

**Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΣΕ
6ΧΡΟΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

της
Χατζηπαντελή Αθανασίας

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση
του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος :
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας

Κομοτηνή

2005

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα

1η Επιβλέπουσα: *Λέκτορας* Πολλάτου Ελίζανα

2ος Επιβλέπων: *Λέκτορας* Διγγελίδης Νικόλαος

3ος Επιβλέπων: *Επίκουρος Καθηγητής* Κουρτέσης Θωμάς



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΣΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 4686/1

Ημερ. Εισ.: 26-10-2005

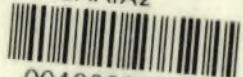
Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

372 . 86

ΧΑΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077688

© 2005

Χατζηπαντελή Αθανασία

ALL RIGHT RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της μεταπτυχιακής μου διατριβής πραγματοποιήθηκε χάρη στη σημαντική βοήθεια ορισμένων ανθρώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη στη Λέκτορα του Πανεπιστημίου Τρικάλων και κύρια επιβλέπουσα της εργασίας μου κ.Πολλάτου Ελιζάνα που με τις χρήσιμες παρατηρήσεις, υποδείξεις και προτάσεις της συνέβαλε με ξεχωριστό τρόπο στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Την ευχαριστώ επίσης θερμά για τη συνεχή υποστήριξη και βοήθειά της που ήταν καθοριστική σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον Προϊστάμενο της Α/θμιας Διεύθυνσης Κατερίνης κ. Ξαφόπουλο, το Διευθυντή του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου κ. Σίμο, το Διευθυντή του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου κ. Νικοδέλη καθώς και τους μικρούς μαθητές για την ομαλή διεξαγωγή και πραγματοποίηση της έρευνάς μου.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο σύζυγο, στα παιδιά μου και στους γονείς μου, γιατί χωρίς τη δική τους υποστήριξη και συμπαράσταση δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΧΑΤΖΗΠΙΑΝΤΕΛΗ ΑΘΑΝΑΣΙΑ: Η αποτελεσματικότητα ενός μουσικοκινητικού προγράμματος εκπαίδευσης στις δεξιότητες χειρισμού σε όχρονους μαθητές (Υπό την επίβλεψη της Λέκτορα κας. Πολλάτου Ελιζάνας)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στην εκμάθηση δεξιοτήτων χειρισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης Δημοτικού. Οι συμμετέχοντες ήταν εβδομήντα πέντε μαθητές-τριες(τριάντα τέσσερα κορίτσια και σαράντα ένα αγόρια), εκ των οποίων τα σαράντα διδάχθηκαν τις συγκεκριμένες δεξιότητες με ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής, ενώ τα υπόλοιπα τριάντα πέντε παιδιά τις διδάχθηκαν με ένα κινητικό πρόγραμμα ανάλογης δομής με το μουσικοκινητικό. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά δέκα εβδομάδες και το πρόγραμμα διδασκόταν δύο φορές την εβδομάδα.. Η αξιολόγηση της κινητικής απόδοσης των παιδιών, πριν και μετά τα παρεμβατικά προγράμματα, έγινε με τη δοκιμασία αδρής κινητικής ανάπτυξης (Test of Gross Motor Development -2, Ulrich, 2000). Για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δυο παραγόντων με το δεύτερο παράγοντα να επαναλαμβάνεται (repeated two-way Anova). Η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν βελτίωση σε σχέση με την αρχική μέτρηση ($F_{(1, 73)} = 1103.73, p < .001$), ενώ από τη σύγκριση των δυο ομάδων φάνηκε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού έναντι της ομάδας ελέγχου ($F_{(1, 73)} = 12.89, p < .001$). Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι ένα μουσικοκινητικό πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μια σημαντική βελτίωση της ποιοτικής εκτέλεσης των δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένου.

Λέξεις κλειδιά : μουσική, ρυθμός, παιδιά δημοτικού σχολείου. δεξιότητες χειρισμού.

ABSTRACT

Chatzipanteli Athanasia: The effectiveness of a motor and a music-movement program on manipulative skills performance of 6 years old children
(Under the supervision of Lecturer Pollatou Elizana)

The aim of the study was to investigate the effect of a 10-week (twenty lessons) music-movement program on qualitative performance of manipulative skills in seven years old children. Seventy-five children (thirty four girls and forty one boys) were the participants in this study. Forty of them participated in the music-movement program twice a week, while the rest participated in a same movement program without music. The Test of Gross Motor Development was used for the assessment of manipulative skills (catching, throwing, dribbling, kicking, striking and underhand roll). Two-way Anova for repeated measures was used for the data analysis. The results revealed that both groups improved the above skills ($F_{(1, 73)} = 1103.73$, $p < .001$). From the comparison of groups' mean differences it was shown that the experimental group (music-movement) had greater improvement than the control group on all the above skills ($F_{(1, 73)} = 12.89$, $p < .001$). The results of the study indicated that a music-movement program can improve significantly qualitative performance of the manipulative skills.

Key words: music, rhythm, primary school children, manipulative skills

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
Κεφάλαιο	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Ορισμοί.....	7
Περιορισμοί.....	7
Οριοθέτηση.....	7
Στατιστικές υποθέσεις.....	7
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Κινητικές δεξιότητες και παιδική ηλικία.....	9
Δεξιότητες χειρισμού.....	11
Μέσα διδασκαλίας κατά την εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού.....	14
Η μουσική στην εκπαίδευση.....	15
Η μουσικοκινητική αγωγή ως μέσο διδασκαλίας.....	17
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Δείγμα.....	20
Σχεδιασμός/ Διαδικασία.....	20
Όργανα μέτρησης.....	23
Περιεχόμενα μουσικοκινητικού και κινητικού προγράμματος.....	24

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	32
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	40
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	44
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	48

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Συνολική επίδοση στις χειριστικές δοκιμασίες σε αρχική και τελική μέτρηση.....32

Γράφημα 2: Επίδοση στη δοκιμασία του κτυπήματος με μπαστούνι.....33

Γράφημα 3: Επίδοση στη δοκιμασία του στατικού κτυπήματος (ντρίπλα).....34

Γράφημα 4: Επίδοση στη δοκιμασία της υποδοχής της μπάλας.....35

Γράφημα5:Επίδοση στη δοκιμασία του λακτίσματος.....36

Γράφημα 6: Επίδοση στη δοκιμασία της ρίψης.....37

Γράφημα 7: Επίδοση στη δοκιμασία του κυλίσματος.....38

Γράφημα 8: Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη συνολική βαθμολογία χειριστικών δοκιμασιών στο μουσικοκινητικό και κινητικό πρόγραμμα...39

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κτύπημα με μπασιούνη.....	33
Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο στατικό κτύπημα της μπάλας κάτω (ντρίπλ).....	34
Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην υποδοχή της μπάλας.....	35
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο λάκτισμα της μπάλας.....	36
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη ρίψη της μπάλας.....	37
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κύλισμα της μπάλας.....	38



Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΝΟΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΣΕ 6ΧΡΟΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι κινητικές δεξιότητες κατέχουν εξέχουσα θέση στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αφού μέσω αυτών το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο, αποκτώντας γνώσεις και εμπειρία (Gallahue & Osmun, 1998). Οι κινητικές δραστηριότητες είναι απαραίτητες στην ηλικία αυτή, γιατί συμβάλλουν στην ωρίμανση του συντονισμού ματιού –χεριού και γενικότερα όλου του νευρομυϊκού συντονισμού (Τσαπακίδου, 1997). Το παιδί μέσω της κίνησης αποκτά πολλές γνώσεις. Όταν μάλιστα οι κινητικές εμπειρίες του στέφονται από επιτυχία τότε το παιδί νιώθει χαρά και ικανοποίηση με τον εαυτό του (Weikart, 1987).

Αρχικά οι κινήσεις είναι ορμέμφυτες αλλά στη συνέχεια οργανώνονται, ενώ με τα σωστά ερεθίσματα μπορεί να δομηθεί καλύτερα η εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων του παιδιού. Όταν λοιπόν το παιδί δέχεται ποικίλα ερεθίσματα και βιώνει εμπειρίες από διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης, του δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία εκμάθησής του, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μάλιστα η μουσική με τη μαγεία των ήχων κάνει ευκολότερη την προσπάθεια για μάθηση, δίνοντας χαρά στο παιδί για το αποτέλεσμα, προσφέροντας του την αισθητική καλλιέργεια που είναι το απαραίτητο συμπλήρωμα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του (Pica, 1999)

Κατά αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία και ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων μέσω της ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής βοηθά το παιδί να προσεγγίσει την κινητικότητά του ολιστικά. Βάσει αυτής της αγωγής η κίνηση αναδύεται ως μια μορφή αγωγής με ιδιαίτερη σημασία και αξία, αφού συμβάλλει στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της σύμπραξης κι άλλων τομέων, αντιμετωπίζοντας το παιδί σε σύνολο σωματικό, ψυχικό και πνευματικό. Μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες διεγείρεται το ενδιαφέρον των παιδιών και υπάρχει ενεργός συμμετοχή των παιδιών καθώς η μουσική συμβάλλει στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων δημιουργώντας ένα θετικό περιβάλλον μάθησης (Karageorgis & Terry, 1999).

Η μουσική είναι ένα είδος τέχνης που αγγίζει πολλά στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης. Από τα προϊστορικά ακόμη χρόνια η μουσική είναι ένα είδος επικοινωνίας που συντελεί στη δημιουργία φιλίας και κοινωνικών σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα είδος θεραπείας συναισθηματικών καταστάσεων. Η σχέση μάλιστα μεταξύ μουσικής και κίνησης εμφανίζεται ως κάτι πολύ φυσικό. Για παράδειγμα ο χορός είναι μια δραστηριότητα που ευχαριστεί τον άνθρωπο, ενώ είναι ευρέως διαδεδομένη σε πολλές αθλητικές συναντήσεις ανά τον κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση της μουσικής στην ψυχολογία του ατόμου. Έχει λοιπόν αποδειχθεί ότι υπάρχουν τέσσερις κύριοι λόγοι που καθιστούν τη μουσική απαραίτητο στοιχείο στην απόδοση των ανθρώπων σε αθλήματα και ασκήσεις. Πρώτον αποδείχθηκε ότι κατά τη διάρκεια συνεχούς άσκησης όπως είναι το τρέξιμο, ή η ποδηλασία, η μουσική υποβοηθά το άτομο να συγκεντρώνεται κατά τη διάρκεια της προπόνησης, ενώ ταυτόχρονα μειώνει το αίσθημα της κούρασης. Όταν λοιπόν η προσοχή του αθλητή ξεφεύγει από την προσπάθεια που κάνει και συγκεντρώνεται στο μουσικό ερέθισμα, του δίνεται η δυνατότητα να αντέχει περισσότερες ώρες εξάσκησης. Γι' αυτό και πολλοί αθλητές αντοχής αρέσκονται στο να προπονούνται ακούγοντας μουσική (Karageorgis & Terry, 1999).

Εκτός όμως από αυτό η μουσική παρέχει ευχαρίστηση στον αθλητή που την ακούει, αφού του αλλάζει τη διάθεση και τον απαλλάσσει από σκέψεις που σχετίζονται με την κούραση που αισθάνεται. Δεύτερον υπάρχουν είδη μουσικής που μπορεί να διεγείρουν ψυχολογικά τον αθλητή γι' αυτό και πολλοί συνηθίζουν να ακούν λίγο πριν τον αγώνα. Επίσης άλλα είδη μουσικής μπορούν και να ηρεμήσουν έναν αθλητή που είναι ιδιαίτερα αγχωμένος. Τρίτον η μουσική υποβοηθά την εκτέλεση της άσκησης, αφού ο ρυθμός της έχει μεγάλη ομοιότητα με την ανθρώπινη κίνηση. Από έρευνες έχει αποδειχθεί εξάλλου ότι ο συγχρονισμός της άσκησης με τη μουσική συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα απόδοσης. Τέλος η μουσική μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων δημιουργώντας ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Karageorgis & Terry, 1999).

Με κάποια είδη μουσικής που χρησιμοποιούνται στη μουσικοθεραπεία προλαμβάνονται ψυχοκινητικά προβλήματα που μπορεί να οφείλονται στην ανικανότητα αντίληψης και αίσθησης του χώρου, στην κινητική αδεξιότητα, στην έλλειψη ρυθμού επιλύοντας κατά αυτόν τον τρόπο και ψυχολογικά προβλήματα που απορρέουν από αυτά. Η προσωπικότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο κίνησης. Τα βιώματα, τα συναισθήματα, τα νοητικά πρότυπα, ξεδιπλώνονται μέσω του προσωπικού τρόπου κίνησης με έναν τρόπο αλληγορικό. Κινητικές δυσκαμψίες αντανakλούν αντίστοιχους περιορισμούς

στην προσωπικότητα του ατόμου και στον τρόπο που επικοινωνεί και συναναστρέφεται, αλλά και στον τρόπο που βιώνει το παρόν. Η κίνηση, είναι εμποτισμένη με ίχνη από τις αντιδράσεις του ατόμου. Το πώς αισθάνεται η ψυχή φαίνεται στον τρόπο που κινείται το σώμα (Σέργη, 1987 ;Κάρκου, 2001).

Η δύναμη των ήχων, της μελωδίας και του ρυθμού ενδυναμώνουν όμως και το ρυθμικό αισθητήριο του παιδιού, αφού οξύνουν τις αισθήσεις του και προσδίδουν χάρη και συντονισμό στις κινήσεις του. Με τη μουσικοκινητική αγωγή συγκεκριμένα επέρχεται η εκγύμναση του σώματος του παιδιού, η ανάπτυξη του ρυθμικού αισθητηρίου και η εκμάθηση στοιχείων και νόμων της μουσικής μέσω του σώματος, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα το παιδί να ανακαλύψει τη δομημένη ρυθμική κίνηση και να βελτιώσει την ποιότητα δεξιοτήτων μετακίνησης και τις συντονιστικές τους ικανότητες (Παυλίδου, 1998).

Ως γνωστόν ο ηχητικός ρυθμός υποβοηθά την κίνηση και αποσκοπεί όχι μόνο στην κινητική, αλλά και στη συναισθηματική του απόδοση συμβάλλοντας τα μέγιστα στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των παιδιών. Η ρυθμική αγωγή λοιπόν επιστρατεύει πρώτον το σώμα με την κίνηση και με τις ασκήσεις που οξύνουν τις αισθήσεις, δεύτερον το πνεύμα αφού μεταδίδει στο παιδί γνώσεις σχετικές με τη μουσική και το λόγο και τρίτον την ψυχή, αφού βοηθά το παιδί να έρθει σε επαφή με μορφές της αισθητικής αγωγής (ΜατεϿ, 1986).

Αναγνωρισμένα μουσικοκινητικά συστήματα όπως οι μέθοδοι Dalcroze και Orff στηρίζουν τις βασικές τους αρχές στην κίνηση, στοχεύουν στη μουσική διαπαιδαγώγηση μέσω της κίνησης, ενώ συνάμα αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επίσης προγράμματα φυσικής αγωγής συνοδευόμενα από μουσική ή διάφορα ρυθμικά ερεθίσματα, αποδείχθηκε πως επιφέρουν θετικά αποτελέσματα καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη μάθηση (Brown, Sherrill & Gench, 1981). Σε αντίθεση λοιπόν με την καθιερωμένη παραδοσιακή εκπαίδευση, η μουσικοκινητική αγωγή επιδιώκει την ανάπτυξη του παιδιού μέσα από βιωματικές εμπειρίες, μέσω της κίνησης και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Μέσα από τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν βιωματικά το ρυθμό, να εξοικειωθούν με τις μουσικές έννοιες και φόρμες, να καλλιεργήσουν την ατομικότητά τους αλλά και το αίσθημα της συλλογικότητας. Η ανάγκη να εκφραστεί το παιδί με τη μουσική είναι έμφυτη. Αν λοιπόν αυτό συνδυαστεί με την ανάγκη για παιχνίδι και κίνηση, η χαρά της μουσικής θα γίνει ακόμα μεγαλύτερη. Ο σκοπός της μουσικοκινητικής λοιπόν είναι να μάθει το παιδί παίζοντας. Πηγές των παιχνιδιών είναι η μουσική και οι ήχοι. Με τη συνειδητή χρήση της μουσικής και του ήχου τα παιδιά χωρίς

καν να το καταλάβουν, εξοικειώνονται με πολλά μουσικά στοιχεία. Υπάρχουν παιχνίδια για την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων: ακοής, συγκέντρωσης, άλλα για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας (παιχνίδια επικοινωνίας) και άλλα που στοχεύουν στην ανάπτυξη του δημιουργικού πνεύματος (παιχνίδια έκφρασης και αυτοσχεδιασμού).

Η μουσικοκινητική Αγωγή συμβάλλει αποφασιστικά στην ευαισθητοποίηση και τη συνειδητοποίηση των ιδιαιτέρων καλλιτεχνικών τάσεων του παιδιού, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας του και στην ανεύρεση προσωπικών τρόπων έκφρασης και μετάδοσης του συναισθήματος μέσω του συνδυασμού της μουσικής, της κίνησης και του λόγου. Παράλληλα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτενέργειας, του αυτοελέγχου και της κοινωνικοποίησης του μέσω της δημιουργικής συνεργασίας του με την ομάδα. (Αντωνακάκης, 1996).

