



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας
Τμήμα Νηπιαγωγών

Πτυχιακή εργασία
Η επίδραση ενός κινητικού προγράμματος σε παιδιά
ειδικής εκπαίδευσης

Φοιτήτρια: Τσιτσώνη Ελένη
Α.Ε.Μ:3605

Επόπτρια: Κλεονίκη Σέμογλου, Ειδικό Εκπαιδευτικό
Προσωπικό
Β΄ Βαθμολογητής: Βασιλική Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Φλώρινα, 2021

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Λέξεις κλειδιά	5
Abstract	6
Πρόλογος	7
Κεφάλαιο 1 ^ο	9
1. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	9
1.1 Νομοθεσία.....	10
1.2. Ορισμός Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών	11
1.3. Διάγνωση και εκπαίδευση	12
1.4. Πλαίσιο ένταξης.....	13
1.5. Κατηγορίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	14
2. Μαθησιακές δυσκολίες	15
2.1. Ορισμοί	15
2.2. Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών	17
Αναγνωστικές δυσκολίες	18
Ορθογραφικές δυσκολίες	18
Προβλήματα προφορικού λόγου.....	19
Προβλήματα πρωταρχικής προσοχής/συγκέντρωσης.....	19
Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης/ακολουθίας	19
Δευτερεύοντα ψυχολογικά προβλήματα.....	19
Προβλήματα ακολουθίας	19
Προβλήματα συντονισμού	20
3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα.....	20
Κεφάλαιο 2 ^ο : Κινητική ανάπτυξη	23
2.1. Κινητικές δεξιότητες.....	23
«Αισθήσεις κοντινές στο σώμα»: Η αφή	25
Η κιναισθητική αντίληψη	25
Η αντίληψη ισορροπίας	25
«Αισθήσεις απομακρυσμένες από το σώμα»: Η οπτική αντίληψη.....	26

Το ακουστικό σύστημα αντίληψης	26
Η ανάπτυξη αντίληψης κατά τονAffolter	26
2.2 Αρχές για την κινητική εξέλιξη	27
Ταξινόμηση κινητικών δεξιοτήτων σε:.....	28
2.3. Κινητική μάθηση	30
2.4. Συναρμοστικές ικανότητες.....	33
2.5 Πίνακας κινητικών δεξιοτήτων.....	36
2.6 Ψυχοκινητική	38
Κεφάλαιο 3 ^ο : Παρουσίαση κινητικών τεστ	38
3.1 θεωρητικό πλαίσιο του Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)	40
3.1.1 Εφαρμογή του Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)	42
3.2 Θεωρητικό πλαίσιο του Test of Gross Motor Development (TGMD II). ..	43
3.2.1 Εφαρμογή του Test of Gross Motor Development (TGMD II)	44
3.3 Θεωρητικό πλαίσιο του Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2).....	46
3.3.1 Εφαρμογή του Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2)	47
3.4.1 Θεωρητικό πλαίσιο της κλίμακας Peabody Developmental Motor Scale 2nd Edition (PDMS-2).....	48
3.4.2 Εφαρμογή του Peabody Developmental Motor Scale 2nd Edition (PDMS-2).....	50
Κεφάλαιο 4 ^ο : Δέκα προτεινόμενα κινητικά προγράμματα	52
4.1 Βρες τον κρυμμένο θησαυρό	53
4.2 Ας παίξουμε με χρώματα και σχήματα	54
4.3 Ιστορίες φαγητού	56
4.4 Περπατούν τα καβουράκια	57
4.5 Ψάξε και κουνήσου	59
4.6 Πάνω ή κάτω;.....	61
4.7 Γίνε μυρμηγκάκι	62
4.8 Αγώνες αυτοκινήτων	63
4.9 Ισορρόπησε	65
5. Το ταξίδι ναυάγησε	66
Συμπεράσματα	68

Προτάσεις για έρευνα	71
Βιβλιογραφία	72
Παραρτήματα.....	76
Πίνακας 2: Οδηγίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων τυπικής βαθμολογίας για το PDMS-2 Guide to Interpreting PDMS-2.....	76
Πίνακας 3: Οδηγίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων των ηλικίων για το PDMS-2	76
Πίνακας 4: Τιμές για το Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)	77
Πίνακας 5: ο πίνακας με τις νόρμες του κινητικού τεστ MABC-2	78
Πίνακας 6: οι τρεις ζώνες που συλλέγονται με το κινητικό τεστ αναφορικά με το κινητικό προφίλ των παιδιών	78

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Κλεονίκη Σέμογλου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να εξερευνήσω ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα, παρά το γεγονός πως ο αρχικός μας σχεδιασμός δεν επετεύχθη, καθώς δεν πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Την ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, αλλά και για τον συμβουλευτικό, βοηθητικό, και ενθαρρυντικό χαρακτήρα που τη διέκρινε μέχρι το τέλος της πτυχιακής μου εργασίας.

Περίληψη

Στην προσχολική εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο κατέχει το σώμα του παιδιού, καθώς είναι ένα μέσο που το διευκολύνει να ολοκληρώσει την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Όλη αυτή η διαδικασία είναι ωφέλιμη για το παιδί, καθώς μέσα από τις κινήσεις του επεκτείνεται και σε άλλα επίπεδα συναισθηματικής, κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης (Zimmer, 2007). Αρχικά, γίνεται παρουσίαση ορισμένων βασικών πληροφοριών αναφορικά με τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιαστούν ειδικότερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Εν συνεχεία, γίνεται παρουσίαση της εξέχουσας σημασίας των κινητικών δεξιοτήτων στη ζωή των παιδιών και το πώς αυτές επιτυγχάνονται. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι οι κινητικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται το ίδιο σε παιδιά με ΕΕΑ και για αυτόν τον λόγο έρχονται προς επίρρωση των θεωρητικών αναφορών κάποια κινητικά τεστ, τα οποία βοηθούν στην πρόληψη ή και την αντιμετώπιση κινητικών και μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά με ΕΕΑ. Επίσης, γίνεται αναφορά σε έρευνες, οι οποίες έχουν επεξεργαστεί το προαναφερθέν θέμα και έχουν καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα όπως το ό, τι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν ακόμη και κινητικά προβλήματα ακόμη, πως τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν με βάση το ηλικιακό τους επίπεδο και πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν πιο εύκολα να διεκπεραιώσουν τις ενέργειες από τα προγράμματα/τεστ. Έτσι, λοιπόν, μέσα από αυτήν την πτυχιακή εργασία δίνεται το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων τεστ και της χρήσης τους καθώς και της διάγνωσης και βελτίωσης δυσκολιών των παιδιών αυτών.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Κινητικά τεστ, Μαθησιακές Δυσκολίες, Κινητική Ανάπτυξη, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).

Abstract

In pre-school education, the child's body plays an important role, as it is a medium that facilitates the child's all-round development. This whole process is beneficial for the child as through his/her movements it extends to other levels of emotional, social and cognitive development (Zimmer, 2007). To begin with, some basic information regarding children with Special Educational Needs (SEN) is presented and in this paper, children with Learning Disabilities and children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) will be presented in particular. Subsequently, the prominent importance of motor skills in children's lives and how they are achieved is presented. It should be noted, however, that motor skills do not develop in the same way in children with ADHD, and for this reason some motor tests are presented to support the theoretical reports, which help to prevent or even treat motor and learning difficulties in children with ADHD. Also, reference is made to researches, which have elaborated on the aforementioned topic and have come to some conclusions such as that in children with learning disabilities may even co-exist motor problems even, that these children find it difficult to cope based on their age level and that typically developing children can more easily carry out the actions from the programs/tests. Thus, through this thesis, the impetus is given for further exploration of these tests and their use as well as the diagnosis and improvement of difficulties of these children.

Key words: Special Educational Needs, Motor tests, Learning Difficulties, Motor Development, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Πρόλογος

Η κίνηση καταλαμβάνει εξέχουσα θέση στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, καθώς είναι μια ικανότητα του ατόμου που πηγάζει από την ίδια του τη φύση και θεωρείται ως ένα καθορισμένο χρονικά γενετικό σχέδιο το οποίο δεν αλλάζει. Τα παιδιά προσπαθούν να κάνουν κινήσεις για να εκφραστούν μόλις λίγους μήνες από τη γέννησή τους. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του βαδίσματος μπορεί να θεωρηθεί πως ξεκινάει από τον 1^ο μήνα ζωής του παιδιού (Δράκος & Μπίνιας, 2010). Οι κινήσεις αυτές αρχικά είναι εκούσιες. Όμως, τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους και να προσαρμοστούν στον καινούργιο κόσμο που τους περιμένει. Το φαινόμενο αυτό είναι άκρως σημαντικό και καθοριστικό για τη μετέπειτα κινητική εξέλιξη του ατόμου. Μετά από αυτή την πρώτη επαφή το παιδί φτάνει στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία αποκτά πλήρως τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αυτονομία του ατόμου. Επίσης, του δίνεται η δυνατότητα να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα καθημερινά καλέσματα της ανθρώπινης υπόστασης. Η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού μπορεί να επέλθει ύστερα από τη συμμετοχή του παιδιού σε κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν θετικό αντίκτυπο στην μετέπειτα εξέλιξή του.

Πάραυτα, υπάρχουν ακόμα κάποιες ομάδες παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Λόγος γίνεται για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), στα οποία ανάλογα με τη φυσιολογία τους, αποδίδονται και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Αναφορικά, μερικά από τα χαρακτηριστικά θεωρούνται τα ελλείμματα στη γνωστική ανάπτυξη, προβλήματα επικοινωνίας, δυσκολία στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, καθώς και αδυναμία στην εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων. Για αυτόν τον λόγο, μού γεννήθηκε η επιθυμία να ασχοληθώ με την κίνηση και ειδικότερα σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)· όχι μόνο επειδή είναι ένα θέμα εξέχουσας σημασίας και απασχολεί την καθημερινή ζωή όλων των

ανθρώπων, αλλά και γιατί τα κινητικά προγράμματα είναι ένα μέσο που μπορεί να σταθεί αντάξια ως σύμμαχος για τη βελτίωση της καθημερινότητας των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ).

Επιπρόσθετα, θεώρησα πως είναι ενδιαφέρον να αναδείξω αυτή την οπτική για τα κινητικά προγράμματα στην Ειδική Εκπαίδευση και πως η προσχολική εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως τροχοπέδη για τα παιδιά αυτά. Είναι παιδιά που ταλανίζονται από χρόνια νοσήματα και δυσκολίες και οι συνέπειες αυτών γίνονται εμφανείς σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως είναι ο προσωπικός, ο εκπαιδευτικός, ο κοινωνικός, ο επαγγελματικός. Το παιδί μέσα από την κίνηση μπορεί να εξελιχθεί, να αφομοιώσει και να οικοδομήσει τη γνώση και να φτάσει στο σημείο της κινητικής δεξιότητας. Αναμφισβήτητα, η φροντίδα ενός παιδιού με χρόνιο νόσημα ή δυσκολίες να είναι καθημερινή και επίπονη. Για αυτόν τον λόγο το κράτος οφείλει να παρέχει τη δέουσα κάλυψη και να δίνει έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση στην οποία τίθενται οι βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη παιδιών τυπικής ή ειδικής ανάπτυξης για τη μετέπειτα εξέλιξή τους (Youroukos, 1990).

Κεφάλαιο 1^ο

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως το ποσοστό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα, βρίσκεται γύρω στο 10%. Έτσι, με τους υπολογισμούς αυτούς προκύπτει πως στην Ελλάδα υπάρχουν περίπου 300.000 παιδιά και ενήλικες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αριθμός, που μέχρι σήμερα θα έχει αυξηθεί κατά πολύ (Youroukos, 1990).

1. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Το κράτος οφείλει να είναι δίπλα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και να τους στηρίζει. Δεν αρκεί απλά να αναγνωρίζουμε πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα, αλλά είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως και ο ειδικός πληθυσμός έχει τις ίδιες ανάγκες και προσδοκίες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, την άσκηση, την οικογένεια, το σχολείο. Οφείλουμε, λοιπόν, να είμαστε δίπλα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο να καλυφθούν, όσο το δυνατόν περισσότερο, τα κενά τους, (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2002).

Η Ελλάδα άργησε να κάνει πρόοδο στο κομμάτι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές αντιλήψεις πέρασαν μέσα από κάποια στάδια, ώστε να φτάσουμε στο σημερινό επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά αυτά των σταδίων είναι:

1. Το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης.
2. Το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης.
3. Το στάδιο διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και συνεκπαίδευσης, αλλά και ισότιμη μεταχείριση στην κοινωνία. Σήμερα διανύουμε αυτό το στάδιο και παλεύουμε για ίσους όρους για όλους (Bouzakis & Berdousi, 2008).

1.1 Νομοθεσία

Το 1856-1906 δεν υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα και οργάνωση σχετικά με την υγειονομική υπηρεσία. Η θεσμοθέτηση της σχολής Υγιεινής έθεσε τα θεμέλια, ώστε στη συνέχεια να αναπτυχθεί η ειδική αγωγή, η οποία συμβάδισε μαζί με τη Δύση (Στασινός, 1991).

Το 1913 έγινε η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια απέναντι στην Ειδική αγωγή. Η δημοτική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και αυτό έδωσε τη δυνατότητα να υιοθετηθούν μέτρα και για τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Παλαιότερα, από το 1913 η ειδική εκπαίδευση ήταν ιδιωτική υπόθεση και συνεπώς ανέφικτη για αρκετά παιδιά που οι γονείς τους δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν οικονομικά (Bouzakis & Berdousi, 2008). Η μεταρρύθμιση αυτή ήταν πρωτοπόρα, καθώς έφερε την αλλαγή και την εξέλιξη. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπιζόνταν συνεχώς σαν προβλήματα από τα «φυσιολογικά» παιδιά, κάτι, που εκείνη τη στιγμή ξεκίνησε να αλλάζει. Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε:

- Πνευματικά καθυστερημένα παιδιά.
- Μαθητές με πνευματική ή ηθική ανεπάρκεια.
- Πνευματικά ανεπαρκείς μαθητές.
- Παθολογικοί μαθητές (Bouzakis & Berdousi, 2008)

Στη δεκαετία του 1960-1970, στην Ελλάδα δεν παρατηρούνται αλλαγές όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση και την ένταξη αυτών των ατόμων, οπότε υπάρχει μόνο το ιατροκεντρικό μοντέλο προσέγγισης που επικρατεί και τα υπόλοιπα προσπερνιούνται επιδεικτικά (Bouzakis & Berdousi, 2008).

Το 1970-1980 έγινε μια μεγάλη και αισιόδοξη πρόοδος καθώς το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης και είναι πρόθυμο να εξουδετερώσει τις ανισότητες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν στα τυπικά σχολεία (Ξηρομερίτη, 1997).

Το 1984-1989 έγινε μεγάλη και σημαντική πρόοδος, καθώς στα μεταρρυθμιστικά κείμενα του 1985 παρατηρείται η διαφορετική προσέγγιση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ορολογία που κυριαρχεί είναι (Ξηρομερίτη, 1997):

- Ειδική Εκπαίδευση
- Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
- Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση
- Ένταξη
- Κοινωνική πρόνοια και κοινωνική προστασία

Σήμερα, και σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο Νόμο 3699/2008, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Άρθρο 1, παρ. 1) (Εφημερίς της κυβερνήσεως, 2008).

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονται: «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Άρθρο 3, παρ. 1) (Εφημερίς της κυβερνήσεως, 2008).

1.2. Ορισμός Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσοι για μια ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής χρονιάς, εμφανίζουν αξιοσημείωτες δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, με βάση τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική προσαρμογή και μάθηση του παιδιού.

Επίσης, στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται και αυτοί που εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας/ λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαρίθμηση, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Επιπλέον, στην προαναφέρουσα κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές αναπηρίες δε συμπεριλαμβάνονται παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται κυρίως με εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι οι γλωσσικές ή οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του καθενός.

Ακόμη, οι μαθητές με σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά εξαιτίας γονεϊκής κακοποίησης, παραμέλησης ή εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπρόσθετα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και αυτοί οι οποίοι έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει σε μεγάλο βαθμό την προσδοκώμενη ανάπτυξη στην ηλικιακή ομάδα που ανήκει κάθε παιδί (Εφημερίς της κυβερνήσεως, 2008).

1.3. Διάγνωση και εκπαίδευση

Η διάγνωση των διαταραχών πρέπει να γίνεται πριν το 22^ο έτος ηλικίας του ατόμου και να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται και που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να ανταπεξέλθει. Η αξιολόγηση του εκάστοτε παιδιού πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από τους εξής: έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στην εκάστοτε διεπιστημονική ομάδα υπάρχει η δυνατότητα να

συμπεριληφθεί και ένας εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 (Στασινός, 2016).

Το 1900 άρχισε η ίδρυση των ειδικών σχολείων και μέχρι σήμερα, έχει παρατηρηθεί η συνεχής αύξηση αυτών. Ο κλάδος αυξάνεται ολοένα και περισσότερο και οι εξελίξεις είναι συνεχείς και καθημερινές (Smith & Tyler, 2019)

Οι διαγνωστικοί φορείς παλαιότερα ήταν λιγότεροι αλλά και αυτοί οι λιγστοί αντιμετώπιζαν αρκετές δυσκολίες με ποικιλία περιορισμών (Τζιβινίκου, 2015)

Αρχικά, λοιπόν, κατοχυρώθηκε ο νόμος 2817/2000, ο οποίος έκανε λόγο για την δημιουργία των Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρων Διάγνωσης, Αντίληψης, Υποστήριξης). Ωστόσο, το 2008 τα κέντρα αυτά μετονομάστηκαν σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, Υποστήριξης), τα οποία συνέχισαν τον αδιάκοπο αγώνα τους απέναντι στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με σκοπό την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Τζιβινίκου, 2015).

1.4. Πλαίσιο ένταξης

Ο νόμος επαναπροσδιορίζει με σαφήνεια τα εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

- Η σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης απευθύνεται κυρίως σε μαθητές, που αντιμετωπίζουν βαριές μορφές εκπαιδευτικών λειτουργικών αναγκών και οι οποίες μπορούν να ξεπεραστούν αποτελεσματικά με τη συμβολή του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που πλαισιώνει τα σχολεία αυτά.
- Το γενικό σχολείο με παράλληλη στήριξη, όπου ο μαθητής παρακολουθεί το γενικό πρόγραμμα του σχολείου αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζεται μαθησιακά και από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος έχει ως στόχο την εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους μαθητές.
- Τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο κοινό σχολείο, όπου ο μαθητής αποσύρεται για κάποιες διδακτικές ώρες από τη γενική τάξη και

παρακολουθεί μάθημα σε έναν άλλο χώρο εντός σχολείου, με σκοπό να υποστηριχθεί σε γνωστικά αντικείμενα και συναισθηματικά επίπεδα, στα οποία υστερεί (Εφημερίς της κυβερνήσεως, 2008).

1.5. Κατηγορίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Με βάση τα δεδομένα του «Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA '04)», η ομοσπονδιακή κυβέρνηση έχει ορίσει 14 κατηγορίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες εμπεριέχουν και υποκατηγορίες, οι οποίες για κάθε θέμα είναι διαφορετικές και δεν θα μας απασχολήσουν και όλες με βάση το θέμα της πτυχιακής. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

- ❖ Αυτισμός
- ❖ Τυφλοκώφωση
- ❖ Κώφωση
- ❖ Συναισθηματικές διαταραχές
- ❖ Διαταραχές ακοής
- ❖ Νοητική υστέρηση
- ❖ Πολλαπλές αναπηρίες
- ❖ Ορθοπεδικά προβλήματα
- ❖ Άλλα προβλήματα υγείας
- ❖ Ειδική μαθησιακή δυσκολία
- ❖ Διαταραχές λόγου και ομιλίας
- ❖ Κρανιοεγκεφαλική κάκωση
- ❖ Διαταραχές όρασης, συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης

- ❖ Αναπτυξιακή καθυστέρηση (Smith & Tyler, 2019).

2. Μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι κάποιες καταστάσεις, οι οποίες δημιουργούν λειτουργικά προβλήματα στη σχολική αλλά και την καθημερινή ζωή των ατόμων, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως, με την κατάλληλη προσοχή και επιμονή δεν θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Αναφέρονται σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση, αλλά και την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους (Στασινός, 2016).

Κατά καιρούς, υπήρξαν αρκετοί άνθρωποι που προσπάθησαν να ορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιοι από αυτούς τους ορισμούς.

2.1. Ορισμοί

Αρχικά, ο Bannatyne (1971) ήταν αυτός, ο οποίος ταύτισε τις Μαθησιακές δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ενώ ο Myklebust (1967) τις όρισε ως «ψυχονευρολογικές δυσκολίες», οι οποίες, όμως, δεν ταυτίζονται με κάποια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση. Επίσης, μπορούν να συνυπάρχουν μεταξύ τους κι άλλες ανεπάρκειες (Τζιβινίκου, 2015).

Στη συνέχεια, ο Kirk (1962) ανέφερε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μια διαταραχή ή και περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να παρουσιαστούν ως διαταραχές στην κατανόηση, τη σκέψη, τον λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, ή την αριθμητική. Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνονται και αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία. Είναι σημαντικό, βέβαια, να σημειωθεί πως, κατά τον Kirk, στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται τα προβλήματα που οφείλονται αμιγώς σε οπτικές

ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση. Ο συγκεκριμένος ορισμός γίνεται αποδεκτός μέχρι και σήμερα (Τζιβνίκου, 2015).

Έπειτα, οι Hallahan και Kanfman (1976) όρισαν τις μαθησιακές δυσκολίες, ως τα προβλήματα σε μια ή περισσότερες αναπτυξιακές περιοχές και αναφέρονται από κοινού στη δυσλεξία, τη μειωμένη επίδοση και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Οι προαναφερόμενοι τόνισαν πως όλα τα παιδιά, τα οποία εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες, έχουν κάποια προβλήματα μάθησης. Για αυτόν τον λόγο, είναι ορθό να έχουν όλοι μια κοινή αντιμετώπιση που θα επικεντρώνεται στην ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του κάθε παιδιού (Τζιβνίκου, 2015).

Επίσης, το «National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)» δημιούργησε έναν όρο, ο οποίος περιελάμβανε και στοιχεία από τις προηγούμενες προσπάθειες που έγιναν, με σκοπό να οριστούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες. Για αυτόν τον λόγο, με βάση το NJCLD, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του προσληπτικού λόγου, της ομιλίας, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς. Βασίζονται στην υπόθεση πως οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Είναι, αρκετά, πιθανό να συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Μπορεί, επίσης, να συνυπάρχουν με προβλήματα στη συμπεριφορά αυτορρύθμισης, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης· όμως, από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά δε συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες. Πάρα το γεγονός του ό, τι μπορεί να εμφανίζονται σε συνδυασμό με άλλου τύπου ανεπάρκειες όπως για παράδειγμα, (αισθητηριακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή εξωτερικές επιδράσεις (όπως, πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή κατάλληλη διδασκαλία), εντούτοις, δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων ή επιδράσεων (NJCLD, 1988 ό.α. στην Αρσενίδου, 2017.)

Τέλος, ένας ορισμός και ο πιο πρόσφατα διατυπωμένος είναι αυτός του "IDEA (2004)", ο οποίος αναφέρει πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που υφίστανται στην κατανόηση ή χρήση του λόγου, προφορικού ή γραπτού και μπορεί να εκδηλώνονται ως ανεπαρκής ικανότητα πρόσληψης, συλλογισμού, λόγου, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών. Η διαταραχή αυτή περιλαμβάνει καταστάσεις, όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν συμπεριλαμβάνονται προβλήματα μάθησης που, πρωταρχικά, είναι αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών ανεπαρειών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών και οικονομικών αντίξοων συνθηκών (Smith & Tyler, 2019).

2.2. Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά, έχει αρκετά σχετικά χαρακτηριστικά, τα οποία παρατηρούνται σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Κοινά στοιχεία που μπορεί να δείχνουν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες, ενδέχεται να είναι τα ακόλουθα:

- δυσκολία με την ανάγνωση και/ή τη γραφή,
- προβλήματα με μαθηματικές δεξιότητες,
- δυσκολίες στη μνήμη,
- προβλήματα διατήρησης της προσοχής,
- δυσκολία στο να ακολουθεί οδηγίες,
- φτωχή ικανότητα συντονισμού,
- δυσκολία με έννοιες που σχετίζονται με τον χρόνο,
- πρόβλημα στην οργάνωση.

Παράλληλα, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να επιδεικνύει ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ❖ παρορμητική συμπεριφορά,

- ❖ ακατάλληλη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές περιστάσεις,
- ❖ δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο (εύκολη απόσπαση της προσοχής),
- ❖ αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου για να εκφράσουν κάτι,
- ❖ μη συνεπής σχολική απόδοση,
- ❖ ανώριμος τρόπος ομιλίας,
- ❖ δυσκολία στην καλή ακρόαση,
- ❖ προβλήματα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων στη ζωή τους,
- ❖ προβλήματα στην κατανόηση λέξεων ή εννοιών.

Αυτά τα χαρακτηριστικά από μόνα τους δεν είναι αρκετά για να καθορίσουν το αν ένα άτομο έχει μαθησιακές δυσκολίες. Μια επαγγελματική αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ενδείξεις, σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015), στο βιβλίο της "μαθησιακές δυσκολίες διδακτικές παρεμβάσεις", οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

Αναγνωστικές δυσκολίες

- Υπερβολικά αργή ανάγνωση,
- μονότονος αναγνωστικός ρυθμός,
- δυσκολία στην ανάγνωση χειρόγραφης γραφής, ακόμη κι αν είναι δική τους,
- συντόμευση λέξεων (αφαιρούν σημαντικά μορφήματα π.χ. τρέχω-τρέχοντας),
- αντικατάσταση λέξεων,
- παράλειψη άρθρων,
- γραμματικά λάθη,
- λάθος προφορά.

Ορθογραφικές δυσκολίες

- Περίεργη ορθογραφία,
- δυσανάγνωστη γραφή,
- επίμονες αναστροφές και ασυνεπή ορθογραφία της ίδιας λέξης, ακόμη και στην ίδια πρόταση,
- λάθη στη γραφή μεγάλων λέξεων,
- στίξη,
- πολύ αργό ρυθμό γραφής.

Προβλήματα προφορικού λόγου

- Καθυστέρηση στον προφορικό λόγο,
- παρόμοια λάθη κατά τη διάρκεια στον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο,
- περίπου 50% των δυσλεξικών παρουσιάζουν προβλήματα με τον προφορικό λόγο.

Προβλήματα πρωταρχικής προσοχής/συγκέντρωσης

- Μικρή διάρκεια προσοχής,
- εύκολη απόσπαση προσοχής,
- υπερκινητικότητα,
- αυθορμητισμός.

Προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης/ακολουθίας

- Συγκράτηση οδηγιών,
- απαγγελία ποιημάτων ή τραγουδιών,
- συγκράτηση μαθηματικών πινάκων,
- αποστήθιση,
- διάκριση δεξί-αριστερό,
- παρακολούθηση (λεκτικών) οδηγιών.

Δευτερεύοντα ψυχολογικά προβλήματα

- Ψυχολογικά προβλήματα που προκύπτουν από σχολική αποτυχία,
- υπερευαισθησία στην κριτική,
- χαμηλή αυτοεικόνα & αυτοεκτίμηση & αυτοπεποίθηση,
- μη επιβράβευση για την επιτυχία,
- εύκολη παραίτηση.

Προβλήματα ακολουθίας

- Πιο αργός ρυθμός εκμάθησης αυτοματοποιημένης εφαρμογής ποικίλων δραστηριοτήτων ακολουθίας (π.χ. το να φορέσει τα ρούχα του, να δέσει τα κορδόνια),
- αντιστροφές:
 - γραμμάτων του αλφάβητου
 - ημερών της εβδομάδας
 - μηνών του έτους
 - γραμμάτων μέσα σε συλλαβές (on-no)
 - συλλαβών μέσα σε λέξεις (was-saw)

- λέξεων μέσα σε μια πρόταση (σύνταξη),
- ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα στην ανάκληση της αντίστροφης σειράς των παραπάνω δραστηριοτήτων,
- αποδιοργάνωση.

Προβλήματα συντονισμού

- Προβλήματα σε συντονισμένες/συγχρονισμένες δραστηριότητες,
- προβλήματα στη διατήρηση ενός ρυθμού (χορός, παρέλαση, τραγούδι).

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, είτε με βάση τον τύπο της επεξεργασίας των πληροφοριών, που επηρεάζεται από τη δυσκολία του ατόμου, είτε με βάση τις ειδικότερες δυσκολίες, που προκαλούνται από μια ανεπάρκεια στην επεξεργασία. Οι ανεπάρκειες, σε οποιαδήποτε περιοχή της επεξεργασίας πληροφοριών, μπορούν να παρουσιαστούν σε μια ποικιλία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πιθανό, για ένα άτομο να έχει περισσότερες από μία από αυτές τις δυσκολίες (Τζιβνίκου, 2015).

3. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ήταν γνωστή από το παρελθόν καθώς για αυτή έχουν γίνει αναφορές το 1997 στον "IDEA"· μέχρι τότε η ΔΕΠ-Υ υπαγόταν στις μαθησιακές δυσκολίες, τις εγκεφαλικές κακώσεις ή τις διαταραχές συναισθήματος ή συμπεριφοράς εφόσον θεωρούνταν ως σύμπτωμα των παραπάνω. Αυτό, όμως, άλλαξε, καθώς τροποποιήθηκε το IDEA το 1997 και η συγκεκριμένη διαταραχή συμπεριλήφθηκε στην κατηγορία «άλλα προβλήματα υγείας». Ωστόσο, δε θεωρήθηκε ως μια διακριτή κατηγορία (Smith & Tyler, 2019).

Η ΔΕΠ-Υ για πολλούς ερευνητές αποτελεί κοινή και συνηθισμένη διαταραχή που κάνει την εμφάνισή της κατά την παιδική ηλικία (Brunstetter, 1985). Ειδικότερα, ο Barkley (1997) ορίζει την ΔΕΠ-Υ «ως μια αναπτυξιακή διαταραχή της προσοχής και/ή της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, η οποία γίνεται έκδηλη κατά την περίοδο της νηπιακής ηλικίας, επιμένει στον

χρόνο και στις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες και δεν αποτελεί το άμεσο απότοκο μιας σοβαρής καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη, αισθητηριακών ανωμαλιών, αυτισμού ή παιδικής ψύχωσης».

Συμπληρωματικά, η ΔΕΠ-Υ ορίζεται ως μια συνήθης συμπεριφορική νόσος της παιδικής ηλικίας, η οποία εμμένει πολυάριθμες φορές και στην ενήλικη ζωή του ατόμου, όπως υποδηλώνει και η ονομασία της· η νόσος χαρακτηρίζεται από ακατάλληλη, για την ηλικία του παιδιού, απροσεξία και υπερκινητικότητα (Παπαδάτος, 2010). Ακόμη, η νεότερη έκδοση του «Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών» κατατάσσει τη συγκεκριμένη νόσο στις νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές και την περιγράφει ως ένα «εμμένον» μοτίβο απροσεξίας και υπερδραστηριότητας-παρόρμησης, το οποίο επηρεάζει τη λειτουργικότητα ή την ανάπτυξη (American Psychiatric Association, 1994).

Μια ακόμη προσέγγιση του ορισμού αναφέρει ότι η ΔΕΠ-Υ κατατάσσεται στις νευρολογικές διαταραχές που εμφανίζονται στο 5-7% του πληθυσμού παιδιών και εφήβων. Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συμπεριφορές που είναι διαταρακτικές για το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους ως διαφορετική από αυτή των συνομηλίκων τους, αφού δεν υπάρχει η απαιτούμενη ανταπόκριση στις παραδοσιακές μεθόδους διαπαιδαγώγησης (Παπαδάτος, 2010).

Χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζει ποικίλες διακυμάνσεις, οι οποίες εξαρτώνται, από τον βαθμό ικανοποίησης της συγκεκριμένης ενέργειας, από το αν υπάρχει εξωτερική εποπτεία, το κανονιστικό πλαίσιο και από το αν η δραστηριότητα που εκτελούν έχει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις (Παπαδάτος, 2010).

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, που οφείλεται κυρίως σε οργανικά αίτια (Κάκουρας & Μανιαδάκη, 2006) και αφορά το 3-7% του παιδικού πληθυσμού. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότερες περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ είναι αγόρια καθώς η αναλογία αγοριών –

κοριτσιών είναι 3 προς 1 (Πολυχρονοπούλου, 2013). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές 8 προς 1 ή ακόμα και 10 προς 1 (Farell, 2006 ό.α. στο Πολυχρονοπούλου, 2013). Η διαφορά, βέβαια, των ποσοστών πιθανόν να αποδίδεται στο γεγονός ότι δε γίνεται χρήση ενός ενιαίου τρόπου διάγνωσης, αλλά κάθε χώρα έχει τα δικά της κριτήρια (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Στη συνέχεια, η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με άλλες διαταραχές σε ποσοστό 50-80%. Συγκεκριμένα, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ότι η ΔΕΠ-Υ εμφανίζει συνύπαρξη με τις μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 8-60% (Barkley, 2006). Ακολούθως, στα πλαίσια μιας έρευνας στις Η.Π.Α., αποδείχθηκε ότι το 71% παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνδυασμένο τύπο, παρουσίασε μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, το 63% στη γραπτή έκφραση, το 26% στα μαθηματικά και το 33% στην ανάγνωση (Mayes & Calhoun, 2006).

Κεφάλαιο 2^ο: Κινητική ανάπτυξη

Είναι σημαντικό να αναφερθεί η διαφοροποίηση της κινητικής συμπεριφοράς, καθώς ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Η γλώσσα και η ομιλία αποτελούν τη βάση για την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους μπορεί να μην είναι σε θέση να εκφραστούν με λόγια, αλλά το κάνουν τις περισσότερες φορές ασυνείδητα με τη γλώσσα του σώματος. «Η γλώσσα είναι σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία επικοινωνίας κατά την οποία το άτομο συμμετέχει ολοκληρωτικά με το σύνολο των διαφορετικών μέσων έκφρασης χρησιμοποιώντας ως τα όργανα ομιλίας και τα εργαλεία της γλώσσας» (Zimmer, 2007).

Ο Affolter (1975) αναφέρει πως η γλωσσική ανάπτυξη προϋποθέτει ποικίλες προϋπάρχουσες αισθησιοκινητικές διαδικασίες. Σε μία έρευνα που διεξήχθη για την αντιληπτική επεξεργασία παιδιών με γλωσσικές αδυναμίες, διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύονται να αντιληφθούν σημάδια που ακολουθούν το ένα το άλλο. Αυτή η αδυναμία δεν είναι «μια μεμονωμένη αντιληπτική δυσλειτουργία, αλλά μια κεντρική δυσλειτουργία στην επεξεργασία πληροφοριών (Zimmer, 2007)

2.1. Κινητικές δεξιότητες

Η κίνηση είναι ένα πρωτογενές φαινόμενο της ζωής, καθώς ο άνθρωπος έχει από τη φύση του την ανάγκη να κινηθεί. Η κίνηση είναι κάτι που ξεκινάει να υπάρχει από την κοιλιά της μητέρας. Όταν γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της κίνησης, τότε συνήθως στο μυαλό των ανθρώπων η κίνηση περιορίζεται στην αθλητική δραστηριότητα και στη μετακίνηση. Είναι ωφέλιμο να γίνει κατανοητό πως και η κατάσταση απόλυτης ακινησίας εμπεριέχει κίνηση, μιας και η καρδιά χτυπάει, το αίμα κυλάει στο σώμα μας και οι πνεύμονες αναπνέουν κανονικά (Zimmer, 2007).

Η σημασία της κίνησης διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες ζωής, την εκάστοτε κατάσταση και την ηλικία. Ο Grupe (1982) έκανε λόγο

για τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις της σημασίας της κίνησης με βάση την καθημερινή πραγματικότητα του ανθρώπου, οι οποίες είναι οι εξής:

1. Η σημασία της κίνησης ως μέσο
2. Η αντιληπτική – πληροφορική σημασία
3. Η κοινωνική σημασία
4. Η προσωπική σημασία

Οι προαναφερθείσες διαστάσεις της κίνησης αποκτούν μια διαφορετική βαρύτητα ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και τα στάδια ζωής του ανθρώπου. Η παιδική ανάπτυξη αποτελεί μια άλλη οπτική πλευρά του ίδιου θέματος. Η κινητική αγωγή των παιδιών είναι σημαντική και είναι ωφέλιμο να παρατηρούμε το παιδί, γιατί έτσι θα μάθουμε μέσα από τις κινήσεις του και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να προσαρμοστούμε και να του δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από τις ανάλογες κινητικές ασκήσεις και δραστηριότητες με σκοπό μια πολύπλευρη ανέλιξη. Η κίνηση γενικά δεν επηρεάζει μόνο τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και άλλες πτυχές του· για αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαγρυπνεί (Zimmer, 2007).

Βασικοί τομείς αντίληψης που έχουν σημασία, κατά τον Doering (1999), είναι το σύστημα της αφής (ψηλάφηση άγγιγμα), το σύστημα ισορροπίας και το κιναισθητικό σύστημα (η αίσθηση της κίνησης), τα οποία αποτελούν την ακρογωνιαία λίθο για την εξέλιξη των παιδιών.

Τα παραπάνω συστήματα περιγράφονται και ως «αισθήσεις κοντινές στο σώμα», ενώ η αφή και η ακοή θεωρούνται «αισθήσεις απομακρυσμένες από το σώμα». Ο όρος της αντίληψης καταγράφει και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που λαμβάνουμε από τα διάφορα αισθητηριακά όργανα. Οι βάσεις για την ανάπτυξη της αντίληψης καλλιεργούνται/δημιουργούνται μέσα από εμπειρίες της αφής, της κιναισθησίας και της ισορροπίας, καθώς είναι οι πρώτες μορφές αντίληψης ενός παιδιού και πάνω σ' αυτές οικοδομούνται και οι επόμενες. Αρχικά, αναπτύσσονται οι αισθήσεις που δίνουν πληροφορίες σχετικά με το σώμα μας και τη σχέση που υπάρχει με την έλξη της γης. Στη συνέχεια ακολουθεί η διαφοροποίηση αισθήσεων που παραχωρεί πληροφορίες σχετικά με ξένα προς το σώμα μας αντικείμενα. Είναι σοφό να σημειωθεί πως σε παιδιά με προβλήματα αντίληψης και συγκέντρωσης, τονίζεται η σημασία

ενός «βασικού αισθητηριακού ερεθίσματος» (Zimmer, 2004 ό.α. στο Zimmer, 2007).

Το αντιληπτικό σύστημα είναι σημαντικό για τα παιδιά, καθώς όλες οι κινήσεις τους συνδέονται με τις αντιληπτικές εμπειρίες και είναι αυτές που αποτελούν τη βάση για να μπορέσουν να κινηθούν. Επιπλέον, μέσω των αντιληπτικών εμπειριών τα παιδιά είναι σε θέση να έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον τους και να μπορούν να ενεργοποιούν αλλά και να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, ώστε να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους. Ακόμη, εξασκώντας τις αισθητηριακές τους λειτουργίες μπορούν και καταφέρνουν να διεκπεραιώσουν καλύτερα όσα τους ζητούνται. Χρειάζεται ένας κατάλληλος συνδυασμός από αισθητηριακές εμπειρίες και το παιδί θα είναι σε θέση να αποδώσει σε κάθε είδος μάθησης. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά και ανάλυση για τους τομείς αντίληψης.

