

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«Ερεθίσματα για την αδρή κινητικότητα σε ομάδα παιδιών ηλικίας
δύο-τριών ετών»**

Φοιτήτρια: Νταβαρίνου Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αγγελή Βαρβάρα

ΑΘΗΝΑ 2021

Η ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΑΓΓΕΛΗ ΒΑΡΒΑΡΑ

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΧΑΤΖΙΔΑΚΗ ΖΩΗ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Νταβαρίνου Μαρία του Πολύδωρου, με αριθμό μητρώου 69016069 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών επιστημών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα



Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Αγγελή Βαρβάρα, για την έμπειρη και συνεχή καθοδήγηση, την υποστήριξη, τον χρόνο και τις ουσιώδεις συμβουλές. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω και το κέντρο προσχολικής αγωγής, στον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα και μου επιτράπηκε να διεξάγω την έρευνα μου στα πλαίσια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.

Νταβαρίνου Μαρία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αδρή κινητικότητα στη προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα στις ηλικίες μεταξύ των δύο με τριών ετών, είναι σπουδαία και αναγκαία να συμπεριλαμβάνεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός κέντρου προσχολικής αγωγής, διότι έχει θετικές επιδράσεις στο παιδί. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία έρευνα δράσης και αναφέρεται σε ερεθίσματα αδρής κινητικότητας που πραγματοποιήθηκαν σε ένα ιδιωτικό κέντρο προσχολικής αγωγής. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει συμπεριφορές και αντιδράσεις των παιδιών που αναπτύχθηκαν κατά την πραγματοποίηση των δράσεων. Επιπλέον, διερευνά το ενδιαφέρον και την απήχηση που έχουν τα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς και η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι στα συγκεκριμένα ερεθίσματα, μεταξύ των παιδιών αλλά και των παιδιών με την παιδαγωγό. Τέλος, μελετά την ευρηματικότητα και την φαντασία που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στις δράσεις και τον τρόπο που υλοποιήθηκαν από το κάθε παιδί.

Το πρώτο μέρος της παρούσας πτυχιακής εργασίας, αποτελείται από την θεωρία, καθώς και όλα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι και σήμερα σχετικά με την αδρή κινητικότητα. Γίνεται αναφορά στη σωματική και αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα για τις ηλικίες δύο με τριών ετών. Στη συνέχεια, αναφέρεται στις κινητικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνοντας βάση στην αδρή κινητικότητα. Επισημαίνει την σπουδαιότητα της αδρής κινητικότητας και τα οφέλη που έχει για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Τέλος, δίνει τον ορισμό για την αλληλεπίδραση στα πλαίσια ενός προσχολικού περιβάλλοντος. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην μεθοδολογία έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία έρευνα δράσης και η συγκέντρωση των ευρημάτων έγινε με την συστηματική παρατήρηση.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι τα παιδιά ανέπτυξαν μία κοινωνική συμπεριφορά, καθώς μέσα από την επεξεργασία αλλά και το παιχνίδι στα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας που υλοποιήθηκαν ανέπτυξαν σχέσεις μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση λοιπόν, που αναπτύχθηκε είχε ομαδικό χαρακτήρα, καθώς κάποια παιδιά επέλεξαν να συμμετέχουν με την παρέα τους αλλά υπήρξαν και διαπραγματεύσεις σχετικά με τα παιχνίδια. Στο σημείο αυτό συνέβαλε και η παιδαγωγός ώστε να επιλυθεί η διαπραγμάτευση. Συμμετείχε σε όλες τις δράσεις το

μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών και έδειχναν μεγάλο ενθουσιασμό για αυτές. Τέλος, όλα τα παιδιά πραγματοποίησαν τις δράσεις με ευρηματικούς τρόπους δημιουργώντας με το σώμα τους διαφορετικές στάσεις και κινήσεις ώστε να ανταποκριθούν όπως επιθυμούσαν. Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε κάποιους περιορισμούς κατά την διεκπεραίωση της, καθώς διεξήχθη σε μία χρονική περίοδο που ξέσπασε στην χώρα μας η πανδημία του COVID-19 και το χρονικό διάστημα για τη συλλογή των δεδομένων ήταν μικρό, διότι σύμφωνα με την υπουργική απόφαση έκλεισαν τα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: ερεθίσματα αδρής κινητικότητας, αδρή κινητικότητα, αλληλεπίδραση, κοινωνική αλληλεπίδραση, ευρηματικότητα, φαντασία, κινητικές δεξιότητες, προσχολική αγωγή.

SUMMARY

The gross motor skills in preschool education and specific between two and three years old are very important to exist in an preschool educational program. The present study is an action research and refers to stimuli of gross mobility that took place in a private preschool center. The aim of the research is to study the behaviors and reactions of children that developed during the implementation of the actions. In addition, it explores the interest and impact that stimuli of gross mobility have in this age group, as well as the interaction that develops through play in specific stimuli, between children and children with the educator. Finally, he studies the ingenuity and imagination that children display in the actions and the way it was realized by each child.

The first part of the dissertation consists of the theory, as well as everything that has been said so far about gross mobility. Reference is made to the physical and developmental period of preschool children and specifically to the ages of two to three years. Next, it refers to the motor skills of preschool children, based on gross mobility. It highlights the importance of gross mobility and the benefits it has for this age group. Finally, it defines interaction in a preschool setting. The second part refers to the research methodology and the way in which the data were collected. The present study is an action research and the findings were collected by systematic observation.

From the processing of the research data it is found that the children developed a social behavior, as through the processing and the play on the stimuli of gross mobility that were realized they developed relationships with each other. The interaction that developed was group, as some children chose to participate with their friends but there were also negotiations about the toys. The educator also contributed to this point in order to resolve the negotiation. The largest percentage of children participated in all the activities and they showed great enthusiasm for them. Finally, all the children performed the actions in different ways, creating different postures and movements with their body in order to respond as they wished. The present research encountered some limitations in its conduct, as it was conducted at a time when the Covid-19 pandemic broke out in our country and the time for data collection was short, because according to the ministerial decision the schools were closed.

Keywords: gross motor stimuli, gross mobility, interaction, social interaction, ingenuity, imagination, motor skills, preschool education.

Περιεχόμενα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	2
Ευχαριστίες	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
Εισαγωγή	10
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	12
1.1 Σωματική και κινητική αναπτυξιακή περίοδος.	12
1.2 Κινητικές δεξιότητες στη προσχολική ηλικία	15
1.3 Η αδρή κινητικότητα στην προσχολική αγωγή.....	19
1.4 Η αξία της αδρή κινητικότητα	22
1.5 Η έννοια της αλληλεπίδρασης στη προσχολική ηλικία.....	25
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	29
2.1 Εισαγωγή.....	29
2.2 Μέθοδος έρευνας	29
2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	30
2.4 Περιορισμοί της έρευνας.....	31
2.5. Καθορισμός πληθυσμού-δείγμα	31
3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΩΝ	32
3.1 Συνθήκες καταγραφής	32
3.2 Καταγραφή ερεθισμάτων	33
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με στεφάνι	33
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μπαλόνι	34
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μουσική.....	35
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με ρακέτα και μικρές μπάλες	35
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με εμπόδια	36
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μπάλα και μπουκάλια.....	37
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με στρώματα και κυλινδρικά περάσματα	37
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας στις σκάλες.....	38
Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με τσουλήθρα	39
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	41
4.1 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ερεθίσματα.....	41
4.2 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς την αλληλεπίδραση δια μέσου των ερεθισμάτων.	44

4.3 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα των παιδιών.	51
4.4 Συγκριτική εξέταση των όλων των δεδομένων	57
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	61
5.1 Συμπεράσματα.....	62
5.2 Προτάσεις.....	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	71

Εισαγωγή

Η κίνηση, τόσο η αδρή όσο και η λεπτή, είναι το μέσον επαφής του ατόμου με το περιβάλλον του. Μέσα από τις αισθήσεις του πραγματοποιείται η λήψη πληροφοριών και δεδομένων από το περιβάλλον του και αυτό ισχύει τόσο για τον άνθρωπο όσο και για τα ζώα. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τη Montessori «η κίνηση αποτελεί τον ενωτικό κύκλο ανάμεσα στο κόσμο και στο πνεύμα. Είναι το άυλο μέσον που πραγματοποιεί μία διττή διαδικασία, την εσωτερική και εξωτερική εκτέλεση» (Montessori, 1936).

Η σωματική δραστηριότητα σε ένα κέντρο προσχολικής αγωγής είναι ένας θεμελιώδης παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Η σωματική δραστηριότητα και η εμπειρία του σώματος έχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού, στην εκμάθηση των διαφορετικών τρόπων έκφρασης αλλά και στην παρότρυνση της απόκτησης ενός ενεργητικού και φυσικού τρόπου ζωής. Σε μία πρόσφατη επιστημονική μελέτη (Colella & Morano, 2011), επιβεβαιώθηκε ότι η σωματική δραστηριότητα έχει άμεση σχέση με την πρόληψη διάφορων ασθενειών, καθώς επίσης έχει σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση ποιότητας ζωής. Επιπλέον, η σωματική δραστηριότητα και ο υγιεινός τρόπος ζωής φαίνεται να αποκτούν κύρια σημασία και ανάγκη για την ενσωμάτωσή της στα προσχολικά προγράμματα. Μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες, σύμφωνα με έρευνες είναι να δημιουργηθούν μέθοδοι και να υπάρξουν ευκαιρίες για κινητική εκμάθηση, καθώς και να αυξηθεί η καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών στις σωματικές δραστηριότητες, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό τον χρόνο ακινησίας των παιδιών και προωθώντας τα ενεργά παιχνίδια. Για την επιτυχή έκβαση των παραπάνω, η οικογένεια, το σχολείο και όλο το κοινωνικό περιβάλλον έχουν καθοριστικό ρόλο. (Colella & Morano, 2011).

Ήδη από την αρχαιότητα, η αθλητική δραστηριότητα και η κίνηση είχαν μεγάλη αξία στη κοινωνία αλλά και στον τρόπο ζωής. Για τους παιδαγωγούς της εποχής εκείνης η άσκηση του σώματος και του πνεύματος των παιδιών ήταν από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα. Μέχρι, και σήμερα μελέτες αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της άσκησης και των κινητικών δεξιοτήτων στα πρώτα ηλικιακά στάδια των παιδιών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους, οι οποίοι αναφέρονται στην αναγκαιότητα των κινητικών δεξιοτήτων και της σωστής εκμάθησής τους (Τσαπακίδου, 1997).

Σύμφωνα με τον Piaget η κίνηση στη προσχολική ηλικία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώνεται ο ψυχισμός του παιδιού. Ειδικότερα, τα αισθητικοκινητικά σχήματα, τα οποία εμφανίζονται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, μετασχηματίζονται μέσα από τις διαδικασίες της «αφομοίωσης» και της «συμμόρφωσης» και οδηγούν στον αφαιρετικό συλλογισμό, δηλαδή στο ανώτερο επίπεδο νοητικής λειτουργίας (Piaget J. , The psychology of Intelligence, 1947).

Τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης ενός παιδιού είναι κρίσιμα για την εξέλιξη των βασικών κινητικών δυνατοτήτων του. Οι βασικές κινητικές δεξιότητες, κατά τη προσχολική ηλικία αναπτύσσονται διαδοχικά και αλληλεξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ψυχολογικούς, βιολογικούς, γνωστικούς, κοινωνικούς και άλλους. Οι δυνατότητες αυτές δίνουν την ικανότητα στο παιδί να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του και να το εξερευνήσει (Hardy, King, Farrell, Macniven, & Howlett, 2010).

Η παρακάτω μελέτη αναφέρεται σε μία έρευνα δράσης, η οποία εξετάζει την αδρή κινητικότητα στη προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 2-3 ετών. Με βάση λοιπόν, τον παραπάνω προβληματισμό η παρούσα έρευνα έχει σαν στόχο να μελετήσει τη συμπεριφορά των παιδιών σε ερεθίσματα αδρής κινητικότητας. Μέσα από το βασικό σκοπό της έρευνας γεννιούνται και κάποια άλλα ερωτήματα, τα οποία θα ερευνηθούν διεξοδικά στην παρούσα μελέτη. Ένα από αυτά αναφέρεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται διά μέσου των ερεθισμάτων της αδρής κινητικότητας. Επιπλέον, ερευνάτε η ευρηματικότητα και η δημιουργικότητα των παιδιών που προκύπτει μέσα από τα αντίστοιχα ερεθίσματα. Τέλος, μελετά το επίπεδο ενδιαφέροντος που έχουν τα παιδιά για δράσεις αδρής κινητικότητας.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Σωματική και κινητική αναπτυξιακή περίοδος.

Η μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών για πολλές δεκαετίες ήταν έργο των ψυχολόγων. Τα τελευταία χρόνια αυτό έχει αλλάξει, καθώς η αναπτυξιακή μελέτη των παιδιών έχει γίνει περισσότερο διεπιστημονική. Με τον όρο διεπιστημονική αναφερόμαστε στη χρήση θεωριών πολλών επιστημόνων όπως της ανθρωπολογίας, της ψυχολογίας, της βιολογίας, της γλωσσολογίας, της κοινωνιολογίας και της νευροεπιστήμης. Επιπλέον η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού έχει γίνει περισσότερο διεθνής, διότι έχει μεγαλώσει η σημασία που αποδίνει στον ρόλο, τον οποίο αναπαριστά το πολιτισμικό στοιχείο στην αναπτυξιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας συνέβαλλε στην αύξηση του ρυθμού και στην πολυπλοκότητα των ερευνών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της ικανότητας να καταγράφουν τις διάφορες συμπεριφορές των παιδιών σε βιντεοκάμερες και να έχουν εικόνες της εγκεφαλικής τους δραστηριότητας, καθώς και να αναλύουν όλα τα δεδομένα που συλλέξαν σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μέσα από αυτή την εξέλιξη γεννήθηκαν και άλλα ερωτήματα σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών και υλοποιήθηκαν το διάστημα αυτό πολλές έρευνες για να δώσουν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα (Lerner, Anderson, Balsano, Dowling, & Bobek, 2003).

Στο χρονικό διάστημα της προσχολικής ηλικίας, τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου αρχίζουν να διαφοροποιούν τις λειτουργίες τους και να τις εξειδικεύουν. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται εγκεφαλική πλευρίωση. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της πλευρίωσης αναφέρεται στην υλοποίηση ορισμένων λειτουργιών περισσότερο στο ένα από τα δυο ημισφαίρια του εγκεφάλου, και γίνεται περισσότερο κατανοητή στη προσχολική ηλικία. Συνήθως, το αριστερό ημισφαίριο αναφέρεται σε διαδικασίες που απαιτούν λεκτική δυνατότητα, για παράδειγμα η ανάγνωση, η ομιλία, η σκέψη κ.α. Το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου αναφέρεται στις δικές του ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με περιοχές της μη λεκτικής δυνατότητας, για παράδειγμα, η αναγνώριση σχημάτων, σχεδίων, η κατανόηση σχέσεων στο χώρο, η συναισθηματική έκφραση και η μουσική. (McAuliffe & Knowlton, 2001) (Koivisto & Revonsuo, 2003) (Pollak, Holt, & Wismer Fries, 2004).

Το κάθε ημισφαίριο διαχειρίζεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει με έναν διαφορετικό τρόπο. Το αριστερό ημισφαίριο αντιμετωπίζει τις πληροφορίες σε σειρά, ακολουθώντας το ένα δεδομένο μετά το άλλο. Το δεξί ημισφαίριο επεξεργάζεται

τις πληροφορίες ως ένα σύνολο (Gazzaniga) (Springer & Deutsch, 1989) (Leonard, et al., 1996).

Έρευνες δείχνουν πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ωρίμανση του εγκεφάλου και στην γνωστική ανάπτυξη. Ειδικότερα, φαίνεται πως κατά την παιδική ηλικία υπάρχουν κάποιοι περίοδοι με «εκρήξεις» ανάπτυξης, οι οποίοι συνδέονται με εξελίξεις στις γνωστικές δυνατότητες. Σύμφωνα με μια έρευνα που μελέτησε την ηλεκτρική δραστηριότητα στον εγκέφαλο κατά τη διάρκεια της ζωής, βρέθηκε ότι στην ηλικία μεταξύ ενάμιση με δύο ετών υπάρχουν σημαντικές «εκρήξεις», μια ηλικιακή περίοδος η οποία έχει ταχύτατη γλωσσική ανάπτυξη. Ανάλογες «εκρήξεις» εμφανίζονται σε άλλες ηλικιακές περιόδους που παρουσιάζεται ταχεία ανάπτυξης σε άλλες γνωστικές δυνατότητες. (Mabbott, Noseworthy, Bouffet, Laughlin, & Rockel, 2006) (Westermann, et al., 2007).

Ο Piaget καθόρισε τη γνωστική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται στην δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά περνούν από τέσσερα διαδοχικά μεταξύ τους στάδια, τα οποία ονόμασε αισθησιοκινητική περίοδο, προεννοιολογική περίοδο, περίοδο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων και περίοδο των τυπικών λογικών πράξεων (Piaget J. , 1954). Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιοκινητικό όπου και θα αναλύσουμε, καθώς αναφέρεται από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ηλικία των δύο χρόνων. Στο στάδιο αυτό το παιδί χρησιμοποιεί την ικανότητά του να αισθάνεται (αντιληπτική ανάπτυξη) και την ικανότητά του να κινείται (κινητική ανάπτυξη). Μέσα από μία ενεργητική διαδικασία εξερεύνησης του περιβάλλοντος του, το παιδί μέσα από το σώμα του δημιουργεί τα γνωστικά σχήματα (Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012).

Ο Piaget αναφέρθηκε ακόμη, στο στάδιο της αισθητηριοκινητικής ανάπτυξης, καθώς θεωρούσε πως το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του αποκτά γνώση μέσα από τις κινητικές του δραστηριότητες που αναφέρονται στο άμεσο περιβάλλον τους και καθοδηγούνται από τα αισθητήρια όργανά τους. Έκανε την σύνδεση των όρων «αίσθηση» και «κίνηση» για να τονίσει τη στενή σχέση ανάμεσα στην αισθητηριακή αντίληψη του κόσμου και στην δράση μέσα σε αυτόν. Οι δύο αυτοί όροι επηρεάζονται μεταξύ τους καθώς αυτό που αντιλαμβάνεται το παιδί εξαρτάται από αυτό που κάνει και αυτό που κάνουν εξαρτάται από αυτό που αντιλαμβάνονται εκείνη τη στιγμή (Piaget J. , The psychology of intelligence, 1973).

Σύμφωνα με τον Piaget, η αισθητηριοκινητική ανάπτυξη χωρίζεται σε έξι υποστάδια. Στο πρώτο υποστάδιο (0-1^{1/2} μηνών) αναφέρεται στο νεογέννητο, το οποίο μαθαίνει να ελέγχει και να συντονίζει τα αντανακλαστικά του. Στο δεύτερο στάδιο (1^{1/2}-4 μηνών) αναφέρεται στη διαδικασία που το νεογέννητο τροποποιεί και επαναλαμβάνει συμπεριφορές. Στο τρίτο υποστάδιο (4-8 μηνών) κάνει αναφορά στην αναπαραγωγή γεγονότων που έχουν ενδιαφέρον. Στο τέταρτο υποστάδιο (8-12 μηνών) αναφέρεται στην εμφάνιση της σκοπιμότητας. Στο πέμπτο υποστάδιο (12-18 μηνών) αναφέρεται στην εξερεύνηση με πειραματισμό. Τέλος, στο έκτο υποστάδιο (18-24 μηνών) κάνει αναφορά στην αναπαράσταση (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Το χαρακτηριστικό του έκτου υποσταδίου είναι ότι το παιδί ξεκινά να στηρίζει τις ενέργειές του σε εσωτερικά, νοητικά σύμβολα ή αναπαραστάσεις των εμπειριών του. Όταν ένα παιδί μπορεί να αναπαραστήσει τον κόσμο στον εαυτό του τότε επιδίδεται σε πραγματικές νοητικές πράξεις. Η ικανότητα λοιπόν, αυτή του παιδιού δίνει την ικανότητα να μπορεί να ανταποκρίνεται στο συμβολικό παιχνίδι, δηλαδή στο να χρησιμοποιείται ένα αντικείμενο για να αναπαραστήσει ένα άλλο. Επιπλέον, αυτή η αναπαράσταση δίνει τη δυνατότητα για τη χρονικά ύστερη μίμηση, δηλαδή τη μίμηση πράξεων που έχουν παρατηρηθεί από το παιδί στο παρελθόν, η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία για την μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία (τριών ετών) σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά περνούν στο στάδιο της προλειτουργικής νόησης. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά είναι ικανά να αναπαριστούν στον εαυτό τους την πραγματικότητα δια μέσου της χρήσης συμβόλων. Χρησιμοποιούν δηλαδή χειρονομίες, λέξεις και νοερές εικόνες. Πλέον τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν γεγονότα και πράγματα χωρίς να βρίσκονται στο οπτικό τους πεδίο. Ωστόσο, στο στάδιο αυτό συνήθως δεν μπορούν να διακρίνουν εύκολα την δική τους οπτική γωνία από την οπτική γωνία των άλλων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρασύρονται εύκολα από επιφανειακά φαινόμενα (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί τομείς ανάπτυξης, στους οποίους τα άτομα δέχονται σημαντικές αλλαγές. Οι τομείς ανάπτυξης αναφέρονται στον κοινωνικό, στον συναισθηματικό, στο γνωστικό και στον σωματικό τομέα. Οι τέσσερις αυτοί τομείς εξετάζονται χωριστά από τους αναπτυξιολόγους, ωστόσο η ανάπτυξης του κάθε τομέα είναι σε αλληλεξάρτηση από τους υπόλοιπους. (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Η κινητική ανάπτυξη είναι η δυνατότητα του υποκειμένου να εκτελεί μία σωματική δράση, όπως το τέντωμα του χεριού για να αρπάξει κάτι. Η κινητική ανάπτυξη ακολουθεί δύο κανόνες. Ο πρώτος είναι ο κεφαλοουραίος κανόνας (ή κανόνας από κάτω προς τα πάνω), ο οποίος δηλώνει την τάση των κινητικών δεξιοτήτων να προβάλλονται σε σειρά από το κεφάλι προς τα πόδια. Ο δεύτερος κανόνας (ή κανόνας από μέσα προς τα έξω), αναφέρεται στον κανόνα του κέντρου-περιφέρειας, ο οποίος απεικονίζει την τάση των κινητικών δεξιοτήτων να προβάλλονται σε αλληλουχία, από το κέντρο προς τη περιφέρεια (Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012).

Οι κινητικές δυνατότητες προκύπτουν από μία σταθερή ακολουθία, η οποία ανταποκρίνεται στους παραπάνω κανόνες όμως δεν προκύπτουν σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Αντιθέτως, η χρονική εμφάνιση των δυνατοτήτων αυτών επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες όπως για παράδειγμα την ανάγκη του παιδιού να αρπάξει ένα αντικείμενο (White & Held, 1966).

