



Αξιολόγηση της Επίδρασης ενός Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην Παιγνιώδη Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής ηλικίας: Μια Ποιοτική Προσέγγιση

Ευθύμιος Τρεβλάς¹ & Νικόλαος Τσιγγίλης²
ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε για να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ενίσχυσης της παιγνιώδους συμπεριφοράς στους τέσσερις τομείς ανάπτυξης, κινητικό, νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε έξι τάξεις νηπιαγωγείων της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, στις οποίες φοιτούσαν παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν 124 παιδιά (56 αγόρια και 68 κορίτσια). Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής που εφαρμόστηκε απαρτιζόταν από 32 ημερήσια πλάνα μαθημάτων, τα οποία εφαρμόζονταν δύο φορές την εβδομάδα για 16 εβδομάδες. Κύριοι άξονες για την ανάπτυξη των ημερησίων μαθημάτων ήταν: α) ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, β) συνεργασία με τους άλλους και κατανόηση των ατομικών διαφορών, και γ) ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης. Για την αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις ημι-δομημένης μορφής με τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Από τις εκφράσεις που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το πρόγραμμα ενίσχυσης της παιγνιώδους συμπεριφοράς, σαφώς διαφαίνεται η θετική του επίδραση και στους τέσσερις τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Επίσης, οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν επιπλέον εκφάνσεις των διαστάσεων της παιγνιώδους συμπεριφοράς, οι οποίες δε θα μπορούσαν να είχαν εντοπιστεί εάν είχε χρησιμοποιηθεί κάποια ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να αξιοποιήσουν τη φυσική τάση των παιδιών για ενασχόληση με παιγνιώδεις δραστηριότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξή των.

Λέξεις κλειδιά: *παιγνιώδης συμπεριφορά, προσχολική ηλικία, συνεντεύξεις, παρέμβαση, φυσική αγωγή*

Evaluation of the Influence of a Physical Education Program on Playfulness of Preschool Children: A Qualitative Approach

Efthimios Trevlas¹ & Nikolaos Tsigilis²

¹Department of Physical Education and Sports Science, Aristotle University, Thessaloniki, Hellas

²Department of Physical Education and Sports Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas²

Abstract

The purpose of this study was to examine the influence of a program promoting playfulness on the four domains of child development: motor, cognitive, affective and social. One hundred and twenty four children aged 5-6 years from six kindergarten classes participated in the study. Thirty two lessons were applied two times per week, for 16 consecutive weeks. Development of the lessons was based on: (a) acquisition of fundamental motor skills (b) cooperation with others and understanding of individual differences and (c) enhancement of creative thinking. Six semi-structured interviews were carried out with the early year educators who implemented the program. Each interview was recorded and then transcribed verbatim. According to the results, the program seemed to have a positive effect on all four areas of development. Interviews also revealed several additional components of playfulness that may have been overlooked by a quantitative means of evaluation. Early childhood educators should utilize the children's internal predisposition for play to promote all-side growth.

Keywords: *Playfulness, early childhood, interviews, intervention, physical education*

Εισαγωγή

Τι είναι παιγνιώδης συμπεριφορά του παιδιού και πώς εκφράζεται

Οι σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις μελετούν το παιχνίδι σαν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με ένα ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας (Boyer, 1997α). Η παιγνιώδης συμπεριφορά αποτελεί ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου που εκδηλώνεται με ένα σταθερό και αναγνωρίσιμο τρόπο σε κάθε περιβάλλον (Barnett, 1990, 1991; Cattell, 1979; Lieberman, 1965, 1966; Schwartzman, 1978; Singer & Singer, 1978; Singer, Singer, & Sherrod, 1980). Αυτή η έμφυτη τάση οδηγεί τα παιδιά να αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, να δημιουργούν μυθολογικούς χαρακτήρες και να αποκτούν μια ελευθερία ρόλων και δραστηριοτήτων, πέρα από εξωτερικές επιβολές (Rubin, Fein, & Veindeberg, 1983).

Η παιγνιώδης συμπεριφορά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, υποστηρίχθηκε και μελετήθηκε διεξοδικά πρώτα από την Liberman (1965) και μετά από την Barnett (1990, 1991). Η τελευταία προσεγγίζει και διερευνά το παιχνίδι σαν ένα σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών (κινητικών, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, χιούμορ) τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και το καθένα συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός τελικού προφίλ συμπεριφοράς και έκφρασης, που ονομάζεται «παιγνιώδη συμπεριφορά». Σύμφωνα με την Barnett (1991) η παιγνιώδης συμπεριφορά συνιστάται από πέντε διαστάσεις: α) το φυσικό αυθορμητισμό, β) τον κοινωνικό αυθορμητισμό, γ) το νοητικό αυθορμητισμό, δ) την εκδήλωση ευχαρίστησης-χαράς και ε) την αίσθηση του χιούμορ. Πιο αναλυτικά, ο φυσικός αυθορμητισμός αφορά στον συντονισμό και στα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας του παιδιού στη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο κοινωνικός αυθορμητισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά, να είναι συνεργάσιμο, να συνεισφέρει, να οργανώνει, να προτείνει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες. Ο νοητικός αυθορμητισμός δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού και στο βαθμό που το παιδί μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους, να επινοήσει παιχνίδια ή να χρησιμοποιήσει μη συμβατικά παιχνίδια για να παίξει. Η εκδήλωση χαράς αναφέρεται στην εκφραστική φύση του παιδιού, στο βαθμό δηλαδή που το παιδί όταν παίζει εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του, τη ζωντανότητα του, τη χαρά, την έλλειψη περιορισμών καθώς και τη χρήση ήχων και εκφραστικής γλώσσας. Η αίσθηση του χιούμορ αναφέρεται στους

αστειόμους, στα πειράγματα, στην παντομίμα-κλόουν, στην αγάπη για χιουμοριστικές ιστορίες και στη δημιουργία αστείων ιστοριών από το παιδί.

Σειρά ερευνών δείχνουν ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά σχετίζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού (Singer et al., 1980), με τη δημιουργική σκέψη (Barnett & Kleiber, 1982; Christie, 1980), με ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά (Poel, Bruyn, & Henk, 1991) και με τις στάσεις των γονέων απέναντι στο παιχνίδι (Barnett, 1991). Ο Beaty (1994) υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων και η δυνατότητα εκδήλωσης και ενίσχυσης της παιγνιώδους προδιάθεσης και εκφραστικότητας, αποτελούν μια διαδικασία ολοκλήρωσης της προσωπικότητας, έναν τρόπο εξερεύνησης του περιβάλλοντος και μια εποικοδομητική μέθοδο γνώσης του κόσμου.

Παιγνιώδης συμπεριφορά και τομείς ανάπτυξης

Η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται οι πιο κρίσιμες περίοδοι για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996). Σύμφωνα με τον Graham (1991) η μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας γιατί: α) θέτει τις βάσεις για την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής, β) μέσα από την ενεργή φυσική συμμετοχή τα παιδιά απολαμβάνουν τη μάθηση, και γ) όταν οι κινητικές δεξιότητες μαθευτούν, διατηρούνται δια βίου. Αν τα παιδιά αποτύχουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, βιώνουν συχνά την αποτυχία κατά τη μελλοντική τους συμμετοχή σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια ή αθλήματα (Gallahue, 1996; Poest, Williams, Witt, & Atwood, 1990). Για το λόγο αυτό κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας οι ευκαιρίες για εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα αυξημένες (Seefeldt, 1992).

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται αυτόματα. Αν και η ωρίμανση από μόνη της μπορεί να οδηγήσει σε ένα αρχικό, βασικό επίπεδο εκτέλεσης, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες για συνεχόμενη εξάσκηση και ενθάρρυνση για συμμετοχή. Κατά τη συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες τα παιδιά καλούνται να κινηθούν στο χώρο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους (π.χ., βάδισμα, τρέξιμο, αναπήδηση, κύλιση), σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ., υψηλό, χαμηλό) και διαφορετικές κατευθύνσεις (π.χ., μπροστά, πίσω, πλάγια) καθώς και να χειριστούν αντικείμενα (π.χ., ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα). Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί η ενίσχυση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, δηλαδή τα παιδιά μπορεί να γίνουν πιο ικανά, πιο επιδέξια,

με υψηλότερο συντονισμό και με μεγαλύτερη ευχέρεια κινήσεων (Gallahue & Ozmun, 1998).

Στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες παρέχει πληθώρα δυνατοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών για την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Nichols, 1990; Payne & Rink, 1997). Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν θετικά με τα άλλα παιδιά, καθώς συνεργάζονται σε ζευγάρια, μικρές ή μεγάλες ομάδες, αναλαμβάνοντας κάθε φορά διαφορετικό ρόλο, και βιώνοντας το συναίσθημα του να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας (Gallahue & Ozmun, 1998).

Επιπλέον, τα κινητικά παιχνίδια αποτελούν μία διαδικασία με κεντρικό πυρήνα τη συναισθηματική ενεργοποίηση των παιδιών, καθώς αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται και να απαντούν άμεσα στα ποικίλα ερεθίσματα που εμφανίζονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, γίνονται πιο ικανά στο να κατανοούν πως νιώθουν οι άλλοι, και αναπτύσσουν την αίσθηση του ωστού και του λάθους στην επαφή τους με άλλα άτομα (Brewer, 1998). Είναι ακόμη δυνατό να ενισχυθεί η αυτό-εικόνα του παιδιού καθώς αυτό γίνεται κινητικά πιο ικανό. Επομένως, φαίνεται ότι η εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες εκτός από την ανάπτυξη της κινητικής τους κουλτούρας συμβάλλει και στην ανάπτυξη και ενίσχυση του κοινωνικού και συναισθηματικού τους τομέα (Payne & Rink, 1997).

Εκτός όμως από τις επιδράσεις στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, οι παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες παρέχουν ένα ιδανικό περιβάλλον και για νοητική ανάπτυξη. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ζητείται από τα παιδιά να ανακαλύψουν διαφορετικούς και πιο αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος ή εκτέλεσης μιας κίνησης (Bee, 1999). Ακόμη, μέσα από κινητικές εμπειρίες κατανοούν και μαθαίνουν μια πληθώρα εννοιών, όπως για το χώρο, τα σχήματα, τα μεγέθη, το χρόνο, τους αριθμούς κλπ. Παράλληλα μαθαίνουν να συγκρίνουν και να ανακαλύπτουν σχέσεις καθώς εξερευνούν ιδέες και χειρίζονται αντικείμενα. Έτσι προοδευτικά είναι σε θέση να εκφράσουν τις ενέργειές τους, τη θέση τους ή το σχήμα τους και να εξασκούν το λεξιλόγιο διατυπώνοντας προτάσεις για τις κινητικές δραστηριότητες και ιδέες για σύνθεση κινητικών ιδεών (Pica, 2000).

Στόχος των διδασκόντων θα πρέπει να είναι η υποστήριξη της ανάπτυξης και της μάθησης όλων των παιδιών, γεγονός που επιτυγχάνεται με την αναγνώριση των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων τους, της προσωπικότητά τους, των ταλέ-

ντων και των δεξιοτήτων τους, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους. Κατανοώντας ότι τα παιδιά είναι ενεργοί δημιουργοί της γνώσης και ότι η ανάπτυξη και η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης, οι διδάσκοντες αναγνωρίζουν ότι το παιχνίδι παρέχει ένα πολύ καλό υποστηρικτικό μέσο γι' αυτές τις διαδικασίες (Bredenkamp, 1987).

Αλληλεπίδραση τομέων ανάπτυξης

Οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού δεν είναι ανεξάρτητοι αλλά βρίσκονται σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το πρωτόκολλο αξιολόγησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς του παιδιού (Children's Playfulness Scale - CPS, Barnett, 1991), βασίζεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη στον ένα τομέα επηρεάζει και επηρεάζεται από την ανάπτυξη των άλλων τομέων (Berk, 2001). Το CPS αξιολογεί πέντε διαστάσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς: κινητικό αυθορμητισμό, εκδήλωση χαράς και αίσθηση του χιούμορ (Trevlas, Grammatikopoulos, Tsigilis, & Zachoroulou, 2003). Σε πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο η Ζαχοπούλου (2003) αναφέρει μέτριες έως υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του CPS. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη στενή σχέση μεταξύ των τομέων ανάπτυξης (κινητικός, κοινωνικός, νοητικός και συναισθηματικός) και τονίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν και να εκμεταλλεύονται τη στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων τομέων ανάπτυξης και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσονται σε μέγιστο βαθμό σε όλους τους τομείς.

Γιατί απαιτείται η χρήση του κινητικού παιχνιδιού και των κινητικών δραστηριοτήτων στα προγράμματα προσχολικής αγωγής?

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών προσχολικής αγωγής είναι η εσωτερικής τους τάση για συμμετοχή σε κινητικά παιχνίδια. Η πλειονότητα των παιχνιδιών αυτών είναι κινητικά. Σύμφωνα με τον Hughes (1999) οργανωμένα και στοχευμένα κινητικά παιχνίδια παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν όχι μόνο τις κινητικές αλλά και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και τις νοητικές δεξιότητές τους, να λειτουργήσουν στα όρια των αναπτυξιακών τους δυνατοτήτων, να αναλάβουν νέους ρόλους, να επιχειρήσουν καινοτόμες και τολμηρές ενέργειες και να λύσουν πολύπλοκα προβλήματα που δεν θα έλυναν με άλλους τρόπους. Για παράδειγμα, ο Zaichkowsky και οι συνεργάτες του (1980) θεωρούν ότι τα παιδιά μαθαίνουν πολύ περισσότερα από τις κινητι-

κές δεξιότητες μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού, και υποστηρίζουν ότι: α) μαθαίνουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επίτευξης, β) να καταλαβαίνουν και να ερμηνεύουν συμπεριφορές και γ) να μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Οι κινητικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής δίνουν τη δυνατότητα για έκφραση του κινητικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού προφίλ των παιδιών (Ζαχοπούλου, 2007).

Οι παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες παρέχουν ένα συναρπαστικό και προκλητικό περιβάλλον όπου το παιδί εμπλέκεται εθελοντικά και συμμετέχει σε διαδικασίες μάθησης έχοντας μία έντονη εσωτερική παρακίνηση, αφού εκτελεί κάτι που το ενδιαφέρει και το αφορά άμεσα. Επομένως, τα παιδιά είναι φυσικά ενεργά, είναι άμεσα προσανατολισμένα στην αποστολή τους και ασχολούνται απορροφημένα με το θέμα τους χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους (Werner & Burton, 1979). Σύμφωνα με την Pica (2000) η ελκυστικότητα που ασκούν οι κινητικές δραστηριότητες στα παιδιά κρατά το ενδιαφέρον τους υψηλά και για μεγάλη χρονική διάρκεια χωρίς απόσπαση της προσοχής τους, πράγμα που επιτρέπει να οργανωθούν πολλά και μεγάλα σχετικά σε διάρκεια μαθήματα παιγνιδιών κινητικών δραστηριοτήτων. Επομένως, η εμπλοκή των παιδιών σε κινητικά παιχνίδια αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, αφού του παρέχει το πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες και να δώσει ευκαιρίες εξάσκησης των παιδιών στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, επιτυγχάνοντας το θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού.