Η ρυθμική αγωγή δια μέσου της κίνησης έχει μεγάλη σημασία σε όλα τα επίπεδα. Σύμφωνα με τον Orff ο ρυθμός δρα και επιδρά επάνω στο παιδί, αφού είναι η δύναμη που ενώνει τη γλώσσα, τη μουσική και την κίνηση, είναι η ίδια η ζωή. Πράγματι ο ρυθμός και οι κινησιολογικές απαιτήσεις είναι τα στοιχεία που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει αυτοκυριαρχία και το οδηγούν να νιώσει ασφάλεια και σιγουριά. Η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικά σύνολα με όργανα, λόγο και μουσική, τα βοηθά να αυξήσουν την ικανότητά τους για συγκέντρωση και υπευθυνότητα. Τα μαθαίνει να εντάσσονται σε σύνολα και να εργάζονται ομαδικά. Η κινητική αγωγή λοιπόν μέσω του ρυθμού συντελεί στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη των πολύπλευρων κινητικών δεξιοτήτων (Ματεΰ, 1986)

Η βασική πεποίθηση της παιδαγωγικής του Orff είναι ότι δεν υπάρχουν παιδιά με παντελή έλλειψη μουσικότητας. Με την κατάλληλη λοιπόν εκπαίδευση, όλα τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια ικανοποιητική αντίληψη του ρυθμού, της τονικότητας και της μουσικότητας, καθώς επίσης να διασκεδάσουν μετέχοντας σε ομάδες δημιουργικού αυτοσχεδιασμού. Η ευεργετική επίδραση της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όσον αφορά τη γενικότερη διαμόρφωση του χαρακτήρα του είναι αναμφισβήτητη. (Ματεΰ, 1986)

Με τα μουσικοκινητικά συστήματα, δίνεται πλήρης ελευθερία στο διδάσκοντα και έμφαση στην εφευρετικότητά του, ο οποίος θέτει στόχους μέσα από τις αρχές της βιωματικής και επικοινωνιακής διδασκαλίας Έτσι χιλιάδες παιδιά μέχρι σήμερα σ' όλο τον κόσμο έχουν τη δυνατότητα να νιώσουν τη μαγεία των ήχων και να εκφραστούν μέσα από την προγραμματισμένη δόμησή τους, τη μουσική. Γιατί όπως πιστευόταν και από τους αρχαίους Έλληνες η ενότητα ήχων και κίνησης, μορφώνει την ψυχή των νέων.

Η κινητική ανταπόκριση του παιδιού σε πολλαπλά ηχητικά ερεθίσματα το βοηθά να αναπτύξει ποικίλες κινητικές δεξιότητες. Έτσι η κίνηση του παιδιού βάσει της μουσικής και η επαναληψη των κινήσεων καθιστά το παιδί περισσότερο ικανό και επιδέξιο. Επίσης κατάλληλα επιλεγμένη μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επηρεάσει τη διάθεση, να επιταχύνει τη διαδικασία της μάθησης και να προσεγγίσει τις πηγές ενέργειας του ατόμου (Karageorgis et al., 1999). Η κίνηση που υπαγορεύεται από ρυθμούς, διαμορφώνει μια αίσθηση αρμονίας στο παιδί. Αναπτύσσει συστήματα αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης των μυοκινητικών δυνατοτήτων του σώματός του ενώ ταυτόχρονα αυξάνει το δείκτη αυτοπειθαρχίας(Fowler, 1982)

Η μουσική λοιπόν και ο ρυθμός γενικότερα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μουσικό προσανατολισμό, ο οποίος μέσω του συνδυασμού της μουσικής, της κίνησης και του λόγου, επηρεάζει θετικά το παιδί στον ψυχοκινητικό τομέα. Με τη βοήθεια της ρυθμικής αγωγής τα παιδιά συνειδητοποιούν την προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν το χαρακτήρα τους, απελευθερώνοντας τους ρυθμούς της προσωπικής τους ζωής. Σύμφωνα μάλιστα με τον Orff η μουσική όταν συνδέεται με το λόγο, την κίνηση και το χορό προσφέρει πολλά στο παιδί, αφού του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης, μέσω της μίμησης, του αυτοσχεδιασμού και της εξερεύνησης(Ανδρούτσος, 1995)

Ο ρυθμικός λόγος δηλαδή ο λόγος που συνοδεύει το ρυθμό και τη μελωδία αποτελεί βασικό στοιχείο του συστήματος Orff και ως μέσο, προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες για μουσικούς και ρυθμικούς πειραματισμούς, όπως και η φυσική συνέχεια του ρυθμικού λόγου, δηλαδή το τραγούδι.. Όπου με τη λέξη τραγούδι δεν εννοούνται μόνον οι νότες, αλλά και η σωστή άρθρωση στοιχεία και εκφορά του λόγου, που ούτως ή άλλως αποτελούν ένα πολύτιμο εφόδιο για τη σχολική και τη μετέπειτα ζωή του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βιώνουν αυτό που τραγουδούν. Ρυθμός λόγος και κίνηση όλα μαζί συνδεδεμένα συντελούν στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου μουσικοκινητικού δρώμενου (Αντωνακάκης, 1996).

Κατά αυτόν τον τρόπο το μάθημα της μουσικοκινητικής αγωγής συμβάλλει αποφασιστικά στην ευαισθητοποίηση του παιδιού, στην ανεύρεση προσωπικών τρόπων έκφρασης και μετάδοσης του συναισθήματος. Παράλληλα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτενέργειας, του αυτοελέγχου και της κοινωνικοποίησης του μέσω της δημιουργικής συνεργασίας του με την ομάδα. Η ανάπτυξη των μουσικών και κινητικών ικανοτήτων οδηγεί τα παιδιά στην απελευθέρωση, έτσι ώστε να αναπτυχθούν ομαλά και να δημιουργήσουν. Τα βοηθά να αναπτύξουν θετική αυτοεικόνα η οποία στη συνέχεια θα τα γεμίσει σιγουριά και

αυτοσεβασμό. Με τη σωστή όμως ανάπτυξη του ατόμου χαράζεται και ο δρόμος για την ανάπτυξη όλης της ανθρωπότητας (Ανδρούτσος, 1995)

Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τη χρήση του λόγου της κίνησης και των τραγουδιών, οδηγούν στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, της αυτοέκφρασης, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και στην επικοινωνία (Αντωνάκης, 1996). Οι απαιτήσεις μάλιστα της σύγχρονης αγωγής πρέπει να αποσκοπούν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, στην ενθάρρυνσή τους για εξερεύνηση και τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής με ποικιλία δραστηριοτήτων. Σύμφωνα πάντα με τη μουσικοκινητική αγωγή ο ρόλος του δασκάλου μέσα στην τάξη πρέπει να είναι αυτός του καθοδηγητή, που δίνει πρωτοβουλίες στους μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες αλλά και να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά και να συνεργάζονται. Όσον αφορά τις σύγχρονες μουσικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις υποστηρίζεται ότι η αντίληψη του ρυθμού σχετίζεται άμεσα με το γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα. (Αντωνάκης, 1996)

Η μουσική λοιπόν στην προσχολική αλλά και την πρώιμη σχολική ηλικία βοηθά όχι μόνο στην καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης του παιδιού, αλλά και στην ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πως ένα παρεμβατικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής μπορεί να βελτιώσει τις κινητικές έννοιες τον προσανατολισμό στο χώρο, το χρόνο αντίδρασης, το ρυθμικό συντονισμό και συγχρονισμό, ενώ ταυτοχρόνως μπορεί να αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την ενθάρρυνσή τους για διερεύνηση και τον αυτοσχεδιασμό (Tsakidou, Zachoroulou & Zografou 2001)

Σημασία λοιπόν της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει στην ορθή εκτέλεση των δεξιοτήτων χειρισμού, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής να χρησιμοποιήσουν κι άλλα μέσα διδασκαλίας πέραν των παραδοσιακών κινητικών προγραμμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός μουσικοκινητικού προγράμματος στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού, όσον αφορά την κινητική απόδοση σε παιδιά της πρώτης τάξης δημοτικού και να γίνει μια σύγκριση της μουσικοκινητικής μεθόδου με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται κατά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Υποθέσαμε πως ένα ευχάριστο περιεχόμενο διδασκαλίας όπως της μουσικοκινητικής αγωγής, ενδεχομένως να επέφερε καλύτερα αποτελέσματα στην απόδοση των δεξιοτήτων



παισμον σε μαθητες της Α΄ τάξης Δημοτικού, συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας

Ορισμοί

Κινητικές έννοιες: η σχέση του σώματος με το χώρο, με άλλα αντικείμενα (Graham, 1992)

Κινητικές δεξιότητες: στατικές κινητικές δεξιότητες (ισορροπία, καμψη, αιωρηση), κινητικές δεξιότητες μετακίνησης (περπάτημα, τρέξιμο, καλπασμός, αναπήδηση) (Gallahue, 1996)

Δεξιότητες χειρισμού: υποδοχή, ρίψη, λάκτισμα, κύλισμα, ντρίπλ, κτύπημα με μπάστούνι.(Gallahue, 1996)

Μουσικοκινητική αγωγή: η χρήση του σώματος με σκοπό την απόκτηση μουσικής δεκτικότητας, μέσα από τη μελέτη των εννοιών της μουσικής (Σέργη, 1982).

Περιορισμοί

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προερχόταν μόνο από τον Νομό Πιερίας

Οριοθετήσεις

Η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων μόνο σε εβδομήντα πέντε μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων της πόλης Κατερίνης, του Νομού Πιερίας.

Στατιστικές υποθέσεις

Παραγοντικός σχεδιασμός 2Χ2 με τον ένα παράγοντα να επαναλαμβάνεται

Δύο κύριες επιδράσεις και μια αλληλεπίδραση

Ερευνητικές υποθέσεις:

Υπάρχει επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας(μουσικοκινητικό ,κινητικό πρόγραμμα)και της μέτρησης(αρχική ,τελική) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού

Ο συνδυασμός της μεθόδου διδασκαλίας (μουσικοκινητικό, κινητικό πρόγραμμα) και της μέτρησης (αρχική, τελική)επιδρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού.

Μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις

Μηδενική υπόθεση:

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δυο μεθόδων διδασκαλίας $H_0: \mu_{\text{μουσικοκινητικής}} = \mu_{\text{κινητικού προγράμματος}}$

Εναλλακτική υπόθεση:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δυο μεθόδων διδασκαλίας $H_a: \mu \text{ μουσικοκινητικής} \neq \mu \text{ κινητικού προγράμματος}$

Μηδενική υπόθεση:

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή των δυο μεθόδων διδασκαλίας $H_0: \mu \text{ πριν} = \mu \text{ μετά}$

Εναλλακτική υπόθεση:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή των δυο μεθόδων διδασκαλίας $H_a: \mu \text{ πριν} \neq \mu \text{ μετά}$

Μηδενική υπόθεση:

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων («μέθοδος διδασκαλίας» και «μέτρηση»)

Εναλλακτική υπόθεση:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων («μέθοδος διδασκαλίας» και «μέτρηση»)

Για να ελεγχθεί η υπόθεση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two- way ANOVA) με πρώτο παράγοντα τη μέθοδο διδασκαλίας και δεύτερο παράγοντα τις μετρήσεις. Για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης εφαρμόστηκε η ανάλυση απλών κυρίων επιδράσεων (simple main effect analysis).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Schmidt (1988) ορίζει ως κινητική δεξιότητα την ικανότητα του παιδιού να εκτελεί μια κίνηση με τη λιγότερη δυνατή κατανάλωση ενέργειας ή χρόνου, και ο Gallahue (1996) τις διαχωρίζει στις βασικές κινητικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν μια οργανωμένη σειρά βασικών κινήσεων που περιλαμβάνει το συνδυασμό κινητικών μοντέλων δυο ή περισσότερων μελών του σώματος και στις ειδικευμένες κινητικές δεξιότητες οι οποίες είναι βασικές δεξιότητες ή ένας συνδυασμός βασικών δεξιοτήτων που εφαρμόζονται κατά την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου αθλήματος.

Σύμφωνα με τον Wickstrom (1977) θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες είναι το περπάτημα, το τρέξιμο, το πήδημα, το λάκτισμα, το χτύπημα, το πιάσιμο και το πέταγμα, ενώ σύμφωνα με τον Gallahue (1996) οι βασικές κινητικές δεξιότητες διακρίνονται στις στατικές κινητικές δεξιότητες (ισορροπία, κάμψη, αιώρηση), τις κινητικές δεξιότητες μετακίνησης (περπάτημα, τρέξιμο, γκαλόπ) και τις κινητικές δεξιότητες χειρισμού (ρίψη, λάκτισμα, ντρίπλα). Οι Buschner (1994) και Graham (1992) ορίζουν τις κινητικές έννοιες – τη σχέση δηλαδή του σώματος με το χώρο, με άλλα αντικείμενα κλπ- και τις κινητικές δεξιότητες σαν ένα κινητικό αλφάβητο, αφού αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό των πιο σύνθετων δεξιοτήτων.

Το παιδί κινείται, τρέχει και πετά αντικείμενα από πολύ μικρή ηλικία. Το πιάσιμο της μπάλας όμως στην ηλικία αυτή θεωρείται πιο δύσκολη δεξιότητα, αφού κατά την εκτέλεση της υπεισέρχονται κι άλλοι παράγοντες όπως ο προσανατολισμός στο χώρο, η αντίληψη του χρόνου που θα κινηθεί η μπάλα, η κατεύθυνση της κλπ (Gallahue, 1996). Από την ηλικία των 6 έως 12 χρόνων τα παιδιά ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο τους, παίζοντας παιχνίδια με μπάλες, γι αυτό και τα ίδια τα παιδιά θεωρούν πολύ σημαντικό, να είναι κάποιος κινητικά επιδέξιος και να εκτελεί σωστά τις βασικές κινητικές δεξιότητες (Lee, Carter & Xiang, 1995).

Το παιδί στις διάφορες απασχολήσεις του με διάφορα πράγματα προσπαθεί να τα παρατηρεί προσεκτικά και ασχολείται με αυτά επιμελώς. Οι αδρές κινήσεις και οι σωματικές ενέργειες εξωτερικεύονται στο μικρό παιδί αυθόρμητα. Σιγά -σιγά τέτοιες αδρές κινήσεις

του σώματος μπορούν -αν κατευθυνθούν με προσοχή- να μεταβληθούν σε εξειδικευμένες κινήσεις λεπτών χειρισμών.

Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (Graham, 1987), αφού η σωστή εκτέλεση τους δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να συνεχίσει την περαιτέρω ενασχόλησή του με την άθληση, το χορό, τις πολύπλοκες δεξιότητες παιχνιδιών καθώς και τα αθλήματα με μπάλα (Rink, 1993). Επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το παιδί ενθουσιάζεται και ταυτόχρονα διασκεδάζει όταν μαθαίνει να εκτελεί τις δεξιότητες αυτές. Τέλος ένας άλλος λόγος που συμβάλλει στην εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων είναι το γεγονός πως όταν μαθευτούν μια φορά δεν ξεχνιούνται ποτέ. Όπως η οδήγηση ποδηλάτου ή το κολύμπι, έτσι και το κτύπημα της μπάλας με ρακέτα μαθαίνεται μια φορά κι αυτή η γνώση διατηρείται, αν και χρειάζεται περαιτέρω εξάσκηση για να τελειοποιηθεί και να γίνει πλέον το κτύπημα επαγγελματικό (Graham, 1991).

Σύμφωνα πάντα με τον Graham (1991) αν και στην Αμερική είναι πολύ διαδεδομένη η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης στους ενήλικες δυστυχώς δεν υπάρχουν προγράμματα ειδικά για τους ενήλικες που δεν έχουν ικανοποιητικές γνώσεις να τις διδαχθούν έστω και σε αυτή την ηλικία, ώστε να μπορούν να τις εκτελέσουν όσο καλύτερα γίνεται. Για αυτόν το λόγο οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες σύμφωνα με τον Graham (1991) θα έπρεπε να αποτελούν το σημαντικότερο κομμάτι διδασκαλίας στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα της φυσικής αγωγής.

Ο Graham (1991) μάλιστα επισημαίνει πως οι θεμελιώδεις δεξιότητες πρέπει να διδάσκονται σε μικρή ηλικία, γιατί αφενός τα παιδιά διασκεδάζουν μαθαίνοντάς τις και αφετέρου αν τις διδαχθούν σε αυτή την ηλικία θα τις γνωρίζουν σε όλη τους τη ζωή. Οι Turner & Martinek (1992) πιστεύουν πως οι μαθητές πρέπει να μάθουν πρωτίστως να χειρίζονται σωστά τα αντικείμενα, δηλαδή να εστιάζεται η προσοχή των εκπαιδευτικών στη σωστή εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού, για να μπορέσουν στη συνέχεια να τις χρησιμοποιήσουν επιτυχώς σε παιχνίδια ή αθλήματα στρατηγικής.

Η επίτευξη βέβαια του ώριμου σταδίου εκτέλεσης πολλών δεξιοτήτων χειρισμού εμφανίζεται σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι στις δεξιότητες μετακίνησης εξαιτίας πολλών σύνθετων οπτικοκινητικών προσαρμογών που απαιτούνται κατά την εκτέλεσή τους. Καταλληλότερη περίοδος για την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων χειρισμού ορίζεται η ηλικία των τεσσάρων έως οκτώ ετών (Thomas, Lee & Thomas, 1988; Gallahue & Osmun 1998). Σε αυτή την ηλικία το παιδί μαθαίνει να τελειοποιεί τις βασικές κινητικές δεξιότητες, θέτοντας τις βάσεις για την περαιτέρω εκμάθηση των αθλητικών

δεξιοτήτων. Γι αυτό το λόγο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα των κινητικών δεξιοτήτων από την πρώτη σχολική ηλικία.

Αφού λοιπόν οι ηλικίες αυτές είναι οι πλέον κρίσιμες για την ανάπτυξη και εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων χειρισμού, πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα, ώστε να εξοπλισθούν οι μαθητές με όλα τα απαραίτητα εφόδια για μια επιτυχημένη πορεία στο χώρο της κίνησης και γενικότερα της άθλησης.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ

Με την εφαρμογή κατάλληλων κινητικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η ισχυροποίηση των μεγάλων μυϊκών ομάδων (αδρές κινήσεις) καθώς και των μυϊκών ομάδων των χεριών, ενώ με την εξάσκηση μειώνεται ο χρόνος αντίδρασης κι έτσι η κίνηση εκτελείται στον ελάχιστο χρόνο και με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Συγκεκριμένα οι ικανότητες ρίψης αρχίζουν να αναπτύσσονται από χωρίς στη ζωή του παιδιού, ωστόσο υπάρχουν άτομα μεγάλης ηλικίας που συνεχίζουν να λειτουργούν στο στοιχειώδες στάδιο, λόγω του ότι δεν τις διδάχθηκαν ποτέ σωστά και ολοκληρωμένα. Μάλιστα τις περισσότερες φορές η απόκτηση του στοιχειώδους σταδίου οφείλεται κυρίως στη λειτουργία ωρίμανσής των παιδιών κι όχι τόσο στην εμπειρία τους. Γι' αυτό το λόγο πρέπει κατά την εκμάθησή τους να ακολουθείται μια σωστή σειρά και να δίνονται πολλές ευκαιρίες εξάσκησης. Αναλυτικότερα τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου χρειάζεται να ξεκινούν την εκμάθηση της ρίψης αρχικά με το πέταγμα της μπάλας από κάτω με δύο χέρια, στη συνέχεια από κάτω με το ένα χέρι και τέλος με το ένα χέρι από πάνω.