«Αισθήσεις κοντινές στο σώμα»: Η αφή

Η Ayres (2002) αναφέρει πως η αφή είναι το πρώτο αισθητηριακό σύστημα, το οποίο αναπτύσσεται από την κοιλιά της μητέρας, αλλά βρίσκεται και σε λειτουργία, μόλις αρχίζουν να δομούνται τα οπτικά και ακουστικά συστήματα. Τα οπτικά ερεθίσματα καταγράφονται από το δέρμα. Το δέρμα μπορεί να θεωρηθεί ως το μεγαλύτερο όργανο αντίληψης (Zimmer, 2007). Το παιδί μέσω του δέρματος είναι σε θέση να αντιληφθεί τη θερμοκρασία, τις ιδιότητες των υλικών και των αντικειμένων, ενώ μαθαίνει να «βλέπει» με τα χέρια.

Η κιναισθητική αντίληψη

Είναι η αίσθηση της κίνησης του σώματος ή των μεμονωμένων μελών του και της δύναμής τους. Η κιναισθητική αντίληψη επιτυγχάνεται μέσα από τους μύες, τους τένοντες και τις αρθρώσεις. Με την βοήθεια των ιδιοϋποδοχέων (propriozeptor) δίνονται στον εγκέφαλο πληροφορίες για την τάση των μυών και τη θέση των συνδέσμων στο σώμα (Zimmer, 2007).

Η αντίληψη ισορροπίας

Είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό της ισορροπίας του σώματος. Οι σημαντικοί αισθητήρες για τη λειτουργία αυτής της αντίληψης βρίσκονται στο εσωτερικό του αυτιού και για αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζεται ως «όργανο

ισορροπίας». Η διατήρηση της ισορροπίας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, καθώς είναι πολύπλοκη και σε αυτή συμμετέχουν πολλές αισθήσεις. Επιπλέον, το σύστημα ισορροπίας επιδρά και στη λειτουργία των άλλων αισθήσεων (Zimmer, 2007).

«Αισθήσεις απομακρυσμένες από το σώμα»: Η οπτική αντίληψη

Η οπτική αντίληψη ανήκει στις αισθήσεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά σε πολλά ερεθίσματα. Το μάτι κατέχει τον πρώτο ρόλο για τη συλλογή πληροφοριών, μιας και είναι το πιο σημαντικό ανθρώπινο όργανο. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα να εισπράξουμε και να αντιληφθούμε πληθώρα πληροφοριών μέσω του ματιού. Ακόμη, η οπτική αντίληψη δεν αφορά μόνο την καταγραφή ερεθισμάτων μέσω του ματιού αλλά και την επεξεργασία πληροφοριών μέσω του εγκεφάλου (Zimmer, 2007).

Το ακουστικό σύστημα αντίληψης

Με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και το ακουστικό σύστημα αντίληψης. Το παιδί από τη δημιουργία του και όταν ακόμα βρίσκεται στην κοιλιά της μητέρας του αντιλαμβάνεται θορύβους και ήχους. Με βάση αυτό η ικανότητα των παιδιών διαφοροποιείται όλο και περισσότερο με το πέρασμα του χρόνου. Επιπλέον, πάνω σε αυτή την ικανότητα βασίζεται και η ανάπτυξη λόγου και επικοινωνίας (Zimmer, 2007).

Η ανάπτυξη αντίληψης κατά τονAffolter

Η ανάπτυξη αντίληψης, όπως αναφέρει ο Affolter, (1975) περιγράφεται ως ένα ιεραρχικά δομημένο κλιμακωτό μοντέλο, το οποίο προσανατολίζεται προς την εξελικτική θεωρία του Piaget, στην οποία βασίζεται ο Affolter και θεωρεί πως ένα στάδιο της είναι η «διευκρινιστική αντίληψη». Ο Affolter αποσαφηνίζει πως πρέπει να είναι ακέραιο πριν τον συνδυασμό των πληροφοριών από τα διάφορα αισθητηριακά κανάλια. Ο συνδυασμός αυτός επιτυγχάνεται στο στάδιο της «συνδυαστικής αντίληψης». Το επόμενο στάδιο είναι η «σειριακή αντίληψη», όπου γίνονται αντιληπτές οι ακολουθίες πράξεων κι ερεθισμάτων που είναι ενσωματωμένες στον χώρο και τον χρόνο. Το παιδί τις έχει καταγράψει στο μυαλό του και είναι σε θέση να τις ανακαλέσει ανά πάσα στιγμή, ώστε να μπορέσει να δράσει και χωρίς κάποια ορατά και πρακτικά αποτελέσματα.

2.2 Αρχές για την κινητική εξέλιξη

Ο κινητικός έλεγχος προχωρά από το κεφάλι μέχρι τα πόδια. Οι πρώτες ελεγχόμενες κινήσεις παρατηρούνται αρχικά στο κεφάλι, έπειτα συνεχίζουν στα χέρια και τέλος στα πόδια. Αυτό θεωρείται ως **κεφαλουραία** κατεύθυνση ανάπτυξης.

Ο έλεγχος μυών, που βρίσκονται κοντά στον άξονα του σώματος, επιτυγχάνεται νωρίτερα από τον έλεγχο των απομακρυσμένων μυών. Οι αδρές κινήσεις προηγούνται των λεπτών κινήσεων των άκρων. Αυτή θεωρείται η **φυγόκεντρη** κατεύθυνση ανάπτυξης.

Οι κινήσεις εκτελούνται από τη μια πλευρά και συνοδεύονται από άσκοπες κινήσεις της άλλης πλευράς (συν- κινήσεις).

Οι κινήσεις γίνονται, αρχικά, με μεγάλη δύναμη και ένταση μυών πράγμα, που κάποιες φορές δίνει την εντύπωση πως είναι απότομες και άστοχες, όμως, είναι αποτέλεσμα έλλειψης ελέγχου κινήσεων (μυϊκή υπερτονία).

Στα πλαίσια της κινητικής αγωγής είναι καλό να γίνει και η διευκρίνιση των όρων, που χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή μας ζωή και οι οποίοι είναι οι εξής:

Κινητικά παιχνίδια: είναι περιστασιακές κινητικές δραστηριότητες των παιδιών που προκύπτουν από διαφορετικά παιχνίδια και που τις περισσότερες φορές καθορίζονται από τα ίδια τα παιδιά (Zimmer, 2007).

Κινητικές δραστηριότητες: είναι κινητικές δυνατότητες, οι οποίες προετοιμάζονται από την παιδαγωγό ανάλογα με τις προϋποθέσεις του χώρου, τα όργανα που υπάρχουν, αλλά φυσικά η επιλογή τους γίνεται και από τα ίδια τα παιδιά και τα ενδιαφέροντά τους. Πρόκειται για ανοιχτές κινητικές δραστηριότητες, στις οποίες οι παιδαγωγοί είναι παρόντες, όμως, είναι στο χέρι των παιδιών αν θα αποφασίσουν να τους εμπλέξουν στο παιχνίδι τους ή όχι (Zimmer, 2007)

Κινητική αγωγή: είναι οι καθοδηγούμενες, επιβλεπόμενες, τακτικές ώρες κίνησης που προγραμματίζονται από τους παιδαγωγούς, όμως, πάντα παραμένουν ανοιχτές στις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Zimmer, 2007).

Οι κινητικές κι αντιληπτικές εμπειρίες πρέπει να είναι η βάση για κάθε πρώιμη παιδική και προσχολική αγωγή και να λαμβάνονται υπόψη κάθε στιγμή στην καθημερινή ζωή του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν τις ευκαιρίες να χρησιμοποιούν το σώμα, τις αισθήσεις τους, τις πνευματικές και δημιουργικές τους δυνάμεις (Zimmer, 2007).

Ως περιεχόμενο για την κινητική αγωγή ισχύουν γενικά «βασικές δραστηριότητες», δηλαδή οι βασικές δεξιότητες, όπως είναι το περπάτημα, το τρέξιμο, το άλμα, το σκαρφάλωμα, το σπρώξιμο, το τράβηγμα. Είναι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη ζωή του παιδιού ανάλογα, βέβαια, με τις ευκαιρίες που του δίνονται για να τις κάνει πράξη στην καθημερινή του ζωή (Zimmer, 2007).

Ταξινόμηση κινητικών δεξιοτήτων σε:

Κινήσεις με τις οποίες αλλάζουμε θέση και στάση μέσα στον χώρο (κινούμαι, προχωρώ). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι κινήσεις που κάνουμε για να περπατήσουμε, να τρέξουμε, να σκαρφλώσουμε, να συρθούμε, να μπουσουλήσουμε, να γλιστρήσουμε, να κυλιστούμε.

Ακόμα, μια κατηγορία είναι οι κινήσεις με τις οποίες κινούμε όργανα και αντικείμενα, τραβάμε, σπρώχνουμε, κουβαλάμε, ρίχνουμε, κλωτσάμε, χτυπάμε, σηκώνουμε, πιέζουμε, τσουλάμε.

Ύστερα, υπάρχουν κινήσεις στις οποίες το παιδί προσαρμόζεται σε σταθερά όργανα (κούνια, τραμπάλα) και κινείται σύμφωνα με αυτές, όπως το να κρέμεται, να στηρίζεται, να κουνιέται, να περιστρέφεται, να πηδάει από ψηλά, να ισορροπεί.

Τέλος, υφίστανται κινήσεις όπου το παιδί κινείται με τη βοήθεια οργάνων, όπως το ποδήλατο, το τροχοσάνιδο και το πατινάζ (Zimmer, 2007).

Για να επιτευχθούν οι κινητικές δεξιότητες, αξίζει να διατυπωθούν και οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση της κινητικής αγωγής, ώστε να οδηγούν σε ένα αξιολογικό αποτέλεσμα και να συνεισφέρουν στην καθημερινότητα των παιδιών, δηλαδή να μπορούν να κατανοούν πόσο σημαντικό είναι να κινούνται και κάθε μέρα να βελτιώνονται με στόχο να αναπτύξουν τις κινητικές τους ικανότητες, όσο επιτρέπεται, και να κερδίζουν εμπειρίες (Zimmer, 2007). Οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση της κινητικής αγωγής είναι τέσσερις:

1. Εμπλουτισμός των κινητικών δραστηριοτήτων

Οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να προκαλούν ενδιαφέρον, να παρακινούν τα παιδιά και να τους δίνουν τη δυνατότητα να ενσωματώνουν τις καινούργιες εμπειρίες τους στις ήδη υπάρχουσες. Επίσης, οι δραστηριότητες είναι σημαντικό να διεγείρουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών για ανακάλυψη και εξερεύνηση, χωρίς, όμως, να τους γεννάτε το αίσθημα της ανασφάλειας και του φόβου.

2. Πρόκληση διαδικασιών προσαρμογής

Οι κινητικές δραστηριότητες χρειάζεται να προκαλούν διαδικασίες προσαρμογής, όπου, δηλαδή, τα παιδιά θα προσαρμόζονται σε μια κατάσταση, αλλά και θα είναι σε θέση να προσαρμόσουν την κατάσταση στα δικά τους μέτρα και "θέλω". Ακόμα, είναι βοηθητικό να γίνεται σταδιακή διεύρυνση των κινητικών ικανοτήτων, ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο να επεξεργαστούν και να αποδώσουν στην κινητική κατάσταση τη δική τους διάσταση και ματιά.

3. Μεταβολή των ερεθισμάτων διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας

Είναι ευρέως γνωστό πως όλα τα παιδιά δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ικανοτήτων και για αυτόν τον λόγο, οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, τις απαιτήσεις και τον πειραματισμό.

4. Εκμετάλλευση ενοϊκών προϋποθέσεων

Στη νηπιακή ηλικία οι προϋποθέσεις για την κινητική αγωγή είναι πολύ ευνοϊκές, καθώς τα παιδιά είναι σε μια συνεχή ανάγκη για κίνηση, παιχνίδια, εξερεύνηση. Επίσης, είναι γεμάτα αυθορμητισμό και πάντα σε ετοιμότητα για κάθε μορφή προσπάθειας, όποτε δίνεται η ευκαιρία για αξιοποίηση της παιδοκεντρικής κινητικής αγωγής.

Με βάση την Rose δίνεται και ο ορισμός του κινητικού ελέγχου: ο κινητικός έλεγχος είναι η μελέτη των στάσεων και κινήσεων καθώς και των μηχανισμών, που τις υποστηρίζουν (Rose, 1998). Όσον αφορά τον κινητικό έλεγχο, υπάρχουν και τρεις θεωρίες που τον πλαισιώνουν, όπως:

- i. Θεωρίες περί αντανακλαστικών
- ii. Τις ιεραρχικές θεωρίες
- iii. Θεωρίες δυναμικών συστημάτων

Η διαδικασία του σχεδιασμού μιας κίνησης ξεκινά με την απόφαση ή την πρόθεση για κίνηση (Rose, 1998).

2.3. Κινητική μάθηση

Ο όρος κινητική μάθηση αποτελείται από τρεις υπο ορισμούς που μας οδηγούν στην ακριβή αποσαφήνισή του.

- 1) Είναι ένα σύνολο εσωτερικών διαδικασιών, που οδηγεί σε μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της δυνατότητας ενός ατόμου για δεξιοτεχνική κινητική εκτέλεση.
- 2) Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη.
- 3) Η μάθηση επέρχεται ως αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας αλλά όχι της ωρίμανσης και του κινήτρου (Magill, 1993, Schmidt, 1991 ό.α. στο Rose, 1998).

Υπάρχουν και δύο θεωρίες της κινητικής μάθησης που προσπαθούν να κάνουν πιο κατανοητό τον ορισμό. Ο συνδεδετικός τους κρίκος ήταν ό, τι η μάθηση χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη μιας κατάλληλης αναπαράστασης της αποκτώμενης δεξιότητας στη μνήμη. Οι θεωρίες είναι οι εξής:

- **Η θεωρία του κλειστού κυκλώματος** του Adams (1971), η οποία βασίστηκε ιδιαίτερα στην παροχή της ανατροφοδότησης για την καθοδήγηση της μάθησης.
- **Η θεωρία του σχήματος** του Schmidt (1975), η οποία διατήρησε την ανάγκη για δυο ανεξάρτητες καταστάσεις μνήμης, τα σχήματα ανάκλησης και την αναγνώριση της απάντησης.

Τα τρία μοντέλα της αλλαγής συμπεριφοράς που συνδέονται με την κίνηση.

Είναι σημαντικό βέβαια, να αναφερθεί πως υπάρχουν και διάφορα μοντέλα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα να περιγράφονται οι αλλαγές της συμπεριφοράς που συνοδεύουν τη μάθηση. Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τα τρία μοντέλα (Rose, 1998)

Αρχικά, για τα τρία στάδια μίλησε ο Fitts το 1964 και ανέφερε πως είναι αυτά, τα οποία συνεισφέρουν στο να αποκτηθούν οι κινητικές δεξιότητες. Το πρώτο στάδιο ο Fitts το ονόμασε γνωστικό στάδιο και επικεντρωνόταν στο ό,τι ο ασκούμενος προσπαθεί να καταλάβει τη φύση της κινητικής δεξιότητας. Στη συνέχεια, μίλησε για το ενδιάμεσο συνδετικό στάδιο όπου ο ασκούμενος αρχίζει να τροποποιεί ή να προσαρμόζει, όταν χρειάζεται, το κινητικό του πρότυπο. Τέλος, ανέφερε το αυτόνομο στάδιο μάθησης της κίνησης κατά το οποίο η εκτέλεση της κίνησης γίνεται περισσότερο αυτόματη και η προσοχή μπορεί να κατευθυνθεί κάπου αλλού.

Ο Fitts (1964) αναφέρει πως τα παραπάνω στάδια κινητικών δεξιοτήτων μας βοηθούν να κινηθούμε προς μια κατεύθυνση και να διευκολυνθούμε, ώστε να αντιληφθούμε τον κορμό των κινητικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεν είναι πάντα τόσο αντιληπτό το πότε ο ασκούμενος αλλάζει ένα στάδιο και εισέρχεται στο επόμενο. Αυτό που τονίζει είναι πως με τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να απογειωθεί το αποτέλεσμα του ασκούμενου αν, φυσικά, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρέχει την απαιτούμενη προσοχή.

Μια διαφορετική θεωρία για τη μαθησιακή διαδικασία έρχεται να εδραιώσει ο Bernstein (1967) μαζί με τις ιδέες για μια οικολογική άποψη της Vereijken (1991) και οι δυο μαζί δημιουργούν τρία στάδια.

Το πρώτο είναι το στάδιο του αρχάριου, όπου ο ασκούμενος απλοποιεί το κινητικό πρόβλημα αποκλείοντας μερικούς από τους διαθέσιμους βαθμούς ελευθερίας. Έπειτα ο ασκούμενος εισέρχεται στο δεύτερο στάδιο, στο λεγόμενο προχωρημένο στάδιο και εκεί αρχίζει να επαναθέτει και να απελευθερώνει επιπρόσθετους βαθμούς ελευθερίας. Τελικά, φτάνουμε στο τρίτο στάδιο της εξειδίκευσης της μάθησης, όπου η ικανότητα του ασκούμενου να εκμεταλλεύεται τις πρόσθετες παθητικές δυνάμεις, που είναι εξωτερικές σ' αυτόν, είναι προφανής κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού.

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της Gentile (1972), η οποία μελέτησε πως η φύση του περιβάλλοντος στο οποίο θα γίνει η εκτέλεση της δεξιότητας, επηρεάζει τελικά τη φύση της πληροφορίας που πρέπει να αποκτήσει ο ασκούμενος. Η Gentile έκανε έναν διαχωρισμό σε δύο υποστάδια. Στο πρώτο κάνει αναφορά για την απόκτηση της ιδέας της κίνησης, δηλαδή να είναι σε θέση ο ασκούμενος να ανακαλύψει πώς πρέπει να οργανωθεί η κίνησή του, ώστε να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος στις ανάγκες του κινητικού περιβάλλοντος. Στο δεύτερο στάδιο μάθησης, ο ασκούμενος προσπαθεί να ταιριάξει το νέο αποκτημένο κινητικό του πρότυπο με το ήδη υπάρχον περιβάλλον εκτέλεσης.

Συνοψίζοντας, ο Fitts μας έδωσε τη δυνατότητα να αντιληφθούμε περισσότερο τη φύση των γνωστικών και συμπεριφοριστικών διαδικασιών που απαρτίζουν την πρόοδο και που επιτυγχάνει ο ασκούμενος στα διάφορα στάδια. Η Vereijken είναι αυτή που συνδέει το περιβάλλον του ασκούμενου, στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και συνεισφέρει στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, η Gentile ασπάζεται την άποψη πως η φύση του περιβάλλοντος, στο οποίο θα εκτελεστεί τελικά μια δεξιότητα, επηρεάζει σημαντικά και τους στόχους τους οποίους θα καταφέρει να πετύχει ο ασκούμενος (Rose, 1998).

2.4. Συναρμοστικές ικανότητες.

Ένα, ακόμη, αξιοσημείωτο μερίδιο στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών κατέχουν οι **συναρμοστικές ικανότητες**.