Οι λίγες έρευνες που ασχολήθηκαν με το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, εστίασαν στην επίδρασή του σε μεμονωμένους τομείς ανάπτυξης και μάλιστα στην πλειοψηφία τους μελέτησαν την συμβολή του στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Cleland & Gallahue, 1993; Deli, Bakle, & Zachopoulou, 2006; Derri, Tsapakidou, Zachopoulou, & Kioumourtzoglou, 2001; Gallahue & Ozmund, 1998; Hopple, 1995; Meinel & Schanabel, 1987). Πρόσφατες όμως απόψεις θεωρούν ότι το κινητικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει θετικά και να ενισχύσει όλους τους τομείς ανάπτυξης (Barnet, 1991; Hughes, 1999; Payne & Rink, 1997; Pica 2000). Παρά όμως το σημαντικό ρόλο που έχει το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική αγωγή δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, οι οποίες να εξέτασαν την ταυτόχρονη επίδρασή του στους διάφορους τομείς ανάπτυξης μέσω ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης με άξονα την κίνηση και το παιχνίδι. Συμπληρωματικά περιορισμένη φαίνεται να είναι η ερευνητική δραστηριότητα

προς αυτή την κατεύθυνση στον ελληνικό χώρο, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται ως προς τους στόχους και τα αναλυτικά προγράμματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος φυσικής αγωγής στις διαστάσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς των νηπίων, όπως αυτές περιγράφονται από την Barnet (1991). Τα κινητικά παιχνίδια ήταν ο βασικός άξονας δόμησης του προγράμματος φυσικής αγωγής το οποίο εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής δινόταν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν α) τις βασικές κινητικές δεξιότητες, β) να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, γ) να ενεργοποιήσουν τους νοητικούς μηχανισμούς δημιουργικής σκέψης, δ) να εκφράσουν ποικιλία συναισθημάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές κινητικές δραστηριότητες και ε) να εκφράσουν το χιούμορ τους μέσα από αστειές πόξες, και παράξενες κινητικές ιδέες.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε έξι νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης, στα οποία φοιτούσαν παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Τα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν με βάση δύο κριτήρια: α) την αποδοχή συμμετοχής τους στην έρευνα και β) την διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η οποία έπρεπε να είναι πάνω από 5 έτη. Εάν τα νηπιαγωγεία είχαν περισσότερα από ένα τμήματα, ένα από αυτά επιλέχθηκε τυχαία για να συμμετάσχει στην έρευνα. Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν 124 παιδιά (56 αγόρια και 68 κορίτσια). Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής κυμαίνονται από 8-14 έτη με μέση τιμή 10.83 έτη. Τα παιδιά δε συμμετείχαν σε κανένα είδος οργανωμένης αθλητικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Η συμμετοχή των νηπίων στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε αφού εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων και της διεύθυνσης των νηπιαγωγείων.

Όργανο μέτρησης

Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης με τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Ο τύπος της συνέντευξης αυτής περιέχει ερωτήσεις, εκ των προτέρων κατασκευασμένες, οι οποίες παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο και σειρά σε όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, όπου αυτός κρίνει χρήσιμο και απαραίτητο, με συμπληρωματικές,

διερευνητικές-διευκρινιστικές ερωτήσεις να εξετάσει σε βάθος τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Hitchcock & Hughes, 1995). Με αυτό τον τρόπο λαμβάνονται περισσότερες και πιο σαφείς πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις, στάσεις ή πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Οι βασικές ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τυχόν μεταβολές της συμπεριφοράς των νηπίων. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι: «Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με τον τρόπο που συνεργάζονταν τα παιδιά μέσα στην τάξη πριν, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος;» για τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης και «Πώς ήταν η κινητική συμπεριφορά των παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος;» για τον κινητικό τομέα ανάπτυξης.

Πριν από την κύρια έρευνα, πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις με τρεις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, με σκοπό να διασαφηνισθούν και να διατυπωθούν πιο στοχευμένα και να γίνουν πιο κατανοητά τα βασικά ερωτήματα προς μελέτη. Οι τρεις αυτές εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.

Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής

Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής που εφαρμόστηκε απαρτιζόταν από 32 ημερήσια πλάνα μαθημάτων. Τα παιδιά συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα για χρονική περίοδο 16 εβδομάδων, και τα μαθήματα εφαρμόζονταν δύο φορές την εβδομάδα. Κάθε μάθημα είχε διάρκεια 40-45 λεπτά.

Η ανάπτυξη των ημερήσιων πλάνων μαθημάτων βασίστηκε στους ακόλουθους τρεις άξονες: α) ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, β) συνεργασία με τους άλλους και κατανόηση των ατομικών διαφορών, και γ) ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης. Σε κάθε μάθημα διεξαγόταν τρία ή τέσσερα κινητικά παιχνίδια που είχαν κεντρικό άξονα το συγκεκριμένο κατά περίπτωση στόχο.

Τα πρώτα 12 μαθήματα αναφερόταν στον πρώτο σκοπό. Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών των μαθημάτων, τα παιδιά μάθαιναν να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους, ποιες κινήσεις μπορεί να κάνει το σώμα τους, που και πώς μπορεί να κινηθεί, εξερευνώντας παράλληλα και στοιχεία του χώρου, όπως προσωπικός χώρος, επίπεδα του χώρου και κατευθύνσεις. Ακόμη, μάθαιναν να αναγνωρίζουν τη δεξιά και την αριστερή πλευρά και να αντιδρούν κινητικά σε διάφορα ερεθίσματα, ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα.

Εκτός από τα στοιχεία της κίνησης, οι δραστηριότητες περιλάμβαναν και εξάσκηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης και δεξιοτήτων χειρισμού. Από τις δεξιότητες μετακίνησης, τα παιδιά εξασκήθηκαν στο βάδισμα, το τρέξιμο και τις αναπηδήσεις. Οι δεξιότητες χειρισμού που α-

ποτελούσαν στόχους των δραστηριοτήτων ήταν ρίψη και υποδοχή ενός αντικειμένου, κύλισμα της μπάλας και λάκτισμα με σταθερή μπάλα.

Ο δεύτερος σκοπός, στον οποίο αναφερόταν τα μαθήματα 13 έως 22, είχε ως κεντρικό άξονα τη συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικά κινητικά παιχνίδια, ώστε τα παιδιά να μάθουν να σχηματίζουν ζευγάρια με όλα τα παιδιά της τάξης, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, και να συμμετέχουν σε ομάδες διαφόρων μεγεθών. Με αυτό τον τρόπο τα νήπια μάθαιναν να συνεργάζονται, να αποδέχονται τις ιδέες των άλλων νηπίων και να μοιράζονται τις δικές τους με τους άλλους, να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ή να ακολουθούν τους άλλους, και να μοιράζονται τον εξοπλισμό και το χώρο.

Τα μαθήματα 23 έως 32 είχαν ως κεντρικό άξονα την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης των νηπίων. Αυτό σημαίνει ότι δινόταν ερεθίσματα για να δημιουργήσουν τα νήπια καινούριες κινήσεις και να παράγουν πρωτότυπες κινήσεις, οι οποίες ήταν συνήθως απαντήσεις σε ένα ερέθισμα που δινόταν από τον διδάσκοντα. Παράλληλα, σ' αυτή την ενότητα μέσα από παράξενες, παράδοξες και αστειές κινητικές ιδέες ή στάσεις και φόρμες του σώματος δινόταν ευκαιρίες στα παιδιά να αστερευτούν, και να εκφράσουν το χιούμορ τους.

Πειραματική διαδικασία

Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, οι οποίες δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα πλάνα μαθήματος και στην συνέχεια σε δύο δίωρες συναντήσεις συζητήθηκαν διεξοδικά ο τρόπος οργάνωσης και εφαρμογής των μαθημάτων φυσικής αγωγής. Όπου χρειάστηκε έγινε πρακτική εφαρμογή. Κατά την διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος υπήρχε επίβλεψη ως προς την ορθή εφαρμογή του, δίνονταν απαντήσεις στους διδάσκοντες για τυχόν απορίες καθώς και ανατροφοδότηση.

Οι συνεντεύξεις με τις έξι εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής διεξήχθησαν μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος φυσικής αγωγής. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ελήφθησαν μετά το τέλος του ημερησίου προγράμματος, σε χώρο που επέτρεπε την αδιάσπαστη διεξαγωγή των. Κάθε συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε λέξη προς λέξη.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των περιεχομένων της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια με τη μορφή της θεματικής ανάλυσης όπως περιγράφεται

από τον Bogiatzis (1998). Το κάθε πλήρες κείμενο της συνέντευξης εισήχθη, οργανώθηκε και επεξεργάστηκε με το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης NUD*IST (Qualitative Solutions & Research, 1999).