Όσον αφορά την υποδοχή της μπάλας, αυτή είναι μια δεξιότητα που περιλαμβάνει τη λήψη δύναμης από ένα αντικείμενο και τη συγκράτησή του στα χέρια. Πολλοί μελετητές αναφέρουν πως το παιδί μεγαλώνοντας υποδέχεται την μπάλα με μεγαλύτερη επιτυχία, λόγω του ότι θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη κίνηση, αφού χρειάζεται πολλή εξάσκηση μιας και τα παιδιά πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα αντικείμενο που κινείται και να κατευθυνθούν προς τη σωστή θέση, για να εκτελέσουν την από πάνω ή από κάτω υποδοχή. (Starke, 1986; McConnell & Wade, 1990)

Το λάκτισμα περιλαμβάνει τη μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο με τη βοήθεια του ποδιού. Για την επίτευξη του ώριμου σταδίου του λακτίσματος απαιτείται η ολοκληρωμένη κίνηση του ποδιού με τη συναρμογή κορμού και άνω άκρων, καθώς και η συνέχεια της κίνησης του ποδιού μετά την απελευθέρωση της μπάλας (Gallahue, 1996).

Η ντρίπλα σχετίζεται με τη λήψη δύναμης από ένα αντικείμενο και την άμεση μετάδοση δύναμης προς τα κάτω, ενώ απαιτεί την αλληλεπίδραση οπτικών και κινητικών ικανοτήτων σε μια ακριβή χρονική στιγμή ,γι' αυτό και θεωρείται ιδανική άσκηση για τη βελτίωση της συναρμογής ματιού-χεριού. (Gallahue, 1996)

Το κύλισμα της μπάλας αφορά τη μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο με σκοπό να κινηθεί προς τα εμπρός, ενώ το κτύπημα της μπάλας με μπαστούνι είναι μια σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει τη λήψη δύναμης από ένα αντικείμενο και την άμεση μεταφορά της δύναμης αυτής σε οριζόντια κατεύθυνση και χαρακτηρίζεται από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση οπτικών και κινητικών διαδικασιών(Kirchner & Fishburne, 1998).

Σύμφωνα με τη Hopple (1995) υπάρχουν βασικά στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν κατά την εκμάθηση δεξιοτήτων χειρισμού στην πρώτη σχολική ηλικία, έτσι ώστε στο τέλος του δημοτικού σχολείου το παιδί να έχει τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε παιχνίδια εκτελώντας σωστά τις δεξιότητες χειρισμού όπως η ντρίπλα, η πάσα, το σουτ κλπ.

Συγκεκριμένα κατά την εκμάθηση της ρίψης και της υποδοχής ,το παιδί πρέπει να γνωρίζει απαραίτητα πώς εκτελείται το από κάτω και από πάνω πέταγμα με τον ταυτόχρονο βηματισμό του αντίθετου ποδιού, ενώ κατά την υποδοχή απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται το τέντωμα του σώματός προς την μπάλα με τη σωστή τοποθέτηση των δακτύλων, καθώς και το μάζεμα της κοντά στο σώμα για την απορρόφηση της δύναμης της μπάλας.

Απαραίτητες ασκήσεις που πρέπει να εκτελεί ένα παιδί στην πρώτη σχολική ηλικία είναι το λάκτισμα της μπάλας με τη ραχιαία επιφάνεια του ποδιού (coup de pied) αλλά και με το εσωτερικό μέρος του ποδιού, καθώς επίσης και η προώθησή της με μικρές ωθήσεις κοντά στο σώμα του. Μάλιστα θεωρείται σημαντικό να μπορεί να κτυπά (ντριπλάρει) την μπάλα προς τα κάτω στατικά και συνεχόμενα με τα δυο χέρια και συγκεκριμένα με τα δάκτυλα και όχι τις παλάμες.

Επίσης, βασικά στοιχεία εκμάθησης στην ηλικία αυτή θεωρούνται τα αρχικά στάδια της εκμάθησης του βόλεϊ, αλλά και του κτυπήματος της μπάλας με ένα όργανο όπως ρακέτα ή μπαστούνι (Hopple, 1995).

Οι Graham, Hale & Parker(1998) πιστεύουν πως όσο περισσότερες είναι οι εμπειρίες των παιδιών, αλλά και οι ευκαιρίες που τους δίνονται, τόσο μεγαλύτερη πρόοδο παρουσιάζουν κατά την εκτέλεση των δεξιοτήτων αυτών. Παρόλο που τα παιδιά έχουν το αναπτυξιακό δυναμικό, ώστε να επιτύχουν το ώριμο στάδιο εκτέλεσης των δεξιοτήτων

χειρισμού στην ηλικία των επτά ετών περίπου, πολλά από αυτά καθυστερούν γιατί δεν γίνεται σωστός προγραμματισμός και σωστή διδασκαλία από τους καθηγητές φυσικής αγωγής και έτσι φτάνουν στις τάξεις του γυμνασίου χωρίς να γνωρίζουν πώς πρέπει να πετάξουν ή να την υποδεχθούν σωστά μια μπάλα.

Οι Browning & Schack (1990) σε έρευνά τους διαπίστωσαν πως κορίτσια γυμνασίου δε γνώριζαν τη σωστή τεχνική των δεξιοτήτων αυτών, επειδή δεν τις διδάχθηκαν σωστά στο δημοτικό. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν της Α/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να εφαρμόζουν κατάλληλες μεθόδους και προγράμματα ή μέσα διδασκαλίας και επίσης να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και ανατροφοδότηση τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια κατά την εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων για να είναι αποτελεσματικότερη η μάθησή τους.

Επίσης σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια εκτελούν καλύτερα τις δεξιότητες χειρισμού, λόγω του ότι διαθέτουν περισσότερο χρόνο από τα κορίτσια σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν τέτοιου είδους δεξιότητες (Derri, Zisi & Pachta, 2001), ενώ από άλλες έρευνες, εξήχθη το συμπέρασμα πως τα αγόρια εκτελούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και επιτυχία τη ρίψη, την υποδοχή και το λάκτισμα της μπάλας σε σχέση με τα κορίτσια και φθάνουν στο επίπεδο ωρίμανσης νωρίτερα από αυτά, είτε λόγω ανατομικών και φυσιολογικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων (δύναμη, κατασκευή του σώματος κλπ), είτε λόγω της έλλειψης προσοχής και ανατροφοδότησης των γυμναστών προς τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δεξιοτήτων χειρισμού (Browning et al 1990; Butterfield & Loovis, 1994).

Ως γνωστόν οι βασικές δεξιότητες χειρισμού αρχίζουν να αναπτύσσονται από μικρή ηλικία στα παιδιά. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με αντικείμενα και οι προσπάθειες που καταβάλλουν πολλές φορές κλωτσώντας ή πετώντας μια μπάλα, τους δίνει τη δυνατότητα να φτάσουν στο στοιχειώδες στάδιο εξαιτίας της ωρίμανσής τους. Για να επέλθει όμως η επίτευξη του ώριμου σταδίου εκτέλεσης πρέπει το παιδί να δεχθεί κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον.

Οι περισσότερες δεξιότητες χειρισμού απαιτούν αυξημένες αντιληπτικές και κινητικές ικανότητες γι' αυτό και τα παιδιά δυσκολεύονται να υποδεχθούν μια μπάλα ή να τη χτυπήσουν όπως στο βόλεϊ. Συνεπώς η απόκτηση του ώριμου σταδίου εκτέλεσής τους εξαρτάται από το συνδυασμό της ωρίμανσης των παιδιών αλλά και του κατάλληλου περιβάλλοντος (Gallahue, 1996)

Επειδή λοιπόν οι δεξιότητες χειρισμού δεν αναπτύσσονται αυτόματα γι' αυτό το λόγο πρέπει να δίνονται στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση και παρακίνηση, έτσι ώστε να επιτευχθούν τα ώριμα μοντέλα εκτέλεσής τους. Για να επέλθει βέβαια η σωστή ανάπτυξη τους χρειάζεται να εφαρμοστούν αποτελεσματικά προγράμματα σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν τις κινητικές δεξιότητες –από την πρώτη σχολική ηλικία-με συστηματικό τρόπο και με μεθόδους διδασκαλίας που θα περιέχουν ποικιλία ασκήσεων, παιχνιδιών και δραστηριοτήτων (Kirchner & Fishburne 1998; Brown, Gench, & Sherill, 1981; Graham, Hale & Parker, 1998 ; Krotenheerdt & Lehnert, 1992) και που θα τις διδάσκονται από εκπαιδευμένο προσωπικό (McKenzie, Alcaraz, Sallis & Faucette, 1998).

Σύμφωνα δε με τον Graham (1992) οι γυμναστές δεν πρέπει να ενδιαφέρονται μόνο για την κινητική απόδοση των μαθητών τους ,αλλά και για τη γνωστική και συναισθηματική τους απόδοση. Έτσι πρέπει να χρησιμοποιούν τρόπους διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να πειραματισθούν με διάφορους κινητικούς τρόπους, ώστε να ευχαριστηθούν από τη διαδικασία μάθησης και να αναπτυχθούν γνωστικά.

Σε μια έρευνα των Φιλίππου, Μάγγου, Μουσιάδη, Παππά ,Καραμπουρνιώτη και Ευαγγελινού (2003) που εξετάστηκε η επίδραση του αναλυτικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης Δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση του συγκεκριμένου προγράμματος στις δεξιότητες αυτές.

Αυτό μπορεί να οφείλεται ή στην αναποτελεσματικότητα της μεθόδου διδασκαλίας ή στην έλλειψη παρακίνησης των παιδιών. Βέβαια ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι λόγω της πολυπλοκότητάς τους οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναπτύσσονται σε ηλικίες μεγαλύτερες των έξι ετών. Στην ηλικία όμως των 7 ετών, πιστεύεται πως τα παιδιά πρέπει να αποκτούν το ώριμο στάδιο εκτέλεσης γιατί αλλιώς θα δυσκολευτούν να κατανοήσουν και να εκτελέσουν συνθετότερες δεξιότητες (Gallahue et al. 1998).

Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (1994) υπάρχουν πολλές μέθοδοι διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογα με τους στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν. Βέβαια οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγωγής συνηγορούν σε μια δυναμική σχέση διδασκαλίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή, σε μια διαδικασία προώθησης της μάθησης μέσω της τέχνης ,της μουσικής ,της κίνησης (Disibio, 1981).

Μία παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας λοιπόν ίσως δεν επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού τα παιδιά αισθάνονται εύκολα ανία σε αυτή την ηλικία. Στην πρώτη σχολική ηλικία κατάλληλες μέθοδοι και κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας θεωρούνται αυτά που δημιουργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, διατηρώντας ζωνφό το ενδιαφέρον τους, δίνοντάς τους διαρκώς ερεθίσματα, ώστε να εκφραστούν, να απελευθερωθούν και να αυτενεργήσουν.

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να έχουν πολλές και ποικίλες εμπειρίες που σχετίζονται με τη μουσική ,γιατί έτσι αποκτούν ένα επιπλέον κίνητρο για να επικοινωνήσουν με τον κόσμο. Ίσως γιατί η μουσική τους δίνει τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό τους και την κληρονομιά τους ,αλλά και με άλλους πολιτισμούς. Ίσως γιατί η μουσική είναι ένας μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας που φέρνει τους ανθρώπους κοντά.

Επίσης σημαντικός είναι ο ρόλος της μουσικής στην ανάπτυξη της γλωσσικών και ακουστικών ικανοτήτων του παιδιού. Γλώσσα και μουσική σωστά συνδεδεμένα μπορούν να βοηθήσουν ώστε να γίνουν κατανοητές πολλές δυσνόητες έννοιες για τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Bayless & Ramsey (Pica, 1999) οι μουσικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί να δώσει περισσότερη προσοχή σε αυτό που διδάσκεται, να αυξήσει το λεξιλόγιό του αλλά και τη μνήμη του. Η ίδια επιστήμονας πιστεύει πως η ρυθμική κίνηση συνδεδεμένη με το λόγο και το τραγούδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να διευρύνει τους ορίζοντες του μυαλού του. Η Coulter (Pica, 1999) μάλιστα διατείνεται ότι τα τραγούδια, η κίνηση και τα μουσικά παιχνίδια είναι υπέροχες “νευρολογικές ασκήσεις” για την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών.

Πολύ σημαντική θεωρείται επίσης και η επίδραση της μουσικής στον τομέα της αισθητικής αγωγής, αφού βοηθά το παιδί να εκφραστεί, να βιώσει και να αισθανθεί, να γίνει ευαίσθητο και να φανταστεί πλουτίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη ζωή του.(Pica, 1999). Ακούγοντας μουσικές συνθέσεις διαφορετικού τέμπο, μέτρων κλπ τα παιδιά πλουτίζουν τις γνώσεις τους στη μουσική παιδεία, ενώ ενσωματώνοντας και την κίνηση στα ρυθμικά ακούσματα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα και να βιώσουν με το ίδιο τους το σώμα τόσο τις ρυθμικές αξίες όσο και τις κινήσεις που εκτελούν. Εκτός των άλλων η μουσική προσδίδει χαρά στο μάθημα και είναι μια επιπρόσθετη πηγή έμπνευσης για τα μικρά παιδιά. Τα βοηθά να κατανοήσουν έννοιες όπως το «αργά», «γρήγορα», το «έντονα»

και το «χαμηλά», αλλά και να κατανοήσουν και να εκτελέσουν σωστά κινήσεις που μπορεί να ήταν μπερδεμένες στο μυαλό τους όπως η αναπήδηση ή η χόπλα λόγω του ότι εκτελούνται με διαφορετικό ρυθμό η κάθε μια.(Pica, 1999)

Η μουσική εκτός των άλλων βοηθά στην αλλαγή της διάθεσης του ατόμου, αφού με ευχάριστες μουσικές δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανεβάσει τη διάθεση των μαθητών του, με μια απαλή μουσική να τα ηρεμήσει ή ακόμη και να τα διεγείρει δίνοντάς τους περισσότερη ενέργεια με μια έντονη μουσική. Πολλά μουσικά και κινητικά στοιχεία λειτουργούν σαν αναπόσπαστο κομμάτι. Έτσι όταν ένα παιδί κινείται ακροποδητί ακούγοντας μια απαλή μουσική, ενώ πατά με όλο του το πέλμα σε μια έντονη μουσική, αυτό σημαίνει ότι κατανοεί τόσο τα μουσικά στοιχεία που ακούει όσο και κινητικές έννοιες όπως η δύναμη (Pica, 1999).

Όταν ένα παιδί εκτελεί μια μουσική σύνθεση του Μπαχ σε αργό ρυθμό και μια μουσική σύνθεση του Κορσακοφ σε γρήγορο ρυθμό, κατανοεί τόσο το μουσικό στοιχείο του τέμπο όσο και την κινητική έννοια του χρόνου. Όταν σε μουσικά ακούσματα όπου υπάρχουν υψηλές νότες το παιδί υψώνει το σώμα του, ενώ στις χαμηλές νότες το χαμηλώνει, αποδεικνύεται ότι εξοικειώνεται με την κινητική έννοια του χώρου. Επίσης το παιδί μαθαίνει να εκτελεί μια ελεύθερη συνεχόμενη κίνηση όταν η μουσική δεν έχει καθόλου διακοπές, όπως επίσης μαθαίνει να εκτελεί διακεκομμένες κινήσεις όταν η μουσική που ακούει έχει παύσεις (Pica, 1999).

Βέβαια η μουσική που πρέπει να επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να προσεχθούν κατά την επιλογή της είναι η ακουστική ποιότητα, έτσι ώστε να τραβήξει την προσοχή του παιδιού και να το βοηθήσει γλωσσικά. Γι' αυτό το λόγο τα μουσικά ακούσματα που επιλέγονται πρέπει να ακούγονται καθαρά και να γίνονται κατανοητά από τα μικρά παιδιά. Όταν οι μουσικές συνθέσεις που συνοδεύουν κινητικές δραστηριότητες είναι ορχηστρικές -χωρίς λόγια- τότε πρέπει τα όργανα που ακούγονται να εκπέμπουν διακριτικό ήχο. Κι όταν χρησιμοποιούνται τραγούδια όπου ζητείται από τα παιδιά να απαντήσουν σε στίχους ή να προσθέσουν λόγια θα πρέπει τα λόγια να μπορούν εύκολα να προστεθούν(Pica, 1999)

Οι Heines και Gerber (Pica, 1999) πιστεύουν πως το παιδί πρέπει να γίνει λάτρης της καλής μουσικής από μικρή ηλικία. Θεωρούν ότι από τη σχολική ηλικία τα παιδιά πρέπει να μάθουν να εκτιμούν και να ξεχωρίζουν την καλή μουσική. Γι αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν την κατάλληλη μουσική κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έτσι ώστε τα ακούσματα που συνοδεύουν τις δραστηριότητες των μαθητών να ξυπνούν όλες τις αισθήσεις τους όπως επίσης να βοηθούν στην ανάπτυξη της αντίληψής τους. Έτσι

ευαισθητοποιούνται καλλιτεχνικά και ακόμη και αν δε σκοπεύουν να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη μουσική, οπωσδήποτε έχουν εκπαιδεύσει τα αισθητήρια όργανά τους και την κρίση τους με τρόπο που θα τους επιτρέψει αργότερα να απολαύσουν την τέχνη, κάτι που θα τους συντροφεύει και θα αποβεί πολύτιμη πηγή πλήρωσης, χαλάρωσης και ευτυχίας. Γιατί σύμφωνα πάντα με την Pica (1999) υπάρχουν δυο ειδών μουσική, “αυτή που την ακούς και τη νιώθεις κι αυτή που απλώς την ακούς”.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο για την επιλογή της κατάλληλης μουσικής που πρέπει να ακούγεται στο σχολείο είναι η ποικιλία. Τα παιδιά πρέπει να ακούν διαφορετικά ακούσματα, έτσι ώστε να διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον τους, αλλά και να εξοικειώνονται με τα μουσικοκινητικά στοιχεία αποκτώντας διαφορετικές εμπειρίες. Όταν μάλιστα ο εκπαιδευτικός θέλει να συνδυάσει την κατανόηση των ρυθμικών εννοιών και κινήσεων τα όργανα που μπορεί να χρησιμοποιήσει είναι το ταμπουρίνο, τα ξυλάκια, το πιάνο ή μαγνητοφωνημένες κασέτες. Επίσης μπορεί με τη βοήθεια των μελών του σώματος δηλαδή με τους ήχους που παράγονται με τα χέρια όπως παλαμάκια, τα κτυπήματα με τα πόδια κλπ να συνοδεύσουν ρυθμικές αξίες, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητές από τα παιδιά. Όσον αφορά την κίνηση, συνοδευόμενη από το ρυθμό, είναι ότι το καλύτερο για ένα παιδί να κατανοήσει στοιχεία του ρυθμού, αλλά και να αποκτήσει το ώριμο στάδιο εκτέλεσης των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί όλες οι σημαντικές κινήσεις έχουν μέσα τους το στοιχείο του ρυθμού και η εξάσκηση με ρυθμό ενισχύει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 1996).

