



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων  
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

**Μεταπτυχιακή εργασία:**

**Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό,  
την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε  
προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης**

**Μπάνου Μαρία**

**A.M.: 24**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων  
Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης»

**Μεταπτυχιακή εργασία:**

**Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό,  
την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε  
προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης**

**Μπάνου Μαρία**

**A.M.: 24**

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.**

**Μέλη επιτροπής: Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.**

**Ράπτης Θεοχάρης, Επίκουρος Καθηγητής**

**Π.Τ.Ν. Π.Ι.**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

Δηλώνω ρητά ότι σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2, 4 και 6 παράγραφος 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. Ακόμη, δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

## Πίνακας Περιεχομένων

|                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Ευχαριστίες.....                                                                                        | 7         |
| Περίληψη .....                                                                                          | 8         |
| Εισαγωγή .....                                                                                          | 10        |
| <br>                                                                                                    |           |
| <b>Μέρος Α΄: Θεωρητικό .....</b>                                                                        | <b>16</b> |
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Παιχνίδι .....</b>                                                           | <b>16</b> |
| 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου παιχνίδι .....                                                    | 16        |
| 1.2. Θεωρίες για το παιχνίδι.....                                                                       | 20        |
| 1.3. Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού .....                                                             | 26        |
| 1.4. Οι κατηγορίες των παιχνιδιών .....                                                                 | 29        |
| 1.5. Πορίσματα ερευνών για το ελεύθερο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι .....                              | 47        |
| 1.6. Στάδια κοινωνικής συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι .....                                              | 49        |
| <b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι.....</b>                                  | <b>51</b> |
| 2.1. Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι στην Ελλάδα .....                                               | 51        |
| 2.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι στον Κόσμο .....                                                | 53        |
| <b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Το παιχνίδι ως Αντικείμενο .....</b>                                         | <b>56</b> |
| 3.1. Παιδαγωγικό υλικό .....                                                                            | 56        |
| 3.2. Αντικείμενο παιχνιδιού .....                                                                       | 58        |
| 3.3. Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών-αντικειμένων και εκπαιδευτικών υλικών για την παιδαγωγική πράξη ..... | 60        |
| <b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Παιχνίδι και Παιδί μέσα από την έρευνα .....</b>                             | <b>63</b> |
| <b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο, Μάθηση και Παιχνίδι .....</b>           | <b>65</b> |
| 5.1. Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο και Παιχνίδι.....                                              | 65        |
| 5.2. Μάθηση και Παιχνίδι.....                                                                           | 68        |
| <b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Η συμβολή του Παιχνιδιού στην Ανάπτυξη και τη Μάθηση του παιδιού .....</b>   | <b>72</b> |

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Σχεδιασμός και Διδασκαλία παιχνιδιών.....</b>                          | <b>77</b>  |
| 7.1. Σχεδιασμός παιχνιδιών .....                                                                  | 77         |
| 7.2. Διδακτική του παιχνιδιού.....                                                                | 78         |
| <b>Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>: Η Ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα .....</b>                | <b>82</b>  |
| <b>Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup>: Φύλο, Ηλικία και Παιχνίδι .....</b>                                    | <b>86</b>  |
| 9.1. Η επίδραση του φύλου των παιδιών στα παιχνίδια-αντικείμενα .....                             | 86         |
| 9.2. Η επίδραση του φύλου των παιδιών στα παιχνίδια-δραστηριότητες.....                           | 87         |
| 9.3. Παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου .....                                               | 89         |
| <b>Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup>: Παιχνίδι και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού.....</b>                       | <b>92</b>  |
| <br><b>Μέρος Β΄: Εμπειρικό .....</b>                                                              | <b>100</b> |
| <b>Εισαγωγή .....</b>                                                                             | <b>100</b> |
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>                                       | <b>101</b> |
| 1.1. Ο σκοπός της έρευνας.....                                                                    | 101        |
| 1.2. Οι υποθέσεις της έρευνας .....                                                               | 101        |
| 1.3. Τα όρια της έρευνας.....                                                                     | 101        |
| 1.4. Η σημασία της έρευνας.....                                                                   | 102        |
| 1.5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας.....                                                  | 102        |
| 1.6. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας .....                                          | 110        |
| 1.7. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας .....                                     | 110        |
| 1.8. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας .....                                             | 111        |
| <b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....</b>         | <b>112</b> |
| 2.1. Ευρήματα από το δείγμα των Φοιτητών .....                                                    | 112        |
| 2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα Φοιτητές.....                                              | 141        |
| 2.3. Ευρήματα από το δείγμα των Νηπιαγωγών .....                                                  | 149        |
| 2.4. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα Νηπιαγωγοί.....                                            | 183        |
| 2.5. Συγκριτική μελέτη των απόψεων των Φοιτητών και των Νηπιαγωγών του δείγματος της έρευνας..... | 197        |
| 2.6. Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας.....                                                       | 206        |
| <b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Συμπερασματική συζήτηση της έρευνας .....</b>                          | <b>208</b> |
| <b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Προτάσεις της έρευνας.....</b>                                         | <b>213</b> |

|                                         |            |
|-----------------------------------------|------------|
| <b>Βιβλιογραφία .....</b>               | <b>218</b> |
| I. Ελληνόγλωσση .....                   | 218        |
| II. Ξενόγλωσση .....                    | 224        |
| <b>Παράρτημα .....</b>                  | <b>265</b> |
| I. Ερωτηματολόγιο για Νηπιαγωγούς ..... | 265        |
| II. Ερωτηματολόγιο για Φοιτητές .....   | 271        |

## Ευχαριστίες

Ξεκινώντας οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην κυρία Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια και Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Χωρίς τη συμβολή της δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο εγχείρημα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, τον κύριο Κούτρα Βασίλειο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Ράπτη Θεοχάρη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την συμμετοχή τους στην υποστήριξη της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Επιθυμώ, επίσης, να εκφράσω ευχαριστίες στους/στις νηπιαγωγούς του Νομού Ιωαννίνων που με δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία στα νηπιαγωγεία τους, διότι χωρίς τη βοήθειά τους θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί η έρευνα.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ θερμά τους προπτυχιακούς φοιτητές του τετάρτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την πολύτιμη βοήθειά τους, καθώς και για το χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία με στήριξε σε όλες τις όμορφες και δύσκολες στιγμές των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρέως, χωρίς να περιορίζεται στο πλαίσιο της επίσημης διδασκαλίας (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016, σελ. 40). Το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα, διότι παρέχει μοναδικές ευκαιρίες μάθησης, ανάπτυξης, κοινωνικοποίησης και ευφάνταστων ικανοτήτων (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Diachenko, 2011· McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2009· Samuelsson & Carlsson, 2008· Tzuo, 2007, όπ. αναφ. στο Wood, 2014· Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Bodrova & Leong, 2003a, 2003b, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66· Πανταζής, 1997, σελ. 32). Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν και να συγκριθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών αφενός για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και αφετέρου για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δείγμα αποτέλεσαν εξήντα τέσσερις προπτυχιακοί φοιτητές του τετάρτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και τριάντα έξι νηπιαγωγοί του Νομού Ιωαννίνων. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία. Για τη διεκπεραίωση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο το ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Ακόμη, αξιοποιήθηκαν δύο σημαντικές κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων, η ACEI και η ECERS-R, καθώς και ένα εργαλείο που συντάξαμε από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 20. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στα παιδιά μεγάλη αυτονομία να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους, αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο σχολείο και θεωρούν το παιχνίδι καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, από τη μελέτη φάνηκε πως η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο δεν είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι, καθώς και ότι τα νήπια προτιμάνε να παίζουν με παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Παιχνίδι, εκπαιδευτικοί, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση, διδακτική του παιχνιδιού.

## **Abstract**

Play is an important activity that can be widely used, without being limited in the context of formal teaching (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016, p. 40). Play as a teaching tool has generally distracted the educational community, because it provides unique opportunities of learning, development, socialization and imaginative capabilities (Ridgway & Quinones, 2012, p. 46; Diachenko, 2011; McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2009; Samuelsson & Carlsson, 2008; Tzuo, 2007, as cited in Wood, 2014; Fung & Cheng, 2011; Wallerstedt & Pramling, 2011, as cited in Sakellariou & Rentzou, 2012, p. 2; Bodrova & Leong, 2003a, 2003b, as cited in Hyvonen, 2011, p. 66; Pantazis, 1997, p. 32). The aim of the present study was to investigate and compare the views of kindergarten teachers and future kindergarten teachers about a) the design, the implementation and the evaluation of the teaching of play in preschool learning environments and b) the importance of play in the educational process. In the study participated sixty-four students of the fourth year of the Department of Preschool Education of University of Ioannina and thirty-six preschoolers of the Prefecture of Ioannina. The sample was selected randomly. For the accomplishment of this study was primarily used the questionnaire that contained open-ended and close-ended questions. Furthermore, were exploited two important rating scales of the quality of early childhood environments, ACEI and ECERS-R, and a tool that emerged from the international literature. The analysis of the results became with the use of the statistical software IBM SPSS Statistics 20. The findings showed that teachers provide children with great autonomy to plan their own play activities, they evaluate pedagogically the play-objects that exist in school and they believe that play is a key factor for the learning and the development of children. Finally, the study showed that pedagogical work in kindergarten is not more important than play and that toddlers prefer to play with toys which respond to their sex.

**Key-words:** Play, educators, future educators, preschool learning environments, design, implementation, evaluation, teaching of play.

## Εισαγωγή

«Η βιβλιογραφική αναδίφηση καταδεικνύει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, το οποίο έχει διερευνηθεί εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες» (Oliver & Klugman, 2007, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 13· Cheng & Johnson, 2010, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Sakellariou & Rentzou, 2012). Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι είναι μια σημαντική και πολύτιμη δραστηριότητα, ένα μορφωτικό, ηθοπλαστικό, υγιεινό (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Bodrova & Leong, 2003a· Bodrova & Leong, 2003b, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66) και παιδαγωγικό μέσο, το οποίο συμβάλλει στη μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Thomas & Brown, 2011· Bawden & Robinson, 2002· Livingstone, 2002, όπ. αναφ. στο Jagoda, Gilliam, McDonald & Russell, 2015, σελ. 75, 76· Trawick-Smith, Wolff, Koschel & Vallarelli, 2015, σελ. 254· Tzuo, 2007· Wood & Attfield, 2005· Broadhead, 2004, όπ. αναφ. στο Wood, 2014· Diachenko, 2011· Fung & Cheng, 2011· Gestwicki, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011· Howard et al., 2006· Yang, 2000, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Hughes, 2010, σελ. 129· Pui-Wah, 2010· Pui-Wah & Stimpson, 2004· Newman, Brody & Beauchamp, 1996, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66· Κουτσουβάνου, 2004· Ντολιοπούλου, 2002, όπ. αναφ. στο Ζέρβα & Σιμιντζή, 2010, σελ. 222· McInnes et al., 2009· Samuelsson & Carlsson, 2008· Wood, 2008, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 715· Γιώτσα & Δώνη, 2010, σελ. 452)

Σύμφωνα με τους Wood & Attfield (2005), το παιχνίδι αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως αναπόσπαστο κομμάτι της δια βίου μάθησης και της ευημερίας (Wood & Attfield, 2005, όπ. αναφ. στο Wood, 2007) και κατά τους Johnson, Christie & Wardle (2005), «αποτελεί πλαίσιο εμπειριών και ερεθισμάτων μέσα στο οποίο δίνονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη του παιδιού» (Johnson et al., 2005, σελ. 127, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 37). Με το παιχνίδι τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, εκφράζονται, διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και χτίζουν τα θεμέλια της μελλοντικής τους μάθησης (Sutton-Smith, 1997, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179).

Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ενίσχυση της ανάπτυξης του παιδιού (κοινωνική, διανοητική, γνωστική, συναισθηματική, φυσική-σωματική), για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων (προ-ανάγνωση, προγραφή, μαθηματικές και φυσικές έννοιες), καθώς και για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ακόμη, είναι σημαντικό, διότι βοηθάει τα παιδιά να μειώσουν το άγχος τους και να ελαττώσουν την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011· Cheng & Johnson, 2010· Broadhead, 2009· Ashiabi, 2007· Ginsburg, 2007· Oliver & Klugman, 2007· Broadhead, 2006· Howard et al.,

2006· Vickerius & Sandberg, 2006· Yang, 2000· Avgitidou, 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2). Εκτός από αυτά, το παιχνίδι στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης κρίνεται αναγκαίο για την πρόληψη της παχυσαρκίας και για την αποφυγή χρόνιων προβλημάτων υγείας (De Marco, Zeisel & Odom, 2015, σελ. 2· Little & Sweller, 2015, σελ. 337· Waters, de Silva-Sanigorski, Hall, Brown, Campbell & Gao, 2011· Reilly, 2008, όπ. αναφ. στο Chow, McKenzie & Louie, 2015, σελ. 40).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 αναδείχθηκε η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης και υπήρξε άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε, κυρίως, στα μέσα και στα υλικά παιχνιδιού (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 92). Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι στενά συνδεδεμένο με τη μαθησιακή διαδικασία και τα παιδιά, ειδικά στην προσχολική ηλικία, μαθαίνουν μέσα από αυτό (Lynch, 2015· Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr, 2015· Broadhead, 2004· Drake, 2001· Bennett, Wood & Rogers, 1997· Wood & Attfield, 1996· Anning, 1991· Bruce, 1991· Hall & Abbott, 1991· Hutt, Tyler, Hutt & Christopherson, 1989· Moyles, 1989).

Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο σπουδαίες έννοιες για την επιστήμη της αγωγής και κυρίως για την παιδαγωγική των μέσων παιχνιδιού (Lynch, 2015· Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με τον Πανταζή (1997), η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει το παιχνίδι από τη μια πλευρά ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί μπορεί να προαχθεί παιδαγωγικά μέσα από την εμπλοκή του στις δραστηριότητες παιχνιδιού, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, «η παιδαγωγική προσέγγιση προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης» (Πανταζής, 1997, σελ. 33). Η παιδαγωγική του παιχνιδιού έχει ως βασικό σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού και απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε εκείνους που ασχολούνται ευρύτερα με το παιδί (Πανταζής, 1997, σελ. 33, 34, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 99).

Το παιχνίδι εκτός από χρήσιμη παιδαγωγική μέθοδος μπορεί να εμφανιστεί και ως μια ασήμαντη ή και επιβλαβής πρακτική (Johnson et al., 2005· Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak & Ponte, 2005· Sutton-Smith, 2001), εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη παιδαγωγική γνώση, κατάρτιση και επιμόρφωση (Johnson et al., 2005· Scarlett et al., 2005· Sutton-Smith, 2001, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66). Προκειμένου να προληφθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς και να αξιοποιούν ποιοτικά παιχνίδια-αντικείμενα και υλικά παιχνιδιού (Hujala, Helenius & Hyvönen, 2010· Bergen, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66). Επίσης, αν και υπάρχει κάποια αναγνώριση από τους περισσότερους γονείς,

τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σημασία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, υπάρχει μια πραγματική έλλειψη κατανόησης για το πως θα πρέπει να υποστηρίζεται το παιχνίδι στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Brock et al., 2016, σελ. 215-216).

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι έχει μειωθεί σημαντικά ο χρόνος για παιχνίδι στις προσχολικές τάξεις (Pui-Wah, 2010· Bergen, 2009· Zigler & Bishop-Joseph, 2006, 2004· Howes & Wishard, 2004· Bodrova & Leong, 2003· Brandon, 2002· Johnson, 1998, όπ. αναφ. στο Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010, σελ. 83), καθώς και ότι το παιχνίδι περιλαμβάνεται ελάχιστα στα προσχολικά αναλυτικά προγράμματα (Lord & McFarland, 2010· Pui-Wah, 2010· Bergen, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 67). Τα τελευταία χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού (Fung & Cheng, 2011· Cheng & Johnson, 2010· Broadhead, 2009, 2006· Ashiabi, 2007· Ginsburg, 2007· Oliver & Klugman, 2007· όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2).

Μέσα από το παιχνίδι αντανakλάται ο ρόλος των φύλων. Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά προτιμάνε περισσότερο τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους και επιλέγουν συνήθως να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου (Hughes, 2010· Rogoff, 2003, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 115· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989, όπ. αναφ. στο Fouts, Hallam & Purandare, 2013, σελ. 333· Fagot, Leinbach & Hagan, 1986, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 474· La Freniere, Strayer & Gauthier, 1984). Αυτό οφείλεται ίσως στο γενικότερο αναπτυξιακό επίπεδο της κοινωνίας και στην παιδεία, που έχουν προκαθορίσει από πολύ νωρίς διαφορετικούς ρόλους στα δύο φύλα (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 37).

Εκτός από αυτά, οι μελετητές βλέπουν το παιχνίδι σε συνδυασμό με την εργασία (Thomas, Warren & de Vries, 2011· Wood, 2009· McArdle & McWilliam, 2005, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46). Έχει παρατηρηθεί ότι «για τον παιδαγωγό εκείνο που έχει σημασία είναι η εργασία, το μάθημα, ενώ το παιχνίδι δεν είναι παρά "απαραίτητη" διακοπή». Αντιθέτως, για το παιδί αυτό που έχει σημασία είναι το παιχνίδι και, κυρίως, το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο χαροποιεί το παιδί και του δίνει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Το παιδί αντιλαμβάνεται το μάθημα ως υποχρεωτική διακοπή του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1960), κατά τη διάρκεια του μαθήματος επικρατεί η επιρροή του εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητές έχουν την απόλυτη δύναμη κατά την ώρα του διαλείμματος (Ασπιώτης, 1960, σελ. 14).

Κατά τους Miller & Almon (2009), οι περισσότεροι παιδαγωγοί, παρόλο που υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι βασικό εργαλείο μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση, δεν φαίνεται να το χρησιμοποιούν αρκετά στη διδασκαλία τους (Miller & Almon, 2009, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 142). Είναι απαραίτητο, λοιπόν, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού και να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους όσο το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες παιχνιδιού μπορούν. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι το παιχνίδι που οργανώνεται από τον παιδαγωγό είναι πολύ σημαντικό και μπορεί να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών (Gardner-Neblett, Holochwost, Cranley, Gallagher, Iruka, Odom & Pungello, 2016· Weisberg et al., 2015· Dickinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Nicolopoulou & Collins, 2013· Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2013· Lancy & Grove, 2011). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τους παρέχουν ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες. Είναι απαραίτητο, επίσης, να σχεδιάζουν με πολλή προσοχή τις δραστηριότητες παιχνιδιού και να τις αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια, διότι αυτή η αξιολόγηση δημιουργεί θετικές προοπτικές για τα παιδιά (Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 22).

Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό σχολικό χώρο αναπτύσσει τις πνευματικές, τις κοινωνικές και τις φυσικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και ότι οι χώροι με τα κατάλληλα ερεθίσματα προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών (Jung, Lee & Jung, 2015, σελ. 26). Είναι αναγκαίο να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες για εξωτερικό παιχνίδι με φυσικά και ποιοτικά υλικά, όπως φύλλα, χώμα και ξύλα, διότι αυτά τα υλικά ευχαριστούν περισσότερο τα παιδιά και βελτιώνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Εν κατακλείδι, υπάρχει γενική ομοφωνία ότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την απόκτηση εμπειριών και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Όλα τα μικρά παιδιά έχουν μια βιολογική ανάγκη να παίζουν και μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσονται νοητικά, σωματικά και κοινωνικά (Brock et al., 2016, σελ. 110). Για τους λόγους αυτούς, είναι απαραίτητο το νηπιαγωγείο «με τους βοηθητικούς χώρους, τους διαδρόμους και τους χώρους εργασίας να μετατρέπεται σε χώρο παιχνιδιού και σε χώρο ζωής, μέσα στον οποίο τα παιδιά θα διαμένουν και θα κινούνται σχεδόν ελεύθερα» (Πανταζής, 1997, σελ. 188).

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιχείρησε να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών 1) για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του

παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και 2) για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διπλωματική εργασία έχει ως θέμα «Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης» και χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό-ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από δέκα κεφάλαια. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας έχει τίτλο «Παιχνίδι» και περιλαμβάνει έξι μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι και το δεύτερο στις διάφορες θεωρίες για το παιχνίδι. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και στο τέταρτο επισημαίνονται οι κατηγορίες των παιχνιδιών. Στο πέμπτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών για τη σημασία και το ρόλο του ελεύθερου και του κατευθυνόμενου παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και στο έκτο γίνεται λόγος για τα διάφορα στάδια κοινωνικής συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας έχει τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι» και αποτελείται από δύο μέρη. Στο εν λόγω κεφάλαιο επισημαίνονται η σημασία και ο ρόλος του παιχνιδιού μέσα από τα προγράμματα σπουδών τόσο της Ελλάδας όσο και διάφορων χωρών του κόσμου.

Το τρίτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Το παιχνίδι ως Αντικείμενο» και απαρτίζεται από τρία μέρη. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται ορισμένα υλικά και αντικείμενα παιχνιδιού που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα νήπια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, καθώς και τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιλέξουν παιχνίδια-αντικείμενα και υλικά παιχνιδιού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Παιχνίδι και Παιδί μέσα από την έρευνα» παρουσιάζονται εκείνα τα παιχνίδια με τα οποία προτιμάνε να παίζουν τα νήπια στο σχολείο σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών.

Το πέμπτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο, Μάθηση και Παιχνίδι» και απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος πραγματεύεται τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παιδαγωγική εργασία και το παιχνίδι και το δεύτερο μελετά τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση.

Το έκτο κεφάλαιο της εργασίας τιτλοφορείται «Η συμβολή του Παιχνιδιού στην Ανάπτυξη και τη Μάθηση του παιδιού» και αναδεικνύει τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από το παιχνίδι.

Το έβδομο κεφάλαιο της εργασίας έχει τίτλο «Σχεδιασμός και Διδασκαλία παιχνιδιών» και περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και το δεύτερο παρουσιάζει τον τρόπο διδασκαλίας των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων από τους νηπιαγωγούς.

Το όγδοο κεφάλαιο έχει τίτλο «Η Ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα» και προβάλλει με βάση ερευνητικά δεδομένα εκείνα τα στοιχεία που κάνουν ένα παιχνίδι ποιοτικό.

Το ένατο κεφάλαιο της εργασίας τιτλοφορείται «Φύλο, Ηλικία και Παιχνίδι» και αποτελείται από τρία μέρη. Στο εν λόγω κεφάλαιο φαίνεται πως τα παιδιά επιλέγουν παιχνίδια-αντικείμενα και παιχνίδια-δραστηριότητες που αρμόζουν κυρίως στο φύλο τους, καθώς και συνομηλίκους-συμπαίκτες του ίδιου φύλου.

Το δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας έχει τίτλο «Παιχνίδι και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού» και αναδεικνύει τη στάση και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός στο παιχνίδι των μαθητών του.

Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο που έχει τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας» παρουσιάζονται ο σκοπός, οι υποθέσεις, τα όρια, η σημασία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Το δεύτερο κεφάλαιο τιτλοφορείται «Έρευνα» και απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο δεύτερο ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

Το τρίτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους έχει τίτλο «Συμπερασματική συζήτηση της έρευνας» και παρουσιάζει σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους που τιτλοφορείται «Προτάσεις της έρευνας» διατυπώνονται προτάσεις για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

#### Παιχνίδι

##### 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου παιχνίδι

Τι ακριβώς είναι παιχνίδι; Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ένας απλός ορισμός του παιχνιδιού και οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο παιχνίδι και τις άλλες δραστηριότητες (εργασία, εξερεύνηση, μάθηση) δεν είναι πάντα ευδιάκριτες (Hughes, 2010, σελ. 3). Σύμφωνα με τον Johnson και τους συνεργάτες του (2005), το παιχνίδι είναι μια ρευστή και αόριστη έννοια, όπως είναι για παράδειγμα η ευτυχία και η αγάπη και άρα είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς (Johnson et al., 2005, σελ. 11, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 7). Το παιχνίδι έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε ερευνητή/θεωρητικού (Monighan-Nourot, 2003, όπ. αναφ. στο Gestwicki, 2011, σελ. 33).

Η οικουμενικότητα του παιδικού παιχνιδιού έχει προσελκύσει την προσοχή αμέτρητων ερευνητών και θεωρητικών όλα αυτά τα χρόνια. Αν και οι μελετητές διαφέρουν σε ορισμένες από τις βασικές τους υποθέσεις σχετικά με το παιχνίδι, όλοι συμφωνούν ότι αυτό είναι σημαντικό για τη σωματική, τη νοητική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η Montessori ήταν η πρώτη που είπε ότι το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού. Αυτή η επίσημη φράση επαναλαμβάνεται συχνά για να περιγράψει τη σημασία του παιχνιδιού και να τονίσει ότι το παιχνίδι θεωρείται η καρδιά μιας αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής (Gestwicki, 2011, σελ. 32). Ο Ασπιώτης (1960) αναφέρει ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό κομμάτι της παιδικής ηλικίας, καθώς και ότι το παιδί θεωρεί παιχνίδι οποιαδήποτε δραστηριότητα. Ο Claparède (1948) επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι για το παιδί η εργασία του, ο βασικός σκοπός της ζωής του και «η μόνη ατμόσφαιρα στην οποία είναι δυνατό να αναπνέει φυσιολογικά και, επομένως, να δρα» (Claparède, 1948, όπ. αναφ. στο Ασπιώτης, 1960, σελ. 27).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), το παιχνίδι αποτελεί τη βασική δραστηριότητα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στην ηλικία 4-7 ετών. Τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσονται νοητικά, σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά και αλληλεπιδρούν με ενήλικες, με άλλα παιδιά, με αντικείμενα και με καταστάσεις πραγματικές και φανταστικές. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν μέσα από την ανακάλυψη, να επικοινωνήσουν, να αυτοσχεδιάσουν και να βελτιώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Πρόγραμμα

Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 26, 27). Επίσης, το παιχνίδι έχει αντιμετωπιστεί ως μέρος ενός συστήματος ανεπίσημης εκπαίδευσης που στοχεύει στην προετοιμασία του παιδιού για την είσοδο του στο κόσμο των μεγάλων. Σε αυτή την περίπτωση, το παιχνίδι αποτελεί μια ενστικτώδη μίμηση ή μια «προσδοκία του κόσμου των ενηλίκων, για να αποδώσει τις λεπτές διαφορές ανάμεσα στην πραγματική πράξη και στην παιγνιώδη της αναπαράσταση». Το παιδί συχνά μιμείται σκηνές από τη ζωή των ενηλίκων και αναδομεί την πραγματικότητα «στα πλαίσια μιας διαδικασίας συμβολικού πειραματισμού» (James, 1987, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 4).

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι περιγράφεται σαν μια δραστηριότητα που έχει ως βασικό στόχο τη διασκέδαση και την άμεση απόλαυση (Warner, 2008, σελ. 5· Apter, 2001, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179). Σύμφωνα με τους Lester & Russell (2010) και Pellegrini (2009), το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ξεφύγουν από την πραγματικότητα, να θέσουν νέους κανόνες και να εξερευνήσουν τον κόσμο τους. Αυτή η αίσθηση ελευθερίας ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν, να εξασκήσουν τις ικανότητές τους χωρίς το φόβο της αποτυχίας, και άρα συνεισφέρει στην ευημερία και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Lester & Russell, 2010· Pellegrini, 2009, όπ. αναφ. στο Veiga, Neto & Rieffec, 2016, σελ. 49).

Το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί, ακόμη, ως ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης του εαυτού. Τα παιδιά καθώς παίζουν έχουν τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν σκέψεις, συναισθήματα, αγωνίες, άγχη που τα απασχολούν και διάφορες επιθυμίες που ίσως δεν μπορούν να εκφράσουν διαφορετικά. Το παιχνίδι προσφέρει λύσεις σε προβλήματα, αντισταθμίζει εσωτερικές συγκρούσεις και αποτελεί τη βασική μέθοδο για να εισέλθει κανείς στον ψυχικό κόσμο του παιδιού (Klein, 1979, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 53, 54). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Lind (2000), το παιχνίδι είναι μια τεχνική διδασκαλίας που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν οτιδήποτε κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες. Η δραστηριότητα παιχνιδιού αποτελεί την εργασία των παιδιών και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τέλος, σύμφωνα με τη Lind (2000), το παιχνίδι θεωρείται η βάση της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και μια σπουδαία τεχνική αξιολόγησης της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να στηρίζονται στο παιχνίδι (Lind, 2000, όπ. αναφ. στο Jantan, Hamdan, Yahya, Saleh & Ong, 2015, σελ. 146, 152).

Το παιχνίδι στο βιβλίο «Homo Ludens» του Johan Huizinga περιγράφεται ως μια ελεύθερη και μη σοβαρή δραστηριότητα, η οποία εξελίσσεται εκτός της κανονικής ζωής. Ο Huizinga (1989) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα με σταθερούς

κανόνες που κεντρίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή του παίκτη, δεν υπηρετεί συμφέροντα, δεν επιδιώκει υλικά οφέλη και διευκολύνει το σχηματισμό κοινωνικών ομάδων (Huizinga, 1989, σελ. 3, όπ. αναφ. στο Prensky, 2007, σελ. 133). Σύμφωνα με τους Thorsted, Bing & Kristensen (2015), το παιχνίδι θεωρείται σαν ένα φαινόμενο ζωής με τις δικές του αξίες και όχι σαν μία μοναχική φυσική δραστηριότητα ή ένα εργαλείο επίλυσης ειδικών σκοπών. Επομένως, έχει μία ανεξήγητη επιρροή στη ζωή μας (Thorsted et al., 2015, σελ. 66). Η Δανέζα ερευνήτρια Lotte Darso (2011) και οι Mainemelis & Ronson (2006) αναφέρουν ότι το παιχνίδι αποτελεί όχημα για την αλλαγή και τη δημιουργικότητα (Darso, 2011· Mainemelis & Ronson, 2006, όπ. αναφ. στο Thorsted et al., 2015, σελ. 64, 65).

Το παιχνίδι θεωρείται φυσικό εργαλείο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν την ανθεκτικότητά τους. Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας σχετίζεται με το να μάθουν τα άτομα να ξεπερνούν τις προκλήσεις και τις αντιξοότητες της καθημερινής ζωής. Ακόμη και τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν το φανταστικό παιχνίδι για να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους και για να δημιουργήσουν ή να εξερευνήσουν έναν κόσμο στον οποίο θα είναι κυρίαρχα (Hurwitz, 2002-2003· Flaxman, 1999· Pellegrini & Smith, 1998· Barnett, 1990, όπ. αναφ. στο Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2012, σελ. 205, 206). Ο Γερμανός (2004) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο προσέγγισης του κόσμου και των φαινομένων. Τα παιδιά καθώς παίζουν, λαμβάνουν μηνύματα από το περιβάλλον, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, γίνονται δημιουργικά και αναμορφώνουν είτε συμβολικά είτε πραγματικά τον κοινωνικό και υλικό τους περίγυρο (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 37).

Κατά τον Lieberman (1977), το παιχνίδι είναι μια κατάσταση που διεγείρει την περιέργεια των παιδιών και τα διασκεδάζει και κατά τον Piaget (1962), είναι μια διαδικασία επαναληπτικού χειρισμού των αντικειμένων που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παικτών (Lieberman, 1977· Piaget, 1962, όπ. αναφ. στο Henricks, 2012, σελ. 247). Σύμφωνα με τον Piaget (1979), το παιχνίδι αποτελεί ένα εξελικτικό φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με τα στάδια ανάπτυξης από τα οποία θα περάσει αναγκαστικά το παιδί. Το παιδί καθώς παίζει επεξεργάζεται και αφομοιώνει πληροφορίες από το περιβάλλον του. Αξίζει να αναφερθεί ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί σε μεγαλύτερο βαθμό να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες μέσα από την εμπειρία (αφομοίωση), καθώς και σε μικρότερο βαθμό να μετασχηματίσει την εμπειρία στο νου (συμμόρφωση) (Piaget, 1979, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 30, 31). Ο Vygotsky είδε το παιχνίδι σαν μια κοινωνικά συμβολική δραστηριότητα (Nikolopoulou, 1993, όπ. αναφ. στο Aydin, 2012, σελ. 916, 917).

Οι Hoffman & Glannon (1993) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι ένας διαγωνισμός, στον οποίο ένας ή περισσότεροι παίκτες συναγωνίζονται ή δουλεύουν μαζί, ακολουθώντας μια

σειρά από κανόνες ή κατευθυντήριες γραμμές προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο ή να λύσουν ένα πρόβλημα (Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 10). Σύμφωνα με την Bruce (2005), το παιχνίδι είναι ένας μηχανισμός μάθησης, ο οποίος βοηθάει τα παιδιά να μάθουν για την ασφάλειά τους, να κάνουν υγιείς επιλογές στο πλαίσιο της ζωής και της μάθησης, καθώς και να γίνουν ικανοί, επινοητικοί και δημιουργικοί άνθρωποι (Bruce, 2005, σελ. 131, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 220). Οι Mathur & Parameswaran (2015) επισημαίνουν ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι παγκόσμιο. Σε μερικούς πολιτισμούς το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσχολικής ηλικίας, το οποίο έχει στόχο να διδάξει τα μικρά παιδιά, ενώ σε άλλους πολιτισμούς αποτελεί στοιχείο της καθημερινότητας και επιδιώκει να μάθουν τα άτομα κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές. Το παιχνίδι, ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα διάλειμμα από τις καθημερινές υποχρεώσεις (Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 178).

Ο Smidt (2011) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μέσα σε ένα πλαίσιο, έναν πολιτισμό, μια οικογένεια κάνουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω: α) προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα που έχουν θέσει τα ίδια, β) εξερευνούν και πειραματίζονται με κάτι που τα ενδιαφέρει ή τα ανησυχεί ή τα φοβίζει ή τα συναρπάζει και γ) εκφράζουν και ανακοινώνουν τα συναισθήματά τους. Το παιχνίδι έχει δηλαδή συγκεκριμένο σκοπό και το παιδί το χρησιμοποιεί για κάποιο λόγο (Smidt, 2011, σελ. 2).

Ο Αντωνιάδης (1994) δηλώνει ότι το παιχνίδι είναι ένα αποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης, καθώς και ένας ουσιαστικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού (σελ. 53). Υποστηρίζει ότι ο όρος παιχνίδι αναφέρεται τόσο στα ομαδικά και στα ατομικά παιχνίδια όσο και στις σωματικές και πνευματικές παιγνιώδεις ασκήσεις (ενασχόληση με μηχανικά παιχνίδια, εργασίες με πηλό, λεκτικές ασκήσεις, λύση σταυρολέξων, τραγούδι, παιδικό θέατρο). Τέλος, ο Αντωνιάδης αναφέρει ότι ακόμη κι αν το παιδί δεν έχει τα αναγκαία υλικά για να παίξει, μπορεί να επινοήσει περιπέτειες γεμάτες φαντασία με ήρωα τον εαυτό του. Το εν λόγω φαινόμενο θεωρείται παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 25, 53).

Η τάση για το παιχνίδι είναι έμφυτη. Το παιχνίδι είναι μια βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική αναγκαιότητα και είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη και την ευημερία των ατόμων και των κοινοτήτων. Επίσης, είναι το βασικό μέσο μάθησης στην πρώιμη παιδική ηλικία και ένας τρόπος συμβιβασμού της εσωτερικής ζωής με την εξωτερική πραγματικότητα. Τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσουν προοδευτικά τις έννοιες των αιτιωδών σχέσεων, αναλύουν, συνθέτουν, ενισχύουν τη φαντασία τους, διακρίνουν, κρίνουν, διατυπώνουν,

αιτιολογούν, διορθώνουν τα λάθη τους και συγκεντρώνουν την προσοχή τους (PPSG, 2005, όπ. αναφ. στο Brock et al, 2016, σελ. 94· CACE, 1967, όπ. αναφ. στο Pollard, 2002, σελ. 143).

Εκτός από αυτά, το παιχνίδι αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο (Brock et al., 2016, σελ. 55· Moller, 2015, σελ. 323· Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 48· De Vries, Thomas & Warren, 2010, σελ. 719· Elliot, 2010· Anning & Edwards, 2006, όπ. αναφ. στο Aypay, 2016, σελ. 284· Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006, όπ. αναφ. στο Aypay, 2016, σελ. 284· Armstrong, 2006, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98). Η έρευνα των De Vries, Thomas & Warren (2010) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους θεωρούσαν το παιχνίδι σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτική είναι η απάντηση μίας νηπιαγωγού: *«Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας και βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Παρακινώ συχνά τους μαθητές μου να σχεδιάζουν μόνοι τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους»* (De Vries et al., 2010, σελ. 720). Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί ότι ένας εκπαιδευτικός του δείγματος της έρευνας των Ridgway & Quinones (2012), ανέφερε ότι: *«Παιχνίδι δεν είναι απλά μια ενέργεια την οποία εκτελεί ένα παιδί προκειμένου να περάσει την ώρα του. Είναι μια διαρκής μαθησιακή διαδικασία που παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες με άλλα παιδιά, με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Το παιχνίδι μπορεί να είναι και μια μοναχική δραστηριότητα, η οποία οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και στον μετασχηματισμό εννοιών»* (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 52).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί είναι σημαντικοί, όμως εκείνος ο ορισμός που ανταποκρίνεται καλύτερα στην έννοια του παιχνιδιού είναι αυτός που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό μέσο αγωγής και διδασκαλίας, το οποίο συμβάλλει στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο επόμενο μέρος του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι.

## **1.2. Θεωρίες για το παιχνίδι**

«Το παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερα «απείθαρχη έννοια», όπως υποστηρίζει η Garvey (1990), δύσκολη να ορισθεί. *«Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις»* (Παπαδόπουλος, 1991, σελ. 113). Προκειμένου να ερμηνευτούν η φύση, η σημασία και η χρησιμότητα του παιχνιδιού στη ζωή, διατυπώθηκαν οι εξής θεωρίες:

### ❖ Ψυχαναλυτική θεωρία

Η ψυχαναλυτική θεωρία ή αλλιώς θεωρία της κάθαρσης διατυπώθηκε το 1924 από τον Freud και συμπληρώθηκε από τον Erikson το 1950. Η εν λόγω θεωρία στηρίζεται στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί έναν τρόπο για να περάσει το παιδί την ώρα του, αλλά είναι απαραίτητο, γιατί δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις με συμβολικό τρόπο (Hoxter, 1996). Κατά τον Freud (1961), τα παιδιά καθώς παίζουν εκφράζουν συναισθήματα και εκδηλώνουν μη αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες δεν θα ήταν εύκολο να εμφανιστούν σε περιστάσεις της καθημερινότητας (Hoxter, 1996, σελ. 95· Freud, 1961, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 7).

Σύμφωνα με τον Erikson το παιχνίδι λειτουργεί σαν μέσο οικοδόμησης του «εγώ» και συνεισφέρει στην ανάπτυξη των φυσικών και των κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Hughes, 2010, σελ. 25). Κατά τους Sigmund Freud και Anna Freud, η αξία του παιχνιδιού είναι αρχικά συναισθηματική, που σημαίνει ότι επιτρέπει στο παιδί να μειώσει το άγχος του (Freud, 1974, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 24). Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως όχημα για να βιώσει και να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις. Οι εναγώνιες καταστάσεις μπορούν να μειωθούν εάν το ίδιο το παιδί μεταφέρει πάνω σε ένα αντικείμενο ή σε μία φανταστική περιπέτεια τις συγκρούσεις και τους τραυματισμούς που το συνθλίβουν (Fontaine-Μαυροειδή, 1990, σελ. 36, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 44, 45).

Οι δύο τύποι άγχους που χαρακτηρίζουν τα χρόνια της βρεφικής και της παιδικής ηλικίας είναι: α) Το αντικειμενικό άγχος: Σχετίζεται με το φόβο για τον εξωτερικό κόσμο. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι είναι ανήμπορα και διακατέχονται από το φόβο της εγκατάλειψης ειδικά στην προσχολική ηλικία. Το παιχνίδι μειώνει το αντικειμενικό άγχος δίνοντας στο παιδί την ψευδαίσθηση της δύναμης και του ελέγχου (Hughes, 2010, σελ. 24) και β) Το ενστικτώδες άγχος: Πολλά από τα συναισθήματα του παιδιού, όπως ο θυμός, ο φόβος χωρίς λόγο και η σεξουαλική περιέργεια αποδοκιμάζονται από την κοινωνία των ενηλίκων. Από τη στιγμή που οι δυνατοί ενήλικες δεν εγκρίνουν τα εν λόγω συναισθήματα, το παιδί φοβάται να τα εκφράσει, και σύντομα αυτά τα συναισθήματα από μόνα τους, έστω και αν δεν έχουν μεταφραστεί σε συμπεριφορές, προκαλούν την αντίδραση του άγχους στο παιδί. Επομένως, το παιχνίδι είναι η μόνη διέξοδος για να ανακαλύψει και να εκφράσει ελεύθερα το παιδί ορισμένα συναισθήματα (Hughes, 2010, σελ. 25).

#### ❖ Γνωστική-Αναπτυξιακή Θεωρία

Η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα ζωτικό μέσο για την οικοδόμηση ενός συνόλου νοητικών αναπαραστάσεων του κόσμου (Brock et al., 2016, σελ. 68-69· Hughes, 2010, σελ. 27). Στην εν λόγω θεωρία και οι βιολογικοί παράγοντες και το ίδιο το περιβάλλον αναγνωρίζονται σαν ίσης σημασίας μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Η γνωστική θεωρία δίνει βαρύτητα στο παιχνίδι τόσο σαν παίξιμο ρόλων όσο και σαν αφομοίωση και προσαρμογή (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 32). Κατά τον Piaget, τον βασικό εκπρόσωπο της γνωστικής θεωρίας, το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα, με την οποία το παιδί μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο, να τις επαναλάβει, να τις επεξεργαστεί, να τις παρουσιάσει με διαφορετικό τρόπο και να τις αφομοιώσει (Berk & Winsler, 1995· Kagan, 1990, όπ. αναφ. στο Gestwicki, 2011, σελ. 38).

Ο Piaget υποστήριξε ότι δημιουργείται αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς (Πανταζής, 1997, σελ. 42). Κατά τον Piaget υπάρχουν τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης που διανύουν τα παιδιά ενυπάρχει και ένα συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης εμφανίζεται το παιχνίδι άσκησης, στο δεύτερο στάδιο που είναι το προσυλλογιστικό κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι και στο τελευταίο στάδιο, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης τα παιδιά εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανόνες και αναπτύσσεται κυρίως το κοινωνικό παιχνίδι (Hayes, 1998, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 8). Τέλος, σύμφωνα με τον Sutton-Smith (1983), «το παιχνίδι είναι ένας αυτόνομος τομέας που εξαρτάται κυρίως από το είδος και το μέγεθος των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού σχετικά με το παιχνίδι» (Sutton-Smith, 1983, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 43).

#### ❖ Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία

Σύμφωνα με τον Vygotsky, τον βασικό εκπρόσωπο της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας, το παιχνίδι δεν αποτελεί τον βασικό παράγοντα της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, αλλά αποτελεί μια μόνο ειδική διάσταση (Braun, 1991, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 9). Κατά τον Hayes (1998), «το παιχνίδι είναι το μέσο εκείνο με το οποίο το παιδί αναπτύσσει το βασικό πλαίσιο για την κατανόηση του περιβάλλοντος» (Hayes, 1998, σελ. 218, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 9). Ο Vygotsky εξέτασε το παιχνίδι «στα πλαίσια της ανάπτυξης και της λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών» (Αυγητίδου, 2001, σελ. 20, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 8, 9) και έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα παιχνίδια-αντικείμενα και

στο συμβολισμό μέσα στο παιχνίδι. Κατά την άποψή του όταν το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα μπορεί να αναπτύξει τις εσωτερικές αναπαραστάσεις για τα αντικείμενα (Πατσιούρα, 2008, σελ. 9).

Αξίζει να αναφερθεί ότι για τον Vygotsky το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο μάθησης (Bullard, 2009, όπ, αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 34) και παρέχει στο παιδί ευκαιρίες για κοινή δράση, για κοινωνική αλληλεπίδραση, για χρήση της γλώσσας και άλλων συμβόλων. Επίσης, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να ασχοληθεί με πράγματα που το ενδιαφέρουν, να δημιουργήσει ένα πρόβλημα και να το λύσει, να ξεδιπλώσει την αυτενέργειά του και να μάθει να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της καθημερινότητας (Brock et al., 2016, σελ. 116-117). Μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού τα άτομα διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο και τη φαντασία τους και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί κυρίως με τη βοήθεια των ενηλίκων και των πιο ικανών συνομηλίκων. Η εν λόγω προσέγγιση είναι ευρέως γνωστή ως Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.). Τέλος, όταν το παιδί παίζει, βρίσκεται σε ένα ασφαλές για αυτό περιβάλλον και έτσι καθίσταται πιο εύκολο να υιοθετήσει κοινωνικούς ρόλους (Brock et al., 2016, σελ. 121).

#### ❖ Μπιχεβιοριστική θεωρία

«Ο Μπιχεβιορισμός βασίζεται στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς, που γίνεται αντιληπτή σε πειραματικές συνθήκες, βασικότερες για τα παιχνίδια, τις εξής: 1) Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις, 2) Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση, 3) Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση, 4) Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια και 5) Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 31, 32).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες θεωρίες που επιχείρησαν να δώσουν μια καθαρά βιολογική εξήγηση στην ανάγκη του ανθρώπου να παίζει. Σημείο συνάντησης αυτών των θεωριών είναι η διατήρηση ή η κατανάλωση υπερχειλίζουσας ζωτικής ενέργειας κατά το παιχνίδι. Σχεδόν όλες αυτές οι θεωρίες επηρεάστηκαν από τη θεωρία της φυσικής επιλογής του Δαρβίνου (Αντωνιάδης 1994, σελ. 27). Οι σημαντικότερες από αυτές τις θεωρίες είναι οι εξής:

#### ❖ Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας

Η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας διατυπώθηκε από τον Spencer το 1873. Υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της περίσσειας ενεργητικότητας, η οποία συγκεντρώνεται στον οργανισμό του παιδιού και πρέπει με κάποιο τρόπο να ελευθερωθεί. «Το

παιχνίδι είναι η διέξοδος της πλεονάζουσας ενέργειας που παράγει ο ανθρώπινος οργανισμός» (Hayes, 1998, σελ. 208, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 9). Κατά τον G.T.W. Patrick (1916), σκοπός του παιχνιδιού είναι να κρατήσει τα παιδιά απασχολημένα και να τα βοηθήσει να αποφύγουν την πλήξη, προσφέροντάς τους την απαραίτητη ενέργεια (Patrick, 1916, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 23).

#### ❖ Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή Ανακεφαλαίωσης

Σύμφωνα με τη θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας, το παιχνίδι δεν αποτελεί χρήσιμη λειτουργία για το άτομο αλλά για το είδος και με την άσκηση συμβάλλει στην εξάλειψη εκείνων των στοιχειωδών λειτουργιών, οι οποίες είναι ανώφελες και δυσάρεστες (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 28). Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (1982), «με το παιχνίδι το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του ξαναπερνάει από τα στάδια εκείνα που πέρασε ο άνθρωπος για να φτάσει στη σημερινή του μορφή» (Ματσαγγούρας, 1982, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 9, 10).

#### ❖ Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Εξάσκησης ή Αυτοαγωγής

Η θεωρία της αυτοαγωγής ή της προπαρασκευαστικής εξάσκησης αναπτύχθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο Karl Gross. Ο Gross μελέτησε αρχικά το παιχνίδι των ζώων (1898) και έπειτα το παιχνίδι των ανθρώπων (1901) και υποστήριξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο παιχνίδια. Παρατήρησε ότι τόσο το παιχνίδι των ζώων όσο και το παιχνίδι-μιμητική συμπεριφορά των παιδιών έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν το ζώο και το παιδί αντίστοιχα για την ενήλικη ζωή. «Το παιχνίδι φέρνει τα ένστικτα του ανθρώπου στην επιφάνεια, τα σταθεροποιεί και τα γυμνάζει, για να προετοιμάσει το παιδί, για την ηλικία της ωριμότητας». Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), οι ενήλικες αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά και τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους επιλέγουν να μιμηθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες των μεγάλων (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 29).

Ο G. Plehanow άσκησε κριτική στη θεωρία του Gross και έθεσε πρώτος το πρόβλημα για την κοινωνική φύση του παιχνιδιού. Καθώς η εργασία προηγείται του παιχνιδιού στην ιστορική ανάπτυξη, αποκαλεί το παιχνίδι ως «το παιδί της εργασίας». Υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά αντανakλούν την εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων. Για παράδειγμα, τα αγόρια μιμούνται το επάγγελμα του πατέρα τους ή κάτι που επιθυμούν να γίνουν, ενώ τα κορίτσια μιμούνται συνήθως επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα του συνανθρώπου (Αντωνιάδης, 1994, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 18, 19).

#### ❖ Θεωρία της Ανακούφισης ή Αναψυχής

«Πρώτος ασχολήθηκε μ' αυτή τη θεωρία ο Πλούταρχος και την συσχέτισε ο Lazarus (1883), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι παίζουμε για ν' αποκτήσουμε δυνάμεις από την κούραση και την ένταση, της καθημερινής ρουτίνας» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 30). Η εν λόγω θεωρία υποστηρίχθηκε και από τον Patrick (1916), ο οποίος ανέφερε ότι το παιχνίδι αποτελεί τρόπο ξεκούρασης και χαλάρωσης. Το παιδί καταφεύγει στο παιχνίδι για να βρει ηρεμία, γαλήνη και ευχαρίστηση. *«Με τον τρόπο αυτό ανανεώνει τις δυνάμεις του και αποκτά ενέργεια για να συνεχίσει τις δραστηριότητές του»* (Κοντογιάννη, 2000, σελ. 34).

#### ❖ Θεωρία της Επιτυχίας

Η θεωρία της επιτυχίας του Janet υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο, διότι χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια εξασφαλίζει στο παιδί το συναίσθημα της χαράς που συνοδεύει τις επιτυχίες του. Τέτοιου είδους επιτυχίες στην καθημερινή του ζωή και στο σχολείο είναι σπάνιες ή εξασφαλίζονται με κόπο. Αντιθέτως, οι φανταστικές νίκες τονώνουν το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του παιδιού και αναζωογονούν τις ψυχικές λειτουργίες (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 28).

#### ❖ Θεωρία της Έξαρσης ή Επιβεβαίωσης του Εγώ

Σύμφωνα με τη θεωρία της επιβεβαίωσης του Εγώ του J. Chateau, το παιδί μέσα από το παιχνίδι επιδιώκει να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, να αποδείξει την αξία του και να δοκιμάσει τις δυνατότητές του (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 28). Ο Ματσαγγούρας (1982) αναφέρει ότι αυτό παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια, τα οποία επιθυμούν να απελευθερώσουν τις ορμές τους και να επιβεβαιώσουν τον ανδρισμό τους (Ματσαγγούρας, 1982, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 10, 11).

#### ❖ Θεωρία Συμπληρωματικής Εξασκήσεως των Lange και Adler

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμπληρωματικής εξασκήσεως των Lange και Adler, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να απελευθερώσει εκείνες τις τάσεις που μένουν αχρησιμοποίητες. Πρόκειται για ένα «είδος αναπλήρωσης και αντισταθμίσεως των ανικανοποίητων τάσεων της ανεξαρτησίας, της δύναμης» (Παγιατάκη, 1951, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 20).

#### ❖ Θεωρία Διεγερτικής Διαφοροποίησης

Η θεωρία της διεγερτικής διαφοροποίησης αναπτύχθηκε από τον Berlyne (1960), ο οποίος υποστήριξε ότι με το παιχνίδι διατηρείται σε εγρήγορση το κεντρικό νευρικό σύστημα. Ο Ellis

(1973) ανέφερε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να αυξήσουν τη διέγερση και το επίπεδο της διέγερσης (Ellis, 1973· Berlyne, 1960, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 66). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα κίνητρα για παιχνίδι είναι εσωτερικά και το ανθρώπινο είδος προσπαθεί να διατηρήσει σε εγρήγορση κάποιο οπτικό επίπεδο του κεντρικού νευρικού συστήματος. Το ιδανικό περιβάλλον με τα κατάλληλα ερεθίσματα είναι αρκετό για να κρατήσει ένα άτομο σε διέγερση και κατά τον Hughes (2010), τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να δημιουργήσουν περιβαλλοντική διέγερση (Hughes, 2010, σελ. 29). Τέλος, οι Ellis (1973) και Fein (1981) ανέφεραν ότι σημαντικές μορφές διέγερσης είναι η κιναισθητική, η φυσική, η αντιληπτική και η πνευματική (Fein, 1981· Ellis, 1973, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 30).

#### ❖ Θεωρία της Γενετικολειτουργικής αντίληψης ή της Βιολογικής λειτουργίας

Ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparède (1948) υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση των οργάνων του ανθρωπίνου σώματος, καθώς και ότι η επίτευξη της ζωικής λειτουργίας γίνεται με το παιχνίδι. Επίσης, ανέφερε ότι «το παιχνίδι δίνει στον οργανισμό του παιδιού και ιδιαίτερα στο νευρικό σύστημα την αναγκαία διέγερση γι' ανάπτυξη». Σε αυτή τη θεωρία «πλησιάζει κάπως η βιολογική, διότι αναφέρει ότι το παιδί παίζει εξ' αιτίας της κατασκευής του σώματός του και της ανάγκης, την οποία έχει γι' ανάπτυξη» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 30).

Έγινε αντιληπτό πως ο κάθε μελετητής διατυπώνει τη θεωρία του με διαφορετικά κριτήρια και προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο το παιχνίδι, και για τον λόγο αυτό δεν είναι εύκολο να βρεθεί μια θεωρία με την οποία να συμφωνούν όλοι. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.

### **1.3. Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού**

Το παιχνίδι αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, με αποτέλεσμα «ο χαρακτήρας του να μην μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης ολιγάριθμων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης» (Sutton-Smith, 1978, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 15). Πληθώρα μελετητών ασχολήθηκε με το παιχνίδι και προσπάθησε να του αποδώσει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Smith & Pellegrini (2013), την Gray (2008) και τους Rubin, Fein & Vandenberg (1983), το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό, προκαλεί ευχάριστη διάθεση στον παίκτη και καθοδηγείται από πνευματικούς κανόνες (Smith & Pellegrini, 2013,

όπ. αναφ. στο Ayday, 2016, σελ. 284· Gray, 2008, όπ. αναφ. στο Lauer, 2011, σελ. 1· Rubin et al., 1983). Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), το παιχνίδι είναι απαραίτητο κομμάτι της παιδικής ηλικίας, γιατί προσφέρει στο παιδί χαρά, ζωή και κίνηση και του δίνει την ευκαιρία να αποκτήσει εκείνες τις εμπειρίες που θα το βοηθήσουν να διαμορφώσει την προσωπικότητά του (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 14).

Κατά την Πατσιούρα (2008), βασικά χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού είναι η ζωνρότητα και η παιχνιδιάρικη συμπεριφορά, η οποία ακολουθείται από την κίνηση (Πατσιούρα, 2008, σελ. 15). Οι Hayes (1998), Rubin (1980), Huizinga (1955) και Froebel (1887) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι οικειοθελές, δηλαδή επιλέγεται με ελεύθερη βούληση από τον παίκτη, είναι αυθόρμητο και αυτεξούσιο και ορισμένες φορές μπορεί να γίνει ανελεύθερο και αγωνιώδες (Hayes, 1998· Rubin, 1980· Huizinga, 1955· Froebel, 1887, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 15, 16). Σημαντικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι δεν έχει συγκεκριμένους στόχους, όμως οι στόχοι του δεν είναι καθόλου άσχετοι. Το παιχνίδι έχει εσωτερικά κίνητρα, επιλέγεται και κατευθύνεται από τον ίδιο τον παίκτη και ο παίκτης είναι πάντα ελεύθερος να παραιτηθεί. «Στην πραγματικότητα, πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο. Έτσι, το παιχνίδι είναι από τη φύση του μη παραγωγικό» (Hayes, 1998, σελ. 207, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 16).

Το παιχνίδι, επίσης, απαιτεί αρκετή δραστηριότητα απ' την πλευρά του παίκτη (Trawick - Smith, 1994· Garvey, 1990, σελ. 13, 14· Monighan - Nourot, 1990, όπ. αναφ. στο Gestwicki, 2011, σελ. 33). Οι Morgan & Kennewell (2006) αποδίδουν στο παιχνίδι τα εξής χαρακτηριστικά: α) το παιχνίδι καθοδηγείται από το παιδί και είναι εθελοντικό, ακόμη κι αν οι ενήλικες σχεδιάσουν το περιβάλλον για να ενθαρρύνουν το παιχνίδι, β) το παιχνίδι είναι μια κοινωνική διαδικασία και γ) το παιχνίδι έχει χαμηλό κίνδυνο, δηλαδή προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να ερευνήσουν ελεύθερα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Morgan & Kennewell, 2006, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66). Εκτός από αυτά, σύμφωνα με τους Kieff & Casberque (2000), το παιχνίδι έχει ουσιαστικά κίνητρα και δεν απαιτεί κυριολεκτική ερμηνεία. Περιλαμβάνει, δηλαδή, ένα σίγουρο στοιχείο της προσποίησης, μια διαστρέβλωση της πραγματικότητας για να προξενήσει το ενδιαφέρον του παίκτη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το συμβολικό παιχνίδι που είναι κυρίαρχο στα προσχολικά χρόνια, όταν τα παιδιά περνούν τον περισσότερο χρόνο τους πειραματιζόμενα με νέους ρόλους και όταν εμπλέκονται σε φανταστικές σκηνές (Kieff & Casberque, 2000, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 50).

Η Hyvonen (2011) επισημαίνει ότι το παιχνίδι παρακινεί τα παιδιά να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν στοιχεία του περιβάλλοντός τους, συμβάλλει στην εκμάθηση και στην τήρηση των κανόνων και προωθεί την πνευματική ανάπτυξη (Hyvonen, 2011, σελ. 66). Επιπροσθέτως, ο Prensky (2007) υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών εμπεριέχει συγκρούσεις, προκλήσεις ή απαιτεί την επίλυση προβλημάτων. Μια άλλη βασική ιδιότητα των παιδικών παιχνιδιών είναι το αίσθημα της ασφάλειας που προσδίδουν στους παίκτες. Τα παιδιά όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιού αισθάνονται ασφαλή και προστατευμένα από τους κινδύνους του πραγματικού κόσμου. «Εάν και αυτό σίγουρα ισχύει για τη σωματική τους ακεραιότητα, δεν ισχύει το ίδιο για το συναίσθημα που προκαλεί στους παίκτες ένα παιχνίδι, το οποίο είναι όντως πολύ πραγματικό» (Prensky, 2007, σελ. 147).

Ο Ασπιώτης (1960) αναφέρει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό του παιδικού παιχνιδιού είναι η σοβαρότητα. Το παιδί όταν παίζει είναι προσηλωμένο στο παιχνίδι του σαν να μην υπάρχει τίποτε άλλο γύρω του και σαν να ήταν απασχολημένο με την πλέον σοβαρή εργασία του. Επομένως, το παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο πηγή ευχαρίστησης και διασκέδασης, αλλά και μια σοβαρή και ουσιαστική απασχόληση (Ασπιώτης, 1960, σελ. 24). Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998), ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι δεν είναι προβλέψιμο ως προς την εξέλιξη και την κατάληξή του. Τα παιδιά δηλαδή μπορούν να τροποποιήσουν και να αναδιαμορφώσουν το παιχνίδι τους οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν (Γερμανός, 1998, σελ. 58, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 16). Επίσης, η προέλευση του παιχνιδιού, ο σκοπός που εξυπηρετεί, τα άτομα που θα λάβουν μέρος, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και ο χώρος υλοποίησης του παιχνιδιού, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε παιχνιδιού (Ρανία, 2010, όπ. αναφ. στο Varea, 2016, σελ. 3· Τσαπακίδου, 2014, σελ. 80). Κατά την Πατσιούρα (2008), μια βασική ιδιότητα του παιδικού παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση, δηλαδή το παιδί καθώς παίζει εισέρχεται στον φανταστικό κόσμο και τα πάντα αποκτούν ζωή (Πατσιούρα, 2008, σελ. 16).

Για τη Νανάκου (1961) ένα παιχνίδι α) θα πρέπει να είναι υγιές και ασφαλές και να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ανάπτυξης, ωριμότητας και ηλικίας του κάθε παιδιού, β) θα πρέπει να περιλαμβάνει το κινητικό στοιχείο, διότι τα παιχνίδια που εμπεριέχουν τη δράση, όπως το κυνηγητό και τα παιχνίδια με την μπάλα είναι πιο ωφέλιμα για τα παιδιά, γ) θα πρέπει να είναι κυρίως ομαδικό, γιατί η ομαδικότητα συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα, δ) θα πρέπει να πραγματοποιείται κυρίως στον εξωτερικό σχολικό χώρο, διότι το υπαίθριο παιχνίδι προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες μάθησης, ε) θα πρέπει να είναι εναλλασσόμενο, διότι το παιδί βαριέται γρήγορα τα ίδια παιχνίδια και δεν μπορεί να επικεντρώσει την προσοχή του για πολλή ώρα σε αυτά και στ) θα πρέπει να έχει

καλή μορφή και βασικά χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα, η συμμετρία και το μέγεθός θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη προκειμένου να είναι ταιριαστά για το παιδί (Νανάκου, 1961, σελ. 59-61).

Αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την Garvey (1990), το παιχνίδι ορισμένες φορές φαίνεται ενοχλητικό και θορυβώδες, ενώ άλλες χαριτωμένο και λεπτεπίλεπτο. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζεται ως αφελές ή ακόμη και μιμητικό των πράξεων και των αντιδράσεων των ενηλίκων (Garvey, 1990, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 16). Ο Caillois (1962) τονίζει ότι «ένα παιχνίδι-δραστηριότητα θα πρέπει α) να είναι ελεύθερο, β) να έχει τον δικό του χώρο και χρόνο, κάτι που το διαφοροποιεί από άλλες δραστηριότητες και γ) να υπακούει σε κανόνες που επιβάλλουν προσωρινά νέους «νόμους», τους μόνους που ισχύουν στο παιχνίδι» (Caillois, 1962, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 17). Τέλος, ο Henricks (2012) αναφέρει ότι στο παιχνίδι οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν σχέσεις με αντικείμενα του υλικού τους περιβάλλοντος (π.χ. τουβλάκια, μπάλες) και με στοιχεία του πολιτισμού τους (διάδοση ενός τραγουδιού, ιστοριών και εθίμων) (Henricks, 2012, σελ. 228).

Στη συνέχεια, αναλύονται διεξοδικά βασικές κατηγορίες παιδικών παιχνιδιών.

#### **1.4. Οι κατηγορίες των παιχνιδιών**

Το παιχνίδι επηρεάζει και καθρεφτίζει το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου και μερικά είδη παιχνιδιού αιτιολογούν τις δραστηριότητες που είναι πιθανό να εξασκούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Οι κατηγορίες των παιχνιδιών μπορεί να είναι είτε απλές είτε σύνθετες και συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του ατόμου (Sheridan, 2014, σελ. 19, 20). Όπως αναφέρει ο Πανταζής (1997), «έχουν παιδαγωγική σημασία όχι μόνο τα παιχνίδια μάθησης, αλλά όλες οι μορφές παιχνιδιών και τα μέσα παιχνιδιών. Αυτό συμβαίνει, γιατί δημιουργούν προϋποθέσεις μάθησης ή οδηγούν σε διαδικασίες μάθησης» (Πανταζής, 1997, σελ. 25).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), υπάρχουν οι εξής κατηγορίες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: α) Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι: τα νήπια μαγειρεύουν το μεσημεριανό φαγητό της οικογένειας, β) Φανταστικό παιχνίδι: τα παιδιά προετοιμάζουν ένα ταξίδι στο διάστημα και υποδύονται υπερήρωες από παιδικές σειρές γ) Παιδαγωγικά παιχνίδια χειρισμού αντικειμένων: παζλ, οικοδομικό υλικό, δ) Παιχνίδια με κανόνες: επιτραπέζια παιχνίδια, κινητικά, ομαδικά και παραδοσιακά παιχνίδια και παιχνίδια που συνδέονται με διαφορετικές μαθησιακές περιοχές, όπως λεκτικά και μαθηματικά παιχνίδια και ε) Παιχνίδια διερεύνησης: τα παιδιά πειραματίζονται με διάφορα υλικά, ανακαλύπτουν τις

ιδιότητες και χρήσεις των υλικών και διερευνούν τις σωματικές τους δυνατότητες με κινητικά παιχνίδια (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 27, 28).

Η Hutt (1976) υποστηρίζει ότι υπάρχει το παιχνίδι γνώσεων που έχει στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και το παιχνίδι, το οποίο σχετίζεται περισσότερο με την πειθώ και τη φαντασία (Hutt, 1976, όπ. αναφ. στο Sheridan, 2014, σελ. 20). Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), τα παιχνίδια μπορούν να διακριθούν σε: α) ομαδικά και ατομικά, β) παιχνίδια με ομαδική κίνηση (όλα τα παιδιά που εμπλέκονται στη δραστηριότητα παιχνιδιού κινούνται ταυτόχρονα), γ) παιχνίδια με διαδοχική κίνηση (τα παιδιά που παίζουν εναλλάσσονται στους κινητικούς ρόλους), δ) παιχνίδια που απαιτούν μεγάλη μυϊκή προσπάθεια και ε) παιχνίδια που απαιτούν μικρή μυϊκή προσπάθεια (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 35, 36).

Ο Karl Groos το 1901 χώρισε το παιχνίδι στις εξής κατηγορίες: α) πειραματικό παιχνίδι (παιχνίδι βασισμένο σε κανόνες, β) κοινωνικοοικονομικό παιχνίδι (κυνηγητό και παιχνίδι μάχης) και γ) μιμητικό παιχνίδι (παιχνίδι προσποίησης) (Groos, 1901, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 64). Σύμφωνα με τον King (1986, 1982), υπάρχει το καθοδηγητικό παιχνίδι και το πραγματικό παιχνίδι. Το καθοδηγητικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό και έχει ακαδημαϊκούς στόχους. Το πραγματικό παιχνίδι αναφέρεται σε δραστηριότητες που κατευθύνονται από τα ίδια τα παιδιά και είναι κυρίως εθελοντικές. Οι εν λόγω δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα συνήθως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (King, 1986, 1982, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66).

Όπως αναφέρει ο Prensky (2007), με βάση την εγκυκλοπαίδεια Britannica υπάρχουν οι εξής κατηγορίες παιχνιδιού: 1) αυθόρμητο παιχνίδι, 2) οργανωμένο παιχνίδι, γ) μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, δ) ανταγωνιστικά παιχνίδια, ε) πνευματικοί αγώνες και στ) αθλήματα (Prensky, 2007, σελ. 141). Ακόμη, η ταξινόμηση του παιδικού παιχνιδιού σύμφωνα με τον Makarenko (1958) γίνεται με βάση το υλικό κατασκευής του παιχνιδιού. Ειδικότερα, υπάρχει το υλικό για παιχνίδι (άμμος, φύλλα), το μηχανικό παιχνίδι-αντικείμενο (π.χ. αυτοκινητάκια) και το ημιτελές παιχνίδι (αυτό που πρέπει να υλοποιηθεί από το παιδί) (Makarenko, 1958, σελ. 403, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 35). Ο Broström το 1996 εισήγαγε το παιχνίδι πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο, τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό αποφασίζουν από κοινού το θέμα, το περιεχόμενο και την πλοκή του παιχνιδιού και σχεδιάζουν το περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθεί το παιχνίδι (Broström, 1996, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66).

Κατά τον Hughes (1999), υπάρχουν οι εξής κατηγορίες παιχνιδιών: 1) άγαρμπο και χωρίς τάξη παιχνίδι (περιλαμβάνει την αφή και το γαργαλητό), 2) επικοινωνιακό παιχνίδι (σχετίζεται

με λέξεις και χειρονομίες), 3) φαντασιωτικό παιχνίδι (απουσιάζουν οι κανόνες που διέπουν το σύμπαν), 4) κινητικό παιχνίδι (περιλαμβάνει το στοιχείο της κίνησης), 5) «κυριαρχικό παιχνίδι (περιλαμβάνει τον έλεγχο των φυσικών και συναισθηματικών συστατικών του περιβάλλοντος)», 6) «παιχνίδι-αντικείμενο (χρησιμοποιεί ακολουθίες χειρισμών ματιού-χειριού και κινήσεις)», 7) ανακεφαλαιωτικό παιχνίδι (το παιδί ανακαλύπτει την ιστορία του τόπου του και την καταγωγή του), 8) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (το παιδί μιμείται καθημερινούς κοινωνικούς ρόλους), 9) κοινωνικό παιχνίδι (το παιδί μαθαίνει κανόνες), 10) δημιουργικό παιχνίδι (ενασχόληση με παιδαγωγικά υλικά, όπως πηλό και τέμπερες), 11) δραματικό παιχνίδι (το παιδί δραματοποιεί γεγονότα που δεν έχει βιώσει το ίδιο), 12) συμβολικό παιχνίδι (το παιδί προσποιείται πως αντικείμενα έχουν διαφορετική χρήση από την πραγματική τους), 13) βαθύ παιχνίδι (ριψοκίνδυνο παιχνίδι), 14) διερευνητικό παιχνίδι (το παιδί διερευνά το περιβάλλον, τα αντικείμενα και τις έννοιες), 15) παιχνίδι φαντασίας (απουσία οποιουδήποτε πραγματικού στοιχείου), 16) παιχνίδι ρόλων (τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο φανταστικών χαρακτήρων) (Hughes, 1999, όπ. αναφ. στο Sheridan, 2014, σελ. 20, 21) και 17) παιχνίδια αγορίστικα (τρένα, πολεμικά παιχνίδια, αυτοκίνητα, φορτηγά, ηλεκτρονικά παιχνίδια και παιχνίδια κατασκευών) και κοριτσίστικα (κούκλες, λούτρινα ζώακια, κουζινικά και υλικά ζωγραφικής) (Hughes, 2010, σελ. 160, 161).

Παρακάτω αναλύονται μερικές από τις βασικές κατηγορίες παιχνιδιών:

### ❖ Συμβολικό παιχνίδι

Το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του προλογικού σταδίου (2-6 ετών). Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα, υποκρίνεται ότι ένα αντικείμενο έχει διαφορετικό νόημα αυτό που έχει στην πραγματικότητα, μιμείται καταστάσεις και αναλαμβάνει ρόλους. Πολύ συχνά το παιδί δίνει ζωή σε άψυχα αντικείμενα και τους αναθέτει ρόλους (π.χ. το δέντρο μιλάει, περπατάει) (Smith, 2001, σελ. 204, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 12). Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το παιδί αφομοιώνει προοδευτικά την ενότητα του σωματικού του σχήματος διαμέσου της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του (Jordan, 2003, όπ. αναφ. στο Aydin, 2012, σελ. 917· Piaget, 1926/1972, όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010, σελ. 65). Το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο, διότι συνεισφέρει στη συναισθηματική και στη διανοητική ισορροπία του ατόμου και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αλλάξει το πραγματικό μέσα από την αφομοίωση (Κοντογιάννη, 2000, σελ. 45, 46). Υπάρχουν τρία είδη συμβολικού παιχνιδιού: α) το κατασκευαστικό, β) το δραματικό και γ) το παιχνίδι με κανόνες (Monighan-Nourot et al. 1987, όπ. αναφ. στο Sarama & Clements, 2009, σελ. 316, 317).

### ❖ **Παιχνίδι με κανόνες**

Το παιχνίδι με κανόνες ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών, όταν τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν τους δικούς τους κανόνες για το συνεργατικό παιχνίδι (Sheridan, 2014, σελ. 25). Τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες εμφανίζονται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών) (Κιτσαράς, 1991, σελ. 98, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 12) και μεταβιβάζονται κοινωνικά από παιδί σε παιδί (Piaget, 1926/1972, όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010, σελ. 66). Η παρουσία των κανόνων είναι το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα οργανωμένα παιχνίδια από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα από το ελεύθερο παιχνίδι (Prensky, 2007, σελ. 142).