Γενική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος

Μια γενική παρατήρηση αφορά στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν εκφράσεις για να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος όπως: «Παλιά ήταν γενικά πιο μαζεμένα, δεν κινούνταν τόσο άνετα, ενώ τώρα ήταν τελείως διαφορετικά όλα τα παιδιά», «Όταν τελείωναν τα παιχνίδια, παίζανε τα κλασικά ποδόσφαιρο και τέτοια. Τώρα βλέπω ότι έχουν μεγάλη αλλαγή στο παιχνίδι τους», «...μετά τον πρώτο μήνα και όσο περνούσε ο καιρός φαινόταν ακόμα πιο έντονη η διαφορά τους», «...μιλάμε όμως τώρα για τα παιδιά που δεν συμμετείχαν μέσα στην ομάδα και που γίνονται τώρα σιγά-σιγά πιο κοινωνικά». Από τις εκφράσεις αυτές, σαφώς διαφαίνεται η θετική επίδραση του προγράμματος στους διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού.

Στη συνέχεια αναφέρονται αναλυτικά οι διαστάσεις στις οποίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είχε επίδραση το πρόγραμμα παρέμβασης. Επίσης, δίνονται και αποσπάσματα απαντήσεων από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Από το περιεχόμενο των αποσπασμάτων γίνεται αντιληπτός ο τομέας στον οποίο αναφέρεται ο εκπαιδευτικός και εάν παρατήρησε κάποια αλλαγή στην συμπεριφορά των παιδιών. Τέλος στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότερες εμφάνισης των διαφόρων διαστάσεων της παιγνιώδους συμπεριφοράς.

Κινητική ευχέρεια

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής γίνεται φανερό ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην εκτέλεση διαφόρων κινητικών δεξιοτήτων: «...εύκολα αλλάζουν τον τρόπο που παίζουν πλέον και νομίζω ότι βοήθησε κι εμάς, στη μουσική, στις πρόβες για τη γιορτή. Παλιά ήταν γενικά πιο μαζεμένα, δεν κινούνταν τόσο άνετα, ενώ τώρα ήταν τελείως διαφορετικά όλα τα παιδιά. Σε σχέση δηλαδή με τα Χριστούγεννα που κάναμε γιορτή και ήταν πάλι μουσικοκινητική, και στη γιορτή το Καλοκαίρι είχανε πολλή μεγάλη διαφορά», «...με την έννοια ότι βοήθησε τα παιδιά κινητικά, που ήταν και βασικός στόχος, αλλά συγχρόνως επηρέασε και τους άλλους τομείς ανάπτυξης», «...ότι τελειοποιήθηκε πάρα πολύ η κίνησή τους, ότι γνωρίσανε καλύτερα το σώμα τους και τις δυνατότητες που έχουνε», «...η βελτίωσή τους φάνηκε στην καλοκαιρινή γιορτή που είχε πολύ κίνηση.»

Κινητική έκφραση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μαρτυρούν ότι τα παιδιά βρήκαν ευκαιρία τρόπο να εκφραστούν κινητικά: «...και νομίζω ότι έχει σχέση με το ότι είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν, να κάνουν διάφορα. Το ότι μπορούσαν να κάνουν τα ζώα,... τις εποχές και κάποια άλλα, που δεν τα κάνανε πριν, τους άρεσε σαν ιδέες και το ότι μπορούσαν να τα αναπαραστήσουν», «Νομίζω ότι βοηθήθηκαν το καθένα σε επίπεδο κινητικής έκφρασης, με την έννοια ότι μπορούσαν, ότι σκεφτόταν να το πραγματοποιήσουνε και έμαθαν να χρησιμοποιούν το σώμα τους γι' αυτό το σκοπό», «...πιστεύω ότι ενίσχυσε πάρα πολύ τον τρόπο έκφρασης και την κριτική σκέψη των παιδιών, ...το να αρχίσουν να μπαίνουν σε μια διαδικασία να βγάσουν ιδέες, να βρίσκουν λύσεις ή τρόπους έκφρασης.»

Κινητική ενεργοποίηση

Στα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων φαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της κινητικής δραστηριότητας των παιδιών: «Πάνω από μία ώρα έχουμε ελεύθερο παιχνίδι και τους έβλεπες να κάνουνε κεράκια, να κάνουν βαρκούλες, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες μέσα από το πρόγραμμα και θυμόταν και δραστηριότητες όπως τις χελώνες, που ούτε και εγώ καλά-καλά δεν θυμάμαι σε ποιο μάθημα ήτανε... κάπου στην αρχή μιλάμε», «...πάντως συμμετείχε πλέον πολύ ενεργά μέσα στην τάξη και λειτούργησε κινητικά. Να τρέχει, να παίζει με τους άλλους, ενώ στην αρχή το απέφευγε», «Δεν υπήρχε περίπτωση να πούμε ότι τώρα πάμε να κάνουμε γυμναστική και να πει κάποιος εγώ δεν θέλω. Κυρία κι εγώ κι εγώ», «...πρώτα από όλα ήταν ένα κομμάτι που δεν έδειξαν να το βαριούνταν τα παιδιά.»

Αποκλίνοσα δημιουργικότητα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ενίσχυσε τη δημιουργία ασυνήθιστων και πρωτότυπων ιδεών των παιδιών: «...προσπαθούσαν να κάνουν κάτι πιο καινούριο κάτι εντελώς διαφορετικό το κάθε παιδί», «...δηλαδή, ενώ στα πρώτα μαθήματα τους ζητούσαμε να κάνουν κάτι...να σκεφτούν και να κάνουν κάτι, βλέπαμε ότι μπορεί κάποιος να αντέγραφε το άλλο. Στην πορεία, αργότερα, αρχίσανε ο καθένας από μόνος του να σκέφτεται διαφορετικά πράγματα, χωρίς να χρειαστεί να αντιγράψει το συμμαθητή του, που σημαίνει ότι το μυαλό άρχισε να δουλεύει, άρχισε να ανοίγει», «...δημιουργούσαν εικόνες, μερικές φορές παράξενες εικόνες. Είχα την εντύπωση πολλές φορές ότι «έβγαιναν απ' έξω» και παρακολουθούσαν τους εαυτούς τους. Δεν μπορώ να εξηγήσω διαφορετικά πως τα σκαρφίζονταν όλα εκείνα», «...απέκτησαν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, με την έννοια να

αναζητούν κάθε φορά κι άλλες εναλλακτικές μορφές έκφρασης», «Έμεινα άφωνη τη στιγμή που είδα αυτό το παιδί, που δε συμμετείχε σε καμία δραστηριότητα ή συμμετείχε απλά με την παρουσία του, να συμμετέχει και να βάζει το μυαλό του να δουλεύει και να βγάζει τόσο ωραία πράγματα και παράξενα».

Ευχέρεια ιδεών

Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να παράγουν ένα μεγάλο αριθμό ιδεών: «...δούλεψε πραγματικά αυτό που λέμε η δημιουργική φαντασία. Ανακάλυψαν πάρα πολλούς τρόπους που δεν το περίμενα. Αυτό το «ψάξε» ή «ο άλλος τρόπος» για μένα είναι λέξη κλειδί», «Βγάζανε παιχνίδια από το μυαλό τους, επαναλάμβαναν κάπως αυτά τα παιχνίδια που κάναμε και τους άρεσε να τα κάνουν αλλαγές... «Ελάτε να κάνουμε αυτό», «να κάνουμε εκείνο»,..... που δεν το λέγανε και δεν το κάνουν παλιά». «Όταν τελείωναν τα παιχνίδια, παίζανε τα κλασικά ποδόσφαιρο και τέτοια. Τώρα βλέπω ότι έχουν μεγάλη αλλαγή στο παιχνίδι τους», «Αλλά μάθανε, μέσα από κάποια παιχνίδια, να δουλεύουνε δημιουργικά με το σώμα τους. Δουλέψανε περισσότερο και ασχοληθήκανε με την κίνηση παραπάνω και με ένα διαφορετικό τρόπο: Να σκέπτονται και να βρίσκουν. Δούλεψε πολύ το μυαλό τους και η φαντασία τους», «...προσπαθούσαν όμως να είναι κάτι πιο διαφορετικό από το γνωστό. Παίρνανε το ερέθισμα και κάνανε κάτι διαφορετικό μετά», «...μάθανε να ψάχνουνε και να βρίσκουνε πολλές και διαφορετικές κινήσεις. Το ίδιο πράγμα να το προσεγγίζει ο καθένας διαφορετικά».