Σύμφωνα πάντα με το Gallahue (1996) το κτύπημα της μπάλας προς τα κάτω (ντρίπλ) συνοδευόμενο από ρυθμό μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί τόσο στην κατανόηση του τέμπο ενός μουσικού ακούσματος, όσο και στην εκμάθηση της ντρίπλ ως κινητικής δεξιότητας. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τον τόνο ενός μουσικού ακούσματος ο οποίος μπορεί να ενισχυθεί κατά τη διάρκεια εξάσκησης των δεξιοτήτων χειρισμού, των δεξιοτήτων μετακίνησης κλπ.

Η ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τελευταία έχει παρατηρηθεί πως η μάθηση διαμέσου των τεχνών αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Disibio, 1981). Μέσω της μουσικής και γενικότερα των τεχνών το παιδί εκφράζει τα συναισθήματά του, τις ιδέες του και μαθαίνει να επικοινωνεί με τους γύρω του (Pica, 1999). Ανακαλύπτει νέους τρόπους μάθησης, αλληλοεπίδρασης και εκτέλεσης των κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων.

Από τα διάφορα είδη τέχνης η μουσική είναι ο βασικότερος τρόπος έκφρασης του ανθρώπου και το στοιχείο που δίνει περισσότερο από όλα με τη φυσική αγωγή, όσον αφορά τη διαθεματικότητα. Η μουσική ως γνωστόν είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το χορό και πολύ συχνά συνοδεύει ρυθμικά ασκήσεις προθέρμανσης, ασκήσεις με σχοινάκι, αναπηδήσεις της μπάλας κλπ (Cone, Werner, Cone & Woods, 1998).Ενώ σύμφωνα με τον Grieshaber (Tsapakidou et al, 2001) ο παλμικός κτύπος παίζει μεγάλο ρόλο στα αθλήματα και στις αθλητικές δεξιότητες, ενώ σχετίζεται με την ανάπτυξη του λόγου, των μαθηματικών και άλλων κινητικών δεξιοτήτων όπως το γράψιμο κλπ

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Derri, Tsapakidou, Zachopoulou & Kioumourtzoglou (2001), διαπιστώθηκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που διδάχθηκαν βασικές κινητικές δεξιότητες με τις μεθόδους Orff και Dalcroze ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες από τα παιδιά που διδάχθηκαν τις ίδιες κινητικές δεξιότητες με απλή παιγνιώδη μορφή. Στο ίδιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι (Brown et al, 1981), ενώ σύμφωνα με τον Gordon (Zachopoulou, Tsapakidou & Derri, 2000) η ρυθμική προπόνηση μπορεί να συνδράμει στην ισχυροποίηση των μεγάλων αλλά και των μικρών μυϊκών ομάδων.

Σε μια άλλη έρευνα όπου έγινε σύγκριση δυο μεθόδων διδασκαλίας ,της παραδοσιακής και της δημιουργικής-μουσικοκινητικής κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης παρατηρήθηκε ότι παιδιά της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν εκείνα τα μαθήματα που βασίζονταν στη μέθοδο της δημιουργικής έκφρασης με ρυθμό, επέδειξαν καλύτερη διάθεση και επιθυμούσαν εντονότερα τη συνέχιση του μαθήματος -σύμφωνα με τις απαντήσεις των μικρών μαθητών-από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που παρακολούθησαν τα μαθήματα του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.(Μαγκώτσιου ,& Σάγκοβιτς, 2000).Θετικά επίσης ήταν και τα αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μουσικοκινητικής αγωγής σε έρευνα των Λυκεσά, Κουκουρή και Τσαπακίδου(1999) στην οποία τα παιδιά διδάχθηκαν παραδοσιακό χορό μέσα σε μια ατμόσφαιρα γενικής αποδοχής και δημιουργικών διεργασιών.

Από τις έρευνες αυτές εξάγεται το συμπέρασμα πως η μουσικοκινητική αγωγή βοηθά το παιδί να βελτιώσει τις κινητικές δεξιότητες, ενώ με το άκουσμα της μουσικής η ατμόσφαιρα που δημιουργείται είναι πιο θετική και ελκυστική, επηρεάζοντας τη διάθεση του (Shaden, 1997).Έτσι το παιδί αισθάνεται πιο ευχάριστα και συνεπώς μπορεί να λειτουργήσει και να αποδώσει καλύτερα (Propst, 2003).

Επίσης η μουσικοκινητική αγωγή βοηθά το παιδί να επικοινωνήσει με τους γύρω του, να εκφραστεί, να αυτοσχεδιάσει και να δημιουργήσει(Wall & Murray, 1994 ; Fowler,



1982). Σε έρευνα των Tsapakidou, Zachopoulou & Zografou (2001) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρήθηκε πως ένα παρεμβατικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής βελτίωσε τις κινητικές έννοιες, τον προσανατολισμό στο χώρο, το χρόνο αντίδρασης, το ρυθμικό συντονισμό και συγχρονισμό, ενώ ταυτοχρόνως ανέπτυξε σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την ενθάρρυνσή τους για διερεύνηση και τον αυτοσχεδιασμό.

Το παιδί λοιπόν με τη βοήθεια του ρυθμού και της κίνησης αναπτύσσει τη ρυθμική του ικανότητα και συντονίζει σωστά τις κινήσεις του (Boone & Cunningham 2001; Zachopoulou, Derri, Chatzopoulos & Ellinoudis 2002). Ο Martin (Derri et al 2001) αναφέρει πως η ρυθμική ικανότητα βοηθά το παιδί να παρατηρεί, να ελέγχει και να διαμορφώνει τη ροή μιας κίνησης σύμφωνα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας- μέσω του ρυθμού και της κινητικής δραστηριότητας -συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Η ανάπτυξη των θεμελιωδών κινήσεων ισχυροποιείται, όταν το παιδί εκτελεί τις διάφορες δεξιότητες σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής - αφού ως γνωστόν όλες οι κινήσεις συνδέονται στενά με το στοιχείο του ρυθμού- κι έτσι κατανοεί καλύτερα στοιχεία όπως ο τονισμός, το τέμπο, ο παλμός κλπ, ενώ ταυτοχρόνως διασκεδάζει και αποδίδει καλύτερα (Gallahue, 1996). Ο συνδυασμός κίνησης, αυτοσχεδιασμού και ρυθμού ή τραγουδιού, οδηγεί το παιδί στην ανάπτυξη του μυϊκού και οπτικο-κινητικού συντονισμού και της συνήθειας της σωστής ακρόασης.

Κατανοώντας λοιπόν οι επιστήμονες τη σπουδαιότητα της κίνησης και του χορού στην ισορροπημένη ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου, το χρησιμοποίησαν ως μέσο θεραπείας στα άτομα που παρουσίαζαν κινητικά και ψυχικά προβλήματα (Κάρκου, 2001), αφού διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη ρυθμού σε ένα άτομο, οφείλεται κυρίως σε προβλήματα που παρουσιάζονται στα νευρικά κύτταρα που προσδιορίζουν τη συστολή των μυών (Σέργη, 1982)

Υπάρχουν λοιπόν σημαντικοί λόγοι που καθορίζουν τη συνύπαρξη μουσικής και κίνησης ως μέρος του προγράμματος της φυσικής αγωγής, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των παιδιών. Η μουσική δίνει μεγάλη ευχαρίστηση στα παιδιά και είναι πηγή έμπνευσης και δημιουργίας νέων ιδεών, επιταχύνει τη διαδικασία της μάθησης βοηθώντας το παιδί να ανακαλύψει νέες πηγές ενέργειας, ενώ μπορεί να τους αλλάξει τη διάθεση, να τους ηρεμήσει ή και να τους διεγείρει ανάλογα με το ρυθμό της. Η μουσική λοιπόν είναι το κλειδί που θα μετατρέψει την απλή δραστηριότητα σε ενδιαφέρουσα και ευχάριστη (Pica, 1999).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείνυα

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν μέσο όρο ηλικίας 6,3 έτη (Τ.Α. $\pm$ 0.2 μήνες) και φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Αρχικά επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τέσσερα τμήματα της Α Δημοτικού από δυο σχολεία της Κατερίνης του νομού Πιερίας (9^ο και 3^ο Δημοτικό Σχολείο). Τα παιδιά που φοιτούσαν στα τμήματα αυτά ήταν συνολικά ογδόντα τέσσερα. Κάποια όμως από αυτά, αποκλείστηκαν από τη διαδικασία αξιολόγησης-παρόλο που όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν κανονικά τα παρεμβατικά προγράμματα- λόγω του ότι τρία από αυτά προπονούνταν σε αθλητικούς συλλόγους, δυο παιδιά ήταν μεγαλύτερης ηλικίας λόγω του ότι προέρχονταν από οικογένειες αλβανών μεταναστών και εγγράφηκαν στην Α' τάξη για να μάθουν την ελληνική γλώσσα και τέσσερα παιδιά δεν μπόρεσαν να αξιολογηθούν λόγω του ότι απουσίαζαν τις ημέρες που διεξάγονταν τα τεστ. Έτσι τα παιδιά που αξιολογήθηκαν τελικά ήταν εβδομήντα πέντε στον αριθμό. Εκ των οποίων τα τριάντα τέσσερα ήταν κορίτσια και τα σαράντα ένα αγόρια. Τέλος τρία από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και δυο της ομάδας ελέγχου ήταν βορειοηπειρώτες που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και φοιτούσαν κανονικά στο σχολείο

Σχεδιασμός / Διαδικασία

Ως πειραματική ομάδα καθορίστηκαν τυχαία τα παιδιά δυο τμημάτων από το 9^ο Δημοτικό Σχολείο. Έτσι σαράντα παιδιά εκ των οποίων είκοσι αγόρια και είκοσι κορίτσια, διδάχθηκαν τις δεξιότητες χειρισμού βάσει ενός μουσικοκινητικού προγράμματος. Ενώ τα άλλο δυο τμήματα (ομάδα ελέγχου) δηλαδή τριάντα πέντε παιδιά εκ των οποίων είκοσι ένα αγόρια και δέκα τέσσερα κορίτσια τις διδάχθηκαν βάσει ενός κινητικού προγράμματος ανάλογης δομής με το μουσικοκινητικό πρόγραμμα με τη διαφορά ότι στο πρώτο εξέλπει η μουσική. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά την έγκριση του Προϊσταμένου της Α/θμιας εκπαίδευσης και των Διευθυντών των δυο Σχολείων, οι οποίοι ανέλαβαν και την υποχρέωση να ενημερώσουν τους γονείς των μαθητών. Το μάθημα πραγματοποιούνταν δυο φορές την εβδομάδα, για δέκα εβδομάδες. Σύνολο τα παρεμβατικά προγράμματα κάλυψαν είκοσι διδακτικές ώρες, έκαστο. Συγκεκριμένα η

διάρκεια του κάθε μαθήματος ήταν τριάντα λεπτά, ενώ τα υπόλοιπα δέκα πέντε λεπτά της διδακτικής ώρας αφιερώνονταν στον καθορισμό κανόνων και «ρουτινών», στην κατανομή των οργάνων, αλλά και σε παιδαγωγικά παιχνίδια, έτσι ώστε να μη θεωρηθεί κουραστικό από τους μικρούς μαθητές η συνεχής διδασκαλία των δεξιοτήτων χειρισμού.

Η δέσμη μετρήσεων αδρής κινητικής ανάπτυξης του Ulrich((Gross Motor Development-2, 2000), που χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά το πέρας του ερευνητικού προγράμματος είχε διάρκεια περίπου δέκα λεπτά, για το κάθε παιδί. Συγκεκριμένα η κάθε δεξιότητα σύμφωνα με το TGMD χωρίζονταν σε φάσεις, οι οποίες αξιολογούνταν χωριστά. Έτσι το κτύπημα με μπάστουни διαιρούνταν σε πέντε φάσεις, η υποδοχή σε τρεις, ενώ οι υπόλοιπες δεξιότητες σε τέσσερις φάσεις αντίστοιχα.

Ειδικότερα στο κτύπημα με μπάστουни αξιολογούνταν ο τρόπος με τον οποίο κράταγαν οι μαθητές το μπάστουни, η παράλληλη τοποθέτηση των ποδιών στο έδαφος, η στροφή των ώμων και των ισχίων κατά τη διάρκεια του κτυπήματος, η μεταφορά του βάρους του σώματος από το πίσω στο μπροστά πόδι και τέλος η ακρίβεια και ευστοχία του κτυπήματος της μπάλας. Κατά την ντρίπλα αξιολογήθηκε η επαφή της μπάλας με το ένα χέρι μέχρι το ύψος της μέσης. Το κτύπημα της μπάλας με τις άκρες των δακτύλων, η προσγείωση της μπάλας κατά τα κτυπήματα μπροστά ή πλάγια από το πόδι της κυρίαρχης πλευράς και τέλος η διατήρηση τεσσάρων συνεχόμενων κτυπημάτων χωρίς τη μετακίνηση των ποδιών.

Στην υποδοχή αξιολογήθηκε πρώτα η φάση προετοιμασίας όπου οι μαθητές έπρεπε να περιμένουν με τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες, κατόπιν έπρεπε να προβάλουν το πόδι τους και να τεντώνουν τους αγκώνες προς την μπάλα έτοιμοι να την υποδεχθούν και τέλος να υποδέχονται την μπάλα μόνο με τα χέρια κι όχι στην αγκαλιά τους. Κατά το λάκτισμα αξιολογήθηκε το συνεχόμενο και γρήγορο πλησίασμα της μπάλας, το τελευταίο βήμα πριν το λάκτισμα της μπάλας το οποίο έπρεπε να είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα ή να μοιάζει με πήδημα, η προσγείωση του μη κυρίαρχου ποδιού δίπλα ή λίγο πίσω από τη σταματημένη μπάλα και τέλος το κτύπημα της μπάλας το οποίο έπρεπε να πραγματοποιείται με το εσωτερικό μέρος του κυρίαρχου ποδιού ή με τα δάκτυλα του ποδιού.

Στη ρίψη αξιολογήθηκαν η από πίσω αιώρηση του χεριού που κρατά την μπάλα, η περιστροφή των ώμων και των ισχίων, έτσι ώστε το σώμα του παιδιού να στρέφεται προς το στόχο, η μεταφορά βάρους στο μπροστινό πόδι δηλαδή το αντίθετο από το κυρίαρχο χέρι που πετά την μπάλα και τέλος η συνέχιση της κίνησης και του χεριού που κρατά την μπάλα διαγώνια προς την αντίθετη πλευρά. Στο κύλισμα οι φάσεις που αξιολογήθηκαν ήταν η προς τα πίσω και κάτω αιώρηση του κυρίαρχου χεριού, η προβολή του αντίθετου από το

κυρίαρχο χέρι ποδιού, το χαμήλωμα του κέντρου βάρους του σώματος με το λύγισμα των γονάτων και η απελευθέρωση της μπάλας χαμηλά τόσο ώστε να μην υψώνεται περισσότερο από δέκα εκατοστά του μέτρου.

Η άριστη βαθμολογία των μαθητών για την εκτέλεση του κτυπήματος με μαστούνι ήταν το πέντε (5). Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους δέκα (10) βαθμούς. Ειδικότερα βαθμολογούνταν ο τρόπος με τον οποίο κράταγαν οι μαθητές το μαστούνι. Έτσι τα παιδιά που κρατούσαν το μαστούνι έχοντας πάνω το κυρίαρχο χέρι τους και ακριβώς από κάτω το μη κυρίαρχο χέρι βαθμολογούνταν με ένα (1), στη συνέχεια αξιολογούνταν η τοποθέτηση των ποδιών στο έδαφος. Έτσι αν τα πόδια τους ήταν παράλληλα με τον πάσσαλο όπου στηριζόταν η μπάλα έπαιρναν ένα (1), κατόπιν βαθμολογούνταν με ένα (1) η στροφή των ώμων και των ισχίων κατά τη διάρκεια του κτυπήματος, ενώ ένα (1) ήταν η βαθμολογία για τη μεταφορά του βάρους του σώματος από το πίσω στο μπροστά πόδι και ένα (1) έπαιρνε και η ευστοχία του κτυπήματος της μπάλας.

Για την ντρίπλα η άριστη βαθμολογία ήταν το τέσσερα (4). Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους οκτώ (8) βαθμούς. Αναλυτικότερα με ένα (1) βαθμολογούνταν η επαφή της μπάλας με το ένα χέρι μέχρι το ύψος της μέσης. Ένα (1) έπαιρνε και το κτύπημα της μπάλας με τις άκρες των δακτύλων, με ένα βαθμολογούνταν η προσγείωση της μπάλας κατά τα κτυπήματα μπροστά ή πλάγια από το πόδι της κυρίαρχης πλευράς, και τέλος ένα έπαιρνε και η διατήρηση τεσσάρων συνεχόμενων κτυπημάτων χωρίς τη μετακίνηση των ποδιών.

