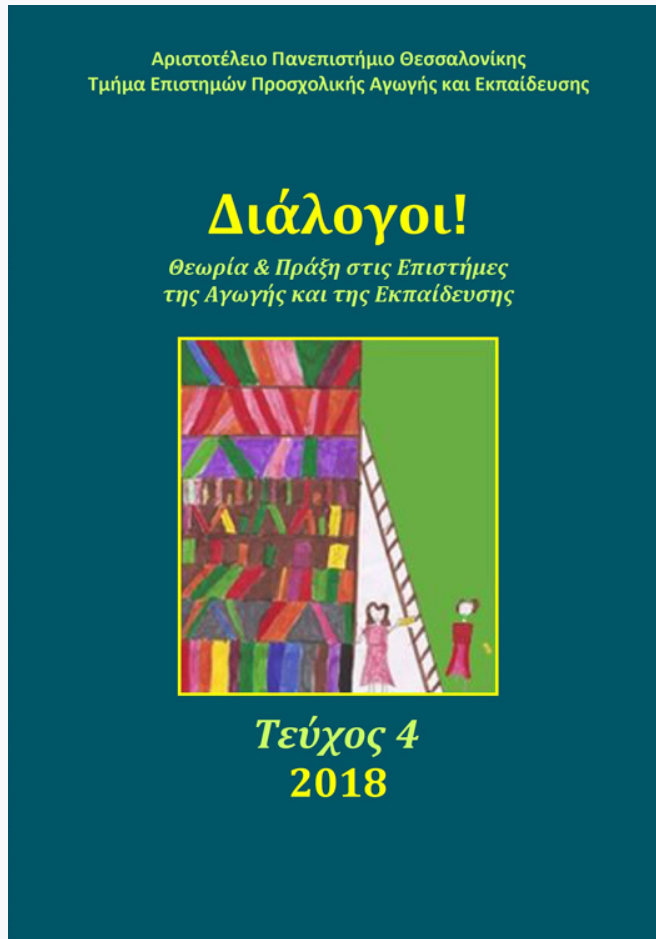


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 4 (2018)



Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο

*Εύα Παυλίδου, Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Ουρανία Γκαλκανοπούλου*

doi: [10.12681/dial.15821](https://doi.org/10.12681/dial.15821)

Copyright © 2018, Εύα Παυλίδου, Σοφία Χατζηγεωργιάδου, Ουρανία Γκαλκανοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παυλίδου Ε., Χατζηγεωργιάδου Σ., & Γκαλκανοπούλου Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 39–61. <https://doi.org/10.12681/dial.15821>

## Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο

Εύα Παυλίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης

Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης

Ουρανία Γκαλκανοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της επίδρασης ενός διαθεματικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) μέσω της παιδικής λογοτεχνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων μέσα από αφήγηση επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων, ως ερεθισμάτων κινητικής εξερεύνησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 50 νήπια (29 αγόρια και 21 κορίτσια) χωρισμένα τυχαία σε τρεις ομάδες, μία ομάδα παρέμβασης και δύο ομάδες ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης περιελάμβανε 18 νήπια Μ.Ο.: 70.7, η α' ομάδα ελέγχου 16 νήπια Μ.Ο.:69.8 και η β' ομάδα ελέγχου 16 νήπια Μ.Ο.:60.8. Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην ΟΠ, διήρκησε 2 μήνες με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα και περιελάμβανε 16 σαρανταπεντάλεπτες οργανωμένες δραστηριότητες. Η α' ΟΕ παρακολούθησε 16 σαρανταπεντάλεπτες οργανωμένες δραστηριότητες ΦΑ, σύμφωνες με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ η β' ΟΕ δεν παρακολούθησε συγκεκριμένο πρόγραμμα, ενώ ασχολήθηκε με ελεύθερο κινητικό παιχνίδι αντίστοιχου χρόνου. Για την αξιολόγηση της κινητικής απόδοσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε, πριν και μετά την παρέμβαση η δέσμη Karlsruhe Motorik – Screening 4 – 6 (Bös, Bappert, Tittlbach, & Woll, 2004). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τη βελτίωση της ΟΠ και της α' ΟΕ σε τρεις από τις τέσσερις μεταβλητές και της β' ΟΕ σε μία, αλλά η ΟΠ υπερέιχε στατιστικά σημαντικά σε δύο μεταβλητές (στο άλμα χωρίς φόρα και στη δίπλωση κορμού) συγκριτικά, τόσο με την α' ΟΕ, όσο και με την β' ΟΕ. Συμπερασματικά, η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων ήταν συνολικά μεγαλύτερη στην ΠΟ σε σύγκριση με τις δύο ΟΕ και το διαθεματικό πρόγραμμα αξιολογείται θετικά.

**Λέξεις-κλειδιά:** Φυσική Αγωγή, προσχολική εκπαίδευση, παιδική λογοτεχνία, διαθεματικότητα, βασικές κινητικές δεξιότητες.

### Abstract

An important aim of Physical Education (P.E.) in the preschool curriculum is the promotion of physical fitness as well as the motor skill development that constitute indicators of normal movement development and school readiness (Gallahue, 2002· Pedagogical Institute, 2011). Creative movement helps children to construct new motor skills and exercise acquired movement schemas. Structured physical activities based in improvisation constitute important elements of preschool P.E. as long as they provide opportunities of emerging

---

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Εύα Παυλίδου, [eva@nured.auth.gr](mailto:eva@nured.auth.gr), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

gross motor expression and trigger emotional reactions (Bergstein Dow, 2010· Pavlidou, 2012). According to the *Preschool Educator's Guide*, cross-curricular thematic instruction allows children to integrate content and skills from multiple content areas into one cohesive learning experience (Dafermou, Koulouri, & Basagianni, 2006). Movement activities can contribute to the acquisition of knowledge and skills from different disciplinary areas such as mathematics and music (Shilling, 2002), computer science (Papastergiou, 2009) and language (Connor-Kuntz & Dummer, 1996· Goti, Derri, & Kioumourtzoglou, 2006· Goti-Douma, 2006· Tsapakidou, Zachopoulou, & Samara, 2001).

Basic aim of the present study was to assess the effectiveness of a preschool cross-curricular P.E. program in the development of motor skills through children's literature books. Our hypothesis was that a cross-curricular designed P.E. program using storytelling of children's literature books as the main guide of kinetic direction and movement exploration can contribute to the development of basic motor skills in preschoolers. The current study aimed to assess the effectiveness of a preschool cross-curricular P.E. program with emphasis on a storytelling based on children's literature books.

Storytelling was used to guide creative movement and to provide opportunities of motor experimentation, and expression. The selected children's literature books depicted the story grammar structure (Mandler, 1984). Pressley and Woloshyn (1995) story grammar rules were also adapted and used for the construction of the activities.

To investigate the hypothesis, a research intervention was designed. A total of 50 children participated in the research, classified randomly in three groups (one experimental and two control groups) based on their structural and program differences. The experimental group consisted of 18 children (boys,  $n = 10$  and girls,  $n = 8$ ;  $M: 70.7$ ,  $SD: 2.96$ ), the first control group consisted of 16 children (boys,  $n = 11$  and girls,  $n = 5$ ;  $M: 69.8$ ,  $SD: 2.89$ ), and the second control group consisted of 16 children (boys,  $n = 8$  and girls,  $n = 8$ ;  $M: 67.8$ ,  $SD: 2.69$ ). The intervention lasted for two months and involved two organized activities per week, of 45 minutes duration each. The first control group attended a typical P.E. program for two months, involving two organized activities per week, of 45 minutes duration each. Finally, the second control group did not attend any structured P.E. program, except free kinetic play by choice.

Four tests from the *Karlsruher Motorik Screening 4 – 6* (Bös, Bappert, Tittlbach, & Woll, 2004) were used for the evaluation of the program and were administered in all groups twice, before and after the intervention. Non parametric Wilcoxon signed rank tests revealed significant improvement in three motor skills (balance, long jump, front bending of the trunk) for the experimental group and the first control group (side jumps, long jump, front bending of the trunk) after the implementation of the programs (interventional vs typical), and improvement in one motor skill (side jumps) for the second control group. Non parametric Kruskal-Wallis and Mann-Whitney tests revealed significant differences in two motor skills (long jump, front bending of the trunk) with the experimental group obtaining the highest scores.

Our findings showed that our hypothesis was verified to a satisfactory degree and confirmed the pedagogical value of the preschool cross-curricular P.E. program.