Πρωτοτυπία-αυθεντικότητα

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μαρτυρούν ότι η εφαρμογή του προγράμματος ενίσχυσε την κινητική πρωτοτυπία και αυθεντικότητα των παιδιών: «...όταν κάποιο παιδί έβγαζε μία πρωτότυπη κίνηση, όλα τα άλλα τα παιδιά το θαυμάζανε, λέγανε «κοιτάξτε, κοιτάξτε», δηλαδή και τα ίδια τα παιδιά κάπου εντοπίζανε το πρωτότυπο», «...κάνανε δικά τους πράγματα ξεχωριστά, όποτε τους ζητούσαμε να κάνουν κάτι διαφορετικό, φώναζαν κιόλας για να το δούμε, «κυρία δείτε τι έκανα», για να τα προσέξουμε».

Φαντασία

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τα παιδιά ανέπτυξαν τη φαντασία τους: «είχε πολλές εικόνες. Όλα αυτά σαφώς κέντριζαν την φαντασία τους, Θυμάμαι εκείνο με τα ρομπότ και με τις κούκλες που ζωντανεύουν....τέλειο. Έδωσαν ερεθίσματα, μετά από αυτό, μου λέγανε διάφορα, μου αφηγούνταν διάφορες φανταστικές ιστορίες», «...υπήρχε η εξοικείωση πλέον, οπότε

ξέρανε πώς να κινηθούν. Από μόνα τους φαντάζονταν άλλα καινούρια πράγματα, που πιθανόν εγώ να μην είχα φανταστεί, η αλήθεια είναι. Κάθε μέρα είχανε να βγάλουν και κάτι πιο ωραίο, κάτι πιο καινούριο».

Εκμάθηση εννοιών

Επίσης το πρόγραμμα παρέμβασης φαίνεται ότι ενίσχυσε την εκμάθηση διαφόρων λέξεων και εννοιών: «...μετά τον πρώτο μήνα και όσο περνούσε ο καιρός φαινόταν ακόμα πιο έντονη η διαφορά τους. Η εξοικείωση που είχαν και με την κίνηση και με τις λέξεις που χρησιμοποιούσαν, πλέον ξέρανε κάποια πράγματα συγκεκριμένα», «...Τους βοήθησε πάρα πολύ. Θυμάμαι πάλι με το σημείο στήριξης και το κέντρο βάρους, ισορροπία και βάση στήριξης...δύσκολες έννοιες. Ναι, νομίζω ότι τους βοήθησε πάρα πολύ και ακόμη και στο γλωσσικό τομέα. Τώρα τι σχέση μπορεί να έχει το ένα με το άλλο; Εγώ προσωπικά είδα διαφορά. Υπήρξε κάποια εξέλιξη», «...αλλά τα 3-4 κορίτσια έκαναν πολύ μεγάλη άνοδο. Και κινητικά και νοητικά, στην τάξη και στο γυμναστήριο».

Συμμετοχή

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το πρόγραμμα ενθάρρυνε τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι ακόμα και αυτών που στην αρχή ήταν συννεσταλμένα: «...μιλάμε όμως τώρα για τα παιδιά που δε συμμετείχαν μέσα στην ομάδα και που γίνονται τώρα σιγά-σιγά πιο κοινωνικά», «...στην αρχή ήταν πολύ διστακτικός, μαζεμένος και δεν έμπαινε εύκολα στο πρόγραμμα. Έπρεπε να μπει με υποσχέσεις, με παρότρυνση, δεν πολύ ήθελε. Μετά όμως μόνος του συμμετείχε και τα έκανε καλά. Όχι απλά συμμετείχε, αλλά είχε διάθεση να τα κάνει και να προσπαθήσει».

Κοινωνικοποίηση

Παράλληλα με τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες ενισχύθηκε η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω της δημιουργίας επαφών και δεσμών με άλλα παιδιά: «...κάνανε τις δραστηριότητες. Τους βοήθησε, ώστε να δεθούν μεταξύ τους. Δηλαδή γίνανε φίλοι. Και παιδιά που δεν ήταν τόσο κοινωνικά και δεν είχανε παρέες, τώρα είναι πιο άνετα με όλα τα παιδιά», «Στην αρχή παίζανε μεμονωμένα, δυο-δυο, τρία-τρία. Το πρόγραμμα όμως τους έφερε σε επαφή ήταν σα να βρήκαν και νέους φίλους και άρχισαν».

Ένταξη σε ομάδα

Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση στο βαθμό ένταξης και αρμονικής λειτουργίας των παιδιών στις διάφορες ομάδες: «Στην αρχή λειτουργούσαν οι ομάδες όπως ήτανε μέσα στην τάξη, οι γνωστές παρέες. Μετά σιγά-σιγά ανοίχτηκαν και κάνανε

και με άλλους παρέα. Δηλαδή, έβλεπα ότι κάθε παιδί, ανάλογα με τις δυνατότητές του, προσπαθούσε να μπει σε υποομάδες ή να κάνει ζευγαράκια. Τους βοήθησε πολύ αυτό», «...είχα παιδιά που δεν ήταν εύκολο να ενταχθούν σε ομάδα, ήδη θυμάμαι παιδιά που δε μπορούσαν να ενταχθούν από την αρχή, είχαν κολλήσει μόνο με ένα άτομο κι αν δεν υπήρχε αυτό το παιδί δε συμμετείχαν καθόλου. Αυτό όμως άλλαξε σιγά-σιγά».

Αποδοχή της ιδιαιτερότητας των άλλων

Στα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων φαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας και ιδιαιτερότητας των παιδιών: «Στην αρχή μας παρακολουθούσε μόνο και έμπαινε στην ομάδα όσο μπορούσε, με το δικό του τρόπο και έκανε αυτά που μπορούσε. Και τώρα συμμετέχει πιο ενεργά και όχι μόνο το αποδέχονται, το προσπαθούν κιόλας, στην κυριολεξία», «...υπήρχε συνεργασία στην ομάδα, το ένα παιδάκι εκτιμούσε τι έκανε το άλλο. Δε θυμάμαι σε όλη τη διάρκεια να κορόιδεψε το ένα το άλλο. Δεν είχαμε κάτι τέτοιο. Αυτό είναι βασικό», «...ένας έδειχνε τον άλλον, σ' αυτούς που δε μπορούσαν να τα καταφέρουν».

Συνεργασία

Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και να συνεργαστούν: «...επειδή γίνανε πιο ανεξάρτητα σαν άτομα, πιο ευρηματικά, πιο συνεργάσιμα μεταξύ τους κι όλο αυτό φάνηκε και στις άλλες δραστηριότητες ...», «...άρχισαν να σκέφτονται και να παίζουν διαφορετικά, δηλαδή να οργανώνονται μόνο τους καλύτερα και να βάζουν τη φαντασία τους να δουλέψει», «...η συνεργασία έγινε πιο απλή, πια δεν υπήρχαν στιγμές αμηχανίας. Εντάξει υπήρχαν οι αρχηγοί ας πούμε, οι διαχωρισμοί, οι συγκρούσεις, αλλά το θέμα είναι ότι η ομάδα εξακολουθούσε να είναι ομάδα έστω και με διαπληκτισμούς».

Αλληλοβοήθεια

Αρκετοί εκπαιδευτικοί παρατήρησαν τα παιδιά να αλληλοϋποστηρίζονται και να βοηθούνται: «Αυτά που το κατανοούσαν γρηγορότερα βοηθούσαν με την κίνηση και το λόγο τους να το καταλάβουν και τα άλλα... και βοηθούσαν καλύτερα από εμάς την ομάδα των παιδιών», «Η μορφή των παιχνιδιών βοήθησε στο να δεθεί η τάξη. Όλοι μαζί, και ο ένας κοιτούσε τον άλλο και ο ένας βοηθούσε τον άλλο».