Η άριστη βαθμολογία των μαθητών για την εκτέλεση της υποδοχής της μπάλας ήταν το τρία (3). Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους έξι (6) βαθμούς. Στην υποδοχή αξιολογούνταν η φάση προετοιμασίας όπου οι μαθητές έπρεπε να περιμένουν με τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες για να βαθμολογηθούν με ένα (1), η προβολή του ποδιού τους και το τέντωμα των αγκώνων τους προς την μπάλα η οποία αξιολογούνταν πάλι με ένα και τέλος η υποδοχή της μπάλας η οποία είχε σα βαθμολογία το ένα αν γινόταν μόνο με τα χέρια τους.

Για το λάκτισμα η άριστη βαθμολογία ήταν το τέσσερα (4). Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους οκτώ (8) βαθμούς. Αναλυτικότερα με ένα (1) βαθμολογούνταν το συνεχόμενο και γρήγορο πλησίασμα της μπάλας, με ένα (1) βαθμολογούνταν το τελευταίο βήμα-άλμα πριν το λάκτισμα της μπάλας το οποίο έπρεπε να είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα, ένα έπαιρνε η προσγείωση του μη κυρίαρχου ποδιού αν γινόταν δίπλα ή λίγο πίσω από τη σταματημένη μπάλα και τέλος με

ένα (1) αξιολογούνταν το κτύπημα της μπάλας αν πραγματοποιούνταν με το εσωτερικό μέρος του κυρίαρχου ποδιού ή με τα δάκτυλα του ποδιού.

Η άριστη βαθμολογία των μαθητών για τη ρίψη της μπάλας ήταν πάλι το τέσσερα (4). Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους οκτώ (8) βαθμούς. Στη ρίψη βαθμολογούνταν με ένα (1) η από πίσω αιώρηση του χεριού που κρατά την μπάλα, βαθμό ένα (1) έπαιρνε και η περιστροφή των ώμων και των ισχίων, όταν δηλαδή το σώμα του παιδιού στρέφονταν προς το στόχο, με ένα βαθμολογούνταν η μεταφορά βάρους στο μπροστινό πόδι δηλαδή το αντίθετο από το κυρίαρχο χέρι που πέταγε την μπάλα και τέλος ένα ήταν η βαθμολογία όταν υπήρχε συνέχιση της κίνησης του χεριού που κράταγε την μπάλα διαγώνια προς την αντίθετη πλευρά.

Τέλος η άριστη βαθμολογία των μαθητών για το κύλισμα της μπάλας ήταν ξανά το τέσσερα (4), αφού η κίνηση διαχωρίζονταν σε τέσσερις φάσεις. Για τις δυο προσπάθειες που εκτελούσαν οι μαθητές το σύνολο της βαθμολογίας έφτανε τους οκτώ (8) βαθμούς. Στο κύλισμα οι φάσεις που αξιολογήθηκαν ήταν η προς τα πίσω και κάτω αιώρηση του κυρίαρχου χεριού η οποία βαθμολογούνταν με ένα, στη συνέχεια ένα έπαιρνε το παιδί που πρόβαλε το αντίθετο από το κυρίαρχο χέρι πόδι, με ένα βαθμολογούνταν το παιδί που χαμήλωνε το κέντρο βάρους του σώματός του με λύγισμα των γονάτων και τέλος ένα έπαιρνε ο μαθητής που απελευθέρωνε την μπάλα χαμηλά τόσο ώστε να μην υψώνεται περισσότερο από δέκα εκατοστά του μέτρου.

Στη συνέχεια λήφθηκε υπόψη το άθροισμα των προσπαθειών που πραγματοποίησε το κάθε παιδί. Η συνολική λοιπόν άριστη βαθμολογία για όλες τις δεξιότητες χειρισμού ήταν το είκοσι τέσσερα. Επειδή όμως οι προσπάθειες ήταν δυο το άριστα έφτανε τους σαράντα οκτώ βαθμούς. Κατόπιν υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι κάθε δεξιότητας χωριστά. Από τους μέσους όρους και βάσει των πινάκων που εμπεριέχονται στο TGMD εντοπίστηκαν τα στάδια που βρισκόταν οι μαθητές πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Σύμφωνα λοιπόν με τους πίνακες αυτούς το αρχικό στάδιο εκτέλεσης των δεξιοτήτων αντιστοιχούσε σε συγκεκριμένες τιμές που κυμαίνονται από $1 < M.O < 27$, στο στοιχειώδες στάδιο από $28 < M.O < 41$, και τέλος στο ώριμο στάδιο για $M.O > 42$.

Όργανα και Μετρήσεις

Η έρευνα είχε σκοπό να αξιολογήσει την κινητική απόδοση των μαθητών όσον αφορά την εκτέλεση των δεξιοτήτων χειρισμού. Συγκεκριμένα αξιολογήθηκε:

1) το κτύπημα με μπαστούνι, όπου ζητούνταν από το παιδί να κτυπήσει συνάτα με μπαστούνι μια μπάλα που βρισκόταν επάνω σε έναν πασσαλίσκο.

2) το στατικό κτύπημα της μπάλας προς τα κάτω, όπου ζητούνταν από το παιδί να κτυπήσει την μπάλα προς τα κάτω τέσσερις συνεχόμενες φορές χρησιμοποιώντας το ένα χέρι και χωρίς να μετακινηθεί. Στο τέλος των τεσσάρων κτυπημάτων έπρεπε να πιάσει την μπάλα

3) η υποδοχή της μπάλας, όπου ζητούνταν από το παιδί να πιάσει με τα δυο του χέρια την μπάλα που του πέταγε ο εξεταστής

4) το λάκτισμα, όπου ζητούνταν από το παιδί να τρέξει και να κλωτσήσει την μπάλα δυνατά, έτσι ώστε να κτυπήσει στον τοίχο (η μπάλα από τον τοίχο απείχε 6,60 μέτρα)

5) η ρίψη από πάνω, όπου ζητούνταν από το παιδί να πετάξει δυνατά την μπάλα, έτσι ώστε να φτάσει στον τοίχο (το παιδί απείχε από τον τοίχο 6,60 μέτρα) και

6) το κύλισμα, όπου ζητούνταν από το παιδί να κυλήσει την μπάλα δυνατά στο διάδρομο που σχημάτιζαν δυο κώνοι οι οποίοι απείχαν μεταξύ τους 1,32 μέτρα.

Τα παιδιά εκτελούσαν σε κάθε δεξιότητα από δυο προσπάθειες κι όλες οι προσπάθειές τους βιντεοσκοπούσαν για να είναι εφικτή η ποιοτικά κινητική αξιολόγηση των δεξιοτήτων χειρισμού.

Για την κινητική αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η δέσμη μετρήσεων αδρής κινητικής ανάπτυξης του Ulrich (Gross Motor Development-2, 2000), το οποίο πραγματοποιήθηκε στην έναρξη και στο τέλος της έρευνας. Την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ίδιας δοκιμασίας αλλά της προηγούμενης έκδοσης διαπίστωσαν οι Evaggelinou, Tsigilis & Papa, (2002). Οι δυο εκδόσεις διαφέρουν στο ότι η τελευταία έκδοση περιλαμβάνει επιπλέον το κτύπημα με μπαστούνι και το κύλισμα της μπάλας.

Περιεχόμενα μουσικοκινητικού και κινητικού προγράμματος

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής που ήταν γνώστης της μουσικοκινητικής αγωγής των συστημάτων Orff και Dalcroze, είχε μουσική παιδεία και έτσι δίδασκε την εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού μέσω των ρυθμικών τραγουδιών - που υποδείκνυαν στα παιδιά τις κινήσεις που έπρεπε να εκτελέσουν - αλλά και ρυθμικών μαγνητοσκοπημένων ακουσμάτων και ήχων από απλά κρουστά (ταμπουρίνο και ζυλάκια). Το κινητικό πρόγραμμα που παρακολούθησε η ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε από τον ίδιο εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής.

Αναλυτικότερα στα πρώτα τέσσερα μαθήματα, τα παιδιά που παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα διδάχθηκαν τις κινητικές έννοιες (τη γνωριμία τους με το χώρο, με το σώμα τους και τη σχέση τους με τους άλλους) και δεξιότητες (τρέξιμο,

αναπήδηση, γκαλόπ, χόπλα, ισορροπίες) συνοδευόμενες από ρυθμικές έννοιες. Ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν τις ίδιες κινητικές έννοιες και δεξιότητες με κινητικά παιχνίδια. Τα μαθήματα αυτά κρίθηκε αναγκαίο να διδαχθούν πριν τις δεξιότητες χειρισμού, έτσι ώστε τα παιδιά του κινητικού αλλά και του μουσικοκινητικού προγράμματος να εγκλιματιστούν στις κινητικές έννοιες και δεξιότητες, αφού θα τις συναντούσαν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων που ακολουθούσαν.

Επίσης με τα πρώτα τέσσερα μαθήματα τα παιδιά του μουσικοκινητικού προγράμματος είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις ρυθμικές αξίες βάσει των οποίων εξελισσόταν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα. Στα επόμενα τρία μαθήματα 5^ο, 6^ο, 7^ο τα παιδιά διδάχθηκαν ασκήσεις πάσας και υποδοχής της μπάλας, στο 8^ο και 9^ο μάθημα τη ρίψη, στο 10^ο, 11^ο το κύλισμα, στο 12^ο, 13^ο το λάκτισμα, στο 14^ο, 15^ο το κτύπημα της μπάλας κάτω(ντρίπλα), στο 16^ο, 17^ο το κτύπημα με μπαστούνι, ενώ στα τελευταία τρία μαθήματα τα παιδιά εκτελούσαν ασκήσεις που συμπεριλάμβαναν όλες τις δεξιότητες χειρισμού.

Και τα δυο προγράμματα περιελάμβαναν κυρίως τις ίδιες ασκήσεις με τη διαφορά ότι στο μουσικοκινητικό υπήρχε ταυτόχρονα ρυθμική συνοδεία. Υπήρχαν όμως και ασκήσεις του μουσικοκινητικού προγράμματος που δεν μπορούσαν να αποδοθούν στο κινητικό πρόγραμμα, οπότε τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εκτελούσαν κινητικά παιχνίδια που περιελάμβαναν την δεξιότητα χειρισμού που διδάσκονταν.

Οι ρυθμικές αξίες που ακούγονταν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των δεξιοτήτων χειρισμού ήταν για την υποδοχή και την ντρίπλα από στάση τα τέταρτα, για το λάκτισμα και το κύλισμα, το ήμισυ, για την ρίψη από πάνω και το κτύπημα με μπαστούνι το ήμισυ παρεστιγμένο. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν οι ρυθμικές αξίες του όγδοου για γρήγορες πάσες στη διάρκεια τρεξίματος και του όγδοου παρεστιγμένου κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης.

Τα μουσικά κομμάτια που επιλέχθηκαν ήταν σε μέτρα 2/4, 3/4 και 4/4. Μέσα σε κάθε μέτρο αυτών των μουσικών κομματιών σχηματίζονταν –για κάθε δεξιότητα -κινητικές φάσεις (Παναγιωτίδου, 1992). Συγκεκριμένα σε ένα μέτρο 3/4 ή 4/4 για την ντρίπλα και την υποδοχή της μπάλας υπήρχαν ισόχρονες κινήσεις που η καθεμιά είχε χρονική διάρκεια ενός τετάρτου. Για την εκτέλεση λακτίσματος και του κυλίσματος υπήρχε το ήμισυ π.χ σε κομμάτι με μέτρο 3/4 υπήρχε δίχρονη –ανισόχρονη κινητική φάση, όπου η μια κίνηση είχε διάρκεια ένα τέταρτο –βήμα- και η άλλη κίνηση -εκτέλεση της δεξιότητας- ένα ήμισυ.

Για το κτύπημα με μπαστούνι και τη ρίψη με το ένα χέρι ένα μέτρο των 3/4 αποτελούνταν αρχικά από 3 ισόχρονες κινήσεις που η καθεμιά είχε χρονική διάρκεια ενός

μουσικού τετάρτου, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τη συνέχεια της κίνησης και την ολοκλήρωσή της από την αντίθετη πλευρά του κυρίαρχου χεριού τους. Κατόπιν ένα μέτρο των 4/4 σχηματίστηκε από δίχρονες ανισόχρονες κινητικές φάσεις (1/4, 3/4) όπου στο πρώτο τέταρτο το παιδί ξεκινούσε βηματισμό με το αντίθετο πόδι και ακολουθούσε το ήμισυ παρεστιγμένο κατά το οποίο το παιδί εκτελούσε το κτύπημα ή πέταγμα με τη συνέχιση της κίνησης διαγώνια έως την άλλη πλευρά του σώματος .

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν τραγουδάκια που συντέθηκαν από εμάς για την καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων όπως π.χ

Στην εκμάθηση του κτυπήματος της μπάλας με ρακέτα τα παιδιά τραγουδούσαν στο ρυθμό του τραγουδιού «περνά-περνά η μέλισσα»:

Το σώμα έχω πλάγια
τα χέρια είναι πίσω
κρατούν ρακέτα δυνατά
κτυπώ κι ευθύς γυρίζω

Στην εκμάθηση της υποδοχής τα παιδιά τραγουδούσαν

Πόδι βγάζω αριστερό
και τεντώνω χέρια εγώ
για να πιάσω την μπαλιά
να τη φέρω στην κοιλιά

τραγουδία ήδη γνωστά στα παιδιά π.χ

για την εκμάθηση του κτυπήματος της μπάλας κάτω (ντρίπλα) τραγουδούσαν το:

«Δεν περνάς κυρά Μαρία»

Στο λάκτισμα της μπάλας τα παιδιά τραγουδούσαν ρυθμικά:

Γύρω από την μπάλα τρέχω
Και μετά κλω-τσώω
όλο, τρέχω, όλο, τρέχω
και ξανα κλω-τσώω

Στο κύλισμα της μπάλας τα παιδιά τραγουδούσαν ρυθμικά

επιτόπου περπατώ
και την μπάλα μου κυ-λωώ.

Οι ρυθμικές αξίες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ήταν οι ακόλουθες:

Υποδοχή μπάλας



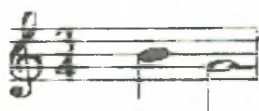
Ρίψη μπάλας



Λάκτισμα



Κύλισμα



Ντρίπλα



Κτύπημα με μαστούνι



Τα μαθήματα άρχιζαν με ρυθμικές ασκήσεις προθέρμανσης για τον εγκλιματισμό των παιδιών στις ρυθμικές έννοιες. Ακολουθούσε το κύριο μέρος το οποίο ξεκινούσε με την επιδείξη της δεξιότητας που έπρεπε να διδαχθεί και στη συνέχεια ακολουθούσαν ρυθμικές ασκήσεις που θα περιλάμβαναν τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Πιο αναλυτικά οι μουσικοκινητικές ρουτίνες που διδάσκονταν τα παιδιά ξεκινούσαν με τραγουδάκια που σκοπό είχαν να βοηθήσουν τα παιδιά, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδοχή της κίνησης στις δεξιότητες χειρισμού.

Τα μαθήματα ήταν προσχεδιασμένα και καθορισμένος κατά προσέγγιση ο αριθμός των μαθημάτων που θα αφιερωνόταν σε κάθε δεξιότητα. Επίσης υπήρχε μια προσχεδιασμένη ομαδοποίηση των δεξιοτήτων, αφού η διδασκαλία κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρείται πιο αποτελεσματική (Gallahue, 1996). Έτσι, η εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού ξεκίνησε με τη διδασκαλία του πετάγματος, της υποδοχής και της ρίψης, ακολουθούσε το λάκτισμα της μπάλας, το κύλισμα και η ντρίπλα και τέλος το κτύπημα με μπαστούνι λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η δεξιότητα.

Φυσικά το μάθημα ήταν προγραμματισμένο ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και το επίπεδο ικανοτήτων τους. Στο τέλος των μαθημάτων διεξαγόταν πάντα ένα είδος αξιολόγησης της προόδου τους, όσον αφορά την εκτέλεση των δεξιοτήτων. Με ερωτήσεις του καθηγητή φυσικής αγωγής, αλλά και έντυπα με ζωγραφίες ειδικά σχεδιασμένα για τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας ο γυμναστής μπορούσε να αξιολογήσει την κινητική και γνωστική απόδοση των παιδιών. Αυτό εξάλλου αποτελούσε τη βάση σύμφωνα με την οποία θα συνεχιζόταν τα η πορεία των υπόλοιπων μαθημάτων.

Οι ευκαιρίες που παρέχονταν στα παιδιά ήταν πολλές, εφόσον για την απόκτηση του ώριμου μοντέλου κίνησης χρειαζόταν αρκετά μαθήματα. Συγκεκριμένα όσον αφορά την υποδοχή τα αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μαλακά αντικείμενα όπως σακουλάκια με φασόλια, καλτσάκια διπλωμένα, μπάλες από αφρολέξ και εφημερίδες, για την αποφυγή τραυματισμού των παιδιών αλλά και της εξάλειψης του φόβου στην επαφή τους με μια σκληρή μπάλα.

Επίσης οι μπάλες που χρησιμοποιούνταν ήταν διαφορετικών μεγεθών αλλά και διαφορετικών χρωμάτων, έτσι ώστε το μάθημα να διεξάγεται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την μεριά των μικρών παιδιών. Ένα άλλο στοιχείο που προσέχθηκε ήταν οι ποικίλες ασκήσεις που διεξάγονταν σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικές ταχύτητες της μπάλας. Κατά τη διδασκαλία της υποδοχής οι συμβουλές που δίνονταν στα παιδιά ήταν να βρίσκονται σε ευθεία γραμμή της κίνησης της μπάλας με τα χέρια λυγισμένα, ενώ κατά την

διάρκεια της υποδοχής τονίστηκε ιδιαίτερα η προβολή του ενός ποδιού το τέντωμα των χεριών προς την μπάλα, η συνεχής διατήρηση του βλέμματος στην μπάλα και τέλος το μάζεμα της μπάλας προς το στήθος τους.