**Keywords:** Physical Education, preschool education, children's literature, interdisciplinary, basic motor skills.

## Εισαγωγή

### *Φυσική Αγωγή και προσχολική εκπαίδευση*

Η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, η αναπαράσταση εντυπώσεων και φαντασιακών εικόνων με κινήσεις του σώματος σε συνδυασμό με λόγο ή επιφωνήματα είναι χαρακτηριστική στην προσχολική ηλικία και σηματοδοτεί την ανάγκη του παιδιού να βιώνει ή να αναβιώνει με όλο του το είναι προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Η ενεργός συμμετοχή όλου του σώματος σε αυτή τη διαδικασία δίνει μορφή στο δραματικό παιχνίδι, το οποίο και σύμφωνα με τη National Association for the Education of Young Children (NAEYC, USA) είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Έρευνες καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο μέρος του παιδικού παιχνιδιού είναι κινητικό, ενώ η τακτική κινητική δραστηριότητα συνεισφέρει στη φυσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Doherty & Bailey, 2003). Ως εκ τούτου, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για την ολόπλευρη-σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική-ανάπτυξη των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Σύμφωνα με τις διεθνείς οδηγίες για την άθληση και τη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) (NASPE, 2009) για την προσχολική ηλικία είναι απαραίτητη καθημερινά τουλάχιστον μία ώρα οργανωμένης φυσικής δραστηριότητας, μία ώρα επιπλέον ελεύθερο κινητικό παιχνίδι, ενώ υπάρχει η σύσταση να μη μένουν τα παιδιά ανενεργά κινητικά περισσότερο από μια ώρα, εκτός φυσικά από τις ώρες του ύπνου. Ωστόσο, αυτή η οδηγία, ως μεταγενέστερη, δεν συμπεριλαμβάνεται στο ΑΠΣ του νηπιαγωγείου, ενώ δεν έχει επίσης δημοσιευθεί σχετική συμπληρωματική εγκύκλιος. Στον «Οδηγό Νηπιαγωγού» παρουσιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο η ΦΑ στο νηπιαγωγείο αποσκοπεί στην εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες ελκυστικές για αυτά κινητικές δραστηριότητες, εντασσόμενη στο πεδίο «Δημιουργία και Έκφραση» (Δαφέρμου et al., 2006). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες τους επιτρέπουν όχι μόνο να επαναλαμβάνουν, αλλά και να εξελίσσουν τις προηγούμενες κινητικές τους εμπειρίες προβαίνοντας σε νέες εξερευνήσεις των δυνατοτήτων τους (North, 1990). Ο πρώτος από τους έξι βασικούς σκοπούς της ΦΑ στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών οι οποίες αποτελούν δείκτη ομαλής κινητικής ανάπτυξης και σχολικής ετοιμότητας (Gallahue, 2002· Ζαχοπούλου, 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με την κρατούσα κατηγοριοποίηση σε δεξιότητες στάσης, μετακίνησης και χειρισμών, κινήσεις ολοκληρωμένες, όπως παραδείγματος χάριν κατ'αντιστοιχία, η ισορροπία στο ένα πόδι, η μετακίνηση με σειρά αναπηδήσεων, η ρίψη αντικειμένου με κατεύθυνση σε κάποιο στόχο, θα πρέπει να έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά πριν έρθει η στιγμή να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο.

Ωστόσο, στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003) δε διαφαίνονται συγκεκριμένοι κατάλληλοι προτεινόμενοι τρόποι εφαρμογής της ΦΑ, με επακόλουθο την αποδυνάμωση των ισχυρών στοιχείων της. Για παράδειγμα, δεν επισημαίνονται στις επιδιωκόμενες ικανότητες κορυφαία στοιχεία, όπως η κινητική δημιουργικότητα και η έκφραση μέσω της κίνησης ενώ οι ενδεικτικές προτάσεις δράσεων αναφέρονται μερικώς σε αυτές. Καταγράφονται στον Οδηγό Νηπιαγωγού, δίχως όμως να περιγράφονται ολοκληρωμένες προτάσεις δραστηριοτήτων, καθιστώντας τη σύνδεσή τους με τις συγκεκριμένες ικανότητες μάλλον ασαφή για τον αναγνώστη (Παυλίδου, 2012). Στον

Οδηγό Νηπιαγωγού δεν προσφέρονται ικανοποιητικές πληροφορίες και πηγές σχετικές με τα είδη δραστηριοτήτων, τα οποία είναι αναπτυξιακά κατάλληλα για αυτήν την ηλικία (Venetsanou & Kambas, 2017). Με άλλα λόγια, ενώ δίνεται θεωρητική αξία στην κίνηση, τόσο σε σχέση με την ανάπτυξη όσο και σε σχέση με τις δυνατότητές της ως μέσου προσέγγισης θεμάτων άλλων γνωστικών περιοχών, η προτεινόμενη αξιοποίησή της παραμένει σε πρωτογενές επίπεδο, καθώς δεν αναφέρονται επαρκείς τρόποι με τους οποίους μπορεί να εξελιχθεί και να συμβάλλει στην πορεία ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού (Παυλίδου, 2012).

Σύμφωνα με πρόσφατες ερευνητικές μελέτες στο χώρο του νηπιαγωγείου, η φυσική δραστηριότητα των νηπίων παρουσιάζεται μη ικανοποιητική (Venetsanou & Kambas, 2017). Το φαινόμενο της περιορισμένης κινητικότητας και της τάσης για καθιστικές συνθήκες από τις μικρές ηλικίες, με όσες συνέπειες συνεπάγεται αυτό, είναι γενικευμένο στον Δυτικό κόσμο (Hinkley, Crawford, Salmon, Okely, & Hesketh, 2008), συμπεριλαμβανομένης βεβαίως και της Ελλάδας (Kambas et al., 2012· Kambas et al., 2015). Τίθεται, λοιπόν, ζήτημα ευρύτερης και καλύτερης ενεργοποίησης του περιβάλλοντος των παιδιών για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, είναι προφανές ότι υπάρχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης στο πλαίσιο σπουδών, στις συνθήκες εργασίας, αλλά και στις ενέργειες των ίδιων των παιδαγωγών. Η προσφερόμενη μάθηση καθορίζεται, τελικά, από τα πιστεύω, από τις ενέργειες και από τη μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2008). Η συχνότητα εφαρμογών κινητικών δραστηριοτήτων συνδέεται με τη στάση και το υπόβαθρο των παιδαγωγών, καθώς και με τις στρατηγικές και την πρακτική που ακολουθούν στη διδασκαλία τους (Sevimli-Celik & Johnson, 2013). Έχει καταδειχθεί πως η προτίμηση των παιδαγωγών για υλοποίηση δραστηριοτήτων διαθεματικής προσέγγισης με μέσο την κίνηση, η συμμετοχή των ίδιων ως συμπαικτών στο παιχνίδι και η υποστήριξη που παρέχουν στα παιδιά αυξάνει και το ενδιαφέρον των νηπίων για φυσική δραστηριότητα (Brown et al., 2009).

### *Διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω της Φυσικής Αγωγής*

Είναι γεγονός ότι η κινητική ενεργοποίηση των παιδιών σηματοδοτεί την ενεργή μάθηση (learning by doing), η οποία δημιουργεί μεγαλύτερη νευρωνική δικτύωση στον εγκέφαλο και καθιστά το σώμα εργαλείο μάθησης (Hanford, 1995). Αναφορικά με τη διαθεματικότητα, η σχολική ΦΑ προσφέρει ευρύ πεδίο εξερεύνησης των θεμελιωδών εννοιών διαθεματικής προσέγγισης, όπως είναι ο πολιτισμός, η ομοιότητα και διαφορά, ο χώρος, ο χρόνος, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η μεταβολή, το σύστημα κ.ά. (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας προβάλλεται από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης ως η πλέον αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης (Δαφέρμου et al., 2006). Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση, η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι εμπλέκει τα παιδιά δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία και τα μεταβάλλει από απλούς ακροατές ή εκτελεστές εντολών σε συμμετόχους και συνοικοδόμους της γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Αν η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή (Cone, Werner, Con, & Woods, 1998), τότε είναι ευθύνη του παιδαγωγού (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νηπιαγωγείου, 2003) να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να είναι επιτυχημένη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), με την πρόθεση να προσεγγισθεί η εκπαιδευτική πράξη διαθεματικά, η γνώση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ολότητα, να αποκτάται μέσα από τη συλλογική διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον με βάση την περιέργεια, τα αιτήματα και γενικότερα τα σχόλια των μαθητών.

Η συμβολή της κίνησης στην κατανόηση άλλων γνωστικών πεδίων και στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος είναι θεμιτή και επιθυμητή, και, ως ένα βαθμό, έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ενδεικτικά, αναφέρουμε έρευνες διαθεματικής προσέγγισης της ΦΑ σε συνδυασμό με την πληροφορική, κυρίως με χρήση βιντεοπαιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Papastergiou, 2009) και με τα μαθηματικά παράλληλα με την μουσική αγωγή (Shilling, 2002). Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση η ΦΑ έχει μελετηθεί μέσα από προτάσεις διαθεματικών προγραμμάτων σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη (Connor-Kuntz & Dummer, 1996· Γώτη, Δέρρη, & Κιουμουρτζόγλου, 2006· Τσαπακίδου, Ζαχοπούλου, & Σαμαρά, 2001), την καλλιέργεια προφορικού-γραπτού λόγου (Γώτη-Δούμα, 2006), τη μουσική αγωγή (Derri, Tsarakidou, Zachoroulou, & Kioumourtzoglou, 2001), την κατανόηση των σχημάτων και των στερεών (Κωνσταντέλια & Τσαπακίδου, 2009). Κοινά σημεία στα ευρήματα των παραπάνω ερευνών είναι η επίτευξη των περισσότερων μαθησιακών στόχων, η υψηλή παρακίνηση των παιδιών, η αύξηση της ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή στο μάθημα. Η Χατζημιχαήλ (2011) επιβεβαιώνει ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση απ' ό,τι τα διαθεματικά θεωρητικά (Ζερβού, Δέρρη, & Πατεράκης, 2004· Schnirring, 1999· Werner, 1996, 1999· Winker, 1998).