Τήρηση κανόνων

Μία σημαντική επίδραση του προγράμματος αναφέρεται στην πειθαρχία και στην τήρηση των κανόνων: «Για μένα το κυριότερο ήταν ότι δούλευαν

σε ομάδες, ακολουθούσαν κανόνες και κάνανε από κοινού πράγματα», «...σιγά-σιγά καταλάβανε ότι να μπορεί να δουλέψει ο καθένας ανενόχλητος δεν πρέπει ο ένας να σκουντάει τον άλλο και ότι δεν πρέπει να χτυπάει ο ένας τον άλλο», «Τα άτακτα παιδιά όταν ξεκινήσαμε τον πρώτο μήνα ήταν πολύ ζωντά και δε μπορούσαν να προσαρμοστούν, να ακολουθήσουν. Με την πάροδο του χρόνου όμως εντάξει, όλα μπήκαν σε ένα πρόγραμμα».

Αυτοπεποίθηση

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι τα παιδιά ανέπτυξαν την αυτοπεποίθησή τους: «...σε κάποια παιδάκια φάνηκε πιο έντονα, επειδή ήταν πιο κουμπωμένα, πιο κλειστά παιδιά από χαρακτήρα, και μετά δείξαν θάρρος», «Παιδιά που ήταν συνεσταλμένα στην αρχή, που δεν εκδηλώνονταν, αρχίσανε να έχουν αυτοπεποίθηση, να συμμετέχουν και σε άλλες δραστηριότητες, πέρα από το πρόγραμμα».

Ενθουσιασμός

«Παρατήρησα, ότι και κάποια παιδιά, γενικά, που θεωρούνταν κλειστά ως προς το χαρακτήρα τους ή τις εκδηλώσεις τους, στις συγκεκριμένες δραστηριότητες ήταν περισσότερο χαρούμενα και ενθουσιώδη», «...με βλέπανε και με ρωτούσαν με ενθουσιασμό, “Πότε θα ξαναπαίξουμε;” “Θα έρθεις μέσα να παίξουμε;” Επειδή είχε και υλικά πολλά, χαιρόντουσαν. Οι μπάλες, οι κορδέλες, τα στεφάνια, ενθουσιάζονταν τα παιδιά και ήταν και πολύ ωραίες κάποιες δραστηριότητες.»

Εκδήλωση χαράς

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής γίνεται φανερό ότι τα παιδιά χαιρόντουσαν και ευχαριστιόταν τις δραστηριότητες και εκδήλωναν άνετα αυτά τα συναισθήματα: «...νομίζω ότι η λειτουργία των μαθημάτων ήταν τέτοια, που δημιουργούσε συναισθήματα χαράς και ευφορίας και τα παιδιά το εκδήλωναν αυτό με ιδιαίτερη άνεση. Επικρατούσε ένα κλίμα πανηγυρικό και ευχάριστο», «Υπήρχαν παιδιά τα οποία ήταν κλεισμένα στον εαυτό τους, δεν εκδηλώνονταν και είδαμε ότι μετά από κάποια μαθήματα άρχισαν να εκδηλώνονται, να είναι πιο χαρούμενα...», «...και μετέφεραν και τη χαρά στο σπίτι. Και νομίζω πως αυτό είναι πιο αισιόδοξο. Οι γονείς λέγανε πως ερχότανε πιο χαρούμενα στο σχολείο, ότι δε θέλανε να χάσουνε το πρόγραμμα, και νομίζω πως η γνώμη των γονέων είναι σημαντική» και «Ναι και τους άρεσε, γιατί από κει και πέρα έβλεπα ότι και μόνο τους στο ελεύθερο παιχνίδι κάνανε παιχνίδια από το πρόγραμμα και τα θυμότανε...κάνανε ομάδες και τα κάνανε και μόνο τους π.χ. μέχρι να μαζετούμε το πρωί. Νομίζω ότι τα έκανε να χαρούν περισσότε-

ρο, να αισθανθούν πιο ευτυχισμένα στο τέλος».

Χιούμορ

Σχετικά περιορισμένες ήταν οι αναφορές στην επίδραση του προγράμματος στο χιούμορ: «...το χαιρόνταν και το διασκεδάζαν. Επειδή εύρισκαν κάτι διαφορετικό τους άρεσε και πολλά παιδιά έβγαλαν χιούμορ και το διασκεδάσαν, κάτι που δεν το περίμενα. Χαιρόντουσαν που εδώ όλα ήταν αποδεκτά».

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αρκετά ενθαρρυντικά, αφού διαπιστώθηκε μία σαφής βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι τα παιδιά ενεπλάκησαν και συμμετείχαν ενεργά σε δομημένες δραστηριότητες με άξονα την κίνηση και το παιχνίδι. Παράλληλα όμως με την κινητική ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών, μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού παρατηρήθηκε και μια θετική επίδραση σε άλλους τομείς ανάπτυξης όπως του νοητικού, συναισθηματικού και κοινωνικού.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, που εφάρμοσαν το πρόγραμμα προσδιόρισαν τη βελτίωση του κινητικού τομέα με βάση τρία κριτήρια, την κινητική ενεργοποίηση, την κινητική ευχέρεια, και την κινητική έκφραση. Το κριτήριο με την υψηλότερη συχνότητα αναφοράς στις συνεντεύξεις, ήταν η κινητική ενεργοποίηση. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με προηγούμενη ποσοτική έρευνα της Ζαχοπούλου (2003), στην οποία η ερώτηση: «το παιδί είναι σωματικά ενεργό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού» εμφάνισε τη μεγαλύτερη φόρτιση στον κινητικό παράγοντα σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις του ίδιου παράγοντα. Φαίνεται λοιπόν, ότι η κινητική ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών είναι βασικός παράγοντας, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος ενίσχυσης της παιγνιώδους συμπεριφοράς.

Εκτός όμως από την κινητική ενεργοποίηση, αναφέρθηκαν και άλλα δύο κριτήρια. Η κινητική ευχέρεια, η οποία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δηλώνει την ευκολία, την άνεση και την τελειοποίηση της κίνησης, και ομοιάζει με το περιεχόμενο του ερωτήματος του κινητικού παράγοντα του CPS: «Οι κινήσεις του παιδιού είναι γενικά καλά συντονισμένες κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών». Επίσης, ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα αυτής της έρευνας ήταν η εμφάνιση της κινητικής έκφρασης, ως μιας ξεχωριστής έκφρασης του κινητικού παράγοντα, η οποία φαίνεται να αναφέρεται στην ικανότητα μεταφοράς και έκφρασης μιας ιδέας σε κίνηση. Τέτοιες ιδέες μπορεί να αφορούν

ζώα (π.χ., αρκούδα, φίδι), φανταστικά ή μυθικά πρόσωπα (π.χ., τιτάνες, νεραϊδες, γίγαντες, Πήτερ-παν), αντικείμενα (π.χ., βαρκούλες, ινδιάνικη καλύβα) καταστάσεις (π.χ., θύελλα, άνοιξη,) ή συναισθήματα (π.χ., έκπληξη, αγωνία, χαρά).