Όσον αφορά τη ρίψη αρχικά διδάχθηκαν ασκήσεις που περιελάμβαναν τη ρίψη για απόσταση και κατόπιν για ακρίβεια. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ταχύτητα της κίνησης αλλά και την καλή περιστροφή του ισχίου. Χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφιές στο πάτωμα αλλά και στεφάνια ως βοηθητικά σημεία για την προβολή του αντίθετου -από το χέρι ρίψης- ποδιού. Και σε αυτή τη δεξιότητα χρησιμοποιήθηκαν μαλακές μπάλες. Επίσης εκτελέστηκαν ασκήσεις που διεξάγονταν σε διαφορετικά επίπεδα ,ρίψεις που γίνονταν σε διαφορετικές αποστάσεις και συνεπώς χρειαζόταν άλλοτε λιγότερη κι άλλοτε περισσότερη δύναμη. Πρώτα βέβαια δόθηκε έμφαση στην απόσταση της ρίψης, στη συνέχεια στην ταχύτητα και τέλος στην ακρίβεια.

Για την αξιολόγηση των παιδιών τα σημεία κλειδιά ήταν η προβολή του αντίθετου από το χέρι ρίψης ποδιού ,η περιστροφή του ισχίου κι ο στραμμένος προς το στόχο ώμος καθώς και η πρόταση του αντίθετου χεριού για την καλή ισορροπία του σώματος. Κατά τη διάρκεια της ρίψης δόθηκε η οδηγία στα παιδιά να κρατούν την μπάλα κοντά στο αυτί τους ,ενώ μετά τη ρίψη ζητήθηκε από τα παιδιά να συνεχίζουν την κίνηση μέχρι την ολοκλήρωσή της ,δηλαδή την κίνηση του πίσω ποδιού μπροστά αλλά το τέλος της κίνησης του χεριού προς την αντίθετη πλευρά.

Κατά την εκμάθηση του λακτίσματος δόθηκε αρχικά ιδιαίτερη προσοχή στο λάκτισμα για απόσταση, αφού αυτό βοηθά περισσότερο στην απόκτηση του ώριμου σταδίου εκτέλεσης .Ενώ δόθηκε βαρύτητα στην ολοκληρωμένη κίνηση του ποδιού που κλωτσά την μπάλα, στη συνέχεια της κίνησης μετά την απελευθέρωση της μπάλας καθώς και στο σωστό συντονισμό χεριών ποδιών κατά τη διάρκεια της κλωτσιάς.

Στην αρχή της εκμάθησης χρησιμοποιήθηκαν ζωγραφιές στο πάτωμα που παρίσταναν μπάλες ,ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τη δεξιότητα, ενώ στη συνέχεια η εκμάθηση συνεχίστηκε με το λάκτισμα σε ακίνητη μπάλα. Τα σημεία κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στη δεξιότητα αυτή ήταν κυρίως ότι τα παιδιά έπρεπε να κάνουν το τελευταίο βήμα με το αντίθετο πόδι λίγο μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα ενώ στη συνέχεια η προσγείωση του ίδιου ποδιού να γίνεται δίπλα ή λίγο πίσω από την μπάλα. Η επαφή του κυρίαρχου ποδιού με την μπάλα έπρεπε να γίνεται με τη ραχιαία πλευρά του ποδιού, την εσωτερική πλευρά ή με τα δάκτυλα του ποδιού, ενώ απαραίτητη θεωρούνταν η εναρμόνιση των χεριών με την κίνηση των ποδιών για την ισορροπία του σώματος.

Και σε αυτή τη δεξιότητα εκτελέστηκαν ασκήσεις που διεξάγονταν σε διαφορετικά επίπεδα διαφορετικές κατευθύνσεις και με διαφορετικά μέρη του σώματος, λακτίσματα που γινόνταν σε διαφορετικές αποστάσεις και συνεπώς χρειαζόταν άλλοτε λιγότερη κι άλλοτε περισσότερη δύναμη και λακτίσματα που γινόταν σε συγκεκριμένους στόχους για ακρίβεια.

Το κτύπημα της μπάλας κάτω (ντρίπλα) είναι μια γνωστή δεξιότητα στα παιδιά, αφού το μπάσκετ είναι ένα άθλημα αρκετά διαδεδομένο στην Ελλάδα. Άρα τόσο οι παραστάσεις των παιδιών από τα μέσα ενημέρωσης όσο και η οικειότητα πολλών από αυτά με την μπάλα κατέστησαν αυτή τη δεξιότητα χειρισμού ως μια από αυτές που χρειάστηκε λιγότερη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Βέβαια και σε αυτή τη δεξιότητα υπήρχαν πολλές παρανοήσεις, αφού πολλά παιδιά χτυπούσαν μεν την μπάλα, δε γνώριζαν όμως ότι η αναπήδησή της έπρεπε να μην ξεπερνά το ύψος της μέσης. Ένα άλλο σημείο που προσέχθηκε ιδιαίτερα ήταν ο έλεγχος της αναπήδησης της μπάλας από τον καρπό. Η κλίση του κορμού ελαφρά μπροστά και η ώθηση της μπάλας επίσης ελαφριά προς τα εμπρός, το κτύπημα της μπάλας με τα δάκτυλα για την αποφυγή του «χαστουκίσματος» της μπάλας, ένα λάθος που παρατηρείται συχνά από τους μικρούς μαθητές. Οι ασκήσεις που εκτελέστηκαν διεξάγονταν σε διαφορετικά επίπεδα, με διαφορετικά είδη έντασης, αλλά και με διαφορετικά μεγέθη μπάλας.

Η εκμάθηση του κυλίσματος αρχικά ξεκίνησε με μεγάλες μπάλες, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν πιο μικρές. Πρώτο μέλημα ήταν η σωστή τεχνική και κατάλληλη μηχανική του σώματος, ενώ η απόσταση του κυλίσματος από τον τοίχο σταδιακά μεγάλωνε. Επίσης στα πρώτα στάδια εκμάθησης τα παιδιά εξασκήθηκαν στο στατικό κύλισμα και κατόπιν στο κύλισμα από κίνηση. Τα σημεία κλειδιά ήταν η προβολή του αντίθετου ποδιού μπροστά, η αιώρηση του χεριού πίσω, η απελευθέρωση της μπάλας μπροστά από το πόδι προβολής και τέλος η συνέχιση της κίνησης μετά την απελευθέρωση της μπάλας. Στη συνέχεια τα παιδιά παροτρύνθηκαν να κυλήσουν την μπάλα με διαφορετικές ταχύτητες, από διαφορετικές θέσεις, σε διαφορετικές κατευθύνσεις χρησιμοποιώντας μπάλες διαφορετικών μεγεθών.

Για την εκμάθηση του οριζόντιου κτυπήματος της μπάλας με μπαστούνι, χρησιμοποιήθηκαν πρώτα μπαλόνια και πλαστικές μπάλες. Τα παιδιά αρχικά έμαθαν να κτυπούν τις μπάλες με τα χέρια τους, αλλά και με άλλα μέλη του σώματός τους μέχρι να χρησιμοποιηθούν τα διάφορα όργανα όπως ρακέτες του τένις, του μπάτμιντον, μπαστούνι του μπίτζμπωλ. Τα παιδιά πρώτα εξασκήθηκαν στο κτύπημα της μπάλας από στάση, με σκοπό να κατανοήσουν καλά την κίνηση. Οι μπάλες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν στην αρχή μεγαλύτερες και στη συνέχεια μικρότερες. Τα σημεία κλειδιά ήταν η σωστή λαβή του

μπαστουνιού, κι η εστίαση των ματιών στην μπάλα για το σωστό κτύπημα της μπάλας, η μεταφορά βάρους στο μπροστινό πόδι και η συνέχιση της κίνησης μετά το κτύπημα της μπάλας προς το στόχο. Οι ασκήσεις που εκτελέστηκαν διεξάγονταν σε διαφορετικά επίπεδα, με διαφορετικά ποσά δύναμης, αλλά και με διαφορετικά μεγέθη μπάλας, σε διαφορετικές κατευθύνσεις.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν διάφορων μεγεθών μπάλες: μπάλες από εφημερίδες, σακουλάκια με φασόλια, καλτσάκια διπλωμένα, μπάλες μπάσκετ, ποδοσφαίρου, βόλει, ρυθμικής χάντμπολ, ξεφούσκωτες μπάλες, ρακέτες του μπάντμιντον, του τένις κι άλλα υλικά όπως στεφάνια, χαρτόκουτα, κώνοι, ζωγραφιές-σημάδια στους τοίχους και το πάτωμα κλπ.

Οι ασκήσεις που εκτελούσαν τα παιδιά γίνονταν σε διαφορετικά επίπεδα, σε διαφορετικές κατευθύνσεις, ασκώντας διαφορετική δύναμη, άλλες εκτελούνταν σε ζευγάρια, σε ομάδες, άλλες όπου εκτελούσε το κάθε παιδί μόνοι του κλπ. Τέλος στη φάση της αποθεραπείας τα παιδιά εκτελούσαν χαλαρωτικές ασκήσεις.

Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν το ταμπουρίνο, κασέτες –μαγνητοφώνου- με απλά ρυθμικά ακούσματα που συντέθηκαν από εμάς και απλά τραγούδια γνωστά στα παιδιά. Τα μαθήματα ήταν προσχεδιασμένα και βιντεοσκοπούσαν.

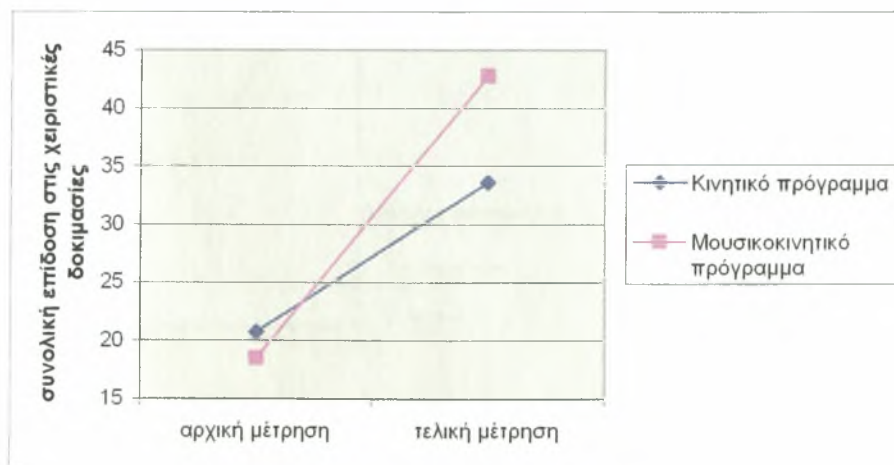
Η ομάδα ελέγχου κατά τη διάρκεια των 10 εβδομάδων δηλαδή των είκοσι διδακτικών ωρών, διδάσκονταν τις δεξιότητες χειρισμού με ένα κινητικό πρόγραμμα ανάλογης δομής με το μουσικοκινητικό μόνο που σ' αυτό απουσίαζε η μουσική υπόκρουση. Υπήρχαν όμως και ασκήσεις του μουσικοκινητικού προγράμματος που δεν μπορούσαν να αποδοθούν στο κινητικό πρόγραμμα, οπότε τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εκτελούσαν κινητικά παιχνίδια που περιελάμβαναν την δεξιότητα χειρισμού που διδάσκονταν.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να ελεγχθεί η υπόθεση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two- way ANOVA) με πρώτο παράγοντα τη μέθοδο διδασκαλίας και δεύτερο παράγοντα τις μετρήσεις. Για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης εφαρμόστηκε η ανάλυση απλών κυρίων επιδράσεων (simple main effect analysis). Για την επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα δυο φύλα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων -με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική επίδοση στις χειριστικές δεξιότητες στη δεύτερη μέτρηση

Συνολική επίδοση

Από την ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων ως προς τη συνολική επίδοση στις χειριστικές δοκιμασίες εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 1103.73, p < .001$, στη μέθοδο διδασκαλίας $F_{(1, 73)} = 12.89, p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση, $F_{(1, 73)} = 104.36, p < .001$. Από την ανάλυση φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες βελτιώθηκαν από την αρχική στην τελική μέτρηση. Η ομάδα όμως που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα» παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος». Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ενώ οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στην αρχική μέτρηση ($p = .082$), στη δεύτερη μέτρηση εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < .001$) με την ομάδα του «μουσικοκινητικού προγράμματος» να έχει υψηλότερες τιμές σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» (βλ. γράφημα 1).



Γράφημα 1: Συνολική επίδοση στις χειριστικές δοκιμασίες σε αρχική και τελική μέτρηση

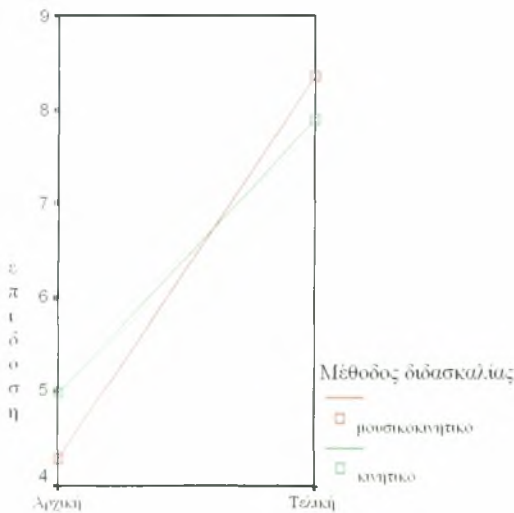
Όσον αφορά ξεχωριστά καθεμιά από τις έξι δεξιότητες χειρισμού που αξιολογήθηκαν, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα:

Κτύπημα με το μπάστούνι

Από την ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 142.38, p < .001$, καθώς και οριακά μη σημαντική αλληλεπίδραση, $F_{(1, 73)} = 3.92, p < .051$. Για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης εφαρμόστηκε η ανάλυση απλών κυρίων επιδράσεων (simple main effect analysis). Από το γράφημα 2 φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν βελτίωση ($p < .001$)(βλ. γράφημα 2)

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κτύπημα με μπάστούνι

Δεξιότητα	Πρόγραμμα	Μ.Ο	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Κτύπημα με μπάστούνι (πριν)	μουσικοκινητικό	4,28	1,894	40
	κινητικό	4,97	2,491	35
	Σύνολο	4,60	2,206	75
Μπάστούνι με μπάστούνι (μετά)	μουσικοκινητικό	8,35	1,610	40
	κινητικό	7,89	1,827	35
	Σύνολο	8,13	1,719	75



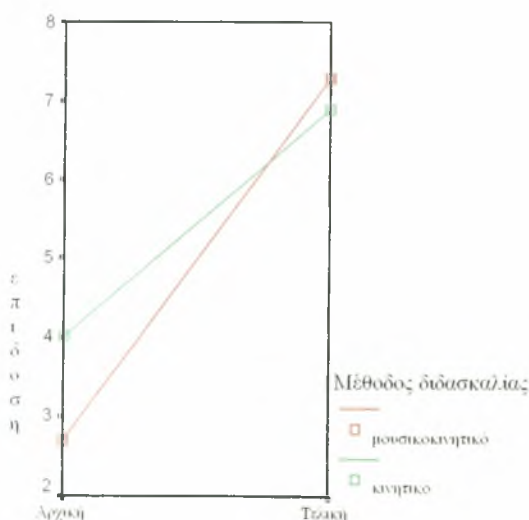
Γράφημα 2: Επίδοση στη δοκιμασία κτυπήματος με μπάστούνι

Κτύπημα της μπάλας κάτω (ντρίπλ)

Από την ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 202.09, p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση, $F_{(1, 73)} = 10.36, p < .002$. Για την κατανοηση της αλληλεπίδρασης εφαρμόστηκε η ανάλυση απλών κυρίων επιδράσεων (simple main effect analysis). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην αρχική μέτρηση η ομάδα που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα» είχε μικρότερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» ($p = .035$). Η διαφορά αυτή δεν παρατηρήθηκε στην τελική μέτρηση. Τέλος, και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < .001$) με μεγαλύτερη αυτή της ομάδας που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα» (βλ. γράφημα 3).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο στατικό κτύπημα της μπάλας κάτω(ντρίπλ)

Δεξιότητα	Πρόγραμμα	Μ.Ο	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Στατικό κτύπημα (πριν)	μουσικοκινητικό	2,70	2,700	40
	κινητικό	4,00	2,509	35
	Σύνολο	3,31	2,676	75
Στατικό κτύπημα (μετά)	μουσικοκινητικό	7,28	1,502	40
	κινητικό	6,89	1,811	35
	Σύνολο	7,09	1,654	75



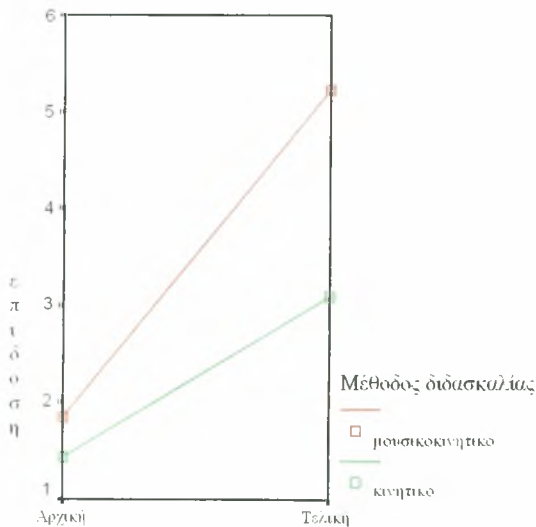
Γράφημα 3: Επίδοση στη δοκιμασία του κτυπήματος της μπάλας κάτω (ντρίπλ).