Οι συχνές ευκαιρίες και τα πολλαπλά ερεθίσματα δραστηριοποίησης των παιδιών με σκοπό την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη είναι επιτακτικό ζητούμενο για την προσχολική ηλικία και η συγκεκριμένη ανάγκη θα πρέπει να βρίσκει ανταπόκριση σε ικανοποιητικό βαθμό στο χώρο του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003), η δραστηριοποίηση των παιδιών θα πρέπει να καλύπτεται κατά βάση από δραστηριότητες της ΦΑ και από κινητικές επιλογές κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους. Είναι ενθαρρυντικό, λοιπόν, το γεγονός ότι αρκετά από τα προτεινόμενα προγράμματα των παραπάνω ερευνών –αν και όχι όλα- μπορούν με την κατάλληλη διαχείριση από πλευράς παιδαγωγού να επιτύχουν αναπτυξιακούς στόχους της ΦΑ, καθώς επεξεργάζονται θέματα από άλλα γνωστικά πεδία.

Οι προσεγμένες κινητικές δραστηριότητες που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό συμβάλλουν στην εξερεύνηση κινητικών λύσεων με βασικό μέσο το σώμα του παιδιού. Η δομή και η συνθετότητα αυτών των ερεθισμάτων ενεργοποιούν το παιδί όχι μόνο σε κινητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο φαντασίας και σκέψης, ώστε η ανταπόκρισή του να εκφράζει το αποτέλεσμα μιας νοητικής διαδικασίας. Η Pica (2014) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά που πειραματίζονται και δημιουργούν με το σώμα τους σχήματα φαρδιά ή στενά, ή όταν μετακινούνται από ψηλό σε μεσαίο ή χαμηλό επίπεδο, θα έχουν στη συνέχεια καλύτερη κατανόηση των συγκεκριμένων ποσοτικών μεγεθών, από ό,τι τα παιδιά που θα τα έχουν διδαχθεί περιγραφικά.

Για να προσεγγίσει ολιστικά ο εκπαιδευτικός την ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει κατά τη διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων να παρέχει ερεθίσματα που να ενεργοποιούν νοητικές λειτουργίες και να το δονούν συναισθηματικά (Παυλίδου, 2012). Παράδειγμα αποτελούν οι δραματοποιήσεις επινοημένων ιστοριών και το θεατρικό παιχνίδι, που είναι προσφιλείς δράσεις των νηπίων, τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι τους, όσο και σε οργανωμένες δραστηριότητες. Είναι αναμενόμενο, αυτή η φυσική τάση των παιδιών να αξιοποιείται από τους παιδαγωγούς ποικιλότροπα και είναι γεγονός ότι από τα νηπιαγωγεία δεν απουσιάζουν οι αυθόρμητες ή καθοδηγημένες αναπαραστάσεις θεμάτων με εκφραστική κίνηση και λόγο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η κατάλληλη διαχείριση του παιδικού λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να γίνει έναυσμα συζήτησης, εικαστικών αποτυπώσεων, αλλά και συνεργατικών, εκφραστικών, κινητικών αναπαραστάσεων, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην οικοδόμηση της γνώσης (Vygotsky, 1980) και στις βασικές αρχές της διαθεματικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Αν το αναπαραστατικό παιχνίδι καθοδηγηθεί κατάλληλα ώστε να είναι ποικιλόμορφο, συνεργατικό και κινητικά έντονο χωρίς να είναι ανταγωνιστικό, μπορεί να είναι μέρος της ΦΑ στην ομαδοσυνεργατική μορφή της. Σύμφωνα με τους Fletcher και Kunst (2006) τα ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια έχουν τις προϋποθέσεις να γίνουν πεδίο συνδυασμού στόχων προσανατολισμένων στο έργο (task orientation). Σε μία τέτοια κατεύθυνση η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να προσφέρει στην ΦΑ πρόσφορο έδαφος ενεργοποίησης του παιδιού, αφού έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης και του προσανατολισμού προς το έργο αυξάνει σημαντικά την ικανοποίηση από τη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα της ΦΑ και βρίσκεται στον αντίποδα της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς και της σύγκρισης με τους άλλους (Nicholls, 1989· Χατζηχαριστός, 2003· Χατζόπουλος, 2012).

### *Παιδική λογοτεχνία, αφήγηση, διαθεματικές προσεγγίσεις*

Σε σχέση με την παιδική λογοτεχνία, η εκπαιδευτική έρευνα στην προσχολική και παιδική ηλικία έχει μελετήσει την επίδραση της αφήγησης λογοτεχνικών κειμένων σε διαθεματική σύνδεση με άλλα πεδία, όπως με ενδεικτική παράθεση, σε εφαρμογές με θεματικές ενότητες των μαθηματικών και ειδικότερα της γεωμετρίας (Casey, Erkut, Ceder, & Young, 2008), της πληροφορικής (Robin & McNeil, 2012), της μουσικής (Chao-Fernandez, Román-García, & Chao-Fernandez, 2017), της εκμάθησης ξένης γλώσσας (Rieg & Paquette, 2009), με στόχο να ενισχυθούν οι μαθησιακοί στόχοι των εκάστοτε εμπλεκόμενων πεδίων και να δημιουργηθεί μια ενδιαφέρουσα και γόνιμη εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών έδειξαν πως ο συνδυασμός των πεδίων βοήθησε τους συμμετέχοντες να βελτιωθούν σε στοχοθετημένα σημεία ενδιαφέροντος στον κάθε τομέα αντίστοιχα.

Ειδικότερα η τεχνική της αφήγησης ιστοριών (storytelling) έτυχε μεγάλου εκπαιδευτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος (Fekonja-Pekljaj, Marjanovic-Umek, & Kranjk, 2010) και μελετήθηκε ακόμη και η εκφορά της μέσω ψηφιακής τεχνολογίας σε σύνδεση π.χ. με τα μαθηματικά (Mikelic-Preradovic, Lesin, & Boras, 2016· Rieders, 2014) ή με την επίδραση που θα είχε ένα ρομπότ στο ρόλο του αφηγητή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Keren & Fridin, 2014). Στην τελευταία έρευνα οι ηχογραφημένες ιστορίες που «αφηγήθηκε» το ρομπότ εμπλουτίστηκαν με τραγούδια και ερεθίσματα για κινητικά παιχνίδια και τα παιδιά παρακινήθηκαν σε κινητικά δραστήρια διάδραση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρουσιάστηκε βελτίωση στη γνωστική και κινητική απόδοση των

νηπίων, αποδοχή από μέρους τους του ηλεκτρονικού αφηγητή και επιτυχημένη οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αφήγηση.

Οι ιστορίες βοηθούν στην οργάνωση και ανάκληση της πληροφορίας, καθώς οργανώνουν το περιεχόμενο των πληροφοριών που προσλαμβάνει το παιδί, προσφέροντας πλαίσιο χωροχρονικής δράσης, που με τη σειρά του δίνει συνοχή στα δεδομένα και προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις (Caine & Caine, 1994). Έτσι, το παιδί παρακινείται να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, να προτείνει ιδέες κινητικής έκφρασης και δράσης, δίνοντας μορφή στις συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις που του δημιουργούνται βάσει του αφηγηματικού πλαισίου. Μία ενδιαφέρουσα στρατηγική στην οργάνωση του αφηγηματικού πλαισίου είναι η «γραμματική των ιστοριών» (storygrammar). Αποτελεί ένα σύστημα κανόνων με στόχο την περιγραφή των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις γραπτές ή προφορικές ιστορίες. Οι κανόνες αυτοί περιγράφουν τις μονάδες-συστατικά από τις οποίες αποτελείται μια ιστορία και παρουσιάζουν τη δομή και οργάνωσή τους, δηλαδή, τη διαδοχή με την οποία οι μονάδες-συστατικά παρουσιάζονται σε αυτή (Mandler, 1984).

Η γραμματική των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε αρχικώς στην πειραματική διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος (storyschema), το οποίο αποτελεί τη νοητική δομή, που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών που έχουμε για τον τρόπο που θα εκτυλιχθεί μία ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει του αφηγηματικού σχήματος, οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και αναπαραγωγή μιας ιστορίας (Mandler, 1984· Πόρποδας, 2003). Πέρα από τη διερεύνηση του αφηγηματικού σχήματος, η γραμματική των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης ιστοριών αλλά και ως στρατηγική παρέμβασης στην αφηγηματική δεξιότητα (Boulineau, Forelli, Hagan-Burke, & Burke, 2004· Hayward & Schneider, 2000· Hoffman, 2009· Χατζηγεωργιάδου & Αρβανιτίδου, 2008).

Σύμφωνα με τους Pressley και Woloshyn (1995), τα βασικά συστατικά που περιλαμβάνει μία ολοκληρωμένη αφηγηματική ιστορία είναι τα εξής: α) χαρακτήρες, χωρο-χρονικό πλαίσιο, β) πρόβλημα, γ) στόχοι, δ) δράση, ε) αποτέλεσμα. Αντιστοίχως, η δομή των ιστοριών που ταυτίζεται με τη γραμματική των ιστοριών έχει ως εξής: α) ένα αρχικό γεγονός το οποίο κινητοποιεί τον πρωταγωνιστή να αντιληφθεί το πρόβλημα που απαιτεί επίλυση, β) μια συναισθηματική αντίδραση του πρωταγωνιστή, γ) ένα σχέδιο επίλυσης του προβλήματος, δ) μια δράση σε σχέση με το σχέδιο, ε) μια συνέπεια που δηλώνει αν επιτεύχθηκε ο στόχος και στ) ένα τέλος που περιλαμβάνει μελλοντικά σχέδια (Mandler, 1984). Για την ολοκληρωμένη κατανόηση ενός κειμένου ο αποδέκτης πρέπει να συμπληρώσει, μέσω συμπερασμών, τα κενά που υπάρχουν στο κείμενο. Αυτό σημαίνει να έχει την ικανότητα σύνδεσης των πληροφοριών που παρέχονται από το κείμενο με πληροφορίες που προέρχονται από γενικότερες γνώσεις του αναγνώστη για την καλύτερη κατανόηση και κριτική προσέγγιση του κειμένου, έτσι ώστε το μήνυμα να κατανοηθεί πλήρως (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016). Πρόσφατες έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή του αφηγηματικού πλαισίου της γραμματικής των ιστοριών στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συμπερασμών κατά την ακρόαση ιστοριών (Collins, 2016· Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau, & Desmarais, 2015).