### ❖ **Κατασκευαστικό παιχνίδι**

Η πρώτη επαφή του παιδιού με το κατασκευαστικό παιχνίδι φαίνεται να ξεκινά στην ηλικία των 18 με 20 μηνών, όταν το παιδί αρχίζει να παίζει με τα τουβλάκια είτε ατομικά είτε σε μικρότερες ομάδες (Moller, 2015, σελ. 341· Sheridan, 2014, σελ. 24). Το εν λόγω είδος παιχνιδιού «προϋποθέτει την ύπαρξη κινητικών και αισθητηριακών ικανοτήτων σε συνδυασμό με την αύξηση της ικανότητας του παιδιού να κάνει χρήση των πνευματικών διεργασιών που εμπλέκονται στην αναγνώριση και ανάκληση πρόσφατα αποθηκευμένων αναμνήσεων» (Sheridan, 2014, σελ. 24). Σύμφωνα με τον Gestwicki (2011), το κατασκευαστικό παιχνίδι αποτελεί μία γέφυρα ανάμεσα στο λειτουργικό παιχνίδι και στο πιο εκλεπτυσμένο συμβολικό παιχνίδι (Gestwicki, 2011, σελ. 34). Κατά τον Piaget (1926/1972), το κατασκευαστικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπλάσει την πραγματικότητα με δημιουργικό τρόπο ή ακόμη και να την παραλλάξει (Piaget, 1926/1972, όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010, σελ. 66).

Το παιχνίδι με το οικοδομικό υλικό ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών, τις γνωστικές, τις κιναισθητικές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους ικανότητες και συμβάλλει στην κατανόηση των χωρικών, των μαθηματικών και των φυσικών εννοιών, καθώς και στην ανάπτυξη της γλώσσας και της νοημοσύνης (Ness & Farenga, 2016, σελ. 212· Pollman, 2010, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 201, 211· Hirsch, 1996, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 201). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της μακροχρόνιας έρευνας των Wolfgang, Stannard & Jones (2001) έδειξαν ότι το παιχνίδι με το οικοδομικό υλικό συμβάλλει στην απόκτηση μαθηματικών εννοιών και γενικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Wolfgang et al., 2001, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 212, 213).

### ❖ Παιχνίδι άσκησης

Το παιχνίδι άσκησης εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του αισθησιοκινητικού σταδίου (0-2 ετών) και περιλαμβάνει την εξερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος από το νεαρό βρέφος. Το εν λόγω παιχνίδι γίνεται λειτουργικό και χαρακτηρίζεται από κίνηση κι εναλλαγή (Smith, 2001, σελ. 204, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 11). Σύμφωνα με τον Piaget (1926/1972), στο παιχνίδι άσκησης δεν υπάρχει κανένας συμβολισμός και επαναλαμβάνονται κινήσεις και μορφασμοί με στόχο τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση του παιδιού (Piaget, 1926/1972, όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010, σελ. 66).

### ❖ Παιχνίδι προσποίησης

Το παιχνίδι προσποίησης ξεκινά λίγους μήνες πριν από τα δυο χρόνια και εξελίσσεται για αρκετά χρόνια ακόμα. Προϋποθέτει την απόκτηση του ενεργητικού, του διερευνητικού, του κατασκευαστικού και κυρίως του μιμητικού παιχνιδιού ρόλων. Το παιχνίδι προσποίησης μπορεί να αποτελέσει είτε ατομική είτε συνεργατική δραστηριότητα (Sheridan, 2014, σελ. 24· Hughes, 2010, σελ. 126). Μέσα από το εν λόγω παιχνίδι τα παιδιά εξοικειώνονται με τις χρήσεις, τις λειτουργίες και τις ιδιότητες των αντικειμένων και αναπτύσσουν την αφηρημένη τους σκέψη (Aydin, 2012, σελ. 922· Stanley, 2004, όπ. αναφ. στο Aydin, 2012, σελ. 917). Ακόμη, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται και να συνεργάζονται με τους άλλους. Όπως αναφέρει ο Segal (2006), οι κοινωνικές δεξιότητες διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Segal, 2006, όπ. αναφ. στο Aydin, 2012, σελ. 917). Σύμφωνα με τους O'Reilly, Painter & Bornstein (1997), τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών με το παιχνίδι προσποίησης κατανοούν τις έννοιες του κόσμου που τα περιβάλλει και κατά τους Logue & Detour (2011), η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού μπορεί να γίνει περίπλοκη όταν οι εκπαιδευτικοί την υποστηρίζουν, αλλά δεν την κατευθύνουν (Logue & Detour, 2011, σελ. 1· O'Reilly, Painter & Bornstein, 1997, όπ. αναφ. στο Aydin, 2012, σελ. 917). Τέλος, κατά τους Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist (2013), το παιχνίδι προσποίησης είναι το κλειδί για την ανάπτυξη (Lillard et al. 2013, σελ. 156) και τα παιδιά με αυτό αποκτούν γνώσεις, τις οποίες εφαρμόζουν στη συνέχεια σε πραγματικές δομές (Hopkins, Dore & Lillard, 2012· Sutherland & Friedman, 2012a, 2012b, όπ. αναφ. στο Lillard et al. 2013, σελ. 158).

### ❖ Δραματικό παιχνίδι

Το δραματικό παιχνίδι καταλαμβάνει τα δύο τρίτα του παιχνιδιού προσποίησης κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Rubin, 1986, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 106). Δραματικό είναι το παιχνίδι στο οποίο οι παίκτες υποκρίνονται, υποδύονται ρόλους ή κάνουν διάφορα αντικείμενα ή πρόσωπα να υποδυθούν συγκεκριμένους ρόλους (Harms, Clifford & Cryer, 2005· Harms, Cryer & Clifford, 2003, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 237). Όπως αναφέρει ο Ασπιώτης (1960), το δραματικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο ανάπτυξης της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του παιδιού (Ασπιώτης, 1960, σελ. 94). Ειδικότερα, το εν λόγω παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, της γλώσσας, της αυτοπεποίθησης και του αυτοελέγχου, στη βελτίωση της μνήμης, καθώς και στην ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων (Corsaro, 2012, σελ. 494· Kavanaugh, 2006· Singer, 1995· Dansky, 1980· Burns & Brainerd, 1979, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 112, 113).

Από τη στιγμή που το δραματικό παιχνίδι είναι κοινωνικό, μπορεί να έχει σημαντική επιρροή στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Με το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους, να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν, να παίρνουν αποφάσεις, να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και να διαπραγματεύονται με τους άλλους. Τέλος, παίζοντας ρόλους τα παιδιά κατανοούν την έννοια του φύλου και βλέπουν πως διαφορετικοί άνθρωποι αντιδρούν σε παρόμοιες κοινωνικές καταστάσεις (Public Schools of North Carolina, 1998, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 41· Corsaro, 2012, σελ. 494· Lutz & Sternberg, 1999, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 113).

### ❖ Ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι

Το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι αποτελεί μία βασική κατηγορία παιχνιδιού. Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί συμφωνούν ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά όταν παίζουν σε ομάδες, μαθαίνουν να τηρούν τους κανόνες, να αναλαμβάνουν ρόλους, να παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής, να περιμένουν τη σειρά τους, καθώς και να ακούν το ένα το άλλο (Duffin, 2003· Ματσαγγούρας 1995· Slavin, 1987, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76). Σύμφωνα με την Πολυμενάκου-Παπακυριάκου (1988), τα ομαδικά παιχνίδια παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 177, όπ. αναφ. στο Ζάραγκας, 2011, σελ. 43).

Εκτός από αυτά, το ομαδικό παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ενδυνάμωση του αισθήματος του «ανήκειν», το οποίο κρίνεται αναγκαίο για την ψυχική ισορροπία των παιδιών. Τέλος, τα παιδιά με το εν λόγω είδος παιχνιδιού μαθαίνουν να διαχειρίζονται την ήττα τους, γνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα από τους άλλους και καταπολεμάνε τον εγωκεντρισμό τους (Dodge & Colker, 1998, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76, 77).

#### ❖ **Κινητικό παιχνίδι**

Το κινητικό παιχνίδι αποτελεί μια βασική κατηγορία παιχνιδιού και ένα είδος φυσικής μάθησης. Η κίνηση είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και κυρίως για τη σωματική, την επικοινωνιακή και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μέσα από την εμπλοκή τους σε εξωτερικές και εσωτερικές δραστηριότητες τα νεαρά άτομα μαθαίνουν, αποκτούν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες και εξερευνούν τον κόσμο τους (Brock et al., 2016, σελ. 241). Σύμφωνα με τον Ζάραγκα (2010), οι κινητικές δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να υλοποιηθούν εύκολα όταν τα παιδιά συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό (Ζάραγκας, 2010, σελ. 228). Όπως αναφέρουν η Brock και οι συνεργάτες της (2016), το κινητικό παιχνίδι βοηθά τον εκπαιδευτικό να χτίσει τη σχέση του με τα παιδιά (Brock et al., 2016, σελ. 246). Ο Αντωνιάδης (1994) επισημαίνει ότι τα κινητικά παιχνίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων (δύναμη, ευκινησία, αντοχή, ταχύτητα, ετοιμότητα) και στην εκμάθηση των κανόνων, τονώνουν την υγεία, ενισχύουν τη φιλία και τη συνεργασία, προάγουν το ομαδικό πνεύμα και διαμορφώνουν το χαρακτήρα του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 40, 41).

#### ❖ **Φανταστικό παιχνίδι**

Το φανταστικό παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό είδος παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων. Ενισχύει τη μνήμη (Gestwicki, 2011) και μέσα από αυτό τα παιδιά ανακαλύπτουν μη πραγματικούς κόσμους, κόσμους γεμάτους φαντασία και τα πάντα γίνονται δυνατά (Smidt, 2011) (Gestwicki, 2011, σελ. 40· Smidt, 2011, σελ. 65). Η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού, όπως και το παιχνίδι με αντικείμενα βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Saracho, 2002· Dansky, 1980, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 231). «Ολόκληρη η ζωή με τις ποικίλες όψεις της αντικατοπτρίζεται στο παιχνίδι φαντασίας. Η κούκλα, το αγαπημένο παιχνίδι των μικρών κοριτσιών, το μπαστούνι που γίνεται άλογο για τα αγόρια, είναι τυπικά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας» (Ασπιώτης, 1960, σελ. 90).

Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό από τα αγόρια να επιλέγουν οικιακούς και οικογενειακούς ρόλους, ενώ τα αγόρια προτιμάνε περιπετειώδεις και φανταστικούς ρόλους, καθώς και ρόλους που είναι λιγότερο περίπλοκοι και απομακρυσμένοι από το οικιακό περιβάλλον (Hughes, 2010, σελ. 172· Pellegrini & Bjorklund, 2004, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 170· Maccoby, 1998· Boyatzis & Watson, 1993· Johnson & Rooprarine, 1983· Sutton-Smith, 1979, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 173).

#### ❖ Ριψοκίνδυνο παιχνίδι

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι αποτελεί μια άλλη κατηγορία παιχνιδιού. Σύμφωνα με την Sandseter (2009), το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής: α) παιχνίδι που περιλαμβάνει ύψος ή ταχύτητα, β) παιχνίδι με επικίνδυνα στοιχεία, γ) έντονο και τραχύ παιχνίδι και δ) παιχνίδι σε επικίνδυνες περιοχές. Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει κίνδυνο σωματικού τραυματισμού, όμως για τα παιδιά είναι εντυπωσιακό και συναρπαστικό (Sandseter, 2009, σελ. 3, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 371). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αναζητούν κυρίως παιχνίδια που περιλαμβάνουν ύψος και ταχύτητα (Sargisson & McLean, 2013, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 373· Little & Eager, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 372· Sandseter, 2009· Staempfli, 2009), καθώς και ότι οι παιδικές σχολικές χαρές αν και είναι ριψοκίνδυνες, παρέχουν στα παιδιά σημαντικές ευκαιρίες μάθησης (Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 372).

Σύμφωνα με τους Christensen & Mikkelsen (2008), όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνο παιχνίδι μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν επικίνδυνες καταστάσεις και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ασφάλειά τους (Christensen & Mikkelsen, 2008, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383). Επιπλέον, κατά τους Coster & Gleeve (2008), το ριψοκίνδυνο παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών και τα ενθουσιάζει (Coster & Gleeve, 2008, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179, 180). Παρόλα τα οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, φαίνεται πως οι παιδαγωγοί αποφεύγουν να το ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας της ανησυχίας τους για την ασφάλεια των μαθητών τους (Dyment & Coleman, 2012, όπ. αναφ. στο Little & Sweller, 2015, σελ. 338). Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι οι Νορβηγοί, οι Σουηδοί, οι Δανοί και οι Ιταλοί νηπιαγωγοί αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ριψοκίνδυνο παιχνίδι από τους Αμερικανούς και τους Αυστραλούς νηπιαγωγούς (Little, Sandseter & Wyver, 2012· Wyver et al., 2012· Wyver et al., 2010, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 178, 179). Η εν λόγω διαφοροποίηση ίσως να έγκειται στο ότι οι πρώτοι γνωρίζουν τη συμβολή του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού στη μάθηση

και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Sandseter, 2013, 2012, 2010, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179).

### ❖ Παραδοσιακό παιχνίδι

Τα παραδοσιακά παιχνίδια ανάλογα με τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους, τον στόχο που θέτει ο εκπαιδευτικός αλλά και το ίδιο το παιχνίδι μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες: α) Κινητικά και μη κινητικά, β) Λεκτικά, γ) Παιχνίδια για αγόρια και παιχνίδια για κορίτσια (τα αγόρια προτιμάνε τα παιχνίδια δράσης, τα επικίνδυνα και ανταγωνιστικά παιχνίδια και τα αθλήματα, ενώ τα κορίτσια προτιμάνε παιχνίδια, όπως τα μήλα, το κουτσό, το κυνηγητό, το δαχτυλίδι, τις κούνιες, το σχοινάκι και το κρυφτό) και δ) Παιχνίδια για μικρά και για μεγάλα παιδιά, παιχνίδια για ενήλικες και παιχνίδια για όλες τις ηλικίες (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 80, 81· Cherney & London, 2006· Bradley, McMurray, Harrill & Deng, 2000· Crombie & Desjardins, 1993· Parker, 1984· Lever, 1976, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 179).

### ❖ Ψηφιακό παιχνίδι

Το ψηφιακό παιχνίδι αναφέρεται σε μία μεγάλη ποικιλία τεχνολογικών εφαρμογών και μπορεί να περιλαμβάνει: 1) προσωπικούς υπολογιστές, με αυτόνομο ή διαδικτυακό τρόπο, 2) φορητές συσκευές, όπως Gameboy, 3) κλασικές μεγάλες παιχνιδομηχανές, όπως Arcade, 4) εξειδικευμένες κονσόλες, όπως Playstation και Nintendo, 5) κινητά τηλέφωνα και 6) διάφορες άλλες συσκευές, όπως ρολόγια χειρός. Ακόμη, τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: παιχνίδια λογικής, περιπέτειας, δράσης, προσομοίωσης, μοντελοποίησης, ρόλων και στρατηγικής (Κόμης, 2004, όπ. αναφ. στο Σταυρίδου & Καρασαββίδης, 2009, σελ. 169).

Τα τελευταία χρόνια το ψηφιακό παιχνίδι έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία. Η ενασχόληση με οποιοδήποτε ψηφιακό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με την τεχνολογία, να γίνουν δημιουργικά, να μάθουν να συνεργάζονται, να κατανοήσουν σημαντικές έννοιες και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται μέσα στο παιχνίδι προκειμένου να διακριθούν και να νικήσουν (Sicart, 2009, όπ. αναφ. στο Lekka & Sakellariou, 2014, σελ. 342).

Ο Prensky (2007) υποστηρίζει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σημαντικά, διότι α) διαχειρίζονται όλες τις μονότονες παραμέτρους του παιχνιδιού, β) είναι πιο γρήγορα και ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις επιλογές του παίκτη, γ) παρέχουν τη δυνατότητα στον παίκτη να έχει πολλούς συμπαίκτες οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει, δ) παράγουν και επιτρέπουν

αρκετές επιλογές και σενάρια, ε) διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες του παίκτη, στ) μπορούν να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στα ενδιαφέροντα του κάθε παίκτη και ζ) είναι ευέλικτα και μπορούν να τροποποιηθούν (Prensky, 2007, σελ. 154, 155).

#### ❖ Παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών

Το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών αποτελεί αξιόλογη κατηγορία παιχνιδιού, καθώς στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν παιδιά αρκετά διαφορετικών ηλικιών (4-6 ετών). Κατά τους Katz, Evangelou & Hartman (1990), οι μικτές ως προς την ηλικία των παιδιών ομάδες έχουν σημαντικά αποτελέσματα για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση τόσο των μεγαλύτερων όσο και των μικρότερων μαθητών (Katz et al., 1990, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 82). Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006), τα μεγαλύτερα παιδιά, όταν αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους στο εν λόγω είδος παιχνιδιού, γίνονται περισσότερο υπεύθυνα. Ακόμη, τα άτομα που δεν είναι τόσο δημοφιλή στους συμμαθητές τους και αδυνατούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους μεταξύ των συνομηλίκων τους, όταν συναναστρέφονται με παιδιά μικρότερων ηλικιών έχουν την ευκαιρία να κερδίσουν τον θαυμασμό και την αποδοχή από αυτά, κάτι το οποίο ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης, όταν τα μεγαλύτερα παιδιά μαθαίνουν στα μικρότερα να τηρούν τους κανόνες της τάξης ή των παιχνιδιών, τονώνεται η αυτοπειθαρχία τους και τηρούν και τα ίδια τους κανόνες με μεγαλύτερη συνέπεια (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 82).

Το παιχνίδι μεταξύ παιδιών διαφορετικών ηλικιών δίνει τη δυνατότητα στα μικρότερα παιδιά να μάθουν περισσότερα από τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους, κάτι το οποίο δεν θα μπορούσε να συμβεί με τους συνομηλίκους τους. Σε αυτό το παιχνίδι η συμπεριφορά των μεγαλύτερων παιδιών αποτελεί πρότυπο για τα μικρότερα και τα μικρότερα παιδιά φαίνεται να λαμβάνουν μεγαλύτερη συναισθηματική υποστήριξη από τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμαθητές τους (Gray, 2011, σελ. 500). Επίσης, τα μικρότερα παιδιά όταν παίζουν με μεγαλύτερά τους εμπλέκονται σε πιο απαιτητικές δραστηριότητες, παρά όταν αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους (Gray, 2011, σελ. 503, 504· Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 82). Τα πιο νεαρά άτομα καθώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες με τα μεγαλύτερα παιδιά αποκτούν κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) (Christie & Stone, 1999, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506· Dunn, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506). Σύμφωνα με τον Daniel Greenberg (1992), η ανάμιξη μαθητών διαφορετικών ηλικιών είναι το κλειδί για τη σχολική επιτυχία (Greenberg, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 503). Τέλος, όπως αναφέρεται στην Gray (2011), το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών είναι λιγότερο

ανταγωνιστικό και περισσότερο δημιουργικό από ότι το παιχνίδι μεταξύ παιδιών ίδιας ηλικίας. Για τα παιδιά αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η διασκέδαση και όχι η νίκη (Gray, 2011, σελ. 516).

### ❖ Παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο

Ο χώρος ασκεί μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, όμως πολύ σημαντική θεωρείται η ενεργή σχέση του νηπίου με το χώρο. Το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον υπαίθριο σχολικό χώρο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν, να εξερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και σωματικά με το περιβάλλον (Sussman & Gillman, 2007· Θεοδοσιάδου, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40, 176). Όλοι οι χώροι στα νηπιαγωγεία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των μαθητών και άρα η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή καθίσταται αναγκαία για τη διεξαγωγή παιχνιδιών και την απόκτηση εμπειριών (Jung et al., 2015, σελ. 26).

Το ελεύθερο παιχνίδι υλοποιείται τόσο μέσα στην αίθουσα όσο και στη σχολική αυλή (Γκουγκούλη, 2000, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 22). Ο εξωτερικός χώρος του σχολείου σε συνδυασμό με την προσεκτική διαμόρφωσή του θα πρέπει να σέβεται τις ανάγκες των μαθητών και να φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Τα παιχνίδια και ο εξωτερικός χώρος συμβάλλουν στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών (Δαφέρμου, κ.α., 2006, σελ. 57· Chmelynski, 1998, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 4) και τους δίνουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες, καθώς και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Sluckin, 1981, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 393· Woolner & Tiplady, 2009· Dymont, 2005· Tranter & Pawson, 2001· Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou, Tsevreni, Epitropou & Kittas, 2013, σελ. 60· Blatchford, 2001, σελ. 346, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 23).

Ο Holmes (2012) αναφέρει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον εξωτερικό χώρο κοινωνικοποιούνται με τους συνομηλίκους τους. Τα κορίτσια συνήθως εμπλέκονται σε καθιστικές δραστηριότητες και αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς τους, ενώ τα αγόρια εμπλέκονται σε σωματικές και ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Holmes, 2012, σελ. 327). Σύμφωνα με την έρευνα των Moser & Martinsen (2010) που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Νορβηγίας, φάνηκε ότι οι εξοπλισμοί που χρησιμοποιούνται συχνότερα στους εξωτερικούς χώρους των νηπιαγωγείων είναι η αμμοδόχος (σε ποσοστό 70%), οι μπάλες, τα αυτοκινητάκια, οι κούνιες και οι τσουλήθρες. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος τα παιδιά παίζουν συχνά με φυσικά στοιχεία (νερό, δέντρα) (Moser & Martinsen, 2010, σελ. 465).

Τα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού συμβάλλουν στη δημιουργία ποιοτικών δραστηριοτήτων (Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 60). Η χρήση της σχολικής αυλής ως μιας εξωτερικής μαθησιακής τάξης δεν είναι καινούργια ιδέα. Παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi και η Montessori υποστήριζαν ότι θα πρέπει να αξιοποιούνται οι σχολικές αυλές προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση των παιδιών (Christidou et al., 2013, σελ. 60). Σύμφωνα με τους Malone & Tranter (2005) και Rivkin (2000), οι σχολικές αυλές θεωρούνται σημαντικές, διότι βοηθάνε τα παιδιά να γνωρίσουν το περιβάλλον (Μπότσογλου, 2010· Maistoru, 2008, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 177· Malone & Tranter, 2005· Rivkin, 2000, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 60).

Το παιχνίδι με ποικίλα φυσικά στοιχεία στον εξωτερικό χώρο προωθεί την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των μικρών παιδιών (Butin & Woolums, 2009· City of Vancouver, 1993, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 176). Ειδικότερα, τα οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο είναι τα εξής: α) η ενίσχυση της αυτορρύθμισης, β) η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της αδρής κινητικότητας, γ) η βελτίωση της διατροφής, δ) η βελτίωση της όρασης, ε) η προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης, στ) η ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και μάθησης, ζ) η μείωση των συμπτωμάτων της ελλειμματικής προσοχής και της υπερκινητικότητας (ADHD) και η βελτίωση της συγκέντρωσης, η) η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και θ) ο σεβασμός των οικοσυστημάτων (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Gill, 2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38· Fjørtoft, 2001· Taylor et al., 2001· Marsh, 1999, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Clements, 2004, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Elliot, 2010, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98· Henniger, 1993, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Little & Eager, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Trawick-Smith, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Stephenson, 2002, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Staempfli, 2007, σελ. 237· Burriss & Harrison, 2004, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 3).

Ακόμη, η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού συμβάλλει στη σωματική, τη συναισθηματική και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Engelen, Bundy, Naughton, Simpson, Bauman, Ragen, Baur, Wyver, Tranter, Niehues, Schiller, Perry, Jessup & Van der Ploeg, 2013, όπ. αναφ. στο Brussoni, Gibbons, Gray, Ishikawa, Sandseter, Bienenstock, Guylaine, Chabot, Fuselli, Herrington, Janssen, Pickett, Power, Stanger, Sampson & Tremblay, 2015, σελ. 6425· Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012· Sandseter & Kennair, 2011· Little & Wyver, 2008, όπ. αναφ. στο Little & Sweller, 2015, σελ. 338· Patte, 2010· Holmes, Pellegrini & Schimdt, 2006, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 328· Burriss & Foulks-Boyd, 2005, όπ.

αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 2· Kellert, 2004· Jarrett et. al., 1998· Pellegrini, Huberty & Jones, 1995· Pellegrini & Davies, 1993) και ενισχύει τις γνωστικές τους ικανότητες (Perry & Branum, 2009, σελ. 195, 208· Wells, 2000, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 87). Εκτός από αυτά, το ποιοτικό εξωτερικό παιχνίδι βελτιώνει τη συμπεριφορά των παιδιών και τα βοηθάει να μάθουν να ρυθμίζουν τα έντονα συναισθήματά τους. Έχει παρατηρηθεί ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα χαμηλής ποιότητας σχετίζονται με το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι και την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ τα περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας συνδέονται με το εποικοδομητικό και το ποιοτικό παιχνίδι (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco & McGinnis, 2005, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 87).

Όπως αναφέρουν οι Cosco, Moore & Smith (2014) και Boldemann, Blennow, Dal, Martensson, Raustorp & Yuen (2006), το παιχνίδι με φυσικά στοιχεία, όπως γρασίδι, δέντρα και ξύλα στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον, αυξάνει τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών κατά 22% (Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Boldemann et al., 2006, όπ. αναφ. στο Duranceau & Bergeron, 2013, σελ. 7). Επιπλέον, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον εξωτερικό χώρο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής και της γεωγραφίας, καθώς και στην προαγωγή των τεχνών και του θεάτρου (Danks, 2010· Woolner & Tiplady, 2009, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013· Kittas, 2013, σελ. 60, 61· Maynard & Waters, 2007, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 60· Dymont, 2005· McDonald & McDonald, 2002· Basile & White, 2000).

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ποικίλα υλικά και εξοπλισμό και να εμπλακούν σε δραστηριότητες κινητικού συντονισμού, οι οποίες δεν είναι εφικτές στην αίθουσα (Burriss & Burriss, 2011, σελ. 8). Τα παιδιά όταν παίζουν έξω αποκτούν μοναδικές εμπειρίες, οι οποίες θα ήταν δύσκολο να αποκτηθούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Caiman & Lundegård, 2014· Green, 2013· Ghafouri, 2012, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 48· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Parsons, 2011, σελ. 11, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Burriss & Burriss, 2011, σελ. 10· Bowker & Tearle, 2007· Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2006· Cronin-Jones, 2005· Rivkin, 1997). Σύμφωνα με την Ghafouri (2012) και τους Caiman & Lundegård (2014), η μάθηση των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί εάν αυτά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή (Caiman & Lundegård, 2014· Ghafouri, 2012, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 48).

Τα περισσότερα νηπιαγωγεία στην Κολομβία αξιοποιούν τα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης και αυτός ο τύπος εξωτερικής μάθησης μοιάζει με το Δασικό Σχολείο (Den Hoed,

2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Ernst (2014) έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν τις σχολικές παιδικές χαρές με τον πλήρη και κατάλληλο εξοπλισμό απαραίτητες για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων και της μάθησης (Ernst, 2014, σελ. 97). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι οι Νορβηγοί προωθούν τις υπαίθριες δραστηριότητες και παρακινούν τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα σε εξωτερικούς χώρους και να τους ανακαλύπτουν, χωρίς όμως οι ίδιοι να παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των μαθητών τους (Guldborg, 2009, σελ. 60, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 178). Επίσης, μελέτες που έγιναν στις Η.Π.Α. έδειξαν ότι τα παιδιά που πηγαίνουν σε σχολεία με εξωτερικές αίθουσες διδασκαλίας έχουν καλύτερες επιδόσεις στις κοινωνικές επιστήμες, στις τέχνες, στη γλώσσα και στα μαθηματικά (American Institutes for Research, 2005, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 87).

Παρά τα οφέλη του εξωτερικού παιχνιδιού, φαίνεται ότι πολλοί διδάσκοντες προτιμάνε το παιχνίδι μέσα στην τάξη, διότι θεωρούν ότι έτσι έχουν τον απόλυτο έλεγχο πάνω στους μαθητές τους (Perry & Brannum, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 73· Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2006· Clements, 2004). Ακόμη, άλλοι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν πολύ το εξωτερικό παιχνίδι, διότι θεωρούν ότι ο υπαίθριος χώρος αυξάνει την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό (Burriss & Burriss, 2011, σελ. 5· Leff, Power, Costigan & Manz, 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 3). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τη σχολική αυλή για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Malone & Tranter, 2003a, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013, σελ. 61), ισχυριζόμενοι ότι υπάρχει κίνδυνος για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών, έλλειψη ειδικευμένης γνώσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης για την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων, χρονικοί περιορισμοί και έλλειψη υλικών (Dyment, 2005, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013, σελ. 61). Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι υπάρχει μια διεθνής τάση για μείωση της διάρκειας του σχολικού διαλείμματος (Jarrett, 2001· Alexander, 1999, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 8).

Η έρευνα των McClintic & Petty (2015) αναφορικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το εν λόγω είδος παιχνιδιού απαραίτητο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Παρόλα αυτά όμως, δεν φάνηκε να αξιοποιούν τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού σε μεγάλο βαθμό, λόγω έλλειψης κινήτρων και πληροφόρησης. Οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι επιβλέπουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο και ανέφεραν ότι ο φυσικός χώρος σαν μέγεθος περιορίζει τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων τους (McClintic & Petty, 2015, σελ. 39). Η έρευνα των Kos & Jerman (2013) που υλοποιήθηκε

σε νηπιαγωγεία της Σλοβενίας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αξιοποιούν τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού, διότι κατά την άποψή τους το εξωτερικό περιβάλλον, σε αντίθεση με την αίθουσα, θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια των παιδιών (Kos & Jerman, 2013, σελ. 197).

Η έρευνα των Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στα νηπιαγωγεία του Ομάν αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή του εξωτερικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και το αξιοποιούν καθημερινά. Επίσης, πολύ συχνά αναλαμβάνουν το ρόλο του καθοδηγητή της συμπεριφοράς των παιδιών στην αυλή και παρέχουν στους μαθητές τους τα κατάλληλα υλικά παιχνιδιού. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα νηπιαγωγεία του Ομάν δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένα και εξοπλισμένα με ποιοτικά υλικά. Οι μελετητές Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016) προτείνουν την επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναφορικά με το ρόλο του εξωτερικού παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 81, 94).

Τέλος, αναφορές στην ελληνική βιβλιογραφία συνδέουν την εφαρμογή δραστηριοτήτων παιχνιδιού και φυσικής αγωγής με τον αύλειο και εξωτερικό χώρο του σχολείου, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια συνδέονται αποκλειστικά με την περιβαλλοντική αγωγή, γεγονός το οποίο περιορίζει τις δυνατότητές τους (Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σελ. 236).

#### ❖ **Οργανωμένες-κατευθυνόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού**

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού είναι δραστηριότητες, οι οποίες επιλέγονται τόσο από τον νηπιαγωγό όσο και από τα παιδιά σε συνεργασία με τον νηπιαγωγό. Οι εν λόγω δραστηριότητες έχουν σκοπό την υλοποίηση καθορισμένων στόχων από τις μαθησιακές περιοχές ή την ανάπτυξη και την ενίσχυση σημαντικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι διδάσκοντες τις σχεδιάζουν προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να επεξεργαστούν καινούργιες έννοιες και πληροφορίες (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 35). Σύμφωνα με τον Prensky (2007), «η ύπαρξη σκοπών ή στόχων διακρίνει τα οργανωμένα παιχνίδια από άλλες μορφές του παίξιν, καθώς επίσης και από άλλα παιχνίδια που δεν έχουν καθορισμένη στόχευση» (Prensky, 2007, σελ. 144). Κατά τον Kytä (2004), το παιχνίδι στα προσχολικά περιβάλλοντα τις περισσότερες φορές συμβαίνει υπό την επίβλεψη των ενηλίκων, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφασίζουν τι και που θα παίζουν τα παιδιά (Kytä, 2004, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179).

Οι ειδικοί ορίζουν το κατευθυνόμενο παιχνίδι σαν ένα δομημένο παιχνίδι, το οποίο συμβάλλει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής) (Thorsted, Bing & Kristensen, 2015, σελ. 66· Weisberg et al., 2015, σελ. 8· Lancy & Grove, 2011, σελ. 489· Roskos, Taborns & Lenhart, 2004, όπ. αναφ. στο Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010, σελ. 84, 87) και περιλαμβάνει την άμεση συμμετοχή των ενηλίκων (Van Hoorn et al., 2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84). Το καθοδηγούμενο παιχνίδι αποτελεί ένα μίγμα παιχνιδιού και ακαδημαϊκής μάθησης (Roskos et al., 2004, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84, 87).

Σύμφωνα με την Hyvonen (2011), καθοδηγούμενο παιχνίδι είναι το παιχνίδι που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και έχει τις εξής μορφές: α) μουσικά-ρυθμικά παιχνίδια, β) παιχνίδια μνήμης, γ) παζλ, δ) επιτραπέζια παιχνίδια, ε) παιχνίδια που απαιτούν μάντεμα και στ) μαθηματικά παιχνίδια (Hyvonen, 2011, σελ. 72). Κατά τους Weisberg et al. (2015) και Lancy & Grove (2011), το κατευθυνόμενο παιχνίδι είναι ένα σημαντικό και ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της μάθησης των μικρών παιδιών και αποτελεί βασικό συστατικό ενός επιτυχημένου προσχολικού προγράμματος σπουδών (Weisberg et al., 2015, σελ. 13· Lancy & Grove, 2011, σελ. 489).

Ο εκπαιδευτικός με το καθοδηγητικό παιχνίδι επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές συγκεκριμένες γνώσεις με έναν παιγνιώδη, διασκεδαστικό και ήρεμο τρόπο. Ο ενήλικας-παιδαγωγός παρατηρεί και επιβλέπει τα παιδιά, τους κάνει ερωτήσεις προκειμένου να διευκολύνει τη μάθησή τους και τους δείχνει πως να χειρίζονται τα μαθησιακά υλικά. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού δεν λαμβάνονται υπόψη τόσο πολύ τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως συμβαίνει στο ελεύθερο παιχνίδι (Lillard, 2013, σελ. 138, 145, 146). Έχει παρατηρηθεί ότι για τους ενήλικες έχει μεγαλύτερη αξία το παιχνίδι που κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό (Brock et al., 2016, σελ. 286-287). Ωστόσο, είναι απαραίτητο να παρέχεται στα παιδιά αρκετός χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά (Chafel, 2003, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 290). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ισορροπία μεταξύ της ελευθερίας και της δομής κάνει το κατευθυνόμενο παιχνίδι να είναι ένα επιτυχημένο εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013, όπ. αναφ. στο Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff & McCandliss, 2014, σελ. 10).

Ο Leff και οι συνεργάτες του (2003) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να παρέχονται στα παιδιά δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού, κατάλληλες για την ηλικία και το φύλο τους. Οι εν λόγω δραστηριότητες είναι σημαντικές, γιατί προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και συμβάλλουν στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών (Leff et. al., 2003, όπ. αναφ. στο

Burriss, 2011, σελ. 3). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα των Danby & Baker (1998) που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Αυστραλίας, έδειξε ότι ακόμα και όταν οι νηπιαγωγοί δεν κατηύθυναν ενεργά το παιχνίδι των μαθητών τους, η παρουσία τους μείωνε σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία των παιδιών για διαπραγμάτευση και συμβιβασμό (Danby & Baker, 1998, όπ. αναφ. στο Lancy & Grove, 2011, σελ. 495, 496).

### ❖ Ελεύθερο παιχνίδι

Σύμφωνα με τους Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk & Singer (2008) και τους Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek (2006), ελεύθερο παιχνίδι είναι εκείνο το παιχνίδι, κατά το οποίο τα παιδιά μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν με οποιαδήποτε υλικά θέλουν, χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων. Υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι εξαιρετικά ωφέλιμο για την ανάπτυξη των παιδιών (Hirsh-Pasek, et al., 2008· Singer et al., 2006, όπ. αναφ. στο Weisberg et al., 2015, σελ. 9). Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια μη δομημένη δραστηριότητα που ξεκινά από το παιδί και εστιάζει στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στη χαλάρωση και στη διασκέδαση με τους συμμαθητές, καθώς και στην επανάκτηση των επιπέδων ενέργειας. Το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να λάβει χώρα σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους και δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη διδακτέα ύλη και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Hyvonen, 2011, σελ. 74).

Όπως αναφέρει η Lillard (2013), ελεύθερο παιχνίδι είναι το παιχνίδι που υποκινείται από το ίδιο το παιδί χωρίς να εμπλέκεται ο ενήλικας. Τα παιδιά χωρίς την καθοδήγηση και την επίβλεψη των εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν τα ίδια πρωτοβουλίες και ευθύνη για τις πράξεις τους (Lillard, 2013, σελ. 137). Ο Fisher και οι συνεργάτες του (2011) υποστηρίζουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι περιλαμβάνει α) παιχνίδι με αντικείμενα, β) παιχνίδι προσποίησης, γ) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και δ) παιχνίδι με τραχύτητα και τούμπες. Εδώ τα παιδιά συμμετέχουν χωρίς την άμεση επίβλεψη και τον άμεσο έλεγχο των ενηλίκων. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι διασκεδαστικό, ευέλικτο, ενεργητικό και εθελοντικό, συχνά περιλαμβάνει φανταστικά στοιχεία και σε αυτό συμμετέχουν συνομήλικοι (Fisher et al., 2011, όπ. αναφ. στο Lillard, 2013, σελ. 138).

Επιπλέον, το εν λόγω είδος παιχνιδιού αποτελεί κλειδί για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Mathieson & Banerjee, 2010, όπ. αναφ. στο Veiga, Neto & Rieffec, 2016, σελ. 57· Burdette & Whitaker, 2005, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 50· Jarrett & Duckett-Hedgebeth, 2003, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 328) και μέσο έκφρασης και διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων (Lindsey & Colwell, 2013, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 51· LaFreniere, 2011, σελ. 480· Peterson & Flanders, 2005, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016,

σελ. 50). Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ασχοληθεί με πράγματα που το ενδιαφέρουν, να βελτιώσει τις δεξιότητές του και να βρει λύσεις στα προβλήματά του (Brock et al., 2016, σελ. 108· Gray, 2011· Hurwitz, 2003, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 49· Allen & Schwartz, 2001). Σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007), το ελεύθερο παιχνίδι, όταν διεξάγεται σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και υπαίθριους χώρους, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύσσονται, να ανακαλύπτουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ, 2007, σελ. 591).

Η Lillard και οι συνεργάτες της (2013) επισημαίνουν ότι οι παιδοκεντρικές εκπαιδευτικές μέθοδοι είναι οι πιο σημαντικές μέθοδοι, καθώς είναι γνωστό ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Lillard et al., 2013, σελ. 27, όπ. αναφ. στο Weisberg et al., 2015, σελ. 13). Η έρευνα των Barros, Silver & Stein (2009) έδειξε ότι, όταν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών διαρκεί περισσότερο, οι μαθητές φαίνεται να έχουν καλύτερη συμπεριφορά μέσα στην τάξη (Barros et al., 2009, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 50). Επίσης, κατά τους Lindsey & Colwell (2013), μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν για τις αιτίες και τις συνέπειες των πράξεών τους (Lindsey & Colwell, 2013, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 51). Εκτός από αυτά, η εμπλοκή των παιδιών στο ενεργητικό και ελεύθερο παιχνίδι με τους συνομήλικούς τους ενισχύει την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη φυσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη (Milteer, Ginsburg, MSED & Mulligan, 2012, σελ. 205· Lauer, 2011, σελ. 3) και βελτιώνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Amabile & Pillmer, 2012· Amabile & Hennessey, 1986· Deci & Ryan, 1980, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 209).

Το ελεύθερο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τις ιδιότητες των αντικειμένων (Gardner-Neblett, Holochwost, Cranley, Gallagher, Iruka, Odom & Pungello, 2016, σελ. 2) και συνεισφέρει στην ενίσχυση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Hart & Risley, 1975, όπ. αναφ. στο Cammilleri, 2009, σελ. 33). Όπως αναφέρουν οι Katz & McClellan (1997), το αδόμητο παιχνίδι αποτελεί πηγή μάθησης για τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με αληθινές καθημερινές καταστάσεις, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, να αντιλαμβάνονται την προοπτική των άλλων, να διαπραγματεύονται, να επικοινωνούν και να συμβιβάζονται (Katz & McClellan, 1997, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 2).

Επιπρόσθετα, το ελεύθερο παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται

ανάμεσα στους μαθητές τους (LaFreniere & Sroufe, 1985· Sroufe et al., 1984· LaFreniere & Charleworth, 1983, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 480, 481). Κατά την Brock και τους συνεργάτες της (2016), το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Brock et al., 2016, σελ. 290). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία στη Μασαχουσέτη προάγουν το αυτοκατευθυνόμενο παιχνίδι και την εξερεύνηση, τα οποία αποτελούν οχήματα για τη μάθηση. Σε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης τα παιδιά περνάνε το χρόνο τους παίζοντας, ανακαλύπτοντας, δημιουργώντας και συζητώντας (Gray & Chanoff, 1986, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 503). Παρόλο που το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών, έχει παρατηρηθεί πως ο χρόνος και οι ευκαιρίες που προσφέρονται για αδόμητο παιχνίδι έχουν μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Veiga et al., 2016, σελ. 48). Σύμφωνα με τους Veiga et al. (2016), αυτή η μείωση οφείλεται στην αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών (Veiga et al., 2016, σελ. 48).

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό ότι το παιχνίδι είναι ένας αρκετά γενικός όρος, ο οποίος ωστόσο μπορεί να διακριθεί σε διάφορα είδη, ανάλογα πάντα με το εκάστοτε κριτήριο. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται πορίσματα ερευνών για το ελεύθερο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι.

### **1.5. Πορίσματα ερευνών για το ελεύθερο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι**

Οι διάφορες κατηγορίες του παιχνιδιού είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και την υγεία των παιδιών. Οι ερευνητές της προσχολικής ηλικίας τονίζουν τη ζωτική σημασία του ελεύθερου και του καθοδηγητικού παιχνιδιού στην κοινωνική, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, στη διαχείριση του άγχους και στην αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων και προβλημάτων (Warner, 2008, σελ. 1). Σύμφωνα με την Weisberg και τους συνεργάτες της (2015), το ελεύθερο παιχνίδι ξεκινάει και κατευθύνεται από τα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά αποφασίζουν τι και πώς θα παίζουν. Όταν η δραστηριότητα παιχνιδιού ξεκινάει και κατευθύνεται από τους ενήλικες, αποτελεί πραγματικά μια μορφή άμεσης διδασκαλίας, κατά την οποία οι μεγάλοι λένε στα παιδιά τι ενέργειες πρέπει να κάνουν. Όταν το παιχνίδι ξεκινάει από το παιδί, αλλά κατευθύνεται από τον ενήλικα, αυτό είναι συνεπιλεγμένο παιχνίδι: τα παιδιά επιλέγουν το παιχνίδι, ωστόσο οι ενήλικες αναλαμβάνουν να ορίσουν τον τρόπο υλοποίησης του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία των παιδιών (Weisberg et. al., 2015, σελ. 9).

Πολυάριθμες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά ωφελούνται τόσο από το ελεύθερο όσο και από το κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό παιχνίδι (Johnson et al., 2005· Van Hoorn et al.,

2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84), καθώς αυτές οι δύο κατηγορίες παιχνιδιού συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Eberle, 2011, σελ. 21· Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov & Sexton, 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Fisher et al. (2010), ενώ το ελεύθερο παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, δεν θα μπορούσε να είναι ο καλύτερος τρόπος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Fisher et al., 2010, όπ. αναφ. στο Weisberg et. al., 2015, σελ. 9). Ακόμη, οι Neuman & Roskos (1993, 1992), καθώς και η Veiga με τους συνεργάτες της (2016) αναφέρουν ότι το παιχνίδι που καθοδηγείται από τους ενήλικες σε αντίθεση με το ελεύθερο συνεισφέρει περισσότερο στην απόκτηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των νηπίων (Veiga et al., 2016, σελ. 49· Neuman & Roskos, 1993, 1992, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 88).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η θεωρία του Piaget δίνει έμφαση στην ανεξάρτητη ανακάλυψη και υποστηρίζει ότι το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με τα μεγαλύτερα επίπεδα προσοχής των παιδιών. Αντιθέτως, η θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με έναν ενήλικα κατά τη διάρκεια του κατευθυνόμενου παιχνιδιού συμβάλλουν περισσότερο στην αύξηση των επιπέδων προσοχής και συγκέντρωσης των παιδιών (Gardner-Neblett et al., 2016, σελ. 1). Η έρευνα της Gardner-Neblett και των συνεργατών της (2016) έδειξε ότι το κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό παιχνίδι συνδέεται περισσότερο με τα αυξημένα επίπεδα προσοχής των μαθητών, κάτι το οποίο συνάδει με την άποψη του Vygotsky (Gardner-Neblett et al., 2016, σελ. 3).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Weisberg et al., 2015· Dickinson et al., 2013· Fisher et al., 2013) φαίνεται να υποστηρίζει ότι το οργανωμένο παιχνίδι συνεισφέρει περισσότερο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών. Η έρευνα των Ernst & Tornabene (2012) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προτιμάνε περισσότερο τα ασφαλή και τα εύχρηστα περιβάλλοντα, καθώς και το δομημένο παιχνίδι, ενώ αποφεύγουν να αξιοποιούν το αδόμητο/ελεύθερο παιχνίδι (Ernst & Tornabene, 2012, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115). Επιπλέον, η έρευνα του Dickinson και των συνεργατών του (2013) έδειξε ότι, όταν το παιχνίδι των μαθητών κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα τη σημασία νέων λέξεων και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους (Dickinson et al., 2013, όπ. αναφ. στο Weisberg et. al., 2015, σελ. 10).

Εκτός από αυτά, η μελέτη της Fisher και των συνεργατών της (2013) έδειξε ότι το κατευθυνόμενο παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει σε δραματικά καλύτερα μαθησιακά

αποτελέσματα από ότι το ελεύθερο παιχνίδι. Αναλυτικότερα, η έρευνά τους παρουσίασε ότι τα παιδιά του δείγματός τους έμαθαν καλύτερα τις ιδιότητες των σχημάτων (π.χ. ένα τρίγωνο έχει τρεις πλευρές και τρεις γωνίες) με το κατευθυνόμενο παιχνίδι παρά με το ελεύθερο (Fisher et al., 2013, όπ. αναφ. στο Weisberg et al., 2015, σελ. 10). Κατά τους Sarama & Clements (2009), τα παιχνίδια που δεν κατευθύνονται από τους ενήλικες δεν έχουν ισχυρή επιρροή στη μάθηση των παιδιών. Παρόλα αυτά, η σημασία του καλά σχεδιασμένου ελεύθερου παιχνιδιού δεν θα πρέπει να υποτιμάται, καθώς αυτό το είδος παιχνιδιού μπορεί να χτίσει τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και να θέσει τα θεμέλια για την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Sarama & Clements, 2009, σελ. 329).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν πιο συχνά το οργανωμένο παιχνίδι, αυτό δηλαδή που βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να αποκτήσουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι (Baines & Slutsky, 2009, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 175). Ο Johnson και οι συνεργάτες του (2005) υποστηρίζουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές, τις κινητικές και τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες (Johnson et al., 2005, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 175). Τέλος, σύμφωνα με την Gardner-Neblett και τους συνεργάτες της (2016), είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να υποστηρίζουν τόσο τις ελεύθερες όσο και τις καθοδηγούμενες δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς και οι δύο κατηγορίες συνεισφέρουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Gardner-Neblett et al., 2016, σελ. 4).

## **1.6. Στάδια κοινωνικής συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι**

Υπάρχουν έξι στάδια κοινωνικής συμπεριφοράς κατά το παιχνίδι:

1. Συμπεριφορά του παρατηρητή/θεατή: Το παιδί δεν παίζει, απλά παρακολουθεί τους άλλους που εμπλέκονται σε κάποιο παιχνίδι. Θεατές μπορεί να είναι α) τα παιδιά που είναι απρόθυμα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι μαζί με άλλα άτομα ή β) τα παιδιά που μαθαίνουν να παίζουν βλέποντας τους άλλους (Anderson, 2002, όπ. αναφ. στο Gestwicki, 2011, σελ. 36).
2. Ατομικό/μοναχικό παιχνίδι: Εδώ το παιδί παίζει μόνο του, χωρίς να έχει καμία αλληλεπίδραση με τους άλλους. Τα μικρά παιδιά προτιμάνε να παίζουν μόνα τους τον περισσότερο καιρό, χωρίς να ενδιαφέρονται για το αν υπάρχουν γύρω τους άλλα άτομα (Gestwicki, 2011, σελ. 36· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 42).

3. Συμπεριφορά του παθητικού θεατή: «Το παιδί παρακολουθεί το παιχνίδι των άλλων και μπορεί να μιλήσει στα παιδιά που εμπλέκονται, αλλά αυτή η συζήτηση δεν αφορά το παιχνίδι» (Parten, 1932, όπ. αναφ. στο Sheridan, 2014, σελ. 27).

4. Παράλληλο παιχνίδι: Στην ηλικία των δύο ετών τα παιδιά απολαμβάνουν να παίζουν κοντά με άλλα παιδιά, έστω και αν το καθένα ασχολείται με κάτι διαφορετικό. Το παιχνίδι με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο εύθυμο. Σε αυτό το παιχνίδι τα άτομα μοιράζονται υλικά ή παίζουν δίπλα το ένα με το άλλο, χωρίς όμως να προσπαθούν να συνεργαστούν ή να συνδέσουν το παιχνίδι τους. Δηλαδή, τα παιδιά παίζουν παραπλεύρως των άλλων, συχνά μιμούμενα το παιχνίδι που εξελίσσεται κοντά τους, αλλά χωρίς καμία αλληλεπίδραση. Αυτό το είδος του παιχνιδιού ίσως να είναι ένας πρόδρομος του ομαδικού παιχνιδιού (Gestwicki, 2011, σελ. 36· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 42).

5. Συνειρμικό παιχνίδι: Στο εν λόγω παιχνίδι τα παιδιά εμφανίζονται να παίζουν μαζί, να εμπλέκονται σε παρόμοιες δραστηριότητες και ίσως να μοιράζονται υλικά. Ωστόσο, οι δράσεις τους δεν είναι οργανωμένες και η αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στα άτομα είναι μικρή (Gestwicki, 2011, σελ. 37).

6. Συνεργατικό/ομαδικό παιχνίδι: Ο εν λόγω τύπος παιχνιδιού ξεκινά από την ηλικία των τριών ετών, καθώς τα παιδιά παίζουν σε ζευγάρια ή σε μικρές παρέες. Η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει τις ικανότητές του και τις συγκρίνει μ' εκείνες των συνομηλίκων του και έτσι αποκτά αυτοπεποίθηση. Ακόμη, ζει σ' ένα κλίμα ελευθερίας, τηρεί τους κανόνες, αναπτύσσει τις σωματικές και τις πνευματικές του ικανότητες, μαθαίνει να συνεργάζεται και «παίρνει αξιόλογα πρακτικά μαθήματα αυτογνωσίας, καθώς διαπιστώνει μέσα στη δράση, ότι οι προσωπικές του δυνάμεις, έχουν ένα όριο αντοχής και απόδοσης» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 42, 43).

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αναφέρεται στη θέση που κατέχει το παιχνίδι στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα και στα προγράμματα σπουδών διάφορων χωρών του κόσμου.

## **Κεφάλαιο 2°**

### **Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι**

#### **2.1. Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι στην Ελλάδα**

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας και είναι απαραίτητο τόσο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και για τα παιδιά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Σύμφωνα με τους Wood & Attfield (2005), Anning, Cullen & Flear (2004), Edgington (2004), Moyles, Adams & Musgrove (2002) και Wood & Attfield (1996), το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε αναλυτικού προγράμματος (Wood & Attfield, 2005· Anning et al., 2004· Edgington, 2004· Moyles et al., 2002· Wood & Attfield, 1996, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 211).

Σύμφωνα με το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Α.Π.Σ.) του 1962, μία από τις πιο βασικές μορφές απασχόλησης των νηπίων είναι τα ατομικά και τα ομαδικά παιχνίδια, τα ελεύθερα ή τα οργανωμένα. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της κινητικότητας, της παρατηρητικότητας, της προσοχής, της φαντασίας και της κριτικής ικανότητας του παιδιού. Σε κάθε προσχολικό χώρο θα πρέπει να υπάρχουν α) παιχνίδια οικοκυρικής, όπως έπιπλα και σκεύη, β) παιχνίδια κατασκευών, όπως τουβλάκια, γ) υλικό χειροτεχνικών εργασιών, όπως πηλός και πλαστελίνη, δ) κούκλες-χαρακτήρες, ε) επαγγελματικά παιχνίδια, όπως παραστάσεις του παντοπώλη, στ) υλικό που βοηθά τις αναπαραστάσεις σκηνών από διηγήματα, παραμύθια, ηθογραφικές εκδηλώσεις, ζ) διάφορες μορφές δραματικού παιχνιδιού, η) υλικό αισθητηριακών ασκήσεων, όπως παζλ και καρτέλες-κάρτες, θ) υλικό για την αντίληψη του χώρου, ι) υλικό για την αρίθμηση και την εισαγωγή του νηπίου στις μαθηματικές έννοιες και ια) ακατέργαστες πρώτες ύλες, όπως φύλλα και ξύλα για την κατασκευή παιχνιδιών (Α.Π.Σ., 1962, σελ. 948, 949).

Όπως αναφέρεται στο Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου του 1980, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να αποβλέπει α) στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τις δραστηριότητες εξερεύνησης, παιχνιδιού και κίνησης, β) στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσα από το ελεύθερο και το ομαδικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γ) στην ανάπτυξη της αντίληψης του σώματος μέσα από τα μουσικοκινητικά παιχνίδια και δ) στην ανάπτυξη της αντίληψης των αντικειμένων μέσα από παιδαγωγικό υλικό διαφόρων μεγεθών, προσανατολισμού και χρωμάτων (ντόμινο, τόμπολες, τουβλάκια, πάζλ). Επιπλέον, το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύει στη γλωσσική και στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος και στην καλλιέργεια της φαντασίας μέσα από το

κουκλοθέατρο, καθώς και στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης μέσα από τα διάφορα παιδαγωγικά παιχνίδια-αντικείμενα. Αξίζει να επισημανθεί ότι στόχος του ίδιου προγράμματος είναι η βελτίωση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από το παιχνίδι με φυσικά και ποιοτικά υλικά, όπως ξηρούς καρπούς, ξερά φύλλα και λουλούδια. Εκτός από αυτά, ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος του 1980 είναι η ρυθμική αγωγή με τη βοήθεια των μιμητικών και των παραδοσιακών παιχνιδιών (Α.Π.Σ., 1980, σελ. 1729, 1730, 1731, 1732).

Το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου του 1989 δίνει έμφαση στην προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσα από την εμπλοκή τους τόσο σε αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού στις γωνιές, χωρίς την άμεση εμπλοκή της νηπιαγωγού, όσο και σε κατευθυνόμενες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες, οι οποίες επιδιώκουν την επίτευξη προεπιλεγμένων στόχων. Ο εκπαιδευτικός α) «επιλέγει από έναν ή περισσότερους τομείς ανάπτυξης, έναν ή περισσότερους στόχους, με βάση την εξελικτική παράθεσή τους, στο αναλυτικό πρόγραμμα και το επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων», β) σχεδιάζει τις δραστηριότητες ώστε να ανταποκρίνονται στους παιδαγωγικούς στόχους, γ) ενθαρρύνει την εμπλοκή των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και δ) αξιολογεί τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ακόμη, το εν λόγω πρόγραμμα δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ομαδικά, στα κινητικά και στα ψυχοκινητικά-ψυχαγωγικά παιχνίδια, καθώς και στις υπαίθριες δραστηριότητες παιχνιδιού. Επίσης, υποστηρίζει την ενασχόληση των παιδιών με φυσικά στοιχεία (ξύλα, κοχύλια, πέτρες), με παιχνίδια δραματοποίησης (κούκλες), με το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι και με παιδαγωγικά υλικά που προάγουν τη μαθηματική σκέψη (Domino και Lego) (Α.Π.Σ., 1989, σελ. 4469, 4470, 4471, 4472, 4474, 4477).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του 2003 έχει ως κύριο σκοπό την προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική) μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το παιχνίδι καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού προσχολικής ηλικίας και είναι το όχημα με το οποίο το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του και τις δυνατότητές του, κοινωνικοποιείται, μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες, να συνεργάζεται και να αναλαμβάνει ευθύνες. Το εν λόγω πρόγραμμα προάγει α) τις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού που έχουν στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης του παιδιού, καθώς και β) το ελεύθερο παιχνίδι, είτε ομαδικό είτε ατομικό σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και σε εξωτερικούς χώρους. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι απαραίτητο, διότι παρακινεί τα παιδιά να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν με διάφορα υλικά, να επικοινωνήσουν και να κοινωνικοποιηθούν. Ακόμη, αυτό το πρόγραμμα υποστηρίζει ότι η ενασχόληση των παιδιών με ποικίλα και ποιοτικά υλικά (στεφάνια, κορδέλες, κουτιά,

πέτρες, παζλ, μπάλες) συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 589, 591, 597).

Τέλος, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), «το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο». Ειδικότερα, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά α) να συνεργάζονται τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες προκειμένου να φέρουν εις πέρας κοινούς στόχους, β) να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να εκφράζουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (αυτό μπορεί να γίνει κυρίως μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, τις κατασκευές, το κουκλοθέατρο και τις κινητικές δραστηριότητες, γ) να παίρνουν πρωτοβουλίες, να είναι υπεύθυνα και αυτόνομα άτομα, να πειραματίζονται και να υποστηρίζουν τις επιλογές τους, δ) να διατυπώνουν διάφορα ερωτήματα και να θέτουν προβλήματα, ε) να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και στ) να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε νέες περιστάσεις (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 8, 29).

## **2.2. Αναλυτικά Προγράμματα και Παιχνίδι στον Κόσμο**

Το παιχνίδι φαίνεται να κατέχει σπουδαίο ρόλο στα Αναλυτικά Προγράμματα πολλών χωρών του κόσμου. Σκοπός του φινλανδικού Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου (2004) είναι η επίτευξη και η ενίσχυση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι σχολικές αυλές των φινλανδικών νηπιαγωγείων είναι εξοπλισμένες με ποιοτικά παιχνίδια και υλικά και είναι κατάλληλα σχεδιασμένες προκειμένου να παρέχουν στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες για παιχνίδι (Ministry of Education, 2004, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 65, 68). Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης της Τουρκίας (2006) είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων και η ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την παιγνιώδη διδασκαλία και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες παιχνιδιού (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141).

Στα σκανδιναβικά νηπιαγωγεία και κυρίως στα νηπιαγωγεία της Δανίας το παιχνίδι θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών παρακινούνται να παίζουν καθημερινά (Moller, 2015, σελ. 323). Το μαλαισιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013) εστιάζει στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί σημαντική μέθοδο διδασκαλίας και

μάθησης, καθώς και μια βασική δραστηριότητα που βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν το περιβάλλον τους (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013, όπ. αναφ. στο Jantan, Hamdan, Yahya, Saleh & Ong, 2015, σελ. 146). Ο νορβηγικός Νόμος για το Νηπιαγωγείο (NMER, 2005) και το νορβηγικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου (NMER, 2006/2011) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να προσφέρονται στα παιδιά ευκαιρίες για παιχνίδι και ανακάλυψη τόσο σε ασφαλή όσο και σε ριψοκίνδυνα περιβάλλοντα (NMER, 2006/2011· NMER, 2005, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 179).

Το αυστραλιανό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (DEEWR, 2009) έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμετέχει ενεργά σε αυτό (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 53· DEEWR, 2009, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αυστραλίας (EYLF, 2010) θεωρεί τον εκπαιδευτικό καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση των νηπίων και τονίζει ότι το παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν, να ανακαλύψουν, να δημιουργήσουν και να αυτοσχεδιάσουν (EYLF, 2010, σελ. 15, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 53). Ακόμη, το ίδιο πρόγραμμα δίνει έμφαση τόσο στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 53).

Σύμφωνα με το αυστραλιανό μοντέλο τα παιδιά ηλικίας ενός έως πέντε ετών θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε φυσικές δραστηριότητες τουλάχιστον τρεις ώρες κάθε ημέρα, καθώς μέσα από την ενεργή και αυθόρμητη κίνηση αποκτούν βασικές θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες (Little & Sweller, 2015, σελ. 337· Department of Health and Ageing, 2010, όπ. αναφ. στο Nicaise et al., 2012, σελ. 508). Το ίδιο ισχύει για το βρετανικό και το αμερικανικό μοντέλο (Department of Health, 2012· National Association for Sport and Physical Education, 2009, όπ. αναφ. στο Nicaise et al., 2012, σελ. 508). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα προσχολικά κέντρα στην Αυστραλία προωθούν το παιχνίδι και παρέχουν πολλές ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα, ωστόσο δεν παρέχουν όλα στον ίδιο βαθμό ευκαιρίες για ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Little & Sweller, 2015, σελ. 337· Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy & Pate, 2009· Cardon, Van Cauwenberghe, Labarque, Haerens & De Bourdeaudhuij, 2008, όπ. αναφ. στο Venetsanou & Kambas, 2016, σελ. 2).

Τα νηπιαγωγεία στη Νέα Ζηλανδία προωθούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το παιχνίδι, διότι επικρατεί η άποψη ότι η ποιοτική μάθηση και η διδασκαλία μπορούν να υλοποιηθούν κυρίως μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση (Shiree, 2010, σελ. 723). Σύμφωνα με τον

Οδηγό Σπουδών της Αγγλίας (CGFS, 2000), η μάθηση και η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζονται στο παιχνίδι. Τα προσχολικά ιδρύματα στην Αγγλία δίνουν έμφαση στο αυθόρμητο παιχνίδι τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο, καθώς οι δραστηριότητες παιχνιδιού και στους δύο χώρους ενισχύουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλύσουν προβλήματα, να πειραματιστούν και να αλληλεπιδράσουν τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες (Anning, Cullen & Flear, 2004· Edgington, 2004, CGFS, 2000, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 193). Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά θα πρέπει να επιλέγουν ελεύθερα το παιχνίδι τους και να ανακαλύπτουν μόνα τους το περιβάλλον τους, καθώς και ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού δεν θα πρέπει να υλοποιούνται πάντα σύμφωνα με ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα σπουδών (Gammage, 2006· Jarvis, 2006, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 208-209).

Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται το παιχνίδι ως αντικείμενο.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Το παιχνίδι ως Αντικείμενο**

#### **3.1. Παιδαγωγικό υλικό**

«Με βάση το υλικό της Montessori μπορεί να χαρακτηρίσει κανείς ως παιδαγωγικό υλικό εκείνα τα μέσα-παιχνιδιού, τα οποία επιδιώκουν σκοπούς μάθησης που είναι απλοί για το παιδί και εμπεριέχουν τον έλεγχο του λάθους». Η Maria Montessori θεωρούσε ότι μόνο το διδακτικό και μορφωτικό παιχνίδι ενδιαφέρει πραγματικά το παιδί και υποστήριξε ότι σκοπός του παιδαγωγικού υλικού είναι να μεταβιβάσει γνώσεις και δεξιότητες (Πανταζής, 1997, σελ. 36· Γέρου, 1961, όπ. αναφ. στο Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 99, 100). Τα υλικά παιχνιδιού συνδέονται άμεσα με την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και κατά τον Vygotsky (1978), έχουν μεγάλη αξία, διότι δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διακρίνουν τα πραγματικά από τα φανταστικά αντικείμενα (Hughes, 2010, σελ. 214, 215). Σύμφωνα με τον Onide Decroly, το παιδαγωγικό υλικό συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενεργητικότητας του ατόμου και προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία για ατομική εργασία (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 100).

Κατά τον Γερμανό (2002), οι γωνιές της αίθουσας του νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι εμπλουτισμένες με τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά, τα οποία να προάγουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28). Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη (2006), ο προσχολικός χώρος (εσωτερικός και εξωτερικός) θα πρέπει να είναι άνετος και εξοπλισμένος με δημιουργικά και ποιοτικά υλικά (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28). Οι Hartley, Frank & Goldenson (1952) υποστηρίζουν ότι εκείνο που έχει αξία είναι η ποιότητα και όχι η ποσότητα. Κατά την άποψή τους δεν θα πρέπει να παρέχονται στα παιδιά ποικίλα υλικά, αλλά υλικά που να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους και να συμβάλλουν στην πνευματική τους ανάπτυξη (Hartley, Frank, & Goldenson, 1952, όπ. αναφ. στο Ασπιώτης, 1960, σελ. 93).

Το κατασκευαστικό παιχνίδι εισήχθη στα νηπιαγωγεία από τους Froebel, Montessori και Decroly. Ο Froebel επινόησε πρώτος το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό υλικό το 1837. Πρόκειται για τα «δώρα», δηλαδή για το παιδαγωγικό υλικό σε επτά σειρές, το οποίο είχε στόχο να αποκτήσουν τα νήπια χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες παίζοντας (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 96). Έχει παρατηρηθεί ότι το οικοδομικό υλικό συμβάλλει στην ενίσχυση της πνευματικής ανάπτυξης και στην εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών, και για

αυτό το λόγο θα πρέπει να αξιοποιείται στην προσχολική εκπαίδευση (Kersh et al., 2008· Saracho & Spodek, 2008· Ness & Farenga, 2007· Williams, Cunningham, & Lubawy, 2005, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 220). Το οικοδομικό υλικό διδάσκει στα παιδιά τη μέτρηση, την έννοια της ισοδυναμίας, την ισορροπία και τη λογική ταξινόμηση, και τα βοηθάει επίσης να καταλάβουν τις χωρικές έννοιες με έναν πιο ώριμο τρόπο (Hughes, 2010, σελ. 233· Sarama & Clements, 2009, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 219· Rogers & Russo, 2003· McGuinness & Morley, 1991, όπ. αναφ. στο Sarama & Clements, 2009, σελ. 321).

Σύμφωνα με τους Woifgang & Stakenas (1985), τα *υγρά παιχνίδια κατασκευής* (μπογιές) συνεισφέρουν περισσότερο στην αντιληπτική απόδοση των παιδιών (προσανατολισμός στο χώρο), τα *παιχνίδια δομημένης κατασκευής* (π.χ. οικοδομικό υλικό, Lego, παζλ) συμβάλλουν στην προφορική, αντιληπτική, και μνημονική ικανότητα των μαθητών και τα *μικροσυμβολικά παιχνίδια* (αυτοκίνητα, φορτηγά, κούκλες, παιχνίδια κατασκευής) βελτιώνουν τη μνήμη και την αντίληψη των μικρών παιδιών (Woifgang & Stakenas, 1985, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 215). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1960), το παιχνίδι με τον πηλό έχει αξία, διότι βοηθάει τα παιδιά να αφομοιώσουν τις κοινωνικές απαιτήσεις, καθώς και να εκτιμήσουν τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και εξελίξεις. Ο πηλός αποτελεί χρήσιμο παιδαγωγικό υλικό και μέσο ψυχοθεραπείας και μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα παιδιά. Κυρίως χρησιμοποιείται από τα επιθετικά παιδιά, τα οποία προκαλούν τα περισσότερα προβλήματα μέσα στην τάξη. Τέλος, το υλικό αυτό είναι απαραίτητο, γιατί βοηθάει τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια να αποκτήσουν το αίσθημα της κατακτήσεως του κόσμου (Ασπιώτης, 1960, σελ. 95, 96).

Όπως αναφέρει ο Ασπιώτης (1960), το παιχνίδι με το νερό ευχαριστεί τα παιδιά και τους προσφέρει πολλές αισθητικές εμπειρίες. Το νερό αποτελεί σημαντικό υλικό, «με το οποίο το παιδί μπορεί να γνωρίσει από νωρίς την ικανοποίηση του κατορθώματος». Επίσης, το εν λόγω παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της πρωτοβουλίας, στην αύξηση των επιπέδων συγκέντρωσης και προσοχής, καθώς και στη μείωση των έντονων και επιθετικών συμπεριφορών (Ασπιώτης, 1960, σελ. 95). Αξίζει να αναφερθεί ότι το παιχνίδι με το νερό ηρεμεί τα παιδιά και τα βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες της επίπλευσης, της βύθισης, της διατήρησης και της ποσότητας (Hughes, 2010, σελ. 222, 223· Ασπιώτης, 1960, σελ. 95).

Εκτός από αυτά, το παιχνίδι στην αμμοδόχο προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την προώθηση της μαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού (Sarama & Clements, 2009, σελ. 320). Όταν τα παιδιά παίζουν με την άμμο μαθαίνουν βασικές φυσικές και μαθηματικές έννοιες (μάζα, χωρητικότητα) και ανακαλύπτουν την αλλαγή των σχημάτων. Ακόμη, τα νήπια όταν

εμπλέκονται στο συγκεκριμένο παιχνίδι, εξασκούν τη λεπτή τους κινητικότητα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται (Jarrett, French-Lee, Bulunuz & Bulunuz, 2010, σελ. 223, 231· Papic, Mulligan & Bobis, 2009). Τέλος, το παιχνίδι με τα ξύλα συμβάλλει στη βελτίωση της δημιουργικότητας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Ασπιώτης, 1960, σελ. 94, 95).

### **3.2. Αντικείμενο παιχνιδιού**

Όπως αναφέρει η Garvey (1960), τα αντικείμενα αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον. Δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν, να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντά τους, να διασκεδάσουν, καθώς και να αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά ή ενήλικες (Garvey, 1990, σελ. 57, 77). Σύμφωνα με τον Andrä (1955), το παιχνίδι-αντικείμενο έχει παιδαγωγική σημασία, καθώς συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του ατόμου. Αποτελεί ένα μέσο, το οποίο μπορεί να συνδέσει παιχνίδι και μαθησιακούς σκοπούς σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (Andrä, 1955, σελ. 5, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 54, 55).

Ο Πανταζής (1997) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι-αντικείμενο είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται στην ηλικία, στο στάδιο ανάπτυξης και στις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού, διότι μόνο τότε έχει παιδαγωγική αξία (Πανταζής, 1997, σελ. 196). Ακόμη, ο John Locke τόνισε τη σημασία του παιχνιδιού-αντικειμένου στην υλοποίηση παιδαγωγικών στόχων και επισήμανε ότι τα παιχνίδια αποτελούν βασικό εργαλείο ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sutton-Smith, 1986, σελ. 120, όπ. αναφ. στο Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 94).

Γενικά, υπάρχει διχογνωμία απόψεων αναφορικά με το τι είναι εκπαιδευτικό παιχνίδι. Από τη μια πλευρά, υπερισχύει η άποψη ότι παιδαγωγικό μπορεί να χαρακτηριστεί οποιοδήποτε παιχνίδι με το οποίο παίζει ένα παιδί, ενώ από την άλλη πλευρά, επικρατεί η αντίληψη ότι εκπαιδευτικό μπορεί να θεωρηθεί εκείνο το παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί για να προάγει σημαντικές δεξιότητες (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 101). «Στην εποχή της παιδαγωγικής του ρομαντισμού, το παιχνίδι και το παιχνίδι-αντικείμενο προβλήθηκαν ως «μια αναγκαία μορφή ζωής» με βασικό εκφραστή τον παιδαγωγό Jean Paul». Ο ίδιος υποστήριζε ότι ένα παιχνίδι-αντικείμενο για να είναι ποιοτικό θα πρέπει να είναι απλό και επέκρινε διαρκώς την πληθώρα και την ποσότητα ως κριτήρια προσέγγισης ενός αντικειμένου (Πανταζής, 1997, σελ. 58-60, όπ. αναφ. στο Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 95).

Κατά τον Froebel το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας και ο ίδιος υποστήριζε την αξιοποίηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πίστευε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη και ολοκλήρωση μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσω της έκφρασης με τη χρήση κατάλληλων εξωτερικών αντικειμένων ή μορφών (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008, σελ. 96). Επιπλέον, η παιδαγωγική Waldorf, η οποία αναπτύχθηκε από τον Rudolf Steiner, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το θέμα των παιχνιδιών. Με βάση την εν λόγω παιδαγωγική θεωρία δεν έχουν αξία τα έτοιμα παιχνίδια, αλλά εκείνα τα παιχνίδια που φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια διάφορων φυσικών υλικών (ξύλα, πέτρες), καθώς μόνο αυτά μπορούν να προάγουν τη δημιουργική και την εκφραστική ικανότητα του ατόμου (Πανταζής, 1997, σελ. 78).