Οι ρυθμοί ανάπτυξης του σώματος και του εγκεφάλου κατά το διάστημα της παιδικής ηλικίας είναι πολύ βραδύτεροι από αυτοί των βρεφών. Ταυτοχρόνως, η δυνατότητα των παιδιών να ελέγχουν και να χρησιμοποιούν το σώμα τους αυξάνεται ραγδαία. Τα παιδιά στην ηλικία των δύο ετών κατακτούν πολλές ικανότητες στην αδρή κινητικότητα, όπως να τρέχουν, να κλοτσάνε την μπάλα και να ανεβαίνουν την σκάλα. Επιπλέον, με την κινητική αυτή ανάπτυξη τα παιδιά ενθουσιάζονται που μπορούν και κινούνται μόνα τους. Φαίνεται λοιπόν, ότι τα παιδιά εισπράττουν ικανοποίηση από το νέο του κατόρθωμα να ελέγχουν το σώμα τους, και αυτό το στοιχείο της κινητικής ανάπτυξης αποδίδεται στην κινητική ενόρμηση (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Μαζί με την αδρή κινητικότητα εξελίσσεται και η λεπτή κινητικότητα του παιδιού και αυτή η επέκταση και η ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικής δυνατότητας καθιστούν τα παιδιά ικανά να εξερευνήσουν τον περίγυρό τους και επεκτείνουν την ποικιλία των εμπειριών τους, παρέχοντάς τους πολλές ευκαιρίες για να δημιουργήσουν νέους τρόπους και σκέψης και δράσης (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

1.2 Κινητικές δεξιότητες στη προσχολική ηλικία

Μία από τις σημαντικότερες θεωρίες της κινητικής ανάπτυξης είναι η «Αναπτυξιολογική Θεωρία της Νευροωρίμανσης», η οποία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '40 από τους McGraw και Gesell και έχει ως βάση ένα ευθύγραμμο και δομημένο μοντέλο ανάπτυξης (Clark, 1995) (Gallahue & Ozmun, 1998). Σύμφωνα με την

παραπάνω θεωρία υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες υποθέσεις για την φυσιολογική κινητική ανάπτυξη. Μία από αυτές είναι το αποτέλεσμα της ωρίμανσης του εγκεφάλου και είναι προκαθορισμένη και κοινή από τη γέννηση ενός βρέφους. Επιπλέον, στην αρχή οι κινήσεις είναι αντανακλαστικές και ελέγχονται από τα κατώτερα κέντρα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ), όσο το παιδί μεγαλώνει ο αναπτυσσόμενος εγκεφαλικός φλοιός εισχωρεί στα κατώτερα κέντρα και σταματάει τα αντανακλαστικά. Τα στάδια που ακολουθεί η πρώιμη κινητικότητα, χαρακτηρίζονται από μία σταθερή αλληλουχία και η κινητική ανάπτυξη διακρίνεται από μία ειρηνευτική τάση και εμφανίζει μία συνοχή και συνέχεια (Katelaar, 1999) (Piper, 1993).

Επί του παρόντος, υποστηρίζεται μία οικολογική προσέγγιση για την κινητική ανάπτυξη η «Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων», η οποία παρουσιάζει τη κινητική ανάπτυξη ως μία συνεχή- ασυνεχή και δυναμική διαδικασία. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η κινητική ανάπτυξη ακολουθεί μία μη ευθύγραμμη πορεία, καθώς δεν είναι πάντα ομαλή ούτε ιεραρχική. Επιπλέον η ανάπτυξη είναι μία διεργασία που διαρκεί εφόρου ζωής, η οποία σχετίζεται από την ηλικία αλλά δεν είναι εξαρτημένη από αυτή. Συνεπώς, η «Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων» δεν εκτιμά την κινητική ανάπτυξη μέσα μόνο από τα γενετικά καθορισμένα αναπτυξιολογικά στάδια και από το πρίσμα των νευρομυϊκών αιτιών, αλλά ερμηνεύει εξίσου κρίσιμη την επίδραση περιβάλλοντος και του ίδιου του ατόμου (Burton & Miller, 1998).

Στο διάστημα της προσχολικής ηλικίας, το παιδί κατακτά σταδιακά θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, οι οποίες παίρνουν τη μορφή ολοκληρωμένων συντονισμένων κινήσεων που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση συγκεκριμένων πράξεων. Ειδικότερα, κεντρικές κινητικές δεξιότητες θεωρούνται, το τρέξιμο, το περπάτημα, το άλμα, το χτύπημα, πέταγμα, το πιάσιμο και το λάκτισμα. Γίνεται μία ταξινόμηση όλων αυτών των δεξιοτήτων με βάση την μυϊκή ομάδα που χρησιμοποιούν για να υλοποιηθούν, τη σκοπιμότητα, τους μηχανισμούς και τη μορφή των κινήσεων. Αυτές οι κινήσεις διαχωρίζονται σε δύο ομάδες τη λεπτή και αδρή κινητικότητα.

Η καλύτερη περίοδος για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι η προσχολική ηλικία. Στην ηλικιακή αυτή περίοδο, αποκτώνται πιο εύκολα κινητικές δεξιότητες με μακροχρόνιες συνέπειες. Με την παροχή ερεθισμάτων για κίνηση και με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των ενηλίκων τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά

ώστε να αναπτύξουν και να αποκτήσουν περισσότερο εκλεπτυσμένες και πολύπλοκες κινητικές δεξιότητες, κατά τα επόμενα χρόνια. (Gallahue D. , 1993).

Το παιδί, καθώς αναπτύσσεται εξειδικεύει τη λεπτή κινητικότητά του. Συγκεκριμένα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας έχει την ικανότητα να ακούει, να αγγίζει και να αισθάνεται, να γεύεται και να μυρίζει και να βλέπει, όπως και ένας ενήλικας. Πλέον, το παιδί εξετάζει ένα οπτικό ερέθισμα περισσότερο από ότι στη βρεφική ηλικία και με λιγότερη προσήλωση πάνω σε ένα χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου ή μίας εικόνας. Ξεκινούν λοιπόν, να συντονίζουν τις νέες αυτές αντιληπτικές δυνατότητες με τις λεπτές κινήσεις των χεριών αλλά και με τη συγκεκριμένη θέση του σώματός τους (Davidoff, 1975).

Υπάρχει ένας μικρός αριθμός παιδιών, τα οποία δεν εκδηλώνουν κάποια προτίμηση σε ένα χέρι ως κυρίαρχο, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Αυτό όμως παρουσιάζει, σε αυτά τα παιδιά, μία φτωχή γενική κινητική ικανότητα. Συνήθως, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μία δυσκολία τόσο σε δράσεις που απαιτούν αδρή κινητικότητα, δηλαδή γίνεται χρήση μεγάλων μυών, όσο και σε δράσεις που απαιτούν λεπτή κινητικότητα, δηλαδή γίνεται χρήση μικρών μυών στο χέρι (Tan, 1985).

Για την κατάκτηση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων ισχύει ο κανόνας, από το γενικό στο ειδικό. Αυτό λοιπόν, σημαίνει ότι για μία επιτυχημένη λεπτή κινητικότητα είναι αναγκαίο προηγουμένως να αναπτυχθεί ο έλεγχος της αδρής κινητικότητας (Didriche, 1990).

Στην προσχολική ηλικία, η αδρή κινητικότητα είναι η ολοκληρωμένη μορφή των κινητικών δεξιοτήτων που τις έχει κατακτήσει το άτομο από το προηγούμενο στάδιο, της αισθησιοκινητικής περιόδου και από την έναρξη των συνδυασμένων κινήσεων. (Seefeldt & Barbour, Early Childhood Education: An Introduction, 1986)

Σημαντικό ρόλο στην κινητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού έχει η κίνηση με μετακίνηση, διότι δίνει λύση στην ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση του περιβάλλοντός του. Τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών κατακτούν δράσεις της αδρής κινητικότητας, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, μικρά και μεγάλα άλματα, κύλισμα στο έδαφος, χορό κ.α. με σκοπό να διερευνήσουν τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους, καθώς και τον χώρο και τα αντικείμενα που εμπεριέχονται στον χώρο (Morrison , 1988).

Η αδρή κινητικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας συγκριτικά με την βρεφική ηλικία χαρακτηρίζεται από ραγδαία ποσοτική αύξηση των μορφών των κινήσεων και αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι η γρήγορη ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού, η οποία κάνει τα παιδιά ικανά να χρησιμοποιούν το σώμα τους και να πειραματίζονται με αυτό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους, καθώς και από την ικανότητά του να πραγματοποιήσει μία κινητική πράξη, αντλώντας ικανοποίηση από αυτό το κατόρθωμά του, αποκτά σταδιακά συλλογή θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικές μορφές της αδρής κινητικότητας.

Η ποιοτική βελτίωση της μορφής των κινήσεων, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, καθώς το παιδί σχετίζεται άμεσα με τον προσωπικό πειραματισμό και την επανάληψη των ήδη κατεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων και με τη μορφολογική βελτίωση του σώματός του. Η φυσική ανάπτυξη κατεβάζει το κέντρο βάρους του παιδιού πιο χαμηλά και έχει ως αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται οι πιο σίγουρες και σταθερές κινήσεις (Bredenkamp & Copple, 1997).

Ένας ακόμη παράγοντας είναι η αύξηση της διαφοροποιημένης χρήσης των ήδη κατεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων. Αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός της ικανότητας των παιδιών να προσαρμόζουν τις θεμελιώδεις κινήσεις σε ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα και σε διάφορες περιβαλλοντικές συνθήκες. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να τρέξει σε ανηφόρα, κατηφόρα αλλά και σε ανώμαλη επιφάνεια και το περπάτημά του μπορεί να γίνει με σκοπό να μετακινηθεί προς τα εμπρός, προς τα πίσω ή στα δάχτυλα των ποδιών.

Ο χρόνος αντίδρασης είναι ακόμη ένας παράγοντας της ραγδαίας εξέλιξης των κινητικών δεξιοτήτων, ο οποίος αποτελείται από δύο στοιχεία α) από το χρόνο απόφασης, ο οποίος αναφέρεται στο διάστημα ανάμεσα στην εμφάνιση του ερεθίσματος για κίνηση και στην έναρξη της κίνησης και β) από το χρόνο απόφασης, ο οποίος αναφέρεται στο διάστημα ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος της κίνησης (Surwillo, 1971). Τα παιδιά από την αρχή της προσχολικής ηλικίας μέχρι την αρχή της παιδικής ηλικίας η βελτίωση του χρόνου αντίδρασής του είναι σημαντική. Αυτό προκύπτει από την ανάπτυξη της κινητικότητας αλλά και από ανάπτυξη της γενικότερης λειτουργίας της αντίληψης. Τα παιδιά δέχονται ένα ακουστικό ή οπτικό

ερέθισμα που αποβλέπει σε μία κινητική ανταπόκριση και μαθαίνουν σταδιακά να κρύνουν γρήγορα τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν (Conolly, 1970).

Σύμφωνα λοιπόν, με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η αδρή κινητικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, μπορεί να ορισθεί σε δύο επίπεδα λειτουργικότητας:

- Στη κινητική συνοχή, η οποία αναφέρεται στην απόκτηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων.
- Στην κινητική σταθερότητα, η οποία αναφέρεται στην δυνατότητα της ένταξης αυτών των δεξιοτήτων σε διαφορετικές περιβαλλοντικές προκλήσεις (Keogh, 1977)

1.3 Η αδρή κινητικότητα στην προσχολική αγωγή

Η αδρή κινητικότητα είναι η δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί δράσεις που χρειάζονται την ενεργοποίηση μεγάλων μυϊκών ομάδων. Οι μυϊκές ομάδες δρουν σε συνεργασία με σκοπό να εκτελέσουν μία κίνηση ή μία ακολουθία κινήσεων, όπως για παράδειγμα το τρέξιμο, το περπάτημα, το πέταγμα ενός αντικειμένου κ.α. Επομένως, η αδρή κινητικότητα είναι ο πυρήνας για την ρύθμιση και την εφαρμογή των πιο λεπτών κινήσεων (λεπτή κινητικότητα), οι οποίες είναι χρήσιμες για τις αρμοδιότητες της καθημερινής ζωής ενός ατόμου (Bobath & Bobath, 1992).

Η αδρή κινητικότητα αποτελεί τις κινήσεις που χρησιμοποιεί ένα παιδί από τη βρεφική του ηλικία με σκοπό να μετακινηθεί, να στηριχθεί και να κουβαλήσει. Επιπλέον, αναφέρεται και στην στήριξη στα πόδια του, τα πλάγια βήματα, το περπάτημα, το τρέξιμο, το πέταγμα αντικειμένων, το ανεβοκατέβασμα σκαλιών και η κλοτσιά (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).

Σύμφωνα με τον Piaget, η αφομοίωση είναι η διαδικασία κατά την οποία το παιδί προσαρμόζει τα νέα δεδομένα στα ήδη υπάρχον σχήματα, από τις προηγούμενες εμπειρίες. Για να μάθουν τα παιδιά αυτές τις νέες δεξιότητες θα πρέπει να μεταβάλλουν τις δεξιότητες εκείνες σε μία μορφή, την οποία θα μπορεί να την καταβάλει και να την προσαρμόσει στα σχήματα που προϋπάρχουν. Έρευνα έδειξε ότι αυτές οι διαδικασίες μπορούν να συμπεριληφθούν στα σχολικά προγράμματα με τη μορφή προσχολικού χορού ως έξοδο διδασκαλίας για την κινητική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά στην ηλικία αυτή έχουν περισσότερη ενέργεια και ενδιαφέρον για μετακινήσεις, σωματική άσκηση και δημιουργικότητα (Sacha & Russ, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, η αδρή κινητικότητα είναι όλες εκείνες οι δεξιότητες, οι οποίες απαιτούν την κίνηση μεγάλων μυϊκών ομάδων και ολόκληρου του σώματος. Η κατάκτηση της αδρής κινητικότητας επιφέρει μία βάση για μία υγιή ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για την απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων. Η επιτυχής εκτέλεση και η σωστή βάση της αδρής κινητικότητας αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για τη μεταγενέστερη απόκτηση κάποιας κινητικής δεξιότητας και πρότυπου. Επομένως, η καλή γνώση της αδρής κινητικής ανάπτυξης αποτελεί σημαντικό εργαλείο για έναν παιδαγωγό (Wong & Yin, 2010).

Από τα πρώτα χρόνια της ηλικίας του παιδιού, τα παιχνίδια που απαιτούν την κίνηση ολόκληρου του σώματος έχουν πρωταρχικό ρόλο. Τα παιδιά μέσα από αυτά τα παιχνίδια νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερη ασφάλεια να χρησιμοποιήσουν αυτοκίνητα, ποδήλατα, κ.α. (Thiesen, 2014).

Ο Graham (Graham, 2008) αναφέρει ότι η διαδικασία μάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων έχει καθοριστική αξία για την ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά φαίνεται να διασκεδάζουν την διαδικασία μάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, και αφού μαθευτούν μία φορά τις θυμούνται για πάντα. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες στην προσχολική ηλικία, συνήθως στο μέλλον δεν έχουν επιτυχίες στα διάφορα αθλήματα. Επομένως, θα πρέπει να υπάρχουν αρκετά ερεθίσματα για αδρή κινητικότητα, κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου με σκοπό την εξάσκηση και την παρακίνηση (Seefeldt, The early childhood curriculum : A review of current research., 1992).

Η ύπαρξη λοιπόν, των ερεθισμάτων που απαιτούν την σωματική κίνηση έχουν μεγάλη σπουδαιότητα, καθώς είναι ένα στοιχείο του ατόμου δια μέσου του οποίου χαρακτηρίζεται υγιές. Η κίνηση είναι η επαφή με τον ίδιο μας τον εαυτό, καθώς και με το γύρω περιβάλλον του. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος κινείται φανερώνει διάφορα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Το παιδί μέσα από ερεθίσματα που απαιτούν την σωματική κίνηση, έχει την ικανότητα να αλληλεπιδράσει με τα γύρω άτομα. Δίνεται λοιπόν έμφαση στα ερεθίσματα με αδρή κινητικότητα, διότι το άτομο μέσα από ένα κινητικό παιχνίδι το παιδί χρησιμοποιεί ολόκληρο το σώμα του για να εκφραστεί. Σε αυτό συμμετέχει με ψυχή και καρδιά και το συναίσθημα, η σκέψη και η δράση είναι αναπόσπαστα μεταξύ τους (Μπουρνέλλη, 2006).

Το πιο σημαντικό κομμάτι σε ένα κινητικό ερέθισμα είναι το παιδί να αισθάνεται σιγουριά και άνεση στον χώρο, όπου βρίσκεται, με τους γύρω του αλλά και με τον εαυτό του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα έχει τη δυνατότητα να εκφράσει αυτό που επιθυμεί και ύστερα να συμμετέχει στην ομάδα χωρίς περιορισμούς, ενδοιασμούς και ντροπή (Brint, Conteras, & Matthews, 2001).

Στην ηλικία αυτή, η άθληση έχει άμεση σχέση με την κίνηση άρα και με όλα τα ερεθίσματα που αφορούν την αδρή κινητικότητα. Το παιχνίδι είναι ο φυσικός τρόπος για ένα παιδί να μάθει το δικό του επίπεδο. Αυτό βοηθά στην φυσιολογική ανάπτυξη του σώματος, καθώς και των πνευματικών χαρακτηριστικών των παιδιών, όπως την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση. Σε μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε (Gerber & Puhse, 2008), με στόχο τον συνδυασμό του ελεύθερου χρόνου και της ασχολίας με την αδρή κινητικότητα με την μείωση του άγχους, τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Τα παιδιά που συμμετείχαν στις δράσεις με αδρή κινητικότητα είχαν πιο χαμηλά στρεσογόνα επίπεδα από τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα παιδιά που υλοποίησαν τις δράσεις σχετικά με την αδρή κινητικότητα έδειξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται ότι η καλή σωματική υγεία συνδυάζεται άμεσα με την ψυχική υγεία.

Η σημασία των δράσεων που αφορούν την αδρή κινητικότητα έχουν μεγάλη αξία, καθώς επιδρούν στις κοινωνικές, δημιουργικές δεξιότητες του παιδιού αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Ειδικότερα, έχουν επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες, διότι το παιδί αποκτά εμπειρίες για το αίσθημα της ομαδικότητας (όταν αυτές οι δράσεις είναι οργανωμένες σε ομάδες), εκφράζει την προσωπικότητά του μέσα από το παιχνίδι και μαθαίνει να συνυπάρχει σε μία ομάδα. Επιπλέον, έχουν επίδραση στην δημιουργικότητα του κάθε παιδιού, καθώς μέσα από την κίνηση ολόκληρου του σώματος εκφράζεται και ενισχύεται η φαντασία και ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός. Τέλος, τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας βοηθούν στην ανάπτυξη της αντίληψης, στον προσανατολισμό του περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη της ικανότητας για κίνηση και στην αύξηση της τόλμης και της αυτοπεποίθησης (Wiertsema, 1990).

Τα παιδιά μέσα από τα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Τα ερεθίσματα αυτά, λοιπόν βοηθούν το παιδί να γνωρίσει και να ανακαλύψει το σώμα του και όταν νιώσει ότι το ακούει, τότε μπορεί να αισθανθεί σιγουριά και άνεση. Μέσα από

τις δράσεις αδρής κινητικότητας το παιδί διερευνά τις έννοιες του χρόνου και του χώρου και τους αποδύσει προσωπικό νόημα. Συνεπώς, το παιδί με τον τρόπο αυτό, αποκτά αντίληψη του χώρου μέσα στον οποίο βρίσκεται και κινείται (Διαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Τα παιδιά μέσα από τις δράσεις αδρής κινητικότητας αναπτύσσουν αντίληψη της κίνησης τους συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, συνείδηση του σώματός τους και μαθαίνουν να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Επομένως, είναι σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε ερεθίσματα αδρής κινητικότητας, καθώς είναι σημαντικός παράγοντας για την κοινωνική τους αποδοχή σε όλο το φάσμα της παιδικής τους ηλικίας, τόσο και για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια (Διαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

1.4 Η αξία της αδρής κινητικότητας

Σύμφωνα με έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες περισσότερο από το 30% των παιδιών είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα και τα ποσοστά αυτά είναι πολύ κοντινά και με άλλες ανεπτυγμένες χώρες στον κόσμο (Olds, et al., 2011). Τα παιδιά που είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα η αδρή κινητικότητά τους αναπτύσσεται καθυστερημένα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δεν ανήκουν στην κατηγορία των υπέρβαρων ή παχύσαρκων. Η παχυσαρκία λοιπόν, έχει αρνητική επίδοση στα κινηματικά χαρακτηριστικά του βαδίσματος και στην ταχύτητα, καθώς και στη στατική ισορροπία. Επομένως, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν αρνητική επιρροή στην κατάκτηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Φαίνεται ότι η παχυσαρκία δεν επιτρέπει στο άτομο να εξελίξει τις αδρές κινητικές του ικανότητες όπως χειρισμό αντικειμένων, δεξιότητες μετακίνησης και τον συντονισμό του σώματός του (Roberts, Vaneri, Decker, & Gannotti, 2012).

Η παχυσαρκία τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνιση της και στις προσχολικές ηλικίες. Τα στάδια των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών μειώνονται όλο και περισσότερο κατά την διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών (Tremblay, et al., 2010). Στη προσχολική ηλικία υπάρχει σημαντική μείωση των δραστηριοτήτων που απαιτούν αδρή κινητικότητα αλλά και σωματικής δραστηριότητας (Bonvin, et al., 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι κινητικές ικανότητες είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, οι οποίες συμβάλλουν στην ανθρώπινη

επιβίωση. Ήδη από τη βρεφική ηλικία κάνουν την εμφάνισή του κάποιες ακούσιες κινήσεις και ονομάζονται πρωτογενή αντανακλαστικά. Όταν ωριμάζει το νευρικό σύστημα αυτές οι αντανακλαστικές κινήσεις μετατρέπονται σε ώριμα κινητικά πρότυπα (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Συνεπώς, η αδρή κινητικότητα αποτελείται από πράξεις που περιέχουν την κίνηση και την ενεργοποίηση των μυών στο σώμα ενός ανθρώπου. Αυτές οι κινήσεις διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι οι μεγάλες κινητικές δεξιότητες όπου συμπεριλαμβάνονται οι μεγάλες κινήσεις των χεριών, των ποδιών και γενικότερα ολόκληρου του σώματος (μπουσουλίμα, άλματα, τρέξιμο). Η δεύτερη κατηγορία είναι οι λεπτές κινητικές δεξιότητες όπου εμπεριέχονται όλες οι μικρότερες κινήσεις, όπως το κράτημα ενός αντικειμένου μεταξύ του αντίχειρα και ενός δαχτύλου. Οι κινητικές δεξιότητες, ως επί των πλείστων αναπτύσσονται ταυτόχρονα και με τον ίδιο ρυθμό, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές δράσεις βασίζονται στον συντονισμό των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Το μεγαλύτερο μέρος της ανάπτυξης ολοκληρώνεται κατά την παιδική ηλικία. Παρ'όλ'αυτά πολλοί άνθρωποι, όπως για παράδειγμα αθλητές ή άνθρωποι που κάνουν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν υψηλό βαθμό αντοχής, υπάρχει δυνατότητα να περάσουν χρόνια διαμορφώνοντας καλύτερα τους μύες, τον σωματικό συντονισμό, τις τεράστιες κινητικές δεξιότητες, καθώς και την αδρή κινητικότητά τους (Bly, 2003).