Ως συναρμογή ορίζεται η ικανότητα συντονισμού και προσαρμογής μιας κίνησης (Willimezik, 1985 ό.α. στο Zimmer, 2007). Στις συναρμοστικές ικανότητες, επιπλέον, ανήκουν και τα εξής:

- Η ικανότητα ισορροπίας
- Η ικανότητα αντίδρασης
- Η ικανότητα προσανατολισμού

Η εξέλιξη των συναρμοστικών ικανοτήτων λαμβάνει χώρα στην προσχολική ανάπτυξη, χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να γίνουν μεμονωμένα προγράμματα για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Οι συναρμοστικές ικανότητες του παιδιού βελτιώνονται μέσα από ποικίλες κινητικές δραστηριότητες καθώς και με τη βοήθεια των παιχνιδιών, των οργάνων αλλά και των υπόλοιπων συμπαικτών που υπάρχουν σε μια δραστηριότητα. Ο σκοπός, λοιπόν, είναι τα παιδιά να ενισχύσουν τις συναρμοστικές ικανότητες τους με τη συνεχή εξάσκηση σε βασικές κινητικές δεξιότητες.

Ο Hirtz (1985), ύστερα από αρκετές μελέτες, αυτή τη φορά ήρθε στο προσκήνιο με σκοπό να αναφέρει τις πέντε συναρμοστικές ικανότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για την παιδική ηλικία.

- Σύνθετη ικανότητα αντίδρασης
- Ικανότητα κιναισθητικής διαφοροποίησης
- Ικανότητα ισορροπίας
- Ικανότητα προσανατολισμού στον χώρο
- Ρυθμική ικανότητα

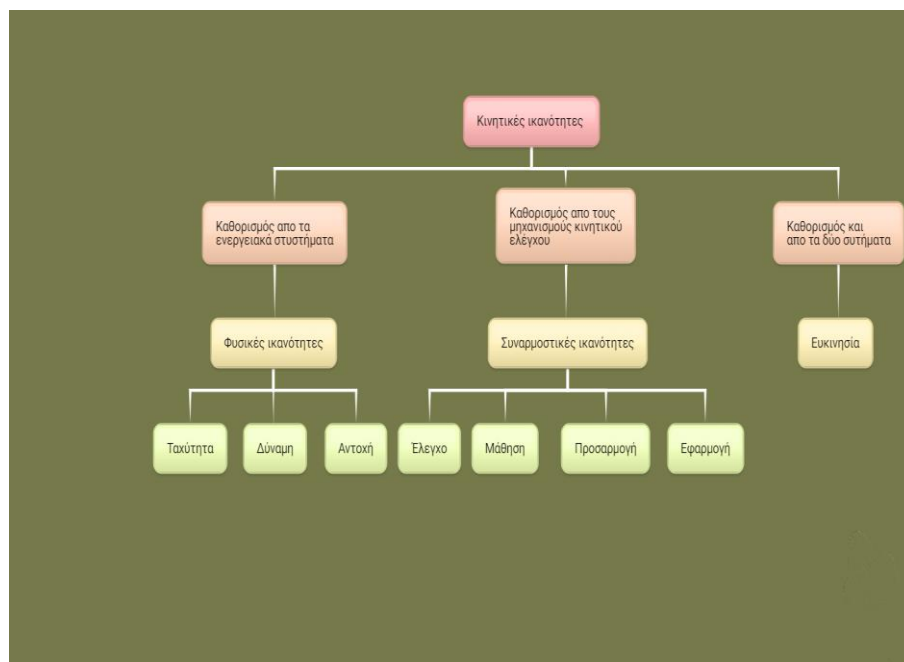
Οι συναρμοστικές ικανότητες παλαιότερα αντιπροσωπεύονταν από έναν διαφορετικό όρο ο οποίος ήταν η "επιδεξιότητα" και συμπεριλάμβανε τη

συναρμογή και την ευκινησία ταυτόχρονα. Η ικανότητα αυτή κατείχε πρωταρχική θέση καθώς διακρινόταν από τις υπόλοιπες κινητικές ικανότητες δηλαδή τη δύναμη, την ταχύτητα, την ευκινησία και την αντοχή (Farfel, 1974 ό.α. στο Καμπάς, 2003).

Ο Frey (1977) κάνει μια αναφορά στην επιδεξιότητα αλλά κάνει λόγο για μια ικανότητα, που οφείλεται στη συνεργασία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) και του μύοσκελετικού συστήματος που αφορά την εκτέλεση εκούσιων κινήσεων και έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να μάθει κινήσεις γρήγορα.

Στη συνέχεια, εμφανίστηκε ένας ακόμα όρος παράλληλα με την επιδεξιότητα, ο οποίος ήταν η "δεξιοτεχνία" και είχε ως στόχο να αποδώσει τη συναρμογή λεπτών κινήσεων. Για αυτόν τον λόγο ο όρος επιδεξιότητα αναφερόταν στις αδρές κινήσεις (Peyker, 1972, Fetz & Balireich, 1974 ό.α. στο Καμπάς, 2003).

Ο Gundlach (1968) πρότεινε τον διαχωρισμό των ικανοτήτων ενός ατόμου σε σχέση με τον μηχανισμό που καθορίζει την εμφάνισή τους. Έτσι, οι ικανότητες χωρίστηκαν με βάση το παρακάτω σχήμα.



Εικόνα 1.1 Διάγραμμα διαχωρισμού των κινητικών ικανοτήτων κατά (Gundlach 1968 ό.α. στο Rose, 1998)

Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως οι δυο προαναφερόμενοι όροι δεν ανταποκρίνονταν πλήρως στην πολυπλευρικότητα των κινήσεων, για αυτό και στη συνέχεια θεωρήθηκαν ανακριβείς (Martin, 1977 ό.α. στο Καμπάς, 2003)

Ο Hirtz (1964) εκμεταλλεύτηκε αυτή την εμπειρία και αναπλαισίωσε την επιδεξιότητα και δημιούργησε τα παρακάτω στοιχεία:

- Η ικανότητα γρήγορης εκμάθησης νέων κινήσεων
- Η ικανότητα προσαρμογής της κίνησης σε μη προβλεπόμενες καταστάσεις
- Η ικανότητα εκτέλεσης πολύπλοκων κινήσεων
- Η ικανότητα σίγουρης και οικονομικής εκτέλεσης κινήσεων χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες δυναμικές και κινητικές παραμέτρους και συγκεκριμένη δομή και ρυθμό. Πολλοί αποδέχτηκαν τον ορισμό αυτό, αλλά, κατά καιρούς, υπήρξαν αμφισβητήσεις, προσθήκες, αφαιρέσεις και αλλαγές.

Η διαδικασία του σχεδιασμού μιας κίνησης ξεκινά με την απόφαση ή την πρόθεση για κίνηση. Στον σχεδιασμό και την εκτέλεση της κίνησης συνεργάζονται τέσσερις περιοχές του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Κ.Ν.Σ) σύμφωνα με την Rose (1998). Οι τέσσερις αυτές περιοχές είναι:

1) Το **μεταίχμιο σύστημα** είναι αυτό που μας βοηθάει να εκπληρώσουμε την επιθυμία μας να κινηθούμε.

2) Στον **συνειρμικός φλοιός** του εγκεφάλου όπου δημιουργείται το γενικότερο σχέδιο της κίνησης το οποίο αναπτύσσεται μέσα στις ευρέως κατανεμημένες συνειρμικές περιοχές του φλοιού.

3) Το **προβολικό σύστημα**, το οποίο έχει δομικά στοιχεία και μέσα σε αυτό προσδιορίζουν το πώς θα εκτελεσθεί η κίνηση προσθέτοντας τις απαιτούμενες λεπτομέρειες, έτσι, ώστε να τις μορφοποιήσει το γενικευμένο σχέδιο.

Το προβολικό σύστημα εκτός από άλλους υποφλοιώδεις πυρήνες αποτελείται και από μια φλοιώδη δομή: τα βασικά γάγγλια, την παρεγκεφαλίδα και τον κινητικό φλοιό, τα οποία είναι απαραίτητα για να επιτευχθεί η σωστή λειτουργία του συστήματος.

- Βασικά γάγγλια: φαίνεται να παίζουν αξιοσημείωτο ρόλο στην ταξινόμηση των εξειδικευμένων κινητικών παραμέτρων.
 - Παρεγκεφαλίδα: αποτελεί έναν μηχανισμό αντίχενωσης και διόρθωσης των λαθών.
 - Κινητικός φλοιός: παρατηρείται πως ενέχεται επιλεκτικά στην παραγωγή λεπτών κινήσεων αλλά και στη ρύθμιση της μυϊκής δύναμης κατά τη διάρκεια της κίνησης.
- 4) Το **νοτιαίο σύστημα** είναι υπεύθυνο να ρυθμίζει απευθείας τον συγχρονισμό της ενεργοποίησης των συνεργιών μυϊκών απαντήσεων που είναι υπεύθυνες για την εκτέλεση της κίνησης (Rose, 1998)

2.5 Πίνακας κινητικών δεξιοτήτων

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο πίνακας που αναλύει τη σημασία των κινητικών δεξιοτήτων και πώς μπορούν να μας ωφελήσουν στην καθημερινή μας ζωή σύμφωνα με τους Dourou, Komessariou, Riga, & Lavidas (2017)

Δεξιότητες	Οφέλη για το σώμα	Σημασία για την καθημερινότητα
Δεξιότητες σταθεροποίησης	Ισορροπία και σταθερότητα κινήσεων, επίγνωση του σώματος και ανάπτυξη χωρικής αντίληψης	Αποτελούν βασικό μέρος περισσότερο σύνθετων κινήσεων όπως είναι το βάδισμα, ένδυση, μη λεκτική επικοινωνία μέσω χειρονομιών
Δεξιότητες μετακίνησης	Ενδυνάμωση καρδιοαναπνευστικού συστήματος, ενδυνάμωση μυών, συντονισμός άνω και κάτω άκρων, αντίληψη	Βάδισμα, τρέξιμο, ανάβαση/κατάβαση σκάλας, συμμετοχή σε αθλήματα, αποφυγή εμποδίων στην καθημερινότητα,

	προσανατολισμού του σώματος στον χώρο, ανάπτυξη αίσθησης ρυθμού, ευκινησία	χορός
Δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων	Συντονισμός χεριού – ματιού, ενδυνάμωση χεριών, ακρίβεια κινήσεων, ανάπτυξη αμφιπλευρικότητας	Διαχείριση και μεταφορά αντικειμένων με τα χέρια, συμμετοχή σε αθλήματα
Δεξιότητες σύλληψης/αρπαγής	Συντονισμός ματιού – χεριού, ανεξάρτητος χειρισμός δακτύλων	Γραφή, ζωγραφική, διαχείριση καθημερινών αντικειμένων όπως οδοντόβουρτσα, πιρούνι, κλπ., πληκτρολόγηση κουμπιών (π.χ. Η/Υ)
Δεξιότητες οπτικο-κινητικού συντονισμού	Έλεγχος και λεπτομέρεια κινήσεων, χωρική τοποθέτηση και ισορρόπηση αντικειμένων, συντονισμός ματιού – χεριού, ενδυνάμωση μυών χεριού, επιδεξιότητα δακτύλων και ακρίβεια κινήσεων, σταθερότητα χεριών, ανεξάρτητη λειτουργία των δύο χεριών	Γραφή, ζωγραφική, τοποθέτηση αντικειμένων μέσα στον χώρο, διαχείριση ψαλιδιού, διαχείριση μικροαντικειμένων (π.χ. κορδόνια παπουτσιού), δίπλωση καθημερινών αντικειμένων όπως πετσέτες, σεντόνια, ρούχα κλπ.

Πίνακας 1: Σημασία κινητικών δεξιοτήτων

2.6 Ψυχοκινητική

Η ψυχοκινητική είναι μια μέθοδος η οποία βασίζεται στα σωματικά βιώματα των παιδιών, που ανοίγουν μια καλή δίοδο για τα ψυχικά βιώματα. Η κινητική συμπεριφορά ενός παιδιού έχει τη δυνατότητα να μας προσφέρει πληροφορίες για την ψυχική του κατάσταση, για τις διαδικασίες που δεν μπορεί ή δε θέλει να εκφράσει λεκτικά αλλά που έχουν, όμως, πρωταρχικό ρόλο στην κατανόηση των εξωτερικά εμφανών προβλημάτων του.

Ο όρος «ψυχοκινητική» περιγράφει τη λειτουργική ενότητα ψυχικών και κινητικών διαδικασιών, τη στενή σχέση του σωματικού- κινητικού με το πνευματικό-ψυχικό (Zimmer & Cicurs, 1997 ό.α. στο Zimmer, 2007).

Κεφάλαιο 3^ο: Παρουσίαση κινητικών τεστ

Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει πως μπορεί κάποια νευροσυμπεριφορικά ζητήματα να οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες αλλά επίσης, είναι πιθανό να ευθύνονται και για κινητικά ελλείμματα. Οι μελέτες αυτές, λοιπόν, έρχονται να δώσουν την ευκαιρία μέσα από τις δοκιμασίες κινητικού συντονισμού, που έχουν επικυρωθεί για μικρότερες ηλικιακές ομάδες, να αποτελέσουν ένα εργαλείο για τον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο για μαθησιακές δυσκολίες. Για αυτόν τον λόγο υπάρχουν πολλές επικυρωμένες δοκιμασίες, όπως το Bruiniks-Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP), που αναφέρεται σε ηλικίες από 4, 5-14, 5 χρονών, επίσης, το Test of Gross Motor Development (TGMD II), το οποίο είναι επικυρωμένο για παιδιά ηλικίας 3 - 11 ετών, επιπλέον, το Movement Assessment Battery for Children - 2 (MABC-2), το οποίο έχει επικυρωμένες υποδοκιμές σε ηλικιακές ζώνες 4 - 16 ετών, τέλος, το Peabody Developmental

Motor Scales (PDMS-2), το οποίο κυμαίνεται από 0 - 7 ετών. Οι συγκεκριμένες κινητικές διεργασίες, που αξιολογούνται σε αυτές τις δοκιμασίες, περιλαμβάνουν διάφορες μετρήσεις ισορροπίας, δεξιότητες με την μπάλα, τις κινητικές δεξιότητες (ικανότητα να τρέχεις, να περπατάς, να καλπάζεις κ.λπ.) και τις δεξιότητες αντικειμένων (η ικανότητα να χτυπάς, να κυλάς με το χέρι, να ρίχνεις και να κλωτσάς μια μπάλα). Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε δοκιμασία απαιτεί περίπου μόνο τριάντα λεπτά για να συμπληρωθεί από ένα παιδί, είναι ένας πρακτικός τρόπος για να αποκτηθούν πληροφορίες σχετικά με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Για παράδειγμα, δεδομένου ότι είναι γνωστό ότι υπάρχουν δυσκολίες ισορροπίας σε ορισμένα παιδιά με δυσλεξία, οι κακές επιδόσεις ισορροπίας στις τυποποιημένες δοκιμασίες θα υποδείκνυαν περαιτέρω διερεύνηση της πιθανής ανάπτυξης δυσλεξίας (Getchell, Logan & Neeld, 2009).

Αυτές ή άλλες επικυρωμένες δοκιμασίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του κινητικού συντονισμού τόσο εντός του πληθυσμού των παιδιών, που έχουν γλωσσικές διαταραχές, προκειμένου να έχουμε μια καλύτερη εικόνα των συγκεκριμένων ελλειμμάτων και τις νόρμες για αυτή την ομάδα, όσο και στην εξέταση παιδιών που έχει διαπιστωθεί πως διατρέχουν κίνδυνο για μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να εξακριβωθεί, εάν όντως εμφανίζουν αυτά τα ελλείμματα. Εάν αυτή η στρατηγική υποδεικνύει ότι τα προβλέψιμα ελλείμματα υπάρχουν, οι δοκιμασίες μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν ως μέρος μιας συστοιχίας αξιολόγησης των παιδιών, για να καθοριστεί, εάν διατρέχουν κίνδυνο για μαθησιακές δυσκολίες (Getchell, Logan & Neeld, 2009).

Συμπληρωματικά, στα όσα έχουν αναφερθεί, είναι ορθό να διατυπωθεί πως υπάρχει η πιθανότητα ένα παιδί να έχει συννοσηρότητα από προβλήματα και στη συγκεκριμένη περίπτωση, μελέτες έχουν αποφανθεί πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα έχουν και αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού των κινήσεων στα περισσότερα παραδείγματα. Με αυτήν την αναφορά γίνεται αντιληπτό πως οι αναπτυξιακές διαταραχές συνήθως συνυπάρχουν, καθώς αρκετά παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, έχουν κοινή αιτιολογία με τις αναπτυξιακές διαταραχές συντονισμού

κινήσεων, εφόσον συνδέονται με τον ρόλο της παρεγκεφαλίδας. Επίσης, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μια αντιληπτο-κινητική δυσλειτουργία και δεν μπορούν εύκολα να ακολουθήσουν την συναρμογή ματιού- χεριού, όταν τους ζητηθεί να κινηθούν γρήγορα και με ακρίβεια. Επιπλέον, μπορεί να οφείλεται στη δυσκολία που έχουν στην επεξεργασία αισθητηριακών πληροφοριών, γεγονός που στηρίζει την υπόθεση για έλλειμμα στο εσωτερικό των ημισφαιρίων (Getchell, Logan & Neeld, 2009).

3.1 Θεωρητικό πλαίσιο του Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)

Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου τεστ ξεκίνησε από τον Dr. Robert H. Bruiniks το 1912 στη βάση στοιχείων από παλαιότερο τεστ, το οποίο συγκεκριμένα είναι το Oseretsky (Wiener & Shephard, 1995). Απευθύνεται κυρίως σε κλινικούς εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και ερευνητές, παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση των κινητικών ικανοτήτων μαθητών, την αναγνώριση δυσλειτουργιών και αναπτυξιακών διαταραχών παιδιών και την οργάνωση παρεμβατικών προγραμμάτων για την εξομάλυνση των δυσλειτουργιών.

Η μετάφραση του Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP) στα ελληνικά είναι δοκιμασία γενικευμένης νευρομυϊκής συναρμογής. Χαρακτηρίζεται ως ένα ατομικό τεστ που ελέγχει την κινητική λειτουργικότητα παιδιών ηλικίας 4, 5-14, 5 χρονών. Αρχικά, υπάρχουν 2 μορφές του συγκεκριμένου τεστ. Το πρώτο είναι η ολοκληρωμένη μορφή Bruininks- Oseretsky Test of Motor Proficiency – Long Form (BOTMP – LF), η οποία αποτελείται από 46 δοκιμασίες, που κατανέμονται σε οκτώ ενότητες και η διάρκειά τους εκτείνεται στα 45-60 λεπτά (Wiener & Shephard, 1995).

Οι 8 υποενότητες είναι:

1. Ταχύτητα βάρδισης και ευκινησίας
2. Ισορροπία
3. Αμφοτερόπλευρος συγχρονισμός
4. Δύναμη

5. Συγχρονισμός άκρων
6. Ανταπόκριση ταχύτητας
7. Οπτικοκινητικός έλεγχος
8. Ταχύτητα και δεξιότητα άκρων

Η δεύτερη είναι μια πιο σύντομη μορφή, του αρχικού τεστ Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency – Long Form, το οποίο χαρακτηρίζεται ως Bruininks- Oseretsky Test of Motor Proficiency-Short Form (BOTMP-SF)· αυτή η μορφή περιλαμβάνει τις 14 από τις 46 συνολικά δοκιμασίες και έχει ως στόχο να προσφέρει μια εναλλακτική και γρηγορότερη εκτίμηση της γενικής κινητικής απόδοσης. Η διάρκεια του τεστ εκτείνεται στα 35-45 λεπτά με τη διεξαγωγή των εξής 14^{ων} δοκιμασιών: (Wiener & Shephard, 1995).