Σύμφωνα με τους Ness & Farenga (2016), το παιχνίδι με έτοιμα παιχνίδια-αντικείμενα μειώνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πρωτοβουλία των παιδιών (Ness & Farenga, 2016, σελ. 209), ενώ το παιχνίδι με υλικά της καθημερινότητας και με φυσικά στοιχεία (π.χ. χαρτί, μανταλάκια, πηλός, ξύλο, άμμος) ενισχύει τη γνωστική αντίληψη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Brock et al., 2016, σελ. 77· Ness & Farenga, 2016, σελ. 201· Foley, 2008, όπ. αναφ. στο Aypay, 2016, σελ. 284· Herrington & Studtmann, 1998, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 87· Ασπιώτης, 1960, σελ. 94). Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν, επίσης, ότι η προετοιμασία του περιβάλλοντος παιχνιδιού και η κατασκευή του από τους ενήλικες μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργική και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών από ότι να την προωθήσει (Elias & Berk, 2002· Krafft & Berk, 1998, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 207).

Η Πατσιούρα (2008) αναφέρει ότι στη σχολική αυλή θα πρέπει να υπάρχουν ποικίλοι εξοπλισμοί (όργανα αναρρίχησης, τσουλήθρες, κούνιες και τραμπάλες), προκειμένου τα νήπια να εμπλέκονται σε ποιοτικές και δημιουργικές δραστηριότητες (Πατσιούρα, 2008, σελ. 29). Σε έρευνα των Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014) στην Ελλάδα βρέθηκε ότι στο 60% των νηπιαγωγείων και στο 80% των ολοήμερων νηπιαγωγείων χρησιμοποιούταν ελάχιστος εξοπλισμός αδρής κινητικότητας· όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του εξοπλισμού, μόνο στο 40% των κλασικών και στο 20% των ολοήμερων νηπιαγωγείων ο εξοπλισμός ήταν τέτοιου είδους που να διεγείρει τις ικανότητες των παιδιών σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. σκαλιά, διάφορες μπάλες, τσουλήθρες, ράμπες) (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 253-254). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι σε κανένα από τα νηπιακά και βρεφικά τμήμα του δείγματος δεν υπήρχε εναλλαγή των υλικών ούτως ώστε να προσφέρουν μια ποικιλία θεμάτων και στον εξωτερικό σχολικό χώρο δεν υπήρχαν εξοπλισμός και υλικά δραματικού παιχνιδιού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 239).

Παιχνίδια-αντικείμενα, όπως μπάλες, κώνοι, σβούρες και στεφάνια είναι σημαντικά, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων του παιδιού (π.χ. αντίληψη). Το παιχνίδι-αντικείμενο προκειμένου να προσφέρει ουσιαστικές δυνατότητες ασχολίας στα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών, πρέπει να είναι απλό, να έχει καλή κατασκευή και να είναι κατανοητή η λειτουργία του (Enderlin, 1907, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 74). Τέλος, σύμφωνα με τον Smidt (2011), η κούκλα αποτελεί ένα βασικό παιχνίδι-αντικείμενο και ένα μέσο για την προώθηση της ψυχολογικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Smidt, 2011, σελ. 111).

### **3.3. Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών-αντικειμένων και εκπαιδευτικών υλικών για την παιδαγωγική πράξη**

Είναι γνωστό ότι αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των παιχνιδιών-αντικειμένων που παρέχονται στα παιδιά στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω ανασφάλεια «αφορά αφενός το βαθμό που τα παιχνίδια-αντικείμενα, τα οποία επιλέγουν οι νηπιαγωγοί μπορούν να συμβάλλουν στην ολόπλευρη προαγωγή των παιδιών και αφετέρου τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η συγκεκριμένη επιλογή» (Πανταζής, 1997, σελ. 11). Έχει παρατηρηθεί ότι τις περισσότερες φορές οι νηπιαγωγοί επιλέγουν υλικά ανάλογα με τους στόχους των ειδικών προγραμμάτων τους. Τα προγράμματα που εστιάζουν πολύ στην ακαδημαϊκή μάθηση, οδηγούν τους διδάσκοντες να χρησιμοποιούν κλειστού τύπου υλικά, όπως βιβλία, χειροτεχνίες, παιχνίδια κατασκευής και παζλ. Αντίθετα, τα προγράμματα που δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα και στην επίλυση προβλημάτων υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν υλικά, όπως οικοδομικό υλικό, πηλό, νερό, και σκηνικά για δραματικό παιχνίδι (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 215· Frost, Wortham & Reifel, 2005).

Σύμφωνα με τη δωδεκαμελή Επιτροπή για το «καλό παιχνίδι-αντικείμενο» που ιδρύθηκε το 1954 στην πόλη Ulm της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας: 1) Η επιλογή του παιχνιδιού-αντικειμένου θα πρέπει να γίνεται με βάση την ηλικία του παιδιού, 2) Θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά ελεύθερος χώρος παιχνιδιού, 3) Ένα παιχνίδι-αντικείμενο είναι ενδιαφέρον για το παιδί, όταν του προσφέρει ποικίλες δυνατότητες, 4) Τα παιδιά θα πρέπει να κατανοούν τη λειτουργία των παιχνιδιών και αυτά να προέρχονται κυρίως από το οικείο τους περιβάλλον, 5) Ένα παιχνίδι-αντικείμενο είναι σημαντικό να έχει το σωστό μέγεθος. Κυρίως, στα μικρότερα παιδιά θα πρέπει να προσφέρονται μεγάλες μορφές, 6) Τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι απαραίτητο να βρίσκονται σε ανάλογη σχέση με το σκοπό που έχουν να

φέρουν εις πέρας, 7) Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα από υλικά, όπως ξύλο, ύφασμα και πηλό, διότι αυτά προξενούν εντύπωση και ενδιαφέρον στο παιδί, 8) Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να έχουν όμορφα χρώματα και κυρίως τα βασικά χρώματα, διότι αυτά ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά, 9) «Η στερεότητα του παιχνιδιού πρέπει να αντέχει στη σκληρή καθημερινή χρήση», 10) Η κατασκευή του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι απλή και κατανοητή για το παιδί, 11) Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να είναι ασφαλή και 12) Η ποιότητα του παιχνιδιού-αντικειμένου θα πρέπει να εξαρτάται από τη διάρκειά του στο χρόνο (Arbeitsausschuss-Gutes Spielzeug, 1992, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 91, 92, 93).

Επιπλέον, σύμφωνα με την κλίμακα κριτηρίων του Schüttler-Janikula (1972), τα υλικά παιχνιδιών θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην ηλικία και στο βαθμό ανάπτυξης του παιδιού, να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και να παρέχουν πολλές κατευθύνσεις επεξεργασίας και λύσεων. Ακόμη, οι λειτουργίες των μέσων παιχνιδιού πρέπει να έχουν σχέση με την πραγματικότητα, το υλικό να «ευνοεί την απόκτηση μιας ικανότητας και να οδηγεί σε διαδικασίες μεταβίβασης, καθώς και σε μεταβίβαση βιωμάτων επιτυχίας». Είναι απαραίτητο, επίσης, τα υλικά παιχνιδιών να δημιουργούν και περαιτέρω δραστηριότητες για παιχνίδι. Αξίζει να επισημανθεί ότι το υλικό θα πρέπει να είναι ανεξάρτητο, έτσι ώστε το παιδί να μην αναζητά την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για τη χρήση του. Εκτός από αυτά, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή στην τεχνητή-αισθητική κατασκευή του μέσου-παιχνιδιού και να ληφθεί υπόψη ότι τα παιχνίδια με την κατασκευή τους δεν υπερφορτώνουν τον κόσμο του μικρού παιδιού. Τέλος, τα «μέσα-παιχνιδιών και μάθησης θα πρέπει στη δομή και στο σχεδιασμό να είναι σύμφωνα με το υλικό» και τα παιδιά με το υλικό να έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν καινούργια παιχνίδια (Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94).

Κατά τον Mieskes (1970), θα πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη του α) τη δομή (το υλικό), δηλαδή: 1) τα τεχνικά γνωρίσματα ενός μέσου-παιχνιδιού (ποιότητα υλικού, στερεότητα, μέγεθος, μορφή, βάρος), 2) τα γνωρίσματα κατασκευής, 3) τα γνωρίσματα υγιεινής, 4) τα γνωρίσματα αισθητικής και 5) τις οικονομικές σχέσεις και β) τη λειτουργία των μέσων-παιχνιδιού, δηλαδή: 1) τα γενικά γνωρίσματα λειτουργίας (παρωθητικός χαρακτήρας, περίμετρος των λειτουργικών ρυθμίσεων, μορφές των λειτουργικών κατευθύνσεων), 2) την εκπαιδευτική λειτουργία, 3) την παιδαγωγική λειτουργία και 4) τα προβλήματα καταστάσεων και καθοδήγησης (προσωπικές ανάγκες, παρωθήσεις) (Mieskes, 1970, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 98).

Σύμφωνα με τον Πανταζή (1997), ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πρώτα το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού και στη συνέχεια να προσδιορίζει το είδος του παιχνιδιού-αντικειμένου (π.χ. ομαδικό, ατομικό) (Πανταζής, 1997, σελ. 174). Το παιχνίδι-αντικείμενο είναι σημαντικό να διευκολύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού, καθώς και το ίδιο το παιχνίδι. Επίσης, είναι σημαντικό το παιχνίδι-αντικείμενο να προκαλεί ενδιαφέρον και χαρά στο παιδί, να παρέχει ευκαιρίες για ποικίλες δραστηριότητες και να μεταβιβάζει μορφές ανάλογες με τα αντικείμενα (Πανταζής, 1997, σελ. 174, 175).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Πανταζής (1997) μελέτησε την «παιδαγωγική αξιολόγηση των παιχνιδιών-αντικειμένων στο ελληνικό νηπιαγωγείο από τις Ελληνίδες νηπιαγωγούς και τις προϋποθέσεις με τις οποίες αυτές επιλέγουν τα παιχνίδια-αντικείμενα». Η έρευνά του έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητα τα παιχνίδια-αντικείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία και σημαντικά για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Από τη μελέτη φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το υλικό που υπάρχει στα νηπιαγωγεία καλύπτει σε μεγάλο βαθμό δυνατότητες για την ενίσχυση της ολόπλευρης προαγωγής των παιδιών. Τέλος, η έρευνα κατέδειξε ότι οι παιδαγωγοί εκφράζουν πολλές απόψεις αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των παιχνιδιών-αντικειμένων, κάτι που ίσως να οφείλεται στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσής τους για το εν λόγω θέμα (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 97, 98).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα παιχνίδια (αντικείμενα και δραστηριότητες) που προτιμάνε τα παιδιά σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Παιχνίδι και παιδί μέσα από την έρευνα

Έρευνες έχουν δείξει ότι μεταβλητές, όπως ο διαθέσιμος χώρος, τα είδη των παιχνιδιών-αντικειμένων, η ηλικία, το φύλο και το μέγεθος της ομάδας του παιχνιδιού, επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών για τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο και επιδρούν σημαντικά στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά (Holmes, 2012, σελ. 327· Harper & Huie, 1998· Bloch & Pellegrini, 1989· Pellegrini, 1985, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, Σακελλαρίου & Πανταζής, 2012, σελ. 2).

Η έρευνα των Καραδημητρίου, Σακελλαρίου & Πανταζή (2012) έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούσαν να συμμετέχουν πιο συχνά σε ομαδικές μορφές παιχνιδιού και χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα εκπαιδευτικά παιχνίδια-αντικείμενα και τα υλικά που σχετίζονταν με εικαστικές δραστηριότητες και κατασκευές. Ειδικότερα, «τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σε ποσοστό 53,3% σε ομαδικό παιχνίδι, σε ποσοστό 26,7% σε παράλληλο παιχνίδι και σε ποσοστό 20% σε μοναχικό παιχνίδι» (Καραδημητρίου, Σακελλαρίου & Πανταζής, 2012, σελ. 1, 8).

Όπως αναφέρει η Λεβεντάκου (2003), τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, εμπλέκονται πιο συχνά σε κατασκευαστικό και σε δημιουργικό παιχνίδι και φτιάχνουν πιο περίπλοκα αντικείμενα. Τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο στο κοινωνικό παιχνίδι και χρησιμοποιούν περιορισμένο χώρο. Η συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στις ομαδικές δραστηριότητες γίνεται με διαφορετικό τρόπο. Τα κορίτσια συνήθως μιλάνε μεταξύ τους και συζητάνε πώς θα μοιράσουν τις αρμοδιότητές τους, ενώ τα αγόρια συζητάνε για θέματα που δεν σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Μπορεί να συζητήσουν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μόνο όταν το κρίνουν αναγκαίο ή σε περίπτωση που διαφωνήσουν πάνω σε κάτι (Λεβεντάκου, 2003, σελ. 68, 69).

Σύμφωνα με τους McCabe (2016) και Cammilleri (2009), τα παιδιά φαίνεται να προτιμάνε περισσότερο το δραματικό παιχνίδι, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και το παιχνίδι με οικοδομικό υλικό (τουβλάκια), ενώ δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον για τη γωνιά της ανάγνωσης και των επιστημών, καθώς και για τις δραστηριότητες που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό (McCabe, 2016, σελ. 17,18· Cammilleri, 2009, σελ. 39). Κατά τους Bourke & Sargisson (2014), οι δραστηριότητες που προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά είναι η κούνια (17.60), το τρέξιμο (17.34) και το σκαρφάλωμα (16.56) (Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 381). Οι έρευνες των Little & Eager (2010) και Staempfli (2009) έδειξαν ότι τα παιδιά προτιμάνε τα

ριψοκίνδυνα παιχνίδια και κυρίως αυτά που περιλαμβάνουν ύψος και ταχύτητα (Little & Eager, 2010· Staempfli, 2009, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383).

Η έρευνα της Christidou και των συνεργατών της (2013) παρουσίασε ότι τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν στην αυλή με τα λίγα φυσικά στοιχεία που υπήρχαν (λουλούδια, δέντρα, πέτρες, γρασίδι), να παίζουν στην παιδική χαρά, να εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανόνες (κυνηγητό και κρυφτό), καθώς και σε ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού (Christidou et al., 2013, σελ. 69, 71, 74). Επίσης, οι Henderson, Grode, O'Connell & Schwartz (2015), προκειμένου να δουν πως διανέμουν το χρόνο τους τα προσχολικά κέντρα υλοποίησαν έρευνα και είχαν ως δείγμα 389 παιδιά ηλικίας 3 μέχρι 5 ετών. Από τη μελέτη φάνηκε πως το 23% του σχολικού προγράμματος αφιερώνεται σε φυσικές δραστηριότητες στον εσωτερικό ή στον εξωτερικό χώρο και το 20,6% του χρόνου καλύπτεται με δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά διαλέγουν σε ποιες δραστηριότητες θα συμμετάσχουν. Ακόμη, το 28,9% της ημέρας σχετίζεται με καθιστικές δραστηριότητες, όπως είναι η ώρα του γεύματος, η ώρα του κύκλου ή τα δομημένα μαθήματα. Το υπόλοιπο 27,6% του ημερήσιου χρόνου αποτελεί την ώρα του ύπνου. Από το 72,4% του χρόνου της ημέρας (σε αυτό δεν υπολογίζεται η ώρα του ύπνου) τα παιδιά φάνηκε πως ξοδεύουν κατά μέσο όρο το 14% (μεταφρασμένο σε λεπτά είναι 27 λεπτά του συνόλου της σχολικής ημέρας) σε μέτριες προς έντονες δραστηριότητες παιχνιδιού (Henderson et al., 2015, σελ. 5).

Τέλος, η έρευνα των Dymont & Bell (2008) έδειξε ότι τα παιδιά στα νηπιαγωγεία του Καναδά παρόλο που περνούν το 25% της σχολικής τους ημέρας έξω στην αυλή, η πλειοψηφία των σχολικών αύλειων χώρων είναι ασφαλτοστρωμένη, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ποικιλία της φυσικής δραστηριότητας και να μην πραγματοποιούνται ομαδικά παιχνίδια και έντονη φυσική δραστηριότητα (Dymont & Bell, 2008, όπ. αναφ. Duranceau & Bergeron, 2013, σελ. 5).

Το κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματεύεται την παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο, τη μάθηση και το παιχνίδι.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο, Μάθηση και Παιχνίδι

#### 5.1. Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο και Παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Henricks (2012), εργασία είναι μια μορφή άσκησης ή εξάσκησης (σελ. 226). Μια σύγχρονη προσέγγιση που χρησιμοποιείται είναι η έννοια της «παιγνιώδους εργασίας», δηλαδή, της εργασίας που εκτός από παραγωγική είναι ευχάριστη και ελκυστική (Prensky, 2007, σελ. 136). Κατά τον Jean Piaget (1962), παρόλο που το παιχνίδι μπορεί να αποτελεί μια εγωιστική χειραγώγηση του κόσμου των αντικειμένων, τείνει να είναι μια πιο διαδραστική και απρόβλεπτη δραστηριότητα από την παιδαγωγική εργασία. Με άλλα λόγια, τα άτομα παίζουν, δοκιμάζουν και πειραματίζονται με το περιβάλλον τους, χωρίς να ασκείται πάνω τους κάποια μορφή ελέγχου (Henricks, 2012, σελ. 239· Piaget, 1962, όπ. αναφ. στο Henricks, 2012, σελ. 240).

Το παιχνίδι διαφέρει ποικιλοτρόπως από την παιδαγωγική εργασία (Henricks, 2012, σελ. 226). Η παιδαγωγική εργασία αν και είναι ευχάριστη έχει εξωτερικά κίνητρα. Έχει ένα στόχο, όπως το να μάθει κάτι το παιδί, να νιώσει χρήσιμο και να επιτύχει σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή. Ακόμη, η παιδαγωγική εργασία εστιάζει στο αποτέλεσμα και στο τελικό προϊόν, ενώ το παιχνίδι επικεντρώνεται στις διαδικασίες. Τα παιδιά όταν παίζουν ζουν την κάθε στιγμή και εστιάζουν την προσοχή τους στις δημιουργίες τους (π.χ. κάστρα στην άμμο). Όταν όμως δεν υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα, το παιχνίδι γίνεται εργασία και είναι πλέον μία σοβαρή υπόθεση (Huizinga, 1955, όπ. αναφ. στο Henricks, 2012, σελ. 240, 241). Εκτός από τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην παιδαγωγική εργασία και το παιχνίδι υπάρχουν και κάποιες ομοιότητες. Όπως το παιχνίδι, έτσι και η εργασία μερικές φορές επιλέγεται ελεύθερα από το άτομο. Ένα άλλο κοινό τους σημείο αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του παιδιού (Hughes, 2010, σελ. 6).

Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), το παιχνίδι αποτελεί μια ελεύθερη και ευχάριστη δραστηριότητα για το παιδί. Ωστόσο, «η επιδίωξη του παιχνιδιού από το παιδί, έχει ένα πλήθος συνεπειών για την ανάπτυξή του και την εγγάραξη σ' αυτό, συγκεκριμένων κανόνων, στάσεων και συμπεριφορών» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 11). Ο Ασπιώτης (1960) υποστηρίζει ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ελεύθερα το παιχνίδι του ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Αντιθέτως, η παιδαγωγική εργασία επιβάλλεται. Το παιδί νιώθει όμως περηφάνια για τη εργασία του, όταν «μπορεί να την κάνει προσωπικό έργο όσο και τα παιχνίδια του» (Jacquin, 1954, όπ. αναφ. στο Ασπιώτης, 1960, σελ. 36). Το παιχνίδι συμβάλλει στην

ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, στην εξοικείωση του παιδιού με τον κανόνα και στην απελευθέρωση από τις συγκρούσεις. Τέλος, η επιτυχία και η νίκη σε ένα παιχνίδι μπορούν να προσφέρουν στο παιδί το αίσθημα της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης, κάτι το οποίο δεν μπορεί να προσφέρει η αποτυχία στον τομέα της παιδαγωγικής εργασίας (Ασπιώτης, 1960, σελ. 38).

Πολλοί ερευνητές βλέπουν το παιχνίδι σε συνδυασμό με την παιδαγωγική εργασία (Smidt, 2011, σελ. 124· Thomas, Warren & deVries, 2011· Wood, 2009· McArdle & McWilliams, 2005, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46) και ταυτίζουν πολύ συχνά την έννοια του παιχνιδιού με την έντονη δημιουργικότητα (Prensky, 2007, σελ. 135). Σύμφωνα με τους καθηγητές William H. Starbuck και Jane Webster (1991), η παιδαγωγική εργασία και το παιχνίδι αποτελούσαν πάντα δύο αλληλοεπικαλυπτόμενες κατηγορίες (Starbuck & Webster, 1991, σελ. 86, όπ. αναφ. στο Prensky, 2007, σελ. 136). Κατά τη Νανάκου (1961), το παιχνίδι μοιάζει πολύ με την εργασία. Το παιχνίδι δεν προσφέρει μόνο ευχαρίστηση και ξεκούραση στο παιδί, όπως πιστεύουν οι μεγάλοι, αλλά το βοηθάει να ανακαλύψει το περιβάλλον του, να ασκήσει τις αισθήσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση (Νανάκου, 1961, σελ. 86).

Όπως τονίζει ο Prensky (2007), «για τους ενήλικες υπάρχει η πλευρά της σοβαρότητας, της εργασίας, της αληθινής ζωής, η οποία συχνά θεωρείται ότι έρχεται σε σύγκρουση ή ακόμα σε απόλυτη αντίθεση με το παιχνίδι. Επικρατεί η αντίληψη ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα μη παραγωγική και μη σοβαρή (Prensky, 2007, σελ. 135). Ο Αντωνιάδης (1994) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες συχνά συνδέουν το παιχνίδι με την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση και το θεωρούν ως μια ευχάριστη απασχόληση μετά την καθημερινή παιδαγωγική εργασία. Αντιθέτως, για το παιδί το παιχνίδι είναι «η ίδια, η ύπαρξή του και το σπουδαιότερο και αποτελεσματικότερο μέσο για την αβίαστη σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη» (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 33).

Για πολλά χρόνια έχει επικρατήσει η άποψη ότι η παιδαγωγική εργασία είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι και τη διασκέδαση, καθώς μόνο αυτή μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Ωστόσο, φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η λογική αυτή δεν είναι σωστή (Prensky, 2007, σελ. 138). Έχει θεωρηθεί, επίσης, ότι το αυθόρμητο παιχνίδι τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο αποτελεί χάσιμο χρόνου. Έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι αν μειωθεί ο χρόνος διαλείμματος και ο χρόνος παιχνιδιού και αυξηθεί ο χρόνος διδασκαλίας, θα μπορέσουν να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών και θα βελτιωθεί η μάθησή τους (Lauer, 2011, σελ. 1).

Έχει παρατηρηθεί ότι αυτό που έχει αξία για τον παιδαγωγό είναι η παιδαγωγική εργασία, το μάθημα, ενώ το παιχνίδι αποτελεί μια απαραίτητη διακοπή του μαθήματος. Αντιθέτως, το παιδί θεωρεί το παιχνίδι, και κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι ένα μέσο που του προσφέρει χαρά. Για το παιδί το μάθημα αποτελεί υποχρεωτική διακοπή του παιχνιδιού. «Κατά την ώρα του μαθήματος κυβερνά η επιρροή του ενηλίκου, ενώ τα παιδιά γίνονται κύριοι της κατάστασης κατά την ώρα του διαλείμματος» (Ασπιώτης, 1960, σελ. 14). Σύμφωνα με τους Brown & Freeman (2001), η χρήση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στα σχολεία έχει ευρέως επικριθεί και έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά θα πρέπει να ασχολούνται περισσότερο με τις παιδαγωγικές εργασίες και λιγότερο με το παιχνίδι (Brown & Freeman, 2001, όπ. αναφ. στο Brehony, 2013, σελ. 60).

Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Kerschensteiner (1982), η παιδαγωγική εργασία είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι, καθώς δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναγνωρίσει τον εαυτό του, την προσπάθειά του και το βαθμό συμμετοχής του στις δημιουργίες του (Kerschensteiner, 1982, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 66). Από την άλλη μεριά, ο Johnson (2007) επισημαίνει ότι η διακοπή των παιδαγωγικών εργασιών προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν και να συμμετάσχουν σε διάφορες μορφές φυσικής δραστηριότητας (Johnson, 2007, όπ. αναφ. στο Milteer et. al., 2012, σελ. 207). Όπως αναφέρεται στον Smidt (2011), η Susan Isaacs πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από το παιχνίδι. Υποστήριζε ότι το παιχνίδι θα έπρεπε να θεωρείται η εργασία του παιδιού, καθώς και ότι οι συναισθηματικές ανάγκες του ατόμου μπορούν να απελευθερωθούν μέσα από το συμβολικό και το φανταστικό παιχνίδι (Isaacs, 1938, όπ. αναφ. στο Smidt, 2011). Ο Prensky (2007) επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι αναγκαίες, καθώς μπορούν να προκαλέσουν αποτελέσματα μεγάλης διάρκειας και αξίας (Prensky, 2007, σελ. 136).

Το παιχνίδι αποτελεί μέσο αγωγής και ψυχαγωγίας και φαίνεται να αποκαθιστά την ψυχική ισορροπία των παιδιών. Η Νανάκου (1961) υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και όχι να μένουν καθηλωμένα στα θρανία τους (Νανάκου, 1961, σελ. 86). Τέλος, ο Kieff (2001) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν θα πρέπει να υποτιμάνε τα οφέλη του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, αλλά θα πρέπει να θεωρούν το παιχνίδι ισάξιο της διδασκαλίας (Kieff, 2001, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 4).

## 5.2. Μάθηση και Παιχνίδι

«Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο έννοιες με κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής και ιδιαίτερα για την «παιδαγωγική» των μέσων παιχνιδιού. Δεν υπάρχει δημοσίευση που να σχετίζεται με το παιχνίδι και να μην υποστηρίζει την άποψη ότι όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πανταζής, 1997, σελ. 19). Εκπαιδευτικά παιχνίδια (educational gaming) είναι εκείνα τα παιχνίδια, τα οποία έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και χρησιμοποιούνται προκειμένου να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Marshall McLuhan: *«Οποιοσδήποτε διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση, προφανώς δεν έχει την παραμικρή ιδέα για τίποτε από αυτά τα δύο»* (Miglino, 2009· Ζυγουρίτσας, χ.η., όπ. αναφ. στο Κωτσίδου, 2014, σελ. 16).

Η παιγνιώδης μάθηση είναι μία οργανωμένη και δομημένη προσέγγιση, καθώς και μια αναπτυξιακά κατάλληλη μορφή διδασκαλίας που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να αλληλεπιδράσουν ενεργά με τους ανθρώπους και τα αντικείμενα, να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (EYLF, 2010, σελ. 46, όπ. αναφ. στο Chigeza & Sorin, 2016, σελ. 66· Jantan et al., 2015, σελ. 146· Lillard, 2013, σελ. 143, 144, 147· Fisher et al., 2011· Alfieri et al., 2010, όπ. αναφ. στο Lillard, 2013, σελ. 137, 138· Κωνσταντινίδου, 1988). Σύμφωνα με την Αγγελίδου (2011), η παιγνιώδης μάθηση (playcentric approach) έχει αναγνωριστεί ως ένας κλάδος παιδαγωγικής, καθώς και μια ποιοτική μέθοδος μάθησης, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Η συγκεκριμένη μέθοδος μάθησης έχει υποστηριχθεί από σπουδαίους ερευνητές, όπως τον Piaget (1976) και τον Vygotsky (1981). Κατά τον Γερμανό (2004), «το παιχνίδι διέπεται από όλες τις αρχές ενός εργαλείου μάθησης, οι οποίες το αναδεικνύουν και το προσδιορίζουν ως ένα «φυσικό παιδαγωγικό μέσο»» (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Κωτσίδου, 2014, σελ. 16).

Όπως αναφέρει η Lillard (2013), σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθεί τις αρχές της παιγνιώδους μάθησης, ο διδάσκων παρέχει οδηγίες στα παιδιά και καθοδηγεί τη μάθησή τους προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι. Οι μαθητές συχνά επιλέγουν ελεύθερα τις δραστηριότητες και τα υλικά του παιχνιδιού τους, όμως ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και τους κατευθύνει (Lillard, 2013, σελ. 142). Η νεότερη παιδαγωγική υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο μέσο αγωγής και ενημερώνει συνεχώς τους γονείς για την επίδραση που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, τονίζει ότι το παιχνίδι είναι για το παιδί πηγή χαράς, απαραίτητο στοιχείο για

τη ζωή του, επιφέρει γέλιο, χαρά και συμβάλλει στην ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 15).

Κατά τον Scheuerl (1962), η παιγνιώδης μάθηση τοποθετείται στην υψηλότερη βαθμίδα μάθησης. «Να μάθεις να παίζεις, είναι ένα ουσιαστικό μέρος μιας διαδικασίας προετοιμασίας για τη μάθηση, η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού». Ο ίδιος θεωρεί τη μάθηση, που επιτυγχάνεται με το παιχνίδι, ως μια δοκιμαστική χρήση, άσκηση και εξάσκηση, μια μη ολοκληρωμένη προκαταρκτική μορφή της «κύριας μάθησης» (Scheuerl, 1962, σελ. 186, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 19). Σύμφωνα με τον Leo Buscaglia, αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τη σημασία του παιχνιδιού και τη σχέση του με τη μάθηση. Το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μάθηση και είναι δύσκολο να διαχωριστεί από αυτήν. Τα παιδιά καθώς εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αποκτούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητας, να συνεργάζονται και να διαπραγματεύονται με τους άλλους (Πανταζής, 1997, σελ. 187).

Η Weisberg και οι συνεργάτες της (2015) και η Moyles (1989) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι ένα σπουδαίο διδακτικό μέσο και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν κυρίως μέσα από αυτό (Weisberg et al., 2015, σελ. 8· Moyles, 1989, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66). Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι απαραίτητη, διότι δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, αυξάνει τα επίπεδα συγκέντρωσης και συμμετοχής του παιδιού και συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων. Επίσης, προσφέρει διασκέδαση και προάγει τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία των παιδιών (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 12· Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson, 2008· Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006· Resnick, 2004· Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 143).

Η Ayrapay (2016) και η Brock και οι συνεργάτες της (2016) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη συναισθηματική, την κοινωνική, την ακαδημαϊκή, τη σωματική και στην πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών όλων των ηλικιών, και για αυτόν το λόγο είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα σπουδών να βασίζεται στο παιχνίδι (Ayrapay, 2016, σελ. 284, 294· Brock et al., 2016, σελ. 41, 74). Αντιθέτως, οι Tugrul, Erturk, Ozen, Altinkaynak & Gunes (2014) ισχυρίζονται ότι τα παιχνίδια είναι εργαλεία διασκέδασης και όχι πηγές μάθησης (Tugrul et al., 2014, όπ. αναφ. στο Ayrapay, 2016, σελ. 293). Όπως αναφέρουν οι Pramling-Samuelsson & Johansson (2006), το παιχνίδι και η μάθηση συχνά χωρίζονται, τόσο στον τομέα της έρευνας όσο και στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί επικρατεί η άποψη ότι το παιχνίδι συνδέεται με τον ελεύθερο χρόνο, την αναψυχή και το διάλειμμα, ενώ η μάθηση με τις

δραστηριότητες που οργανώνονται και καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό (Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 143).

Αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να απαντήσουν αν το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών και δυσκολεύονται να εντάξουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ranz-Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 715). Μελέτες που έγιναν σε νηπιαγωγεία των Ηνωμένων Πολιτειών και του Χονγκ Κονγκ (Miller & Almon, 2009· Tu, 2006· Cheng & Stimpson, 2004· Cheng, 2001) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν μεγάλη πρόκληση τη διδασκαλία της φυσικής μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού (Miller & Almon, 2009· Tu, 2006· Cheng & Stimpson, 2004· Cheng, 2001· όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141). Οι Cheng & Stimpson (2004) διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί του δείγματός τους παρόλο που αναγνώριζαν το παιχνίδι ως την καλύτερη στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης, αδυνατούσαν να εφαρμόσουν την εν λόγω μαθησιακή προσέγγιση στην τάξη τους (Cheng & Stimpson, 2004, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141, 142). Σύμφωνα με την Yusof (2012), πολλοί παιδαγωγοί δεν εφαρμόζουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης, γιατί πιστεύουν ότι αποτελεί χάσιμο χρόνου και ότι δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να συμβάλλει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Yusof, 2012, όπ. αναφ. στο Jantan et al., 2015, σελ. 146). Ωστόσο, η Yusof (2012) υποστηρίζει ότι τα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν κυρίως μέσα από την παιγνιώδη προσέγγιση διδασκαλίας.

«Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια πρωτοφανής αύξηση του ενδιαφέροντος για την εισαγωγή ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη, η οποία αποτυπώνεται σε εκθέσεις διαφόρων ερευνητών σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο» (Federation of American Scientists, 2005· McFarlane & Kirriemuir, 2003, όπ. αναφ. στο Αβλάμη, 2009, σελ. 4). Η μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει αρχίσει πλέον να δοκιμάζεται διεθνώς σε ποικίλες περιπτώσεις και πολλαπλά επίπεδα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή. Σύμφωνα με τον Prensky (2007), η μαθησιακή χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών είναι απαραίτητη, γιατί α) ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα μαθησιακά στίλ των διδασκομένων της σημερινής εποχής αλλά και των μελλοντικών γενιών, β) όντας διασκεδαστική προσφέρει κίνητρα στον εκπαιδευόμενο και γ) είναι απίστευτα ευέλικτη και μπορεί να προσαρμοστεί σχεδόν σε κάθε αντικείμενο, πληροφορία ή δεξιότητα (Prensky, 2007, σελ. 5).

Η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους παιδαγωγούς. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμα μεγάλες επιφυλάξεις για τη χρησιμοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Γενικά υπάρχει μια άρνηση από την πλευρά των παιδαγωγών να χρησιμοποιήσουν αυτά τα παιχνίδια στην τάξη τους. Αυτή η άρνηση μπορεί να οφείλεται α) στην πεποίθησή τους ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν χάσιμο χρόνου για τα παιδιά και β) στην ανασφάλειά τους ότι οι μαθητές τους ίσως να αποδειχτούν ικανότεροι ή περισσότερο ενήμεροι από τους ίδιους για αυτές τις καινούργιες πρακτικές. «Άλλωστε όπως πολύ γλαφυρά διατύπωσε ο Prensky (2009), οι μαθητές σήμερα είναι οι «αυτόχθονες της ψηφιακής εποχής» (digital natives), ενώ την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί περιγράφονται ως «ψηφιακοί μετανάστες» (digital immigrants)» (Prensky, 2009, όπ. αναφ. στο Αβλάμη, 2009, σελ. 4).

Τέλος, το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μάθησης των παιδιών και για αυτό το λόγο οι παιδαγωγοί θα πρέπει με κάθε τρόπο να το ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους (Burriss & Burriss, 2011, σελ. 11).

Το επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Η συμβολή του Παιχνιδιού στην Ανάπτυξη και τη Μάθηση του παιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί βασική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθησή τους (Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Ayrapay, 2016, σελ. 284· Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Weisberg et al, 2015, σελ. 11· Bateson & Martin 2000, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Eberle, 2011, σελ. 19· Logue & Detour, 2011, σελ. 1· Smidt, 2011, σελ. 62· Bergen, 2009· Elkind, 2007, σελ. 4, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 2· Wood & Attfield, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66· Hughes, 2010, σελ. 179· Meadows, 1995· Moyles, 1989).

Το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη μάθηση και έχει εκπαιδευτική αξία (Wood, 2008, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 718· Dockett, Perry, Campbell, Hard, Kearney & Taffe, 2007). Η Garvey (1990) υποστηρίζει ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού συμβάλλουν στη βελτίωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού και βοηθάνε το παιδί να βρίσκει λύσεις στα προβλήματά του. Ακόμη, το παιχνίδι προωθεί την επικοινωνιακή δεξιότητα. Σύμφωνα με τον Froebel το παιχνίδι δεν αποτελεί μόνο μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης, αλλά και παιδαγωγικό μέσο (Garvey, 1990, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 1982, σελ. 23). Η Montessori θεωρούσε ότι *«το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι, μαθαίνει επενεργώντας πάνω στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του, καθοδηγούμενο από τα λάθη και τις επιθυμίες του»* (Ματσαγγούρας, 1982, σελ. 25, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 18).

Σύμφωνα με τον Prensky (2007), το παιχνίδι δημιουργεί στο παιδί ευχάριστα συναισθήματα, διευκολύνει τη μάθησή του και αυξάνει τη συμμετοχή του στην παιδαγωγική διαδικασία (Prensky, 2007, σελ. 140). Οι Barros, Silver & Stein (2009) αναφέρουν ότι το παιχνίδι ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και βελτιώνει τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Barros et al., 2009, όπ. αναφ. στο Milteer et. al., 2012, σελ. 207). Ο Smith (2010) υποστηρίζει ότι τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσουν και εξασκούν τις δεξιότητες ζωής (Smith, 2010, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 465).

Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική (Stone, 2005· Vygotsky, 1997, 1966· Piaget, 1962, σελ. 42, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 2) και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του ατόμου (Elkind, 2007· Erikson, 1950, όπ. αναφ. στο Ayrapay, 2016, σελ. 284). Ο Lauer (2011) επισημαίνει ότι το παιχνίδι συνεισφέρει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη της κοινωνικής επίγνωσης και της ενσυναίσθησης (Lauer, 2011, σελ. 1) και η Σιβροπούλου (2004) υπογραμμίζει ότι *«μέσα από το παιχνίδι ενισχύονται η*

*ικανότητα σκέψης, η ικανότητα γενίκευσης, ταξινόμησης, η ικανότητα να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές. Το παιδί προχωρά σε πειράματα, προβλέψεις, παρατηρήσεις»* (Σιβροπούλου, 2004, σελ. 33-35, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 18).

Αναφορικά με τη γλωσσική ανάπτυξη είναι γνωστό ότι το παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 35· Eberle, 2011, σελ. 20· Lauer, 2011, σελ. 1· Han et al., 2010, σελ. 87· Roskos, Taborns & Lenhart, 2009, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 87, 100· Bellin & Singer, 2006· Bransford et. al., 2006· Christie & Roskos, 2006· Sawyer, 2006· Roskos & Christie, 2001· Bergen & Mauer, 2000· Bransford, Brown & Cocking, 2000· Shonkoff & Phillips, 2000· Owocki, 1999· Bredkamp, 1997· Christie & Enz, 1992· Neuman & Roskos, 1992). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Κιτσαρά για τη συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού: *«Το παιδί ικανοποιεί την ανάγκη του για γλωσσική επικοινωνία, αυξάνει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει να οργανώνει μια φράση συντακτικά και γραμματικά ορθά»* (Κιτσαράς, 2001, σελ. 180-181, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 18). Διάφοροι μελετητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά συχνά στο παιχνίδι αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλώσσα συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες (Johnson et al., 2005· Wells, 1983· Bruner, 1982, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 83). Τέλος, σύμφωνα με τους Mathur & Parameswaran (2015), το παιχνίδι βοηθάει τόσο τα παιδιά να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα, όσο και τα παιδιά-μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους (Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 177).

Εκτός από αυτά, το παιχνίδι συμβάλλει στη σωματική ανάπτυξη του ατόμου (Πατσιούρα, 2008, σελ. 18). Μέσω των κινητικών παιχνιδιών τα παιδιά αναπτύσσουν συνείδηση του σώματός τους, αντίληψη της κίνησής τους σε σχέση με τους άλλους και μαθαίνουν να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σελ. 336-338, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 19). Τα παιχνίδια είναι σημαντικά, διότι δυναμώνουν την κυκλοφορία του αίματος (Πατσιούρα, 2008, σελ. 19) και βελτιώνουν τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος και τη λειτουργία διαφόρων ομάδων μυών (Σιβροπούλου, 2004, σελ. 32). Τέλος, οι δραστηριότητες παιχνιδιού μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν και να τελειοποιήσουν τις νευρικές οδούς του εγκεφάλου τους (Meadows, 2006, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 206).

Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, μαθαίνουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, μαθαίνουν να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή, να κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων, να περιμένουν τη σειρά τους και να αναλαμβάνουν ευθύνες (Ginsburg, 2007· DeVries, 2006, όπ. αναφ. στο Aypay, 2016, σελ. 284· Lester & Russell, 2010· Mathieson

& Banerjee, 2010· Pellegrini, 2009, όπ. αναφ. στο Veiga et al., 2016, σελ. 51· Lynch, 2015, σελ. 356· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Eberle, 2011, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning & Debnam, 1995, όπ. αναφ. στο Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Bordova, Germeroth & Leong, 2013· Milteer et al, 2012, σελ. 204· Hurwitz, 2002-2003, όπ. αναφ. στο Milteer et al, 2012, σελ. 205· McElwain & Volling, 2005, όπ. αναφ. στο Milteer et al, 2012, σελ. 205· Piaget, 1932, όπ. αναφ. στο Lancy & Grove, 2011, σελ. 490, 491· Bennett, Wood & Rogers, 1997, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 717· Δαφέρμου. κ.ά., 2006, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 21· Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 200).

Κατά την Πατσιούρα (2008), το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος (είναι απαραίτητο για την αρμονική συμβίωση του ατόμου μέσα στην κοινωνία), του αλληλοσεβασμού, του αλτρουισμού και της δικαιοσύνης (Πατσιούρα, 2008, σελ. 21). Έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι, κυρίως στον εξωτερικό χώρο, προάγει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), καθώς και τη γνωστική, τη σωματική και την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ακόμη, συνεισφέρει στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και στην καλύτερη διαχείριση της τάξης (Cooper, 2015, σελ. 94· Lieberman & Hoody, 1998, σελ. 1, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 1· Perry & Dockett, 2007· Griffith, 1994, όπ. αναφ. στο Hunting, 2010, σελ. 727). Τα ευρήματα διάφορων ερευνών δείχνουν ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε εξωτερικές δραστηριότητες, μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα και αποκτούν ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα (Kenney, Militana & Donohue, 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 1).

Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιού, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους, αντιμετωπίζουν φόβους, εκφράζουν ανησυχίες και ανακουφίζονται από αποτυχίες, λύπες και απογοητεύσεις. Το παιχνίδι συμβάλλει στην αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών, στη διαχείριση της ήττας τους και των έντονων συναισθημάτων τους (οργή, μίσος, ζήλια) (Eberle, 2011, σελ. 29· Warner, 2008, σελ. 2· Burdette & Whitaker, 2005· Denham et al., 2003, όπ. αναφ. Veiga et al., 2016, σελ. 50, 51· Σιβροπούλου, 1997, όπ. αναφ. στο Τσαπακίδου, 2014, σελ. 42).

Επιπλέον, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να μάθει και να κατανοήσει βασικές μαθηματικές έννοιες (π.χ. ταξινόμηση) (Bobis, De Vries, Dockett, Highfield, Hunting, Lee, Perry, Thomas & Warren, 2010, σελ. 714· Sarama & Clements, 2009, σελ. 314, 315), καθώς και να επιλύει προβλήματα που του παρουσιάζονται (Chigeza & Sorin, 2016, σελ. 68· Τσαπακίδου, 2014, σελ. 35· Eberle, 2011, σελ. 20· Ginsburg, 2006· Clements, Copple & Hyson, 2002, όπ. αναφ.

στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 716). Σύμφωνα με τους Kamii, Miyakawa & Kato (2004), κυρίως το παιχνίδι με οικοδομικό υλικό αναπτύσσει τη λογικο-μαθηματική σκέψη των νηπίων (Brassard & Boehm, 2007, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 244· Kamii et al., 2004, όπ. αναφ. στο Sarama & Clements, 2009, σελ. 318). Ο Eberle (2011) και η Hyvonen (2011) αναφέρουν ότι μέσα από το παιχνίδι ενισχύονται η λεκτική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η λογικο-μαθηματική, η χωρική, η μουσική, η σωματική-κινησθητική και η υπαρξιακή νοημοσύνη. Το παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο συμβάλλει στη βελτίωση της νατουραλιστικής νοημοσύνης (Eberle, 2011, σελ. 19· Hyvonen, 2011, σελ. 75).

Σύμφωνα με την Τσαπακίδου (2014) και τους Baines & Slutsky (2009), όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια, δοκιμάζουν, πειραματίζονται, κάνουν λάθη, ανακαλύπτουν φυσικά επιστημονικά φαινόμενα, αποκτούν εμπειρίες, οικοδομούν τη γνώση τους και κατανοούν τον κόσμο τους. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν και να χειριστούν υλικά στο περιβάλλον τους γίνονται αυτοδύναμα και αυτόνομα, έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους προκειμένου να λύσουν ένα πρόβλημα και σκέφτονται δημιουργικά. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης, της εξερεύνησης και του χειρισμού των αντικειμένων που υπάρχουν γύρω τους (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 34· Baines & Slutsky, 2009, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 175).

Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στον ενήλικα να παρατηρήσει το παιδί και να λάβει πληροφορίες αναφορικά με το αναπτυξιακό του στάδιο, τις ικανότητές του και τη συναισθηματική του κατάσταση (Σιβροπούλου, 1997, όπ. αναφ. στο Τσαπακίδου, 2014, σελ. 36). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας των Jantan et al. (2015), υποστήριξαν ότι το παιχνίδι αποτελεί μια χρήσιμη μέθοδο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών και επισήμαναν ότι θα πρέπει να εφαρμόζονται πολύ συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο. Κατά την άποψή τους η αξιοποίηση της παιγνιώδους διδασκαλίας μπορεί να αυξήσει την αυτοαντίληψη και τη θετική στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση (Jantan et al., 2015, σελ. 148, 149). Ακόμη, η έρευνα των Ranz-Smith & Deborah (2007) έδειξε ότι μόνο ένας από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματός τους αξιοποιούσε το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο, παρόλο που δεν είχε λάβει καμία επιμόρφωση για τη σημασία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι τρεις παιδαγωγοί, αν και είχαν λάβει επιμόρφωση αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης, δεν το αξιοποιούσαν σε ικανοποιητικό βαθμό στη διδασκαλία τους (Ranz-Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 364).

Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να προετοιμαστούν για το σχολείο (Baines & Slutsky, 2009, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 175), διευκολύνει την προσαρμογή τους

στο σχολικό περιβάλλον και ενισχύει την εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης (Ramstetter, Murray & Garner, 2010· Barros, Silver & Stein, 2009· Fantuzzo, Sekino & Cohen, 2004· McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004· Fantuzzo & McWayne, 2002· Fisher, 1992, όπ. αναφ. στο Milteer et. al., 2012, σελ. 205). Σύμφωνα με την Hyvonen (2011), το παιχνίδι αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαραίτητο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών (Hyvonen, 2011, σελ. 80). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι προσφέρεται όλο και λιγότερος χρόνος για παιχνίδι στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Veiga et al., 2016, σελ. 56, 58). Συγκεκριμένα, οι Miller & Almon (2009) επισημαίνουν ότι τα νηπιαγωγεία ξοδεύουν τέσσερις με έξι ώρες ημερησίως στη γλώσσα και στα μαθηματικά, ενώ προσφέρουν περίπου τριάντα λεπτά για ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού (Miller & Almon, 2009, όπ. αναφ. στο Lauer, 2011, σελ. 5).

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι το παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για αυτό είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να αξιοποιούν το παιχνίδι όσο το δυνατόν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται λόγος για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία των παιχνιδιών στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

### **Σχεδιασμός και Διδασκαλία παιχνιδιών**

#### **7.1. Σχεδιασμός παιχνιδιών**

Ο σχεδιασμός αποτελεί την πρώτη φάση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αρχικά θέτει κάποιο σκοπό και στη συνέχεια επιλέγει μια διδακτική στρατηγική, οργανώνει τις μαθησιακές δραστηριότητες και συγκεντρώνει το υποστηρικτικό υλικό (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011, σελ. 80). Μια εξαιρετικής σημασίας σκέψη κατά το σχεδιασμό θα πρέπει να είναι η εδραίωση των κανόνων της τάξης και των κανόνων παιχνιδιού και η έρευνα υποστηρίζει την εμπλοκή των μαθητών σε αυτή τη διαδικασία (Emmer, Evertson & Worsham, 2003· Evertson, Emmer & Worsham, 2003, όπ. αναφ. στο Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011, σελ. 81).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διδασκαλίας και εξυπηρέτησης των αναγκών και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Σύμφωνα με την Πολυμενάκου-Παπακυριάκου (1988), η διδασκαλία που βασίζεται στο παιχνίδι, εάν διεξάγεται χωρίς μέθοδο και προετοιμασία, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να ικανοποιήσει τις πνευματικές και τις σωματικές ανάγκες και να συμβάλλει στην βελτίωση της συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 3).

Κατά την Ayra (2016) και την Πολυμενάκου-Παπακυριάκου (1988), οι παιδαγωγοί θα πρέπει να σχεδιάζουν πολύ προσεκτικά τις δραστηριότητες παιχνιδιού. Ειδικότερα, θα πρέπει να σχεδιάζουν ποιοτικές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προσφέρουν στα νήπια πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες (Ayra, 2016, σελ. 284· Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 11). Ακόμη, οι νηπιαγωγοί, όταν σχεδιάζουν έναν χώρο παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το κατά πόσο ο χώρος αυτός θα προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να εξασκούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν νέες, αλλά και να έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (Hanline, 1999, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, Σακελλαρίου & Πανταζής, 2012, σελ. 1).

Ο Parsons (2011) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν πολύ προσεκτικά το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον παιχνιδιού. Είναι απαραίτητο να υπάρχουν στη σχολική αυλή φυσικά στοιχεία, όπως νερό, άμμος και πέτρες, καθώς και εξοπλισμός που να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε μια ποικιλία κινητικών δραστηριοτήτων (π.χ. σκαρφάλωμα). Επίσης, υποστηρίζει ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ποικίλων οικοδομικών υλικών, διαφορετικού χρώματος, σχήματος και ήχου, προκειμένου τα παιδιά να δημιουργούν

νέες και μοναδικές εμπειρίες παιχνιδιού. Τέλος, ο Parsons επισημαίνει ότι οι χώροι παιχνιδιού στο σχολείο θα πρέπει να είναι αρκετοί και να ανταποκρίνονται στην ηλικία, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Parsons, 2011, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 102).

Σύμφωνα με τους Tai, Haque, Mclellan & Knight (2006) και Fjørtoft (2001), η φύση θα πρέπει να εμπλέκεται στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, διότι με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται εύκολα η γνωστική, η σωματική και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Tai et al., 2006· Fjørtoft, 2001, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 60). Αξίζει να επισημανθεί ότι πολλά παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες σε εξωτερικά περιβάλλοντα. Αυτό σημαίνει ότι οι σχολικές αυλές αποτελούν τα μόνα υπαίθρια περιβάλλοντα παιχνιδιού με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά καθημερινά (Parsons, 2011). Επομένως, οι παιδαγωγοί είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τους τον εν λόγω παράγοντα, να ευαισθητοποιούνται και να σχεδιάζουν ποιοτικές δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν τόσο στον εσωτερικό όσο και στον αύλειο σχολικό χώρο (Lester & Maudsley, 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 113).

Εκτός από αυτά, ο Thomson (2007) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να γνωρίζουν με ποια παιχνίδια προτιμάνε να παίζουν οι μαθητές τους και έπειτα να σχεδιάζουν τον εξωτερικό χώρο παιχνιδιού (Thomson, 2007, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 371). Η Wood (2008) υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του παιχνιδιού και των χώρων παιχνιδιού, γιατί η εν λόγω εμπλοκή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και την αίσθηση του ανήκειν (Wood, 2008, σελ. 32). Σύμφωνα με τους Sutton & Kemp (2002) και Hart (1997), η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του εξωτερικού περιβάλλοντος παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση (Sutton & Kemp, 2002· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78). Τέλος, κατά τους Adams & Ingham (1998), η συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό του μαθησιακού τους περιβάλλοντος συνεισφέρει στη δημιουργία μιας δυνατής κοινοτικής ταυτότητας (Adams & Ingham, 1998, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78).

## **7.2. Διδακτική του παιχνιδιού**

«Η διδακτική δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός. Το περιεχόμενό της δεν είναι μόνο ένα βίωμα που κατανοείται από αυτόν που διδάσκει και συγχρόνως διδάσκεται, τον εκπαιδευτικό». «Βασικά, είναι ένα βίωμα-σύνολο μεθοδικών ενεργειών που διεξάγονται σύμφωνα μ’

ορισμένες αρχές με σκοπό να διευκολύνουν την άσκηση και απόδοση των μαθητών» (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 3). Σύμφωνα με την Σακελλαρίου (2012), «το κλειδί της αληθινής διδακτικής εργασίας βρίσκεται στην αυτοκατανόηση των παιδαγωγών. Πώς δηλαδή αντιλαμβάνονται το πεδίο εργασίας τους, πώς το εκτιμούν και φυσικά πώς το οργανώνουν» (Σακελλαρίου, 2012, σελ. 25).

Για τη διδασκαλία των σχολικών παιχνιδιών απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, οργάνωση, επινοητικότητα και μεθοδολογία. Ο παιδαγωγός προτού διδάξει μια δραστηριότητα παιχνιδιού θα πρέπει να προκαθορίσει το σκοπό και τη διάρκειά της. Επίσης, κρίνεται αναγκαίος ο πλήρης έλεγχος της διεξαγωγής των παιχνιδιών (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 3).

Έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους και την παιδαγωγική τους κατάρτιση, αξιοποιούν με διαφορετικό τρόπο το παιχνίδι στη διδασκαλία (Pui-Wah, 2010· Pui-Wah & Stimpson, 2004· Newman, Brody & Beauchamp, 1996, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66). Σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1960), ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει τη διανοητική εξέλιξη του παιδιού και με βάση αυτή να σχεδιάζει τη διδασκαλία των παιχνιδιών (Ασπιώτης, 1960, σελ. 42). Βασικά γνωρίσματα της διδασκαλίας των σχολικών παιχνιδιών είναι α) η οργάνωση, β) η σκοπιμότητα, γ) η μεθοδικότητα, δ) η συμμετοχικότητα και ε) η ατμόσφαιρα (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 3).

#### ✓ Οργάνωση

Σύμφωνα με την Πολυμενάκου-Παπακυριάκου (1988), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν και να σχεδιάζουν τα σχολικά παιχνίδια με πολλή προσοχή, με πνευματικότητα και με συναισθηματικότητα. Οι διδάσκοντες «προσδιορίζοντας τους στόχους τους μέσω από την επιλογή και οργάνωση κατάλληλων ερεθισμάτων (υλικό παιχνιδιών, μέθοδο και μέσα), θα εναρμονίσουν τις διαδικασίες του διδακτικού τους έργου». Οι μαθητές μέσα από μια οργανωμένη διδακτική έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες και αξίες, καθώς και τα απαραίτητα προσόντα που θα τους κάνουν υπεύθυνους και ευσυνείδητους ανθρώπους (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 4).

#### ✓ Σκοπιμότητα

«Η διδακτική των σκόπιμων σχολικών παιχνιδιών πρέπει να είναι και αυτή μια σκόπιμη ενέργεια-μια οργανωμένη με σκοπιμότητα ενέργεια». Η διδασκαλία του παιχνιδιού, όπως και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, θα πρέπει να αποβλέπουν στη βελτίωση της

ολόπλευρης ανάπτυξης και της συμπεριφοράς του νηπίου, καθώς και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 4).

#### ✓ Μεθοδικότητα

Ο παιδαγωγός πρέπει να είναι μεθοδικός και να υποστηρίζει με μεγάλη υπευθυνότητα τις δραστηριότητες παιχνιδιού των μαθητών του. «Η πορεία-μεθοδικότητα της διδασκαλίας των διαφόρων μορφών παιγνιώδους άσκησης, θα λειτουργεί αποδοτικά-μορφωτικά μόνο όταν ο παιδαγωγός συντονίζει και παρωθεί θετικές καταστάσεις στους μαθητές του». Ένας μεθοδικός εκπαιδευτικός ξέρει πως θα ενεργήσει προκειμένου να διεκπεραιωθεί ένα σκόπιμο παιχνίδι. Αναγκαία συνίσταται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παιδαγωγό και στους μαθητές του πριν την έναρξη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η εν λόγω αλληλεπίδραση μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως με σωστές χειρονομίες, με ένα βλέμμα, με ένα χαμόγελο και με ελάχιστα λόγια (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 5).

Ένα παιχνίδι προκειμένου να προετοιμαστεί σωστά απαιτεί μεγάλη μεθοδικότητα. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός πριν διδάξει ένα παιχνίδι είναι αναγκαίο να γνωρίζει το περιεχόμενο, το σχέδιο, τους στόχους και τους κανόνες του. Ο διδάσκων πρέπει να μελετήσει προσεκτικά τα παραδοσιακά παιχνίδια και να τα εφαρμόσει, καθώς και να σχεδιάσει νέα παιχνίδια, τα οποία θα έχουν στόχο την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επομένως, θα πρέπει να οργανώνονται με μεθοδικότητα όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία και την υλοποίηση του κάθε παιχνιδιού (π.χ. χώροι, αντικείμενα). Όταν ο παιδαγωγός προγραμματίζει και σχεδιάζει με μεθοδικό τρόπο τη διδασκαλία των παιδικών παιχνιδιών, τότε εξασφαλίζεται μια ευχάριστη και αποτελεσματική παιγνιώδης διαδικασία (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 5, 6).

#### ✓ Συμμετοχικότητα

Είναι απαραίτητο σε πολλές δραστηριότητες παιχνιδιού να συμμετέχουν οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά, όταν καταλάβουν πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι τόσο υπεύθυνα όσο και ο παιδαγωγός τους. Ο διδάσκων θα πρέπει να παρακινεί τους μαθητές με διάφορα ερεθίσματα να αποκτήσουν πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, θάρρος, καθώς και να παρατηρούν και να κρίνουν. «Μ' αυτή την ενεργητική συμμετοχή (παιδαγωγός-μαθητής) αντιμετωπίζονται συμμετοχικά όλες οι δημοκρατικές διαδικασίες, που σημαίνει, ότι αφυπνίζονται στους μαθητές παρωθητικές δυνάμεις για να ενεργοποιηθούν σωματικά, συναισθηματικά, πνευματικά και κοινωνικά» (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 6).

### ✓ Ατμόσφαιρα

Η επίτευξη ενός ευχάριστου και αποδοτικού διδακτικού έργου μπορεί να βασιστεί στις ποιοτικές και ειλικρινείς σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στον παιδαγωγό και στα νήπια. Οι εν λόγω σχέσεις δεν θα πρέπει να συγκρούονται σε καμία περίπτωση, επειδή η αποδοχή και από τα δύο μέρη (διδάσκων-μαθητής) μέσα στην ευχάριστη και ενθουσιώδη δράση του παιχνιδιού γίνεται πιο εύκολη. Ο διδάσκων θα πρέπει να ενθαρρύνει το διάλογο και να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζουν τις απορίες και τους προβληματισμούς τους. Ακόμη, οφείλει με κάθε τρόπο να διευκολύνει την ενεργητική επικοινωνία, η οποία οδηγεί στη συνεννόηση και στην πειθαρχία, σε μια πάντοτε χαρούμενη ενεργητική ατμόσφαιρα δραστηριοποίησης. Τέλος, ο νηπιαγωγός είναι απαραίτητο να κατευθύνει με πολλή προσοχή το παιχνίδι, να είναι ευδιάθετος και δραστήριος και να κάνει τα παιδιά να νιώθουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 6, 7).

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα.

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup>

### Η Ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα

Τα πορίσματα διάφορων ερευνών καταδεικνύουν ότι μόνο τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα μπορούν να ασκήσουν θετικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (Hutchins, Saggers & Frances, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σελ. 117).

Σύμφωνα με τον Hughes (2010), τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον των παιδιών μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παιχνιδιού τους (Hughes, 2010, σελ. 123). Ειδικότερα, ο Hughes αναφέρει ότι η ποιότητα του παιδικού παιχνιδιού επηρεάζεται από οικογενειακούς παράγοντες, από την ομάδα των συνομηλίκων, από την ποσότητα των εμπειριών που έχει αποκτήσει το παιδί στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς από το μέγεθος του χώρου παιχνιδιού (Hughes, 2010, σελ. 127). Ο Αντωνιάδης (1994) υποστηρίζει ότι ένα παιχνίδι για να είναι ποιοτικό, θα πρέπει να έχει καλό περιεχόμενο και να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί στην επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 300).

Όπως αναφέρεται στον Πανταζή (1997), από παιδαγωγική πλευρά είναι σημαντικό να προσφέρονται στους μαθητές τόσο σκόπιμα παιχνίδια όσο και κατάλληλοι χώροι παιχνιδιού. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να επιλέγουν περισσότερα παιχνίδια που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες των παιδιών και λιγότερα παιχνίδια που να στοχεύουν στον ωφελμιστικό τρόπο συμπεριφοράς της καθημερινής ζωής (Πανταζής, 1997, σελ. 23). Ακόμη, η κατάλληλη και ποιοτική διαμόρφωση του προσχολικού χώρου δίνει την ευκαιρία στο παιδί να παίξει, να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. «Ο χώρος γίνεται μια διαρκής πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του. Αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου» (Γερμανός, 2004, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 31).

Οι Gleason και Knodell (2002) αναφέρουν ότι ο χώρος παιχνιδιού για να είναι ποιοτικός θα πρέπει να είναι ευρύχωρος, να διαθέτει εξοπλισμό καλής κατάστασης, να συγκεντρώνει πολλά φυσικά στοιχεία και να δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ρισκοκινδυνεύσουν εκ του ασφαλούς και να εμπλακούν σε μια ποικιλία αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων (Gleason & Knodell, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 178, 179). Σύμφωνα με τους Hughes (2010) και Lester, Maudsley & England (2007), στη σχολική τάξη

είναι αναγκαίο να υπάρχει ξεχωριστός χώρος για παιχνίδι, διότι μόνο έτσι μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα του παιχνιδιού και να υπάρξει ευελιξία αναφορικά με τις δραστηριότητες.

Ακόμη, η σχολική αυλή είναι απαραίτητο να έχει δέντρα, γρασίδι, πέτρες, φύλλα, ξύλα και άμμο, επειδή τα παιδιά φαίνεται να προτιμάνε περισσότερο το παιχνίδι με τα φυσικά στοιχεία (Hughes, 2010, σελ. 125· Lester & Maudsley, 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98). Έχει υποστηριχθεί ότι τα φυσικά στοιχεία, σε αντίθεση με τα έτοιμα παιχνίδια-αντικείμενα, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για ποιοτικό παιχνίδι (Sargisson & McLean, 2012, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 385), ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη (Dyment & Bell, 2008· Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου (Dyment & Bell, 2008· Taylor et al., 1998, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 385).

Το ποιοτικό παιχνίδι ξεκινά από το ίδιο το παιδί και το μόνο που χρειάζεται είναι φαντασία και δημιουργικότητα. Δεν απαιτούνται εμπορικά προϊόντα. Τα ίδια τα παιδιά βρίσκουν τον εξοπλισμό που χρειάζονται για να παίξουν στο περιβάλλον τους και να διασκεδάσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία (Hynonen, 2011, σελ. 74). Η Wood (2008) αναφέρει ότι η καλή ποιότητα παιχνιδιού συνδέεται με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και με τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού (Wood, 2008, σελ. 28). Επιπλέον, οι Sarama & Clements (2009) υποστηρίζουν ότι τα καλά παιχνίδια ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να δοκιμάσουν πολλαπλές στρατηγικές, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν (Sarama & Clements, 2009, σελ. 326, 327). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιχνίδια που συμβάλλουν στη γλωσσική και στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών είναι τα παιχνίδια διάφορων χρωμάτων, σχημάτων, τα παιχνίδια με αριθμούς και τα συμβολικά παιχνίδια (Hynonen, 2011, σελ. 72).

Επικρατεί η άποψη ότι τα ακριβά παιχνίδια είναι περισσότερο ποιοτικά, καθώς και ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να προετοιμαστούν ακαδημαϊκά εφόσον εκτίθενται σε μια ποικιλία πλούσιων παιχνιδιών-αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με την Milteer και τους συνεργάτες της (2012), τα λιγότερο ακριβά παιχνίδια-αντικείμενα (κούκλες, σχοινάκια, τουβλάκια, καλαθάκια και κουβαδάκια) και τα φυσικά υλικά είναι πιο ποιοτικά και επιτρέπουν στα παιδιά να είναι δημιουργικά και να έχουν φαντασία. Αντιθέτως, τα ακριβά παιχνίδια-αντικείμενα μπορούν να κάνουν το παιχνίδι πιο παθητικό και δεν δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες (Milteer et. al., 2012, σελ. 209).

Ακόμη, οι δραστηριότητες σε εξωτερικούς χώρους θεωρούνται μεγίστης σημασίας, διότι η επαφή με το χώμα, τα δέντρα, το νερό, το γρασίδι, την άμμο, τους βράχους, τα λουλούδια και τα έντομα εμπνέει τα παιδιά να παίξουν και τους προσφέρει συναισθηματικά οφέλη και

μαθησιακές εμπειρίες (Milteer et. al., 2012, σελ. 210· Danks, 2010, σελ. 7, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 100). Όταν τα παιδιά παίζουν, έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν χωρίς να ελέγχονται σε μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 123). Το φανταστικό παιχνίδι που λαμβάνει χώρα στους φράκτες, στα παγκάκια και στην αμμοδόχο προωθεί τη γνωστική, τη συναισθηματική, την αντιληπτική και τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών (Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 80). Οι Hannon & Brown (2008) έδειξαν ότι η παρουσία των φυσικών υλικών στη σχολική αυλή προάγει το κατασκευαστικό και το θεατρικό παιχνίδι (Hannon & Brown, 2008, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 99).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε μικρότερους σχολικούς χώρους υπάρχει μικρότερη δυνατότητα για τρέξιμο και για παιχνίδι, παρόλο που υπάρχει μεγαλύτερη φυσική επαφή ανάμεσα στα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι των παιδιών συναντά δυσκολίες εάν ο χώρος που προσφέρεται για παιχνίδι είναι μικρός και γεμάτος άτομα. Σε αυτήν την περίπτωση, μερικοί μαθητές αισθάνονται έλλειψη ιδιωτικότητας και παρουσιάζουν αυξημένη επιθετική συμπεριφορά. Αντιθέτως, οι μεγάλοι και ανοιχτοί χώροι ενισχύουν το δημιουργικό παιχνίδι και τη φαντασία και προσφέρουν τη δυνατότητα στα νήπια να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. τρέξιμο) (Hughes, 2010, σελ. 125, 126).

Οι Maynard & Waters (2007) και Malone & Tranter (2003b) επισημαίνουν ότι ο ποιοτικός σχεδιασμός των σχολικών αυλών παρέχει στα παιδιά σημαντικές εμπειρίες παιχνιδιού και συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξής τους (σωματική και πνευματική) (Maynard & Waters, 2007· Malone & Tranter, 2003b, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013, σελ. 61). Ένα ποιοτικό εξωτερικό σχολικό περιβάλλον παιχνιδιού διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Moore & Wong, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013, σελ. 61). Οι Debord, Hestenes, Moore, Cosco & McGinnis (2005) βρήκαν ότι η χαμηλή ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης σχετίζεται με την επανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού και με την αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ η υψηλή ποιότητα των εξωτερικών περιβαλλόντων συνδέεται με το δημιουργικό παιχνίδι (π.χ. κατασκευές) (Debord et al., 2005, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 99).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Frost, Wortham & Reifel (2005) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι λόγω της έλλειψης ποικίλων και ποιοτικών υλικών/εξοπλισμών (Frost et al., 2005, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 9). Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι ο εξοπλισμός μπορεί να εμποδίσει το παιχνίδι των μαθητών. Οι σκληρές επιφάνειες διευκολύνουν τη χρήση των τροχοφόρων παιχνιδιών, όμως η

ασφαλτόστρωση και το τσιμέντο εμποδίζουν το τρέξιμο, το ρολάρισμα και το παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα (Burris & Burris, 2011, σελ. 9). Σύμφωνα με τους Burris & Burris (2011), οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να μεταφέρουν καθημερινά στη σχολική αυλή τον εξοπλισμό παιχνιδιού που διατίθενται στον εσωτερικό χώρο, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ευκαιρίες εμπλοκής των παιδιών σε ποικίλες δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο (Burris & Burris, 2011, σελ. 9, 10).

Κατά την Μπότσογλου (2010), την Κώτση (2007), τον Κουλαϊδή (2006) και τον Γερμανό (2000), στην Ελλάδα η ποιότητα των χώρων είναι χαμηλή, παρατηρείται στερεοτυπική οργάνωση και χρήση τους, οι δραστηριότητες διεξάγονται κυρίως μέσα στην αίθουσα, ενώ ο εξωτερικός χώρος δεν λαμβάνεται υπόψη σαν περιβάλλον αγωγής. Οι μη κατάλληλοι χώροι μειώνουν τις ευκαιρίες για ποιοτικό παιχνίδι και δεν εξυπηρετούν τους στόχους της διαθεματικότητας, προσανατολισμός ο οποίος χαρακτηρίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα στις μέρες μας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπότσογλου, 2010, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σελ. 85, Κώτση, 2007· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σελ. 770· Γερμανός, 2000). Τέλος, η Νανάκου (1961) αναφέρει ότι μόνο τα ποιοτικά παιχνίδια μπορούν να συμβάλλουν στην υγεία του παιδιού (φυσική και πνευματική), στην ψυχική του ισορροπία, στην πνευματική του εξέλιξη και πρόοδο, καθώς και στη συναναστροφή του με τα άλλα άτομα (Νανάκου, 1961, σελ. 88).

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την επίδραση του φύλου των παιδιών στα παιχνίδια-αντικείμενα και στα παιχνίδια-δραστηριότητες, καθώς και για το παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

## **Κεφάλαιο 9<sup>ο</sup>**

### **Φύλο, Ηλικία και Παιχνίδι**

#### **9.1. Η επίδραση του φύλου των παιδιών στα παιχνίδια-αντικείμενα**

Το παιχνίδι κατέχει μια ξεχωριστή θέση στη ζωή του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι αντανακλάται έντονα ο ρόλος των φύλων και οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν μια προτίμηση κυρίως για τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους (Hughes, 2010· Rogoff, 2003, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 115· Ruble et al., 2007· Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002· Ruble & Martin, 1998· Kohlberg, 1966, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 159). Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης, τα παιδιά μαθαίνουν μέσω των μηχανισμών μίμησης και προσπαθούν να συμπεριφερθούν με τρόπους κατάλληλους για το φύλο τους (Bussey & Bandura, 1999· Bandura, 1977, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 158). Κατά τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία, τα παιδιά κατανοούν σταδιακά την έννοια της σταθερότητας του φύλου. Κατανοούν α) την ταυτότητα του φύλου, δηλαδή αναγνωρίζουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι διαφορετικά με βάση τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και β) τη σταθερότητα του φύλου, δηλαδή συνειδητοποιούν ότι το φύλο θα παραμείνει για πάντα το ίδιο και ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα μεγαλώσουν για να γίνουν άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα (Ruble et al., 2007· Ruble & Szkrybalo, 2002· Martin, Ruble & Martin, 1998· Kohlberg, 1966, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 159).

«Ήδη στο νηπιαγωγείο ικανοποιούνται οι «ανάγκες» των μικρών παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Κορίτσια και αγόρια τριών ή τεσσάρων ετών επιβεβαιώνουν τους ρόλους των φύλων στα φαντασιακά τους παιχνίδια και επιβραβεύονται γι' αυτό (Minns, 1991). Τα κορίτσια μαθαίνουν να δέχονται ως «φυσικές» τις κατά φύλο διακρίσεις, καθώς και τον μελλοντικό ρόλο τους ως νοικοκυρές, ενώ τα αγόρια αρχίζουν να προετοιμάζονται για τη σταδιοδρομία τους» (Lee, 1980) (Minns, 1991· Lee, 1980, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 59). Τα κορίτσια συμμετέχουν συνήθως σε ήρεμο παιχνίδι και επιλέγουν να παίζουν με κούκλες και κουζινικά, ενώ τα αγόρια εμπλέκονται σε ενεργητικό κινητικό παιχνίδι, κάνουν κατασκευές και παίζουν με ποδήλατα, φορτηγά, αυτοκίνητα και μπάλες (Alexander & Hines, 1994· Fishbein & Imai, 1993· Berenbaum & Hines, 1992· Fagot, Leinbach & Hagan, 1986, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 474· Huston, 1983, όπ. αναφ. στο Δημέγγελη, 2010, σελ. 213· Πατσιούρα, 2008, σελ. 33· Eaton, Von Bargen & Keats, 1981, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 65· Liss, 1981, 1979· Connor & Serbin, 1977· Smith & Daglish, 1977).