Η ανάπτυξη της κίνησης αρχίζει από τις τέσσερις εβδομάδες μετά τη γέννηση του παιδιού, το βρέφος κάμπτει το κεφάλι του. Στις δέκα έξι εβδομάδες στηρίζει το κεφάλι του και κρατάει συμμετρικές στάσεις. Στις είκοσι οκτώ εβδομάδες μπορεί να στηρίζει το σώμα του χρησιμοποιώντας τα χέρια του, έχοντας τους αγκώνες του σε μπρούμυτα θέση και δίνε δύναμη στα πόδια. Στις σαράντα εβδομάδες το παιδί κάθεται χωρίς υποστήριξη, μπουσουλάει και σπρώχνει τα πόδια του. Στις πενήντα δύο εβδομάδες περπατάει με υποστήριξη. Στους δέκα μήνες τα βρέφη κάθονται χωρίς βοήθεια για αρκετό χρονικό διάστημα και τα χέρια είναι ελεύθερα για παιχνίδι. Στους δέκα οκτώ μήνες το παιδί περπατάει χωρίς κάποια βοήθεια και μπορεί να καθίσει μόνο του (Μαρκοβίτητης & Τζουριάδου, 1991).

Στους 24 μήνες το παιδί στην αδρή κινητικότητα έχει κατακτήσει:

- το περπάτημα
- μπορεί να τρέξει

- μπορεί να ανεβοκατέβει σκάλες μόνο του
- μπορεί να κλοτσήσει τη μπάλα.
- μπορεί να σκύψει

Στην ηλικία των τριών ετών το παιδί είναι ικανό:

- να τρέξει καλά
- να περπατήσει με σταθερό βηματισμό
- να κάνει ποδήλατο με βοηθητικές ρόδες
- να στέκεται στο ένα πόδι για λίγο (Lightfoot, Cole, & Cole, 2009).
- δεν μπορούν να σταματήσουν απότομα ή να περιστρέψουν το σώμα τους
- κάνουν άλμα 40-60 εκατοστών του μέτρου
- μπορούν να αναπηδήσουν, εναλλάσσοντας τον ρυθμό και διαφοροποιώντας το άλμα
- Ανεβαίνουν σκάλα χωρίς βοήθεια, εναλλάσσοντας τα πόδια. (Robert, 2008)

Τα κατορθώματα αυτά είναι συνδεδεμένα με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και την αύξηση της μυελίνης των νευρών σε περιοχές του εγκεφάλου που έχουν σχέση με τον συντονισμό και την ισορροπία. Ένας ακόμη λόγος που πιστοποιεί ότι οι κινητικές δεξιότητες αναπτύσσονται αρκετά γρήγορα είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αφιερώνουν πολύ χρόνο σε τέτοιου είδους δράσεις. Σε αυτή τη περίοδο το γενικό επίπεδο δραστηριότητας είναι υψηλό, καθώς φαίνεται τα παιδιά να βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση. Επιπλέον, στην ηλικία των τριών ετών, το επίπεδο δραστηριότητας είναι υψηλότερο από κάθε άλλη περίοδο ολόκληρης της ζωής ενός ανθρώπου. (Eaton & Yu, 1989) (Poest, Williams, Witt, & Atwood, 1990).

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών όσον αφορά την αδρή κινητικότητα και αυτό οφείλεται στη διαφορετική μυϊκή ισχύ. Τα αγόρια έχουν την ικανότητα να πηδήσουν πιο ψηλά και πετάξουν καλύτερα την μπάλα από ότι τα κορίτσια και το συνολικό επίπεδο δραστηριοτήτων των αγοριών είναι υψηλότερο από αυτό των κοριτσιών (Eaton & Yu, 1989). Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια αποδίδουν καλύτερα σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν τον συντονισμό των άκρων (Cratty, 1979).

Συνεπώς, η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη. Κάποια από αυτά είναι η ευημερία, η διασκέδαση, η υγεία και η

κοινωνική ανάπτυξη όλων όσων συμμετέχουν σε αυτές. Επιπλέον, υπάρχει ένα ακόμη πλεονέκτημα, το οποίο αφορά την μετέπειτα ποιότητα ζωής του ατόμου. Ένα παιδί λοιπόν, που ασχολείται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του με κινητικές δραστηριότητες έχει μικρότερες πιθανότητες στο μέλλον να εμφανίσει ή να αναπτύξει παχυσαρκία ή κάποιο καρδιακό νόσημα (Vandorpe, et al., 2012).

1.5 Η έννοια της αλληλεπίδρασης στη προσχολική ηλικία

Τις τελευταίες δεκαετίες ερευνήθηκε σχολαστικά η έννοια της επικοινωνίας, (Κυβερνητική, Συστηματική θεωρία, Δυναμική των Ομάδων, Συμβολική Αλληλεπίδραση, Εθνομεθοδολογία κ.ά.) η οποία διαπερνά από το γραμμικό και μηχανικό σχήμα πομπός-δέκτης (McQuail & Windahl, 2001) και εξετάζεται περισσότερο ως *σχέση* μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων που βρίσκονται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης και αλληλοεπιρροής (Ξωχέλης, 1985) (Φράγκος Χ. , 1986), (Γκότοβος, η λογική του υπαρκτού σχολείου., 1990), (Κοσμόπουλος, 1990), (Μπακιρτζής, Επικοινωνία και αγωγή., 2002).

Το πρόβλημα της επικοινωνίας γίνεται όλο και περισσότερο κρίσιμο τόσο από τη θεωρητική του πλευρά όσο από τη πρακτική εφαρμογή μεθόδων, οι οποίες προσεγγίζουν και συνδυάζουν απόψεις, νοοτροπίες, ιδέες και στάσεις συμπεριφοράς. Η διερεύνηση της δυναμικής των ομάδων και της αλληλεπίδρασης γίνεται ανάλογα με το πως λειτουργεί το άτομο μέσα σε ομάδες κάθε τύπου, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την διευκόλυνση της επικοινωνίας και της ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων σε όλους τους τομείς. Ο χώρος της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι ο κατάλληλος για μια τέτοια σύνθεση και προσέγγιση, καθώς η θεωρητική σκέψη και έρευνα συναντούν την καθημερινή πράξη, μέσα στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού στα πλαίσια της ομάδας-τάξης (Μπακιρτζής, Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία., 1996).

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη το φαινόμενο της επικοινωνίας αποκτά χαρακτηριστικά ολιστικής ή συνολικής εμπλοκής των επικοινωνούντων προσώπων, μέσα σε μια διαλεκτική σχέση επανατοποθέτησης, διαμόρφωσης και αλλαγής. Το σχήμα λοιπόν, δεν είναι γραμμικό αλλά δυναμικό καθώς, στα πλαίσια του πεδίου επικοινωνίας τα επικοινωνούντα πρόσωπα, η κοινότητα ψυχών και η δυαδική ενότητα κατά τον Φράγκο (Φράγκος Χ. , 1983, 1984) συναντιούνται (Rogers, 1961) σε μια διαλογική σχέση και διαλεκτική σύνθεση (Ξωχέλλης, 1985), σε μια πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (Γκότοβος, η λογική του υπαρκτού σχολείου., 1990).

Στο προσχολικό περιβάλλον η επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού γίνεσθαι. Σύμφωνα με τον R. Spitz η επικοινωνία δημιουργείται όταν συνειδητά ή όχι το υποκείμενο εκφράζεται και ασκεί επιρροή στη σκέψη, στην αντίληψη και στο συναίσθημα του άλλου (Τσιπλητάρης, 1996).

Γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της επικοινωνίας στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία είναι σύμβολα που οδηγούν στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που υπάρχουν ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι τα στοιχεία με νοητικό περιεχόμενο που κάνουν εφικτή τη μεταφορά του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη (Τσαούσης, 1989).

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, μπορούν να θεωρηθούν οι παιδαγωγοί ως πομποί και τα παιδιά ως δέκτες. Το μήνυμα είναι η σχολική και κοινωνική γνώση, καθώς η εκπαίδευση είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία. Η κοινωνία επιλέγεται με τα νέα μέλη της, το κοινωνικό σύστημα είναι ο πομπός του μηνύματος και των πληροφοριών, οι παιδαγωγοί είναι οι αναμεταδότες του μηνύματος, δηλαδή οι ουσιαστικά και τυπικά αρμόδιοι φορείς να νομιμοποιούν και να μεταβιβάζουν την έγκυρη γνώση που αποτελεί το μήνυμα και τέλος, τα παιδιά είναι οι δέκτες του μηνύματος και οι πομποί της ανατροφοδότησης του (Κυρίδης, 1999).

Στα πλαίσια του προσχολικού περιβάλλοντος, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διαπροσωπική επικοινωνία έχουν σημαντική θέση και αναδεικνύονται ως μήτρα της μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί το χωρίς προβλήματα προσχολικό περιβάλλον. Παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, με πρωτοπόρους τους L. Vygotsky και G. Med, έχουν υποστηρίξει θεωρητικά και έχουν αποδείξει ερευνητικά, πως η μάθηση και η ανάπτυξη ενισχύονται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις με τις οποίες εκφράζεται και σταθεροποιείται (Αυγητίδου, 1997), (Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τον Med, η έννοια «αλληλεπίδραση» είναι το σύνολο της συμπεριφοράς σε κοινωνικές δραστηριότητες ενώ με τον όρο «επικοινωνία» αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις της αλληλεπίδρασης. Επικοινωνία λοιπόν, είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στον πομπό και στον δέκτη και για να υπάρξει επικοινωνία θα πρέπει να υπάρχει ένα κοινό κωδικό σύστημα και η δυνατότητα απόκτησης της

προοπτικής του άλλου, όπως η ικανότητα αντίληψης του ρόλου του άλλου (Μπίκος, Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη., 2004).

Με τον όρο «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση» αναφέρεται στη κατηγορία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εμφανίζεται στα πλαίσια των παιδαγωγικών σχέσεων. Είναι πολύ σημαντική η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης στη παιδαγωγική διαδικασία, καθώς βασίζεται σε μια ειδική κατηγορία πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) αλληλεπίδραση. Οι άνθρωποι ενεργούν πάνω στα αντικείμενα με βάση το νόημα που έχουν αυτά για τους ίδιους και που απορρέει μέσα από την αλληλεπίδραση και όχι μέσα από ένα ντετερμινιστικό/μονοδιάστατο τρόπο (Blumer, 1986). Σύμφωνα με την εθνομεθοδολογική προσέγγιση η μελέτη των δομικών χαρακτηριστικών της παιδαγωγικής πράξης, συνθέτουν μια μεγαλύτερη περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολικό περιβάλλον. Ένα από τα πιο σημαντικά ενδιαφέροντα της εθνομεθοδολογικής μελέτης στην κοινωνιολογική έρευνα είναι η ανάλυση και η ανακάλυψη κανόνων που οι μετέχοντες τους παίρνουν ως δεδομένους και η συμπεριφορά τους βασίζεται πάνω σε αυτούς τους κανόνες και τα υποκείμενα δεν συνειδητοποιούν την ύπαρξη τους (Γκότοβος, Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο, 2002).

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί πως η παιδαγωγική πράξη του παιδαγωγού δεν αναπτύσσεται σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό κενό ή σε ένα αυστηρό πλαίσιο συμπεριφορικής αντίδρασης, αλλά σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών (Hargreaves, 1995), (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998). Σήμερα ο παιδαγωγός και το παιδί βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση και παιδαγωγούν και παιδαγωγούνται και αυτή η αμοιβαιότητα εξασφαλίζεται με την επικοινωνία μέσα στο τμήμα. Σύμφωνα με τον Γερμανό παιδαγωγό Bernfield (Bernfield 1967), το σχολείο ασκεί αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παιδαγωγική πράξη μεταβιβάζονται γνώσεις από τον παιδαγωγό στον μαθητή. Οι γνώσεις αυτές είναι από την ίδια τη σχολική ζωή, από τη συμμετοχή του παιδιού σε δράσεις, από τις παιδαγωγικές πρακτικές όλα αυτά ασκούν και διαμορφώνουν την ταυτότητα του παιδιού. Η μελέτη της διόρθωσης των σχέσεων ανάμεσα στους παιδαγωγούς και στα παιδιά οδηγεί στην ανάλυση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, δηλαδή της επικοινωνίας με το προσχολικό περιβάλλον (Γκότοβος, Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο, 2002).

Η παιδαγωγική πράξη μέσα σε ένα προσχολικό περιβάλλον, είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής, μια διαδικασία εποικοδόμησης. Το γνωστικό περιεχόμενο που αποκτά το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον περιέχει διαδικασίες και περιεχόμενο που χρειάζεται να εξελιχθεί, να τροποποιηθεί ώστε να μετατραπεί στο επιθυμητό. Η παιδαγωγική πράξη θα πρέπει να ερμηνευτεί σαν ένα παιχνίδι σχέσεων και τα παιδιά να οδηγηθούν πιο εύκολα στο στόχο τους, δηλαδή να ανακαλύψουν αυτό για το οποίο έρχονται να μάθουν. Οπότε με τη σωστή διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος του τμήματος αναπροσδιορίζονται οι ρόλοι και των παιδαγωγών και των παιδιών. Οι μαθητές λοιπόν, έχουν ενεργό ρόλο στην έρευνα και στην παραγωγή της γνώσης και μαθαίνουν με τον τρόπο αυτό να κατακτούν τη γνώση, το κάθε παιδί με τον δικό του μοναδικό τρόπο και ρυθμό. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ακούσουν το παιδί όταν ερμηνεύει αυτό που κάνει ή αυτό που λέει, καθώς αυτό είναι που έχει νόημα για το παιδί τη δεδομένη στιγμή (Bruner, 1997). Η συμμετοχή του ατόμου στην επικοινωνία δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη μη μάθηση ή τη μάθηση, αλλά σημαίνει πάντοτε η διαμόρφωση της ταυτότητάς του παιδιού δηλαδή, της προσωπικής του αξίας και αυτοαντίληψης (Γκότοβος, Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο, 2002). Η ταυτότητα είναι μια κατασκευή που η επεξεργασία υλοποιείται μέσα στη σχέση, οπότε η ταυτότητα είναι πάντα μια σχέση με τον άλλο (Cuche, 2001).

Επομένως, η παιδαγωγική σχέση παιδιού-παιδαγωγού, η οποία διαμορφώνεται στα μέσα στα πλαίσια του προσχολικού χώρου, είναι το περίγραμμα που συμπεριλαμβάνονται οι ενέργειες όλων όσων συμμετέχουν στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση λοιπόν, μέσα σε ένα προσχολικό περιβάλλον δημιουργείται με βασικές αρχές (κοινωνικές συμβάσεις), που κατευθύνονται από τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο σύστημα συνδέεται με τη γενικότερη οικονομική, πολιτική και κοινωνικοπολιτισμική άρθρωση (Κωνσταντίνου, 2001).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Εισαγωγή

Ο τρόπος ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της μελέτης είναι η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράση αναφέρεται στη μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν (Eliot, 1983). Η έρευνα δράσης είναι μία μικρή παρέμβαση στη λειτουργία του αληθινού κόσμου και έχει ως στόχο να μελετήσει τις επιδράσεις που επιφέρει αυτή η παρέμβαση. Επιπλέον, η έρευνα δράσης αποσκοπεί στην διάγνωση ενός προβλήματος και έχει συνεργατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα, καθώς ο ερευνητής ή οι ερευνητές συνεργάζονται και συμμετέχουν έμμεσα ή άμεσα στην υλοποίηση της έρευνας. Έχει αυτοαξιολογικό χαρακτήρα, δηλαδή οι αλλαγές που γίνονται αξιολογούνται μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης (Cohen & Manion, 1997). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο συνδυασμός της πράξης και της θεωρίας δεν διαχωρίζει την τη θεωρία με την εκπαιδευτική διαδικασία (πράξη). Έχει μία σπειροειδή μορφή διότι ακολουθεί μία διαδικασία με αλληπάληλους κύκλους αυτή του σχεδιασμού δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Χαρακτηριστικό επίσης είναι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα από αυτή την έρευνα, καθώς και η ποιοτική της διάσταση αφού η έρευνα δράσης αφορά μεμονωμένες περιπτώσεις και δεν μπορεί να γενικευτεί το αποτέλεσμα (Eliot, 1983), (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996).

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η έρευνα δράση για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με τους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (Greenwood & Levin, 1998). Επιπλέον, είναι μία πρακτική κατάλληλη για την εφαρμογή της σε ένα σχολικό περιβάλλον, καθώς χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Τέλος, το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της είναι η βελτίωση των πρακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα σχολεία (Cohen & Manion, 1997).

2.2 Μέθοδος έρευνας

Μία έρευνα κατατάσσεται στις ποσοτικές ή στις ποιοτικές, ανάλογα με τον σκοπό της. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για την εξερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, ενώ η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται για τη κατανόηση φαινομένων και συμπεριφορών (Ρέντζου, 2011). Η έρευνα που ακολουθεί κατατάσσεται στις ποιοτικές έρευνες. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους

είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή περιγράφεται και βιώνεται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές. Η έρευνα αυτή δίνει τη δυνατότητα μέσα από την αφήγηση να καταγράψει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πληθυσμού, τα οποία σε μία ποσοτική έρευνα δεν αναδεικνύονται (Σαχίνη-Καρδάση, 2007). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να διερευνήσει και να κατανοεί σε βάθος υποκειμενικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες υποκειμένων, σύμφωνα με κάποιο φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μία περισσότερο και βαθύτερη επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007).

Επομένως, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας, διότι μπορούν να διακριθούν και να καταγραφούν στοιχεία και γεγονότα όπου με μία άλλη μέθοδο θα ήταν αδύνατον. Μέσω της ποιοτικής έρευνας μπορούν να γίνουν αντιληπτές προσωπικές απόψεις των υπό έρευνα υποκειμένων, καθώς και λεπτομέρειες του χώρου, του οποίου πραγματοποιείται η μελέτη.

2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα που ακολουθεί ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση. Η παρατήρηση είναι μία μέθοδος συλλογής δεδομένων σε φυσικές καταστάσεις και στο πραγματικό τους περιβάλλον, όπου δηλαδή διαδραματίζονται τα γεγονότα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Η παρατήρηση είναι μία μέθοδος συλλογής δεδομένων σε φυσικές καταστάσεις και στο πραγματικό τους περιβάλλον, όπου δηλαδή διαδραματίζονται τα γεγονότα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Η παρατήρηση είναι η συστηματική καταγραφή και πρόσληψη του γίνεσθαι του προσχολικού θεσμού, η οποία έχει ως σκοπό τη σύλληψη, τη περιγραφή και την ανάλυση των δομών και των διαδικασιών της προσχολικής αίθουσας (Μπίκος, Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, 2004)

Είναι σημαντικό η παρατήρηση να γίνεται συστηματικά. Για αυτό και στην συγκεκριμένη έρευνα έγινε συστηματική παρατήρηση και κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο παρατηρητής είχε παθητικό ρόλο και κατέγραφε για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα τα στοιχεία του χώρου και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Στη παρούσα μελέτη η παρατήρηση διήρκεσε 25-35 λεπτά για κάθε δράση.

2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό έτσι και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε η απουσία δεύτερου παρατηρητή. Σε πολλές έρευνες η συλλογή δεδομένων γίνεται από έναν παρατηρητή. Ωστόσο, αυτό συνιστά και τον περιορισμό της έρευνας καθώς οι πολλαπλοί παρατηρητές προσθέτουν μία εναλλακτική προοπτική και συμβάλουν στη μείωση των περιορισμών. Επιπλέον, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, συλλέχθηκαν μόνο από ένα προσχολικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα από ένα τμήμα και σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό το γεγονός οφείλεται στην πανδημία (Covid-19) που ξέσπασε στην χώρα μας και σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου δεν ήταν εφικτή η μετακίνηση και στα υπόλοιπα τμήματα του χώρου, καθώς και τα χρονικά όρια ήταν περιορισμένα εξαιτίας του υποχρεωτικού εγκλεισμού. Γίνεται, επομένως, κατανοητό πως τα δεδομένα δεν μπορούν να γενικευθούν, γεγονός που αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό.

2.5. Καθορισμός πληθυσμού-δείγμα

Το επίκεντρο της έρευνας είναι δράσεις αδρής κινητικότητας σε ομάδες παιδιών με ηλικία 2-3 ετών καθώς και οι αντιδράσεις των παιδιών σε αυτά τα ερεθίσματα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από ένα κέντρο προσχολικής αγωγής, και συγκεκριμένα από ένα τμήμα με τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Το τμήμα στο οποίο έγινε η έρευνα μας αποτελείται από 17 παιδιά 13 αγόρια και 4 κορίτσια. Είναι το μεταβρεφικό τμήμα του προσχολικού κέντρου και οι ηλικίες των παιδιών είναι από δύο έως τριών ετών. Τέλος, όσον αφορά τους παιδαγωγούς, στο προσχολικό κέντρο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το τμήμα, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα διαθέτει συνολικά δύο παιδαγωγούς. Επομένως το δείγμα που επιλέξαμε είναι μη τυχαίο. Η επιλογή του δείγματος αυτού έγινε διότι επιλέχθηκαν για την έρευνα, παιδιά που υπήρχε δυνατότητα καθημερινής αλληλεπίδρασης με τον παρατηρητή-ερευνητή.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΩΝ

3.1 Συνθήκες καταγραφής

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό και συγκεκριμένα στο μεταβρεφικό τμήμα με παιδιά ηλικίας 2-3 ετών και το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για να συλλεχθούν τα δεδομένα ήταν από τον μήνα Οκτώβριο έως μέσα Νοεμβρίου. Τα χρονικά πλαίσια ήταν περιορισμένα, καθώς λόγω της πανδημίας του COVID-19, τα σχολεία έκλεισαν, σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση για δύο μήνες.

Το κέντρο προσχολικής αγωγής αποτελείται από μεγάλες αίθουσες αλλά και εξωτερικούς χώρους. Συγκεκριμένα, αποτελείται από δύο ορόφους, στο ισόγειο υπάρχουν οι αίθουσες του βρεφικού, του μεταβρεφικού, τα δύο μικρά προ νηπιακά τμήματα, το νηπιαγωγείο, η αίθουσα της μουσικής και η γραμματεία. Στο πρώτο όροφο στεγάζεται η τραπεζαρία, το προ νηπιακό τμήμα και η αίθουσα της γυμναστικής. Οι δύο όροφοι συνδέονται από δύο πλευρές με σκάλες που είναι ειδικά διαμορφωμένες για τα παιδιά. Από το ισόγειο υπάρχει πρόσβαση προς τον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Το κέντρο προσχολικής αγωγής έχει τρεις αυλές. Η μία αυλή βρίσκεται κατά την είσοδο στο σχολείο και είναι ειδικά διαμορφωμένη για το βρεφικό τμήμα, η οποία περιέχει μία κούνια, τρεις τραμπάλες, ένα τραπεζάκι με καρέκλες, μία τσουλήθρα, δύο αυτοκίνητα και ένα τούνελ. Οι άλλες δύο αυλές είναι δίπλα η μία στην άλλη, στη πλαϊνή όψη του κτηρίου και συνδέονται μεταξύ τους με έξι σκαλάκια. Οι δύο αυτές αυλές αξιοποιούνται από τα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου και ειδικότερα η πάνω αυλή, η οποία είναι πιο μικρή περιέχει δύο τσουλήθρες εκ των οποίων η μία καταλήγει σε πισίνα με μπάλες, δύο αυτοκίνητα και τρεις τραμπάλες, συνήθως χρησιμοποιείται από το μεταβρεφικό τμήμα. Η κάτω αυλή που είναι και η μεγαλύτερη, περιέχει δύο κούνιες, ένα τούνελ-πέραςμα, μία μεγάλη τσουλήθρα, μία τραμπάλα και στη μέση έχει ένα ξύλινο τραπέζι με δύο ξύλινα παγκάκια.

