



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Καρνές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: g-pe@pe.uth.gr

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 4-5 ΕΤΩΝ**

του
Γεωργίου Μόσχου

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση
των υποχρεώσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του
Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας στην κατεύθυνση Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση

Τρίκαλα

2024

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Ελιζάνα Πολλάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2ος Επιβλέπων: Αντώνης Καμπάς, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Πολλάτου Ελιζάνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α/Π.Θ.
2. Καμπάς Αντώνιος, Καθηγητής στο Τ.Ε.Φ.Α.Α/Δ.Π.Θ.
3. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α/Π.Θ
4. Διγγελίδης Νικόλαος, Καθηγητής στο Τ.Ε.Φ.Α.Α/Π.Θ.
5. Βενετσάνου Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α/Ε.Κ.Π.Α.
6. Τρούλη Καλλιόπη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Π.Τ.Π.Ε./Π.Κ.
7. Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια στο Π.Τ.Ε.Α/Π.Θ.

«Η έγκριση Διδακτορικής Διατριβής από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνώμών του συγγραφέα (Ν.5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).»

Σελίδα copyright - Υπεύθυνη Δήλωση

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Γεώργιος Μόσχος, υποψήφιος Διδάκτορας του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τους παρακάτω όρους που αφορούν:

(α) στα πνευματικά δικαιώματα της Διδακτορικής μου Διατριβής με τίτλο **«Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών».**

(β) στη διαχείριση των ερευνητικών δεδομένων που θα συλλέξω στην πορεία εκπόνησής της:

1. Τα πνευματικά δικαιώματα του τόμου της διδακτορικής διατριβής που θα προκύψει θα ανήκουν σε μένα. Θα ακολουθήσω τις οδηγίες συγγραφής, εκτύπωσης και κατάθεσης αντιτύπων της διατριβής στα ανάλογα αποθετήρια (σε έντυπη ή/και σε ηλεκτρονική μορφή).

2. Η διαχείριση των δεδομένων της διατριβής ανήκει από κοινού σε εμένα και στην κύρια επιβλέπουσα καθηγήτρια.

3. Οποιαδήποτε επιστημονική δημοσίευση ή ανακοίνωση (αναρτημένη ή προφορική), ή αναφορά που προέρχεται από το υλικό/δεδομένα της εργασίας αυτής θα γίνεται με συγγραφείς εμένα τον ίδιο, τον/την κύριο-α επιβλέποντα -ουσα ή/και άλλους ερευνητές (πχ μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, συνεργάτες κλπ), ανάλογα με τη συμβολή τους στην έρευνα και στη συγγραφή των ερευνητικών εργασιών.

4. Η σειρά των ονομάτων στις επιστημονικές δημοσιεύσεις ή επιστημονικές ανακοινώσεις θα αποφασίζεται από κοινού από εμένα και την κύρια επιβλέπουσα της εργασίας, πριν αρχίσει η εκπόνησή της. Η απόφαση αυτή θα πιστοποιηθεί εγγράφως μεταξύ εμού και της κύριας επιβλέπουσας.

Τέλος, δηλώνω ότι γνωρίζω τους κανόνες περί δεοντολογίας και περί λογοκλοπής και πνευματικής ιδιοκτησίας και ότι θα τους τηρώ απαρέγκλιτα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης και κάλυψης των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων μου που προκύπτουν από το τμήμα και καθ' όλη τη διάρκεια των διαδικασιών δημοσίευσης που θα προκύψουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών μου.

03/04/2024

Ο δηλών

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς:

Την επιβλέπουσα καθηγήτρια της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κα. Ελιζάνα Πολλάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Π.Θ., για την πολύτιμη βοήθεια της και την στήριξη που πρόσφερε σε όλη την διάρκεια της εργασίας.

Το μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κ. Αντώνη Καμπά, Καθηγητής στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Δ.Π.Θ., για την καθοριστική συμβολή του στην εκπόνηση της διατριβής και για τις πάντα χρήσιμες συμβουλές του.

Το μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κα. Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Π.Θ., για την καθοριστική βοήθεια της στην εκπόνηση της διατριβής.

Τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Επιτροπής τον κ. Νικόλαο Διγγελίδη, Καθηγητή στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Π.Θ, την κα. Βενετσάνου Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α.-Ε.Κ.Π.Α., την κα. Τρούλη Καλλιόπη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Π.Τ.Π.Ε.-Π.Κ. και την κα. Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια στο Π.Τ.Ε.Α.-Π.Θ, για τα εποικοδομητικά σχόλια και τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με την τελική μορφή του κειμένου της διδακτορικής διατριβής.

Τους γονείς μου, Σπύρο και Δέσποινα, τις αδερφές μου, Ευτυχία και Ανδρονίκη, την Ιωάννα και τους φίλους μου για την υπομονή και την διαρκή συμπαράσταση τους κατά την διάρκεια των σπουδών μου, ώστε να κάνω πραγματικότητα αυτό τον σημαντικό στόχο για εμένα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γεώργιος Μόσχος: Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών.

(Υπό την επίβλεψη της κα. Ελίζανα Πολλάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ) με διάρκεια 8 μήνες στην κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 58 παιδιά προσχολικής ηλικίας χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με κάποιο νευρολογικό, αισθητηριακό ή κινητικό πρόβλημα, όπου προέρχονταν από δύο Νηπιαγωγεία του Δήμου Ιωαννίνων. Στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) συμμετείχαν είκοσι εννιά (29) παιδιά από το πρώτο Νηπιαγωγείο και πήραν μέρος στο παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ, ενώ η Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) αποτελούνταν από είκοσι εννιά (29) του δεύτερου Νηπιαγωγείου, τα οποία ακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα. Η κοινωνική επάρκεια, η σχολική επάρκεια, η συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογήθηκαν πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ, με το ερωτηματολόγιο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008) που περιλαμβάνει 113 ερωτήσεις, ενώ η κινητική επιδεξιότητα μετρήθηκε με το ΔΕΚΑ-ΠΡΟ (Καμπάς, Βενετσάνου, & Γαβριηλίδου, 2019) πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος για να υποστηριχθεί ο σχεδιασμός των μαθημάτων ΨΑ. Οι νηπιαγωγοί του κάθε σχολείου συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Anova repeated Measures) με ανεξάρτητες μεταβλητές «η μέτρηση» με δυο επίπεδα (πρώτη, δεύτερη) και «η ομάδα» με δυο επίπεδα (πειραματική, ελέγχου) και ορίστηκε το $p < 0,05$ ως επίπεδο σημαντικότητας. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν καλύτερη κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια στα παιδιά της ΠΟ μετά το πρόγραμμα ΨΑ, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά της ΠΟ μετά το πρόγραμμα ΨΑ μειώθηκαν σημαντικά. Παράλληλα, η μεταβολή της κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς στην ΟΕ δεν ήταν σημαντική. Συμπερασματικά αποδεικνύεται ότι η ΨΑ έχει θετικό αντίκτυπο σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο της προσωπικότητας των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοκινητική αγωγή, προσχολική ηλικία, τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, νηπιαγωγεία.

ABSTRACT

Georgios Moschos: The effect of a psychomotor intervention program on social, school, emotional competence and behavior problems in boys and girls 4-5 years of age.

(Under the supervision of Elisana Pollatou, Associate Professor)

The study aimed to examine the effect of an interventional Psychomotor Education (PE) program lasting 8 months on the social competence, school competence, emotional competence, and behavioral problems of boys and girls aged 4-5 years. 58 preschool children without a diagnosis of neurological, sensory, or motor problems participated in the study, coming from two kindergartens in the Municipality of Ioannina. The Experimental Group (EG) consisted of twenty-nine (29) children from the first Kindergarten who participated in the intervention program of PE, while the Control Group (CG) consisted of twenty-nine (29) children from the second Kindergarten who followed the standard program. Social competence, school competence, emotional competence and behavioral problems were assessed before and after the interventional PE program, using the Psychosocial Adjustment Test questionnaire (Chatzichristou, Polychronis, Bezevegis, & Mylonas, 2008) which includes 113 questions, while motor competence was measured with the DEMOST-PRE (Kampas, Venetsanou, & Gavriilidou, 2019) before the start of the intervention program to support the design of the PE lessons. The kindergarten teachers of each school completed the questionnaires. Analyses of variance for repeated measures (Anova repeated measures) were used with independent variables being "the measure" with two levels (first, second) and "the group" with two levels (experimental, control), and $p < 0.05$ was defined as level of significance. Results from the data analysis showed better social, school, and emotional competence in the EG children after the PE program, while behavioral problems in the EG children after the PE program were significantly reduced. Meanwhile, the change in social, school, emotional competence, and behavioral problems in CG was not significant. In conclusion, it is revealed that PE has a positive impact on the social, school, and emotional levels of children's personalities.

Key words: psychomotor education, preschool age, psychosocial test adjustment, kindergartens.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xii
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
Έκθεση του προβλήματος.....	6
Σκοπός της έρευνας.....	6
Σημασία της έρευνας.....	7
Ερευνητική υπόθεση.....	7
Περιορισμοί της έρευνας.....	12
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	13
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	13
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 16
Μέθοδοι Ψυχοκινητικής (Methods of Psychomotor).....	16
Ψυχοκινητικά Παρεμβατικά Προγράμματα (Psychomotor Intervention Programs). 19	
Κινητική Ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας (Motor Development preschool children)	26
Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Physical Education Teacher).....	32
Παρεμβατικά Προγράμματα στη Φυσική Αγωγή (Interventional Programs in Physical Education).....	34
Κοινωνική επάρκεια (Social competence)	40
Σχολική επάρκεια (School competence)	46
Συναισθηματική επάρκεια (Emotion competence).....	52
Προβλήματα συμπεριφοράς (Behavior problems).....	58

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	63
Σχεδιασμός έρευνας.....	63
Δείγμα.....	63
Μετρήσεις.....	64
Παραμβατικό Πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής.....	66
Διαδικασία μέτρησης.....	67
Στατιστική ανάλυση.....	68
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	69
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ανθρωπιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	69
Αποτελέσματα ανάλυσης του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακές της.....	70
Αποτελέσματα ανάλυσης του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τη σχολική επάρκεια και τις υποκλίμακές της.....	74
Αποτελέσματα ανάλυσης του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τη συναισθηματική επάρκεια και τις υποκλίμακές της.....	79
Αποτελέσματα ανάλυσης του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις υποκλίμακές της.....	84
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	88
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	98
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	159
Παράρτημα 1. Έγκριση άδειας για την έρευνα από το Ν.Π.Δ.Δ. «Ο.Κ.Π.Α.Π.Α» του Δήμου Ιωαννιτών.....	159
Παράρτημα 2. Βεβαίωση σύμφωνης γνώμης του γονέα/κηδεμόνα για τη συμμετοχή του παιδιού στο πρόγραμμα Ψυχοκινητική Αγωγής.....	160
Παράρτημα 3. Φύλλο Αξιολόγησης του «Δ.Ε.Κ.Α.-ΠΡΟ».....	165
Παράρτημα 4. Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.....	167

Παράρτημα 5. Ερωτηματολόγιο για Κοινωνική Επάρκεια.....	184
Παράρτημα 6. Ερωτηματολόγιο για Σχολική Επάρκεια.....	186
Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο για Συναισθηματική Επάρκεια.....	188
Παράρτημα 8. Ερωτηματολόγιο Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	190
Παράρτημα 9. Πλάνα συνεδριών Ψυχοκινητικής Αγωγής.....	192

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ανθρωπιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	69
Πίνακας 2. Κοινωνική Επάρκεια.....	70
Πίνακας 3. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες.....	71
Πίνακας 4. Διαπροσωπική επικοινωνία.....	72
Πίνακας 5. Συνεργασία με συνομηλίκους.....	73
Πίνακας 6. Σχολική Επάρκεια.....	74
Πίνακας 7. Κίνητρα.....	75
Πίνακας 8. Οργάνωση/σχεδιασμός.....	76
Πίνακας 9. Σχολική αποτελεσματικότητα.....	77
Πίνακας 10. Σχολική προσαρμογή.....	78
Πίνακας 11. Συναισθηματική Επάρκεια.....	79
Πίνακας 12. Αυτοέλεγχος.....	80
Πίνακας 13. Διαχείριση συναισθημάτων.....	81
Πίνακας 14. Διαχείριση του στρες	82
Πίνακας 15. Ενσυναίσθηση.....	83
Πίνακας 16. Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	84
Πίνακας 17. Διαπροσωπική προσαρμογή.....	85
Πίνακας 18. Ενδοπροσωπική προσαρμογή.....	86
Πίνακας 19. Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.....	87

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Κοινωνική Επάρκεια.....	70
Γράφημα 2. Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες.....	71
Γράφημα 3. Διαπροσωπική επικοινωνία.....	72
Γράφημα 4. Συνεργασία με συνομηλίκους.....	73
Γράφημα 5. Σχολική Επάρκεια.....	74
Γράφημα 6. Κίνητρα.....	75
Γράφημα 7. Οργάνωση/σχεδιασμός.....	76
Γράφημα 8. Σχολική αποτελεσματικότητα.....	77
Γράφημα 9. Σχολική προσαρμογή.....	78
Γράφημα 10. Συναισθηματική Επάρκεια.	79
Γράφημα 11. Αυτοέλεγχος.....	80
Γράφημα 12. Διαχείριση συναισθημάτων.....	81
Γράφημα 13. Διαχείριση του στρες	82
Γράφημα 14. Ενσυναίσθηση.....	83
Γράφημα 15. Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	84
Γράφημα 16. Διαπροσωπική προσαρμογή.....	85
Γράφημα 17 Ενδοπροσωπική προσαρμογή.....	86
Γράφημα 18. Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.....	87

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΨΘ : Ψυχοκινητική Θεραπεία

ΨΠ : Ψυχοκινητική Παρέμβαση

ΨΑ : Ψυχοκινητική Αγωγή

ΦΑ : Φυσική Αγωγή

ΦΔ : Φυσική Δραστηριότητα

ΠΟ : Πειραματική Ομάδα

ΟΕ : Ομάδα Ελέγχου

Ι.ΕΙΣΑΓΩΓΗ
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΣΧΟΛΙΚΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ
ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ
ΗΛΙΚΙΑΣ 4-5 ΕΤΩΝ

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού διαδραματίζει η κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια. Όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια, αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση προσωπικών και ιδιωτικών συγκρούσεων εντός της οικογένειας, των συνομηλίκων ή της κοινωνίας (Schüller & Demetriou, 2018). Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς (Murano, Sawyer, & Lipnevich, 2020). Τα παιδιά αποκτούν την κοινωνική επάρκεια μέσω της θετικής εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους, της σταθερότητας σε φιλίες, της συχνότητας αλληλεπίδρασης, της δημοφιλίας ανάμεσα σε συνομηλίκους, αλλά και της συνεργασίας τους με συνομηλίκους και ενήλικες (Flannery & Smith, 2017; Carlson & DesJardins, 2015; Custode, Bailey, Sun, Ullery, Messinger, Bulotsky-Sheare, & Perry, 2023; Rew, Arheart, Johnson, & Spoden, 2015). Οι Calero, Pastaz, Cabezas, Fernández και Fernandez (2016) μελέτησαν την επίδραση ενός 12μηνου παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στην κοινωνική συμπεριφορά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώνοντας πως η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά.

Επιπλέον, οι Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani και Grammatikopoulos (2019) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με παιγνιώδεις δραστηριότητες διάρκειας 4 μηνών στις κοινωνικές δεξιότητες σε 60 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα επηρέασε θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξή τους. Τα υψηλά επίπεδα σε κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών δημιουργούν θετικές επιδόσεις (Guo et al., 2023) και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Wang et al., 2019; Yang et al., 2020). Τα τελευταία χρόνια,

ωστόσο, παρατηρούνται στα παιδιά όλο και περισσότερες ελλείψεις στην κοινωνική επάρκεια, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συνομηλίκους και ενήλικες (Silveira-Zaldivar, Özerk, & Özerk, 2021), τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον (Kok et al., 2013), αλλά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Seppala, Rossomando, & Doty, 2013).

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των προσχολικών προγραμμάτων είναι να παρέχουν στα παιδιά τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχουν στο δημοτικό σχολείο (Nguyen, Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello, & Ruzek, 2020). Τα κίνητρα και οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύουν τη σχολική επίδοση και τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, καθώς αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στη σχολική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Burchinal, Pianta, Ansari, Whittaker, & Vitiello, 2023; Cook & Coley, 2017; Duncan, Schmitt, Burke, & McClelland, 2018). Ειδικότερα, οι McClelland, Tominey, Schmitt, Hatfield, Purpura, Gonzales και Tracy (2019) μελέτησαν την επίδραση ενός παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος «Red Light, Purple Light», διάρκειας 2 μηνών, με συχνότητα εφαρμογής 2 φορές την εβδομάδα, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στη σχολική ετοιμότητα σε 152 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω της μουσικής και της κίνησης βελτιώνεται η αυτορρύθμιση και ενισχύεται η σχολική ετοιμότητα των παιδιών, που έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σχολική επάρκεια κατά την προσχολική ηλικία (Blair & Raver, 2015).

Επίσης, η έρευνα των Duncan και συν., (2018) εξέτασε την επίδραση του παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος «Red Light, Purple Light» στη σχολική ετοιμότητα και στη σχολική προσαρμογή σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν τη σχολική ετοιμότητά τους. Η σχολική επάρκεια δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ενεργεί αποτελεσματικά και να πετυχαίνει στο μετέπειτα ακαδημαϊκό περιβάλλον (Morgan, Farkas, Hillemeier, & Maczuga, 2016). Από την άλλη πλευρά, τα χαμηλά επίπεδα στη σχολική επάρκεια προκαλούν αδυναμία ενεργής συμμετοχής στο σχολείο, χαμηλό επίπεδο σχολικής ετοιμότητας, μείωση των κινήτρων, χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στη σχολική απόδοση των παιδιών (Purtell, Valauri, Rhoad-Drogalis, Jiang, Justice, Lin, & Logan, 2020), ενώ οι κακές εμπειρίες στο σχολείο μπορεί να έχουν συνέπειες στον συνολικό τρόπο ζωής ενός ατόμου (Pan, Trang, Love, & Templin, 2019).

Πέρα από την κοινωνική και σχολική επάρκεια, εξίσου σημαντικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί η συναισθηματική επάρκεια, που καλλιεργείται από την προσχολική ηλικία, διότι οδηγεί στη δημιουργία συναισθηματικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την πρόοδο του παιδιού σε κοινωνικό, αλλά και ακαδημαϊκό επίπεδο (Denham, 2019; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015; Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν εφαρμοστεί παρεμβατικά προγράμματα μουσικοκινητικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με σκοπό τη μελέτη της επίδρασής τους στις συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι Thapa και Rodríguez-Quiles (2022) μελέτησαν την επίδραση ενός μουσικοκινητικού προγράμματος στα συναισθήματα και στις συναισθηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και βρήκαν ότι το πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο. Η μετά-ανάλυση των Durlak και συν., (2011) φανερώνει την προώθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω των παρεμβάσεων στο σχολείο από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτά τα προγράμματα αύξησε σημαντικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες, ανεξάρτητα από το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή τη θέση του σχολείου τους (Taylor et al., 2017).

Μια πρόσφατη ανασκόπηση της επίδρασης παρεμβατικών προγραμμάτων yoga κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αποτελεί μια σημαντική μέθοδο άσκησης για τη συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλοντα όπως το Νηπιαγωγείο (Sun, Lamoreau, O'Connell, Horlick, & Bazzano, 2021). Οι Kim και συν., (2020) εξέτασαν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος yoga στις συναισθηματικές δεξιότητες και στη ρύθμιση συναισθημάτων σε 83 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και παρατήρησαν ότι στο τέλος του προγράμματος ενισχύθηκαν οι συναισθηματικές δεξιότητες. Η διαχείριση του άγχους, των συναισθημάτων και οι συναισθηματικά ικανές συμπεριφορές συνδέονται με τη μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Curby, Brown, Bassett, & Denham, 2015; Martela & Ryan, 2016; Wray-Lake, DeHaan, Shubert, & Ryan, 2019) και έχουν τεράστια σημασία για την περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού. Αντίθετα, η έλλειψη ενσυναίσθησης και η λανθασμένη διαχείριση συναισθημάτων προκαλούν δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015), προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Denham, 2019). Οι Chen και συν.

(2023) και You και συν. (2023) διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών τους, τους προστατεύουν από διάφορες αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο, όπως ο εκφοβισμός. Η συναισθηματική επάρκεια συμβάλλει σημαντικά στη βέλτιστη κοινωνική και ψυχολογική λειτουργία των παιδιών (Camras, & Halberstadt, 2017).

Είναι γεγονός ότι η παρουσία αρνητικών συμπεριφορών προκαλεί διαταραχές σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο (Langeveld, Gundersen, & Svartdal, 2012; Mundy, Canterford, Kosola, Degenhardt, Allen, & Patton, 2017), καθώς και στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Evans, Borriello, & Field, 2018). Διάφορες μελέτες εξέτασαν την επίδραση παρεμβατικού προγράμματος yoga στα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και συμπέραναν ότι η yoga είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και παράλληλα τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Jarraya, Wagner, Jarraya, & Engel, 2019; Razza, Linsner, Bergen-Cico, Carlson, & Reid, 2020). Ως προβληματικές συμπεριφορές ορίζονται η επιθετικότητα, εκφοβισμοί, βανδαλισμοί, σοβαρά ψέματα και εγκατάλειψη του σχολείου ή σπιτιού (Dubois-Comtois et al., 2021). Οι προβληματικές συμπεριφορές ταξινομούνται σε εσωτερικές (άγχος ή απόσυρση), σε εξωτερικές (διαταραχές συμπεριφοράς) και σε συμπεριφορές που σχετίζονται με θέματα υπερβολικού ελέγχου (ανασταλτικές και εξαρτημένες) και υποελέγχου (παρορμητικές, απροσεξίας και επιθετικές) (Ogundele, 2018). Τα προβλήματα συμπεριφοράς παραπέμπουν σε παιδιά με νεύρο-αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα και κινητικές διαταραχές (American Psychiatric Association, 2022).

Η Ψυχοκινητική βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες μέσω της κίνησης, της δράσης και της σχέσης με υλικά και συνομηλίκους (Emck, de Lange, Scheewe, Busschbach, & van Damme, 2021). Σύμφωνα με το European Forum of Psychomotricity, (2023b), η Ψυχοκινητική ορίζεται ως μια ολιστική θεώρηση του ανθρώπου μέσω της ενότητας του σώματος, του νου και του πνεύματος. Η Ψυχοκινητική συνδυάζει την αμοιβαία επιρροή της σκέψης, του συναισθήματος και της κίνησης και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών, σχολικών και συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ατόμου μέσα σε ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (European Forum of Psychomotricity, 2023b).

Μια από τις μεθόδους Ψυχοκινητικής είναι η μέθοδος Pesso Boyden System Psychomotor Therapy που στοχεύει στην αντιμετώπιση του τραύματος μέσω της αναθεώρησης των παλαιών εμπειριών που το προξένησαν, της επεξεργασίας των συναισθημάτων και του σώματος (Levang, Slaughter, Johansson, & Lankow, 2017). Η θεραπεία του τραύματος έχει τεράστια σημασία στην παιδική ηλικία, διότι η μη αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του κινδύνου κατάθλιψης σε θύματα παιδικού τραύματος (Fraley, Roisman, Booth-LaForce, Owen, & Holland, 2013). Επιπλέον, στις Κάτω Χώρες η μέθοδος και ο όρος που χρησιμοποιούν είναι η Ψυχοκινητική Θεραπεία (ΨΘ) για την αντιμετώπιση δυσκολιών με προσανατολισμό στην κίνηση και στο σώμα για την ψυχική υγεία. (Bellemans, Didden, Visser, Schaafsma, Totsika, & van Busschbach, 2018; Emck, 2019; Emck & Scheffers, 2019). Μέσω της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης (ΨΠ), οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τη σχέση τους με το σώμα τους, να εκφράσουν και να επεξεργαστούν συναισθήματα και εμπειρίες μέσω των κινήσεών τους και να ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης και αυτο-εκφραστικότητας μέσω του σώματος στην καθημερινή ζωή (Probst, 2017; Simons, 2014). Επίσης, η γαλλική σχολή για την ΨΠ δεν θεωρεί το σώμα απλώς έναν μηχανισμό με νεύρο-φυσιολογικές εξελίξεις, αλλά μελετάει το σώμα, την εκφραστικότητά του, την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Aucouturier, 2017). Τέλος, υπάρχει η Ψυχοκινητική Αγωγή (ΨΑ) που πραγματοποιείται στα Νηπιαγωγεία, η οποία έχει ως κύριο στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσω των εμπειριών με το σώμα και την κίνηση (Zimmer, 2019). Η Ψυχοκινητική εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ψυχικών και κινητικών λειτουργιών των παιδιών αλλά και την κινητική τους συμπεριφορά όπως οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η σωματική δραστηριότητα και οι κινητικές δεξιότητες (Matias, Almeida, Veiga, & Marmeleira, 2023). Στην Ψυχοκινητική τα παιδιά ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, την αυτοεκτίμησή τους, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω των κινητικών δεξιοτήτων τους (European Forum of Psychomotricity, 2023b).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τα χαμηλά επίπεδα σε κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια δημιουργούν σημαντικά και πολλαπλά προβλήματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και αυξάνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε προσωπικό. Οι προαναφερθείσες παρεμβάσεις (yoga, μουσικοκινητική) προτείνονται διότι

συμβάλλουν στη βελτίωση των κοινωνικών, σχολικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει μελέτη που να έχει εξετάσει την επίδραση της ΨΑ ταυτόχρονα στην κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό που εμφανίζεται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν ένα πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ), με διάρκεια οκτώ μήνες επηρεάζει την κοινωνική, τη σχολική, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς ηλικίας 4-5 χρονών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η παρούσα έρευνα είναι επίκαιρη και μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο χώρο της προσχολικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε να σχεδιαστούν παρεμβατικά προγράμματα ΨΑ και να εφαρμοστούν για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο.

1.1 Έκθεση του προβλήματος

Οι ελλείψεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης έχουν άμεσο αντίκτυπο στην προσωπικότητα των παιδιών δημιουργώντας ανεπάρκεια στη σχολική ετοιμότητα και προσαρμογή, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο. Εξαιτίας της έλλειψης της κίνησης και του παιχνιδιού, οι κοινωνικές, συναισθηματικές και σχολικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται επαρκώς, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συναντούν δυσκολίες (Nijhof et al., 2018; Veiga, Marmeleira, Laranjo, & Almeida, 2021). Τα χαμηλά επίπεδα των παιδιών σε κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια προκαλούν προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, στη διαχείριση συναισθημάτων και στη σχολική αποτελεσματικότητα (Burchinal et al., 2023; Schüller & Demetriou, 2018).

1.2 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν ένα πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ), διάρκειας οκτώ μηνών επηρεάζει την κοινωνική, τη

σχολική, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 χρονών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης από την πόλη των Ιωαννίνων.

1.3 Σημασία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ στην κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια, καθώς και στα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα που έχει η κοινωνική, σχολική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία, ο αριθμός των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένος και αφορά κυρίως την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ είτε στην κινητική επιδεξιότητα είτε στον οπτικό-κινητικό συντονισμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρούσα μελέτη αποτελεί την πρώτη μελέτη, όχι μόνο στο νομό Ιωαννίνων αλλά και σε όλο τον Ελλαδικό χώρο, που εξετάζει την επίδραση της ΨΑ ταυτόχρονα στην κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για αυτή την ηλικία και να διαμορφώσουν μια πληρέστερη εικόνα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν οδηγό για τη δημιουργία καλύτερων παρεμβατικών προγραμμάτων σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία με κύριο σκοπό τη βελτιστοποίηση της κοινωνικής, σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας και τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Τέλος, η παρούσα μελέτη πιθανόν να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στην ΨΑ και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

1.4 Ερευνητική υπόθεση

Ερευνητική υπόθεση

Η κοινωνική, η συναισθηματική και η σχολική επάρκεια των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) θα είναι υψηλότερη από αυτήν των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ), μετά το πέρας του προγράμματος ΨΑ. Ενώ, τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών της ΠΟ θα μειωθούν, σε σχέση με τα παιδιά της ΟΕ.

Στατιστικές υποθέσεις

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

H₀₁: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₀₂: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας των δεξιοτήτων διεκδίκησης της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₂: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας των δεξιοτήτων διεκδίκησης της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₀₃: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₃: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₀₄: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της συνεργασίας με συνομηλίκους της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₄: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της συνεργασίας με συνομηλίκους της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ της

Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H05: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H15: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H06: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας των κινήτρων της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H16: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας των κινήτρων της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H07: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της οργάνωσης της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H17: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της οργάνωσης της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H08: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της σχολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H18: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της σχολικής αποτελεσματικότητας της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₀₉: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της σχολικής προσαρμογής της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₉: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της σχολικής προσαρμογής της σχολικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₀: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₀: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₁: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας του αυτοελέγχου της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₁: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας του αυτοελέγχου της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₂: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαχείρισης συναισθημάτων της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₂: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαχείρισης συναισθημάτων της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (OE) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₃: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαχείρισης του στρες της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της

Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₃: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαχείρισης του στρες της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₄: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της ενσυναίσθησης της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₅: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της ενσυναίσθησης της συναισθηματικής επάρκειας μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₆: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₇: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₈: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαπροσωπικής προσαρμογής των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₉: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της διαπροσωπικής προσαρμογής των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₂₀: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της ενδοπροσωπικής προσαρμογής των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₇: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της ενδοπροσωπικής προσαρμογής των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₈: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της υπερκινητικότητας των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

H₁₁₈: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της υποκατηγορίας της υπερκινητικότητας των προβλημάτων συμπεριφορών μεταξύ της Ομάδας Ελέγχου (ΟΕ) και της Πειραματικής Ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ).

1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Μετρήθηκαν παιδιά από πολυπληθή τμήματα Νηπιαγωγείων του Δήμου Ιωαννιτών μέσω της βολικής δειγματοληψίας. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αντιπροσωπευτικά για την περιοχή των Ιωαννίνων. Επίσης, στην κινητική αξιολόγηση (ΔΕΚΑ-ΠΡΟ) (Καμπάς, Βενετσάνου & Γαβριηλίδου, 2019) θεωρείται ότι τα παιδιά καταβάλλουν το μέγιστο των προσπαθειών τους.

Οι μετρήσεις στα τεστ της δέσμης αναφοράς του ΔΕΚΑ-ΠΡΟ πραγματοποιήθηκαν στον κοινόχρηστο χώρο κάθε Νηπιαγωγείου την ώρα που οι υπόλοιποι μαθητές ήταν στις τάξεις τους. Ο χώρος διαμορφωνόταν από τον ερευνητή καθημερινά ώστε τα παιδιά να αξιολογηθούν.

Επίσης, οι μετρήσεις από τα τεστ της δέσμης αναφοράς ΔΕΚΑ-ΠΡΟ πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή και τα επιμέρους ερωτηματολόγια του τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής απαντήθηκαν από τις νηπιαγωγούς των αντίστοιχων τμημάτων των παιδιών, μέσω ειδικής συγκέντρωσης επιμόρφωσης και κατάρτισής τους από σχολική ψυχολόγο, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο ενιαίος τρόπος συμπλήρωσής του. Οι νηπιαγωγοί γνώριζαν για τουλάχιστον έναν χρόνο τα παιδιά καθώς ήταν μαζί τους από τον παιδικό σταθμό μέχρι και την τάξη των προνηπίων. Παρόλα αυτά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και ο υποκειμενικός παράγοντας των νηπιαγωγών στις απαντήσεις τους.

1.6 Οριοθετήσεις της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 58 παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 έως 5 χρονών, τα οποία προέρχονται από το Δήμο Ιωαννίνων, χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με κάποιο νευρολογικό, κινητικό ή αισθητηριακό πρόβλημα. Την ΠΟ αποτελούσαν είκοσι εννιά (29) παιδιά, δεκαεφτά (17) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια ενώ στην ΟΕ συμμετείχαν είκοσι εννιά (29) παιδιά, δεκαεννιά (19) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια.

Στις μετρήσεις κάθε παιδί μετρήθηκε μόνο του χωρίς την παρουσία κάποιου άλλου στον χώρο. Ο χώρος διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο για να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μετρήσεων.

Οι μετρήσεις στην κινητική επιδεξιότητα και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών πραγματοποιήθηκαν τη σχολική περίοδο 2021-2022, τον Σεπτέμβριο του 2021 και τον Ιούνιο του 2022. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τουλάχιστον ένα χρόνο τα παιδιά, και τη συμπεριφορά τους στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, δηλαδή ικανό χρονικό διάστημα πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κάθε συμμετέχων εξετάστηκε με τις ίδιες συνθήκες και στον ίδιο χώρο.

1.7 Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Θεωρητικοί ορισμοί:

Κοινωνική επάρκεια: η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008).

Συναισθηματική επάρκεια: μια πολυδιάστατη δομή συναισθηματικών ικανοτήτων οι οποίες βοηθούν το άτομο να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου και συν., 2008; Goleman, 1995).

Σχολική επάρκεια: η ικανότητα του παιδιού να έχει αποκτήσει και να χρησιμοποιεί όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για την εύκολη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Προβλήματα Συμπεριφοράς: ένα μοτίβο διαταραγμένης συμπεριφοράς που γενικά εμπίπτει στα κοινωνικά πρότυπα και δεν επηρεάζει σοβαρά τη λειτουργικότητα ενός ατόμου (APA, 2013). Εμφανίζονται λανθασμένες συμπεριφορές σε σημείο που υπάρχει επιρροή σε κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερα ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Κινητική αξιολόγηση: Η κινητική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση τριών βασικών κινητικών δεξιοτήτων, λεπτές, αδρές και αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες, μέσα από τη χορήγηση 10 δοκιμασιών (Καμπάς, Βενετσάνου, & Γαβριηλίδου, 2019).

Λειτουργικοί ορισμοί:

Ψυχοκινητική Αγωγή (ΨΑ): ειδική παιδαγωγική-θεραπευτική μεθοδολογία που βασίζεται στο μοντέλο της Zimmer (2007) και εστιάζει στις εμπειρίες με το σώμα, τα υλικά και τις κοινωνικές εμπειρίες.

Κινητική Επιδεξιότητα: το άθροισμα των επί μέρους επιδόσεων στις δοκιμασίες της δέσμης «Δημόκριτος Εργαλείο Κινητικής Ανίχνευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας» (ΔΕΚΑ-ΠΡΟ).

Κοινωνική επάρκεια: το σκορ που προκύπτει από την αξιολόγηση τριών διαστάσεων στο τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής:

- *Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες*, η διάσταση αυτή αξιολογεί σε ποιο βαθμό παίρνουν πρωτοβουλίες και ηγετικό ρόλο στη διαπροσωπική τους επικοινωνία.
- *Διαπροσωπική επικοινωνία*, η διάσταση αυτή αξιολογεί τις συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς που οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα.
- *Συνεργασία με συνομήλικους*, η διάσταση αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αλληλοεπιδρά με ένα κοινό σκοπό με τους συνομήλικους του.

Σχολική επάρκεια: το σκορ που προκύπτει από την αξιολόγηση τεσσάρων διαστάσεων στο τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής:

- *Κίνητρα*, η διάσταση αυτή αξιολογεί σε ποιο βαθμό το παιδί επιχειρεί να πετύχει ένα στόχο, το επίπεδο των εξωτερικών ή εσωτερικών του κινήτρων και την διαδικασία στη μάθηση.
- *Οργάνωση/σχεδιασμός*, η διάσταση αυτή αξιολογεί τις συμπεριφορές του παιδιού που το βοηθούν να εφαρμόσει στρατηγικές για την επίτευξη ενός στόχου.
- *Σχολική αποτελεσματικότητα*, η διάσταση αυτή αξιολογεί τις συμπεριφορές που βοηθούν το παιδί να είναι αποτελεσματικό στο σχολείο.

- *Σχολική προσαρμογή*, η διάσταση αυτή αξιολογεί την υιοθέτηση συμπεριφορών ώστε το παιδί να παρακολουθεί το μάθημα στην τάξη, να ακολουθεί τις οδηγίες του δασκάλου και να εκτελεί ομαδικές δραστηριότητες.

Συναισθηματική επάρκεια: το σκορ που προκύπτει από την αξιολόγηση τεσσάρων διαστάσεων στο τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής:

- *Αυτοέλεγχος*, η διάσταση αυτή αξιολογεί τον βαθμό που το παιδί ελέγχει τι αισθάνεται, με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

- *Διαχείριση συναισθημάτων*, η διάσταση αυτή αξιολογεί σε ποιο βαθμό το παιδί αντιλαμβάνεται την συναισθηματική του κατάσταση και ελέγχει την ένταση και το βαθμό για το πώς εκφράζει τα συναισθήματα του με βάση τις κοινωνικές συνθήκες.

- *Ενσυναίσθηση*, η διάσταση αυτή αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει και να κατανοεί τι αισθάνονται οι άλλοι.

- *Διαχείριση του στρες*, η διάσταση αυτή αξιολογεί κατά πόσο το παιδί χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αυτορρύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση και διάρκεια συγκεκριμένων αρνητικών καταστάσεων.

Προβλήματα συμπεριφοράς: το σκορ που προκύπτει από την αξιολόγηση τριών διαστάσεων στο τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής:

- *Διαπροσωπική προσαρμογή*, η διάσταση αυτή αξιολογεί κατά πόσο το παιδί εκδηλώνει μορφές επιθετικής και αντιδραστικής συμπεριφοράς.

- *Ενδοπροσωπική προσαρμογή*, η διάσταση αυτή αξιολογεί κατά πόσο το παιδί συμπεριφέρεται με μελαγχολία, απόσυρση και κοινωνικό άγχος.

- *Υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης*, η διάσταση αυτή αξιολογεί τις αδυναμίες συγκέντρωσης, προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Μέθοδοι Ψυχοκινητικής (*Methods of Psychomotor*)

Στην Ψυχοκινητική, ως βάση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ταυτότητας του παιδιού θεωρούνται οι εμπειρίες που προέρχονται μέσω του σώματος και της κίνησης (Zimmer, 2007). Σύμφωνα με το European Forum of Psychomotricity, (2023b), η Ψυχοκινητική ορίζεται ως μια ολιστική θεώρηση του ανθρώπου μέσω της ενότητας του σώματος, του νου και του πνεύματος. Η Ψυχοκινητική συνδυάζει την αμοιβαία επιρροή της σκέψης, του συναισθήματος και της κίνησης και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών, σχολικών και συναισθηματικών ικανοτήτων ενός ατόμου μέσα σε ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (European Forum of Psychomotricity, 2023b).

Στα πλαίσια της Ψυχοκινητικής υφίστανται μέθοδοι που συνδυάζουν την κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια. Μια από τις μεθόδους Ψυχοκινητικής που είναι γνωστές στην Ευρώπη και παγκοσμίως, είναι η μέθοδος Pesso Boyden System Psychomotor Therapy (Ψυχοκινητική Θεραπεία, ΨΘ) που στοχεύει στην αντιμετώπιση του τραύματος μέσω της αναθεώρησης των παλαιών εμπειριών που το προξένησαν, της επεξεργασίας των συναισθημάτων και του σώματος (Levang, Slaughter, Johansson, & Lankow, 2017). Η θεραπεία του τραύματος έχει τεράστια σημασία στην παιδική ηλικία, διότι η μη αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του κινδύνου κατάθλιψης σε θύματα παιδικού τραύματος (Fraley, Roisman, Booth-LaForce, Owen, & Holland, 2013). Επιπλέον, στις Κάτω Χώρες η μέθοδος και ο όρος που χρησιμοποιούν είναι η ΨΘ για την αντιμετώπιση δυσκολιών με προσανατολισμό στην κίνηση και στο σώμα για την ψυχική υγεία. (Bellemans, Didden, Visser, Schaafsma, Totsika, & van Busschbach, 2018; Emck, 2019; Emck & Scheffers, 2019). Η ΨΘ θεωρείται συμπληρωματική θεραπεία και μπορεί να ενσωματωθεί σε διάφορες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις (συμπεριφορική, γνωστική ή ψυχοδυναμική θεραπεία). Ενσωματώνει ιατρικό, ψυχολογικό, αγωνιστικό, κινησιολογικό και αποκαταστατικό στοιχείο (Probst et al., 2010). Η Ψυχοκινητική Παρέμβαση (ΨΠ) ορίζεται ως μια δραστηριότητα για την ενίσχυση μιας πιθανής εξέλιξης του παιδιού μέσω του σώματος, της δράσης και της κίνησης του. Αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικά εργαλεία για να αλληλοεπιδράσουν με άλλα παιδιά (Herrero, 2000). Μέσω της ΨΠ, οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τη σχέση τους με το σώμα

τους, να εκφράσουν και να επεξεργαστούν συναισθήματα και εμπειρίες μέσω των κινήσεων τους και να ανακαλύψουν νέους τρόπους έκφρασης και αυτο-εκφραστικότητας μέσω του σώματος στην καθημερινή ζωή (Probst, 2017; Simons, 2014). Επίσης, η γαλλική σχολή για την ΨΠ δεν θεωρεί το σώμα απλώς ένα μηχανισμό με νεύρο-φυσιολογικές εξελίξεις, αλλά μελετάει το σώμα, την εκφραστικότητά του, την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Aucouturier, 2017). Τέλος, υπάρχει η Ψυχοκινητική Αγωγή (ΨΑ) που πραγματοποιείται στα Νηπιαγωγεία, η οποία έχει ως κύριο στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσω των εμπειριών με το σώμα και την κίνηση (Zimmer, 2019).

Η κίνηση στα παιδιά μπορεί να αποδειχθεί η καλύτερη εξάσκηση για την εκμάθηση του συντονισμού μεγάλων και μικρών μυών σε χέρια και πόδια (Ντολιοπούλου, 2000). Η ΨΘ είναι μια βιωματική θεωρία που ορίζεται ως μια θεραπεία που χρησιμοποιεί την ευαισθητοποίηση του σώματος και τις σωματικές δραστηριότητες για να λύνει τα προβλήματα (Bellemans, Didden, Visser, Schaafsma, Totsika, & Busschbach, 2018). Αν οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών δεν φτάσουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο που χρειάζεται τόσο για την καθημερινή ζωή αλλά και για τις δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο, τότε τα παιδιά θα έχουν αυξημένα προβλήματα (Neimeijer, Walvelde, & Smits-Engelsman, 2015). Η ΨΘ βασίζεται σε μια ολιστική θεώρηση του ανθρώπινου όντος. Η άποψη αυτή αντλείται από την ενότητα του σώματος και του νου. Η αντίληψη αυτή ενσωματώνει τις γνωστικές, συναισθηματικές και σωματικές πτυχές και την ικανότητα του να υπάρχει και να ενεργεί σε ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (European Forum Psychomotricity, 1995). Η κινητική επιδεξιότητα παίζει σημαντικό ρόλο στις θεμελιώδεις δεξιότητες των παιδιών επειδή μέσω της κίνησης ένα παιδί να μάθει και να εξερευνήσει το πλαίσιο στο οποίο ζει, να συσχετίσει αντικείμενα με τη χρήση τους και τέλος να τα αντιγράψει σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση (Chien, 2007). Το είδος των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών που συμμετέχουν τα παιδιά καθορίζουν τις κινητικές δεξιότητες όπου θα αναπτύξουν πιο γρήγορα (Giagazoglou, Kabitsis, Kokaridas, Zaragas, Katartzi, & Kabitsis, 2011; Hardy et al., 2010).

Η Ψυχοκινητική βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες μέσω της κίνησης, της δράσης και της σχέσης με υλικά και συνομηλίκους (Emck et al., 2021). Σύμφωνα με τον Perrotta (2011), το παιχνίδι είναι ένα μέσο έκφρασης που περιλαμβάνει αντίληψη, κίνηση, συναισθήματα, επικοινωνία, κοινωνικότητα ενώ η

μάθηση πρέπει να γίνεται μέσα από έναν έξυπνο τρόπο. Οι πράξεις των παιδιών έχουν πάντα συγκεκριμένο νόημα, γι' αυτό η ενοχλητική συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να θεωρείται ένα μέσο έκφρασης των προβλημάτων του (Zimmer, 2007). Η ΨΑ στοχεύει από τη μία να σταθεροποιήσει την ταυτότητα του παιδιού, μέσω διάφορων κινητικών δεξιοτήτων, αποκτώντας εμπιστοσύνη για τις δεξιότητες του ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να λύνει τα προβλήματα του που εμφανίζονται στον ίδιο και στο περιβάλλον του (Zimmer, 2007).

Η ΨΑ είναι καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτή την ηλικία (Fagaras et al., 2014). Όσο μεγαλύτερη πρόοδο έχουν τα παιδιά σε κινητική ανάπτυξη τόσο ταχύτερα αποκτούν τις λεκτικές – γραφικές ικανότητες όπως για παράδειγμα είναι οι μικρές λεπτές κινήσεις δαχτύλων που βοηθούν στο να πιάνουν σωστά το μολύβι και να γράψουν (Tobolcea & Dumitriu, 2010).

Στην ΨΑ ορίζεται ως ένα άτομο που καταλαβαίνει και κρίνει τι πρέπει να κάνει για τον ίδιο. Κατ' επέκταση δεν αποτελεί η υπεύθυνη δράση μόνο το στόχο μιας επιτυχούς παρέμβασης, άλλα ταυτόχρονα και τη μέθοδο για την παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτόνομη δράση του παιδιού σε κινητικό, σε κοινωνικό-συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο (Zimmer, 2007). Στην ΨΘ, η κίνηση χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό εργαλείο και μπορεί να είναι περισσότερη δράση ή εμπειρίες με επίκεντρο την ενεργό συμμετοχή σε ένα ευρύ κινητικό φάσμα μέσα σε μια ολιστική άποψη του ατόμου (Probst et al., 2010).

Ο προγραμματισμός των συνεδριών της ΨΑ έχει ως βάση τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης και της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Zimmer & Cicurs, 1993). Οι έξι σημαντικοί κανόνες που έχουν τα προγράμματα είναι: 1) η καταλληλότητα του πρωτοκόλλου άσκησης, 2) η εύκολη εναλλαγή του προγράμματος παρέμβασης, 3) η αυτοδιάθεση, 4) η χρήση των προγενέστερων εμπειριών των παιδιών, 5) να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις και 6) να δρουν ανεξάρτητα (Lorenz, & Stein, 1988).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΠ είναι πολύτιμο για τη βελτίωση της γενικής κινητικής επάρκειας των μαθητών και για την ανάπτυξη ιδεών απαραίτητων για την ετοιμότητα του σχολείου (ElGarhy & Liu, 2016). Οι στόχοι του προγράμματος ΨΠ είναι να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον, να οικοδομήσουν ισχυρή αυτοεκτίμηση και να συμμετέχουν σε καταστάσεις όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες

(ElGarhy & Liu, 2016). Η ΨΘ χρησιμοποιεί σωματικές δραστηριότητες, τεχνικές χαλάρωσης και σωματική εξερεύνηση και έκφραση. Κάθε σύστημα έχει τη δική του θεωρία, τη δική του προσέγγιση, το δικό του στόχο, και τις δικές του τεχνικές σχετικά με την κίνηση και το σώμα.

2.2 Ψυχοκινητικά Παρεμβατικά Προγράμματα (*Psychomotor Intervention Programs*)

Πολλές έρευνες εξέτασαν την επίδραση της ΨΑ σε παιδιά με ή χωρίς κινητικές ή μαθησιακές δυσκολίες και αναφέρουν ότι επιδρά θετικά στην κινητική επάρκεια - επιδεξιότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και μαθητών των πρώτων σχολικών τάξεων (Campos, Silva, Pereira, Rocha, & Tudella, 2008; Cro & Pinho, 2016; Da Silva, Pereira, Mincewicz, de Araujo, Guimarães, & Israel, 2017; Fernandes, Ciasca, Capelatto, Salgado-Azoni, 2019; Rine et al., 2004; Rintala et al., 1998; Ruploh et al., 2014; Ponce, Fernandez, & Hernandez, 2011; Valentini & Rudisill, 2004). Παρακάτω παρατίθενται με χρονολογική σειρά, έρευνες που αφορούν τα Ψυχοκινητικά Παρεμβατικά Προγράμματα.

Οι Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell και Kooistra (1998) εξέτασαν την επίδραση του προγράμματος ΨΠ σε μαθητές με γλωσσικές και κινητικές ιδιαιτερότητες. Οι συμμετέχοντες ήταν 76 παιδιά και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες: η ΠΟ που πήρε μέρος στο πρόγραμμα ΨΠ και η ΟΕ που δεν ακολούθησε το πρόγραμμα ΨΠ. Οι μαθητές της ΠΟ είχαν μεγαλύτερη βελτίωση από εκείνους της ΟΕ, κυρίως στα τεστ που αφορούσαν τις δεξιότητες του χειρισμού αντικειμένων του Test of Gross Motor Development (TGMD, Ulrich, 1985). Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι τα προγράμματα ΨΑ βοηθούν στη συνολική βελτίωση σε όλους τους τομείς των μαθητών με γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές.

Σε έρευνα των Valentini και Rudisill (2004) αναφέρεται ότι ο διαφορετικός βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων και των στόχων, είναι βοηθητικοί παράγοντες για να μάθουν τα παιδιά κινητικές δεξιότητες. Επιπλέον, τα προγράμματα παρέμβασης, με κύριο στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων συντελούν στο να εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών για να μάθουν νέες δεξιότητες και να διατηρήσουν τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες. Η ΨΑ επηρεάζει την πνευματική, κινητική και σωματική ανάπτυξη συνολικά σε όλη την παιδική ηλικία (Fagaras et al., 2014; Lupu, 2010; Lupu, 2011; Teresa & Castella, 2016; Tobolcea & Dumitriou, 2010).

Μια ακόμη έρευνα μελέτησε την επίδραση της ψυχοκινητικής στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά με προβλήματα ακοής, ηλικίας 3 έως 8 ετών (Rine et al., 2004). Η ΠΟ πήρε μέρος στο πρόγραμμα ψυχοκινητικής 3 μηνών, με σκοπό να βελτιώσει τον οπτικό-κινητικό έλεγχο και την ισορροπία, σε αντίθεση με την ΟΕ που δεν πήρε μέρος σε κάποιο πρόγραμμα. Η ΠΟ βελτίωσε τον έλεγχο της στάσης του σώματος, την ικανότητα της ισορροπίας και την αναβολή των κινητικών αναπτυξιακών καθυστερήσεων σε σχέση με την ΟΕ.

Στην έρευνα των Campos και συν., (2008) εξετάστηκε η επίδραση ενός προγράμματος ΨΑ στις κινητικές δεξιότητες παιδιών από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες ήταν 60 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών και αξιολογήθηκαν σε επτά κατηγορίες 1) την ισορροπία, 2) μυϊκός τόνος, 3) την πλευρικότητα, 4) την αντίληψη του σώματος, 5) προσανατολισμός στο χώρο-χρόνο, 6) την αδρή και 7) λεπτή κινητικότητα πριν και μετά τη παρέμβαση του προγράμματος. Στα αποτελέσματα αναφέρουν ότι οι μαθητές της ΠΟ είχαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλες τις ικανότητες σε σχέση με την ΟΕ. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους μέσα από ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής.

Οι Ponce και συν., (2011) μελέτησαν την εφαρμογή ενός προγράμματος ΨΑ με σκοπό να βελτιώσουν την προσωπική και κοινωνική τους ζωή, την αυτό-αντίληψη τους και τη συνεργασία με άλλους. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μαθητές ηλικίας 5 ετών, η διάρκεια ήταν 3 μήνες και συχνότητα εφαρμογής 3 φορές την εβδομάδα. Η κοινωνική, προσωπική κατάσταση και οι βασικές δεξιότητες κάθε παιδιού αξιολογήθηκαν από το Inventory of Development Battelle (Newborg, Stock, Wnek, Guidubald & Svinichi, 1984) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Στο τέλος του προγράμματος βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στις κινητικές δεξιότητες, στην αυτό-αντίληψη και στην κοινωνικότητα σε σχέση με την ΟΕ.

Οι Ruploh και συν., (2014) διερεύνησαν την επίδραση ενός προγράμματος ΨΑ διάρκειας 6 μηνών στην αυτό-αντίληψη των παιδιών. Συμμετείχαν 14 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και η αυτό-εικόνα των παιδιών αξιολογήθηκε με το Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FKSI) (Deusinger, 2012), ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αντίληψης που χωρίζεται σε πέντε ενότητες για παιδιά ηλικίας 3-13 ετών. Οι μαθητές βελτίωσαν την κινητική ανάπτυξη καθώς και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Σε έρευνα των Cro και Pinho (2016) εξετάστηκε αν η ΨΑ επηρεάζει την κινητική απόδοση των μαθητών ηλικίας 3-6 ετών. Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν 151 παιδιά και χωρίστηκαν σε ΠΟ και ΟΕ. Τα παιδιά της ΠΟ είχαν ψυχοκινητικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα τους, ενώ τα παιδιά της ΟΕ δεν είχαν. Όλα τα παιδιά μετρήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος διάρκειας 10 μαθημάτων. Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι όποια παιδιά συμμετέχουν στο πρόγραμμα ΨΑ βελτιώνουν τις ικανότητες τους όπως είναι η ελαστικότητα, έχουν θετικά αποτελέσματα και δημιουργούν κοινωνικό-προσωπικές ικανότητες με άλλα παιδιά σε σχέση με όσους δεν συμμετέχουν. Το πρόγραμμα ΨΑ μπορεί να περιλαμβάνει αυξημένα επίπεδα γνωστικής, κοινωνικής ανάπτυξης και βελτίωση της ευημερίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Chari, Cohen, Abdul-Adil, & Aoun, 2009; Cro & Pinho, 2016).