## *Προβληματική του θέματος – υπόθεση έρευνας*

Όπως προαναφέρθηκε, η διερεύνηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της αφήγησης ιστοριών έχει αγγίξει πολλούς και φαινομενικά ασύνδετους γνωστικούς τομείς. Παρότι η αφήγηση χρησιμοποιείται ως υποστηρικτικό εργαλείο οργάνωσης δραστηριοτήτων κινητικής αγωγής στην προσχολική ηλικία, η στοχευμένη συμβολή της στη διαμόρφωση ενός οργανωμένου προγράμματος με σαφείς κινητικούς αναπτυξιακούς στόχους παρουσιάζει ερευνητικό κενό. Η οργάνωση δραστηριοτήτων καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού και σωματικής έκφρασης, αλλά και οι αναδυόμενες δραστηριότητες κίνησης, στις οποίες αξιοποιείται η αφήγηση και ο διάλογος και η συσχετίσή τους με κατάλληλα μουσικά ακούσματα και άλλα εποπτικά μέσα (π.χ. βιβλία, εικόνες), θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση ενός διαθεματικού προγράμματος ΦΑ στην κατεύθυνση της κινητικής και ρυθμικής αγωγής. Σύμφωνα με την Bergstein Dow (2010), η καθοδηγούμενη δημιουργική κίνηση βοηθά τα μικρά παιδιά να δομήσουν νέες κινητικές δεξιότητες, αλλά και να ενδυναμώσουν και να ασκήσουν αυτές που ήδη κατέχουν.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, τα οποία ακολουθούν τη δομή της γραμματικής των ιστοριών, φαίνεται να έχουν τις προϋποθέσεις να αποτελέσουν κατάλληλο υλικό για τον σχεδιασμό και την οργάνωση ποικίλων ελκυστικών κινητικών δραστηριοτήτων. Η αφήγηση ιστοριών με σαφή δομή, όπως αυτή της γραμματικής των ιστοριών, καθώς και η συναρπαστική πλοκή με στοιχεία έκπληξης, μπορεί να οδηγήσει στον προβληματισμό και να κινητοποιήσει γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες, οι οποίες θα αποτυπωθούν κυρίως μέσω της κινητικής έκφρασης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διαθεματικής προσέγγισης της ΦΑ μέσα από την παιδική λογοτεχνία, η οποία θα αποτελούσε το πλαίσιο διαμόρφωσης των κινητικών δράσεων, εξετάζοντας τις δυνατότητες υποστήριξης της κινητικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συνεπακόλουθα, διατυπώνεται η υπόθεση ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και αφηγηματικής διαχείρισης επιλεγμένων ιστοριών της παιδικής λογοτεχνίας μπορεί να βελτιώσει στοχευμένες βασικές κινητικές δεξιότητες των νηπίων.

## **Μέθοδος**

### *Οργανόγραμμα*

Για την επιβεβαίωση της υπόθεσης πραγματοποιήθηκε έρευνα παρέμβασης η οποία διήρκεσε δύο μήνες και περιελάμβανε 16 45/λεπτες οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα, διαμορφωμένες σε σχέση με τη δομή αφηγηματικών κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Έλαβαν μέρος τρεις ομάδες παιδιών, μία ομάδα παρέμβασης και δύο ομάδες ελέγχου. Οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης παρακολούθησαν το διαθεματικό πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες της α' ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν 16 45/λεπτες οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες, δομημένες σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ΦΑ του νηπιαγωγείου, δύο φορές την εβδομάδα, ενώ η β' ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων, αλλά της δόθηκαν ευκαιρίες για ελεύθερο κινητικό παιχνίδι ισοδύναμες χρονικά με τις οργανωμένες δραστηριότητες των άλλων δύο ομάδων.

Πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση των τριών ομάδων πριν την έναρξη της παρέμβασης και τελική αξιολόγηση κατά τη λήξη της. Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι κινητικές δραστηριότητες της ομάδας παρέμβασης και της α' ομάδας ελέγχου ήταν κλειστός, ευρύχωρος και κατάλληλα διαμορφωμένος (γυμναστήριο σχολείου). Η επιλογή κλειστού χώρου απέβλεπε στην αποφυγή εξωτερικών ηχητικών και οπτικών παρεμβολών, οι οποίες ενδεχομένως θα παρεμπόδιζαν τη ροή της αφήγησης, της συζήτησης και της ακρόασης μουσικής. Η β' ομάδα ελέγχου ήταν ελεύθερη να επιλέξει με την αντίστοιχη χρονική συχνότητα είτε τον κλειστό χώρο, είτε την αυλή του σχολείου, εφόσον το επέτρεπαν οι συνθήκες, για ελεύθερο κινητικό παιχνίδι. Τα παιδιά και των τριών ομάδων είχαν επιπλέον ισοδύναμες ευκαιρίες στην καθημερινή «ελεύθερη ώρα» του σχολείου να ασχοληθούν κατά βούληση με ελεύθερο κινητικό παιχνίδι.

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα έλαβαν μέρος με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας δημόσιου νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης, χωρισμένα τυχαία σε τρεις ομάδες, μία ομάδα παρέμβασης και δύο ομάδες ελέγχου. Η ομάδα παρέμβασης αποτελούνταν από 18 νήπια (10 αγόρια και 8 κορίτσια), με ηλικία Μ.Ο.:70.7 και Τ.Α.: 2.96. Στην α' ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 16 νήπια (11 αγόρια και 5 κορίτσια) με ηλικία Μ.Ο.:69.8 και Τ.Α.: 2.89 και στη β' ομάδα ελέγχου 16 νήπια (8 αγόρια και 8 κορίτσια) με ηλικία Μ.Ο.:67.8 και Τ.Α.: 2.69.

### *Εργαλείο αξιολόγησης*

Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση κινητικής απόδοσης όλων των παιδιών αναφορικά με ορισμένες από τις βασικές κινητικές δεξιότητες αναπτυξιακού ενδιαφέροντος για την προσχολική ηλικία πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν οι 4 δοκιμασίες της δέσμης Karlsruhe Motorik – Screening 4 -6 (Bös, Bappert, Tittlbach, & Woll, 2004), ενώ η συγκεκριμένη δέσμη επιλέχθηκε με κριτήρια: α) τη συχνότητα χρήσης που παρουσιάζουν αυτές οι κινητικές δεξιότητες στην καθημερινή κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών, β) τη συνάφεια με το παραγόμενο κινησιολόγιο κατά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και του τυπικού προγράμματος ΦΑ και γ) τις υλικοτεχνικές δυνατότητες της ερευνητικής ομάδας. Οι δοκιμασίες με συνοπτική περιγραφή ήταν οι εξής:

- 1) ισορροπία στο ένα πόδι (πελαργός) πάνω σε χαμηλή δοκό (λίγα εκατοστά από το έδαφος) επί 1 λεπτό, με καταμέτρηση των αγγιγμάτων ή/και στηρίξεων του ποδιού αιώρησης στο έδαφος για επαναφορά του παιδιού σε ισορροπία,
- 2) πλάγιες αναπηδήσεις, το δυνατόν ταχύτερα με τα δύο πόδια παράλληλα, πάνω από διαχωριστική γραμμή, σε διάστημα 15 δευτερολέπτων, με καταγραφή του αριθμού των σωστών αναπηδήσεων της καλύτερης επίδοσης μεταξύ δύο προσπαθειών,
- 3) άλμα χωρίς φόρα (βατραχάκι) με παράλληλα πόδια, με δύο προσπάθειες, από τις οποίες καταμετρείται η καλύτερη (μέτρηση σε εκατοστά) και
- 4) δίπλωση από όρθια θέση, με το παιδί πάνω σε ξύλινο βάθρο να κάνει δίπλωση κορμού μπροστά με τεντωμένα πόδια και χέρια τεντωμένα προς τα κάτω. Μετρείται (σε εκατοστά) η απόσταση της άκρης των δακτύλων των χεριών από το βάθρο, το οποίο ορίζεται ως θέση 0, με θετική μέτρηση όταν

τα χέρια φθάνουν κάτω από το βάθρο και αρνητική όταν φθάνουν πάνω από αυτό.

Σύμφωνα με τους Bös et al. (2004) η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων για το συνολικό σκορ και τα επιμέρους τεστ αυτής της δέσμης κυμαίνεται μεταξύ .8 και .9 (Παπαδόπουλος, Καμπάς, Χριστοφορίδης, Φατούρος, & Ταξιλδάρης, 2007 ).