- 1) Ταχύτητα κίνησης κι ευκινησία,
- 2) Ισορροπία στο κυρίαρχο πόδι,
- 3) Ισορροπία με βάδισμα στη δοκό,
- 4) Αμφίπλευρη συναρμογή με διαδοχικά χτυπήματα των ποδιών με ταυτόχρονη εκτέλεση κυκλικής κίνησης με τα χέρια,
- 5) Κατακόρυφο άλμα και χτύπημα των χεριών μπροστά από το πρόσωπο κατά την εναέρια φάση,
- 6) Δύναμη με άλμα σε μήκος χωρίς φόρα,
- 7) Συναρμογή άνω άκρων- σύλληψη (υποδοχή),
- 8) Συναρμογή άνω άκρων- ρίψη,
- 9) Ικανότητα αντίδρασης σε οπτικό ερέθισμα (πιάσιμο χάρακα),
- 10) Οπτικο-κινητικός έλεγχος με σχεδιασμό γραμμής σε ίσιο «μονοπάτι»,
- 11) Οπτικο-κινητικός έλεγχος με αντιγραφή κύκλου με το κυρίαρχο χέρι,
- 12) Οπτικο-κινητικός έλεγχος με αντιγραφή δύο μολυβιών που τα περιγράμματά τους τέμνονται,

13) Επιδεξιότητα και ταχύτητα άνω άκρων με διαχωρισμό των καρτών με κριτήριο το σχήμα και

14) Επιδεξιότητα και ταχύτητα άνω άκρων με σχεδιασμό κουκίδων.

Από τις δοκιμασίες που προαναφέρθηκαν, οι έξι πρώτες αφορούν την αδρή κινητικότητα (τρέξιμο, στατική και δυναμική ισορροπία, αμφίπλευρη συναρμογή, άλμα με κτύπημα χεριών και άλμα δύναμης), στη συνέχεια, οι επόμενες δύο αφορούν το συνδυασμό αδρής και λεπτής κίνησης (υποδοχή και ρίψη) και οι τελευταίες έξι αφορούν τη λεπτή κινητικότητα (ικανότητα αντίδρασης σε οπτικό ερέθισμα, αντιγραφές μονοπατιού και σχημάτων, επιδεξιότητα και ταχύτητα άνω άκρων) (Σπανάκη, 2014).

Η επίδοση σε κάθε δοκιμασία καταγράφεται σε πίνακα, από τον οποίο προκύπτει μια βαθμολογία. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση πινάκων και των τιμών που αναγράφονται σε αυτούς και χαρακτηρίζονται ως φυσιολογικές ή μη. Το συνολικό άθροισμα των βαθμολογιών του BOTMP-SF, από τις 14 δοκιμασίες, προσδιορίζει την κινητική απόδοση. Γενικότερα, το BOTMP θεωρείται η πιο αναγνωρισμένη δέσμη αξιολόγησης της κινητικής ικανότητας, πιθανότατα επειδή μετράει ιδιαίτερα σημαντικές δεξιότητες για την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, εκτιμάται ως η περισσότερο χρησιμοποιούμενη δέσμη κινητικών ικανοτήτων. Η BOTMP-SF έχει χρησιμοποιηθεί τόσο σε παιδιά "γενικού" πληθυσμού όσο και σε ειδικού πληθυσμού (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009).

3.1.1 Εφαρμογή του Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)

Σε μια έρευνα που έγινε και με βάση τους Bluehardt, Wiener & Shephard (1995), χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο τεστ Bruiniks-Oseretsky Motor Proficiency σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο αριθμός των παιδιών ήταν 110, εκ των οποίων 55 ήταν με μαθησιακές δυσκολίες και 55 παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ηλικίες από 6 έως 13 χρονών. Τα φύλα των παιδιών ήταν 38 αγόρια και 17 κορίτσια και στις δυο κατηγορίες των παιδιών. Το δείγμα μαθησιακών δυσκολιών ήταν εγγεγραμμένο σε ειδικά σχολεία και

οι βαθμολογίες τους για την ανάγνωση και τα μαθηματικά έδειξαν έλλειμμα από 1, 0 έως 1, 5 σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης.

Η συνολική κινητική επίδοση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών ήταν σημαντικά μειωμένη και η κινητική επάρκεια ήταν ελλιπής σε όλα τα επιμέρους στοιχεία του τεστ. Τα μεγαλύτερα προβλήματα παρατηρήθηκαν στην ισορροπία, στον ταυτόχρονο ή διαδοχικό αμφίπλευρο συντονισμό, των κινήσεων και στον οπτικοκινητικό συντονισμό που απαιτείται για τη σχεδίαση σχεδίων και την αντίχενυση λαβυρίνθων. Ύστερα από επανάληψη του τεστ παρατηρήθηκε να υπάρχει εξασθένηση της κινητικής επάρκειας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μια σχετικά φυσιολογική επίδοση. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα γεννάται το ερώτημα και παραμένει ασαφές αν οποιοδήποτε έλλειμμα θα πρέπει να αποδοθεί σε πρωταρχική κινητική δυσλειτουργία ή σε άλλες πιθανές εξηγήσεις των χαμηλών βαθμολογιών κινητικής επάρκειας (Bluechard, Wiener, & Shephard, 1995).

3.2 Θεωρητικό πλαίσιο του Test of Gross Motor Development (TGMD II).

Το Test of Gross Motor Development (TGMD-II) μεταφράζεται στα ελληνικά ως δοκιμή ακαθόριστης ανάπτυξης και είναι η αναθεωρημένη έκδοση του Test of Gross Motor Development (TGMD). Είναι ένα εργαλείο που εξετάζει την αδρή κινητική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας από 0-11 μηνών και 3-10 ετών. Στην αναθεωρημένη έκδοσή του έχουν προστεθεί συντελεστές εσωτερικής συνέπειας και σταθερότητας, έχουν υπολογιστεί συντελεστές αξιοπιστίας για υποομάδες του κανονιστικού δείγματος και έχει επιτευχθεί εγκυρότητα για μεγάλη ποικιλία υποομάδων. Επίσης, κάποια αντικείμενα της δοκιμασίας άλλαξαν, οι εικόνες επανασχεδιάστηκαν και το αντικείμενο της παράλειψης εγκαταλείφθηκε και προστέθηκε η κύλιση με το χέρι στο υποτεκμήριο ελέγχου αντικειμένου. Είναι ένα τεστ που αποτελείται από 12 δοκιμασίες που κατανομούνται εξίσου σε δύο υποδοκιμασίες: (Cools, Martelaer, Samaey, & Andries, 2009).

- 6 κινητικές δοκιμασίες που περιλαμβάνουν το τρέξιμο, τον καλπασμό, το άλμα, το οριζόντιο άλμα και την ολίσθηση
- 6 δοκιμασίες ελέγχου αντικειμένου που περιλαμβάνουν χτύπημα ακίνητης μπάλας, ακίνητη ντρίμπλα, κλωτσιά, πιάσιμο, ρίψη με το χέρι

Το παιδί πρέπει να εκτελέσει την κίνηση με το κάθε αντικείμενο δύο φορές. Όταν η εκτέλεση είναι σωστή σημειώνεται βαθμολογία 1, ενώ οι λανθασμένες εκτελέσεις βαθμολογούνται με 0. Το άθροισμα των δύο εκτελέσεων αποτελεί την τελική βαθμολογία για κάθε στοιχείο. Μπορούν να υπολογιστούν οι τυπικές βαθμολογίες τόσο για την κίνηση όσο και για τον έλεγχο αντικειμένων και να εξαχθούν αποτελέσματα ισοδύναμα για την ηλικία. Το τεστ διεξάγεται σε 15 έως 20 λεπτά και απαιτεί εξοπλισμό που χρησιμοποιείται συνήθως κατά τη διάρκεια της γυμναστικής.

Κάθε δοκιμασία περιλαμβάνει τέσσερα έως πέντε κριτήρια επίδοσης για την ποιοτική περιγραφή της επίδοσης. Επιπλέον, το κάθε παιδί δοκιμάζεται ξεχωριστά. Για κάθε κινητική δεξιότητα των δοκιμασιών χρησιμοποιούνται τυποποιημένες προφορικές οδηγίες. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκτελέσουν κάθε δεξιότητα δύο φορές με τη σειρά τρέξιμο, καλπασμός, άλμα, οριζόντιο άλμα και ολίσθηση (Cools, Martelaer, Samaey, & Andries, 2009).

3.2.1 Εφαρμογή του Test of Gross Motor Development (TGMD II)

Ένα ακόμα κινητικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε σε παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτό του Test of Gross Motor Development (TGMD II). Μια μελέτη των Nonis και Jernice (2014), είχε ως συμμετέχοντες 14 παιδιά, εκ των οποίων 10 ήταν αγόρια και 4 κορίτσια, με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 70. Η ηλικία των παιδιών ήταν από τριών (3) ετών και 0 μηνών έως 10 ετών και 11 μηνών. Οι συμμετέχοντες εκτέλεσαν το TGMD- II τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες που έλαβαν την παρέμβαση, επέδειξαν σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των κινητικών δεξιοτήτων μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, η ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε παρέμβαση δεν παρουσίασε καμία σημαντική βελτίωση στην απόδοση των κινητικών

δεξιότητων. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η παρέμβαση παρείχε παρόμοιες ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών συγκρίθηκαν με τα δεδομένα που παρουσιάζει το τεστ για το κανονιστικό δείγμα αντίστοιχων ηλικιών. Τα στοιχεία αυτά έδειξαν πως η κινητική ανάπτυξη αναφορικά με τις δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού αντικειμένων, ήταν πολύ φτωχή και μάλιστα αντιστοιχούσε σε παιδιά ηλικίας 4, 09 (για τις δεξιότητες μετακίνησης) και 4, 86 (για τις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων) χρονών (Nonis, Karen & Tan, 2014), ενώ ο γενικός μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών ήταν στα 8, 39. Αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να κατανοήσει τις αδρές κινητικές δεξιότητες των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και να εξετάσει τις διαφορές στις κινητικές επιδόσεις τους σε σύγκριση σύμφωνα με το πρότυπο TGMD- II με παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Για να βοηθηθεί η εξέλιξη της μελέτης που προαναφέρθηκε και να είναι πιο τεκμηριωμένη, χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ Mann-Whitney, KruskalWallis και one-sample binominal. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες είχαν επιδόσεις κάτω από το κανονικό επίπεδο και για τον έλεγχο αντικειμένων και για τις κινητικές δεξιότητες, σε σύγκριση με τα ηλικιακά ισοδύναμα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες απέδωσαν λιγότερο σε σχέση με το κανονικό ισοδύναμο που έχουν για την ηλικία τους τόσο για τον έλεγχο αντικειμένου όσο και για τις κινητικές δεξιότητες. Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών ήταν "πολύ φτωχές" για τα 12 αντικείμενα της δοκιμασίας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στην παρούσα μελέτη, παρουσίαζαν κινητικές ικανότητες οι οποίες ήταν κάτω από τη χρονολογική τους ηλικία. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης επισήμαναν ότι το επίπεδο κυριαρχίας των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ήταν σημαντικά χαμηλότερο σε πέντε από τα έξι αντικείμενα της κινητικής δοκιμασίας και σε τρία από τα έξι αντικείμενα ελέγχου αντικειμένου σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η κατάκτηση δεξιότητων από τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ήταν σημαντικά φτωχότερη για οκτώ από τα δώδεκα αντικείμενα της δοκιμασίας TGMD-2 και ιδιαίτερα για τις κινητικές δεξιότητες. Εν κατακλείδι, τα παιδιά με δυσκολίες τείνουν να

έχουν φτωχότερες κινητικές δεξιότητες σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη· αυτό επικυρώνεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, που έδειξαν ότι τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες υστερούσαν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη κατά τέσσερα χρόνια όσον αφορά τα στοιχεία της δοκιμασίας TGMD-2 (Nonis, Karen & Tan, 2014).

3.3 Θεωρητικό πλαίσιο του Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2)

Το Movement Assessment Battery for Children (MABC) είναι μια βελτιωμένη εκδοχή του Test of Motor Impairment αλλά στη συνέχεια έγινε η προσθήκη του βελτιωμένου Movement Assessment Battery for Children-2, το οποίο ήρθε να αναβαθμίσει και να συμπληρώσει το αρχικό τεστ (Henderson & Sugden, 1992 όπως αναφ.στο Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2009). Το τεστ είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 4 έως 16 ετών και αποτελείται από 32 στοιχεία, τα οποία υποδιαιρούνται σε 4 ηλικιακές ζώνες, οι οποίες είναι οι εξής:

- ❖ Ηλικιακή ζώνη 1 (ηλικίες 3-6)
- ❖ Ηλικιακή ζώνη 2 (ηλικίες 7-9)
- ❖ Ηλικιακή ζώνη 3 (ηλικίες 10-11)
- ❖ Ηλικιακή ζώνη 4 (ηλικίες 11-16)

Κάθε ηλικιακή ζώνη περιλαμβάνει οκτώ επιμέρους τεστ που μετρούν τις κινητικές δεξιότητες τριών κατηγοριών: δεξιότητες χειροκίνητης επιδεξιότητας, δεξιότητες με μπάλα και δεξιότητες ισορροπίας. Η διεξαγωγή του τεστ απαιτεί 20 έως 30 λεπτά και εξαρτάται και από την ηλικία του παιδιού, μιας και όσο μικρότερο είναι, τόσο περισσότερο χρόνο χρειάζεται. Ένας ακόμη, παράγοντας που επηρεάζει το χρονικό πλαίσιο είναι και οι δυσκολίες των παιδιών που μπορεί να καθορίσουν το χρόνο. Κάθε μαθητής βαθμολογείται ατομικά και ξεχωριστά σύμφωνα με τις ενδείξεις του εγχειριδίου (WUANG, SU & SU 2012). Μια συνολική βαθμολογία εξασθένισης εκφράζει την επίδοση του παιδιού στη δοκιμασία. Κάθε στοιχείο βαθμολογείται με κλίμακα αξιολόγησης έξι σημείων, όπου το πέντε

αντιστοιχεί στην πιο αδύναμη επίδοση και το μηδέν στην καλύτερη επίδοση. Το προαναφερθέν όργανο μέτρησης έχει σχεδιαστεί για να ανιχνεύει και να περιγράφει διαταραχές στην κινητική απόδοση παιδιών γενικού ή ειδικού πληθυσμού. Επιπροσθέτως, τα χαρακτηριστικά των ασκήσεων είναι ίδια σε όλες τις κατηγορίες. Ακόμη, το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από τρία μέρη:

- 1) από την κινητική δοκιμασία που εφαρμόζεται ατομικά, και απαιτεί από το κάθε παιδί την εκτέλεση συγκεκριμένων δεξιοτήτων,
- 2) την λίστα ελέγχου που συμπληρώνεται από γονείς, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και ειδικούς θεραπευτές,
- 3) το εγχειρίδιο με τις οδηγίες και τα θέματα παρέμβασης για παιδιά με κινητικές δυσκολίες.

3.3.1 Εφαρμογή του Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2)

Σε ένα σχετικό άρθρο με το προαναφερθέν τεστ παρουσιάζεται μια διατομική μελέτη σε 148 παιδιά ηλικίας 4-16 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη μελέτη έλαβαν μέρος παιδιά από 11 κυβερνητικά σχολεία και δύο κέντρα δυσλεξίας (Dyslexia Association Malaysia DAM) μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης στην ομοσπονδιακή επικράτεια της Κουάλα Λουμπούρ. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν 114 παιδιά από τη Μαλαισία, 17 από τη Κίνα, 11 από την Ινδία και 6 από άλλες περιοχές. Από αυτά, τα 88 ήταν αγόρια και τα 60 κορίτσια. Η επιλογή των παιδιών βασίστηκε σε έναν κατάλογο ελέγχου κριτηρίων μελέτης που δόθηκε από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Μεταξύ άλλων τεστ χρησιμοποιήθηκε και το MABC-2.

Κάθε ηλικιακή ζώνη περιελάμβανε οκτώ στοιχεία που χωρίστηκαν σε τρεις υποκλίμακες:

1. χειροκίνητη επιδεξιότητα (τρία στοιχεία),
2. στόχευση και πιάσιμο (δύο στοιχεία)
3. ισορροπία (τρία στοιχεία).

Αυτό που έγινε κατανοητό, ύστερα από την μελέτη είναι πως στη συνολική βαθμολογία της δοκιμασίας, διαπιστώθηκε ότι περισσότερα από τα μισά παιδιά (54, 1%) δεν είχαν καμία δυσκολία στην κίνηση. Για τον τομέα της υποκλίμακας, τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν καμία κινητική δυσκολία στην ισορροπία (66, 2%) σε σύγκριση με τη χειροκίνητη επιδεξιότητα, τη στόχευση και το πιάσιμο. Για τη χειρωνακτική επιδεξιότητα, το ποσοστό εκείνων που δεν είχαν καμία δυσκολία στην κίνηση ήταν σχεδόν ίσο με εκείνα με σαφή κινητική δυσκολία. Επιπλέον, οι επιδόσεις των υποκλιμάκων του MABC-2 και οι συνολικές βαθμολογίες της δοκιμασίας αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ως μηδενική κινητική δυσκολία (πάνω από την 15η εκατοστιαία θέση), οριακή κινητική δυσκολία (μεταξύ 5ης και 15ης εκατοστιαίας θέσης), ή οριστική κινητική δυσκολία (μεταξύ 5ης και 15ης εκατοστιαίας θέσης), δυσκολία (στην ή κάτω από την 5η εκατοστιαία θέση) και εκφράστηκε χρησιμοποιώντας ποσοστά και μέση εκατοστιαία κατάταξη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης μάς έδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσίασαν κινητικές δυσκολίες στις συνολικές βαθμολογίες του τεστ αναφορικά με την εκατοστιαία κατάταξη. Πάνω από τα μισά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όμως, έδειξαν δυσκολία στην κινητική απόδοση στην υποκλίμακα της χειροκίνητης επιδεξιότητας (54.7%) (Ibrahim, Harun, Baharudin & Hui 2019).

3.4.1 Θεωρητικό πλαίσιο της κλίμακας Peabody Developmental Motor Scale 2nd Edition (PDMS-2)

Το Peabody Developmental Motor Scale second Edition (PDMS-2) είναι μια σταθμισμένη κλίμακα δοκιμασιών, η οποία έχει δημιουργηθεί με σκοπό να μετρά και να αξιολογεί τις αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας από τη γέννηση έως τα 7 (Cools, Martelaer, Samaey, & Andries, 2009).

Αποτελείται από έξι υποδοκιμασίες εκ των οποίων οι τέσσερις αφορούν τις αδρές και οι δυο τις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Οι επιμέρους

δραστηριότητες της αδρής κίνησης είναι 151 και συγκεκριμένα περιλαμβάνουν: αντανακλαστικές κινήσεις (8 στοιχεία), στατικές κινήσεις (30 στοιχεία), μετακίνηση (89 στοιχεία) και χειρισμό αντικειμένων (24 στοιχεία). Οι υποδοκιμασίες της λεπτής κίνησης είναι 98 και περιλαμβάνουν: πιάσιμο-άρπαγμα (26 αντικείμενα) και οπτικοκινητικό συντονισμό για να εκτελεστούν σύνθετες δραστηριότητες συντονισμού ματιού-χειριού (72 αντικείμενα).