Η εργασία των Da Silva και συν., (2017) αποδεικνύει ότι η ΨΠ βελτίωσε τη λεπτή κινητικότητα και την ισορροπία σε σύγκριση με το παραδοσιακό μάθημα ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, η ΠΟ παρουσίασε σημαντική αύξηση στην αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης σε αντίθεση με την ΟΕ που δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των παιδιών. Υπήρξε σημαντική αύξηση στους μέσους όρους κατά την επαναξιολόγηση της ΟΕ και ΠΟ, ωστόσο η ΠΟ παρουσίασε σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις 'κινητικές δεξιότητες' και 'ισορροπία'. Το πρόγραμμα ΨΠ μπορεί να είναι αποτελεσματικό στη θεραπεία των παιδιών με ΔΕΠΥ, καθώς έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στην ψυχοκινητική και γνωστική απόδοση (προσοχή και εκτελεστικές λειτουργίες) στην ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Fernandes, Ciasca, Capelatto, & Salgado-Azoni, 2019).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με διάφορες έρευνες η επίδραση της ΨΑ σε παιδιά με ή χωρίς κινητικές ή μαθησιακές δυσκολίες έχει θετική επιρροή στην κινητική επιδεξιότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και μαθητών των πρώτων σχολικών τάξεων (Γρίβας και συν., 2019; Καμπάς και συν., 2002; Kambas et al., 2010; Kouli, Avloniti, Venetsanou, Giannakidou, Gazi, & Kambas, 2010; Marouli, Papavasileiou, Dania, & Venetsanou, 2016; Μόσχος και συν., 2019; Moschos et al., 2021; Σπανάκη και συν., 2010; Venetsanou, Kambas, Sagiotti, & Giannakidou, 2009; Zimmer et al., 2008).

Οι Καμπάς και συν., (2002) εξέτασαν την επίδραση της ΨΑ στην αντίληψη χώρου και του χρόνου, στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 4-5 ετών. Οι συμμετέχοντες ήταν 72 παιδιά και αξιολογήθηκαν με τις τέσσερις δοκιμασίες από τη δέσμη Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (Bruininks, 1978): αντιγραφή α)

κύκλου, β) τριγώνου, γ) ρόμβου και δ) μολυβιών των οποίων τα περιγράμματα τέμνονται. Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα της ΨΑ και την δεύτερη μέτρηση, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν καλύτερες επιδόσεις και στα 4 τεστ της δέσμης BOTMP σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν και δεν βελτίωσαν τις επιδόσεις τους (Τρούλη, 2003).

Οι Zimmer και συν., (2008) έλεγξαν τη βελτίωση της κινητικής επάρκειας μέσω προγράμματος ΨΠ σε 445 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Το δείγμα χωρίστηκε σε ΠΟ (233) και σε ΟΕ (212). Η παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με τις εξής αρχές: 1) αντίληψη της κίνησης, 2) ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, 3) ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και 4) κατάκτηση εννοιών του χώρου, του χρόνου και της κατεύθυνσης. Τα ευρήματα φανερώνουν την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος ΨΠ στην κινητική επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της ΠΟ είχαν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις ηλικίες σε σχέση με τα παιδιά με την ΟΕ. Το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της ΨΠ έγινε με τις παραπάνω αρχές, το καθιστούν καλύτερο από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Zimmer, 2007).

Σε έρευνα των Kambas και συν., (2010) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις ενός προγράμματος ΨΑ που έδωσε έμφαση στη χωροχρονική ευαισθητοποίηση, στον οπτικό κινητικό έλεγχο παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 84 μαθητές ηλικίας 4-6 ετών και το πρόγραμμα είχε διάρκεια 12 εβδομάδων με 51 συνεδρίες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση, τα παιδιά της ΠΟ βελτίωσαν σημαντικά τόσο τις συνολικές βαθμολογίες ελέγχου οπτικής κίνησης όσο και τις βαθμολογίες τους στο μισό των αντικειμένων που δοκιμάστηκαν. Αντίθετα, τα παιδιά της ΟΕ δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμολογιών πριν και μετά τη μέτρηση σε οποιοδήποτε στοιχείο ή στη συνολική βαθμολογία ελέγχου οπτικού κινητήρα.

Οι Kouli και συν., (2010) εξέτασαν πόσο θα επηρεάσει μια παρέμβαση ΨΑ σε μαθητές Νηπιαγωγείου στην κινητική επιδεξιότητα σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τις διαφορές στην κινητική επιδεξιότητα μεταξύ των ομάδων. Το δείγμα ήταν 145 παιδιά και αξιολογήθηκαν με το εργαλείο μέτρησης Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency-Short Form (BOTMP-SF) (Bruininks, 1978) για την κινητική επιδεξιότητα των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην κινητική επιδεξιότητα μεταξύ των παιδιών στην ΠΟ που πήραν μέρος στην ΨΑ και στην ΟΕ.

Οι Marouli και συν., (2016), εξέτασαν την επιρροή της ΨΑ, στην κινητική επιδεξιότητα παιδιών ηλικίας 3.5 – 5 χρονών και στις αντιλήψεις για τον εαυτό τους. διήρκησε 8 εβδομάδες Στην έρευνα συμμετείχαν 30 μαθητές και αξιολογήθηκαν με την σύντομη μορφή του Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2, Bruininks & Bruininks, 2005) για την κινητική επάρκεια. Επίσης, η αξιολόγηση των αντιλήψεων για τον εαυτό τους πραγματοποιήθηκαν με τρεις υποκλίμακες (αθλητική ικανότητα, αποδοχή από τους συνομήλικους και μητρική αποδοχή) της ελληνικής έκδοσης του «Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children». Οι μετρήσεις έγιναν στην αρχή και στο τέλος της ΨΑ. Στη δεύτερη μέτρηση, η ΠΟ βελτίωσε σημαντικά την κινητική επιδεξιότητα σε αντίθεση με την ΟΕ. Ωστόσο, στο κομμάτι των αυτοαντιλήψεων φάνηκε πως δεν υπήρξε σημαντική αλληλεπίδραση σε κάποια από τις ομάδες λόγω της μικρής διάρκειας του παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής.

Οι Μόσχος και συν., (2019) ερευνήσαν αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ διάρκειας 8 μηνών επηρεάζει την συναισθηματική επάρκεια και τις διαστάσεις της αλλά και την κινητική επιδεξιότητα. Στη μελέτη συμμετείχαν 60 παιδιά του Νηπιαγωγείου, χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με κάποια νευρολογική, αισθητηριακή ή κινητική διαταραχή, από τον Α' και Β' Παιδικό Σταθμό του Δήμου Κομοτηνής. Στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΠΟ βελτίωσε σημαντικά την συναισθηματική επάρκεια και τις διαστάσεις της και την κινητική επιδεξιότητα των παιδιών σε σχέση με την ΟΕ.

Σε άλλη έρευνα, οι Γρίβας και συν., (2019) διερευνήσαν την επιρροή της ΨΑ στην κοινωνική επάρκεια και στην κινητική επιδεξιότητα των παιδιών της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ. Η κινητική επιδεξιότητα μετρήθηκε με το εργαλείο μέτρησης ΔΕΚΑ-ΠΡΟ ενώ η κοινωνική επάρκεια αξιολογήθηκε με το Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής με την αντίστοιχη κατηγορία. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στην κινητική επιδεξιότητα των παιδιών της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ αλλά και σημαντική βελτίωση στην κοινωνική επάρκεια και στις διαστάσεις της.

Σε έρευνα των Σπανάκη και συν., (2010), μελετήθηκε η επίδραση ενός προγράμματος ΨΑ στην κινητική απόδοση στις πρώτες τρεις τάξεις του Δημοτικού. Στην έρευνα συμμετείχαν 148 μαθητές ηλικίας 7-9 ετών, κάθε τάξη είχε από δύο τμήματα και χωρίστηκαν σε ΠΟ και ΟΕ κάθε τάξη. Το πρόγραμμα ΨΑ της μελέτης είχε ευεργετικά

αποτελέσματα. Έδειξαν σημαντική βελτίωση των αδρών και λεπτών δεξιοτήτων της ΠΟ όλων των παιδιών σε σχέση με την ΟΕ. Οι πυλώνες του προγράμματος της ΨΑ ήταν α) επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, β) δραστηριότητες με βάση το παιχνίδι, γ) ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών δ) επίλυση προβλημάτων και ε) να ενεργούν μόνοι τους. Τα αποτελέσματά της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που μελέτησαν την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σε μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες, κινητικές (Rimmer & Kelly, 1989) και μαθησιακές (Rintala et al., 1998). Συμπεραίνουμε ότι η ΨΑ θα πρέπει να έχει μεγάλο μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αλλά και στο Παιδικό Σταθμό, εφόσον διαπιστώθηκε ότι επιδρά θετικά στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Moschos και συν., (2021) τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών μειώνονται μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης ΨΑ. Τα προβλήματα συμπεριφοράς μετρήθηκαν με το Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και τις διαστάσεις διαπροσωπική προσαρμογή, ενδοπροσωπική προσαρμογή και υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης. Ως συμπέρασμα αναφέρουν ότι η ΨΑ μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς ενώ βελτιώνει την κινητική απόδοση των παιδιών, όπως έχει ήδη αποδειχτεί σε άλλες μελέτες.

Η αυτοπεποίθηση και η θετική εικόνα του εαυτού τους βασίζονται στις εμπειρίες των παιδιών στο "σώμα" και στις κινητικές προκλήσεις και όχι στη λεκτική ενθάρρυνση. Αυτές οι εμπειρίες του "σώματος" φαίνεται να γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από τα παιδιά, τα οποία τις θυμούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα (Zimmer, 2019). Στην Ψυχοκινητική, το κινητικό περιεχόμενο αποτελεί το "όχημα" και όχι το σκοπό της συνεδρίας, αφού στοχεύει στην αυτοαντίληψη των παιδιών, στην αλλαγή και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης- όχι μόνο στη βελτίωση των κινητικών παραμέτρων (Zimmer, 2019).

Μέσω της ΨΑ τα παιδιά συμμετέχουν σε κάθε κινητική δραστηριότητα συνδυάζοντας τις κοινωνικές, σχολικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους, με αποτέλεσμα οι κινήσεις τους να έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Zimmer, 2019). Η Ψυχοκινητική εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ψυχικών και κινητικών λειτουργιών των παιδιών αλλά και την κινητική τους συμπεριφορά όπως οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, η σωματική δραστηριότητα και οι κινητικές δεξιότητες (Matias et al., 2023).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όσο νωρίτερα γίνονται οι αξιολογήσεις και οι προτάσεις παρέμβασης, τόσο καλύτερες είναι οι πιθανότητες πρόληψης των νευροψυχοκινητικών διαταραχών και των ελλειμμάτων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών (προσωπική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή) (Ugrinowitsch et al., 2014). Στην πορεία του χρόνου, στα επιστημονικά πεδία της ΦΑ, της Ψυχολογίας, και της Προσχολικής Αγωγής, πραγματοποιήθηκαν λίγες έρευνες και μελέτες που ασχολήθηκαν με την επίδραση της ΨΑ στην κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς ταυτόχρονα. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδραση της ΨΑ μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, στην κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσα από συστηματική μελέτη ανασκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι η ΨΑ και η ΨΠ επηρεάζει την κινητική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία μέσω κινητικών δραστηριοτήτων και συμβάλλει στην εκπλήρωση κινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών στόχων του μαθήματος, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στην Ψυχοκινητική, τα παιδιά ενισχύουν την αυτοπεποίθηση τους, την αυτοεκτίμηση τους, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω των κινητικών δεξιοτήτων τους (European Forum of Psychomotricity, 2023b). Η κίνηση και το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία έδειξαν ότι βοηθούν τα παιδιά να βελτιώνονται κινητικά, κοινωνικά και συναισθηματικά μέσω των παρεμβατικών τους προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω υποστηρίζεται έντονα η ενσωμάτωση ψυχοκινητικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων. Αυτή η ηλικία θεωρείται σημαντική για τη μάθηση, την ανάπτυξη και την υιοθέτηση κινητικών, συναισθηματικών, πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα σημαντικών για την εφηβεία και την ενηλικίωση των παιδιών. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η γνώση που θα δοθεί στους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία καλύτερων παρεμβατικών προγραμμάτων σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία. Παρόλα αυτά για την επίδραση της ΨΑ στην κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών με τυπική ανάπτυξη διαπιστώνεται η ύπαρξη ελάχιστων ερευνητικών αναφορών διεθνώς και η απουσία αντίστοιχων στην ελληνική βιβλιογραφία.

2.3 Κινητική Ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας (*Motor Development preschool children*)

Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας και η αλλαγή-εξέλιξη της είναι αναπόφευκτη (Haywood & Getchell, 2020). Η κινητική ανάπτυξη αναφέρεται στη συνεχή αλλαγή της κίνησης, η οποία σχετίζεται με την ηλικία, καθώς και με την αλληλεπίδραση με τους περιορισμούς στο ατομικό περιβάλλον που οδηγούν στις κινητικές αλλαγές (Haywood & Getchell, 2020). Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις μέσα από την κίνηση, με αποτέλεσμα οι κινητικές δεξιότητες να είναι σημαντικές κατά την ανάπτυξη ενός παιδιού (Clark, 2007). Οι κινητικές εμπειρίες των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο στην κινητική ανάπτυξη (Zimmer, 2015). Η προσχολική ηλικία θεωρείται πολύ σημαντική για την κινητική ανάπτυξη καθώς αναπτύσσονται οι βασικές κινητικές δεξιότητες (Gallahue & Donnelly, 2003). Οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών από μικρή ηλικία έχουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Gallahue & Ozmun, 2002).

Ο Carr (1997) παρείχε μια απλή διαδικασία πέντε βημάτων για τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της απόδοσης των δεξιοτήτων. Αυτή η διαδικασία παρέχει μια απλή μέθοδο για να παρατηρηθούν οι μηχανισμοί ενός ατόμου. Τα 5 βήματα είναι: 1) παρατηρήστε την πλήρη δεξιότητα 2) αναλύστε κάθε θέση και τα βασικά της στοιχεία 3) χρησιμοποιήστε τις γνώσεις σας για τη μηχανική στην ανάλυσή σας 4) επιλέξτε λάθη προς διόρθωση 5) αποφασίστε μια κατάλληλη μέθοδο για τη συλλογή των λαθών. Τα παιδιά ανακαλύπτουν διαφορετικά μοτίβα κίνησης που βελτιώνουν το αποτέλεσμα της εκτέλεσης των δεξιοτήτων τους (Jensen 2005; Jensen & Korff, 2005). Ωστόσο, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ωριμάζουν φυσιολογικά και αποκτούν εμπειρία, καθίστανται δυνατά και άλλα πρότυπα κίνησης που τους επιτρέπουν να εκτελούν δεξιότητες με μεγαλύτερη επιδεξιότητα (Gagen & Getchell, 2008, 2018). Ένα μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει την εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο το ανθρώπινο σώμα λειτουργεί εντός των ορίων των φυσικών νόμων. Κατά τη διάρκεια της πρώιμης ζωής αυτό δεν είναι ένα απλό έργο, επειδή τα άτομα πρέπει να μάθουν να τελειοποιούν τις κινήσεις τους ενώ βιώνουν αλλαγές στις φυσικές παραμέτρους (Haywood & Getchell, 2020). Κρίσιμο για την έννοια της κινητικής μάθησης είναι ότι οι αλλαγές στην ικανότητα συμβαίνουν ως αποτέλεσμα της εξάσκησης μιας συγκεκριμένης ή παρόμοιας δεξιότητας. Η εξάσκηση, που ορισμένες φορές χρησιμοποιείται συνώνυμα με τη λέξη εμπειρία, μπορεί

να οριστεί ως η επαναλαμβανόμενη εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης αυτής της κινητικής δεξιότητας. Παράγοντες, όπως η ανάπτυξη, η ωρίμανση ή η αυξημένη δύναμη, μπορεί να βελτιώσουν την κινητική απόδοση, οι παράγοντες αυτοί από μόνοι τους δεν βελτιώνουν τις ικανότητες των κινητικών δεξιοτήτων (Haywood & Getchell, 2020).

Η κινητική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων. Διερευνά τις αναπτυξιακές αλλαγές στις κινήσεις καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις αλλαγές. Η μελέτη αυτή αφορά τόσο τη διαδικασία της αλλαγής όσο και το αποτέλεσμα της κίνησης (Haywood & Getchell, 2020). Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες χτίζουν τη μελλοντική και πιο προχωρημένη κίνηση και χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: δεξιότητες μετακίνησης (δηλ. η ικανότητα προώθησης του σώματος μέσα στο χώρο), δεξιότητες με μπάλα (δηλ. η ικανότητα προώθησης ή χειρισμού αντικειμένων στο χώρο), και δεξιότητες σταθερότητας (δηλ. η ικανότητα διατήρησης τον έλεγχο της στάσης). Οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες καλλιεργούνται στην πρώιμη παιδική ηλικία μεταξύ των ηλικιών 3 και 6 ετών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών (Logan, Webster, Getchell, Pfeiffer, & Robinson, 2015; Payne & Isaacs, 2017; Robinson, Palmer, Webster, Logan, & Chinn, 2015; Stodden, Goodway, Langendorfer, Robertson, Rudisill, & Garcia, 2008). Η κινητική επιδεξιότητα είναι η επάρκεια σε κοινές θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες που επιτρέπουν τη συμμετοχή σε διάφορες καθημερινές δραστηριότητες, αθλήματα και χορό (Haywood & Getchell, 2020). Οι ειδικοί της κινητικής ανάπτυξης γενικώς συμφωνούν στο ότι οι βασικές κινητικές δεξιότητες αποτελούν τους θεμέλιους λίθους των πιο περίπλοκων κινητικών δεξιοτήτων και μοτίβων κίνησης και ότι αυτές αίρουν τους περιορισμούς για τη συμμετοχή των μαθητών σε πολλές μορφές σωματικής άσκησης (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2012, Haywood & Getchell, 2014, Payne & Isaacs, 2008).

Οι καθυστερήσεις σε σημαντικά σημεία (ορόσημα) οδηγούν σε καθυστερήσεις στην επίτευξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, όπως είναι το τρέξιμο ή το περπάτημα αλλά και σε δραστηριότητες της καθημερινότητας, όπως είναι το φαγητό (Reid & Block, 1996; Ulrich, Ulrich, & Collier, 1992). Η κινητική ανάπτυξη και η πρώιμη κινητικότητα επηρεάζουν την κοινωνική, αντιληπτική και γνωστική ανάπτυξη (Babik, Galloway, & Lobo, 2017). Εάν τα παιδιά καθυστερήσουν σημαντικά σε αυτές τις εμπειρίες, θα χάσουν μερικές ή όλες αυτές τις ευκαιρίες να μάθουν να ενσωματώνουν τις αισθητηριακές

πληροφορίες (Babik, Galloway, & Lobo, 2017; Ulrich, Lloyd, Tierman, Looper, & Angulo-Barroso, 2008). Η καθυστερημένη απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει πολύ πιο βαθιές επιπτώσεις από την απλή αδυναμία κίνησης, μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη την αναπτυξιακή διαδικασία, οδηγώντας σε μεγαλύτερες γνωστικές αναπηρίες από αυτές που θα υπήρχαν αν το ίδιο παιδί είχε ευκαιρίες κίνησης (Ulrich, Lloyd et al., 2008). Επιπλέον, η ανεξάρτητη κίνηση παρέχει έναν τρόπο να ελέγχουν και να εξερευνούν το περιβάλλον τους, καθώς και μια ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν κοινωνικά (Adolph, Rchwani, & Hoch, 2018; Adolph & Robinson, 2015; Lynch, Rhu, Agrawal, & Galloway, 2009).

Η νηπιακή ηλικία είναι μια σημαντική περίοδος για το παιδί καθώς διακρίνεται από έναν έντονο ρυθμό κινητικών αποκτημάτων, εμπειριών και ραγδαίων βιολογικών διαδικασιών ανάπτυξης (Τσαπακίδου, 1997). Οι πιο σημαντικοί τρόποι για την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών αποτελούν η οικογένεια μαζί με το νηπιαγωγείο. Πολλοί τρόποι συμπεριφοράς σε αυτή την περίοδο, διαρκούν και καθορίζουν τα επόμενα στάδια της ζωής ενός παιδιού (Haucke, Lithgow, Rospert, Hahne, & Schatz, 1995). Οι αντιλήψεις που έχουν αποκτηθεί και ισχυροποιηθεί στην πρώτη παιδική ηλικία αλλάζουν πολύ πιο δύσκολα σε σχέση με τις άλλες ηλικίες (Epstein, 1993). Ο ρυθμός της κίνησης πιστεύεται ότι επηρεάζει την ανάπτυξη, την απόδοση και τη μάθηση των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών από την προσχολική ηλικία (Thomas & Moon, 1976). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ανάπτυξη είναι προχωρημένη (οι κινητικές δεξιότητες εμφανίζονται νωρίτερα από το αναμενόμενο) ή καθυστερημένη (οι κινητικές δεξιότητες εμφανίζονται αργότερα από το αναμενόμενο), ενώ σε άλλες περιπτώσεις η ανάπτυξη είναι στην πραγματικότητα διαφορετική επειδή το άτομο κινείται με μοναδικούς τρόπους (Haywood & Getchell, 2020). Η κινητική ανάπτυξη αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι για την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς ενισχύει τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα, και δίνει χρήσιμες πληροφορίες για τη δημιουργία και την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων κινητικής αγωγής (Payne & Isaacs, 1998).

Η σωματική άσκηση αλλά και άλλες συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία (Goldfield, Harvey, Grattan, & Adamo 2012). Τα παιδιά ηλικίας μεταξύ τριών έως έξι ετών έχουν έντονη επιθυμία να κινηθούν και να εξερευνήσουν, και εάν έχουν ευκαιρίες να αναλάβουν ρίσκα και να

επιτύχουν, γίνονται πιο σίγουρα στην κίνησή τους καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν (Midura & Glover, 1999). Οι κινητικές δεξιότητες αποτελούν την ικανή και αναγκαία συνθήκη τόσο για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες της καθημερινότητας όσο και για τη συμμετοχή στον αθλητισμό (Fisher, Reilly, Kelly, Montgomery, Williamson, Paton, & Grant, 2005). Τα μικρά παιδιά υιοθετούν στρατηγικές κίνησης που μεγιστοποιούν τη σταθερότητα και την ισορροπία, αλλά εις βάρος της ικανότητας γρήγορης κίνησης. Καθώς βελτιώνουν την ικανότητά τους να διατηρούν μια όρθια στάση κατά τη διάρκεια της κίνησης, στρέφονται σε στρατηγικές κινητικότητας που επιτρέπουν ταχύτερες κινήσεις εις βάρος της σταθερότητας. Αυτές οι στρατηγικές κινητικότητας παρέχουν μια πύλη προς πιο ικανές λύσεις κίνησης (Brian, Taunton, Lieberman, Haibach-Beach, Forley, & Santarossa, 2018). Η National Academy of Sciences για την Εκπαίδευση των νέων παιδιών διευκρινίζει ότι τα νηπιαγωγεία πρέπει να παρέχουν στα παιδιά καθημερινές ευκαιρίες για αδρό κινητικό παιχνίδι και χρόνο για υπαίθριες δραστηριότητες για να πληρούν τα πρότυπα εθνικών συστάσεων (Institute of Medicine, 2013). Η National Academy of Sciences συνιστά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συμμετέχουν σε 15 λεπτά Φυσική Δραστηριότητα (ΦΔ) ανά ώρα στα σχολεία, το οποίο ανέρχεται σε περίπου 3 ώρες την ημέρα. Δυστυχώς, περίπου το 50% των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν ανταποκρίνεται στις εθνικές συστάσεις για τη ΦΔ και τα αγόρια είναι πιο πιθανό να πληρούν αυτές τις συστάσεις από ό,τι τα κορίτσια (Pate & O'Neill, 2012; Pate, O'Neill, Brown, Pfeiffer, Dowda, & Addy, 2015).

Τα παιδιά που είναι ικανά στις δεξιότητες μετακίνησης φαίνεται να βρίσκουν ευχάριστη τη συμμετοχή τους στη ΦΔ ή στον αθλητισμό και με αυτόν τον τρόπο, σχηματίζουν μια δια βίου σχέση με τη ΦΔ (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2008; Stodden et al., 2008). Όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές (McKenzie, Sallis, Broyles, Zive, Nader, Berry, & Brennan, 2002; Vandaele, Cools, de Decker, & de Martelaer, 2011), τα αγόρια παίζουν περισσότερα παιχνίδια με μπάλα, κατά συνέπεια αναπτύσσουν τις δεξιότητες της ρίψης και της υποδοχής, ενώ τα κορίτσια ασχολούνται με δραστηριότητες όπως ο χορός ή η γυμναστική που περιλαμβάνουν ισορροπία και άλματα. Η συμμετοχή σε αντιληπτικό-κινητικό πρόγραμμα είναι ευεργετική για τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αντιληπτικοκινητικά προγράμματα παρέχουν τουλάχιστον πολύτιμη εμπειρία στην εκτέλεση δεξιοτήτων που βασίζονται σε βασικά αντιληπτικά χαρακτηριστικά μιας εργασίας δραστηριότητας. Οι αντιληπτικοκινητικές

δραστηριότητες μπορούν επίσης να ενισχύσουν έννοιες που απαιτούνται για κινητικά και γνωστικά καθήκοντα, μοτίβα όπως σχήματα και κατευθύνσεις. Τα περισσότερα σημερινά προγράμματα σπουδών ΦΑ για μικρά παιδιά αφιερώνουν σημαντικό χρόνο σε αντιληπτικοκινητικές δραστηριότητες (Haywood & Getchell, 2020).

Τα παιδιά με φτωχές κινητικές δεξιότητες είναι συνήθως λιγότερο φυσικά δραστήρια (Williams, Pfeiffer, O'Neill, Dowda, McIver, Brown, & Pate, 2008), με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή κινητική τους ανάπτυξη. Η μειωμένη κινητική ανάπτυξη, δημιουργεί άρνηση σε ευκαιρίες για συμμετοχή σε ΦΔ, με αποτέλεσμα να περιορίζει ακόμα περισσότερο την κινητική συναρμογή των παιδιών αυτών και οδηγεί την υιοθέτηση ενός καθιστικού τρόπου ζωής που βάζει σε σοβαρό κίνδυνο την υγεία τους (Zimmer, 2003). Ο ανθυγιεινός τρόπος ζωής που έχουν υιοθετήσει πολλοί από τους σημερινούς ενήλικες έχει επεκταθεί και στη ζωή των παιδιών τους. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν έντονη ΦΔ και εμφανίζουν ήδη έναν ή περισσότερους από κινδύνους για καρδιακά προβλήματα και για παχυσαρκία. Τα παιδιά που βρίσκονται σε κακή φυσική κατάσταση είναι πιθανό να διατηρήσουν αυτή την κατάσταση σε όλη την ενήλική ζωή τους (Haywood & Getchell, 2020). Η πλειονότητα των ανθρώπων που εγκαταλείπουν τις αθλητικές δραστηριότητες αποσύρεται για να ακολουθήσει ή να συμμετάσχει σε χαμηλότερα επίπεδα έντασης. Πολλοί σχεδιάζουν να επανέλθουν αργότερα. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των νέων που αποσύρεται από τον αθλητισμό, αντανakλά την αλλαγή των ενδιαφερόντων και των επιπέδων συμμετοχής και όχι τις αρνητικές εμπειρίες. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θα πρέπει να ανησυχούν για τις αρνητικές εμπειρίες, διότι μπορεί να είναι επιζήμιες για την ψυχολογική ανάπτυξη ενός ατόμου και να οδηγήσουν σε μια δια βίου αποφυγή υγιεινών δραστηριοτήτων (Haywood & Getchell, 2020).

Τις τελευταίες δεκαετίες η κινητική ανάπτυξη μελετάται από πολλούς ερευνητές, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική ηλικία, καθώς σε αυτή την πολύ κρίσιμη περίοδο που σηματοδοτείται από την έναρξη της σχολικής τους ζωής, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει τις θεμελιώδεις κινητικές τους δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και της παιδικής χαράς (Chambers & Sugden, 2002). Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα αποκάλυψαν ότι τα σημερινά παιδιά, ακόμη και τα νεότερα, φαίνεται να έχουν καθιστική ζωή και να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ΦΔ (Hinkley, Crawford, Salmon, Okely, & Hesketh, 2008; Kambas et al., 2012; Kambas et al.,

2014; Oliver, Schofield, & Kolt, 2007; Pate, Pfeiffer, Trost, Ziegler, & Dowda, 2004; Timmons, Naylor, & Pfeiffer, 2007). Η μικρή συμμετοχή στη ΦΔ καθυστερεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κατ' επέκταση ενισχύει την άρνηση για συμμετοχή σε ενεργά παιχνίδια (Cairney, Hay, Veldhuizen, Missiuna, & Faught, 2010). Τα στοιχεία αυτά καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για την ενίσχυση της ΦΔ των μικρών παιδιών (Venetsanou & Kambas, 2016). Έτσι, ο έγκαιρος εντοπισμός της χαμηλής ΦΔ και συμμετοχής και άλλων συναφών παραγόντων στο προσχολικό στάδιο είναι ουσιώδεις για την προώθηση της επιτυχούς μετάβασης και ένταξης στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου (Wong, 2002).

Η μέτρηση της κινητικής ανάπτυξης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει γίνει όλο και περισσότερο σημαντική με την πρόσφατη αναγνώριση ότι η κινητική δυσλειτουργία/ανεπάρκεια συνδέεται με γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Riga, Misirli, & Komessariou, 2020). Στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης των παιδιών, η μέτρηση για την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων έχει αναφερθεί ότι έχει καθοριστική σημασία για την περαιτέρω ομαλή σωματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009; Giagazoglou, Kabitsis, Kokaridas, Zaragas, Katartzi, & Kabitsis, 2011). Σύμφωνα με τον Barnett (2008), οι βαθμολογίες σε όλες τις δοκιμασίες μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό της φύσης και του εύρους της κινητικής δυσκολίας και να σχεδιάσει ποιες δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν το επίκεντρο του παρεμβατικού προγράμματος. Η ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας κατά τη βρεφική και παιδική ηλικία εξαρτάται και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η ύπαρξη αδελφών και η ΦΔ (Venetsanou & Kambas, 2010). Επιπλέον, μέσω της ΦΔ βελτιώνονται οι γνωστικές δεξιότητες, όπως οι οπτικοχωρικές δεξιότητες, η ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία και η μνήμη, μπορεί να συμβάλει στην αριθμητική μάθηση (Lowrie, Logan, & Ramful, 2017; Zhang, Räsänen, Koponen, Aunola, Lerkkanen, & Nurmi, 2017).

Συμπεραίνουμε ότι η κινητική ανάπτυξη είναι θεμελιώδης παράγοντας στο χαρακτήρα των παιδιών, καθώς βοηθά στη ψυχική υγεία και την επιτυχία σε ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών. Η κίνηση ενισχύει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και παράλληλα είναι ένας τρόπος να βελτιώσει και να βοηθήσει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα καλύτερη ποιότητα ζωής των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2.4 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (*Physical Education Teacher*)

Η εξάσκηση θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την κινητική ανάπτυξη (Roth & Winter, 1994). Ένα υψηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων στα πρώτα στάδια ζωής διαμορφώνει τη βάση για έναν δραστήριο τρόπο ζωής. Αυτό συμβαίνει γιατί τα κινητικά επιδέξια παιδιά βρίσκουν ευκολότερη τη συμμετοχή τους στη ΦΔ, έτσι θέτοντας έτσι τα θεμέλια για έναν κινητικά δραστήριο και υγιή τρόπο ζωής (Cliff, Okely, Smith, & McKeen, 2009; Fischer et al., 2005; Wrotniak et al., 2006). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να προσπαθούν να χειρίζονται τους περιορισμούς για να επιτρέπουν στους μαθητές τους να εκτελούν δεξιότητες πιο αποτελεσματικά ή να επιτυγχάνουν έναν συγκεκριμένο στόχο (Gagen & Getchell, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ενασχόληση του ατόμου με τον αθλητισμό και τη ΦΔ (Greendorfer & Lewko, 1978; Laird, Fawcner, Kelly, McNamee, & Niven, 2016). Από την άλλη, πρέπει να γνωρίζουν ότι με την συμπεριφορά τους μπορούν να απομακρύνουν τους μαθητές τους από τον αθλητισμό και τη ΦΔ. Οι κακές εμπειρίες στο σχολείο μπορεί να έχουν δια βίου συνέπειες για τον συνολικό τρόπο ζωής ενός ατόμου (Snyder & Speitzer, 1973). Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ χειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των περιορισμών και έτσι διευκολύνουν την αλλαγή για να επιτρέψουν και να ενθαρρύνουν πιο ικανές ή επιθυμητές κινήσεις (Haywood & Getchell, 2020).

Σύμφωνα με τους Fitts και Posner (1967), το προτεινόμενο μοντέλο τριών σταδίων κινητικής μάθησης των δεξιοτήτων επικεντρώνεται στα αντιληπτικά και γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Όταν τα άτομα μαθαίνουν για πρώτη φορά μια κινητική δεξιότητα, βρίσκονται στο γνωστικό στάδιο. Σε αυτό το στάδιο, οι νέοι μαθητές δαπανούν σημαντικό χρόνο και γνωστική ενέργεια για την επεξεργασία πληροφοριών προκειμένου να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν. Προσεγγίζουν την κινητική δεξιότητα με το μυαλό τους, προσπαθώντας να κατανοήσουν τους στόχους της κίνησης και τον τρόπο συντονισμού των άκρων τους προκειμένου να λύσουν το κινητικό πρόβλημα στην πιο βασική του μορφή. Κατά τη διάρκεια του γνωστικού σταδίου της εκμάθησης μιας κίνησης, οι μαθητές συχνά βασίζονται στις οδηγίες και την ανατροφοδότηση από έναν εκπαιδευτή ή προπονητή. Οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στο συνειρμικό στάδιο μάθησης αφού έχουν κατακτήσει τη βασική μορφή της κίνησης και αρχίζουν να βελτιώνουν την εκτέλεση της δεξιότητας. Επομένως, οι απαιτήσεις προσοχής που απαιτούνται για την παραγωγή της δεξιότητας αρχίζουν να μειώνονται. Οι εκπαιδευόμενοι δεν χρησιμοποιούν πλέον τη

δοκιμή και το λάθος για να βρουν μια λύση κίνησης που λειτουργεί. Το τελικό στάδιο της μάθησης είναι το αυτόνομο στάδιο. Τα άτομα πρέπει να εξασκούν τη δεξιότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν διδάξουν αυτό το στάδιο κίνησης και ορισμένα άτομα δεν φτάνουν ποτέ σε αυτό το στάδιο.

Τα πρόσφατα μοντέλα ερμηνεύουν την κινητική ανάπτυξη ως μια συνεχή αλλαγή, κατά την οποία η κινητική συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει συνέχεια, λόγω των ενεργών αντιπαραθέσεων του με το περιβάλλον (Baur, Ball, O'Connor, Steinbeck, Gaskin, Wishart, & Davies, 1994). Μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με άλλα παιδιά, να αντιλαμβάνονται τις ψυχικές τους λειτουργίες και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους στα παιχνίδια και τις αθλητικές δραστηριότητες (Anderson-McNamee, & Bailey, 2010; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, & Klahr, 2016). Από τη γέννηση τους τα παιδιά εκφράζονται μέσω των κινήσεων τους. Τα πρώτα σχολικά έτη του δημοτικού αποτελούν σημαντική περίοδο για την ανάπτυξη της ικανότητας των βασικών κινητικών δεξιοτήτων καθώς καθιερώνουν συνήθειες σωματικής δραστηριότητας στη μελλοντική ανάπτυξη των παιδιών και η παιδική ηλικία είναι μια ιδανική ηλικιακή περίοδος για να επωφεληθούν από την ποιοτική κατάρτιση και εκπαίδευση όσον αφορά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Clark, 2007; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, & Okely, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ πρέπει να γνωρίζουν ποιες πρακτικές λειτουργούν καλύτερα, τους παράγοντες που επηρεάζουν τις κινητικές δεξιότητες και να προσδιορίσουν πώς η κίνηση και η άσκηση στη προσχολική ηλικία επηρεάζουν την κατάσταση της υγείας αργότερα (Haywood & Getchell, 2020). Τα προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε μικρά παιδιά αντιμετωπίζονται από οικογένεια και εκπαιδευτικούς περισσότερο ως μια ευχάριστη ενασχόληση και όχι ως ένα πρόγραμμα που έχει καθορισμένους στόχους και περιεχόμενο (Gallahue, 2002). Σύμφωνα με τους Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones και Kondilis, (2006), η κινητική απόδοση σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή σε ΦΔ. Οι εκπαιδευτές της ΦΑ στην πρώιμη ηλικία συχνά βοηθούν τα παιδιά παρέχοντάς τους μικρότερο εξοπλισμό που είναι πιο κατάλληλος για το μικρότερο μέγεθος του σώματός τους. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτές χειρίζονται την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών περιορισμών για να ενθαρρύνουν ένα πιο προηγμένο μοτίβο κίνησης (Gagen & Getchell, 2004). Όσες παραπάνω ευκαιρίες για εξάσκηση δίνονται στα παιδιά, τόσο περισσότερο βελτιώνουν και προσθέτουν

δεξιότητες στο κινητικό τους ρεπερτόριο και βελτιώνουν τις κινητικές δεξιότητες (Cleland & Gallahue, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μπορούν να κατευθύνουν ορθά τους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας έτσι ώστε τα παιδιά να επιτύχουν μια επιδιωκόμενη δεξιότητα χωρίς να έχουν επίγνωση της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να τροποποιήσουν τους κανόνες μιας εργασίας για να προκαλέσουν μια επιθυμητή κινητική συμπεριφορά (Haywood & Getchell, 2020). Οι εκπαιδευτικοί συχνά τροποποιούν τα παιχνίδια (αλλάζουν τους κανόνες) για να ενθαρρύνουν διαφορετικές κινήσεις ή επίπεδα συμμετοχής. Τέτοιες τροποποιήσεις μπορούν επίσης να γίνουν έτσι ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να μπορούν να συμμετέχουν μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην ίδια ηλικία (Getchell & Gagen, 2006). Τα άτομα που είναι πιο ώριμα είναι πιθανό να είναι πιο δυνατά και πιο συντονισμένα από εκείνα που είναι λιγότερο ώριμα, ακόμη και στην ίδια χρονολογική ηλικία. Θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί ΦΑ την κατάσταση ωριμότητας κατά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για τους νέους και κατά τον καθορισμό των στόχων απόδοσης. Η κατάσταση ωριμότητας είναι ένας περιορισμός που επηρεάζει την κίνηση (Brown, Patel, & Darmawan, 2017).

2.5 Παρεμβατικά Προγράμματα στη Φυσική Αγωγή (Interventional Programs in Physical Education)

Η ΦΑ είναι το μοναδικό μάθημα που προετοιμάζει τα παιδιά για μια υγιεινή ζωή και στοχεύει σε μια γενική φυσική και πνευματική ανάπτυξη καθώς προωθεί σημαντικές κοινωνικές αξίες όπως είναι η δικαιοσύνη, η αυτό-πειθαρχία και η συνεργασία με άλλα παιδιά που είναι πολύ σημαντικά εργαλεία για την κοινωνική ενσωμάτωση (Masarykova & Labudova, 2019). Μέσω των μαθημάτων της ΦΑ τα παιδιά προσπαθούν να βελτιώσουν τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, να αποκτήσουν έναν υγιή τρόπο ζωής, να βρίσκονται σε καλά επίπεδα φυσικής κατάστασης, να δοκιμάζουν τα διαφορετικά είδη ΦΔ και να αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους μέσω της ΦΑ (SHAPE America, 2015).

Τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών συνέδεσαν την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων ΦΑ (Dyson & Strachan, 2000; Hellison, 1995; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007; Πολλάτου, 2003). Οι κινητικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και το επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Επίσης, έρευνες ασχολήθηκαν με τη

σχέση μεταξύ της κινητικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ποικίλες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείψεις στην κινητική απόδοση, παρουσιάζουν ταυτόχρονα χαμηλή κοινωνική συμπεριφορά και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Skinner & Piek, 2001). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα στις κινητικές δεξιότητες τους κινδυνεύουν από κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Piek et al., 2006).

Ορισμένοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι τα μαθήματα ΦΑ έχουν αντίκτυπο στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών και στην αλληλεπίδραση τους (Costa, Furelos, Gomez, & Giráldez, 2015; Costa, Gomez, Giráldez, Couto, & Furelos, 2015). Οι Zachopoulou, Trevlas και Konstadinidou (2006) εξέτασαν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ΦΑ στην προαγωγή της δημιουργικής σκέψης. Οι συμμετέχοντες ήταν 251 παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη Β. Ελλάδα. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 10 εβδομάδων, διάρκεια κάθε μαθήματος ΦΑ 45 λεπτά και συχνότητα δύο φορές τη βδομάδα. Το περιεχόμενο του ερευνητικού προγράμματος είχε τέσσερεις βασικές ενότητες: 1) εφαρμογή κινητικών στοιχείων, 2) η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσω της ανακάλυψης της κίνησης, 3) διαθεματική κίνηση και 4) η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω κινητικών δραστηριοτήτων. Η κινητική δημιουργικότητα μετρήθηκε με το τεστ Thinking Creatively in Action & Movement (TCAM, Torrance, 1981), την παρατήρηση μέσω βιντεοσκόπησης και τις συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι τα παιδιά αύξησαν τα επίπεδα της πνευματικής ευχέρειας και της φαντασίας τους στο τέλος του προγράμματος.

Σε άλλη έρευνα οι Bar-Haim και Bart (2006) απέδειξαν τη σημαντική συσχέτιση των διαφορετικών κινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας και της διαφορετικής κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες ήταν 88 προσχολικής ηλικίας και για την καταγραφή στην κοινωνική τους συμπεριφορά σε καταστάσεις ελεύθερου παιχνιδιού και την κινητική τους συμπεριφορά χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλά εργαλεία αξιολόγησης όπως: το Play Observation Scale in K., το Bruninks–Oseretsky Test of Motor Proficiency, το Kinesthesia Test, το Developmental Test of Visual–Motor Integration και το Imitation of Postures Test. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ των κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες που είχαν χαμηλές κινητικές ικανότητες εμφάνισαν χαμηλότερη συχνότητα συμμετοχής σε κοινωνικά παιχνίδια και αντίστροφα. Επίσης, τα ίδια παιδιά επεδείκνυν μεγαλύτερο

επίπεδο συχνότητας στη συμμετοχή μοναχικού παιχνιδιού, υποδηλώνοντας ότι η κινητική λειτουργία μπορεί να μην είναι μείζων παράγοντας για αυτή τη συμπεριφορά.

Σε έρευνα της Al-Awamleh (2010) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην ΠΟ παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο κοινωνικής επάρκειας και είχαν καλύτερες κινητικές επιδόσεις. Επίσης, τα παιδιά βελτίωσαν δεξιότητες όπως είναι η ευελιξία, η ευκινησία και η μυϊκή αντοχή σε μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην ΟΕ παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και είχαν πολύ χαμηλότερες κινητικές επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που ήταν ΠΟ. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η επίδραση ενός προγράμματος γυμναστικής στις κινητικές δεξιότητες και στην κοινωνική-συναισθηματική συμπεριφορά σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, το δείγμα της έρευνας ήταν 54 παιδιά και χωρίστηκαν σε ΠΟ και ΟΕ. Τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα στην κοινωνική επάρκεια και προβλήματα κοινωνικής απόσυρσης χρειάζονται ένα καλό πρόγραμμα προσχολικής και πρώιμης εκπαίδευσης από τους παιδαγωγούς.

Σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν σε όλους τους τομείς της παιδικής ηλικίας. Ο Garten (2015) υποστήριξε ότι ο άνθρωπος είναι κίνηση και εξοπλίζεται από τη φύση του με κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Whitehead (2011), η κινητική ελευθερία περιγράφεται ως το κίνητρο, η εμπιστοσύνη, η κινητική επάρκεια, η γνώση και η αναγνώριση της αξίας να παίρνει πρωτοβουλίες στις αθλητικές δραστηριότητες αλλά και στη ζωή του, που όλα αυτά είναι στενά συνδεδεμένα με το μάθημα της ΦΑ. Τα παιδιά φτάνουν σε αυτενέργεια και θεωρείται ως η πιο έντονη μορφή κατάκτησης εμπειριών (Zimmermann, 2001). Μέσω της αυτενέργειας και των αποτελεσμάτων της δράσης, το παιδί μπορεί να βρει τη ταυτότητα του, η αυτενέργεια αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την παιδική ανάπτυξη (Kautter, 1998).

Οι Smith, Markley και Goc Karp (1997) μελέτησαν την επιρροή ενός προγράμματος με επίκεντρο τη συνεργασία στη ΦΔ στις κοινωνικές δεξιότητες και στη διάθεση των παιδιών που πήραν μέρος στο συγκριμένο μάθημα. Οι βασικές ενότητες του προγράμματος ήταν η συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ηλικίας 8-9 ετών τρίτης δημοτικού. Στο τέλος των έξι εβδομάδων του προγράμματος, οι μαθητές που στην πρώτη μέτρηση είχαν χαμηλές τιμές στον κοινωνικό τομέα αύξησαν σημαντικά τις τιμές τους, με ταυτόχρονη βελτίωση της δεξιότητας συνεργασίας, του διαλόγου και της σχέσης με όλους τους μαθητές. Σε έρευνα των Liu, Wu και Ming (2015) φαίνεται ότι τα παρεμβατικά προγράμματα ΦΔ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της

αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης σε παιδιά και εφήβους και υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση με τη σχολική παρέμβαση με βάση το σχολείο (αυλή ή γυμναστήριο) σε σύγκριση με άλλα περιβάλλοντα.

Τα αποτελέσματα από την έρευνα των Tang, Yao και Zheng (1994) αποδεικνύουν αφενός την μείωση της επιθετικότητας και αρνητικών συναισθημάτων και αφετέρου την βελτίωση της δεξιότητας της αυτοέκφρασης μέσω ενός μουσικοκινητικού προγράμματος με διάρκεια ενός μήνα. Επιπλέον, τα παιδιά της ΠΟ αντέστρεψαν τα αρνητικά συναισθήματα σε δημιουργικές εμπειρίες, αύξηση του διαλόγου και της επικοινωνίας και αύξηση του ενδιαφέροντος για εξωτερικές δραστηριότητες σε σχέση με την ΟΕ.

Σε έρευνα της Luru (2011) εξετάστηκε η επίδραση ενός προγράμματος καθημερινής ΦΔ σε μαθητές ηλικίας 5-6 ετών. Η ΠΟ έκανε καθημερινά μάθημα με περιεχόμενο μνήμης, κίνησης και φαντασίας διάρκειας 45 λεπτών σε σχέση με την ΟΕ με ένα μάθημα ΦΔ την εβδομάδα. Από τα αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι οι συμμετέχοντες του προγράμματος παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις κινητικές επιδόσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ΟΕ. Επίσης, οι διαφορές εμφανίστηκαν στην πνευματική διαδικασία – εξέλιξη των παιδιών της ΠΟ, λόγω των παιχνιδιών κίνησης, μνήμης και φαντασίας δηλαδή στις διάφορες δραστηριότητες που επιλέχθηκαν με παιγνιώδεις μορφές.

Στη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά επιθυμούν συνεχώς να κινούνται, να εξελίσσουν τις κινητικές δεξιότητες και να προσαρμόζονται με μεγάλη άνεση στο περιβάλλον τους (Τσαπακίδου, 1997). Τα παιδιά μέσω της κίνησης μπορούν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους, αντιλαμβάνονται ότι αξίζουν αν πετυχαίνουν τους στόχους τους στις αθλητικές δραστηριότητες και στα παιχνίδια (Gallahue & Ozmun, 2002). Η Zimmer (2007), διατύπωσε την άποψη ότι η κίνηση θεωρείται κατάλληλο μέσο για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης καθώς, α) η κίνηση είναι ανάμεσα από το άτομο και το περιβάλλον, β) η πρόσβαση και η επαφή του ενήλικα με το παιδί διευκολύνεται μέσα από τα παιχνίδια και τις κινητικές δραστηριότητες, γ) εκφράζουν άμεσα τα συναισθήματά τους, δ) βιώνει την επιτυχία και την αποτυχία ως συνέπεια των πράξεων και ε) τα παιχνίδια, τα όργανα και οι κινητικές δραστηριότητες προτρέπουν το παιδί για δραστηριότητες. Επίσης, ο Aucouturier (2004) αναφέρει ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν από μικρή ηλικία ποιες ενέργειες μπορούν να κάνουν αυτόνομα με τα σώματά τους, μαθαίνουν για την απόδοση τους και τα όρια τους, μπορούν να καταλάβουν για το πώς θα ανεξαρτητοποιηθούν και το τι χρειάζεται για να το πετύχουν. Η Zimmer (2015)

υποστηρίζει ότι η κίνηση και η αισθητική αντίληψη έχουν ουσιαστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, μέσω των κινητικών εμπειριών, τα παιδιά διαμορφώνουν προσδοκίες, θεωρίες και υποθέσεις που τα οδηγούν στην εκμάθηση της αντίληψης του σώματος και στην εμπιστοσύνη των ικανοτήτων τους.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός στην εφαρμογή παρεμβάσεων ή τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, καθώς θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά, να είναι υπομονετικοί και ευέλικτοι όσον αφορά την παροχή πλούσιων ερεθισμάτων και την αλλαγή δραστηριοτήτων όταν χρειάζεται (Riga, Misirli, & Komessariou, 2020). Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο καθηγητής ΦΑ να υποστηρίζει τις παρεμβάσεις για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα (Valentini & Rudisill, 2004). Λόγω της μεγάλης σημασίας της κίνησης στη ζωή ενός παιδιού, υπάρχει ανάγκη για έρευνα, για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων κινητικών δεξιοτήτων προκειμένου να υποστηριχθεί η ένταξη προγραμμάτων κίνησης και παιχνιδιού στα πλαίσια της πρώιμης εκπαίδευσης (Fischer et al., 2005; Logan et al., 2012).

Υποστηρίζεται ότι η προαγωγή υγιών συμπεριφορών και οι σωματικές δραστηριότητες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν άμεσο αντίκτυπο στην υγεία και ευεξία των παιδιών και εξυπηρετεί ως μια ισχυρή στρατηγική για την πρόληψη ή την ελαχιστοποίηση της εμφάνισης χρόνιων παθήσεων στη μετέπειτα ζωή (Tremblay et al., 2012). Διάφορες μελέτες αναφέρουν ότι ο εγκέφαλος των παιδιών ενεργοποιείται ακούσια για μάθηση μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι (Ζαχοπούλου & Κούλη, 2011), πιθανώς επειδή μέσα από τις αισθήσεις καθοδηγούνται για μάθηση (Bruce & Meggit, 2002). Σε αυτή την πρώιμη περίοδο, με ενθαρρυντικό περιβάλλον, η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες συμβάλλει στην φυσιολογική ανάπτυξη και στη συνολική υγεία των παιδιών (Piek et al., 2008).

Οι εκτιμήσεις στις κινητικές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ σημαντικά εργαλεία που μπορούν να δείξουν το επίπεδο της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού, σημειώνοντας πρόοδο στα διαγνωστικά προβλήματα και συνεπώς στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων από ειδικούς (Chow, Hsu, Henderson, Barnett, & Lo, 2006; Connolly, Dalton, Smith, Lamberth, McCay, & Murphy, 2006; Hardy, King, Farrell, Macniven, & Howlett, 2010). Επίσης, ο αριθμός των σχολείων με επαρκείς χώρους για πρακτικές της ΦΑ είναι σήμερα πολύ μικρός, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την ανάπτυξη των

κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών λόγω των υποδομών των σχολείων (Duarte, Gargiulo, & Moreno, 2011). Παρόλο που πολλές έρευνες στην Ελλάδα δίνουν ενδείξεις για θετικά αποτελέσματα από διάφορα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα κίνησης και ΦΔ για την κινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Derri Tsapakidou, Zachopoulou, & Kioumourtzoglou, 2001; Deli, Bakle, & Zachopoulou, 2006; Venetsanou & Kambas, 2004), δυστυχώς η κινητική εκπαίδευση δεν έχει γίνει κομμάτι στα Ελληνικά Νηπιαγωγεία ακόμα.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των Ekeland, Heian και Hagen (2005) φανερώνονται στοιχεία από πολλές έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες μέσω της κίνησης των μικρών παιδιών είναι σημαντικές όχι μόνο για την σωματική ανάπτυξη αλλά και για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία θα πρέπει να αναπτύξουν και να αποκτήσουν βασικές έννοιες όπως είναι το σώμα, ο χώρος και ο χρόνος καθώς αποτελούν τη βάση για την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και την ετοιμότητα του σχολείου (ElGarhy & Liu, 2016). Οι Gehris, Gooze και Whitaker (2015) τονίζουν πως η κίνηση παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στην ένταξη του παιδιού σε ομάδες, προετοιμάζοντας το για το σχολείο και γενικότερα για τη ζωή του. Οι εμπειρίες μέσω του σώματος κατανοούνται πιο εύκολα από τα παιδιά, με αυτό τον τρόπο μπορούν να θυμούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και να εκφράζονται πιο εύκολα (Park, Jeong, & Borneman, 2011). Κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή της σωματικής δραστηριότητας στις ατομικές ικανότητες κάθε ατόμου καθώς επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των ατόμων (Vancampfort, Stubbs, Ward, Teasdale, & Rosenbaum, 2015; Vancampfort, Rosenbaum, Probst, Connaughton, Plessis, Yamamoto, Diedens, & Stubbs, 2015; Vancampfort, Rosenbaum, Schuch, Ward, Richards, Mugisha, Probst, & Stubbs, 2017).

Οι Baumgarten και Langton (2006) αναφέρουν ότι η ελεύθερη ροή δίνει στην κίνηση μια αίσθηση ευελιξίας και συνέχειας ενώ η περιορισμένη ροή μπορεί να σταματήσει, να ελεγχθεί ή να αλλάξει. Το παιχνίδι και η κίνηση αποτελούν ταυτόχρονα βασικές μορφές δράσης και θεμελιώδη μέσα απόκτησης εμπειριών και έκφρασης των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η θέση αυτή, γίνεται κατανοητή από το γεγονός ότι το άτομο συμμετέχει σε κάθε κινητική δραστηριότητα, ως ολότητα, με αποτέλεσμα οι κινήσεις του να έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Zimmer, 2007). Τα βιώματα που κερδίζουν τα παιδιά είναι πρωτογενείς εμπειρίες και καταφέρνουν

να τις αποκτήσουν μέσα από τον πειραματισμό, τις ενέργειες και τις αισθήσεις, καθώς και μέσω του παιχνιδιού και της κίνησης (Zimmer, 2007) Το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην κοινωνική ανάπτυξη και ψυχική υγεία, μέσω του οποίου, τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες ζωής που θα τα βοηθήσουν να συνυπάρξουν με άλλους ανθρώπους (Haywood & Getchell, 2020).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ελλείψεις σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας εκθέτουν τα παιδιά σε πιθανούς κινδύνους ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικό-συναισθηματικών δυσχερειών.