Όσον αφορά το εσωτερικό του σχολείου, όλες οι τάξεις είναι ευρύχωρες και περιέχουν περιορισμένα ερεθίσματα μέσα στην αίθουσα, σε όλες τις αίθουσες υπάρχει μία γωνιά βιβλιοθήκης και κουκλοθέατρου. Το κάθε τμήμα διαμορφώνει τις γωνιές που επιθυμεί να έχει για την ομάδα του. Στο μεταγραφικό τμήμα, υπάρχει η γωνιά βιβλιοθήκης, η γωνιά κουκλοθέατρου, η γωνιά κουκλόσπιτου και η γωνιά με το οικοδομικό υλικό, τα τουβλάκια με διαφορετικά μεγέθη και υφές. Όσες δράσεις υλοποιήθηκαν στην αίθουσα

η παιδαγωγός-ερευνητής δημιουργούσε μία γωνιά στην τάξη. Όταν κάποια άλλη τάξη βρισκόταν στην αυλή ή σε ένα διαφορετικό χώρο από την αίθουσα τους, η παιδαγωγός-ερευνητής αξιοποιούσε την τάξη τους ώστε να υλοποιήσει ένα από τα παρακάτω ερεθίσματα, καθώς είχε παρατηρηθεί ότι στα παιδιά η αλλαγή αυτής της συνθήκης τους επέφερε χαρούμενα αισθήματα και εξερευνούσαν νέους χώρους.

Όσον αφορά την αίθουσα της μουσικής, είναι μία μεγάλη αίθουσα με ένα τεράστιο χοντρό χαλί στην μέσα και γύρω-γύρω από αυτό υπάρχουν διάφορα μουσικά όργανα, όπως μαράκες, ξυλάκια, κιθάρες, κουδουνάκια, ντέφι και ένα μεγάλο πιάνο. Η αίθουσα της γυμναστικής είναι επίσης πολύ μεγάλη και το πάτωμα είναι καλυμμένο με ένα ειδικό τάπητα για αποφυγή ατυχημάτων και τραυματισμών. Μέσα στην αίθουσα υπάρχουν χαλιά γυμναστικής, στεφάνια, ρακέτες, μπάλες, υφασμάτινα κυλινδρικά περάσματα, κώνοι και διαφορετικά είδη εμποδίων. Παρατηρήθηκε λοιπόν, πως τα παιδιά του μεταβρεφικού τμήματος έδειχναν ένα αίσθημα ενθουσιασμού κάθε φορά που πήγαιναν σε έναν άλλο χώρο του σχολείου πέρα από την τάξη τους, καθώς πάντα η παραμονή τους διαρκούσε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν οι περισσότεροι χώροι του σχολείου για να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες και μέσα από αυτές τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να γνωρίσουν και να πειραματιστούν νέα ερεθίσματα. Όλες οι δράσεις έγιναν κατόπιν συνεννόησης με την διευθύντρια του σχολείου και αφού είχε παρθεί η έγκρισή της υλοποιήθηκαν όλες, από την παιδαγωγό-ερευνητή.

3.2 Καταγραφή ερεθισμάτων

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με στεφάνι

Η πρώτη δράση εφαρμόστηκε στον εξωτερικό χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα στην μεγάλη αυλή. Για το ερέθισμα αυτό χρησιμοποιήθηκαν έξι στεφάνια. Ειδικότερα, καθώς τα παιδιά έπαιζαν στην αυλή, τοποθετήθηκαν από τον ερευνητή-παιδαγωγό έξι στεφάνια στο έδαφος το ένα κοντά στο άλλο χωρίς να αναφέρει στα παιδιά κάτι. Αρχίζαν σιγά-σιγά κάποια παιδιά να πλησιάζουν και ρωτούσαν τι είναι αυτά. Αφού τους εξήγησε τα άφησε ελεύθερα να τα επεξεργαστούν όπως εκείνα ήθελαν. Κάποια παιδιά πήραν τα στεφάνια στα χέρια τους και κάποια άλλα παιδιά τα μοιράστηκαν με κάποιον φίλο τους κρατώντας τα μαζί. Κάποια άλλα παιδιά άρχισαν να πηδούν κρατώντας τα στεφάνια και η παιδαγωγός-ερευνητής τους ρώτησε αν ήθελαν να πηδήξουν μέσα στα στεφάνια. Αφού έμπαιναν μέσα συνήθως κρατούσαν τα πόδια τους

και με αφορμή αυτή τους την κίνηση, η παιδαγωγός-ερευνητής τους έλεγε να πιάσουν την μύτη τους, τα αυτιά τους, το στόμα τους και άλλα σημεία του σώματός τους.

Στην αρχή του ερεθίσματος, μόλις το αντιλήφθηκαν τα παιδιά πλησίασαν, και αλληλεπίδρασαν τόσο με τα στεφάνια άλλα και μεταξύ τους κάνοντας παρόμοιες κινήσεις ή μοιράζοντας το στεφάνι. Συμμετείχαν 13 από τα 17 παιδιά, καθώς απουσίαζε ένα και τα υπόλοιπα τρία επέλεξαν κάποιο άλλο ερέθισμα στην αυλή. Τα 8 από τα 13 παιδιά, ανταποκρίθηκαν αμέσως και ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα. Τα υπόλοιπα 5 παιδιά, ολοκλήρωσαν την δραστηριότητα σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και δεν επιθυμούσαν να αγγίξουν όλα τα μέρη του σώματος τους αλλά ανταποκρίθηκαν με τον δικό τους τρόπο και έκαναν άλματα από το ένα στο άλλο στεφάνι. Ακόμη και τα παιδιά που δεν επιθυμούσαν να παίξουν, παρατηρώντας τα παιδιά που συμμετείχαν, έκαναν άλματα στον υπόλοιπο χώρο της αυλής. Όταν ολοκλήρωσαν όλα τα παιδιά, κάποια παιδιά που ήθελαν να επαναλάβουν την δράση είχαν την δυνατότητα να το κάνουν.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μπαλόني

Η παρακάτω δραστηριότητα υλοποιήθηκε στην τάξη του μεταβρεφικού τμήματος, και συμμετείχαν όλα τα παιδιά (17 παιδιά). Είχε παρατηρηθεί από την παιδαγωγό-ερευνητή ότι μόλις τα παιδιά έβλεπαν μπαλόνια τους κέντριζαν αμέσως το ενδιαφέρον. Έτσι λοιπόν, έφερε στην τάξη τους ένα σακουλάκι με μπαλόνια και καθώς τα παιδιά έπαιζαν, άρχισε να τα φουσκώνει. Αρχικά προσέγγισαν την παιδαγωγό-ερευνητή κάποια παιδιά και τους έδωσε από ένα μπαλόني. Τα άφησε να τα επεξεργαστούν όπως εκείνα ήθελαν. Ύστερα, ρώτησε εάν ήθελαν να παίξουν ένα παιχνίδι με τα μπαλόνια και όποιο παιδί ήθελε πλησίασε να παίξει. Μαζί με την παιδαγωγό-ερευνητή έπιασαν το μπαλόني και έδειχνε με παιγνιώδη τρόπο διάφορες κινήσεις με τα μπαλόνια . Συγκεκριμένα, σήκωσαν ψηλά το μπαλόني με το ένα χέρι και ύστερα με το άλλο, μετά αλλάξαν επίπεδα με το μπαλόني πάνω-κάτω και στο τέλος έπαιζαν όπως ήθελαν με το μπαλόني. Μετά η παιδαγωγό-ερευνητή ξάπλωσε στο χαλί του τμήματος μαζί με το μπαλόني και ακολούθησαν όσα παιδιά επιθυμούσαν. Σήκωσαν ψηλά τα πόδια και έβαλαν το μπαλόني ανάμεσά τους. Ύστερα, πήραν το μπαλόني με τα χέρια από τα πόδια τους, σηκωθήκαν, πήραν αγκαλιά το μπαλόني και το πετάξαν ψηλά. Το κάθε παιδί διατύπωνε τις κινήσεις βάζοντας τη δική του φαντασία και με τις δικές του κινητικές δεξιότητες. Μετά από αυτό πετούσαν όλα τα παιδιά ψηλά τα μπαλόνια και δεν τα άφηναν να πέσουν κάτω. Με αφορμή αυτής της κίνησης των παιδιών, η παιδαγωγό-ερευνητή μάζεψε όλα τα μπαλόνια και τους έδωσε ένα, το οποίο θα έπρεπε όλοι μαζί να το κρατήσουν ψηλά

χωρίς να τους πέσει στο έδαφος. Το μπαλόνι, αν και έπεσε αρκετές φορές κάτω, τα παιδιά συνέχισαν να το πετούν ψηλά.

Στην αρχή του ερεθίσματος αυτού, συμμετείχαν όλα τα παιδιά ύστερα κάποια υποχώρησαν (2 παιδιά), καθώς επέλεξαν ένα άλλο ερέθισμα του τμήματος αφήνοντας το μπαλόνι. Όταν όμως τους ζητήθηκε να παίξουν όλοι μαζί με το ένα μπαλόνι επανήλθαν και συμμετείχαν.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μουσική

Η παρακάτω δράση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της μουσικοκινητικής αγωγής του κέντρου προσχολικής αγωγής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Η παιδαγωγός-ερευνητής, αποφάσισε να βάλει ένα τραγούδι που αρέσει στα παιδιά να το ακούν (ΜΑΓΕΙΡΑΣ, ΜΑΡΙΟΣ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ, ΗΛΙΑΣ ΜΑΜΑΛΑΚΗΣ). Μόλις η μουσική αρχίζει τα παιδιά άρχισαν να τρέχουν μέσα στον χώρο της αίθουσας και η παιδαγωγός-ερευνητής μαζί τους. Παρατηρήθηκε κάποια παιδιά να κρατιόνται από το χέρι και να συμμετέχουν στην δραστηριότητα. Ύστερα, η παιδαγωγός-ερευνητής άρχισε να κάνει με τα χέρια πως ανακατεύει με την κουτάλα και κάποια παιδιά βλέποντάς την έκαναν μία παρόμοια κίνηση. Κάποια παιδιά ανακάτευαν με τη κουτάλα μαζί με την παρέα τους και αφού το τραγούδι τελείωσε το ξανά έβαλε, καθώς το ζήτησαν τα παιδιά και τους πρότεινε να παίξουνε ένα παιχνίδι με αυτό. Το τραγούδι ξανά άρχισε και η παιδαγωγός-ερευνητής τους είπε να ταξιδέψουν όλοι μαζί σε ένα μακρινό μέρος με πολλές κουτάλες και κατσαρόλες και άρχισαν όλοι μαζί να ανακατεύουν το φαγητό μέχρι που η μουσική σταμάτησε και έπρεπε να μείνουν ακίνητη ώστε να ξανά αρχίσει αμέσως. Τα παιδιά δεν έμεναν ακίνητα αλλά αντιθέτως συνέχιζαν χωρίς τη μουσική να μαγειρεύουν, για αυτό εκείνη τη στιγμή τους είπε η παιδαγωγός-ερευνητής να σχηματίσουν μία κατσαρόλα, μία κουτάλα κ.α. με όποιον τρόπο τα παιδιά επιθυμούσαν. Μετά ο χορός άρχιζε ξανά. Όλα τα παιδιά έκαναν προσπάθεια όταν σταματούσε η μουσική να σχηματίσουν το αντικείμενο που τους ζητούνταν εκτός από 2 παιδιά που δεν επιθυμούσαν. Η μουσική σταμάτησε τρεις φορές και όταν ξεκινούσε όλα τα παιδιά συμμετείχαν και ανακάτευαν με την κουτάλα.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με ρακέτα και μικρές μπάλες

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στην μεγάλη αυλή του κέντρου προσχολικής αγωγής και συμμετείχαν τα 12 από τα 17 παιδιά. Καθώς τα παιδιά έπαιζαν στον χώρο της αυλής, η παιδαγωγός-ερευνητής πήγε από δέκα ρακέτες και τις τοποθέτησε κάτω χωρίς

να αναφέρει κάτι. Αρχίζουν να προσεγγίζουν κάποια παιδιά και να ρωτάνε τι είναι αυτό και αν μπορούν να παίξουν. Όσα παιδιά ήρθαν τους έδωσε από μία ρακέτα ώστε να παίξουν όπως ήθελαν. Κάποια παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί με τις ρακέτες τους «τσουγκρίζοντας» μεταξύ τους. Στη συνέχεια η παιδαγωγός-ερευνητής πήρε μία ρακέτα και ένα μπαλάκι και το πετούσε με τη ρακέτα ψηλά. Αμέσως τα παιδιά ζήτησαν και εκείνα από ένα μπαλάκι και τους το πετούσε για να το πιάσουν με τη ρακέτα. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο χτύπημα της μπάλας και όσα παιδιά δεν συμμετείχαν έπαιζαν ελεύθερα στην αυλή ή παρακολουθούσαν τους φίλους τους και τους επέστρεφαν την μπάλα. Ύστερα ζήτησαν να πετάξουν εκείνα μπαλάκια στην παιδαγωγός-ερευνητής για να τα αποκρούσει εκείνη. Αφού πετάξαν όλοι όσοι ήθελαν τα μπαλάκια με τη ρακέτα μετά από κάποια ώρα, άρχισαν κάποια παιδιά να πιάνουν όσα μπαλάκια έριχναν οι φίλοι τους. Τότε τους είπε να αφήσουν τις ρακέτες και να βάλουν όλα τα μπαλάκια μέσα σε ένα κάδο που είχε φέρει. Αφού τα βάλαν όλα μέσα, η παιδαγωγός-ερευνητής πήρε τον κουβά που ήταν γεμάτος με τις μικρές μπάλες και τις πέταξε ψηλά. Αυτή η δράση έγινε τρεις φορές και συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ακόμη και εκείνα που δεν συμμετείχαν στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας. Αφού τα πετούσε ψηλά η παιδαγωγός, τα παιδιά προσπαθούσαν να τα πιάσουν και μετά τα έβαζαν πίσω στον κάδο για να το επαναλάβουν. Το κάθε παιδί, έπιανε τις μπάλες με διαφορετικούς τρόπους, καθώς κάποια επέλεγαν να βάζουν στο κάδο μία-μία τις μπάλες ενώ κάποια άλλα παιδιά κρατούσαν παραπάνω από μία μπάλα.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με εμπόδια

Η παρακάτω δράση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της γυμναστικής του κέντρου προσχολικής αγωγής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Ο αριθμός των παιδιών είναι 15 καθώς δύο παιδιά απουσίαζαν εκείνη την ημέρα. Η παιδαγωγός-ερευνητής άφησε τα παιδιά ελεύθερα να παίξουν στο χώρο. Τοποθέτησε στην αίθουσα ένα χαλί γυμναστικής, δύο εμπόδια μικρού υψώματος και τρεις κώνους. Ύστερα, πλησίασαν κάποια παιδιά και ρωτούσαν τι είναι αυτά και η παιδαγωγός του έδειξε πως μπορούσαν να παίξουν με αυτά. Το κάθε παιδί αλληλεπίδρασε στο ερέθισμα με τον δικό του ρυθμό και τρόπο. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά περπάτησαν στο χαλί γυμναστικής μπουσουλώντας αλλά περπατώντας και άλλα κάνοντας άλματα επάνω σε αυτό. Κάποια παιδιά χοροπηδούσαν επάνω στο χαλί μαζί με την παρέα τους και ξεκινούσαν μαζί να περνάνε τα εμπόδια. Στα εμπόδια κάποια παιδιά έκαναν άλμα πάνω από αυτά και κάποια άλλα παιδιά πέρασαν χωρίς να πηδήξουν από τα εμπόδια αλλά περνώντας ένα-

ένα πόδι από πάνω. Στη συνέχεια, κάποια παιδιά διέσχισαν τους κώνους σχηματίζοντας έναν σαλίγκαρο ενώ κάποια άλλα πέρασαν από πάνω τους. Ύστερα, σιγά-σιγά ακολούθησαν και άλλα παιδιά. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά και διεκπεραίωσαν την δράση με δικούς τους τρόπους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με μπάλα και μπουκάλια

Η δραστηριότητα έλαβε τόπο στην αίθουσα της τάξης και συμμετείχαν όλα τα παιδιά (17 παιδιά). Η παιδαγωγός-ερευνητής διαμόρφωσε έναν διάδρομο χρησιμοποιώντας για «τοίχο» δύο μεγάλα πανιά και τοποθέτησε στην μία άκρη ένα στεφάνι και στην άλλη άκρη του διαδρόμου, τρία μπουκάλια με διάφορα χρώματα. Τα παιδιά αμέσως πλησίασαν και άρχισαν να επεξεργάζονται τα πανιά. Τα κρατούσαν στο χέρι τους, τα σήκωναν επάνω και τα τίνιζαν ταυτόχρονα με την παρέα τους. Η παιδαγωγός-ερευνητής πήρε μία μικρή μπάλα και άρχισε να την πετάει προς τα μπουκάλια με σκοπό να ρίξει όσα μπορούσε. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν αμέσως, και έδειξαν ενδιαφέρον για να συμμετέχουν.

Όλα τα παιδιά προσπάθησαν να ρίξουν τα μπουκάλια αλλά σε διαφορετικό χρόνο. Ειδικότερα, δύο παιδιά δεν έριξαν κανένα μπουκάλι, πέντε παιδιά έριξαν τα δύο από τα τρία μπουκάλια, τέσσερα παιδιά έριξαν το ένα από τα τρία μπουκάλια και έξι παιδιά έριξαν και τα τρία μπουκάλια. Το κάθε παιδί έριξε από όσες φορές επιθυμούσε. Τα παιδιά τα οποία δεν έριξαν κανένα μπουκάλι η παιδαγωγός βοήθησε ώστε να τους δείξει πως μπορούν να πετάξουν την μπάλα. Όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν διαφορετικούς τρόπους λαβής της μπάλας, κάποια παιδιά επέλεξαν να την πετάξουν με το ένα χέρι, κάποια χρησιμοποιώντας και τα δύο χέρια ενώ κάποια παιδιά την πετούσαν ψηλά και κάποια την έσερναν στο πάτωμα. Επιπλέον, κάποια παιδιά έβαζαν περισσότερη δύναμη στα χέρια ενώ κάποια άλλα παιδιά έβαζαν λιγότερη δύναμη. Όλα τα παιδιά απέδωσαν ακόμη και αυτά που δεν έριξαν κανένα μπουκάλι συνέχισαν να αποκρούουν την μπάλα και μερικές φορές διαφοροποιούσαν τις κινήσεις τους. Τέλος, κάποια παιδιά καθόντουσαν δίπλα από το στεφάνι που καθόταν το παιδί που έπαιζε και του μιλούσαν, σχετικά με το παιχνίδι και κάποια παιδιά επέλεξαν να επιστρέφουν την μπάλα.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με στρώματα και κυλινδρικά περάσματα

Η παρακάτω δράση έγινε στον χώρο της γυμναστικής και συμμετείχαν 15 παιδιά, καθώς τα δύο απουσίαζαν την ημέρα εκείνη. Για την δράση αυτή χρειάστηκε ένα

μεγάλο στρώμα γυμναστικής και δύο κυλινδρικούς διαδρόμους. Τα παιδιά μόλις μπήκαν στην αίθουσα άρχισαν να τρέχουν μεταξύ τους. Η παιδαγωγός-ερευνητής άρχισε να τοποθετεί σε ένα σημείο της αίθουσας, το στρώμα και τους κυλινδρικούς διαδρόμους. Τα παιδιά μόλις είδαν τους διάδρομους άρχισαν να μπαίνουν μέσα σε αυτούς και να παρατηρούν ενώ κάποια άλλα παιδιά τον διέσχιζαν μπουσουλώνοντας μέσα σε αυτόν. Κάποια παιδιά πλησίασαν στο στρώμα και άρχισαν να κάνουν άλματα πάνω, είτε μόνα τους είτε με την παρέα τους, κάποια παιδιά μπουσουλούσαν επάνω ή περπατούσαν και κάποια άλλα καθόντουσαν.

Η παιδαγωγός-ερευνητής εκείνη τη στιγμή πρότεινε σε ένα παιδί να κάνει μαζί με εκείνη μία τούμπα, και αφού το παιδί δέχτηκε αμέσως, βλέποντάς το τα υπόλοιπα παιδιά έδειξαν και εκείνα ενδιαφέρον για τούμπα. Όλα τα παιδιά έκαναν τούμπα με τον δικό τους τρόπο. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να κάνουν μόνα τους. Σήκωναν τα πόδια ψηλά και τα έφερναν πίσω προς το κεφάλι ενώ κάποια άλλα παιδιά κυλούσαν επάνω στο στρώμα. Κάποια παιδιά ήταν διστακτικά στην αρχή αλλά οι φίλοι τους τους ενθάρρυναν δείχνοντας τον τρόπο που το έκαναν οι ίδιοι. Μετά την τούμπα διέσχιζαν το τούνελ. Πέντε παιδιά δεν ήθελαν να περάσουν από μέσα και επέλεξαν να περάσουν μπουσουλώνοντας στο πλάι του. Αφού έβγαιναν από το τούνελ κάποια παιδιά έβγαιναν με ένα μεγάλο άλμα και συνέχισαν να χοροπηδούν ψηλά και επανερχόντουσαν στο στρώμα για να κάνουν μία τούμπα. Κάποια άλλα παιδιά έβγαιναν από το τούνελ και ερχόντουσαν πάλι πίσω στο στρώμα με άλμα αλλά και κίνηση περπατώντας με τον τρόπο αυτό. Η δράση επαναλήφθηκε από το κάθε παιδί αρκετές φορές και κάθε φορά επέλεγαν διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης.

Ερεθίσμα αδρής κινητικότητας στις σκάλες

Η δραστηριότητα έγινε στην αυλή του σχολείου μεταξύ της μεγάλης και της μικρής αυλής και χρησιμοποιήθηκαν τα σκαλιά του κήπου που είναι στο σύνολο έξι και συμμετείχαν όλα τα παιδιά (17 παιδιά). Για την υλοποίησης του ερεθίσματος χρησιμοποιήθηκαν οι σκάλες, μία λεκάνη γεμάτη με πολύχρωμες κάλτσες, ένα σχοινί απλώματος και μανταλάκια. Στο πάνω μέρος της σκάλας τοποθετήθηκε από την παιδαγωγό-ερευνητή η λεκάνη με τις πολύχρωμες κάλτσες. Στο κάτω μέρος τοποθετήθηκε το σχοινί απλώματος και τα μανταλάκια πιασμένα πάνω σε αυτό. Οι σκάλες είναι ένα αγαπημένο σημείο από τα παιδιά αλλά η πρόσβαση τους είναι περιορισμένη, καθώς δεν αξιοποιείται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρά μόνο για την

πρόσβαση τους από την μία αυλή στην άλλη. Η παιδαγωγός-ερευνητής αποφάσισε να τις αξιοποιήσει και να δράσουν τα παιδιά με αυτές, διότι έδειχναν κάποια προτίμηση.