### *Περιεχόμενο και δομή του παρεμβατικού προγράμματος*

Για τον κορμό των δράσεων του διαθεματικού παρεμβατικού προγράμματος επιλέχθηκαν γνωστά βιβλία παιδικής λογοτεχνίας, ελληνικής και αλλόγλωσσης, μεταφρασμένης στα ελληνικά, που περιείχαν τα συστατικά και την αφηγηματική δομή της γραμματικής των ιστοριών. Εκτός αυτού, τέθηκαν και άλλα κριτήρια, τα οποία αφορούσαν στην καταλληλότητα των ιστοριών, ως ερεθισμάτων για μία πολυποικίλη κινητική διαχείριση και απόδοση από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι ιστορίες θα έπρεπε:

- να δημιουργούν στα παιδιά συναισθήματα, τα οποία θα εξωτερικεύαν με θεατρικές και χορευτικές εκφραστικές-δημιουργικές κινήσεις,
- να τα παρακινούν στη χρήση υλικών και κινήσεων για τη διαχείριση και αξιοποίηση του χώρου και την επίλυση κινητικών προβλημάτων,
- να συμβάλλουν στη δημιουργία εικόνων για την ανάδυση βασικών κινητικών δεξιοτήτων και παραλλαγών τους,
- να προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγού και
- να εναρμονίζονται με την επικαιρότητα και με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Από την ευρεία γκάμα παιδικών βιβλίων που καλύπτουν αυτές τις προϋποθέσεις, επιλέχθηκαν 12, με πρόθεση να καλύψουν από μία συνεδρία το καθένα, αλλά με την δυνατότητα επέκτασης του θέματος τεσσάρων από αυτά σε δύο συνεδρίες, με σκοπό την εμπάθυση, τη διασκευή ή την επανάληψη (συνολικά 16 συνεδρίες).

Τα βιβλία που επιλέχθηκαν ήταν τα εξής:

1. McKee, T., & McKee, D. (illustrator) (1993). *Το μυστήριο με τα μπλε βέλη* (Μ. Κοντολέων, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
2. Κλάδη, Α. (2011). *Φλώρα, ακολουθώντας τη μαγική πυξίδα* (Βιβλίο με CD). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
3. Battou, E. (2003). *Πόλεμος χωρίς αιτία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
4. Ποπόφ, Ν. (1999). *Οι μεγάλοι παίζουν τον πόλεμο, Γιατί;* (Π. Γαϊτάνος, Μ. Κριεζή, & Ν. Ποπόφ, Συντελεστές). Αθήνα: Άμμος.
5. Ghislaine, B. (2001). *Ο γίγαντας και τα πουλιά* (Β. Τσιώρου & R. Dautremer, Συντελεστές). Αθήνα: Αίσωπος.
6. Jerame, A. (2000). *Κουνελάκι μου, κουφετάκι μου* (Α. Παπασταύρου & A. Jerame, Συντελεστές). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
7. Asbjornsen, P. C., & Moe, J. (2014). *Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου* (Ρ. Καρθαίου & Ο. Svent, Συντελεστές). Αθήνα: Πατάκης.
8. Μπουλώτης, Χ. (2009). *Ο μαγικός φιόγκος της Μαρίας* (Β. Παπατσαρούχας, Εικονογράφηση). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
9. Ζαραμπούκα, Σ. (2011). *Στο δάσος* (Σ. Ζαραμπούκα, Εικονογράφηση). Αθήνα: Κέδρος.
10. Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ. (2001). *Το αστέρι της φιλίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

11. Πίτσερ, Κ. (2000). *Μήπως είσαι η Άνοιξη;* (Ν. Σακκά-Νικολακοπούλου & Κ. Ράιτ, Συντελεστές). Αθήνα: Άγκυρα.
12. Γκούνταλ, Τ. (2002). *Ο αγώνας των πουλιών* (Α. Ράιχσταϊν, Εικονογράφηση). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Τα βιβλία 1, 2, 6, 7 και 8 δημιουργούν εύκολα συγκεκριμένες νοητικές εικόνες κίνησης των ηρώων κι έτσι προορίζονται κυρίως για να αναδείξουν την έντονη κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών μέσα από μικρές τροποποιήσεις σημείων των ιστοριών, ώστε να αξιοποιηθεί περισσότερο ο χώρος, τα υλικά και οι συνεργασίες. Τα βιβλία 3 και 4 επιλέχθηκαν κυρίως γιατί είχαν να προσφέρουν έμμεσα το μήνυμα της ειρήνης και προβληματισμό σε σχέση με τον πόλεμο, με αφορμή την επικαιρότητα (σε σχέση με τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου). Η επικαιρότητα (άνοιξη), το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ζώα και οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των ηρώων ήταν σημαντικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα βιβλία 9, 11 και 12. Τα 5 και 10 πραγματεύονται τη φιλία και προσφέρουν ευκαιρίες διάδρασης, λιγότερο ίσως κινητικές, ωστόσο με κυρίαρχο στοιχείο το συναίσθημα, το οποίο τελικά μπορεί να εξωτερικεύεται με χορό και θεατρική κίνηση.

Μέσα από την αφήγηση του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου, με την προτροπή και κατάλληλες ερωτήσεις της παιδαγωγού, οι απλές εκφραστικές αναπαραστάσεις των παιδιών κλιμακώνονταν σε αυτοσχέδια ή οργανωμένα χορό-θεατρικά δρώμενα μέτριας έως έντονης κινητικής δραστηριοποίησης. Τα παιδιά προτρέπονταν να ανακαλύπτουν και να χρησιμοποιούν βασικές κινητικές δεξιότητες πολυποίκιλα και με νόημα για τα ίδια.

Η ατομική και η συνεργατική θεατρική απόδοση αποτυπώνονταν με αυτοσχεδιασμούς με λόγο ή/και παντομίμα, με ή χωρίς ατμοσφαιρική μουσική υπόκρουση, με επιλογή και τοποθέτηση υλικών από τα παιδιά για χωροταξικές προκλήσεις, με αντιμετώπιση-επίλυση κινητικών προβλημάτων. Η ατομική και η συνεργατική ρυθμική-χορευτική απόδοση αποδίδονταν με την αξιοποίηση επιλεγμένων ρυθμικών/μουσικών ακουσμάτων ή/και χρήση κρουστών, με δημιουργικό χορό και με οργανωμένες-συντονισμένες ρυθμικές κινήσεις.

Δίνονταν η δυνατότητα τροποποίησης «σεναρίου» ή «σκηνών» ή του τέλους κάποιων ιστοριών, με σκοπό τη μεταφορά πρωτοβουλιών στα παιδιά και πάντα υπό το πρίσμα μιας περισσότερο ενδιαφέρουσας κινητικής απόδοσης από μέρους τους. Η αναστοχαστική συζήτηση σε σχέση με τη γραμματική των ιστοριών και ορισμένες φορές και η εικαστική αποτύπωση εντυπώσεων των παιδιών ήταν μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία στόχευαν στην εμβάθυνση στο εκάστοτε θέμα, στον εντοπισμό εντυπώσεων και στην ανίχνευση νέων ενδιαφερόντων των παιδιών.

## Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μετρήσεων των κινητικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε το εύρος, οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των μεταβλητών από την α' αξιολόγηση ανά ομάδα (παρέμβασης, α' ομάδα ελέγχου, β' ομάδα ελέγχου) (βλ. Πίνακα 1).

Προηγουμένως πραγματοποιήθηκε μετατροπή μονάδων μέτρησης με τους εξής τρόπους: Για την ισορροπία η καλύτερη επίδοση αντιστοιχούσε με τα λιγότερα αγγίγματα ποδιού στο έδαφος και ορίσθηκε το 5 (0 – 3 επαφές με το έδαφος). Κατ' αναλογία 4 = 4

- 7 επαφές, 3 = 8 – 11 επαφές, 2 = 12 – 15 επαφές και 1 = 16 - 18 επαφές. Για τις πλάγιες αναπηδήσεις η καλύτερη επίδοση αντιστοιχούσε με το 8 (42 – 47 αναπηδήσεις στα 15''). Κατ' αναλογία 7 = 36 – 41 αναπ., 6 = 30 – 35 αναπ., 5 = 24 – 29 αναπ. κ.ο.κ. έως 1 = 0 – 5 αναπηδήσεις. Για το άλμα χωρίς φόρα η καλύτερη επίδοση αντιστοιχούσε με τα περισσότερα εκατοστά και ορίσθηκε το 8 (140 – 149 cm). Κατ' αναλογία 7 = 130 – 139 cm, 6 = 120 – 129 cm, κ.ο.κ. έως 1 = 69 – 79 cm. Για τη δίπλωση κορμού η καλύτερη επίδοση αντιστοιχούσε με τα περισσότερα εκατοστά με θετικό πρόσημο και ορίσθηκε το 7 (10 – 14 cm). Κατ' αναλογία 6 = 5 – 9 cm, 5 = 0 – 4 cm, κ.ο.κ., έως 1 = -20 / - 16 cm.

Μετρήσεις	Παρέμβασης (N=18)			α' Ελέγχου(N=16)			β' Ελέγχου (N=16)		
	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ισορροπία*	2-5	3.33	1.08	2-5	3.69	1.08	3-5	4.13	0.81
Πλάγιες αναπηδήσεις**	1-5	3.38	1.15	2-5	3.99	1.02	2-8	3.98	1.41
Άλμα χωρίς φόρα**	1-7	3.67	1.43	1-7	3.69	1.57	1-6	3.48	1.58
Δίπλωση***	2-6	4.00	1.14	2-7	4.00	1.26	1-5	3.86	1.06

Σημ. Για τις μετρήσεις η μέγιστη επίδοση καθορίζεται από τους ακόλουθους βαθμούς κατά περίπτωση: \*5, \*\*8, \*\*\*7.

### Πίνακας 1

*Εύρος, Μ.Ο. και Τ.Α. των Μετρήσεων των Κινητικών Δεξιοτήτων, πριν από την παρέμβαση (α' αξιολόγηση) για την Ομάδα Παρέμβασης, την α' Ομάδα Ελέγχου και τη β' Ομάδα Ελέγχου*

Στον Πίνακα 2 καταγράφεται το εύρος, οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. των μεταβλητών από τη β' αξιολόγηση ανά ομάδα (παρέμβασης, α' ομάδα ελέγχου, β' ομάδα ελέγχου).