2.6 Κοινωνική επάρκεια (*Social Competence*)

Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους αναπτυξιακούς τομείς (Murano et al., 2020). Κοινωνική επάρκεια θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να αλληλοεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τους άλλους, με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς, λειτουργικούς και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας είναι α) οι δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, β) η διαπροσωπική επικοινωνία και γ) η συνεργασία με συνομηλίκους. Η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από διάφορα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία κρίνονται αναγκαία για τη δημιουργία κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων στο περιβάλλον του παιδιού (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η παιδική και εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από ταχεία κοινωνική, ψυχολογική και νευροβιολογική ανάπτυξη και παρέχει τα θεμέλια για τη μελλοντική υγεία (Foulkes & Blakemore, 2018; Patton et al., 2016; Sawyer & Azzopardi, 2018).

Καθοριστικό ρόλο για την κοινωνική ανάπτυξη διαδραματίζει η κοινωνική επάρκεια, καθώς αποτελεί τη βάση για μια αποτελεσματική αντιμετώπιση προσωπικών και ιδιωτικών συγκρούσεων εντός της οικογένειας, των συνομηλίκων ή της κοινωνίας (Schüller & Demetriou, 2018). Σύμφωνα με τον Ginter (1998) ως θεμελιώδη στοιχεία θεωρούνται οι κοινωνικές δεξιότητες και μπορούν να αναπτυχθούν περισσότερο με τα κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον των παιδιών. Ενώ σύμφωνα με τους Hutchby και Moran-Ellis (1998), η κοινωνική επάρκεια είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης των παιδιών και όχι κάτι που μεταβιβάζεται ή αποσπάται από τους ενήλικες. Ως κοινωνικές

δεξιότητες ορίζονται οι ενέργειες που χρησιμοποιεί ένα άτομο που οδηγεί σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Σύμφωνα με τη SHAPE America (2014), ένα άτομο που είναι εξοικειωμένο με τη ΦΑ έχει υπεύθυνη προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά που δέχεται τους άλλους και τον εαυτό του. Οι Webster-Stratton και Reid (2004) αναφέρουν ότι τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη κοινωνική επάρκεια μαθαίνουν πιο εύκολα τις τεχνικές και τις δεξιότητες για την ομαλή συναναστροφή με τους γύρω τους, στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Ένα χρόνο μετά οι Beauchaine, Webster-Stratton, και Reid (2005) αναφέρουν ότι η ανατροφή των παιδιών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συμπληρώνουν ότι και η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους δασκάλους τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους επάρκεια. Η εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της αδρής και της λεπτής δεξιότητας, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει όχι μόνο στην υγεία αλλά και στη σωματική, στη γνωστική και στην κοινωνική ανάπτυξη (Gashaj, Oberer, Mast, & Roebbers, 2019, Lubans et al., 2010), καθώς προάγει την αυτοεκτίμηση (Ericsson & Karlsson, 2011), τις γνωστικές δεξιότητες (van der Fels et al., 2015), την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση (Bart, Hajami, & Bar-Haim, 2007).

Η κοινωνία και η κουλτούρα μπορούν να έχουν βαθιά επίδραση στις κινητικές συμπεριφορές ενός ατόμου, ιδίως στον τομέα του αθλητισμού και της ΦΔ (Clark, 1995). Κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία όπως το φύλο, η φυλή, η θρησκεία και η εθνική καταγωγή μπορούν να κατευθύνουν τη μελλοντική κινητική συμπεριφορά ενός ατόμου (Lindquist, Reynolds, & Goran, 1998). Ακόμη και τα μέσα ενημέρωσης ενθαρρύνουν και προωθούν διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων σε μαζικά ακροατήρια (Cooky & Messner, 2018; Koivula, 2000; Musto, Cooky, & Messner, 2017). Καμία πηγή κοινωνικής υποστήριξης δεν ξεχωρίζει ως ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της ΦΔ, αλλά μια ποικιλία διαφορετικών πηγών (συνομηλικοί, φίλοι, γονείς, οικογένεια) έχουν όλες μικρές, θετικές επιδράσεις στην προώθηση της ΦΔ (Laird, Fawcner, Kelly, McNamee, & Niven, 2016; Sterdt, Liersch, & Walter, 2014). Η κοινωνία και η κουλτούρα επηρεάζουν την επιλογή του αθλήματος ή της ΦΔ στην οποία συμμετέχει κανείς, δηλαδή δρουν ως περιβαλλοντικοί περιορισμοί, ενθαρρύνοντας ορισμένες κινητικές δραστηριότητες και αποθαρρύνοντας άλλες (Haywood & Getchell, 2020). Τα παιδιά αποκτούν την κοινωνική επάρκεια μέσω της θετικής εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους, της σταθερότητας σε φιλίες, της συχνότητας αλληλεπίδρασης, της δημοφιλίας ανάμεσα σε συνομηλίκους, αλλά και της

συνεργασίας τους με συνομηλίκους και ενήλικες (Flannery & Smith, 2017; Carlson & DesJardins, 2015; Custode et al., 2023; Rew et al., 2015).

Η οικογένεια ενός ατόμου ασκεί σημαντική επιρροή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης σε σωματικές δραστηριότητες, καθώς και σε άλλες ενασχολήσεις, εν μέρει επειδή η επιρροή της οικογένειας αρχίζει τόσο νωρίς στη ζωή του παιδιού (Kelly, 1974; Pargman, 1997; Snyder & Speitzer, 1973, 1978). Στην πραγματικότητα το οικογενειακό περιβάλλον ίσως είναι η μοναδική πηγή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που έχει ένα βρέφος -και ως εκ τούτου η κύρια πηγή κοινωνικών περιορισμών (Weiss & Barber, 1996). Καθώς τα παιδιά γίνονται δραστήρια, οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τα παιχνίδια και τελικά, συγκεκριμένα αθλήματα ή δραστηριότητες. Τα αδέλφια αποτελούν την πρώτη ομάδα παιχνιδιού ενός βρέφους και συνεπώς μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντικοί παράγοντες κοινωνικοποίησης στη ΦΔ. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξή τους. Τα υψηλά επίπεδα σε κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών δημιουργούν θετικές επιδόσεις (Guo et al., 2023) και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Wang et al., 2019; Yang et al., 2020).

Καθημερινά παρατηρείται ότι τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πολλές κοινωνικές καταστάσεις, για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Spence, 2003). Η εκπαίδευση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση πολλών ψυχολογικών διαταραχών (Spence, 2003). Η ανάγκη παραγωγής παρακινεί τα παιδιά πέρα από το παιχνίδι για να αποκτήσουν γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή, καθώς και οι κοινωνικές δεξιότητες που είναι κατάλληλες για την κουλτούρα τους καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται με άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων (Haibach et. al., 2011). Οι κοινωνικές ικανότητες σε συνδυασμό με την ικανότητα αλληλεπίδρασης, την αίσθηση ικανοποίησης για τα προσωπικά επιτεύγματα και την ικανότητα για συναισθηματική αυτό-ρύθμιση, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχική υγεία του παιδιού (Κοντοπούλου, 2008).

Επίσης, όπως αναφέρει ο Spence (2003) ο βαθμός ικανοποιητικής κοινωνικής επάρκειας εξαρτάται από παράγοντες συμπεριφοράς, γνωστικούς, συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς. Διάφορα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών βρίσκονται σε καλό επίπεδο, αποτελούν

θετικό παράγοντα για την επίδοση στο σχολείο και στην προσαρμογή σε αυτό (Merrell, 1998). Επίσης, οι ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες είναι συνδεδεμένες με διαταραχές στην ψυχική υγεία του παιδιού ως ενήλικα, με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά, καθώς και με δυσκολία εύρεσης εργασίας (Cowen, 1994).

Η αντίληψη και η νόηση απαιτούνται για το σχεδιασμό και την καθοδήγηση των ενεργειών (Kean, 2011). Οι κινήσεις δημιουργούν αντιληπτικές πληροφορίες, παρέχουν τα μέσα για την απόκτηση γνώσεων για τον κόσμο και καθιστούν δυνατές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες ωθούν και περιορίζουν τις κινητικές συμπεριφορές (Adolph, Karasik, & Tamis-LeMonda, 2010). Οι κινητικές συμπεριφορές, με τη σειρά τους, παρέχουν την πρώτη ύλη για την αντίληψη, τη νόηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Gibson, 1988; Piaget, 1954). Οι κινητικές συμπεριφορές δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές όταν γίνονται αποκομμένες από το σωματικό, περιβαλλοντικό και κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται (Adolph & Robinson, 2015).

Τα οφέλη της εμπειρίας από τη ΦΔ είναι γνωστά και περιλαμβάνουν τη βελτίωση της σωματικής και συναισθηματικής υγείας. Επιπλέον, ο αθλητισμός μπορεί να επηρεάσει τα πρότυπα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους να συμμετέχουν στον αθλητισμό και τη ΦΔ από μικρή ηλικία και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι αποφάσεις για τη συμμετοχή στον αθλητισμό ή τη διατήρηση ενός σωματικά δραστήριου τρόπου ζωής μπορεί να έχουν να κάνουν τόσο με το κοινωνικό περιβάλλον όσο και με ατομικούς περιορισμούς (Haywood & Getchell, 2020). Η πρόωπη κοινωνικοποίηση ενός ατόμου στον αθλητισμό και τη ΦΔ είναι βασικός παράγοντας για την κινητική ανάπτυξη και την πιθανότητα μετέπειτα συμμετοχής. Οι άνθρωποι και οι καταστάσεις συνεχίζουν να επηρεάζουν τα άτομα στην επιλογή των δραστηριοτήτων τους σε όλη τη ζωή τους (Haywood & Getchell, 2020). Σύμφωνα με τους Kenyon και McPherson, (1973) τα τρία κύρια στοιχεία της διαδικασίας κοινωνικοποίησης που οδηγούν στην εκμάθηση ενός κοινωνικού ρόλου για τη συμμετοχή στη ΦΔ είναι: 1) παράγοντες κοινωνικοποίησης (οικογένεια, συνομήλικοι, προπονητές, δάσκαλοι), 2) κοινωνικές καταστάσεις (παιχνίδια, περιβάλλον παιχνιδιού), 3) προσωπικά χαρακτηριστικά (δύναμη, δεξιότητα, κίνητρα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα).

Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορους τομείς δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα

δυσκολεύονται στη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Επίσης παρουσιάζουν μειωμένη κοινωνική συμπεριφορά, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και παρουσιάζουν περισσότερες αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές (Forgan & Vaughn, 2000; Goor, McKnab, & Davison-Aviles, 1995; Tur-Kaspa, 2002). Η ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων είναι συνδεδεμένες με την κίνηση (Theodorakou & Zervas, 2003; Thom, 2010). Οι Fonseca, Garrote, Todoli και Zenarruzabeitia (2014) υποστηρίζουν ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι σημαντικό να κινούνται, να αλληλοεπιδρούν με άλλα παιδιά, να χειρίζονται αντικείμενα και να εξερευνούν τον χώρο.

Τα προγράμματα κίνησης έχει διαπιστωθεί ότι προκαλούν μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών, της επιθετικότητας, της απόσπασης της προσοχής, της απροσεξίας και της καθιστικής ζωής των παιδιών ενώ ταυτόχρονα, βελτιώνουν την αναζήτηση αισθήσεων, την αισθητηριακή ευαισθησία, τα κοινωνικά κίνητρα, την επικοινωνία, τη συνεργασία και τον αυτοέλεγχο (Bahrami, Movahedi, Marandi, & Sorensen, 2016; Bass, Duchowny, & Llabre, 2009; Garcia-Gomez, Risco, Rubio, Guerrero, & García-Peña, 2014; LaGasse, 2014; Movahedi, Bahrami, Marandi, & Abedi, 2013; Pan, 2010; Zhao & Chen, 2018).

Οι Hampton και Fantuzzo (2003) αναφέρουν ότι η κοινωνική πρόοδος των παιδιών εξαρτάται από την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Επίσης άλλες έρευνες συνδέουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών με την κοινωνική ανάπτυξή τους (Raver, 2002). Τα παιδιά μπορούν να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα την κοινωνική αποδοχή και άλλα κοινωνικά οφέλη των παιδιών (Clermont, 1980). Η Zimmer (2007) αναφέρει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού. Συμπληρώνει ακόμα ότι αν το παιδί ενταχθεί σε μία ομάδα και παίζει ένα παιχνίδι μέσα σε αυτή τότε οδηγείται στην απόκτηση φίλων και αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην ανάπτυξη συνεργασίας, βοήθειας και στήριξης των παιδιών μεταξύ τους. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται η δημιουργικότητα τους ώστε να βρουν τις κατάλληλες λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις δεξιότητες συνεργασίας τους (Lupu, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες, παιδιά προσχολικής ηλικίας κινδυνεύουν να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής αποτυχίας αν δεν έχουν αναπτύξει τις

κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες (Denham, Zahn-Waxler, Cummings, & Iannotti, 1991; McDermott & Fantuzzo, 2002; Rubin & Clark, 1983; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι η μελλοντική σχολική επίδοση του παιδιού και η ψυχολογική του προσαρμογή εξαρτώνται από τις κοινωνικές δεξιότητες που έχει το παιδί στην πρώτη σχολική ηλικία (Merrell & Gimpel, 1998).

Σχετικά με την εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτή γίνεται μέσω παρεμβάσεων στα παιδιά, οι οποίες είναι διαφορετικές ανάλογα με τα στάδια ανάπτυξης τους. Η προσχολική ηλικία είναι ιδανική για τέτοιες παρεμβάσεις καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν, μειώνονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σχολική επίδοση (Nangle, Erdley, Carpenter, & Newman, 2002). Μέσω της ΨΠ τα παιδιά οδηγούνται στην πρόοδο κοινωνικών, πνευματικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Teresa & Castella, 2016). Η ΨΑ μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα που επιτρέπει την επίδραση σε σωματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω κίνησης, και παράλληλα την ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς (Herrera & Ramirez, 1993). Οι Calero και συν., (2016) μελέτησαν την επίδραση ενός 12μηνου παρεμβατικού προγράμματος ΦΑ στην κοινωνική συμπεριφορά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και βρήκαν ότι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά.

Σύμφωνα με τους Webster-Stratton και Reid (2004) οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να γίνουν και ατομικά αλλά και σε ομάδες, ενώ η ένταση και η διάρκειά τους ποικίλουν. Οι Γρίβας και συν., (2019) εξέτασαν αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ επιδρά στην κοινωνική επάρκεια αλλά και στην κινητική επιδεξιότητα των παιδιών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα με διάρκεια 8 μήνες και συχνότητα 3 φορές σε 60 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Μέσω του προγράμματος ΨΑ τα παιδιά κοινωνικοποιήθηκαν και προσπάθησαν να βρουν λύσεις σχετικά με θέματα πάνω στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στη συνεργασία με συνομηλίκους, στις δεξιότητες διεκδίκησης και στη γενική κατηγορία της κοινωνικής επάρκειας.

Επιπλέον, οι Loukatari και συν., (2019) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης με παιγνιώδεις δραστηριότητες διάρκειας 4 μηνών στις κοινωνικές δεξιότητες σε 60 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι χωρίς τις κατάλληλες παρεμβάσεις σε πρώιμο στάδιο προσχολικής ηλικίας, τα μικρά παιδιά θα κινδυνεύουν να υποστούν αρνητικές εμπειρίες μέσα σε ομάδες συνομηλίκων, οι οποίες με

τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε χαμηλά επίπεδα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του παιχνιδιού εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα επηρέασε θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, να συμπεριφέρονται με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό και να μάθουν πώς να είναι υπεύθυνα.

Στις πρόσφατες δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα, έχει αποδεχτεί την τεράστια σημασία που έχει η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009). Μέσω της ΨΑ υφίστανται πολλές αλλαγές όχι μόνο στο κινητικό προφίλ αλλά και σε θέματα συμπεριφοράς στο κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον των παιδιών στη προσχολική ηλικία (Fischer, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, παρατηρείται στα παιδιά αύξηση των ελλείψεων στην κοινωνική επάρκεια, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συνομηλίκους και ενήλικες (Silveira-Zaldivar, Özerk, & Özerk, 2021), τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον (Kok et al., 2013), αλλά και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Seppala, Rossomando, & Doty, 2013). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η κοινωνική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μελλοντική σχολική επίδοση, στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, στη ψυχολογική προσαρμογή, στην πρόληψη αντιμετώπισης πολλών ψυχολογικών διαταραχών, μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και προβλημάτων συμπεριφοράς. Επομένως, οι επιπτώσεις των παραπάνω δυσκολιών στην κοινωνική επάρκεια, στο πνευματικό τους επίπεδο αλλά και στα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών μπορούν να αποφευχθούν μέσω ομαδικών ή ατομικών παρεμβάσεων που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση και εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών.

2.7 Σχολική επάρκεια (School Competence)

Η σχολική επάρκεια σχετίζεται με το βαθμό απόκτησης από το παιδί όλων των απαραίτητων δεξιοτήτων για να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι επιμέρους διαστάσεις που λαμβάνονται υπόψη στη σχολική επάρκεια είναι α) η οργάνωση/σχεδιασμός, β) τα κίνητρα, γ) η σχολική αποτελεσματικότητα και δ) η σχολική προσαρμογή. Αυτό που χρειάζεται από τον μαθητή για την απόκτηση γνώσεων

και την καλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, εκτός από τις βασικές σχολικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, είναι να έχει και να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς που είναι συνδεδεμένες με την προσεκτική παρακολούθηση στο μάθημα, την οργάνωση της μαθησιακής του προσπάθειας σε συγκεκριμένα στάδια και την ολοκλήρωση εργασιών στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας προάγεται μέσω του σχολείου εστιάζοντας το ενδιαφέρον στον ρόλο που μπορούν να παίξουν στη γενικότερη προσαρμογή των παιδιών οι κοινωνικές τους σχέσεις και η επικοινωνία τους μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Η ΨΘ ενσωματώνει γνωστικές, συναισθηματικές και κινητικές πτυχές της λειτουργίας ενός ατόμου (Probst et al., 2010). Το σχολικό περιβάλλον είναι ο χώρος που μπορεί να συμβάλλει, μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών, στη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνία και τους θεσμούς της, αλλά και τα άτομα που ζουν μέσα σε αυτήν (Fennik & Royle, 2003; Sherrill, 2004). Ο Ericsson (2008) διαπίστωσε ότι η επέκταση των μαθημάτων της ΦΑ από δύο ημέρες την εβδομάδα σε πέντε συσχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση σε μαθηματικά, γλώσσα και έκθεση ενώ ο αυξημένος χρόνος που αφιερώνεται στη ΦΑ δεν φαίνεται να έχει αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση σε παιδιά ηλικίας 6-8 ετών. Η χρόνια ΦΔ έδειξε μέτρια θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ δεν φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και των εφήβων σχολικής ηλικίας και μπορεί, στην πραγματικότητα, να είναι ευεργετική (Barbosa, Whiting, Simmonds, Scotini, Mendes, & Breda, 2020).

Τα κίνητρα και οι κοινωνικές δεξιότητες ενισχύουν τη σχολική επίδοση και τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, καθώς αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν στη σχολική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Burchinal et al., 2023; Cook & Coley, 2017; Duncan et al., 2018). Μερικές φορές οι προσπάθειες των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές απαιτήσεις δεν είναι αποτελεσματικές, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να αποχωρούν από τη σχολική ζωή, τη μείωση κινήτρων και τα χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Dunn & Shapiro, 1999). Ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για παιχνίδι, όπως μια αυλή ή μια παιδική χαρά, μπορεί να προσφέρει την κοινωνική κατάσταση και το περιβάλλον που χρειάζεται ένα παιδί για να αρχίσει να ασχολείται με τον αθλητισμό και τη ΦΔ. Οι χώροι παιχνιδιού πιθανώς επηρεάζουν επίσης την επιλογή

δραστηριότητας. Ένα παιδί που δεν διαθέτει επαρκή χώρο παιχνιδιού έχει μειωμένη ευκαιρία να εμπλακεί σε δραστηριότητες και να εξασκήσει δεξιότητες. Αυτοί οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί αποθαρρύνουν έτσι τη συμμετοχή σε αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες (Haywood & Getchell, 2020). Σύμφωνα με τον Hausser (1997) οι ικανότητες είναι η βάση για την δημιουργία της ταυτότητας του. Ο Hausser διαχωρίζει το σύστημα «ικανότητες και αυτοεκτίμηση» ως το γνωστικό κομμάτι, το σύστημα «ικανότητες και αυτοπεποίθηση» ως συναισθηματικό κομμάτι και το σύστημα «ικανότητες και έλεγχος» ως κομμάτι που αφορά στα κίνητρα.

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των προσχολικών προγραμμάτων είναι να παρέχουν στα παιδιά τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχουν στο δημοτικό σχολείο (Nguyen et al., 2020). Από τη μια πλευρά, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την ενίσχυση της υγείας των παιδιών με την παροχή περισσότερων ευκαιριών για ΦΔ στο σχολείο (Sevil, García-González, Abós, Generelo, & Aibar, 2019). Οι Chen και συν. (2023) και You και συν. (2023) διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών τους προστατεύουν από διάφορες αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο, όπως ο εκφοβισμός.

Ο ρόλος των κινήτρων και πιο συγκεκριμένα ο προσανατολισμός σε συγκεκριμένο στόχο είναι πολύ σημαντικός για την αυτορρύθμιση, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να παρακολουθεί, να αλλάζει τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και το περιβάλλον του θέλοντας να πετύχει τον στόχο του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995). Τα κίνητρα επηρεάζουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τη σχολική επίδοση και αυτό συμβαίνει επειδή τα κίνητρα διαχωρίζονται αναλόγως: α) την προέλευση τους δηλαδή το αν είναι εσωτερικά ή εξωτερικά (Weiner, 1985), β) τον στόχο τους, το αν δηλαδή στοχεύουν στην ανατροφοδότηση πληροφοριών ή ελέγχου του παιδιού (Deci & Ryan, 1985) και γ) τον προσανατολισμό τους, δηλαδή το αν επιτελείται κάποιο έργο ή ικανοποιείται από το δικό του εγώ (Nicholls, 1984).

Σε συνολικό επίπεδο μπορούμε να σκεφτούμε ότι τα άτομα αποτελούνται από πολλαπλά αναπτυξιακά συστήματα: κινητικά, αντιληπτικά, γνωστικά και κοινωνικά. Αυτά τα αναπτυξιακά συστήματα είναι αλληλένδετα. Η αντίληψη και η νόηση απαιτούνται για την πραγματοποίηση δράσεων, ενώ οι δράσεις δημιουργούν αντιλήψεις, παρέχουν γνώση και προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση (Adolph & Franchak, 2017). Η αντίληψη αναπτύσσεται πριν από τις κινητικές δεξιότητες. Οι νέες κινητικές δεξιότητες αποκτώνται

με την καθοδήγηση των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω της αντίληψης. Οι νέες ενέργειες με τη σειρά τους καθιστούν διαθέσιμες νέες πληροφορίες και η αντιληπτική εξερεύνηση εξάγει τώρα περισσότερες πληροφορίες. Το παιδί είναι πιο ευαίσθητο και περισσότερες αντιληπτικές πληροφορίες εξάγονται από το περιβάλλον (Kellman & Arterberry, 1998; Kellman & Garrigan, 2009; von Hofsten, 1990).

Τα κίνητρα ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική διαδικασία και συμβάλλουν στην αύξηση των θετικών συναισθημάτων των παιδιών γεγονός που σηματοδοτεί και την καλύτερη επίδοση τους στο σχολικό περιβάλλον (Marsh, 1992). Η υπερηφάνεια και ο ενθουσιασμός που συνδέονται με την επιτυχία, καθώς και η απογοήτευση και το άγχος που συνδέονται με την αποτυχία, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου και τα κίνητρα για τη διατήρηση της συμμετοχής (Weiss, 1993). Το κίνητρο αποτελεί ένα συνολικό χαρακτηρισμό, για όλες τις συνθήκες και τις διαδικασίες, που λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη ή λόγος δράσης. Μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως εσωτερικό αίτιο της συμπεριφοράς (Oerter, 1987). Κατά τον Heckhausen (2003), στις διαρκείς τάσεις της προσωπικότητας ανήκουν: α) το κίνητρο για την επίδοση, β) το ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και καταστάσεις και γ) τα κοινωνικά κίνητρα.

Η κίνηση και ο ρυθμός υπάρχουν σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη γλώσσα σε κάθε δομή της γνωστικής λειτουργίας και συμπεριφοράς τους, γι' αυτό τον λόγο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θέλουν μεγαλύτερη προσοχή (Kuhlman & Schweinhart, 1999). Η γνωστική ανάπτυξη αρχίζει με το αισθητικοκινητικό στάδιο, διαρκεί μέχρι 2 ετών και κατά τη διάρκεια του οποίου «οι αισθητήριες εμπειρίες και η κίνηση συντονίζονται ώστε να επιδράσουν στον κόσμο και να δημιουργήσουν γνώση» (Haibach, Reid, & Collier, 2011). Τα παιδιά με προβλήματα γραφής και λόγου εμφανίζουν ανεπαρκή ψυχοκινητική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή των παιδιών στην ΨΑ για την ανάπτυξη κινητικών, ακουστικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων (Tobolcea & Dumitriu, 2010). Τα κινητικά προγράμματα έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικά στη βελτίωση της γλώσσα (Tsapakidou & Zachopoulou, 2001) και της σχολικής ετοιμότητας (Pavlidou, 1998). Η ΨΑ βελτιώνει τη σχολική επάρκεια (Γρίβας, Καμπάς, Κούλη, & Μπεκιάρη, 2021) καθώς επίσης ενισχύει τη σχολική, πνευματική, σωματική και κινητική

ανάπτυξη και όλες τις εκπαιδευτικές επιρροές σε όλη την παιδική ηλικία (Teresa & Castella, 2016).

Η ΨΑ βοηθά στη διαμόρφωση γνωστικών δομών όπως η αντίληψη, η οργάνωση και ο σχεδιασμός, τα οποία είναι σημαντικά εργαλεία για τη σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών (Teresa & Castella, 2016). Στο Νηπιαγωγείο, τα διάφορα κινητικά παιχνίδια επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών και την αντίληψη της σχολικής επάρκειας αν είναι στο κατάλληλο επίπεδο (Lupu, 2010). Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά αφομοιώνουν τις κινητικές δεξιότητες, όπου αυτό επιτρέπεται, αποκτούν γνώσεις – ικανότητες, υιοθετώντας ένα δικό τους στυλ μάθησης –εργασίας (Lupu, 2011). Το παιχνίδι είναι αναγκαίο τόσο για την πνευματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσο και για την σχολική αποτελεσματικότητα και την ομαλή σχολική προσαρμογή (Lupu, 2011).

Σύμφωνα με τον Kiphard (1994), η ΨΘ κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας διαχειρίζεται τις αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες οδηγούν στο μέλλον σε σχολικές αποτυχίες καθ' όλη τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Seligman (2000), αν το παιδί βιώνει πολύ συχνά, ότι δεν μπορεί να επιφέρει αλλαγές, ότι οι ενέργειες του δεν πετυχαίνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και ότι δεν μπορεί να ελέγξει τα γεγονότα, τότε του δημιουργείται το συναίσθημα της απόγνωσης και του αβοήθητου που εκφράζεται μέσα από συμπτώματα σε τομείς σε γνωστικό τομέα, σε τομέα κινήτρων και σε συναισθηματικό τομέα. Τα βιώματα αποτυχίας συχνά κρύβουν τον κίνδυνο, να διαμορφώσει το παιδί μια αρνητική αυτοεκτίμηση. Με την πάροδο του χρόνου το παιδί εμπιστεύεται όλο και λιγότερο τις ικανότητες του. Μερικά παιδιά αντιδρούν με παραίτηση και υποχωρούν, κλείνονται στον εαυτό τους και αποφεύγουν τις κινητικές δραστηριότητες λόγω του φόβου της αποτυχίας (Zimmer, 2007). Η ΨΑ έχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας ισορροπημένης προσωπικότητας και μέσω της άσκησης επωφελούνται οι γνωστικές πτυχές (Aucouturier, 2004).

Στη σχετική βιβλιογραφία η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται ως η γνωστική αναπαράσταση του εαυτού μας ή και ως το σύνολο των εμπειριών σχετικά με το άτομο μας (Schwarzer, 2000). Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν κατά κανόνα χαμηλότερες προσδοκίες επιτυχίας από τους ίδιους συγκριτικά με εκείνα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να έχει επιπτώσεις στις προσδοκίες του περιβάλλοντος τους και που είναι μοιραίο για την ανάπτυξη τους: «όποιος δεν εμπιστεύεται τον εαυτό του, δεν τον εμπιστεύονται και οι άλλοι» (Zimmer, 2007). Η αυτοπεποίθηση, η θετική εκτίμηση

του εαυτού και η εσωτερική ισορροπία θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές προσωπικές δυνάμεις όπου βοηθούν στο να αντιμετωπίζει ο άνθρωπος τα προβλήματα που προκύπτουν (Hurrelmann, 1988).

Σύμφωνα με τον Kavale (1988), τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία στη διάσταση σχολική επάρκεια υιοθετούν συμπεριφορές προσανατολισμένες προς τον στόχο, έχουν επιμονή, υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, χαρακτηρίζονται από θετική στάση απέναντι στη μάθηση και αποδίδουν την επιτυχία στην προσπάθεια που κατέβαλαν. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία επιμένουν λιγότερο στο υπό εκτέλεση έργο, αποδίδουν την αποτυχία σε έλλειψη ικανότητας και έτσι συμμετέχουν λιγότερο ή ακόμα αποφεύγουν τις εργασίες που απαιτούν προσπάθεια. Τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένα κίνητρα ως αποτέλεσμα της μεγάλης προσπάθειας τους να αποκτήσουν δεξιότητες και να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι McClelland και συν., (2019) μελέτησαν την επίδραση ενός παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος «Red Light, Purple Light», διάρκειας 2 μηνών, με συχνότητα εφαρμογής 2 φορές την εβδομάδα, στις δεξιότητες αυτορρύθμισης και στη σχολική ετοιμότητα σε 152 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω της μουσικής και της κίνησης βελτιώνεται η αυτορρύθμιση και ενισχύεται η σχολική ετοιμότητα των παιδιών, που έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σχολική επάρκεια κατά την προσχολική ηλικία (Blair and Raver, 2015).

Επιπλέον, η έρευνα των Duncan και συν., (2018) εξέτασε την επίδραση του παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος «Red Light, Purple Light» στη σχολική ετοιμότητα και στη σχολική προσαρμογή σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτίωσαν την σχολική ετοιμότητα τους. Η σχολική επάρκεια δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ενεργεί αποτελεσματικά και να πετυχαίνει στο μετέπειτα ακαδημαϊκό περιβάλλον (Morgan, Farkas, Hillemeier, & Maczuga, 2016).

Η συστηματική πρακτική της ΨΑ βελτιώνει τη γενική εξέλιξη των παιδιών και τη γνώση, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα (Teresa & Castella, 2016). Οι Piek και συν., (2010), διατύπωσαν ότι η έγκαιρη ανίχνευση των κινητικών δυσκολιών πριν από το σχολείο μπορεί να προβλέψει πιθανά προβλήματα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Είναι φανερό ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με κοινωνικές δεξιότητες, είναι πιθανό να εξελιχθούν πολύ στο σχολείο (Bart et al., 2007).

Η απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και με την πρόληψη για τη μελλοντική ζωή (Rosa Neto, 2002), γεγονός που δικαιολογεί την ανάγκη εφαρμογής ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων για παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Τα χαμηλά επίπεδα στη σχολική επάρκεια προκαλούν αδυναμία ενεργούς συμμετοχής στο σχολείο, χαμηλό επίπεδο σχολικής ετοιμότητας, μείωση των κινήτρων, χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στη σχολική απόδοση των παιδιών (Purtell et al., 2020), ενώ οι κακές εμπειρίες στο σχολείο μπορεί να έχουν συνέπειες στον συνολικό τρόπο ζωής ενός ατόμου (Pan et al., 2019). Καταλήγοντας μπορούμε να πούμε ότι η σχολική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη μελλοντική σχολική επίδοση, στην ακαδημαϊκή επιτυχία, στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, στη θετική αυτοεκτίμηση και στη σχολική αποτελεσματικότητα-προσαρμογή των παιδιών. Επομένως οι συνέπειες στο σχολικό επίπεδο, στο πνευματικό επίπεδο και στα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών μπορούν να αποφευχθούν μέσω ατομικών ή ομαδικών παρεμβάσεων που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση και εξάσκηση σχολικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών.

2.8 Συναισθηματική επάρκεια (*Emotion Competence*)

Πέρα από την κοινωνική και σχολική επάρκεια, εξίσου σημαντικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί η συναισθηματική επάρκεια, που καλλιεργείται από την προσχολική ηλικία, διότι οδηγεί στην δημιουργία συναισθηματικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την πρόοδο του παιδιού σε κοινωνικό αλλά και ακαδημαϊκό επίπεδο (Denham, 2019; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015; Goodman et al., 2015). Συναισθηματική επάρκεια είναι το επίπεδο όπου το άτομο αντιλαμβάνεται και ξεχωρίζει το τι αισθάνεται ο ίδιος, από το περιβάλλον του όπως επίσης να γνωρίζει πως να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίζει το άγχος του (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Σε αυτή περιλαμβάνονται τέσσερις διαστάσεις: α) ο αυτοέλεγχος, β) η διαχείριση συναισθημάτων, γ) η ενσυναίσθηση και δ) η διαχείριση του στρες. Οι συμπεριφορές αυτές εξυπηρετούν ώστε το παιδί να έχει καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και να καταλαβαίνει και να αναγνωρίζει τον εαυτό του καλύτερα (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Για την ψυχική υγεία το άτομο θα πρέπει να διακρίνεται από θετική προσαρμογή, ψυχική ευεξία και ανθεκτικότητα όπου θα βασίζονται στις συναισθηματικές και κοινωνικές

δεξιότητες. Η τακτική ΦΔ προάγει τη θετική αυτοαντίληψη, τη συναισθηματική ρύθμιση και τη γνωστική λειτουργία, παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Álvarez-Bueno, Pesce, Cavero-Redondo, Sánchez-López, Pardo-Guijarro, & Martínez-Vizcaíno, 2016; Tomporowski, McCullick, Pendleton, & Pesce, 2015).

Η σωματική άσκηση επικεντρώνεται να επηρεάσει προβλήματα ψυχικής υγείας όπως είναι η κατάθλιψη και το άγχος. Η ΦΔ έχει θετική επίδραση στην ψυχική υγεία, την αυτοεκτίμηση και την διάθεση (Ekkekakis, 2015; Probst, 2017). Τα συναισθήματα και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης για τη σωματική απόδοση. Οι αλληλεπιδράσεις είναι λεκτικές και μη λεκτικές (Horn, 1987). Το παρεμβατικό πρόγραμμα ψυχοκινητικής έχει θετική επίδραση στην κινητική ικανότητα, στην αντίληψη του σώματος, στο χωρικό προσανατολισμό και στην εικόνα για το πώς βλέπει τον εαυτό του (Park et al., 2011). Κατά την περίοδο της συναισθηματικής ανάπτυξης τα παιδιά διακρίνουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, αλληλοεπιδρούν και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Η σημασία που έχει η απόκτηση της αίσθησης του εαυτού από τα παιδιά υπογραμμίζεται από τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik Erikson (Haibach et al., 2011). Η αίσθηση του εαυτού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της φάσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που αναφέρεται ως πρωτοβουλία ή ενοχή.

Οι Schmidt, Valkanover, Koebers και Conzelmann (2013) διαπίστωσαν ότι η ΠΟ που συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα ΦΑ με ενίσχυση της αυτό-αντίληψης των παιδιών με διάρκεια 10 εβδομάδων είχε θετική επίδραση στην αυτό-αντίληψη σε σύγκριση με την ΟΕ. Μέσω των συναισθημάτων τους, τα παιδιά μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται, να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους και στη γενικότερη ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Ντολιοπούλου, 2000). Τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της μάθησης, έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών (Lewis & Haviland-Jones, 2000).

Η αύξηση των προβλημάτων στη συναισθηματική επάρκεια και μάθησης στο σχολικό περιβάλλον οδήγησε πολλούς ερευνητές να εξετάσουν τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και πώς αυτά επιδρούν στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών στο

σχολείο. Μέσω της κίνησης, το παιδί επικοινωνεί και εκφράζει τα συναισθήματά του, συνεπώς έχει λειτουργικό και ουσιαστικό νόημα (Physical Activity Guidelines, Advisory Committee, 2008). Η προσέγγιση της ΨΘ στοχεύει στην αντίληψη και ερμηνεία της συμπεριφοράς των ασθενών και αυτό με όρους σκόπιμων ψυχικών καταστάσεων, όπως οι ανάγκες, οι επιθυμίες, τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις, οι στόχοι, οι σκοποί και οι λόγοι (Fonagy, Gergely, & Jurist, 2002). Η θετική ανταπόκριση προς τους άλλους εξαρτάται από τα συναισθήματα ενσυναίσθησης – δηλαδή από την αναγνώριση και την κατανόηση της κατάστασης, των συναισθημάτων και των κινήτρων ενός άλλου ατόμου (Mercier & Hutchinson, 2003).

Στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας εξετάζεται η συναισθηματική επάρκεια ως διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. Η συναισθηματική επάρκεια σε συγκεκριμένες δεξιότητες όπως η διαχείριση του άγχους και των συναισθημάτων συνδέεται με τη μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Ως συναισθηματική ανάπτυξη ορίζεται όταν το άτομο μαθαίνει να ρυθμίζει, να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματα του ανάλογα με το πώς νιώθει (Χατζηχρήστου, 2004α,β). Σύμφωνα με τις Χουντουμάδη και Πατεράκη (1989) αυτοεκτίμηση είναι η αίσθηση της προσωπικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Ιδιαίτερο ρόλο έχει ο κοινωνικός παράγοντας στη διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης, της οποίας οι ρίζες της βρίσκονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων (Τανός, 1990). Η αυτοεκτίμηση (θετική ή αρνητική) είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών ενός παιδιού και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον, ψυχολογικό και κοινωνικό. Απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης είναι να γνωρίζουν τον εαυτό τους καλά και στη συνέχεια να μπορούν να τον αξιολογήσουν (Τανός, 1990). Η αυτοεκτίμηση θεωρείται μέρος της ψυχοκοινωνικής ζωής του ανθρώπου και δέχεται και δίνει ερεθίσματα από την κινητική και γνωστική του παρουσία (Piek, 2000).

Στην έρευνα του Cadieux (1996) διαπιστώθηκε η αλληλένδετη σχέση που υπάρχει στη συμπεριφορά και στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών σε σχολικό περιβάλλον ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών. Μέσω της κίνησης εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αντιδρούν με σωματική αδιαθεσία σε εξωτερικές εντάσεις. Κατά τον ίδιο τρόπο,

τα ευχάριστα κινητικά βιώματα μπορούν να οδηγήσουν στη σωματική και ψυχική χαλάρωση των παιδιών (Zimmer, 2007).

Η μάθηση και η επίδοση του παιδιού στο σχολείο αλλά και στην ενδυνάμωσή του με ισχυρά κοινωνικά εργαλεία που του επιτρέπουν, να μιλάει για αυτά και να εκφράζεται μέσω αρνητικών συμπεριφορών έχει άμεση σχέση με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Raver, Izard, & Kopp, 2002; Raver, 2003). Η υγεία του ανθρώπου τόσο σε σώμα όσο και στην ψυχή επηρεάζεται θετικά αν γνωρίζει τι αισθάνεται με αποτέλεσμα να διαχειρίζεται το άγχος, το θυμό και τα προβλήματα που προκύπτουν (Χατζηχρήστου και συν. 2008). Διάφορες εργασίες αναφέρουν ότι η επιτυχία σε σχολικό περιβάλλον έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Raver, Izard, & Kopp, 2002) σε αντίθεση με προβλήματα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη που οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Επιπλέον, η πρόοδος σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά με άτομα στην ίδια ηλικίας με αυτό (Hampton & Fantuzzo, 2003).

Η υψηλή ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων οδηγεί τα παιδιά να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον, να δημιουργούν με πιο εύκολο τρόπο κοινωνικές επαφές με παιδιά της ίδιας ηλικίας αλλά και να λύνουν καταστάσεις που τους δημιουργούν στρες (Gottman, 2000). Η διαχείριση των συναισθημάτων είναι καθοριστικός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον (Cherniss, 2004). Ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται και δρουν τα παιδιά επηρεάζεται από τα συναισθήματά τους, παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες διαμορφώνουν τα συναισθήματα (Goleman & Boyatzis, 2008; Lemerise & Arsenio, 2000).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, έχουν χρησιμοποιηθεί παρεμβατικά προγράμματα μουσικοκινητικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που εξέταζαν την επίδραση τους στις συναισθηματικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι Thapa και Rodríguez-Quiles (2022) μελέτησαν την επίδραση ενός μουσικοκινητικού προγράμματος στα συναισθήματα και στις συναισθηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας και βρήκαν ότι το πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο στις συναισθηματικές δεξιότητες. Η μετά-ανάλυση των Durlak και συν., (2011) φανερώνει την προώθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω των παρεμβάσεων στο σχολείο από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Η συμμετοχή των μαθητών σε αυτά τα προγράμματα αύξησε σημαντικά τις

κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες, ανεξάρτητα από το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή τη θέση του σχολείου τους (Taylor et al., 2017).

Μια πρόσφατη ανασκόπηση της επίδρασης παρεμβατικών προγραμμάτων yoga κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αποτελεί μια σημαντική μέθοδο άσκησης για τη συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλοντα όπως το Νηπιαγωγείο (Sun et al., 2021). Οι Kim και συν., (2020) εξέτασαν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος yoga στις συναισθηματικές δεξιότητες και στη ρύθμιση συναισθημάτων σε 83 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και συμπέραναν ότι στο τέλος του προγράμματος ενισχύθηκαν οι συναισθηματικές δεξιότητες.

Ο Cirino (2009) πραγματοποίησε ένα παρεμβατικό δημιουργικό κινητικό πρόγραμμα γιόγκα, διάρκειας 6 μηνών και εξέτασε την επίδραση του στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η επίδραση του κινητικού προγράμματος αποδεικνύονται από τα αποτελέσματα καθώς βελτίωσαν τις κινητικές τους εμπειρίες – δεξιότητες και τις συναισθηματικές δεξιότητες.

Η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή (Fox & Corbin, 1989; Harter 1983, 1985; Kalogiannis, 2006) η οποία αποτελείται από τομείς, όπως γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική αυτοαντίληψη (Harter, 1983, 1985) και θεωρείται ότι είναι σημαντική, για την ψυχική υγεία, τα κίνητρα και την ευτυχία (Inchley, Kirby, & Currie, 2011; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται μέσω της προσωπικής εμπειρίας ενός ατόμου καθώς και της αλληλεπίδρασης του/της με το περιβάλλον (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Ένα παιδί έχει υψηλή αυτοαντίληψη όταν είναι σωματικά ενεργό ενώ έχει χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης όταν δεν συμμετέχει σε ΦΔ και αθλητικές δραστηριότητες (Marsh, Papaioannou, & Theodorakis, 2006).

Η διαχείριση του άγχους, των συναισθημάτων και οι συναισθηματικά ικανές συμπεριφορές συνδέονται με τη μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Curby et al., 2015; Martela & Ryan, 2016; Wray-Lake et al., 2019) και έχουν τεράστια σημασία για την περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού. Αντίθετα, η έλλειψη ενσυναίσθησης και η λανθασμένη διαχείριση συναισθημάτων προκαλούν δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Flook et al., 2015), προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Denham, 2019).

Τα παιδιά με υψηλή σωματική αυτοεκτίμηση δίνουν εσωτερικούς, σταθερούς και ελεγχόμενους λόγους για την επιτυχία τους. Οι αποδόσεις τους για την επιτυχία είναι πιο σταθερές και οι μελλοντικές προσδοκίες τους για την επιτυχία είναι υψηλότερες από τα παιδιά με χαμηλή σωματική αυτοεκτίμηση (Haywood & Getchell, 2020). Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση για τη σωματική τους ικανότητα πιθανώς επεξεργάζονται υψηλά επίπεδα εγγενών κινήτρων για συμμετοχή σε σωματική δραστηριότητα. Εάν τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση πρόκειται ποτέ να απολαύσουν τη σωματική δραστηριότητα και τελικά να αξιοποιήσουν τα οφέλη της συμμετοχής, οι ενήλικες πρέπει να καταβάλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Weiss, 1993). Η αντιλαμβανόμενη κινητική επάρκεια αποτελεί σημαντική πηγή συμπεριφορών που σχετίζονται με τα επιτεύγματα, όπως η συμμετοχή στη ΦΔ (Ryan & Delci, 2000). Τα οφέλη της υψηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας μπορεί να περιλαμβάνουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυξημένη προσπάθεια και δέσμευση (Robinson, 2011).

Τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική επάρκεια των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την σχολική τους επιτυχία ως προς τις γραφικές τους δεξιότητες και τη γνωστική - ακαδημαϊκή ετοιμότητα. Ο ρόλος της συναισθηματικής ανάπτυξης είναι σημαντικός για το επίπεδο ψυχικής υγείας, ρύθμισης των συναισθημάτων, ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και για τις εργασιακές επιδόσεις (Denham et al., 1991, Tremblay, 2000). Η ανάπτυξη του ατόμου σε κινητικό, κοινωνικό, πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους (Zimmer, 1992). Η ΦΔ είναι καθοριστικός παράγοντας για τη ζωή των ατόμων, καθώς επηρεάζει θετικά πολλές πτυχές της σωματικής και ψυχικής υγείας (Biddle & Asare, 2011; Janssen & LeBlanc, 2010), συμβάλλοντας ουσιαστικά στη θετική κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (Ahn, Sera, Cummins, & Flouri, 2018; Donnelly et al., 2016; McNeill, Howard, Vella, Santos, & Cliff, 2018; Rasberry et al, 2011).

Η ΨΠ ασκεί μεγάλη επιρροή σε συναισθηματικούς και γνωστικούς τομείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών (Bernuezo, 1996). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Luru (2010), η ΨΠ στην προσχολική ηλικία ενισχύει την εκπλήρωση κινητικών, συναισθηματικών και γνωστικών στόχων του μαθήματος. Οι Μόσχος και συν., (2019) ερεύνησαν αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ επηρεάζει τη συναισθηματική επάρκεια και τις διαστάσεις της αλλά και την κινητική επιδεξιότητα της ΠΟ. Στο τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, τα ευρήματα φανερώνουν ότι η ΠΟ αύξησε σημαντικά τα

επίπεδα της συναισθηματικής επάρκειας και τις διαστάσεις της καθώς και την κινητική επιδεξιότητα των παιδιών, σε σχέση με την ΟΕ.

Η συναισθηματική επάρκεια συμβάλλει σημαντικά στη βέλτιστη κοινωνική και ψυχολογική λειτουργία των παιδιών (Camras, & Halberstadt, 2017). Ως συμπέρασμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συναισθηματική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαχείριση συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, στη διαχείριση του στρες και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

2.9 Προβλήματα συμπεριφοράς (*Behavioral Problems*)

Είναι γεγονός ότι η παρουσία αρνητικών συμπεριφορών προκαλεί διαταραχές σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο (Langeveld et al., 2012; Mundy et al., 2017), αλλά και στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Evans et al., 2018). Με την έννοια ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ νοείται η παρουσία αρνητικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον που δημιουργούν διαταραχές σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο αλλά και στην ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι επιμέρους διαστάσεις που αξιολογούν την υποκλίμακα ‘προβλήματα συμπεριφοράς’ είναι α) η διαπροσωπική προσαρμογή του παιδιού, β) η ενδοπροσωπική προσαρμογή του παιδιού (συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος, απόσυρση, φόβοι) και γ) οι δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Με αυτή την υποκλίμακα βαθμολογείται πόσο συχνά εμφανίζονται αρνητικές συμπεριφορές που έχει το παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην τάξη και εμποδίζουν το κοινωνικό - συναισθηματικό επίπεδο και την ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών στο περιβάλλον του (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η ΦΔ είναι σημαντική για τη σωματική και ψυχική ευεξία, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και για την παροχή ισχυρών βάσεων για τη μελλοντική υγεία, (Hansen et al., 2018; Wassenaar et al., 2020) και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Barbosa et al., 2020; Norris et al., 2020).

Η ΨΘ φαίνεται να είναι αποτελεσματική σε ενήλικες με επιθετική συμπεριφορά (Boerhout, van Busschbach, Wiersma, & Hoek, 2016; Zwets, Hornsveld, Muris, Kanters, Langstraat, & van Marle, 2016), ενώ παράλληλα σε άτομα με περιορισμένες γνωστικές και λεκτικές ικανότητες, εμφανίζεται συχνά επιθετική συμπεριφορά, με τον θυμό ως κύριο και

πιθανό παράγοντα (Novaco, 1994; Taylor & Novaco, 2005). Ως μια συμπληρωματική θεραπεία για άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ΨΘ, να υπάρχει δηλαδή μια τεχνική προσανατολισμένη πάνω στο σώμα, τεχνικές προσανατολισμένες στην κίνηση, που προέρχονται από αθλήματα και ασκήσεις (Boerhout et al., 2013; Probst et al., 2010). Η ΨΘ χρησιμοποιώντας ασκήσεις για την ευαισθητοποίηση της στάσης σώματος, χαλαρωτικές ασκήσεις, καθοδηγούμενες ασκήσεις εικόνων και έκφραση του σώματος αποσκοπούν για την επίλυση προβλημάτων μέσα σε μια ομάδα (Probst & Diedens, 2017; Vancampfort et al., 2015).

Τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που ακολουθούν τις αναπτυξιακές κατευθυντήριες γραμμές είναι οι πλέον σωστές δραστηριότητες που παίρνουν μέρος τα παιδιά με ή χωρίς κάποιο αντικείμενο, αλλά με δομημένους κανόνες και όρια (Alisson & Barrett, 2000). Ως προσέγγιση πρόληψης έχει προταθεί η ΨΠ για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών, καθώς το παιδί πριν έρθει σε επαφή με την ανάγνωση, την γραφή και τον υπολογισμό, βιώνει τις θεμελιώδεις έννοιες του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού, μέσω του σώματος και της παιγνιώδους διάστασης (Cattafesta, 2021). Στην Ψυχοκινητική, το άτομο στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αλλαγή κανόνων και αξιών σε μια διαχρονική άποψη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, στην αύξηση της ποιότητας της ζωής όλων των ατόμων (Valente, Santos, & Morato, 2012).

Ο Hales (2004) υποστηρίζει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και προβλήματα συμπεριφοράς όταν δεν επιτυγχάνουν σε κινητικές δραστηριότητες. Ο Schilling (1986) ερμήνευσε ότι οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών προέρχονται από την έλλειψη ικανότητας των παιδιών να προσαρμοστούν στις κοινωνικές απαιτήσεις και σχετίζονται με την κίνηση. Η ενσυναίσθηση που έχουν τα παιδιά στη δυσκολία να κοινωνικοποιηθούν, στρέφει τα παιδιά σε αίσθημα φόβου ότι δεν τα καταφέρνουν σε σχέση με τους συνομήλικούς τους καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αποτελούν απαραίτητες για την προσαρμογή στην κοινωνία (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η διαπροσωπική προσαρμογή στην προσχολική ηλικία εμφανίζεται συχνά με λεκτική και σωματική επιθετικότητα ενώ η ενδοπροσωπική προσαρμογή καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν εκδηλώνεται ως παράβαση κανόνων και συμπεριφορές με προκλήσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Τα παιδιά που έχουν χαμηλούς βαθμούς στη

διαπροσωπική προσαρμογή είναι πιθανό να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να παραβαίνουν κανόνες, να έχουν προβλήματα με το νόμο και να θυμώνουν πιο εύκολα σε σύγκριση με συνομηλίκους τους. Επίσης, τα παιδιά με δυσκολίες στην ενδοπροσωπική προσαρμογή, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, βιώνουν μοναξιά και απομόνωση και έχουν περισσότερους φόβους από τους συνομηλίκους τους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή (Handwerk & Marshall, 1998).

Οι Lobo και Winsler (2006) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής, με διάρκεια 2 μήνες και στόχο την επίδραση στην κοινωνική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες ήταν 40 μαθητές προσχολικής ηλικίας. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το όργανο αξιολόγησης Social Competence Behavior Evaluation: Preschool Edition (SCBE) (LaFreniere & Dumas, 1995) πριν και μετά το πρόγραμμα. Στα ευρήματα βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών και στα προβλήματα συμπεριφοράς για την ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς ερμηνεύονται ως συνέπεια κινητικών διαταραχών και ως ελλιπής ικανότητα προσαρμογής του παιδιού στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Πολλές εργασίες φανερώνουν ότι οι μαθητές διαμορφώνουν πολλούς και διαφορετικούς μηχανισμούς λόγω της έλλειψης κίνησης αλλά των απαιτήσεων στον κοινωνικό τους περίγυρο. Κατ' επέκταση παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά τους ή παρουσιάζουν προβλήματα με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους (Schilling, 1986). Ο Seligman (2000) αναφέρει ότι το παιδί πρέπει να αποκτήσει εμπειρίες και να αντιμετωπίσει μόνο του καταστάσεις, ώστε να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων.

Σε έρευνα των Dewey, Kaplan, Crawford και Wilson (2002), βρήκαν ότι τα παιδιά όταν εμφανίζουν δυσκολίες στην κίνηση ταυτόχρονα εμφανίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά και στο λόγο. Το εύρημα αυτό αφενός επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ανασταλτικός παράγοντας στη μάθηση σε όλη τη διαδικασία της μάθησης και κατ' επέκταση στις κινητικές δεξιότητες (Dewey et al., 2002). Ένα πρόγραμμα κίνησης όπου μέσα από αυτό το παιδί θα εκφράζεται, θα μαθαίνει, θα επικοινωνεί και θα αναπτύσσεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, θα μπορούσε να έχει

σημαντικό ρόλο για την λύση και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Konstantinidou, Gregoriadis, Grammatikopoulos, & Michalopoulou, 2014).