Όπως αναφέρει ο Αντωνιάδης (1994), τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια προτιμάνε τα παιχνίδια μίμησης των οικιακών ασχολιών μέχρι την ηλικία 5-6 ετών, ωστόσο μετά το πέρας

αυτών των ηλικιών κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Αυτό οφείλεται ίσως στην παιδεία και γενικότερα στην κοινωνία, η οποία έχει προκαθορίσει από νωρίς διαφορετικούς ρόλους στα δύο φύλα. Επικρατεί η άποψη ότι το κορίτσι υπερτερεί σε δεξιότητες, ενώ το αγόρι σε κινητική ικανότητα και δύναμη (Αντωνιάδης, 1994, σελ. 37). Τα αγόρια επιλέγουν συνήθως τη γωνιά του οικοδομικού υλικού και των κατασκευών, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν τη γωνιά του κουκλόσπιτου και της ζωγραφικής. Αξίζει να αναφερθεί ότι τις περισσότερες φορές και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί λειτουργούν με κοινωνικά στερεότυπα, καθώς ενθαρρύνουν τα αγόρια και τα κορίτσια να ασχοληθούν με τις γωνιές που ανταποκρίνονται καλύτερα στο φύλο τους (Πατσιούρα, 2008, σελ. 34· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989· La Freniere, Strayer & Gauthier, 1984, όπ. αναφ. στο Fouts, Hallam & Purandare, 2013, σελ. 333· Ασπιώτης, 1960, σελ. 68). Τέλος, η έρευνα της Λεβεντάκου (2003) έδειξε ότι τα αγόρια έπαιζαν καθημερινά με καπάκια αναψυκτικών, με αυτοκινητάκια και με τουβλάκια Lego, ενώ τα κορίτσια ασχολούνταν με τα κουζινικά (Λεβεντάκου, 2003, σελ. 14,15).

## **9.2. Η επίδραση του φύλου των παιδιών στα παιχνίδια-δραστηριότητες**

Όπως αναφέρει η Garvey (1990), τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για τα καθιστικά είδη παιχνιδιού με αντικείμενα ή υλικά τέχνης και περνούν περισσότερη ώρα με ένα ή δύο άλλα παιδιά. Αντιθέτως, τα αγόρια εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες με περισσότερα από δύο άτομα και δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιχνίδια-αντικείμενα (Garvey, 1990, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 69). Σύμφωνα με τον Hughes (2010), οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρούνται και σε θέματα του φανταστικού παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι των αγοριών περιλαμβάνει τον κίνδυνο, το υψηλό δράμα και την περιπέτεια (προσποιούνται ότι είναι πιλότοι, αστυνομικοί και αστροναύτες), ενώ το παιχνίδι των κοριτσιών περιλαμβάνει σκηνές σχετικές με το οικογενειακό περιβάλλον (μητέρα-παιδί). Τα αγόρια χρησιμοποιούν στις δραστηριότητές τους αντικείμενα, όπως οχήματα και όπλα, ενώ τα κορίτσια κούκλες και οικιακά σκεύη. Ακόμη, το παιχνίδι των κοριτσιών βασίζεται περισσότερο στην προφορική αλληλεπίδραση, ενώ των αγοριών στη σωματική αλληλεπίδραση (Hughes, 2010, σελ. 173).

Σύμφωνα με έρευνες, τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, εμπλέκονται σε μικρότερο βαθμό σε ριψοκίνδυνες δραστηριότητες παιχνιδιού (Lasenby-Lessard, Morrongiello & Barrie, 2013, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383· Lasenby-Lessard & Morrongiello, 2011). Η Lasenby-Lessard και οι συνεργάτες της (2011) παρατήρησαν ότι τα κορίτσια δίσταζαν να περπατήσουν πάνω σε δοκό ισορροπίας σε διαφορετικά ύψη σε αντίθεση με τα αγόρια. Ωστόσο, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν επικίνδυνα

αντικείμενα στον ίδιο βαθμό (Lasenby-Lessard & Morrongiello, 2011, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383). Επιπλέον, η μελέτη των Rowe & Maughan (2009) κατέδειξε ότι τα αγόρια επιλέγουν πιο συχνά ριψοκίνδυνες περιοχές παιχνιδιού (Lasenby-Lessard et al., 2013· Lucas & Dymont, 2010· Rowe & Maughan, 2009, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 386).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα αγόρια είναι σωματικά πιο δραστήρια, εμπλέκονται περισσότερο σε έντονο και ανταγωνιστικό παιχνίδι (σπρώξιμο, χτύπημα, γλίστρημα, πάλη) και εμφανίζουν περισσότερο θυμό και επιθετικότητα προς τους συνομηλίκους τους από ότι τα κορίτσια (Jackson, Reilly, Kelly, Montgomery, Grant & Paton, 2003· Finn, Johannsen & Specker, 2002· Maccoby, 2002· Montirosso & Frigerio, 2002· Jarrett et. al., 2001, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331· Maccoby, 2000, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Pellegrini, 2004, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Pellegrini, 1992, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 329· McKenzie, Sallis, Nader, Broyles & Nelson, 1992, όπ. αναφ. στο Pate et al., 2008, σελ. 443· Alexander & Hines, 1994· Baranowski, Thompson, DuRant, Baranowski & Puhl, 1993· Fishbein & Imai, 1993· Askew-Ross, 1992, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 69· LaFreniere, Masataka, Butovskaya, Chen, Dessen, Atwanger, Schreiner & Maccoby, 2002· Eaton & Enns, 1986· DiPietro, 1981· Blurton-Jones & Konner, 1973· Whiting & Edwards, 1973).

Η Lasenby-Lessard και οι συνεργάτες της (2013), οι Lucas & Dymont (2010), ο Pellegrini (2004) και ο Maccoby (2000), διαπίστωσαν ότι τα αγόρια εμφανίζουν μια ισχυρή προτίμηση για τις αθλητικές δραστηριότητες. Τα κορίτσια πιο συχνά επιλέγουν σταθερό εξοπλισμό παιχνιδιού, καθιστικές δραστηριότητες (Lasenby-Lessard et al., 2013· Lucas & Dymont, 2010· Pellegrini, 2004, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Maccoby, 2000) και συγκεκριμένες κατηγορίες παιχνιδιού (συνεργατικό, κοινωνικό) που είναι δομημένες και δεν απαιτούν κίνηση (Alexander & Hines, 1994· Maccoby 1990· Maccoby & Jacklin, 1987, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 175, 176). Η έρευνα του Holmes (2012) έδειξε ότι τα αγόρια κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εμπλέκονταν σε έντονη φυσική δραστηριότητα, έτρεχαν και έπαιζαν ποδόσφαιρο και μπάσκετ (Holmes, 2012, σελ. 337). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι το κυνηγητό είναι ένα παιχνίδι που το προτιμούν και τα δύο φύλα (Holmes, 2012, σελ. 337· Smith, 2010· DiPietro, 1981, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 477).

Σύμφωνα με τους Rubin, Fein & Vandenberg (1983), τα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, συμμετέχουν κυρίως σε πολεμικά παιχνίδια (Rubin et al., 1983). Αυτό οφείλεται στο ότι τα αγόρια θέλουν να δείξουν την υπεροχή τους και να κυριαρχήσουν στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Αυτή η διαφορά αγοριών-κοριτσιών εντοπίζεται ανάμεσα στα παιδιά όλων

των ηλικιών, αλλά κυρίως ανάμεσα στα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Brock et al., 2016, σελ. 149· Smidt, 2011, σελ. 68· Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003· Humphreys & Smith, 1984). Οι Whiting & Edwards (1988) μελέτησαν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών σε διάφορες χώρες του κόσμου (Γουατεμάλα, Ινδία, Ιαπωνία, Κένυα, Μεξικό, Περού, Φιλιππίνες, Η.Π.Α.) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις δραστηριότητες παιχνιδιού τα αγόρια έδειχναν πιο κυριαρχική και επιθετική συμπεριφορά από ότι τα κορίτσια. Μια πολυεθνική μελέτη, στην οποία συμμετείχαν δέκα χώρες του κόσμου (Αυστρία, Βραζιλία, Καναδάς, Κίνα, Γαλλία, Ιταλία, Ιαπωνία, Ρωσία, Ισπανία και Η.Π.Α.), έδειξε σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι τα κορίτσια σε αντίθεση με τα αγόρια είχαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κοινωνική επάρκεια στο παιχνίδι τους, ενώ τα αγόρια παρουσίαζαν σωματική επιθετικότητα και κυριαρχία (LaFreniere et al., 2002, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 477).

Η έρευνα των Jarrett, French-Lee, Bulunuz & Bulunuz (2010) έδειξε ότι στο 48% των παιχνιδιών που διαδραματιζόταν στην αμμοδόχο λάμβαναν μέρος τα αγόρια, ενώ στο μεγαλύτερο ποσοστό (52%) των παιχνιδιών στον συγκεκριμένο χώρο συμμετείχαν κορίτσια, παρόλο που στην αμμοδόχο υπήρχαν «αγορίστικα» παιχνίδια, όπως φορτηγά και αυτοκίνητα (Jarrett et al., 2010, σελ. 230). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι ακόμα και στα ψηφιακά παιχνίδια επικρατούν φυλετικές διαφορές. «Οι διαφορές μεταξύ των φύλων που έχουν από καιρό παρατηρήσει οι ειδικοί της αγοράς και οι κοινωνικοί επιστήμονες, όπως για παράδειγμα η ανταγωνιστική φύση των αγοριών και το ενδιαφέρον των κοριτσιών για τις ανθρώπινες σχέσεις, μπορούν να παρατηρηθούν επίσης και στη χρήση του υπολογιστή» (Prensky, 2007, σελ. 169).

### **9.3. Παιχνίδι με συνομηλίκους του ίδιου φύλου**

Έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας προτιμάνε να παίζουν κατά κύριο λόγο με συνομηλίκους που έχουν το ίδιο φύλο με αυτά (Johnson, Christie & Wardle, 2005, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 176· Maccoby & Jacklin, 1987· Humphreys & Smith, 1984· LaFreniere, Strayer & Gauthier, 1984· Jacklin & Maccoby, 1978· Smith & Daglish, 1977, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 474). Σύμφωνα με την Πατσιούρα (2008), «η συμπεριφορά αυτή τους δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας και γενικότερης αποδοχής» (Πατσιούρα, 2008, σελ. 33).

Η Garvey (1990) αναφέρει ότι στο συμβολικό παιχνίδι, όπως και σε άλλες δραστηριότητες παιχνιδιού σ' ένα νηπιαγωγείο, οι ομάδες αποτελούνται συνήθως από παιδιά του ίδιου φύλου. Ωστόσο, ορισμένες φορές τα κορίτσια επιθυμούν να λάβουν μέρος σε ένα αγορίστικο παιχνίδι,

ενώ τα αγόρια σχεδόν ποτέ δεν επιδιώκουν κάτι τέτοιο (Garvey, 1990, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 69). Αξίζει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την έρευνα των LaFreniere, Strayer & Gauthier (1984), κυρίως τα κορίτσια ηλικίας δύο ετών προτιμούσαν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, ενώ τα αγόρια δεν έδειχναν μια παρόμοια προτίμηση μέχρι την ηλικία των τριών ετών (LaFreniere, 2011, σελ. 475). Οι φυλετικές διαφορές στην επιλογή του παιχνιδιού συνήθως αποδίδονται σε πολιτισμικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στις κοινωνικές επιρροές των ενηλίκων, των συνομηλίκων και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (M.M.E.). Οι ενήλικες τις περισσότερες φορές προσφέρουν στα μικρά παιδιά παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους και τα ενθαρρύνουν με πολύ ευφυείς τρόπους να παίζουν με τέτοιου είδους παιχνίδια (Hughes, 2010, σελ. 181· Roopnarine, 1994, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 178).

Η έρευνα των Blatchford, Baines & Pellegrini (2003) στην Αγγλία έδειξε ότι τα νήπια στο διάλειμμα επιδίωκαν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου. Οι μαθητές έπαιζαν κυνηγητό, συμμετείχαν σε ενεργητικό, σε φανταστικό, σε έντονο και τραχύ παιχνίδι, καθώς και σε παιχνίδια με την μπάλα. Τα αγόρια εμπλέκονταν περισσότερο σε ενεργητικά παιχνίδια με τους συνομηλίκους τους (π.χ. ποδόσφαιρο), ενώ τα κορίτσια συμμετείχαν περισσότερο σε καθιστικές δραστηριότητες (π.χ. συζήτηση) (Hönekopp & Thierfelder, 2009· Blatchford et al., 2003, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 330). Επιπλέον, οι Holmes & Procaccino (2009) ανέφεραν ότι τα αγόρια του δείγματός τους στο διάλειμμα προτιμούσαν να παίζουν με άλλα αγόρια στις κούνιες, ενώ τα κορίτσια έπαιζαν πιο συχνά στην αμμοδόχο με τις συμμαθήτριά τους (Holmes & Procaccino, 2009, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331).

Μελέτες στην Ευρώπη και στην Αμερική έχουν δείξει ότι τα παιδιά ξεκινάνε να έχουν προτιμήσεις για συνομηλίκους του αντίθετου φύλου στο τέλος της προσχολικής ηλικίας (Fouts, Hallam & Purandare, 2013, σελ. 336, 337). Το παιχνίδι με άτομα του αντίθετου φύλου είναι σπάνιο στα προσχολικά χρόνια, συνήθως δεν διαρκεί πάρα πολύ και θεωρείται ότι είναι λιγότερο εκλεπτυσμένο από το παιχνίδι με άτομα του ίδιου φύλου (Fabes, Martin & Hanish, 2003, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 118). Το παιχνίδι μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου είναι πιο πιθανό να συμβαίνει α) αν οι εκπαιδευτικοί το προωθούν (Serbin, Tonick & Sternglanz, 1977), β) αν το πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει μια τέτοιου είδους εμπλοκή (Lockheed, 1986· Bianchi & Bakeman, 1978) και γ) αν η τάξη είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε τα αγόρια και τα κορίτσια να μπορούν να αλληλεπιδράσουν (Kinsman & Berk, 1979, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 119).

Η έρευνα της Fouts και των συνεργατών της (2013) έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών έπαιζαν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας 1 έως 2 ετών

που έπαιζαν και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου (Fouts et al., 2013, σελ. 333). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Logue & Detour (2011), τα κορίτσια ηλικίας 3 έως 4 ετών έπαιζαν μεταξύ τους με τις κούκλες, ενώ τα αγόρια προτιμούσαν να εμπλέκονται σε επιθετικά και ριψοκίνδυνα παιχνίδια με άλλα αγόρια (Logue & Detour, 2011, σελ. 2, 3).

Το κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματεύεται το ρόλο και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός στο παιχνίδι των μαθητών του.

## Κεφάλαιο 10<sup>ο</sup>

### Παιχνίδι και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

Αν και τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής τους στο παιχνίδι των παιδιών (Wallerstedt & Pramling, 2012· Driscoll & Nagel, 2008· Ginsburg, 2007· Lobman, 2006· Saracho, 2004· Lindsey & Colwell, 2003· Bailey, 2002· Lindqvist, 2001· Yang, 2000· Goelman & Jacobs, 1994· Kitson, 1994· Smilansky & Shefatya, 1990), φαίνεται πως είναι απρόθυμοι να εμπλακούν σε αυτό (Howard et al., 2006· Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005· Lindqvist, 2001· Ceglowski, 1997· Kagan, 1990, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 3). Σύμφωνα με τον Hadley (2002), αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παιδικό παιχνίδι μια προσωπική δραστηριότητα που αφορά τα παιδιά και κανέναν άλλον. Ακόμη, οι παιδαγωγοί δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και δεν γνωρίζουν εκείνες τις στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο παιχνίδι των μαθητών τους (Abbott, 1994· Sylva et al., 1980· Wood et al., 1980, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 12).

Οι νηπιαγωγοί συχνά ισχυρίζονται ότι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, με αποτέλεσμα να μην περισσεύει χρόνος για να εμπλακούν στο παιδικό παιχνίδι. Επίσης, υποστηρίζουν ότι δεν είναι μέρος του ρόλου των παιδαγωγών η συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς και ότι η εν λόγω εμπλοκή μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη φαντασία και στην αυθορμητικότητα των μαθητών (Abbott, 1994· Sylva et al., 1980· Wood et al., 1980, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 12). Αξίζει να επισημανθεί ότι οι νηπιαγωγοί συνήθως παρεμβαίνουν στο παιδικό παιχνίδι εξαιτίας της παραβατικής συμπεριφοράς των νηπίων, των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, καθώς και λόγω της επιθυμίας τους να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι, η συχνότητα συμμετοχής, ο χρόνος συμμετοχής, καθώς και ο τρόπος συμμετοχής εξαρτώνται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του παιδαγωγού και από τον βαθμό εξοικειώσής του με τα παιδιά (Tsai, 2015, σελ. 1032).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναδίφηση, οι παιδαγωγοί μπορούν να υιοθετήσουν ποικίλους ρόλους στο παιχνίδι των παιδιών, όπως:

✓ *Ο παιδαγωγός ως προμηθευτής:* Ο διδάσκων προσφέρει στους μαθητές ένα περιβάλλον, το οποίο είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, σε υλικά και σε δραστηριότητες παιχνιδιού (Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 14· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 3).

✓ *Ο παιδαγωγός ως διαχειριστής της σκηνής και διευκολυντής:* Ο παιδαγωγός οργανώνει το περιβάλλον παιχνιδιού και προσφέρει τα κατάλληλα υλικά στα παιδιά. Επιπλέον, καθορίζει βασικές παραμέτρους, όπως την περιοχή και τον χρόνο παιχνιδιού, θέτει όρια και κανόνες και κρίνει ποιες δραστηριότητες παιχνιδιού είναι απαραίτητο να διεξαχθούν (Kontos, 1999· Jones & Reynolds, 1992, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 14· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 3).

✓ *Ο παιδαγωγός ως μεσάζων:* Ο παιδαγωγός είναι διευκολυντής και ενισχυτής της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών και με κάθε τρόπο προσπαθεί να προωθήσει τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, επιδιώκει με διάφορες τεχνικές, όπως με ερωτήσεις και με σχόλια, να επεκτείνει το παιχνίδι των μαθητών του και να επιλύσει τυχόν αντιπαραθέσεις που προκύπτουν (Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 14· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 3).

✓ *Ο παιδαγωγός ως παρατηρητής και καταγραφέας:* Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να παρατηρεί το παιδικό παιχνίδι, καθώς η παρατήρηση αποτελεί μία σημαντική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Εδώ ο παιδαγωγός θέλει να κατανοήσει το παιδικό παιχνίδι και να σχεδιάσει κατάλληλες δραστηριότητες, με τις οποίες τα παιδιά θα αποκτήσουν χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες. Τέλος, η παρατήρηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 14-15· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 3, 4).

✓ *Ο παιδαγωγός ως συμμετέχων:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί στο παιδικό παιχνίδι με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να παίζει είτε μαζί είτε παράλληλα με τους μαθητές του, να τους προσφέρει χρήσιμες ιδέες για να βελτιώσουν το παιχνίδι τους και να αναπτυχθούν (Benett et al., 1997· Jones & Reynolds, 1992, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 15· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 4). Οι Driscoll & Nagel (2008) επισημαίνουν ότι υπάρχουν δύο τύποι συμμετοχής: 1) παράλληλο παιχνίδι για ενήλικες, στο οποίο ο διδάσκων δε λαμβάνει μέρος στο παιχνίδι των μαθητών του και δεν το καθοδηγεί και 2) συνεργατικό παιχνίδι, στο οποίο οι μαθητές πρώτα προσκαλούν το δάσκαλό τους να εμπλακεί στο παιχνίδι τους και έπειτα ο ίδιος συμμετέχει σε αυτό. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός προτείνει νέες και ενδιαφέρουσες ιδέες, προσκαλεί και άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και ενθαρρύνει τους μαθητές του να μην παραιτηθούν από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες (Driscoll & Nagel, 2008, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 4).

✓ *Ο παιδαγωγός ως θαυμαστής*: Τα παιδιά θέλουν οι ενήλικες να τους δίνουν ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους (Lindon, 2001, όπ. αναφ. στο Brock et al., 2016, σελ. 15· Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 4).

Εκτός από αυτά, σύμφωνα με τους Enz & Christine (1993), οι ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο παιδαγωγός στο παιχνίδι των μαθητών του είναι οι εξής: α) *Μη συμμετοχή*: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μη συμμετέχει στο παιχνίδι των μαθητών του, ωστόσο ενδιαφέρεται για την ασφάλειά τους, β) *Ο παιδαγωγός ως κοινό*: Ο διδάσκων υποστηρίζει τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά τα νήπια, γ) *Ο παιδαγωγός ως διαχειριστής της σκηνής*: Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα το περιβάλλον παιχνιδιού και συγκεντρώνει τα υλικά, δ) *Ο παιδαγωγός ως συμπαίκτης*: Ο διδάσκων αναθέτει ρόλους και ευθύνες στα παιδιά και παράλληλα συμμετέχει στους διαλόγους τους, ε) *Ο παιδαγωγός ως αρχηγός του παιχνιδιού*: Ο διδάσκων βοηθά τα παιδιά να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν και διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στ) *Καθοδήγηση*: Ο παιδαγωγός θέτει ερωτήσεις κλειστού τύπου στα παιδιά και καθοδηγεί τους διαλόγους και τις ενέργειές τους (Enz & Christine, 1993, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 4). Κατά την Pramling-Samuelsson και τους συνεργάτες της (2006, 2008), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν τις εμπειρίες των παιδιών και με βάση αυτές να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους, καθώς και να είναι ευέλικτοι όσον αφορά τις δραστηριότητες παιχνιδιού (Pramling-Samuelsson et al., 2008· Pramling-Samuelsson et al., 2006, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 143, 144).

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου (2003), ο νηπιαγωγός θα πρέπει να προάγει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση και να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες παιχνιδιού. Ακόμη, είναι σημαντικό να αξιοποιεί τις αποκτηθείσες εμπειρίες, τις γνώσεις και τα βιώματα των παιδιών και να στοχεύει στη διεύρυνσή τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 560). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), ο παιδαγωγός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να παρατηρεί και να ακούει τους μαθητές, να συμμετέχει στο παιχνίδι τους, να προτείνει νέες ιδέες για δράσεις, να συγκεντρώνει σημαντικές πληροφορίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να βελτιώνει τόσο το λεξιλόγιο όσο και τη θεματολογία τους (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30).

Σύμφωνα με τους Brown & Freeman (2001) και τον Bennett και τους συνεργάτες του (1997), τα παιδιά θα πρέπει να επιλέγουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού και να μην καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η παρέμβαση των παιδαγωγών είναι καλό να αποφεύγεται, διότι έτσι περιορίζεται η πρωτοβουλία των μαθητών (Brown & Freeman, 2001· Bennett et al., 1997). Αξίζει να επισημανθεί ότι πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν τη συμμετοχή

τους στο παιδικό παιχνίδι σαν ένα είδος παρέμβασης (Korat, Bahar & Snapir, 2003), ενώ άλλοι συμφωνούν με την άποψη του Vygotsky, ότι δηλαδή οι διδάσκοντες είναι σημαντικό να εμπλέκονται στο παιδικό παιχνίδι και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε πιο περίπλοκες δραστηριότητες (Bodrova & Leong, 2006, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028). Οι Bodrova & Leong (1996) τονίζουν ότι η παρέμβαση των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ενθαρρύνει τα παιδιά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται, να εξασκούν τη μνήμη τους, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, καθώς και να αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Bodrova & Leong, 1996, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 87).

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Tsai (2015) έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί συνήθως παρεμβαίνουν ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών (Tsai, 2015, σελ. 1028). Άλλες μελέτες έχουν παρουσιάσει ότι η συμμετοχή των νηπιαγωγών στο παιχνίδι των μαθητών προωθεί τη σχέση παιδιών-εκπαιδευτικών (Driscoll & Pianta, 2010), εμπλουτίζει τη μάθηση των παιδιών και βελτιώνει την ανάπτυξη των γνωστικών, των προφορικών, των δημιουργικών και των κοινωνικών τους ικανοτήτων (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011· Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008· Bennet et al., 1997· Smilansky & Shefatya, 1990, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028). Ακόμη, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (Tsai, 2015, σελ. 1032).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Frost, Wortham & Reifel (2005) και τους Gmitrova & Gmitron (2003), η υπερβολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι μειώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τις δραστηριότητες και τους προκαλεί άγχος (Frost et al., 2005· Gmitrova & Gmitron, 2003, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028). Ωστόσο, στην περίπτωση που τα παιδιά είναι θεατές ή έχουν την τάση να παίζουν μόνα τους ή να αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τους άλλους στο παιχνίδι, η κατάλληλη παρέμβαση του παιδαγωγού μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και το επίπεδο της συμμετοχής τους (Trawick-Smith, 1994· Smilansky & Shefatya, 1990, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028). Οι Johnson, Christie & Yawkey (1999) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι είναι αποτελεσματική, όταν ένας μαθητής από μόνος του προσκαλεί τον εκπαιδευτικό να εμπλακεί στο παιχνίδι του (Johnson et al., 1999, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028).

Όπως αναφέρει η Wood (2008), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών μέσα από σχεδιασμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού, να προάγουν την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, καθώς και να αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι (Wood, 2008, σελ. 28). Σύμφωνα με

το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου (2003), «η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας (...) και έχει ως σκοπό την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 592). Κατά τους Jantan et al. (2015) και Tsai (2015), οι παιδαγωγοί είναι απαραίτητο να αξιοποιούν ποιοτικά παιχνίδια, να συμμετέχουν με κατάλληλο τρόπο στο παιχνίδι των παιδιών και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών τους. Τέλος, ισχυρίζονται ότι η υπερβολική συμμετοχή ή η καθοδήγηση στερεί στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μόνο τους (Jantan et al., 2015, σελ. 148· Tsai, 2015, σελ. 1029).

Επίσης, όπως επισημαίνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνει συνεχώς τους γονείς για τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη και να τους ενθαρρύνει να αξιοποιούν το εν λόγω διδακτικό μέσο τόσο στο σπίτι όσο και σε άλλα περιβάλλοντα (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30). Σύμφωνα με τον Bredekamp (1987), ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών πρέπει να είναι υποστηρικτικός, αλλά όχι υπερβολικά κατευθυντικός. Αυτό που θα διευκόλυνε τους παιδαγωγούς θα ήταν να χρησιμοποιούν εξαιρετικά δομημένα, δασκαλοκεντρικά μαθήματα σχεδόν με αποκλειστικό τρόπο, να κατευθύνουν όλες τις δραστηριότητες ή να αποφασίζουν τι θα κάνουν τα παιδιά και τότε (Bredekamp, 1987, σελ. 3, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 6). Ο νηπιαγωγός οφείλει να ενισχύει και να διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, να παρέχει συμβουλές, να θέτει κίνητρα και να είναι παρατηρητής. Ακόμη, συνίσταται να έχει ενεργητικό ρόλο, να αμφισβητεί, να ενθαρρύνει, να παρέχει ανατροφοδότηση, να δίνει παραδείγματα, να θέτει ερωτήματα και να αξιολογεί (McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75).

Η Τσαπακίδου (2014) αναφέρει ότι «με το να δίνουν οι παιδαγωγοί τη δυνατότητα στα παιδιά, μέσα από τα παιχνίδια, να αποκτούν θετικές εμπειρίες αναφορικά με τις ικανότητές τους, τις δεξιότητες και τα συναισθήματά τους, τα βοηθούν να δομήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Ο παιδαγωγός συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνει με τα παιδιά και από τα παιδιά» (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 33, όπ. αναφ. στο Zimmer, 2007). Ο Kontos σε έρευνά του (1999) βρήκε ότι οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν περισσότερο στο κατασκευαστικό παιχνίδι των παιδιών, ενώ οι Shin & Spodek (1991) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη γωνιά της τέχνης (Kontos, 1999· Shin & Spodek, 1991, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1032). Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι αντικατοπτρίζουν συχνά τη διδασκαλία που έλαβαν οι ίδιοι ως

μαθητές στο σχολείο παρά την παιδαγωγική γνώση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Martin, Yin & Mayall, 2006· Pajares, 1992, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98, 99).

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αφήνουν τα παιδιά μόνα τους να δημιουργούν τους κανόνες των παιχνιδιών τους, ωστόσο θα πρέπει να τους παρέχουν χρήσιμες οδηγίες και συμβουλές. Ακόμη, θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, να προωθούν δραστηριότητες παιχνιδιού που ενθαρρύνουν τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα, καθώς και να δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές τους να προτείνουν παιχνίδια (Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 144, 145· Brooker & Edwards, 2010, σελ. 5, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 49· Warner, 2008, σελ. 4). Η μελέτη των Burriss & Burriss (2011) έδειξε ότι τα περισσότερα σχολεία δεν αξιοποιούσαν αρκετά τον εξωτερικό χώρο για την υλοποίηση δραστηριοτήτων. Για αυτόν τον λόγο, οι ερευνητές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν ποιοτικές εξωτερικές δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς και να αξιοποιούν τη μάθηση σε υπαίθριους χώρους (Burriss & Burriss, 2011, σελ. 1).

Σύμφωνα με την Brock και τους συνεργάτες της (2016), τους Burriss & Burriss (2011), τους Dockett & Perry (2010) και τους Hoffman & Glannon (1993), οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ένα ποιοτικό περιβάλλον με πολλά υλικά και παιχνίδια προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και η ανάπτυξή τους (Brock et al., 2016, σελ. 170· Burriss & Burriss, 2011, σελ. 1, όπ. αναφ. στο Hoffman & Glannon, 1993· Dockett & Perry, 2010· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 22). Βασική υποχρέωση των νηπιαγωγών είναι, ακόμη, ο σχεδιασμός εμπειριών παιχνιδιού με βάση την ανάπτυξη, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τον πολιτισμό και τις οικογενειακές αξίες των μαθητών τους (Jantan et al., 2015, σελ. 148, 149· Ridgeway & Correll, 2004, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 179· Τσαπακίδου, 2014, σελ. 99· Hyvonen, 2011, σελ. 76). Όπως αναφέρουν οι Ridgway & Quinones (2012), Pramling & Pramling-Samuelsson (2001) και Hoffman & Glannon (1993), οι παιδαγωγοί είναι σημαντικό να παρατηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, διότι έτσι μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες για τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 144, 145· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 17, 18). Κατά την Τσαπακίδου (2014), ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να μελετά το κάθε παιχνίδι με βάση το χώρο, τα υλικά, την ομάδα των παιδιών και το βαθμό δυσκολίας του (Τσαπακίδου, 2014, σελ. 14, 15).

Επιπροσθέτως, έχει υποστηριχθεί ότι ο νηπιαγωγός θα πρέπει να αξιοποιεί τόσο τις ελεύθερες όσο και τις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού (Hatch et al., 2002· Bredekamp, 1993, σελ. 118, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 6). Οι Jarrett et al., (2010) και Perry & Branum (2009) αναφέρουν ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να παρέχουν καθημερινά στα

παιδιά χρόνο για παιχνίδι και να σχεδιάζουν δραστηριότητες παιχνιδιού τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό χώρο, διότι μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Οι παιδαγωγοί είναι υπεύθυνοι για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και είναι σημαντικό να λαμβάνουν επαγγελματική κατάρτιση αναφορικά με τη χρήση των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης (Jarrett et al., 2010, σελ. 231· Perry & Brannum, 2009, σελ. 208, 209). Η Brock και οι συνεργάτες της (2016) επισημαίνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται χρόνο και χώρο για να παίξουν και είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του επαγγελματία (εκπαιδευτικού) ως οδηγού, εμπνευστή και διευκολυντή της μάθησης. Το παιχνίδι είναι καθοριστικό και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για αυτόν τον λόγο οι επαγγελματίες θα πρέπει να παρέχουν ένα δημιουργικό περιβάλλον για αποκλειστικό παιχνίδι (Brock et al., 2016, σελ. 43, 44).

Εκτός από αυτά, αξίζει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται μόνο να εξετάσουν τις θεωρίες του παιχνιδιού, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν σε ένα ευρύτερο κοινό τις εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από το παιχνίδι. Πρέπει να κάνουν τους γονείς, τους συναδέλφους τους, την κοινότητα και τους πολιτικούς ιθύνοντες να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι, καθώς και ότι η παιδαγωγική που στηρίζεται στο παιχνίδι είναι πρωταρχικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών. Οι παιδαγωγοί χρειάζεται να καταλάβουν την αξία του παιχνιδιού και να το εφαρμόσουν στην πράξη με τα παιδιά. Τέλος, οφείλουν να παρέχουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που να προωθούν όλα τα είδη του παιχνιδιού, όπως το αυθόρμητο, το δομημένο, το φανταστικό και το δημιουργικό, επιτρέποντας έτσι στα παιδιά να εκπληρώσουν τη μάθησή τους (Brock et al., 2016, σελ. 78, 80).

Η Νανάκου (1961) υποστηρίζει ότι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά αξιόλογα παιχνίδια, παιχνίδια που θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν (Νανάκου, 1961, σελ. 69). Ειδικότερα, οι παιδαγωγοί είναι απαραίτητο 1) να προσφέρουν ποικίλα παιχνίδια στα παιδιά, 2) να λαμβάνουν υπόψη τους ότι ο χώρος είναι βασική παράμετρος του παιχνιδιού και ότι τα νήπια χρειάζονται άνετο και ποιοτικό χώρο για να παίξουν, 3) να μην παρεμβαίνουν συχνά στο παιδικό παιχνίδι, 4) να παρακινούν τους μαθητές να βρίσκουν νέα παιχνίδια, 5) να μην ασκούν κριτική στο παιχνίδι των παιδιών, 6) να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι των νηπίων σαν μια σοβαρή εργασία, 7) να γνωρίζουν ότι το παιχνίδι είναι αναγκαίο για τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, 8) να μην πιέζουν τα νήπια να αλλάξουν παιχνίδι, 9) να παρέχουν στους μαθητές ποικίλα υλικά παιχνιδιού, 10) να προσφέρουν άπλετο χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι, 11) να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ασχολούνται με παιχνίδια που τα ενδιαφέρουν, 12) να μη διορθώνουν τίποτα από ότι κάνουν οι μαθητές στο παιχνίδι και 13) να

βοηθάνε τα παιδιά σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο παιχνίδι τους (Νανάκου, 1961, σελ. 63, 64, 65, 66, 67, 90).

Κατά τους Dockett & Perry (2010), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευκολύνουν το παιχνίδι των μαθητών τους, να γνωρίζουν τη φύση και την πολυπλοκότητα των παιχνιδιών, καθώς και να βοηθάνε τα παιδιά να διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο (Dockett & Perry, 2010, σελ. 717). Ο Wedow (2001) επισημαίνει ότι για να δημιουργηθεί ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να βρίσκουν διασκεδαστικές και με νόημα δραστηριότητες (Wedow, 2001, σελ. 146, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 146). Ακόμη, οι διδάσκοντες δεν θα πρέπει να αποφεύγουν την αξιοποίηση της σχολικής αυλής για διδακτικούς σκοπούς (Malone & Tranter, 2003a), ισχυριζόμενοι ότι υπάρχει α) κίνδυνος για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών, β) έλλειψη ειδικευμένης γνώσης, γ) έλλειψη αυτοπεποίθησης για την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων, δ) χρονικοί περιορισμοί και ε) έλλειψη υλικών (Dyment, 2005, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 61). Σύμφωνα με τους Ridgway & Quinones (2012), οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να προτείνουν παιχνίδια στους μαθητές τους, να τους καθοδηγούν χωρίς να τους ελέγχουν, καθώς και να αλληλεπιδρούν μαζί τους όταν εμπλέκονται στο παιχνίδι τους (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 53, 54· Dockett & Perry, 2010, σελ. 715· Berkley, 2000, όπ. αναφ. στο Sarama & Clements, 2009, σελ. 325).

Η Jarrett και οι συνεργάτες της (2010) αναφέρουν ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να προάγουν το ελεύθερο παιχνίδι και την ανακάλυψη και να ενθαρρύνουν τη μάθηση των νηπίων μέσα από τα κατάλληλα υλικά παιχνιδιού (Jarrett et al., 2010, σελ. 231). Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να παρακινήσουν τους γονείς να συμμετέχουν στα παιχνίδια των παιδιών τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, καθώς και να τους εξηγήσουν ότι με την εν λόγω εμπλοκή μπορούν να ενισχυθούν οι κοινωνικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008, σελ. 19). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συνεργάζονται με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών (Jantan et al., 2015, σελ. 148).

Εν κατακλείδι, συνίσταται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν το παιχνίδι σαν μέθοδο διδασκαλίας, να επιμορφώνονται αναφορικά με τη σημασία και την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή των υλικών παιχνιδιού (Jantan et al., 2015, σελ. 149, 150, 153). Στη συνέχεια ακολουθεί το εμπειρικό μέρος.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ**

### **Εισαγωγή**

Το εμπειρικό μέρος χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο έχει στόχο την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε πριν και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι υποθέσεις, τα όρια και η σημασία της έρευνας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα ευρήματα από το δείγμα των φοιτητών και των νηπιαγωγών, γίνεται συσχέτιση μεταβλητών στο δείγμα φοιτητές και στο δείγμα νηπιαγωγοί και υλοποιείται μια συγκριτική μελέτη των απόψεων των φοιτητών και των νηπιαγωγών του δείγματος της έρευνας. Επίσης, ελέγχονται οι υποθέσεις της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται συμπερασματική συζήτηση της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται προτάσεις για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>**

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **1.1. Ο σκοπός της έρευνας**

Από το θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε έγινε αντιληπτό ότι το παιχνίδι αποτελεί τη βασική δραστηριότητα των παιδιών και κυρίως των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και ότι έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και μπορεί να εξεταστεί από πολλές πλευρές.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών 1) για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και 2) για τη σημασία του παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης.

#### **1.2. Οι υποθέσεις της έρευνας**

Από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση αλλά και τους προσωπικούς μας προβληματισμούς καταλήξαμε στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων:

*Υπόθεση 1:* Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μικρή αυτονομία στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους.

*Υπόθεση 2:* Οι νηπιαγωγοί και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί αξιολογούν παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

*Υπόθεση 3:* Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

*Υπόθεση 4:* Το οργανωμένο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού.

*Υπόθεση 5:* Η συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική.

*Υπόθεση 6:* Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι.

#### **1.3. Τα όρια της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη στο Νομό Ιωαννίνων. Ειδικότερα, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε φοιτητές του τετάρτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και σε νηπιαγωγούς που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία σε αγροτικές, αστικές και προαστιακές περιοχές του Νομού Ιωαννίνων. Η έρευνα ως προς τον αριθμό των υποκειμένων, είναι δειγματοληπτική με μετρήσεις ποιοτικές και ποσοτικές. Δεν αποτελεί, βέβαια, ένα

αντιπροσωπευτικό δείγμα σύμφωνα με τους κανόνες της Στατιστικής. Έγινε τυχαία δειγματοληψία. Ωστόσο, επιτρέπει να διαπιστωθούν υφιστάμενες καταστάσεις, που ενδεχομένως μπορούν να μεταφερθούν στο σύνολο των νηπιαγωγείων.

#### **1.4. Η σημασία της έρευνας**

Η έρευνα δίνει μεγάλη έμφαση στη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές, τους γονείς και την κοινότητα γενικότερα ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο και όχημα για τη μάθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας στο σύνολό τους γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς και στους φοιτητές τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου και τους ωθούν να κατανοήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών σε σχέση με το παιχνίδι και το παιχνίδι-αντικείμενο, αφού αποτελούν φυσιολογικές εξελικτικές ανάγκες του ατόμου. Ακόμη, η έρευνα προτρέπει τους παιδαγωγούς να εντάσσουν όσο το δυνατόν περισσότερο το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και να το αξιοποιούν ως διδακτικό εργαλείο.

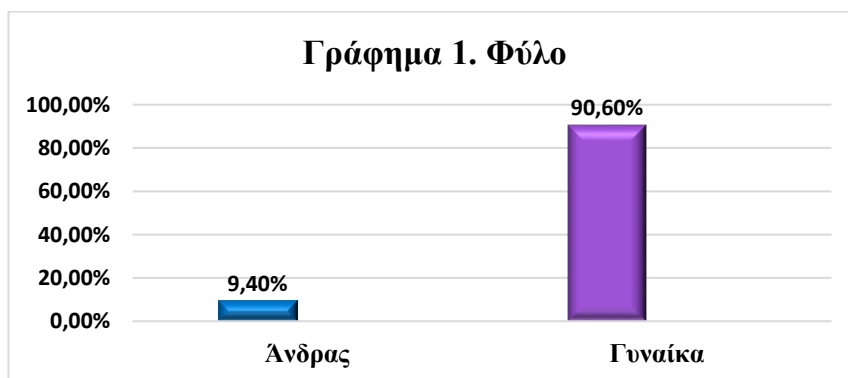
Επιπροσθέτως, με βάση τις πληροφορίες που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της μελέτης, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να εξοπλίζουν τους χώρους που απευθύνονται σε παιδιά με ποιοτικά υλικά για την κάθε ηλικία, οι γονείς αντίστοιχα να αγοράζουν για τα παιδιά τους τα κατάλληλα παιχνίδια-αντικείμενα και οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν καταλληλότερα προγράμματα ημερήσιας απασχόλησης, συμπεριλαμβάνοντας με μία νέα προοπτική σε αυτά το παιχνίδι και το παιχνίδι-αντικείμενο.

Επιπλέον, η εν λόγω έρευνα είναι σημαντική, γιατί ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές για τη σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Τέλος, μέσα από τη μελέτη τονίζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού, καθώς και των εξοπλισμών παιχνιδιού. Οι παιδαγωγοί είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη ότι οι χώροι παιχνιδιού ανταποκρίνονται στις εξελικτικές ανάγκες αλλά ταυτόχρονα και στις επιθυμίες των παιδιών που παίζουν σε αυτούς.

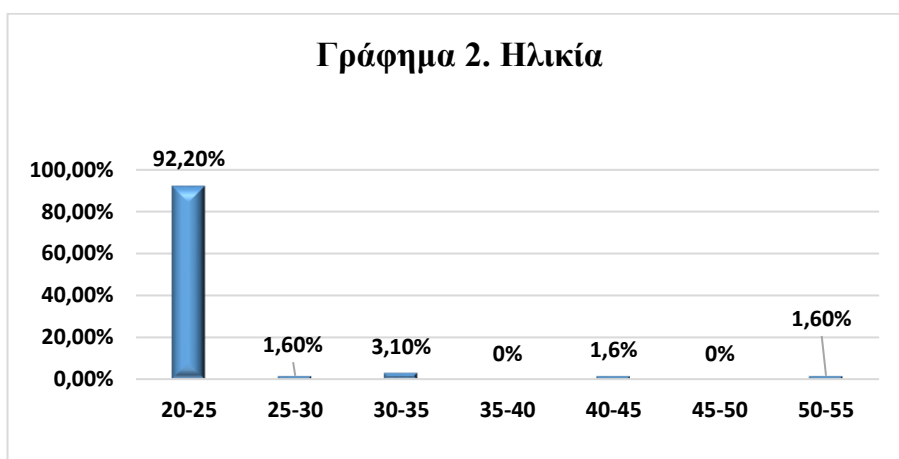
#### **1.5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά της έρευνας**

Τον πληθυσμό (το δείγμα) της έρευνας αποτέλεσαν 64 φοιτητές (N=64) του τετάρτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και 36 εκπαιδευτικοί (N=36) από νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων.

### 1.5.1. Φοιτητές



Το 9,4% των φοιτητών του δείγματος ήταν άνδρες και το 90,6% ήταν γυναίκες.



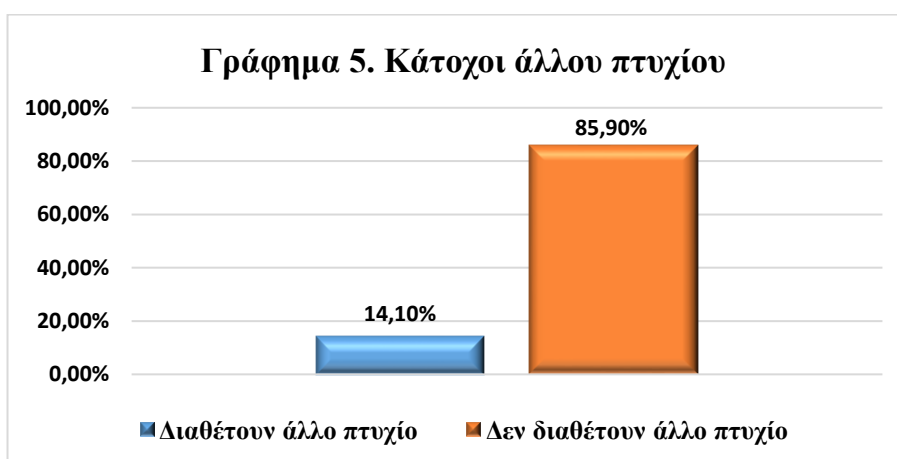
Η ηλικία των φοιτητών κυμαινόταν από 20 μέχρι 52 έτη. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του δείγματος (92,2%) ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών, το 1,6% 25 με 30 ετών, το 3,1% 30 με 35 ετών, το 1,6% 40 με 45 ετών και ένα άλλο 1,6% ήταν 50 με 55 ετών.



Το 64,1% των φοιτητών του δείγματος επισήμανε ότι υπάρχουν μαθήματα αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας στο τμήμα φοίτησής του, όπως «Κινητική Αγωγή και Μάθηση», «Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Κινητικής Αγωγής», «Μουσικοκινητική Αγωγή», «Θεατρικό Παιχνίδι», «Διδασκαλία-Εφαρμογές», «Προσχολική Παιδαγωγική», «Θεωρίες Φυσικής Αγωγής» και «Θεατρική Παιδεία και Πράξη», ενώ το 35,9% ανέφερε ότι δεν υπάρχουν.

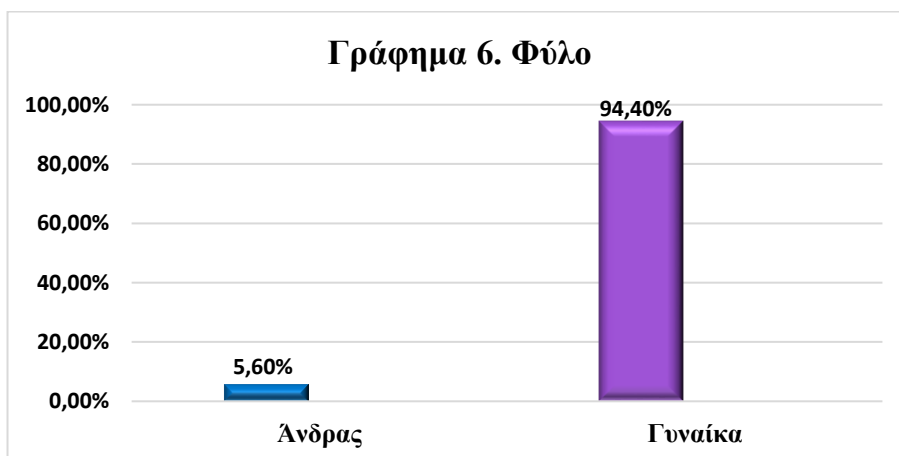


Το 53,1% των φοιτητών του δείγματος υποστήριξε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, ενώ το 46,9% ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια.

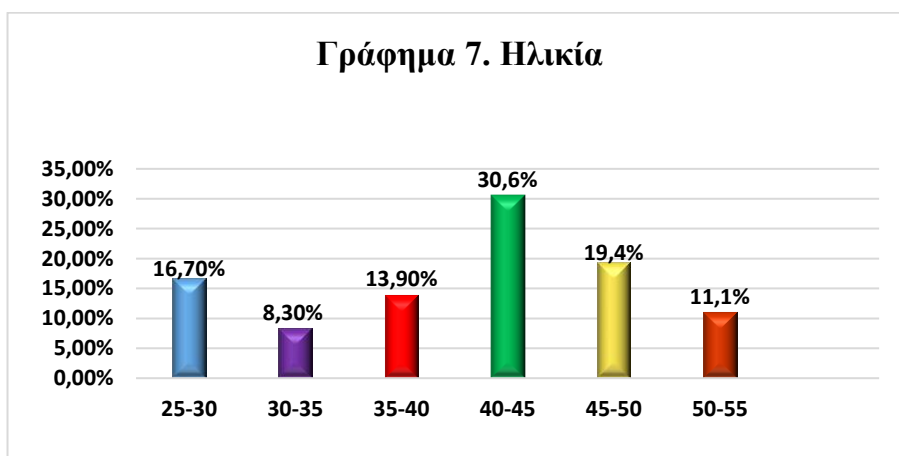


Το 14,1% των φοιτητών επισήμανε ότι διαθέτει άλλο πτυχίο (π.χ. μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, πτυχίο από το Τμήμα Φ.Π.Ψ), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (85,9%) ανέφερε ότι δεν διαθέτει.

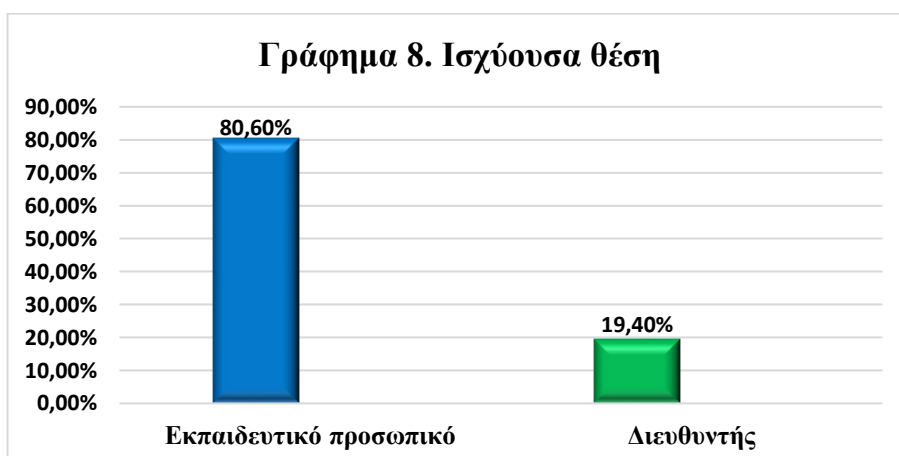
### 1.5.2. Νηπιαγωγοί



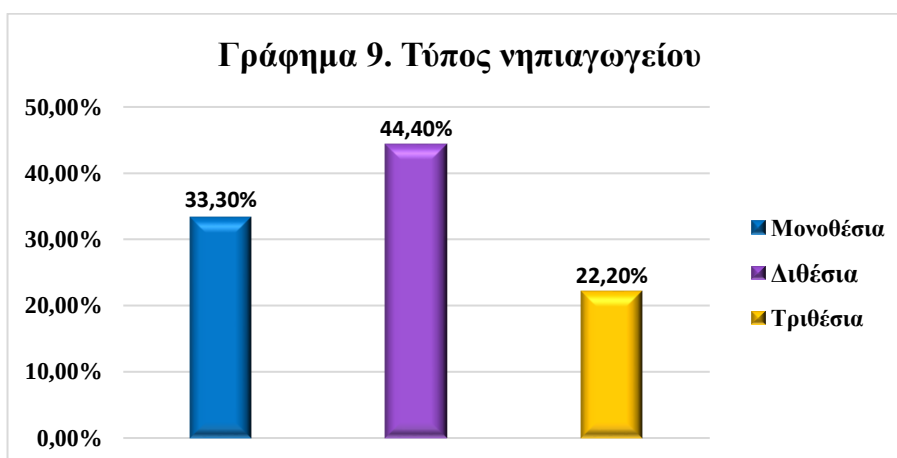
Το 5,6% των νηπιαγωγών ήταν άνδρες και το μεγαλύτερο ποσοστό (94,4%) ήταν γυναίκες.



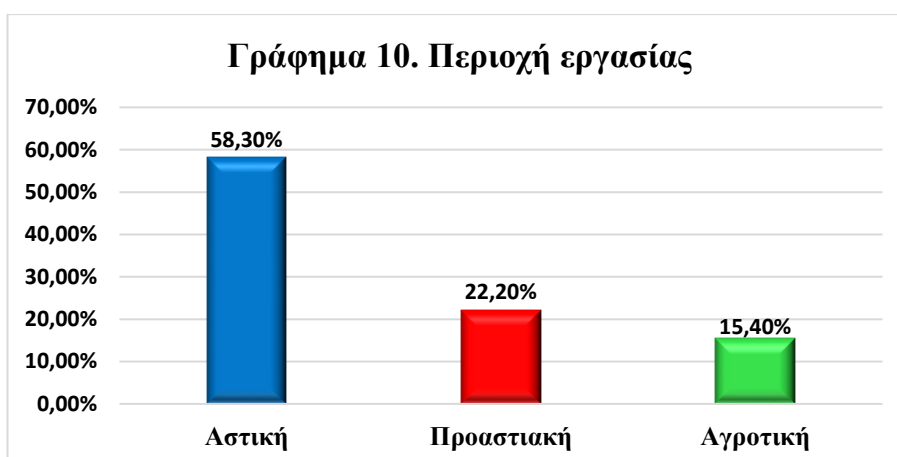
Η ηλικία των νηπιαγωγών κυμαινόταν από 26 μέχρι 55 έτη. Αναλυτικότερα, το 16,7% του δείγματος ήταν 25 με 30 ετών, το 8,3% 30 με 35 ετών, το 13,9% 35 με 40 ετών, το 30,6% 40 με 45 ετών, το 19,4% 45 με 50 ετών και το 11,1% ήταν 50 με 55 ετών.



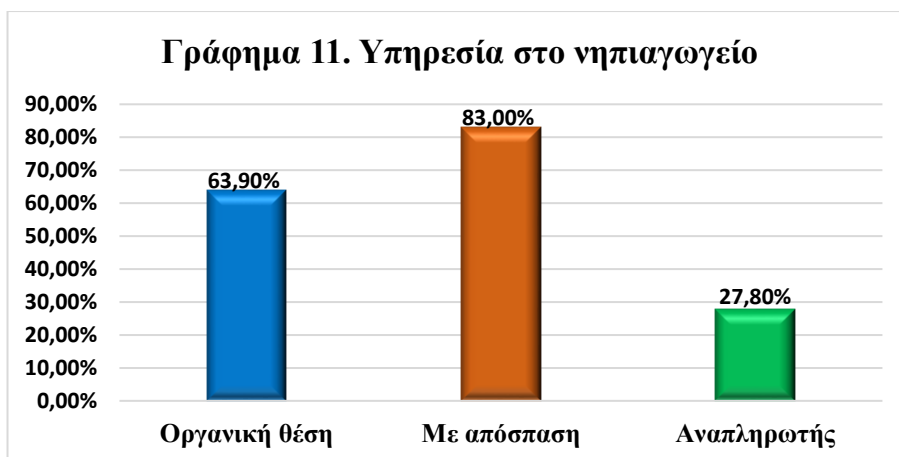
Το 80,6% των ερωτηθέντων του συγκεκριμένου δείγματος εργαζόταν ως νηπιαγωγοί στην σχολική τάξη και το 19,4% ως διευθυντές της σχολικής μονάδας.



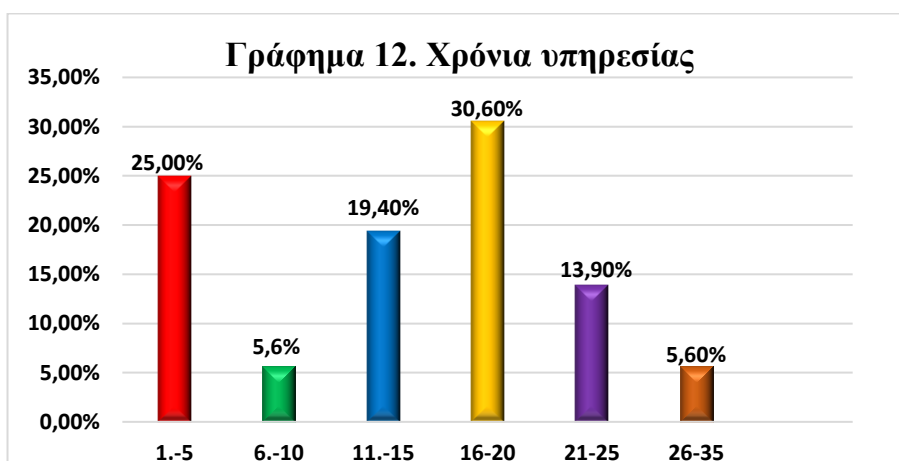
Το 33,3% των παιδαγωγών εργαζόταν σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, το 44,4% σε διθέσια και το 22,2% σε τριθέσια νηπιαγωγεία.



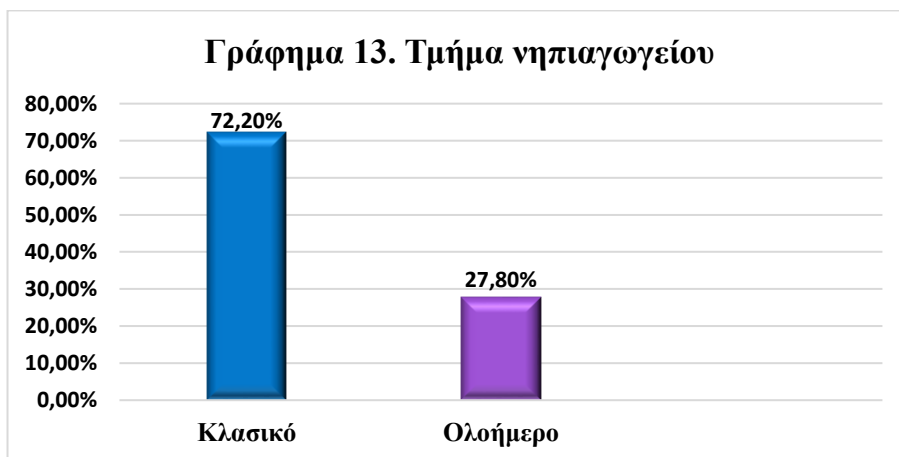
Το 58,3% των παιδαγωγών του δείγματος εργαζόταν σε αστικό κέντρο, το 22,2% σε προαστιακό και το 15,4% σε αγροτικό.



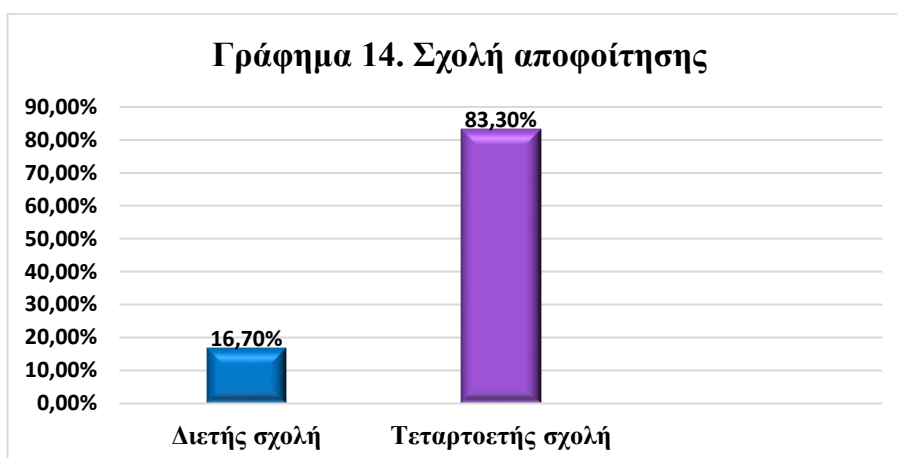
Το 63,9% των παιδαγωγών υπηρετούσε στο νηπιαγωγείο με οργανική θέση, το 83% με απόσπαση και το 27,8% κατείχε τη θέση του αναπληρωτή.



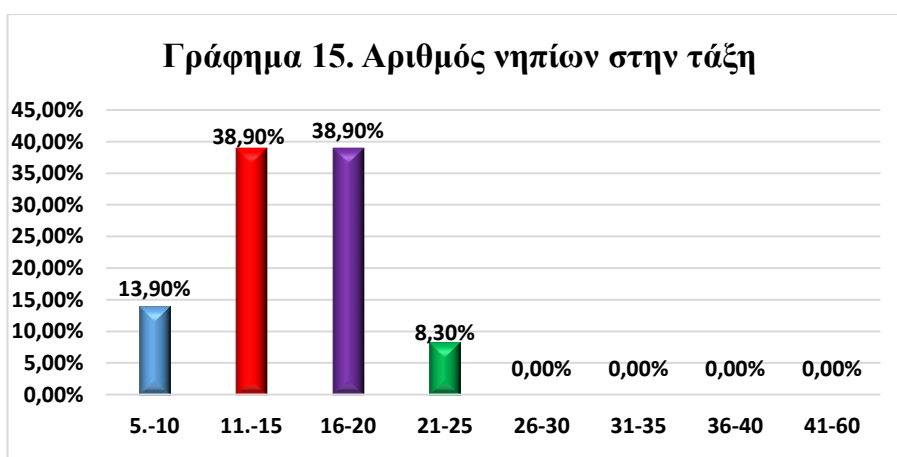
Το 25% των παιδαγωγών είχε ένα μέχρι πέντε χρόνια υπηρεσίας, το 5,6% έξι με δέκα, το 19,4% έντεκα με δεκαπέντε, το 30,6% δεκαέξι με είκοσι, το 13,9% είκοσι ένα με είκοσι πέντε χρόνια και το 5,6% είχε είκοσι έξι με τριάντα πέντε χρόνια υπηρεσίας.



Το 72,2% των νηπιαγωγών του δείγματος εργαζόταν σε κλασικό τμήμα και το 27,8% σε ολοήμερο τμήμα.



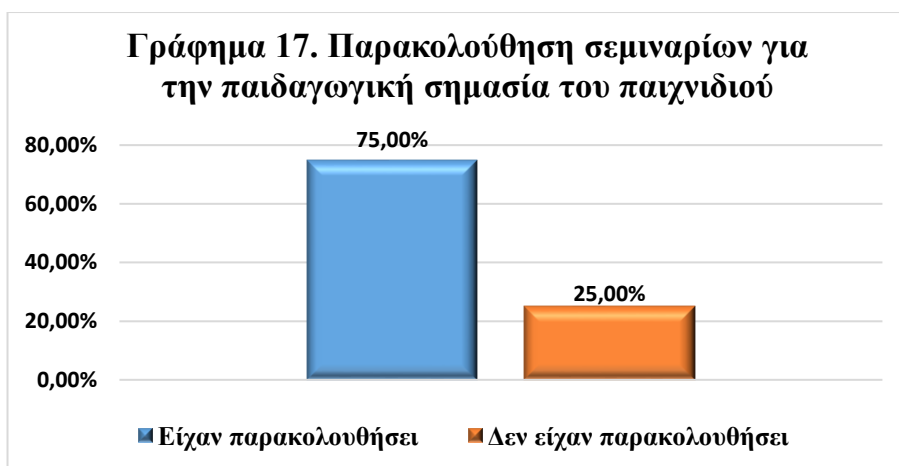
Το 16,7% των εκπαιδευτικών είχε αποφοιτήσει από διαιτητή σχολή και το μεγαλύτερο ποσοστό (83,3%) είχε αποφοιτήσει από τεταρτοετή σχολή.



Το 13,9% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι έχει στην τάξη του πέντε με δέκα νήπια, το 38,9% έντεκα με δεκαπέντε, ένα άλλο 38,9% δεκαέξι με είκοσι και το 8,3% επισήμανε ότι έχει στην τάξη του είκοσι ένα με είκοσι πέντε νήπια.



Το 80,6% των παιδαγωγών του δείγματος ανέφερε ότι είχε διδαχθεί το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών του σπουδών, ενώ το 19,4% επισήμανε ότι δεν το είχε διδαχθεί.



Το 75% των παιδαγωγών ανέφερε ότι είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, ενώ το 25% ισχυρίστηκε ότι δεν είχε λάβει τέτοιου είδους επιμόρφωση.



Το 80,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος επισήμανε ότι έχει πτυχίο μόνο από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) και το 19,4% ανέφερε ότι διαθέτει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Κανένας από τους νηπιαγωγούς του δείγματος δεν διέθετε διδακτορικό.

#### **1.6. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων, στις περιοχές Κόνιτσα και Ανατολή του Νομού Ιωαννίνων, καθώς και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από τον Δεκέμβριο του έτους 2016 μέχρι και τον Φεβρουάριο του έτους 2017. Συνολικά δόθηκαν 64 ερωτηματολόγια στους φοιτητές και 36 στους νηπιαγωγούς, τα οποία και επιστράφηκαν. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν τον Φεβρουάριο του 2017 και συμπληρώθηκαν από νηπιαγωγούς του Νομού Ιωαννίνων, καθώς και από φοιτητές του τετάρτου έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια νηπιαγωγεία. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους/τις νηπιαγωγούς στο χώρο του κάθε νηπιαγωγείου, γιατί οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο άνετα όταν βρίσκονται στο περιβάλλον εργασίας τους. Τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έκαναν ατομικά οι παιδαγωγοί μετά από τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Εκτιμώ ότι η διάθεση συνεργασίας ήταν ιδιαίτερα θετική. Τέλος, οφείλω να επισημάνω ότι οι φοιτητές με μεγάλη προθυμία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

#### **1.7. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας**

Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ερωτήσεις ανάπτυξης και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert. Ακόμη, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες ACEI (Association for Childhood Education International, 2006α, 2006β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010, σελ. 124) και ECERS-R (Harms, Cliffoord & Cryer, 2005, όπ. αναφ. στο Archer & Siraj, 2015, σελ. 24). Ειδικότερα, μερικές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στηρίχθηκαν στην υποκατηγορία της κλίμακας ACEI "Αναπτυξιακά Παρακινητικό Περιβάλλον" που εντάσσεται στο Πεδίο 1 "Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος", καθώς και στις υποκατηγορίες της κλίμακας ECERS-R που σχετίζονται με το χώρο και τις κατηγορίες του παιχνιδιού. Τέλος, αξιοποιήθηκε ένα εργαλείο που συντάξαμε σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

### **1.8. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας**

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 20.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

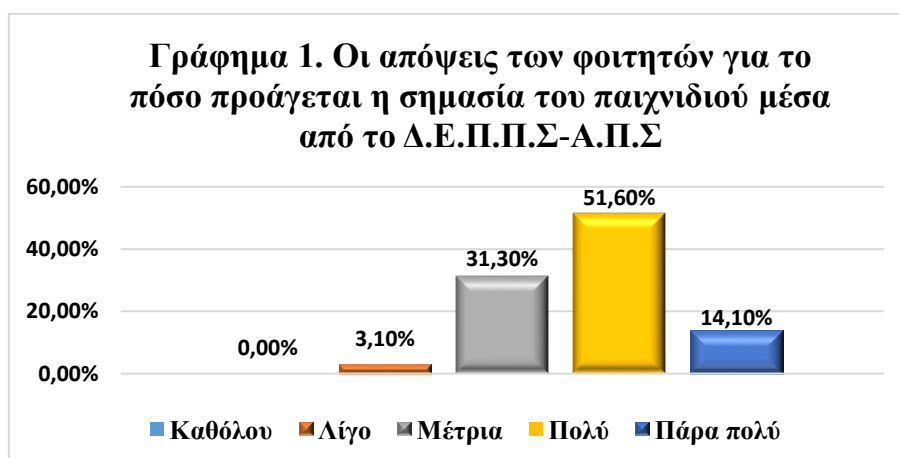
### Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτημάτων που τέθηκαν στους φοιτητές και στους εκπαιδευτικούς στηρίζουν στο σύνολό τους τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί σε σημαντικά ερωτήματα παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα.

#### 2.1. Ευρήματα από το δείγμα των φοιτητών

##### 2.1.1. Πόσο προάγεται η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ;

Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (3,1%) ανέφερε ότι προάγεται λίγο η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., το 14,1% υποστήριξε ότι προάγεται πάρα πολύ και το 31,3% ότι προάγεται μέτρια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (51,6%) επισήμανε ότι προάγεται πολύ η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ (βλ. Γράφημα 1), άποψη που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Kementarian Pelajaran Malaysia, 2013, όπ. αναφ. στο Jantan, et al., 2015, σελ. 146· DEEWR, 2009, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141· Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 8, 29· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 589, 591).



### 2.1.2. Κατά την άποψή σας ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί;

Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (7,8%) ισχυρίστηκε ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί είναι η απόκτηση γνώσεων, το 18,8% η διασκέδαση και το 31,3% η κοινωνικοποίηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (42,2%) δήλωσε ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ο σπουδαιότερος ρόλος του παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 2), άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Chigeza & Sorin, 2016, σελ. 68· Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Ayrapay, 2016, σελ. 284· Lynch, 2015, σελ. 356· Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 177· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al., 2015, σελ. 11· Livingstone, 2002, όπ. αναφ. στο Jagoda et al., 2015, σελ. 75, 76· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015· Τσαπακίδου, 2014, σελ. 35· Bordova et al., 2013· Milteer et al., 2012, σελ. 204· Fung & Cheng, 2011, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Lauer, 2011, σελ. 1· Wood & Attfield, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66).



### 2.1.3. Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Το 3,1% του δείγματος των φοιτητών ανέφερε ότι το παιχνίδι είναι μέτρια απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 48,4% υποστήριξε ότι είναι πολύ αναγκαίο και το υπόλοιπο 48,4% ότι είναι πάρα πολύ αναγκαίο (βλ. Γράφημα 3). Οι απόψεις των περισσότερων φοιτητών (Πολύ, Πάρα πολύ) φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lynch, 2015· Weisberg et al., 2015· Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011· Cheng & Johnson, 2010· Broadhead, 2009· Ashiabi, 2007· Ginsburg, 2007· Oliver & Klugman, 2007· Broadhead, 2006· Howard et al., 2006· Vickerius & Sandberg, 2006· Yang, 2000· Avgitidou,

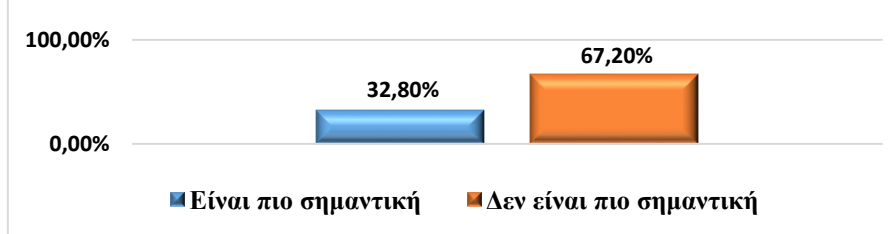
1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Wood & Rogers, 1997· Wood & Attfield, 1996).



#### **2.1.4. Η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους;**

Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (32,8%) επισήμανε ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους, κάτι που δεν φαίνεται να ενστερνίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό (67,2%) του συγκεκριμένου δείγματος (βλ. Γράφημα 4). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί ανούσια διακοπή του μαθήματος και «χάσιμο χρόνου» (Lauer, 2011, σελ. 1· Brown & Freeman, 2001, όπ. αναφ. στο Brehony, 2013, σελ. 60· Kerschensteiner, 1982, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 66). Αυτό καταδεικνύει πως με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι έχουν αλλάξει, κάτι που ίσως οφείλεται στη διδασκαλία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.

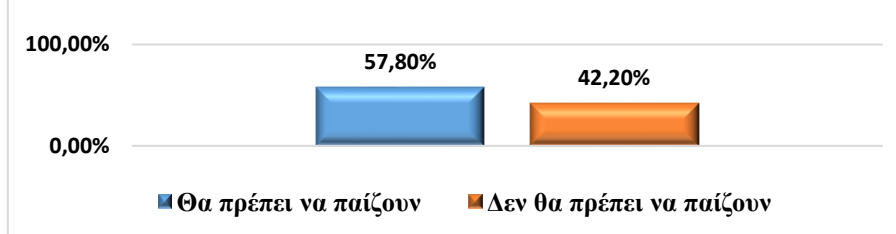
**Γράφημα 4. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το αν η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους**



#### **2.1.5. Θεωρείτε ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους;**

Το μικρότερο ποσοστό των φοιτητών (42,2%) υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (57,8%) ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με τέτοιου είδους παιχνίδια (βλ. Γράφημα 5). Η άποψη της πλειοψηφίας των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι τα παιδιά παίζουν με παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους, κάτι που ίσως οφείλεται σε πολιτισμικούς παράγοντες, στα Μ.Μ.Ε, στην παιδεία και γενικότερα στην κοινωνία, η οποία έχει προκαθορίσει από νωρίς διαφορετικούς ρόλους στα δύο φύλα. Τέλος, η εν λόγω κατάσταση ίσως να οφείλεται στις επιρροές των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων), οι οποίοι ενθαρρύνουν με πολύ ευφυείς τρόπους τα παιδιά να παίζουν με τέτοιου είδους παιχνίδια (Roopnarine, 1994, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 178· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989· La Freniere et al., 1984, όπ. αναφ. στο Fouts et al., 2013, σελ. 333· Hughes, 2010, σελ. 181· Πατσιούρα, 2008, σελ. 34· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 37· Ασπιώτης, 1960, σελ. 68).