Υποδοχή

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 228.12, p < .001$, στον παράγοντα «μέθοδος διδασκαλίας», $F_{(1, 73)} = 61.20, p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων, $F_{(1, 73)} = 26.58, p < .001$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλών κυρίων επιδράσεων έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < .001$) από την αρχική στην τελική μέτρηση με μεγαλύτερη αυτή της ομάδας που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα». Επιπλέον, στην τελική μέτρηση η ομάδα του «μουσικοκινητικού προγράμματος» είχε μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» ($p < .001$). (βλ. γράφημα, 4)

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην υποδοχή της μπάλας

Δεξιότητα	Πρόγραμμα	M.O	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Υποδοχή της μπάλας (πριν)	μουσικοκινητικό	1,85	1,312	40
	κινητικό	1,43	1,220	35
	Σύνολο	1,65	1,279	75
Υποδοχή της μπάλας (μετά)	μουσικοκινητικό	5,23	,891	40
	κινητικό	3,09	1,067	35
	Σύνολο	4,23	1,448	75



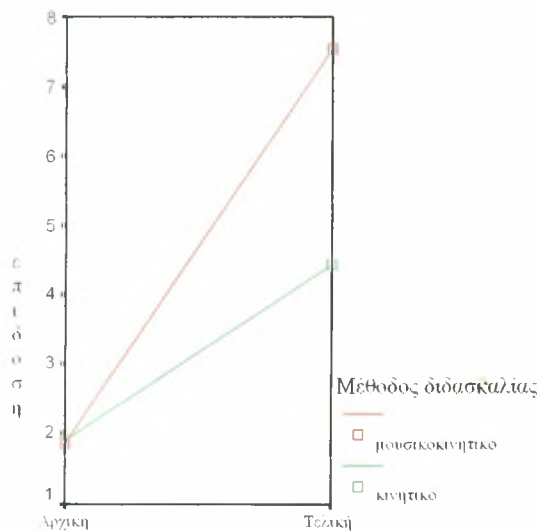
Γράφημα 4: Επίδοση στη δοκιμασία της υποδοχής της μπάλας

Λάκτισμα

Παρόμοια αποτελέσματα με την υποδοχή παρουσιάστηκαν και στην κινητική δεξιότητα λάκτισμα. Πιο αναλυτικά στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 80.70, p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων, $F_{(1, 73)} = 10.26, p < .002$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλών κυρίων επιδράσεων έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < .001$) από την αρχική στην τελική μέτρηση με μεγαλύτερη αυτή της ομάδας που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα». Η βελτίωση της ομάδας του «μουσικοκινητικού προγράμματος» ήταν τέτοια που στην τελική μέτρηση είχε στατιστικά μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» ($p = .001$), (βλ. γράφημα, 5)

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο λάκτισμα της μπάλας

Δεξιότητα	Πρόγραμμα	Μ.Ο	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Λάκτισμα (πριν)	μουσικοκινητικό	4,90	1,736	40
	κινητικό	5,20	1,549	35
	Σύνολο	5,04	1,648	75
Λάκτισμα (μετά)	μουσικοκινητικό	7,25	,927	40
	κινητικό	6,31	1,471	35
	Σύνολο	6,81	1,291	75



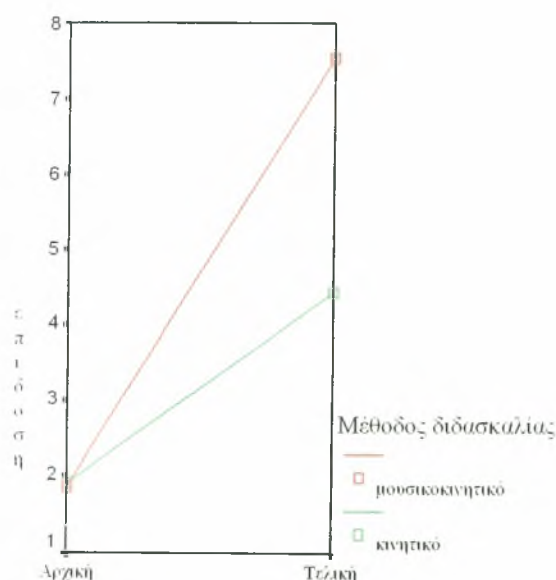
Γράφημα 5: Επίδοση στη δοκιμασία του λακτίσματος

Ρίψη

Όσον αφορά την κινητική δεξιότητα ρίψη στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στον παραγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 326.94$, $p < .001$, στον παράγοντα «μέθοδος διδασκαλίας», $F_{(1, 73)} = 85.81$, $p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων, $F_{(1, 73)} = 48.70$, $p < .001$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλών κυρίων επιδράσεων έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < .001$) από την αρχική στην τελική μέτρηση με μεγαλύτερη αυτή της ομάδας που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα». Η βελτίωση της ομάδας του «μουσικοκινητικού προγράμματος» ήταν τέτοια που στην τελική μέτρηση είχε στατιστικά μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» ($p = .001$). (βλ. γράφημα, 6)

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη ρίψη της μπάλας

Δεξιότητα	Πρόγραμμα	Μ.Ο	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Ρίψη (πριν)	μουσικοκινητικό	1,85	1,733	40
	κινητικό	1,91	1,900	35
	Σύνολο	1,88	1,801	75
Ρίψη (μετά)	μουσικοκινητικό	7,53	,816	40
	κινητικό	4,43	1,399	35
	Σύνολο	6,08	1,916	75



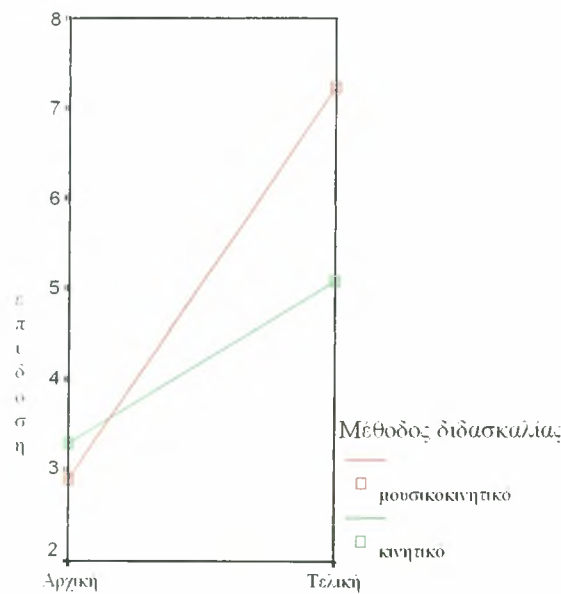
Γράφημα 6: Επίδοση στη δοκιμασία της ρίψης

Κύλισμα

Παρόμοιο μοτίβο αποτελεσμάτων παρουσιάστηκαν και στην κινητική δεξιότητα κύλισμα. Πιο αναλυτικά στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στον παράγοντα «αρχική-τελική μέτρηση», $F_{(1, 73)} = 186.39, p < .001$, στην «μέθοδο διδασκαλίας» $F_{(1, 73)} = 14.63, p < .001$, καθώς και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων, $F_{(1, 73)} = 31.66, p < .001$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης απλών κυρίων επιδράσεων έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < .001$) από την αρχική στην τελική μέτρηση με μεγαλύτερη αυτή της ομάδας που εφάρμοσε το «μουσικοκινητικό πρόγραμμα». Η βελτίωση της ομάδας του «μουσικοκινητικού προγράμματος» ήταν τέτοια που στην τελική μέτρηση είχε στατιστικά μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα του «κινητικού προγράμματος» ($p = .001$), (βλ. γράφημα, 7).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στο κύλισμα της μπάλας

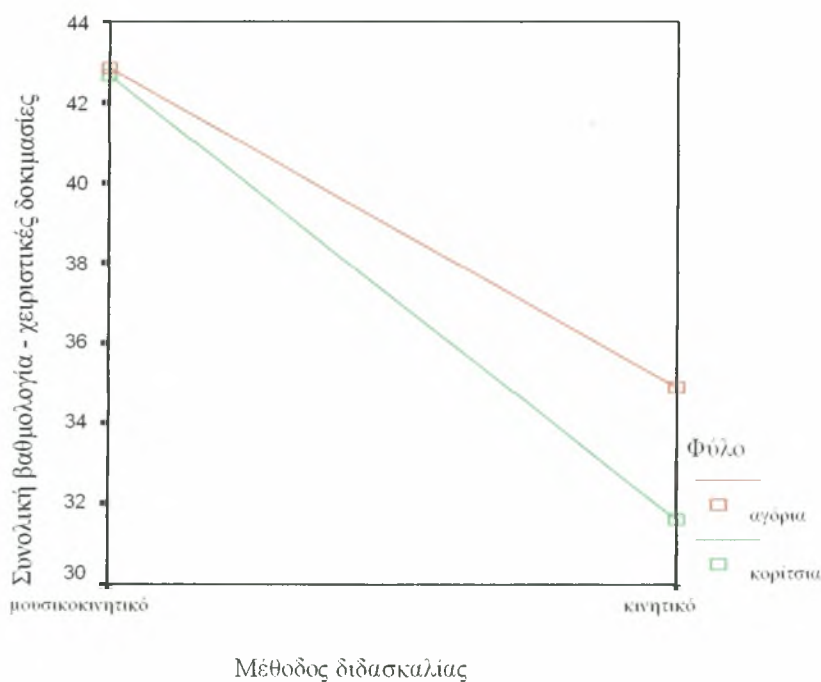
Δεξιότητα	πρόγραμμα	Μ.Ο	Τυπ. Απόκλιση	Αριθ. μαθητών
Κύλισμα (πριν)	μουσικοκινητικό	2,90	1,499	40
	κινητικό	3,29	1,619	35
	Σύνολο	3,08	1,558	75
Κύλισμα (μετά)	μουσικοκινητικό	7,23	1,000	40
	κινητικό	5,09	1,380	35
	Σύνολο	6,23	1,599	75



Γράφημα 7: Επίδοση στη δοκιμασία του κυλίσματος

Επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα δύο φύλα

Από την ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων -με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική επίδοση στις χειριστικές δεξιότητες στη δεύτερη μέτρηση- εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «μέθοδος διδασκαλίας», $F_{(1, 71)} = 115.94, p < .001$, αλλά οριακά μη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, $F_{(1, 71)} = 3.89, p < .053$. (βλ. γράφημα 8). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ήταν στατιστικά μη σημαντική με χαμηλό επίπεδο σημαντικότητας $F_{(1, 71)} = 3.026, p = .086$. Ανάλυση απλών κυρίων επιδράσεων (simple main effect analysis) έδειξε ότι τόσο τα αγόρια, $F_{(1, 71)} = 45.72, p < .001$, όσο και τα κορίτσια $F_{(1, 71)} = 70.55, p < .001$ είχαν καλύτερη επίδοση στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα. Μάλιστα οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που εμφανίζονται στο «κινητικό πρόγραμμα», $F_{(1, 71)} = 6.32, p = .014$, φαίνεται να εκλείπουν στο «μουσικοκινητικό πρόγραμμα», $F_{(1, 71)} = 0.28, p < .867$.



Γράφημα 8: Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη συνολική βαθμολογία χειριστικών δοκιμασιών στο μουσικοκινητικό και κινητικό πρόγραμμα

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα αποδείχθηκε ότι και τα δυο πρόγραμμα που εφαρμόστηκαν επεφεραν βελτίωση στην κινητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού σε μαθητές/τριες της πρώτης δημοτικού. Το μουσικοκινητικό πρόγραμμα όμως συνέβαλε στην καλύτερη κινητική απόδοση των μαθητών-τριών που το παρακολούθησαν, αφού επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση και στις έξι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν έναντι των παιδιών που παρακολούθησαν το κινητικό πρόγραμμα.

Αναλυτικότερα όλα τα παιδιά στην αρχική μέτρηση της αξιολόγησης παρατηρήθηκε ότι βρίσκονταν στο αρχικό στάδιο και στις έξι δεξιότητες: κτύπημα με μπαστούνι, ντρίπλα, υποδοχή, λάκτισμα, ρίψη και κύλισμα. Μάλιστα οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν κατά την εκτέλεση στη ρίψη και την υποδοχή ακολουθούσαν οι επιδόσεις στο κύλισμα και στο κτύπημα με μπαστούνι, ενώ οι υψηλότερες τιμές παρατηρήθηκαν κατά την εκτέλεση της ντρίπλας και ιδιαίτερα του λακτίσματος, λόγω του ότι οι δεξιότητες αυτές ήταν περισσότερο οικείες στα παιδιά.

Μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος η εκτέλεση των δεξιοτήτων χειρισμού από τα παιδιά και των δυο φύλων που παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα, άγγιξε τα όρια του ώριμου σταδίου εκτέλεσης στο κτύπημα με μπαστούνι, στην υποδοχή, στο λάκτισμα και στο κύλισμα, ενώ η εκτέλεσή τους στην ντρίπλα και τη ρίψη προσδιορίστηκε στο ώριμο στάδιο (γράφημα 1).

Αναλυτικότερα οι χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν κατά την εκτέλεση της υποδοχής, λόγω του ότι τα παιδιά δεν κατόρθωναν πάντα να πιάνουν με ακρίβεια την μπάλα καθώς και του κτυπήματος με το μπαστούνι λόγω του ότι η δεξιότητα αυτή είναι πιο πολύπλοκη, αφού απαιτεί ακριβή συναρμογή ματιών και μυών (Gallahue, 1996). Ακολουθούσαν με καλύτερες επιδόσεις το κύλισμα, το λάκτισμα και στη συνέχεια η ντρίπλα, μια δεξιότητα την οποία εξασκούσαν τα μικρά παιδιά και πριν από την εφαρμογή του προγράμματος με τη διαφορά ότι δε γνώριζαν το σωστό τρόπο εκτέλεσής της. Τέλος την υψηλότερη τιμή εκτέλεσης παρουσίασε η ρίψη με το ένα χέρι, μια γνώριμη δεξιότητα στα παιδιά που όμως για να το επιτευχθεί το ώριμο στάδιο εκτέλεσής της χρειάζεται μια περισσότερο μελετημένη και συγχρονισμένη κίνηση.

Όσον αφορά τα παιδιά που παρακολούθησαν το κινητικό πρόγραμμα, αυτά κατόρθωσαν από το αρχικό στάδιο εκτέλεσης να πλησιάσουν το στοιχειώδες στάδιο εκτέλεσης στην υποδοχή. Κατά την εκτέλεσή τους στο κύπημα με μπαστούνι, στο λάκτισμα, στο κύλισμα και στη ρίψη κατόρθωσαν να φτάσουν στο στοιχειώδες στάδιο και τέλος κατά την εκτέλεσή τους στην ντρίπλα κατόρθωσαν να πλησιάσουν το ώριμο στάδιο εκτέλεσης.

Ειδικότερα, μετά το τέλος του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια που παρακολούθησαν το κινητικό πρόγραμμα υστερούσαν στην τελική μέτρηση έναντι των αγοριών. Σε αντίθεση, τα κορίτσια που παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα, κατόρθωσαν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τα αγόρια, αποκτώντας το ώριμο στάδιο εκτέλεσης στην τελική μέτρηση.

Η διαφορά λοιπόν που παρουσίασαν οι εκτελέσεις όλων των παιδιών στην τελική φάση αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι η πειραματική ομάδα με τη βοήθεια των ρυθμικών τραγουδιών κατανόησε και μνημόνευσε καλύτερα τη συνέχεια των κινήσεων για τη συνεχόμενη ροή εκτέλεσης των δεξιοτήτων, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την Pica (1999), που υποστηρίζει ότι η μουσική βοηθά τα παιδιά να επιδείξουν καλύτερη κινητική απόδοση λόγω του ότι κατανοούν ουσιαστικότερα κινήσεις που είναι μπερδεμένες στο μυαλό τους, λόγω του ότι εκτελούνται με διαφορετικό ρυθμό η κάθε μια. Όπως επίσης και με τους Martin & Ellerman (2001) που θεωρούν ότι η ρυθμική αγωγή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κινητικής απόδοσης των παιδιών παρέχοντας τους σημαντική βοήθεια στην ποιοτική εκτέλεση των κινήσεων στα διάφορα αθλήματα.

Επίσης η βελτίωση των παιδιών και των δύο φύλων που παρακολούθησαν το μουσικοκινητικό πρόγραμμα πρέπει να οφείλεται και στο ότι το μάθημα διεξάγεται σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών όπως αποδείχθηκε από έρευνες (Μαγκώτσιου, Σάγκοβιτς, 2000; Λυκεσάς, Κουκουρή & Τσαπακίδου 1999), υπερνικώντας την ανία ενός παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.

Η κατάλληλα επιλεγμένη μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επηρεάσει τη διάθεση, να επιταχύνει τη διαδικασία της μάθησης και να προσεγγίσει τις πηγές ενέργειας του ατόμου. Η μουσική λοιπόν και ο ρυθμός γενικότερα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν μουσικό προσανατολισμό, ο οποίος μέσω του συνδυασμού της μουσικής, της κίνησης και του λόγου, επηρεάζει θετικά το παιδί στον ψυχοκινητικό τομέα. Με τη δημιουργία ενός πλούσιου, σε ερεθίσματα, σχολικού περιβάλλοντος και την κατάλληλη

παιδευτική ατμόσφαιρα, συντελείται η υποβοήθηση των παιδιών, ώστε να οικοδομήσουν μόνα τους τη γνώση, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους.

Επίσης με την ενσωμάτωση του λόγου στη μουσική τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν και να αντιδρούν βάσει κάποιων συμβολισμών. Ακούγοντας το παιδί αυτά που του υπαγορεύει το τραγούδι, κατανοεί καλύτερα τις κινήσεις που πρέπει να εκτελέσει, ακολουθώντας με σωστή ακολουθία τη συνέχεια της κίνησης. Με τον τρόπο αυτό το παιδί μπορεί να ελέγχει τις κινήσεις του, καταβάλλοντας λιγότερη προσπάθεια. Κατόπιν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα, εκτελώντας τις διάφορες δεξιότητες σε διαφορετικές ταχύτητες, αποκτώντας κινητική εμπειρία που θα το βοηθήσει μετέπειτα στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων και χορευτικών κινήσεων (Bachmann, 2002).

Ίσως σε αυτό το στοιχείο έγκειται και η διαφορά των αποτελεσμάτων μεταξύ κινητικού και μουσικοκινητικού προγράμματος. Παρόλο που τα παιδιά που παρακολούθησαν και τα δυο προγράμματα παρουσίασαν βελτίωση στην κινητική τους απόδοση, η πειραματική ομάδα (μουσικοκινητικό πρόγραμμα) επέδειξε μεγαλύτερη βελτίωση λόγω του ότι τα παιδιά είχαν απομνημονεύσει καλύτερα τη ροή των κινήσεων κατά την εκτέλεση των δεξιοτήτων χειρισμού. Εξάλλου αποδείχθηκε και σε έρευνα των De Villiers & de Villiers (Παρασκευόπουλος, 1998) πως τα παιδικά γλωσσικά παιχνίδια και τραγουδάκια οδηγούν σε μια πιο εντατική μορφή διδασκαλίας.