Διάφορες μελέτες εξέτασαν την επίδραση παρεμβατικού προγράμματος yoga στα προβλήματα συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και συμπέραναν ότι η yoga είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και παράλληλα τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Jarraya et al., 2019; Razza et al., 2020). Οι Leung και συν, (2015) μελέτησαν την επίδραση της μεθόδου θεραπείας αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέα και παιδιού (Parent-Child Interaction Therapy) στα προβλήματα συμπεριφοράς σε 111 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 2-6 ετών και βρήκαν πως στο τέλος του προγράμματος μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών που συμμετείχαν.

Σε έρευνα της Cattafesta (2021) φαίνεται η επίδραση της ΨΠ στον ρυθμό, στην αναμονή και στον αυτοέλεγχο αλλά και η συσχέτιση μεταξύ της ηρεμίας του σώματος και της γνωστικής βελτίωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η εργασία αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή συσχέτιση μεταξύ των αναφερόμενων παραμέτρων καθώς μπορεί η ΨΠ να βοηθήσει στην πρόληψη της συμπεριφοράς και των σχολικών δυσκολιών. Η ΨΠ σκοπεύει να υποστηρίξει την ανάπτυξη του ατόμου στην αναπτυξιακή ηλικία, με το παιχνίδι και την κίνηση ως προτιμώμενα εργαλεία για την αλληλεπίδραση (Cittone, & Villani, 2019).

Επιπλέον, μελέτες που εξέτασαν μαθητές από την τρίτη Δημοτικού και πάνω, θεωρούν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες συνδέονται με την διαταραχή (Wall, Reid, & Belfer, 1990). Οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, να οργανωθεί στη τάξη (Wright & Sudgen, 1996a), δεν πιστεύουν στον εαυτό τους (Shaw, Levine, & Belfer, 1982), δεν έχουν πρόγραμμα, δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν (Henderson, May, & Umney, 1989), απομονώνονται (Kalverboer, de Vries, & van Dellen, 1990), και είναι κοινωνικά αδέξια (Kalverboer et al., 1990).

Ο Vayer (1978) διατύπωσε την άποψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της ΨΠ βελτιώνουν τις κινητικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές τους, κάτι που ενισχύει την κοινωνική και σχολική επιτυχία των παιδιών και μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο.

Μέσω της ΦΔ τα παιδιά πετυχαίνουν να έχουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους (Marsh et al., 2006) και να κοινωνικοποιούνται (Weiss, Bhalla, & Price, 2007) όπου συνδέονται με θετικά γνωστικά, συναισθηματικά και θέματα συμπεριφοράς με

αποτελέσματα όπως τα εσωτερικά κίνητρα, απόλαυση και μεγαλύτερη τάση για συμμετοχή στη ΦΔ (Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White, & Lubans, 2014; Crocker, Kowalski, & Hadd, 2008; Inchley, Kirby, & Currie, 2011; Marsh et al., 2006). Επίσης, στην έρευνα των Moschos, Grivas, Kouli και Kambas (2021) διαπιστώθηκε ότι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ διάρκειας 8 μηνών μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς και την υποκλίμακα ‘υπερκινητικότητα’ των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Οι δυσκολίες στον τομέα της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης συνδέονται άμεσα με την δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς ή αποτυχίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Raver, 2003; Sektnana, McClellanda, Acocka, & Morrison, 2010; Shonkoff, 2009; Zigler & Bishop, 2010). Οι Webster-Stratton και Reid (2003) αναφέρουν ότι τα παιδιά που έχουν δυσκολίες προσοχής, ακολουθίας κανόνων μέσα στην τάξη, διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων δέχονται συνήθως την απόρριψη από τους συμμαθητές τους, λαμβάνουν λιγότερη θετική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό τους περιβάλλον δηλαδή δασκάλους και παιδιά από την τάξη του, τα οποία οδηγούν σε προβλήματα οργάνωσης και συμπεριφοράς.

Οι προβληματικές συμπεριφορές ταξινομούνται σε εσωτερικές (άγχος ή απόσυρση), σε εξωτερικές (διαταραχές συμπεριφοράς) και σε συμπεριφορές που σχετίζονται με θέματα υπερβολικού ελέγχου (ανασταλτικές και εξαρτημένες) και υποελέγχου (παρορμητικές, απροσεξίας και επιθετικές) (Ogundele, 2018). Τα προβλήματα συμπεριφοράς παραπέμπουν σε παιδιά με νεύρο-αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα και κινητικές διαταραχές (American Psychiatric Association, 2022). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν σημαντικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαπροσωπική προσαρμογή, στην ενδοπροσωπική προσαρμογή, στην υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα και ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η πρώτη μέτρηση, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και το ΔΕΚΑ-ΠΡΟ έγινε κατά την ίδια περίοδο και στα δυο Νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, τις τελευταίες τρεις εβδομάδες του Σεπτεμβρίου ενώ η δεύτερη μέτρηση διεξήχθη την ίδια πάλι περίοδο και στα δυο Νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, τις πρώτες τρεις εβδομάδες του Ιουνίου. Το ερωτηματολόγιο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής το συμπλήρωσαν οι παιδαγωγοί την ίδια περίοδο.

Το χρονοδιάγραμμα για το πρόγραμμα ΨΑ προέβλεπε να ξεκινήσει την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου και να ολοκληρωθεί την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα για τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα ΨΑ είχε διάρκεια 8 μηνών και κάθε μάθημα είχε διάρκεια 45 λεπτά.

3.2 Δείγμα

Στη μελέτη συμμετείχαν πενήντα οκτώ ($n=58$) παιδιά ηλικίας 48-60 μηνών, που επιλέχθηκαν μέσω της βολικής δειγματοληψίας, χωρίς να έχουν διαγνωσθεί με κάποιο νευρολογικό, αισθητηριακό ή κινητικό πρόβλημα, από Νηπιαγωγεία του Δήμου Ιωαννιτών. Εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού, δεν κατέστη δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας σε δημόσια Νηπιαγωγεία και για το λόγο αυτό διεξήχθη σε δυο ιδιωτικά Νηπιαγωγεία. Η ΠΟ από το πρώτο Νηπιαγωγείο αποτελούνταν από είκοσι εννιά (29) παιδιά, δεκαεφτά (17) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια ενώ στην ΟΕ συμμετείχαν είκοσι εννιά (29) παιδιά, δεκαεννιά (19) αγόρια και δέκα (10) κορίτσια από το δεύτερο Νηπιαγωγείο. Όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να προσκομίσουν έντυπη συγκατάθεση υπογεγραμμένη από τους γονείς τους πριν από τη συμμετοχή τους στη μελέτη.

3.3 Μετρήσεις

Κινητική επιδεξιότητα. Η κινητική επιδεξιότητα μετρήθηκε και αξιολογήθηκε με το εργαλείο μέτρησης τεστ «Δημόκριτος Εργαλείο Κινητικής Ανίχνευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας» (ΔΕΚΑ-ΠΡΟ) (Καμπάς και συν., 2019).

Το ΔΕΚΑ-ΠΡΟ είναι σχεδιασμένο ώστε να δίνει πληροφορίες σχετικά με την κινητική επιδεξιότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών σε θεραπευτές, παιδαγωγούς και ιατρούς. Το ΔΕΚΑ-ΠΡΟ διαθέτει 10 τεστ. Τα τεστ που περιλαμβάνονται στη δέσμη του ΔΕΚΑ-ΠΡΟ, παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Προτίμηση χεριού
2. Τελείες στο χαρτί
3. Αναπηδήσεις δεξιά-αριστερά
4. Μεταφορά μπαλών
5. Ισορροπία κατά το βάδισμα προς τα πίσω
6. Στόχευση με το χέρι
7. Μεταφορά νομισμάτων
8. Διαπέραση μέσα από στεφάνια
9. Υποδοχή σακουλιού με τα δύο χέρια
10. Άλμα πάνω από εμπόδιο στη γραμμή

Η δέσμη, εκτός από το συνολικό σκορ και το τυπικό σκορ που προκύπτει από πίνακες νορμών, παρέχει δυνατότητα κατηγοριοποίησης των επιδόσεων σε 3 κατηγορίες: *χρειάζεται βελτίωση, μέσος όρος και πάνω από τον μέσο όρο.*

Η εγκυρότητα κριτηρίου (ποσοστό συμφωνίας $> 0,80$) ελέγχθηκε και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της σύντομης μορφής της δέσμης είναι υψηλοί (0.80), ενώ η αξιοπιστία, που υπολογίστηκε με το τεστ Alpha του Cronbach, είναι $\alpha=.873$ (Καμπάς και συν., 2019).

Η δέσμη παρουσιάζει ακρίβεια και σταθερότητα. Έχει πολύ καλή δομική εγκυρότητα αλλά και καλή εγκυρότητα κριτηρίου, που προκύπτει από σύγκριση των αποτελεσμάτων της δέσμης με άλλες ήδη έγκυρες δέσμες (Καμπάς και συν., 2019).

Προκειμένου να υποστηριχθεί ο σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων ΨΑ, αξιολογήθηκε η κινητική επιδεξιότητα των παιδιών της ΠΟ και ΟΕ πριν το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς. Η κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς αξιολογήθηκε με το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Το τεστ «Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής ηλικίας», είναι μια αξιολογική κλίμακα που έχει ως στόχο να εντοπίσει δεξιότητες ή ελλείμματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή καθώς και να ανιχνεύσει δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Το τεστ μπορεί πρώτον να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με δυσκολίες μάθησης και δεύτερον, να εντοπίσει χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ των παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ενδέχεται να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες προβλημάτων στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Με το τεστ δίνεται η δυνατότητα να αξιολογείται η συμπεριφορά των παιδιών και διευκολύνεται η έγκαιρη παρέμβαση. Το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής επάρκειας και μια υποκλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ηλικίες στις οποίες απευθύνεται το τεστ είναι από 4 έως και 12 ετών. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της αναφοράς του εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία αφορά την ηλικία 4 έως και 6 ετών».

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς του παιδιού. Το τεστ έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει εννοιολογική και μερικές φορές λεκτική ομοιότητα αλλά και αντιστοιχία προς κάθε ηλικιακή ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν την κλίμακα για κάθε παιδί ατομικά. Προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το παιδί τουλάχιστον 2-3 μήνες πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού πρέπει να περιγράψει, όσο το δυνατόν καλύτερα, τη συμπεριφορά του παιδιού στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Είναι σημαντικό να ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό να συμπληρώσει όλες τις ερωτήσεις δίχως να αφήσει κάποια αναπάντητη, καθώς αυτό δυσχεραίνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συνιστάται η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνεται στο σχολείο.

Είναι ένα 16σέλιδο έντυπο, με προτάσεις που περιγράφουν πλευρές της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής προσαρμογής, καθώς και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής/σχολικής ηλικίας, που πρέπει να απαντηθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επίσης περιλαμβάνει τον συγκεντρωτικό πίνακα, στον οποίο

καταχωρείται η συνολική βαθμολογία του παιδιού. Το ερωτηματολόγιο για κάθε μια πρόταση έχει 5-βάθμια κλίμακα Likert όπου "1=ποτέ" και "5=πάρα πολύ".

Το τεστ διαθέτει ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν :

- την κοινωνική επάρκεια ως προς τις διαστάσεις: δεξιότητες διεκδίκησης (ηγετικές δεξιότητες) (5 ερωτήσεις), δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (13 ερωτήσεις) και δεξιότητες συνεργασίας (5 ερωτήσεις).
- τη σχολική επάρκεια ως προς τις διαστάσεις: κίνητρα (4 ερωτήσεις), οργάνωση/σχεδιασμός (13 ερωτήσεις), σχολική αποτελεσματικότητα (6 ερωτήσεις) και σχολική προσαρμογή (6 ερωτήσεις).
- τη συναισθηματική επάρκεια ως προς τις διαστάσεις: αυτοέλεγχος (8 ερωτήσεις), διαχείριση συναισθημάτων (5 ερωτήσεις), ενσυναίσθηση (7 ερωτήσεις) και διαχείριση του στρες (6 ερωτήσεις).
- τα προβλήματα συμπεριφοράς ως προς τις διαστάσεις: διαπροσωπική προσαρμογή (10 ερωτήσεις), ενδοπροσωπική προσαρμογή (11 ερωτήσεις) και υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης (14 ερωτήσεις).

Ο δείκτης α Cronbach βρέθηκε για την κοινωνική επάρκεια ίσος με $\alpha=0,94$, για τη σχολική επάρκεια ίσος με $\alpha=0,98$, για τη συναισθηματική επάρκεια ίσος με $\alpha=0,91$ και για τα προβλήματα συμπεριφοράς ίσος με $\alpha=0,93$. Επιπλέον ο σταθμισμένος δείκτης σύγκλισης βρέθηκε ίσος με $(NFI)=0,85$ και ο δείκτης επάρκειας σύγκλισης χ^2 (σύμφωνα με το θεώρημα ελαχίστων τετραγώνων)=819,40 ($p=0.0$) (Χατζηχρήστου, 2004α).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών διερευνητικών αναλύσεων παραγόντων για τις τέσσερις υποκλίμακες και τις διαστάσεις τους βρέθηκε ότι ο δείκτης η^2 για την κοινωνική επάρκεια κυμάνθηκε από 0,66 έως 0,93 (Χατζηχρήστου κ.α., 2008), ο δείκτης η^2 squared (η^2) για τη σχολική επάρκεια κυμάνθηκε από 0,84 έως 0,96 (Χατζηχρήστου κ.α., 2008), ο δείκτης η^2 για τη συναισθηματική επάρκεια κυμάνθηκε από 0,47 έως 0,83 (Χατζηχρήστου κ.α., 2008) και ο δείκτης η^2 για τα προβλήματα συμπεριφοράς κυμάνθηκε από 0,06 έως 0,93 (Χατζηχρήστου κ.α., 2008).

3.4 Παρεμβατικό Πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ΨΑ από την Zimmer (2006), το οποίο υιοθετήθηκε στην εργασία μας, βασίζεται σε τρεις κατηγορίες εμπειριών: σωματικές εμπειρίες, κοινωνικές εμπειρίες και υλικές εμπειρίες που προάγουν την προσωπική επάρκεια, την

κοινωνική επάρκεια και την υλική επάρκεια (Hanne-Behnke, 2001). Οι σκοποί των πλάνων των μαθημάτων είναι βασισμένοι στις εμπειρίες με υλικά (προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών), στις εμπειρίες με το σώμα (βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής) και στις κοινωνικές εμπειρίες (κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες). Με τη μέθοδο της ΨΑ ενισχύεται η αυτοαντίληψη, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσω των εμπειριών με το σώμα και των κινήσεων (Kiphard, 1994; Zimmer, 2019) οι οποίες έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Zimmer, 2007).

Ο σχεδιασμός του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ βασίζεται στα ατομικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντα (Zimmer & Cicurs, 1993; Zimmer, 2019) και ακολουθεί έξι αρχές: 1) η συμμετοχή είναι μια προσωπική απόφαση, 2) τα ερεθίσματα για δράση παρέχονται από τα παιδιά, 3) υιοθετούνται μόνο λίγοι απαραίτητοι κανόνες, 4) προωθείται η αυτενέργεια, ενώ η αξιολογική ανατροφοδότηση για την απόδοση των συμμετεχόντων αποφεύγεται, 5) τα όρια τίθενται σε συμφωνία με τα παιδιά και 6) χρησιμοποιούνται "γέφυρες" προκειμένου να προσεγγιστούν οι καταστάσεις/τα παιδιά (Zimmer, 2007).

Μέσω της αξιολόγησης της κινητικής επιδεξιότητας των παιδιών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ, τα πλάνα μαθημάτων του ερευνητή εξελίχθηκαν κατά την διάρκεια του οκτάμηνου προγράμματος από απλές σε σύνθετες δραστηριότητες. Τα παιδιά της ΠΟ παρακολούθησαν 45λεπτα μαθήματα ΨΑ, 3 ημέρες την εβδομάδα για 8 μήνες, ενώ τα παιδιά της ΟΕ παρακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για τη ΦΑ. Τα παιδιά και των δύο ομάδων δεν συμμετείχαν σε κανένα εξωσχολικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (το πρόγραμμα ΨΑ παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα 8.9.).

3.5 Διαδικασία αξιολόγησης

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

Οι μετρήσεις και στα δυο Νηπιαγωγεία έγιναν κατά τις ίδιες ημερομηνίες και συγκεκριμένα, η πρώτη μέτρηση του ερωτηματολογίου του τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής έγινε τις τελευταίες τρεις εβδομάδες του Σεπτεμβρίου και η δεύτερη μέτρηση τις πρώτες τρεις εβδομάδες του Ιουνίου.

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο του τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής προηγήθηκε εκπαίδευση από ειδική ψυχολόγο των ΚΕΔΔΥ Ιωαννίνων μέσω ειδικής συγκέντρωσης επιμόρφωσης και κατάρτισης των νηπιαγωγών την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου και ελέγχθηκε ο ενιαίος τρόπος συμπλήρωσης του τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Οι νηπιαγωγοί γνώριζαν για τουλάχιστον έναν χρόνο τα παιδιά καθώς ήταν μαζί τους από τον παιδικό σταθμό μέχρι και την τάξη των προνηπίων. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2021-2022.

Όλα τα δεδομένα της εργασίας είχαν συγκεκριμένο κωδικό ώστε με αυτόν τον τρόπο να εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους και να παραμένουν εμπιστευτικά αποκλειστικά στον ερευνητή.

3.6 Στατιστική ανάλυση

Για τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων που προκύπτουν από την ερευνητική πρόταση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Anova repeated Measures). Στην ανάλυση αυτή οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι «η μέτρηση» με δύο επίπεδα (πρώτη, δεύτερη) και «η ομάδα» επίσης με δύο επίπεδα (πειραματική, έλεγχο). Οι επαναλαμβανόμενοι παράγοντες ήταν κάθε φορά οι επιδόσεις στις κατηγορίες και τις επιμέρους διαστάσεις του Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Sidak χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξει τις διαφορές εντός των κελιών και ορίστηκε το $p < 0,05$ ως επίπεδο σημαντικότητας. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης η squared (η^2) για να διαπιστωθεί το μέγεθος επίδρασης στον πληθυσμό.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, τα περιγραφικά στατιστικά για την ηλικία, το βάρος και το ύψος της κάθε ομάδας.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ανθρωπιστικών χαρακτηριστικών των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Συνολικό Δείγμα
Ηλικία (μήνες)	49.13±3.18	49.75±3.39	49.44±3.28
Βάρος (k g)	19.19±2.59	18.98±2.53	19.08±2.56
Ύψος (cm)	109±0.44	111±0.45	110±0.44
Δείγμα	29	29	58

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κατηγορία

- 1) της κοινωνικής επάρκειας ως προς τις διαστάσεις: δεξιότητες διεκδίκησης (ηγετικές δεξιότητες), δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και δεξιότητες συνεργασίας.
- 2) της σχολικής επάρκειας ως προς τις διαστάσεις: κίνητρα, οργάνωση/σχεδιασμός, σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική προσαρμογή.
- 3) της συναισθηματικής επάρκειας ως προς τις διαστάσεις: αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση και διαχείριση του στρες.
- 4) των προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς τις διαστάσεις: διαπροσωπική προσαρμογή, ενδοπροσωπική προσαρμογή και υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.

Παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κατηγορία της Κοινωνικής Επάρκειας και τις υποκλίμακές της.

Κοινωνική Επάρκεια

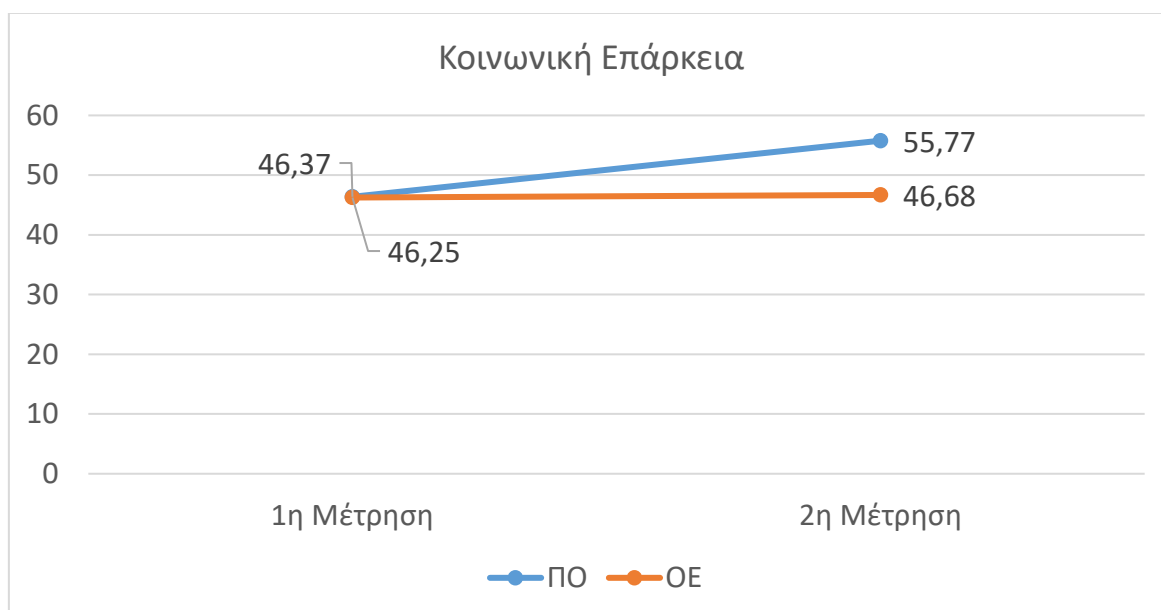
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=12.89, p<.001, \eta^2=.19$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.117, p=.958$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.09, p<.005$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.40, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.429, p=.812$). Στο πίνακα 2 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Κοινωνική Επάρκεια.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	46.37 $\pm$ 9.88	46.25 $\pm$ 6.50
2^η Μέτρηση	55.77 $\pm$ 10.01	46.68 $\pm$ 10.99

Γράφημα 1. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Κοινωνική Επάρκεια



Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες

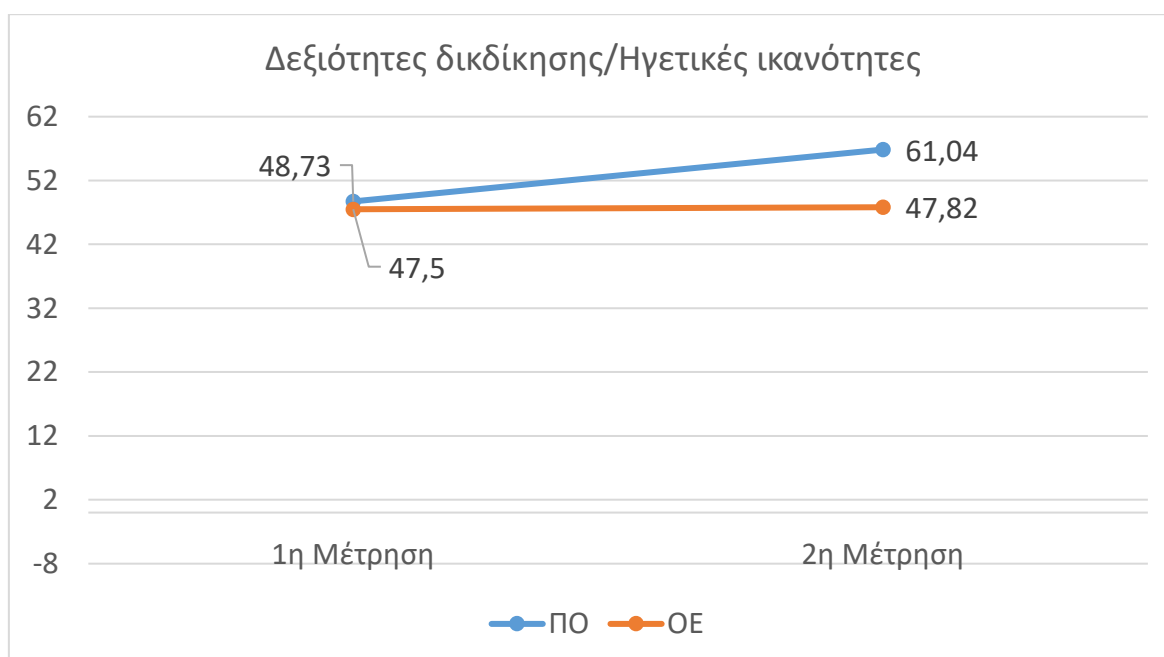
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=18.77, p<.001, \eta^2=.25$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=1.23, p=.647$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=13.21, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=12.30, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.321, p=.872$). Στο πίνακα 3 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τις Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	48.73 $\pm$ 10.77	47.50 $\pm$ 9.57
2^η Μέτρηση	61.04 $\pm$ 5.67	47.82 $\pm$ 9.51

Γράφημα 2. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες



Διαπροσωπική επικοινωνία

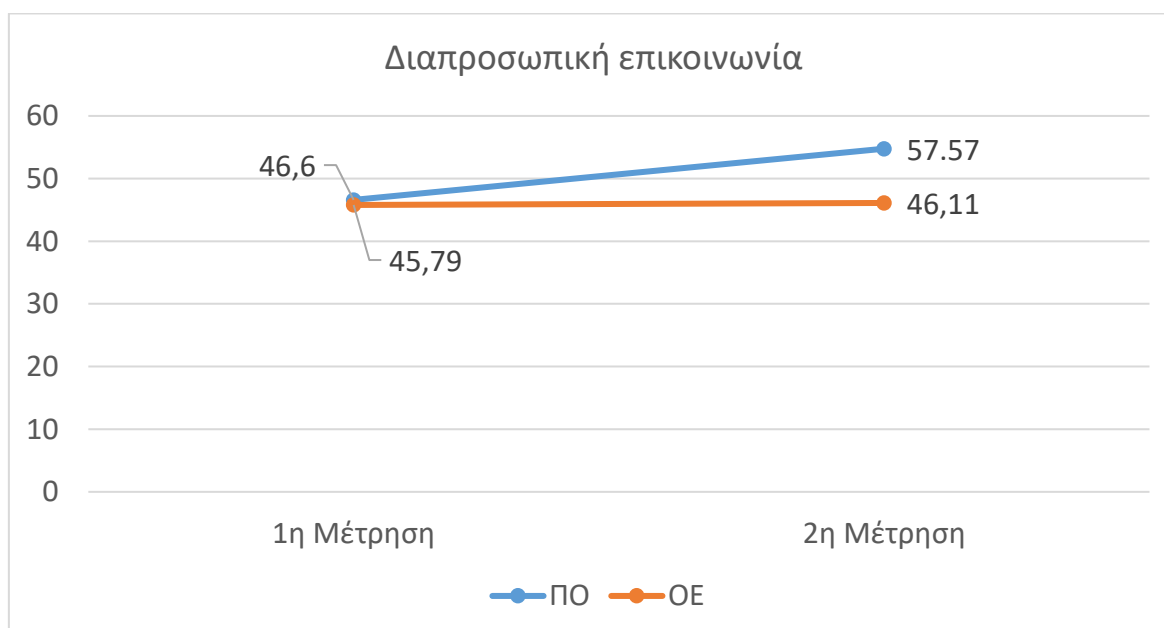
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=17.20, p<.001, \eta^2=.24$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.814, p=.746$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=11.46, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=10.97, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.321, p=.862$). Στο πίνακα 4 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Διαπροσωπική επικοινωνία.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	46.60 $\pm$ 10.39	45.79 $\pm$ 8.51
2^η Μέτρηση	57.57 $\pm$ 6.90	46.11 $\pm$ 12.12

Γράφημα 3. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Διαπροσωπική επικοινωνία



Συνεργασία με συνομηλίκους

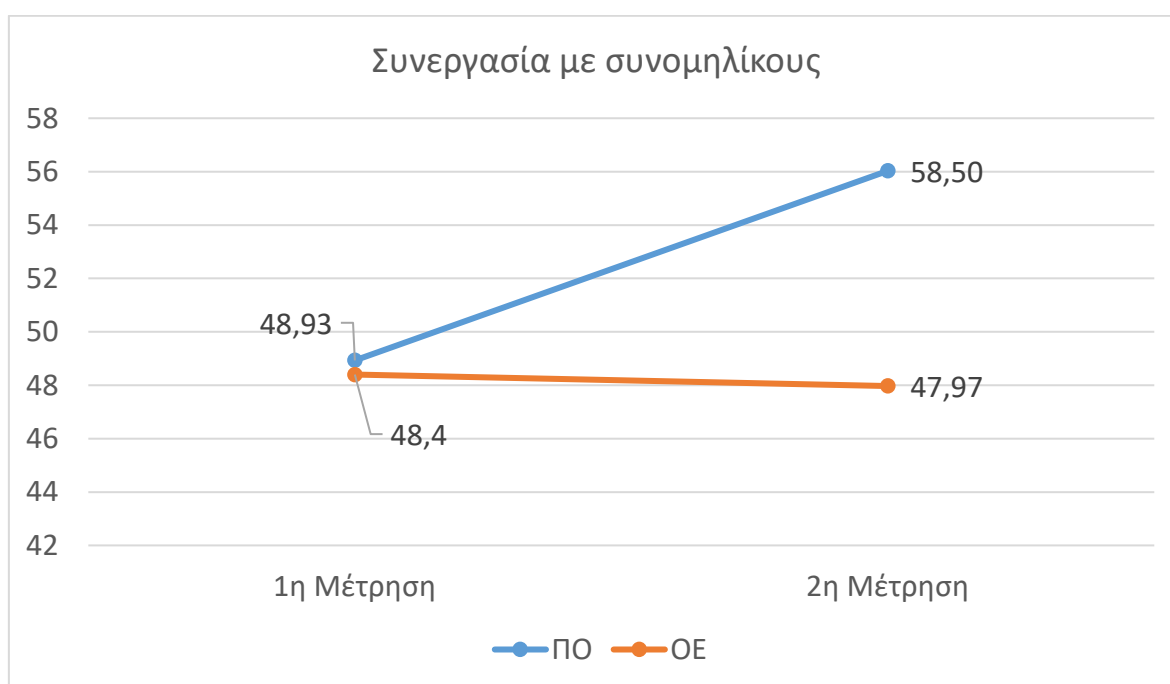
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=19.71, p<.001, \eta^2=.26$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.540, p=.829$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=10.54, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.57, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.429, p=.792$). Στο πίνακα 5 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Συνεργασία με συνομηλίκους.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	48.93 $\pm$ 8.74	48.40 $\pm$ 10.23
2^η Μέτρηση	58.50 $\pm$ 10.11	47.97 $\pm$ 10.12

Γράφημα 4. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Συνεργασία με συνομηλίκους



Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κατηγορία της Σχολικής Επάρκειας και τις υποκλίμακές της.

Σχολική Επάρκεια

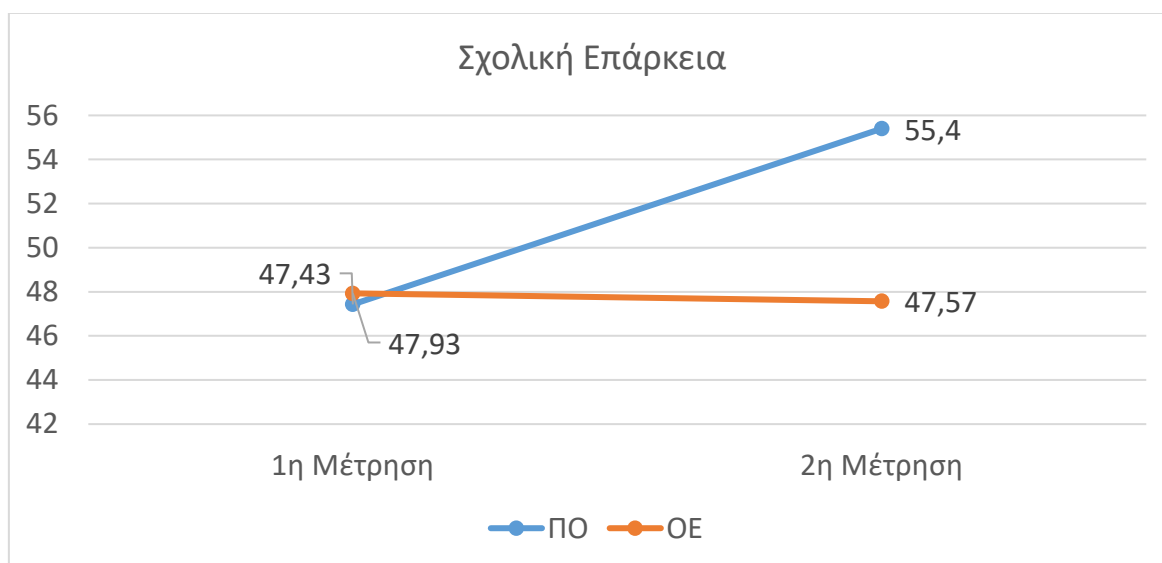
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» $F(1,56)=15.17, p<.001, \eta^2=.21$.

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.495, p=.827$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=7.83, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=7.97, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.357, p=.817$). Στο πίνακα 6 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Σχολική Επάρκεια.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	47.43 $\pm$ 8.74	47.93 $\pm$ 8.40
2^η Μέτρηση	55.40 $\pm$ 7.38	47.57 $\pm$ 8.80

Γράφημα 5. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Σχολική Επάρκεια



Κίνητρα

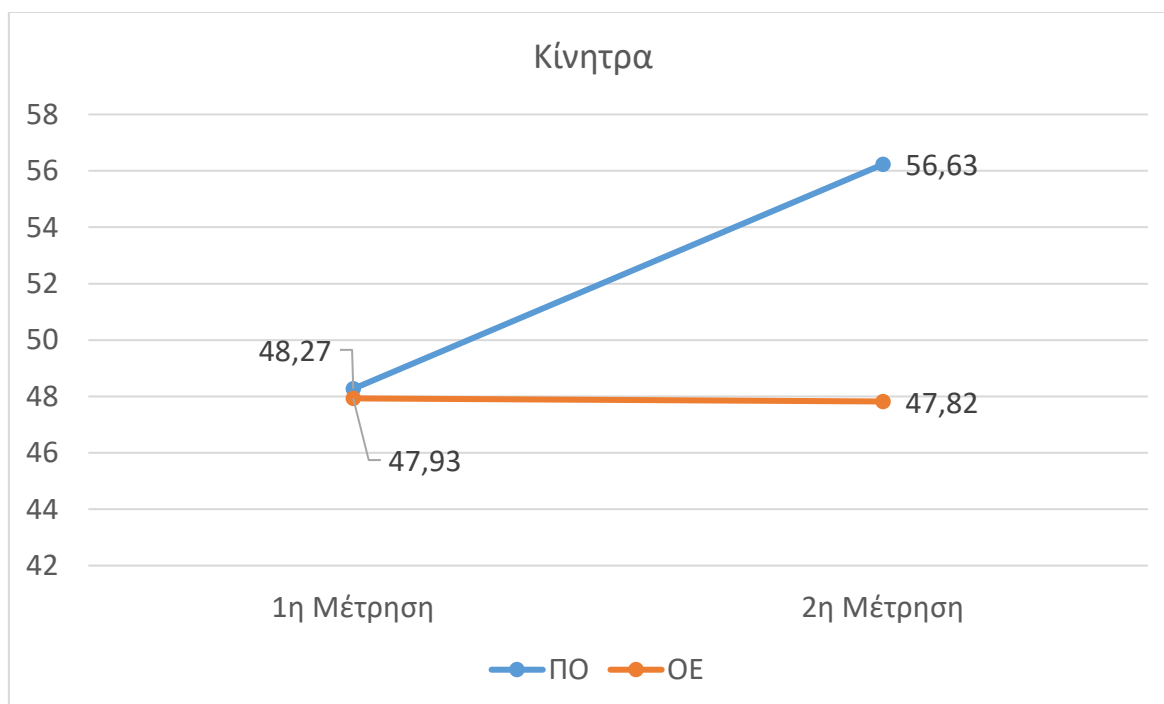
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=20.07, p<.001, \eta^2=.26$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.338, p=.878$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=8.81, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=8.37, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.107, p=.938$). Στο πίνακα 7 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τα Κίνητρα.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	48.27 $\pm$ 9.69	47.93 $\pm$ 6.54
2^η Μέτρηση	56.63 $\pm$ 5.99	47.82 $\pm$ 6.49

Γράφημα 6. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τα Κίνητρα



Οργάνωση/σχεδιασμός

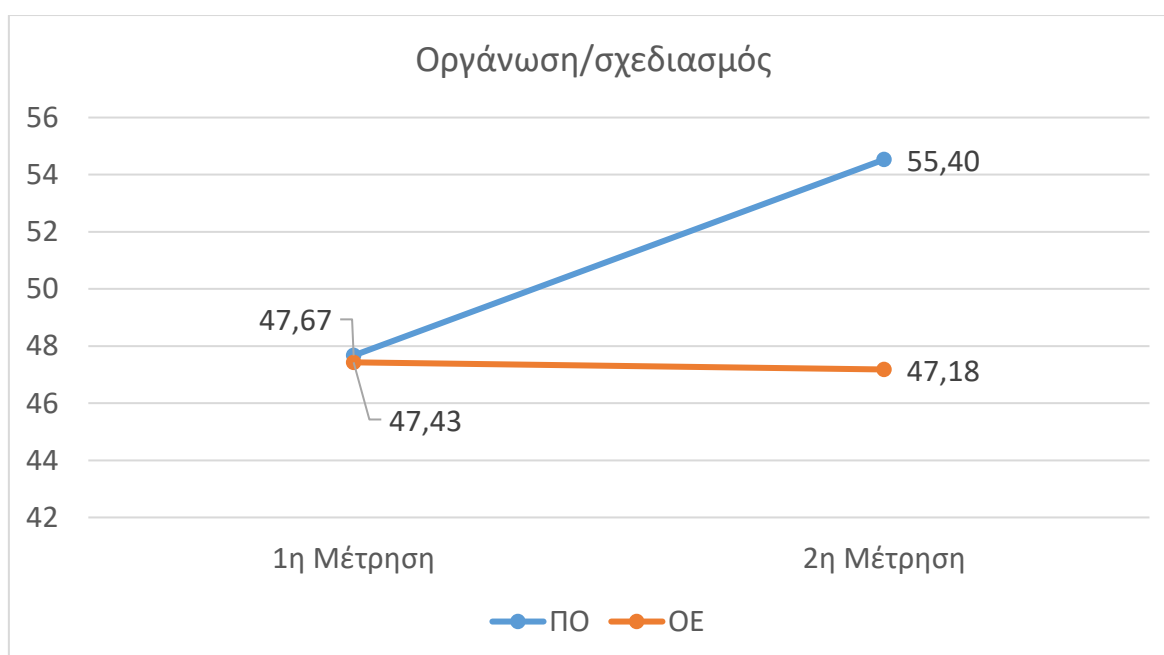
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=22.35, p<.001, \eta^2=.29$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.238, p=.901$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=8.22, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=7.73, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.250, p=.838$). Στο πίνακα 8 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Οργάνωση/σχεδιασμός.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	47.67 $\pm$ 8.07	47.43 $\pm$ 6.17
2^η Μέτρηση	55.40 $\pm$ 7.91	47.18 $\pm$ 7.74

Γράφημα 7. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Οργάνωση/σχεδιασμός



Σχολική αποτελεσματικότητα

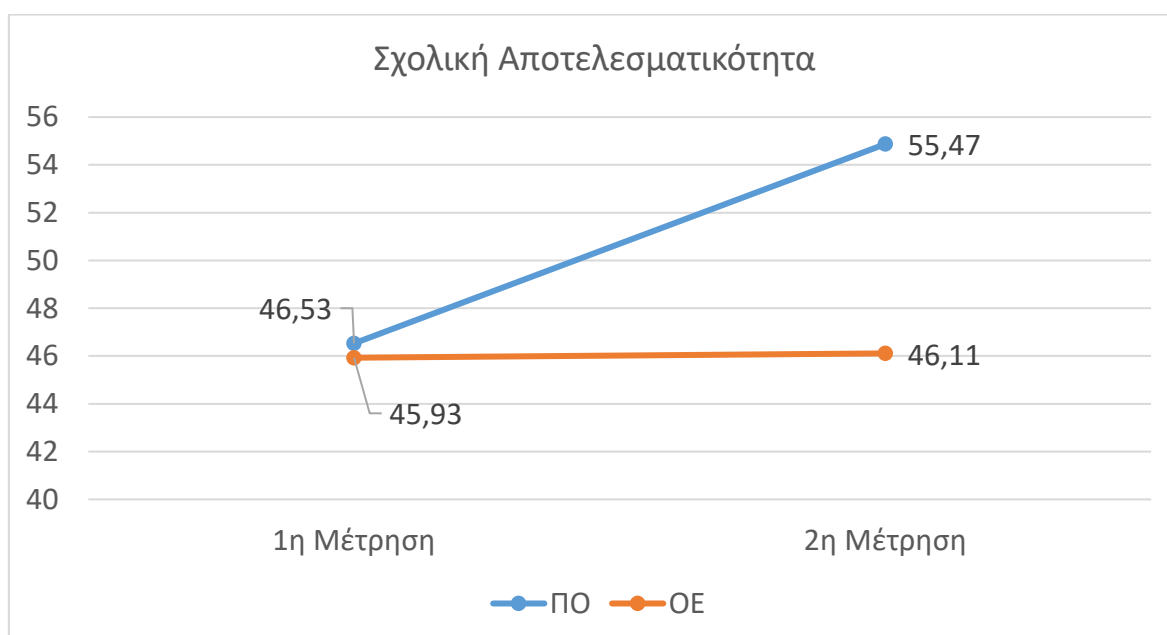
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=15.47, p<.001, \eta^2=.22$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.605, p=.808$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.36, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=8.93, p<.001$) ενώ η ΟΕ δεν βελτιώθηκε και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.179, p=.912$). Στο πίνακα 9 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Σχολική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

M.O. $\pm$ T.A.		
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	46.53 $\pm$ 8.62	45.93 $\pm$ 10.25
2^η Μέτρηση	55.47 $\pm$ 8.05	46.11 $\pm$ 9.77

Γράφημα 8. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Σχολική αποτελεσματικότητα



Σχολική προσαρμογή

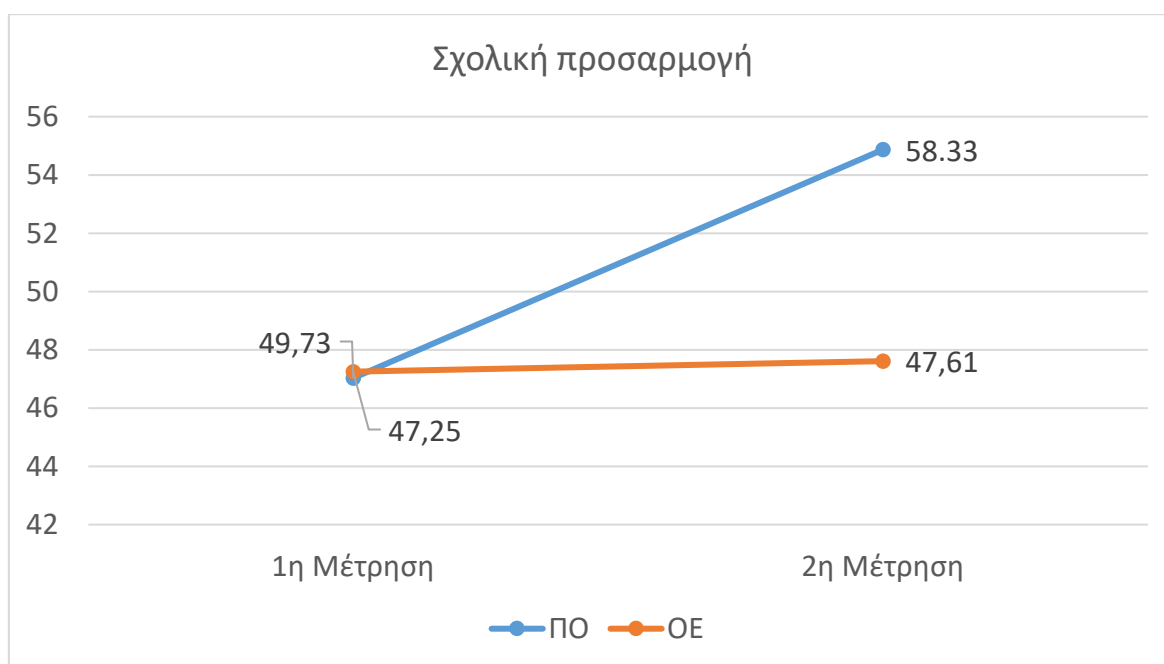
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=11.22, p<.001, \eta^2=.17$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=2.48, p=.374$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=10.73, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=8.60, p<.001$) ενώ η ΟΕ δεν βελτιώθηκε και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.357, p=.841$). Στο πίνακα 10 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Σχολική προσαρμογή.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.		
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	49.73 $\pm$ 10.41	47.25 $\pm$ 10.70
2^η Μέτρηση	58.33 $\pm$ 5.58	47.61 $\pm$ 9.41

Γράφημα 9. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Σχολική προσαρμογή



Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κατηγορία της Συναισθηματικής Επάρκειας και τις υποκλίμακές της.

Συναισθηματική Επάρκεια

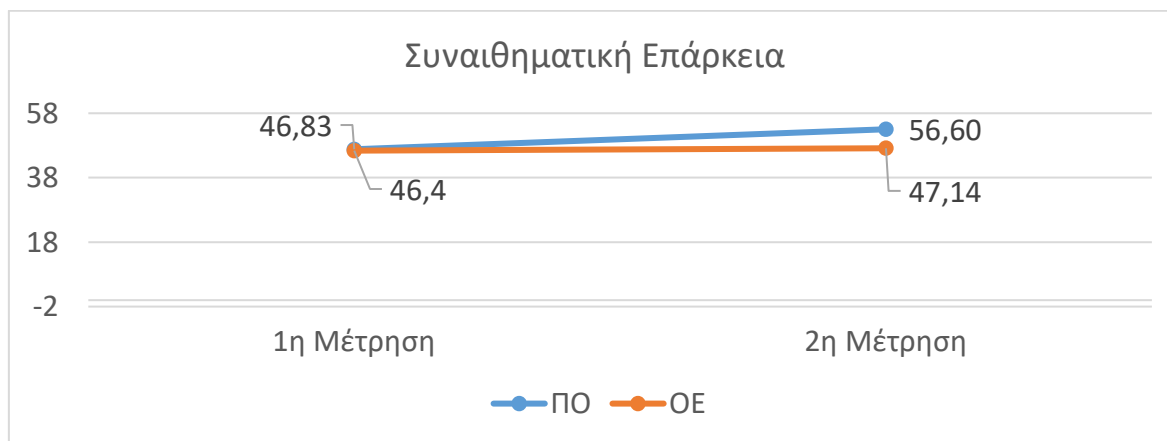
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=13.09, p<.001, \eta^2=.19$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.440, p=.861$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.46, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.77, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.750, p=.677$). Στο πίνακα 11 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Συναισθηματική Επάρκεια.

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	46.83 $\pm$ 9.47	46.40 $\pm$ 9.60
2^η Μέτρηση	56.60 $\pm$ 7.40	47.14 $\pm$ 8.46

Γράφημα 10. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Συναισθηματική Επάρκεια



Αυτοέλεγχος

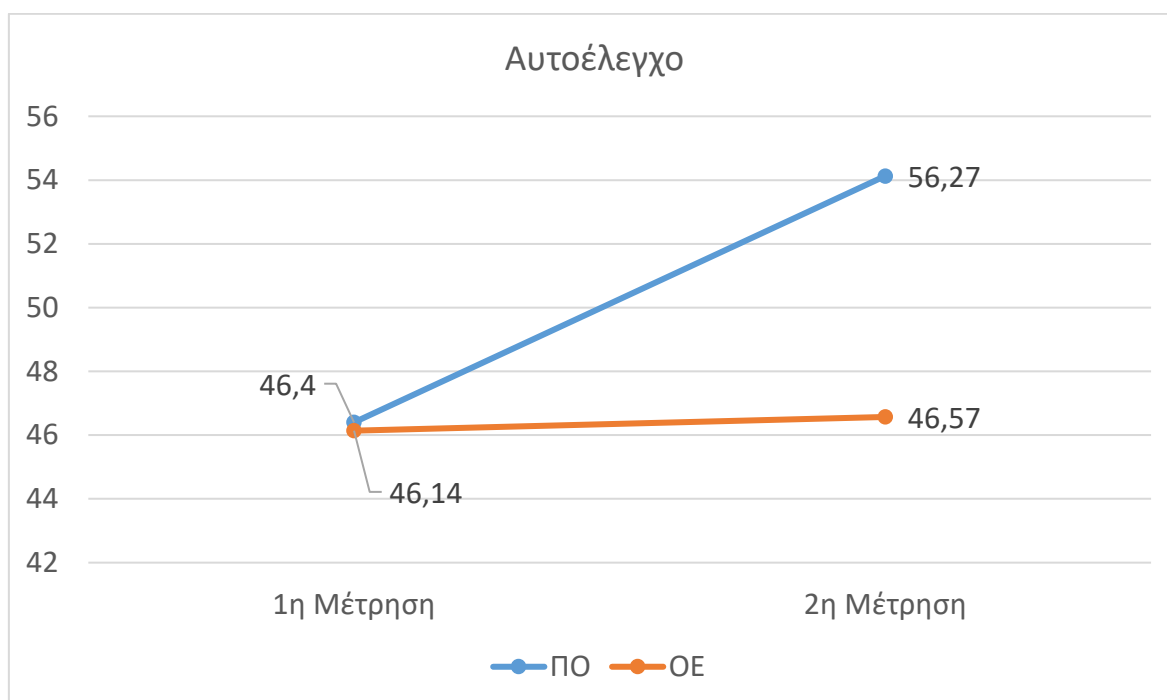
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=15.40, p<.001, \eta^2=.22$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.257, p=.927$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.70, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.87, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.429, p=.805$). Στο πίνακα 12 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τον Αυτοέλεγχο.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	46.40 $\pm$ 11.36	46.14 $\pm$ 9.81
2^η Μέτρηση	56.27 $\pm$ 6.36	46.57 $\pm$ 8.25

Γράφημα 11. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τον Αυτοέλεγχο



Διαχείριση συναισθημάτων

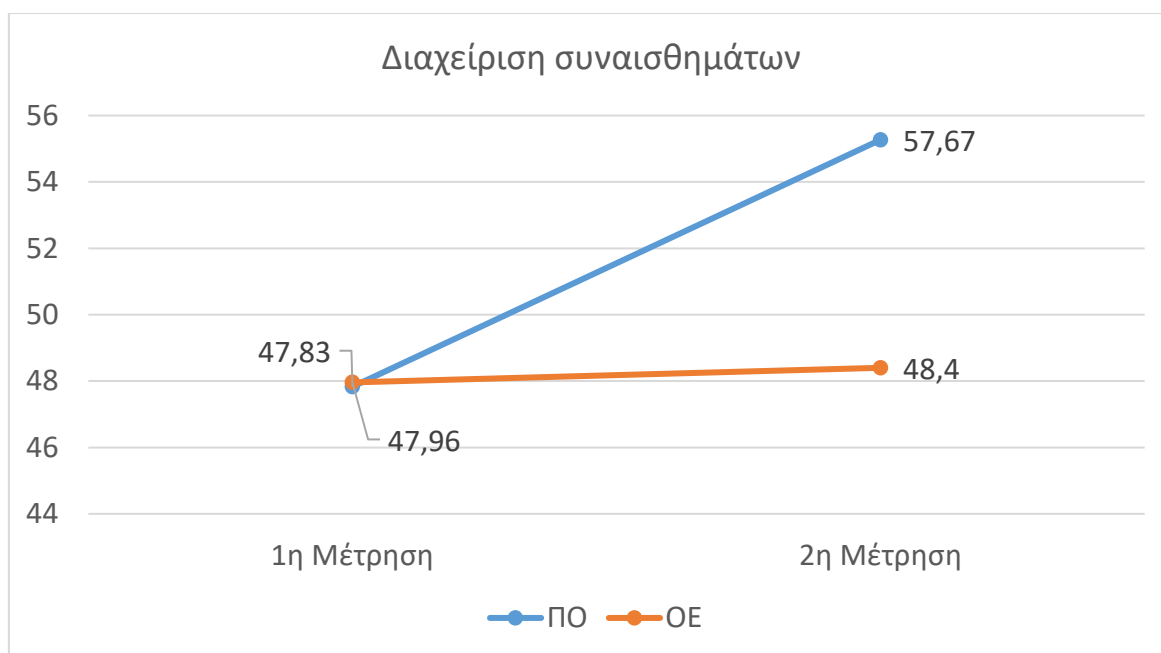
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=27.45, p<.001, \eta^2=.33$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.131, p=.949$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.27, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.83, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.429, p=.741$). Στο πίνακα 13 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Διαχείριση συναισθημάτων.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	47.83 $\pm$ 8.03	47.96 $\pm$ 7.50
2^η Μέτρηση	57.67 $\pm$ 6.60	48.40 $\pm$ 7.14

Γράφημα 12. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Διαχείριση συναισθημάτων



Διαχείριση του στρες

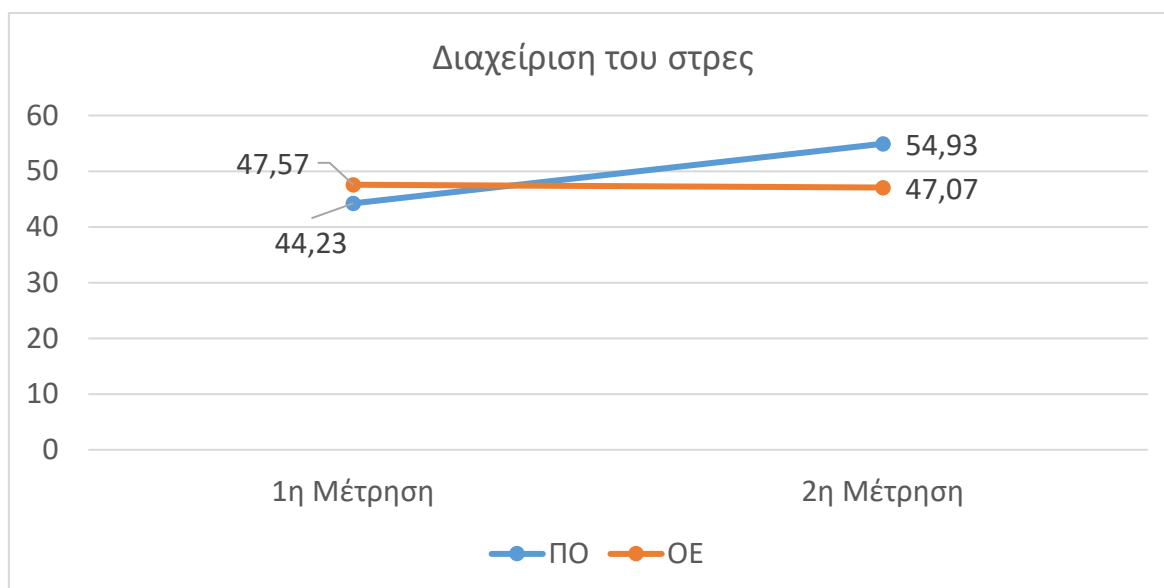
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=16.55, p<.001, \eta^2=.23$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=3.34, p=.171$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=7.86, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=10.70, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.500, p=.802$). Στο πίνακα 14 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τη Διαχείριση του στρες.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	44.23 $\pm$ 4.61	47.57 $\pm$ 12.29
2^η Μέτρηση	54.93 $\pm$ 10.41	47.07 $\pm$ 5.06

Γράφημα 13. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τη Διαχείριση του στρες



Ενσυναίσθηση

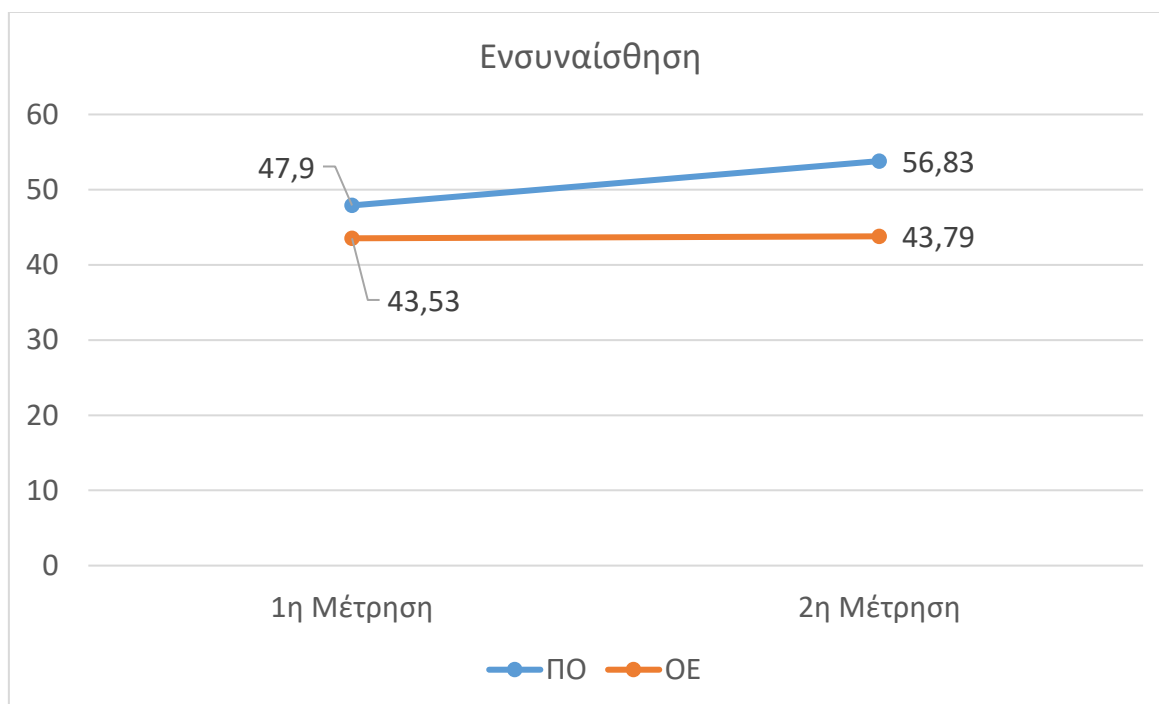
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=13.59, p<.001, \eta^2=.20$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=4.36, p=.026$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε υψηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=13.04, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=8.93, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.250, p=.883$). Στο πίνακα 15 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Ενσυναίσθηση.