Όσον αφορά το κομμάτι της βαθμολογίας των δραστηριοτήτων του PDMS-2 πραγματώνεται σε κλίμακα τριών βαθμών που κυμαίνονται από μηδέν έως δύο. Αν το παιδί δεν καταφέρει να εκπληρώσει τη δραστηριότητα είτε γιατί δεν μπορεί, είτε γιατί δεν θέλει, βαθμολογείται με μηδέν. Ύστερα, αν προσπαθήσει να εκτελέσει τη δραστηριότητα χωρίς να τα καταφέρει με πλήρη επιτυχία, τότε βαθμολογείται με ένα. Τέλος, αν πετύχει τη δραστηριότητα με ολοκληρωτική επιτυχία τότε βαθμολογείται με τους δύο βαθμούς (Horvat, Block, & Kelly, 2011). Οι αρχικές βαθμολογίες στο PDMS-2 μετατρέπονται σε βαθμολογίες ισοδύναμες με την ηλικία, σε εκατοστιαίες τιμές και σε τυπικές βαθμολογίες για κάθε υπο-δοκιμή. Οι βαθμολογίες μετατρέπονται, επίσης, σε εκατοστιαίες τιμές και σε τρεις σύνθετες βαθμολογίες: Fine Motor Quotient, Gross Motor Quotient και Total Motor Quotient. Σύμφωνα όλα τα παραπάνω, σκιαγραφείται το Κινητικό Αναπτυξιακό Προφίλ του παιδιού και αξιολογείται αν αυτό συμβαδίζει με την χρονολογική του ηλικία.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως πριν εφαρμοστεί στα παιδιά το PDMS-2, τους χορηγείται πρώτα ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει μια σύντομη κλίμακα καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Σε επόμενο βήμα δίνεται στους συμμετέχοντες μια ακόμη κλίμακα για να καταγράψουν τις πληροφορίες, που αφορούν την προγεννητική, περιγεννητική και μεταγεννητική κατάσταση της μητέρας και του νηπίου (Cools, Martelaer, Samaey, & Andries, 2009).

3.4.2 Εφαρμογή του Peabody Developmental Motor Scale 2nd Edition (PDMS-2)

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως δείγμα της 110 παιδιά με ηλικιακό μέσο όρο 25, 3 μήνες. Για την συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη υπήρξε συνεργασία με το Κέντρο Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου του Νέου Μεξικού. Τα παιδιά παραπέμφθηκαν στο πρόγραμμα επειδή διατρέχουν κίνδυνο καθυστέρησης ή έχουν διαπιστωμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση και συχνά έχουν σύνθετα νευροαναπτυξιακά προβλήματα. Οι συμμετέχοντες ήταν 75 αγόρια και 35 κορίτσια. Η εθνικότητα του δείγματος ήταν 35, 5% λευκοί και 52, 7% ισπανόφωνοι, 9, 1% ιθαγενείς Αμερικανοί, 1, 8% Ασιάτες και 0, 9% Αφροαμερικανοί/Ισπανόφωνοι. Από το σύνολο των παιδιών, τα ογδόντα επτά δηλαδή το (79%) είχαν αναπτυξιακή καθυστέρηση σε τουλάχιστον δύο τομείς της ανάπτυξης (γνωστική, γλωσσική ή κινητική καθυστέρηση), ενώ 10 παιδιά το (9%) είχαν μεμονωμένη καθυστέρηση λόγου και οκτώ παιδιά το (7%) είχαν μεμονωμένη κινητική καθυστέρηση. Εκτός από τις καθυστερήσεις, 20 από τα παιδιά δηλαδή το (18%) είχαν διαγνωστεί με διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.

Τα αποτελέσματα ήταν σχετικά ενθαρρυντικά χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν επιδέχονται βελτιώσεις, καθώς τα μισά περίπου από τα παιδιά παρουσίασαν κατάλληλη συνολική κινητική επίδοση στο PDMS-2. Ακόμη, ήταν ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι ηλικιακά ισοδύναμες βαθμολογίες στην κινητική κλίμακα χαρακτηρίστηκαν ως πολύ υψηλές στις τέσσερις από τις έξι υποκλίμακες του PDMS-2. Από τα 110 παιδιά αυτής της μελέτης το 65, 6% σε σύγκριση με τις τυπικές βαθμολογίες του κινητικού πηλίκου PDMS-2 κυμάνθηκε από 82, 8 έως 87, 0 παρά το γεγονός του ό, τι η δοκιμασία έχει μέσο όρο 100. Επιπλέον, παρουσιάστηκε μεγάλη απόκλιση για τα παιδιά (δύο παιδιά για το Πηλίκο αδρής κινητικότητας, δώδεκα για το Πηλίκο λεπτής κινητικότητας και έξι για το Πηλίκο ολικής κινητικότητας), τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν ως μέτρια ή ανώτερα στο PDMS-2 (Provost, Heimerl, McClain, Kim, Lopez & Kodituwakku, 2004).

Στις τρεις σύνθετες βαθμολογίες τα παιδιά πήγαν μέτρια, καθώς στο PDMS-2 Gross Motor Quotient μόνο 14 παιδιά σημείωσαν πολύ κακή βαθμολογία, στο PDMS-2 Fine Motor Quotient μόνο 7 παιδιά σημείωσαν

πολύ κακή βαθμολογία και στο PDMS-2 Total Motor Quotient μόνο 16 παιδιά σημείωσαν πολύ φτωχά αποτελέσματα. Έτσι τα αντανακλαστικά και οι υποκλίμακες της κίνησης είχαν 96% έως 100% συμφωνία εντός τριών μηνών. Η σταθερότητα, το αντικείμενο χειρισμός και οι υποκλίμακες Οπτική-κινητική ενσωμάτωση έδειξαν 90% έως 95% συμφωνία εντός πέντε μηνών, και η υποκλίμακα της σύλληψης έφτασε το 90% της συμφωνίας εντός έξι μηνών. Ωστόσο, στην ταξινόμηση των "σημαντικά καθυστερημένων" και στην "πολύ φτωχή" όλα τα παιδιά σημείωσαν πολύ κακή βαθμολογία στο PDMS-2. Επομένως, καταλήγουμε πως μικρό μέρος του δείγματος ήταν πολύ χαμηλά, μόνο το 10% έως 23% που σημείωσε τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις (Provost, Heimerl, McClain, Kim, Lopez & Kodituwakku, 2004).

Κεφάλαιο 4^ο: Δέκα προτεινόμενα κινητικά προγράμματα

Τα εν λόγω προτεινόμενα προγράμματα συστήνονται για δώδεκα νήπια, εκ των οποίων 6 είναι κορίτσια και 6 αγόρια. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 4, 5 έως 6 ετών. Από αυτά τα 12 νήπια, τα δυο έχουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Τα κινητικά προγράμματα λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα γυμναστικής, αλλά και στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Για να γίνουν τα προγράμματα πιο διασκεδαστικά αλλά και βοηθητικά, χρησιμοποιούνται μπάλες, στρώματα, βαγονέτα, στεφάνια, σχοινιά, κούτες, με σκοπό όλα τα παιδιά να καταφέρουν να αναπτύξουν κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Όσον αφορά τη δομή των προγραμμάτων ξεκινάνε με πέντε λεπτά προθέρμανση, στη συνέχεια πραγματοποιείται η κύρια δραστηριότητα, η οποία κυμαίνεται από 40 έως 45 λεπτά και τέλος, κλείνουμε με την αποθεραπεία, της οποίας η διάρκεια είναι πέντε λεπτά. Να σημειωθεί πως η προθέρμανση και η αποθεραπεία θα είναι ίδια σε κάθε δραστηριότητα, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ρουτίνα μέσα στην οποία θα νιώθουν ασφάλεια και αυτοπεποίθηση. Τα προγράμματα θα διαρκέσουν δέκα μέρες. Σκοπός αυτών των κινητικών προγραμμάτων είναι να μπορέσουν όλα τα παιδιά να εξασκηθούν σε κινητικές ασκήσεις και μέσα από αυτές να αναπτυχθούν νοητικά, σωματικά και κοινωνικά, αλλά το σημαντικότερο απ' όλα είναι να διασκεδάσουν και να περάσουν ευχάριστα και σίγουρα αν επιτευχθεί αυτός ο στόχος, τότε θα έχουμε πετύχει και τους υπόλοιπους.

Οι δυο διαδικασίες της προθέρμανσης και της αποθεραπείας είναι εξίσου σημαντικές με το κύριο μέρος. Αναλυτικότερα, η προθέρμανση είναι μία διαδικασία μέσω της οποίας αυξάνεται η θερμοκρασία του σώματος και προετοιμάζεται το μυϊκό σύστημα να μεταβεί από τη φυσιολογική κατάσταση στην κατάσταση της προπόνησης. Στον αντίποδα βρίσκεται η αποθεραπεία κατά την οποία το σώμα πρέπει να περάσει από την κατάσταση της

δραστηριοποίησης, στην κατάσταση ηρεμίας. Η αποθεραπεία επιτρέπει στο σώμα να χαλαρώσει και να επιστρέψει στην αρχική κατάσταση ηρεμίας και ξεκούρασης.

4.1 Βρες τον κρυμμένο θησαυρό

1^η ημέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της συγκεκριμένης προθέρμανσης θα είναι στα 5 λεπτά.

Υλικά: ντέφι

Τα παιδιά είναι μαζεμένα στην παρεούλα/ολομέλεια σε ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός έχει στα χέρια της ένα ντέφι. Μόλις το χτυπάει μια φορά όλα τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ένα παλαμάκι. Όταν το χτυπάει δυο φορές να χτυπούν τα δάχτυλα και από τα δυο τους χέρια και τέλος όταν η νηπιαγωγός χτυπήσει τρεις φορές να χτυπήσουν τα πόδια τους εναλλάξ. Αυτό θα γίνει για πέντε λεπτά σε γρήγορο ρυθμό.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 3 καρέκλες, 1, 5 χαρτοταινία, σχοινί, 1 στεφάνι, πουγκί με 12 χρωματιστά τετραγωνάκια.

Τα παιδιά είναι στην αίθουσα γυμναστικής. Μαζί με την βοήθεια της νηπιαγωγού έχουν σκοπίσει σε όλη την αίθουσα δυο καρέκλες που θα είναι οι βράχοι, μια χαρτοταινία 1.5 μέτρου για να είναι το ποτάμι, ένα σχοινί δεμένο σε δυο καρέκλες για να μπορέσουν να περάσουν από κάτω τα παιδιά.

Τα παιδιά θα χωριστούν σε δυο ομάδες των έξι ατόμων με την βοήθεια ενός πουγκιού με 12 χρωματιστά τετράγωνα. Ο σκοπός της κάθε ομάδας είναι να περάσει όλα τα εμπόδια για να μπορέσει να φτάσει στον τερματισμό όπου τους περιμένει ο κρυμμένος θησαυρός που πρέπει να ανακαλύψουν. Αρχικά, στέκονται ο ένας πίσω από τον άλλο. Με το σφύριγμα της νηπιαγωγού ο

πρώτος θα περάσει το στεφάνι, έπειτα θα περάσει κάτω από το σχοινί, στην συνέχεια θα ισορροπήσει πάνω στο ποτάμι και στο τέλος θα περάσουν τους δύο βράχους σκαρφαλώνοντας σε αυτούς για να φτάσουν στο νησί του θησαυρού. Εδώ πρέπει να γίνει μια σημείωση πως όταν το πρώτο νήπιο περάσει το σχοινί τότε θα ξεκινήσει το δεύτερο και ούτω καθεξής. Μόλις φτάσουν στο νησί θα πρέπει να ψάξουν να βρουν τον θησαυρό και έτσι θα οδηγηθούν στην νίκη.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα κυμαίνεται από 6 έως 8 λεπτά πάντα με γνώμονα τις επιθυμίες και αντοχές των παιδιών.

Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό θα κάνουν ασκήσεις με σκοπό να αποφορτιστούν από την ένταση της ημέρας και να διασκεδάσουν ώστε να κλείσει όμορφα και ευχάριστα η μέρα τους. Θα ξεκινήσουν με την άσκηση « ένα χέρι στη μεσούλα και κάνω διατασούλα» έπειτα, θα συνεχίσουν με την άσκηση «τα πόδια γερά και σφιχτή η κοιλία» όπου θα είναι ξαπλωμένοι στα πάτωμα και θα κάνουν κοιλιακούς με τα ποδιά ψηλά. Ύστερα, θα κάνουν την άσκηση « σαν το πελαργό» όπου τα παιδιά θα πρέπει να μείνουν όρθια στο ένα πόδι. Και θα κλείσουμε με τα «βήματα του γίγαντα» όπου τα παιδιά όρθια θα ανοίξουν όσο μπορούν τα ποδιά και θα σκύψουν προς τα κάτω.

4.2 Ας παίξουμε με χρώματα και σχήματα

2^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος προθέρμανσης θα είναι 6-8 λεπτά ώστε τα παιδιά να προλάβουν να κάνουν αρκετούς κινητικούς συνδυασμούς.

Μάγισσα, μάγισσα τί βήμα θέλεις να κάνω; :Διαλέγουμε το ποιος θα είναι η μάγισσα με βάση το πώς είναι στην σειρά. Τα παιδιά που θα βρίσκονται στην σειρά ρωτάνε την μάγισσα κάθε φορά τι βήμα θέλει να

κάνουν και οι πιθανές απαντήσεις μπορεί να είναι «ένα δεξιά, δύο μπροστά, τρία πίσω κλπ.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 48 καρτέλες σε διάφορα χρώματα με τα σχήματα κύκλος και τρίγωνο

Τα νήπια θα χωριστούν σε ομάδες με βάση το ποια παιδιά δεν είχαν συνεργαστεί καθόλου όλη την ημέρα. Τα νήπια από την προηγούμενη μέρα έχουν φτιάξει κάρτες με διάφορα σχήματα (τρίγωνο, κύκλος) σε διάφορα χρώματα το κάθε σχήμα (κόκκινο, πράσινο, καφέ μπλε). Το κάθε παιδί στην ομάδα του θα έχει στα χέρια του τέσσερις καρτέλες. Η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά ένα χρώμα και ένα σχήμα για παράδειγμα κόκκινο τρίγωνο, πράσινος κύκλος και θα πρέπει να την βάλουν μπροστά τους αυτό θα γίνει αρκετές φορές αλλά με γρήγορο ρυθμό. Στο τέλος κάθε ομάδα θα ομαδοποιήσει με βάση το σχήμα τις κάρτες για παράδειγμα 5 κύκλους ανεξαρτήτου χρώματος, 7 τρίγωνα. Κερδίζει η ομάδα που θα τελειώσει την ομαδοποίηση πρώτη.

Αποθεραπεία

ο χρόνος τις αποθεραπείας θα είναι στα 5 λεπτά ώστε τα παιδιά να χαλαρώσουν αλλά να μην κουραστούν παραπάνω και χαθεί το ενδιαφέρον τους.

Υλικά: 6 μπάλες αφρολέξ

Τα παιδιά χωρισμένα σε 6 ζευγάρια των 2 ατόμων θα έχουν από μια μπάλα αφρολέξ. Μόλις σφυρίζει η νηπιαγωγός το ένα παιδί θα πρέπει να πετάξει την μπάλα στο ταίρι του. Όταν η νηπιαγωγός σφυρίζει θα πρέπει να αλλάζουν και τρόπο πετάγματος της μπάλας. Οπότε θα ξεκινήσουμε με το δεξί μόνο χέρι και εφόσον ρίξουν και οι δύο θα πετάξουν την μπάλα μόνο με το αριστερό, έπειτα και με τα δυο χέρια με φορά από κάτω προς τα πάνω, στην συνέχεια με φορά από πάνω προς τα κάτω και τέλος και με τα δυο χέρια.

4.3 Ιστορίες φαγητού

3^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος προθέρμανσης θα είναι 5 λεπτά.

Υλικά: ντέφι

Τα παιδιά είναι μαζεμένα στην παρεούλα/ολομέλεια σε ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός έχει στα χέρια της ένα ντέφι. Μόλις το χτυπάει μια φορά όλα τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ένα παλαμάκι. Όταν το χτυπάει δυο φορές να χτυπούν τα δάχτυλα και από τα δυο τους χέρια και τέλος όταν η νηπιαγωγός χτυπήσει τρεις φορές να χτυπήσουν τα πόδια τους εναλλάξ. Αυτό θα γίνει για πέντε λεπτά σε γρήγορο ρυθμό.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 30 μπαλάκια πινγκ πονγκ, 1 παγκάκι, 2 στεφάνια, 2 κουβάδες

Τα παιδιά έχουν διεξάγει την προηγούμενη μέρα ψηφοφορία για το πιο είναι το αγαπημένο τους ζώο από την ζούγκλα και ως επικρατέστερα ήταν το καγκουρό και ο ελέφαντας. Έτσι, χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα με το ζώο που επέλεξαν. Η κάθε ομάδα θα περιπλανηθεί στο χώρο για να μαζέψει την τροφή της. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα φανταστούμε πως η τροφή για τα ζώα είναι τα μπαλάκια του πινγκ πονγκ. Όταν ένα παιδί βρίσκει ένα μπαλάκι θα πρέπει να περάσει πάνω από το παγκάκι στο οποίο θα πηδήξει με τρόπο από κάτω προς τα πάνω για να ανέβει. Έπειτα, θα ισοροπήσει σε αυτό θα κατέβει, θα περάσει μέσα από δυο στεφάνια και από το τέλος του 2^{ου} στεφανιού θα ρίξει με το ένα χέρι του το μπαλάκι μέσα σε ένα κουβά. Όλες οι κινήσεις που θα κάνει κάθε παιδί είτε από την ομάδα του καγκουρό, είτε από την ομάδα του ελέφαντα θα είναι αντίστοιχες με το ζώο δηλαδή οι πρώτοι θα χοροπηδούν και οι δεύτεροι θα περπατάνε στα τέσσερα. Στην συγκεκριμένη

δραστηριότητα νικητής είναι η ομάδα που έχει συλλέξει τα περισσότερα μπαλάκια στον κουβά της.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα κυμαίνεται από 6 έως 8 λεπτά πάντα με γνώμονα τις επιθυμίες και αντοχές των παιδιών.

Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό θα κάνουν ασκήσεις με σκοπό να αποφορτιστούν από την ένταση της ημέρας και να διασκεδάσουν ώστε να κλείσει όμορφα και ευχάριστα η μέρα τους. Θα ξεκινήσουν με την άσκηση « ένα χέρι στη μεσούλα και κάνω διατασούλα» έπειτα, θα συνεχίσουν με την άσκηση «τα πόδια γερά και σφιχτή η κοιλία» όπου θα είναι ξαπλωμένοι στα πάτωμα και θα κάνουν κοιλιακούς με τα ποδιά ψηλά. Ύστερα, θα κάνουν την άσκηση « σαν το πελαργό» όπου τα παιδιά θα πρέπει να μείνουν όρθια στο ένα πόδι. Και θα κλείσουμε με τα «βήματα του γίγαντα» όπου τα παιδιά όρθια θα ανοίξουν όσο μπορούν τα ποδιά και θα σκύψουν προς τα κάτω.

4.4 Περπατούν τα καβουράκια

4^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της συγκεκριμένης προθέρμανσης θα είναι στα 5 λεπτά.

Υλικά: ντέφι

Τα παιδιά είναι μαζεμένα στην παρεούλα/ολομέλεια σε ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός έχει στα χέρια της ένα ντέφι. Μόλις το χτυπάει μια φορά όλα τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ένα παλαμάκι. Όταν το χτυπάει δυο φορές να χτυπούν τα δάχτυλα και από τα δυο τους χέρια και τέλος όταν η νηπιαγωγός χτυπήσει τρεις φορές να χτυπήσουν τα πόδια τους εναλλάξ. Αυτό θα γίνει για πέντε λεπτά σε γρήγορο ρυθμό.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Τα νήπια έχουν εκφράσει την απορία τους για τον τρόπο που κινούνται τα καβουράκια. Για αυτό το λόγο αποφασίσαμε αφού μάθαμε για αυτά να τα μιμηθούμε. Έτσι θα βάλουμε στον υπολογιστή ήχους θάλασσας, θα φανταστούμε πως τα χέρια μας είναι δαγκάνες και θα ξεκινήσουμε ένα ταξίδι. Τα καβουράκια πρέπει να φτάσουν στην θάλασσα αλλά είναι μόνα τους και μικρά και ξέρουν πως ίσως δυσκολευτούν. Στον χώρο είναι παντού διασκορπισμένα μεγάλα τουβλάκια, ένα τραμπολίνο και ένα βαγονέτο (rollbrett) όλα τα καβουράκια πρέπει να περπατάνε οριζόντια στον χώρο και όταν βλέπουν τουβλάκια να κάνουν οριζόντιο άλμα για να περάσουν πάνω από αυτά. Έπειτα, θα ανέβουν με οριζόντια βήματα στο τραμπολίνο και εφόσον περάσουν από αυτό θα κατευθυνθούν στο βαγονέτο συνεχίζοντας να διατηρούν τον οριζόντιο βηματισμό τους. Τέλος, θα περάσουν πάλι με οριζόντιο άλμα λίγα ακόμα τουβλάκια και στο τέλος θα φτάσουν στην θάλασσα όπου θα απολαύσουν το μπάνιο τους. Αν επιθυμούν τα παιδιά θα το επαναλάβουν μια με δυο φορές ακόμα.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα κυμαίνεται από 6 έως 8 λεπτά πάντα με γνώμονα τις επιθυμίες και αντοχές των παιδιών.

Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό θα κάνουν ασκήσεις με σκοπό να αποφορτιστούν από την ένταση της ημέρας και να διασκεδάσουν ώστε να κλείσει όμορφα και ευχάριστα η μέρα τους. Θα ξεκινήσουν με την άσκηση « ένα χέρι στη μεσούλα και κάνω διατασούλα» έπειτα, θα συνεχίσουν με την άσκηση «τα πόδια γερά και σφιχτή η κοιλία» όπου θα είναι ξαπλωμένοι στα πάτωμα και θα κάνουν κοιλιακούς με τα ποδιά ψηλά. Ύστερα, θα κάνουν την άσκηση « σαν το πελαργό» όπου τα παιδιά θα πρέπει να μείνουν όρθια στο ένα πόδι. Και θα κλείσουμε με τα «βήματα του γίγαντα» όπου τα παιδιά όρθια θα ανοίξουν όσο μπορούν τα ποδιά και θα σκύψουν προς τα κάτω.

4.5 Ψάξε και κουνήσου

5^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της προθέρμανσης θα είναι στα 7 λεπτά.

Υλικά: 4 στεφάνια (μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο), 12 μαντήλια (3 μπλε, 3 πράσινα, 3 κίτρινα και 3 κόκκινα), 1 κουτί

Στο πάτωμα σκορπισμένα θα υπάρχουν 4 στεφάνια χρωμάτων μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο τα παιδιά μόλις αρχίσει η μουσική θα κινούνται ελεύθερα στον χώρο, μόλις αυτή σταματήσει τότε τα παιδιά θα πρέπει να έρθουν στην νηπιαγωγό με ελαφρύ τρέξιμο και να διαλέξουν ένα χρωματιστό μαντήλι από το κουτί που θα κρατάει. Τα χρώματα των μαντηλιών είναι αντίστοιχα με τα χρώματα από τα στεφάνια. Έπειτα θα επιστρέψουν στο ίδιο στεφάνι με το μαντήλι που έχουν στο χέρι αλλά τρέχοντας. Αυτό θα συνεχιστεί όσες φορές θέλουν τα παιδιά αλλά οι τρόποι μετακινήσεις όταν γυρνάνε στο στεφάνι θα εναλλάσσονται σε γκαλόπ, χόπλα και χοροπηδητά.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 12 μπάλες, 4 καλάθια,

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δυο ομάδες των έξι με κλήρο. Τα παιδιά είναι στην αυλή του σχολείου στόχος τους είναι να βρουν έξι μπάλες είτε μικρές με αφρολέξ είτε αερόμπαλες μεσαίου μεγέθους. Όμως μόλις κάποιο παιδί από την ομάδα βρει την 1^ο μπάλα τότε θα φωνάξει «βρήκα την πρώτη μπάλα» και όλα τα παιδιά θα συνεχίσουν το ψάξιμο αλλά θα μετακινούνται με γκαλόπ, όταν βρουν την 2^ο θα χοροπηδούν, με την 3^ο θα κάνουν γρήγορο περπάτημα, με την 4^ο θα περπατούν χτυπώντας παλαμάκια, στην 5^η θα περπατάνε με τα χέρια πίσω και θα τα ελευθερώσουν μόνο για να πάρουν την μπάλα και στην 6^ο θα τρέχουν για να τις βάλουν στο καλάθι. Όμως για να

μπουν στο καλάθι θα πρέπει να συνεργαστούν με τον εξής τρόπο: στη μια άκρη θα είναι το ένα παιδί από την ομάδα και δίπλα του θα έχει ένα άδειο καλάθι, στην απέναντι πλευρά θα είναι όλη η ομάδα στην σειρά και διπλά της θα είναι το καλάθι με τις μπάλες που μάζεψαν. Ο πρώτος από την σειρά θα πετάει την μπάλα στο παιδί που είναι απέναντι και αυτό θα πρέπει να την πιάσει και να την βάλει στο άδειο καλάθι. Μόλις γίνει αυτό θα αλλάξουν θέσεις και το παιδί που υποδέχεται την μπάλα θα πάει στο τέλος. Τα παιδιά θα επαναλάβουν την ίδια διαδικασία άλλες δύο φορές και θα σημειώνουν την βαθμολογία σε ένα τετράδιο με μια γραμμή για κάθε μπάλα που είναι μέσα στο καλάθι. Όποια ομάδα συγκεντρώσει περισσότερες μπάλες κερδίζει το παιχνίδι.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα βρίσκεται στα 5-6 λεπτά ανάλογα με το αν επιθυμούν να ακούσουν τα παιδιά και άλλη φορά το τραγούδι.

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής

Η νηπιαγωγός θα βάζει το τραγούδι «τα χεράκια δεξιά» και τα παιδιά θα ακολουθούν την χορογραφία που τους δείχνει η νηπιαγωγός. Τηνδέκατη μέρα θα ήταν ιδανικό αν τα παιδιά μπορούσαν να εκτελέσουν μόνα τους την χορογραφία.

4.6 Πάνω ή κάτω;

6^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της συγκεκριμένης προθέρμανσης θα είναι στα 7 λεπτά.

Υλικά: 4 στεφάνια (μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο), 12 μαντήλια (3 μπλε, 3 πράσινα, 3 κίτρινα και 3 κόκκινα), 1 κουτί

Στο πάτωμα σκορπισμένα θα υπάρχουν 4 στεφάνια χρωμάτων μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο τα παιδιά μόλις αρχίσει η μουσική θα κινούνται ελεύθερα στον χώρο, μόλις αυτή σταματήσει τότε τα παιδιά θα πρέπει να έρθουν στην νηπιαγωγό με ελαφρύ τρέξιμο και να διαλέξουν ένα χρωματιστό μαντήλι από το κουτί που θα κρατάει. Τα χρώματα των μαντηλιών είναι αντίστοιχα με τα χρώματα από τα στεφάνια. Έπειτα θα επιστρέψουν στο ίδιο στεφάνι με το μαντήλι που έχουν στο χέρι αλλά τρέχοντας. Αυτό θα συνεχιστεί όσες φορές θέλουν τα παιδιά αλλά οι τρόποι μετακινήσεις όταν γυρνάνε στο στεφάνι θα εναλλάσσονται σε γκαλόπ, χόπλα και χοροπηδητά.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 12 καρέκλες, 1 ντέφι

Τα παιδιά σχεδιάζουν ένα μεγάλο κύκλο με 12 καρέκλες. Αυτά είναι χωρισμένα σε έξι και έξι με την βοήθεια του κλήρου. Τα πρώτα έξι θα είναι πάνω στην καρέκλα αλλά θα υπάρχει ανάμεσα τους μια κενή καρέκλα και τα υπόλοιπα έξι θα σέρνονται σαν σαλιγκάρια κάτω από την καρέκλα. Τα παιδιά που είναι πάνω στην καρέκλα θα ξεκινήσουν και θα κάθονται οκλαδόν. Μόλις η νηπιαγωγός χτυπήσει το ντέφι ως εναρκτήριο λάκτισμα θα ξεκινήσουν τα παιδιά να σέρνονται αργά κάτω από τις καρέκλες, όταν σταματάει η νηπιαγωγός τα παιδιά που θα είναι από κάτω θα σταματάνε και αυτά μετά θα ξεκινάνε με γρήγορο ρυθμό και αυτό θα επαναλαμβάνετε, ενώ τα παιδιά που είναι από πάνω θα κάθονται ως βατραχάκια, μετά ως πελεκάνοι και ούτω καθεξής αυτό θα συνεχιστεί άλλες δυο φορές και έπειτα θα γίνει αλλαγή των

παιδιών που είναι κάτω και πάνω από τις καρέκλες μόλις ολοκληρώσουν και οι δυο ομάδες τελειώνει το παιχνίδι.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος τις αποθεραπείας θα είναι στα 5 λεπτά ώστε τα παιδιά να χαλαρώσουν αλλά να μην κουραστούν παραπάνω και χαθεί το ενδιαφέρον τους.

Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό θα κάνουν ασκήσεις με σκοπό να αποφορτιστούν από την ένταση της ημέρας και να διασκεδάσουν ώστε να κλείσει όμορφα και ευχάριστα η μέρα τους. Θα ξεκινήσουν με την άσκηση « ένα χέρι στη μεσούλα και κάνω διατασούλα» έπειτα, θα συνεχίσουν με την άσκηση «τα πόδια γερά και σφιχτή η κοιλία» όπου θα είναι ξαπλωμένοι στα πάτωμα και θα κάνουν κοιλιακούς με τα ποδιά ψηλά. Ύστερα, θα κάνουν την άσκηση « σαν το πελαργό» όπου τα παιδιά θα πρέπει να μείνουν όρθια στο ένα πόδι. Και θα κλείσουμε με τα «βήματα του γίγαντα» όπου τα παιδιά όρθια θα ανοίξουν όσο μπορούν τα ποδιά και θα σκύψουν προς τα κάτω.

4.7 Γίνε μυρμηγκάκι

7^η ημέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της συγκεκριμένης προθέρμανσης θα είναι στα 5 λεπτά.

Υλικά: ντέφι

Τα παιδιά είναι μαζεμένα στην παρεούλα/ολομέλεια σε ένα κύκλο. Η νηπιαγωγός έχει στα χέρια της ένα ντέφι. Μόλις το χτυπάει μια φορά όλα τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν ένα παλαμάκι. Όταν το χτυπάει δυο φορές να χτυπούν τα δάχτυλα και από τα δυο τους χέρια και τέλος όταν η νηπιαγωγός χτυπήσει τρεις φορές να χτυπήσουν τα πόδια τους εναλλάξ. Αυτό θα γίνει για πέντε λεπτά σε γρήγορο ρυθμό.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 15 αρκετά μεγάλες κούτες

Τα παιδιά είχαν απορίες για το πώς ζουν τα μυρμήγκια κάτω από την γη για αυτό το λόγο αποφασίσαμε να το μάθουμε και να γίνουμε για λίγο και εμείς μυρμήγκια. Για αυτό χωριστήκαμε σε δυο ομάδες. Έπειτα, δημιουργήσαμε κάποια μεγάλα τούνελ περίπου 8-10 μέτρων από μεγάλες χαρτοκούτες οι οποίες σε κάποια σημεία θα έχουν τρύπα πάνω τους. Τα τούνελ δεν θα είναι συνεχόμενα. Τα παιδιά θα ξεκινάνε να μπαίνουν από την αφετηρία που έχουμε ορίσει και θα προχωράνε στο τούνελ. Όταν η νηπιαγωγός θα φωνάζει βγείτε έξω για την τροφή σας τότε όσα παιδιά έχουν από πάνω τους τρύπα θα βγουν για να βρουν την τροφή η οποία θα είναι τα ταπεράκια από το φαγητό των παιδιών. Οι υπόλοιποι θα συνεχίζουν κανονικά την βόλτα τους στο τούνελ, όταν το τούνελ διακόπτετε θα πρέπει να πάνε στην άλλη πλευρά κάνοντας βαρελάκια. Αυτό θα επαναληφθεί όσες φορές χρειάζεται για να βγουν όλα τα παιδιά για την τροφή τους.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα είναι στα 6-8 λεπτά

Υλικά: 6 μπάλες αφρολέξ

Τα παιδιά χωρισμένα σε 6 ζευγάρια των 2 ατόμων θα έχουν από μια μπάλα αφρολέξ. Μόλις σφυρίζει η νηπιαγωγός το ένα παιδί θα πρέπει να πετάξει την μπάλα στο ταίρι του. Όταν η νηπιαγωγός σφυρίζει θα πρέπει να αλλάζουν και τρόπο πετάγματος της μπάλας. Οπότε θα ξεκινήσουμε με το δεξί μόνο χέρι και εφόσον ρίξουν και οι δύο θα πετάξουν την μπάλα μόνο με το αριστερό, έπειτα και με τα δυο χέρια με φορά από κάτω προς τα πάνω, στην συνέχεια με φορά από πάνω προς τα κάτω και τέλος και με τα δυο χέρια.

4.8 Αγώνες αυτοκινήτων

8^η μέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος θα είναι 6-8 λεπτά για να μπορέσουν με άνεση να ολοκληρώσουν όλα τα παιδιά τις ασκήσεις.

Υλικά: 4 στεφάνια (μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο), 12 μαντήλια (3 μπλε, 3 πράσινα, 3 κίτρινα και 3 κόκκινα), 1 κουτί

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 6 κουτές μεσαίου μεγέθους, 6 σεντόνια

Στο πάτωμα σκορπισμένα θα υπάρχουν 4 στεφάνια χρωμάτων μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο τα παιδιά μόλις αρχίσει η μουσική θα κινούνται ελεύθερα στον χώρο, μόλις αυτή σταματήσει τότε τα παιδιά θα πρέπει να έρθουν στην νηπιαγωγό με ελαφρύ τρέξιμο και να διαλέξουν ένα χρωματιστό μαντήλι από το κουτί που θα κρατάει. Τα χρώματα των μαντηλιών είναι αντίστοιχα με τα χρώματα από τα στεφάνια. Έπειτα θα επιστρέψουν στο ίδιο στεφάνι με το μαντήλι που έχουν στο χέρι αλλά τρέχοντας. Αυτό θα συνεχιστεί όσες φορές θέλουν τα παιδιά αλλά οι τρόποι μετακινήσεις όταν γυρνάνε στο στεφάνι θα εναλλάσσονται σε γκαλόπ, χόπλα και χοροπηδητά.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζεύγη με βάση το πώς ήταν καθισμένα στην παρεούλα. Αφορμώμενη η νηπιαγωγός από το ελεύθερο τους παιχνίδι είδε πως αρέσουν σε όλους τα αυτοκίνητα. Έτσι αποφασίσαμε έπειτα από μια συζήτηση να γίνουμε ο μακούν και η σάλυ δυο ήρωες αυτοκινήτων. Για αυτό θα κάνουμε αγώνες έτσι τα παιδιά θα χωριστούν σε 6 ζευγάρια των δυο ατόμων που θα έχουν ένα οδηγό και ένα συνεπιβάτη πίσω. Αυτό θα γίνει με την βοήθεια μια κούτας στην οποία θα κάθετε μέσα το παιδί και ενός σεντονιού με το οποίο θα τραβάει την κούτα. Το κάθε ζευγάρι θα τρέξει 8-10 μέτρα μέσα στο γυμναστήριο, μόλις φτάσουν στο τερματισμό θα πρέπει γρήγορα να αλλάξουν θέσεις ο οδηγός με τον συνοδηγό για να επιστρέψουν γρήγορα και να δούμε ποιος θα είναι ο νικητής.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος θα είναι στα 5 λεπτά για να χαλαρώσουν τα παιδιά

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής

Η νηπιαγωγός θα βάζει το τραγούδι «τα χεράκια δεξιά» και τα παιδιά θα ακολουθούν την χορογραφία που τους δείχνει η νηπιαγωγός. Την δέκατη μέρα θα ήταν ιδανικό αν τα παιδιά μπορούσαν να εκτελέσουν μόνα τους την χορογραφία.

4.9 Ισορρόπηση

9^η ημέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος της θα είναι στα 6-7 λεπτά για να ζεσταθούν οι μύες των παιδιών.

Μάγισσα, μάγισσα τί βήμα θέλεις να κάνω; :Διαλέγουμε το ποιος θα είναι η μάγισσα με βάση το πώς είναι στην σειρά. Τα παιδιά που θα βρίσκονται στην σειρά ρωτάνε την μάγισσα κάθε φορά τι βήμα θέλει να κάνουν και οι πιθανές απαντήσεις μπορεί να είναι «ένα δεξιά, δύο μπροστά, τρία πίσω κλπ.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 2 ρολά από χαρτί, χαρτοταινία, πουγκί μετακίνησης με ζώα

Αποφασίσαμε με τα παιδιά να γίνουμε για λίγο ακροβάτες. Για αυτό βάλαμε δύο χαρτοταινίες στο πάτωμα που θα έχουν μεγάλο μήκος. Θα χωριστούν σε δύο ομάδες και θα στέκονται μπροστά από τις γραμμές. Το πρώτο παιδί ισορροπεί και στέκεται στην άλλη άκρη της γραμμής. Με την σειρά του το δεύτερο παιδί, κρατώντας ένα ρολό, ισορροπεί πάνω στην γραμμή και δίνει το ρολό στο άλλο παιδί. Το παιδί που παίρνει το ρολό έχει διαλέξει έναν τρόπο μετακίνησης από το πουγκί και επιστρέφει στην σειρά.

Το παιχνίδι συνεχίζεται με αυτόν τον τρόπο μέχρι να ολοκληρώσουν τουλάχιστον δυο φορές κάθε παιδί.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα είναι στα 6 λεπτά.

Υλικά: 6 μπάλες αφρολέξ

Τα παιδιά χωρισμένα σε 6 ζευγάρια των 2 ατόμων θα έχουν από μια μπάλα αφρολέξ. Μόλις σφυρίζει η νηπιαγωγός το ένα παιδί θα πρέπει να πετάξει την μπάλα στο ταίρι του. Όταν η νηπιαγωγός σφυρίζει θα πρέπει να αλλάζουν και τρόπο πετάγματος της μπάλας. Οπότε θα ξεκινήσουμε με το δεξί μόνο χέρι και εφόσον ρίξουν και οι δύο θα πετάξουν την μπάλα μόνο με το αριστερό, έπειτα και με τα δυο χέρια με φορά από κάτω προς τα πάνω, στην συνέχεια με φορά από πάνω προς τα κάτω και τέλος και με τα δυο χέρια.

5. Το ταξίδι ναυάγησε

10^η ημέρα

Προθέρμανση

Ο χρόνος θα είναι στα 6 – 8 λεπτά για να μπορέσουν τα παιδιά να καλύψουν όλες τις κινήσεις.

Υλικά: 4 στεφάνια (μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο), 12 μαντήλια (3 μπλε, 3 πράσινα, 3 κίτρινα και 3 κόκκινα), 1 κουτί

Στο πάτωμα σκορπισμένα θα υπάρχουν 4 στεφάνια χρωμάτων μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο τα παιδιά μόλις αρχίσει η μουσική θα κινούνται ελεύθερα στον χώρο, μόλις αυτή σταματήσει τότε τα παιδιά θα πρέπει να έρθουν στην νηπιαγωγό με ελαφρύ τρέξιμο και να διαλέξουν ένα χρωματιστό μαντήλι από το κουτί που θα κρατάει. Τα χρώματα των μαντηλιών είναι αντίστοιχα με τα χρώματα από τα στεφάνια. Έπειτα θα επιστρέψουν στο ίδιο στεφάνι με το μαντήλι που έχουν στο χέρι αλλά τρέχοντας. Αυτό θα

συνεχιστεί όσες φορές θέλουν τα παιδιά αλλά οι τρόποι μετακινήσεις όταν γυρνάνε στο στεφάνι θα εναλλάσσονται σε γκαλόπ, χόπλα και χοροπηδητά.

Κύριο μέρος

Ο χρόνος του κύριου μέρους θα είναι 25 λεπτά.