Αν λοιπόν η εκμάθηση συνοδεύεται ρυθμικά, τραγουδιστά και με αυτοσχέδια κείμενα των παιδιών, η διδασκαλία γίνεται περισσότερο κατανοητή και οι γνώσεις αφομοιώνονται καλύτερα. Η συμμετοχή εξάλλου των παιδιών σε σύνολα με ήχο, λόγο και κίνηση τα βοηθά να αυξήσουν την ικανότητά τους για συγκέντρωση, άμεση αντίδραση, υπευθυνότητα και επικοινωνία με τους γύρω του (Ματέυ, 1986)

Ως γνωστόν απαραίτητη προϋπόθεση εμπέδωσης μιας καινούργιας γνώσης είναι η επανάληψη (Pangrazi, 1999). Ιδιαίτερα όταν γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού που είναι περισσότερο πολύπλοκες από τις στατικές και τις δεξιότητες μετακίνησης, η επανάληψη θεωρείται απαραίτητη, αφού δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αφομοιώσει σωστά την κίνηση και να την εκτελεί σε όλη του τη ζωή.

Όταν λοιπόν το μάθημα διεξάγεται με ευχάριστο τρόπο γίνεται αποδεκτή η επανάληψη της γνώσης από τους μαθητές. Μάλιστα στις μικρές ηλικίες που επιβάλλονται οι συχνές εναλλαγές των δραστηριοτήτων για να διατηρείται ζωνφό το ενδιαφέρον τους θεωρείται αναγκαία η μουσικοκινητική αγωγή, η οποία μέσω της μουσικής οδηγεί στην ευχαρίστηση των παιδιών και συνάμα συμβάλλει στην ομαλή και υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.



Η μουσικοκινητική αγωγή λοιπόν είναι μια ολοκληρωμένη αγωγή που απευθύνεται στο παιδί θεωρώντας αυτό ως ένα σύνολο σωματικό, πνευματικό, ψυχικό. Επιστρατεύει το σώμα (με την κίνηση και με την όξυνση των αισθήσεων), το πνεύμα (μεταδίδοντας γνώσεις που αφορούν τη μουσική, το λόγο, το χώρο, το χρόνο) και την ψυχή (φέροντας το παιδί σε επαφή με αισθητικές μορφές). Όλα αυτά γίνονται βιωματικά, δημιουργικά και όχι εγκεφαλικά. Με την μουσικοκινητική αγωγή τα παιδιά βιώνουν μέσα από το σώμα και την κίνησή του, τους νόμους της μουσικής, της μετρικής, του λόγου, του χώρου κλπ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκμάθηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού κατά την πρώτη σχολική ηλικία είναι πολύ σημαντική, αφού οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων και τη μετέπειτα ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό. Ο λόγος αυτός καθιστά αναγκαία τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική εκτέλεση τους, μιας και η ακατάλληλη εκμάθησή τους μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στην επίτευξη του ώριμου σταδίου εκτέλεσης, αλλά και στη μετέπειτα ενασχόληση των ατόμων στη δια βίου άσκηση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τους Kirchner & Fishburne (1998) που πιστεύουν ότι κατάλληλα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα κατά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο, καθώς και με τα αποτελέσματα ερευνών στα οποία η μουσικοκινητική αγωγή συνέβαλλε στην καλύτερη απόδοση των κινητικών εννοιών (Tsapakidou et al, 2001) στατικών δεξιοτήτων (ισορροπίες) και δεξιοτήτων μετακίνησης (καλπασμός, αναπήδηση) συγκριτικά με ασκήσεις παιγνιώδους μορφής (Derri et al, 2001 ; Brown et al, 1981)

Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν κατάλληλα προγράμματα και μεθόδους, έτσι ώστε τα παιδιά να δεχθούν ευχάριστα τη διδασκαλία και να αποκτήσουν το ώριμο στάδιο εκτέλεσής των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον τομέα αυτό αποδείχθηκε πως η μουσική και ο ρυθμός κατάλληλα συνδυασμένα με την κίνηση μπορούν να δημιουργήσουν μια ευχάριστη και ελκυστική ατμόσφαιρα, δίνοντας τη δυνατότητα της ποιοτικής εκτέλεσης των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων (Derri et al., 2001; Karageorgis & Terry, 1997).

Επίσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η διαφορά που παρατηρήθηκε στις εκτελέσεις των παιδιών και των δυο φύλων στην τελική φάση αξιολόγησης μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι η πειραματική ομάδα με τη βοήθεια των ρυθμικών τραγουδιών κατανόησε και μνημόνευσε καλύτερα τη συνέχεια των κινήσεων. Ο Gallahue (1996) εξάλλου αναφέρει πως όταν η κίνηση συνοδεύεται από το ρυθμό, υποβοηθείται το παιδί να εκτελέσει καλύτερα τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, λόγω του ότι όλες οι κινήσεις έχουν μέσα τους το στοιχείο του ρυθμού και η εξάσκηση με ρυθμό ενισχύει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Μέσω της μουσικής το παιδί λειτουργεί αυθόρμητα, εκφράζει τα συναισθήματα του. τις ιδέες του και μαθαίνει να επικοινωνεί με τους γύρω του ανακαλύπτοντας νέους τρόπους μυσικής, αλληλοεπίδρασης και εκτέλεσης των κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων (Pica, 1999). Πράγματι το συγκεκριμένο παρεμβάτικο μουσικοκινητικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση των δεξιοτήτων χειρισμού, συνέβαλε στην καλύτερη εκτέλεση των δεξιοτήτων αυτών από τους μαθητές που το παρακολούθησαν, οι οποίοι επέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, πλησιάζοντας σε μεγάλο βαθμό το ώριμο στάδιο εκτέλεσης.

Σύμφωνα με τη Bachmann(2002) τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν μέσω του ρυθμού να κινηθούν αυθόρμητα ελέγχοντας καλύτερα τις κινητικές τους δραστηριότητες, αφού ο ρυθμός ενεργοποιεί τον κινητικό τους μηχανισμό και έτσι τα καθιστά ικανά να λειτουργήσουν φυσιολογικά βάσει του ενστίκτου τους, εκτελώντας τις διάφορες κινήσεις με ροή, και με τη συμμετοχή όλων των μυών και μελών του σώματος.

Η συνύπαρξη λοιπόν των κινητικών, αντιληπτικών και πνευματικών λειτουργιών στον όρο ευρυθμία του Dalcroze (Eurhythmic) συντελεί στην κινητική απόδοση του παιδιού, γιατί μέσω της ρυθμικής αίσθησης δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αισθανθεί την κίνηση και να εκφραστεί αναλόγως. Μέσα από τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν βιωματικά το ρυθμό, να εξοικειωθούν με τις μουσικές έννοιες και φόρμες, να καλλιεργήσουν την ατομικότητά τους αλλά και την επικοινωνία τους με τους άλλους.

Ο ρυθμός του λόγου, το τραγούδι, τα κρουστά όργανα, η ηχογραφημένη μουσική καθώς και η αφήγηση ηχοιστοριών είναι μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις διάφορες ρυθμικές δραστηριότητες με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με τις κινητικές δεξιότητες (Σέρρη,1987). Πράγματι η ρυθμική χρήση του λόγου, λέξεις, ρίμες, ποιηματάκια αποτελούν μέσα υποβολής ποικιλίας κινήσεων. Έτσι το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκτελέσει τις διάφορες δεξιότητες είτε ακολουθώντας το ρυθμό και τη μελωδία του τραγουδιού είτε το κείμενό του. Στην περίπτωση που η κίνηση των παιδιών υποβοηθείται από το ρυθμό του τραγουδιού πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα ο χρόνος και τα σημεία έμφασης κάθε μέτρου, ενώ όταν η κίνηση υποβάλλεται από το κείμενο πρέπει να δίνεται βαρύτητα στη σωστή ακολουθία και ροή των κινήσεων (Σέρρη,1987).

Ο ρυθμός που υπάρχει σε κάθε τραγούδι βοηθά στη ρυθμική κίνηση, γιατί η κίνηση συνοδεύεται από το λόγο δίνοντας έτσι την ευκαιρία στα παιδιά να συγκεντρωθούν σ' αυτό που ακούν εκτελώντας τις κινητικές δεξιότητες με ετοιμότητα και αυθορμητισμό. Η συμμετοχή λοιπόν των παιδιών σε κινητικά σύνολα με όργανα, λόγο και μουσική, τα βοηθά

να αυξήσουν την ικανότητά τους για συγκέντρωση και υπευθυνότητα. Τα μαθαίνει να εντάσσονται σε σύνολα και να εργάζονται ομαδικά. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν για τα παιδιά να έχουν πολλές και ποικίλες εμπειρίες που σχετίζονται με τη μουσική, γιατί έτσι αποκτούν ένα επιπλέον κίνητρο για να επικοινωνήσουν με τον κόσμο (Ματεΰ, 1986 ; Σέργη, 1987).

Ο Martin(Derri, et al 2001) αναφέρει πως η ρυθμική ικανότητα βοηθά το παιδί να παρατηρεί, να ελέγχει και να διαμορφώνει τη ροή μιας κίνησης σύμφωνα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας-μέσω του ρυθμού και της κινητικής δραστηριότητας - συμβάλλει στην ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να επέρχεται η εκτέλεση-ολοκλήρωση των κινητικών δεξιοτήτων που οδηγεί στην ισορροπία του σώματος, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην επίτευξη του ώριμου σταδίου εκτέλεσής τους (Gallahue, 1996).

Ο άνθρωπος χαίρεται να κινείται με ρυθμό, γιατί κατά αυτόν τον τρόπο συνδέεται το σώμα με την ψυχή του, βιώνοντας μια ένωση πολύ σημαντική για την ψυχοσωματική του ύπαρξη. Για το λόγο αυτό και η παιδεία πρέπει να στοχεύει στη σύμμετρη ανάπτυξη του παιδιού ως συνόλου σωματικού, ψυχικού και πνευματικού(Ματέϋ, 1986).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους διδασκαλίας που να άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και ταυτόχρονα να συντελούν στην ανάπτυξη της κινητικής τους απόδοσης. Μάλιστα όταν η διδασκαλία αναφέρεται στην εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ατμόσφαιρα που διεξάγεται το μάθημα ώστε να μη θεωρείται ανιαρό και κουραστικό.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα ότι η μουσικοκινητική αγωγή είναι ένα μέσο διδασκαλίας που οδηγεί στη σωστή ακολουθία και ολοκλήρωση των κινήσεων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού, και προσφέροντας τα απαραίτητα εφόδια στα παιδιά για τη μετέπειτα ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό .

Θετικό θα ήταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής να αποκτούν μια στοιχειώδη μουσική παιδεία, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τη μουσικοκινητική αγωγή ως ένα εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας ελκυστικότερης διαδικασίας μάθησης.

Το γεγονός βέβαια ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν την επίδραση αυτής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων χειρισμού καθιστά αναγκαία την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών, ώστε να ισχυροποιηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν ακόμη να εξετάσουν την επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boone, R.T. & Cunningham, J.G.(2001).Children's Expression of Emotional Meaning in Music Through Expressive Body Movement. *Journal of Nonverbal Behavior* ,25 (1),21-41.
- Brown, J., Sherill, C. & Gench, B. (1981). Effects of an Intergrated Physical Education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills* 53,(1),151-154.
- Browing, C., & Schack, F. (1990). Effects of instruction on throwing performances of sixth grade girls. *The Physical Educator*, 47, 144-152.
- Buschner,C. (1994). *Teaching children movement concepts and skills. . Becoming a Master teacher*. Champain,IL. Human Kinetics.
- Butterfield, S. & Loovis, M. (1994). Influence of age, sex, balance, and sport participation on development of kicking by children in grades K-8. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 691-697.
- Cone, T., Werner, P., Cone, S. & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary Teaching Through Physical Education*. Champain, IL Human Kinetics.
- Derri, V., Zisi, V. & Pachta, M. (2001). Development of manipulative skills by children in primary grades. *Journal of Human Movement Studies*, 40, 377-390.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 Years of Age. *European Journal of Physical Education*, 6, 16-25.
- Disibio, R.A. (1981). There's more to teaching than teaching. *Education* 101, (3), 210-214.
- Evaggelinou, C., Tsigilis, N. & Papa, A. (2002). Construct validity of the Test of Gross Motor Development: A Cross-Validation Approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 483-495.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. Brown & Benchmark. Third Edition .
- Gallahue, D. & Osmun, M. (1998). *Undersanding Motor Development. Infants. Children. Adolescents .Adults* McGraw-Hill.
- Graham,G. (1987). Motor skill acquisition. An essential goal of physical education programs. *Journal of physical Education. Recreation and Dance* 58, (7), 44-48.
- Graham,G. (1991). Chapter 3. Results of Motor Skill Testing. *Journal of Teaching in Physical Education* 10, 353-374.

- Graham, G. (1992). *Teaching children PE. Becoming a Master teacher*. Champaign. IL. Human Kinetics.
- Graham, G. Hale, S. & Parker M. (1998). *Children Moving. A reflective Approach to Teaching Physical Education Fourth Edition*. Mayfield Publishing Company.
- Hopple, C. (1995). *Teaching For Outcomes in Elementary Physical Education*. Human Kinetics Publishers.
- Fowler, J. (1982). Movement Education. *Education*, 102, (3) ,319.
- Karageorgis, C. & Terry, P. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise: a review. *Journal of Sport Behavior*, 20, 54-68.
- Kirchner,G. & Fishburne A. (1998). *Physical Education For Elementary school children*. Mc Graw-Hill.
- Krotenheerdt, M.& Lehnert, G. (1992). *Παιχνίδια προσχολικής ηλικίας*. Σάλτο. Θεσ/νίκη.
- Lee, A., Carter, J. & Xiang, D. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 384-393.
- McConnell, A. & Wade, G. (1990). Effects of lateral ball location, grade and sex on catching. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 59-66.
- McKenzie, T., Alcaraz, J., Sallis, J. & Faucette, D. (1998). Effects of a Physical Education Program on Children's Manipulative Skills. *Journal of Teaching in Physical Education* , 17, (3), 327-341.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Salto. Θεσ/νίκη.
- Pica, R. (1999). Music and the Movement Program. Moving and learning in Early Education. *Teaching Elementary Physical Education*. 10,(4), 32-33.
- Propst,T. G. (2003). The Relationship between the Undergraduate Music Methods Class Curriculum and the Use of Music in the Classrooms of In-Service Elementary Teachers. *Journal of Research in Music Education* ,51, (4), 56-64.
- Rink A. (1993). *Teaching Physical Education for learning* MO. Mosby.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor Control and Learning* .Champaign IL: Human Kinetics.
- Shaden, D. S. (1997). Effects of melody and lyrics on mood and memory. *Perceptual and Motor Skills*, 85, (1), 45-55.
- Starke, J. L. (1986). Catching and spatially locating a ball in flight: variables underlying their development. *Perceptual and Motor Skills*, 63, 1275-1286.
- Thomas, J., Lee, A. & Thomas, K. (1988). *Physical education for children. Concepts into practice*. Champaign, IL. Human Kinetics.

- Tsapakidou, A., Zachopoulou, E. & Zografou, M. (2001). Early young children's behavior during music and movement program. *Journal of Human Movement Studies*, 41, 333-345.
- Turner, & Martinek K. (1992). A Comparative analysis of two models for teaching games: Technique approach and game-centered (tactical focus) approach. *International Journal of Physical Education* ,19, 131-152.
- Ulrich, D. (2000). *Test of Gross Motor Development*. Second Edition. pro-ed. Austin, Texas.
- Zachopoulou, E., Derri, B., Chatzopoulos, D. & Ellinoudis, T. (2002). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: do they affect the level of rhythmic ability? *The Physical Educator*.41 ,333-345.
- Wall, J. & Murray, N. (1990). *Children and Movement*. Second Edition.
- Weikart, P.S. (1987). *Round the Circle*. Michigan: High Scope Press.
- Wickstrom. R. (1977). *Fundamental motor patterns* (2rd ed)Philadelphia: Lea & Febiger.
- Ανδρούτσος, Π. (1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής*.edition Orpheus. Αθήνα.
- Αντωνάκης, Δ. (1996). *Carl Orff, 1895-1982. Μια αναφορά στη ζωή και το έργο του μεγάλου συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγού*. Ορφεύς. Ηράκλειο.
- Κάρκου, Π. (2001). Χοροθεραπεία:Εισαγωγή σε βασικούς θεραπευτικούς στόχους και κλινική μεθοδολογία. *Άθληση και Κοινωνία*, 29, 45-53.
- Λυκεσάς, Γ., Κουκουρή, Β. & Τσαπακίδου, Α. (1999). Μουσικοκινητική Αγωγή και θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας των ελληνικών παραδοσιακών χορών. *Πρακτικά Συνεδρίου Άθληση και Κοινωνία*, 22, 119.
- Μαγκώτσιου, Ε. & Σάγκοβιτς, Α. (2000). Σύγκριση δύο μεθόδων προθέρμανσης (παραδοσιακή και δημιουργική μουσικοκινητική έκφραση) στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 44, 42-47.
- Ματεΰ, Π. (1986). *Ρυθμική*. Εκδ. Νάκας. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Σέρρη, Λ. (1982). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή για τα παιδιά μας*. Gutenberg Αθήνα.
- Φιλίππου, Χ., Μάγγου, Χ., Μωυσιάδη, Α., Παππά, Α., Καραμπουρνιώτη, Δ. και Ευαγγελινού, Χ. (2003). Επίδραση του Αναλυτικού Προγράμματος Φυσικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων χειρισμού παιδιών της πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά Συνεδρίου. Άθληση και Κοινωνία* ,34 ,9.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες* University Studio Press.Θεσ/νίκη.