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	M.O. $\pm$ T.A.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	47.90 $\pm$ 7.48	43.53 $\pm$ 7.08
2^η Μέτρηση	56.83 $\pm$ 7.33	43.79 $\pm$ 8.36

Γράφημα 14. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Ενσυναίσθηση



Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για την κατηγορία των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και τις υποκλίμακές της.

Προβλήματα Συμπεριφοράς

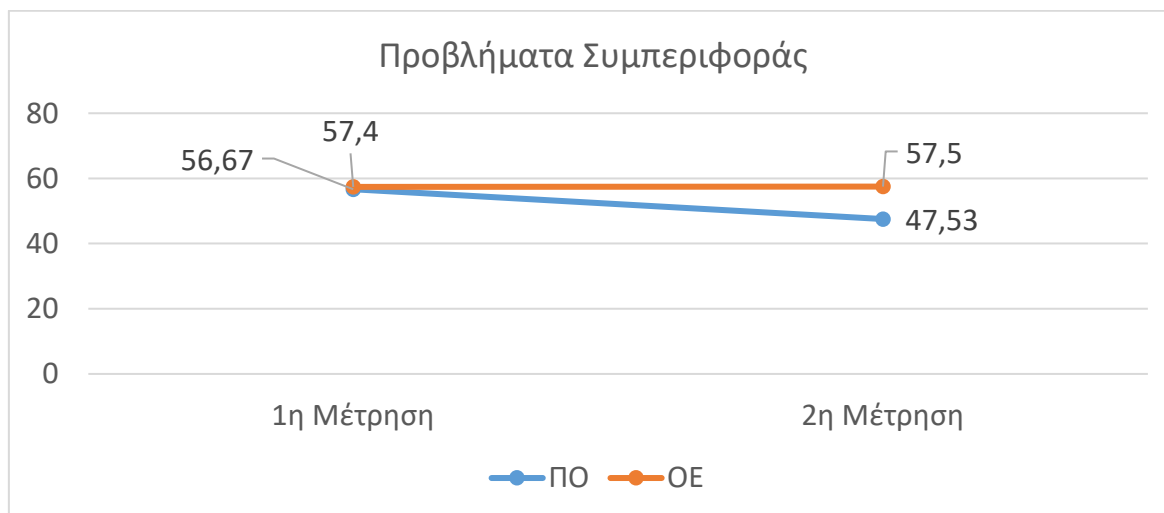
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=18.07, p<.001, \eta^2=.24$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.726, p=.653$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε χαμηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=9.97, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=9.13, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.107, p=.946$). Στο πίνακα 16 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς.

Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	56.67 $\pm$ 7.77	57.40 $\pm$ 3.60
2^η Μέτρηση	47.53 $\pm$ 12.04	57.50 $\pm$ 4.60

Γράφημα 15. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς



Διαπροσωπική προσαρμογή

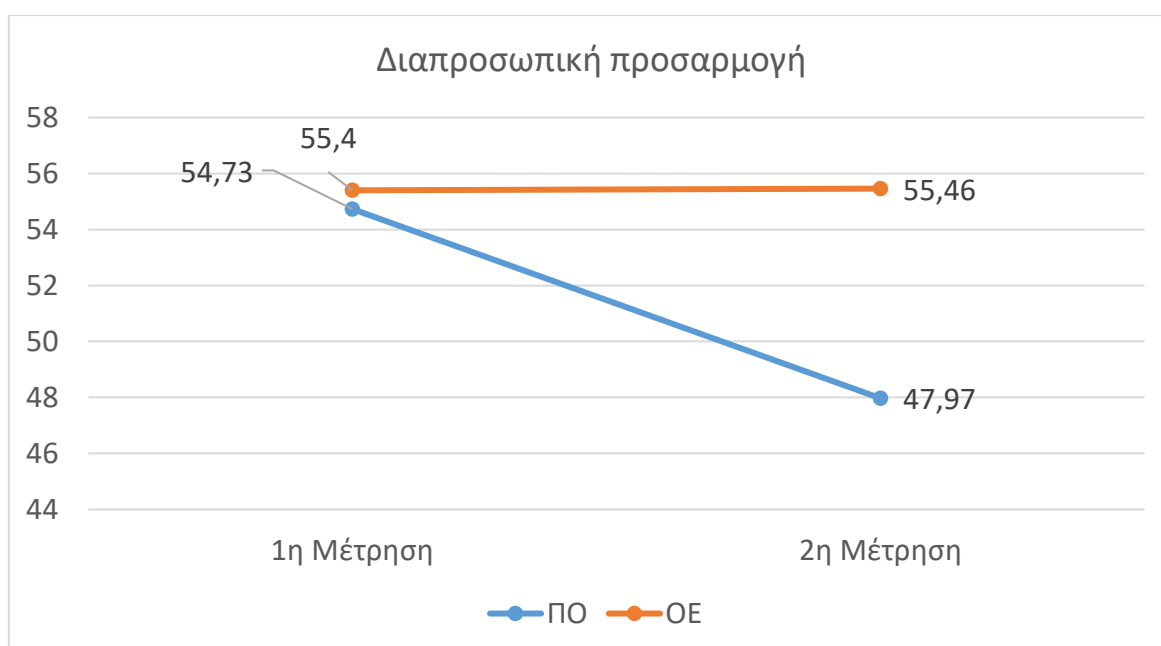
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=17.04, p<.001, \eta^2=.23$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.660, p=.721$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε χαμηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=7.50, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=6.77, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.071, p=.952$). Στο πίνακα 17 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Διαπροσωπική προσαρμογή.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	54.73 $\pm$ 7.02	55.40 $\pm$ 6.97
2^η Μέτρηση	47.97 $\pm$ 7.48	55.46 $\pm$ 5.41

Γράφημα 16. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Διαπροσωπική προσαρμογή



Ενδοπροσωπική προσαρμογή

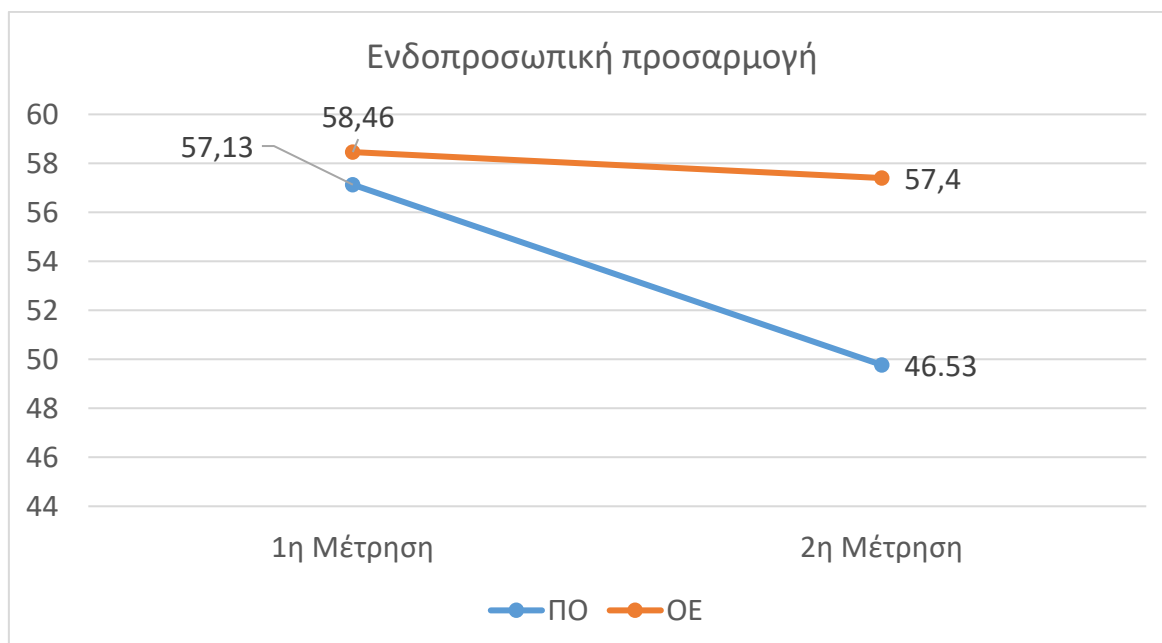
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=20.02, p<.001, \eta^2=.26$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=1.33, p=.555$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε χαμηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=10.86, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=10.60, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=1.07, p=.487$). Στο πίνακα 18 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Ενδοπροσωπική προσαρμογή.

Πίνακας 18. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	57.13 $\pm$ 10.71	58.46 $\pm$ 5.22
2^η Μέτρηση	46.53 $\pm$ 9.05	57.40 $\pm$ 7.17

Γράφημα 17. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Ενδοπροσωπική προσαρμογή



Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης

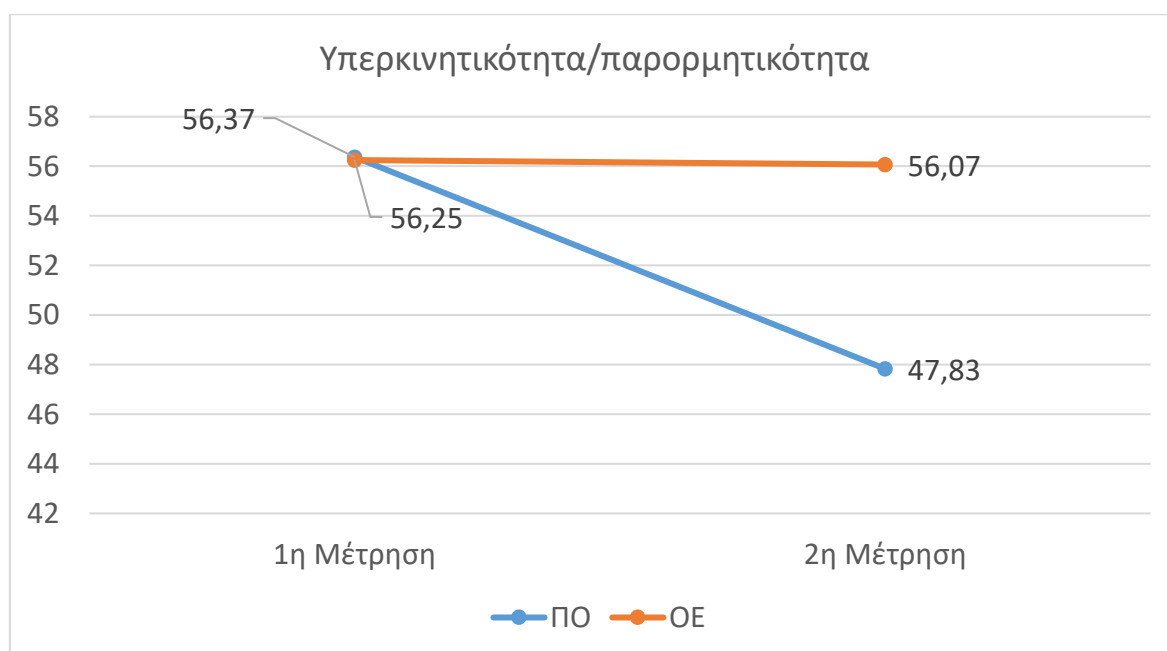
Η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «ομάδα» και «μέτρηση» ($F(1,56)=17.91, p<.001, \eta^2=.24$).

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης έδειξε ότι καταρχάς δεν υπήρξε διαφορά επίδοσης μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ στην 1^η μέτρηση ($MD=.117, p=.939$). Αντίθετα, στη 2^η μέτρηση η ΠΟ είχε χαμηλότερη επίδοση από την ΟΕ ($MD=8.24, p<.001$). Επιπλέον, η βελτίωση που παρουσίασε η ΠΟ στη δεύτερη μέτρηση, ήταν στατιστικά σημαντική ($MD=8.53, p<.001$) ενώ η αντίστοιχη της ΟΕ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($MD=.179, p=.900$). Στο πίνακα 19 παρουσιάζονται τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις

	Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.	
	ΠΟ	ΟΕ
1^η Μέτρηση	56.37 $\pm$ 6.57	56.25 $\pm$ 4.75
2^η Μέτρηση	47.83 $\pm$ 8.19	56.07 $\pm$ 5.79

Γράφημα 18. Μέσοι όροι των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ στις δυο μετρήσεις για την Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης



V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην έρευνα εξετάστηκε αν ένα πρόγραμμα ΨΑ, διάρκειας οκτώ μηνών επηρεάζει την κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών. Οι επιδόσεις των παιδιών βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά στην κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια και στις υποκλίμακές τους μεταξύ της ΠΟ συγκριτικά με την ΟΕ μέσω του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ. Επιπλέον, τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώθηκαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ των παιδιών της ΠΟ σε σχέση με τα παιδιά της ΟΕ.

Με βάση τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται οι εναλλακτικές υποθέσεις (H₁₁, H₁₂, H₁₃, H₁₄, H₁₅, H₁₆, H₁₇, H₁₈, H₁₉, H₁₁₀, H₁₁₁, H₁₁₂, H₁₁₃, H₁₁₄, H₁₁₅, H₁₁₆, H₁₁₇, H₁₁₈) της εργασίας, ότι ένα 8μηνο πρόγραμμα ΨΑ επηρεάζει την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις υποκλίμακές τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών.

Κοινωνική, Σχολική και Συναισθηματική επάρκεια και Προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι ο μέσος όρος της ΠΟ βελτιώθηκε σε όλες τις διαστάσεις του τεστ της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, στην κοινωνική, συναισθηματική, σχολική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις υποκλίμακές τους, κατά την τελική μέτρηση σε σχέση με τον μέσο όρο της ΟΕ που παρέμεινε στα ίδια επίπεδα μετά την ΨΑ. Το γεγονός ότι σε όλες τις διαστάσεις και υποκλίμακές του τεστ της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής φάνηκαν οι βελτιώσεις της ΠΟ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα ΨΑ έχει θετική επίδραση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ΠΟ και η ΟΕ παρακολούθησαν το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν απλές μαθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες με την εφαρμογή των ιδεών τους. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει projects μέσα από την επιλογή γραμμάτων με θέμα το σώμα, τη φύση, τα επαγγέλματα, τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας, γραφομαθηματικές δραστηριότητες, αγγλικά, μουσική και ΦΑ. Τα projects, οι γραφομαθηματικές δραστηριότητες και η μουσική πραγματοποιήθηκαν από τις

παιδαγωγούς των τάξεων. Ωστόσο, η ΦΑ στην ΠΟ αντικαταστάθηκε από το παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ όπου πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή ενώ στην ΟΕ το μάθημα της ΦΑ έγινε από τις παιδαγωγούς με την ίδια συχνότητα και διάρκεια. Ένα κύριο χαρακτηριστικό της ΨΑ είναι ότι τα παιδιά συμμετέχουν αν το θέλουν τα ίδια και ότι τα ίδια τα παιδιά δίνουν τα ερεθίσματα για δράση και μέσω αυτών των ερεθισμάτων πραγματοποιούνται τα πλάνα των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της ΠΟ σε όλες τις διαστάσεις, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των αντίστοιχων διαστάσεων της ΟΕ. Αυτό καταδεικνύει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «μέτρηση» και «ομάδα».

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή ο μέσος όρος στη διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, αλλά και στις υποκλίμακες ‘συνεργασία με συνομηλίκους’ και ‘δεξιότητες διεκδίκησης’ της ΠΟ βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ και αυτό οφείλεται στο ότι οι κοινωνικές εμπειρίες και η συνεργασία με συνομηλίκους είναι βασικά χαρακτηριστικά στα οποία βασίζεται η ΨΑ. Οι συμμετέχοντες μέσω των μαθημάτων της ΨΑ αναπτύσσουν την κοινωνικοποίηση, τη συνεργασία και το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και στη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Loukatari και συν., (2019) ωστόσο τα παιδιά της ΠΟ βελτίωσαν μόνο τον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι τον τομέα των προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της ΠΟ συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με παιγνιώδεις δραστηριότητες που ήταν δομημένο σε 4 βασικές κατηγορίες, την κοινωνικοποίηση, την τήρηση των κανόνων, την επικοινωνία και την αποδοχή των άλλων. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 4 εβδομάδες με συχνότητα 4 φορές την εβδομάδα. Τα παιδιά της ΠΟ και ΟΕ αξιολογήθηκαν με την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Social Skills Rating System/Social Skills Questionnaire/ Elementary Level (Grades K-6) (Gresham & Elliott, 1990) για τις κοινωνικές τους δεξιότητες που αφορούν τους παράγοντες α) συνεργασίας, β) διεκδίκησης, γ) αυτοελέγχου και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους που αφορούν τους παράγοντες α) εξωτερίκευση, β) εσωτερίκευση και γ) υπερκινητικότητα. Το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν οι παιδαγωγοί των παιδιών.

Με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν οι Calero και συν., (2016) ωστόσο οι συγγραφείς εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΦΔ, σε 25 παιδιά ηλικίας 2-5 ετών, με διάρκεια 12 μήνες για τη μείωση προβλημάτων της κοινωνικής και

συναισθηματικής συμπεριφοράς. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ΦΔ σε εσωτερικό και εξωτερικό χώρο για 40 λεπτά. Κατά την άποψή τους, το προτεινόμενο πρόγραμμα ΦΔ συνέβαλε θετικά ως εναλλακτική λύση στη μείωση των προβλημάτων κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Στην έρευνά μας, η βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας και των υποκλιμάκων της στην ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ στο τέλος του προγράμματος ΨΑ οφείλεται στο ότι τα παιδιά μέσω των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να διαχειριστούν καταστάσεις όπως διαφωνία για το πώς θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα ή μη επιτυχής ολοκλήρωση του στόχου.

Επιπρόσθετα, συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι Cro και Pinho (2016), ωστόσο υλοποίησαν ένα διαφορετικό παρεμβατικό πρόγραμμα, το Strong Start Pre K που βασιζόταν σε δραστηριότητες Ψυχοκινητικής και αντοχής, σε 151 παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Βραζιλία με συχνότητα μια φορά την εβδομάδα για 10 συνεδρίες. Το πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, να προωθήσει την ανθεκτικότητα, να αλλάξει τη συμπεριφορά και να εξοικειωθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων τους τα παιδιά. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με τις δραστηριότητες Ψυχοκινητικής στο τέλος παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με την έρευνα του Ζάραγκα (2016), ωστόσο το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν ΨΑ με έντονο το στοιχείο της δραματοποίησης ιστοριών-παραμυθιών, και εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος στην κινητική απόδοση, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην αυτοεκτίμηση. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 44 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, για 8 μήνες, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα και διάρκεια 45 λεπτά. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις της κινητικής απόδοσης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης βελτιώθηκαν σημαντικά στα παιδιά που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Στην παρούσα έρευνα αναφορικά με τα αποτελέσματα στην κοινωνική επάρκεια και στις υποκλίμακες της, τις δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία με συνομηλίκους, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική βελτίωση στα παιδιά της ΠΟ σε σύγκριση με της ΟΕ. Μέσω της Ψυχοκινητικής Αγωγής τα παιδιά φαίνεται ότι ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, την ιδέα

ότι μπορούν να τα καταφέρουν και την κοινωνική επάρκεια μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων. Η Ψυχοκινητική βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες μέσω της κίνησης, της δράσης και της σχέσης με υλικά και συνομηλίκους (Kay, Clegg, Emck, & Standen, 2016). Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι η ΨΑ ασκεί επιρροή σε πολλά σημεία του χαρακτήρα του παιδιού, σε κοινωνικό επίπεδο.

Στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στη σχολική επάρκεια και στις υποκατηγορίες της, τα κίνητρα, την οργάνωση, τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική προσαρμογή και οφείλεται στο σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ που είχε ως κύριο στόχο οι κανόνες και τα όρια να ορίζονται από τα ίδια τα παιδιά και τα πλάνα των μαθημάτων σχεδιάζονταν μέσα από τις προσωπικές αποφάσεις των παιδιών. Σε καμία άλλη προηγούμενη μελέτη δεν παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο, δηλαδή να εξετάζονται ταυτόχρονα τόσοι πολλοί παράγοντες υπεύθυνοι για τη σχολική επάρκεια και να επηρεάζονται από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ διάρκειας 8 μηνών.

Με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν οι McClelland και συν., (2019) ωστόσο αυτοί εξέτασαν την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος «Red Light, Purple Light» στην αυτορρύθμιση και στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας 188 παιδιών προσχολικής ηλικίας, με συχνότητα εφαρμογής 2 φορές την εβδομάδα για 2 μήνες. Το πρόγραμμα «Red Light, Purple Light» επικεντρώνεται σε μια σειρά παιχνιδιών που βασίζονται στη μουσική και την κίνηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών στο σχολείο. Τα παιχνίδια επικεντρώνονται στις πτυχές της εκτελεστικής λειτουργίας, όπως είναι η μνήμη, η οργάνωση, η προσοχή και ο ανασταλτικός έλεγχος και παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση σε ένα περιβάλλον μιας ομάδας, την τάξη. Το παρεμβατικό μουσικοκινητικό πρόγραμμα «Red Light, Purple Light» βελτιώνει την αυτορρύθμιση και ενισχύει τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών, που έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σχολική επάρκεια κατά την προσχολική ηλικία (Blair & Raver, 2015). Η παραπάνω εργασία λαμβάνεται υπόψιν καθώς το παρεμβατικό πρόγραμμα των συγγραφέων προωθεί την αυτορρύθμιση μέσω της οργάνωσης, του σχεδιασμού και τα κίνητρα των παιδιών στα μουσικοκινητικά παιχνίδια.

Τα αποτελέσματα της διδακτορικής έρευνάς μας έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα των Duncan και συν., (2018) ωστόσο αυτοί εφάρμοσαν μια παρέμβαση που

συνδύαζε δύο είδη προγραμμάτων, το «Bridge to Kindergarten» και το «Red Light, Purple Light». Το «Bridge to Kindergarten» είναι ένα μουσικοκινητικό πρόγραμμα ~~και~~ του οποίου σκοπός ~~του προγράμματος~~ είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πρώιμες ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς και θετικές σχέσεις με τους ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον και ισχυρές κοινωνικό-συναισθηματικές συμπεριφορές (π.χ., να σχηματίζουν ουρά, να σηκώνουν το χέρι πριν μιλήσουν, να περιμένουν τη σειρά τους). Το δείγμα της έρευνας προήλθε από 3 διαφορετικές χρονιές, 125 παιδιά το 2013, 163 παιδιά το 2014 και 159 παιδιά το 2015, είχε διάρκεια 3 εβδομάδες, με συχνότητα εφαρμογής 5 μέρες την εβδομάδα και στο τέλος του προγράμματος παρατήρησαν ότι τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στη σχολική ετοιμότητα και στη σχολική προσαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα εργασία φαίνεται να συμφωνεί με τους Teresa και Castella, (2016) και την Luru, (2010, 2011) ότι η ΨΑ βοηθά στην αντίληψη, στην οργάνωση και στο σχεδιασμό, τα οποία είναι σημαντικά εργαλεία για τη σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών. Στο Νηπιαγωγείο, τα διάφορα κινητικά παιχνίδια επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών και την ανίχνευση της σχολικής επάρκειας αν είναι στο κατάλληλο επίπεδο (Luru, 2010). Τα παιδιά αφομοιώνουν τις κινητικές δεξιότητες, όπου αυτό επιτρέπεται, αποκτούν γνώσεις – ικανότητες, υιοθετώντας ένα δικό τους στυλ μάθησης –εργασίας (Luru, 2011).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη σχολική επάρκεια και τις υποκλίμακές της, τα κίνητρα, την οργάνωση/σχεδιασμός, τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική προσαρμογή, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική βελτίωση στα παιδιά της ΠΟ σε σύγκριση με της ΟΕ. Η ΨΑ αξιοποιεί τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ώστε να συμμετέχουν σε κάθε κινητική δραστηριότητα συνδυάζοντας συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις και αυτό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και είναι απαραίτητο για την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτή την ηλικία (Fagaras et al., 2014). Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι η ΨΑ διαμορφώνει θετικά το σχολικό τομέα της προσωπικότητας του παιδιού.

Τα αποτελέσματα για τη συναισθηματική επάρκεια και τις υποκατηγορίες της από το ερωτηματολόγιο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και αυτό οφείλεται στα πλάνα των μαθημάτων που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και της

διαχείρισης τυχόν προβλημάτων που θα εμφανιστούν στα παιχνίδια. Με την έρευνά μας σχετικά με τα αποτελέσματα της συναισθηματικής επάρκειας συμφωνούν και οι Kim και συν., (2020) ωστόσο παρατήρησαν τη βελτίωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων και της ρύθμισης των συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος yoga, το «OpenMind-Korea». Το «OpenMind-Korea» βασίζεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση και στις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ασκήσεις και παιχνίδια ισορροπίας. Επιπλέον, η έρευνα των Ruploh et al., (2014) συμφωνεί με τα ευρήματα της εργασίας μας, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην αυτοαντίληψη, αλλά και στην εμπιστοσύνη στον εαυτό τους στο τέλος του προγράμματος ΨΑ σε 14 παιδιά προσχολικής ηλικίας ωστόσο το πρόγραμμα ΨΑ είχε διάρκεια 6 μήνες με συχνότητα 1 φορά την εβδομάδα. Τα αποτελέσματα των Brauninger & Roosli (2023) συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων, ωστόσο το παρεμβατικό πρόγραμμα Ψυχοκινητικής που εφάρμοσαν ήταν σε 28 παιδιά ηλικίας 6-7 ετών, για 4 μήνες και με συχνότητα κάθε μαθήματος 1 φορά την εβδομάδα.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας για τη συναισθηματική επάρκεια και τις υποκατηγορίες της συμφωνούν με την πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Sun και συν. (2020) για την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων yoga, καθώς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αποτελεί μια σημαντική μέθοδο άσκησης για τη συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας σε περιβάλλοντα όπως το Νηπιαγωγείο ωστόσο τα παρεμβατικά προγράμματα yoga περιλάμβαναν κινητικές ασκήσεις και αναπνοές ώστε τα παιδιά να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των σωματικών αισθήσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων. Αντίθετα, τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε διαφωνία με τη μελέτη των Marouli και συν., (2016), οι οποίοι δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική επάρκεια των παιδιών της ΠΟ μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ καθώς το πρόγραμμα είχε διάρκεια μόλις 2 μήνες, χρονικό διάστημα σύντομο για την επίδραση στο συναισθηματικό τομέα. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τους Ponce και συν., (2011) σχετικά με την επίδραση ενός προγράμματος ΨΑ στη συναισθηματική επάρκεια και την αυτοαντίληψη παιδιών ηλικίας 5 ετών από το Μεξικό, ωστόσο το πρόγραμμα ΨΑ είχε διάρκεια 3 μήνες με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα.

Στην παρούσα διδακτορική έρευνα αναφορικά με τα αποτελέσματα στη συναισθηματική επάρκεια και στις υποκλίμακές της, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική βελτίωση στα παιδιά της ΠΟ σε σύγκριση με της ΟΕ. Η γνώση του εαυτού του παιδιού μπορεί να αποκτηθεί μέσω του σώματος και των κινητικών εμπειριών. Οι διαφορές της πρώτης με την δεύτερη μέτρηση για την ΠΟ προκλήθηκαν από τα πλάνα μαθημάτων της ΨΑ μέσω δημιουργικών κινητικών ιστοριών και κινητικών παραμυθιών που προάγουν την επίγνωση του εαυτού και των άλλων, τις κινητικές δεξιότητες και την αναγνώριση του ατόμου μέσα στην ομάδα (Fischer, 2011). Η Ψυχοκινητική συνδυάζει την επίδραση της σκέψης, του συναισθήματος και της κίνησης στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ενός ατόμου μέσα σε ένα ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (Brauninger & Roosli, 2023). Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι η ΨΑ έχει θετικό αντίκτυπο σε σημαντικούς τομείς της προσωπικότητας των παιδιών, όπως ο σχολικός και κοινωνικός τομέας. Τα ευρήματα φανερώνουν ότι η ΨΑ έχει θετική επιρροή στη διαχείριση των συναισθημάτων και του άγχους των παιδιών και κατ' επέκταση στον συναισθηματικό τομέα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργισμού, υπάρχουν δηλωμένες και λανθάνουσες λειτουργίες (Μπεκιάρη, 2023). Στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες αποκλειστικά ως παιχνίδι και ως μέσο διασκέδασης (δηλωμένη λειτουργία) ενώ η συμμετοχή τους ήταν μια προσωπική απόφαση, λειτουργώντας ως μια ομάδα (λανθάνουσα λειτουργία). Όλοι μαζί πρότειναν και αποφάσιζαν τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν στους σταθμούς, πώς θα τοποθετηθούν και το πώς θα έπρεπε να περάσουν από τους σταθμούς. Ωστόσο, ο ερευνητής εφάρμοσε τα πλάνα μαθημάτων ΨΑ ως ένα μέσο ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων χωρίς να γίνει αντιληπτή και συνειδητή από τα παιδιά.

Στην παρούσα έρευνα, ο μέσος όρος της κατηγορίας των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών της ΠΟ μειώθηκε σημαντικά σε σύγκριση με την ΟΕ που παρέμεινε στο ίδιο σκορ και μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ΨΑ και αυτή η μείωση οφείλεται στη δημιουργία μαθημάτων ΨΑ με κύριο σκοπό τα παιδιά να προσεγγίζουν καταστάσεις και τους συνομηλίκους μέσω των εμπειριών που βίωσαν με το σώμα τους και τα υλικά. Επιπλέον, τα όρια των παιχνιδιών τέθηκαν σε συμφωνία με όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στη ΨΑ. Τα αποτελέσματα της μελέτης έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με παλαιότερη έρευνα, που αφορούσε την επίδραση ενός προγράμματος yoga,

στην οποία τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας μειώθηκαν σημαντικά χωρίς όμως να παρουσιάζεται η διαφορά στατιστικά σημαντική, ωστόσο οι συγγραφείς εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα yoga που περιελάμβανε ασκήσεις ισορροπίας και αναπνοές ώστε τα παιδιά να έχουν να ελέγχουν τις σκέψεις τα συναισθήματα τους (Razza et al., 2020). Οι Leung και οι συνεργάτες του (2015) κατέληξαν σε κοινά συμπεράσματα με την έρευνά μας, ωστόσο οι ερευνητές αυτοί χρησιμοποίησαν το «Parent-Child Interaction Therapy» που είναι ένα εξειδικευμένο, τεκμηριωμένο θεραπευτικό πρόγραμμα σχεδιασμένο για τους γονείς και τα μικρά παιδιά τους που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές ή/και συναισθηματικές δυσκολίες, σε διαφορετικά ηλικιακά γκρουπ (2 έως 7 ετών). Στο τέλος του προγράμματος παρατήρησαν τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτό. Σε ακόμα μία έρευνα στην οποία εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα yoga, 12 εβδομάδων σε 45 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, παρατήρησαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα yoga αύξησαν την οπτική προσοχή, την οπτικοκινητική ακρίβεια και μείωσαν τα προβλήματα συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα την απροσεξία και υπερκινητικότητα (Jarraya, et al., 2019) Το παρεμβατικό πρόγραμμα yoga ήταν βασισμένο σε ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης παράλληλα με κινητικές ασκήσεις, ώστε τα παιδιά να είναι πιο προσεκτικά στις κινήσεις τους, στις σκέψεις τους και στα συναισθήματά τους. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφορών συμφωνούν με την έρευνα των Brauninger & Roosli, (2023), οι οποίοι ωστόσο εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Ψυχοκινητικής, διάρκειας 16 εβδομάδων, σε 28 παιδιά ηλικίας 7-8 ετών.

Στα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς και στις υποκλίμακες της, την διαπροσωπική προσαρμογή, την ενδοπροσωπική προσαρμογή και την υπερκινητικότητα / παρορμητικότητα / δυσκολίες συγκέντρωσης, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική βελτίωση στα παιδιά της ΠΟ σε σύγκριση με της ΟΕ. Η ΨΑ εξετάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ψυχικών και κινητικών λειτουργιών των παιδιών. Η αντικατάσταση του μαθήματος της ΦΑ με την ΨΑ και η πραγματοποίησή της από τον ερευνητή για την ομάδα ΠΟ προκάλεσε σημαντικές διαφορές στην κατηγορία των προβλημάτων συμπεριφοράς και των υποκλιμάκων της καθώς τα πλάνα μαθημάτων στηρίχθηκαν στην συνεργασία, στην οργάνωση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά και στη διαχείριση συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η ΨΑ επηρεάζει θετικά

την προσωπικότητα των παιδιών και βοηθούν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η ΠΟ και η ΟΕ παρακολούθησαν το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, το οποίο περιλαμβάνει projects με θέμα το σώμα, τη φύση, τα επαγγέλματα, τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας, γραφομαθηματικές δραστηριότητες, αγγλικά, μουσική και ΦΑ. Τα projects, γραφομαθηματικές δραστηριότητες και η μουσική πραγματοποιήθηκαν από τις παιδαγωγούς των τάξεων. Ωστόσο, η ΦΑ στην ΠΟ αντικαταστάθηκε από το παρεμβατικό πρόγραμμα ΨΑ που πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή ενώ στην ΟΕ το μάθημα της ΦΑ έγινε από τις παιδαγωγούς με την ίδια συχνότητα και διάρκεια.

Συμπερασματικά, δεξιότητες όπως η σχολική αποτελεσματικότητα, η σχολική προσαρμογή, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η συναισθηματική αντίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση, εντάσσονται στο πλαίσιο της υποστήριξης της θετικής προσαρμογής των παιδιών. Στην παρούσα έρευνα, στην οποία αξιοποιήθηκε η ΨΑ, τα παιδιά συμμετέχουν σε κάθε κινητική δραστηριότητα συνδυάζοντας τις κοινωνικές, σχολικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους, με αποτέλεσμα οι κινήσεις τους να έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Zimmer, 2019). Σύμφωνα με τους Moschos και Pollatou (2022), η ΨΑ έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη ενός παιδιού στον κινητικό τομέα, αλλά επίσης και σε άλλους τομείς, όπως είναι ο σχολικός, ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός. Τα χαμηλά επίπεδα των παιδιών σε κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια προκαλούν προβλήματα στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, στη διαχείριση συναισθημάτων και στη σχολική αποτελεσματικότητα (Burchinal et al., 2023; Schüller & Demetriou, 2018). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής έρευνας, μέσω του προγράμματος ΨΑ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενισχύουν την κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Στις παραπάνω έρευνες έρχονται να προστεθούν και τα ευρήματά μας με το να διασαφηνίσουν ερωτήματα που αφορούν κατά πόσο ένα πρόγραμμα ΨΑ επηρεάζει την κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένα πρόγραμμα ΨΑ επιδρά θετικά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι σημειώνεται ότι τελικά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα ΨΑ βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό

σημαντικές δεξιότητες, όπως τη συνεργασία με συνομηλίκους, την οργάνωση, τον αυτοέλεγχο και την ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά διακρίνονται από υψηλό επίπεδο κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και μειωμένο επίπεδο προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ οι παραπάνω δεξιότητες σχετίζονται με την ανάπτυξη εκτελεστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης μέσω υιοθέτησης συμπεριφορών προσανατολισμένων στο στόχο που θέτουν.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση. Βρέθηκε ότι υπάρχει επίδραση του προγράμματος ΨΑ στη κοινωνική επάρκεια, στη σχολική επάρκεια, στη συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών. Αναφορικά με το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής βρέθηκαν να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιμέρους υποκατηγορίες και στις υποκλίμακες της κοινωνικής, σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς της μετά το πρόγραμμα ΨΑ μεταξύ της ΠΟ και ΟΕ.

Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ΠΟ στην κοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες, τις δεξιότητες διεκδίκησης / τις ηγετικές ικανότητες, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία με συνομήλικους σε σχέση με την ΟΕ.

Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ΠΟ στη σχολική επάρκεια και τις υποκλίμακες, τα κίνητρα, την οργάνωση / το σχεδιασμός, τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική προσαρμογή σε σχέση με την ΟΕ.

Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ΠΟ στη συναισθηματική επάρκεια και τις υποκλίμακες, τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση του στρες σε σχέση με την ΟΕ.

Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη ΠΟ στα προβλήματα συμπεριφοράς και τις υποκλίμακες, τη διαπροσωπική προσαρμογή, την ενδοπροσωπική προσαρμογή και την υπερκινητικότητα / τη παρορμητικότητα / τις δυσκολίες συγκέντρωσης σε σχέση με την ΟΕ. Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι η ΨΑ:

Βελτιώνει την κοινωνική επάρκεια και τις υποκλίμακες της (δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία με συνομήλικους) της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ.

Βελτιώνει την σχολική επάρκεια και τις υποκλίμακες της (κίνητρα, οργάνωση/σχεδιασμός, σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική προσαρμογή) της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ.

Βελτιώνει την συναισθηματική επάρκεια και τις υποκλίμακές της (αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση και διαχείριση του στρες) της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ.

Μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις υποκλίμακές της (διαπροσωπική προσαρμογή, ενδοπροσωπική προσαρμογή και υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης) της ΠΟ σε σχέση με την ΟΕ.

Ενθαρρύνει τα παιδιά στη λήψη πρωτοβουλιών και βελτιώνει τη δημιουργικότητά τους. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως διότι το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά που συμμετέχουν να επιλέγουν τον τρόπο εκτέλεσης της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ο ερευνητής έθετε ερωτήσεις στα παιδιά, για τον τρόπο που θα επέλεγαν να εκτελέσουν μία δραστηριότητα. Μέσω της ελεύθερης κινητικής απάντησης είχε σαν αποτέλεσμα την αυτενέργεια, αλλά και την επικοινωνία και επαφή μεταξύ των μαθητών, την καλλιέργεια αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και ομαδικότητας μεταξύ τους, μέσω των οποίων προάγεται η ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η ΨΑ περιλαμβάνει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές και υποστηρίζει ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλά επίπεδα σε κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε εν προκειμένω στηρίχθηκε σε δραστηριότητες που ενθάρρυναν την επίλυση προβλημάτων από τους συμμετέχοντες, παρέχοντας τους τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής της δραστηριότητας που θα ακολουθήσουν, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την αυτενέργεια και την επικοινωνία μεταξύ τους, και καλλιεργώντας τα αισθήματα της αυτοεκτίμησης και της ομαδικότητας. Συνεπώς, η ΨΑ είναι χρήσιμο να συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις περιπτώσεις που απαιτείται, στα Νηπιαγωγεία, στους Παιδικούς σταθμούς και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, δεδομένης της σημαντικής της επίδρασης στη βελτίωση των κοινωνικών, σχολικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια σχεδιασμού του μαθήματος της ΨΑ θα πρέπει να εφαρμόζουν προγράμματα που συνδέονται με τον καθορισμό εξατομικευμένων στόχων και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Προτείνεται επίσης, η ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών σχετικά με τα οφέλη της ΨΑ και την ένταξη σχετικού μαθήματος τόσο στα Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας

όσο και στα Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της χώρας μας. Ακόμη, στα πλαίσια επίτευξης της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των παιδιών καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα για την επίδραση της ΨΑ στη ταυτότητα των παιδιών. Είναι σημαντικό να συμπεριληφθεί η ΨΑ στη διαδικασία συνταγογράφησης στο πλαίσιο του Εθνικού Συστήματος Υγείας, ώστε να παρέχεται πρόσθετη υποστήριξη στις παραδοσιακές μεθόδους και θεραπείες.

Η έρευνα μας στη συγκεκριμένη περιοχή θα ήταν καλό να επεκταθεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με την προοπτική να διερευνηθούν πιθανές επιδράσεις από διαφορετικά ίσως εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και από διαφορετικούς περιβαλλοντικού τύπου παράγοντες που προσιδιάζουν την ιδιαιτερότητα κάθε περιοχής. Μελλοντικές έρευνες θα χρειαστούν να πραγματοποιηθούν και πάλι στη χώρα μας για την επίδραση αντίστοιχων παρεμβατικών προγραμμάτων σε μαθητές που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις κινητικές και ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Επίσης, μια ακόμη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει με αξιολόγηση στη μέση του παρεμβατικού προγράμματος για να διαπιστωθεί το μέγεθος της επίδρασης της ΨΑ στις εκάστοτε μεταβλητές στη μέση και στο τέλος του προγράμματος ΨΑ. Τέλος, η διερεύνηση διατήρησής των αποτελεσμάτων μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα στην επόμενη τάξη των νηπίων προτείνεται ως μελλοντική έρευνα.

Τα αποτελέσματα μπορούν να βοηθήσουν για την εισαγωγή του αντικειμένου της ΨΑ στο Νηπιαγωγείο αφού όπως φαίνεται βελτιώνει και άλλους τομείς εκτός της κινητικής επιδεξιότητας. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να λάβουν υπόψη ότι η εφαρμογή της ΨΑ συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της γενικής κινητικής ικανότητας των παιδιών, αλλά και στην ανάπτυξη ιδεών απαραίτητων για την ετοιμότητα του σχολείου. Για το λόγο αυτό προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων ΨΑ στο ημερήσιο πρόγραμμα των ελληνικών Νηπιαγωγείων από απόφοιτους των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Με στόχο την ενίσχυση της κινητικής απόδοσης ώστε να υποστηριχθεί η κοινωνικό-συναισθηματική τους επάρκεια με θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Το μάθημα της ΨΑ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παιδική ηλικία και επιβάλλεται να περιλαμβάνεται καθημερινά στο σχολικό πρόγραμμα καθώς τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στο σχολείο, το οποίο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ανέξοδα στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που τους βοηθά να αποκτήσουν ένα υγιεινό τρόπο ζωής. Η ΨΑ

υποστηρίζει τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν ικανότητες που απαιτούνται για την επικοινωνία, τη κοινωνικοποίηση αλλά και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επιπλέον μέσα από την αναγνώριση πρώιμων παραγόντων κινδύνου στο θέμα της κίνησης των παιδιών ίσως μπορούν να δημιουργηθούν προληπτικές παρεμβάσεις που να επικεντρώνονται τόσο στα παιδιά, όσο και στα σχολικά τους προγράμματα. Οι παρεμβάσεις αυτές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πρόσθετη υποστήριξη έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες που απαιτούνται για την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση αλλά και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Γεγονός το οποίο αποτελεί επιπλέον λόγο για να εισαχθεί η ΨΑ στο Νηπιαγωγείο αφού φαίνεται πως υπάρχει βελτίωση σε περισσότερους τομείς στην προσωπικότητα παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adolph, K. E., Rchwani, J., & Hoch, J. E. (2018). Motor and physical development: Locomotion. *In Neuroscience and biobehavioral psychology reference module* (pp.1-17).
- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). Motor development. In R. M. Lerner (Series Eds.) & L. Liben & U. Muller (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2: Cognitive processes* (7th ed., pp.114-157). New York, NY: Willey.
- Adolph, K. E., Karasik, L. B., & Tamis-LeMonda, C. S. (2010). Motor skills. In: Bornstein, MH., editor. *Handbook of cultural development science*. Vol. 1. Domains of development across cultures. New York, NY: Taylor and Francis.
- Ahn, J. V., Sera, F., Cummins, S., & Flouri, E. (2018). Associations between objectively measured physical activity and later mental health outcomes in children: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(2), 94–100.
- Aida Al-Awamleth, (2010). *The effectiveness of Using Educational Gymnastics skills on Motor Capabilities and Social Behavior among Kindergarten children*. Konstanz University Publications System.
- Alisson, P. C., & Barrett, K. R. (2000). *Constructing children's physical education experiences: Understanding the content for teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M.J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2016). Association of physical activity with cognition, metacognition and academic performance in children and adolescents: a protocol for systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*, 6.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- American Academy of Pediatrics (2016). Council on Communications and Media. Media and young minds. *Pediatrics*, 138, e20162591.
- Anderson, D. I., Campos, J. J., Witherington, D. C., Dahl, A., Rivera, M., He, M., ... Barbu-Roth, M. (2013). The role of locomotion in psychological development. *Frontiers in Psychology*.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Montana State University.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.).
- Aucouturier, B. (2017). *Agir, jouer, penser: Étayage de la pratique psychomotrice ducative et thérapeutique*. De Boeck Supérieur.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción* [Phantoms of the action]. Barcelona: Editorial Graó.
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44(11), 1589-1601.

- Babik, I., Galloway, J. C., & Lobo, M. A. (2017). Infants Born Preterm Demonstrate Impaired Exploration of Their Bodies and Surfaces Throughout the First 2 Years of Life. *Physical Therapy*, 97(9), 915-925.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional wellbeing: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Educational Journal*, 33(3), 145-150.
- Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., & Sorensen, C. (2016). The effect of karate techniques training on communication deficit of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 978-986.
- Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Scotini, R. M., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical Activity and Academic Achievement: An Umbrella Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17.
- Barnett, A. L. (2008). Motor assessment in developmental coordination disorder: From identification to intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(2), 113–129.
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(12), 2137-2144.
- Barnett, L. M., Beurden, E. V., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *J Adolesc Health*, 44(3):252-9.
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O., & Beard, J. R. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(12), 37-44.

- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant & Child Development*.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor Function and Social Participation in Kindergarten children. *Social Development*, 15, 296–310.
- Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1261-1267.
- Baumgarten, S., & Langton, T. (2006). *Elementary physical education: Building a solid movement foundation*. Champaign, IL: Stipes.
- Baur, L. A., Ball, E. J., O'Connor, J., Steinbeck, K. S., Gaskin, K. J., Wishart, C., & Davies, P. (1994). Physical activity, energy expenditure & body fatness in 6-8 year old children. *International Obesity*, 24(1), S30.
- Beauchaine, T. P., Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2005). Mediators, Moderators, and Predictors of 1-Year Outcomes Among Children Treated for Early-Onset Conduct Problems: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 371–388.
- Beets, M. W., Bornstein, D., Dowda, M., & Pate, R. R. (2011). Compliance with national guidelines for physical activity in US preschoolers: measurement and interpretation. *Pediatrics*, 127(4), 658.
- Beg, M. R., Casey, J. E., & Saunders, C. D. (2007). A Typology of Behavior Problems in Preschool Children. *Assessment*, 14(2), 111-128.
- Belleman, T., Didden, R., Visser, R., Schaafsma, D., Totsika, V., & Busschbach, J. T. (2018). Psychomotor therapy for anger and aggression in mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: an Intervention Mapping approach, *Body*,

Movement and Dance in Psychotherapy, 1-16.

- Benson, J. B. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. USA: Academic Press.
- Berglind, D., & Tynelius, P. (2018). Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parent-reported screen-time across the day in four-year-old Swedish children. *BMC Public Health*, 18(1), 69.
- Berrueto, P. P., (1996). Psicomotricidad en España [Psychomotricity in Spain]. *Psicomotricidad: Revista de estudios y experiencias*, 53, 57-65.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Development and Psychopathology*, 22(1), 119-132.
- Boerhout, C., van Busschbach, J. T., Wiersma, D., & Hoek, H. W. (2013). Psychomotor therapy and aggression regulation in eating disorders. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 8(4), 241–253.
- Boerhout, C., Swart, M., van Busschbach, J. T., & Hoek, H. W. (2016). Effect of aggression regulation on eating disorder pathology: RCT of a brief body and movement oriented intervention. *European Eating Disorders Review*, 24, 114–121.

- Brauninger, I., & Roosli, P. (2023). Promoting social-emotional skills and reducing behavioural problems in children through group psychomotor therapy: A randomized controlled trial. *The Arts in Psychotherapy*, 85.
- Brian, A., Taunton, S., Lieberman, L. J., Haibach-Beach, P., Forley, J. & Santarossa, S. (2018). Psychometric properties of the Test of Gross Motor Development-3 for children with visual impairments. *Adaptive Physical Activity Quarterly*, 35(2), 145-158.
- Brito, G. N. O., & Santos-Males, T. R. (2002). Developmental norms for the Gardner Steadiness Test and the Purdue Pegboard: A study with children of a metropolitan school in Brazil. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 35, 931-949.
- Brown, K. A., Patel, D. R., & Darmawan, D. (2017). Participation in sports in relation to adolescent growth and development. *Translational Pediatrics*, 6(3), 150-159.
- Bruce, T., & Meggit, C. (2002). *Childcare and education* (3rd ed). London, Hodder & Stoughton.
- Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *The Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency*. (2nd ed.). Minneapolis: Pearson.
- Bruininks, R. (1978). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency*: Examiner manual. Circle Pines, MN.
- Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (1996). *Friendship and morality: (How) are they related?* In *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, edited by W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, and W. W. Hartup, 238-261. New York: Cambridge University Press.

- Burchinal, M., Pianta, R., Ansari, A., Whittaker, J., & Vitiello, V. (2023). Kindergarten academic and social skills and exposure to peers with pre-kindergarten experience. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 41-52.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.
- Γρίβας, Ε., Καμπάς, Α., Κούλη, Ο., & Μπεκιάρη, Α. (2021). Επίδραση της ψυχοκινητικής παρέμβασης στη σχολική επάρκεια αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών. *Πρακτικά 29ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Γρίβας, Ε., Καμπάς, Α., Κούλη, Ο., & Μπεκιάρη, Α. (2019). Επίδραση της ψυχοκινητικής παρέμβασης στη κοινωνική επάρκεια αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών. *Πρακτικά 27^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Cadieux, A. (1996). Relationship between self – concept and classroom behavior among learning and nonlearning disabled students in regular classes. *Perceptual and Motor Skills*, 1996, 82, 1043-1050.
- Cairney, J., Hay, J. A., Veldhuizen, S., Missiuna, C., & Fought, B. E. (2010). Developmental coordination disorder, sex and activity deficit over time: A longitudinal analysis of participation trajectories in children with and without coordination difficulties. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52, 67–72.
- Calero, M. S., Pastaz, P. D. P., Cabezas, F. M., Fernández, L. A., & Fernández, C. R. R. (2016). Influence of physical activity on the social and emotional behavior of children aged 2-5 years. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(3).