Μόλις τα παιδιά αντιλήφθηκαν το σχοινί απλώματος πλησίασαν αμέσως κοντά και με έδειξαν το ενδιαφέρον τους για παιχνίδι. Τότε η παιδαγωγός-ερευνητής τα παρότρυνε να ανέβουν τις σκάλες ώστε να τοποθετήσουν τις πολύχρωμες κάλτσες επάνω στο σχοινί. Όλα τα παιδιά ανέβηκαν τις σκάλες με διαφορετικούς τρόπους αλλά και στο κατέβασμα χρησιμοποίησαν διαφορετικές κινήσεις. Ειδικότερα, κάποια παιδιά ανέβηκαν κρατώντας στο πλάι το βοηθητικό κάγκελο ενώ κάποια άλλα τοποθετούσαν τα χέρια τους μπροστά στις σκάλες για να ανέβουν. Όταν ανέβαιναν κάποια παιδιά έπαιρναν παραπάνω από μία κάλτσα ενώ κάποια άλλα έπαιρναν μία με δύο κάλτσες. Όταν κατέβαιναν τις σκάλες με τις κάλτσες στο χέρι το κάθε παιδί χρησιμοποιούσε διαφορετικές τεχνικές ανάλογα με την ποσότητα που κρατούσαν. Τα παιδιά που κρατούσαν από μία κάλτσα τις κρατούσαν από το χέρι και κατέβαιναν είτε κρατώντας από το βοηθητικό κάγκελο είτε όχι. Όταν έφτανε η ώρα να τις απλώσουν κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να ανοίξουν τα μανταλάκια και κάποιοι από τους φίλους τους που τα είχαν ανοίξει πριν τους τα έβαζαν αλλά μετά και από μόνοι τους βρήκαν τρόπο να τα τοποθετήσουν επάνω στο σχοινί χωρίς να χρησιμοποιήσουν το μανταλάκι.

Ερέθισμα αδρής κινητικότητας με τσουλήθρα

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στην μικρή αυλή του κέντρου προσχολικής αγωγής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά (16 καθώς ένα απουσίαζε). Για το ερέθισμα αυτό χρησιμοποιήθηκε μία τσουλήθρα η οποία καταλήγει σε μία μεγάλη πισίνα γεμάτη με μικρές πλαστικές μπάλες. Τα παιδιά επιλέγουν αυτή τη τσουλήθρα καθημερινά και παίζουν αρκετή ώρα μέσα στην πισίνα με τις μπάλες. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως τα παιδιά διασκέδαζαν με το να πετάνε τις μπάλες ψηλά. Η παιδαγωγός-ερευνητής παρότρυνε τα παιδιά αφού έκαναν τσουλήθρα να πετάξουν ψηλά όσες μπάλες επιθυμούσαν.

Όλα τα παιδιά τσούλησαν από την τσουλήθρα με διαφορετικούς τρόπους και χρησιμοποιώντας διαφορετικά τις κινητικές τους δυνατότητες. Συγκεκριμένα κάποια παιδιά επέλεξαν αρχικά να πέσουν σε καθιστή θέση, αλλά ήταν ξαπλωμένα και κάποια άλλα παιδιά τσούλησαν με την κοιλιά. Τη δράση αυτή την επανέλαβαν αρκετές φορές τα παιδιά και κάθε φορά επέλεγαν διαφορετικούς τρόπους ώστε να τσουλάνε επάνω στην τσουλήθρα. Μόλις έπεφταν στη πισίνα με τις μπάλες τις πετούσαν ψηλά, ενώ

κάποια παιδιά τις πετούσαν έξω από την πισίνα. Το κάθε παιδί χρησιμοποιούσε διαφορετικό τρόπο για να πιάσει τη μπάλα. Κάποια την έπιαναν χρησιμοποιώντας και τα δύο χέρια ενώ κάποια άλλα χρησιμοποιούσαν το ένα χέρι. Επιπλέον, κάποια παιδιά έβαζαν περισσότερη δύναμη καθώς πετούσαν την μπάλα.

Όλες οι παραπάνω δράσεις υλοποιήθηκαν παραπάνω από μία φορά, και τα παιδιά επέλεγαν το πότε θα παίζουν. Οι δράσεις εμπνέονταν από τα ίδια τα παιδιά, παρατηρώντας ο παιδαγωγός-ερευνητής τις προτιμήσεις των παιδιών και οργανώνονταν από τον παιδαγωγό-ερευνητή. Τα παραπάνω ερεθίσματα, τα τοποθετούσε ο ερευνητής-παιδαγωγός σε ένα σημείο του χώρου, αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να επιλέξουν για το αν επιθυμούσαν να παίζουν. Το κάθε παιδί μπορούσε να παίξει στη δραστηριότητα όποια στιγμή ήθελε χωρίς να επηρεάζει τους φίλους του που έπαιζαν διαφορετικές στιγμές. Συνεπώς, όλες οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν από τα παιδιά όσες φορές και όποια στιγμή επιθυμούσαν.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ερεθίσματα

Στην πρώτη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε με τα στεφάνια δεν συμμετείχαν τρία παιδιά από τα δέκα επτά παιδιά, διότι το ένα απουσίαζε ενώ τα υπόλοιπα τρία παιδιά επέλεξαν κάποιο άλλο ερέθισμα στην αυλή. Όσα παιδιά συμμετείχαν στην δράση έδειχναν χαρακτηριστικά ανυπομονησίας, καθώς κάποια παιδιά πριν έρθει η δική τους σειρά να κάνουν άλμα από το ένα στο άλλο στεφάνι, έκαναν στον χώρο της αυλής άλματα από μόνα τους. Ακόμη και τα παιδιά που δεν συμμετείχαν έκαναν άλματα με τα υπόλοιπα παιδιά στην αυλή. Τα παρότρυνε η παιδαγωγός να έρθουν και εκείνα στα στεφάνια αλλά δεν επιθυμούσαν. Το ερέθισμα αυτό άρεσε πολύ στα παιδιά και ανταποκρίθηκαν αμέσως.

Στην δεύτερη δράση με τα μπαλόνια από την πρώτη κιάλας στιγμή όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό. Στην αρχή λοιπόν, τους δόθηκαν στο κάθε παιδί ξεχωριστά από ένα μπαλόνι ώστε να το περιεργαστούν όπως εκείνα επιθυμούσαν. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά στη φάση αυτή του παιχνιδιού. Το κάθε παιδί επεξεργάστηκε το μπαλόνι με τον δικό του τρόπο. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά το πετούσαν και το ξανά έπιαναν, κάποια άλλα έτρεχαν στην τάξη με αυτό, κάποια το κλοτσούσαν κ.α. Στην δεύτερη φάση της δραστηριότητας που τα κράτησαν στο χέρι και έκαναν διάφορες κινήσεις μαζί με το μπαλόνι συμμετείχαν τα δώδεκα παιδιά, καθώς πέντε παιδιά δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε αυτή τη φάση του παιχνιδιού. Στην τρίτη φάση που έμεινε μόνο ένα μπαλόνι και έπρεπε να μην το αφήσουν να πέσει κάτω, στην αρχή συμμετείχε όλα τα παιδιά, στη συνέχεια όμως αποχώρησαν τρία παιδιά.

Η τρίτη δράση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της μουσικής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Εντυπωσιακό είναι ότι, ενώ συμμετείχαν όλα τα παιδιά το κάθε ένα υλοποίησε τη δράση με έναν μοναδικό διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, στην αρχή περπατούσαν σε κύκλο γύρω-γύρω και ανακάτευαν το φαγητό με την κουτάλα αλλά το κάθε παιδί χρησιμοποιούσε διαφορετική τεχνική, την οποία θα την αναλύσουμε παρακάτω. Επιπλέον, όταν η μουσική σταματούσε και τους ζητούνταν να σχεδιάσουν ένα αντικείμενο με το σώμα τους επίσης το υλοποιούσαν με έναν μοναδικό τρόπο κάθε φορά. Ωστόσο, αφού τους παρότρυνε και η παιδαγωγός, δύο παιδιά στην φάση αυτή της

δράσης δεν συμμετείχαν, καθώς δεν επιθυμούσαν αλλά παρατηρούσαν τους υπόλοιπους φίλους τους. Μόλις η μουσική ξεκινούσε όλα τα παιδιά συμμετείχαν ξανά.

Η τέταρτη δράση με τις ρακέτες υλοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου και συμμετείχαν δώδεκα παιδιά. Στην πρώτη φάση της δράσης δόθηκε στο κάθε παιδί από μία ρακέτα ώστε να την επεξεργαστεί και να την χειριστεί όπως επιθυμούσε. Στην φάση αυτή συμμετείχαν δέκα έξι, καθώς ένα παιδί δεν ήθελε να συμμετέχει σε αυτό. Στη δεύτερη φάση του παιχνιδιού που έπρεπε να αποκρούσουν με την ρακέτα το μπαλάκι που τους πετούσε η παιδαγωγός, συμμετείχαν δώδεκα παιδιά, καθώς πέντε παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν αλλά κάποια παρατηρούσαν. Στη τρίτη φάση που άφησαν τις ρακέτες και έφερε η παιδαγωγός ένα κουβά με πολλά μπαλάκια μέσα και τα πετούσε ψηλά ώστε να τα πιάσουν τα παιδιά και να τα τοποθετήσουν πίσω στον κουβά, συμμετείχε το 100% του ποσοστού των παιδιών και μάλιστα ήθελαν να το επαναλάβουν αρκετές φορές.

Η πέμπτη δράση υλοποιήθηκε στον χώρο της γυμναστικής του σχολείου και όλα τα παιδιά. Στην πρώτη φάση του παιχνιδιού τα παιδιά έπρεπε να διασχίσουν σε θέση γάτας τον διάδρομο και το υλοποίησαν όλα τα παιδιά. Το κάθε παιδί διεκπεραίωσε την δράση με τον δικό του τρόπο και κάποια παιδιά επέλεξαν να το κάνουν μαζί με ένα φίλο τους. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις του παιχνιδιού και κάποια παιδιά την υλοποίησαν παραπάνω από δύο φορές.

Η έκτη δράση έγινε στην τάξη του τμήματος και όλα τα παιδιά συμμετείχαν. Τα παιδιά φάνηκε να συμμετέχουν με τον ίδιο ενθουσιασμό και ακόμη όταν δεν ήταν η σειρά τους για να παίξουν επέλεξαν κάποια παιδιά να καθίσουν δίπλα από το παιδί που έπαιζε και να το παροτρύνουν μιλώντας σε αυτό. Κάποια άλλα παιδιά επέλεξαν να παίρνουν την μπάλα όταν την πετούσε το παιδί που έπαιζε και να του την επιστρέφουν για να συνεχίσει το παιχνίδι. Τέλος, κάποια παιδιά σήκωναν τα μπουκάλια που έπεφταν και τα τοποθετούσαν ξανά. Συμμετείχε όλη η ομάδα σε όλες τις φάσεις του ερεθίσματος.

Η έβδομη δράση έγινε στον χώρο της γυμναστικής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση του ερεθίσματος, όπου τα παιδιά έκαναν τούμπα πάνω σε ένα μεγάλο στρώμα με τη βοήθεια της παιδαγωγού αλλά και των φίλων τους, όλα τα παιδιά απέδωσαν. Στην δεύτερη φάση του παιχνιδιού, όπου πέρασαν μέσα από τον κύλινδρο τα εννιά παιδιά πέρασαν από μέσα ενώ τα έξι παιδιά επέλεξαν να μπουσουλήσει έξω από τον κύλινδρο. Τέλος, στη τρίτη φάση του παιχνιδιού τα παιδιά έβγαιναν από τον κύλινδρο κάνοντας άλματα. Το κάθε παιδί έκανε όσα άλματα

επιθυμούσε. Συγκεκριμένα, πέντε παιδιά έκαναν άλμα μόλις έβγαιναν από τον κύλινδρο και επέστρεφαν στο στρώμα, τα εννέα έκαναν πολλά άλματα μαζί και μετά επέστρεφε στο στρώμα και τα τέσσερα παιδιά έκαναν ένα άλμα με κίνηση και επέστρεφε στο στρώμα κατά αυτόν τον τρόπο. Συνεπώς, όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο ερέθισμα με τον δικό τους τρόπο.

Η όγδοη δράση σημειώθηκε στον χώρο της αυλής και χρησιμοποιήσαμε και τα έξι σκαλιά του σχολείου και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Στη πρώτη φάση του παιχνιδιού το κάθε παιδί ανέβαινε τα σκαλιά ώστε να πιάσει το ζευγάρι με τις κάλτσες, όλα τα παιδιά ανέβηκαν τις σκάλες χωρίς κάποια βοήθεια. Όταν ήρθε η ώρα να κατέβουν τα σκαλιά τα δέκα παιδιά χρειάστηκαν μία βοήθεια και κρατήθηκαν από το βοηθητικό κάγκελο και τα επτά παιδιά κατέβηκαν τα σκαλιά χωρίς κάποια βοήθεια. Στην τρίτη και τελευταία φάση του παιχνιδιού τα παιδιά κρεμούσαν με μανταλάκια τις κάλτσες σε ένα σχοινί απλώματος. Ειδικότερα τα εννιά παιδιά χρειάστηκαν βοήθεια για να ανοίξουν το μανταλάκι. Τα πέντε παιδιά άνοιξαν μόνα τους το μανταλάκι και τρία παιδιά δεν κατάφερε να το ανοίξει παρόλα αυτά τοποθέτησε τις κάλτσες στο σχοινί. Όλα τα παιδιά διασκέδασαν την δράση αυτή, καθώς πάντα βλέπουν τις σκάλες με έναν ενθουσιασμό.

Η ένατη και τελευταία δράση έγινε στην μικρή αυλή του παιδικού σταθμού και χρησιμοποιήθηκε και η τσουλήθρα, καθώς και η πισίνα με τα μπαλάκια. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης. Συγκεκριμένα, δέκα έξι παιδιά ανέβηκαν τις σκάλες χωρίς βοήθεια και τσούλησαν στην τσουλήθρα. Ωστόσο κάποια παιδιά επέλεξαν να μην τσουλήσουν καθιστά αλλά με διαφορετικούς τρόπους. Ειδικότερα τέσσερα παιδιά τσούλησαν με την κοιλιά, τέσσερα τσούλησαν σε ξαπλωτή θέση και δώδεκα τσούλησαν σε καθιστή θέση. Φυσικά η δράση επαναλήφθηκε από το κάθε παιδί αρκετές φορές και κάθε φορά άλλαζαν τη στάση σώματος που επέλεγαν ώστε να τσουλήσουν. Αφού έκαναν τσουλήθρα και έπεφταν στην πισίνα με τα μπαλάκια τους ζητήθηκε να πετάξουν ψηλά όσες μπάλες ήθελαν. Τα περισσότερα παιδιά πετούσαν τις μπάλες ψηλά ενώ κάποια άλλα παιδιά της πετούσαν έξω από την πισίνα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν δίνοντας το κάθε ένα, ένα μοναδικό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας φαίνεται ότι η καλύτερη περίοδος για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων είναι η προσχολική ηλικία. Στην ηλικιακή αυτή περίοδο, αποκτώνται πιο εύκολα κινητικές δεξιότητες με μακροχρόνιες συνέπειες. Με την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων

για κίνηση και με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των ενηλίκων τα παιδιά είναι περισσότερο ικανά ώστε να αναπτύξουν και να αποκτήσουν περισσότερο εκλεπτυσμένες και πολύπλοκες κινητικές δεξιότητες, κατά τα επόμενα χρόνια. (Gallahue, 1993). Οι παρατηρήσεις λοιπόν, που πραγματοποιήθηκαν παραπάνω, αποδεικνύουν πως η πλειοψηφία των παιδιών συμμετέχει στις αντίστοιχες δράσεις αδρής κινητικότητας και επιλέγουν από μόνα τους να δώσουν έκταση σε αυτές τις δράσεις και δείχνουν επιθυμία να τις επαναλαμβάνουν στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Αποδεικνύεται λοιπόν από τα παραπάνω δεδομένα, πως όλα τα παιδιά έλαβαν μέρος εκτελώντας με τον δικό τους τρόπο τις κινητικές τους δυνατότητες.

Από τα πρώτα χρόνια της ηλικίας του παιδιού τα παιχνίδια που απαιτούν την κίνηση ολόκληρου του σώματος έχουν πρωταρχικό ρόλο. Τα παιδιά μέσα από αυτά τα παιχνίδια νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερη ασφάλεια να χρησιμοποιήσουν αυτοκίνητα, ποδήλατα, κ.α. (Thiesen, 2014). Διαπιστώνεται λοιπόν, από τα δεδομένα της έρευνας πως συμμετείχε η πλειοψηφία των παιδιών σε αντίστοιχες δράσεις αδρής κινητικότητας και διασκεδάζαν μέσα από το παιχνίδι τους.

Τα παιδιά φαίνεται να διασκεδάζουν την διαδικασία μάθησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, και αφού μαθευτούν μία φορά τις θυμούνται για πάντα. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες στην προσχολική ηλικία, συνήθως στο μέλλον δεν έχουν επιτυχίες στα διάφορα αθλήματα. Επομένως, θα πρέπει να υπάρχουν αρκετά ερεθίσματα για αδρή κινητικότητα, κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου με σκοπό την εξάσκηση και την παρακίνηση (Seefeldt, 1992). Είναι σημαντικό λοιπόν, τα παιδιά να συμμετέχουν και να είναι ενεργά στα παιχνίδια αδρής κινητικότητας και να εκφράζονται μέσα από αυτά όπως επιθυμούν.

4.2 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς την αλληλεπίδραση δια μέσου των ερεθισμάτων.

Στην πρώτη δράση της έρευνας που υλοποιήθηκε με τα στεφάνια στη σειρά, ανταποκρίθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών. Οχτώ από τα παιδιά έδειξαν από την πρώτη στιγμή έντονο ενδιαφέρον να συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, τα τέσσερα παιδιά αφού έπαιζαν, συνέχισαν μόνα τους μετά να χοροπηδούν στην αυλή μαζί και ακολούθησαν ακόμη δύο παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως δύο από τα παιδιά που επανέλαβαν μόνα τους τη δράση στην αυλή, πιανόντουσαν από το χέρι και προσπαθούσαν να παίξουν μαζί. Αφού έπαιζαν όλα τα παιδιά, τους έγινε πρόταση να

ξανά παίξουν όσα ήθελαν. Στην αρχή ο αριθμός των παιδιών ήταν πέντε παιδιά αλλά αφού ολοκλήρωσαν και τα πέντε παιδιά το παιχνίδι, ήρθαν και άλλα έξι παιδιά. Επιπλέον, δεν ανταποκρίθηκαν το ίδιο όλα τα παιδιά στο ζητούμενο να αγγίξουν σημεία του σώματος τους. Κάποια παιδιά, φάνηκε να ντρέπονται και μας χάρισαν ένα χαμόγελο και κάποια άλλα παιδιά άγγιξαν αμέσως τη μύτη τους και τα υπόλοιπα μέρη τους σώματός τους και κάποια παιδιά προσφέρθηκαν να βοηθήσουν την παρέα τους υποδεικνύοντας για εκείνα τα δικά τους σημεία του σώματός τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν, από την δράση αυτή ότι η πλειοψηφία των παιδιών έδειξε από την πρώτη στιγμή μεγάλο ενθουσιασμό για την δράση και εμφανίστηκαν μέσα από τη δράση κάποια στοιχεία αλληλεπίδρασης δια μέσου του λόγου και της συνεργασίας αλλά και από την μη λεκτική επικοινωνία. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο υπάρχουν γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της επικοινωνίας στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία είναι σύμβολα που οδηγούν στην κωδικοποίηση και στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που υπάρχουν ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται είναι τα στοιχεία με νοητικό περιεχόμενο που κάνουν εφικτή τη μεταφορά του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη (Τσαούσης, 1989). Συνεπώς, μέσα από τη δράση αυτή αναπτύχθηκε ο κοινωνικός τομέας.

Στη δεύτερη δράση της παρούσας έρευνας συμμετείχαν από την αρχή όλα τα παιδιά και το βασικό κίνητρο που τους κίνησε τον ενδιαφέρον ήταν τα μπαλόνια. Δόθηκε σε κάθε παιδί από ένα μπαλόνι ώστε να το επεξεργαστούν, υπήρξαν κάποιες εντάσεις σχετικά με την απόχρωση του μπαλονιού που δόθηκε σε κάθε παιδί. Η παιδαγωγός εξήγησε ήρεμα, πως δεν υπάρχουν άλλα μπαλόνια και πως άμα κάποιο παιδί επιθυμεί το μπαλόνι ενός άλλου παιδιού μπορεί να το ζητήσει ευγενικά. Τέσσερα παιδιά άλλαξαν μεταξύ τους μπαλόνι. Όλα τα παιδιά κρατούσαν το μπαλόνι, άλλα παιδιά το πετούσαν μέσα στην τάξη και το ξανά έπιαναν και κάποια άλλα παιδιά το κρατούσαν σφιχτά στην αγκαλιά τους. Ύστερα, τους ζητήθηκε να κάνουν κάποιες κινήσεις με το μπαλόνι, αλλά δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά, συμμετείχε η πλειοψηφία. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, ανταποκρίθηκαν στις κινήσεις με τον δικό τους τρόπο και κάποια με μία μικρή ενίσχυση της παιδαγωγού, κανένα όμως παιδί δεν έδειξε αδιαφορία. Δεν έφεραν όλα τα παιδιά το ίδιο αποτέλεσμα και αυτό ήταν το πιο ενδιαφέρον σημείο της δράσης, καθώς όλα τα παιδιά εφάρμοζαν τις κινήσεις με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους και αρκετά ενδιαφέρον. Στο τέλος, η παιδαγωγός μάζεψε όλα τα μπαλόνια και άφησε μόνο

ένα μπαλόνι, το οποίο δεν έπρεπε να το αφήσουν να πέσει κάτω. Ήταν ένα σημείο της δράσης πολύ όμορφο, διότι όσα παιδιά συμμετείχαν προσπαθούσαν μαζί να κρατήσουν το μπαλόνι ψηλά και έδειξαν κάποια στοιχεία συνεργασίας μέσα από αυτό το σημείο της δράσης. Για παράδειγμα, στην αρχή υπήρξαν κάποιες συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών στην προσπάθεια τους να μην αφήσουν το μπαλόνι να πέσει. Ωστόσο, η παιδαγωγός τους είπε πως πρέπει να προσέχουμε τον διπλανό μας. Στη συνέχεια λοιπόν, φάνηκε να είναι πιο προσεκτικά τα παιδιά και μάλιστα ένα παιδί που χτύπησε κατά λάθος έναν φίλο του ρώτησε με μεγάλο ενδιαφέρον και ανησυχία αν είναι καλά. Αναπτύχθηκε διάλογος μεταξύ των παιδιών με σκοπό να διαπραγματευτούν για το χρώμα του μπαλονιού και να τα ανταλλάξουν. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διαπροσωπική επικοινωνία που δημιουργήθηκαν μέσα από την δράση αυτή, σύμφωνα με την θεωρία, έχουν σημαντική θέση και αναδεικνύονται ως μήτρα της μάθησης και πλαίσιο εξάσκησης των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτεί το χωρίς προβλήματα προσχολικό περιβάλλον. Τέλος, τα παιδιά απέκτησαν αίσθημα ενδιαφέροντος για τον φίλο τους καθώς και να χρησιμοποιούν τις κινητικές τους ικανότητες χωρίς να εμποδίζουν τον διπλανό τους.