Τα παιδιά έχουν μια φυσική επιθυμία να κινούνται και να εκφράζονται με κινήσεις. Όμως δεν περιορίζονται στη φυσική δραστηριότητα και στην έκφραση, αλλά θέλουν να εξουσιάζουν και να βελτιώνουν τις κινήσεις τους. Όπως αναφέρει ο Pica (2003) τα παιδιά απολαμβάνουν να εκτελούν με το σώμα τους κινήσεις που απαιτούν αυθορμητισμό και εκφραστικότητα. Γι' αυτό είναι απαραίτητο η διδασκαλία, να προσφέρει στα παιδιά τέτοιες συνθήκες που τους δίνουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη φυσική τους ενέργεια με σκοπό να είναι δημιουργικά, εκφραστικά και επινοητικά, ενώ παράλληλα να αναπτύσσουν τις φυσικές τους ικανότητες. Η εκφραστικότητα αυτή, μέσω του σώματος, είναι πολλές φορές επαρκέστερη από την ομιλία. Όπως αναφέρει ο Jones (1972) πολλά παιδιά μέσω της κίνησης καθίστανται ικανά να εξερευνήσουν περιοχές εμπειρίας που δε θα ήταν προσιτές σε αυτά μέσω λέξεων.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν τα παιδιά να εμπλέκονται και να ενδυναμώνουν στοιχεία του νοητικού τομέα. Καταρχήν, τόνισαν την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν και να συνκρατούν καινούργιες και δύσκολες έννοιες και λέξεις, που με άλλο τρόπο θα ήταν δύσκολο ή ακατόρθωτο. Φαίνεται λοιπόν, ότι το πρόγραμμα παρέμβασης είχε σημαντική επίδραση σε έναν άλλο τομέα ανάπτυξης, το νοητικό. Με το παιχνίδι και τον πειραματισμό τα παιδιά μπορεί να διδαχτούν έννοιες και αξιώματα, να αποκωδικοποιήσουν μέσα από την κίνηση και τις αισθήσεις πληροφορίες, αναφορικά με τον κόσμο και να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί δρόμοι γνώσης (Wachs, 1979).

Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι το πρόγραμμα βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και ενθάρρυνε την παραγωγή και την πρωτοτυπία κινητικών ιδεών. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συνδέεται με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες τονίζουν τη σχέση μεταξύ της παιγνιώδους συμπεριφοράς με την ευχέρεια και την πρωτοτυπία κινητικών ιδεών (Barnett & Kleiber, 1982; Treulas, Matsouka, & Zachoroulou, 2003). Σύμφωνα με τον McBride (1992) η κινητική δημιουργικότητα και πρωτοτυπία αποτελούν το τελικό προϊόν μιας δημιουργικής διαδικασίας, η οποία προϋποθέτει νοητική δράση με τη χρήση κινητικών παραμέτρων (π.χ., ρυθμός, ταχύτητα, επίπεδα, ένταση κίνησης), για τη γένεση και υλοποίηση πολλών και διαφορετικών κινητικών ιδεών. Προηγούμενοι ερευνητές τονίζουν ότι το σώμα είναι ένα μοναδικό εργα-

λείο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η οποία ενισχύεται σε περιβάλλον αποδοχής που ευνοεί την αυτενέργεια, τον πειραματισμό, και τον αυθορμητισμό (Cleland, 1994; Gruber, 1986; Kraft, 1986). Επομένως, η συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κατάλληλα δομημένες αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, όπου το παιδί ελεύθερο με ένα φυσικό τρόπο, απλά παίζοντας θα απελευθερώσει τις δημιουργικές του δυνάμεις (Maslow, 1973).

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης μία θετική επίδραση του προγράμματος στο κοινωνικό προφίλ των παιδιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση των παιδιών, ειδικά δε σε μερικά παιδιά, όπως αναφέρουν, η αλλαγή αυτή ήταν θεαματική. Επίσης επισημαίνουν, ότι σιγά-σιγά υπήρξε καθολική συμμετοχή των παιδιών, ακόμη και εκείνων που στην αρχή δυσκολευόντουσαν να ενταχθούν στις ομάδες. Μέσα δε στις ομάδες αναπτύχθηκε ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας, πειθαρχίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας. Η διαπίστωση αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο πολλών ερευνητών. Σύμφωνα με τον Boyer (1997α) η προδιάθεση για παιχνίδι και έκφραση σε ένα περιβάλλον μάθησης, που δε δίνει έμφαση στην ανάγκη να είσαι τέλειος, αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Πέρα από αυτό αυξάνει τη θέληση των παιδιών να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μέσα από συνεργασίες και φιλότιμες κοινές προσπάθειες. Ο Hughs (1999, σελ. 193) τονίζει ότι «η λειτουργία του παιχνιδιού ενθαρρύνει τα παιδιά να διαμορφώσουν ρόλους, ώστε να διαχειριστούν τις σχέσεις τους και τα ωθεί να διακρίνουν μέσα από αυτό τις δομές και τους κανόνες εν γένει της ανθρώπινης κοινωνίας». Μεταφέροντας αυτή τη γνώση στην εκπαίδευση ενισχύεται η θέση, ότι ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα παιχνιδιών δημιουργεί ευκαιρίες για ουσιαστική και δημιουργική αλληλεπίδραση.

Εμφανής και συνεχώς αυξανόμενος ήταν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών από τη συμμετοχή των στα μαθήματα. Τα παιδιά στο τέλος έδειξαν να το απολαμβάνουν στην κυριολεξία. Είναι σαφές ότι η διασκέδαση και η απόλαυση είναι δομικά στοιχεία του παιχνιδιού. Αν ένα παιδί δεν αντλεί ευχαρίστηση από μια δραστηριότητα αποσύρεται, παύει να συμμετέχει και δεν τη θεωρεί πλέον παιχνίδι (Rubin et al., 1983).

Λίγες αναφορές, και όχι από όλους τους εκπαιδευτικούς, έγιναν αναφορικά με την εκδήλωση χιούμοριστικής διάθεσης των παιδιών. Αυτό πιθανόν να πηγάζει από την εγγενή δυσκολία του παράγοντα αυτού να διερευνηθεί, να καταγραφεί και να αξιολογηθεί. Η προσέγγιση του χιούμορ απαιτεί προσεκτική ματιά και κριτική διάθεση,

δεδομένου ότι το χιούμορ είναι μία έννοια, που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοριστεί με ακρίβεια. Σε μεγάλο βαθμό αποτελεί καθαρά προσωπική αίσθηση και αντίληψη του κάθε ατόμου, για το τι είναι και πώς εκφράζεται. Παρόμοια άποψη διατυπώνει και η Barnett (1990), όταν στις διαδικασίες εξέτασης της λογικής εγκυρότητας του CPS αντιμετώπισε δυσκολίες εξέυρεσης και διατύπωσης αντιπροσωπευτικών ερωτήσεων και πολύ μεγάλες αποκλίσεις των δεδομένων στα ερωτήματα του συγκεκριμένου παράγοντα.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της παρούσας εργασίας ήταν η ποιοτική προσέγγιση της αξιολόγησης του προγράμματος που εφαρμόστηκε. Ανάμεσα στους στόχους της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης εντάσσεται και η διερεύνηση όλων των πιθανών διαστάσεων και εκφάνσεων μίας έννοιας, σε αντίθεση με την ποσοτική μέθοδο ανάλυσης που είναι η επιβεβαίωση των ήδη γνωστών ή αποδεκτών διαστάσεων (Ξενικού, 2004). Η μέθοδος αυτή βοήθησε να προσδιοριστούν, να αποσαφηνιστούν και να κατανοηθούν τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ανώγειας για να διατυπώσουν κρίσεις και απόψεις αναφορικά με την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν επιπλέον εκφάνσεις των διαστάσεων της παιγνιώδους συμπεριφοράς (Πίνακας 1), οι

Πίνακας 1. Θεματικά επίπεδα της παιγνιώδους συμπεριφοράς και συχνότητες εμφάνισης αυτών

1 ^ο θεματικό επίπεδο	2 ^ο θεματικό επίπεδο	Συχνότητες
Παιγνιώδης συμπεριφορά	Κινητική ευχέρεια.	21
	Κινητική έκφραση	7
	Κινητική ενεργοποίηση	18
	Δημιουργικότητα	16
	Ευχέρεια ιδεών	12
	Πρωτοτυπία-αυθεντικότητα	6
	Φαντασία	14
	Εκμάθηση εννοιών	9
	Συμμετοχή	12
	Κοινωνικοποίηση	6
	Ένταξη σε ομάδα	7
	Αποδοχή της ιδιαιτερότητας των άλλων	8
	Συνεργασία	15
	Αλληλοβοήθεια	6
Τήρηση κανόνων	7	
Αυτοπεποίθηση	17	
Ενθουσιασμός	15	
Εκδήλωση χαράς	14	
Χιούμορ	3	

οποιές δύσκολα θα μπορούσαν να εντοπιστούν εάν είχε χρησιμοποιηθεί κάποια ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η κινητική έκφραση, η ευχέρεια ιδεών, και η πρωτοτυπία-αυθεντικότητα ιδεών. Μελλοντικές έρευνες μπορεί να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης και να εμπλουτίσουν τις διαστάσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί σε όλο της το εύρος.