Υλικά: 5 στεφάνια, 6-7 στρώματα, 10 τουβλάκια, χαλί παρεούλας, χαρτόκουτα

Τα παιδιά είναι ναυαγοί σε ένα νησί όμως εκεί δεν έχει πλέον τροφή οπότε πρέπει να βρουν τρόπο να φύγουν. Για να το καταφέρουν πρέπει να αγωνιστούν με σκοπό να φτάσουν στην απέναντι όχθη για να πάρουν μια σχεδιά που υπάρχει εκεί. Για αυτό θα περάσουν χοροπηδώντας μέσα από 5 στεφάνια που είναι σε συνεχόμενη γραμμή, ύστερα θα περάσουν ένα βουνό που αποτελείται από πολλά στρώματα στοιβαγμένα το ένα πάνω στο άλλο. Όμως, θα πρέπει να βρουν μια κρυψώνα γιατί στο νησί υπάρχει ένας πειρατής (η νηπιαγωγός) που δεν ξέρουν αν θα τους αφήσει να φύγουν από το νησί. Μόλις φύγει ο πειρατής αντιλαμβάνονται ότι βλέπουν την βάρκα αλλά πρώτα πρέπει να περάσουν πάνω από κάποιες πέτρες που είναι τα τουβλάκια, να κολυμπήσουν λίγο πάνω στο χαλί και στο τέλος να μπουν στην βάρκα η οποία θα είναι μια μεγάλη κούτα στην οποία τα παιδιά θα κάνουν κουπί με τα χέρια μιας και η βάρκα δεν έχει κουπιά.

Αποθεραπεία

Ο χρόνος της αποθεραπείας θα είναι στα 6-8 λεπτά για να γίνουν όλες οι ασκήσεις σωστά κι όχι βιαστικά.

Τα παιδιά μαζί με την νηπιαγωγό θα κάνουν ασκήσεις με σκοπό να αποφορτιστούν από την ένταση της ημέρας και να διασκεδάσουν ώστε να κλείσει όμορφα και ευχάριστα η μέρα τους. Θα ξεκινήσουν με την άσκηση « ένα χέρι στη μεσούλα και κάνω διατασούλα» έπειτα, θα συνεχίσουν με την άσκηση «τα πόδια γερά και σφιχτή η κοιλία» όπου θα είναι ξαπλωμένοι στα πάτωμα και θα κάνουν κοιλιακούς με τα ποδιά ψηλά. Ύστερα, θα κάνουν την άσκηση « σαν το πελαργό» όπου τα παιδιά θα πρέπει να μείνουν όρθια στο

ένα πόδι. Και θα κλείσουμε με τα «βήματα του γίγαντα» όπου τα παιδιά όρθια θα ανοίξουν όσο μπορούν τα ποδιά και θα σκύψουν προς τα κάτω.

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή σχεδιάστηκε με πρωταρχικό σκοπό να αποτελεί μια μελέτη, που θα διεξαχθεί στην προσχολική εκπαίδευση και θα εφαρμοστούν κινητικά προγράμματα και τεστ σε παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες· όμως, λόγω της τρέχουσας συνθήκης του Covid-19 δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί. Έγιναν πολλές προσπάθειες και τηλεφωνικές συζητήσεις με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση Λάρισας, καθώς εκεί θα πραγματοποιούσα την έρευνά μου, όμως αποδείχθηκαν άκαρπες. Η προσπάθεια συνεχίστηκε έως τις αρχές Ιανουαρίου, όπου οριστικοποιήθηκε η απαγόρευση εισόδου μου στο νηπιαγωγείο λόγω των μέτρων και έπειτα λόγω του κλεισίματος των σχολείων. Για αυτόν τον λόγο η πτυχιακή μου εργασία προσαρμόστηκε στα πλαίσια της κατάστασης που ισχύει και αντί να είναι μια ερευνητική πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε ως μια θεωρητική.

Η πτυχιακή αυτή εργασία εστίασε στην αναφορά τεστ όπως το Bruiniks-Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP), το Test of Gross Motor Development (TGMD II), το Movement Assessment Battery for Children - 2 (MABC-2) και το Peabody Developmental Motor Scales (PDMS-2) τα οποία είναι βοηθητικά είτε στην πρόληψη είτε στην αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ (Getchell, Logan & Neeld, 2009). Απώτερος σκοπός είναι να παρατηρήσουμε αν όντως αυτό είναι εφικτό και σε μελλοντικές έρευνες να γίνει και σε χειροπιαστό επίπεδο, αλλά και να διαπιστώσουμε αν πραγματικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν και κινητικά προβλήματα.

Αρχικά, παρουσιάστηκαν τέσσερα τεστ που εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί με τη χρήση των προαναφερθέντων τεστ και την αναφορά τους στην εργασία, έγινε αντιληπτό πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αργότερο ρυθμό κινητικής ανάπτυξης έναντι παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε μέσα από τα προγράμματα/τεστ πως η μέση κινητική ηλικία των παιδιών ήταν εμφανώς μικρότερη από την χρονολογική τους ηλικία. Ακόμη, στην τυπική βαθμολογία αρκετά παιδιά με ΕΕΑ κρίθηκαν ως «φτωχά» που σημαίνει πως χαρακτηρίζονται από σημαντικές κινητικές δυσκολίες στην κινητική τους ανάπτυξη σε πολλές από τις κατηγορίες στις οποίες εξετάστηκαν.

Ως μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι πως από τη φύση τους τα παιδιά με ΕΕΑ δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε πολύπλοκες δοκιμασίες και δεν μπορούν να διαχειριστούν πολλές πληροφορίες την ίδια χρονική στιγμή (Σαστινός, 2016). Επιπλέον, μέσα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων/τεστ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έγινε αντιληπτό πως οι κινητικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες· για αυτόν τον λόγο, τα παιδιά αυτά στα τεστ είχαν αποτελέσματα από μέτρια έως κακά σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Getchell, Logan & Neeld, 2009). Έτσι, όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι και παιδιά στα οποία συνυπάρχουν ήπιες δυσκολίες στην κίνηση με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα χαμηλό κινητικό προφίλ στα παιδιά με ΕΕΑ έναντι των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Τα εν λόγω τεστ μπορούν να δεχθούν βελτιώσεις, ώστε να αποτελέσουν ένα αξιόλογο εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τα παιδιά, το οποίο με τις κατάλληλες προσαρμογές για τις ανάγκες του κάθε παιδιού θα το βοηθήσει είτε να προληφθεί μια δυσκολία, είτε να αντιμετωπιστεί. Η επιτυχής αντιμετώπιση δυσκολιών των παιδιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση όχι μόνο του κινητικού τους προφίλ, αλλά και στην βελτίωση της καθημερινότητάς τους αλλά και σε συναισθηματικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα άτομα με ιδιαιτερότητες οφείλουμε να τους αγκαλιάζουμε και να στεκόμαστε δίπλα τους και να τους ανοίγουμε το δρόμο διευκολύνοντάς τους και όχι δυσκολεύοντάς τους, πόσο μάλλον τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας στα οποία όλη αυτή η διαδικασία θα παίξει καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα ζωή τους.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται δέκα προτεινόμενα κινητικά προγράμματα ως επίρρωση όσων έχουν ειπωθεί μέχρι τώρα. Με την παρουσίαση αυτών των προγραμμάτων ευελπιστώ να έγινε κατανοητό το ό,τι όλα τα παιδιά μέσα σε μια τάξη μπορούν να έχουν ίσες ευκαιρίες, είτε, έχουν κάποια ειδική ανάγκη, είτε όχι. Αυτό που έχει πρώτη σημασία είναι να δημιουργεί ο εκπαιδευτικός το κατάλληλο περιβάλλον έτσι ώστε να δίνονται ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, κάτι που προσπάθησα να κάνω με τα προτεινόμενα προγράμματα. Αναλυτικότερα, παρουσιάστηκαν κινητικά προγράμματα των οποίων το θέμα έχει επιλεγεί από τις δοκιμασίες των τεστ που υπάρχουν στο 3^ο κεφάλαιο. Τα κινητικά προγράμματα πρέπει να χτίζονται και να δημιουργούνται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών έτσι ώστε να αγκαλιάζουν οποιαδήποτε δυσκολία τους και να τους προσφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εξέλιξή τους. Παρουσιάζονται κινητικά προγράμματα για την εξέλιξη της ισορροπίας, για τον χειρισμό αντικείμενου, για την επιδεξιότητα των άκρων, για την ταχύτητα, με απώτερο σκοπό όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ή και να βελτιώσουν τις ανάλογες δεξιότητες.

Προτάσεις για έρευνα

Αρχικά, στην παρούσα πτυχιακή εργασία δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ η έρευνα η οποία είχε σχεδιαστεί, οπότε θα ήταν πολύ εξυπηρετικό εάν αυτή η θεωρητική εργασία γινόταν στα πλαίσια μιας έρευνας στο νηπιαγωγείο. Επίσης, ο αριθμός των παιδιών που παρουσιάζονται στα προγράμματα/τεστ είναι ενδεικτικός, οπότε θα ήταν ωφέλιμο η έρευνα να διεξαχθεί με έναν επαρκή αριθμό παιδιών, καθώς στην Ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν μελέτες που να αναλύουν το συγκεκριμένο θέμα. Ύστερα, μια άλλη πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να βασίζεται πάλι στο ίδιο θέμα, αλλά να περιέχει παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η καταγωγή των παιδιών. Επιπλέον, μια ακόμη πρόταση θα μπορούσε να περιλαμβάνει παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και οι μετρήσεις τους να γίνουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας ή και τα δυο.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει και μια καταγραφή αριστερόχειρων και δεξιόχειρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και να ελεγχθεί αν τυχόν το κυρίαρχο χέρι επηρεάζει την κινητική τους επίδοση. Είναι ένα πεδίο, αυτό της κινητικής ανάπτυξης, που μπορεί να γεννήσει το ενδιαφέρον και να δημιουργηθούν διάφορα παρακλάδια που θα οδηγήσουν σε λύσεις πολλών προβλημάτων αλλά και διευκόλυνσης.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, Ν. (2002). *Ειδική Αγωγή, βασικές αρχές και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Affolter, F, (1975), Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistung, insbesondere Lesen und Schreiben. In: Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie.
- American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders DSM-IV*, (4th ed.). Washington, DC.
- Αρσενίδου, Χ (2017). Μέθοδοι επεξεργασίας και στρατηγικές κατανόησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, παιδαγωγική σχολή τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης) Ανακτήθηκε από: [Arsenidou Charikleia.pdf \(auth.gr\)](#)
- Auxter, D. & Pyfer, J (1989). *Principles and Methods of adapted physical education and recreation* (6th.ed.). Times Mirror/Mosby Coll Publ, St. Louis.
- Βελίκος, Κ. Γ (2008). *Επίδραση προγράμματος αισθητικοκινητικής παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού των κινήσεων* (No. GRI-2008-1504). Aristotle University of Thessaloniki.
- Bluehardt, M. H., Wiener, J., & Shephard, R. J (1995). Exercise programmes in the treatment of children with learning disabilities. *Sports Medicine*, 19 (1), 55-72.
- Bouzakis, S. & Berdousi, E (2008). The educational argumentation of the Hellenic political force on special education in the 1913, 1929, 1964 and 1985 reforms, school of Primary Education, University of Patras.
- Brunstetter, R.W., B (1985). «Attention deficit disorder» In I.H. Kaplan, J. B. Shaddock (eds). *Comprehensive textbook of psychiatry*. Vol. IV. Williams and Wilkins.

- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of sports science & medicine*, 8 (2), 154.
- Δράκος, Γ. & Μπίνιας, Ν (2010). *Ψυχοκινητική αγωγή (5^η έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Dourou, E., Komessariou, A., Riga, V., & Lavidas, K (2017). Assessment of gross and fine motor skills in preschool children using the Peabody Developmental Motor Scales Instrument. *European psychomotricity journal*, 9 (1), 89-113.
- Ανακτήθηκε στις 18/04/21 από:
[Douroy. Komessariou. Riga. lavidas_201720191128-94069-s3amga.pdf](https://www.researchgate.net/publication/315112894_Douroy_Komessariou_Riga_lavidas_201720191128-94069-s3amga.pdf)
(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199*.
- Farfel, W, (1974). Physiologische Grundlagen einer Klassifikation der Körperübungen. In: K.M Smirnov (Red).Sportphysiologie. Berlin (Ost): Sportverlag.
- Getchell, N., Logan, S. W., & Neeld, K (2009). Language-based learning disabilities and motor coordination: Associations and applications. *Handbook of Motor Skills*, 299-312.
- Gundlach, H, (1968). Systembeziehungen körperlicher Fahigkeiten und Fertigkeiten. Theorie und Praxis der Körperkultur.
- Ibrahim, S., Harun, D., Baharudin, S., & Hui, E. J. T (2019). Motor performance and functional mobility in children with specific learning disabilities. *Med J Malaysia*, 74 (1), 35.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων – Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Καμπάς, Α, (2003). *Συναρμοστικές Ικανότητες: ανάπτυξη και προπόνηση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Κομεσσαρίου, Α (2018). *Εκτίμηση της κινητικής απόδοσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τον σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής* (Doctoral dissertation).
- Λαδά, Ν. Ι (2018). *Αξιολόγηση του κινητικού προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες* (No. GRI-2018-21320). Aristotle University of Thessaloniki.
- Mayes, S.D., & Calhoun, S. L (2006). WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD, *Journal of Attention Disorders*. 9: 486-493.
- Nonis, K., & Tan, T (2014). The gross motor skills of children with mild learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 29 (2), 92-97.
- Παπαδάτος, Γ (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Provost, B., Heimerl, S., McClain, C., Kim, N. H., Lopez, B. R., & Kodituwakku, P (2004). Concurrent validity of the Bayley Scales of Infant Development II Motor Scale and the Peabody Developmental Motor Scales-2 in children with developmental delays. *Pediatric Physical Therapy*, 16 (3), 149-156.
- Πολυχρονοπούλου, Σ (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Rose, D, (1998). *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*. Μια πολυδιάστατη προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Σπανάκη, Ε (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Doctoral dissertation).

- Στασινός, Π. Δ. (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές, κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία, 1906-1989*. Εκδόσεις Gutenberg Αθήνα.
- Στασινός, Π. Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Smith, D. D., & Chowdhuri, T. N (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα-Ζωγράφου: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Torgesen, J. K (2004). Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-40). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Τζουριάδου, Μ (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- WUANG, Y. P., SU, J. H., & SU, C. Y (2012). Reliability and responsiveness of the Movement Assessment Battery for Children–Second Edition Test in children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54 (2), 160-165.
- Youroukos, S (1990). Conceptual and operational definitions of the problem in children with special needs: Serving quality, protecting rights (19-21) «*ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Zimmer, R. & Cicurs, H, (1997). *Psychomotorik*. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R, (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αθλότυπο

Παραρτήματα

Πίνακας 2: Οδηγίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων τυπικής βαθμολογίας για το PDMS-2 Guide to Interpreting PDMS-2

Guide to Interpreting PDMS-2 Subtest Standard Scores*

Standard Scores	Description
17-20	Very Superior
15-16	Superior
13-14	Above Average
8-12	Average
6-7	Below Average
4-5	Poor
1-3	Very Poor

(Πηγή:Κομεσσαρίου, 2018:163 Διπλωματική).

Πίνακας 3: Οδηγίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων των πηλίκων για το PDMS-2

Quotient Scores	Description
131-165	Very Superior
121-130	Superior
111-120	Above Average
90-110	Average
80-89	Below Average
35-69	Very Poor

(Πηγή: Κομεσσαρίου, 2018:163 Διπλωματική).

Πίνακας 4: Τιμές για το Bruiniks- Oseretsky Motor Proficiency Test (BOTMP)

Age Group		Running Speed and Agility	Balance	Bilateral Coordination	Strength	Upper-Limb Coordination	Response Speed	Visual-Motor Control	Upper-Limb Speed and Dexterity
5	Mean	4.3	13.3	3.2	6.0	6.0	3.6	7.7	18.3
	S.D.	2.2	7.0	2.2	3.6	3.5	2.4	4.3	4.9
6	Mean	6.2	19.3	5.4	8.6	9.4	4.5	11.8	22.2
	S.D.	1.6	4.8	2.5	3.4	3.3	2.4	4.4	5.1
7	Mean	7.3	23.1	7.5	12.6	12.8	5.6	14.5	28.3
	S.D.	1.6	4.1	2.7	4.8	3.1	2.7	4.1	5.8
8	Mean	8.3	23.5	8.8	15.0	15.3	7.0	17.6	34.6
	S.D.	1.3	3.7	2.5	4.6	2.4	2.7	3.3	5.7
9	Mean	9.0	24.5	10.7	17.5	16.9	7.8	19.4	38.3
	S.D.	1.6	4.0	2.8	5.0	2.3	3.1	2.8	5.6
10	Mean	9.6	25.7	11.4	21.0	17.5	9.4	20.1	43.2
	S.D.	1.6	3.8	2.8	4.7	2.0	2.4	2.5	6.0
11	Mean	10.4	26.1	12.4	22.2	18.2	9.6	20.4	45.8
	S.D.	1.6	3.0	2.9	5.0	1.8	2.4	2.4	6.5
12	Mean	10.4	26.4	13.1	24.2	18.6	10.2	20.9	47.7
	S.D.	1.7	2.7	2.6	4.2	1.7	2.5	2.0	6.5
13	Mean	10.8	25.7	13.6	25.9	19.4	11.1	20.6	50.8
	S.D.	1.7	2.7	2.9	4.6	1.3	2.3	2.4	4.9
14	Mean	10.9	26.0	14.2	26.1	19.4	10.8	20.9	49.8
	S.D.	1.7	2.4	2.7	4.1	1.1	2.1	1.9	6.9

(Πήγη: Βελίκος, 2008:94 μεταπτυχιακή διατριβή).

Πίνακας 5: ο πίνακας με τις νόρμες του κινητικού τεστ MABC-2

B

Table 3a: Standard score and percentile equivalents for Total Test Score

Standard Score	Total Score	Percentile
19	108+	99.9
18	105-107	99.5
17	102-104	99
16	99-101	98
15	96-98	95
14	93-95	91
13	90-92	84
12	86-89	75
11	82-85	63
10	78-81	50
9	73-77	37
8	68-72	25
7	63-67	16
6	57-62	9
5	50-56	5
4	44-49	2
3	38-43	1
2	30-37	0.5
1	<29	0.1

NORMATIVE DATA

(Πηγή: Λαδά, 2018:56, Διατριβή)

Πίνακας 6: οι τρεις ζώνες που συλλέγονται με το κινητικό τεστ αναφορικά με το κινητικό προφίλ των παιδιών

Movement ABC-2 Test 'Traffic Light' System

Some users might find a simple 'Traffic Light' system useful when explaining a child's Test score to parents, teachers or learning support staff. This system is based on percentiles only. The definition of each zone is as follows:

Table 3b: Traffic Light system for Total Test Score

Child's score	Total Test Score	Percentile range	Description
Red zone	up to and including 56	at or below the 5th percentile	denotes a significant movement difficulty
Amber zone	between 57 and 67 inclusive	between the 5th and 15th percentile inclusive	suggests the child is 'at risk' of having a movement difficulty; monitoring required
Green zone	any score above 67	above the 15th percentile	no movement difficulty detected

In the Movement ABC-2 Test, **poor** performance is represented by **low** standard scores. In contrast, in the Movement ABC-2 Checklist, **high** scores represent **poor** performance. In this case, the red zone represents scores at or above the 95th percentile, the amber zone between the 85th and the 94th percentile inclusive, and the green zone any score below the 85th percentile. (See page 96 for the equivalent table for the Checklist).

(Πηγή: Λαδά, 2018:56, Διατριβή)