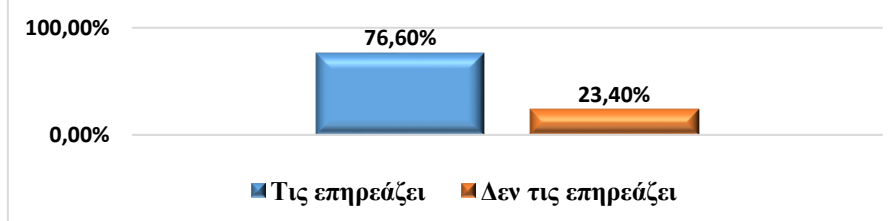
**Γράφημα 5. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το αν τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους**



#### **2.1.6. Πιστεύετε ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο;**

Το 76,6% των φοιτητών δήλωσε ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο, ενώ το 23,4% ανέφερε ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει (βλ. Γράφημα 6). Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα αγόρια στον εξωτερικό σχολικό χώρο εμπλέκονται περισσότερο σε ενεργητικές και κινητικές δραστηριότητες (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, κούνιες), ενώ τα κορίτσια προτιμάνε να συζητάνε με τις συμμαθήτριά τους και να συμμετέχουν σε καθιστικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι στην αμμοδόχο) (Lasenby-Lessard et al., 2013· Holmes & Procaccino, 2009, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331· Hönekopp & Thierfelder, 2009· Blatchford et al., 2003, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 330· Lucas & Dymont, 2010· Pellegrini, 2004, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Maccoby, 2000· Alexander & Hines, 1994· Fishbein & Imai, 1993· Berenbaum & Hines, 1992· Fagot et al., 1986, όπ. αναφ. στο LaFreniere, 2011, σελ. 474). Το φύλο των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο και επομένως οι απόψεις των φοιτητών έρχονται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία.

**Γράφημα 6. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το αν το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο**



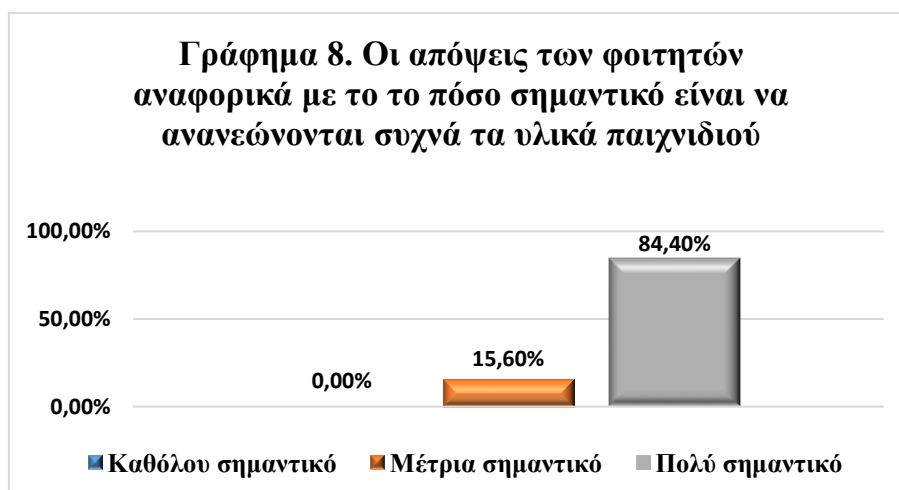
#### **2.1.7. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο Νηπιαγωγείο;**

Το 14,1% των φοιτητών χαρακτήρισε ως μέτριας σημαντικότητας την ύπαρξη ποικίλων παιχνιδιών, υλικών και εξοπλισμού προς χρήση στο νηπιαγωγείο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (85,9%) του ίδιου δείγματος την αξιολόγησε ως πολύ σημαντική (βλ. Γράφημα 7). Η άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού των φοιτητών (85,9%) φαίνεται να υποστηρίζεται από το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας που επισημαίνει ότι η αφθονία των υλικών, των εξοπλισμών και των παιχνιδιών είναι απαραίτητη για την προαγωγή της μάθησης, της ανάπτυξης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς και για την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού (Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3· Πατσιούρα, 2008, σελ. 29· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28· Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28·). Ωστόσο, ένα μικρό μέρος της βιβλιογραφίας (Hartley et al., 1952) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να προσφέρονται λίγα και ποιοτικά υλικά στο νηπιαγωγείο που να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προάγουν την πνευματική τους ανάπτυξη (Hartley et al., 1952, όπ. αναφ. στο Ασπιώτης, 1960, σελ. 93).



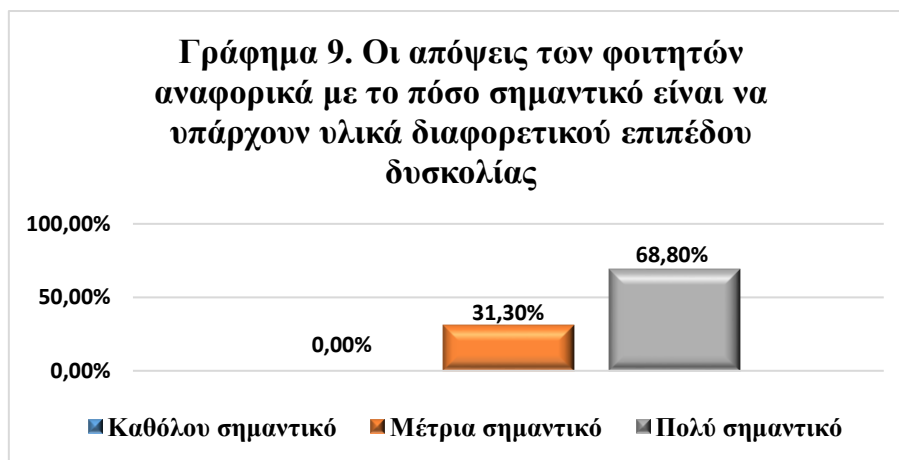
#### 2.1.8. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να ανανεώνονται συχνά τα υλικά παιχνιδιού;

Το 15,6% των φοιτητών ισχυρίστηκε ότι είναι μέτρια σημαντικό να ανανεώνονται συχνά τα υλικά παιχνιδιού και το μεγαλύτερο ποσοστό (84,4%) ότι είναι πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 8). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών φαίνεται να συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να εμπλουτίζονται και να ανανεώνονται συχνά τα υλικά (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28). Οι προσωπικές ανάγκες των παιδιών μεταβάλλονται συνεχώς και για αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλουτίζει το σχολικό περιβάλλον με υλικά που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών.



### 2.1.9. Πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι να υπάρχουν στο Νηπιαγωγείο υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας;

Το 31,3% του δείγματος των φοιτητών δήλωσε ότι είναι μέτρια σημαντικό να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (68,8%) ισχυρίστηκε ότι είναι πολύ σημαντικό, κάτι που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94) (βλ. Γράφημα 9). Καθώς στο νηπιαγωγείο φοιτούν παιδιά διαφορετικών ηλικιών, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη υλικών διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας. Σε αυτό το γεγονός φαίνεται να στηρίζουν την απάντησή τους οι περισσότεροι φοιτητές.



### 2.1.10. Ποιο είδος παιχνιδιού θα χρησιμοποιούσατε περισσότερο στην τάξη σας;

Το 7,8% των φοιτητών ανέφερε ότι θα χρησιμοποιούσε περισσότερο το οργανωμένο παιχνίδι στην τάξη του, το 10,9% το ελεύθερο και το μεγαλύτερο ποσοστό (81,3%) επισήμανε ότι θα αξιοποιούσε περισσότερο το ομαδικό παιχνίδι (βλ. Γράφημα 10). Οι φοιτητές ισχυρίστηκαν ότι θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο το ομαδικό παιχνίδι, γιατί φαίνεται να γνωρίζουν ότι το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η άποψη των περισσότερων φοιτητών υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα του ομαδικού παιχνιδιού (Duffin, 2003· Ματσαγγούρας, 1995· Slavin, 1987, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76· Dodge & Colker, 1998, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76, 77).



#### 2.1.11. Ποιο είδος παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 11 (βλ. Γράφημα 11), το 12,5% του δείγματος των φοιτητών ανέφερε ότι το ελεύθερο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, καθώς:

*«Με το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και μπορούν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους»*

*«Με το ελεύθερο παιχνίδι το παιδί ανεξαρτητοποιείται και αποκτά αυτοπεποίθηση και φαντασία»*

Το 25% των φοιτητών υποστήριξε ότι το οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη μάθηση και την ανάπτυξη των νηπίων, καθώς:

*«Το οργανωμένο παιχνίδι είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να προάγονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Με αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται»*

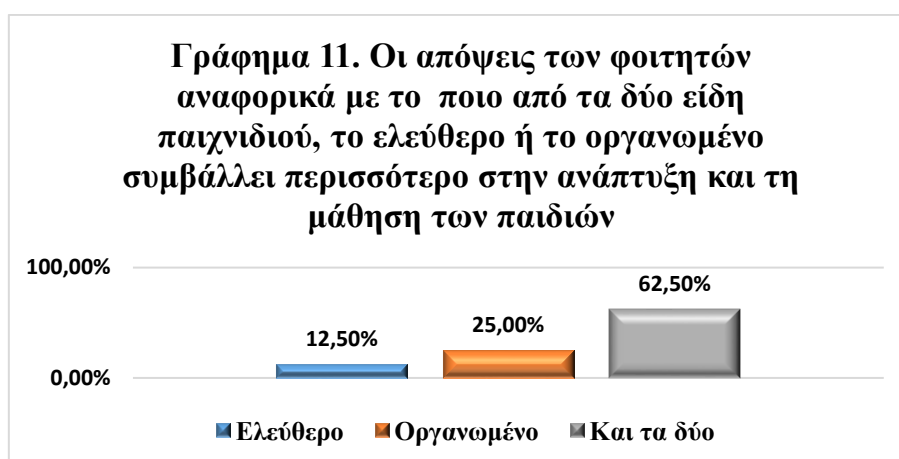
*«Το οργανωμένο συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, γιατί σε αυτό το είδος παιχνιδιού τα παιδιά ακολουθούν κανόνες»*

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (62,5%) επισήμανε ότι και τα δύο είδη παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη μάθηση των νηπίων, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Eberle, 2011, σελ. 21· Warner,

2008, σελ. 1· Duncan et al., 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Johnson et al., 2005· Van Hoorn et al., 2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84). Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές:

*«Και τα δύο είδη παιχνιδιού συντελούν στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να δραστηριοποιούνται ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα παιδιά και τη νηπιαγωγό και να παίρνουν πρωτοβουλίες, ενώ με το οργανωμένο παιχνίδι μαθαίνουν να συνεργάζονται»*

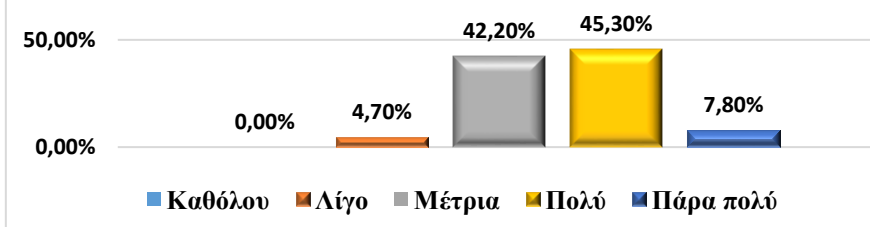
*«Και τα δύο είδη προάγουν από τη μια πλευρά το αίσθημα της πρωτοβουλίας και από την άλλη πλευρά το αίσθημα της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Ακόμη, και τα δυο παράλληλα προάγουν τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία»*



#### **2.1.12. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο;**

Το 4,7% των φοιτητών υποστήριξε ότι το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο είναι λίγο σημαντικό, το 42,2% ανέφερε ότι είναι μέτρια σημαντικό, το 45,3% πολύ σημαντικό και το 7,8% ισχυρίστηκε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 12). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρει ότι το παιχνίδι με τα εν λόγω υλικά είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Hughes, 2010, σελ. 222, 223· Jarrett et al., 2010, σελ. 223, 231· Papic et al., 2009· Sarama & Clements, 2009, σελ. 320· Ασπιώτης, 1960, σελ. 95).

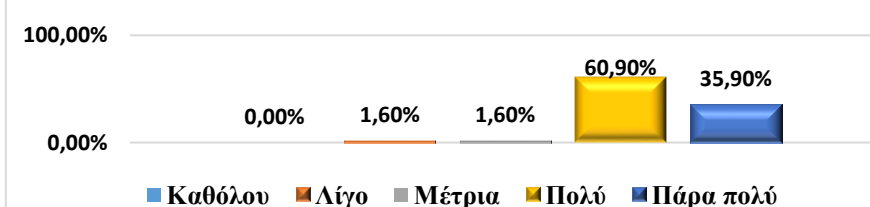
**Γράφημα 12. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο**



### 2.1.13. Πόσο θα παρακινούσατε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;

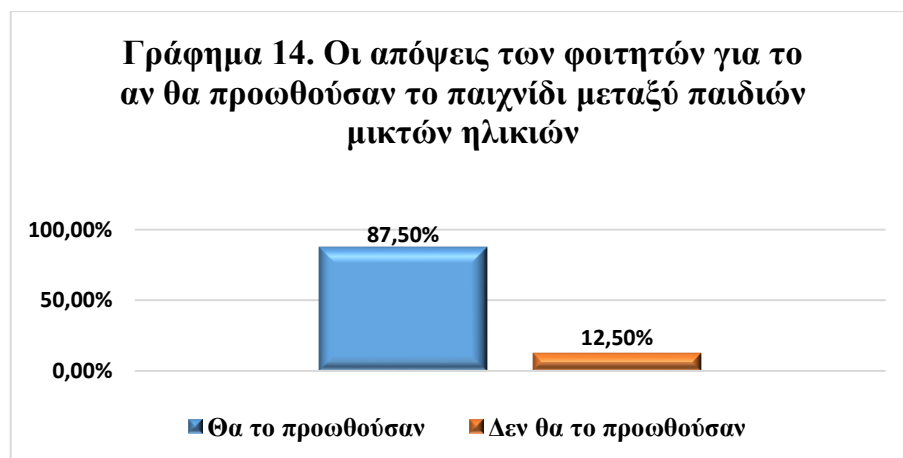
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 13, το 1,6% του δείγματος των φοιτητών υποστήριξε ότι θα παρακινούσε λίγο τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, ένα άλλο 1,6% ανέφερε ότι θα τα παρακινούσε μέτρια και το 35,9% ισχυρίστηκε ότι θα τα παρακινούσε πάρα πολύ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (60,9%) επισήμανε ότι θα παρακινούσε πολύ τους μαθητές να εμπλέκονται σε ποικίλα παιχνίδια, κάτι το οποίο φαίνεται να έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η εμπλοκή των παιδιών σε πολλά είδη παιχνιδιών προωθεί τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Brock et al., 2016, σελ. 78, 80· Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλάριου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3)

**Γράφημα 13. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το πόσο θα παρακινούσαν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών**



#### **2.1.14. Θα προωθούσατε το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών;**

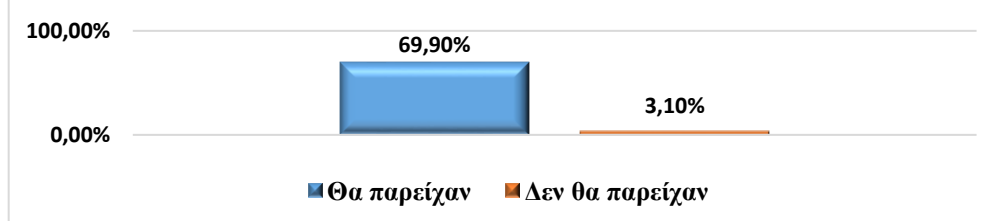
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (87,5%) ανέφερε ότι θα προωθούσε το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών, ενώ το 12,5% ότι δεν θα το προωθούσε (βλ. Γράφημα 14). Οι φοιτητές φαίνεται να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα του εν λόγω παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση τόσο των μεγαλύτερων όσο και των μικρότερων παιδιών. Αυτή η σπουδαιότητα επισημαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Gray, 2011, σελ. 500· Christie & Stone, 1999, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506· Dunn, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506· Greenberg, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 503· Katz et al., 1990, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 82).



#### **2.1.15. Θα παρείχατε συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο;**

Το μικρότερο ποσοστό των φοιτητών (3,1%) δήλωσε ότι δεν θα παρείχε συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (69,9%) ανέφερε ότι θα τους παρείχε συχνά τέτοιου είδους ευκαιρίες (βλ. Γράφημα 15). Οι περισσότεροι φοιτητές φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του εξωτερικού παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, η άποψή τους έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία, που αναφέρει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αξιοποιούν το ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, εξαιτίας της πεποίθησής τους ότι ο υπαίθριος σχολικός χώρος αυξάνει την επιθετικότητα των μαθητών και ενέχει πολλούς κινδύνους για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών (McClintic & Petty, 2015, σελ. 39· Kos & Jerman, 2013, σελ. 197· Dillon et al., 2006· Dymont, 2005, όπ. αναφ. στο Christidou et. al, 2013, σελ. 61· Burriss & Burriss, 2011, σελ. 5· Perry & Branum, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 73).

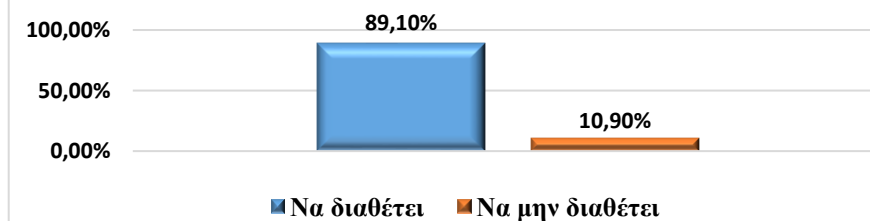
**Γράφημα 15. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το αν θα παρείχαν συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο**



#### **2.1.16. Ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα;**

Το 89,1% των φοιτητών υποστήριξε ότι ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, ενώ το 10,9% ανέφερε ότι δεν θα πρέπει να διαθέτει (βλ. Γράφημα 16). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών του δείγματος φαίνεται να υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρει ότι ο υπαίθριος σχολικός χώρος είναι απαραίτητο να διαθέτει πολλά υλικά (π.χ. φύλλα, άμμο) προκειμένου οι μαθητές να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα και να μην παίζουν μόνο με τα έτοιμα. Η ποικιλία υλικών στη σχολική αυλή προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Brock et al., 2016, σελ. 77· Ness & Farenga, 2016, σελ. 209· Foley, 2008, όπ. αναφ. στο Ayrapay, 2016, σελ. 284· Krafft & Berk, 1998, όπ. αναφ. στο Ness & Farenga, 2016, σελ. 207· Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Elias & Berk, 2002· Herrington & Studtmann, 1998, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 87· Πανταζής, 1997, σελ. 78· Ασπιώτης, 1960, σελ. 94).

**Γράφημα 16. Οι απόψεις των φοιτητών για το αν ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα**



### 2.1.17. Πόσο θα αξιοποιούσατε τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού;

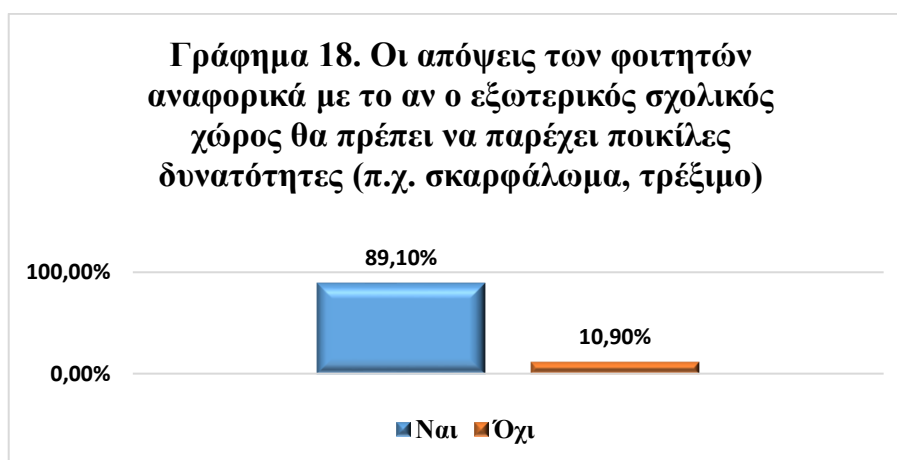
Το 3,1% των φοιτητών ανέφερε ότι θα αξιοποιούσε λίγο τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού, το 15,6% μέτρια, το 48,4% πολύ και το 32,8% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 17). Οι απαντήσεις που έδωσαν οι περισσότεροι φοιτητές δείχνουν ότι οι φοιτητές κατανοούν τη σπουδαιότητα του υπαίθριου σχολικού χώρου ως χώρου μάθησης και παιχνιδιού. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα συμβάλλουν στη διεξαγωγή ποιοτικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού και φαίνεται να αξιοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, οι απόψεις των περισσότερων φοιτητών υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Guldberg, 2009, σελ. 60, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 178· Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 81, 94· Den Hoed, 2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40).



### 2.1.18. Ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να παρέχει ποικίλες δυνατότητες (π.χ. σκαρφάλωμα, τρέξιμο);

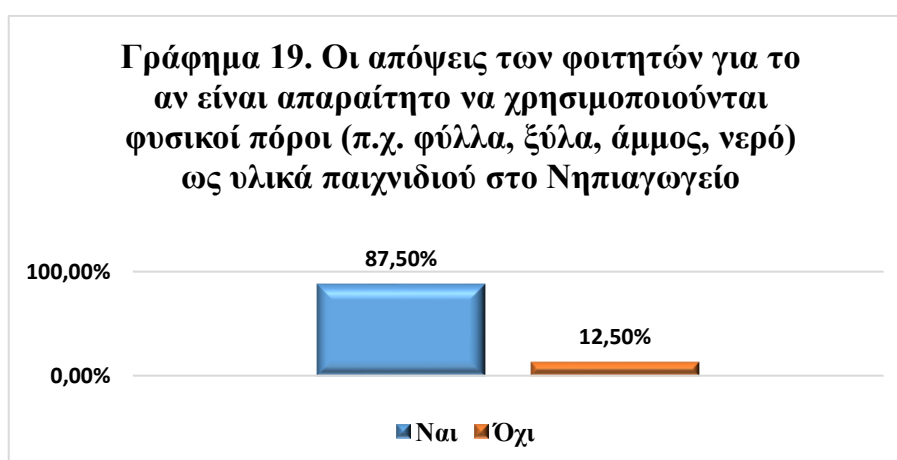
Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (89,1%) επισήμανε ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να παρέχει ποικίλες δυνατότητες (σκαρφάλωμα, τρέξιμο), άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Jung et al., 2015, σελ. 26· Gill, 2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40· Trawick-Smith, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Burriss & Burriss, 2011, σελ. 8· Πατσιούρα, 2008), ενώ το 10,9% ισχυρίστηκε ότι δεν θα πρέπει να παρέχει τέτοιες δυνατότητες (βλ. Γράφημα 18). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

διαμορφώνουν κατάλληλα τον εξωτερικό σχολικό χώρο και να τον εξοπλίζουν με ποιοτικά υλικά, προκειμένου οι μαθητές να εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού.



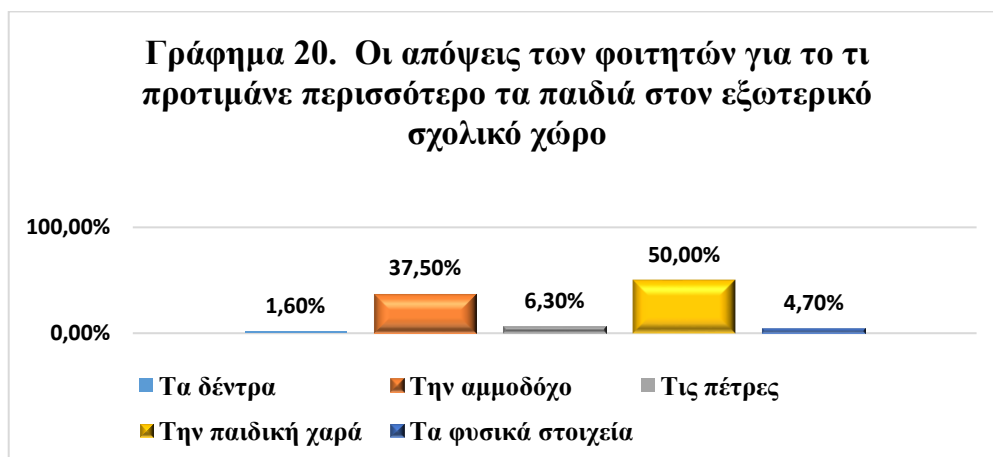
#### **2.1.19. Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται φυσικοί πόροι (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμος, νερό) ως υλικά παιχνιδιού στο Νηπιαγωγείο;**

Το 87,5% των φοιτητών δήλωσε ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται φυσικοί πόροι ως υλικά παιχνιδιού, κάτι με το οποίο αντιτίθεται το υπόλοιπο 12,5% του συγκεκριμένου δείγματος (βλ. Γράφημα 19). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η παρουσία φυσικών στοιχείων στο σχολείο (φύλλα, ξύλα, πέτρες) προωθεί την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των μικρών παιδιών και αυξάνει τα επίπεδα της φυσικής τους δραστηριότητας (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Boldemann et al., 2006, όπ. αναφ. στο Duranceau & Bergeron, 2013, σελ. 7).



### 2.1.20. Τι πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στον εξωτερικό σχολικό χώρο;

Το 1,6% των φοιτητών ανέφερε ότι στον εξωτερικό χώρο τα παιδιά προτιμάνε περισσότερο τα δέντρα, το 37,5% την αμμοδόχο, το 6,3% τις πέτρες, το 50% την παιδική χαρά και το 4,7% υποστήριξε ότι προτιμάνε όλα τα φυσικά στοιχεία (βλ. Γράφημα 20). Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα παιδιά στον εξωτερικό σχολικό χώρο προτιμάνε να παίζουν κυρίως στην παιδική χαρά (κούνιες και μονόζυγο) και στην αμμοδόχο. Επομένως, οι απόψεις των περισσότερων φοιτητών (50%→ παιδική χαρά, 37,5%→ αμμοδόχος) για το εν λόγω θέμα φαίνεται να υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφία (Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 381· Staempfli, 2009, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383· Christidou et al., 2013, σελ. 69, 71, 74· Little & Eager, 2010).



### 2.1.21. Πόσο πιστεύετε ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 21, το 1,6% των φοιτητών υποστήριξε ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο δεν συμβάλλει καθόλου στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, το 12,5% δήλωσε ότι συμβάλλει μέτρια και το 42,2% ισχυρίστηκε ότι συμβάλλει πολύ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (43,8%) απάντησε ότι το παιχνίδι στη σχολική αυλή συνεισφέρει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Jung et al., 2015, σελ. 26· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40· Trawick-Smith, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Christidou et al., 2013, σελ. 60).



### 2.1.22. Πόσο θα συνεργαζόσασταν με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών;

Το 6,3% του δείγματος των φοιτητών υποστήριξε ότι θα συνεργαζόταν λίγο, το 26,6% μέτρια, το 42,2% πολύ και το 25% πάρα πολύ με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών (βλ. Γράφημα 22). Από τα δεδομένα γίνεται κατανοητό πως το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών θεωρεί πολύ σημαντική την επικοινωνία και τη συνεργασία του με τους γονείς για θέματα που σχετίζονται με το παιχνίδι των παιδιών. Η άποψη των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας (Brock et al., 2016, σελ. 78, 80· Jantan et al., 2015, σελ. 148· Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30).



### 2.1.23. Τι είδους παιχνίδια πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στο σχολείο;

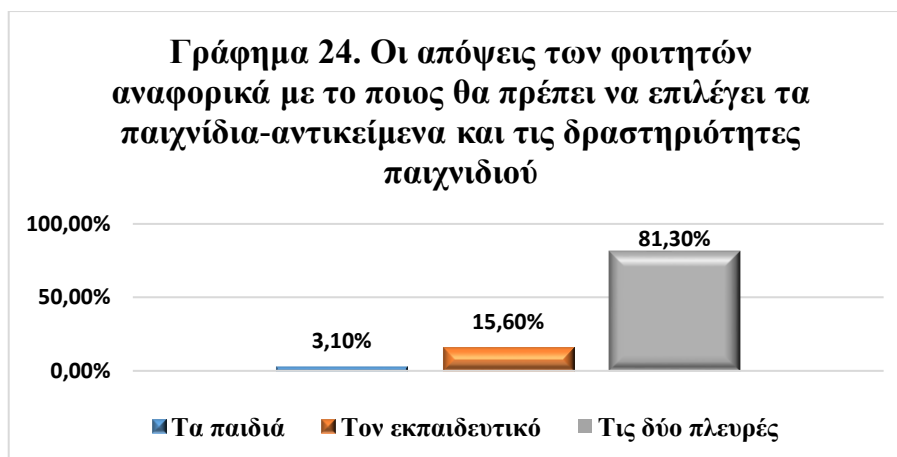
Το 10,9% των φοιτητών ανέφερε ότι τα παιδιά στο σχολείο προτιμάνε περισσότερο το παιχνίδι στην αμμοδόχο, το 15,6% το ομαδικό παιχνίδι, ένα άλλο 15,6% το παιχνίδι με

οικοδομικό υλικό, το 20,3% το κινητικό παιχνίδι, το 7,8% το κουκλοθέατρο, το 17,2% το ελεύθερο παιχνίδι και το 12,5% των φοιτητών υποστήριξε ότι τα νήπια προτιμάνε να παίζουν με φυσικά υλικά (βλ. Γράφημα 23). Οι απόψεις των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (McCabe, 2016, σελ. 17, 18· Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 381· Little & Eager, 2010· Cammilleri, 2009, σελ. 39· Staempfli, 2009, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383· Christidou et al., 2013, σελ. 69, 71, 74· Καραδημητρίου κά., 2012, σελ. 1, 8· Λεβεντάκου, 2003, σελ. 68, 69).



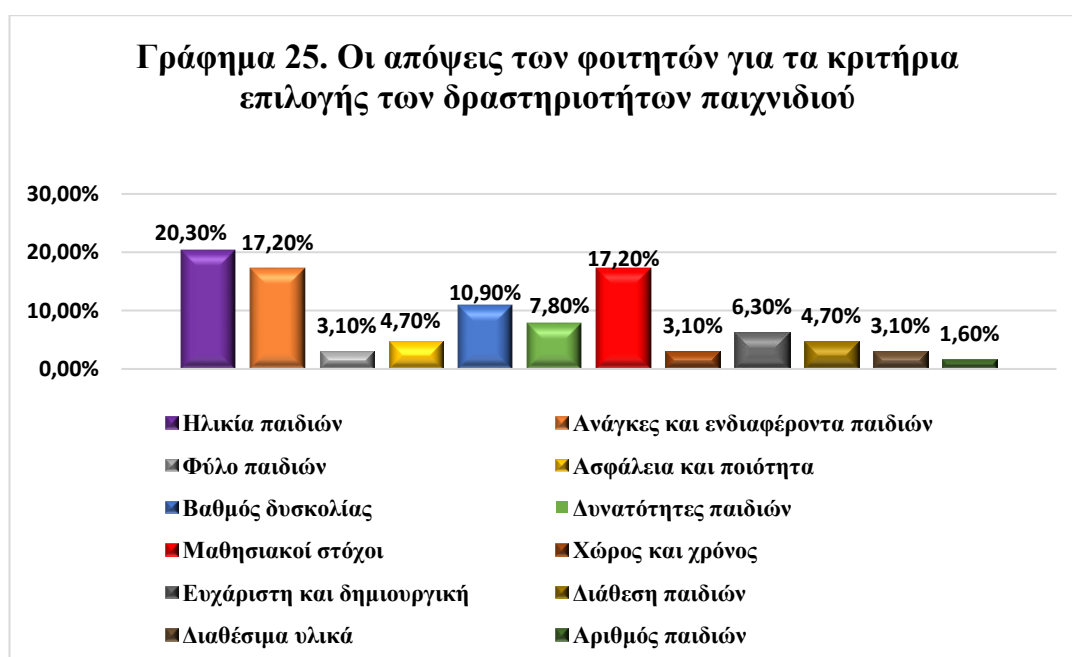
#### **2.1.24. Από ποιον θα πρέπει να γίνεται η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού;**

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 24, το 3,1% των φοιτητών ανέφερε ότι η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού θα πρέπει να γίνεται από τα παιδιά, άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Brown & Freeman, 2001· Bennett et al., 1997), το 15,6% ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό και το μεγαλύτερο ποσοστό (81,3%) τόνισε ότι είναι απαραίτητο να γίνεται και από τον παιδαγωγό και από τα παιδιά.



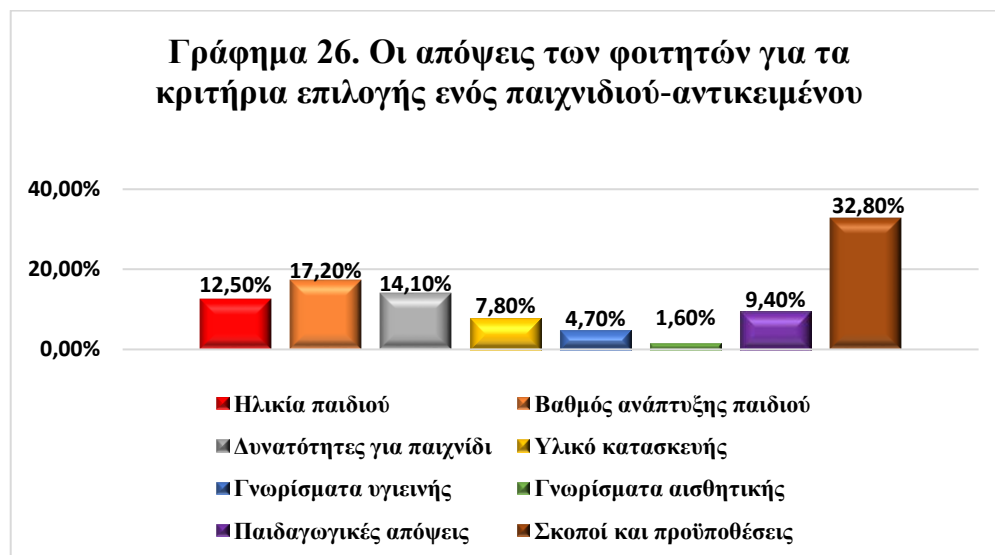
#### 2.1.25. Με βάση ποια κριτήρια θα επιλέγατε μια δραστηριότητα-παιχνίδι;

Το 20,3% των φοιτητών υποστήριξε ότι θα επέλεγε μια δραστηριότητα-παιχνίδι με βάση την ηλικία των παιδιών, το 17,2% σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, το 3,1% με βάση το φύλο των παιδιών, το 4,7% με κριτήριο την ασφάλεια και την ποιότητα και το 10,9% με βάση το βαθμό δυσκολίας. Ακόμη, το 7,8% ισχυρίστηκε ότι θα επέλεγε μια δραστηριότητα με βάση τις δυνατότητες των παιδιών, το 17,2% με βάση τους μαθησιακούς στόχους, το 3,1% σύμφωνα με το χώρο και τον χρόνο και το 6,3% ανέφερε ότι θα επέλεγε μια δραστηριότητα που να είναι ευχάριστη και δημιουργική. Το 4,7% των φοιτητών δήλωσε ότι η επιλογή ενός παιχνιδιού θα γινόταν με βάση τη διάθεση των παιδιών, το 3,1% σύμφωνα με τα διαθέσιμα υλικά και το 1,6% με βάση τον αριθμό των παιδιών (βλ. Γράφημα 25).



### 2.1.26. Σύμφωνα με ποια κριτήρια θα επιλέγατε ένα παιχνίδι-αντικείμενο;

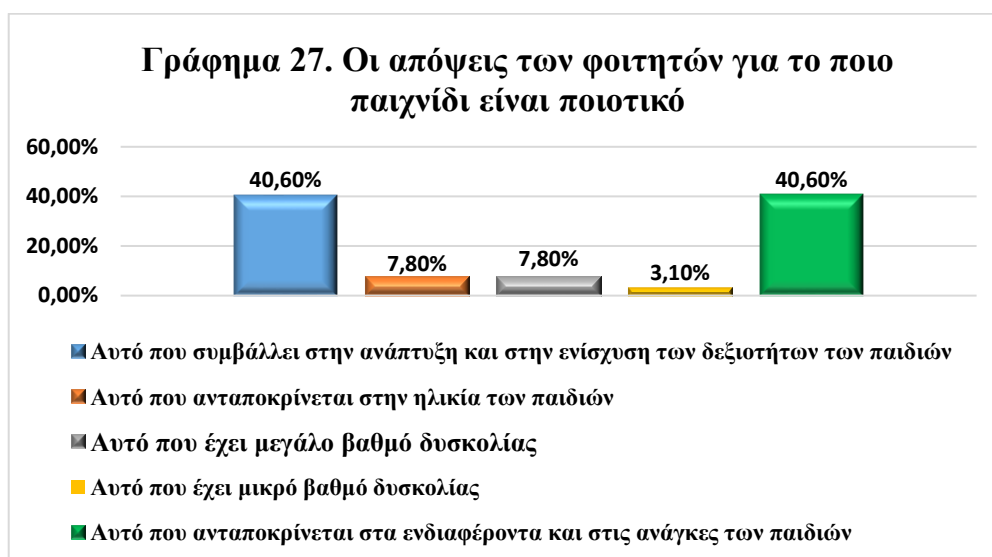
Το 12,5% των φοιτητών ανέφερε ότι θα επέλεγε ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση την ηλικία του παιδιού, το 17,2% σύμφωνα με το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού, το 14,1% με βάση τις δυνατότητες για παιχνίδι, το 7,8% σύμφωνα με το υλικό κατασκευής, το 4,7% με βάση τα γνωρίσματα υγιεινής, το 1,6% με βάση τα γνωρίσματα αισθητικής, το 9,4% με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις και το 32,8% με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις της μάθησης (βλ. Γράφημα 26). Οι απόψεις των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 215· Frost et al., 2005· Πανταζής, 1997, σελ. 174, 175· Arbeitsausschuss-Gutes Spielzeug, 1992, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 91, 92, 93· Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94· Mieskes, 1970, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 98).



### 2.1.27. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 27, το 40,6% των φοιτητών επισήμανε ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, το υπόλοιπο 40,6% αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών και το 7,8% αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών. Οι απόψεις των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Aypay, 2016, σελ. 284· Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Cooper, 2015, σελ. 94· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al., 2015, σελ. 11· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Milteer et al, 2012, σελ. 204· Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 215· Frost et al., 2005· Πανταζής, 1997, σελ. 23, 174, 175· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 300· Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94· Mieskes, 1970, όπ. αναφ.

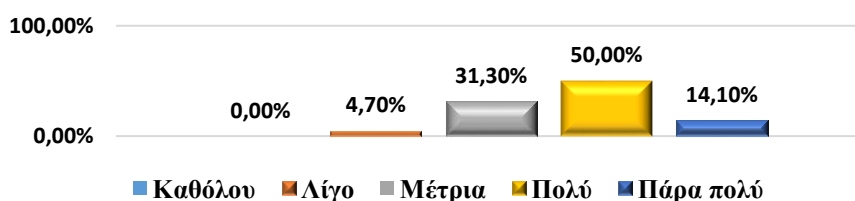
στο Πανταζής, 1997, σελ. 98). Το υπόλοιπο 7,8% των φοιτητών θεώρησε ποιοτικό το παιχνίδι που έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας και το 3,1% αυτό που έχει μικρό βαθμό δυσκολίας.



#### **2.1.28. Πόση αυτονομία πιστεύετε ότι θα πρέπει να παρέχει ένας παιδαγωγός στα παιδιά προκειμένου να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους;**

Το 4,7% των φοιτητών δήλωσε ότι ένας παιδαγωγός θα πρέπει να παρέχει μικρή αυτονομία στα παιδιά προκειμένου να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους και το 31,3% ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να παρέχει μία τέτοιου είδους αυτονομία σε μέτριο βαθμό. Το 50% των φοιτητών επισήμανε ότι ένας νηπιαγωγός οφείλει να παρέχει πολλή αυτονομία και το 14,1% πάρα πολύ μεγάλη αυτονομία στα παιδιά σε αυτόν τον τομέα (βλ. Γράφημα 28). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της εμπλοκής των μαθητών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Τα παιδιά καθώς σχεδιάζουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητές τους αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Wood, 2008, σελ. 32· Sutton & Kemp, 2002· Adams & Ingham, 1998· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78).

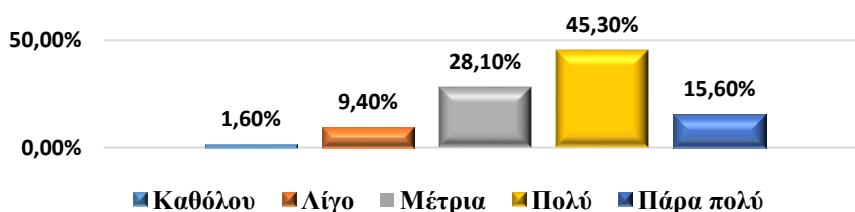
**Γράφημα 28. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το πόση αυτονομία θα πρέπει να παρέχει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά για να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους**



#### **2.1.29. Πόσο θεωρείτε ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος;**

Το 1,6% των φοιτητών ανέφερε ότι οι μαθητές δεν θα πρέπει να συμμετέχουν καθόλου στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος, το 9,4% υποστήριξε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν λίγο και το 28,1% δήλωσε ότι θα πρέπει να εμπλέκονται σε μέτριο βαθμό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (45,3%) ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν πολύ στον εν λόγω σχεδιασμό, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί η διεθνής βιβλιογραφία (Sutton & Kemp, 2002· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78· Adams & Ingham, 1998, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78) και το 15,6% απάντησε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 29).

**Γράφημα 29. Οι απόψεις των φοιτητών για το πόσο θα πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος**



### **2.1.30. Θα αξιολογούσατε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που θα υπήρχαν στο νηπιαγωγείο σας;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (90,6%) ανέφερε ότι θα αξιολογούσε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που θα υπήρχαν στο νηπιαγωγείο του, κάτι που δείχνει ότι οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης. Η άποψη αυτή των φοιτητών έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιχνιδιών (Wood, 2008, σελ. 28· McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 592· Πανταζής, 1997, σελ. 107). Το μικρότερο ποσοστό των φοιτητών (9,4%) ισχυρίστηκε ότι δεν θα αξιολογούσε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα (βλ. Γράφημα 30).



### **2.1.31. Ποιες θετικές προοπτικές δημιουργεί για τα παιδιά μια παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου;**

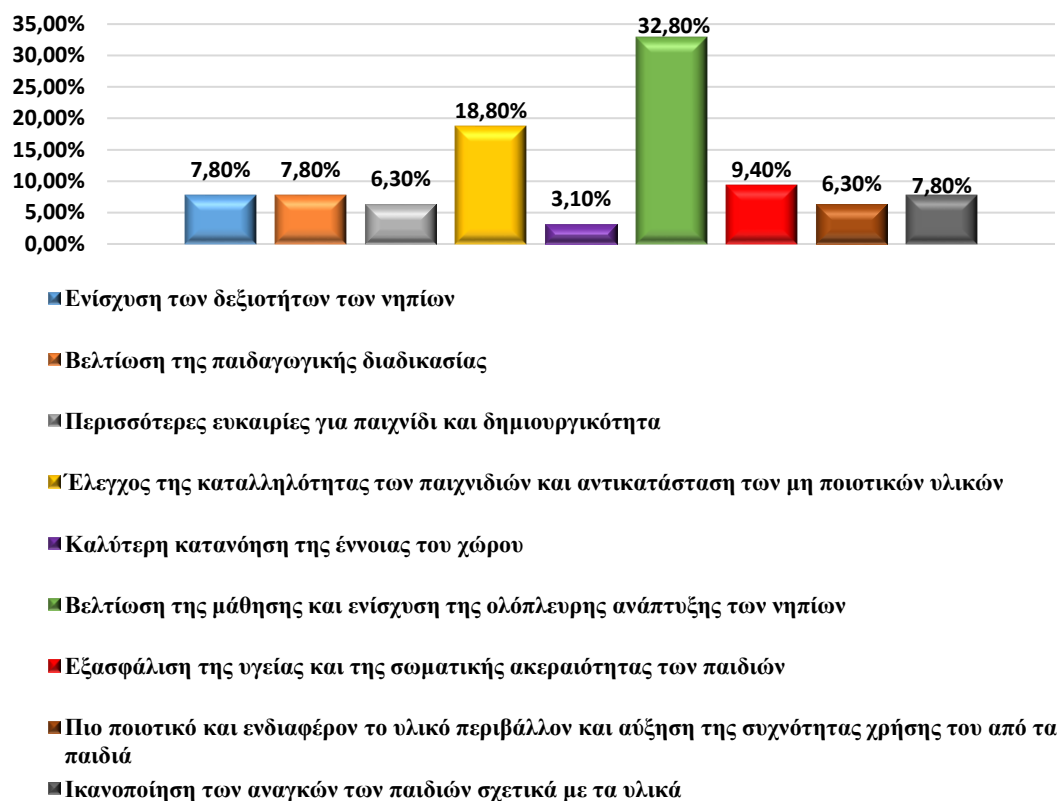
Το 7,8% των φοιτητών υποστήριξε ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των νηπίων και το υπόλοιπο 7,8% ισχυρίστηκε ότι με αυτή την αξιολόγηση βελτιώνεται η παιδαγωγική διαδικασία. Το 6,3% των φοιτητών ανέφερε ότι η εν λόγω αξιολόγηση προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι και δημιουργικότητα και το 18,8% δήλωσε ότι με την αξιολόγηση ελέγχεται η καταλληλότητα των παιχνιδιών και αντικαθίστανται τα μη ποιοτικά υλικά. Το 3,1% υποστήριξε ότι τα παιδιά κατανοούν καλύτερα την έννοια του χώρου, το 32,8% ισχυρίστηκε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και στην ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων και το 9,4% αποκρίθηκε ότι εξασφαλίζεται η υγεία και η σωματική ακεραιότητα των παιδιών. Το 6,3% ανέφερε ότι το υλικό περιβάλλον γίνεται ποιοτικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές και αυξάνεται η συχνότητα χρήσης του από αυτούς

και το 7,8% δήλωσε ότι αυτή η αξιολόγηση συνεισφέρει θετικά στο να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των παιδιών αναφορικά με τα υλικά (βλ. Γράφημα 31). Οι απόψεις των φοιτητών υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Wood, 2008, σελ. 28· McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Πανταζής, 1997, 90-101· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 22). Ενδεικτικές είναι οι εξής απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές:

*«Η παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων-ικανοτήτων των παιδιών, στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, των διαπροσωπικών σχέσεων, της φαντασίας και της δημιουργικότητας»*

*«Δημιουργεί περισσότερες μαθησιακές ευκαιρίες, διευκολύνει την εξερεύνηση και συμβάλλει θετικά στο να καλύπτονται επαρκώς οι ανάγκες των παιδιών, οι οποίες αλλάζουν συνεχώς και αυξάνονται ταυτόχρονα»*

**Γράφημα 31. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το ποιες θετικές προοπτικές δημιουργεί για τα παιδιά μια παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου**



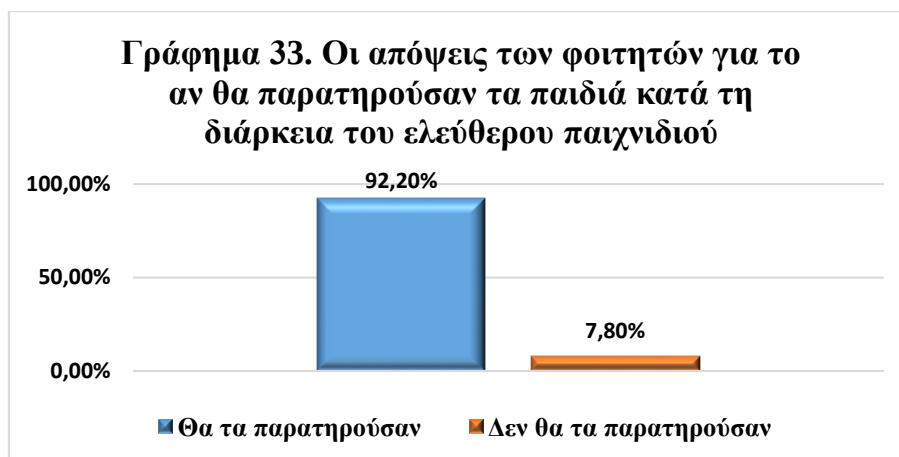
### **2.1.32. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών;**

Το 90,6% των φοιτητών δήλωσε ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών, κάτι που επιβεβαιώνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Jantan et al., 2015, σελ. 148, 149), ενώ το 9,4% ισχυρίστηκε ότι δεν αποτελεί μέσο αξιολόγησης (βλ. Γράφημα 32).



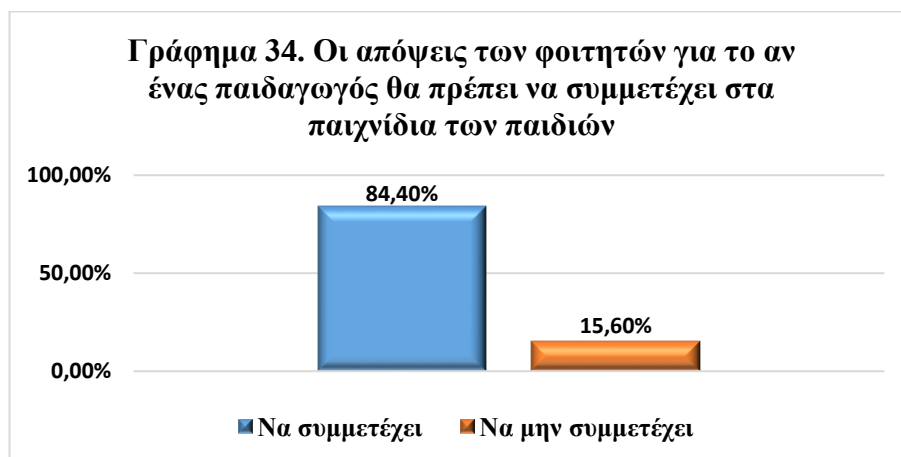
### 2.1.33. Θα παρατηρούσατε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;

Το 92,2% των φοιτητών ανέφερε ότι θα παρατηρούσε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ το μικρότερο ποσοστό (7,8%) δήλωσε ότι δεν θα τα παρατηρούσε (βλ. Γράφημα 33). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει ότι ένας εκπαιδευτικός οφείλει να παρατηρεί το παιδικό παιχνίδι, καθώς η παρατήρηση αποτελεί μία σημαντική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3, 4· Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 144, 145· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 17, 18).



#### **2.1.34. Κατά την άποψή σας ένας παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει στα παιχνίδια των παιδιών;**

Το 84,4% των φοιτητών θεώρησε ότι ένας παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει στα παιχνίδια των παιδιών, ενώ το 15,6% ανέφερε ότι δεν θα πρέπει να συμμετέχει (βλ. Γράφημα 34). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της συμμετοχής του παιδαγωγού στα παιχνίδια των μαθητών (Ginsburg, 2007· Bodrova & Leong, 2006, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Trawick-Smith & Dziurgot, 2011, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Wallerstedt & Pramling, 2012· Driscoll & Pianta, 2010· Driscoll & Nagel, 2008· Howes et al., 2008, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Lobman, 2006· Saracho, 2004· Lindsey & Colwell, 2003· Bailey, 2002· Lindqvist, 2001· Yang, 2000· Bennett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 4).



#### **2.1.35. Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού;**

Το 1,6% των φοιτητών ισχυρίστηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού θα πρέπει να είναι παθητικός, το 26,6% καθοδηγητικός, το 48,4% ενθαρρυντικός και το 23,4% συμβουλευτικός (βλ. Γράφημα 35). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών (48,4%) φαίνεται να υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 41-42· Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3· McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Bredekamp, 1987, σελ. 3, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 6· Dockett & Perry, 2010, σελ. 717).

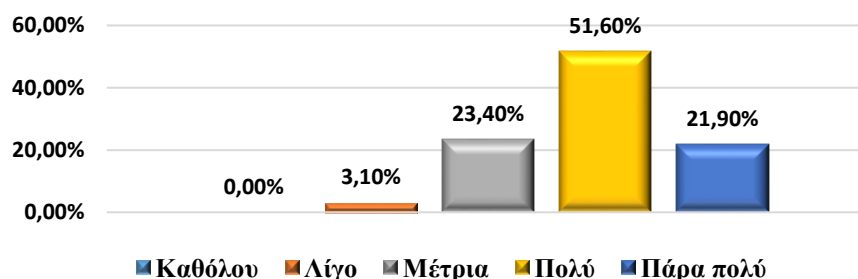
**Γράφημα 35. Οι απόψεις των φοιτητών για το ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού**



#### **2.1.36. Πόσο θα αξιοποιούσατε την παιγνιώδη διδασκαλία;**

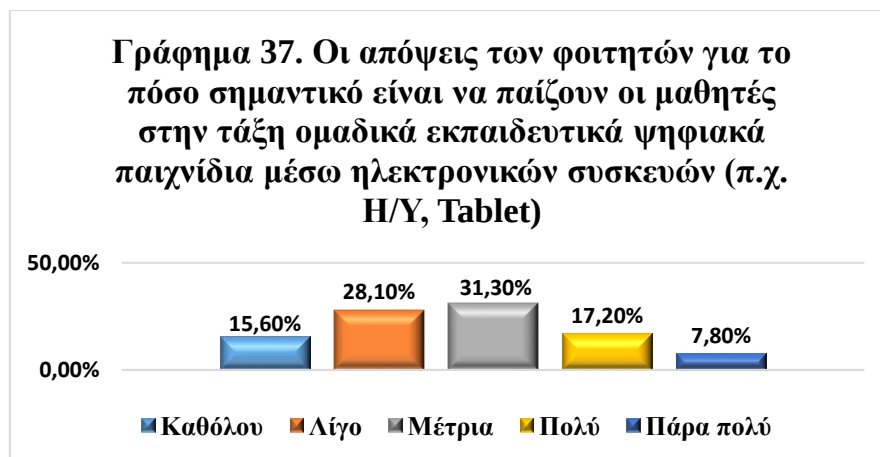
Το 3,1% των φοιτητών επισήμανε ότι θα αξιοποιούσε λίγο την παιγνιώδη διδασκαλία, το 23,4% ανέφερε ότι θα την αξιοποιούσε μέτρια, το 51,6% πολύ και το 21,9% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 36). Οι περισσότεροι φοιτητές ισχυρίστηκαν ότι θα αξιοποιούσαν πολύ την παιγνιώδη διδασκαλία, κάτι που δείχνει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου. Παρόλη τη σημασία της παιγνιώδους διδασκαλίας, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να την αξιοποιήσουν σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Επομένως, η άποψη των περισσότερων φοιτητών έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Yusof, 2012, όπ. αναφ. στο Jantan et al., 2015, σελ. 146· Tu, 2006· Cheng & Stimpson, 2004· Cheng, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141, 142· Miller & Almon, 2009· Ranz-Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 715).

**Γράφημα 36. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το πόσο θα αξιοποιούσαν την παιγνιώδη διδασκαλία**



### 2.1.37. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να παίζουν οι μαθητές στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. Η/Υ, Tablet);

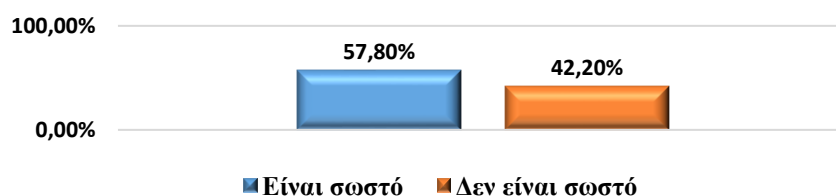
Το 15,6% των φοιτητών δεν θεώρησε καθόλου σημαντικό να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, το 28,1% το θεώρησε λίγο σημαντικό, το 31,3% μέτρια σημαντικό, το 17,2% πολύ σημαντικό και το 7,8% πάρα πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 37). Η άποψη των περισσότερων φοιτητών (λίγο, μέτρια) φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη σπουδαιότητα της τακτικής ενσωμάτωσης του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία (Sicart, 2009, όπ. αναφ. στο Lekka & Sakellariou, 2014, σελ. 342· Prensky, 2007, σελ. 5).



### 2.1.38. Θεωρείτε σωστό να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;

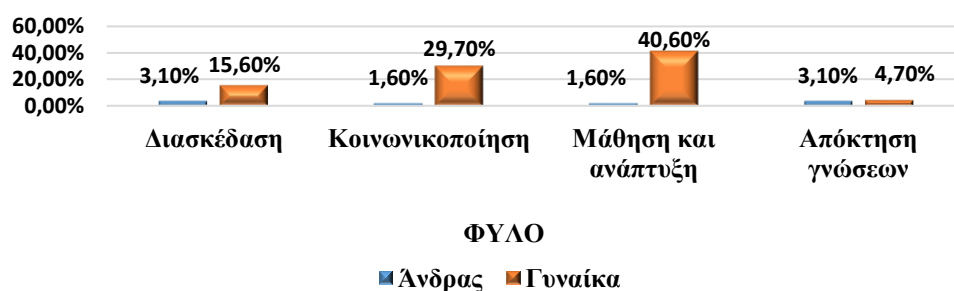
Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (57,8%), θεώρησε σωστό να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, κάτι που βρίσκει αντίθετο το υπόλοιπο 42,2% του δείγματος (βλ. Γράφημα 38).

**Γράφημα 38. Οι απόψεις των φοιτητών για το αν θα πρέπει να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο**



## 2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα Φοιτητές

**Γράφημα 39. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί με κριτήριο το φύλο τους**

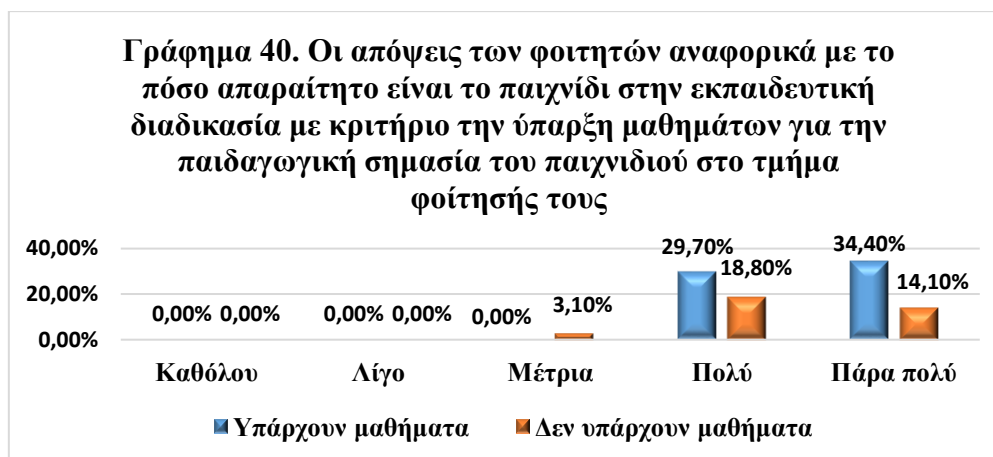


**Πίνακας 1. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 7,743 | 3  | ,052                  |
| Likelihood Ratio             | 5,786 | 3  | ,122                  |
| Linear-by-Linear Association | ,101  | 1  | ,750                  |
| N of Valid Cases             | 64    |    |                       |

Το 3,1% του δείγματος των φοιτητών ήταν άντρες και το 15,6% ήταν γυναίκες και θεώρησαν τη διασκέδαση ως το σημαντικότερο ρόλο του παιχνιδιού για το παιδί. Το 1,6% του δείγματος ήταν άντρες και το 29,7% ήταν γυναίκες και υποστήριξαν ότι η κοινωνικοποίηση είναι ο σπουδαιότερος ρόλος του παιχνιδιού. Το 1,6% των φοιτητών ήταν άντρες και το 40,6% ήταν γυναίκες και επισήμαναν ότι ο σπουδαιότερος ρόλος του παιχνιδιού είναι η μάθηση και

η ανάπτυξη. Το 3,1% ήταν άντρες και το 4,7% γυναίκες και υποστήριξαν ότι η απόκτηση γνώσεων είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 39). Οι απόψεις των φοιτητών για τον σημαντικότερο ρόλο του παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο τους, καθώς  $p>0,05$  (βλ. Πίνακα 1).

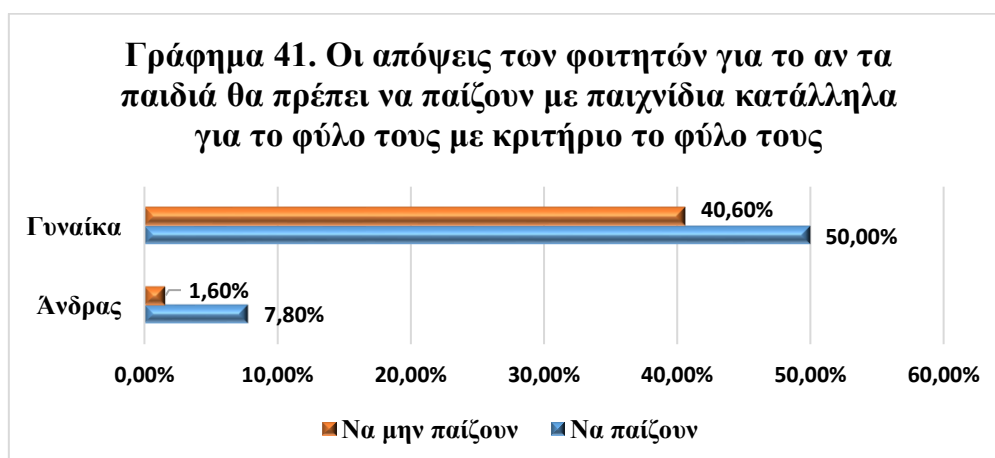


**Πίνακας 2. Chi-Square Tests**

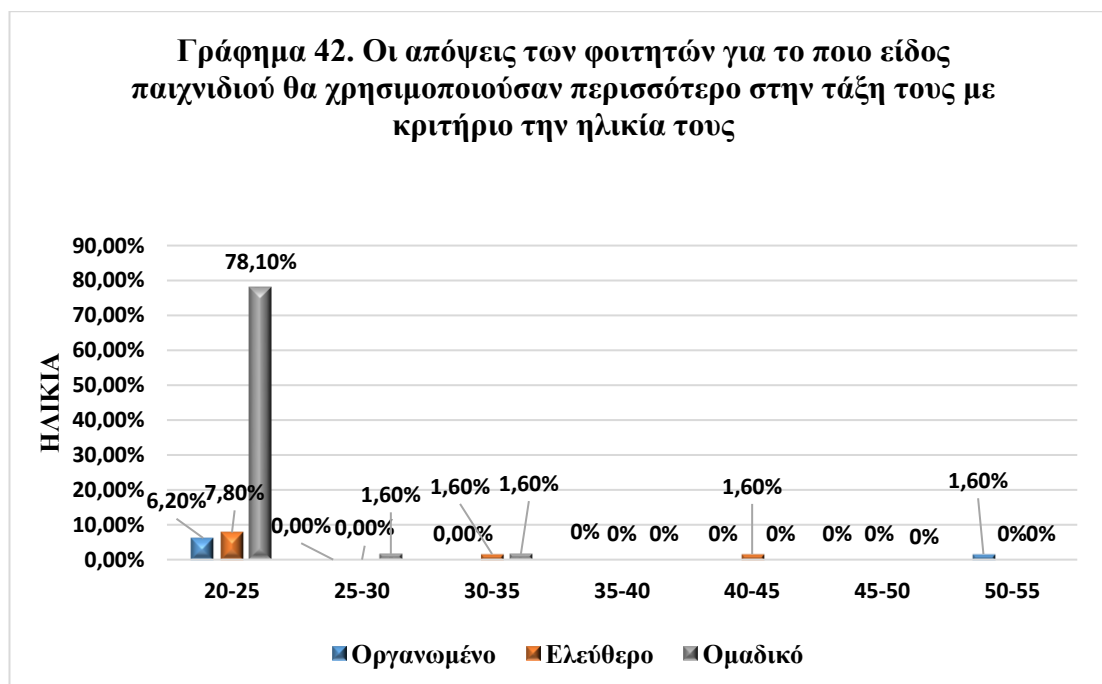
|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 4,311 | 2  | ,116                  |
| Likelihood Ratio             | 4,859 | 2  | ,088                  |
| Linear-by-Linear Association | 2,521 | 1  | ,112                  |
| N of Valid Cases             | 64    |    |                       |

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (34,4%) ανέφερε ότι υπάρχουν μαθήματα αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας στο τμήμα φοίτησής του και υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, το 29,7% ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν μαθήματα σχετικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και δήλωσε ότι το παιχνίδι είναι πολύ απαραίτητο στην παιδαγωγική διαδικασία. Το 3,1% υποστήριξε ότι δεν υπάρχουν τέτοιου είδους μαθήματα και ανέφερε ότι το παιχνίδι είναι μέτρια αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, το 18,8% επισήμανε ότι δεν υπάρχουν μαθήματα που να σχετίζονται με τη διδακτική του παιχνιδιού στο τμήμα φοίτησής του και ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας. Το 14,1% των φοιτητών δήλωσε ότι δεν υπάρχουν τα εν λόγω μαθήματα και ανέφερε ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Γράφημα 40). Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, οι απόψεις των φοιτητών για το βαθμό αναγκαιότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν

φαίνεται να επηρεάζονται από την ύπαρξη ή όχι μαθημάτων για το παιχνίδι στο τμήμα φοίτησής τους, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 2).



Το 7,8% του δείγματος ήταν άνδρες και το 50% ήταν γυναίκες και θεώρησαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους. Το 1,6% των φοιτητών ήταν άνδρες και το 40,6% ήταν γυναίκες και ανέφεραν ότι τα νήπια δεν θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που να ανταποκρίνονται στο φύλο τους, γιατί ίσως έτσι δημιουργούνται στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων (βλ. Γράφημα 41). Οι απόψεις των φοιτητών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο τους, καθώς  $p > 0,05$ .



**Πίνακας 3. Chi-Square Tests**

|                              | Value  | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 23,857 | 8  | ,002                  |
| Likelihood Ratio             | 12,536 | 8  | ,129                  |
| Linear-by-Linear Association | 9,575  | 1  | ,002                  |
| N of Valid Cases             | 64     |    |                       |

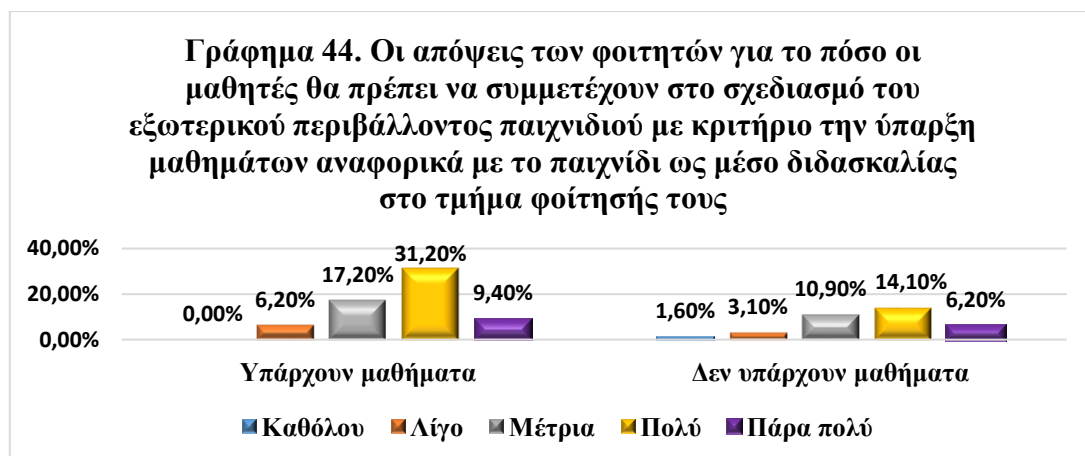
Το 6,2% των φοιτητών ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών και το 1,6% 50 με 55 ετών και υποστήριξαν ότι θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο το οργανωμένο παιχνίδι στην τάξη τους. Το 7,8% ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών, το 1,6% 30 με 35 ετών και το υπόλοιπο 1,6% 40 με 45 ετών και επισήμαναν ότι θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο το ελεύθερο παιχνίδι. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (78,1%) ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών, το 1,6% 25 με 30 ετών και το υπόλοιπο 1,6% ήταν ηλικίας 30 με 35 ετών και ανέφεραν ότι θα αξιοποιούσαν περισσότερο το ομαδικό παιχνίδι στην τάξη τους (βλ. Γράφημα 42). Οι απόψεις των φοιτητών για το είδος του παιχνιδιού που θα χρησιμοποιούσαν περισσότερο στην τάξη τους φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα 3).



**Πίνακας 4. Chi-Square Tests**

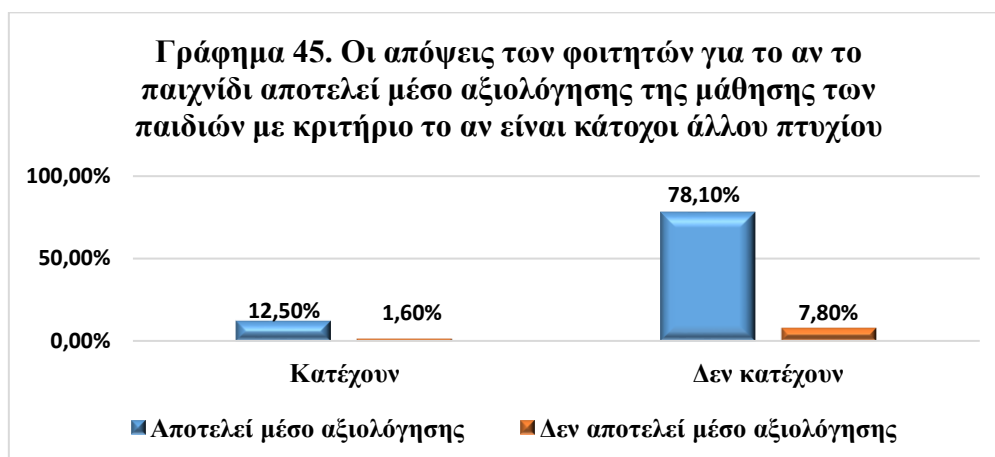
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 5,997 <sup>a</sup> | 3  | ,112                  |
| Likelihood Ratio             | 6,274              | 3  | ,099                  |
| Linear-by-Linear Association | 4,079              | 1  | ,043                  |
| N of Valid Cases             | 64                 |    |                       |

Το 1,6% του δείγματος των φοιτητών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 1,6% δεν είχε παρακολουθήσει και ανέφεραν ότι θα αξιοποιούσαν λίγο τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Το 3,1% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια και το 12,5% δεν είχε παρακολουθήσει και υποστήριξαν ότι θα αξιοποιούσαν μέτρια τον υπαίθριο σχολικό χώρο. Το 26,6% είχε λάβει την εν λόγω επιμόρφωση και το 21,9% δεν την είχε λάβει και ισχυρίστηκαν ότι θα χρησιμοποιούσαν πολύ τον εξωτερικό σχολικό χώρο. Το 21,9% είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το 10,9% δεν είχε παρακολουθήσει και δήλωσαν ότι θα χρησιμοποιούσαν πάρα πολύ τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 43). Οι απόψεις των φοιτητών για το αν θα αξιοποιούσαν τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 4).