- Campos, A. C. D., Silva, L. H., Pereira, K., Rocha, N. A. C. F., & Tudella, E. (2008). Psychomotor intervention on children of low socioeconomic status. *Fisioterapia e Pesquisa*, 15(2), 188-193.
- Camras, L. A., & Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17, 113–117.
- Carlson, E. N., & DesJardins, N. M. L. (2015). Do mean guys always finish first or just say that they do? Narcissists' awareness of their social status and popularity over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(7), 901–917.
- Carr, G. (1997). *Mechanics of sport*. Human Kinetics: Champaign, IL, USA.
- Carson, V., Lee, E.-Y., Hesketh, K.D., Hunter, S., Kuzik, N., Predy, M., Rhodes, R.E., Rinaldi, C.M., Spence, J.C., & Hinkley, T. (2019). Physical activity and sedentary behavior across three time-points and associations with social skills in early childhood. *BMC Public Health*, 27.
- Carson, K. (1994). Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 237-262.
- Cattafesta, S. (2021). The effects of rhythm-focused psychomotor intervention on the skills of waiting and self-control. An explorative study in Italy with preschool children. *European Psychomotricity Journal*, 13(1), 9-24.
- Chambers, M. E., & Sugden, D. A. (2002). The identification and assessment of young children with movement difficulties. *International Journal of Early Education*, 10, 157-176.
- Chari, K., Cohen, A., Abdul-Adil, J., & Aoun, C. (2009). Cognitive Empathy Development in Children: Can Social-Emotional After- School Programs Help? *Proceedings of the Chicago School of Professional Psychology*. USA: University of Chicago.

- Chen, C., Yang, C., Nie, Q., & Teng, Z. (2023). The association between bullying victimization and problematic internet use: The role of Social-Emotional Learning (SEL) competencies, *School Psychology Review*, 1-16.
- Cherniss, C. (2004). *Intelligence emotional*. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (vol.2). London: Elsevier.
- Chien, C. W. (2007). *Using the Rasch model to validate the Peabody Developmental Motor Scales– second edition in infants and pre-school children*. Queensland, Australia: James Cook University.
- Chow, S. M. K., Hsu, Y., Henderson, S. E., Barnett, A. L., & Lo, S. K. (2006). The movement ABC: A crosscultural comparison of preschool children from Hong Kong, Taiwan, and USA. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(31), 31–48.
- Cirino, N. (2009). Bodies in motion: An experiential study of creative movement and yoga with young children. *Pro Quest Dissertations and Theses*, 1-15.
- Cittone, C., & Villani, D. (2019) Promozione del benessere in età prescolare attraverso interventi psicomotori: una revisione narrativa della letteratura. *Giornale italiano di psicologia*, XLVI, 1-2, 201-228.
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review Economy*, 28, 415–427.
- Clark, J. E. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 39-44.
- Cleland, F., & Gallahue, D. (1993). Young children divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.

- Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London, UK: Academic Press.
- Cliff, D., Okely, A., Smith, L., & McKeen, L. (2009). Relationships between fundamental movement skills and objectively measured physical activity in preschool children, *Pediatric Exercise Science*, 21, 436-449.
- Collet, M., Gagnière, B., Rousseau, C., Chapron, A., Fiquet, L., & Certain, C. (2019). Case-control study found that primary language disorders were associated with screen exposure. *Acta Paediatr.*, 108, 1103–1109.
- Connolly, B. H., Dalton, L., Smith, J. B., Lamberth, N. G., McCay, B., & Murphy, W. (2006). Concurrent validity of the Bayley Scales of Infant Development II (BSID-II) Motor Scale and the Peabody Developmental Motor Scale II (PDMS-2) in 12-month old infants. *Pediatric Physical Therapy: The Official Publication of the Section on Pediatrics of the American Physical Therapy Association*, 18(3), 190-196.
- Cook, K. D., & Coley, R. L. (2017). School transition practices and children's social and academic adjustment in kindergarten. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 166-177.
- Cooky, C., & Messner, M. A. (2018). *No slam dunk: Gender, sport and the unevenness of social change*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Coplan, R.J., Schneider, B.H., Mathesona, A., Graham, A. (2010). 'Play Skills' for Shy Children: Development of a Social Skills Facilitated Play Early Intervention Program for Extremely Inhibited Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223 – 237.

- Costa, H. J. T., Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gomez, C., & Arufe-Giraldez, V. (2015). The influence of a structured physical education plan on preschool children's psychomotor development profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40, 68-77.
- Costa, H. J. T., Gomez, C. A., Giraldez, V. A., Couto, J. M. P., & Furelos, R. B. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126-140.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 149-179.
- Cro, M. L., & Pinho, A. M. C. (2016). Resilience and Psychomotricity: inclusion strategies in Preschool Education, *Arena: Journal of Physical Activities*, 5, 90-109.
- Crocker, P. R. E., Kowalski, K. C., & Hadd, V. (2008). The role of the self. In A. L. Smith & S. J. H. Biddle (Eds.), *Youth physical activity and sedentary behavior: Challenges and solutions* (pp. 215–237). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant Child Development*, 24, 549–570.
- Custode, A., Bailey, J., Sun, L., Ullery, M. A., Messinger, D., Bulotsky-Sheare, R., & Perry, L. (2023). Preschool Language Environments and Social Interactions in an Early Intervention Classroom: A Pilot Study. *Journal of Early Intervention*, 4.
- Da Silva, A., Z., Pereira, F., L., H., Mincewicz, G., de Araujo, L., B., Guimarães, A., T., B., & Israel, V., L. (2017). Psychomotor intervention to stimulate motor development in 8-10-year-old schoolchildren. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 19(2).

- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 5-18.
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493–541). Springer Nature Switzerland AG.
- Denham, S. A., Blair, K. A., De Mudler, E., & Levitas, J. (2007). Social- Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education & Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., Zahn-Waxler, E. M., Cummings, R. J., & Iannotti (1991). Social competence in young children's peer relations: patterns of development and change. *Child Psychiatry Human Development*, 22(1), 29-44.
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtoglou, 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(1), 16-25.
- Deusinger, I. M. (2012). *Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar*. Frankfurt.
- Deutsch, K. M., & Newell, K. M. (2001). *Children's Coordination of Force Output in a Pinch Grip Task*.
- Dewey, D., Kaplan, B., Crawford, S., & Wilson, B. (2002). Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning and psychosocial adjustment. *Human movement science*, 21, 905-918.

- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Dolinsky, D. H., Brouwer, R. J. N., Østbye, T., Evenson, K. R., & Siega-Riz, A. M. (2011). Correlates of sedentary time and physical activity among preschool-aged children. *Preventing Chronic Disease*, 8(6), 1-14.
- Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). School infrastructure and learning in Latin American elementary education: an analysis based on the SERCE. *Inter-American Development Bank*, Education Division (SCL/EDU).
- Dubois-Comtois, K., Bussi res, E.-L., Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T., & Labb , A.-P. (2021). Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 127, 106100.
- Duncan, R.J, Schmitt, S.A., Burke, M., & McClelland, M.M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 327-344.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- Eisenberg N., Spinrad T. L., Knafo-Noam A. (2015). Prosocial development. In Lerner R. M. (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 610–656). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ekeland, E., Heian, F., & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 39(11), 792-798.
- Ekkekakis, P. (2015). Honey, I shrunk the pooled SMD! Guide to critical appraisal of systematic reviews and meta-analyses using the Cochrane review on exercise for depression as example. *Mental Health and Physical Activity*, 8, 21-36.
- ElGarhy, S., & Liu, T. (2016). Effects of Psychomotor Intervention Program on Students with Autism Spectrum Disorder. *American Psychological Association*, 31(4), 491-506.
- Emck, C., de Lange, J., Scheewe, T., & Busschbach, J. van Damme, T. (2021). *Psychomotor Interventions for Mental Health. Children & Adolescents*, Boom: London, UK.
- Emck, C., & Scheffers, M. (2019). Psychomotor interventions for mental health: an introduction. In J. de Lange, O. Glas, J. T. van Busschbach, C. Emck, & T. Scheewe (Eds.), *Psychomotor interventions for mental health: Adults* (pp. 17-51).
- Emck, C. (2019). General introduction. In: J. de Lange, O. Glas, J. van Busschbach, C. Emck & T. Scheewe (Eds.), *Psychomotor interventions for mental health: Adults* (pp. 9-16). Boom.

- Emck, C., & Bosscher, R. J. (2010). PsyMot: An instrument for psychomotor diagnosis and indications for psychomotor therapy in child psychiatry. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5(3), 244-256.
- Epstein, S. (1997). *Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie*. In: Filipp, S. (Hrsg.):220-224.
- Ericsson, I., & Karlsson, M. K. (2011). Effects of increased physical activity and motor training on motor skills and self-esteem. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 461–479.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention, and academic achievements: An intervention study in school years 1-3. *British Educational Research Journal*, 34(3), 301-303.
- European Forum of Psychomotricity (2023b). Psychomotricity. Retrieved 1 March 2023 from <https://psychomot.org/psychomotricity/>.
- European Forum Psychomotricity. Statuten [Mission]. Marburg: EFP 1995. Available from: <http://www.psychomot.org> [accessed at 25 May 2022].
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development*. (pp. 297–316). Malden, MA, US: Blackwell Publishing.

- Fagaras, P. S., Rus, C. M., & Vanvu, G. (2014). The Importance of Psychomotricity in Developing of Perceptual –Motor Structures, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 317–320.
- Faigenbaum, A.D., Lloyd, R.S., & Oliver, J.L., 2020. *Essentials of youth fitness*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fennick, E., & Royle, L. (2003). Community Inclusion for Children and Youth with Developmental Disabilities. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 20-27.
- Fernandes, M., C., C., Ciasca, S., M., Capelatto, I., V., & Salgado-Azoni, C., A. (2019). Effect of a psychomotor intervention program for children with ADHD. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 1-11. DOI: 10.22491/1678-4669.20190001
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (Auflage:3). UTB, Stuttgart.
- Fischer, K. (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung [Concept and effectiveness of psychomotricity in early intervention]. *Frühförderung Interdisziplinär*, 30(1), 2–16.
- Fischer, A., Reilly, J.J., Kelly, L.A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J.Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 684–688.
- Fits, P. M., & Posner, M. I. (1967). *Human Performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Flannery, K., M., & Smith, R., L. (2017) Are peer status, friendship quality, and friendship stability equivalent markers of social competence? *Adolescent Research Review*. 2(4), 331–340.

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.
- Fonagy P, Gergely G, & Jurist, E. L. (2002). *Affect regulation, mentalisation and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonseca, V., Garrote, N., Todoli, D., & Zenarruzabeitia, A. (2014). *Los maestros analizan la importancia de la psicomotricidad en educación infantil*. Madrid: Siena.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 26-32.
- Fotiadou, E., Neofotistou, K., Dampa, A., & Giagazoglou, P. (2020). The effect of a Psychomotor education program on school behavior of children with intellectual disability. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 7(6), 520-526.
- Fotiadou, E., Neofotistou, K., Giagazoglou, P., & Tsimaras, V. (2017). The effect of a Psychomotor education program on the static balance of children with intellectual disability. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(6), 1702-1708.
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature Neuroscience*. 21, 1–9.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408–430.
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Owen, M. T., & Holland, A. S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: A longitudinal study

from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0031435

- Gagen, L., & Getchell, N. (2018). Using “constraints” to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. In H. Brewer & M. Ranck Jalongo (Eds.), *Physical activity and health promotion in the early years: Effective strategies for early childhood educators* (pp.57-74). New York, NY: Springer.
- Gagen, L., & Getchell, N. (2008). Applying Nektons’ apple to elementary physical education: An interdisciplinary approach. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 79, 43-51.
- Gagen, L., & Getchell, N. (2004). Combining theory and practice in the gymnasium: “Constraints” within an ecological perspective. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 75, 25-30.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Gallahue, L. D. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. (Μετ. – Επιμ. Ευαγγελινού Χ. – Παππά Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2002). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Boston: McGraw-Hill Companies.
- Garcia, L., & Garcia, C. (2002). Dynamical development of self-esteem in young children. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(Suppl.), S59.
- García-Gómez, A., Risco, M. L., Rubio, J. C., Guerrero, E., & García-Peña, I. M. (2014). Effects of a Program of Adapted Therapeutic Horse-riding in a Group of Autism

Spectrum Disorder Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 107-128.

Garten, D. (2015). Evolution ist Bewegung. *Buch zum 9. Osnabrucker Kongress 'Bewegte Kindheit' 2015*, Univeristat Osnabruck, Institut für Sport und Bewegungswissenschaften Niedersächsisches Insitut für fruhkindliche Bildung und Entwichlung (nifbe), Germany.

Gashaj, V., Oberer, N., Mast, F. W., & Roebbers, C. M. (2019). Individual differences in basic numerical skills: The role of executive functions and motor skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 182, 187–195.

Gehris, J. S., Gooze, R. A., & Whitaker, R. C. (2015). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: care, health and development*, 41(1), 122-131.

Getchell, N. & Gagen, L. (2006). Interpreting disabilities from a “constraints” theoretical perspective: Encouraging movement for all children. *Palaestra*, 22, 20-53.

Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2577–2582.

Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*. 39, 1–41.

Ginsburg, K. R. (2007). Committee on Communications, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, American Academy of Pediatrics. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.

- Ginter, J. E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 191-202.
- Giromini, F., Pavot-Lemoine, C., Robert-Ouvray, S., & Vachez-Gatecel, E. A. (2022). La Psychomotricité. In *Que sais-je?* Presses Universitaires de France: Paris, France.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social Intelligence and the Biology of Leadership, *Harvard Business*, 86(9), 74-81.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Toronto: Bantam Books.
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: A critical period to intervene. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 9, 1326–1342.
- Goodman A., Joshi H., Nasim B., Tyler C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. Retrieved from <http://www.eif.org.uk/wpcontent/uploads/2015/03/EIFStrand-1-ReportFINAL1.pdf>.
- Goor, M. B., McKnab, P. A., & Davison-Aviles, R. (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct Validation of the Social Competence Scale in Preschool-age Children. *Social Development*, 17, 380–398.

- Greendorfer, S. L., & Lewko, J. H., (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152.
- Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-
- Aro, K. (2023). The roles of social–emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124 (5), 1079-111.
- Institute of Medicine. (2013). *Early childhood obesity prevention policies: goals, recommendations, and potential action*. Washington, DC: National Academies Press.
- Haibach, P., Reid, G., & Collier, D. (2011). *Motor learning and development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hales, G. (2004, March). *Chickens and eggs. The effect of the erosion of self-esteem and self-image by treating outcomes as causes*. Paper presented at the 6th British Dyslexia Association Conference, Warwick, UK.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247- 257.
- Hampton, V. R., & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.
- Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 327-328.

- Hanne-Behnke, G. (2001). *Klinisch Orientierte Psychomotorik*. Muenchen-Bad Kissingen/Berlin-Duesseldorf-Heidelberg: Richard Pflaum Verlag.
- Hansen, B. H., Anderssen, S. A., Andersen, L. B., Hildebrand, M., Kolle, E., and Steene Johannessen, J. (2018). Cross-sectional associations of reallocating time between sedentary and active behaviours on cardiometabolic risk factors in young people: an international children's accelerometry database (ICAD) analysis. *Sports Medicine*, 48, 2401–2412.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(5), 503–508.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for children: Revision of the Perceived Competence Scale for children*. Denver, USA: University of Denver.
- Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-system. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.
- Haucke, V., Lithgow, T., Rospert, S., Hahne, K., & Schatz, G. (1995). The yeast mitochondrial protein import receptor Mas20p binds precursor proteins through electrostatic interactions with the positively charged presequence. *J. Biol. Chem*, 270, 5565-5570.
- Hausser, K. (1997). *Identitätsentwicklung-vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung*. In: Keupp, Frankfurt, 120-134.
- Haywood, K.M., & Getchell, N. (2012). *Life span motor development* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics

- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2020). *Life Span Motor Development* (7th ed.). Human Kinetics: Champaign, IL, USA.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heim, C., Newport, D. J., Mletzko, T., Miller, A. H., & Nemeroff, C. B. (2008). The link between childhood trauma and depression: Insights from HPA axis studies in humans. *Psychoneuroendocrinology*, 33, 693–710.
- Hellison, D. (1995). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *The movement assessment battery for children*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Henderson, S. E., May, D. S., & Umney, M. (1989). An exploratory study of goal setting behaviour, self- concept and locus of control in children with movement difficulties. *European Journal of Special Education*, 4(1), 1-14.
- Herrera, F., & Ramírez, I. (1993). *La Psicomotricidad [Psychomotricity]*. Revista INFAD, 5, 25-33.
- Herrero, A. B. (2000). Intervención psicomotriz en el primer ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones sensoriomotoras [Psychomotor intervention during first years of education: stimulation os sensory-motor situations]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 87-102.
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PloS ONE*, 13(4), e0193700.

- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A. D., & Trost, S. G. (2010). Correlates of sedentary behaviours in preschool children: a review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 66.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Horn, T. S. (1987). The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427.
- International Personality Item Pool. (2014). [Database record]. Retrieved from the IPIP. <http://ipip.ori.org/>
- Hurrelmann, K. (1988). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- Inchley, J., Kirby, J., & Currie, C. (2011). Longitudinal changes in physical self-perceptions and associations with physical activity during adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 23(2), 237.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.

- Jarraya, S., Wagner, M., Jarraya, M., & Engel, F.A. (2019). 12 Weeks of Kindergarten Based Yoga Practice Increases Visual Attention, Visual Motor Precision and Decreases Behavior of Inattention and Hyperactivity in 5-Year-Old Children. *Frontiers Psychology*, 10, 796.
- Καμπάς, Α., Βενετσάνου, Φ., & Γαβριηλίδου, Ζ. (2019). «Δημόκριτος εργαλείο κινητικής ανίχνευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας» (Δ.Ε.Κ.Α-ΠΡΟ). *Φυσική Δραστηριότητα & Ψυχοκινητική στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπάς, Α., Αμούτζας, Κ., Μακρή, Ε., Γούργουλης, Β., & Αντωνίου, Π. (2002). Επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής με έμφαση στο χώρο και στο χρόνο στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. *Άθληση και Κοινωνία*, 32, 49-57.
- Κοντοπούλου, Μ. (2008). *Ψυχοκοινωνικό κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.
- Κοτζαμανίδης, Χ. (2021). *Παιδί προπόνηση υγεία*. Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalogiannis, P. (2006). The role of sport and physical education in self-concept development of children and adolescents. *Inquiries in sport & physical education*, 4(2), 292-310.
- Kalverboer, A. F., de Vries H. J., & van Dellen, T. (1990). Social behaviour in clumsy children as rated by parents and teachers. In Kalverboer A. F. (Ed.): *Developmental Biopsychology. Experimental and Observational Studies in Children at Risk* (pp. 257- 269). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

- Kambas, A., Venetsanou, F., Avloniti, A., Giannakidou, D., Gourgoulis, V., Draganidis, D., . . . Michalopoulou, M. (2014). Pedometer determined physical activity and obesity prevalence of Greek children aged 4-6 years. *Annals of Human Biology*, 42, 233-238. doi:10.3109/03014460.2014.943286
- Kambas, A., Michalopoulou, M., Fatouros, I., Christoforidis, C., Manthou, E., Giannakidou, D., . . . Zimmer, R. (2012). The relationship between motor proficiency and pedometer-determined physical activity in young children. *Pediatric Exercise Science*, 24, 34-44.
- Kambas, A., Fatouros, Y., Christoforidis, C., Venetsanou, F., Papageorgiou, P., Giannakidou, D., & Aggeloussis, N. (2010). The effects of Psychomotor Intervention, on Visual-Motor Control as a Graphomotor aspect in preschool age. *European Psychomotricity Journal*, 3(1), 54-61.
- Kambas, A., Aggeloussis, N., & Gavriilidou, Z. (2003). *Democritos – Psychomotor Assessment Tool for Preschool Children*. Unpublished manual.
- Kautter, H. (1998). *Das Kind als Akteur seiner Entwicklung*. Heildeberg: Winter.
- Kavale, K. A. (1988). *The long-term consequences of learning disabilities. Handbook of special education, mildly handicapped conditions* (VOL. 2). Oxford: Pergamon Press.
- Kay, J. J., Clegg, J. A., Emck, C., & Standen, P. J. (2016). The feasibility of psychomotor therapy in acute mental health services for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(1), 54–60.
- Keen, R. (2011). The development of problem solving in young children: A critical cognitive skill. *Annual Review of Psychology*. 62, 1–21.

- Kellman, P. J., & Garrigan, P. (2009). Perceptual learning and human expertise. *Physics of Life Reviews*, 6, 53-84.
- Kellman, P. J., & Arterberry, M. E. (1998). *The cradle of knowledge: Development of perception in infancy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelly, J. R. (1974). Socialization toward leisure: A developmental approach. *Journal of Leisure Research*, 6, 181-193.
- Kenyon, G. S., & McPherson, B. D. (1973). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. In G.L. Rarick (Ed.), *Physical activity: Human growth and development*. New York, NY: Academic Press.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S.-H., Oh, J., Ko, S.-Y., McPherson, C. L., Hwang, Y.-S., & Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the Mindfulness Based Open Mind-Korea (OM-K) Preschool Program. *Mindfulness*, 11, 1062–1072.
- Kiphard, E. J. (1994). *Mototherapie*. Teil 2. Dortmund: Moderns Lernen.
- Koivula, N. (2000). Gender stereotyping in televised media sport coverage. *Sex Roles*, 41, 589-604.
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M., ... Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123-1132.
- Konstantinidou, E., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Michalopoulou, M. (2014). Primary physical education perspective on creativity: the nature of creativity and creativity fostering classroom environment. *Early Child Development and Care*, 184(5), 766-782.

- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N.R., & Simpson, A. (2017). Touchscreen generation: children's current media use, parental supervision methods and attitudes towards contemporary media. *Acta Paediatr*, 106, 654–662.
- Kouli, O., Avloniti, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Gazi, S., & Kambas, A. (2010). The effect of a psychomotor training program on the motor proficiency of preschool children in a multicultural environment. *European Psychomotricity Journal*, 3 (1), 31-36.
- Kuhlman, K., & Schweinhart, L. (1999). *Timing in child development*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy*, 51(3), 250-275.
- Laird, Y., Fawkner, S., Kelly, P., McNamee, L., & Niven, A. (2016). The role of social support on physical activity behavior in adolescent girls: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13, 79.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 1, 1–19.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B., (1975). *La symbolique du mouvement. Psychomotricité et éducation*. Paris.

- Largo, R., Fischer, J., & Rousson, V. (2003). Neuromotor development from kindergarten age to adolescence: developmental course and variability. *Swiss Medical Weekly*, 133, 193–199.
- Largo, R., Caflisch, J., Hug, F., Muggli, K., Molnar, A., & Molinari, L. (2001). Neuromotor development from 5 to 18 years. Part 2: associated movements. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 436–443.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Leung, C., Tsang, S., Sin, T. C. S., & Choi, S. (2015). The efficacy of Parent–Child Interaction Therapy with Chinese families: Randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 117–128.
- Levang, C., Slaughter, N., Johansson, T., & Lankow, C. (2017). LIFE questionnaire development: Development and factor analysis of the Levang Inventory of Family Experiences: A new way to operationalize and validate Pesso Boyden System Psychomotor. *International Body Psychotherapy Journal*, 16(1), 38–55.
- Lewis, M., & Haviland- Jones, J. M. (Eds.) (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lin, L.Y., Cherng, R.J., Chen, Y.J., Chen, Y.J., & Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior Development*, 38, 20–26.
- Lindquist, C., Reynolds, K., & Goran, M. (1998). Sociocultural determinants of physical activity among children. *Preventive Medicine*, 29, 305–312.
- Liu, J., Xiang, P., Lee, J., & Li, W. (2017). Developing physically literacy in K-12 physical education through achievement goal theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 292–302.

- Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self esteem and self-concept in children and adolescents? Evidence from a Meta Analysis. *PLOS ONE*, 10(8), 1-17.
- Lloyd, M., Saunders, T. J., Bremer, E., & Tremblay, M. S. (2014). Long-term importance of fundamental motor skills: A 20-year follow-up study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 67-78.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-19.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A., & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 663-669.
- Lorenz, K. H., & Stein, G. (1988). *Eltern-Kind-Turnen, Bewegung und Spiel miteinander erleben*. Celle: Pohl.
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237-252.
- Lowrie, T., Logan, T., & Ramful, A. (2017). Visuospatial training improves elementary students' mathematics performance. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 170–186.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035.

- Lundy, A., & Trawick-Smith, J. (2020). Effects of Active Outdoor Play on Preschool Children's on-Task Classroom Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 1-9.
- Lupu, E. (2011). Study regarding the impact of motion games in the intellectual-motric development of preschool children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1209– 1214.
- Lupu, E. (2010). The Role of Motric Activities in the Psycho-motric Development of Preschool Children – Future Pupils, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 457–464.
- Lynch, A., Rhu, J., Agrawal, S., & Galloway, J. C. (2009). Power mobility training for a 7-month-old infant with spina bifida. *Pediatric Physical Therapy*, 21 (4), 362-368.
- Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2007). Η συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5(1), 82-94.
- Μόσχος, Γ., Καμπάς, Α., Κούλη, Ο., & Βερναδάκης, Ν. (2021). Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών. *Πρακτικά 29^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μόσχος, Γ., Καμπάς, Α., Κούλη, Ο., & Βερναδάκης, Ν. (2019). Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής στη συναισθηματική επάρκεια αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας 4-5 ετών. *Πρακτικά 27^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μπεκιάρη, Α. (2023). *Η Κινητική Αναψυχή ως «παιδαγωγός»*. Στο Κουθούρης, Χ., Ζαφειρούδη, Α., Πατσιαούρας, Α., Μπεκιάρη, Α., Ζήση, Β., & Δαλαμήτρος, Α. «Κινητική Αναψυχή: Φύση, Σπορ, Τέχνες». Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Μπουρσιέ, Α. (1986). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας* (Β. Χρυσόχοου, μτφρ.).

Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Madeira Firmino, N. (2015). *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit – Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2014). Beweigte Sprache im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 2(1), 34-47.

Marouli, A., Papavasileiou, G. E., Dania, A., & Venetsanou, F. (2016). Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 218, 1365 – 1371.

Marr, D., Windsor, M. M., & Cermak, S. (2001). Handwriting Readiness. Locative s and Visuomotor Skills in the Kindergarten Year. *Early Childhood Research & Practice*, 3, 1, EJ 413823.

Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical self-concept and exercise behavior: Reciprocal effects model and the influence of physical education teachers. *Health Psychology*, 25(3), 316.

Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.

- Martela F., & Ryan R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 40, 351–357.
- Mas, T. M., & Castella, J. (2016). Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *Aloma*, 34(1), 65-70.
- Masarykova, D., & Labodova, J. (2019). *Evaluation of basic motor competences in the Slovak primary schools*. Faculty of Physical Education and Sport, Comenius University, Slovakia.
- Matias, A. R., Almeida, G., Veiga, G., & Marmeleira (2023). Child Psychomotricity: Development, Assessment, and Intervention. *Children*, 10, 1605.
- Matias, A. (2010). *Psicomotricidade em Meio Aquático na Primeira Infância*. Lisboa: Tuttirév.
- Matias, A. (2005). Terapia Psicomotora em Meio Aquático. *Psicomotricidade*, 5, 68-76.
- Matson, J. L. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Matvienko, O., & Ahrabi-Fard, I., 2010. The effects of a 4-week after-school program on motor skills and fitness of kindergarten and first-grade students. *Am J Health Promot*, 24(5), 299-303. [https://doi: 10.4278/ajhp.08050146](https://doi.org/10.4278/ajhp.08050146).
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red Light, Purple Light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10, 23-65.

- McDermott, P. A., & Fantuzzo, J. W. (2002) Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*, 39, 111–123.
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Broyles, S. L., Zive, M. M., Nader, P. R., Berry, C. C., & Brennan, J. J. (2002). Childhood movement skills: Predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 238-244.
- McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A., Santos, R., & Cliff, D. P. (2018). Physical activity and modified organized sport among preschool children: Associations with cognitive and psychosocial health. *Mental Health and Physical Activity*, 15, 45–52. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.07.001>
- Mercier, R., & Hutchinson, G. (2003). Social psychology. In B. Mohnsen (Ed.), *Concepts and principles of physical education: What every students needs to know* (2nd ed.; 245-307). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and youth: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Midura, D., & Glover, D. (1999). *The competition-cooperation link: Games for developing respectful competitors*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Montgomery, C., Rupp, A., Langevin, R., & Spalding, T. (2007). Social Competence and Problem Behavior Evaluation in Franco-Albertan Children between the Ages of 3 and 6 Years. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 9, 151–165.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Science achievement gaps begin very early, persist, and are largely explained by modifiable factors. *Educational Research and Reviews*, 45, 18–35.

- Moschos, G., Grivas, V., Kouli, O., & Kambas, A. (2021). The effect of a psychomotor intervention program on motor competence and behavior problems of children 4-5 years of age. *Proceedings of the 5th International Motor Development Research Consortium*. Komotini. Democritus University of Thrace.
- Moschos, G., & Pollatou, E. (2022). The effect of Psychomotor Intervention Program in children 3-10 years of age: a systematic review. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 17(4).
- Movahedi, A., Bahrami, F., Marandi, S. M., & Abedi, A. (2013). Improvement in social dysfunction of children with autism spectrum disorder following long term Kata techniques training. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1054-1061.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B., and Patton, G. C. (2017). Peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic Pediatric*. 17, 830–836.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263.
- Musto, M., Cooky, C., & Messner, M. A. (2017). From fizzle to sizzle: Televised sports news and production of gender-bland sexism. *Gender & Society*, 31, 573-596.
- Νέο Σχολείο- Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης. Ημερομηνία, ανάκτησης: 10-7-2013.
http://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/Odigos_skz_protovathmia.pdf
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

- Nangle, D. W., Erdley, C., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental–clinical integration. *Aggress Violent Beh* 2002; 7: 169-199.
- Nervik, D., Martin, K., Rundquist, P., & Cleland, J. (2011). The relationship between body mass index and gross motor development in children aged 3 to 5 years. *Pediatric Physical Therapy*, 23, 144-148.
- Neuhaus, C. (1996). *Das hyperactive kind und seine Probleme*, Ravensburger Buchverlag
- Newborg, J., Stock, W., Wnek, L. L., Guidubaldi, J., & Ysvinicki, J. (1984). *Inventario de Desarrollo Battelle*.
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071–1091.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. J. M., van der Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., ... & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95, 421–429.
- Nolan, L., Grigorenko, A., & Thorstensson, A. (2005). Balance control: Sex and age differences in 9- to 16-year-olds. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(7), 449–454.

- Norris, E., van Steen, T., Direito, A., & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sport Medicine*, 54, 826–838.
- Novaco, R. W. (1994). Anger as a risk factor for violence among the mentally disordered. In J. Monahan & H. J. Steadman (Eds.), *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment*, 21–59. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Oerter, R. (1987). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlag.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for pediatricians, *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9-26.
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Kolt, G. S. (2007). Physical activity in preschoolers. *Sports Medicine*, 37(12), 104.
- Πολλάτου, Ε. (2003). Βασικά στοιχεία προγραμμάτων Γενικής Γυμναστικής με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 1(3), 238-243.
- Palmer, K. K., Miller, M. W., & Robinson, L. E. (2013). Acute exercise enhances preschoolers' ability to sustain attention. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(4), 433-437.
- Pan, Q., Trang, K. T., Love, H. R., & Templin, J. (2019). School Readiness Profiles and Growth in Academic Achievement. *Frontiers in Education*, 4, 127.
- Pan, C. Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 14(1), 9-28.

- Park, W., Jeong, Y., & Borneman, J. (2011). The effect of psycho-motor play on motor and body perception competence for young children with developmental delays. *South African Journal of Occupational Therapy*, 41, 13–18.
- Pargman, D. (1997). *Understanding sport behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pate, R. P., Pfeiffer, K., Trost, S. G. A., Ziegler, P., & Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics*, 114, 1258-1263.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., et al. (2016). Our future: a lancet commission on adolescent health and wellbeing. *Lancet*, 387(10036):2423–78.
- Pavlidou, E. (1998). *Rhythmics as an educational means at preschool age: a combinational programme of rhythmical and movement education* ((Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/?locale=el>.
- Payne, V. G., & Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development: a lifespan approach*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Payne, G., & Isaacs, L. (1998). *Human motor development: A lifespan approach*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Perrotta, F. (2011). A project for the education psychomotor for developmental age. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(1), 102.

- Pesso, A. & Crandell, J. (Eds.) (1991). *Moving Psychotherapy: Theory and Application of Pesso System/Psychomotor Therapy*. Brookline Books.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. (2008). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piek, J. P., Barrett, N. C., Smith, L. M., Rigoli, D., & Gasson, N. (2010). Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at school age? *Human Movement Science*, 29, 777–786.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668–681.
- Piek, J., Baynam, G., & Barrett, N. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, selfperceptions and self- worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25, 65-75.
- Piek, J. P. (2000). *Motor Behavior And Human Skill: A Multidisciplinary Approach*. United States of America: Human Kinetics.
- Ponce, R. R., Fernandez, D. A. G., & Hernandez, N. C. (2011). Intervencion psicomotriz en el area personal/social de un grupo de educacion preescolar/Psychomotor intervention on social/personal area of a group of children of pre-school education. *Revista Complutense de Educacion*, 22(2), 195.
- Probst, M. (2017). Psychomotor Therapy for Patients with Severe Mental Health Disorders. *Occupational Therapy - Occupation Focused Holistic Practice in Rehabilitation*, Intech, 26-47.

- Probst, M., & Diedens, J. (2017). The body in movement. *Eating Disorders*. Zagreb: Intech, 215-236.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor therapy and psychiatry: What's in a name. *The Open Complementary Medicine Journal*, 2(1), 105–113.
- Purtell, K. M., Valauri, A., Rhoad-Drogalis, A., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., & Logan, J. A. R. (2020). Understanding policies and practices that support successful transitions to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 5-14.
- Qin, C., & Yong, J. (2002) Social competence and behaviour problem in Chinese preschoolers, *Early Education & Development*, 13, 171-186.
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Kolt, G. S. (2007). Physical activity in preschoolers. *Sports Medicine*, 37, 1045-1070.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B., Russell, L. A., Coyle, K. K., et al. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.0>
- Raver, C. Cybele (2003). Young Children's Emotional Development and School Readiness. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/2003/raver03.pdf>
- Raver, C. C., Izard, C. E., & Kopp, C. B. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 16(3), 3–18.

- Razza, R. A., Linsner, R. U., Bergen-Cico, D., Carlson, E., & Reid, S. (2020). The Feasibility and Effectiveness of Mindful Yoga for Preschoolers Exposed to High Levels of Trauma. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 82–93.
- Reid, G., & Block, M. E. (1996). Motor development and physical education. *New approaches to Down Syndrome*, 309-340.
- Rew, L., Arheart, K. L., Johnson, K., & Spoden, M. (2015). Changes in ethnic identity and competence in middle adolescents. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(3), 227-233.
- Rimmer, J. H., & Kelly, L. E. (1989). Gross motor development in preschool children with learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 268-279.
- Riga, V., Misirli, A., & Komessariou, A., (2020). Assessment of motor development of preschool children with special education needs. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 6(7): 17-34.
- Rine, R. M., Braswell, J., Fisher, D., Joyce, K., Kalar, K., & Shaffer, M. (2004). Improvement of motor development and postural control following intervention in children with sensorineural hearing loss and vestibular impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68(9), 1141-1148.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., & Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17(4-5), 721-737.
- Rivilis, I., Hay, J., Cairney, J., Klentrou, P., Liu, J., & Faught, B. E. (2011). Physical activity and fitness in children with developmental coordination disorder: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 894-910.

- Robinson, L. E. (2011). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child, Care, Health and Development*, 37, 589-596.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Roth, K., & Winter, K. (1994). *Entwicklung Koordinativer Fähigkeiten*. In: L. Baur, K. Bos & R. Singer (Eds.) *Motorische Entwicklung*. Schorndorff: Hoffman.
- Rubin, K. H. Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). *Peer interactions, relationships, and groups*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lemer (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp.571-645) John Willey & Sons, Inc..
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 916-924.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N., & Zimmer, R. (2014). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Forderung. *Motorik*, 36,180-189.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Σπανάκη, Ε., Σκορδίλης, Ε., & Βενετσάνου, Φ. (2010). Η Επίδραση ενός Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κινητική Απόδοση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 8(2), 132–141.
- Sajedi, F., & Barati, H. (2014). The effect of Perceptual Motor Training on Motor Skills of preschool children. *Iranian Rehabilitation Journal*, 12(1), 14-17.

- Sawyer, S. M., & Azzopardi P. S. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child Adolescent Health*, 2(18):223–8.
- Schlling, F. (1986). *Ansätze zu einer Konzeption der Motorthherapie*. In: Motorik 9, 59-67.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebbers, C., & Conzelmann, A. (2013). Promoting a functional physical self-concept in physical education: Evaluation of a 10-week intervention. *European Physical Education Review*, 19(2), 232-255.
- Schüller, I., & Demetriou, Y. (2018). Physical activity interventions promoting social competence at school: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 39-55.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart.
- Sektnana, M., McClelland M. M., Acocka, A., & Morrisonb, F. J. (2010). *Running Head: Family risk, Behavior regulation and Achievement*.
- Seligman, M. (2000). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Seppala, E., Rossomando, T., & Doty, J. (2013). Social connection and compassion: Important predictors of health and well-being. *Social Research*, 80(2), 411-430.
- Sevil, J., García-González, L., Abós, Á., Generelo, E., & Aibar, A. (2019). Can high schools be an effective setting to promote healthy lifestyles? effects of a multiple behavior change intervention in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 64, 478–486.
- Silveira-Zaldivar, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing social skills and social competence in children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341-363.

- Simons, J. (2014). *Introductive tot de psychomototriek* [Introduction to psychomotricity]. Garant.
- SHAPE America. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA 20191.
- SHAPE America (2014). *National standards and grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shaw, L., Levine, M. D., & Belfer, M. (1982). Developmental double jeopardy: A study of clumsiness and self-esteem in children with learning problems. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 3, 191- 196.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan* (6th ed.) New York: McGraw-Hill-Companies.
- Shonkoff, J. P. (2009). Investment in Early Childhood Development Lays the Foundation for a Prosperous and Sustainable Society. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Harvard University, USA.
- Silva, A. S. D., & Lima, A. P. (2011). Os benefícios da Reabilitação Aquática para grupos especiais. *EFDeportes.com - Revista Digital*, 16.
- Skinner, R. A., & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1-2), 73-94.

- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, A-68.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Educational Development*, 17, 7–41.
- Snyder, E. E., & Speitzer, E. (1978). Socialization comparisons of adolescent female athletes and musicians. *Research Quarterly*, 79, 342-350.
- Snyder, E. E., & Speitzer, E. (1973). Family influences and involvement in sports. *Research Quarterly*, 44, 249-255.
- Sortor, J., & Kupl, M. T. (2003). Are the results of Beerly – Buktenika Development Test of Visual-Motor Integration and its subtests related to achievement test scores, *Optometry & Vision Science*, 80, 758 – 763.
- Spanaki, I., Grekioti, A., & Skordilis, E.. (2016). Psychomotor training program with elements of theatrical play on motor proficiency and cognitive skills of preschoolers. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 4(6),147-158.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spotswood, F., Wiltshire, G., Spear, S., Morey, Y., and Harris, J. (2019). A practice theory approach to primary school physical activity: opportunities and challenges for intervention. *Critical Public Health*, 31, 1–12.
- Stan, A. E. (2012). The benefits of participation in aquatic activities for people with disabilities. *Medicina Sportiva VIII*: 1737-1742.

- Sterdt, E., Liersch, S., & Walter, (2014). Correlates of physical activity of children and adolescents: A systematic review or reviews. *Health Education Journal*, 73, 72-89.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and Mindfulness Interventions for Preschool-Aged Children in Educational Settings: A Systematic Review. *International Environmental Research and Public Health*, 18, 60-91.
- Τανός, Χ. (1990). *Αυτοεκτίμηση στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρούλη, Κ. (2003). Η Ψυχοκινητική Αγωγή ως προϋπόθεση και μέσω της βελτίωσης της γραφοκινητικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες –προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
- Tang, W., Yao, X., & Zheng, Z. (1994). Rehabilitative effect of music therapy for residual schizophrenia. A one- month randomized controlled trial in Shanghai. *British Journal of Psychiatric*, 24, 38-44.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88 (4), 1156-1171

- Taylor, J. L., & Novaco, R. W. (2005). *Anger treatment for people with developmental disabilities: A theory, evidence and manual based approach*. Chichester: Wiley.
- Teresa, M. M., & Castella, J. (2016). Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *Aloma*, 34(1), 65-70.
- Timmons, B. W., Naylor, P. J., & Pfeiffer, K. (2007). Physical activity for preschool children—How much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(Suppl. 2E), S122-S134.
- Thapa, J. & Rodríguez-Quiles, J. A. (2022). Evaluation of the Early Childhood Music Education project's influence on the development of 3- to 5-year-old children in Andalusia, Spain, *British Journal of Music Education*, 40(1), 96-108.
- Theodorakou, K., & Zervas, Y. (2003). The effects of the creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school children's self esteem. *Sport, Education and Society*, 8(1), 91-104.
- Thom, L. (2010). From simple line to expressive movement: The use of creative movement to enhance socio-emotional development in the preschool curriculum. *American Journal of Dance Therapy*, 32(2), 100-112.
- Thomas, J., & Moon, D. (1976). Measuring motor rhythmic ability in children. *Research Quarterly*, 47(1), 20-32.
- Tobolcea, I., & Dumitriou, C. (2010). The importance of psychomotricity in the apparition and development of language in children, *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement and Health*, 10(2), 376.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

- Tomprowski, P.D., McCullick, B., Pendleton, D.M., & Pesce, C., (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport Health & Science*, 4, 47–55.
- Tortella, P., Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., & Fumagalli, G., 2016. Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS One*, 11(7), e0160244-e0160244. [https://doi: 10.1371/journal.pone.0160244](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160244).
- Tremblay, L., Boudreau-Lariviere, C., & Cimon-Lambert, K. (2012). Promoting physical activity in preschoolers: A review of the guidelines, barriers and facilitators for implementation of policies and practices. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 53 (4), 280.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?, *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tsapakidou, A., & Zachopoulou, E. (2001). Diathemaktiki didaskalia: kalliergia tou proforikou logou ton nipion meso tis kinisis kai tou rithmou (Integrative teaching: cultivation of preschoolers; speech through movement and rhythm). *Fisiki drastiriotita ke poiotita zois (Physical Activity and Life Quality)*, 2(in Greek), 65-72.
- Tur-Kaspa, H. (2002). *Social cognition in learning disabilities*. In: B.Y.L.
- Ulrich, D. A., Lloyd, M. C., Tierman, C. W., Looper, J. E., & Angulo-Barroso, R. M. (2008). Effects of intensity of treadmill training on developmental outcomes and stepping in infants with Down syndrome: a randomized trial. *Physical Therapy*, 88(1), 114-122.

- Ulrich, B. D., Ulrich, D. A., & Collier, D. H. (1992). Alternating stepping patterns: hidden abilities of 11 month old infants with down syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34(3), 233-239.
- Ulrich, D. A. (1985). *Test of Gross Motor Development*. Austin, TX: PRO-ED.
- Ugrinowitsch, H., Lage, G. M., Santos-Naves, S. P., Dutra, L. N., Carvalho, M. F. S. P., Ugrinowitsch, A. A. C. et al. (2014). Transition I efficiency and victory in volleyball matches. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(1), 42-6.
- Vahedi, S. H., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children, *Iran Journal of Psychiatry*, 7(3), 126-134.
- Valente, P., Santos, S., & Morato, P. (2012). A Intervenção Psicomotora como (um Sistema de) apoio na população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental. *A Psicomotricidade*, 15, 10-23.
- Valentini, N. C., & Rudisill, M. E. (2004). An inclusive climate intervention and the motor skill development of children with and without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 330-347.
- Vandaele, B., Cools, W., de Decker, S., & de Martelaer, K. (2011). Mastery of fundamental movement skills among 6-year-old Flemish pre-school children. *European Physical Education Review*, 17, 3-17.
- van der Fels, I. M., te Wierike, S. C., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., & Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 697–703.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007>
- Vancampfort, D., Rosenbaum, S., Schuch, F., Ward, P., Richards, J., Mugisha, J., Probst,

- M., & Stubbs, B. (2017). Cardiorespiratory fitness in severe mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 47, 343-352.
- Vancampfort, D., Stubbs, B., Ward, P. B., Teasdale, S., & Rosenbaum, S. (2015). Integrating physical activity as medicine in the care of people with severe mental illness. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49, 681-682.
- Vancampfort, D., Rosenbaum, S., Probst, M., Connaughton, J., Plessis, C. D., Yamamoto, T., Diedens, J., & Stubbs, B. (2015). Top 10 research questions to promote physical activity research in people with binge eating disorder. *Eating Disorders*. 24, 326-337.
- Vayer, P. (1978). *L'enfant face au monde: à l'âge des apprentissages scolaires [The child in front of the world: the age of scholar learning]*. Ed. Doin.
- Veiga, G., Marmeleira, J., Laranjo, L., & Almeida, G. (2021). The importance of outdoor practices for children's development and for the community. In *Taking the Best From Outdoor Play—A Practical Book for Parents and Practitioners of Early Childhood Education*, Universidade de Évora: Évora, Portugal, pp. 1–14.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Gourgoulis, V., & Yannakoulia, M. (2019). Physical activity in pre-school children: Trends over time and associations with body mass index and screen time. *Ann. Hum. Biol.*, 46, 393–399.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2017). Can motor proficiency in preschool age affect physical activity in adolescence?. *Pediatric Exercise Science*, 29(2), 254-259.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2016). Motor Proficiency in young children: A closer look at potential gender differences, *SAGE Open*, 1-10.

- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in Dance Education*, 5(2), 127-138.
- Volkamer, M., & Zimmer, R. (1986). *Kindzentrierte Mototherapie*. *Motorik*, 9, 49-58.
- von Hofsten, C. (1990). Early development of grasping an object in space-time. In M.A. Goodale (Ed.), *Vision and action: The control of grasping* (pp.65-79). Norwood, NJ: Ablex.
- Wall, A., Reid, G., & Paton, J. (1990). The syndrome of physical awkwardness. In G. Reid (Ed.), *Problems in movement control* (pp.283 – 316). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Wang, W., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social emotional competency on child development in western China. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10.
- Wassenaar, T. M., Williamson, W., Johansen-Berg, H., Dawes, H., Roberts, N., and Foster, C. (2020). A critical evaluation of systematic reviews assessing the effect of chronic physical activity on academic achievement, cognition and the brain in children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*. 17, 1–18.
- Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screentime, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 114-121.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17(2), 96-113.

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social emotional competence in young children (aged 4-8 years): The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182.
- Weiss, M. R., Bhalla, J. A., & Price, M. S. (2007). *Developing positive self-perceptions through youth sport participation*. In H. Hebestreit & O. Bar-Or (Eds.), *The encyclopaedia of sports medicine*, Vol. X: The young athlete (pp. 302–318). Oxford: Blackwell Science, Ltd.
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). *Motivational orientations and sport behavior*. In *TS Horn ed. Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101-183.
- Weiss, M. R., & Barber, H. (1996). Socialization influences of collegiate male athletes: A tale of two decades. *Sex Role*, 33, 129-140.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sport* (pp. 39-69) Human Kinetics: Champaign, IL, USA.
- Wenhold, H., & Harrison, K. (2019). Familial correlates of US preschooler physical activity. *Journal Child. Media*, 13, 219–227.

- Whitehead, J., & Delong, J. (2011). Transforming educational knowledge through making explicit the embodied knowledge of educators for the public good. *A paper presented at the 2011 American Educational Research Association Conference in New Orleans, USA, 9th April 2011.*
- Williams, H. G., Pfeiffer, K., A., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H. & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned? *Childhood Education*. 84, 260–266.
- Wray-Lake L., DeHaan C. R., Shubert J., Ryan R. M. (2019). Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theoryperspective. *Journal of Positive Psychology*, 14, 166–177.
- Wright, H. C., & Sudgen, D. A. (1996a). The nature of developmental coordination disorder: Inter and intra group differences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 358- 374.
- Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E., & Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), e1758-1765).
- Wong, D. K. P. (2002). Struggling in the mainstream: The case of Hong Kong. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 79–94.

- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2004 α). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών/Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2004 β). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών/Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας.
- Χατζόπουλος, Δ. (2012). *Διδακτική φυσικής αγωγής: Για ένα μάθημα με συναισθημα.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (1989). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*, Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Yazejian N., & Peisner-Feinberg, E. S. (2009). Effects of a preschool music and movement curriculum on children's language skills. *NHSA Dialog: A Research-to-practice. Journal for the Early Childhood Field*, 12(4), 327-41.
- Yang, C., Chan, M. – K., & Ma, T. – L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69.

- You, Y., S. Zhang, S., Zhang, W., & Mao., Y. (2023). The impact of social and emotional learning on students' bullying behavior: Serial mediation of social and emotional competence and peer relationship. *Psychology in the Schools*, 60 (10), 3406-3694.
- Ζαχοπούλου, Ε. & Κούλη, Ο. (2011). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα: Σκοποί στόχοι-επιδιώξεις. Προσχολική ηλικία*. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279-294.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 631-642.
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 5^{ος} τόμος, 104 – 128.
- Ziegler, E. F., & Bishop-Josef, Sandra J. (2010). *The Cognitive Child vs. the Whole Child: Lessons from 40 Years of Head Start*. Oxford.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Verlag Herder.

- Zimmer, R. (2015). Das Glueck der gelungenen Tat-Ueber den Koerper die eigenen Staerken entdecken. *Das Buch zum 9. Osnabrucker Kongress 'Bewegte Kindheit' 2015*, Univeristat Osnabruck, Institut fur Sport und Bewegungswissenschaften Niedersachsisches Insitut fur fruhkindliche Bildung und Entwichlung (nifbe), Germany.
- Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 3-9.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.).Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R. (2003). *Zu weing Bewegung- zu viel Gewicht (Too little exercise-too much weight)*. *Fruhe Kindheit*, 4, 15-17.
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R., & Cicurs, H. (1993). *Psychomotorik*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Zimmer, R. (1992). *Sport und Spiel im Kindergarten Aachen*, Germany: Meyer und Mayer.
- Zimmer, R. (1980): „*Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im vorschulischen Alter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang motorischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Variablen*“. Dissertation, UniversitätOsnabrück.
- Zhao, M., & Chen, S. (2018). The effects of structured physical activity program on social interaction and communication for children with autism. *BioMed research international*, Special Issue, 27-49.

- Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M.K., & Nurmi, J.E. (2017). Knowing, applying, and reasoning about arithmetic: Roles of domain-general and numerical skills in multiple domains of arithmetic learning. *Developmental Psychology*, 53, 2304–2318.
- Zwets, A. J., Hornsveld, R. H. J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & van Marle, H. J. C. (2016). Psychomotor therapy as an additive intervention for violent forensic psychiatric inpatients: A pilot study. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222–234.

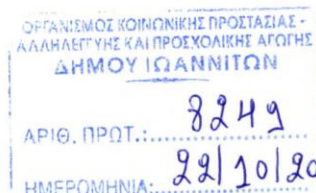
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1. Έγκριση άδειας από το Ν.Π.Δ.Δ. «Ο.Κ.Π.Α.Π.Α» του Δήμου Ιωαννιτών



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΔΗΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Οργανισμός Κοινωνικής Προστασίας
Αλληλεγγύης και Προσχολικής Αγωγής
Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας και
Προσχολικής Αγωγής
Ταχ. Διεύθυνση: Αβέρωφ 6 45221
Ιωάννινα
☎: 2651054262-3 & ☎ 2651054264
Email: dpadikoi@okpapa.gr
npdd.okpapa@gmail.com



Ιωάννινα: 20/10/2020

Αρ. Πρωτ.:

Προς: Μόσχο Γεώργιο

Email: giorgosmosxos@hotmail.com

ΔΗΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Απάντηση σε αίτημα

Σχετικά με την υπ' αριθμ. 7744/09/10/2020 αίτησή σας, σας ενημερώνουμε ότι εγκρίνεται η έρευνα για την διδακτορική σας διατριβή σε δύο (2) Παιδικούς Σταθμούς του Ν.Π.Δ.Δ. «Ο.Κ.Π.Α.Π.Α.» του Δήμου Ιωαννιτών για το σχολικό έτος 2021-2022.

Το θέμα της έρευνας είναι:

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΘΑΝΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΟΥ Ν.Π.Δ.Δ. «Ο.Κ.Π.Α.Π.Α.»
ΔΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

Παράρτημα 2. Βεβαίωση σύμφωνης γνώμης γονέα/κηδεμόνα για τη συμμετοχή του παιδιού στο πρόγραμμα Ψυχοκινητική Αγωγή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Έντυπο συναίνεσης και σύμφωνης γνώμης γονέα/κηδεμόνα για τη συμμετοχή του παιδιού στην ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Επίδραση παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής στη κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών

Επιστημονικός υπεύθυνος: Ελιζάνα Πολλάτου, Αν. Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ, email: epolatou@uth.gr, τηλ.:24310-47068.

Ερευνητές: Γεώργιος Μόσχος (email: giorgosmosxos@hotmail.com τηλ. 6945688690

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν ένα πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής (ΨΑ), διάρκειας οκτώ μηνών επηρεάζει την κινητική επιδεξιότητα, την κοινωνική, την σχολική, την συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 χρονών χωρίς κάποιο διαγνωσμένο νευρολογικό, αισθητηριακό ή κινητικό πρόβλημα από την πόλη των Ιωαννίνων.

2. Διαδικασία

Η πρώτη μέτρηση θα γίνει κατά την ίδια περίοδο και στους δυο παιδικούς σταθμούς των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου 2021 ενώ η δεύτερη μέτρηση θα διεξαχθεί την ίδια πάλι περίοδο και στους δυο παιδικούς σταθμούς των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα, την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου 2022. Η διαδικασία μέτρησης για την δέσμη ΔΕΚΑ-ΠΡΟ θα πραγματοποιηθεί στους παιδικούς σταθμούς ατομικά για κάθε μαθητή ενώ το ερωτηματολόγιο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θα το συμπληρώσουν οι παιδαγωγοί την ίδια περίοδο. Κάθε μέρα ο ερευνητής θα μετράει 10-12 μαθητές καθώς οι δοκιμασίες του τεστ διαρκούν περίπου δεκαπέντε λεπτά για κάθε άτομο.

Το χρονοδιάγραμμα για το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής προβλέπει να ξεκινήσει την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου 2021 και να ολοκληρωθεί την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου 2022, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα για τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής είχε διάρκεια 8 μηνών και κάθε μάθημα είχε διάρκεια 45 λεπτά.

3. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Με τον όρο Ψυχοκινητική Αγωγή εννοούμε την συμμετοχή των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή. Ουσιαστικά, είναι η γυμναστική για παιδιά ηλικίας 3-10 ετών με διάφορες δραστηριότητες μέσω παιχνιδιών και με αυτό τον τρόπο ψυχαγωγούνται και αποκτούν αυτόβουλη δράση. Μέσω αυτού του είδους την γυμναστική τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με διάφορα υλικά, θα μάθουν το σώμα τους, θα αποκτήσουν κινητικές εμπειρίες-δεξιότητες και θα εξοικειωθούν με το περιβάλλον τους. Στην Ψυχοκινητική Αγωγή θεωρείται το παιδί ως ενεργό άτομο και μπορεί να αναλάβει ευθύνες και να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του αλλά και την ομάδα. Κατ' επέκταση δεν αποτελεί η υπεύθυνη δράση μόνο το στόχο μιας επιτυχούς παρέμβασης, άλλα ταυτόχρονα και τη μέθοδο για την παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτόνομη δράση του παιδιού σε κινητικό, σε κοινωνικό-συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο.

Μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα τα παιδιά θα ενισχύσουν τις κινητικές δεξιότητες τους δεξιότητες και παράλληλα τις κατάλληλες δεξιότητες για την σωστή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα Ψυχοκινητικής Αγωγής θα έχει διάρκεια για 8 οκτώ μήνες (Οκτώβριος-Μάιος) και με συχνότητα εφαρμογής 3 μαθήματα την εβδομάδα και διάρκεια κάθε μαθήματος 45 λεπτά.

4. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

5. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

6. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε το επιθυμείτε.

7. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει το παιδί. Συναινώ να συμμετέχει στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: / /

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή ερευνητή

και υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο

Και υπογραφή παρατηρητή

Ονομάζομαι Μόσχος Γεώργιος και πραγματοποιώ την έρευνα για την Διδακτορική Διατριβή μου στον παιδικό σταθμό με θέμα την επίδραση παρεμβατικού προγράμματος Ψυχοκινητικής στη κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και στα προβλήματα συμπεριφοράς αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 4-5 ετών. Όλες οι μετρήσεις θα γίνουν από τον ερευνητή, η συλλογή των δεδομένων θα είναι απόρρητη, κάθε παιδί θα εξεταστεί ατομικά και η χρήση των αποτελεσμάτων-δεδομένων θα γίνει αποκλειστικά για την Διδακτορική Διατριβή. Η επιστημονικά υπεύθυνη της Διατριβής είναι η Ελιζάνα Πολλάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στα Τρίκαλα.

Με τον όρο Ψυχοκινητική Παρέμβαση εννοούμε την συμμετοχή των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή. Ουσιαστικά, είναι η γυμναστική για παιδιά ηλικίας 3-10 ετών με διάφορες δραστηριότητες μέσω παιχνιδιών και με αυτό τον τρόπο ψυχαγωγούνται και αποκτούν αυτόβουλη δράση. Μέσω αυτού του είδους την γυμναστική τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με διάφορα υλικά, θα μάθουν το σώμα τους, θα αποκτήσουν κινητικές εμπειρίες-δεξιότητες και θα εξοικειωθούν με το περιβάλλον τους. Στην Ψυχοκινητική Παρέμβαση θεωρείται το παιδί ως ενεργό άτομο και μπορεί να αναλάβει ευθύνες και να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του αλλά και την ομάδα. Κατ' επέκταση δεν αποτελεί η υπεύθυνη δράση μόνο το στόχο μιας επιτυχούς παρέμβασης, αλλά ταυτόχρονα και τη μέθοδο για την παρέμβαση. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτόνομη δράση του παιδιού σε κινητικό, σε κοινωνικό-συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο.

Η πρώτη μέτρηση θα γίνει στον παιδικό σταθμό των Ιωαννίνων την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου ενώ η δεύτερη μέτρηση θα διεξαχθεί την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου. Η διαδικασία μέτρησης θα

πραγματοποιηθεί από τον ερευνητή Γεώργιο Μόσχο στον παιδικό σταθμό ατομικά για κάθε μαθητή και τα δεδομένα θα τα διαχειριστεί αποκλειστικά και μόνο ο ερευνητής. Το χρονοδιάγραμμα για το πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης προβλέπει να ξεκινήσει την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου και να ολοκληρωθεί την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα για τα παιδιά που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα ψυχοκινητικής παρέμβασης θα έχει διάρκεια 8 μηνών και κάθε μάθημα θα έχει διάρκεια 45 λεπτά.

Επιστημονικά Υπεύθυνη

Ελιζάνα Πολλάτου

άναντ. καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ - Β.Θ



Υποψήφιος Διδάκτορας

Γεώργιος Μόσχος



**Βεβαίωση σύμφωνης γνώμης γονέα / κηδεμόνα
για τη συμμετοχή του παιδιού του στη Ψυχοκινητική**

Ιωάννινα .../.../20...

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος
..... γονέας / κηδεμόνας του / της
..... δηλώνω ότι :
Ανάγνωσα το παραπάνω κείμενο, συμφωνώ με το περιεχόμενο και
εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού μου στο πρόγραμμα. Το **τηλέφωνο**
μου το οποίο μπορείτε να με ενημερώνετε προσωπικά
είναι:.....*

Ονοματεπώνυμο Κηδεμόνα

Υπογραφή

Παράρτημα 3. Φύλλο αξιολόγησης «Δ.Ε.Κ.Α-ΠΡΟ»

«ΔΕΚΑ» (Καμπάς, Βενετσιάνου, Γαβριηλίδου, 2018)

Φύλλο καταγραφής επιδόσεων

«Δ.Ε.Κ.Α-ΠΡΟ»

«ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ»: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ:	ΕΤΟΣ	ΜΗΝΑΣ	ΗΜΕΡΑ
ΦΥΛΟ: ☐ ΑΡ ☐ ΘΥ	ΗΜΕΡ. ΜΕΤΡΗΣΗΣ		
ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ	ΗΜΕΡ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ		
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΧΡΟΝΟΛ. ΗΛΙΚΙΑ		

1. Κυριαρχία προτίμησης χεριού	1 ^η	2 ^η
	☐	☐

2. Ταχύτητα συγκρότησης (λεπτή) Άκρο εκτέλεσης ☐	αριθ. τελειών→	επίδοση	κλάση		
		☐	☐		
Επίδοση	0-39	40-50	51-57	58-63	>63
Κατηγορία	Βελτίωση	Αναπτυσσόμενο	Μέσος όρος	Καλό	Πολύ καλό

3. Ταχύτητα μετατόπισης σώματος	αριθ. επιτυχημένων μετατοπίσεων→	επίδοση	κλάση
		☐	☐
Επίδοση	0-6	7-12	>13
Κατηγορία	Βελτίωση	Μέσος όρος	Πολύ καλά

4. Ταχύτητα κίνησης σώματος με αλλαγή κατεύθυνσης και ακρίβεια χειρισμού	χρόνος σε δευτερόλεπτα→	επίδοση	κλάση
		☐	☐
Επίδοση	≥15.59	13.00-15.58	≤12.59
Κλάση	Βελτίωση	Μέσος όρος	Πολύ καλά

προσπάθειες →		1 ^η	2 ^η	επίδοση	κλάση
5. Ισορροπία κατά το βάδισμα προς τα πίσω (αδρή)	αριθμός έγκυρων βημάτων →	☐	☐	☐	☐
Επίδοση	0-3	4-8	9-12	13-16	>17
Κατηγορία	Βελτίωση	Αναπτυσσόμενο	Μέσος όρος	Καλά	Πολύ καλά

προσπάθειες→	2μ					3μ					επίδοση	κλάση
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
6. Στόχευση με το χέρι Άκρο εκτέλεσης 												
Επίδοση	0-2		3-5		>6							
Κλάση	Βελτίωση		Μέσος όρος		Πολύ καλά							

					επίδοση	κλάση ⁷
7. Ακρίβεια και συγχρονισμός χεριών (λεπτή)						
Αριθμός νομισμάτων→						
Επίδοση	0-15	16-21	22-26	>27		
Κλάση	Βελτίωση	Αναπτυσσόμενο	Μέσος όρος	Πολύ καλά		

				Στοφάνια	επίδοση	κλάση ⁸
8. Ευκαμψία-σχήμα σώματος (αδρή)				 		
Επίδοση	0	1	3			
Κλάση	Βελτίωση	Μέσος όρος	Πολύ καλά			

προσπάθειες→	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	επίδοση	κλάση ⁹
9. Υποδοχή-πιάσιμο αντικειμένου με τα χέρια	σωστό λάθος	σωστό λάθος	σωστό λάθος	σωστό λάθος	σωστό λάθος		
Επίδοση	0	1-2	3-4	5			
Κλάση	Βελτίωση	Αναπτυσσόμενο	Μέσος όρος	Πολύ καλά			

				χαμηλό εμπόδιο		ψηλό εμπόδιο			
προσπάθειες→		1 ^η	2 ^η	1 ^η	2 ^η	επίδοση	κλάση ¹⁰		
10. Αλτική ικανότητα (αδρή)		σωστό λάθος	σωστό λάθος	σωστό λάθος	σωστό λάθος				
Επίδοση	0-1	2-3	4-5	6					
Κλάση	Βελτίωση	Αναπτυσσόμενο	Μέσος όρος	Πολύ καλά					

⁹Σε όλα τα τεστ σημειώστε με - όταν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να ολοκληρώσει σωστά το τεστ

Παράρτημα 4. Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ή

«Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής»

Χρυσή Χατζηχρήστου
Φωτεινή Πολυχρόνη
Ηλίας Μπεζεβέγκης
Κωνσταντίνος Μυλωνάς

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

*Κλίμακα Εκπαιδευτικού
για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας (ηλικίες: 4–6 έτη)*

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
— ΕΠΕΑΕΚ —

Κωδικός παιδιού	
Κωδικός εκπαιδευτικού	
Ημερομηνία συμπλήρωσης	

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ 4-6 ΕΤΩΝ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής προσαρμογής, καθώς και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήστε ένα ερωτηματολόγιο για να περιγράψετε τη συμπεριφορά ενός παιδιού κάθε φορά.

Στοιχεία για την/τον εκπαιδευτικό

- Φύλο: Γυναίκα ☐ Άνδρας ☐
- Διάρκεια προϋπηρεσίας: (σε έτη)

Στοιχεία για το παιδί

- Ονοματεπώνυμο:
- Φύλο: Κορίτσι ☐ Αγόρι ☐
- Τάξη φοίτησης:
- Σχολείο:
- Μητρική γλώσσα: Άλλη γλώσσα:
- Το παιδί έχει παραπεμφθεί σε ειδικό για αξιολόγηση;
 Όχι ☐ Ναι ☐
- Το παιδί έχει λάβει κάποια διάγνωση από επαγγελματία ειδικό;
 Όχι ☐ Ναι ☐

Εάν ναι, ποια;

Παρατηρήσεις

.....

.....

.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

Σκεφθείτε τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού που θα περιγράψετε, κατά τους τελευταίους 2-3 μήνες. Διαβάσετε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή ταιριάζει στο παιδί, δηλαδή πόσο τον/την αντιπροσωπεύει.

Θα βάλετε σε κύκλο το:

- 1 αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει, δεν ταιριάζει καθόλου στο παιδί,
- 2 αν ταιριάζει λίγο στο παιδί.
- 3 αν ταιριάζει σε μέτριο βαθμό στο παιδί.
- 4 αν ταιριάζει πολύ στο παιδί. και
- 5 αν ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν	1	2	3	4	5
2	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
3	Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	1	2	3	4	5
4	Μαλώνει με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
5	Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	1	2	3	4	5
6	Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
7	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις	1	2	3	4	5
8	Διακόπτει τα άλλα παιδιά, όταν κάνουν κάτι	1	2	3	4	5
9	Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	1	2	3	4	5
10	Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	1	2	3	4	5
11	Πειράζει τους άλλους	1	2	3	4	5
12	Αρνείται τα λάθη του ή κατηγορεί τους άλλους	1	2	3	4	5
13	Είναι συνεσταλμένο	1	2	3	4	5
14	Πριν κάνει κάτι, το σχεδιάζει προσεκτικά	1	2	3	4	5
15	Χτυπάει τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
16	Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως	1	2	3	4	5
17	Καταλαβαίνει τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος)	1	2	3	4	5
18	Είναι ανήσυχο, μόνιμα «υπ' ατμόν»	1	2	3	4	5
19	Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	1	2	3	4	5
20	Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
21	Αντιδρά με το παραμικρό	1	2	3	4	5
22	Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	1	2	3	4	5
23	Είναι προσεκτικό παιδί	1	2	3	4	5
24	Ξεκινάει μια συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
25	Τα χάνει σε σύνθετες, περίπλοκες δραστηριότητες	1	2	3	4	5
26	Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	1	2	3	4	5
27	Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	1	2	3	4	5
28	Είναι ώριμο παιδί για την ηλικία του	1	2	3	4	5
29	Ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης	1	2	3	4	5
30	Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	1	2	3	4	5
31	Αποφεύγει τα δύσκολα	1	2	3	4	5
32	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
33	Παρατείνεται εύκολα	1	2	3	4	5
34	Ξεχνάει τις εντολές της παιδαγωγού για το τι πρέπει να κάνει	1	2	3	4	5
35	Είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του	1	2	3	4	5
36	Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	1	2	3	4	5
37	Διορθώνει τυχόν λάθη στις δραστηριότητές του	1	2	3	4	5
38	Ενοχλεί τα άλλα παιδιά, όταν κάνουν κάτι	1	2	3	4	5
39	Όταν ρωτάει κάτι η παιδαγωγός απαντάει ή προσπαθεί να απαντήσει	1	2	3	4	5
40	Έχει πολλούς φόβους	1	2	3	4	5
41	Μπορεί να δουλεύει ανεξάρτητα (δηλαδή με λίγη ή καθόλου βοήθεια από άλλους)	1	2	3	4	5
42	Θυμώνει με το παραμικρό	1	2	3	4	5
43	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	1	2	3	4	5
44	Μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πώς αισθάνεται	1	2	3	4	5
45	Μπορεί εύκολα να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να λύνει προβλήματα	1	2	3	4	5
46	Ξέρει να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (π.χ. επιθετικότητα άλλου παιδιού, καυγάς)	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
47	Πιάνει εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
48	Θέλει να είναι ο αρχηγός της παρέας	1	2	3	4	5
49	Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	1	2	3	4	5
50	Η δουλειά του είναι ακατάστατη	1	2	3	4	5
51	Κάνει λάθη από τη βιασύνη του	1	2	3	4	5
52	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του	1	2	3	4	5
53	Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
54	Του αρέσει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
55	Δεν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα ακόμα και μετά από σχετικές οδηγίες	1	2	3	4	5
56	Έχει πολλούς φίλους	1	2	3	4	5
57	Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	1	2	3	4	5
58	Δείχνει το κατάλληλο για την περίπτωση συναίσθημα	1	2	3	4	5
59	Έχει την τάση να απομονώνεται	1	2	3	4	5
60	Αναστατώνεται εύκολα	1	2	3	4	5
61	Δείχνει να κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται προηγουμένως	1	2	3	4	5
62	Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
63	Ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια τις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
64	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες	1	2	3	4	5
65	Δεν μπορεί να υπολογίσει σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία	1	2	3	4	5
66	Έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος	1	2	3	4	5
67	Είναι ανήσυχο, διαρκώς στριφογυρίζει	1	2	3	4	5
68	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
69	Ολοκληρώνει έγκαιρα τις δραστηριότητες που έχει να κάνει στο σχολείο	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
70	Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
71	Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	1	2	3	4	5
72	Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	1	2	3	4	5
73	Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
74	Βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση	1	2	3	4	5
75	Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του	1	2	3	4	5
76	Ακολουθεί ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνει	1	2	3	4	5
77	Κάνει λάθη απροσεξίας	1	2	3	4	5
78	Καταλαβαίνει πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4	5
79	Διακόπτει τη σχολική εργασία των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
80	Συμμετέχει στις δραστηριότητες στην τάξη	1	2	3	4	5
81	Φεύγει από τη θέση του κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας	1	2	3	4	5
82	Μοιράζεται τα παιχνίδια του ή άλλα αντικείμενα με τους συνομηλίκους του	1	2	3	4	5
83	Μπλέκει εύκολα σε καυγάδες	1	2	3	4	5
84	Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	1	2	3	4	5
85	Ελέγχει το θυμό του	1	2	3	4	5
86	Πειράζει τα άλλα παιδιά, είναι «πειραχτήρι»	1	2	3	4	5
87	Είναι δειλό παιδί	1	2	3	4	5
88	Φοβάται μήπως κάνει λάθη	1	2	3	4	5
89	Συνήθως κατανοεί πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
90	Η προσοχή του διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	1	2	3	4	5
91	Είναι συζητήσιμο, «παίρνει από λόγια»	1	2	3	4	5
92	Προτιμάει να παίζει μόνο του	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
93	Του αρέσει να κάνει παρέα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
94	Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής	1	2	3	4	5
95	Χρειάζεται διαρκή υπενθύμιση για να αρχίσει και να ολοκληρώσει μια εργασία	1	2	3	4	5
96	Όταν αρχίσει κάτι, θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει	1	2	3	4	5
97	Έχει δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1	2	3	4	5
98	Κλείνεται στον εαυτό του	1	2	3	4	5
99	Αντιδράει άσχημα	1	2	3	4	5
100	Νιώθει συχνά ντροπή, αισθάνεται εύκολα αμηχανία	1	2	3	4	5
101	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτει πρόβλημα	1	2	3	4	5
102	Συχνά επιλέγεται ως αρχηγός	1	2	3	4	5
103	Κάνει εύκολα φίλους	1	2	3	4	5
104	Ζητάει συγγνώμη όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
105	Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	1	2	3	4	5
106	Ακούει με προσοχή τις οδηγίες της παιδαγωγού	1	2	3	4	5
107	Έχει ξεσπάσματα θυμού	1	2	3	4	5
108	Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	1	2	3	4	5
109	Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται	1	2	3	4	5
110	Πληγώνεται όταν του ασκούν κριτική	1	2	3	4	5
111	Με την πρώτη δυσκολία τα παρατάει	1	2	3	4	5
112	Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του	1	2	3	4	5
113	Αντιδρά έντονα σε σχέση με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5

ΤΕΣΤ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού για Παιδιά Προσβολικής Ηλικίας - Κλειδί

Καταχωρίστε το βαθμό στα αντίστοιχα φατνία για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά.
Τα λευκά φατνία δηλώνουν ότι η πρόταση ανήκει στο συγκεκριμένο τομέα.

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														

α/α	ΔHI	ΔE	ΣO	KIN	OΣ	ΣA	ΣXI	AE	$\Delta \Sigma$	$\Delta \Sigma \tau$	E	$\Delta \Pi$	EΠ	$\Upsilon \Delta \Sigma$
18														
19														
20								*						
21								*						
22								*						
23														
24														
25					*									
26														
27														
28														
29														
30														
31				*										
32														
33				*										
34							*							
35														
36														
37														
38														
39														

α/α	ΔH	ΔE	ΣO	KIN	OΣ	ΣA	ΣXH	AE	$\Delta \Sigma$	$\Delta \Sigma \tau$	E	ΔH	EΠ	$\gamma \Delta \Sigma$
40														
41														
42								*						
43														
44														
45														
46														
47														
48														
49														
50					*									
51					*									
52														
53														
54														
55					*									
56														
57														
58														
59														
60														
61														

α/α	ΔH	ΔE	ΣO	KIN	OZ	ΣA	ΣXI	AE	$\Delta \Sigma$	$\Delta \Sigma \tau$	E	ΔH	EH	$\gamma \Delta \Sigma$
62														
63														
64														
65					*									
66								*						
67														
68														
69														
70														
71														
72														
73														
74														
75														
76														
77					*									
78														
79														
80														
81														
82														
83														

α/α	ΔH	ΔE	ΣO	KUN	OΣ	ΣA	$\Sigma X\Pi$	AE	$\Delta \Sigma$	$\Delta \Sigma \tau$	E	$\Delta \Pi$	EΠ	$\Upsilon \Delta \Sigma$
84														
85														
86														
87														
88														
89														
90														
91														
92														
93														
94														
95					*									
96														
97														
98														
99														
100														
101														
102														
103														
104														
105														

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
106														
107								*						
108														
109														
110														
111				*										
112					*									
113														
Σ														
	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς				
Σ														

ΔΗΙ = Ψυχικές ικανότητες Δεξιότητες διεκδίκησης, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση/Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική Προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση Στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική Προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης.

* οι τιμές πρέπει να αντιστραφούν

ΤΕΣΤ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
Κλίμακα Εκπαιδευτικού για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Συγκεντρωτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

Υποκλίμακες Διαστάσεις	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	
	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
Κοινωνική επάρκεια		
Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες		
Διαπροσωπική επικοινωνία		
Συνεργασία με συνομηλίκους		
Σχολική επάρκεια		
Κίνητρα		
Οργάνωση/Σχεδιασμός		
Σχολική αποτελεσματικότητα		
Σχολική προσαρμογή		
Συναισθηματική επάρκεια		
Αυτοέλεγχος		
Διαχείριση συναισθημάτων		
Διαχείριση στρες		
Ενσυναίσθηση		
Προβλήματα Συμπεριφοράς		
Διαπροσωπική προσαρμογή		
Ενδοπροσωπική προσαρμογή		
Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης		

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ

Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια	Σχολική επάρκεια	Συναισθηματική επάρκεια	Προβλήματα συμπεριφοράς	Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί
80	Πολύ υψηλή					Πολύ υψηλή	80
75							75
70							70
65	Υψηλή					Υψηλή	65
60							60
55							55
50	Μέση					Μέση	50
45							45
40							40
35	Χαμηλή					Χαμηλή	35
30							30
25	Πολύ χαμηλή					Πολύ χαμηλή	25
20							20
Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια	Σχολική επάρκεια	Συναισθηματική επάρκεια	Προβλήματα συμπεριφοράς	Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια		Σχολική επάρκεια			Συνασθηματική επάρκεια				Προβλήματα συμπεριφοράς				Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί
		ΔΗΠ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ	
80	Πολύ υψηλή															80
75																75
70																70
65	Υψηλή															65
60																60
55																55
50	Μέση															50
45																45
40																40
35	Χαμηλή															35
30																30
25	Πολύ χαμηλή															25
20																20
Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια		Σχολική επάρκεια			Συνασθηματική επάρκεια				Προβλήματα συμπεριφοράς				Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί
		ΔΗΠ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ	

ΔΗΠ = Δεξιότητες διεκδίκησης / Ήγετικές ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνηση, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης.

Παράρτημα 5. Ερωτηματολόγιο για Κοινωνική Επάρκεια

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
2	Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
3	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις	1	2	3	4	5
4	Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	1	2	3	4	5
5	Ξεκινάει μία συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάει την συμμετοχή των άλλων	1	2	3	4	5
6	Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	1	2	3	4	5
7	Απαντάει όταν τον ρωτούν κάτι	1	2	3	4	5
8	Πιάνει εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
9	Θέλει να είναι ο αρχηγός της παρέας	1	2	3	4	5
10	Του αρέσει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
11	Έχει πολλούς φίλους	1	2	3	4	5
12	Προσφέρει βοήθεια σε άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
13	Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με το κατάλληλο τρόπο	1	2	3	4	5
14	Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
15	Μοιράζεται τα παιχνίδια του ή άλλα αντικείμενα με τους συνομήλικους του	1	2	3	4	5
16	Του αρέσει να κάνει παρέα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
17	Ακούει κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης, είναι καλός ακροατής	1	2	3	4	5
18	Έχει δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1	2	3	4	5
19	Συχνά επιλέγεται ως αρχηγός	1	2	3	4	5
20	Κάνει εύκολα φίλους	1	2	3	4	5
21	Ζητάει συγγνώμη όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
22	Έχει καλές ιδέες, όταν	1	2	3	4	5

	χρειάζεται αν δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα					
23	Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	1	2	3	4	5

Παράρτημα 6. Ερωτηματολόγιο για Σχολική Επάρκεια

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Πριν κάνει κάτι, το σχεδιάζει προσεκτικά	1	2	3	4	5
2	Είναι προσεκτικό παιδί	1	2	3	4	5
3	Τα χάνει σε σύνθετες, περίπλοκες δραστηριότητες	1	2	3	4	5
4	Είναι ώριμο παιδί για την ηλικία του	1	2	3	4	5
5	Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	1	2	3	4	5
6	Αποφεύγει τα δύσκολα	1	2	3	4	5
7	Παρατείνεται δύσκολα	1	2	3	4	5
8	Ξεχνάει τις εντολές της παιδαγωγού για το τι πρέπει να κάνει	1	2	3	4	5
9	Είναι συνεπές στις υποχρεώσεις του	1	2	3	4	5
10	Διορθώνει τυχόν λάθη στις δραστηριότητες του	1	2	3	4	5
11	Όταν ρωτάει κάτι η παιδαγωγός απαντάει ή προσπαθεί να απαντήσει	1	2	3	4	5
12	Μπορεί να δουλεύει ανεξάρτητα (δηλαδή με λίγη ή καθόλου βοήθεια από άλλους)	1	2	3	4	5
13	Μπορεί εύκολα να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να λύνει προβλήματα	1	2	3	4	5
14	Η δουλειά του είναι ακατάστατη	1	2	3	4	5
15	Κάνει λάθη από την βιασύνη του	1	2	3	4	5
16	Δεν ολοκληρώνει μια δραστηριότητα ακόμα και μετά από σχετικές οδηγίες	1	2	3	4	5
17	Ολοκληρώνει χωρίς βοήθεια τις σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
18	Δεν μπορεί να υπολογίσει σωστά το χρόνο που χρειάζεται μα εργασία	1	2	3	4	5
19	Ολοκληρώνει έγκαιρα τις δραστηριότητες που έχει κάνει στο σχολείο	1	2	3	4	5
20	Ακολουθεί ένα πρόγραμμα σε ότι κάνει	1	2	3	4	5
21	Κάνει λάθη απροσεξίας	1	2	3	4	5
22	Συμμετέχει στις δραστηριότητες στην τάξη	1	2	3	4	5

23	Είναι συζητήσιμο, «παίρνει από λόγια»	1	2	3	4	5
24	Χρειάζεται διαρκή υπενθύμιση για να αρχίσει και να ολοκληρώσει μια εργασία	1	2	3	4	5
25	Όταν αρχίσει κάτι, θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει	1	2	3	4	5
26	Ακούει με προσοχή τις οδηγίες του παιδαγωγού	1	2	3	4	5
27	Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται	1	2	3	4	5
28	Με την πρώτη δυσκολία τα παρατάει	1	2	3	4	5
29	Δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του	1	2	3	4	5

Παράρτημα 7. Ερωτηματολόγιο για Συναισθηματική Επάρκεια

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στεναχωρημένος	1	2	3	4	5
2	Δείχνει στους άλλους πως νιώθει	1	2	3	4	5
3	Καταλαβαίνει τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου)	1	2	3	4	5
4	Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	1	2	3	4	5
5	Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
6	Αντιδρά με το παραμικρό	1	2	3	4	5
7	Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει τον θυμό για πολύ	1	2	3	4	5
8	Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	1	2	3	4	5
9	Θυμώνει με το παραμικρό	1	2	3	4	5
10	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	1	2	3	4	5
11	Μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πως αισθάνεται	1	2	3	4	5
12	Ξέρει να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (π.χ. επιθετικότητα άλλου παιδιού, καυγάς)	1	2	3	4	5
13	Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
14	Ελέγχει τα νεύρα του	1	2	3	4	5
15	Δείχνει το κατάλληλο για την περίπτωση συναίσθημα	1	2	3	4	5
16	Αναστατώνεται εύκολα	1	2	3	4	5
17	Έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος	1	2	3	4	5
18	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
19	Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
20	Ξέρει πως να διατηρήσει την ψυχραιμία του	1	2	3	4	5
21	Καταλαβαίνει πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4	5

22	Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι					
23	Ελέγχει το θυμό του	1	2	3	4	5
24	Συνήθως κατανοεί πως νοιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
25	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτει προβλήματα	1	2	3	4	5
26	Έχει ξεσπάσματα θυμού	1	2	3	4	5

Παράρτημα 8. Ερωτηματολόγιο για Προβλήματα Συμπεριφοράς

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν	1	2	3	4	5
2	Μαλώνει με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
3	Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	1	2	3	4	5
4	Διακόπτει τα άλλα παιδιά, όταν κάνουν κάτι	1	2	3	4	5
5	Πειράζει τους άλλους	1	2	3	4	5
6	Αρνείται τα λάθη του ή κατηγορεί τους άλλους	1	2	3	4	5
7	Είναι συνεσταλμένο	1	2	3	4	5
8	Χτυπά τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
9	Όταν θέλει κάτι, το θέλει αμέσως	1	2	3	4	5
10	Είναι ανήσυχο, μόνιμα «υπ'ατμόν»	1	2	3	4	5
11	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
12	Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	1	2	3	4	5
13	Ενοχλεί τα άλλα παιδιά, όταν κάνουν κάτι	1	2	3	4	5
14	Έχει πολλούς φόβους	1	2	3	4	5
15	Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	1	2	3	4	5
16	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του	1	2	3	4	5
17	Έχει την τάση να απομονώνεται	1	2	3	4	5
18	Δείχνει να κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται προηγουμένως	1	2	3	4	5
19	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες	1	2	3	4	5
20	Είναι ανήσυχο, διαρκώς στριφογυρίζει	1	2	3	4	5
21	Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	1	2	3	4	5
22	Βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση	1	2	3	4	5
23	Διακόπτει τη σχολική εργασία των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
24	Φεύγει από τη θέση του κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας	1	2	3	4	5
25	Μπλέκει εύκολα σε καυγάδες	1	2	3	4	5
26	Είναι δειλό παιδί	1	2	3	4	5
27	Φοβάται μήπως κάνει λάθη	1	2	3	4	5
28	Πειράζει τα άλλα παιδιά, είναι «πειραχτήρι»	1	2	3	4	5
29	Προτιμάει να παίζει μόνο του	1	2	3	4	5
30	Η προσοχή του διασπάται εύκολα,	1	2	3	4	5

	δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί					
31	Κλείνεται στον εαυτό του	1	2	3	4	5
32	Αντιδράει άσχημα	1	2	3	4	5
33	Νιώθει συχνά ντροπή, αισθάνεται εύκολα αμηχανία	1	2	3	4	5
34	Πληγώνεται όταν του ασκούν κριτική	1	2	3	4	5
35	Αντιδρά έντονα σε σχέση με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5

Παράρτημα 9. Πλάνα συνεδριών Ψυχοκινητικής Αγωγής

Πλάνο 1:

Τίτλος Αλυσίδα, μεταφέροντας μπαλόνια και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Μπαλόνια 3. Βραχάκια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αλυσίδα - ο Μεταφέροντας μπαλόνια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Αλυσίδα Ο παιδαγωγός ορίζει 2 παιδιά όπου θα κυνηγούν τους υπόλοιπους. Όποιον πιάνουν τα 2 παιδιά μπαίνουν στην αλυσίδα και πιάνονται χέρι χέρι και ενώνονται όλοι μαζί. Πρέπει να πιάνονται όλοι και να μην σπάει η αλυσίδα. Τελειώνει το παιχνίδι όταν μπουν όλοι στην αλυσίδα. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να πιάνονται χέρι με χέρι και να μην σπάσουν την αλυσίδα. Θα πρέπει να κινούνται συντονισμένοι όλοι μαζί. 2. Μεταφέροντας μπαλόνια Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες. Οι δυο πρώτοι από κάθε ομάδα μεταφέρουν απέναντι στο κουτί ένα μπαλόνι. Το κρατούν και οι δυο με ένα συγκεκριμένο μέρος το κεφάλι και το μπαλόνι βρίσκεται αναμεσά τους και χωρίς να ακουμπούν με κάποιο άλλο μέρος. Δεν πρέπει να τους πέσει κάτω. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να μεταφέρουν το μπαλόνι προσεχτικά απέναντι και να μην τους πέσει κάτω. Αν πέσει κάτω το μπαλόνι το σηκώνουν και συνεχίζουν από εκεί που σταμάτησαν. Παραλλαγές: Αντί για κεφάλι και με άλλα μέρη του σώματος 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα από τα 3 στεφάνια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Μετά θα συναντήσουν 2 κοντάρια πάνω σε κώνους όπου θα πρέπει να συρθούν από κάτω δίχως να ακουμπήσουν και θα πρέπει να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να πηδήξουν πάνω σε βραχάκια με τα 2 πόδια ώστε να ξεπεράσουν το τελευταίο εμπόδιο και να φτάσουν στον τερματισμό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 2:

Τίτλος Αερόστατο, φύλακες στεφανιών και δραστηριότητες	Υλικά 1. Στεφάνια 2. Αερόστατο 3. Κοντάρια 4. Αφρολέξ
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αερόστατο - ο Φύλακες στεφανιών - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Αερόστατο Όλα τα παιδιά κρατούν το αερόστατο δυνατά και είναι αραιωμένοι. Ο παιδαγωγός δίνει διάφορες εντολές από αυτά που έχουν κάνει και τα παιδιά θα πρέπει να τα εκτελέσουν όπως "δεξιά , αριστερά, πάνω, κάτω, στροφή, με ένα χέρι κλπ. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά κρατάνε σωστές αποστάσεις. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να φωνάζει δυνατά ποια θα είναι επόμενη κίνηση των παιδιών. Παραλλαγές: Ότι λέει ο παιδαγωγός τα παιδιά να το εκτελούν αντίθετα. 2. Φύλακες στεφανιών Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες. Η μια ομάδα είναι οι φύλακες των στεφανιών δηλαδή προστατεύει τις μπάλες από τα στεφάνια που βρίσκονται στην αίθουσα. Η άλλη ομάδα προσπαθεί να πάρει τις μπάλες από τα στεφάνια χωρίς να τους πιάσουν οι φύλακες και να τις πάνε στο σπίτι τους. Αν τους πιάσουν οι φύλακες τότε θα πρέπει να τις επιστρέψουν. Αν όμως μπουν στο σπίτι τους (γραμμή) τότε δεν μπορούν να τους πιάσουν οι φύλακες. Αφήνουν τις μπάλες και συνεχίζουν να πάρουν και άλλες. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα ξεκινήσουν με το σήμα του παιδαγωγού. Όλα τα παιδιά θα περάσουν και από τις δυο ομάδες. Θα πρέπει να καταλάβουν ότι οι φύλακες απλά τους ακουμπούν για να τους σταματήσουν και ποια είναι τα όρια τους. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν με περάσουν την γέφυρα (αφρολέξ να πατήσουν πάνω) που είναι έτοιμη να πέσει. Έπειτα θα βρεθούν στο δρόμο του δυο μεγάλοι κορμοί όπου θα πρέπει να περάσουν από κάτω (κοντάρι πάνω σε κώνους) και θα πρέπει να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πάρουν ένα στεφάνι και να σημαδέψουν ένα κοντάρι και να ρίξουν μέσα το στεφάνι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 3:

Τίτλος Στεφάνι-πόντος, μεταφορά μπάλας και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Λωρίδες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Στεφάνι πόντος - ο Μεταφορά μπάλας - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Στεφάνι πόντος Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και κάνουν τρενάκια στη γραμμή εκκίνησης. Κάθε ομάδα έχει από μια μπάλα και την έχει αυτός που βρίσκεται πρώτος στο τρενάκι. Όποιος έχει την μπάλα ξεκινάει πρώτος, πρέπει να πάει απέναντι στη γραμμή και να ρίξει την μπάλα μέσα από τα δυο στεφάνια και να περάσει ταυτόχρονα και από τα δυο. Κάθε παίκτης έχει μια προσπάθεια, αφού ρίξει την μπάλα πετύχει ή όχι τα στεφάνια πρέπει να πάει να πάρει την μπάλα και να επιστρέψει στο τρενάκι του και να την δώσει στον επόμενο ώστε να συνεχίσει ο επόμενος από την ομάδα. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν ότι έχουν μια μόνο προσπάθεια και μετά να γυρίσουν γρήγορα πίσω με την μπάλα ώστε να συνεχίσει ο συμπαίκτης τους. Όποιος περάσει την μπάλα μέσα από τα δυο στεφάνια παίρνει η ομάδα του έναν πόντο. Παραλλαγές: Αντί για κολλητά τα δυο στεφάνια να έχουν μια απόσταση μεταξύ τους. 2. Μεταφορά μπάλας Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ίσες ομάδες και βρίσκονται πάνω στη γραμμή. Κάθε φορά από κάθε ομάδα φεύγει ένας. Πηγαίνει απέναντι περνώντας τους κώνους σε ζικ ζακ , παίρνει μια μπάλα και επιστρέφει με τον ίδιο τρόπο. Για να ξεκινήσει ο επόμενος θα πρέπει να έχει επιστρέψει ο προηγούμενος. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περάσουν από όλους τους κώνους τόσο στο πηγαινε όσο και στο έλα. Θα πρέπει να κρατούν καλά την μπάλα ώστε να μην τους φύγει. Ο επόμενος ξεκινάει αφού επιστρέψει ο προηγούμενος. Παραλλαγές: Μπορεί να χρησιμοποιηθούν και άλλα εμπόδια. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν κάποιες δραστηριότητες. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα περνώντας μέσα στα στεφάνια με το ένα πόδι ως κουτσό. Μετά θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω στη γέφυρα (λωρίδες). Τέλος, θα πρέπει να σημαδέψουν με την μπάλα σωστά δυο στόχους (στεφάνια να περάσει η μπάλα από μέσα) ώστε να τερματίσουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 4:

Τίτλος Επίπεδο πόντος, μπάλα στο στεφάνι και δραστηριότητες	Υλικά 1. Μπάλες 2. Σακουλοφάσουλα 3. Στεφάνια 4. Δοκό ισορροπίας 5. Τροχοσανίδες 6. Κοντάρια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο <u>Περιγράψτε την ώρα</u> • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Επίπεδο-πόντος - ο Μπάλα στο στεφάνι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Επίπεδο-πόντος Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ίσες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια. Κάθε παίχτης έχει από ένα σακουλοφάσουλο στα χέρια. Κάθε φορά φεύγει ένας από το τρενάκι και φθάνει στην απέναντι γραμμή όπου θα πρέπει να διαλέξει σε ποιο από τα 3 επίπεδα θα επιχειρήσει να ρίξει το σακουλοφάσουλο μέσα στο στεφάνι. Ανάλογα σε ποιο επίπεδο θα επιλέξουν και πετύχουν το στεφάνι τόσους πόντους θα πάρει η ομάδα του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν γρήγορα σε ποιο επίπεδο θα επιχειρήσουν να ρίξουν το σακουλοφάσουλο. Αφού ρίξουν πρέπει να επιστρέψουν στο τρενάκι ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα. Το επίπεδο 3 είναι πιο μακριά από το στεφάνι. Σε όποιο επίπεδο ρίξουν, αν πετύχουν το στεφάνι τόσους πόντους θα πάρουν. 2. Μπάλα στο στεφάνι Τα παιδιά δημιουργούν 2 ίσες ομάδες και κάθε ομάδα πάνω στην γραμμή της. Στη μέση της απόστασης μεταξύ τους είναι κάποια στεφάνια, ένα στεφάνι για κάθε ζευγάρι. Κάθε ζευγάρι έχει από μια μπάλα, όποιος έχει την μπάλα επιχειρεί να ρίξει την μπάλα προς το στεφάνι και αυτή να μείνει μέσα σε αυτό. Αν δεν τα καταφέρει τότε παίρνει την μπάλα ο απέναντι και επιχειρεί το ίδιο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν το στεφάνι τους και με ποιόν είναι ζευγάρι. Περιμένουν να ρίξει την μπάλα ώστε να την πάρει ο απέναντι. Αν η μπάλα μείνει στο στεφάνι τότε η ομάδα θα πάρει έναν πόντο. Παραλλαγές: Αντί με το χέρι, τα παιδιά επιχειρούν με τα πόδια. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια, έχοντας μια μπάλα στα χέρια τους. Αρχικά, να ισορροπήσουν πάνω σε δοκό ισορροπίας ώστε να περάσουν απέναντι. Έπειτα θα πάρουν την τροχοσανίδα και θα πρέπει να μεταφερθούν απέναντι χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια τους. Τέλος βρίσκονται απέναντι από το στεφάνι τους και θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα στο στεφάνι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά περνάνε προσεκτικά τα εμπόδια χωρίς να τα ακουμπάνε.

Πλάνο 5:

Τίτλος Αερόστατο, στεφάνι-ξευγάρι και δραστηριότητες.	Υλικά 1. Κοντάρια 2. Στεφάνια 3. Μπάλες 4. Αερόστατο
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αερόστατο - ο Στεφάνι-ξευγάρι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Αερόστατο Όλα τα παιδιά κρατούν το αερόστατο και να είναι αραιωμένοι. Ο παιδαγωγός πετάει μπάλες πάνω στο αερόστατο και δίνει εντολή στα παιδιά σε ποιο χρώμα θέλει να μαζέψουν όλες τις μπάλες ώστε με αυτό τον τρόπο να πάρουν έναν πόντο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να ακούν τον παιδαγωγό ώστε να ακούσουν σε ποιο χρώμα πρέπει να μαζέψουν όλες τις μπάλες. Τα παιδιά θα πρέπει να κουνάνε συντονισμένα το αερόστατο. 2. Στεφάνι-ξευγάρι Όλα τα παιδιά έχουν από μια μπάλα στα χέρια και κινούνται στην αίθουσα με την μουσική χτυπώντας την μπάλα. Στο χώρο είναι απλωμένα πολλά στεφάνια. Όταν ο παιδαγωγός σταματήσει την μουσική τότε τα παιδιά θα πρέπει να μπου γρήγορα σε ένα στεφάνι μαζί με ένα ακόμη συμμαθητή του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται με μικρή ταχύτητα ώστε να μην χτυπήσουν μεταξύ τους. Τα παιδιά θα πρέπει να κινηθούν γρήγορα μέσα στο στεφάνι και να βρουν ένα ξευγάρι ώστε να μείνουν μέσα μέχρι να ξαναρχίσει η μουσική. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται μέσα στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν κάτω από δυο κοντάρια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Έπειτα θα κάνουν άλματα μέσα στα στεφάνια. Τέλος βρίσκονται απέναντι από ένα στεφάνι όπου θα πρέπει να πετύχουν το στεφάνι με την μπάλα που θα πάρουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 6:

Τίτλος Βάλε καλάθι, χρωματιστά μανταλάκια και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Μανταλάκια 3. Βραχάκια 4. Σχοινί
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Βάλε καλάθι - ο Χρωματιστά μανταλάκια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Βάλε καλάθι Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια. Ο πρώτος από κάθε ομάδα έχει στα χέρια από μια μπάλα. Ο πρώτος από κάθε ομάδα, φεύγει με την μπάλα στα χέρια και φτάνει απέναντι στην γραμμή. Αφού φτάσουν στην γραμμή θα πρέπει να επιλέξουν σε ποιο τα 3 επίπεδα στεφάνια θέλουν να ρίξουν ώστε να σκάσει η μπάλα μέσα. Πετύχουν ή όχι το στεφάνι θα πρέπει να πάρουν την μπάλα και να επιστρέψουν στο τρενάκι και να την δώσουν στον επόμενο της ομάδας. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Ανάλογα σε ποιο επίπεδο ρίξουν την μπάλα στο στεφάνι τόσους πόντους θα πάρει η ομάδα του. Τα παιδιά θα πρέπει να τρέξουν γρήγορα να μαζέψουν την μπάλα και να επιστρέψουν πίσω στο τρενάκι τους. Παραλλαγές: Μπορούμε να προσθέσουμε εμπόδια στην διαδρομή. 2. Χρωματιστά μανταλάκια Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και κάθονται πάνω στις γραμμές της ομάδας τους σε σειρά. Στη μέση της απόστασης βρίσκεται ένα σχοινί τεντωμένο. Κάθε ομάδα έχει από ένα κουτί ίδιου χρώματος μανταλάκια. Κάθε φορά ένας παίκτης της ομάδας σηκώνεται παίρνει ένα μανταλάκι και το πιάνει στο σχοινί και επιστρέφουν στην θέση τους ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα του. Θα πρέπει να κρεμάσουν όλα τα μανταλάκια αλλά ένα μανταλάκι κάθε παίκτης. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περιμένουν κάθε φορά να επιστρέψει ο συμπαίκτης τους και να ξεκινήσει ο ίδιος. Ένα μανταλάκι κάθε φορά παίρνει ένας παίκτης για να το κρεμάσει. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα από 3 στεφάνια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Μετά θα συναντήσουν 2 κοντάρια πάνω σε κώνους όπου θα πρέπει να συρθούν και να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να περπάτησουν πάνω σε βραχάκια με τα 2 πόδια ώστε να ξεπεράσουν το τελευταίο εμπόδιο και να φτάσουν στον τερματισμό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 7:

Τίτλος Τεντωμένο μαντιλάκι, βόλτα με στεφάνι και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Μαντιλάκια 3. Κορύνες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Τεντωμένο μαντιλάκι - ο Βόλτα με στεφάνι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Τεντωμένο μαντιλάκι Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει από ένα μαντιλάκι όπου το κρατούν από τις άκρες και το έχουν τεντωμένο. Στο χώρο υπάρχουν διάφορα εμπόδια όπου τα παιδιά θα πρέπει να ξεπεράσουν κρατώντας τεντωμένο το μαντιλάκι από τις άκρες. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περπατούν αργά και συντονισμένα ώστε να αποφύγουν τα εμπόδια και να μην χτυπήσουν πάνω σε αυτά. 2. Βόλτα με στεφάνια Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει από ένα στεφάνι, ο ένας μπαίνει στο στεφάνι και ο άλλος είναι έξω από το στεφάνι. Το παιδί που είναι έξω από το στεφάνι θα πρέπει να οδηγεί και να μεταφέρονται στο χώρο μαζί με το ζευγάρι του. Προσπαθούν και κάποια εμπόδια μαζί. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται αργά ώστε να περπατούν συντονισμένα και να αποφύγουν κάθε εμπόδιο. Τα παιδιά θα πρέπει να εκτελούν με σωστό τρόπο και θα περάσουν και από τους δυο ρόλους. Παραλλαγές: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σχοινί ώστε να τραβούν το στεφάνι με το παιδί. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν κάποιες δραστηριότητες. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν πηδώντας μέσα στα στεφάνια με το ένα πόδι ως κουτσό. Μετά θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω στη γέφυρα (λωρίδες). Τέλος, θα πρέπει να σημαδέσουν με την μπάλα σωστά τις κορύνες ώστε να τερματίσουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 8:

Τίτλος Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει, τούνελ και δραστηριότητες	Υλικά 1. Στεφάνια 2. Κοντάρι 3. Δοκό ισορροπίας 4. Μαντηλάκια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμόζοντας το στεφάνι στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με στεφάνι (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει - ο Τούνελ - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. <u>Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει</u> Ο παιδαγωγός δίνει 2 κόκκινα μαντηλάκια. Αυτοί που έχουν τα μαντηλάκια κυνηγούν τα άλλα παιδιά και προσπαθούν να τους αγγίξουν με αυτά. Όποιο παιδί αγγίξουν με αυτά πρέπει να πάρουν το μαντήλι και να προσπαθήσει να ακουμπήσει κάποιον άλλο Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν πως παίζεται το παιχνίδι ώστε να μην πετάνε το μαντήλι αλλά να προσπαθούν να τους αγγίξουν με αυτά. Παραλλαγές: Αντί να κυνηγούν 2 μπορούμε να δώσουμε περισσότερα μαντηλάκια. 2. <u>Τούνελ</u> Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια ενωμένοι κάθε ομάδα μεταξύ τους μαζί. Κάθε φορά ο τελευταίος της κάθε ομάδας θα πρέπει να περάσει από κάτω από τα πόδια των συμπακτών τους και να βρεθούν πρώτοι έχοντας τα χέρια δεμένα. Θα πρέπει να φτάσουν στην απέναντι τελική γραμμή. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται προσεκτικά κάτω από τα πόδια των συμπακτών τους. Για να ξεκινήσει ο επόμενος θα πρέπει να βγει από το τούνελ και να πάει τελευταίος. Παραλλαγές: Αντί για χέρια μπορούμε να δέσουμε τα πόδια. 3. <u>Δραστηριότητες</u> Τα παιδιά βρίσκονται σε μια σειρά και περιμένουν να ξεκινήσουν. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν την γέφυρα (δοκό ισορροπίας) που είναι έτοιμη να πέσει. Έπειτα θα πρέπει να περάσουν από πάνω από κάποια κοντάρια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πάρουν ένα στεφάνι και να σημαδέψουν ένα κοντάρι και να ρίξουν μέσα το στεφάνι. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 9:

Τίτλος Τούνελ με μπάλα, Πειρατές-Φυλακές, Δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Δοκό ισορροπίας
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμόζοντας το στεφάνι στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με στεφάνι (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Τούνελ με μπάλα - ο Πειρατές-Φυλακές - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Τούνελ με μπάλα Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν τρενάκια ενώ είναι ενωμένοι. Όποιος έχει την μπάλα την δίνει στο επόμενο και πηγαίνει στο τέλος από το τρενάκι κάτω από τα πόδια των συμπαικτών του. Θα πρέπει να φτάσει το τρενάκι στην απέναντι τελική γραμμή. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται με προσοχή κάτω από τα πόδια των συμπαικτών τους. Ο επόμενος από κάθε ομάδα θα μπορεί αν ξεκινήσει όταν φτάσει ο προηγούμενος στο τέλος από το τρενάκι και σηκωθεί. 2. Πειρατές-Φύλακες Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μια ομάδα είναι οι φύλακες και προσπαθούν πιάσουν τους πειρατές. Ενώ η άλλη ομάδα είναι οι πειρατές και προσπαθούν να ξεφύγουν από τους φύλακες. Οι πειρατές έχουν στο χώρο ορισμένες safe zone όπου οι φύλακες δεν μπορούν να τους πιάσουν. Μπορούν να μουν για λίγα δευτερόλεπτα μόνο οι πειρατές, Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν τους ρόλους τους μέσα στο παιχνίδι. Οι πειρατές δεν μπορούν να μείνουν για πολύ στη safe zone ενώ οι φύλακες δεν μπορούν να τους περιμένουν ή να τους πιάσουν εκεί. Όλα τα παιδιά θα περάσουν και από τις δυο ομάδες. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό κρατώντας μια μπάλα στα χέρια. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν την γέφυρα (δοκός ισορροπίας) πάνω από το βαθύ ποτάμι έχοντας την μπάλα στα χέρια και στο στήθος. Έπειτα θα βρεθούν έξω από 3 στεφάνια, θα πρέπει να τα περάσουν με προσοχή και να μην χτυπήσουν. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πετάξουν την μπάλα και να σημαδέψουν την κορίνα ώστε να πέσει κάτω. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 10:

Τίτλος Πέτυχε το μπαλόνι, Τούνελ από κοντάρια, Δραστηριότητες	Υλικά 1. Μπουκάλια 2. Μπαλόνια 3. Κοντάρια 4. Μπάλες Στεφάνια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 2. Προσαρμόζοντας το στεφάνι στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με στεφάνι (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Πέτυχε το μπαλόνι - ο Τούνελ από κοντάρια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Πέτυχε το μπαλόνι Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια μεταξύ τους. Ο ένας έχει το μπουκάλι και το ζευγάρι του είναι απέναντι και του πετάει το μπαλόνι και θα πρέπει να το πετύχει με το μπουκάλι. Τα παιδιά θα περάσουν και από τους δυο ρόλους. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά όπου θα έχουν το μπουκάλι θα πρέπει να ρίχνουν με προσοχή και όχι δυνατά. Αυτοί που πετούν τα μπαλόνια θα πρέπει να ρίχνουν και στις δυο πλευρές προς το ζευγάρι τους. Παραλλαγές: Αντί για μπαλόνια χρησιμοποιούμε μπάλες. 2. Τούνελ από κοντάρια Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν ένα τρενάκι. Στο τρενάκι είναι ζευγάρια μεταξύ τους και έχουν ένα κοντάρι στα χέρια τους και το κρατούν από τις άκρες. Θα πρέπει να κάνουν ένα τούνελ και κάθε φορά όποιο ζευγάρι είναι τελευταίοι θα πρέπει να πάνε στο τέλος από τρενάκι από μέσα από τα παιδιά ενώ κρατούν το κοντάρι. Θα πρέπει να φτάσουν στην απέναντι τελική γραμμή. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν σωστό τούνελ ενώ κρατάνε τα κοντάρια. Το επόμενο ζευγάρι μπορεί να ξεκινήσει ενώ το προηγούμενο βγει από το τούνελ και πάρει θέση. Θα πρέπει να κινούνται προσεκτικά ώστε να μην χτυπήσουν μεταξύ τους. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά φτιάχνουν ένα τρενάκι στην αφετηρία. Μπροστά τους βρίσκονται κάποιοι σταθμοί όπου θα πρέπει να τους περάσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Αρχικά περνάνε μέσα στα στεφάνια, στη συνέχεια μεταφέρουν πάνω στην τροχοσανίδα μια μπάλα μέχρι απέναντι. Τέλος, με την μπάλα που έφεραν θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα σε ένα στεφάνι που έχουν μπροστά τους αφού περάσει πάνω από το κοντάρι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 11:

Τίτλος Αλλάζουν πάσες, αφρολέξ κουτάλα και δραστηριότητες	Υλικά 1. πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. δοκός ισορροπίας 3. αφρολέξ 4. σχοινί
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Γνωριμία με τα υλικά 2. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αλλάζουν πάσες - ο Αφρολέξ κουτάλα - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. <u>Αλλάζουν πάσες</u> Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια σε μικρή απόσταση μεταξύ τους αλλάζουν πάσες. Όταν ο παιδαγωγός σφυρίζει τότε όποιο παιδί από το ζευγάρι έχει την μπάλα στα χέρια του θα πρέπει να κυνηγήσει το ζευγάρι του. Θα πρέπει να τον ακουμπήσει με την μπάλα το ζευγάρι του και να ξεκινήσουν πάλι να αλλάζουν πάσες μεταξύ τους. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-5 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να αλλάζουν σωστές πάσες μεταξύ τους. Δεν θα πρέπει να πετάζουν τι μπάλα στο ζευγάρι αλλά να την ακουμπήσουν σε αυτόν. Μόλις το παιδί ακουμπήσει το συμπαίκτη του, σταματάνε και ξεκινούν να αλλάζουν πάσες. 2. <u>Αφρολέξ κουτάλα</u> Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ισάριθμες ομάδες. Οι ομάδες βρίσκονται πάνω στη γραμμή, απέναντι τους σε απόσταση 8 μέτρων βρίσκεται ένα κουτί. Κάθε φορά θα ξεκινούν από κάθε ομάδα 2 άτομα κρατώντας 2 αφρολέξ ενωμένα και έχοντας μια μπάλα πάνω σε αυτά. Θα πρέπει να μεταφέρουν την μπάλα απέναντι στο κουτί χωρίς να τους πέσει. Αφού αφήσουν την μπάλα στο κουτί επιστρέφουν και δίνουν τα αφρολέξ στους επόμενους μέχρι να μεταφέρουν όλες τις μπάλες απέναντι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-5 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν πως πρέπει να μεταφέρουν την μπάλα απέναντι και πως να κρατούν τα αφρολέξ. Αν πέσει μια μπάλα κάτω πριν φτάσουν στο κουτί τότε επιστρέφουν πίσω στην αφετηρία. Παραλλαγές: Μπορεί να μεγαλώσει η απόσταση στα 12 μέτρα ή να τοποθετηθούν εμπόδια στην απόσταση. 3. <u>Δραστηριότητες</u> Τα παιδιά βρίσκονται σε μια σειρά και περιμένουν να ξεκινήσουν. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίζει την πίστα προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν κάποια εμπόδια που βρίσκονται στο έδαφος αλλά θα πρέπει να περπατήσουν σαν λιοντάρι δηλαδή χέρια και πόδια στο έδαφος και αποφυγή εμποδίων χωρίς να τα ακουμπήσουν. Μετά θα περάσουν μέσα από 2 μεγάλα φλεγόμενα στεφάνια δίχως να ακουμπήσουν (ως λιοντάρι) και θα πρέπει να τα περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί (δοκό ισορροπίας) πατώντας στις μύτες μόνο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-5 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 12:

Τίτλος Μπαλάκια ring pong, χορευτικά μαντιλάκια και δραστηριότητες	Υλικά 1. 20 πλαστικά κουτάλια 2. 20 μπάλες ring pong 3. 10 μαντιλάκια 4. 3 κουβάδες 5. 8 βραχάκια 6. 10 μπάλες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Μπαλάκια ring pong - ο Χορευτικά μαντιλάκια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Μπαλάκια ring pong Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια πάνω στην γραμμή. Απέναντι τους βρίσκεται ένα κουτί. Κάθε παιδί έχει ένα πλαστικό κουτάλι στο στόμα του, κάθε φορά ο πρώτος από κάθε τρενάκι τοποθετεί μια μπάλα στο κουτάλι και την μεταφέρει απέναντι στο κουτί. Αφού αφήσει την μπάλα του ring pong στο κουτί χωρίς να την ακουμπήσει με τα χέρια του επιστρέφει στο τρενάκι ώστε να ξεκινήσει επόμενος. Πρέπει να μεταφερθούν όλες οι μπάλες απέναντι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κρατάνε καλά το κουτάλι με το στόμα τους. Αν πέσει η μπάλα κάτω, την τοποθετούν στο κουτάλι και συνεχίζουν. Ο επόμενος ξεκινάει όταν επιστρέψει ο συμπαίκτης του στο τρενάκι. Παραλλαγές: Μπορούμε να βάλουμε εμπόδια στην διαδρομή ή να την μεγαλώσουμε. 2. Χορευτικά μαντιλάκια Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια μεταξύ τους και βρίσκονται σε μικρή απόσταση. Ο ένας που έχει το μαντιλάκι το πετάει στον άλλο και ο άλλος το πιάνει. Αν ο συμπαίκτης του πιάσει το μαντιλάκι μεγαλώνουν την απόσταση, κάνουν ένα βήμα πίσω. Αν ο συμπαίκτης του δεν πιάσει το μαντιλάκι παραμένουν σε αυτή την απόσταση μέχρι να τα καταφέρουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ίδια απόσταση όλα τα ζευγάρια. Θα πρέπει να το πετούν ψηλά με δύναμη ώστε να βοηθήσουν τον συμπαίκτη τους να το πιάσει. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται μέσα στη τάξη. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περπατήσουν πάνω στα βραχάκια (βραχάκι) πατώντας μόνο το ένα πόδι. Μετά θα περπατήσουν πάνω σε μια ευθεία γραμμή κρατώντας την μπάλα με τα δυο χέρια μπροστά του. Τέλος, αφού μετέφεραν την μπάλα μέχρι το τέλος θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα στους 3 κουβάδες. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείται από την αρχή.