Μετρήσεις	Πειραματική (N=18)			α' Ελέγχου(N=16)			β' Ελέγχου (N=16)		
	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ισορροπία*	3-5	3.83	0.86	2-5	4	1.09	3-5	4.12	0.88
Πλάγιες αναπηδήσεις**	2-5	3.88	0.9	2-5	4	1.03	1-8	4.2	1.47
Άλμα χωρίς φόρα**	3-7	4.93	1.41	4-8	4.7	1.06	1-7	3.31	1.92
Δίπλωση***	3-7	4.99	1.28	3-7	4.56	1.21	2-5	3.43	0.91

Σημ. Για τις μετρήσεις η μέγιστη επίδοση καθορίζεται από τους ακόλουθους βαθμούς κατά περίπτωση: \*5, \*\*8, \*\*\*7.

### Πίνακας 2

*Εύρος, Μ.Ο. και Τ.Α. των Μετρήσεων των Κινητικών Δεξιοτήτων, μετά την παρέμβαση (β' Αξιολόγηση) για την Ομάδα Παρέμβασης, την α' Ομάδα Ελέγχου και τη β' Ομάδα Ελέγχου*

Αρχικά, εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων της έρευνας εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon signed rank για εξαρτημένα δείγματα με στόχο τη σύγκριση των αρχικών και τελικών επιδόσεων των παιδιών κάθε ομάδας, ώστε να καταγραφούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις εντός των ομάδων. Το συγκεκριμένο μη παραμετρικό κριτήριο χρησιμοποιείται για τη διαπίστωση διαφορών μεταξύ δύο συνθηκών (ομάδων) μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όταν χρησιμοποιούμε το σχεδιασμό εξαρτημένων δειγμάτων (Field, 2013· Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Για την ομάδα παρέμβασης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στις τρεις από τις τέσσερις κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στην ισορροπία, στο άλμα χωρίς φόρα και στη δίπλωση. Συγκεκριμένα, καταδείχθηκε ότι οι επιδόσεις στη β' αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 2) ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις στην α' αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 1):

- για την ισορροπία, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=3$ ),  $z = -3$ ,  $p = .003$ ,  $r = .70$ ,
- για το άλμα χωρίς φόρα, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ),  $z = -2.89$ ,  $p = .004$ ,  $r = .68$ ,
- για τη δίπλωση, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=4.5$ ),  $z = -2.5$ ,  $p = .012$ ,  $r = .58$ ,

Για την α' ομάδα ελέγχου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στις τρεις από τις τέσσερις κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν, στις πλάγιες αναπηδήσεις, στο άλμα χωρίς φόρα και στη δίπλωση. Συγκεκριμένα, καταδείχθηκε ότι οι επιδόσεις στη β' αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 2) ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις στην α' αξιολόγηση (βλ. Πίνακα 1):

- για τις πλάγιες αναπηδήσεις, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=3.5$ ),  $z = -2.48$ ,  $p = .013$ ,  $r = .62$ ,
- για το άλμα χωρίς φόρα, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=4.5$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ),  $z = -2.54$ ,  $p = .011$ ,  $r = .63$ ,
- για τη δίπλωση, στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=4.5$ ) συγκριτικά με την α' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ),  $z = -2.3$ ,  $p = .021$ ,  $r = .57$ ,

Τέλος, για τη β' ομάδα ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε μία από τις τέσσερις κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν, στις πλάγιες αναπηδήσεις. Συγκεκριμένα, καταδείχθηκε ότι οι επιδόσεις στη β' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ) (βλ. Πίνακα 2) ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις στην α' αξιολόγηση ( $Mdn=4$ ) (βλ. Πίνακα 1),  $z = -2.5$ ,  $p = .013$ ,  $r = .62$ .

Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων, η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των τριών ομάδων στην α' αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Το συγκεκριμένο μη παραμετρικό κριτήριο χρησιμοποιείται όταν έχουμε σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων και μία ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από δύο επίπεδα (Field, 2013· Ρούσος & Τσαούσης, 2011). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα καταδείχθηκε διαφορά μεταξύ των ομάδων στις επιδόσεις των παιδιών στην ισορροπία  $H(2)=4.59$ ,  $p < .01$  και στις πλάγιες αναπηδήσεις  $H(2)=2.89$ ,  $p < .05$ .

Οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων (παρέμβασης – α' ομάδα ελέγχου και παρέμβασης – β' ομάδα ελέγχου) κατά τη α' αξιολόγηση

εξακριβώθηκαν με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και ελέγχθηκαν στην προσαρμοσμένη μέσω της διόρθωσης Bonferroni στάθμιση σημαντικότητας  $\alpha=.05/2=.025$ . Το συγκεκριμένο μη παραμετρικό κριτήριο χρησιμοποιείται για τη διαπίστωση διαφορών μεταξύ δύο επιπέδων (ομάδων) μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όταν χρησιμοποιούμε το σχεδιασμό ανεξάρτητων δειγμάτων (Field, 2013· Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Από τη σύγκριση των επιδόσεων της ομάδας παρέμβασης και της α' ομάδας ελέγχου καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής μετρήσεις:

- στην ισορροπία, η α' ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=3.5$ ) συγκριτικά με την ομάδα παρέμβασης ( $Mdn=3$ ),  $U=65$ ,  $z=-3.9$ ,  $p<.01$ ,  $r=.57$ ,
- στις πλάγιες αναπηδήσεις, η α' ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=3.5$ ) συγκριτικά με την ομάδα παρέμβασης ( $Mdn=3$ ),  $U=47$ ,  $z=-2.9$ ,  $p<.01$ ,  $r=.67$ .

Από τη σύγκριση των επιδόσεων της ομάδας παρέμβασης και της β' ομάδας ελέγχου καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής μετρήσεις:

- στην ισορροπία, η β' ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=4$ ) συγκριτικά με την ομάδα παρέμβασης ( $Mdn=3$ ),  $U=234$ ,  $z=-3.61$ ,  $p=.004$ ,  $r=.77$ .
- στις πλάγιες αναπηδήσεις, η β' ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=3.5$ ) συγκριτικά με την ομάδα παρέμβασης ( $Mdn=3$ ),  $U=111$ ,  $z=-2.41$ ,  $p=.005$ ,  $r=.53$ .

Στη συνέχεια, η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των τριών ομάδων στη β' αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε ξανά με το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα καταδείχθηκε διαφορά μεταξύ των ομάδων στις επιδόσεις των παιδιών στο άλμα χωρίς φόρα  $H(2)=9.59$ ,  $p=.008$  και στη δίπλωση  $H(2)=15.69$ ,  $p<.001$ .

Τέλος, εφαρμόστηκαν αναλύσεις με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, ώστε να εξακριβωθούν οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων (παρέμβασης – α' ομάδα ελέγχου και παρέμβασης – β' ομάδα ελέγχου) κατά τη β' αξιολόγηση και ελέγχθηκαν στην προσαρμοσμένη μέσω της διόρθωσης Bonferroni στάθμιση σημαντικότητας  $\alpha=.05/2=.025$ . Από τη σύγκριση των επιδόσεων της ομάδας παρέμβασης και της α' ομάδας ελέγχου καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής μετρήσεις:

- στο άλμα χωρίς φόρα, η ομάδα παρέμβασης είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με την α' ομάδα ελέγχου ( $Mdn=4.5$ )  $U=71$ ,  $z=-2.9$ ,  $p=.01$ ,  $r=.50$ ,
- στη δίπλωση, η ομάδα παρέμβασης είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με την α' ομάδα ελέγχου ( $Mdn=4.5$ ),  $U=40$ ,  $z=-3.7$ ,  $p<.001$ ,  $r=.63$ .

Από τη σύγκριση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της β' ομάδας ελέγχου καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις εξής μετρήσεις:

- στο άλμα χωρίς φόρα, η ομάδα παρέμβασης είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με τη β' ομάδα ελέγχου ( $Mdn=3$ )  $U=104$ ,  $z=-3.1$ ,  $p=.02$ ,  $r=.53$ ,

- στη δίπλωση, η ομάδα παρέμβασης είχε υψηλότερες επιδόσεις ( $Mdn=5$ ) συγκριτικά με τη β' ομάδα ελέγχου ( $Mdn=3$ ),  $U=222$ ,  $z=-4.41$ ,  $p=.024$ ,  $r=.75$ .