Στη τρίτη δράση που υλοποιήθηκε συμμετείχε από την αρχή όλη η ομάδα με πολύ καλή διάθεση διότι έγινε στην αίθουσα της μουσικής, την οποία δείχνουν να της έχουν ιδιαίτερη προτίμηση. Αφού έπαιξαν ελεύθερα στον χώρο, μετά χόρεψαν μαζί με την παιδαγωγό ένα μουσικοκινητικό τραγούδι. Κάποια παιδιά επέλεξαν να χορέψουν κρατώντας τον φίλο τους. Μόλις τελείωσε το τραγούδι, η παιδαγωγός-ερευνητής τους πρότεινε να παίξουν ένα παιχνίδι με το τραγούδι αυτό, και μόλις θα σταματούσε η μουσική θα δημιουργούσαν με το σώμα τους ένα αντικείμενο. Η παιδαγωγός-ερευνητής ταξίδεψε μαζί με τα παιδιά και άρχισαν μαζί με την μουσική να ανακατεύουν με την κουτάλα. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετείχε και έφτιαχνε ένα σχήμα με το σώμα του, κάποια παιδιά επέλεξαν να είναι καθιστά, αλλά παιδιά όρθια όλα όμως έφεραν ένα μοναδικό αποτέλεσμα. Όταν το τραγούδι ξεκινούσε, όλα τα παιδιά μαζί με την παιδαγωγό περπατούσαν σε κύκλο και ανακάτευαν με το χέρι τους στην κατσαρόλα. Κάποια παιδιά συνέχισαν να ανακατεύουν μαζί με την παρέα τους. Στην αρχή της δράσης τα παιδιά ήταν αρκετά ενθουσιασμένα και έτρεχαν γρήγορα γύρω στην αίθουσα και μετά ξεκίνησε ο χορός. Η πλειοψηφία των παιδιών συμμετείχε και απέδωσαν τις κινήσεις και τα σχήματα, με δικές τους κινητικές δεξιότητες δημιουργώντας ένα πολύ όμορφο αποτέλεσμα. Επιπλέον, φαίνεται ότι η δράση αυτή

τους παρότρυνε περισσότερο το ενδιαφέρον από την μουσική, καθώς όλα τα παιδιά την ώρα της μουσικής άρχισαν να τρέχουν στην αίθουσα και έδειχναν πολύ χαρούμενα. Κάποια από τα παιδιά αλληλεπίδρασαν περισσότερο μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα ομαδικό αποτέλεσμα μέσα από τη δράση. Επομένως, ένα ερέθισμα μπορεί να αποτελέσει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής και μια διαδικασία επικοινωνίας. Το γνωστικό περιεχόμενο που αποκτά το παιδί αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον περιέχει διαδικασίες και περιεχόμενο που χρειάζεται να εξελιχθεί, να τροποποιηθεί ώστε να μετατραπεί στο επιθυμητό. Η παιδαγωγική πράξη θα πρέπει να ερμηνευτεί σαν ένα παιχνίδι σχέσεων και τα παιδιά να οδηγηθούν πιο εύκολα στο στόχο τους, δηλαδή να ανακαλύψουν αυτό για το οποίο έρχονται να μάθουν.

Στη τέταρτη δράση στην αρχή συμμετείχαν όλα τα παιδιά καθώς τους κέντρισε το ενδιαφέρον οι ρακέτες. Δόθηκαν λοιπόν σε όλα τα παιδιά από μία ρακέτα ώστε να την επεξεργαστούν όπως εκείνα ήθελαν. Κάποια παιδιά αποχώρησαν από το παιχνίδι και επέλεξαν άλλα παιχνίδια του χώρου. Στο παιχνίδι συμμετείχε η πλειοψηφία των παιδιών. Αφού έπαιζαν μόνα τους με τις ρακέτες όπως εκείνα επιθυμούσαν, η παιδαγωγός άρχισε να πετάει ένα μπαλάκι και αμέσως έδειξαν τα παιδιά ενδιαφέρον και τους έδειξε τον τρόπο που έπρεπε να κρατούν την ρακέτα για να αποκρούσουν το μπαλάκι. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο χτύπημα της μπάλας. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά ενθουσιάστηκαν με το αποτέλεσμα που έφεραν και ήθελαν να επαναλάβουν την δράση. Όταν ολοκλήρωσαν όλα τα παιδιά το παιχνίδι, έπαιζαν ξανά όσα παιδιά ήθελαν. Τα παιδιά που δεν ξανά έπαιζαν επέλεξαν να μαζέψουν τα μπαλάκια που έριξαν οι φίλοι τους και τα έβαλαν μέσα στον κάδο καθώς τους το είπε η παιδαγωγός. Ύστερα αφού μάζεψε η παιδαγωγός όλες τις ρακέτες, πήρε τον κάδο με τα μπαλάκια και τα πέταγε όλα μαζί ψηλά. Στη φάση αυτή του παιχνιδιού συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ακόμη και εκείνα που είχαν επιλέξει να παίξουν κάτι άλλο. Μάλιστα, κάποια παιδιά, μετά που τοποθετούσαν πίσω στην θέση τους τα μπαλάκια συνεργάζονταν μεταξύ τους για να τα μαζέψουν από την αυλή. Συνεπώς, μέσα από την δράση αυτή διακρίνονται στοιχεία συνεργασίας μεταξύ των παιδιών αλλά και της παιδαγωγού με τα παιδιά, διότι η ίδια η παιδαγωγός πετούσε το μπαλάκι στο κάθε παιδί ώστε να το αποκρούσει με την ρακέτα του. Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών έδειχνε να νιώθει ικανοποίηση για το αποτέλεσμα που κατόρθωνε και αυτό φαίνεται να δημιουργούσε κίνητρο ώστε να επαναλάβουν τη δράση.

Στη πέμπτη δράση συμμετείχαν όλα τα παιδιά και υλοποιήθηκε στην αίθουσα της γυμναστικής. Από την αρχή της δράσης τα παιδιά έδειχναν ενθουσιασμένα και πριν ξεκινήσει το παιχνίδι μας έτρεχαν όλα μαζί μέσα στην αίθουσα και ξάπλωναν στο χαλί της γυμναστικής. Κάποια παιδιά πέρασαν ανάμεσα από τα περάσματα δίπλα δίπλα με τον φίλο τους ενώ κάποια άλλα παιδιά παρατηρούσαν τον φίλο τους που υλοποιούσε τη δράση και μάλιστα κάποια παιδιά προσπαθούσαν να βοηθήσουν κάποιους φίλους τους που δυσκολευόντουσαν σε κάποια σημεία της δράσης. Συγκεκριμένα τους έδειχναν με τον δικό τους τρόπο πως να το κάνουν. Κάποια παιδιά τα παρότρυνε η παιδαγωγός για να συνεχίσουν. Τα υπόλοιπα παιδιά που δεν παρατηρούσαν τους φίλους τους στη δράση έπαιζαν ελεύθερα στην αίθουσα της γυμναστικής, αλλά και εκείνα μετά από λίγο έκατσαν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα. Κάποια παιδιά συγκρούστηκαν στην προσπάθεια τους να περάσουν από το πέρασμα και η παιδαγωγός-ερευνητής τους παρότρυνε να κρατούν μία μικρή απόσταση. Αμέσως τα παιδιά άρχισαν να προσπαθούν να κρατήσουν απόσταση μεταξύ τους και τα κατάφεραν πολύ καλά. Όλα τα παιδιά έπαιζαν στο παιχνίδι και ολοκλήρωσαν την δράση με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Στο τέλος, είχαν το ελεύθερο να παίξουν ότι θέλουν στην αίθουσα της γυμναστικής και ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών επέλεξε να παίξει με το ερέθισμα αυτό και επανέλαβαν κάποιες κινήσεις. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω δράση κάποια από τα παιδιά προσφέρθηκαν να βοηθήσουν τους φίλους τους, ενισχύοντας έτσι το ομαδικό τους πνεύμα.

Στην έκτη δράση η παιδαγωγός-ερευνητής άρχισε να τοποθετεί σε μία γωνιά της αίθουσας τα πανιά, το στεφάνι και τα μπουκάλια, κάποια παιδιά βοήθησαν να ετοιμάσουν το παιχνίδι. Κάποια από τα παιδιά τοποθέτησαν τα μπουκάλια σε μία σειρά, κάποια άλλα παιδιά τοποθέτησαν το πανί και κάποια άλλα παιδιά έβαλαν το στεφάνι στην μία άκρη των πανιών. Κάποια παιδιά άρχισαν να παίζουν και να επεξεργάζονται τα πανιά. Τα κρατούσαν στα χέρια τους και κάποια άλλα τα τίναζαν δυνατά μαζί με τους φίλους τους. Η παιδαγωγός-ερευνητής άρχισε μόνη της να αποκρούει την μπάλα, από την πρώτη στιγμή τα περισσότερα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για να συμμετέχουν. Ύστερα ένα-ένα παιδί έμπαινε στο στεφάνι και με μία μπάλα προσπαθούσε να ρίξει τα μπουκάλια. Όλα τα παιδιά έπαιζαν και το κάθε παιδί έριξε διαφορετικό αριθμό μπουκαλιών. Κάποια παιδιά στην αρχή ήταν πιο διστακτικά στις κινήσεις τους αλλά όσα παιδιά καθόντουσαν πλάι του του μιλούσαν και φάνηκε να το ενθαρρύνουν. Αφού ολοκλήρωσαν όλα τα παιδιά, όποιο παιδί ήθελε μπορούσε να ξανά παίξει. Όσα παιδιά

έδειξαν εξαρχής ενθουσιασμένα και προσηλωμένα στην δράση, επιθυμούσαν να το επαναλάβουν. Όσα παιδιά δεν έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, δεν επιθυμούσαν να παίξουν άλλη φορά αλλά παρατηρούσαν τους φίλους τους και προσφέρθηκαν να τους επιστρέφουν την μπάλα. Συνοψίζοντας, η δράση δεν επέφερε σε όλα τα παιδιά μεγάλο ενθουσιασμό για συμμετοχή αλλά τονώθηκε η συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους ώστε να βγει ένα αποτέλεσμα. Επιπλέον πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως όλα τα παιδιά συμμετείχαν και βοήθησαν ώστε να οργανωθεί ο χώρος κατάλληλα για να υλοποιηθεί η δράση. Η παιδαγωγική πράξη λοιπόν, του παιδαγωγού δεν αναπτύσσεται σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό κενό ή σε ένα αυστηρό πλαίσιο συμπεριφορικής αντίδρασης, αλλά σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών (Hargreaves, 1995), (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998). Σήμερα ο παιδαγωγός και το παιδί βρίσκονται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση και παιδαγωγούν και παιδαγωγούνται και αυτή η αμοιβαιότητα εξασφαλίζεται με την μεταξύ τους επικοινωνία.

Στην έβδομη δράση συμμετείχαν όλα τα παιδιά και έδειξαν αμέσως τον ενθουσιασμό τους χοροπηδώντας επάνω στο στρώμα που είχε τοποθετηθεί στην αίθουσα. Όλα τα παιδιά έκαναν τούμπα στο στρώμα τα περισσότερα μόνα τους και κάποια με την βοήθεια της παιδαγωγού, κάποια από τα παιδιά στην αρχή ήταν διστακτικά, μετά από ενθάρρυνση της παιδαγωγού αλλά και από κάποιους φίλους τους, έκανα και εκείνα τούμπα. Κάποια παιδιά έδειξαν στα παιδιά που δίσταζαν στην αρχή τον τρόπο που έκαναν τούμπα και τα ενθάρρυναν να δοκιμάσουν. Στη συνέχεια έπρεπε να διασχίσουν ένα κυλινδρικό τούνελ με μπουσούλιμα, όμως κάποια παιδιά επέλεξαν να περάσουν κατά αυτόν τον τρόπο αλλά παράλληλα από το τούνελ, καθώς δεν επιθυμούσαν να μπουν μέσα. Στα περισσότερα παιδιά άρεσε πολύ και μάλιστα κάποια καθόντουσαν και μέσα για λίγα δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια, αφού έβγαιναν από το τούνελ έκανε το κάθε παιδί όσα άλματα ήθελε. Όλα τα παιδιά έκαναν άλματα και μάλιστα ένα μικρό ποσοστό των παιδιών έκαναν άλματα και παράλληλα προχωρούσαν στην αίθουσα. Συνεπώς, μέσα από την δράση αυτή τα παιδιά φάνηκε να δίνουν όλη τους την ενέργεια, καθώς το επανέλαβαν αρκετές φορές και φάνηκε να τους αρέσει πολύ το σημείο με τα άλματα, διότι τα περισσότερα παιδιά δεν σταματούσαν μέχρι να περάσουν και πάλι από το τούνελ. Επιπλέον, ήταν σπουδαίο πως τα παιδιά ενθάρρυναν και παρότρυναν τους φίλους τους να συμμετέχουν, δείχνοντας τους τις κινητικές τους δεξιότητες.

Στην όγδοη δράση συμμετείχαν όλα τα παιδιά και χρησιμοποιήθηκαν τα σκαλιά της αυλής. Τα περισσότερα παιδιά ήδη από την προετοιμασία της δράσης έδειχναν ενθουσιασμό, διότι στις συγκεκριμένες σκάλες δείχνουν μία προτίμηση και τους αρέσει να τις ανεβοκατεβαίνουν μέσα στη μέρα. Τοποθετήθηκαν στο επάνω μέρος ένα ζευγάρι κάλτσες, τις οποίες θα έπρεπε να τις κατεβάσουν για να τις απλώσουν στο σχοινί απλώματος με μανταλάκι. Όλα τα παιδιά ανέβηκαν με τον δικό τους τρόπο, χωρίς βοήθεια τις σκάλες. Κάποια παιδιά χρειάστηκαν μία βοήθεια στο κατέβασμα και πιάστηκαν από το βοηθητικό κάγκελο, ενώ κάποια άλλα παιδιά δυσκολεύτηκαν στο να ανοίξουν τα μανταλάκια. Όλα τα παιδιά βρήκαν τον δικό τους τρόπο ώστε να κρεμάσουν τις κάλτσες. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποια από τα παιδιά που παρατηρούσαν τους φίλους τους, τους συμβούλευαν για το πως να ανοίξουν το μανταλάκι και τους βοηθούσαν σε αυτό. Τα περισσότερα παιδιά ζήτησαν να παίξουν και άλλη φορά, έπαιζαν όσα παιδιά επιθυμούσαν τα υπόλοιπα παιδιά που δεν ξανά έπαιζαν παρακολουθούσαν τους φίλους τους και κάποια άλλα έπαιζαν στην αυλή. Τα παιδιά λοιπόν, μέσα από το ερέθισμα αυτό έδειξαν έναν ενθουσιασμό σε μία δράση που εμπεριέχει κινήσεις της καθημερινής ζωής. Τέλος, τα περισσότερα παιδιά προσφέρθηκαν από μόνα τους να βοηθήσουν και να συμβουλέψουν κάποιο φίλο τους στο παιχνίδι ώστε να τους διευκολύνουν.

Η ένατη δράση έγινε στην μικρή αυλή του σχολείου και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Ανέβηκαν την σκάλα και έκανα τσουλήθρα. Κάποια παιδιά δεν περίμεναν να πέσει πρώτα ο φίλος τους και έσπρωχναν από πίσω, η παιδαγωγός εξήγησε πως περιμένουμε να κατέβει ο φίλος μας ώστε μετά να έρθει η δική τους σειρά. Στη συνέχεια τα παιδιά ήταν πιο προσεκτικά και περίμεναν τη σειρά του φίλους ώστε μετά να τσουλήσουν και εκείνα. Όλα τα παιδιά έκαναν τσουλήθρα και αφού έπεφταν στη πισίνα με τα μπαλάκια τους ζητήθηκε να τα πετάξουν ψηλά. Τα περισσότερα παιδιά έμειναν μέσα στην πισίνα και έπαιζαν μαζί με τους υπόλοιπους φίλους τους, πετώντας τις μπάλες έξω από την πισίνα ή και ψηλά. Αφού τελείωσε το παιχνίδι όλοι μαζί βοήθησαν και μάζεψαν τα μπαλάκια και τακτοποίησαν την αυλή. Επομένως, από την συγκεκριμένη δράση τα παιδιά φαίνεται να ανέπτυξαν το αίσθημα της συνεργασίας και της ομαδικότητας, διότι αντιλήφθηκαν ότι έπρεπε να περιμένουν τον φίλο τους ώστε να έρθει και η δική τους σειρά και στο τέλος όλα τα παιδιά μαζί βοήθησαν ώστε να τοποθετήσουν τα μπαλάκια πίσω στην πισίνα. Τέλος, τα παιδιά αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους, παίζοντας μαζί αλλά και διαφωνώντας.

Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είναι σημαντικό τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην έρευνα και στην παραγωγή της γνώσης και να μαθαίνουν με τον τρόπο αυτό να κατακτούν τη γνώση, το κάθε παιδί με τον δικό του μοναδικό τρόπο και ρυθμό. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ακούσουν το παιδί όταν ερμηνεύει αυτό που κάνει ή αυτό που λέει, καθώς αυτό είναι που έχει νόημα για το παιδί τη δεδομένη στιγμή (Bruner, 1997). Η συμμετοχή του ατόμου στην επικοινωνία δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη μη μάθηση ή τη μάθηση, αλλά σημαίνει πάντοτε η διαμόρφωση της ταυτότητάς του παιδιού δηλαδή, της προσωπικής του αξίας και αυτοαντίληψης (Γκότοβος, 2002).

4.3 Ερμηνεία και σχολιασμός ερευνητικών δεδομένων ως προς την δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα των παιδιών.

Στην δράση που υλοποιήθηκε με τα στεφάνια όλα τα παιδιά απέδωσαν στα άλματα και το κάθε παιδί απέδωσε με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά είχαν ένα αρκετά ψηλό άλμα και προσγειώνονταν και αγκάλιαζαν τα γόνατά τους. Κάποια παιδιά έκαναν μικρότερο άλμα και προσγειώνονταν σε όρθια θέση και τα χέρια τους τα είχαν ψηλά. Τέλος κάποια άλλα παιδιά που έκαναν μεγάλο άλμα, προσγειώνονταν και ακουμπούσαν τα χέρια τους κάτω στο έδαφος. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, οι δεξιότητες παίρνουν τη μορφή ολοκληρωμένων συντονισμένων κινήσεων που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση συγκεκριμένων πράξεων. Μία από τις κεντρικές κινητικές δεξιότητες θεωρείται και το άλμα. Γίνεται λοιπόν, μία ταξινόμηση όλων αυτών των δεξιοτήτων με βάση την μυϊκή ομάδα που χρησιμοποιούν για να υλοποιηθούν, τη σκοπιμότητα, τους μηχανισμούς και τη μορφή των κινήσεων. Επομένως, μέσα από το ερέθισμα φαίνεται όλα τα παιδιά να έχουν κατακτήσει την δεξιότητα αυτή και δια μέσου της φαντασίας τους την εξελίσσουν.

Στη δεύτερη δράση που υλοποιήθηκε με τα μπαλόνια όλα τα παιδιά στην πρώτη επαφή που είχαν με το μπαλόνι το πέταξαν, κάποια παιδιά το πέταξαν πάνω, άλλα παιδιά το πέταξαν προς τα κάτω και άλλα ευθεία. Ύστερα το έπιασαν από το κάτω μέρος του μπαλονιού και το κουνούσαν με γρήγορες κινήσεις αλλά και με πιο αργές. Επιπλέον κάποια παιδιά, το πήραν αγκαλιά το έσφιγγαν και κάποια παιδιά το πίεζαν με τα χέρια τους. Στη συνέχεια, όταν ξάπλωσαν κάτω μαζί με το μπαλόνι όλα τα παιδιά έβαλαν το

μπαλόني ανάμεσα από τα πόδια τους, το κάθε παιδί με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Κάποια παιδιά επέλεξαν να το βάλουν ανάμεσα στα γόνατα ενώ είχαν κάτω τα πόδια. Κάποια παιδιά επέλεξαν να το βάλουν στα πόδια το μπαλόني ενώ είχαν ψηλά τα πόδια. Τέλος, κάποια άλλα παιδιά είχαν ψηλά τα γόνατα και τις πατούσες κάτω και τοποθέτησαν το μπαλόني ανάμεσα στα γόνατα. Επιπλέον, κάποια παιδιά στήριζαν το μπαλόني χρησιμοποιώντας τα χέρια τους ενώ κάποια παιδιά το έσφιγγαν ανάμεσα στα πόδια τους. Έτσι το κάθε παιδί τοποθέτησε το μπαλόني, σύμφωνα με τις δικές τους κινητικές δεξιότητες αλλά και με την δική του φαντασία. Ύστερα, όταν πήραν το μπαλόني αγκαλιά κάποια παιδιά έβαζαν δύναμη σε αυτό για να μην τους φύγει ενώ κάποια άλλα παιδιά το κρατούσαν απαλά στην αγκαλιά τους. Όλα τα παιδιά πέταξαν στο τέλος ψηλά το μπαλόني τους, και επανέλαβαν συνέχεια την πράξη αυτή. Σύμφωνα λοιπόν, με το θεωρητικό πλαίσιο το παιδί εξετάζει ένα οπτικό ερέθισμα περισσότερο από ότι στη βρεφική ηλικία και με λιγότερη προσήλωση πάνω σε ένα χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου ή μίας εικόνας. Ξεκινούν λοιπόν, να συντονίζουν τις νέες αυτές αντιληπτικές δυνατότητες με τις λεπτές και αδρές κινήσεις των χεριών αλλά και με τη συγκεκριμένη θέση του σώματός τους (Davidoff, 1975). Μέσα λοιπόν, από αυτή την εξερεύνηση, ανακαλύπτουν νέους δημιουργικούς τρόπους ώστε να αξιοποιήσουν το ερέθισμα σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες.

Η τρίτη δράση που έγινε στην αίθουσα της μουσικής, από την πρώτη κιόλας στιγμή τα παιδιά έτρεχαν μέσα στην αίθουσα. Αφού έτρεξαν για κάποια λεπτά, ξεκίνησε η μουσική με ένα αγαπημένο τραγούδι των παιδιών και συνέχισαν να τρέχουν γύρω-γύρω. Τότε τους είπε η παιδαγωγός να ταξιδέψουν σε ένα μακρινό μέρος με πολλές κατσαρόλες και κουτάλες και να, μεταμφιεστούν σε μάγεις και αρχίσουν να ανακατεύουν το φαγητό. Το κάθε παιδί ανακάτευε μοναδικά. Ειδικότερα, κάποια παιδιά έκλειναν την παλάμη τους σαν να κρατούσαν μία κουτάλα και κουνούσαν το χέρι τους με το δικό τους ρυθμό. Μάλιστα, κάποια παιδιά όταν το τραγούδι άλλαζε ρυθμό άλλαζαν και εκείνα τον ρυθμό που κουνούσαν την κουτάλα, δηλαδή άλλοτε τη κουνούσαν γρήγορα άλλοτε με πιο αργό ρυθμό. Κάποια άλλα παιδιά χρησιμοποιούσαν ολόκληρο το χέρι για να κάνουν την κουτάλα και ανακάτευαν με τον ίδιο ρυθμό. Με το άλλο χέρι σχημάτιζαν ένα ημικύκλιο διαμορφώνοντας έτσι την κατσαρόλα. Τέλος, κάποια άλλα παιδιά χρησιμοποιούσαν και τα δύο χέρια για να μαγειρέψουν και για να κρατήσουν την κουτάλα. Όταν σταματούσε η μουσική σταματούσε, όλοι μαζί σχεδίαζαν χρησιμοποιώντας το σώμα τους άλλοτε μία κουτάλα, μία κατσαρόλα κ.α.

Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και σχεδίασαν την κατσαρόλα με τα χέρια τους, κάποια παιδιά τα έσφιγγαν και αγκάλιαζαν τον εαυτό τους και κάποια άλλα παιδιά δημιουργούσαν μία κατσαρόλα σχηματίζοντας έναν κύκλο με τα χέρια τους. Επιπλέον, μία ομάδα παιδιών ξάπλωσε κάτω για να διαμόρφωση την κουτάλα ενώ μία άλλη ομάδα παιδιών έμειναν όρθια και σήκωσαν τα χέρια ψηλά. Επομένως, συμμετείχαν όλα τα παιδιά και μεταμφιέστηκαν σε μάγειρες, μαγειρεύοντας με τις δικές τους μαγειρικές ικανότητες. Μέσα λοιπόν από τα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας αλλά και από την συνοδεία μίας μουσικής, η οποία είναι γνώριμη και αγαπημένη από τα παιδιά, αναπτύσσεται η επίδραση στην δημιουργικότητα του κάθε παιδιού, καθώς μέσα από την κίνηση ολόκληρου του σώματος εκφράζεται και ενισχύεται η φαντασία και ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός. Βοηθούν στην ανάπτυξη της αντίληψης, στον προσανατολισμό του περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη της ικανότητας για κίνηση και στην αύξηση της τόλμης και της αυτοπεποίθησης (Wiertsema, 1990). Επομένως, το κάθε παιδί δημιούργησε τον δικό του τρόπο έκφρασης με την βοήθεια της μουσικής.

Η τέταρτη δράση με τις ρακέτες έγινε στην αυλή του σχολείου. Μόλις είδαν τα παιδιά τις ρακέτες που τοποθέτησα στην αυλή με προσέγγισαν από την πρώτη στιγμή αρκετά παιδιά. Δόθηκε από μία ρακέτα σε όσα παιδιά ήθελαν και άρχισαν αμέσως να τις κουνάνε πάνω κάτω με έντονο ρυθμό. Κάποια άλλα παιδιά στην αρχή έδειχναν να την παρατηρούσαν προσεκτικά και ύστερα άρχισαν όλα μαζί να παίζουν μεταξύ τους και να «τσουγκρίζουν» μεταξύ τους τις ρακέτες. Η παιδαγωγός τότε εμφάνισε ένα μπαλάκι και άρχισε να το πετά με τη ρακέτα ψηλά. Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν και εκείνα να παίζουν με την μπάλα και να κάνουν ότι έκανε και η παιδαγωγός. Τότε, η παιδαγωγός έριχνε το μπαλάκι σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Όλα τα παιδιά κρατούσαν με τα δύο χέρια τη ρακέτα. Κάποια παιδιά όταν έριχναν την μπάλα έβαζαν πολύ δύναμη και πήγαινε πολύ ψηλά, ωστόσο κάποια άλλα παιδιά την έριχναν με λιγότερη δύναμη αλλά και πάλι πήγαινε αρκετά ψηλά. Στη συνέχεια, μία ομάδα παιδιών διασκεδάζε με το να μαζεύει τα μπαλάκια των φίλων του. Επομένως στη συνέχεια, μάζεψαν όλα τα μπαλάκια μέσα σε ένα κουβά και η παιδαγωγός τα πετούσε ψηλά και τα παιδιά προσπαθούσαν να τα βάλουν πίσω στον κουβά. Κάποια παιδιά δημιουργούσαν με τα χέρια τους μία φωλίτσα για να βάλουν όσα περισσότερα μπαλάκια μπορούσαν. Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της οι κινήσεις της αδρής κινητικότητας είναι η ολοκληρωμένη μορφή των κινητικών δεξιοτήτων που τις έχει κατακτήσει το άτομο από το προηγούμενο στάδιο, της αισθησιοκινητικής περιόδου και από την έναρξη των συνδυασμένων

κινήσεων (Seefeldt & Barbour, Early Childhood Education: An Introduction, 1986). Επομένως, τα παιδιά έχοντας κατακτήσει την λαβή του χεριού τους, φαίνεται πλέον να τη χρησιμοποιούν και να δημιουργούν δικούς τους τρόπους έκφρασης, ώστε να ανταποκριθούν στο ερέθισμα όπως επιθυμούν.

Η πέμπτη δράση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της γυμναστικής. Μόλις έφτασαν εκεί τα παιδιά άρχισαν να ασχολούνται με τα στεφάνια και τα πανιά που υπήρχαν σε μία γωνία. Καθώς η παιδαγωγός τοποθετούσε σε μία πλευρά της αίθουσας το χαλί, τα εμπόδια και τους κώνους πλησίασαν κάποια παιδιά και άρχισαν να περδούν επάνω στο χαλί και να περνούν επάνω από τα εμπόδια και από τους κώνους. Τότε ξεκίνησε και το παιχνίδι, το κάθε παιδί περπατούσε επάνω στο χαλί γυμναστικής και μετά περνούσε από τα εμπόδια και από τους κώνους. Το κάθε παιδί διαπέρασε τα εμπόδια με τον δικό του τρόπο. Ειδικότερα, κάποια παιδιά διέσχισαν το χαλί γυμναστικής μπουσουλώντας επάνω σε αυτό ενώ κάποια άλλα παιδιά περπατούσαν επάνω του. Τα εμπόδια, μία ομάδα παιδιών τα περνούσε από πάνω κάνοντας ένα άλμα ενώ μία άλλη ομάδα παιδιών περνούσε ένα-ένα τα πόδια τους από επάνω. Κάποια παιδιά επέλεξαν να περάσουν δίπλα από τα εμπόδια περπατώντας. Στη συνέχεια, όταν ήρθε η ώρα να διασχίσουν τους κώνους, κάποια παιδιά πέρασαν από πάνω τους περπατώντας με ανοιχτά τα πόδια, κάποια έκανα ένα μικρό άλμα από πάνω τους ενώ κάποια άλλα πέρασαν ανάμεσα από αυτούς δημιουργώντας έναν σαλίγκαρο. Η δράση αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές από το κάθε παιδί και κάθε φορά την υλοποιούσαν με διαφορετικό τρόπο. Διαπιστώνεται λοιπόν, μέσα από το ερέθισμα αυτό πως το κάθε παιδί χρησιμοποιούσε το δικό του τρόπο για να περάσει ανάμεσα από τα εμπόδια. Όπως αναφέρεται και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είναι σημαντική για την κινητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού να υπάρχουν ερεθίσματα κίνησης με μετακίνησης, διότι δίνει λύση στην ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση του περιβάλλοντός του. Τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών κατακτούν δράσεις της αδρής κινητικότητας, όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, μικρά και μεγάλα άλματα, κύλισμα στο έδαφος, χορό κ.α. με σκοπό να διερευνήσουν τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους, καθώς και τον χώρο και τα αντικείμενα που εμπεριέχονται στον χώρο (Morrison , 1988). Μέσα λοιπόν, από τις κατακτήσεις αυτές των παιδιών, βρίσκουν τον δικό τους τρόπο και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να ανταποκριθούν όπως επιθυμούν στο ερέθισμα.

Η έκτη δράση έγινε στην τάξη των παιδιών και διαμορφώθηκε από την παιδαγωγό σε μία γωνία του τμήματος. Στην αρχή προσέγγισαν κάποια παιδιά στο ερέθισμα και

άρχισαν να τραβούν τα πανιά από το πάτωμα και να τα τινάζουν μαζί με άλλα παιδιά. Ύστερα η παιδαγωγός-ερευνητής άρχισε να πετάει τη μπάλα προς τα μπουκάλια. Τότε άρχισαν να την προσεγγίζουν τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν και εκείνα. Στο ερέθισμα αυτό το κάθε παιδί έριξε τη μπάλα με διαφορετικές λαβές. Κάποια παιδιά κρατούσαν την μπάλα στο ένα χέρι ενώ κάποια άλλα την κρατούσαν με τα δύο. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο έσπρωχναν την μπάλα είχε ενδιαφέρον, καθώς κάποια παιδιά επέλεξαν να την πετάξουν ψηλά, κάποια άλλα παιδιά επέλεξαν να την πετάξουν με δύναμη και χαμηλά ενώ κάποια άλλα χαμηλά αλλά χωρίς ιδιαίτερη δύναμη. Ακόμη κάποια παιδιά επέλεξαν να μην καθίσουν στο στεφάνι αλλά να πλησιάσουν πιο κοντά στα μπουκάλια. Κάποια άλλα παιδιά επέλεξαν να μετακινήσουν το ίδιο το στεφάνι ακόμη πιο κοντά ώστε να ρίξουν την μπάλα. Όλα τα παιδιά απέδωσαν και δημιούργησαν δικές τους συνθήκες ώστε να πετύχουν αυτό που ήθελαν. Σύμφωνα λοιπόν, και με το θεωρητικό πλαίσιο τα παιδιά μέσα από ένα ερέθισμα αδρής κινητικότητας εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες τους και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Τα ερεθίσματα αυτά βοηθούν το παιδί να γνωρίσει και να ανακαλύψει το σώμα του και όταν νιώσει ότι το ακούει, τότε μπορεί να αισθανθεί σιγουριά και άνεση. Μέσα από τις δράσεις αδρής κινητικότητας το παιδί διερευνά τις έννοιες του χρόνου και του χώρου και τους αποδύσει προσωπικό νόημα. Συνεπώς, το παιδί με τον τρόπο αυτό, αποκτά αντίληψη του χώρου μέσα στον οποίο βρίσκεται και κινείται (Διαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Η έβδομη δράση πραγματοποιήθηκε στον χώρο της γυμναστικής, όπου τοποθετήθηκαν μέσα σε αυτή δύο κυλινδρικά περάσματα και ένα στρώμα. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή μπήκαν μέσα στα «τούνελ» και άρχισαν να μπουσουλάνε με γρήγορο ρυθμό και χωρίς σταματημό. Κάποια παιδιά στάθηκαν εκεί μέσα και παρατηρούσαν το εσωτερικό των κυλίνδρων. Μία άλλη ομάδα παιδιών πατούσε επάνω στο στρώμα, άλλα πηδούσαν επάνω σε αυτό και κάποια καθόντουσαν επάνω. Η παιδαγωγός τότε βοήθησε ένα παιδί να κάνει μία τούμπα και θέλησαν και άλλα παιδιά να κάνουν. Το κάθε παιδί την εφάρμοζε με τον δικό του τρόπο. Κάποια παιδιά γυρνούσαν στο πλάι, άλλα παιδιά την έκαναν μέχρι τη μέση και μετά σηκώνοντουσαν επάνω και κάποια άλλα έφερναν στο κεφάλι τους τα πόδια τους. Στα κυλινδρικά περάσματα όλα τα παιδιά έμπαιναν μπουσουλώντας και κάποια ξάπλωναν μέσα σε αυτά για λίγα δευτερόλεπτα. Κάποια παιδιά περίμεναν πριν μπουν την παρέα τους ώστε να μπουν μαζί μέσα σε αυτό. Αφού έβγαιναν κάποια παιδιά πήγαιναν χοροπηδώντας πάλι από την αρχή ώστε να ξανά

περάσουν μέσα από τα «τούνελ» ενώ κάποια άλλα παιδιά σηκώνονταν με ένα αρκετά ψηλό άλμα. Όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας τα παιδιά μέσα από τις δράσεις αδρής κινητικότητας αναπτύσσουν αντίληψη της κίνησης τους συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, συνείδηση του σώματός τους και μαθαίνουν να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας το σώμα τους (Διαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Επομένως, τα παιδιά δημιούργησαν με το σώμα τους στάσεις και κινήσεις με σκοπό να κινηθούν μέσα στον χώρο και να τον εξερευνήσουν.

Η όγδοη δράση υλοποιήθηκε στην αυλή και συγκεκριμένα στις σκάλες που περιέχει ο χώρος. Η παιδαγωγός δημιούργησε μία γωνιά της πολύχρωμης μπουγάδας. Αρχικά πλησίασαν κάποια παιδιά και παρατηρούσαν το σχοινί απλώματος που είχε τοποθετηθεί στη γωνιά και το κουνούσαν με τα χέρια τους. Τότε τους πρότεινε η παιδαγωγός αν θέλουν να ανέβουν τις σκάλες ώστε να φέρουν τις κάλτσες κάτω στο σχοινί απλώματος για να τις απλώσουν. Αμέσως τα παιδιά ανέβηκαν τις σκάλες. Το κάθε παιδί ανέβηκε τις σκάλες με διαφορετικό τρόπο, κάποια παιδιά ανέβηκαν κρατώντας το κάγκελο που υπάρχει δίπλα και κουνούσαν ένα-ένα τα πόδια τους. Κάποια άλλα παιδιά χρησιμοποίησαν και τα χέρια τους για να τις ανέβουν, τοποθετώντας τα μπροστά τους επάνω στα σκαλιά και κάποια άλλα παιδιά ανέβηκαν χωρίς να κρατιούνται από το πλαϊνό κάγκελο της σκάλας. Αφού ανέβηκαν πήραν τις κάλτσες και κατέβηκαν τη σκάλα. Στο κατέβασμα κάποια παιδιά επέλεξαν να καθίσουν επάνω στα σκαλιά και τα κατέβηκαν σε καθιστή θέση κρατώντας τις κάλτσες στην αγκαλιά τους. Κάποια άλλα παιδιά κατέβηκαν κρατώντας το κάγκελο στο πλάι και στο άλλο χέρι τις κάλτσες ενώ κάποια άλλα παιδιά δεν το κρατούσαν. Όλα τα παιδιά ανέβηκαν και κατέβηκαν τη σκάλα χρησιμοποιώντας τον δικό τους τρόπο. Αφού κατέβαιναν προσπαθούσαν να τοποθετήσουν τις κάλτσες στο σχοινί απλώματος. Υπήρχαν και μανταλάκια αλλά δεν τα χρησιμοποίησαν όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να τα ανοίξουν και έτσι κρέμασαν τη κάλτσα επάνω στο σχοινί χωρίς να χρειάζεται μανταλάκι για να στερεωθεί. Κάποια άλλα παιδιά έβαλαν μανταλάκια, κάποια παιδιά έβαλαν από ένα ενώ κάποια άλλα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερα από ένα. Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται η αύξηση στην ηλικία αυτή, της διαφοροποιημένης χρήσης των ήδη κατεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων. Αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός της ικανότητας των παιδιών να προσαρμόζουν τις θεμελιώδεις κινήσεις σε ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα και σε διάφορες περιβαλλοντικές συνθήκες (Bredenkamp &

Copple, 1997). Επομένως, σε αυτό το ερέθισμα τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν γνώριμες κινητικές διαδικασίες και να δημιουργήσουν περισσότερο ευνοϊκές συνθήκες ώστε να παίξουν χωρίς τίποτα να τους εμποδίζει.

Η ένατη δράση υλοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου και χρησιμοποιήθηκε η τσουλήθρα η οποία καταλήγει σε μία πισίνα με μπαλάκια. Είναι ένα από τα αγαπημένα σημεία των παιδιών και περνούν αρκετές ώρες την ημέρα κάνοντας τσουλήθρα. Όλα τα παιδιά έκαναν τσουλήθρα αλλά το κάθε παιδί επέλεξε να κατέβει με τον δικό του τρόπο. Ειδικότερα, κάποια παιδιά έπεσαν σε καθιστή θέση, κάποια άλλα παιδιά έπεσαν ενώ ήταν ξαπλωμένα και κάποια άλλα παιδιά τσούλησαν επάνω στην τσουλήθρα ακουμπώντας την κοιλιά τους. Πολλά παιδιά επανέλαβαν τη δράση και κάθε φορά έπεφταν και με διαφορετικό τρόπο, δημιουργώντας κάθε φορά διαφορετικές κινήσεις του σώματος. Στη συνέχεια έπεφταν στη πισίνα με τις μπάλες και άρχισαν μεταξύ τους να τις πετάνε ψηλά. Κάποια παιδιά τις πετούσαν ψηλά ενώ κάποια άλλα τις πετούσαν έξω από την πισίνα. Άλλα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα δύο χέρια ώστε να πετάξουν την μπάλα ψηλά ενώ άλλα παιδιά χρησιμοποιούσαν το ένα χέρι. Κάποια παιδιά έβαζαν μεγαλύτερη δύναμη ενώ κάποια άλλα λιγότερο δύναμη ώστε να πετάξουν την μπάλα. Μετά άρχισαν να «κολυμπούν» μέσα στην πισίνα και να χοροπηδούν μέσα σε αυτή. Στη δραστηριότητα αυτή φάνηκε όλα τα παιδιά να το απολαμβάνουν και να τολμούν να κάνουν νέες κινήσεις εξελίσσοντας έτσι το παιχνίδι. Επομένως, είναι σημαντικό σε ένα κινητικό ερέθισμα το παιδί να αισθάνεται σιγουριά και άνεση στον χώρο, όπου βρίσκεται, με τους γύρω του αλλά και με τον εαυτό του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα έχει τη δυνατότητα να εκφράσει αυτό που επιθυμεί και ύστερα να συμμετέχει στην ομάδα χωρίς περιορισμούς, ενδοιασμούς και ντροπή (Brint, Conteras, & Matthews, 2001).

4.4 Συγκριτική εξέταση των όλων των δεδομένων

Στη πρώτη δράση με τα στεφάνια συμμετείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών και όσα παιδιά δεν επιθυμούσαν να παίξουν παρατηρούσαν τους φίλους τους για μερικές στιγμές. Μέσα από το ερέθισμα αυτό τα παιδιά αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και ανταλλάσσαν απόψεις σχετικά με την ολοκλήρωση της δράσης. Δημιουργήθηκε λοιπόν, κίνητρο για επικοινωνία τόσο λεκτικής αλλά και σωματικής, καθώς μέσα από τις κινητικές τους ικανότητες επικοινωνήσαν την δημιουργικότητά τους. Επομένως, όλα

τα παιδιά συντόνισαν τις κινήσεις τους και με έναν ευρηματικό τρόπο απέδωσαν με μοναδικές κινητικές δεξιότητες στο συγκεκριμένο ερέθισμα.

Στη δεύτερη δράση συμμετείχαν όλα τα παιδιά, κάποια παιδιά συμμετείχαν στην αρχή, μετά επέλεξαν ένα άλλο ερέθισμα αλλά στο τέλος του παιχνιδιού επανήλθαν. Στην αρχή όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα μπαλόνια και τα επεξεργάζονταν με ενθουσιασμό. Υπήρξαν κάποια εντάσεις σχετικά με το χρώμα του μπαλονιού αλλά αφού εξήγησε η παιδαγωγός, ρωτούσαν με όμορφο τρόπο τον φίλο τους, ώστε να αλλάξουν μπαλόνι. Δημιουργήθηκε λοιπόν, ένας διάλογος μεταξύ των παιδιών τόσο λεκτικός αλλά και μη λεκτικός, καθώς κάποια παιδιά επέλεξαν να επικοινωνήσουν τα αιτήματα τους μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Το ερέθισμα αυτό, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται να επέφερε αρκετή φαντασία στα παιδιά και ευρηματικότητα ως προς τον χειρισμό του μπαλονιού. Αρκετά ενδιαφέρον ήταν ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισε το κάθε παιδί το μπαλόνι του.

Στη τρίτη δράση συμμετείχαν όλα τα παιδιά από την πρώτη στιγμή και άρχισαν να τρέχουν όλα μαζί γύρω από την αίθουσα. Μόλις η μουσική ξεκινά φαίνεται να έδωσε κίνητρο στα παιδιά για κίνηση και χορό. Το τραγούδι ήταν γνώριμο στα παιδιά και αυτό δείχνει να ήταν το μεγαλύτερο κίνητρο. Οι περισσότερες κινήσεις των παιδιών διέφεραν μεταξύ τους και το κάθε παιδί ανακάλυψε με τη κουτάλα με τον δικό του τρόπο και ρυθμό. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποια παιδιά επέλεξαν να ακολουθήσουν την παρέα τους και να κάνουν ομαδικές κινήσεις. Επομένως, απέδωσαν όλα τα παιδιά και η μουσική δημιούργησε μία ευχάριστη συνθήκη για τα παιδιά ενθαρρύνοντας τα περισσότερο. Τέλος, κάποια παιδιά επέλεξαν να δράσουν ομαδικά, ανακατεύοντας με τους φίλους τους μαζί ενώ κάποια άλλα παιδιά επέλεξαν ατομικά.

Στη τέταρτη δράση συμμετείχε το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών και πλησίασαν στο ερέθισμα με ενθουσιασμό. Όλα τα παιδιά κράτησαν τις ρακέτες ώστε να τις επεξεργαστούν, και κάποια παιδιά αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους παίζοντας με αυτές. Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν απέκρουσαν το μπαλάκι αλλά το κάθε παιδί διαχειριζόταν τη ρακέτα με τον δικό τους τρόπο. Κάποια την κρατούσαν με δύο χέρια, κάποια άλλα με ένα, άλλα παιδιά έβαζαν περισσότερη δύναμη ενώ κάποια άλλα παιδιά επέλεξαν να βάζουν λιγότερη δύναμη. Μέσα από το ερέθισμα αυτό τα παιδιά συντόνισαν το σώμα τους και τις κινήσεις τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όπως επιθυμούσαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ακόμη και τα

παιδιά που δεν συμμετείχαν σε αυτή τη φάση του παιχνιδιού, συμμετείχαν μαζεύοντας τις μπάλες που έριχναν οι φίλοι τους. Στη συνέχεια λοιπόν, συνεργάστηκαν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και με την παιδαγωγό, καθώς η παιδαγωγός πετούσε όλα τα μπαλάκια και τα παιδιά έπρεπε να τα μαζέψουν ώστε να τα ρίξει πάλι. Επομένως, όλα τα παιδιά συμμετείχαν και συνεργάστηκαν και εξέλιξαν τον τρόπο του παιχνιδιού.

Το πέμπτο ερέθισμα υλοποιήθηκε στην αίθουσα της γυμναστικής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Στην αρχή πλησίασε μία μικρή ομάδα παιδιών και στη συνέχεια σιγά-σιγά πλησίασαν όλα τα παιδιά. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο ερέθισμα αυτό αναπτύχθηκε μεταξύ των παιδιών ένα πνεύμα αλληλοβοήθειας, καθώς κάποια παιδιά παρότρυναν και βοηθούσαν τον φίλο τους να υλοποιήσει τη δράση. Επιπλέον, υπήρξε συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους ώστε να διαπεράσουν τα εμπόδια χωρίς προσκρούσεις, κρατώντας μεταξύ τους μία μικρή απόσταση. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα, διότι το κάθε παιδί κινήθηκε ανάμεσα από τα εμπόδια με έναν δικό του και μοναδικό τρόπο ολοκληρώνοντας τη δράση με διαφορετικές κινήσεις κάθε φορά. Συνεπώς, το ερέθισμα αυτό δημιούργησε ομαδικό πνεύμα και ένα αίσθημα αλληλοβοήθειας, καθώς και ενθουσιασμό για εξερεύνηση γεννώντας νέες κινητικές ικανότητες το κάθε παιδί ώστε να αποδώσει όπως επιθυμούσε στο παιχνίδι.