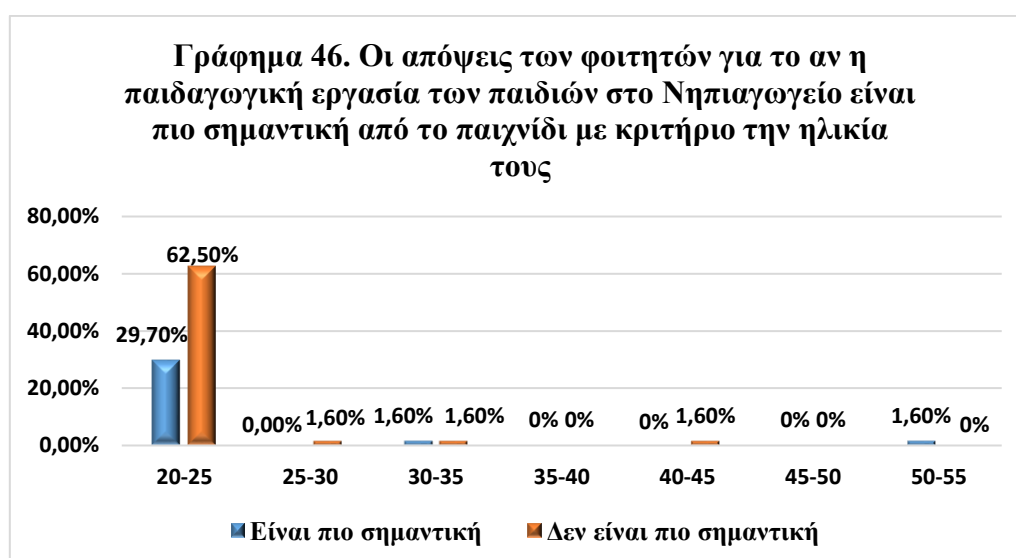


Το 1,6% των φοιτητών ανέφερε ότι δεν υπάρχουν στο τμήμα του μαθήματα αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και επισήμανε ότι οι μαθητές δεν θα πρέπει να συμμετέχουν καθόλου στο σχεδιασμό του εξωτερικού περιβάλλοντος παιχνιδιού. Το 6,2% υποστήριξε ότι υπάρχουν τέτοιου είδους μαθήματα στο τμήμα του και το 3,1% ότι δεν υπάρχουν και δήλωσαν ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν λίγο στον εν λόγω σχεδιασμό. Ακόμη, το 17,2% των φοιτητών ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν μαθήματα αναφορικά με το παιχνίδι στο τμήμα του και το 10,9% ότι δεν υπάρχουν και ανέφεραν ότι τα νήπια θα πρέπει να συμμετέχουν σε μέτριο βαθμό στο σχεδιασμό του υπαίθριου περιβάλλοντος παιχνιδιού. Το 31,2% υποστήριξε ότι υπάρχουν μαθήματα και το 14,1% ότι δεν υπάρχουν και τόνισαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν πολύ στο σχεδιασμό του εξωτερικού περιβάλλοντος παιχνιδιού. Το 9,4% ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν τέτοιου είδους μαθήματα και το 6,2% ότι δεν υπάρχουν και

επισήμαναν ότι τα παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν πάρα πολύ στο συγκεκριμένο σχεδιασμό (βλ. Γράφημα 44). Οι απόψεις των φοιτητών για το αν θα πρέπει οι μαθητές να συμμετέχουν στον σχεδιασμό του εξωτερικού περιβάλλοντος παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ύπαρξη μαθημάτων αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας στο τμήμα φοίτησής τους, καθώς  $p>0,05$ .



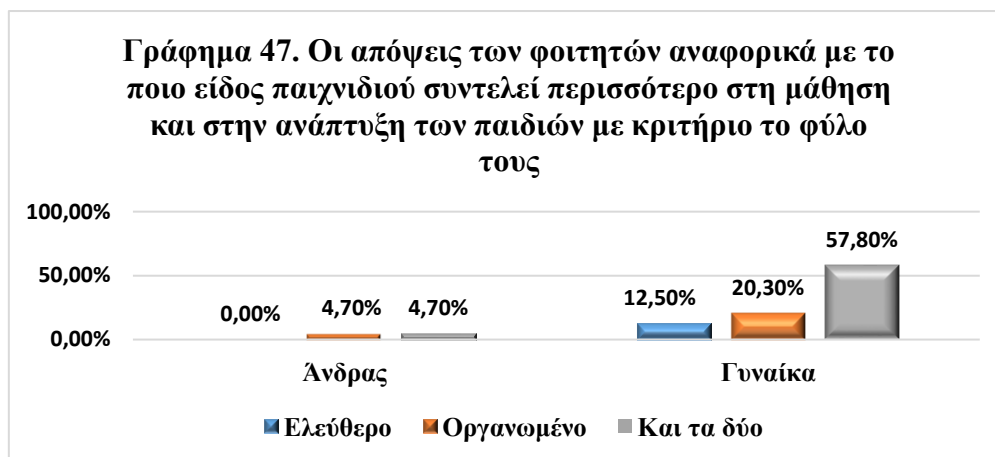
Το 12,5% των φοιτητών διέθετε άλλο πτυχίο και το 78,1% δεν διέθετε και ισχυρίστηκαν ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών. Το 1,6% των φοιτητών διέθετε άλλο πτυχίο και το 7,8% δεν διέθετε και ανέφεραν ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των νηπίων (βλ. Γράφημα 45). Οι απόψεις των φοιτητών για το αν το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το αν κατέχουν ή όχι άλλο πτυχίο, καθώς  $p>0,05$ .



**Πίνακας 5. Chi-Square Tests**

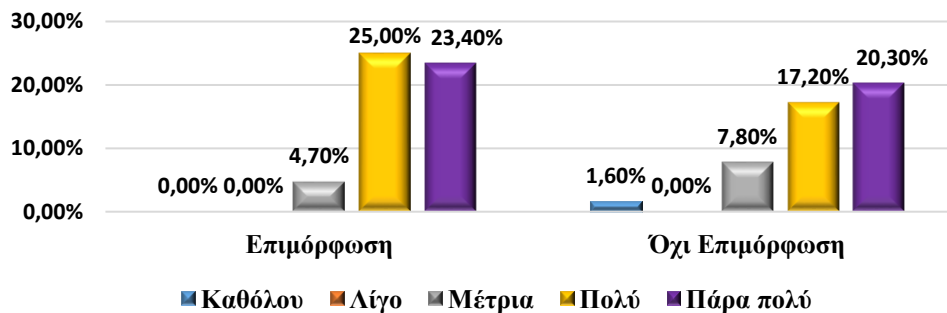
|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 3,302 <sup>a</sup> | 4  | ,509                  |
| Likelihood Ratio             | 4,081              | 4  | ,395                  |
| Linear-by-Linear Association | ,736               | 1  | ,391                  |
| N of Valid Cases             | 64                 |    |                       |

Το 29,7% του δείγματος των φοιτητών ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών, το 1,6% 30 με 35 ετών και ένα άλλο 1,6% 50 με 55 ετών και δήλωσαν ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (62,5%) ήταν ηλικίας 20 με 25 ετών, το 1,6% 25 με 30 ετών, το υπόλοιπο 1,6% 30 με 35 ετών, ένα άλλο 1,6% 40 με 45 ετών και υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι (βλ. Γράφημα 46). Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, οι απόψεις των φοιτητών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 5).



Το 12,5% των φοιτητών ήταν γυναίκες και απάντησε ότι το ελεύθερο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Το 4,7% ήταν άντρες και το 20,3% γυναίκες και ανέφεραν ότι το οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει κυρίως στην επίτευξη της ανάπτυξης και της μάθησης. Το 4,7% των φοιτητών ήταν άντρες και το 57,8% γυναίκες και υποστήριξαν ότι και τα δύο είδη παιχνιδιού είναι απαραίτητα για τους μαθητές (βλ. Γράφημα 47). Οι απόψεις των φοιτητών για το συγκεκριμένο θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο τους, καθώς  $p > 0,05$ .

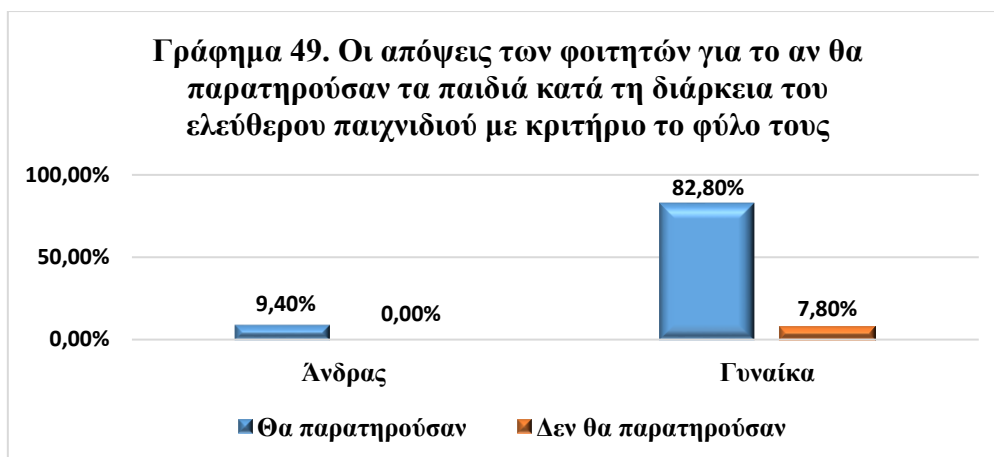
**Γράφημα 48. Οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το πόσο το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών με κριτήριο την επιμόρφωσή τους για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού**



**Πίνακας 6. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 2,328 | 3  | ,507                  |
| Likelihood Ratio             | 2,716 | 3  | ,438                  |
| Linear-by-Linear Association | ,861  | 1  | ,354                  |
| N of Valid Cases             | 64    |    |                       |

Το 1,6% των φοιτητών δεν είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και ανέφερε ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο δεν συμβάλλει καθόλου στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Το 4,7% των φοιτητών είχε παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια και το 7,8% δεν είχε παρακολουθήσει και υποστήριξαν ότι το παιχνίδι στον υπαίθριο σχολικό χώρο συνεισφέρει μέτρια στην ανάπτυξη και τη μάθηση του νηπίου. Ακόμη, το 25% των φοιτητών είχε λάβει επιμόρφωση για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 17,2% δεν είχε λάβει και επισήμαναν ότι το παιχνίδι στα εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα συμβάλλει πολύ στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Το 23,4% των φοιτητών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια αναφορικά με το παιχνίδι και το 20,3% δεν είχε και ισχυρίστηκαν ότι το παιχνίδι συμβάλλει πάρα πολύ στην επίτευξη της μάθησης και της ανάπτυξης (βλ. Γράφημα 48). Σύμφωνα με τον Πίνακα 6, οι απόψεις των φοιτητών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την παρακολούθηση ή μη σεμιναρίων επιμόρφωσης για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, καθώς  $p > 0,05$ .



Το 9,4% του δείγματος των φοιτητών ήταν άντρες και το 82,8% γυναίκες και αποκρίθηκαν ότι θα παρατηρούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Το 7,8% των φοιτητών ήταν γυναίκες και ανέφερε ότι δεν θα παρατηρούσε τα νήπια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 49). Οι απόψεις των φοιτητών για το συγκεκριμένο θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο τους, καθώς  $p > 0,05$ .

### 2.3. Ευρήματα από το δείγμα των Νηπιαγωγών

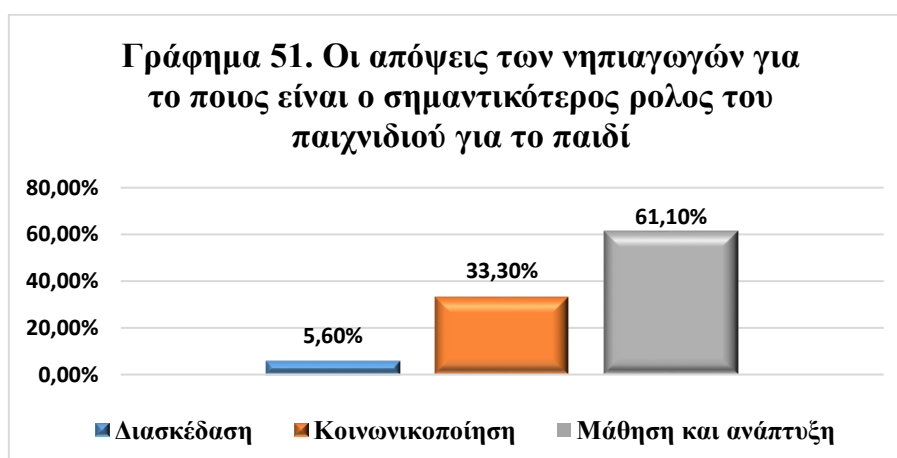
#### 2.3.1. Πόσο προάγεται η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 50 (βλ. Γράφημα 50), το 19,4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προάγεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ και το 27,8% υποστήριξε ότι προάγεται σε μέτριο βαθμό. Το 52,8% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι η σημασία του παιχνιδιού προάγεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013, όπ. αναφ. στο Jantan et al., 2015, σελ. 146· DEEWR, 2009, όπ. αναφ. στο Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Department of Health and Ageing, 2010, όπ. αναφ. στο Nicaise et al., 2012, σελ. 508· National Association for Sport and Physical Education, 2009, όπ. αναφ. στο Nicaise et al., 2012, σελ. 508· Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 8, 29).



### 2.3.2. Κατά την άποψή σας ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί;

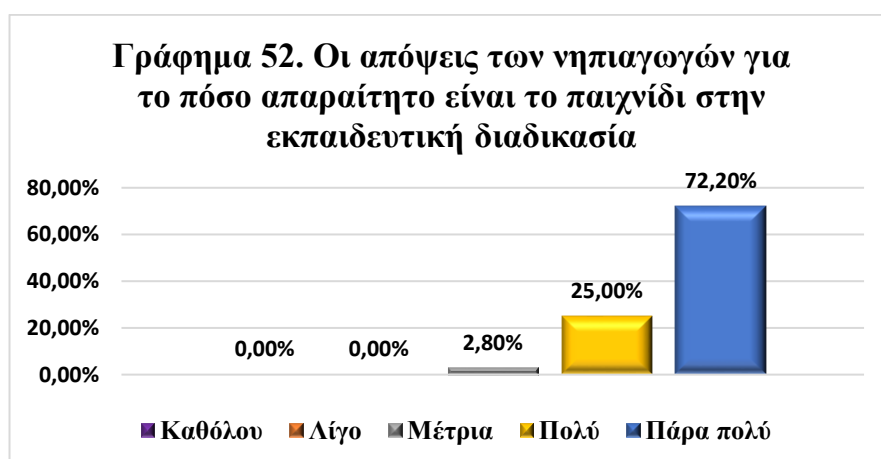
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 51, το 5,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού είναι η διασκέδαση και το 33,3% η κοινωνικοποίηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (61,1%) ισχυρίστηκε ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί είναι η μάθηση και η ανάπτυξη, άποψη που φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Chigeza & Sorin, 2016, σελ. 68· Lynch, 2015, σελ. 356· Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 177· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al, 2015, σελ. 11· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015· Τσαπακίδου, 2014, σελ. 35· Bordova et al., 2013· Fung & Cheng, 2011, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Milteer et al, 2012, σελ. 204· Lauer, 2011, σελ. 1).



### 2.3.3. Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 52, το 2,8% των παιδαγωγών υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μέτρια σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία και το 25% ισχυρίστηκε ότι είναι πολύ

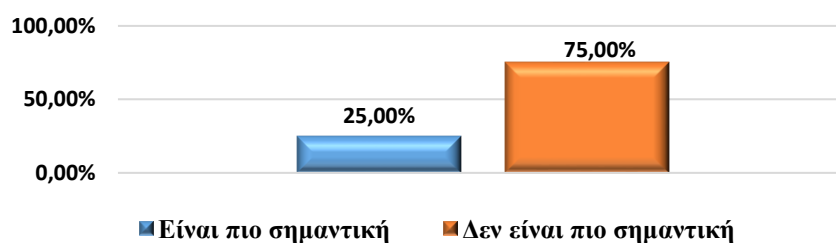
σημαντικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (72,2%) δήλωσε ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Lynch, 2015· Weisberg et al., 2015· Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011· Cheng & Johnson, 2010· Broadhead, 2009· Ashiabi, 2007· Ginsburg, 2007· Oliver & Klugman, 2007· Broadhead, 2006· Howard et al., 2006· Vickerius & Sandberg, 2006· Yang, 2000· Avgitidou, 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Wood & Rogers, 1997· Wood & Attfield, 1996).



#### **2.3.4. Η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους;**

Όπως γίνεται αντιληπτό και από το Γράφημα 53 το μικρότερο ποσοστό των νηπιαγωγών (25%) ανέφερε ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους, άποψη με την οποία συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Lauer, 2011, σελ. 1· Brown & Freeman, 2001, όπ. αναφ. στο Brehony, 2013, σελ. 60· Kerschensteiner, 1982, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 66). Η άποψη των περισσότερων παιδαγωγών φαίνεται να αντιπαρατίθεται με τη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό το γεγονός αποκαλύπτει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του παιχνιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης έχουν αλλάξει και η αλλαγή αυτή ίσως να οφείλεται στην προσφορά μαθημάτων αναφορικά με το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.

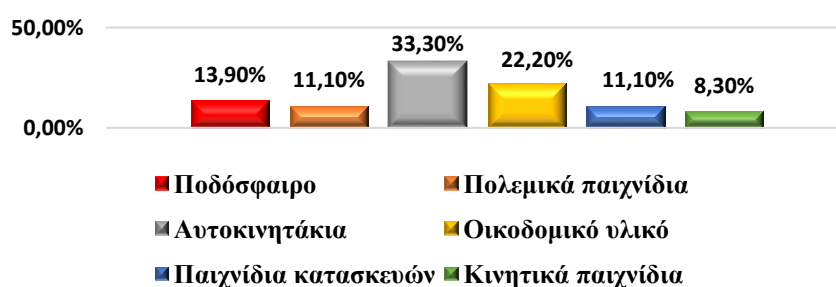
**Γράφημα 53. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το αν η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους**



### 2.3.5. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια στο Νηπιαγωγείο;

Το 13,9% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα αγόρια στο σχολείο παίζουν συνήθως ποδόσφαιρο, το 11,1% ισχυρίστηκε ότι παίζουν πολεμικά παιχνίδια, το 33,3% ανέφερε ότι παίζουν με αυτοκινητάκια, το 22,2% με οικοδομικό υλικό, το 11,1% με παιχνίδια κατασκευών και το 8,3% υποστήριξε ότι εμπλέκονται σε κινητικά παιχνίδια (βλ. Γράφημα 54). Οι απόψεις του δείγματος των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Lasenby-Lessard et al., 2013, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383· Hughes, 2010, σελ. 173· Holmes & Procaccino, 2009, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331· Lucas & Dymment, 2010· Pellegrini, 2004, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Logue & Detour, 2011, σελ. 2, 3· Πατσιούρα, 2008, σελ. 33, 34).

**Γράφημα 54. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια στο Νηπιαγωγείο**



### 2.3.6. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα κορίτσια στο Νηπιαγωγείο;

Το 41,7% των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι τα κορίτσια παίζουν συνήθως με κούκλες, το 30,6% με κουζινικά και το 27,8% ανέφερε ότι εμπλέκονται συνήθως σε παιχνίδια ρόλων (βλ. Γράφημα 55). Οι απόψεις του δείγματος των νηπιαγωγών φαίνεται να υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Lasenby-Lessard et al., 2013, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014,

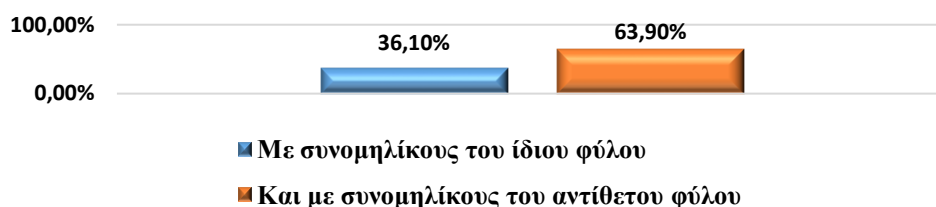
σελ. 383· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989· La Freniere et al., 1984, όπ. αναφ. στο Fouts et al., 2013, σελ. 333· Lasenby-Lessard & Morrongiello, 2011· Logue & Detour, 2011, σελ. 2, 3· Hughes, 2010, σελ. 173· Πατσιούρα, 2008, σελ. 34· Λεβεντάκου, 2003, σελ. 14, 15· Ασπιώτης, 1960, σελ. 68).



### **2.3.7. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά παίζουν μόνο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου ή και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου;**

Το 36,1% του δείγματος των νηπιαγωγών δήλωσε ότι τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν μόνο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, κάτι το οποίο φαίνεται να επιβεβαιώνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Johnson et al., 2005, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 176· Hönekopp & Thierfelder, 2009· Blatchford et al., 2003, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 330· Holmes & Procaccino, 2009, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331· Logue & Detour, 2011, σελ. 2, 3). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (63,9%) ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν τόσο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου όσο και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου, άποψη η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι με άτομα με διαφορετικού φύλου ξεκινάει προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας (Fouts et al., 2013, σελ. 336, 337· Fabes et al., 2003, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 118) (βλ. Γράφημα 56).

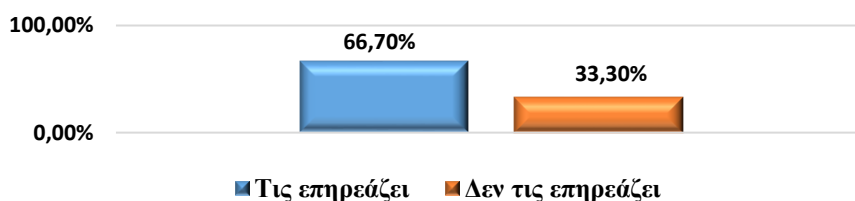
**Γράφημα 56. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το αν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν μόνο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου ή και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου**



### 2.3.8. Πιστεύετε ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 57, το 33,3% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι το φύλο των παιδιών δεν επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (66,7%) επισήμανε ότι τις επηρεάζει, άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Lasenby-Lessard et al., 2013· Lucas & Dymont, 2010· Pellegrini, 2004, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 333· Holmes & Procaccino, 2009, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 331· Hönekopp & Thierfelder, 2009· Blatchford et al., 2003, όπ. αναφ. στο Holmes, 2012, σελ. 330· Maccoby, 2000).

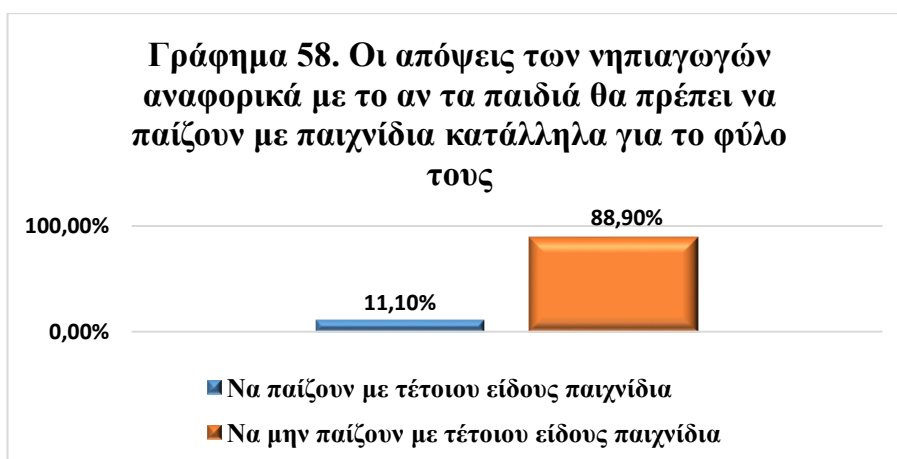
**Γράφημα 57. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το αν το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο**



### 2.3.9. Τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους;

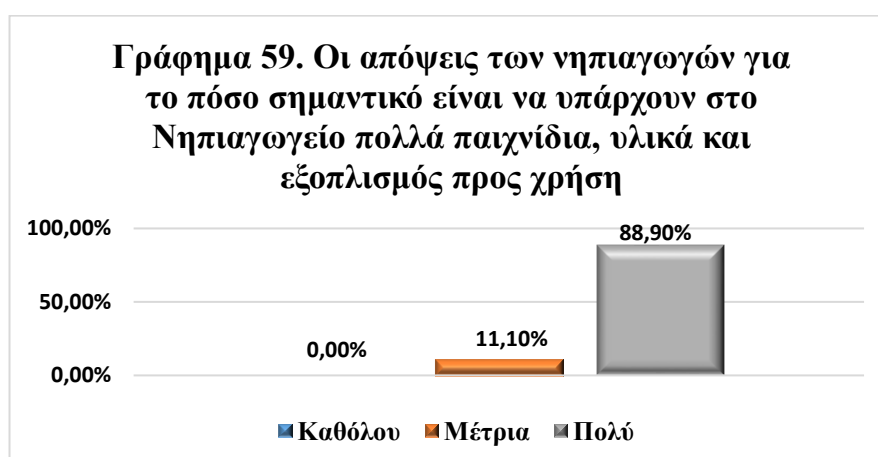
Το 11,1% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (88,9%) δήλωσε ότι δεν θα πρέπει να παίζουν με τέτοιου είδους παιχνίδια, άποψη που έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή

βιβλιογραφία (Roopnarine, 1994, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 178· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989· La Freniere et al., 1984, όπ. αναφ. στο Fouts et al., 2013, σελ. 333· Hughes, 2010, σελ. 181· Πατσιούρα, 2008, σελ. 34· Ασπιώτης, 1960, σελ. 68).



### 2.3.10. Πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν στο Νηπιαγωγείο πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση;

Το 11,1% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι είναι μέτρια σημαντικό να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο Νηπιαγωγείο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (88,9%) ισχυρίστηκε ότι είναι πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 59). Η άποψη των περισσότερων νηπιαγωγών υποστηρίζεται από το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρει ότι η ποικιλία των υλικών, των εξοπλισμών και των παιχνιδιών είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3· Πατσιούρα, 2008, σελ. 29· Δαφέρμου κά., 2006, σελ. 57· Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28).



### 2.3.11. Πόσο σημαντικό είναι να ανανεώνονται συχνά τα υλικά;

Το 25% των νηπιαγωγών του δείγματος τόνισε ότι είναι μέτρια σημαντικό να ανανεώνονται συχνά τα υλικά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (75%) υποστήριξε ότι είναι πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 60), κάτι που φαίνεται να έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Γερμανός, 2002, όπ. αναφ. στο Πατσιούρα, 2008, σελ. 28).



### 2.3.12. Πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο Νηπιαγωγείο;

Το 5,6% του δείγματος των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είναι μέτρια σημαντικό να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (94,4%) δήλωσε ότι είναι πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 61), άποψη που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94). Η απάντηση των περισσότερων νηπιαγωγών πιθανότατα να βασίζεται στο γεγονός ότι στο νηπιαγωγείο φοιτούν παιδιά διαφορετικών ηλικιών.



### 2.3.13. Ποια παιχνίδια δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε;

Το 19,4% των νηπιαγωγών τόνισε ότι στο νηπιαγωγείο όπου εργάζεται δεν υπάρχουν παιχνίδια κοινωνικοποίησης, το 38,9% δήλωσε ότι λείπουν παιχνίδια συνειρμού, το 2,8% παιχνίδια παρατηρητικότητας, το 16,7% παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας, το 8,3% παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας και το 13,9% παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας (βλ. Γράφημα 62).



### 2.3.14. Ποιο είδος παιχνιδιού χρησιμοποιείτε περισσότερο στην τάξη σας;

Το 22,2% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι χρησιμοποιεί περισσότερο στην τάξη του το οργανωμένο παιχνίδι και το 30,6% ισχυρίστηκε ότι χρησιμοποιεί το ελεύθερο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (47,2%) υποστήριξε ότι αξιοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό το ομαδικό παιχνίδι (βλ. Γράφημα 63), κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Duffin, 2003· Dodge & Colker, 1998· Ματσαγγούρας 1995· Slavin, 1987, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76, 77).



**2.3.15. Κατά την άποψή σας ποιο από τα δύο είδη παιχνιδιού, το ελεύθερο ή το οργανωμένο συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών;**

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 64, το 5,6% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι το ελεύθερο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, καθώς:

*«Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα επιλογής και τους επιτρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους»*

*«Το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και διευκολύνει την ελεύθερη σκέψη των παιδιών»*

Το 16,7% του δείγματος των παιδαγωγών ανέφερε ότι το οργανωμένο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς:

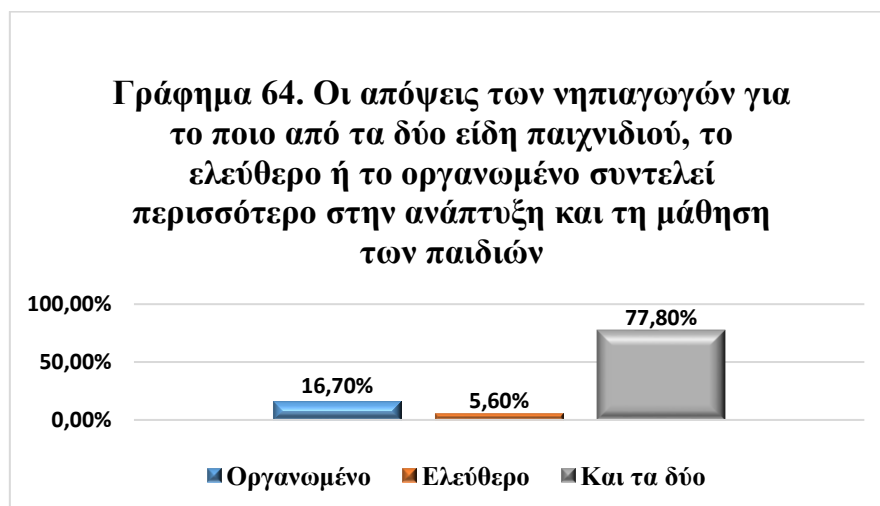
*«Το οργανωμένο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού και είναι πιο σημαντικό από το ελεύθερο, διότι με αυτό θέτονται όρια και τα παιδιά μαθαίνουν να υπακούουν σε κανόνες»*

*«Με το οργανωμένο παιχνίδι υλοποιούνται σημαντικοί εκπαιδευτικοί στόχοι και τα νήπια μαθαίνουν την οργάνωση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία»*

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (77,8%) υποστήριξε ότι και τα δύο είδη παιχνιδιού συμβάλλουν στην επίτευξη της μάθησης και της ανάπτυξης, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Duncan et al., 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Eberle, 2011, σελ. 21· Van Hoorn et al., 2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84· Warner, 2008, σελ. 1· Johnson et al., 2005). Ενδεικτικές είναι οι εξής απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί:

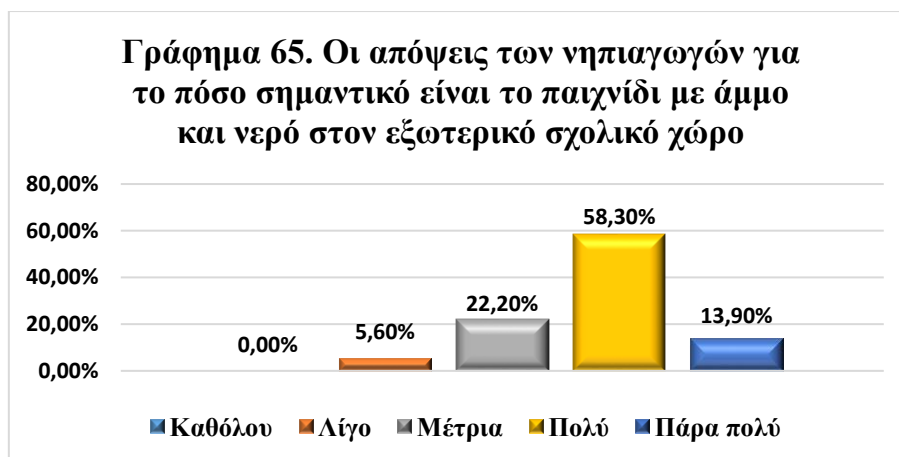
*«Και τα δύο είδη παιχνιδιού είναι απαραίτητα. Το ελεύθερο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να αυξήσουν τις γνώσεις τους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Το οργανωμένο παιχνίδι εξυπηρετεί στη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου»*

*«Η σημασία του οργανωμένου παιχνιδιού είναι εξαιρετικά σημαντική αφού το παιδί μαθαίνει να συνεργάζεται, να τηρεί κανόνες, να αναγνωρίζει λάθη και να βελτιώνεται κάθε φορά. Ωστόσο, είναι απαραίτητο και το ελεύθερο, ώστε να του παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης, ελευθερίας και αυτοσχεδιασμού. Το κάθε ένα από αυτά είναι απαραίτητο και εντάσσεται στη μαθησιακή μου διαδικασία. Γενικότερα θα έλεγα ότι το ένα θα πρέπει να αλληλοσυμπληρώνει το άλλο και όχι να το αποκλείει»*



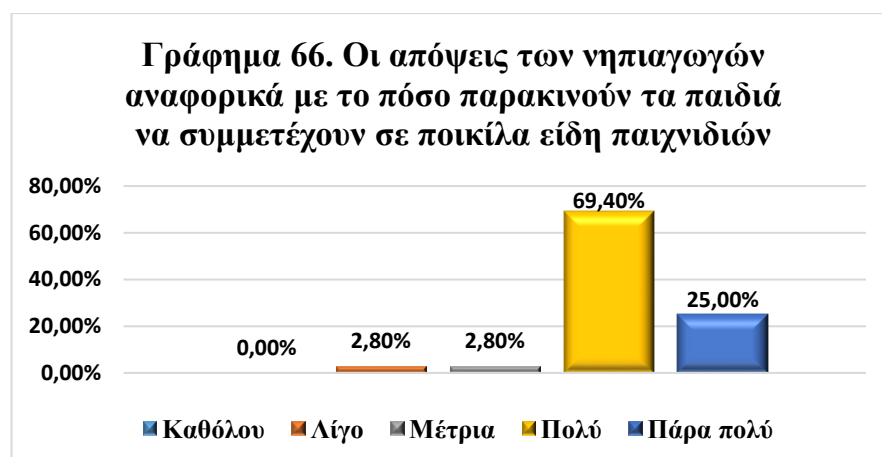
#### **2.3.16. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο;**

Το 5,6% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι με άμμο και νερό στο εξωτερικό χώρο είναι λίγο σημαντικό, το 22,2% μέτρια σημαντικό, το 58,3% πολύ σημαντικό και το 13,9% πάρα πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 65). Η άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών (58,3%) φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού με τα συγκεκριμένα στοιχεία (Hughes, 2010, σελ. 222, 223· Jarrett et al., 2010, σελ. 223, 231· Papic et al., 2009· Sarama & Clements, 2009, σελ. 320· Ασπιώτης, 1960, σελ. 95).



### 2.3.17. Πόσο παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;

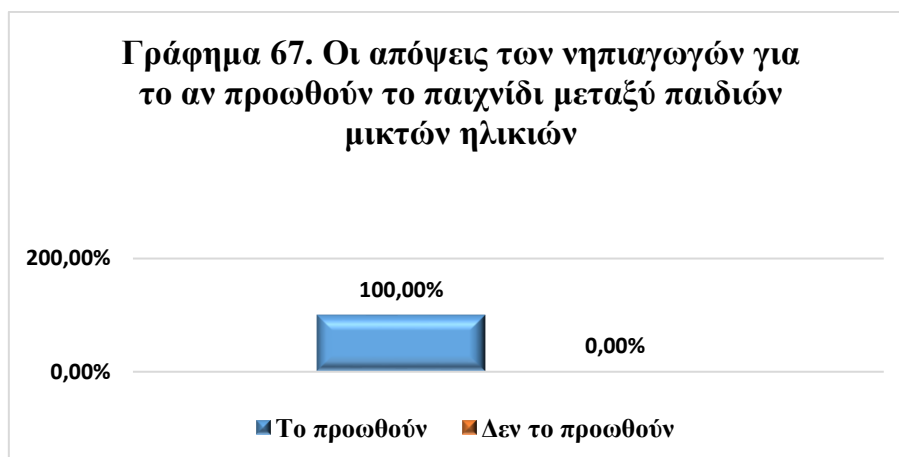
Το 2,8% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι παρακινεί λίγο τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, το υπόλοιπο 2,8% τα παρακινεί μέτρια, το 69,4% πολύ και το 25% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 66). Η άποψη της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών (69,4%) φαίνεται να συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δίνει μεγάλη έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλα είδη παιχνιδιών (Brock et al., 2016, σελ. 80· Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3).



### 2.3.18. Προωθείτε το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών;

Το 100% του δείγματος των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι προωθεί το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών (βλ. Γράφημα 67), κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που έχει η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των νηπίων. Η άποψη των εκπαιδευτικών φαίνεται να έρχεται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού μεταξύ παιδιών μικτών

ηλικιών (Gray, 2011, σελ. 500· Christie & Stone, 1999, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506· Dunn, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 506· Greenberg, 1992, όπ. αναφ. στο Gray, 2011, σελ. 503· Katz et al., 1990, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 82).



### **2.3.19. Σε τι βαθμό το περιβάλλον του σχολείου σας παρακινεί τα παιδιά να παίζουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν;**

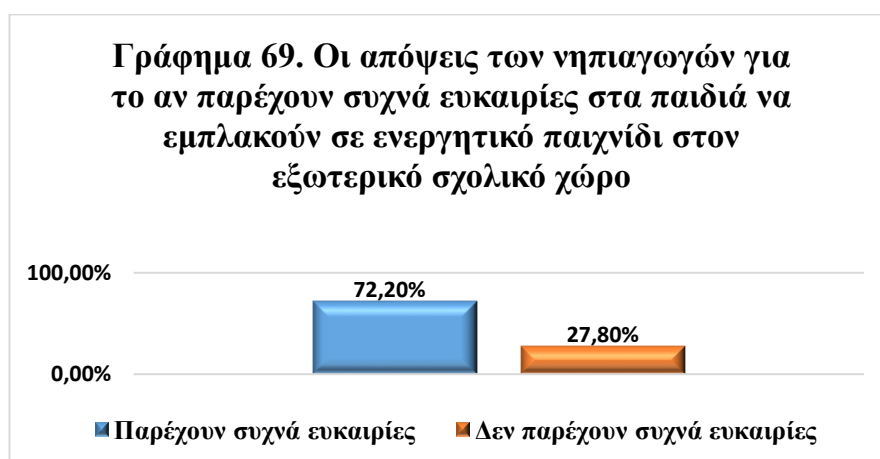
Το 2,8% των παιδαγωγών δήλωσε ότι το περιβάλλον του σχολείου του παρακινεί τα παιδιά να παίζουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν σε εξαιρετικό βαθμό, το 50% σε καλό βαθμό, το 36,1% σε επαρκή βαθμό, το 8,3% σε κατώτατο βαθμό και το 2,8% σε ανεπαρκή βαθμό (βλ. Γράφημα 68). Από τα δεδομένα φαίνεται πως τα σχολικά περιβάλλοντα είναι κατά κύριο λόγο κατάλληλα διαμορφωμένα έτσι ώστε να παρακινούν τους μαθητές να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού, πειραματισμού και ανακάλυψης, κάτι το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Μπότσογλου, 2010, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015, σελ. 85, Κώτση, 2007· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σελ. 770· Frost et al., 2005, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 9). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν προηγηθεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι λόγω της έλλειψης ποιοτικών χώρων και υλικών/εξοπλισμών.



### 2.3.20. Παρέχετε συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο;

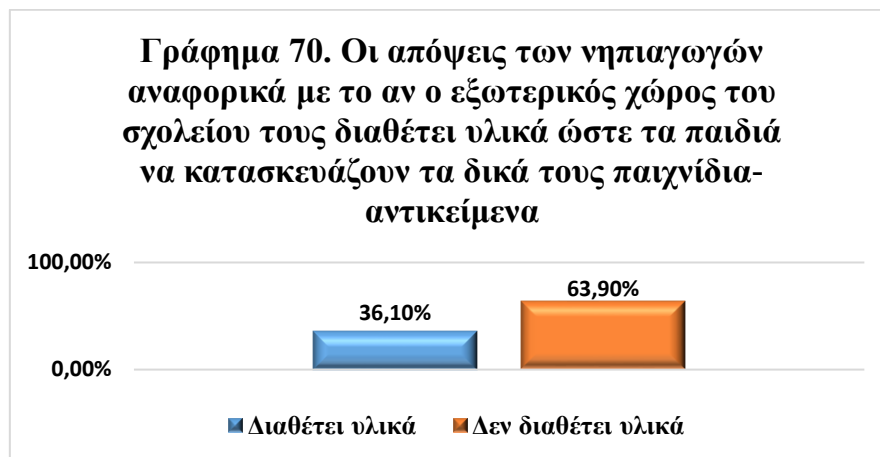
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 69, το 27,8% του δείγματος των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι δεν παρέχει συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (72,2%) υποστήριξε ότι παρέχει τακτικά τέτοιου είδους ευκαιρίες στα παιδιά, κάτι με το οποίο φαίνεται να διαφωνεί η διεθνής βιβλιογραφία (McClintic & Petty, 2015, σελ. 39· Dymment, 2005, όπ. αναφ. στο Christidou et al, 2013, σελ. 61· Kos & Jerman, 2013, σελ. 197· Burriss & Burriss, 2011, σελ. 5· Perry & Branum, 2009, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 73· Clements, 2004· Leff et al., 2003, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 3).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην εν λόγω έρευνα φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του εξωτερικού παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και πιθανότατα να έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού.



### **2.3.21. Ο εξωτερικός χώρος του σχολείου σας διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα;**

Το 36,1% των παιδαγωγών υποστήριξε ότι ο εξωτερικός χώρος του σχολείου του διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (63,9%) επισήμανε ότι ο υπαίθριος σχολικός χώρος δεν διαθέτει επαρκή υλικά (π.χ. φυσικά στοιχεία) (βλ. Γράφημα 70). Η άποψη της πλειοψηφίας των παιδαγωγών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 81, 94· Frost et al., 2005, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011, σελ. 9).



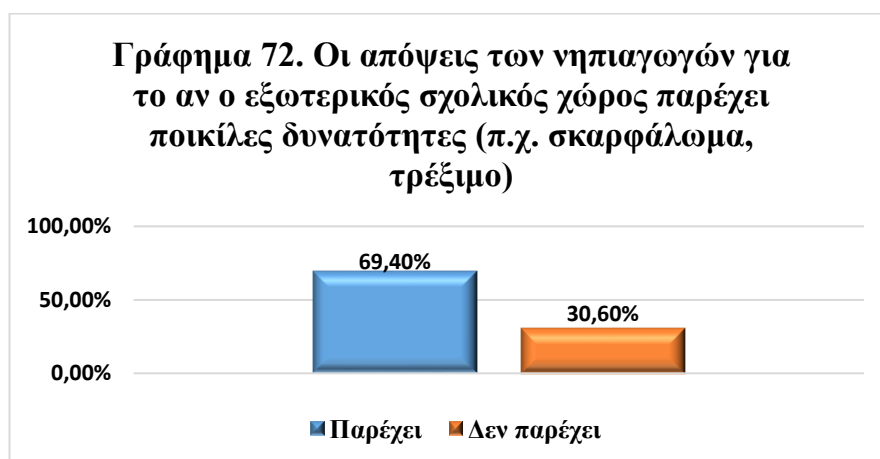
### **2.3.22. Πόσο αξιοποιείτε τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού;**

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 71, το 11,1% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι αξιοποιεί λίγο τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού, το 33,3% ισχυρίστηκε ότι τον αξιοποιεί μέτρια, το 50% πολύ και το 5,6% πάρα πολύ. Η άποψη των περισσότερων παιδαγωγών υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό τα εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα για τις ανάγκες του παιχνιδιού (Guldborg, 2009, σελ. 60, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 178· Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 81, 94· Den Hoed, 2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40).



### 2.3.23. Ο εξωτερικός σχολικός χώρος παρέχει ευκαιρίες για ποικίλες δραστηριότητες παιχιδιού (π.χ. σκαρφάλωμα, τρέξιμο);

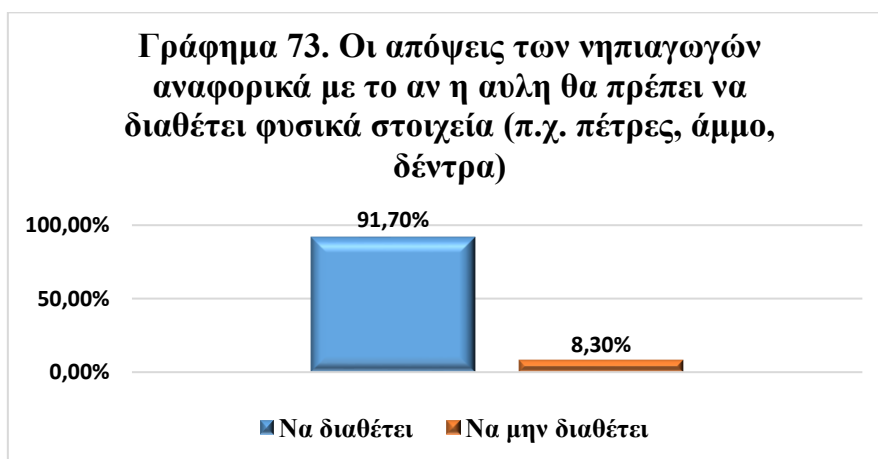
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (69,4%) υποστήριξε ότι ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου όπου εργάζεται παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες (τρέξιμο, σκαρφάλωμα) (βλ. Γράφημα 72). Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Ρέντζου & Σακελλαρίου (2014) που κατέδειξε αδύνατη την εμπλοκή των παιδιών σε δημιουργικές και ποιοτικές δραστηριότητες λόγω ελλιπούς εξοπλισμού στα ελληνικά νηπιαγωγεία (σκαλιά, διάφορες μπάλες, τσουλήθρες, ράμπες).



### 2.3.24. Η αυλή θα πρέπει να διαθέτει φυσικά στοιχεία (π.χ. πέτρες, άμμο, δέντρα);

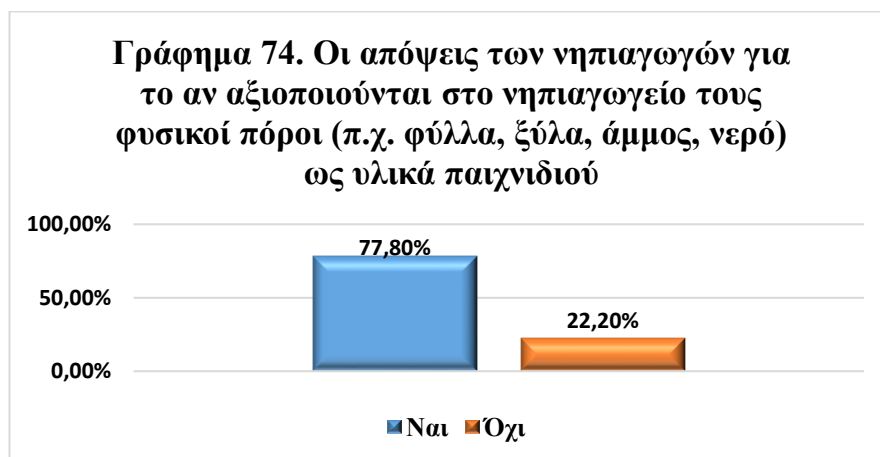
Το 91,7% των παιδαγωγών επισήμανε ότι η αυλή του σχολείου θα πρέπει να διαθέτει φυσικά στοιχεία, όπως πέτρες, άμμο και δέντρα, ενώ το 8,3% ισχυρίστηκε ότι δεν θα πρέπει

να διαθέτει (βλ. Γράφημα 73). Η άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα της παρουσίας των φυσικών στοιχείων στους υπαίθριους σχολικούς χώρους (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Boldemann et al., 2006, όπ. αναφ. στο Duranceau & Bergeron, 2013, σελ. 7).



#### **2.3.25. Αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο σας φυσικοί πόροι (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμος, νερό) ως υλικά παιχνιδιού;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (77,8%) ανέφερε ότι αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο του φυσικοί πόροι ως υλικά παιχνιδιού, κάτι με το οποίο φαίνεται να συμφωνεί η διεθνής βιβλιογραφία (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Lester et al., 2007, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 98· Boldemann et al., 2006, όπ. αναφ. στο Duranceau & Bergeron, 2013, σελ. 7· Hughes, 2010, σελ. 125). Το 22,2% των παιδαγωγών δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο του φυσικοί πόροι ως υλικά παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 74).



### 2.3.26. Τι πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στον εξωτερικό σχολικό χώρο;

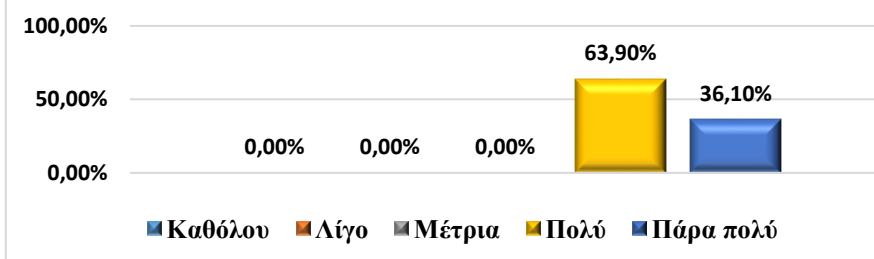
Το 41,7% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι στον εξωτερικό σχολικό χώρο τα παιδιά προτιμάνε περισσότερο την αμμοδόχο, το 2,8% ισχυρίστηκε ότι προτιμάνε τις πέτρες, το 52,8% την παιδική χαρά και το 2,8% όλα τα φυσικά στοιχεία (βλ Γράφημα 75). Οι απόψεις του δείγματος των νηπιαγωγών συγκλίνουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 381· Little & Eager, 2010· Staempfli, 2009, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 383· Christidou et al., 2013, σελ. 69, 71, 74).



### 2.3.27. Πόσο πιστεύετε ότι το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 76, το 63,9% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και το 36,1% δήλωσε ότι συμβάλλει πάρα πολύ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Jung et al., 2015, σελ. 26· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40· Trawick-Smith, 2010, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 370· Christidou et al., 2013, σελ. 60).

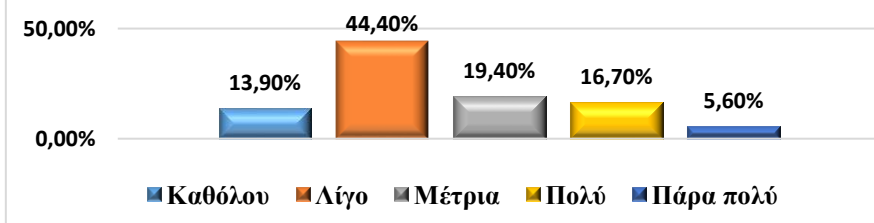
**Γράφημα 76. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού**



### 2.3.28. Πόσο συνεργάζεστε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών;

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 77, το 13,9% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι δεν συνεργάζεται καθόλου με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών, το 44,4% επισήμανε ότι συνεργάζεται λίγο, το 19,4% μέτρια, το 16,7% πολύ και το 5,6% πάρα πολύ. Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δεν επιδιώκουν να συνεργαστούν με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών. Η στάση αυτή των παιδαγωγών ίσως να οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας τους με τους γονείς για το συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς και στο ότι δεν είχαν παρακολουθήσει μαθήματα για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Η αναγκαιότητα της εν λόγω συνεργασίας υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 78· Jantan et al., 2015, σελ. 148· Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30).

**Γράφημα 77. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόσο συνεργάζονται με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών**



### 2.3.29. Πόσο βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους υπευθυνότητας το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;

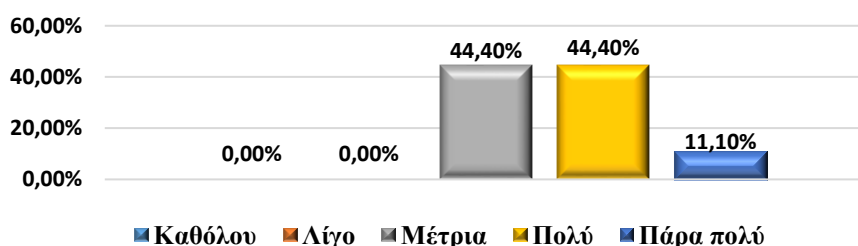
Το 13,9% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι το υλικό που διαθέτει το νηπιαγωγείο του βοηθάει λίγο τα παιδιά στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, το 30,6% ανέφερε ότι τα βοηθάει μέτρια, το 50% πολύ και το 5,6% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 78). Από τα δεδομένα φαίνεται πως το υλικό παιχνιδιού που διαθέτουν τα νηπιαγωγεία της έρευνας ανταποκρίνεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 97).



### 2.3.30. Πόσο βοηθάει τα παιδιά στο σχεδιασμό στρατηγικής για την υπερνίκηση δυσκολιών το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;

Το 44,4% των παιδαγωγών ανέφερε ότι το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο του βοηθάει μέτρια τα παιδιά στο σχεδιασμό στρατηγικής για την υπερνίκηση δυσκολιών, το υπόλοιπο 44,4% ισχυρίστηκε ότι τα βοηθάει πολύ και το 11,1% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 79). Από τα δεδομένα φαίνεται ότι το υλικό παιχνιδιού που υπάρχει στα νηπιαγωγεία του δείγματος βοηθάει τα νήπια να σχεδιάζουν στρατηγικές για την υπερνίκηση δυσκολιών, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 97).

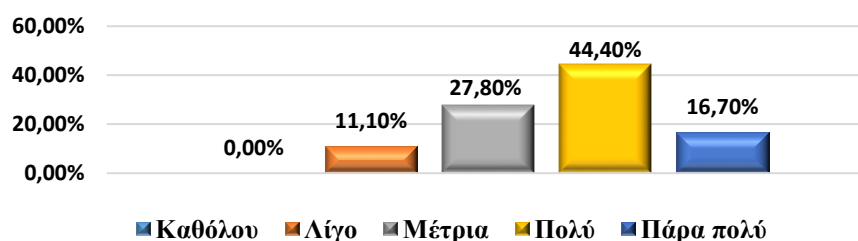
**Γράφημα 79. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο τους βοηθάει τα παιδιά στο σχεδιασμό στρατηγικής για την υπερνίκηση δυσκολιών**



### **2.3.31. Πόσο βοηθάει τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;**

Το 11,1% του δείγματος των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι το υλικό που διαθέτει το νηπιαγωγείο του βοηθάει λίγο τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, το 27,8% ανέφερε ότι τα βοηθάει μέτρια, το 44,4% πολύ και το 16,7% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 80). Η άποψη των περισσότερων νηπιαγωγών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 97).

**Γράφημα 80. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο τους βοηθάει τα παιδιά στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων**



### **2.3.32. Πόσο βοηθάει τα παιδιά στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;**

Το 5,6% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο του βοηθάει λίγο τα παιδιά στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων, το 38,9% ισχυρίστηκε ότι τα βοηθάει μέτρια, το 33,3% πολύ και το 22,2% πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 81).

Από τα δεδομένα φαίνεται πως δεν υπάρχουν υλικά παιχνιδιού που να βοηθάνε σε ικανοποιητικό βαθμό τα παιδιά να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα.



### 2.3.33. Πόσο βοηθάει τα παιδιά στην προοδευτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;

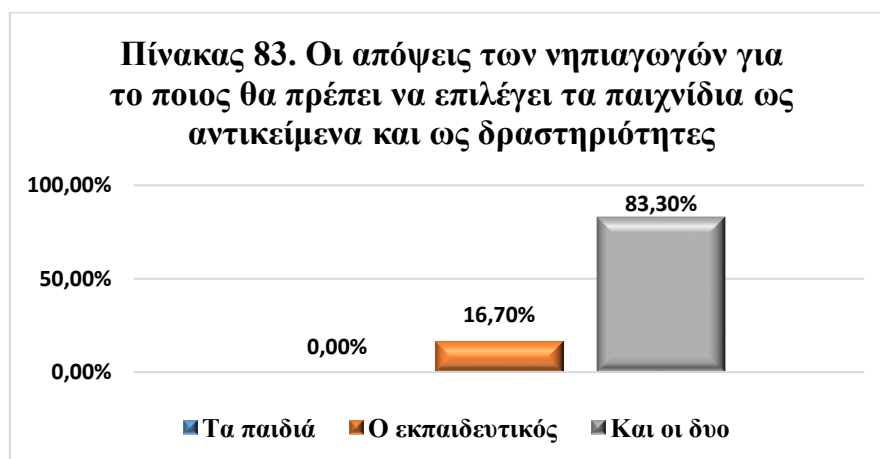
Το 22,2% των παιδαγωγών δήλωσε ότι το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο του βοηθάει μέτρια τα παιδιά στην προοδευτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, το 63,9% υποστήριξε ότι τα βοηθάει πολύ και το 13,9% πάρα πολύ. (βλ. Γράφημα 82). Η απάντηση που έδωσε η πλειοψηφία των νηπιαγωγών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Πανταζής, 1997, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 97).



### 2.3.34. Από ποιον γίνεται η επιλογή των παιχνιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων;

Το 16,7% των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι η επιλογή των παιχνιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων γίνεται από τον εκπαιδευτικό, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (83,3%)

δήλωσε ότι η επιλογή αυτή γίνεται και από τις δύο πλευρές (παιδαγωγό και νήπια) (βλ. Γράφημα 83). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να έρχονται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται κυρίως από τα παιδιά (Brown & Freeman, 2001· Bennett et al., 1997).



### 2.3.35. Με βάση ποια κριτήρια επιλέγετε μια δραστηριότητα-παιχνίδι;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 84, το 13,9% των παιδαγωγών ισχυρίστηκε ότι επιλέγει μια δραστηριότητα-παιχνίδι με κριτήριο την ηλικία των παιδιών, το 16,7% με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων, το 13,9% με κριτήριο τις δυνατότητες για παιχνίδι, το 22,2% με βάση το θέμα διδασκαλίας και το 8,3% με κριτήριο το βαθμό δυσκολίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (25%) αποκρίθηκε πως επιλέγει μια δραστηριότητα-παιχνίδι με βάση τους μαθησιακούς στόχους, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση του παιδιού. Το παιχνίδι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί όχημα για τη μάθηση και συνδέεται άμεσα με αυτή (Lynch, 2015· Weisberg et al., 2015· Broadhead, 2004· Drake, 2001· Wood & Rogers, 1997· Wood & Attfield, 1996· Anning, 1991· Bruce, 1991· Hall & Abbott, 1991· Hutt et al., 1989· Moyles, 1989).



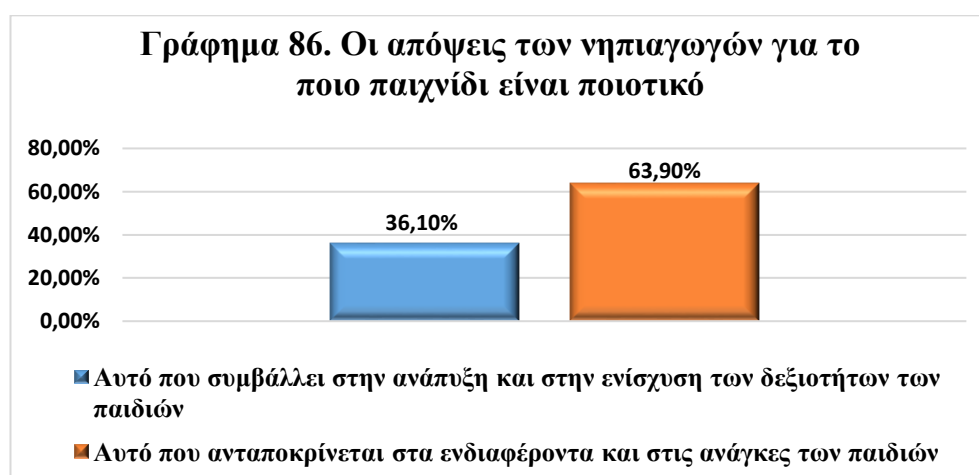
### 2.3.36. Σύμφωνα με ποια κριτήρια επιλέγετε ένα παιχνίδι-αντικείμενο;

Το 16,7% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι επιλέγει ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση την ηλικία του παιδιού, το 22,2% με κριτήριο το βαθμό ανάπτυξης του μαθητή, το 5,6% με βάση το υλικό κατασκευής, το 2,8% με κριτήριο τα γνωρίσματα υγιεινής, το 11% με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις και το μεγαλύτερο ποσοστό (41,7%) με κριτήριο τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης (βλ. Γράφημα 85). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 215· Frost et al., 2005· Πανταζής, 1997, σελ. 174, 175· Arbeitsausschuss-Gutes Spielzeug, 1992, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 91, 92, 93· Schüttler-Janikula, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 93, 94· Mieskes, 1970, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 98). Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (41,7%) δήλωσε ότι επιλέγει ένα παιχνίδι-αντικείμενο με κριτήριο τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης. Αυτό αποκαλύπτει πως οι παιδαγωγοί γνωρίζουν τα οφέλη του παιχνιδιού στη μάθηση του παιδιού και συνδέουν το παιχνίδι άμεσα με τη μάθηση, άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Lynch, 2015· Weisberg et al., 2015· Broadhead, 2004· Πανταζής, 1997, σελ. 19· Wood & Rogers, 1997· Wood & Attfield, 1996).



### 2.3.37. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας;

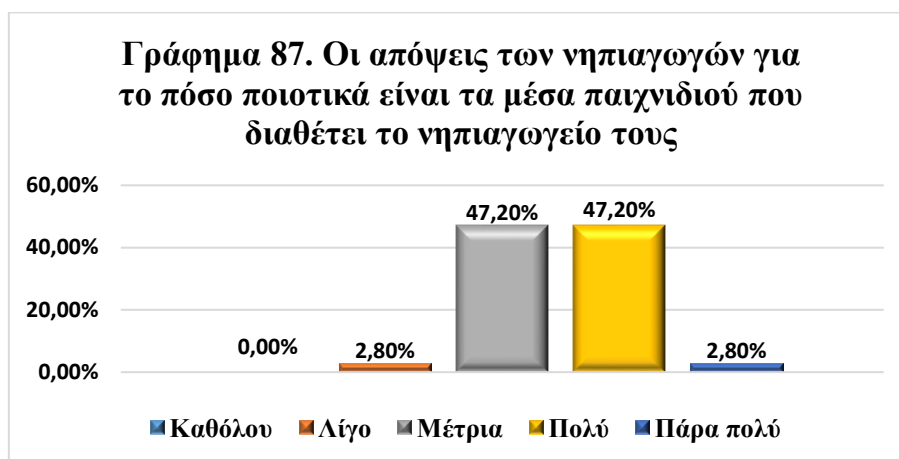
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 86, το 36,1% των νηπιαγωγών επισήμανε ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών και το 63,9% αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των νηπίων, απόψεις με τις οποίες φαίνεται να συμφωνεί η διεθνής βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Cooper, 2015, σελ. 94· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al, 2015, σελ. 11· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Milteer et al, 2012, σελ. 204· Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Ayra, 2016, σελ. 284· Πανταζής, 1997, σελ. 23· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 300).



### 2.3.38. Πόσο ποιοτικά είναι τα μέσα παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;

Το 2,8% του δείγματος των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε ότι τα μέσα παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο του είναι λίγο ποιοτικά, το 47,2% ότι είναι μέτρια ποιοτικά, το υπόλοιπο 47,2%

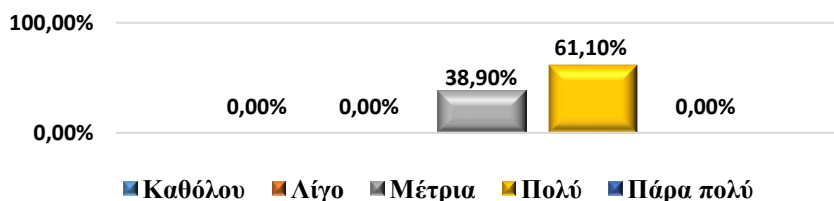
πολύ ποιοτικά και το 2,8% πάρα πολύ ποιοτικά (βλ. Γράφημα 87). Σύμφωνα με τους περισσότερους νηπιαγωγούς τα μέσα παιχνιδιού που διαθέτουν τα νηπιαγωγεία τους είναι μέτρια έως και πολύ ποιοτικά. Αυτή η ποιότητα των μέσων παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες ποιοτικές και δημιουργικές δραστηριότητες παιχνιδιού.



### **2.3.39. Πόση αυτονομία παρέχετε στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους;**

Το 38,9% των παιδαγωγών τόνισε ότι παρέχει μέτριο βαθμό αυτονομίας στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους και το μεγαλύτερο ποσοστό (61,1%) ανέφερε ότι τους παρέχει πολλή αυτονομία (βλ. Γράφημα 88). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος φαίνεται να γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και η άποψή τους υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, που αναφέρει ότι η εν λόγω εμπλοκή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Wood, 2008, σελ. 32· Sutton & Kemp, 2002· Hart, 1997· όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78· Adams & Ingham, 1998, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78).

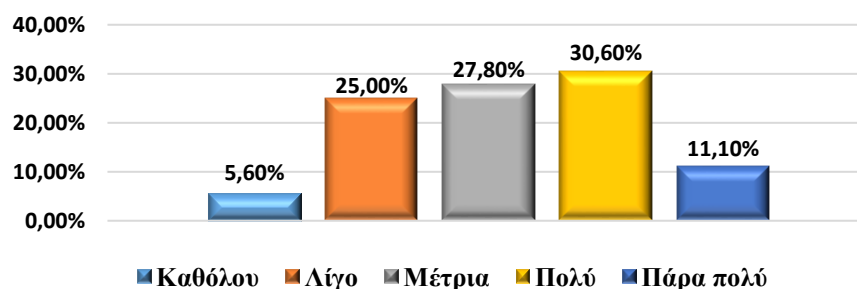
**Γράφημα 88. Οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με το πόση αυτονομία παρέχουν στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους**



#### **2.3.40. Πόσο συμμετέχουν τα παιδιά στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού;**

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 89, το 5,6% των εκπαιδευτικών επισήμανε ότι οι μαθητές του δεν συμμετέχουν καθόλου στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού, το 25% ανέφερε ότι συμμετέχουν λίγο, το 27,8% μέτρια και το 11,1% πάρα πολύ. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (30,6%) ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές του συμμετέχουν πολύ στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος, κάτι που δείχνει ότι οι παιδαγωγοί γνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των παιδιών στον εν λόγω σχεδιασμό. Η σπουδαιότητα της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού φαίνεται να τονίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Sutton & Kemp, 2002· Adams & Ingham, 1998· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78).

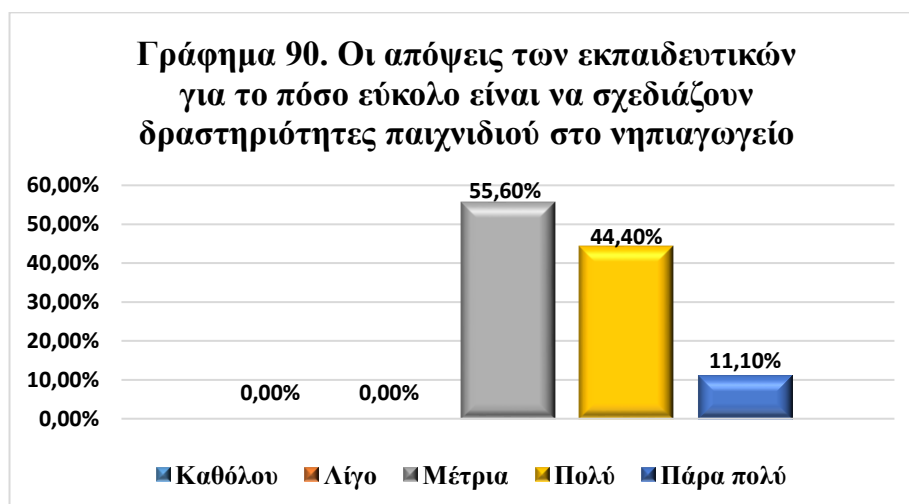
**Γράφημα 89. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο συμμετέχουν οι μαθητές τους στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού**



#### **2.3.41. Πόσο εύκολο είναι να σχεδιάζετε δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;**

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 90, το 55,6% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε ως μέτριας ευκολίας τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, ενώ το 44,4%

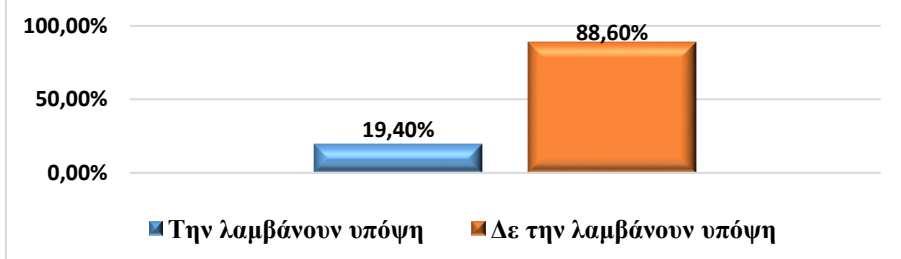
και το 11,1% αξιολόγησαν ως πολύ εύκολο και πάρα πολύ εύκολο ένα τέτοιου είδους εγχείρημα αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού μέτρια έως πάρα πολύ εύκολη διαδικασία. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι νηπιαγωγοί έχουν εμπειρία στη διαδικασία του σχεδιασμού, καθώς και στο ότι έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση αναφορικά με το σχεδιασμό της διδακτικής του παιχνιδιού.



#### **2.3.42. Προκειμένου να σχεδιάσετε μια δραστηριότητα παιχνιδιού λαμβάνετε υπόψη τη γνώμη των γονέων;**

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 91, το 19,4% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των γονέων προκειμένου να σχεδιάσει μια δραστηριότητα παιχνιδιού, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (80,6%) ανέφερε ότι δεν την λαμβάνει υπόψη. Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι περισσότεροι παιδαγωγοί δεν θέλουν να εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Αυτό ίσως να οφείλεται α) στην πεποίθηση των νηπιαγωγών ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφέρει από εκείνον του γονέα, β) στο ότι οι νηπιαγωγοί δεν θέλουν οι γονείς να παρεμβαίνουν στη δουλειά τους και γ) στο ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού.

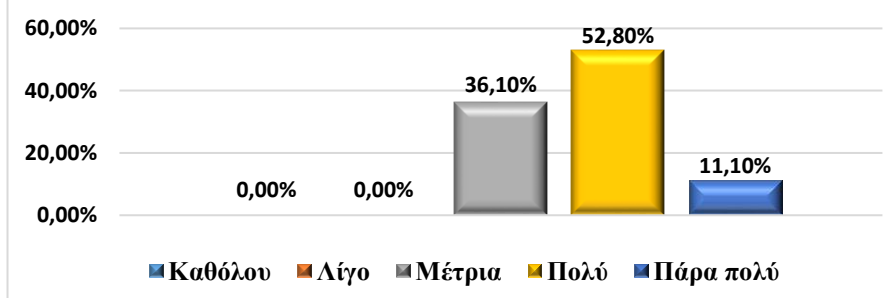
**Γράφημα 91. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το αν λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των γονέων προκειμένου να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα παιχνιδιού**



#### 2.3.43. Πόσο συχνά σχεδιάζετε δραστηριότητες παιχνιδιού;

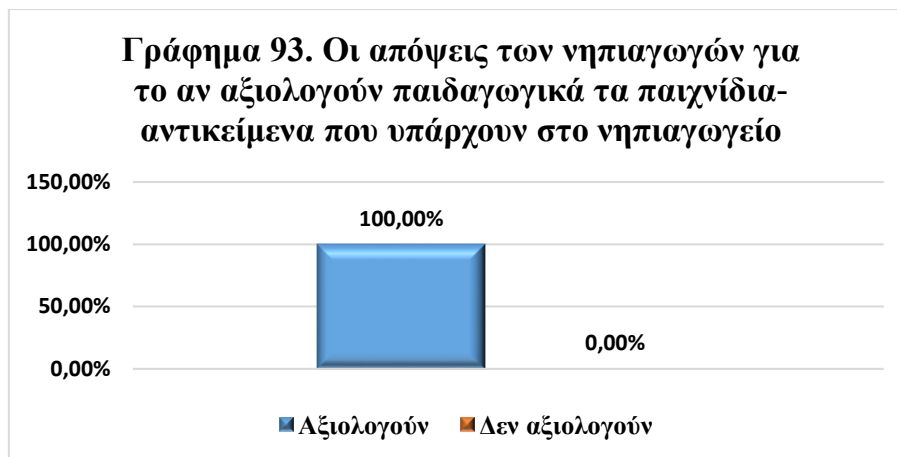
Το 36,1% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι σχεδιάζει δραστηριότητες παιχνιδιού σε μέτριο βαθμό, το 52,8% δήλωσε ότι σχεδιάζει πολύ συχνά και το 11,1% πάρα πολύ συχνά (βλ. Γράφημα 92). Οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη διαδικασία του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Ayra, 2016, σελ. 284· Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988, σελ. 11).