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε με διττό τρόπο: η κινητική δραστηριοποίηση των παιδιών μέσα από το διαθεματικό παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε σημαντικά στην ανάπτυξη των περισσότερων εξεταζόμενων κινητικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα φάνηκε να υπερτερεί σε ικανοποιητικό βαθμό και έναντι του τυπικού προγράμματος ΦΑ του νηπιαγωγείου.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν αρχικά ότι η απόδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ήταν μάλλον ισοδύναμη με την απόδοση των παιδιών της α' ομάδας ελέγχου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων όμως έδειξε ότι η βελτίωση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν τελικά μεγαλύτερη, δεδομένης της αρχικής μέτρησής τους, όπου η απόδοσή τους ήταν κατώτερη αυτής των παιδιών της α' και της β' ομάδας ελέγχου. Η στοχευμένη ενασχόληση με το χορό φαίνεται πως συνέβαλε στην ανάπτυξη της αλτικότητας και της ισορροπίας των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, κάτι που συμφωνεί με ευρήματα της έρευνας των Venetsanou και Kambas σε σχέση με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων μέσω παραδοσιακού χορού στην προσχολική ηλικία (2004). Ο παραδοσιακός χορός δεν ήταν βασικό στοιχείο του παρεμβατικού προγράμματος της παρούσας έρευνας και χρησιμοποιήθηκε μία μόνο φορά, συγκεκριμένα με δημιουργικό τρόπο στις αναπαραστάσεις του ενδέκατου βιβλίου. Ωστόσο, η πρωταρχική και συχνότερη χορευτική ανταπόκριση των μικρών παιδιών σε οποιοδήποτε ρυθμικό ερέθισμα είναι οι αναπηδήσεις, ενώ, στην προσπάθειά τους να αποδώσουν αυτοσχέδιες ή καθοδηγούμενες φιγούρες, έχουν πολλές ευκαιρίες να ασκούνται στην ισορροπία, ανεξάρτητα από το είδος του χορού. Τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης παρακινούνταν να χορέψουν, άλλοτε αυτοσχέδια, άλλοτε καθοδηγημένα, σε σημεία των ιστοριών που κρίνονταν κατάλληλα, όπως π.χ. στο τέλος του έκτου βιβλίου, όπου προβάλλεται η χαρά των ζώων-ηρώων με την εύρεση του χαμένου παιδιού από τη μητέρα του ή σε σημεία πλοκής, όπως όταν τα παιδιά των δύο αντίπαλων βασιλείων, στο τρίτο βιβλίο, παίζουν και χορεύουν ανέμελα μεταξύ τους προς έκπληξη των μεγάλων, οι οποίοι στη συνέχεια χορεύουν το «χορό των ειρηνικών σπαθιών» με τροποποίηση σεναρίου για τις ανάγκες της κινητικής δραστηριοποίησης.

Η στοχευμένη και πολυποίκιλη αξιοποίηση των αναπαραστάσεων, με τρόπο που οδηγούσε τα παιδιά σε απλές διατακτικές ασκήσεις στο πλαίσιο κινητικού παιχνιδιού, αλλά και οι δράσεις ενεργητικής χαλάρωσης με αναπνοές, συντονισμένες με διατάξεις του κορμού και των άκρων, διαφαίνεται να επηρέασαν θετικά την ευλυγισία των παιδιών της ομάδας παρέμβασης. Στις δραστηριότητες σε κάθε περίπτωση δραματοποίησης ευλύγιστου πλάσματος της φύσης, όπως είναι κάμπια του πρώτου βιβλίου και πολλά νεαρά ζώα άλλων παραμυθιών, δινόταν ευκαιρία μιμητικής αποτύπωσης και αβίαστης εξάσκησης των παιδιών στην ευλυγισία με καθοδήγηση από την παιδαγωγό στη σωστή χρήση της αναπνοής με παιγνιώδη τρόπο. Σύμφωνα με τη Höfler (1991), η συντονισμένη σχέση αναπνοής και κίνησης επιδρά ηρεμιστικά στο σώμα και στο νου και επιτυγχάνεται βελτίωση της ικανότητας διάταξης και σύσπασης του συνολικού μηχανισμού της κίνησης.



Η ανάπτυξη της κινητικότητας των παιδιών της α' ομάδας ελέγχου ήταν αναμενόμενο να φέρει θετικά αποτελέσματα, δεδομένου ότι τα κατάλληλα προγράμματα ΦΑ στην προσχολική ηλικία αναπτύσσουν ικανοποιητικά τις βασικές κινητικές δεξιότητες, όπως διαφαίνεται και από τα ευρήματα ανάλογων ερευνών (Livonen, Saakslahhti, & Nissinen, 2009). Άλλωστε, αυτό είναι το πρώτο μέλημα και ένας από τους σκοπούς της ΦΑ στην προσχολική εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Ωστόσο, η υπεροχή της ομάδας παρέμβασης στην ανάπτυξη των δύο από τις τέσσερις βασικές κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν, ενδεχομένως οφείλεται στη συχνή εξάσκηση των παιδιών με ρυθμό και μουσική, όταν εκφράζονταν με δημιουργικό χορό ή με ρυθμική οργάνωση σε επιλεγμένα σημεία των ιστοριών. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι ο ρυθμός και η μουσική συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων (Caf, Kroflic, & Tancig, 1997· Pollatou, & Hatzitaki, 2001).

Η περιστασιακή ενασχόληση των παιδιών της β' ομάδας ελέγχου με ελεύθερο κινητικό παιχνίδι, δε φάνηκε να είναι αρκετή για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, εκτός μόνο από τις πλάγιες αναπηδήσεις, οι οποίες βελτιώθηκαν σε σχέση με την αρχική απόδοση των ίδιων παιδιών. Οι αναπηδήσεις είναι προσφιλή και συνήθης ενασχόληση των νηπίων και, όπως επισημαίνεται και από έρευνα, είναι δυνατόν αυτή η επαναλαμβανόμενη ενασχόληση να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη της συγκεκριμένης κινητικής δεξιότητας (Fisher et al., 2005). Πάντως το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το γεγονός ότι το ελεύθερο κινητικό παιχνίδι που προσφέρεται σήμερα στα αστικά περιβάλλοντα δεν επαρκεί για την ισορροπημένη κινητική ανάπτυξη των νηπίων (Venetsanou & Kambas, 2017),

Εκτός των μεταβλητών που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα, παρατηρήθηκαν παράλληλα ορισμένα ακόμη σημεία ενδιαφέροντος. Το πλαίσιο των κινητικών αναπαραστάσεων μέσω αφήγησης ιστοριών που δημιουργούν συναισθήματα, που δεν στρέφουν τα παιδιά σε συγκρίσεις και ανταγωνισμούς σε σχέση με τις επιδόσεις τους, αλλά τα προσανατολίζουν στην ικανοποίηση από την ενασχόληση και την προσωπική εμπλοκή στη δράση, φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία του Nicholls (1989) ότι ο προσανατολισμός στο έργο αποτελεί σημαντική εσωτερική παρακίνηση για δράση. Ενδεικτική είναι η ενεργοποίηση των παιδιών στην υλοποίηση ιδεών μέσα από την ενσάρκωση των ηρώων του πρώτου, του δεύτερου και του έβδομου βιβλίου, όπως αποτυπώνονται στις αντίστοιχες φωτογραφίες (βλ. Παράρτημα, Εικόνες 1, 2 και 3). Στα συγκεκριμένα στιγμιότυπα τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και πραγματοποιούν εύρος κινητικών δεξιοτήτων με ή χωρίς τη χρήση υλικών με κίνητρο την ευχαρίστηση από το βίωμα της μαγείας των παραμυθιών.

Επίσης, παρατηρήθηκαν αντιδράσεις των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, οι οποίες φαίνεται να ενισχύουν το γεγονός ότι τα συναισθήματα είναι καθοριστικά για το βαθμό εμπλοκής του ανθρώπινου εγκέφαλου στη μάθηση, όπως και ότι η αναζήτηση νοήματος, συνδέσεων και σχέσεων στην πληροφορία οργανώνει τη σκέψη (Caine & Caine, 1994). Τα συστατικά αυτά, τα οποία κυριαρχούσαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, μέσω της γραμματικής των ιστοριών και του αφηγηματικού σχήματος, υπήρχαν σε όλα τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν και δίνουν μια προφανή ερμηνεία για την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες με ιδέες και πρωτοβουλίες, οι οποίες τελικά συνέβαλαν στην κινητική τους βελτίωση. Τα παιδιά ταυτίζονταν με τον ήρωα ή τους ήρωες κάθε λογοτεχνικού βιβλίου και η αφηγηματική ροή ενέπνεε αυθόρμητες

κινητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις. Τα εμπόδια που συναντούσε ο ήρωας ή οι ήρωες, η δράση για την επίλυσή τους και η τελική συναισθηματική αποφόρτιση, δημιουργούσαν συνθήκες «κάθαρσης» και λόγω αυτού ήταν ιδιαίτερος παρακινητικά για το σύνολο των συμμετεχόντων. Η συμμετοχή στο ζωντανέμα των ιστοριών ήταν αυθόρμητη και αυτό συντελούσε στην ενθουσιώδη και αβίαστη κινητική απόδοσή τους.

### Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα, το συγκεκριμένο διαθεματικό πρόγραμμα ΦΑ, πλαισιωμένο αφηγηματικά από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, κρίνεται αναπτυξιακά κατάλληλο και προτείνεται να συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόθεση μιας τέτοιας πρότασης είναι ο εμπλουτισμός του τυπικού προγράμματος ΦΑ του νηπιαγωγείου και όχι η αντιπαράθεση μαζί του. Θα ήταν σκόπιμο, ενδεχομένως, να επαναληφθεί η έρευνα-παρέμβασης με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια για τον καλύτερο έλεγχο των αποτελεσμάτων σε σχέση με την κινητική ανάπτυξη. Θα άξιζε επίσης να ερευνηθεί η επιρροή της συγκεκριμένης διαθεματικής προσέγγισης στην ανάπτυξη άλλων περιοχών της κινητικότητας του παιδιού, αλλά και στη βελτίωση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του, καθώς και στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητάς του μέσω της κίνησης.

### Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α., & Δαούλα, Ε. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 101-127.
- Bergstein Dow, C. (2010). Young children and movement. In *Young children. The performing arts: Music, dance, and theater in the early years* (pp 30-35). Retrieved from <https://www.naeyc.org/tyc/files/tyc/file/V6N1/Dow2010.pdf>
- Bös, K., Bappert, S., Tittlbach, S., & Woll, A. (2004). Karlsruhe's motoric screening for nursery school children (KMS 3-6). *Sportunterricht*, 53(3), 79-87.
- Boulineau, T., Fore Iii, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x
- Γώτη, Ε., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 371-378.
- Γώτη-Δούμα, Ε. (2006). *Η συμβολή ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή). ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1994). 12 Brain/Mind Natural Learning Principles. *NLRI.ORG*. Ανακτήθηκε από [http://www.nlri.org/wp-content/uploads/2014/04/12-B\\_M-NLPs\\_CM.pdf](http://www.nlri.org/wp-content/uploads/2014/04/12-B_M-NLPs_CM.pdf)
- Casey, A., & Goldman, E. (2010). Enhancing the ability to think strategically: A learning model. *Management Learning*, 41(2), 167-185. doi:10.1177/1350507609355497

- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 29-48.
- Chao-Fernandez, R., Román-García, S., & Chao-Fernandez, A. (2017). Online interactive storytelling as a strategy for learning music and for integrating pupils with hearing disorders into early childhood education (ECE). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, 17-22.
- Collins, M. F. (2016). Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development, 27*(7), 343-362. doi:10.1080/10409289.2016.1170523
- Cone, T. P., Werner, P., Con, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Connor-Kuntz, F. J., & Dummer, G. M. (1996). Teaching across the curriculum: Language-enriched physical education for preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*(3), 302-315.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νηπιαγωγείου. (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΦΕΚ 303 και 304, Α' και Β' (Β).
- Derri, V., Tzarakidou, A., Zachoroulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement program on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education, 6*, 16-25.
- Doherty, J., & Bailey, R. (2003). *Supporting physical development and physical education in the early years*. Open University Press.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher, 61*(2), 161-167.
- Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovic-Umek, L., & Kranjk, S. (2010). Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(1), 55-73.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London, UK: Sage.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: A scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(6) 737-750.
- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine Science in Sports and Exercise, 37*(4), 684-688. doi:10.1249/01.MSS.0000159138.48107.7D
- Fletcher, A., & Kunst, K. (2006). *Guide to cooperative games for social change* (Common Action, Ed.). Washington.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης Α. (2004). Ανάπτυξη της γνώσης μαθητών της Δ' τάξης για τους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες μέσω διαθεματικών κινητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 2*(2), 148-154.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά, Μτφρ). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Gillam, R. B., Hoffman, L. M., Marler, J. A., & Wynn-Dancy, M. L. (2002). Sensitivity to increased task demands: Contribution from data-driven and conceptually driven information processing deficits. *Topics in Language and Disorder, 22*(3), 30-48.
- Gillam, R. B., Loeb, D., Hoffman, L. M., Bohman, T., Champlin, C. A., Thibodeau, L., Widen, J., Brandel, J., & Friel-Patti, S. (2008). The efficacy of fast for word language intervention in school age children with language impairment: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(1), 97-119.
- Hanford, P. (1995). Developing director and executive competencies in strategic thinking. In B. Garratt (Ed.), *Developing strategic thought: Reinventing the art of direction-giving* (pp. 157-86). London: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G., (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, Μτφρ). Αθήνα: Πατάκης.
- Hayward, D., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy, 16*(3), 255-284.
- 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.
- Hoffman, L. M. (2009). Narrative language intervention intensity and dosage. Telling the whole story. *Topics in Language Disorders, 29*(4), 329-343.
- Höfler, H. (1995). *Αναπνευστική γυμναστική* (Κ. Νάτσης, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: ΣΑΛΤΟ.
- Κωνσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και των στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των ΦΕ και ΝΤ στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Kambas, A., Michalopoulou, M., Fatouros, I. G., 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*(1), 34-44.
- Kambas, A., Venetsanou, F., Avloniti, A., Giannakidou, D. M., Gourgoulis, V., Draganidis, D., ... Michalopoulou, M. (2015). Pedometer determined physical activity and obesity prevalence of Greek children aged 4–6 years. *Annals of Human Biology, 42*(3), 231–236.
- Keren, G., & Fridin, M. (2014). Kindergarten social assistive robot (KindSAR) for children's geometric thinking and metacognitive development in preschool education: A pilot study. *Computers in Human Behavior, 35*, 400-412.
- Livonen, S., Sääkslahti, A., & Nissinen, K. (2009). The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Journal of Early Child Development and Care, 181*, 335-343.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 19-36.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mikelic-Preradovic, N., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review, 30*. <http://greav.ub.edu/der/>

- Morabia, A., & Costanza, M. (2009). Active encouragement of physical activity during school recess. *Preventive Medicine, 48*(4), 305-306.
- National Association for the Education of Young Children. (NAEYC, USA). Retrieved from <https://www.naeyc.org/>
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years* (2nd ed.). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education Publications.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- North, M. (1990). *Movement and dance education* (2<sup>nd</sup> ed.). Plymouth: Northcote House Publishers.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Πρόγραμμα σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση. NSRF 2007-2013, 1-2-3 «Νέο Σχολείο» (Σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα)—Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη MIS, 295450.
- Παπαδόπουλος, Δ., Καμπάς, Α., Χριστοφορίδης, Χ., Φατούρος, Ι., & Ταξιλδάρης, Κ. (2007). Συγκριτική μελέτη της κινητικής απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας από την Ελλάδα και την Γερμανία με τη χρήση της δέσμης αξιολόγησης “Karlsruher Motorik-Screening” (KMS 3-6). *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5*(1), 72-81.
- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education, 53*(3), 603-622.
- Pica, R. (2014). *Preschoolers and kindergartners moving and learning: A physical education curriculum - Moving & learning*. Yorkton Court: Redleaf Press.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language, 26*, 49-67.
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children’s narration. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pollatou, E., & Hatzitaki, V. (2001). The influence of a rythmical-motor activity program on the development of fundamental motor skills in pre-school children. *Journal of Human Movement Studies, 40*, 101-113.
- Pressley, M. P., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Brookline Books.
- Ρούσσοσ, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Rieders, W. (2014). ATG special report - Looking beyond e-textbooks and tapping into the personal learning Experience. *Against The Grain, 23*(3), 15. <https://doi.org/10.7771/2380-176X.5893>
- Rieg, S. A., & Paquette, K. R. (2009). Using drama and movement to enhance English language learners' literacy development. *Journal of Instructional Psychology, 36*(2), 148-154.

- Robin, B., & McNeil, S. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51. Retrieved 10/1/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996781.pdf>
- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Sevimli-Celik, S., & Johnson, J. (2013). I need to move and so do the children. *International Education Studies*, 6(5), 1-10. doi:10.5539/ies.v6n5p1
- Shilling, W. A. (2002). Mathematics, music, and movement: Exploring concepts and connections. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 179-184.
- Stevens, R. J., Meter, P. V., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., & Σαμαρά, Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: Καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής*, 2, 28-34.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Journal of Research in Dance Education*, 4, 127-138.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2017). Physical activity promotion in Greek preschools: The gap between theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 45, 437-444. doi:10.1007/s10643-016-0788-8
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ. (2010). Πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης για τη βελτίωση του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή της αφήγησης: Εφαρμογή εμπειρικών ευρημάτων από το ερευνητικό πεδίο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής, «Η Ειδική Αγωγή ΑΦΕΤΗΡΙΑ εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη» (σσ. 591-608). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργιάδου, Σ., & Αρβανιτίδου, Β. (2008). Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης για τη βελτίωση της αφηγηματικής παραγωγής παιδιού προσχολικής ηλικίας με ήπια καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: Πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές* (σσ. 409-417). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζημυχαήλ, Μ. (2011). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 212-225.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο σύστημα φυσικής αγωγής: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Δ. Χατζηχαριστός.
- Χατζόπουλος, Δ. (2012). *Διδακτική της φυσικής αγωγής: Για ένα μάθημα με συναίσθημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Werner, P. (1996). Interdisciplinary programming. An idea whose time has gone again. *Teaching Elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Werner, P. (1999). The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 11-13.
- Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 19-20.

## Παράρτημα

Ενδεικτικά στιγμιότυπα με φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.



*Εικόνα 1*

Στην Εικ. 1, τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα τους την Φλώρα, την ηρωίδα του παραμυθιού «Φλώρα – Ακολουθώντας την μαγική πυξίδα», η οποία είναι κάμπια. Μετακινούνται αρχικά έρποντας για να αποδώσουν το ταξίδι της προς την μαγική πυξίδα και στη συνέχεια ισορροπώντας, αναπηδώντας κτλ για να αποδώσουν άλλες περιπέτειες που έζησε η Φλώρα.



*Εικόνα 2*

Στην Εικ. 2, τα παιδιά αναπαριστούν το τηγανόψωμο, από το παραμύθι «Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου», που στη δεδομένη στιγμή αποφασίζει να

ακινητοποιηθεί σε στενό σημείο (αποδίδεται με ισορροπία στο ένα πόδι από τα παιδιά) για να ξεφύγει από αυτούς που το κυνηγούν.



**Εικόνα 3**

Στην Εικ. 3, τα παιδιά αναπαριστούν τον Ριχάρδο και την Λουσίντα, τους ήρωες από το παραμύθι «Το μυστήριο με τα μπλε βέλη», οι οποίοι, αφού ακολούθησαν (μέσω αφήγησης) με περιέργεια τα μπλε βέλη, οδηγήθηκαν να βρουν τα «χορευτικά» στεφάνια (τροποποίηση σεναρίου) και να χορέψουν αυτοσχεδιαστικά με αυτά στον ρυθμό της μουσικής.