Πλάνο 13:

Τίτλος Πετυχαίνοντας τον κώνο, μαντιλάκι και δραστηριότητες	Υλικά 1. πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. σακουλοφάσουλο 3. μαντιλάκι
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Πετυχαίνοντας τον κώνο - ο Μαντιλάκι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Πετυχαίνοντας τον κώνο Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ίσες ομάδες. Βρίσκονται απέναντι μεταξύ τους και στην μέση ένας κώνος. Όλα τα παιδιά έχουν από 1 σακουλοφάσουλο στα χέρια τους. Κάθε φορά πετάει ένα από κάθε ομάδα το σακουλοφάσουλο προς τον κώνο και όποιος φτάσει πιο κοντά στον κώνο κερδίζει έναν πόντο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να σηματοδούν και μετά να ρίχνουν το σακουλοφάσουλο προς τον κώνο τους. Θα πρέπει να πραγματοποιούν σωστές ρίψεις τόσο καθιστοί όσο και όρθιοι. Παραλλαγές: Μπορούν να ρίχνουν το σακουλοφάσουλο είτε όρθιοι είτε καθιστοί. 2. Μαντιλάκι Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ίσες ομάδες και βρίσκονται πάνω στη γραμμή και αντιμέτωποι. Κάθε παίχτης έχει από έναν αριθμό ίδιο με τον αντίπαλο του. Όταν ο παιδαγωγός φωνάζει το νούμερο που έχουν χρεωθεί, θα πρέπει να φτάσουν στο κέντρο να πάρουν το μαντιλάκι και να πάνε πίσω στην θέση τους χωρίς να τον ακουμπήσει ή τον πιάσει ο αντίπαλος τους. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να σπρώχνουν χαλαρά το ξευγάρι τους και να προσέχουν να μην έρθουν με σύγκρουση με κάποιον από τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ησυχία ώστε να ακούσουν τον αριθμό τους και να τρέξουν. Παραλλαγές: Μπορούν οι παιδαγωγοί να φωνάξουν το νούμερο ως αποτέλεσμα μιας πράξης. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στη αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα από 2 μεγάλες πέτρες όπου θα πρέπει να τις συρθούν από κάτω δίχως να ακουμπήσουν (κοντάρια πάνω σε κώνους) και στη συνέχεια θα πρέπει να περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν την καυτή λάβα (αερόστατο θα το κουνάνε 2 παιδαγωγοί) χωρίς να τους ακουμπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να πηδήξουν πάνω σε βραχάκια (στεφάνια) με το ένα πόδι ως κουτσό ώστε να ξεπεράσουν και το τελευταίο εμπόδιο και να φτάσουν στον τερματισμό Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 14:

Τίτλος Αγαλματάκια- Ακούνητα- Αγέλαστα, μπάλες tennis στα γόνατα και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κόνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Δοκό ισορροπίας 3. Μπάλες tennis 4. Κουβάδες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Γνωριμία με τα υλικά 2. Προσαρμογή τα υλικά στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αγαλματάκια-Ακούνητα-Αγέλαστα - ο Μπάλες tennis στα γόνατα - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Αγαλματάκια Ακούνητα Αγέλαστα Ορίζω δυο παιδιά όπου θα έχουν πλάτη σε όλα τα παιδιά και θα κρύβονται στον τοίχο. Όλα τα άλλα παιδιά θα είναι πάνω στην ίδια γραμμή. Τα δυο παιδιά κρατούν κλειστά τα μάτια τους και λένε στους υπόλοιπους τη φράση: “Αγαλματάκια ακούνητα αγέλαστα, μέρα ή νύχτα. Όσο λένε αυτή την φράση τα παιδιά κινούνται. Φωνάζουν νύχτα αν δεν είναι έτοιμα και μέρα όταν πάρουν μια συγκεκριμένη πόζα. Τότε ανοίγουν τα μάτια τα παιδιά που τα φυλούσαν και όλοι πρέπει να μείνουν ακίνητοι. Αν κάποιο παιδί εκείνη την στιγμή κινηθεί παίρνει τη θέση των παιδιών και τα φυλάει. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Επειδή τα παιδιά μπορεί να μαζεύονται σε ένα χώρο και θα πρέπει να είναι αραιωμένοι ώστε να μπορούν όποια πόζα θέλουν. Επίσης , θα πρέπει να παραμένουν ακίνητοι για κάποιο διάστημα αν δεν θέλουν να τα φυλάνε. Το παιχνίδι είναι κατάλληλο για μικρότερες ομάδες. 2. Μπάλες tennis στα γόνατα Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν τρενάκια. Ο πρώτος από κάθε ομάδα παίρνει 1 μπάλα tennis και την τοποθετεί στα γόνατα. Θα πρέπει να τη μεταφέρει απέναντι στα γόνατα περνώντας τους κόνους ζικ ζακ και να την αφήσει μέσα στο κουβά. Θα πρέπει να επιστρέψει γρήγορα ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να μεταφέρουν την μπάλα δίχως να τους πέσει, αν πέσει τότε σταματάνε ώστε να βάλουν την μπάλα πάλι στα γόνατα και να συνεχίσουν. Ο επόμενος ξεκινάει αφού έχει γυρίσει ο συμπαίκτης του. 3. Δραστηριότητες μέσα στο δάσος Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίζει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό κρατώντας μια μπάλα στα χέρια. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν την γέφυρα (δοκός ισορροπίας) πάνω από το βαθύ ποτάμι έχοντας την μπάλα στα χέρια και σε ευθεία. Έπειτα θα βρεθούν έξω από 2 μικρές σπηλιές (στεφάνια), θα πρέπει να τις περάσουν με προσοχή και να μην χτυπήσουν στην οροφή. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πετάξουν την μπάλα και να σημαδέψουν ένα φρούτο (κορύνια) ώστε να πέσει κάτω και να το πάνε στο χωριό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 15:

Τίτλος Μονά ή ζυγά, μεταφέροντας το μπαλόνι και δραστηριότητες	Υλικά 1. Μπάλες 2. Δοκό ισορροπίας 3. Ζάρι 4. Μπαλόνια 5. Στεφάνια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο <u>Περιγράψτε την ώρα</u> • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Μονά ή ζυγά - ο Μεταφέροντας μπαλόνι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Μονά ή ζυγά Τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο και κινούνται με την μουσική. Όταν ο παιδαγωγός σταματήσει την μουσική, όλα τα παιδιά σταματάνε και θα πρέπει να βλέπουν τον παιδαγωγό. Θα κρατάει ένα ζάρι, αν φέρει 1,3,5 τα παιδιά θα πρέπει να πάνε αριστερά. Αν όμως φέρει 2,4,6 τα παιδιά θα πρέπει να πάνε στα δεξιά. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Κατά την διάρκεια της μουσικής θα πρέπει να κινούνται σε ένα περιορισμένο χώρο τα παιδιά. Μόλις σταματήσει η μουσική, θα πρέπει να βλέπουν τον παιδαγωγό επειδή θα πετάζει το ζάρι. Παραλλαγές: Αντί για ζάρι θα πρέπει να κάνουν τα παιδιά ένα γρήγορο υπολογισμό ή μια αφαίρεση ή πρόσθεση. 2. Μεταφέροντας το μπαλόνι Όλα τα παιδιά στο χώρο δημιουργούν ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει από ένα μπαλόνι το τοποθετούν ανάμεσα από τις κοιλίες τους και θα πρέπει να κινούνται στο χώρο χωρίς να πέσει κάτω. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται με μικρή ταχύτητα ώστε να μην χτυπήσουν. Αν το μπαλόνι πέσει κάτω σταματάνε αμέσως το βάζουν στο σωστό σημείο και συνεχίζουν. Παραλλαγές: Αντί για τις κοιλίες τους μπορούν να το τοποθετήσουν είτε στα κεφάλια τους ή στα πλευρά τους. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία και θα πρέπει να διασχίσουν την πίστα. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια, έχοντας μια μπάλα στα χέρια τους. Αρχικά, να ισορροπήσουν πάνω σε ένα κορμό δοκό ισορροπίας ώστε να περάσουν απέναντι. Έπειτα θα πρέπει να περάσουν την μπάλα μέσα από στεφάνια και θα πρέπει να μεταφερθούν απέναντι. Τέλος βρίσκονται απέναντι από το στεφάνι τους και θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα στο στεφάνι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 16:

Τίτλος Βόλτα στα 4 σχήματα, πέτυχε το τετράγωνο και δραστηριότητες	Υλικά 1. Μπάλες 2. Κώνους 3. Στεφάνια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Βόλτα στα 4 σχήματα - ο Πέτυχε το τετράγωνο - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. <u>Βόλτα στα 4 σχήματα</u> Τα παιδιά κινούνται στο χώρο με την μουσική. Στις 4 γωνίες της αίθουσας ο παιδαγωγός έχει σχηματίσει 4 διαφορετικά σχήματα κύκλο, παραλληλόγραμμο, τρίγωνο και τετράγωνο. Όταν ο παιδαγωγός σταματήσει την μουσική θα φωνάξει ένα σχήμα και τα παιδιά θα πρέπει να πάνε σε αυτό το σχήμα. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται στο χώρο με την μουσική και να γνωρίζουν που είναι το κάθε σχήμα. Θα πρέπει να πάνε κατευθείαν στο σχήμα μέχρι να βάλει ξανά μουσική ο παιδαγωγός. Παραλλαγές: Αντί για σχήματα μπορούμε να βάλουμε ζώα ή αριθμούς. 2. <u>Πέτυχε το τετράγωνο</u> Δημιουργώ στον τοίχο 2 ή 3 τετράγωνα στο ίδιο ύψος. Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Ο πρώτος κάθε φορά από την ομάδα παίρνουν από μια μπάλα ο καθένας, θα πρέπει να διασχίσει την διαδρομή κάνοντας ζικ ζακ στους κώνους και να φτάσει στην γραμμή. Από εκεί θα πρέπει να σηματοδέψει ένα από τα δυο τετράγωνα. Αφού ρίξει επιστρέφει την μπάλα στον επόμενο της ομάδας. Αν πετύχουν το τετράγωνο τότε παίρνουν έναν πόντο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά κινούνται ανάμεσα από τους κώνους με προσοχή. Δεν μπορούν να ρίξουν μπροστά από την γραμμή. Παραλλαγές: Μπορούμε να βάλουμε περισσότερα τετράγωνα και σε διαφορετικό ύψος 3. <u>Δραστηριότητες</u> Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να μετακινήσουν την μπάλα με τα χέρια περνώντας τους κώνους σε ζικ ζακ. Μετά θα πρέπει να σκάσουν την μπάλα μια φορά σε όλα τα στεφάνια που θα συναντήσουν. Τέλος, αφού μετέφεραν την μπάλα μέχρι το τέλος θα πρέπει να πετύχουν ένα σχεδιασμένο τετράγωνο πάνω στον τοίχο με σύρσιμο και με τα δυο χέρια. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: : Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 17:

Τίτλος Τσουβαλομαχίες, αερόστατο και δραστηριότητες	Υλικά 1. Μπάλες 2. Δοκό ισορροπίας 3. Αερόστατο 4. Τσουβάλια 5. Κουβάδες 6. Κώνοι
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Τσουβαλομαχίες - ο Αερόστατο - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Τσουβαλομαχίες Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια. Οι πρώτοι των δυο ομάδων φοράνε το τσουβάλι όπου θα πρέπει να πάνε μέχρι απέναντι τον κώνο και να γυρίσουν φορώντας το τσουβάλι στα πόδια και κάνοντας επιτόπια άλματα. Όταν φτάσουν στο τρενάκι ξανά βγάζουν τα τσουβάλια ώστε να τα φορέσουν οι επόμενοι από κάθε ομάδα Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά πρέπει να φοράνε και να κρατάνε καλά τα τσουβάλια. Ο επόμενος από κάθε ομάδα μπορεί να ξεκινήσει αφού έχει μπει στο τσουβάλι. Πρέπει να πάνε μέχρι τον κώνο και να επιστρέψουν. Παραλλαγές: Αντί για μια ευθεία μπορούμε να βάλουμε κάποιους κώνους σε σχήμα ζικ ζακ.. 2. Αερόστατο Όλα τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και κρατούν το αερόστατο. Ο παιδαγωγός φωνάζει τι κινήσεις και πως θα πρέπει να κάνουν τα παιδιά να τις κάνουν. Για παράδειγμα μεγάλα κύματα με τεντωμένα πόδια ή να στέκονται στο ένα σαν κουτσό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ησυχία ώστε να ακούν τι θα πει ο παιδαγωγός. Θα πρέπει όλα τα παιδιά να κρατούν το αερόστατο σωστά ώστε να μην τους φύγει από τα χέρια. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια, έχοντας μια μπάλα στα χέρια τους. Αρχικά, να ισορροπήσουν πάνω σε δοκό ισορροπίας και έχοντας την μπάλα ανάμεσα από τα πόδια ώστε να περάσουν απέναντι. Έπειτα θα πάρουν τροχοσανίδα και θα πρέπει να μεταφερθούν απέναντι, τραβώντας το σχοινί τους. Τέλος βρίσκονται απέναντι από το καλάθι τους και θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα στο καλάθι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι : Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 18:

Τίτλος Γάτες και ποντίκια, Τι ώρα είναι και δραστηριότητες	Υλικά 1. Τροχοσανίδες 2. Μπάλες 3. Στεφάνια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμόζοντας το σώμα στην αποφυγή των υλικών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με κουβάρι κλωστής (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Γάτες και ποντίκια - ο Τι ώρα είναι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων <u>1. Γάτες και ποντίκια</u> Ο παιδαγωγός ορίζει 2 παιδιά ως γάτε και όλα τα υπόλοιπα ποντίκια. Όποιο παιδί πιάσουν οι γάτες θα πρέπει να μείνει καθιστός και ακίνητος. Για να ελευθερωθεί θα πρέπει να περάσει από πάνω κάποιο ποντίκι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά όπου θα πιαστούν θα πρέπει να μένουν ακίνητοι ώστε να ελευθερωθούν πιο γρήγορα. Όλοι θα περάσουν και από τους δυο ρόλους. <u>2. Τι ώρα είναι</u> Ο παιδαγωγός ορίζει δυο παιδιά να είναι στο τοίχο με γυρισμένη την πλάτη. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι πάνω στην γραμμή. Τα παιδιά όπου είναι πάνω στην γραμμή ρωτούν τα άλλα παιδιά τι ώρα είναι. Ανάλογα τι ώρα θα πουν τα παιδιά τόσα βήματα θα πρέπει να κάνουν οι υπόλοιποι. Όποιος φτάσει κοντά στα παιδιά θα πρέπει να τα ακουμπήσουν. Αφού τα ακουμπήσουν θα πρέπει να τρέξουν γρήγορα μέχρι την γραμμή για να μην τους πιάσουν. Όποιον πιάσουν μπαίνει στη θέση των παιδιών με γυρισμένη πλάτη. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ησυχία ώστε να ακούσουν τι ώρα θα πουν. Θα πρέπει να κάνουν ακριβώς τα βήματα που θα ακούσουν. Απλά να τους ακουμπήσουν ώστε να γυρίσουν γρήγορα και να τους κυνηγήσουν. <u>3. Δραστηριότητες</u> Τα παιδιά φτιάχνουν ένα τρενάκι στην αφετηρία. Μπροστά τους βρίσκονται κάποιοι σταθμοί όπου μπορούν να τους περάσουν με συγκεκριμένο τρόπο. Αρχικά πηδάνε μέσα στα στεφάνια, στη συνέχεια μεταφέρουν πάνω στην τροχοσανίδα μια μπάλα. Τέλος, με την μπάλα που έφεραν θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα σε ένα από τα 3 στεφάνια που έχουν μπροστά τους. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι : Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο19:

Τίτλος Αλυσίδα, μεταφέροντας μπαλόνια και δραστηριότητες	Υλικά 4. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 5. Μπαλόνια 6. Βραχάκια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 3. Γνωριμία με το αερόστατο 4. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 5. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αλυσίδα - ο Μεταφέροντας μπαλόνια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Αλυσίδα Ο παιδαγωγός ορίζει 2 παιδιά όπου θα κυνηγούν τους υπόλοιπους. Όποιον πιάνουν τα 2 παιδιά μπαίνουν στην αλυσίδα και πιάνονται χέρι χέρι και ενώνονται όλοι μαζί. Πρέπει να πιάνονται όλοι και να μην σπάει η αλυσίδα. Τελειώνει το παιχνίδι όταν μπουν όλοι στην αλυσίδα. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να πιάνονται χέρι με χέρι και να μην σπασουν την αλυσίδα. Θα πρέπει να κινούνται συντονισμένοι όλοι μαζί. 2. Μεταφέροντας μπαλόνια Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες. Οι δυο πρώτοι από κάθε ομάδα μεταφέρουν απέναντι στο κουτί ένα μπαλόνι. Το κρατούν και οι δυο με ένα συγκεκριμένο μέρος το κεφάλι και το μπαλόνι βρίσκεται αναμεσα τους και χωρίς να ακουμπούν με κάποιο άλλο μέρος. Δεν πρέπει να τους πέσει κάτω. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να μεταφέρουν το μπαλόνι προσεχτικά απέναντι και να μην τους πέσει κάτω. Αν πέσει κάτω το μπαλόνι το σηκώνουν και συνεχίζουν από εκεί που σταμάτησαν. Παραλλαγές: Αντί για κεφάλι και με άλλα μέρη του σώματος 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα από τα 3 στεφάνια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Μετά θα συναντήσουν 2 κοντάρια πάνω σε κώνους όπου θα πρέπει να συρθούν από κάτω δίχως να ακουμπήσουν και θα πρέπει να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να περάσουν πάνω σε βραχάκια με τα 2 πόδια ώστε να ξεπεράσουν το τελευταίο εμπόδιο και να φτάσουν στον τερματισμό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 20:

Τίτλος Αερόστατο, φύλακες στεφανιών και δραστηριότητες	Υλικά 1. Στεφάνια 6. Αερόστατο 7. Κοντάρια 8. Αφρολέξ
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 2. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αερόστατο - ο Φύλακες στεφανιών - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Αερόστατο Όλα τα παιδιά κρατούν το αερόστατο δυνατά και είναι αραιωμένοι. Ο παιδαγωγός δίνει διάφορες εντολές από αυτά που έχουν κάνει και τα παιδιά θα πρέπει να τα εκτελέσουν όπως "δεξιά , αριστερά, πάνω, κάτω, στροφή, με ένα χέρι κλπ. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά κρατάνε σωστές αποστάσεις. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να φωνάζει δυνατά ποια θα είναι επόμενη κίνηση των παιδιών. Παραλλαγές: Ότι λέει ο παιδαγωγός τα παιδιά να το εκτελούν αντίθετα. 2. Φύλακες στεφανιών Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες. Η μια ομάδα είναι οι φύλακες των στεφανιών δηλαδή προστατεύει τις μπάλες από τα στεφάνια που βρίσκονται στην αίθουσα. Η άλλη ομάδα προσπαθεί να πάρει τις μπάλες από τα στεφάνια χωρίς να τους πιάσουν οι φύλακες και να τις πάνε στο σπίτι τους. Αν τους πιάσουν οι φύλακες τότε θα πρέπει να τις επιστρέψουν. Αν όμως μπουν στο σπίτι τους (γραμμή) τότε δεν μπορούν να τους πιάσουν οι φύλακες. Αφήνουν τις μπάλες και συνεχίζουν να πάρουν και άλλες. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα ξεκινήσουν με το σήμα του παιδαγωγού. Όλα τα παιδιά θα περάσουν και από τις δυο ομάδες. Θα πρέπει να καταλάβουν ότι οι φύλακες απλά τους ακουμπούν για να τους σταματήσουν και ποια είναι τα όρια τους. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν με περάσουν την γέφυρα (αφρολέξ να πατήσουν πάνω) που είναι έτοιμη να πέσει. Έπειτα θα βρεθούν στο δρόμο του δυο μεγάλοι κορμοί όπου θα πρέπει να περάσουν από κάτω (κοντάρι πάνω σε κώνους) και θα πρέπει να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πάρουν ένα στεφάνι και να σημαδέψουν ένα κοντάρι και να ρίξουν μέσα το στεφάνι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 21:

Τίτλος Στεφάνι-πόντος, μεταφορά μπάλας και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Λωρίδες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 3. Γνωριμία με το αερόστατο 4. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Στεφάνι πόντος - ο Μεταφορά μπάλας - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Στεφάνι πόντος Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και κάνουν τρενάκια στη γραμμή εκκίνησης. Κάθε ομάδα έχει από μια μπάλα και την έχει αυτός που βρίσκεται πρώτος στο τρενάκι. Όποιος έχει την μπάλα ξεκινάει πρώτος, πρέπει να πάει απέναντι στη γραμμή και να ρίξει την μπάλα μέσα από τα δυο στεφάνια και να περάσει ταυτόχρονα και από τα δυο. Κάθε παίχτης έχει μια προσπάθεια, αφού ρίξει την μπάλα πετύχει ή όχι τα στεφάνια πρέπει να πάει να πάρει την μπάλα και να επιστρέψει στο τρενάκι του και να την δώσει στον επόμενο ώστε να συνεχίσει ο επόμενος από την ομάδα. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν ότι έχουν μια μόνο προσπάθεια και μετά να γυρίσουν γρήγορα πίσω με την μπάλα ώστε να συνεχίσει ο συμπαίκτης τους. Όποιος περάσει την μπάλα μέσα από τα δυο στεφάνια παίρνει η ομάδα του έναν πόντο. Παραλλαγές: Αντί για κολλητά τα δυο στεφάνια να έχουν μια απόσταση μεταξύ τους. 2. Μεταφορά μπάλας Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ίσες ομάδες και βρίσκονται πάνω στη γραμμή. Κάθε φορά από κάθε ομάδα φεύγει ένας. Πηγαίνει απέναντι περνώντας τους κώνους σε ζικ ζακ , παίρνει μια μπάλα και επιστρέφει με τον ίδιο τρόπο. Για να ξεκινήσει ο επόμενος θα πρέπει να έχει επιστρέψει ο προηγούμενος. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περάσουν από όλους τους κώνους τόσο στο πηγαινέο όσο και στο έλα. Θα πρέπει να κρατούν καλά την μπάλα ώστε να μην τους φύγει. Ο επόμενος ξεκινάει αφού επιστρέψει ο προηγούμενος. Παραλλαγές: Μπορεί να χρησιμοποιηθούν και άλλα εμπόδια. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν κάποιες δραστηριότητες. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα περνώντας μέσα στα στεφάνια με το ένα πόδι ως κουτσό. Μετά θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω στη γέφυρα (λωρίδες). Τέλος, θα πρέπει να σημαδέψουν με την μπάλα σωστά δυο στόχους (στεφάνια να περάσει η μπάλα από μέσα) ώστε να τερματίσουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείται από την αρχή.

Πλάνο 22:

Τίτλος Επίπεδο πόντος, μπάλα στο στεφάνι και δραστηριότητες	Υλικά 7. Μπάλες 8. Σακουλοφάσουλα 9. Στεφάνια 10. Δοκό ισορροπίας 11. Τροχοσανίδες 12. Κοντάρια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 2. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο <u>Περιγράψτε την ώρα</u> • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Επίπεδο-πόντος - ο Μπάλα στο στεφάνι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Επίπεδο-πόντος Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ίσες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια. Κάθε παίχτης έχει από ένα σακουλοφάσουλο στα χέρια. Κάθε φορά φεύγει ένας από το τρενάκι και φθάνει στην απέναντι γραμμή όπου θα πρέπει να διαλέξει σε ποιο από τα 3 επίπεδα θα επιχειρήσει να ρίξει το σακουλοφάσουλο μέσα στο στεφάνι. Ανάλογα σε ποιο επίπεδο θα επιλέξουν και πετύχουν το στεφάνι τόσους πόντους θα πάρει η ομάδα του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν γρήγορα σε ποιο επίπεδο θα επιχειρήσουν να ρίξουν το σακουλοφάσουλο. Αφού ρίξουν πρέπει να επιστρέψουν στο τρενάκι ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα. Το επίπεδο 3 είναι πιο μακριά από το στεφάνι. Σε όποιο επίπεδο ρίξουν, αν πετύχουν το στεφάνι τόσους πόντους θα πάρουν. 2. Μπάλα στο στεφάνι Τα παιδιά δημιουργούν 2 ίσες ομάδες και κάθε ομάδα πάνω στην γραμμή της. Στη μέση της απόστασης μεταξύ τους είναι κάποια στεφάνια, ένα στεφάνι για κάθε ζευγάρι. Κάθε ζευγάρι έχει από μια μπάλα, όποιος έχει την μπάλα επιχειρεί να ρίξει την μπάλα προς το στεφάνι και αυτή να μείνει μέσα σε αυτό. Αν δεν τα καταφέρει τότε παίρνει την μπάλα ο απέναντι και επιχειρεί το ίδιο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να γνωρίζουν το στεφάνι τους και με ποιόν είναι ζευγάρι. Περιμένουν να ρίξει την μπάλα ώστε να την πάρει ο απέναντι. Αν η μπάλα μείνει στο στεφάνι τότε η ομάδα θα πάρει έναν πόντο. Παραλλαγές: Αντί με το χέρι, τα παιδιά επιχειρούν με τα πόδια. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια, έχοντας μια μπάλα στα χέρια τους. Αρχικά, να ισορροπήσουν πάνω σε δοκό ισορροπίας ώστε να περάσουν απέναντι. Έπειτα θα πάρουν την τροχοσανίδα και θα πρέπει να μεταφερθούν απέναντι χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια τους. Τέλος βρίσκονται απέναντι από το στεφάνι τους και θα πρέπει να ρίξουν την μπάλα μέσα στο στεφάνι. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά περνάνε προσεκτικά τα εμπόδια χωρίς να τα ακουμπάνε.

Πλάνο 23:

Τίτλος Αερόστατο, στεφάνι-ζεγάρια και δραστηριότητες.	Υλικά 5. Κοντάρια 6. Στεφάνια 7. Μπάλες 8. Αερόστατο
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 2. Προσαρμογή των υλικών στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Αερόστατο - ο Στεφάνι-ζεγάρια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Αερόστατο Όλα τα παιδιά κρατούν το αερόστατο και να είναι αραιωμένοι. Ο παιδαγωγός πετάει μπάλες πάνω στο αερόστατο και δίνει εντολή στα παιδιά σε ποιο χρώμα θέλει να μαζέψουν όλες τις μπάλες ώστε με αυτό τον τρόπο να πάρουν έναν πόντο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να ακούν τον παιδαγωγό ώστε να ακούσουν σε ποιο χρώμα πρέπει να μαζέψουν όλες τις μπάλες. Τα παιδιά θα πρέπει να κουνάνε συντονισμένα το αερόστατο. 2. Στεφάνι-ζεγάρια Όλα τα παιδιά έχουν από μια μπάλα στα χέρια και κινούνται στην αίθουσα με την μουσική χτυπώντας την μπάλα. Στο χώρο είναι απλωμένα πολλά στεφάνια. Όταν ο παιδαγωγός σταματήσει την μουσική τότε τα παιδιά θα πρέπει να μπου γρήγορα σε ένα στεφάνι μαζί με ένα ακόμη συμμαθητή του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται με μικρή ταχύτητα ώστε να μην χτυπήσουν μεταξύ τους. Τα παιδιά θα πρέπει να κινηθούν γρήγορα μέσα στο στεφάνι και να βρουν ένα ζεγάρι ώστε να μείνουν μέσα μέχρι να ξαναρχίσει η μουσική. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται μέσα στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν κάτω από δυο κοντάρια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Έπειτα θα κάνουν άλματα μέσα στα στεφάνια. Τέλος βρίσκονται απέναντι από ένα στεφάνι όπου θα πρέπει να πετύχουν το στεφάνι με την μπάλα που θα πάρουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 24:

Τίτλος Βάλε καλάθι, χρωματιστά μανταλάκια και δραστηριότητες	Υλικά 1. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. Μανταλάκια 3. Βραχάκια 4. Σχοινί
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 3. Γνωριμία με το αερόστατο 4. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Βάλε καλάθι - ο Χρωματιστά μανταλάκια - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Βάλε καλάθι Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια. Ο πρώτος από κάθε ομάδα έχει στα χέρια από μια μπάλα. Ο πρώτος από κάθε ομάδα, φεύγει με την μπάλα στα χέρια και φτάνει απέναντι στην γραμμή. Αφού φτάσουν στην γραμμή θα πρέπει να επιλέξουν σε ποιο τα 3 επίπεδα στεφάνια θέλουν να ρίξουν ώστε να σκάσει η μπάλα μέσα. Πετύχουν ή όχι το στεφάνι θα πρέπει να πάρουν την μπάλα και να επιστρέψουν στο τρενάκι και να την δώσουν στον επόμενο της ομάδας. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Ανάλογα σε ποιο επίπεδο ρίξουν την μπάλα στο στεφάνι τόσους πόντους θα πάρει η ομάδα του. Τα παιδιά θα πρέπει να τρέξουν γρήγορα να μαζέψουν την μπάλα και να επιστρέψουν πίσω στο τρενάκι τους. Παραλλαγές: Μπορούμε να προσθέσουμε εμπόδια στην διαδρομή. 2. Χρωματιστά μανταλάκια Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και κάθονται πάνω στις γραμμές της ομάδας τους σε σειρά. Στη μέση της απόστασης βρίσκεται ένα σχοινί τεντωμένο. Κάθε ομάδα έχει από ένα κουτί ίδιου χρώματος μανταλάκια. Κάθε φορά ένας παίκτης της ομάδας σηκώνεται παίρνει ένα μανταλάκι και το πιάνει στο σχοινί και επιστρέφουν στην θέση τους ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα του. Θα πρέπει να κρεμάσουν όλα τα μανταλάκια αλλά ένα μανταλάκι κάθε παίκτης. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περιμένουν κάθε φορά να επιστρέψει ο συμπαίκτης τους και να ξεκινήσει ο ίδιος. Ένα μανταλάκι κάθε φορά παίρνει ένας παίκτης για να το κρεμάσει. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά βρίσκονται στην αφετηρία. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν μέσα από 3 στεφάνια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Μετά θα συναντήσουν 2 κοντάρια πάνω σε κώνους όπου θα πρέπει να συρθούν και να τις περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να περπάτησουν πάνω σε βραχάκια με τα 2 πόδια ώστε να ξεπεράσουν το τελευταίο εμπόδιο και να φτάσουν στον τερματισμό. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 25:

Τίτλος Τεντωμένο μαντιλάκι, βόλτα με στεφάνι και δραστηριότητες	Υλικά 4. Πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 5. Μαντιλάκια 6. Κορύνες
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 3. Γνωριμία με το αερόστατο 4. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Τεντωμένο μαντιλάκι - ο Βόλτα με στεφάνι - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Τεντωμένο μαντιλάκι Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει από ένα μαντιλάκι όπου το κρατούν από τις άκρες και το έχουν τεντωμένο. Στο χώρο υπάρχουν διάφορα εμπόδια όπου τα παιδιά θα πρέπει να ξεπεράσουν κρατώντας τεντωμένο το μαντιλάκι από τις άκρες. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να περπατούν αργά και συντονισμένα ώστε να αποφύγουν τα εμπόδια και να μην χτυπήσουν πάνω σε αυτά. 2. Βόλτα με στεφάνια Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι έχει από ένα στεφάνι, ο ένας μπαίνει στο στεφάνι και ο άλλος είναι έξω από το στεφάνι. Το παιδί που είναι έξω από το στεφάνι θα πρέπει να οδηγεί και να μεταφέρονται στο χώρο μαζί με το ζευγάρι του. Προσπαθούν και κάποια εμπόδια μαζί. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται αργά ώστε να περπατούν συντονισμένα και να αποφύγουν κάθε εμπόδιο. Τα παιδιά θα πρέπει να εκτελούν με σωστό τρόπο και θα περάσουν και από τους δυο ρόλους. Παραλλαγές: Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σχοινί ώστε να τραβούν το στεφάνι με το παιδί. 3. Δραστηριότητες Τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν κάποιες δραστηριότητες. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν πηδώντας μέσα στα στεφάνια με το ένα πόδι ως κουτσό. Μετά θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω στη γέφυρα (λωρίδες). Τέλος, θα πρέπει να σημαδέψουν με την μπάλα σωστά τις κορύνες ώστε να τερματίσουν. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία: 4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 26:

Τίτλος Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει, τούνελ και δραστηριότητες	Υλικά 5. Στεφάνια 6. Κοντάρι 7. Δοκό ισορροπίας 8. Μαντηλάκια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 2. Προσαρμόζοντας το στεφάνι στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 2. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 2. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με στεφάνι (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει - ο Τούνελ - ο Δραστηριότητες • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. <u>Κόκκινο μαντήλι κυνηγάει</u> Ο παιδαγωγός δίνει 2 κόκκινα μαντηλάκια. Αυτοί που έχουν τα μαντηλάκια κυνηγούν τα άλλα παιδιά και προσπαθούν να τους αγγίξουν με αυτά. Όποιο παιδί αγγίξουν με αυτά πρέπει να πάρουν το μαντήλι και να προσπαθήσει να ακουμπήσει κάποιον άλλο Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν πως παίζεται το παιχνίδι ώστε να μην πετάνε το μαντήλι αλλά να προσπαθούν να τους αγγίξουν με αυτά. Παραλλαγές: Αντί να κυνηγούν 2 μπορούμε να δώσουμε περισσότερα μαντηλάκια. 2. <u>Τούνελ</u> Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ισάριθμες ομάδες και δημιουργούν δυο τρενάκια ενωμένοι κάθε ομάδα μεταξύ τους μαζί. Κάθε φορά ο τελευταίος της κάθε ομάδας θα πρέπει να περάσει από κάτω από τα πόδια των συμπακτών τους και να βρεθούν πρώτοι έχοντας τα χέρια δεμένα. Θα πρέπει να φτάσουν στην απέναντι τελική γραμμή. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να κινούνται προσεκτικά κάτω από τα πόδια των συμπακτών τους. Για να ξεκινήσει ο επόμενος θα πρέπει να βγει από το τούνελ και να πάει τελευταίος. Παραλλαγές: Αντί για χέρια μπορούμε να δέσουμε τα πόδια. 3. <u>Δραστηριότητες</u> Τα παιδιά βρίσκονται σε μια σειρά και περιμένουν να ξεκινήσουν. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει το δύσκολο μονοπάτι. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν την γέφυρα (δοκό ισορροπίας) που είναι έτοιμη να πέσει. Έπειτα θα πρέπει να περάσουν από πάνω από κάποια κοντάρια χωρίς να τα ακουμπήσουν. Τέλος βρίσκονται κάτω από ένα δέντρο όπου θα πρέπει να πάρουν ένα στεφάνι και να σημαδέψουν ένα κοντάρι και να ρίξουν μέσα το στεφάνι. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάνε ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 27:

Τίτλος Οδηγώντας τρένα, παίζοντας με το χωνάκι παγωτού και μίμηση λιονταριού	Υλικά 1. πολλούς κώνους, στεφάνια ,μπάλες και άλλα εμπόδια 2. δοκό ισορροπίας
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Γνωριμία με τα υλικά 2. Προσαρμογή τα υλικά στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο χώρο(διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Τρενάκι - ο Λιωμένο παγωτό - ο Λιοντάρι στο τσίρκο • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1.Τρενάκι Τα παιδιά δημιουργούν ένα τρενάκι. Κάθε παιδί πιάνει τον μπροστινό του από την μέση. Τα παιδιά είναι όρθια και ο παιδαγωγός δίνει οδηγίες για το τι να κάνουν χωρίς να σπάσει η αλυσίδα. Κάποιες κινήσεις που θα μπορούσαν να κάνουν είναι να προχωρήσουν ευθεία, να κάνουν στροφές, χέρια πάνω – κάτω, να κάτσουν στο πάτωμα και να κάνουν προς τα εμπρός χωρίς να σηκωθούν, τα χέρια δεξιά, τα χέρια αριστερά, τα χέρια πίσω – εμπρός, χτύπημα χεριών στο έδαφος κλπ. Ο παιδαγωγός μπορεί να ορίσει και ένα παιδί για οδηγό του τρένου όπου θα δίνει οδηγίες στα υπόλοιπα παιδιά. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά θα πρέπει να πιάνονται από την μέση ώστε να μην χαλάει η αλυσίδα και κατ' επέκταση το τρενάκι. Θα πρέπει να ακούν τον παιδαγωγό ώστε να καταλάβουν την επόμενη κίνηση που θα πρέπει να εκτελέσουν. Οι κινήσεις είναι απλές και μπορούν να γίνουν από όλους. 2. Λιωμένο παγωτό Τα παιδιά θα χωριστούν ισάριθμα σε δυο ομάδες. Τα παιδιά βρίσκονται σε δυο σειρές έχοντας από έναν κώνο γυρισμένο και φαίνεται ως χωνάκι παγωτού. Στην αφετηρία τους υπάρχει ένα κουτί με μπάλες σε διάφορα χρώματα σαν παγωτό. Κάθε φορά ξεκινάει ένα παιδί από κάθε ομάδα, τοποθετεί την μπάλα μέσα στον κώνο και πηγαίνει απέναντι περνώντας κάποιους κώνους σε ζικ ζακ αφήνει την μπάλα μέσα στο κουτί της ομάδας τους. Αφού το αφήσει , επιστρέφει στην ομάδα του γρήγορα ώστε να ξεκινήσει ο επόμενος από την ομάδα του. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Ο παιδαγωγός κάνει τη αντίστροφη μέτρηση για να ξεκινήσουν τα παιδιά. Πρέπει να μεταφέρουν την μπάλα με προσοχή απέναντι χωρίς να τους πέσει κάτω. Για να αφήσουν την μπάλα στο κουτί πρέπει να γύρει τον κώνο προς το κουτί. Για να ξεκινήσει ο επόμενος της σειράς της ομάδας θα πρέπει να γυρίσει ο συμπαίκτης τους. 3. Λιοντάρι στο τσίρκο Τα παιδιά βρίσκονται μέσα στο τσίρκο και πρέπει να μιμηθούν ένα λιοντάρι αλλά με δεμένα τα χέρια. Κάθε παιδί ξεκινάει μόνο του να διασχίσει την πίστα προς τον τερματισμό. Θα πρέπει να διασχίσουν κάποια εμπόδια. Αρχικά, να περάσουν κάποια εμπόδια που βρίσκονται στο έδαφος με δεμένα τα χέρια αλλά θα πρέπει να περάσουν απέναντι χωρίς να ακουμπήσουν τα εμπόδια. Μετά θα περάσουν μέσα από 2 μεγάλα φλεγόμενα στεφάνια δίχως να ακουμπήσουν (ως λιοντάρι) και θα πρέπει να τα περάσουν με προσοχή να μην χτυπήσουν. Τέλος, θα πρέπει να ισορροπήσουν πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί (δοκό ισορροπίας) πατώντας στις μύτες,μόνο. Χώρος: χώρος για κινητικές δραστηριότητες/ τάξη Αριθμός συμμετεχόντων: Ανοιχτός Ηλικία:4-6 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Θα ξεκινάει ένα ένα τα παιδιά από την αφετηρία και θα πρέπει να εκτελούν σωστά τις δραστηριότητες και στους 3 σταθμούς. Αν τυχόν δεν ολοκληρωθεί σωστά κάποια από τις δραστηριότητες θα πρέπει να εκτελείτε από την αρχή.

Πλάνο 28:

Τίτλος Κύματα στη θάλασσα, παίζοντας με τα χρώματα και οδήγηση ελικοπτέρου	Υλικά 1. Αερόστατο ή σεντόνι
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά (αερόστατο) 1. Γνωριμία με το αερόστατο 2. Προσαρμογή του αερόστατου στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας στο αερόστατο (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Παιχνίδια με το αερόστατο • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά)	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Μεγάλα – μικρά κύματα στη θάλασσα Ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά κρατάνε το αερόστατο ο ένας δίπλα στον άλλο. Τα παιδιά όταν ακούσουν μεγάλα κουνάνε το αερόστατο δυνατά πάνω κάτω ώστε να δημιουργήσουν φουρτούνα στη θάλασσα. Όταν ακούσουν μικρά κουνάνε το αερόστατο σιγά για να ηρεμήσει η θάλασσα. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: από 3 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά συγχρονίζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους ώστε να κουνήσουν με το κατάλληλο τρόπο το αερόστατο. Παραλλαγές: Αντί για αερόστατο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα σεντόνι 2. Παίζοντας με τα χρώματα του αερόστατου Ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά επιλέγουν από ένα χρώμα και κρατάνε από εκεί το αερόστατο. Ο/η παιδαγωγός φωνάζει ένα χρώμα, τότε όλα τα παιδιά σηκώνουν ψηλά το αερόστατο και τα παιδιά που έχουν το χρώμα που ακούστηκε αλλάζουν θέση γρήγορα και περνώντας κάτω από το αερόστατο πηγαίνουν σε άλλη θέση του ίδιου χρώματος. Αριθμός συμμετεχόντων: ανάλογα με το μέγεθος του αερόστατου Ηλικία: από 3 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Επειδή τα παιδιά περνάνε γρήγορα κάτω από το αερόστατο και μπορεί να συγκρουστούν, ο χώρος να είναι αρκετά μεγάλος. Παραλλαγές: Αντί για παιχνίδι με χρώματα μπορεί να γίνει παιχνίδι με αριθμούς. Το κάθε παιδί θα έχει τον δικό του αριθμό και θα αλλάζει θέση όταν τον ακούει. 3. Ελικοπτερο Ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά κρατάνε το αερόστατο ο ένας δίπλα στον άλλο. Όλοι έχουν την ίδια κατεύθυνση ώστε ο έλικας (αερόστατο) του ελικοπτέρου να γυρνάει από τη σωστή φορά. Ο/η παιδαγωγός ορίζει τη φορά και τη ταχύτητα της περιστροφής. Όταν τα παιδιά ακούσουν τη λέξη «στοπ» θα πρέπει να αλλάξουν γρήγορα τη κατεύθυνση, επομένως και την φορά περιστροφής του έλικα. Αριθμός συμμετεχόντων: ανάλογα με το μέγεθος το αερόστατου Ηλικία: από 3 ετών Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά να έχουν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ τους για να μη συγκρουστούν.

Πλάνο 29:

Τίτλος Κυνηγητό, το πιο γρήγορο τρένο κερδίζει και αγώνας χόκεϊ	Υλικά 1.Μπάλα 2.Κωνάκια 3.Πλαστικά μπουκάλια
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμογή της μπάλας στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με μπάλα (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Παιχνίδια με μπάλα • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Κυνηγάει ο κάτοχος της μπάλας Ο/η παιδαγωγός και τα παιδιά κάθονται ο σε ένα κύκλο ο ένας δίπλα στον άλλο. Αρχικά ένα παιδί κρατάει τη μπάλα και περπατάει γύρω από το κύκλο. Ταυτόχρονα ο παιδαγωγός χτυπάει με ένα τύμπανο ή ντέφι. Όταν σταματήσει να χτυπάει το παιδί που κρατάει η μπάλα την αφήνει στο παιδί που βρίσκεται μπροστά του. Το παιδί που έγινε ο νέος κάτοχος της μπάλας κυνηγάει το άλλο πριν αυτό να επιστρέψει στη θέση του. Αν δεν το πιάσει συνεχίζει να περπατάει αυτό γύρω από το κύκλο μέχρι να σταματήσει ο ήχος του τυμπάνου. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά τρέχουν από όποια κατεύθυνση θελήσουν αρκεί να βρίσκονται γύρω από το κύκλο. Παραλλαγές: Αντί για μπάλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα μαντηλάκι. 2. Το πιο γρήγορο τρένο Κάνουμε 2 ομάδες. Η κάθε ομάδα κάνει ένα τρενάκι. Ο οδηγός από κάθε ομάδα κρατάει τη μπάλα. Τα παιδιά είναι όρθια και προσπαθούν να μεταφέρουν τη μπάλα ο καθένας στο παιδί που βρίσκεται από πίσω του περνώντας τη κάτω από τα πόδια. Όταν η μπάλα φτάσει στο τελευταίο τρέχει μαζί της και γίνεται οδηγός. Το παιχνίδι τελειώνει όταν ο πρώτος οδηγός φτάσει στην αρχική του θέση. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά να έχουν απόσταση μεταξύ τους, τέτοια ώστε να μπορούν να μεταφέρουν τη μπάλα γρήγορα χωρίς να συγκρούονται. Παραλλαγές: Τα παιδιά τώρα αντί να είναι όρθια μπορούν να είναι καθιστά και η μεταφορά της μπάλας γίνεται πάνω από το κεφάλι. 3. Χόκεϊ με μπουκάλι Σε οριοθετημένο χώρο τα παιδιά κάνουν ζευγάρια και το κάθε παιδί έχει από ένα πλαστικό μπουκάλι στα χέρια του. Στο χώρο υπάρχουν 2 πόρτες για έξοδο. Το κάθε ζευγάρι έχει από έναν αριθμό και έξω από το χώρο υπάρχουν 2 εστίες. Όταν ο παιδαγωγός φωνάζει έναν αριθμό πετάει τη μπάλα έξω από το χώρο και τα παιδιά που έχουν τον αριθμό βγαίνουν από τη πόρτα που βγήκε η μπάλα. Στόχος είναι να βάλουν γκολ σε όποια εστία αποφασίσουν καθοδηγώντας τη μπάλα με το μπουκάλι. Το παιδί που θα προλάβει πρώτο τη μπάλα κάνει επίθεση και το άλλο άμυνα. Αν το παιδί που κάνει άμυνα κερδίσει τη μπάλα τότε οι ρόλοι αλλάζουν μέχρι να γίνει η επίτευξη τέρματος. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά οδηγούν τη μπάλα μόνο με το μπουκάλι χωρίς να το κλωτσάνε ή να το χτυπάνε με τα χέρια. Έχουν τη δυνατότητα να βάλουν σε όποιο τέρμα θέλουν γκολ.

Πλάνο 30:

Τίτλος Μαθαίνοντας τα φανάρια, βοηθώντας τα μυρμήγκια να μαζέψουν τροφή και τα μουσικά στεφάνια	Υλικά 1. 20 στεφάνια 2. 3 κορύνες (κίτρινη/κόκκινη/πράσινη) 3. Τουβλάκια (κόκκινα/μπλε)
Σκοπός Εμπειρίες με υλικά 1. Προσαρμόζοντας το στεφάνι στις κινήσεις των παιδιών Εμπειρίες με το σώμα 1. Βάδισμα, τρέξιμο, αντίδραση, προσανατολισμός στο χώρο, αντοχή, ικανότητα αλλαγής κατεύθυνσης, ικανότητα ελέγχου της δύναμής μας Κοινωνικές εμπειρίες 1. Κοινωνικοποίηση, συνεργασία, σεβασμός στις ιδιαιτερότητες Πλάνο • Παιχνίδια γνωριμίας με στεφάνι (διάρκεια έως 10 λεπτά) • Κυρίως μέρος (διάρκεια 20-30 λεπτά) - ο Φανάρια - ο Μυρμήγκια μαζεύουν την τροφή τους - ο Μουσικά στεφάνια • Παιχνίδι χαλάρωσης (διάρκεια 5-10 λεπτά) Επιπλέον παρατηρήσεις Προσοχή στους κανόνες για τα εμπόδια: εμπόδιο είναι κάτι που μένει σταθερό! Προσοχή μέσα στο παιχνίδι για να μην υπάρχουν τραυματισμοί.	Περιγραφή Δραστηριοτήτων 1. Φανάρια Το κάθε παιδί έχει από ένα στεφάνι στα χέρια του. Ο παιδαγωγός κρατάει μία κόκκινη, μία κίτρινη και μία πράσινη κορύνα. Όταν ο παιδαγωγός σηκώσει τη πράσινη τα παιδιά ξεκινάνε να τρέχουν στο χώρο με το στεφάνι τιμόνι στα χέρια. Όταν σηκωθεί το κόκκινο τα παιδιά σταματάνε και κάθονται μέσα στο στεφάνι. Τέλος όταν σηκωθεί το κίτρινο τα παιδιά περνάνε το στεφάνι στη μέση τους. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά προσπαθούν να έχουν το νου τους στο τι θα σηκώσει ο παιδαγωγός την ώρα που κινούνται στο χώρο για να αντιδράσουν γρήγορα. Παραλλαγές: - Αντί για στεφάνι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μία μπάλα. Στο πράσινο οδηγούν με τη μπάλα μπροστά και τεντωμένα τα χέρια. Στο κόκκινο κάθονται πάνω στη μπάλα και στο κίτρινο τη κρατάνε πάνω από το κεφάλι και με τεντωμένα χέρια. 2. Τα μυρμήγκια μαζεύουν τη τροφή Κάνουμε 2 ομάδες. Η κάθε ομάδα έχει το χρώμα της (μπλε ή κόκκινο). Οι ομάδες έχουν από μία φωλιά στα χρώματά της. Στο χώρο υπάρχουν διασκορπισμένα πολλά τουβλάκια όπου έχουν τα χρώματα των ομάδων. Κάθε φορά από την ομάδα ξεκινάει ένα παιδί και τρέχει να φέρει στη φωλιά ένα τουβλάκι του χρώματός του. Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που θα μαζέψει πιο γρήγορα τη τροφή στη φωλιά της. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά φεύγουν ένα κάθε φορά και το επόμενο φεύγει όταν το προηγούμενο του χτυπήσει το χέρι. Παραλλαγές: Αντί για τουβλάκια μπορεί να γίνει με μπάλες ή κορύνες 3. Μουσικά στεφάνια Σε οριοθετημένο χώρο υπάρχουν διασκορπισμένα στεφάνια όσα και ο αριθμός των παιδιών. Ο/η παιδαγωγός χτυπάει ένα ντέφι ή τύμπανο. Όταν σταματήσει ο παιδαγωγός να χτυπάει τα παιδιά τρέχουν να μπουν μέσα σε ένα στεφάνι. Από τον επόμενο γύρο και σε κάθε γύρο ο παιδαγωγός αφαιρεί ένα στεφάνι έτσι ώστε τα παιδιά να τρέξουν γρήγορα να μπουν σε κάποιο άδειο στεφάνι. Όποιο παιδί δεν προλαβαίνει να μπει βγαίνει έξω και κυκλοφορεί μέσα στο χώρο με το στεφάνι του στο χέρι για να δυσκολέψει τα παιδιά που τρέχουν. Αριθμός συμμετεχόντων: ανοιχτός Ηλικία: 4-6 Οδηγίες για το παιχνίδι: Τα παιδιά δεν τρέχουν πάνω από ένα στεφάνι αλλά τρέχουν σε όλο το χώρο που έχει οριοθετηθεί. Παραλλαγές: Αντί για στεφάνια μπορεί να μπουν μπάλες και τα παιδιά να κάθονται πάνω.