**Γράφημα 92. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο συχνά σχεδιάζουν δραστηριότητες παιχνιδιού**



#### 2.3.44. Αξιολογείτε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο;

Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 93, το 100% των νηπιαγωγών του δείγματος επισήμανε ότι αξιολογεί παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, κάτι που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης. Η άποψη των νηπιαγωγών φαίνεται να συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιχνιδιών (McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Wood, 2008, σελ. 28· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 592· Πανταζής, 1997, σελ. 107).

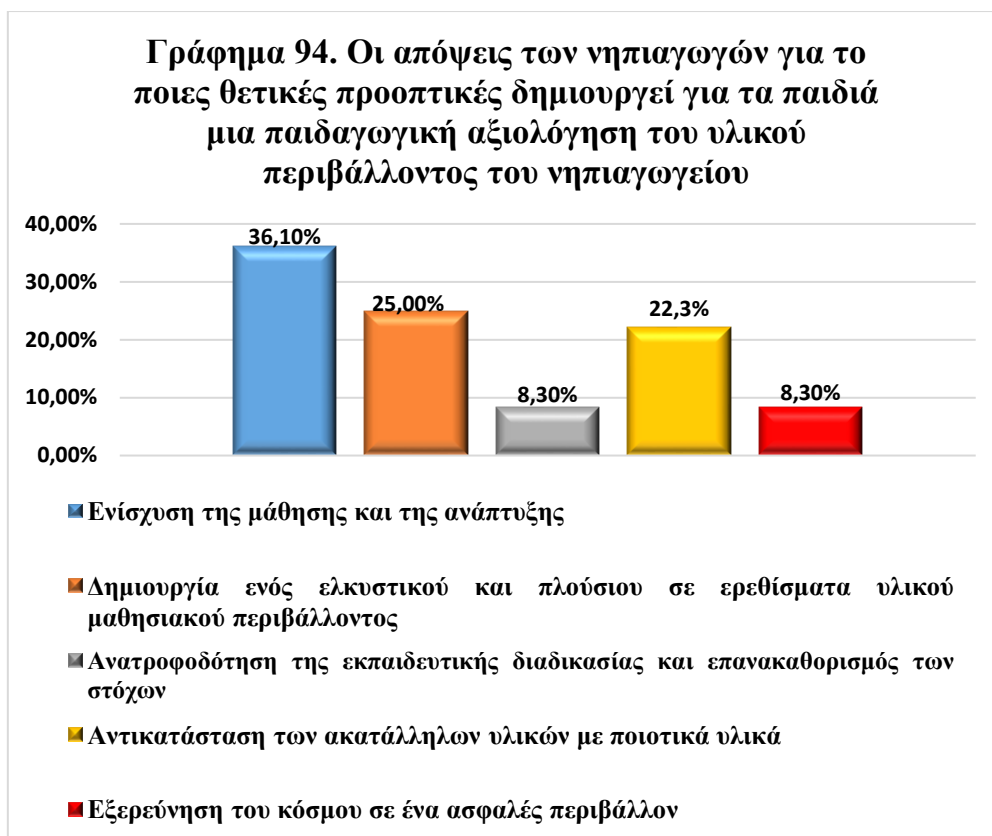


#### **2.3.45. Ποιες θετικές προοπτικές κατά τη γνώμη σας δημιουργεί για τα παιδιά μια παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου;**

Το 36,1% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού, το 25% ισχυρίστηκε ότι συμβάλλει στη δημιουργία ενός ελκυστικού και πλούσιου σε ερεθίσματα υλικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το 8,3% στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον επανακαθορισμό των στόχων, το 22,3% στην αντικατάσταση των ακατάλληλων υλικών με ποιοτικά υλικά και το 8,3% στην εξερεύνηση του κόσμου σε ένα ασφαλές περιβάλλον (βλ. Γράφημα 94). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Wood, 2008, σελ. 28· Πανταζής, 1997, 90-101· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 22). Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις των νηπιαγωγών:

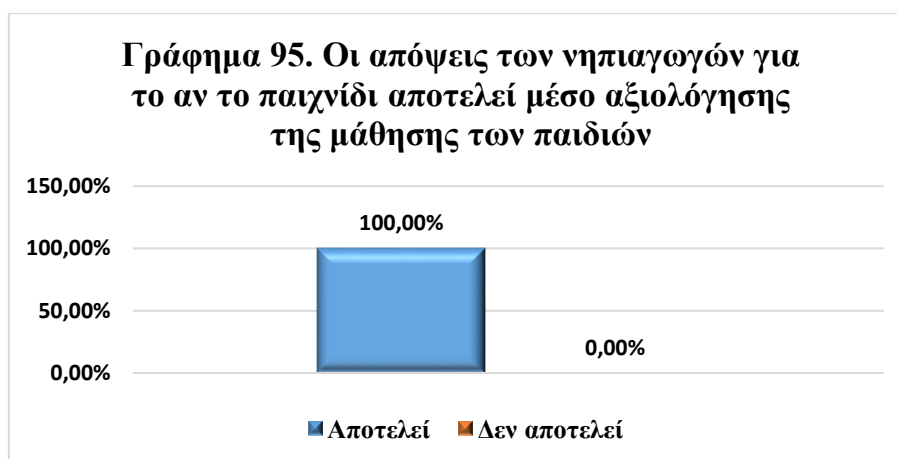
*«Αξιολογώντας το υλικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου και βρίσκοντας τα “ελαττώματά” του, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά και να το αντικαταστήσει. Έτσι διευκολύνει τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, κατανοεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και με αυτό τον τρόπο κάνει το περιβάλλον πιο ελκυστικό και πιο ωφέλιμο για τα παιδιά»*

*«Η παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου βοηθά στη χρήση του καταλληλότερου υλικού για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων»*



#### 2.3.46. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών;

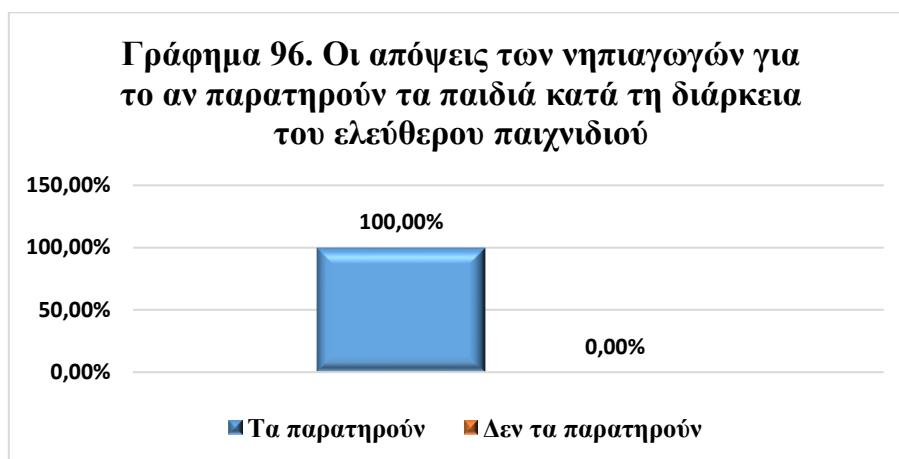
Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 95, όλο το δείγμα των νηπιαγωγών (100%) επισήμανε ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών, κάτι που επιβεβαιώνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Jantan et al., 2015, σελ. 148, 149).



#### 2.3.47. Παρατηρείτε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;

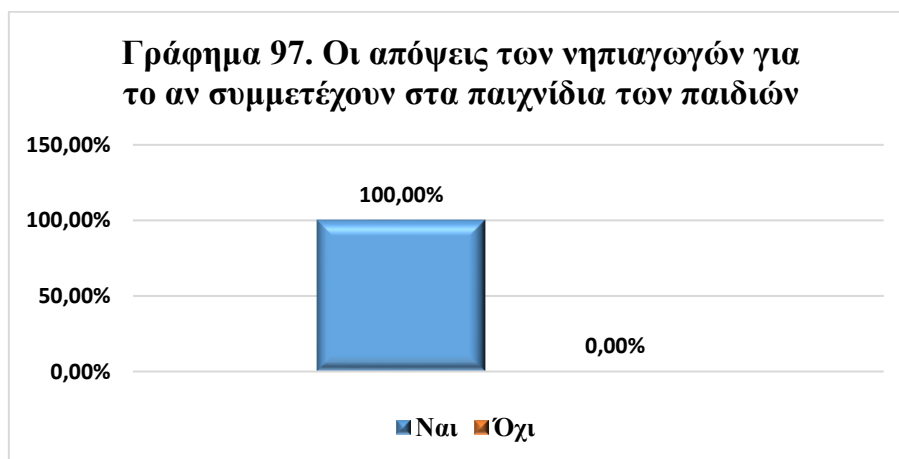
Το 100% του δείγματος των νηπιαγωγών ανέφερε ότι παρατηρεί τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 96). Αυτό δείχνει ότι η παρατήρηση είναι πολύ

σημαντική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3, 4· Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 144, 145· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 17, 18).



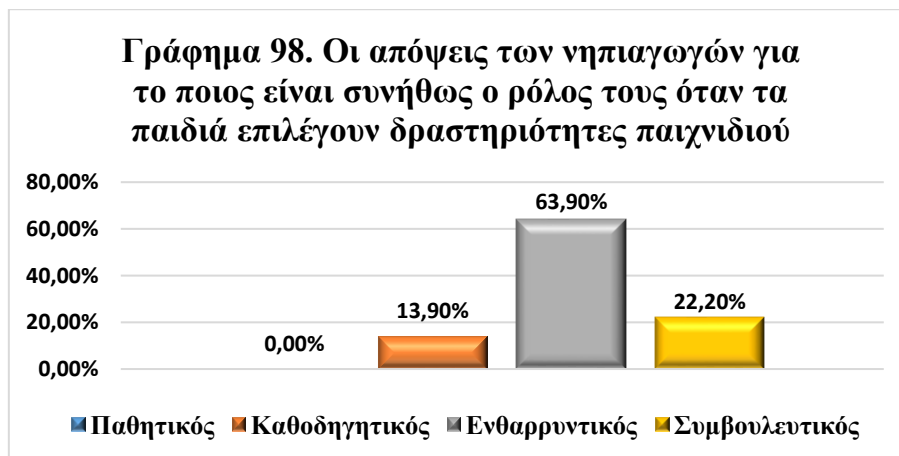
#### 2.3.48. Συμμετέχετε στα παιχνίδια των παιδιών;

Όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος (100%) ανέφεραν ότι συμμετέχουν στα παιχνίδια των μαθητών τους (βλ. Γράφημα 97). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διεθνής βιβλιογραφία φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εν λόγω εμπλοκή (Driscoll & Pianta, 2010· Driscoll & Nagel, 2008· Howes et al., 2008, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Wallerstedt & Pramling, 2012· Trawick-Smith & Dziurgot, 2011, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Lobman, 2006· Saracho, 2004· Lindsey & Colwell, 2003· Bailey, 2002· Lindqvist, 2001· Yang, 2000· Benett et al., 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 4).



### 2.3.49. Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού;

Το 13,9% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού, το 22,2% ανέφερε ότι είναι συμβουλευτικός και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (63,9%) υποστήριξε ότι είναι ενθαρρυντικός (βλ. Γράφημα 98). Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και η διεθνής βιβλιογραφία φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στον ενθαρρυντικό ρόλο (Brock et al., 2016, σελ. 41-42· Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3· McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Dockett & Perry, 2010, σελ. 717· Bredekamp, 1987, σελ. 3, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010, σελ. 6).



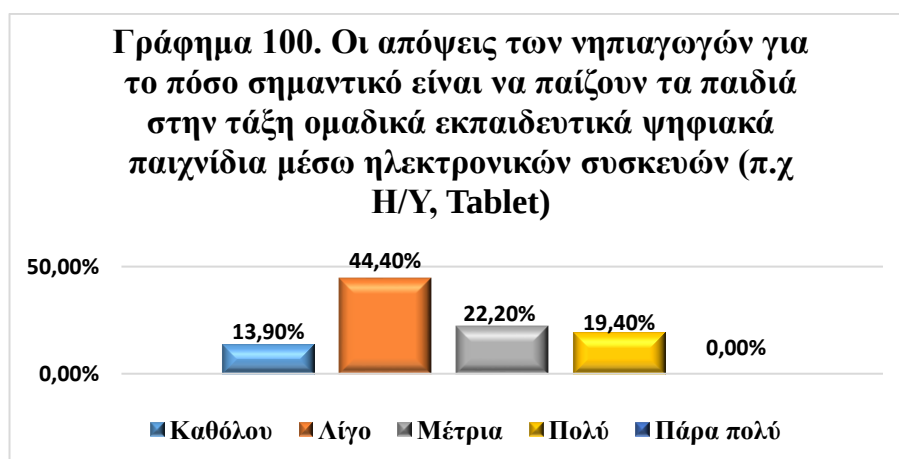
### 2.3.50. Πόσο αξιοποιείτε την παιγνιώδη διδασκαλία;

Το 11,1% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αξιοποιεί σε μέτριο βαθμό την παιγνιώδη διδασκαλία, το 77,8% ισχυρίστηκε ότι την χρησιμοποιεί πολύ και το 11,1% υποστήριξε ότι την αξιοποιεί πάρα πολύ (βλ. Γράφημα 99). Η άποψη των περισσότερων νηπιαγωγών (77,8%) φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αξιοποιήσουν την παιγνιώδη διδασκαλία (Yusof, 2012, όπ. αναφ. στο Jantan et al., 2015, σελ. 146· Miller & Almon, 2009· Tu, 2006· Cheng & Stimpson, 2004· Cheng, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 141· Ranz-Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010, σελ. 715).



### 2.3.51. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. H/Y, Tablet);

Το 13,9% των εκπαιδευτικών δεν θεώρησε καθόλου σημαντικό να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, το 44,4% το θεώρησε λίγο σημαντικό, το 22,2% μέτρια σημαντικό και το 19,4% πολύ σημαντικό (βλ. Γράφημα 100). Η άποψη των περισσότερων νηπιαγωγών του δείγματος (44,4%) φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία (Sicart, 2009, όπ. αναφ. στο Lekka & Sakellariou, 2014, σελ. 342· Prensky, 2007, σελ. 5).



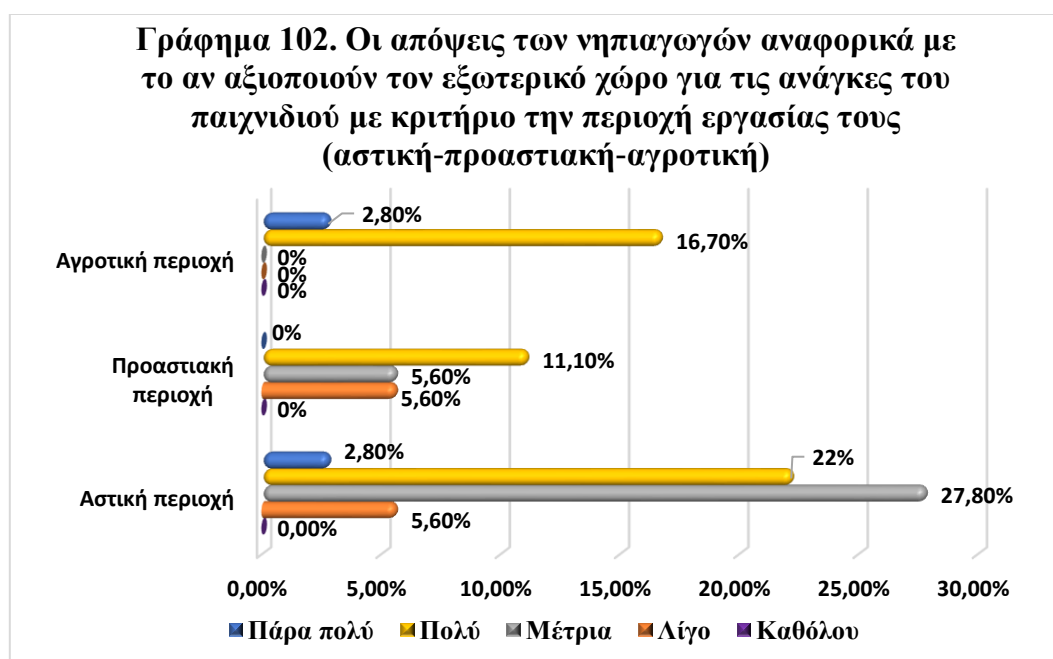
### 2.3.52. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να προάγεται το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 101, το 38,9% των παιδαγωγών ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να προάγεται το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό

των νηπιαγωγών (61,1%) ανέφερε ότι δεν θα πρέπει να προάγεται, άποψη με την οποία φαίνεται να διαφωνεί η διεθνής βιβλιογραφία που θεωρεί απαραίτητη την ενσωμάτωση του εν λόγω παιχνιδιού στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Sicart, 2009, όπ. αναφ. στο Lekka & Sakellariou, 2014, σελ. 342· Prensky, 2007, σελ. 5).



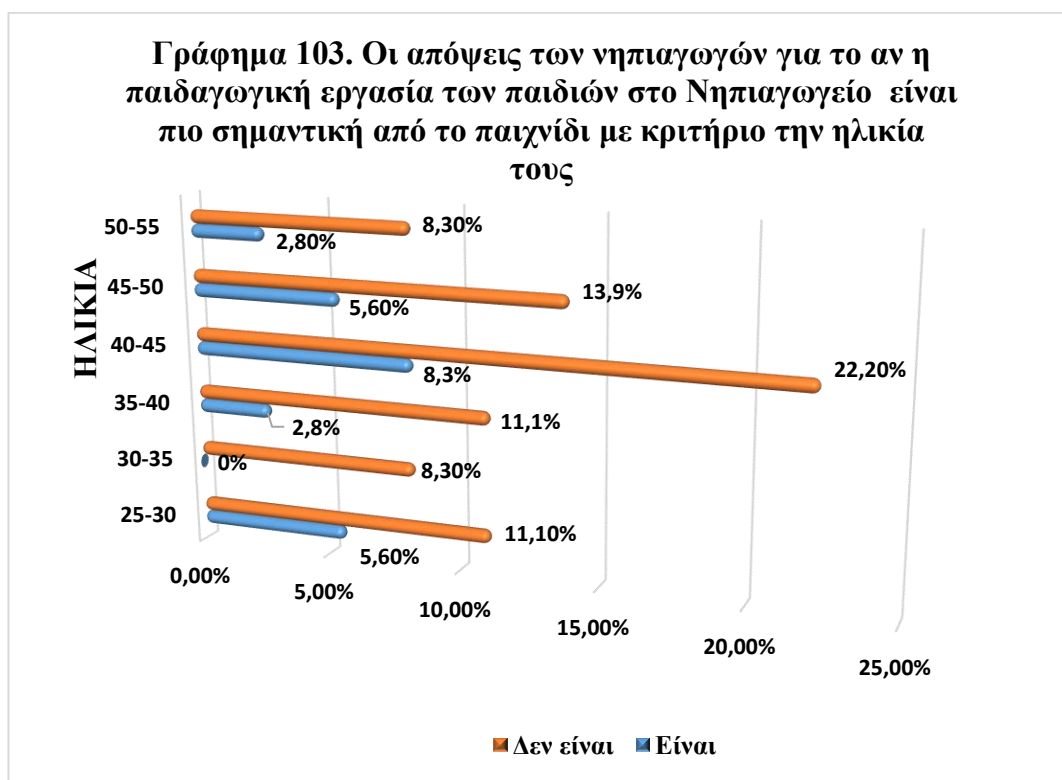
#### 2.4. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα Νηπιαγωγοί



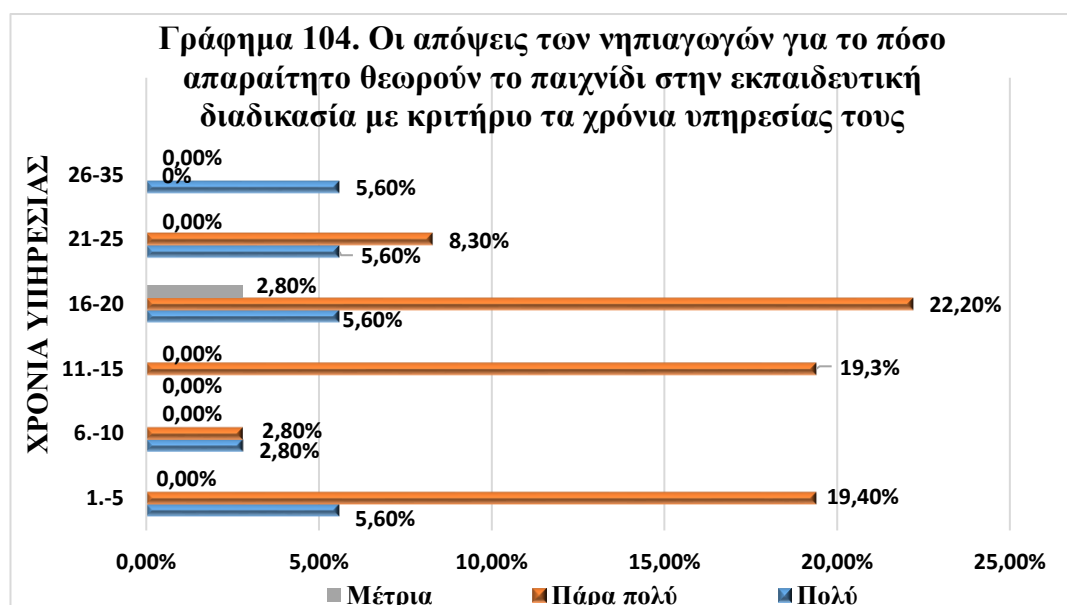
**Πίνακας 7. Chi-Square Tests**

|                              | Value              | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 9,810 <sup>a</sup> | 6  | ,133                  |
| Likelihood Ratio             | 12,308             | 6  | ,055                  |
| Linear-by-Linear Association | 3,621              | 1  | ,057                  |
| N of Valid Cases             | 36                 |    |                       |

Το 5,6% των νηπιαγωγών εργαζόταν σε αστική περιοχή και το υπόλοιπο 5,6% σε προαστιακή περιοχή και ανέφεραν ότι αξιοποιούν λίγο τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Το 27,8% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε αστική περιοχή και το 5,6% σε προαστιακή περιοχή και δήλωσαν ότι αξιοποιούν σε μέτριο βαθμό τον υπαίθριο χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Το 22% των νηπιαγωγών εργαζόταν σε αστική περιοχή, το 11,1% σε προαστιακή περιοχή και το 16,7% σε αγροτική περιοχή και ισχυρίστηκαν ότι αξιοποιούν πολύ τον υπαίθριο χώρο. Το 2,8% των παιδαγωγών του δείγματος εργαζόταν σε αστική περιοχή και το υπόλοιπο 2,8% σε αγροτική περιοχή και ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν πάρα πολύ τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 102). Ο βαθμός αξιοποίησης του εξωτερικού χώρου για τις ανάγκες του παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την περιοχή εργασίας των νηπιαγωγών, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 7).

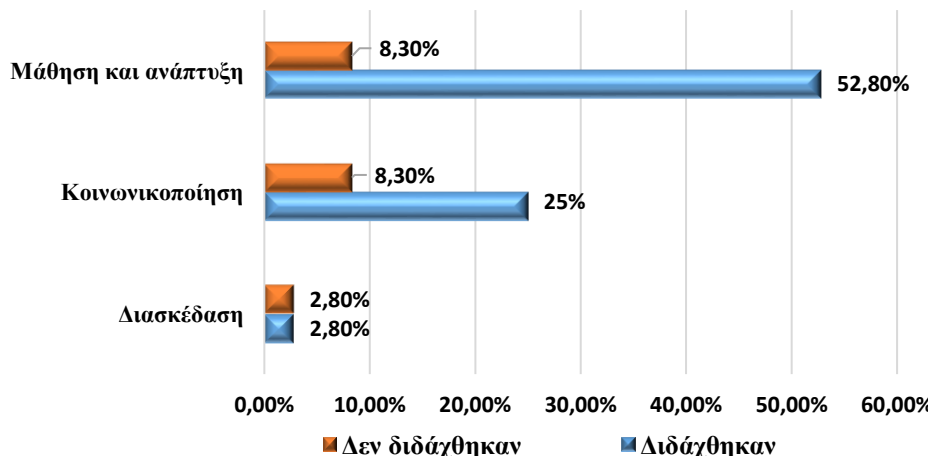


Το 5,6% των νηπιαγωγών ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 2,8% 35 με 40 ετών, το 8,3% 40 με 45 ετών, το 5,6% 45 με 50 ετών και το 2,8% 50 με 55 ετών και υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους. Το 11,1% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 8,3% 30 με 35 ετών, το 11,1% 35 με 40 ετών, το 22,2% 40 με 45 ετών, το 13,9% 45 με 50 ετών και το 8,3% 50 με 55 ετών και ανέφεραν ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι (β. Γράφημα 103). Οι απόψεις των παιδαγωγών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς  $p>0,05$ .



Το 5,6% του δείγματος των νηπιαγωγών είχε 1 μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας, το 2,8% 6 με 10, το 5,6% 16 με 20, ένα άλλο 5,6% 21 με 25 και το υπόλοιπο 5,6% 26 με 35 χρόνια υπηρεσίας και υποστήριξαν ότι το παιχνίδι είναι πολύ απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το 19,4% των εκπαιδευτικών είχε 1 μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας, το 2,8% 6 με 10, το 19,3% 11 με 15, το 22,2% 16 με 20 και το 8,3% 21 με 25 χρόνια υπηρεσίας και ισχυρίστηκαν ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο το 2,8% των νηπιαγωγών είχε 16 με 20 χρόνια υπηρεσίας και επισήμανε ότι το παιχνίδι είναι μέτρια σημαντικό στην παιδαγωγική διαδικασία (βλ. Γράφημα 104). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τα χρόνια υπηρεσίας τους, καθώς  $p>0,05$ .

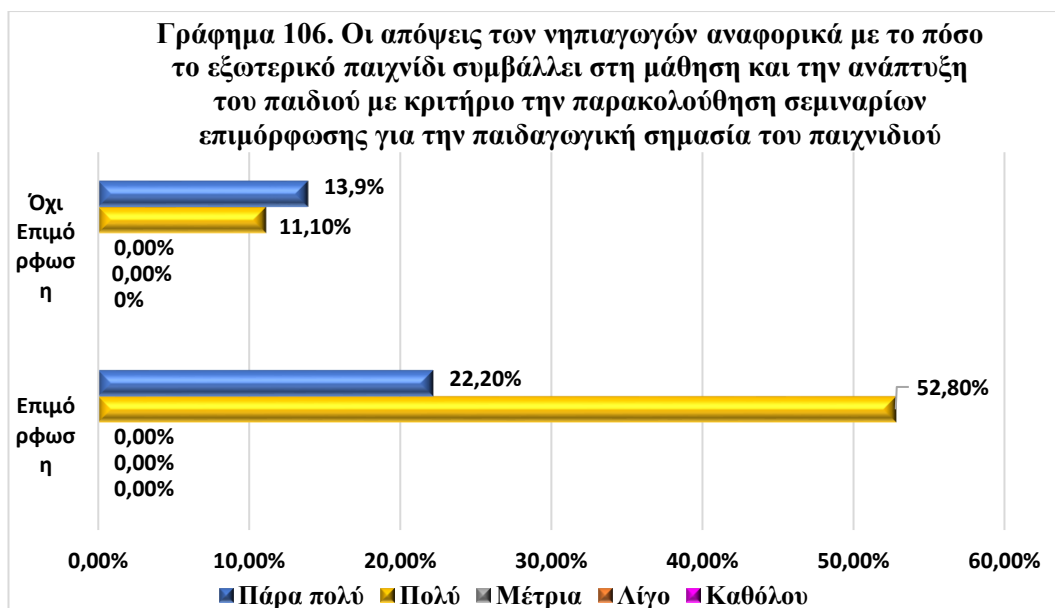
**Γράφημα 105. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών**



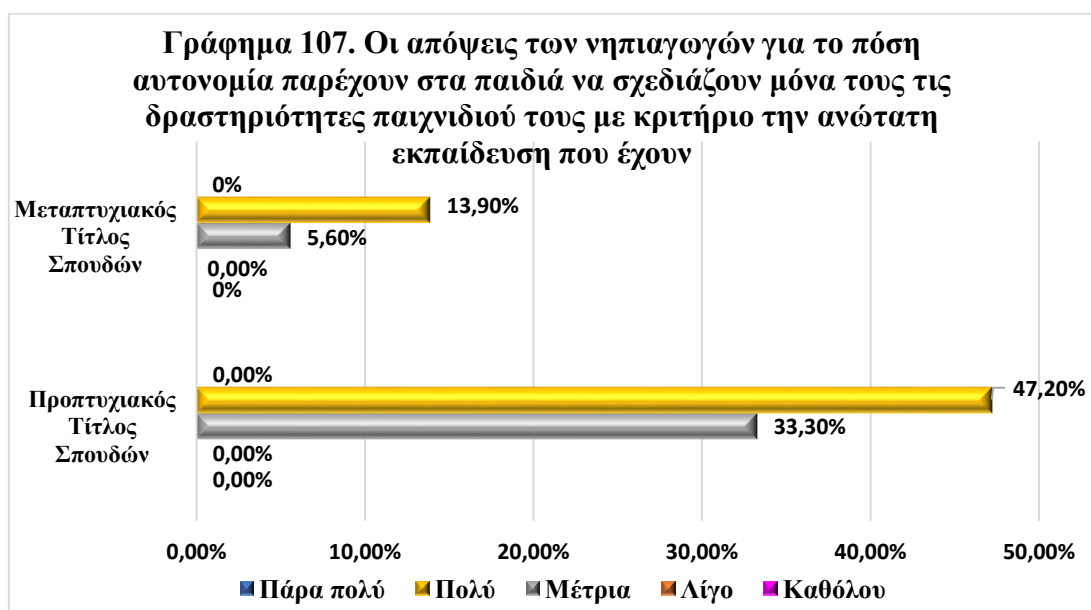
**Πίνακας 8. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 1,902 | 2  | ,386                  |
| Likelihood Ratio             | 1,673 | 2  | ,433                  |
| Linear-by-Linear Association | 1,718 | 1  | ,190                  |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

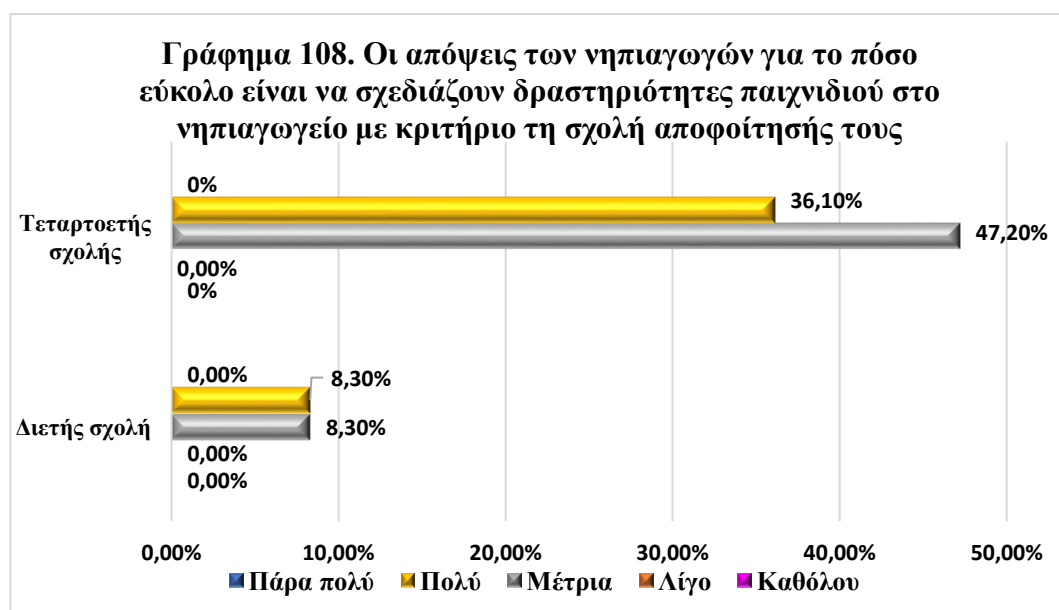
Το 2,8% του δείγματος των νηπιαγωγών είχε διδαχθεί το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών του σπουδών και το υπόλοιπο 2,8% δεν το είχε διδαχθεί και ανέφεραν ότι η διασκέδαση είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί. Το 25% των εκπαιδευτικών είχε διδαχθεί το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και το 8,3% δεν το είχε διδαχθεί και δήλωσαν ότι η κοινωνικοποίηση είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (52,8%) είχε διδαχθεί το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και το 8,3% δεν το είχε διδαχθεί και ισχυρίστηκαν ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί (βλ. Γράφημα 105). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 105, οι απόψεις των νηπιαγωγών για το συγκεκριμένο θέμα δεν επηρεάζονται από το εάν είχαν διδαχθεί ή όχι το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 8).



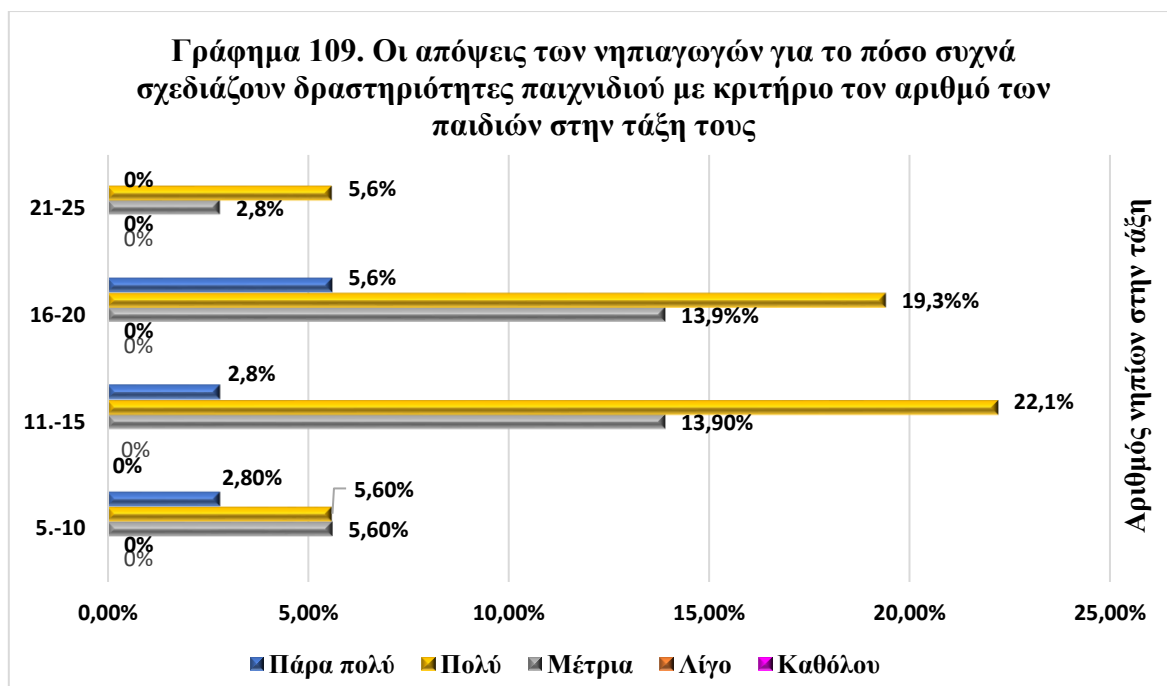
Το 52,8% των νηπιαγωγών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 11,1% δεν είχε παρακολουθήσει και ανέφεραν ότι το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει πολύ στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Το 22,2% των παιδαγωγών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το 13,9% δεν είχε παρακολουθήσει και ισχυρίστηκαν ότι το παιχνίδι συμβάλλει πάρα πολύ στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (βλ. Γράφημα 106). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την παρακολούθηση ή μη σεμιναρίων επιμόρφωσης για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, καθώς  $p > 0,05$ .



Το 33,3% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι διαθέτει μόνο προπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 5,6% ότι διαθέτει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και υποστήριξαν ότι παρέχουν μέτριο βαθμό αυτονομίας στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (47,2%) κατείχε προπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 13,9% κατείχε και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ισχυρίστηκαν ότι παρέχουν πολύ μεγάλη αυτονομία στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις παιγνιώδεις δραστηριότητές τους (βλ. Γράφημα 107). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την ανώτατη εκπαίδευση που έχουν, καθώς  $p>0,05$ .



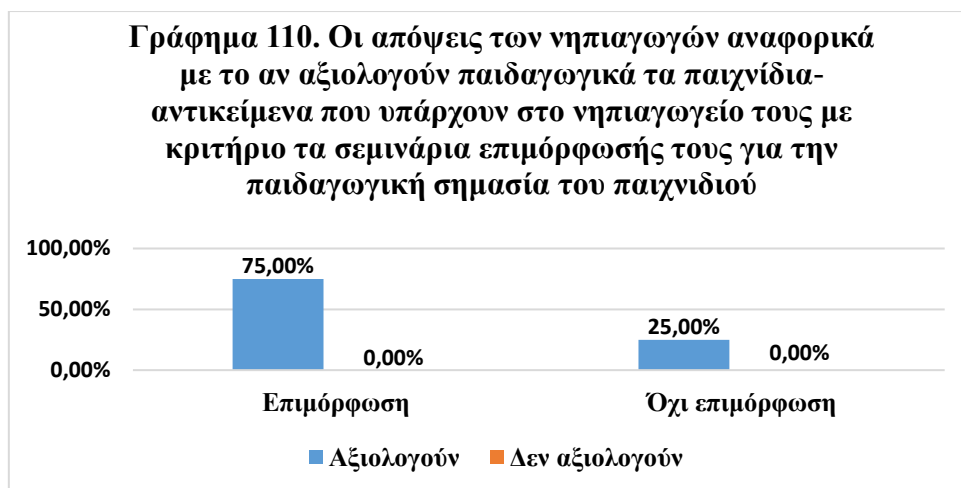
Το 8,3% του δείγματος των νηπιαγωγών είχε αποφοιτήσει από διετή σχολή και το 47,2% από τεταρτοετή σχολή και θεώρησαν μέτρια εύκολο το σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Το 8,3% των εκπαιδευτικών είχε αποφοιτήσει από διετή σχολή και το 36,1% από τεταρτοετή σχολή και υποστήριξαν ότι είναι πολύ εύκολο να σχεδιάζουν δραστηριότητες παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 108). Οι απόψεις των παιδαγωγών για το πόσο εύκολο είναι να σχεδιάζουν δραστηριότητες παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη σχολή αποφοίτησής τους, καθώς  $p>0,05$ .



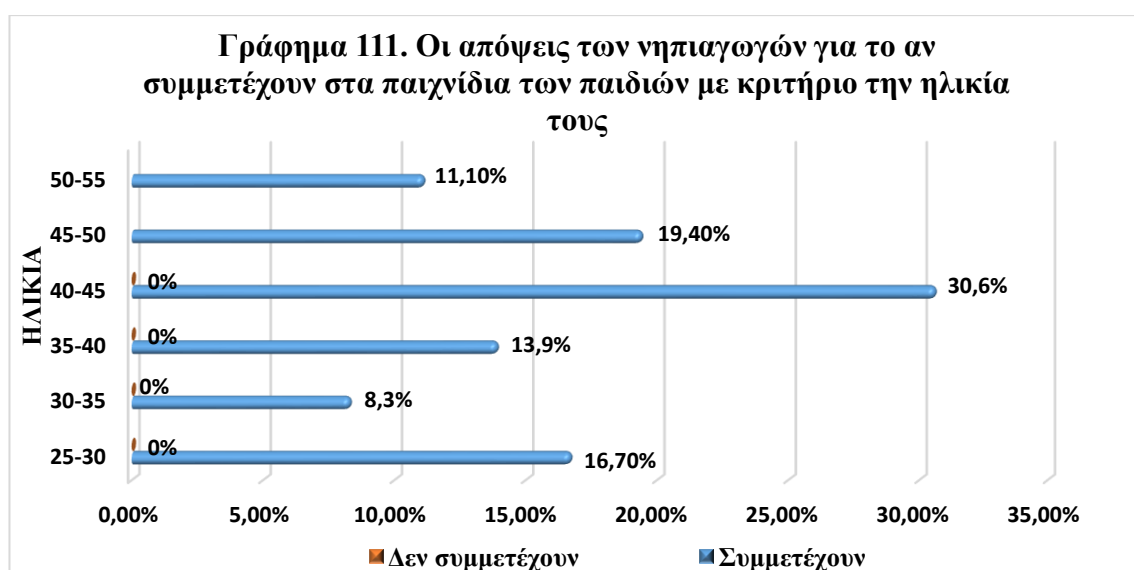
**Πίνακας 9. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 1,378 | 6  | ,967                  |
| Likelihood Ratio             | 1,665 | 6  | ,948                  |
| Linear-by-Linear Association | ,006  | 1  | ,938                  |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

Το 5,6% του δείγματος των νηπιαγωγών είχε 5 με 10 παιδιά στην τάξη του, το 13,9% 11 με 15, ένα άλλο 13,9% 16 με 20 και το 2,8% 21 με 25 και ανέφεραν ότι σχεδιάζουν σε μέτριο βαθμό δραστηριότητες παιχνιδιού. Το 5,6% των εκπαιδευτικών είχε 5 με 10 νήπια στην τάξη του, το 22,1% 11 με 15, το 19,3% 16 με 20 και το 5,6% 21 με 25 νήπια και ισχυρίστηκαν ότι σχεδιάζουν πολύ συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού. Το 2,8% των παιδαγωγών είχε 5 με 10 παιδιά στην τάξη του, το υπόλοιπο 2,8% 11 με 15, το 5,6% 16 με 20 παιδιά και υποστήριξαν ότι σχεδιάζουν πάρα πολύ συχνά παιγνιώδεις δραστηριότητες (βλ. Γράφημα 109). Όπως φαίνεται στον πίνακα 109, η συχνότητα σχεδιασμού των δραστηριοτήτων παιχνιδιού δεν επηρεάζεται από τον αριθμό των νηπίων στην τάξη, καθώς  $p > 0,05$  (βλ. Πίνακα 9).

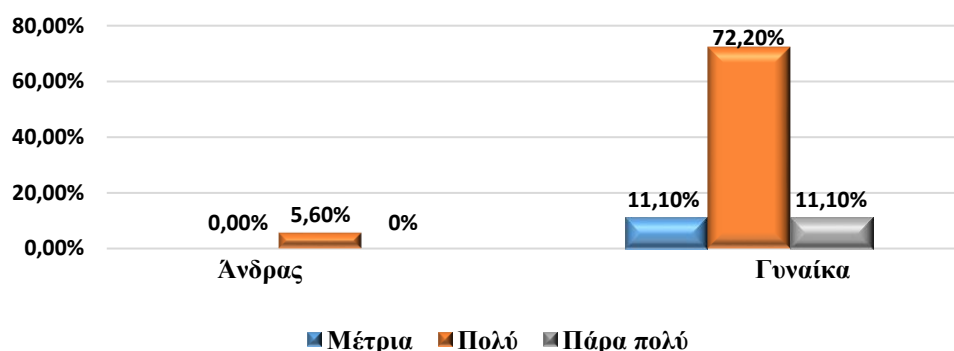


Το 75% του δείγματος των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 25% δεν είχε παρακολουθήσει και ανέφεραν ότι αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο τους (βλ. Γράφημα 110). Η αξιολόγηση των παιχνιδιών-αντικειμένων δεν φαίνεται να εξαρτάται από την επιμόρφωση ή μη των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, καθώς  $p>0,05$ .



Το 16,7% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 8,3% 30 με 35 ετών, το 13,9% 35 με 40 ετών, το 30,6% 40 με 45 ετών, το 19,4% 45 με 50 ετών και το 11,1% 50 με 55 ετών και υποστήριξαν ότι συμμετέχουν στα παιχνίδια των μαθητών τους (βλ. Γράφημα 111). Η συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών στα παιχνίδια των μαθητών δεν φαίνεται να εξαρτάται από την ηλικία τους, καθώς  $p>0,05$ .

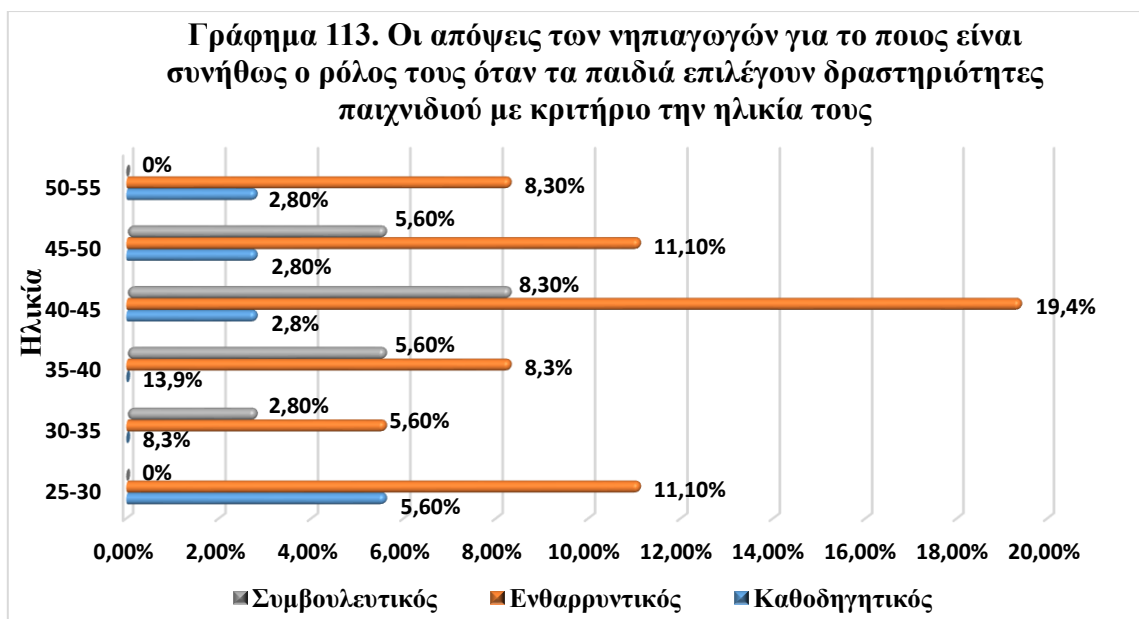
**Γράφημα 112. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο αξιοποιούν την παιγνιώδη διδασκαλία με κριτήριο το φύλο τους**



**Πίνακας 10. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | ,605  | 2  | ,739                  |
| Likelihood Ratio             | 1,038 | 2  | ,595                  |
| Linear-by-Linear Association | ,000  | 1  | 1,000                 |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

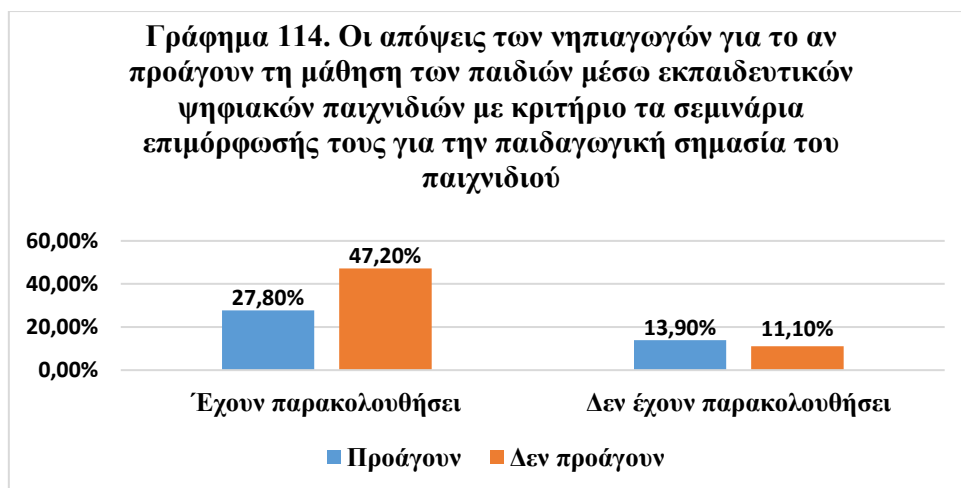
Το 11,1% του δείγματος των νηπιαγωγών ήταν γυναίκες και ανέφερε ότι αξιοποιεί σε μέτριο βαθμό την παιγνιώδη διδασκαλία. Το 5,6% ήταν άνδρες και το 72,20% γυναίκες και δήλωσαν ότι αξιοποιούν πολύ την εν λόγω διδασκαλία. Το 11,1% ήταν γυναίκες και ισχυρίστηκε ότι χρησιμοποιεί πάρα πολύ τη διδασκαλία που βασίζεται στο παιχνίδι (βλ. Γράφημα 112). Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, ο βαθμός αξιοποίησης της παιγνιώδους διδασκαλίας δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο των νηπιαγωγών, καθώς  $p > 0,05$ .



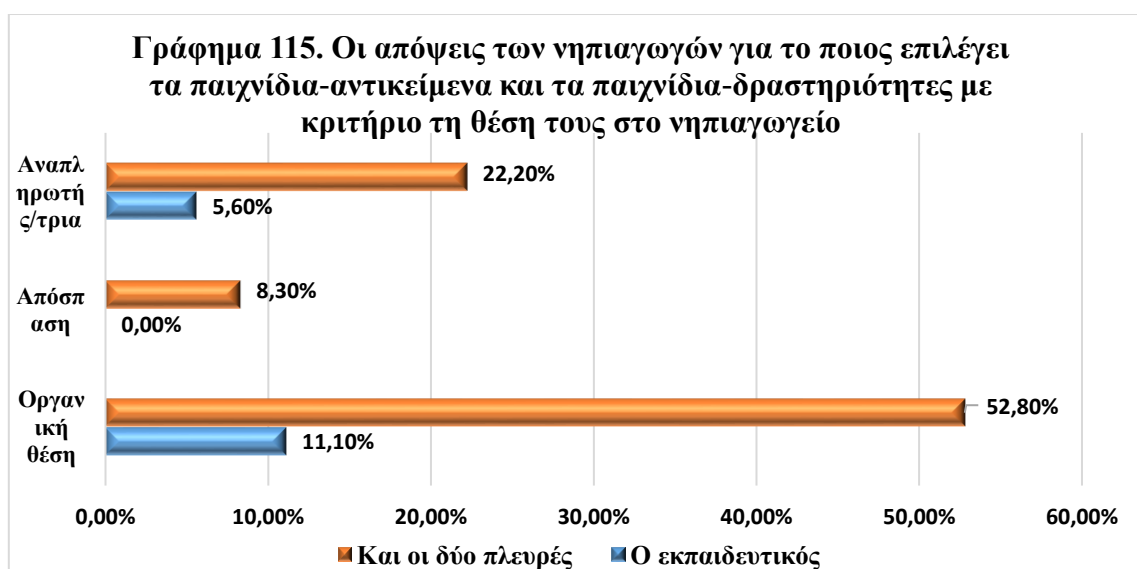
**Πίνακας 11. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 6,786 | 10 | ,745                  |
| Likelihood Ratio             | 9,430 | 10 | ,492                  |
| Linear-by-Linear Association | ,146  | 1  | ,703                  |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

Το 5,6% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 2,8% 40 με 45 ετών, ένα άλλο 2,8% 45 με 50 ετών και το υπόλοιπο 2,8% 50 με 55 ετών και υποστήριξαν ότι ο ρόλος τους είναι καθοδηγητικός όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού. Το 11,1% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 25 με 30 ετών, το 5,6% 30 με 35 ετών, το 8,3% 35 με 40, το 19,4% 40 με 45, το 11,1% 45 με 50 και το 8,3% 50 με 55 ετών και ανέφεραν ότι ο ρόλος τους είναι ενθαρρυντικός. Το 2,8% του δείγματος ήταν ηλικίας 30 με 35 ετών, το 5,6% 35 με 40, το 8,3% 40 με 45, το 5,6% 45 με 50 και ισχυρίστηκαν ότι ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός όταν τα νήπια επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού (βλ Γράφημα 113). Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, ο ρόλος που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία τους, καθώς  $p > 0,05$ .



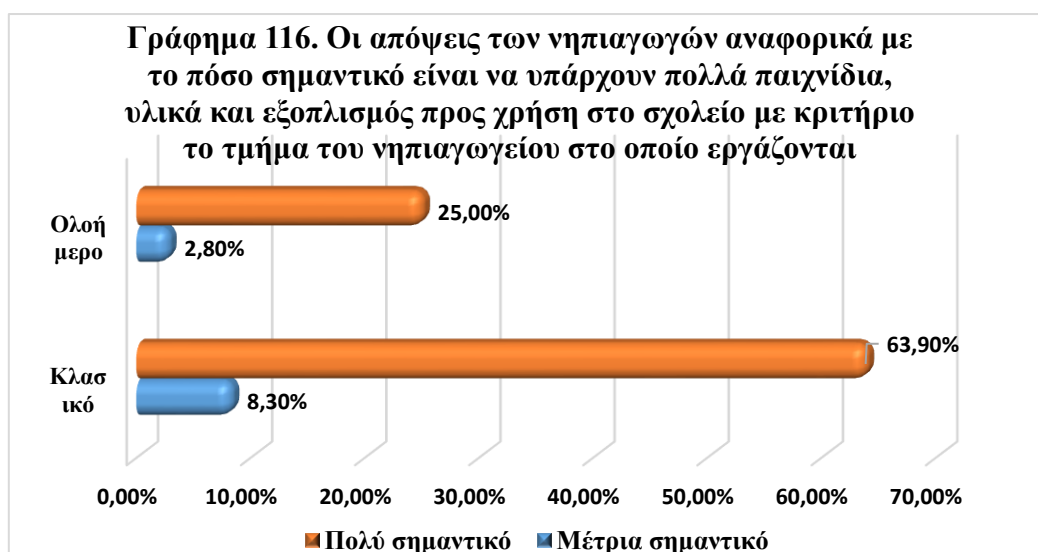
Το 27,8% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 13,9% ότι δεν έχει παρακολουθήσει και υποστήριξαν ότι προάγουν τη μάθηση των παιδιών μέσω εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών. Το 47,2% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει λάβει την εν λόγω επιμόρφωση και το 11,1% ότι δεν την έχει λάβει και ισχυρίστηκαν ότι δεν προάγουν τη μάθηση των νηπίων μέσω παιδαγωγικών ψηφιακών παιχνιδιών (βλ. Γράφημα 114). Η άποψη των παιδαγωγών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την παρακολούθηση ή μη σεμιναρίων επιμόρφωσης, καθώς  $p > 0,05$ .



**Πίνακας 12. Chi-Square Tests**

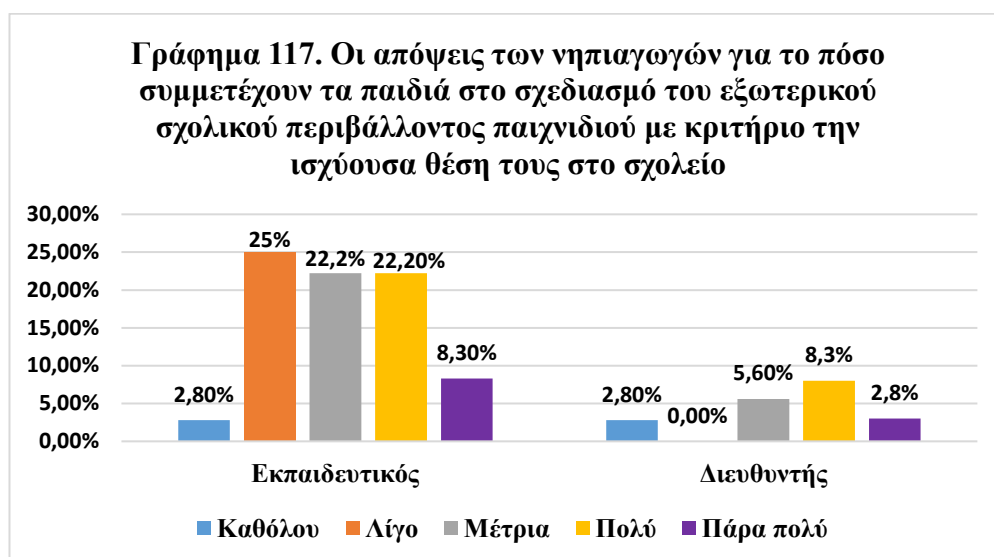
|                              | Value             | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | ,689 <sup>a</sup> | 2  | ,709                  |
| Likelihood Ratio             | 1,179             | 2  | ,555                  |
| Linear-by-Linear Association | ,007              | 1  | ,934                  |
| N of Valid Cases             | 36                |    |                       |

Το 11,1% των παιδαγωγών υπηρετούσε στο νηπιαγωγείο με οργανική θέση και το 5,6% κατείχε τη θέση του αναπληρωτή/τριας και ισχυρίστηκαν ότι η επιλογή των παιχνιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Το 52,8% των παιδαγωγών υπηρετούσε στο νηπιαγωγείο με οργανική θέση, το 8,3% με απόσπαση και το 22,2% υπηρετούσε ως αναπληρωτής/τρια και ανέφεραν ότι η επιλογή των παιχνιδιών γίνεται και από τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό (βλ. Γράφημα 115). Σύμφωνα με τον Πίνακα 12, οι απόψεις των νηπιαγωγών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τον τρόπο υπηρεσίας τους στο νηπιαγωγείο, καθώς  $p > 0,05$ .



Το 8,3% του δείγματος των νηπιαγωγών εργαζόταν σε κλασικό τμήμα και το 2,8% σε ολοήμερο τμήμα και υποστήριξαν ότι είναι μέτρια σημαντικό να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο σχολείο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (63,9%) εργαζόταν σε κλασικό τμήμα και το 25% σε ολοήμερο και ισχυρίστηκαν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ποικιλία παιχνιδιών, υλικών και εξοπλισμών προς χρήση (βλ. Γράφημα 116). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν πολλά

παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός στο νηπιαγωγείο δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το τμήμα του νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζονται, καθώς  $p > 0,05$ .

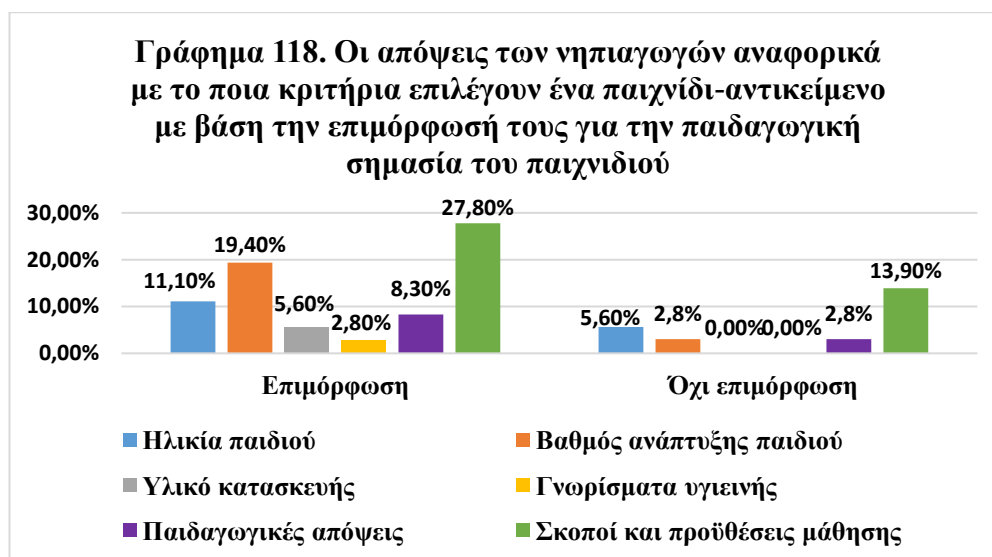


**Πίνακας 13. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 3,876 | 4  | ,423                  |
| Likelihood Ratio             | 5,297 | 4  | ,258                  |
| Linear-by-Linear Association | ,485  | 1  | ,486                  |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

Το 2,8% του δείγματος των νηπιαγωγών εργαζόταν ως εκπαιδευτικό προσωπικό στη σχολική τάξη και το υπόλοιπο 2,8% κατείχε τη θέση του διευθυντή και ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά δεν συμμετέχουν καθόλου στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού. Το 25% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό και ανέφερε ότι τα νήπια συμμετέχουν λίγο στον εν λόγω σχεδιασμό. Ακόμη, το 22,2% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό και το 5,6% κατείχε τη θέση του διευθυντή και δήλωσαν ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε μέτριο βαθμό στο σχεδιασμό του εξωτερικού περιβάλλοντος παιχνιδιού. Το 22,2% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό και το 8,3% κατείχε τη θέση του διευθυντή και υποστήριξαν ότι τα νήπια συμμετέχουν πολύ στο σχεδιασμό. Τέλος, το 8,3% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό και το 2,8% κατείχε τη θέση του διευθυντή και ανέφεραν ότι οι μαθητές συμμετέχουν πάρα πολύ σε αυτόν τον σχεδιασμό (βλ. Γράφημα 117). Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό

του υπαίθριου περιβάλλοντος παιχνιδιού δεν φαίνεται να εξαρτάται από την ισχύουσα θέση των νηπιαγωγών, καθώς  $p > 0,05$ .



**Πίνακας 14. Chi-Square Tests**

|                              | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|-------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square           | 2,444 | 5  | ,785                  |
| Likelihood Ratio             | 3,228 | 5  | ,665                  |
| Linear-by-Linear Association | ,469  | 1  | ,494                  |
| N of Valid Cases             | 36    |    |                       |

Το 11,1% των νηπιαγωγών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και το 5,6% δεν είχε παρακολουθήσει και ανέφεραν ότι επιλέγουν ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση την ηλικία του παιδιού. Το 19,4% είχε παρακολουθήσει και το 2,8% δεν είχε και τόνισαν ότι επιλέγουν ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού. Το 5,6% των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει σεμινάρια και ισχυρίστηκε ότι επιλέγει ένα παιχνίδι-αντικείμενο σύμφωνα με το υλικό κατασκευής. Το 2,8% είχε λάβει την εν λόγω επιμόρφωση και υποστήριξε ότι επιλέγει ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση τα γνωρίσματα υγιεινής. Το 8,3% των νηπιαγωγών είχε παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια και το 2,8% δεν είχε και δήλωσαν ότι επιλέγουν ένα παιχνίδι-αντικείμενο σύμφωνα με τις παιδαγωγικές απόψεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των νηπιαγωγών (27,8%) είχε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το 13,9% δεν είχε και ανέφεραν ότι επιλέγουν ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση τους σκοπούς

και τις προϋποθέσεις μάθησης (βλ Γράφημα 118). Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, οι απόψεις των νηπιαγωγών για το εν λόγω θέμα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την επιμόρφωσή τους για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, καθώς  $p > 0,05$ .

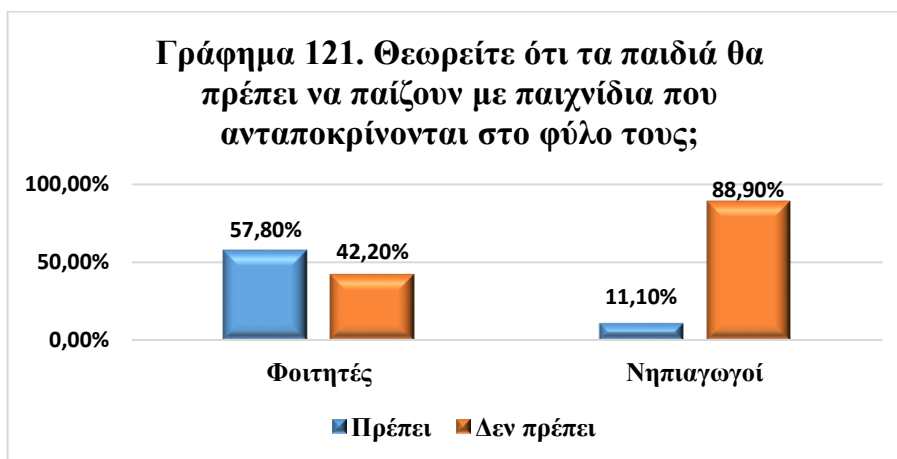
## 2.5. Συγκριτική μελέτη των απόψεων των Φοιτητών και των Νηπιαγωγών του δείγματος της έρευνας



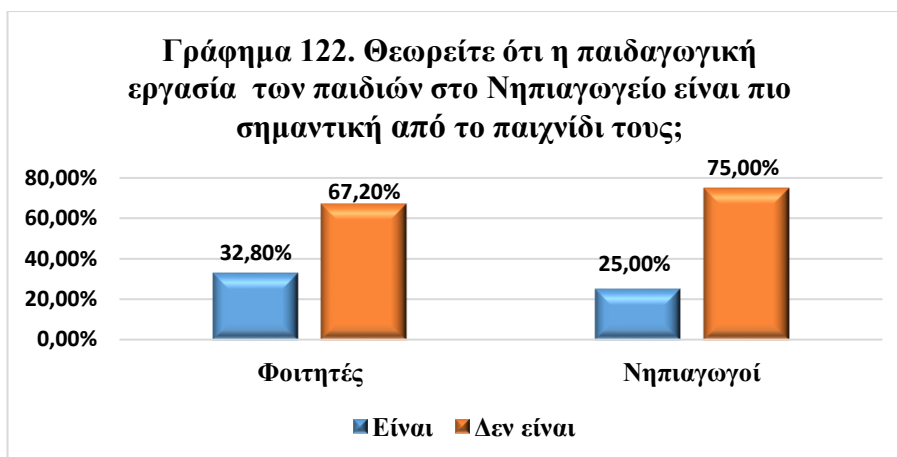
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 119, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (42,2%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,6%) υποστήριξαν ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί είναι η μάθηση και η ανάπτυξη, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Chigeza & Sorin, 2016, σελ. 68· Lynch, 2015, σελ. 356· Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 177· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al, 2015, σελ. 11· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015· Bordova et al., 2013· Wood & Attfield, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 66).



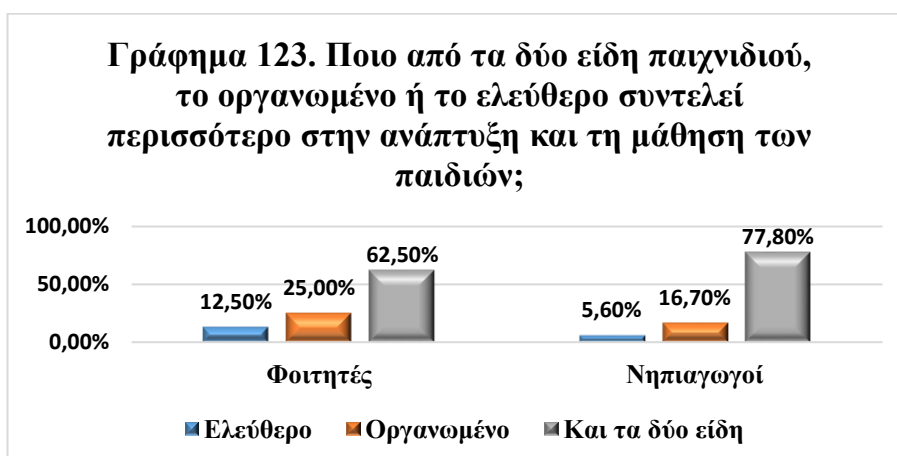
Το 48,4% των φοιτητών και το 25% των νηπιαγωγών υποστήριξαν ότι το παιχνίδι είναι πολύ αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (72,2%) και το 48,4% των φοιτητών ανέφεραν ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ αναγκαίο στην παιδαγωγική διαδικασία (βλ. Γράφημα 120). Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι απόψεις των φοιτητών και των νηπιαγωγών συγκλίνουν και υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lynch, 2015· Weisberg et al., 2015· Fung & Cheng, 2011· Wallerstedt & Pramling, 2011· Cheng & Johnson, 2010· Broadhead, 2009· Oliver & Klugman, 2007· Howard et al., 2006· Vickerius & Sandberg, 2006· Yang, 2000· Avgitidou, 1997, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 2· Wood & Rogers, 1997).



Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (57,8%) ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (88,9%) δήλωσε ότι δεν πρέπει να παίζουν με τέτοιου είδους παιχνίδια (βλ. Γράφημα 121). Από τα δεδομένα φαίνεται πως υπάρχει διάσταση απόψεων. Η άποψη των νηπιαγωγών έρχεται σε αντιπαράθεση τόσο με την άποψη των φοιτητών όσο και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Roopnarine, 1994, όπ. αναφ. στο Mathur & Parameswaran, 2015, σελ. 178· Martin, 1998· Pellegrini & Perlmutter, 1989· La Freniere et al., 1984, όπ. αναφ. στο Fouts et al., 2013, σελ. 333· Hughes, 2010, σελ. 181· Πατσιούρα, 2008, σελ. 34· Ασπιώτης, 1960, σελ. 68).



Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 122, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (67,2%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (75%) ανέφεραν ότι η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο δεν είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους, άποψη που έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Brown & Freeman, 2001, όπ. αναφ. στο Brehony, 2013, σελ. 60· Lauer, 2011, σελ. 1· Kerschensteiner, 1982, σελ. 57, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 66).



Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 123, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (62,5%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (77,8%) υποστήριξαν ότι και τα δύο είδη παιχνιδιού συντελούν στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, άποψη με την οποία συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Duncan et al., 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Eberle, 2011, σελ. 21· Warner, 2008, σελ. 1· Johnson et al., 2005· Van Hoorn et al., 2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84).



Όλο το δείγμα των νηπιαγωγών (100%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (87,5%) ισχυρίστηκαν ότι προωθούν το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών (βλ. Γράφημα 124). Αυτό δείχνει ότι και οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του εν λόγω παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Η άποψή τους φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Duncan et al., 2007, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Eberle, 2011, σελ. 21· Johnson et al., 2005· Van Hoorn et al., 2003, όπ. αναφ. στο Han et al., 2010, σελ. 84· Warner, 2008, σελ. 1).

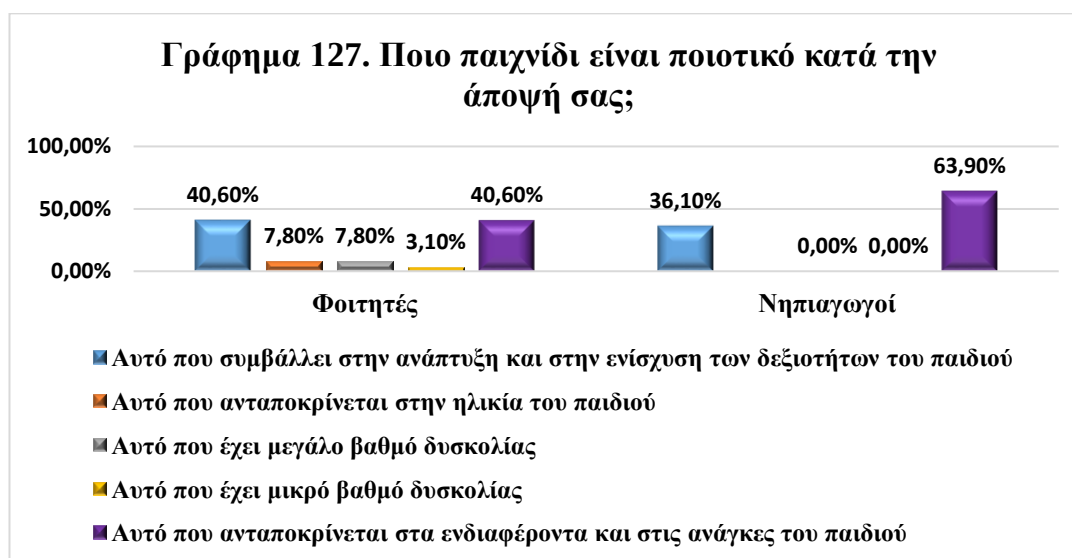


Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (43,8%) ανέφερε ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο συμβάλλει πάρα πολύ στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (63,9%) δήλωσε ότι συμβάλλει πολύ (βλ. Γράφημα 125). Οι απόψεις τόσο των φοιτητών όσο και των νηπιαγωγών αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του εν λόγω παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των νηπίων και φαίνεται να έρχονται σε ομοφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cooper, 2015, σελ. 86, 87· Jung et al., 2015, σελ. 26· Cosco et al., 2014, όπ. αναφ. στο Cooper, 2015, σελ. 88· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst,

2014, σελ. 115· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 40· Christidou et al., 2013, σελ. 60).