Η έκτη δράση υλοποιήθηκε σε μία γωνία της τάξης των παιδιών και συμμετείχαν όλα τα παιδιά, κάποια παιδιά βοήθησαν και στην οργάνωση της δράσης τοποθετώντας κάποια από τα αντικείμενα που χρειαζόνταν. Αφού τοποθετήθηκαν τα μπουκάλια, τα πανιά και το στεφάνι, το κάθε παιδί πετούσε τη μπάλα από τη μία άκρη του στεφανιού στην άλλη που βρίσκονταν τα μπουκάλια. Κάποια παιδιά επέλεξαν μάλιστα να αλλάξουν τις συνθήκες του παιχνιδιού ώστε να πετύχουν το σκοπό τους. Μετακίνησαν το στεφάνι πιο κοντά στα μπουκάλια ώστε να τα αποκρούσουν ευκολότερα. Επιπλέον, παρουσίασαν και διαφορετικούς τρόπους ως προς τη λαβή της μπάλας αλλά και ως προς το τρόπο με τον οποίο απέκρουσαν την μπάλα. Διαπιστώνεται λοιπόν, πως ο κάθε παιδί χρησιμοποίησε τη φαντασία του και τις δικές τους ικανότητες ώστε να επιφέρει το αποτέλεσμα που επιθυμούσε. Ακόμη και τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο παιχνίδι επέλεξαν να μαζεύουν και να συγκεντρώνουν σε ένα σημείο τις μπάλες από την τάξη. Επομένως, όλα τα παιδιά έδειξαν προθυμία, συνεργασία αλλά και δημιουργικότητα ώστε να παίξουν όπως επιθυμούσαν.

Η έβδομη δράση υλοποιήθηκε στην αίθουσα της γυμναστικής και συμμετείχαν όλα τα παιδιά από την πρώτη στιγμή που είδαν τα δύο κυλινδρικά τούνελ. Άρχισαν τα περισσότερα παιδιά να μπαίνουν μέσα σε αυτά μπουσουλώντας και να βγαίνουν έξω με ένα άλμα και κάποια με περισσότερα. Τότε τοποθετήθηκε στην αρχή των τούνελ ένα στρώμα και όλα τα παιδιά, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν το αξιοποίησαν με διαφορετικό τρόπο. Κάποια έκαναν άλματα πάνω σε αυτό, κάποια άλλα περπατούσαν και κάποια άλλα καθόντουσαν επάνω τους. Η παιδαγωγός βοήθησε ένα παιδί να κάνει μία τούμπα επάνω στο στρώμα και μετά έδειξαν όλα τα παιδιά ενδιαφέρον για να κάνουν και αυτά. Κάποια παιδιά μάλιστα ενθάρρυναν τους φίλους τους να κάνουν και ήταν δίπλα τους και περίμεναν για να μπουν μαζί στο τούνελ. Τη δραστηριότητα αυτή την επανέλαβαν πολλές φορές τα παιδιά. Μόλις έβγαιναν από τα τούνελ περπατώντας ή με άλματα και κίνηση μαζί κάποια παιδιά, πήγαιναν πάλι στην αρχή έκαναν μία τούμπα στο στρώμα και ξανά έμπαιναν στα τούνελ. Όλα τα παιδιά βρήκαν και δημιούργησαν με το σώμα τους δικές τους στάσεις και κινήσεις ώστε να ανταποκριθούν όπως ήθελαν στην δράση. Τέλος, κάποια παιδιά μέσα από τη δραστηριότητα επικοινωνήσαν με την παρέα τους ενθαρρύνοντας αλλά και για ομαδικό παιχνίδι κάνοντας μαζί την δράση.

Η όγδοη δράση έγινε στην αυλή του σχολείου και συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Στη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν οι σκάλες που υπάρχουν στην αυλή και τοποθετήθηκαν στο πάνω μέρος της μία μπουγάδα με πολύχρωμες κάλτσες και στο κάτω μέρος ένα σχοινί απλώματος με μανταλάκια. Εντυπωσιακό στο ερέθισμα αυτό ήταν πως όλα τα παιδιά βρήκαν διαφορετικούς τρόπους ώστε να ανέβουν την σκάλα αλλά και στο να τις κατέβουν, καθώς κρατούσαν και τις κάλτσες. Το κάθε παιδί επέλεξε τον δικό του τρόπο που θα ανεβοκατέβαινε τα σκαλιά χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα τους. Στη συνέχεια, όταν τοποθετούσαν τις κάλτσες επάνω στο σχοινί, κάποια από τα παιδιά δυσκολεύτηκαν με τα μανταλάκια αλλά με τη φαντασία τους τις άπλωσαν με τρόπους ξεχωριστούς, κάποια παιδιά δεν χρησιμοποίησαν καθόλου μανταλάκια. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποια παιδιά βοήθησαν την παρέα τους και έπαιζαν μαζί τους και μέσα από το ερέθισμα επικοινωνούσαν και συνεργάζονταν ώστε να ολοκληρώσουν το παιχνίδι τους. Τα περισσότερα παιδιά επανέλαβαν την δράση αρκετές φορές και σύμφωνα με τα δεδομένα φαίνεται να τους άρεσε το ανεβοκατέβασμα στις σκάλες, καθώς συνέχισαν να τις ανεβοκατεβαίνουν για αρκετή ώρα μετά.

Η ένατη δράση υλοποιήθηκε στην μικρή αυλή του κέντρου προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα στην τσουλήθρα που οδηγούσε σε μία πισίνα με μπάλες. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά αρκετές φορές. Το κάθε παιδί έπεφτε από την τσουλήθρα αλλά κάθε φορά με έναν διαφορετικό τρόπο, διότι έβλεπαν τα άλλα παιδιά και προσπαθούσαν να μιμηθούν τον τρόπο τους. Υπήρξε λοιπόν, μία αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών ανταλλάσσοντας τρόπους που κυλούσαν επάνω στη τσουλήθρα. Επιπλέον, μετά που έπεφταν στη πισίνα με τα μπαλάκια άρχισαν κάποια παιδιά να πετούν ψηλά τις μπάλες, και ακολούθησαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Στη συνέχεια, άρχισαν κάποια παιδιά να πετούν πιο ψηλά ενώ κάποια άλλα με μικρότερο ύψος. Κάποια παιδιά πετούσαν τις μπάλες έξω από την πισίνα. Μετά όλοι μαζί βοήθησαν να τις τοποθετήσουμε πάλι μέσα. Όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους, στη τσουλήθρα ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις καθώς κυλούσαν, έτσι περίμεναν να απομακρυνθεί ο φίλος τους ώστε να κυλίσουν μετά. Μέσα από το ερέθισμα αυτό υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών αλλά και συνεργασία-ομαδικότητα.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα

Το πρώτο μέρος της εργασίας αυτής, αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο και σε όσα έχουν ειπωθεί μέχρι και σήμερα σχετικά με την σωματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών δύο-τριών ετών, καθώς και όλα τα αισθητικοκινητικά στάδια τα οποία περνούν τα παιδιά μεταξύ αυτών των χρόνων. Επιπλέον, κάνει αναφορά στις κινητικές δεξιότητες και σε όλες τις κινητικές διαδικασίες που έχουν κατακτήσει τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αναπτύσσει θεωρίες που έχουν λεχθεί για την αδρή κινητικότητα αλλά και τα οφέλη αυτής μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά ηλικίας 2-3 ετών. Τέλος, αποδίδει τον ορισμό της αλληλεπίδρασης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι σχέσεις μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τη μεθοδολογία έρευνας, δηλαδή τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα δεδομένα και οι περιορισμοί της έρευνας. Στη συνέχεια, στο τρίτο μέρος γίνεται παρουσίαση αποτελεσμάτων και ποιοτική ανάλυση αυτών. Στο τέταρτο μέρος γίνεται ερμηνεία και σχολιασμός των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι μέσα από ερεθίσματα της αδρής κινητικότητας δημιουργούνται και αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών αλλά και της παιδαγωγού με τα παιδιά, κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά μέσα από τα ερεθίσματα της αδρής κινητικότητας, όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα δείχνουν την επιθυμία να θέλουν να επικοινωνήσουν μέσα από τη γλώσσα του σώματος τους, καθώς και με την λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους. Σύμφωνα με την μελέτη, χρησιμοποίησαν την επικοινωνία ώστε να βοηθήσουν και να ενθαρρύνουν κάποιο άλλο παιδί να συμμετάσχει στη δραστηριότητα, ανταλλάσσοντας με αυτόν τον τρόπο πληροφορίες μεταξύ τους αλλά τη χρησιμοποίησαν και για συνεργασία και ομαδικό παιχνίδι. Υπήρχαν και φορές που διαφώνησαν μεταξύ τους αλλά μέσα από την επικοινωνία τους με την παιδαγωγό-ερευνητή, επιλύθηκε το ζήτημα. Σύμφωνα λοιπόν, με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επικοινωνία στο προσχολικό περιβάλλον αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού γίγνεσθαι. Όπως αναφέρει και ο R. Spitz η επικοινωνία δημιουργείται όταν συνειδητά ή όχι το υποκείμενο εκφράζεται και ασκεί επιρροή στη σκέψη, στην αντίληψη και στο συναίσθημα του άλλου (Τσιπλητάρης, 1996).

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα σχετικά με το επίπεδο ενδιαφέροντος, φαίνεται από την μεγάλη συμμετοχή των παιδιών, ότι έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση στα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας. Συγκεκριμένα, στις περισσότερες δράσεις που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης συμμετείχε ολόκληρη η ομάδα αλλά ακόμη και σε αυτά που δεν συμμετείχε ολόκληρη η ομάδα, σε κάποια μέρη των δράσεων επέλεξαν να συμμετέχουν ενώ σε κάποια άλλα όχι. Οι δράσεις διαμορφώνονταν από την παιδαγωγό-ερευνητή και παρέμεναν για αρκετό χρονικό διάστημα στο χώρο. Με τον τρόπο αυτό δινόταν στο κάθε παιδί χρόνος αλλά και χώρος ώστε να επεξεργαστεί όπως επιθυμούσε το αντίστοιχο ερέθισμα. Συνεπώς, όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για συμμετοχή στα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας και συμμετείχαν όλα τα παιδιά στις περισσότερες δράσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Στη παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η ευρηματικότητα και η φαντασία των παιδιών που ανέπτυξαν μέσα από τα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα που συλλέχθηκαν τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μαζί με τα ερεθίσματα με διαφορετικούς τρόπους το κάθε ένα, χρησιμοποιώντας τις κινητικές τους ικανότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανακαλύψουν και να επεξεργαστούν το ερέθισμα με τον δικό τους μοναδικό τρόπο. Επιπλέον, κάποια παιδιά επέλεξαν να επαναλάβουν κάποιες δράσεις παραπάνω από μία φορά και κάθε φορά έβρισκαν νέους τρόπους ώστε να ολοκληρώσουν τη δράση όπως εκείνα επιθυμούσαν. Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αυτό προκύπτει από την ποιοτική βελτίωση της μορφής των κινήσεων, δηλαδή το παιδί αρχίζει να σχετίζεται άμεσα με τον προσωπικό πειραματισμό και την επανάληψη των ήδη κατεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων και με τη μορφολογική βελτίωση του σώματός του. (Bredenkamp & Copple, 1997). Επιπλέον, ένας ακόμη παράγοντας είναι η αύξηση της διαφοροποιημένης χρήσης των ήδη κατεκτημένων κινητικών δεξιοτήτων. Αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός της ικανότητας των παιδιών να προσαρμόζουν τις θεμελιώδεις κινήσεις σε ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα και σε διάφορες περιβαλλοντικές συνθήκες. Τέλος, ο χρόνος αντίδρασης είναι ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας της ραγδαίας εξέλιξης των κινητικών δεξιοτήτων, καθώς τα παιδιά δέχονται ένα ακουστικό ή οπτικό ερέθισμα που αποβλέπει σε μία κινητική ανταπόκριση και μαθαίνουν σταδιακά να κρίνουν γρήγορα τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν (Conolly, 1970). Όλες αυτές οι κινητικές δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά στην ηλικία των δύο - τριών ετών, που μελετάτε, και σε συνδυασμό με τον μοναδικό τρόπο

σκέψεις τους, προέκυψε το κάθε παιδί να φέρνει ένα διαφορετικό αλλά και ευρηματικό τρόπο πραγματοποίησης των ερεθισμάτων.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας δύο-τριών ετών αναπτύσσουν ένα κοινωνικό προφίλ δια μέσου των ερεθισμάτων αδρής κινητικότητας, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις, συνεργάζονται και προσφέρουν με τον δικό τους τρόπο τη βοήθεια τους. Το κάθε παιδί ξεχωριστά συμμετείχε στις δράσεις όποτε επιθυμούσε και έδινε το κάθε παιδί ένα διαφορετικό αλλά παράλληλα δημιουργικό και μοναδικό αποτέλεσμα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο αλλά και σε όποια χρονική στιγμή επιθυμούσαν.

5.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να μελετήσει ερεθίσματα αδρής κινητικότητας και συγκεκριμένα να διερευνήσει τις αντιδράσεις των παιδιών μέσα από τα συγκεκριμένα ερεθίσματα. Σημαντικός παράγοντας στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε να είναι ο εκπαιδευτικός χώρος, μέσα στον οποίο αναπτύσσεται το παιδί. Προτείνεται λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χώρος να τροποποιείται όταν επέρχεται ο κορεσμός από τα παιδιά και να εμπλουτίζεται με νέα ερεθίσματα. Για να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο να εισαχθεί η εκπαιδευτική ευελιξία, που σημαίνει ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, διαρκής εμπλουτισμός και ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Θα πρέπει λοιπόν ο υλικός και κοινωνικός χώρος να διαμορφωθούν με εξελικτικά χαρακτηριστικά, που θα κατοχυρώνουν με τον τρόπο αυτό τον ανοικτό χαρακτήρα του συστήματος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Βασικό στοιχείο θα αποτελέσει η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο δομικών στοιχείων, καθώς και η εναρμόνιση του συστήματος με το περιβάλλον.

Όπως είδαμε και από τα αποτελέσματα τις έρευνας, μέσα από τα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας αναπτύχθηκαν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και με την παιδαγωγό. Ο παιδαγωγός λοιπόν, είναι υπεύθυνος να διαμορφώνει, να οργανώνει και να τα παρουσιάζει στα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν ελεύθερα να τα επεξεργαστούν και να δράσουν επάνω τους με τον δικό τους τρόπο. Επομένως, οι σχέσεις που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τόσο τα παιδιά μεταξύ τους όσο και με τους ίδιους του παιδαγωγούς έχει καθοριστική σημασία στην ανάπτυξη των παιδιών και όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ο παιδαγωγός κυρίως ευθύνεται για την διαμόρφωση, οργάνωση του χώρου. Μέσα

λοιπόν, από ένα σωστά οργανωμένο ερέθισμα τα παιδιά επιλέγουν από μονά τους να αλληλεπιδράσουν με αυτό αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά.

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η αδρή κινητικότητα σε μία εποχή που επικρατεί η πανδημία με ως επακόλουθο τον εγκλεισμό των πολιτών για μερικό διάστημα. Συγκεκριμένα, με αφορμή την πανδημία που ξέσπασε στη χώρα και έκλεισαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα τα σχολεία, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο επηρέασε τα παιδιά στον ψυχοκινητικό τομέα, καθώς δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν ποικίλα ερεθίσματα αδρής κινητικότητας, και πως αντιμετωπίστηκε αυτή η καθημερινή αλλαγή από τους παιδαγωγούς, τους γονείς και από το κράτος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berk, E. L. (2015). *INFANTS, CHILDREN, AND ADOLESCENTS*. Αθήνα : Ιων, Επιμέλεια: Μακρή-Μπότσαρη Ε.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism*. England: University of California Press.
- Bly, L. (2003). *Motor Skills Acquisition Checklist*. San Antonio: Therapy Skill Builders.
- Bobath, B., & Bobath, K. (1992). *Κινητική ανάπτυξη στους διάφορους τύπους της εγκεφαλικής παράλυσης*. Αθήνα: Γρηγόριος Παρισσιανός.
- Bonvin, A., Barral, J., Kakebeeke, T. H., Kriemler, S., Longchamp, A., Marques-Vidal, P., & Puder, J. J. (2012). Weight status and gender-related differences in motor skills and child care-based physical activity in young children. *BMC Pediatrics*.
- Bredenkamp, S., & Corple, C. (1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brint, S., Conteras, M. F., & Matthews, M. T. (2001). *Socialization Messages in American Primary school: An organizational analysis*. *Sociology of Education*.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Clark, J. E. (1995). On becoming skillful: Patterns and constraints. 173-183.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μεταφρ. : Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο- Έκφραση.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Colella, D., & Morano, M. (2011). Gross motor development and physical activity in kindergarten age children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 33-36.
- Conolly, K. (1970). *Response speed, temporal sequencing, and information processing in children. Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press.
- Cratty, B. (1979). *Perceptual and motor development in infants and children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Davidoff, J. B. (1975). *Differences in visual perception: The individual eye*. New York: Academic Press.
- Didriche, P. (1990). *Η ψυχοκινητική αγωγή: Θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα.

- Eaton, W. O., & Yu, A. P. (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? 7 pages.
- Eliot, J. (1983). *An International Directory of Spatial Tests*. United Kingdom: Nfer-Nelson.
- Gallahue, D. (1993). *Motor development and movement skill acquisition in early childhood education*. New York: Macmillan.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Madison: WI: McGraw-Hill.
- Gazzaniga, M. S. (χ.χ.). Right-hemisphere language following brain bisection: A twenty year perspective. 525-537.
- Gerber, M., & Puhse, U. (2008). Don't crack undre pressure! -Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school - based and psychosomatic complaints. *Journal of Psychosomatic research*.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher. Human kinetics*.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Reasearch for Social Change*. Sage Publications.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 503-508.
- Hargreaves, A. (1995). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Πατάκης.
- Katelaar, M. (1999). *Children with cerebral palsy: A functional approach to physical therapy*. Delft: Eburon.
- Keogh, J. (1977). The study of movement skill development. 76-88.
- Koivisto, M., & Revonsuo, A. (2003). Object recognition in the cerebral hemispheres as revealed by visual field experiments. 135-153.
- Leonard, C. M., Lombardino, L. J., Mercado, L. R., Browd, S. R., Breier, J. L., & Agee, O. F. (1996). Cerebral asymmetry and cognitive development in children: A magnetic resonance imaging study. 89-95.
- Lerner, R. M., Anderson, P. M., Balsano, A. B., Dowling, E. M., & Bobek, D. L. (2003). *Applied developmental science of positive human development*. New York: Wiley.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2009). *The development of children*. New York: Worth Publisher.
- Mabbott, D. J., Noseworthy, M., Bouffet, E., Laughlin, S., & Rockel, C. (2006). White matter growth as mechanism of cognitive development in children . 936-946.
- McAuliffe, S. P., & Knowlton, B. J. (2001). Hemispheric differences in object identification. 119-128.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.

- McQuail, D., & Windahl, S. (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*.
- Morrison, G. (1988). *Early Childhood education today*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill.
- Olds, T., Maher, C., Zumin, C., Peneau, S., Lioret, S., Castetbon, K., . . . Summerbell, C. (2011). Evidence that the prevalence of childhood overweight is plateauing. Data from nine countries. *International Journal of Pediatric Obesity*, 342-360.
- Piaget, J. (1947). *The psychologie of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield & Adams.
- Piper, M. C. (1993). *Theoretical foundations for physical therapy assessment in early infancy*. New York: Churchill Livingstone.
- Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1990). challenge me to move: Large muscle development in young children . 4-10.
- Pollak, S., Holt, L., & Wismer Fries, A. (2004). Hemispheric asymmetries in children's perception of nonlinguistic human affective sounds. 10-18.
- Robert, S. F. (2008). *Development across the life span*. Pearson Education, Inc.
- Roberts, D., Vaneri, D., Decker, R., & Gannotti, M. (2012). Weight status and gross motor skill in kindergarten children. *Pediatric Physical Therapy*, 353-360.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sacha, T. J., & Russ, S. W. (2006). Effects of pretend imagery on learning dance in preschool children. *Early childhood education Journal*, 341-345.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2012). *Ψυχολογία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Seefeldt, C. (1992). *The early childhood curriculum : A review of current research*. New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C., & Barbour, N. (1986). *Early Childhood Education: An Introduction*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill.
- Springer, S. P., & Deutsch, G. (1989). *Left brain, right brain*. New York: Freeman.
- Surwillo, W. W. (1971). *Human reaction time and period of the EEG in relation to development*. Psychophysiology.
- Tan, L. E. (1985). *Laterality and motor skills in four year olds*. *Child development*.
- Thiesen, P. (2014). *Παιδικά παιχνίδια: Για την απόκτηση σωματικών, πνευματικών, κοινωνικών & δημιουργικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ίων.
- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I., & Gorber, S. C. (2010). Fitness of Canadian children and youth: results from the 2007-2009. *Canadian Health Measures Survey. Health Reports*, 7-20.

- Vandorpe, B., Vandendriesseche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., Lefevre, J., . . . Lenoir, M. (2012). Relationship between sport participation and the level of motor coordination in childhood: A longitudinal approach. *Journal of Science and Medicine in sport*, 220-225.
- Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M. W., & Thomas, M. S. (2007). Neuroconstructivism. 75-83.
- White, B. L., & Held, R. (1966). *Plasticity of motor development in the human infant*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiertsema, H. (1990). *100 παιχνίδια με κίνηση*. Αθήνα: Νικολαΐδης.
- Wong, K. Y., & Yin, C. S. (2010). Confirmatory factor analysis of the test of gross motor development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 202-209.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική ηλικία στη προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γκότοβος, Γ. (1990). *η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Γ. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1998). *Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεοτερική εποχή. παιδαγωγική επιθεώρηση*.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η επιταρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση.*, σ. 11.
- Μαρκοβίτητης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπουρνέλλη, Ν. (2006). *Κινητική Δημιουργικότητα. Ειδικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Κινητικής Δημιουργικότητας για παιδιά*. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη Προβλήματα της παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας ης παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2007). *Μεθοδολογία έρευνας. εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Τζέτζης, Γ., & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική ανάπτυξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *χρηστικόλεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες, προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: U.S.P.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Φράγκος, Χ. (1983, 1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1986). *Η σύγχρονη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία υλοποίησης:.....

Ερέθισμα:.....

Περίληψη

ερεθίσματος:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι ερευνώ	Αποτέλεσμα	Σχόλια
Πόσα παιδιά συμμετείχαν		
Ανταπόκριση παιδιών στο ερέθισμα (κινητικές δεξιότητες, δημιουργικότητα)		

Επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών		
---	--	--