Όπως και άλλες έρευνες έτσι και η παρούσα δεν είναι ελεύθερη περιορισμών. Η βιολογική, συναισθηματική και νοητική ωρίμανση των παιδιών κατά την τετράμηνη εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος πιθανόν να δυσχεραίνει ως ένα βαθμό την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα ήταν αρκετά έμπειροι, αφού ένα κριτήριο επιλογής τους ήταν να έχουν πάνω από πέντε έτη διδακτική εμπειρία, ενώ η μέση τιμή της ήταν 10.83 έτη. Επιπλέον, σύμφωνα με την Barnett (1991) χρονικό διάστημα τεσσάρων εβδομάδων διδασκαλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρείται ικανοποιητικό για την παρατήρηση και αξιολόγηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Εκτός του ότι το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε δύο μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν αρκετά καλά τα παιδιά, αφού ήταν η δεύτερη χρονιά που διδασκαν στα περισσότερα από αυτά. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν εάν οι σημαντικές αλλαγές που ανέφεραν στους διάφορους παράγοντες της παιγνιώδους συμπεριφοράς ήταν αποτέλεσμα του παρεμβατικού προγράμματος ή απλά και μόνο της ωρίμανσης των παιδιών. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι σε κανένα σημείο των συνεντεύξεων

δεν συνδέονται οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν με τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλα αυτά η ύπαρξη μιας ομάδας ελέγχου θα επέτρεπε να ελεγχθεί η ορθότητα των παραπάνω απόψεων και να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας, από την παρούσα έρευνα φαίνεται η θετική επίδραση ενός προγράμματος το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με σκοπό την ενίσχυση της παιγνιώδους συμπεριφοράς και εκφραστικότητας των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα λίγα ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες μελέτες, όπου παρεμβατικά προγράμματα με άξονα τη χρήση των στοιχείων της κίνησης, τις κινητικές δεξιότητες και τη διερεύνηση της κίνησης δημιουργούν τις συνθήκες όπου τα παιδιά μπορούν να γίνουν πομποί και δέκτες συναισθημάτων, να βελτιώσουν την κίνηση, τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την ικανότητα μάθησης και την ικανότητα επικοινωνίας (Boyer, 1997α,β; Singer et al., 1980; Zachopoulou, Trevas, Konstadinidou, & Archemedes Research Group, 2006). Για παράδειγμα, ο Boyer (1997β) διαπίστωσε τη βελτίωση του επιπέδου της παιγνιώδους συμπεριφοράς μέσω ενός εξειδικευμένου παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο περιλάμβανε εξερεύνηση μέσω των αισθήσεων, συμβολική αναπαράσταση, πειραματισμό και ευκαιρίες για επίτευξη με σκοπό την ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των παιδιών.

Επομένως φαίνεται να ενισχύεται η άποψη του Berk (2001) ότι η ανάπτυξη ενός τομέα του παιδιού έχει επίδραση και στους άλλους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να αξιοποιήσουν τη φυσική τάση των παιδιών για ενασχόληση με παιγνιώδεις δραστηριότητες για την ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξής τους.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης αφορά στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των παιδιών. Η ενασχόληση με δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής αποτελεί μία φυσική τάση των παιδιών. Η παρούσα έρευνα ενισχύει την άποψη ότι η ανάπτυξη του παιδιού σε έναν τομέα επηρεάζει την ανάπτυξη των άλλων τομέων (κινητικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό). Επομένως, κατάλληλα δομημένα και οργανωμένα προγράμματα κινητικών παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, αφού δημιουργούν ευκαιρίες για την έκφραση των δυνατοτήτων και ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51-74.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Beatty, J. (1994). *Observing development of the young children*. New York: Macmillan.
- Bee, H. (1999). *The growing child: An applied approach* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman Educational Publishers.
- Berk, L. (2001). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Boyer, W. A. R. (1997α). Playfulness enhancement through classroom intervention for the 21st century. *Childhood Education*, 74, 90-96.
- Boyer, W. A. R. (1997β). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 78-88.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth to age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Brewer, J. A. (1998). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool through primary grades*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Christie, J. (1980). Play for cognitive growth. *The Elementary School Journal*, 81, 115-118.
- Cleland, F. (1994). Young children's divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-241.
- Cleland, F. & Gallahue, D. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.
- Derri, V., Tsapakidou, A, Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement program on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16-25.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 7-18.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. NY: McGraw-Hill.
- Graham, G. (1991). Results of motor skill testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 353-374.
- Gruber, J. J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. In: G. Eckert and M. Eckert (Eds.), *Effects of physical activity on children: American Academy of physical education papers* (pp. 30-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hopple, C. (1995). *Teaching for outcomes in elementary physical education. A guide for curriculum and assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, T. P. (1972). *Creative Learning Perspectives*, London: University of London.
- Kraft, R. E. (1986). Modern programs-current practices in Britain. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57(8), 75-78.
- Krogh, S. (1994). *Evaluating young children infancy to grade three*. New York: McGraw-Hill.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 219-224.
- Lieberman, J. N. (1966). Playfulness; An attempt to conceptualize a quality of play and of the player. *Psychological Reports*, 19, 1278.
- Maslow, A. H. (1973). *The further reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- McBride, R. E. (1992). Critical thinking - an overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- Meinel, K. & Schanabel, G. (1987) *Bewegungslehre - Sportmotorik*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigner Verlag.
- Nicols, B. (1990). Moving and learning. *The elementary school Physical Education Experience*. St Louis, MI: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Payne, G., & Rink, J. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C. Hart, D. Burts, and R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice-birth to age eight* (pp. 145-170). Albany, NY: SUNY Press.
- Pica, R. (2000). *Moving and learning series: Preschoolers and kindergartens*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Pica, R. (2003). *Your active child: How to boost physical, emotional and cognitive development through age-appropriate activity*. New York: McGraw-Hill.
- Poel, L., Bruyn, E., & Henk, R. (1991). Parental attitude and behavior and children's play. *Play and Culture*, 4, 1-10.
- Poest, C., Williams, J., Witt, D., & Atwood, M. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children*, 45, 4-10.
- Qualitative Solutions & Research (1999). *NUD*IST Vivo for qualitative research*. London: Sage.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vanderberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3. New York: Wiley.
- Seefeldt, C. (1992). The early childhood curriculum: A review of current research. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Singer, D. G. & Singer J.L. (1978 August). *Some*

- correlates of imaginative play in preschoolers*. Paper presented at the meeting of the American Psychology association, Toronto, ON.
- Singer, D. G. & Singer, H. L. (1977). *Partners in play. A step-by-step guide to imaginative play in children*. New York: Harper & Row.
- Singer, J., Singer, D., & Sherrod, L. (1980). A factor analysis study of preschooler's play behavior. *American Psychology Bulletin*, 2, 143-156.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*, 31, 33-39.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity. *Early Child Development and Care*, 173, 535-543.
- Wachs, T. D. (1979). Proximal experience and early cognitive intellectual development. *Merrill Palmer Quarterly*, 25, 3-41.
- Werner, P. H., & Button, E. C. (1979). *Learning throw movement*. St. Louis, MO: Mosby.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archemedes Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in early years. *International Journal of Early Years Education*, 14, 279-294.
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B., & Martinek, T. J. (1980). *The child and physical activity*. StLouis, MO: Mosby, Davies.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα: Σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2003). Προκαταρκτική μελέτη δομικής εγκυρότητας της κλίμακας αξιολόγησης παιχνιδιού συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1, 1-7.
- Ξενικού, Α. (2004). Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας: Είναι δυνατή η «σε συνδυασμό» χρήση τους;. Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Ι. Θεοδωράκης, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 2. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στη ψυχολογία* (σελ. 17-29). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