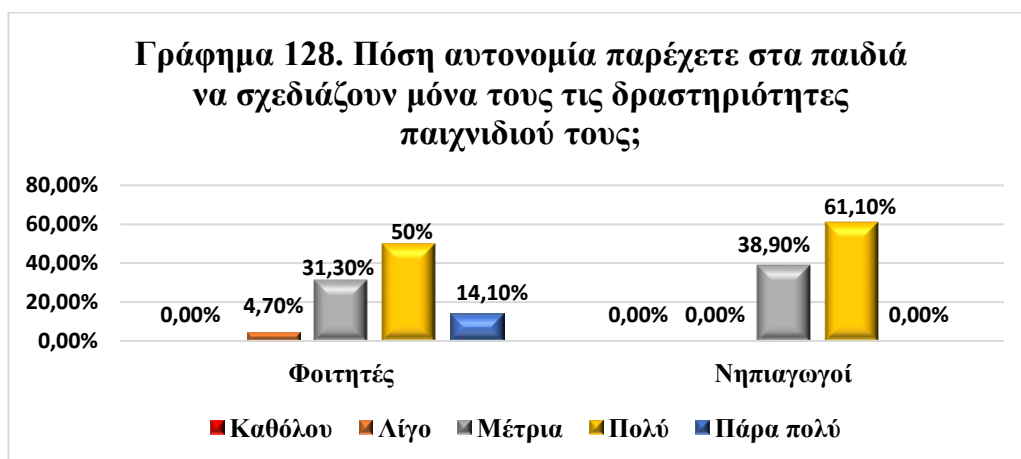


Όπως φαίνεται στο Γράφημα 126, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (81,3%) και το μεγαλύτερο ποσοστό νηπιαγωγών (83,3%) υποστήριξαν ότι η επιλογή των παιχνιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται και από τις δύο πλευρές (μαθητές και νηπιαγωγό), άποψη που φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που ισχυρίζεται ότι κατά κύριο λόγο τα παιδιά θα πρέπει να επιλέγουν τα παιχνίδια-αντικείμενα και τα παιχνίδια-δραστηριότητες (Brown & Freeman, 2001· Bennett et al., 1997).



Το 40,6% των φοιτητών ανέφερε ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών και το υπόλοιπο 40,6% αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (63,9%) υποστήριξε ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των νηπίων (βλ. Γράφημα 127). Από τα δεδομένα φαίνεται πως

οι απόψεις των φοιτητών συγκλίνουν τόσο με αυτές των νηπιαγωγών όσο και με τη διεθνή βιβλιογραφία (Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Ayrap, 2016, σελ. 284· Brock et al., 2016, σελ. 43, 45· Cooper, 2015, σελ. 94· Ozaydina, 2015, σελ. 1022· Weisberg et al, 2015, σελ. 11· Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015, σελ. 348· Milteer et al, 2012, σελ. 204· Πανταζής, 1997, σελ. 23· Αντωνιάδης, 1994, σελ. 300).

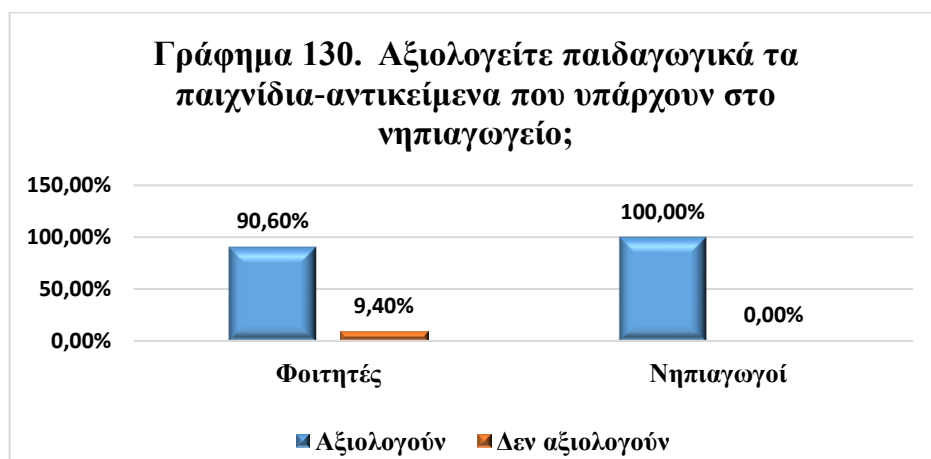


Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,1%) ανέφεραν ότι παρέχουν πολύ μεγάλη αυτονομία στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους (βλ. Γράφημα 128). Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, άποψη με την οποία συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Sutton & Kemp, 2002· Adams & Ingham, 1998· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78· Wood, 2008, σελ. 32).



Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (45,3%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (30,6%) ισχυρίστηκαν ότι οι μαθητές συμμετέχουν πολύ στο σχεδιασμό του

εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος (βλ. Γράφημα 129). Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού, άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Sutton & Kemp, 2002· Adams & Ingham, 1998· Hart, 1997, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 78).



Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 130, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (90,6%) και όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος (100%) δήλωσαν ότι αξιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, κάτι που δείχνει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της εν λόγω αξιολόγησης. Η άποψη των νηπιαγωγών και των φοιτητών φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιχνιδιών-αντικειμένων (McCaughtry, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011, σελ. 75· Wood, 2008, σελ. 28· Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 592· Πανταζής, 1997, σελ. 107).

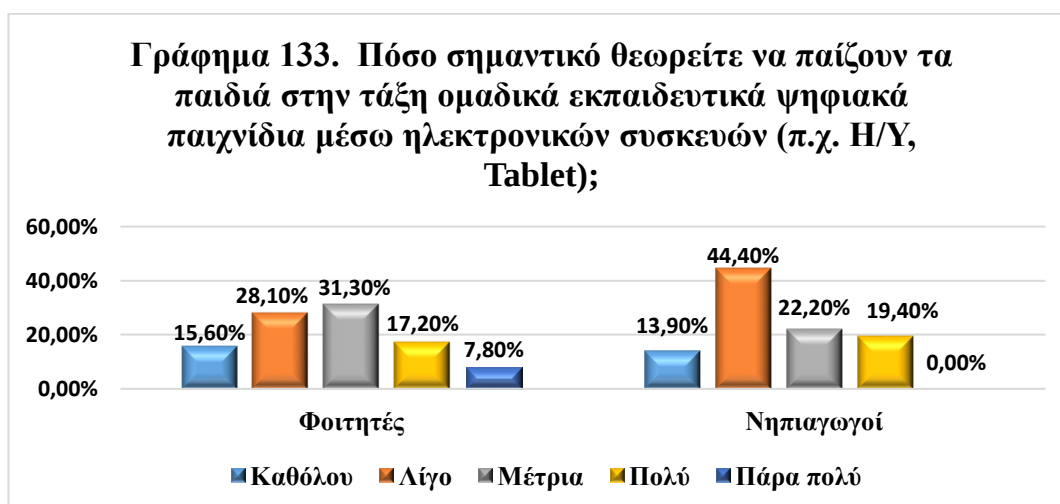


Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (84,4%) και το 100% των νηπιαγωγών ισχυρίστηκαν ότι συμμετέχουν στα παιχνίδια των μαθητών (βλ. Γράφημα 131), κάτι που

δείχνει ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη συγκεκριμένη συμμετοχή. Η άποψή τους φαίνεται να υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011, όπ. αναφ. στο Tsai, 2015, σελ. 1028· Wallerstedt & Pramling, 2012).



Το 92,2% των φοιτητών και το 100% των νηπιαγωγών ανέφεραν ότι παρατηρούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 132). Αυτό δείχνει πως οι παιδαγωγοί και οι φοιτητές θεωρούν την παρατήρηση μια σημαντική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, άποψη που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ridgway & Quinones, 2012, σελ. 46· Hadley, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012, σελ. 3, 4· Pramling & Pramling-Samuelsson, 2001, όπ. αναφ. στο Bulunuz, 2012, σελ. 144, 145· Hoffman & Glannon, 1993, σελ. 17, 18).

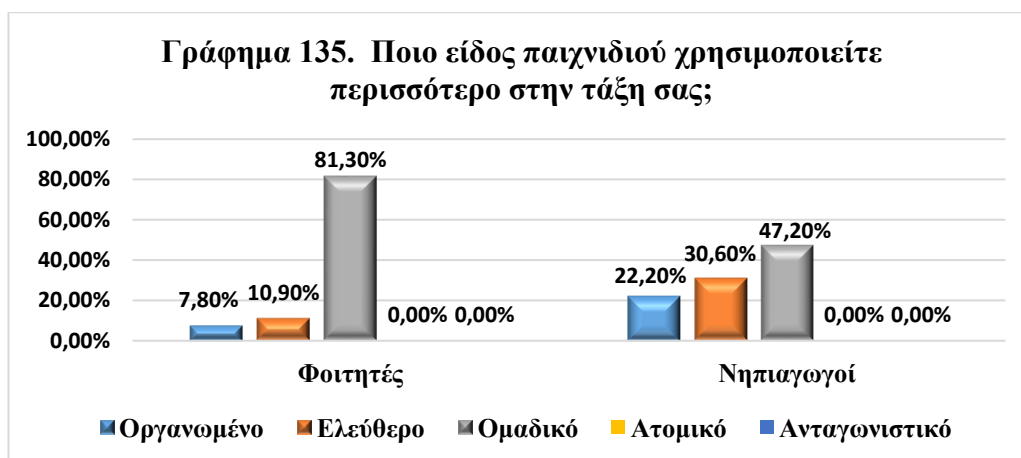


Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (31,3%) υποστήριξε ότι είναι μέτρια σημαντικό να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. Η/Υ, Tablet) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (44,4%) επισήμανε ότι είναι λίγο σημαντικό (βλ. Γράφημα 133). Από τα δεδομένα φαίνεται πως οι παιδαγωγοί και

οι φοιτητές δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της τεχνολογίας στη μάθηση των παιδιών και φοβούνται να την εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων και στην έλλειψη επιμόρφωσης. Η βιβλιογραφία, σε αντίθεση με την άποψη των φοιτητών και των νηπιαγωγών, τονίζει τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία (Sicart, 2009, όπ. αναφ. στο Lekka & Sakellariou, 2014, σελ. 342· Prensky, 2007, σελ. 5).



Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (48,4%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (50%) επισήμαναν ότι αξιοποιούν πολύ τον εξωτερικό σχολικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού (βλ. Γράφημα 134), άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Guldborg, 2009, σελ. 60, όπ. αναφ. στο Sandseter & Sando, 2016, σελ. 178· Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 81, 94· Den Hoed, 2014, όπ. αναφ. στο Beattie, 2015, σελ. 38· Irving, 2014, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014, σελ. 115).



Όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 135, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (81,3%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (47,2%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο

το οργανωμένο παιχνίδι στην τάξη τους, κάτι που επιβεβαιώνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Duffin, 2003· Dodge & Colker, 1998· Ματσαγγούρας 1995· Slavin, 1987, όπ. αναφ. στο Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 76, 77).

## **2.6. Έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας**

*Υπόθεση 1:* Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μικρή αυτονομία στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (50%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,1%) υποστήριξαν ότι παρέχουν πολύ μεγάλη αυτονομία στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους. Επομένως, φαίνεται να μην επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 2:* Οι νηπιαγωγοί και οι μελλοντικοί νηπιαγωγοί αξιολογούν παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (90,6%) και όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος (100%) ισχυρίστηκαν ότι αξιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, γεγονός που αποκαλύπτει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναγκαία για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός ποιοτικού υλικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επομένως, ισχύει η δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 3:* Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδαγωγών (63,9%) ανέφερε ότι οι μαθητές στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν τόσο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου όσο και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου. Επομένως, φαίνεται να μην επαληθεύεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 4:* Το οργανωμένο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (62,5%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (77,8%) δήλωσαν ότι και τα δύο είδη παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) συντελούν στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Επομένως, με βάση τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται να μην επαληθεύεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 5:* Η συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των φοιτητών (42,2%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (61,6%) υποστήριξαν ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί είναι η μάθηση και η ανάπτυξη. Επομένως, φαίνεται να επαληθεύεται η πέμπτη ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 6:* Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (67,2%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (75%) ισχυρίστηκαν ότι η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο δεν είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι. Επομένως, φαίνεται να μην ισχύει η έκτη ερευνητική υπόθεση.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Συμπερασματική συζήτηση της έρευνας

Η σημασία του παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία, καθώς και οι επιδράσεις αυτού στην ανάπτυξη των παιδιών, είναι ένα θέμα που ιστορικά έχει απασχολήσει ειδικούς από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό μέσο μάθησης και διαπαιδαγώγησης και φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (κοινωνική, ακαδημαϊκή, σωματική, συναισθηματική). Η παιγνιώδης μάθηση αποτελεί την πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης, γιατί με αυτήν ενισχύεται η αυτοεικόνα των παιδιών και τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή είναι υψηλά.

Στην Ελλάδα είναι ελάχιστες οι μελέτες που έχουν γίνει για το παιχνίδι. Για αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σκοπός της εργασίας ήταν να καταδείξει τις απόψεις των νηπιαγωγών και των μελλοντικών νηπιαγωγών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των νηπιαγωγών όσο και των φοιτητών ανέφερε ότι προάγεται πολύ η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ, κάτι που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Kementerian Pelajaran Malaysia, 2013· Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί είναι η μάθηση και η ανάπτυξη και επισήμαναν ότι το παιχνίδι είναι πάρα πολύ αναγκαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν πως το παιχνίδι είναι πιο σημαντικό από την παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι τα αγόρια στο νηπιαγωγείο παίζουν συνήθως ποδόσφαιρο, πολεμικά παιχνίδια, ασχολούνται με παιχνίδια κατασκευών και συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια παίζουν με κούκλες, με κουζινικά και εμπλέκονται πιο συχνά σε παιχνίδια ρόλων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Lasenby-Lessard et al., 2013· Lasenby-Lessard & Morrongiello, 2011· Logue & Detour, 2011).

Ένα μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών (63,9%) ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές στο ελεύθερο παιχνίδι παίζουν τόσο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου όσο και με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου. Η πλειοψηφία των φοιτητών ανέφερε ότι τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για το φύλο τους, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν θεώρησε σωστό να παίζουν τα παιδιά με τέτοιου είδους παιχνίδια, γιατί ίσως έτσι δημιουργούνται στερεότυπα. Οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το φύλο των

παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο.

Η έρευνα κατέδειξε ότι είναι απαραίτητο να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση στο νηπιαγωγείο, καθώς και ότι είναι αναγκαίο να ανανεώνονται συχνά τα υλικά που υπάρχουν στον σχολικό χώρο. Οι περισσότεροι φοιτητές και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ισχυρίστηκαν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο νηπιαγωγείο. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι στα νηπιαγωγεία του δείγματος δεν υπήρχαν κυρίως παιχνίδια συνειρμού, παιχνίδια κοινωνικοποίησης και παιχνίδια σύγκρισης-συμμετρίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κυρίως το ομαδικό παιχνίδι στην τάξη τους.

Εκτός από αυτά, από τη μελέτη φάνηκε πως και τα δύο είδη παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη μάθηση των νηπίων. Οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί θεώρησαν πολύ σημαντικό το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο και επισήμαναν ότι παρακινούν πολύ τους μαθητές να εμπλέκονται σε ποικίλα είδη παιχνιδιών. Ακόμη, ισχυρίστηκαν ότι προωθούν το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών, κάτι που αποδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης κατηγορίας παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών όλων των ηλικιών. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι τα προσχολικά περιβάλλοντα είναι κατά κύριο λόγο κατάλληλα διαμορφωμένα έτσι ώστε να παρακινούν τους μαθητές να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού, πειραματισμού και ανακάλυψης. Το εν λόγω εύρημα φαίνεται να έρχεται σε αντιπαράθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι λόγω έλλειψης ποιοτικών χώρων και υλικών/εξοπλισμών παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007· Κουλαϊδής, 2006· Frost, Wortham & Reifel, 2005· Γερμανός, 2000).

Επιπλέον, οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι παρέχουν συχνά ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών υποστήριξε ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών επισήμανε ότι ο υπαίθριος χώρος του νηπιαγωγείου όπου εργάζεται δεν διαθέτει επαρκή υλικά (π.χ. φυσικά στοιχεία). Τόσο οι φοιτητές όσο και οι παιδαγωγοί ανέφεραν ότι αξιοποιούν πολύ τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Η πλειοψηφία των φοιτητών επισήμανε ότι ο αύλειος σχολικός χώρος θα πρέπει να παρέχει ποικίλες δυνατότητες (σκαρφάλωμα, τρέξιμο) και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του

δείγματος ισχυρίστηκε ότι ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου όπου εργάζεται παρέχει αυτές τις ευκαιρίες στους μαθητές.

Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών και των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται φυσικοί πόροι ως υλικά παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και επισήμανε ότι τα παιδιά στον εξωτερικό σχολικό χώρο προτιμάνε περισσότερο την αμμοδόχο, την παιδική χαρά και τα φυσικά στοιχεία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bourke & Sargisson, 2014· Christidou et al., 2013· Little & Eager, 2010· Staempfli, 2009). Τόσο οι φοιτητές όσο και οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο συνεισφέρει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.

Οι φοιτητές ισχυρίστηκαν ότι θα συνεργάζονταν πολύ με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών, ενώ οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται λίγο με τους γονείς για τέτοιου είδους ζητήματα. Η απάντηση των φοιτητών φανερώνει πως στα Παιδαγωγικά Τμήματα διδάσκονται μαθήματα που προάγουν και υποστηρίζουν τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Αξίζει να αναφερθεί ότι η ύπαρξη τέτοιων μαθημάτων θα βοηθήσει τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς να στηρίξουν τη μάθηση, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των νηπίων στην αμοιβαία και ουσιαστική συνεργασία τους με τους γονείς.

Από την έρευνα φάνηκε ότι το υλικό παιχνιδιού που διαθέτουν τα νηπιαγωγεία του δείγματος βοηθάει πολύ τα παιδιά στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους υπευθυνότητας, στο σχεδιασμό στρατηγικής για την υπερνίκηση δυσκολιών, στην αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων, καθώς και στην προοδευτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι τα παιδιά στο σχολείο προτιμάνε το παιχνίδι στην αμμοδόχο, το ομαδικό παιχνίδι, το παιχνίδι με οικοδομικό υλικό, το κουκλοθέατρο, το ελεύθερο παιχνίδι και το παιχνίδι με φυσικά υλικά, κάτι που υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (McCabe, 2016· Bourke & Sargisson, 2014· Christidou et al., 2013· Καραδημητρίου κά., 2012).

Ακόμη, οι φοιτητές και οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού θα πρέπει να γίνεται και από τα παιδιά και από τον εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία των φοιτητών δήλωσε ότι θα επέλεγε μια δραστηριότητα-παιχνίδι με βάση την ηλικία των παιδιών, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αποκρίθηκε πως θα επέλεγε μια δραστηριότητα-παιχνίδι με βάση τους μαθησιακούς στόχους. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν ότι θα επέλεγαν ένα παιχνίδι-αντικείμενο με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις της μάθησης.

Οι περισσότεροι φοιτητές επισήμαναν ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών, ενώ οι περισσότεροι παιδαγωγοί

ανέφεραν ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι τα μέσα παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο τους είναι μέτρια έως και πολύ ποιοτικά. Η εν λόγω ποιότητα των μέσων παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες ποιοτικές και δημιουργικές δραστηριότητες παιχνιδιού.

Οι φοιτητές ισχυρίστηκαν ότι ένας νηπιαγωγός οφείλει να παρέχει πολλή αυτονομία στα παιδιά προκειμένου να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών ανέφερε ότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να σχεδιάζουν μόνοι τους τις παιγνιώδεις δραστηριότητές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών επισήμανε ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν πολύ στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές του συμμετέχουν πολύ στον εν λόγω σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού μέτρια έως πάρα πολύ εύκολη διαδικασία. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι νηπιαγωγοί έχουν εμπειρία στη διαδικασία του σχεδιασμού, καθώς και στο ότι έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση αναφορικά με το σχεδιασμό της διδακτικής του παιχνιδιού.

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι σχεδιάζουν πολύ συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των γονέων. Οι περισσότεροι φοιτητές και όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος ισχυρίστηκαν ότι αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι παιδαγωγοί επισήμαναν ότι η παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και στην ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των νηπίων. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των φοιτητών και όλοι οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών.

Εκτός από αυτά, τόσο οι φοιτητές όσο και οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι παρατηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και ότι εμπλέκονται στα παιχνίδια των μαθητών τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών και των παιδαγωγών υποστήριξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, καθώς και ότι θα πρέπει να αξιοποιείται πολύ η παιγνιώδης διδασκαλία. Οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος χαρακτήρισαν ως μέτρια σημαντικό το να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. Η/Υ, Tablet) και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί το θεώρησαν λίγο σημαντικό. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών ισχυρίστηκε ότι είναι σωστό να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των

νηπιαγωγών δεν θεώρησε σωστή την εν λόγω προαγωγή. Αυτό δείχνει πως οι φοιτητές διδάσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα μαθήματα αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. και αναγνωρίζουν τη σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία, ενώ οι νηπιαγωγοί φοβούνται να εισάγουν τις Νέες Τεχνολογίες στο σχολείο λόγω έλλειψης γνώσεων και επιμόρφωσης.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Προτάσεις της έρευνας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρά τους περιορισμούς είμαστε σε θέση να παραθέσουμε κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Το παιχνίδι είναι ένα σπουδαίο διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενισχύει τη μάθηση, την ανάπτυξη και τις δεξιότητες των παιδιών κυρίως στην προσχολική ηλικία και για αυτό το λόγο θα πρέπει να αξιοποιείται και να αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοήσουν ότι το παιχνίδι είναι ένα παιδαγωγικό μέσο, το οποίο βοηθά τα παιδιά να μάθουν, να αναπτυχθούν ολόπλευρα, να ανακαλύψουν τον κόσμο τους και να αποκτήσουν εμπειρίες και δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη ζωή τους. Είναι σημαντικό, ακόμη, να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για το παιχνίδι και να παρέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες παιχνιδιού μπορούν στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση των παιδιών.

Αναγκαία κρίνεται και η επιπλέον ειδίκευση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων, τόσο αναφορικά με το ζωτικό ρόλο του παιχνιδιού στην υγεία, τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, όσο και αναφορικά με τους ρόλους που αυτοί μπορούν να υιοθετήσουν στο παιδικό παιχνίδι. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην εφαρμογή επαρκών στρατηγικών για την προώθηση του παιχνιδιού τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο, να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και η κατάρτισή τους να επεκτείνεται και σε γνώσεις της εμπειρικής έρευνας για το παιχνίδι (π.χ. παρατήρηση στο παιχνίδι, αξιολόγηση παιχνιδιών-αντικειμένων) (Cooper, 2015, σελ. 86, 91· Lillard et al., 2013, σελ. 158· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 13· Πανταζής, 1997, σελ. 183).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται γύρω από τη σωστή διαμόρφωση και χρήση του προσχολικού χώρου. Δεν αρκούν μόνο ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα υλικά παιχνιδιού, αλλά απαιτείται και η σωστή οργάνωση και αξιοποίηση του χώρου από τους νηπιαγωγούς προκειμένου τα παιδιά να δρουν ελεύθερα μέσα σε αυτόν και να τον χρησιμοποιούν ως μέσο μάθησης (Σακελλαρίου, 2012, σελ. 100). Οι παιδαγωγοί θα μπορέσουν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του χώρου ως φορέα αγωγής, εάν παρακολουθήσουν σεμινάρια που σχετίζονται με θέματα οργάνωσης και αισθητικής καλλιέργειας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν επιμόρφωση για τον τρόπο

χρήσης των διάφορων κλιμάκων αξιολόγησης. Οι κλίμακες αξιολόγησης θα βοηθήσουν τους παιδαγωγούς να αναδιαμορφώσουν τους χώρους παιχνιδιού προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και στους στόχους του προγράμματός τους.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να σχεδιάζουν πολύ συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού, να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζουν τους στόχους, τη μεθοδολογία και τις απαιτήσεις τους στο επίπεδο ανάπτυξης, στα ενδιαφέροντα και στις διαφορετικές και εξελισσόμενες ανάγκες των παιδιών. Σύμφωνα με τους Metallidou (2009) και Brown & Marchant (2002), «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προκαλώντας το ενδιαφέρον των παιδιών και δίνοντας περισσότερα ερεθίσματα για ευχάριστες εμπειρίες μάθησης» (Metallidou, 2009· Brown, & Marchant, 2002, όπ. αναφ. στο Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015). Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και του χώρου παιχνιδιού του προσχολικού περιβάλλοντος, γιατί αυτή η εμπλοκή τους βοηθά να αναπτυχθούν γνωστικά, γλωσσικά και συναισθηματικά (Hynonen, 2011, σελ. 77· Tsevreñi, 2011a, 2011b, όπ. αναφ. στο Christidou et al., 2013, σελ. 62).

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην παιδαγωγική ποιότητα του χώρου και στη δυνατότητα του παιχνιδιού να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης. Ένας τρόπος παιχνιδιού θα μπορούσε να προσχεδιαστεί κατά τρόπο που να περιλαμβάνει στοιχεία μιας μαθησιακής διαδικασίας. Ο παιδαγωγός είτε μόνος του είτε μαζί με τους μαθητές θα μπορούσε να οργανώσει τον χώρο του παιχνιδιού έτσι ώστε να συνδέεται με νέες γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες για το παιδί, μέσα από τη διαμόρφωση και τον εξοπλισμό του. Οι σχολικοί χώροι παιχνιδιού θα πρέπει να είναι ποιοτικοί και κατάλληλα σχεδιασμένοι, ώστε να προωθούν τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στα φυσικά υλικά. Η αλληλεπίδραση των μαθητών με τα φυσικά υλικά (πέτρες, άμμο, γρασίδι, νερό) αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξή τους. Τα σχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού είναι απαραίτητο να διεγείρουν την περιέργεια των παιδιών και την επιθυμία τους για εξερεύνηση. Ένα πλούσιο και πολύπλοκο μαθησιακό περιβάλλον παιχνιδιού θα πρέπει να αντικαταστήσει το παραδοσιακό περιβάλλον που δεν προσφέρει πλούσιες αισθητικές εμπειρίες στα παιδιά.

Ένας προσχολικός χώρος όταν είναι επαρκής, άνετος, κατάλληλα σχεδιασμένος και οργανωμένος, αυξάνει την αποτελεσματικότητα του προσχολικού προγράμματος (Ρέντζου, 2011· Proscio et al., 2004· Sanoff, 1995· Moore, 1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 41), ασκεί επιδράσεις στη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Sugiyama & Moore, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου,

2014, σελ. 42), προσφέρει πιο αποτελεσματικές εμπειρίες παιχνιδιού και επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορους τύπους παιχνιδιού.

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, γεμάτο ερεθίσματα και υλικά και να προωθούν όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού. Ακόμη, οφείλουν να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για ποιοτικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς και να αξιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα και τα σχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού (Baltas, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 20). Η προσχολική τάξη είναι απαραίτητο να είναι εξοπλισμένη με ποικίλα και ποιοτικά παιχνίδια που να ανταποκρίνονται στην ηλικία, στις ικανότητες, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να παρακινούν τα παιδιά να εμπλέκονται περισσότερο σε αυξημένη σωματική άσκηση.

Ο εξωτερικός σχολικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει πράσινο, να είναι ποιοτικός και να οργανώνεται με βάση τις ανάγκες των ηλικιακών ομάδων που φιλοξενούνται στο προσχολικό πρόγραμμα. Επίσης, θα πρέπει να είναι ευρύχωρος, άνετος, ασφαλής, ευέλικτος, ευχάριστος, εξοπλισμένος με παιχνίδια τα οποία καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (π.χ. τούνελ, αμμοδόχοι, κατασκευές αναρρίχησης, κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, κορμοί ισορροπίας, ανεμόσκαλες και συρόμενα παιχνίδια), να παρέχει ερεθίσματα μάθησης και να προσφέρει ευκαιρίες για συμμετοχή σε πιο σύνθετους τύπους ομαδικού παιχνιδιού, σε οργανωμένο, σε δραματικό, σε ενεργητικό-κινητικό και σε ελεύθερο παιχνίδι (Chatterjee, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 180· Pardee et al., 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 177· Καρτασίδου, Λιώνη & Μακρή, 2001, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 191). Ο εξωτερικός προσχολικός χώρος, ακόμη, είναι αναγκαίο να είναι οργανωμένος σε κέντρα ενδιαφέροντος, να διαθέτει γωνιά οικοδομικού υλικού και υλικά για δραματικό παιχνίδι.

Εκτός από αυτά, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να συμμετέχουν στο παιχνίδι τους. Οι Weisberg et al. (2015) προτείνουν οι παιδαγωγοί να κάνουν ανοικτού τύπου ερωτήσεις στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Φράσεις που προκαλούν τα παιδιά να σκεφτούν πιο βαθιά για τις δραστηριότητές τους, όπως «Τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν...» παρέχουν μια ώθηση προς έναν μαθησιακό στόχο και επιτρέπουν στους μαθητές να αφομοιώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες με το δικό τους ρυθμό (Weisberg et al., 2015, σελ. 10).

Οι παιδαγωγοί, ακόμη, δεν θα πρέπει να καθοδηγούν υπερβολικά το παιχνίδι των μαθητών τους, γιατί σε περίπτωση που το παιχνίδι χάσει το στοιχείο της αυθορμητικότητας ή τα νήπια χάσουν τον έλεγχο της δραστηριότητας παιχνιδιού, γιατί ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, η δραστηριότητα δεν θα θεωρείται πια παιχνίδι (Saracho, 2002, όπ. αναφ. στο

Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012, σελ. 12). Σύμφωνα με την Brock και τους συνεργάτες της (2016), τα παιδιά δεν θα πρέπει να κατευθύνονται συνεχώς από τους ενήλικες και να εμπλέκονται μόνο σε παιχνίδια που βασίζονται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να επιλέγουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους (Brock et al., 2016, σελ. 108).

Επίσης, θα πρέπει να δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην οργάνωση του σχολικού χώρου παιχνιδιού, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η διαθεματικότητα και παράλληλα η χρησιμοποίηση του χώρου από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, θα πρέπει να υπάρχει συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα και έξω από την αίθουσα. Δεδομένου ότι τον περισσότερο χρόνο τα παιδιά τον περνούν μέσα στην αίθουσα, ζητούμενο αποτελεί η μεγιστοποίηση των ευκαιριών για δραστηριοποίηση εκτός της αίθουσας. Η μάθηση που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο θα πρέπει να είναι συχνή, ασφαλής, ποικίλη, παρωθητική και να διασφαλίζει την πρόοδο στη γνώση μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα. Το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο όταν το επιτρέπει ο καιρός, αλλά είναι απαραίτητο να συμβαίνει όλο το χρόνο. Οι εμπειρίες που αποκτώνται εσωτερικά πρέπει να αποκτώνται και εξωτερικά. Ο εξωτερικός χώρος των προσχολικών περιβαλλόντων δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν για διάλειμμα, αλλά θα πρέπει να αξιοποιείται κυρίως για παιδαγωγικούς σκοπούς. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να έχουν προσανατολισμό το παιχνίδι και να προάγουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο.

Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να προωθούν και να ενθαρρύνουν τόσο τις δομημένες όσο και τις ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού και να λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με το παιχνίδι (Zimmer, 2007, σελ. 26). Οι Broekhuizen, Scholten & de Vries (2014) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τους αρκετό χρόνο και χώρο για παιχνίδι. Ειδικότερα, προτείνουν την αύξηση της διάρκειας του σχολικού διαλείμματος, γιατί κατά τη διάρκεια του διαλείμματος είναι πιο εύκολο να εμπλακούν οι μαθητές σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες (Broekhuizen et al., 2014, σελ. 27). Σύμφωνα με τον Cooper (2015), θα πρέπει να προσφέρεται καθημερινά χρόνος για παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο (30 λεπτά τουλάχιστον) και οι παιδαγωγοί να υλοποιούν έστω μια οργανωμένη δραστηριότητα παιχνιδιού ανά ημέρα (Cooper, 2015, σελ. 89).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν παιχνίδια-αντικείμενα που να προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Μια λάθος επιλογή παιχνιδιών-

αντικειμένων μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και να παρεμποδίσει την προαγωγή του παιδιού. Οι παιδαγωγοί, ακόμη, θα πρέπει να λαμβάνουν πρώτα υπόψη τους το αναπτυξιακό επίπεδο, τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών στα παιχνίδια-αντικείμενα και έπειτα να επιλέγουν τα υλικά των παιχνιδιών.

Το παιχνίδι θεωρείται από τις απαραίτητες και πιο σπουδαίες δραστηριότητες της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού και θα πρέπει να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του ημερήσιου προσχολικού προγράμματος. Οι διδάσκοντες οφείλουν να ενημερώνουν τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και να συνεργάζονται όσο το δυνατόν περισσότερο μαζί τους αναφορικά με την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων. Γενικά, οι παιδαγωγοί, οι γονείς και οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών που στηρίζεται στο παιχνίδι, καθώς και η παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι, είναι απαραίτητα στοιχεία της εκπαίδευσης των παιδιών.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το παιχνίδι είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που δεν έχει μελετηθεί όσο θα έπρεπε στην Ελλάδα. Το ότι δεν διερευνήθηκαν α) η συχνότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι, β) η συχνότητα ενημέρωσης των γονέων από τους νηπιαγωγούς για τη σημασία του παιχνιδιού, γ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού και δ) η ύπαρξη ή μη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους νηπιαγωγούς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών, μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά κενά για περαιτέρω μελέτες.

## Βιβλιογραφία

### I. Ελληνόγλωσση

- Askew, S. & Ross, C. (1992). *Τα αγόρια δεν κλαίνε*, (Μτφ. Μ.Τερζίδου). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Association for Childhood Education International-ACEI (2006b). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης* (Μτφ. Κ. Ρέντζου). Olney, MD: Author.
- Blatchford, P. (2001). *Η θέση του παιχνιδιού στο σχολείο*, στο Αυγητίδου Σ. (επιμ.). Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Fontaine, F. & Μαυροειδή, Μ. (1990). *Η γωνιά των παιχνιδιών στο σχολείο* (Μτφ. Γ. Μαυροειδή), Αθήνα: Δίπτυχο.
- Hoxter, S., (1996). *Παιχνίδι και Επικοινωνία στο: Μ. Μπόστον & Ν. Ντολ (επιμ.) Ο ψυχοθεραπευτής του παιδιού. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και Νεαρά άτομα*, (Μτφ. Τσαρμακλή Δ. και Ι. Τετέρη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας), (Μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.
- Prensky, M. (2007). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. (Επιμ: Μ. Μεϊμάρης), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sheridan, M. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Από τη γέννηση ως τον έκτο χρόνο*. (Μτφ. Λουμπέλλη Β. & Γαλυφιανάκη Β.), Αθήνα: Κωνσταντάρας Ιατρικές εκδόσεις.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Α. Καμπάς). Αθήνα: Αθλότυπο.
- Αβλάμη, Κ., Γκούσκος, Δ. & Μεϊμάρης, Μ. (Νοέμβριος, 2009). *Μάθηση βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια: η περίπτωση του έργου «ΕΠΙΝΟΗΣΗ»*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο OMEP - Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Αθήνα.
- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Η Χρήση των Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Άποψη των Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Αναγνωστάκης, Η., Αργυριάδη, Μ., Γκουγκουλή, Κ., Καρακατσάνη, Δ., Κυπριώτης, Σ., Λαμπροπούλου, Α, Μπουλώτης, Χ., Πάτσιου, Β. & Χαριτάτος, Μ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. Επιμέλεια: Κλειώ Γκουγκουλή, Δέσποινα Καρακατσάνη. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ασπιώτης, Αρ. (1960). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (Μτφ. Α. Γολέμη), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Β.Δ. 494/1962, *Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του κράτους*, Αθήναι, ΦΕΚ. 124/6-8-62, τχ. Α΄.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*, ‘Παιδαγωγική Σειρά’, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά, Κ., (επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή*, 157-200. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γέρου, Θ. (1961). *Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γιώτσα, Α., & Δώνη, Ε. (2010, Οκτώβριος). *Συνεργασία και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Μια βιωματική προσέγγιση*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Γκουγκούλη Κ., (2000). *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική κοινωνία (19<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας)*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γουργιώτου, Ε. & Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίστιγμα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006-2008). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Δημέγγελη, Α. (2010). *Η προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους στο παιχνίδι*, στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Τόμος Α'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Ζάραγκας, Χ. (2010). *Κινητική αγωγή και μάθηση στην προσχολική ηλικία*, στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Τόμος Β'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζέρβα, Μ. & Σιμιντζή, Α. (2010). *Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & Ζυγουρίτσας, Ν. (χ.η.). Το παιχνίδι στη Μάθηση*. Αναδυόμενα Περιβάλλοντα για Παραγωγή Μορφωτικού Υλικού.
- Θεοδοσιάδου, Μ. (2001). Όλα για το παιδί. Λευκωσία: Έκδοση Παγκύπριου Συμβουλίου Ευημερίας.
- Καραδημητρίου, Κ. (2007). *Εξελικτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Καραδημητρίου, Κ., Σακελλαρίου, Μ. & Πανταζής, Σ. (2012). *Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού*, στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση).
- Καρτασίδου, Λ., Λιώνη, Σ. & Μακρή, Ε. (2001). *Οργάνωση βρεφονηπιακών τμημάτων και μορφές δραστηριοτήτων προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Β έκδοση. Αθήνα: Ιδίου.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Τεχνολογιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοντογιάννη, Αλ., (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.). (2006). Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων. Από: Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012, Μάιος). *Η*

- ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή (11-13 Μαΐου 2012). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα.
- Κουτσουνιάνου, Ε. (2004). *Η θεωρία του Piaget παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1988). *Αγαπώ ό, τι καταλαβαίνω*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτση, Α. (2007). *Οι σημερινές συνθήκες στο περιβάλλον του παιδιού και η ανάγκη επανασχεδιασμού του σχολικού του χώρου*. Ανακοίνωση στο 19<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με θέμα Παιδί-οικογένεια στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Κωτσίδου, Δ. Κ. (2014). *Αξιοποίηση της διαδικασίας σχεδιασμού επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία προσχολικής αγωγής: ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού διαδικτυακού οδηγού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.
- Λεβεντάκου, Δ. (2003). *Το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου»* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1982). *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα προδημοτικής και πρωτοδημοτικής αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νανάκου, Ε. (1961). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Ψυχική Υγιεινή.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002 β). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). *Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός*. (Μάιος 2012). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα. Τόμος Α' (σσ. 770-781).
- Π.Δ. 476/1980, *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*, ΦΕΚ 132/22-5-1980, τ. Α'.
- Π.Δ. 486/1989, *Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, ΦΕΚ, 208/1989, τχ. Α'.

- Παγιατάκη, Σ. (1951). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (2<sup>η</sup> έκδοση). Ρόδος: Κρατικό Τυπογραφείο Δωδεκάνησου.
- παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Τόμος Α'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Πανταζής, Σπ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1991). *Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά*, Έκδοση 3η, Αθήνα: (Χ.Ο.)
- Πατσιούρα, Β. (2008). *Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση. Μέρος δεύτερο. Τρίτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (1<sup>ο</sup> μέρος). (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα. Μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010, Οκτώβριος). *Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Τόμος Α'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Σακελλαρίου, Μ. & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Austria). Στο: Ε. Γουργιώτου & Κ.-Α. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 227-254). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου, Κ. (2012). *Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράση*, στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση).
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Ιδίας.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Γ. (2015). Διερεύνηση των Απόψεων, των Πεποιθήσεων και των Υιοθετημένων Πρακτικών Παιδαγωγών Προσχολικής ηλικίας, για τις Τάξεις «της Χαράς» στο Διεθνές Συμπόσιο με θέμα «Παιδαγωγική της χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο». Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 27-30 Μαΐου.
- Σαρρής, Δ. (2010). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού-Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 3η έκδοση.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997-2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σταυρίδου, Χ. & Καρασαββίδης, Η. (2009). Σχεδιασμός και αξιολόγηση της διαδικασίας αναπλαισίωσης ενός ψηφιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ένταξη & Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.
- Τσαπακίδου Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *"Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο"*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## II. Ξενόγλωσση

- Abbott, L. (1994). Play is fun, but it's hard work too! The search for quality play in the early years. *Quality education in the early years*, 37-54.
- Adams, E. & Ingham, S. (1998). *Changing places: Children's Participation in Environmental Planning*. London: The Children's Society.
- Alexander, G. & Hines, M. (1994). Gender Labels and Play Styles: Their Relative Contribution to Children's Selection of Playmates. *Child Development*, 65:869–79.
- Alexander, K. K. (1999). Playtime is cancelled. *Parents Magazine*: 114-118.
- Alfiere, L., Brooks, P., Aldrich, N. & Tenenbaum, H. (2010). "Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?" *Journal of Educational Psychology*, 103:1–18.
- Allen, K. E., & Schwartz, I. S. (2001). The exceptional child: Inclusion in early childhood settings. (4th ed.). New York: Delmar.
- Amabile, T. & Hennessey, B. (1986). Social Influences on Creativity: The Effects of Contracted-for Reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50:14–23.
- Amabile, T. & Pillmer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46:3–15.
- American Institutes for Research (2005). *Effects of Outdoor Education Programs for Children in California*. Sacramento: Author.
- Anderson, S. (2002). He's watching! The importance of the onlooker stage of play. *Young Children*, 57(6):58.
- Andrä, E. (1955). *3 Spielzeug*, Leipzig.
- Anning, A. & Edwards, A. (2006). *Promoting children's learning from birth to five: Developing the new early years professional*. Maidenhead: Open University Press.
- Anning, A. (1991). *The First Years at School*. Buckingham: Open University Press.
- Anning, A., Cullen, J. & Flee, M. (2004). *Early Childhood Education: Sociology and Culture*. London: Sage.
- Apter, M. (2001). *Motivational Styles in Everyday Life: A Guide to Reversal Theory*, Washington: American Psychological Association.
- Arbeitsausschuss Kinderspiel und Spielzeug (1992). e. V., *Gutes Spielzeug von A-Z, Ratgeber für Spiel und Spielzeug*, Ulm.
- Archer, C., & Siraj, I. (2015). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 21-42.

- Armstrong, T. (2006). *The best schools: How human development research should inform educational practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2): 199-207.
- Association for Childhood Education International-ACEI (2006a). *ACEI global guidelines assessment*. Olney, MD: Author.
- Avgitidou, S. (1997). Children's play: An Investigation of Children's Co-construction of Their World Within Early School Settings. *Early Years*, 17(2): 6-10.
- Aydin, A. (2012). Turkish Adaptation of Test of Pretended Play. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2): 916-925.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62: 283-300.
- Bailey, R. (2002). Playing social chess: Children's play and social intelligence. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(2): 163-173.
- Baines, L. A., & Slutsky, R. (2009). Developing the sixth sense: Play. *educational HORIZONS*, 87(2): 97-101.
- Baltas, E. (2005). "Evaluation of school building indices quality system" in Greece: A tool for decision makers. *OECD/PEB, Evaluating Quality in Educational Facilities, 2005* (pp. 101-114). <http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/37905327.pdf> (Πρόσβαση 19 Αυγούστου 2010).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baranowski, T., Thompson, W. O., DuRant R. H., Baranowski, J. & Puhl, J. (1993). Observations on physical activity in physical locations: age, gender, ethnicity, and month effects. *Res Q Exerc Sport*, 64 (2): 127-133.
- Barnett, L.A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*. 22(2):138–153.
- Barros RM, Silver EJ. & Stein RE. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2):431–436.
- Basile, C. & White, C. (2000). Respecting living things: Environmental literacy for young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(1): 57-61.
- Bateson, P. & Martin, P. (2000). *Design for a Life: How Behavior and Personality Develop*: Publisher: Simon & Schuster.

- Bawden, D. & Robinson, L. (2002). Promoting Literacy in a Digital Age: Approaches to Training for Information Literacy. Learned Publishing. *Journal of the Association of Learned and Professional Society Publishers*, 15:297–301.
- Beattie, E. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1): 38-53.
- Bellin, H. F., & Singer, D. G. (2006). To Strengthen Emergent Literacy of At-Risk Preschoolers. *Play= Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*, 101.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Berenbaum, S. & Hines, M. (1992). Early Androgens are Related to Childhood Sex-Typed Toy Preferences. *Psychological Science* 3:203–6.
- Bergen, D. & Mauer, D. (2000). *Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels*.
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American Journal of Play*, 413–428.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Berkley, M. T. (2000). *The teacher's role in facilitating sociodramatic play in early childhood classrooms: a study in Head Start classrooms*.
- Berlyne, D. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bianchi, B. D. & Bakeman, R. (1978). A Sex-typed affiliation preferences expressed in preschoolers: Traditional and open school differences. *Child Development*, 49: 910-912.
- Blatchford, P., Baines, Ed. & Pellegrini, A. (2003). The Social Context of School Playground Games: Sex and Ethnic Differences, and Changes over Time after Entry to Junior School. *British Journal of Developmental Psychology*, 21:481-505.
- Bloch, M. & Pellegrini, A. D. (1989). Ways of looking at children, context, and play. *The ecological context of children's play*, 1-15.
- Blurton-Jones, Nicholas & Melvin J. Konner. (1973). Sex Differences in Behavior of London and Bushman Children. In *Comparative Ecology and Behaviour of Pri-mates*, edited by Richard P. Michael and John H. Crook, 690–749.

- Bobis, J., Dockett, S., Highfield, K., Hunting, R. P., Lee, S., Perry, B., & Thomas, L. (2010). Playing with Mathematics: Play in Early Childhood as a Context for Mathematical Learning. L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA, 33: 714-730.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children* 58:10–17.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2006). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill: Prentice Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003a). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7): 50–54.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003b). Chopsticks and counter chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58(3): 10–17.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Prentice-Hall. Inc. New Jersey.
- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6:111–23.
- Boldemann, C., M. Blennow, H. Dal, F. Martensson, A. Raustorp & K. Yuen. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42 (4): 301-308.
- Bourke, T. & Sargisson, R. (2014). Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 6(3): 370-391.
- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10: 83-100.
- Boyatzis, C. J., Watson, M. W. (1993). *Levels of reality and correlates of toddlers' and preschoolers' fantasy play*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Bradley, C. B., McMurray, R. G., Harrell, J. S., & Deng, S. (2000). Changes in common activities of 3<sup>rd</sup> through 10<sup>th</sup> grades: The CHIC study. *Medicine or Science in Sports or Exercise*, 32: 2071-2078.

- Brandon, K. (2002). Kindergarten less playful as pressure to achieve grows. *Chicago Tribune*, October 20.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, and school*. Washington: National Academy Press.
- Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P. & Stevens, R. (2006). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. In *The Cambridge handbook of the learning sciences*, ed. R. Keith Sawyer, 19–34.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford.
- Braun, K., (1991). *Play and Ontogenesis in Tolman W. & W. Maier's eds., Critical Psychology. Contribution to a Historical Science of the Subjects*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*: Expanded edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. (1993). Myths about developmentally appropriate practice: A response to Fowell and Lawton. *Early Childhood Research Quarterly*, 8: 117-119.
- Bredenkamp, S. (1997). NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Young Children*, 52:34–40.
- Brehony, K. (2013). *Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate*. *Bordön*, 65(1): 59-77.
- Broadhead, P. (2004). *Early Years Play and Learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2): 191-207.
- Broadhead, P. (2009). Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years*, 29(2): 105-118.
- Broekhuizen, K., Scholten, A. & de Vries, S. (2014). The value of (pre)school playgrounds for children's physical activity level: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11 (59): 1-28.
- Brooker, L. & Edwards, S. (2010). Introduction. From challenging to engaging play. *Engaging play*, 1-10.

- Broström, S. (1996). Frame play with 6-year-old children. *European Early Childhood Research Journal*, 4(1): 89–101.
- Brown, C.R., & Marchant, C. (2002). *Play in practice. Case studies in young children's play*. Bank Street College: The early childhood consortium.
- Brown, M. H., & Freeman, N. K. (2001). “We don't play that way at preschool”: The moral and ethical dimensions of controlling children's play. In *Early education and care, and reconceptualizing play* (pp. 259-274). Emerald Group Publishing Limited.
- Brown, S. & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin, USA.
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education*, 3rd edn. Abingdon: Hodder Arnold.
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *The American Journal of Semiotics* 1:1–16.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M. & Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12: 6423-6454. Retrieved from <http://10.3390/ijerph120606423>.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 9: 3134–3138.
- Bullard, J. (2009). *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish preservice preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2):141-166.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1): 46-50.
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). *Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children*. *Developmental Psychology*, 15: 512-521.
- Burris & B. Foulks-Boyd. (2005). *Outdoor learning and play, ages 8-12*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.

- Burriss, K.G. & Harrison, J.B. (2004). *ACEI speaks: Obesity and children* [Brochure]. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Burriss, K. & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8):1-12.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory of gender development and differentiation*. *Psychological Review*, 106: 676-713.
- Butin, D. & Woolums, J. (2009). *Early childhood centers*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Caillois, R. (1962), *Man, Play and Games*, London: Thames and Hudson.
- Caiman, C. & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4): 437–459. doi:10.1080/13504622.2013.812722.
- Cammilleri, A. (2009). *Influencing preschoolers' free-play activity preferences: an evaluation of satiation and embedded reinforcement*. *Journal of applied behavior analysis*, 42 (1): 33-41.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L., & De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5 (1): 11.
- Ceglowski, D. (1997). Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 25(2): 199-207.
- Chafel, J. A. (2003). Socially Constructing Concepts of Self and Other through Play [1]. *International Journal of Early Years Education*, 11(3): 213-222.
- Chatterjee, S. (2005). *Environment by design*. <http://www.india-seminar.com/2005/546/546%20sudeshna%20chatterjee.htm> (Πρόσβαση 30 Ιουνίου 2008).
- Cheng, M. F. & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37(4): 249-259.
- Cheng, P. W. D. & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in preschool teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41 (4-5): 339-352.

- Cheng, P. W. D. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 857-869.
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9-10): 71-726.
- Chigeza, P., & Sorin, R. (2016). Kindergarten Children Demonstrating Numeracy Concepts through Drawings and Explanations: Intentional Teaching within Play-based Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5): 65-77.
- child psychology (Vol 4) Socialization, personality and social development (4th ed.). New York: Wiley.
- Chmelynski, C. (1998). Is recess needed? *The Education Digest*, 64: 67-68.
- Chow, B. C., McKenzie, T. L. & Louie L. (2015). Children's Physical Activity and Associated Variables during Preschool Physical Education. *Advances in Physical Education*, 5: 39-49.
- Christensen, P. & Mikkelsen, M. (2008). "Jumping Off and Being Careful: Children's Strategies of Risk Management in Everyday Life". *Sociology of Health and Illness*, 30:112–30.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M. & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1): 59-83.
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3): 205-220.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Literacy Education. *Play= Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*, 57.
- Christie, J. F., & Stone, S. J. (1999). Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: Exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research*, 31(2):109-131.
- City of Vancouver (1993). *Childcare design guidelines*. <http://www.city.vancouver.bc.ca/commssvcs/quidelines/CO17.pdf> (Πρόσβαση 30 Απριλίου 2009).
- Claparède, Ed. (1948). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris.

- Clements, D. H., Copple, C., & Hyson, M. (2002). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. *A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)*.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1): 68–80.
- Connor, J. & Serbin, L. (1977). Behaviorally-Based Masculine- and Feminine-Activity-Preference Scales for Preschoolers: Correlates with Other Classroom Behaviors and Cognitive Tests. *Child Development*, 48:1411–16.
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3 (1): 85-97.
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children’s Play. *American Journal of Play*, 4 (4): 488-504.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28(3 suppl), S27-S32.
- Coster, D. & Gleeve, J. (2008). *Give Us a Go! Children and Young People’s Views on Play and Risk-Taking*. Retrieved from <http://www.playday.org.uk/playday-campaigns/previous-campaigns/2008-give-us-a-go/playday-008research.aspx>.
- Crombie, G., & Desjardins, M. J. (1993). Predictors of gender: The relative importance of children’s play, games, and personality characteristics. In *Biennial Conference of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA*. Cronin-Jones, L. (2005). Using drawings to assess student perceptions of schoolyard habitats: A case study of reform-based research in the United States. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10: 225-240.
- Cronin-Jones, L. L. (2005). Using drawings to assess student perceptions of schoolyard habitats: A case study of reform-based research in the United States. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1): 225-240.
- Curriculum Guidance for the Foundation Stage (CGFS). (2000). London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Danby, S. & Baker, C. (1998). How to Be Masculine in the Block Area, *Childhood* 5: 151–75.
- Danks, S. G. (2010). *Asphalt to Ecosystems. Design Ideas for Schoolyard Transformation*. Oakland: New Village Press.

- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51 576-579.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- De Marco, A. C., Zeisel, S. & Odom, S. L. (2015). An Evaluation of a Program to Increase Physical Activity for Young Children in Child Care. *Early Education and Development*, 26 (1):1-21. Retrieved from <http://10.1080/10409289.2014.932237>.
- De Vries, E., Thomas, L. & Warren, L. (2010). *Teaching Mathematics and Play-based Learning in an Indigenous Early Childhood Setting: Early Childhood Teachers' Perspectives*. L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- De Vries, R. (2006). Games with rules. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve, 2nd Ed*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- DeBord, K., Hestenes, L., Moore, R., Cosco, N., & McGinnis, J. (2005). *The preschool outdoor environment measurement scale*. Kaplan Learning Company.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*, 13: 39-80.
- Den Hoed, R. C. (Ed.). (2014). *Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning*. Forest School Canada. Retrieved from [http://www.forestschoollcanada.ca/wp-content/themes/wlf/images/FSC-Guide\\_web.pdf](http://www.forestschoollcanada.ca/wp-content/themes/wlf/images/FSC-Guide_web.pdf).
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1): 238-256.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), (2009). *Belonging, Being, and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Australian Government.
- Department of Health and Ageing. (2010). *Physical Activity Recommendations for 0-5 Year Olds*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Department of Health. (DH, United Kingdom). (2011-2012). *Physical Activity Guidelines for Early Years (under 5) for Children who are Capable of Walking*. London: DH. Retrieved from

[http://www.dh.gov.uk/prod\\_consum\\_dh/groups/dh\\_digitalassets/documents/digitalasset/dh\\_128143.pdf](http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/documents/digitalasset/dh_128143.pdf)

- Diachenko, O. M. (2011). "On Major Developments in Preschoolers' Imagination". *International Journal of Early Years Education*, 19(1): 19-25. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2011.5709966>.
- Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Collins, M. F. (2013, April). The Read-Play-Learn intervention and research design. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development in Seattle, WA*.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320): 107–111.
- DiPietro, J. (1981). Rough and Tumble Play: A Function of Gender. *Developmental Psychology*, 17:50–58.
- Dockett, S. & Perry, B. (2010). *What Makes Mathematics Play?* L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- Dockett, S., Perry, B., Campbell, H., Hard, L., Kearney, E., Taffe, R., & Greenhill, J. (2007). Early years learning and curriculum: Reconceptualising reception-continuity of learning. *Adelaide, SA: Office of Early Childhood and Statewide Services, Department of Education and Children's Services*.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123 (2): 261–266.
- Drake, J. (2001). *Planning Children's Play and Learning in the Foundation Stage*. London: David Fulton.
- Driscoll, A. & Nagel, N.G. (2008). *Early childhood education, Birth – 8. The world of children, families, and educators*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Duffin, J. (2003). "The role of calculators". Στο I. Thomson (ed.), *Teaching and learning early number*, Open University Press.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6): 1428.
- Dunn, J. (1992). "Sisters and Brothers: Current Issues in Developmental Research," in *Children's Sibling Relationships: Developmental and Clinical Issues*, ed. Frits Boer and Judy Dunn (1992), 1–17; Anna McAllister and Candida Peterson, "A Longitudinal Study of Child Siblings and Theory of Mind Development," *Cognitive Development* 22 (2007), 258–70; Ted Ruffman, Josef Perner, Mika Naito, Lindsay Parking, and Wendy A. Clements, "Older (But Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding," *Developmental Psychology*, 34 (1998), 161–74.
- Duranceau, A. & Bergeron, P. (2013). Built environment and physical activity among young people, Institut National de Sante Publique du Quebec, (1).
- Dyment, J. & Bell, A. (2008). "Grounds for Movement: Green School Grounds as Sites for Promoting Physical Activity". *Health Education Research*, 23:952–62.
- Dyment, J. & Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1): 90–98.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1): 28-45.
- Early Years Learning Framework for Australia (EYLF). (2010). Australia: Sandra Cheeseman.
- Eaton, W. & Enns, L. (1986). Sex Differences in Human Motor Activity Level. *Psychological Bulletin*, 100:19–28.
- Eaton, W. O., Von Bargen, D., & Keats, J. G. (1981). Gender understanding and dimensions of preschooler toy choice: Sex stereotype versus activity level. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 13(3): 203.
- Eberle, S. (2011). Playing with the Multiple Intelligences. How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4(1): 19-51.
- Eberle, S. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6:214–34.
- Edgington, M. (2004). *The Foundation Stage Teacher in Action*. London: Paul Chapman.
- Elias, C. & Berk, L. (2002). "Self-Regulation in Young Children: Is There a Role for Sociodramatic Play?" *Early Childhood Research Quarterly*, 17:216–38.

- Elkind, D. (2007). *The Power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Elliott, S. (2010). Children in the natural world. In Davis, J. (Ed.), *Young children and the environment: Early education for sustainability*: 43-75, Melbourne: Cambridge University Press.
- Ellis, M. (1973). *Why People Play*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Emmer, E., Evertson, C. & Worsham, M. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers* (6th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Enderlin, M. (1907). *Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des kinders*, Langensalza.
- Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G. & van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children—It's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Prev. Med.*, 56: 319–325.
- Enz, B. & Christie, J. F. (1993). Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*, New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1): 97-125.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5): 643-664.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fabes, R., Martin, C. & Hanish, L. (2003). Young Children's Play Qualities in Same Other-, and Mixed-Sex Peer Groups. *Child Development*, 74:921-32.
- Fagot, B., Leinbach, M. & Hagan, R. (1986). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology* 22:440–43.
- Fantuzzo J, Sekino Y. & Cohen HL (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychol Sch.*, 41(3):323–336.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1): 79.

- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Pen interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1): 105–120. doi:10.1016/0885-2006(95)90028-4.
- Federation of American Scientists. (2005). *Harnessing the Power of Video Games for Learning*.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52: 1095-1118.
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of pediatrics*, 140(1): 81-85.
- Fishbein, H. D., & Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3): 303-316.
- Fisher, Ep. (1992). The impact of play on development: a meta-analysis. *Play and Culture*, 5 :159–181.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R.M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84 (6): 1872-1878.
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L.E. (2010-2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-360). New York: Oxford University Press.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2): 111-117.
- Flaxman, SG. (1999). Play: an endangered species? *Scholastic Inc.*, 110 (2): 39–41.
- Foley, P. (2008). Introduction. In J. Collins and P. Foley (Eds) *Promoting children's wellbeing: Policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Fouts, H., Hallam, R. & Purandare, S. (2013). Gender Segregation in Early-Childhood Social Play among the Bofi Foragers and Bofi Farmers in Central Africa. *American Journal of Play*, 5 (3): 333-356.
- Freud, A. (1974). *The ego and the mechanism of defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1961). The ego and the id Standard Edition 19 3-66 London.
- Froebel, F. W. (1887). *The Education of Man*, New York: Appleton.

- Frost, J. L., & Klein, B. L. (1979). *Children's play and playgrounds*. Allyn & Bacon.
- Frost, J.L., Wortham, S.C. & Reifel, S. (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Fung, C. K. H. & Cheng, D. P. W. (2011-2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years*, 32(1): 17-33, DOI: 10.1080/09575146.2011.599794.
- Gammage, P. (2006). Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(3): 235–48.
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S., Cranley Gallagher, K., Iruka, I., Odom, S. & Pungello, E. (2016). *Guided versus Independent play: Which Better Sustains Attention among Infants and Toddlers? SREE, Conference*.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*, Αθήνα: Κουτσομπός Α.Ε.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally Appropriate Practice. Curriculum and Development in Early Education* (4th ed.). United States of America: Wadsworth Cengage Learning publications.
- Ghafouri, F. (2012). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. *Education 3-13*, 1–23. doi:10.1080/03004279.2011.642400.
- Ghafouri, F. (2014). Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. *Education 3-13*, 42(1): 54-76.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2): 10–34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010>.
- Ginsburg, H. P. (2006-2007). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In R. M. Golinkoff, K Hirsh-Pasek, & D. Singer (Eds.), *Play=learning* (pp. 145-165). New York: Oxford University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1): 182-191.
- Gleason, J. & Knodell, S. (2002). *Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state*. Wasington, DC: State of Washington. [http://www.commerce.wa.gov/CTED/documents/ID\\_170\\_Publications.pdf](http://www.commerce.wa.gov/CTED/documents/ID_170_Publications.pdf) (Πρόσβαση 20 Μαΐου 2010).

- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30: 241-246.
- Goelman, H. & Jacobs, E. V. (Eds.). (1994). *Children's play in child care settings*. Albany: NY: SUNY Press.
- Gooch, K. (2009). *Forging and fostering relationships in play: whose zone is it anyway*, in T. Papatheodorou and J. Moyles (eds), *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell.
- Gray, P. (2008). The value of play I: The definition of play provides clues to its purposes. *Psychology Today*, 1-5.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3: 443–463.
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2): 182-213.
- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1): 8-31.
- Greenberg, D. (1992). “Sudbury Valley’s Secret Weapon: Allowing People of different Ages to Mix Freely at School,” in *The Sudbury Valley School Experience*, 3rd ed., ed. Daniel Greenberg: 121–36.
- Griffith, R. (1994). Mathematics and play. In J. R. Moyles (Ed.), *The excellence of play* (pp. 143-157). Buckingham: Open University Press.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Guldborg, H. (2009). *Reclaiming childhood: Freedom and play in an age of fear*. Abingdon, Oxon: Routledge. ISBN, 415477239.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1): 9-17.
- Hall, N. & Abbott, L. (1991). *Play in the Primary Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C. & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1):82-105.
- Hanline, F. M. (1999). Developing a preschool play – based curriculum. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46: 289-305.

- Hannon, J. & B. Brown. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine* 46 (6): 532-536.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (2003). *Infant/toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harper, L. & Huie, K. (1998). Free of Space by Preschoolers from Diverse Backgrounds: Factors Influencing Activity Choices, *Merrill Palmer Quarterly*, 44: 423-446.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8: 411-420.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental care*. London: Unicef.
- Hartley, R. Frank, L. & Goldenson, R. (1952). *Understanding Children's Play*, London.
- Hatch, A., Bowman, B., Jordan, J. R., Morgan, C. L., Hart, C. & Soto, L. D. (2002). Developmentally appropriate practice: Continuing the dialogue. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3): 439-457.
- Hayes, N., (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης*, Αθήνα: «Ελληνικά Γράμματα».
- Henderson, K. E., Grode, G. M., O'Connell, M. L. & Schwartz, M. B. (2015). Environmental factors associated with physical activity in childcare centers. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12 (43): 1-9. doi: <http://10.1186/s12966-015-0198-0>.
- Henniger, M. (1993). Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education*, 70(2): 1-7.
- Henricks, T. (2012). Play as a Pathway of Behavior. Excerpted from Selves, Societies, and Emotions: Understanding the Pathways of Experience. *American Journal of Play*, 4(2): 225-253.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42: 191-205.
- Hirsch, E. (1996). *The Block Book*.

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E., & Singer, D.G. (2008). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hoffman, A. & Glannon A. (1993). *Kits, games and manipulatives for the Elementary school classroom. A source book*. New York & London: Garland Publishing, INC.
- Holmes, R. & Procaccino, J. (2009). Preschool Children's Outdoor Play Area Preferences. *Early Child Development and Care*, 179:1103-12.
- Holmes, R. (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School. Longitudinal and Intrapersonal Patterns. *American Journal of Play*, 4(3): 327-351.
- Holmes, R., Pellegrini, A. & Schmidt. S. (2006). "The Effects of Different Recess Timing Regimens on Preschooler's Classroom Attention." *Early Child Development and Care*, 176: 735-43.
- Hönekopp, J., & Thierfelder, C. (2009). Relationships between digit ratio (2D: 4D) and sex-typed play behavior in pre-school children. *Personality and Individual Differences*, 47(7): 706-710.
- Hopkins, E. Dore, R. & Lillard, A. (2012). Forthcoming. "Learning from Pretense: Is Pretend Play an Effective Pedagogical Tool?"
- Howard, J., Jenvey, V. & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4): 379-393.
- Howes, C. & Wishard, A. (2004). Revisiting shared meaning: Looking through the lens of culture and linking shared pretend play through proto-narrative development to emergent literacy. In *Children's play: The roots of reading*, ed. Edward F. Zigler, Dorothy G. Singer, and Sandra J. Bishop-Josef, 143-58.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23: 27-50.
- Hughes, B. (1999). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. London: PLAYLINK.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Huizinga J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London: Beacon Press.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Ροζάνης, Σ., Λυκιαρδόπουλος, Γ.), Αθήνα: Γνώση.
- Huizinga, J. (1955), *Homo Ludens*, Boston: Beacon.

- Hujala, E., Helenius, A. & Hyvönen, P. (2010). Play for learning and transition to school. In M. Ebbeck & M. Waniganayake (Eds.), *Children's play in early childhood education: Facilitating learning in diverse contexts* (pp. 89–102). Australia: Oxford University Press.
- Humphreys, A. & Smith, P. (1984). Rough-and-Tumble in Preschool and Playground, In *Play in Animals and Humans*, edited by Peter K. Smith, 241–66.
- Hunting, R. P. (2010). Little people, big play, and big mathematical ideas. *Shaping the future of mathematics education*, 727-730.
- Hurwitz, S. C., Blasi, M. & Hurwitz, S. C. (2002-2003). For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play! *Childhood Education*, 79(2): 101-102.
- Huston, A. (1983). Sex typing. In Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of*
- Hutchins, T., Sagers, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Hutt, C. (1976). Exploration and play in children. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds) *Play – Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books.
- Hutt, S. J., Tyler, C., Hutt, C. & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning*. London: Routledge.
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8): 65-83.
- Ilhmeideh, F. M. & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36 (1): 81-96. doi: <http://10.1080/09575146.2015.1077783>.
- Irving, H. (2014). *The natural choice: Connecting children to the learning and development benefits of nature*. Unpublished dissertation. University of Roehampton, Early Childhood Studies.
- Isaacs, S. (1938). *Intellectual Growth in Young Children*. London: Routledge.
- Jacklin, C. & Maccoby, E. (1978). Social Behavior at Thirty-Three Months in Same-Sex and Mixed-Sex Dyads. *Child Development*, 49:557–69.
- Jackson, D. M., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2003). Objectively measured physical activity in a representative sample of 3-to 4-year-old children. *Obesity*, 11(3): 420-425.
- Jacquín, G. (1954). *L' education par le jeu*. Paris.

- Jagoda, P., Gilliam, M., McDonald, P. & Russell, C. (2015). Worlding through Play Alternate Reality Games, Large-Scale Learning, and The Source. *American Journal of Play*, 8(1): 74-100.
- James, N. (1987). *Children as Consumers*, Lexington: Lexington Books.
- Jantan, H., Hamdan, A., Yahya, F., Saleh, H. & Ong, M. (2015). Contributing Factors on Malaysia Preschool Teachers' Belief, Attitude and Competence in Using Play Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(3): 146-154.
- Jarrett, O. & Duckett-Hedgebeth, M. (2003). "Recess in Middle School: What Do the Students Do?" In Play and Educational Theory and Practice, *Play & Culture Studies*, 5: 227-41.
- Jarrett, O. S. (2001). Play during recess and the effect of recess on classroom behavior. *Play, Policy practice Connections*, 6(1): 11-17.
- Jarrett, O., French-Lee, S., Bulunuz, N. & Bulunuz, M. (2010). Play in the Sandpit. A University and a Child-Care Center Collaborate in Facilitated-Action Research. *American Journal of Play*, 3(2): 221-237.
- Jarrett, O., Maxwell, D. Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. & Yetley, A. (1998). "Impact on Recess on Classroom Behavior: Group Effects and Individual Differences". *Journal of Educational Research*, 92: 121-6.
- Jarvis, P. (2006). "Rough and Tumble" play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 147470490600400128.
- Johnson, D. (1998). *Many schools putting an end to child's play*. New York Times.
- Johnson, E. J., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston: Pearson.
- Johnson, J. E., & Roopnarine, J. L. (1983). *The preschool classroom and sex differences in children's play*. In M. B. Liss (Ed.), *Social and cognitive skills: Sex roles and children's play* (pp. 193-218). New York: Academic Press.
- Johnson, J.E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Johnson, R. (2007). *Foundation. Recess Rules*. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *The National Autistic Society*, 7(4): 347-360.

- Jung, E., Lee, S. & Jung, J. (2015). In & Outdoor Architectural Space and Characteristics in Correspondence with the Kindergarten Curriculum. *Advanced Science and Technology Letters*, 112: 25-29, doi: <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.112.05>.
- Kagan, D. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3): 419-469.
- Kamii, C., Miyakawa, Y. & Kato, Y. (2004). The development of logico-mathematical knowledge in a block-building activity at ages 1–4. *Journal of Research in Childhood Education*, 19:44–57.
- Katz, L.G. & McClellan, D.E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L.G., Evangelou, D., & Hartman, J.A. (1990). The Case for Mixed – Age Grouping in Early Education, National Association for the Education of Young Children, Washington.
- Kavanaugh, R. L. (2006). *Pretend play*. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 269-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellert, S. (2004). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-nature Connection*. Island Press.
- Kementerian Pelajaran Malaysia, (2013).
- Kenney, J.L., Militana, H.P. & Donohue, M.H. (2003). Helping teachers to use their school's backyard as an outdoor classroom: A report on the watershed learning center program. *The Journal of Environmental Education*, 35: 18-26.
- Kerschensteiner, G. (1982). *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitschule* (I-II), Padeborn.
- Kersh, J., Casey, B. M., & Young, J. M. (2008). Research on spatial skills and block building in girls and boys. *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*, 233-251.
- Kieff, J. (2001). The silencing of recess bells. *Childhood Education*, 77: 319-320.
- Kieff, J. E. & Casberque, R. M. (2000). *Playful learning and teaching. Integrating play into preschool and primary programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- King, N. R. (1982). Children's play as a form of resistance in the classroom. *Journal of Education*, 164(2): 320–329.
- King, N. R. (1986). When educators study play in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(3): 233–246.

- Kinsman, C. A. & Berk, L. E. (1979). Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children*, 35: 66-75.
- Kitson, N. (1994). Fantasy play: a case for adult intervention. *The excellence of play*, ed. JR. Moyles. Open University Press. Buckingham–Philadelphia.
- Kohlberg, L. (1966). *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes*. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2010). Learning to play, playing to learn: A case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, 23(1): 26-50.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, role, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3): 363-382.
- Korat, O. Bahar, E. & Snapir, M. (2003). Socio-Dramatic play as opportunity for literacy development: The teachers' role. *The Reading Teacher*, 56: 386-393.
- Kos, M. & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 13 (3): 189-205. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2013.769888>.
- Krafft, K. & Berk, L. (1998). "Private Speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation". *Early Childhood Research Quarterly*, 13:637–58.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of environmental psychology*, 24(2): 179-198.
- LaFreniere, P. & Charlesworth, W. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology*, 4:55–67.
- LaFreniere, P. & Sroufe, A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21:56–69.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary Functions of Social Play. Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation. *American Journal of Play*, 3(4): 464-488.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross- cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers, *Early Education and Development*, 13:201–19.

- LaFreniere, P., Strayer, F. & Gauthier, R. (1984). The Emergence of Same-Sex Affiliative Preferences among Preschool Peers: A Developmental/Ethological Perspective. *Child Development*, 55:1958–65.
- Lancy, D. F., & Grove, M. A. (2011). Marbles and Machiavelli: The Role of Game Play in Children's Social Development. *American Journal of Play*, 3(4): 489-499.
- Lasenby-Lessard, J. & Morrongiello, B. (2011). Understanding Risk Compensation in Children: Experience with the Activity and Level of Sensation Seeking Play a Role. *Accident Analysis and Prevention*, 43:1341–47.
- Lasenby-Lessard, J., Morrongiello, B. & Barrie, D. (2013). The Impact of Accumulated Experience on Children's Appraisals of Risk and Risk-Taking Decisions: Implications for Youth Injury Prevention. *Health Psychology*, 32:370–78.
- Lauer, L. (2011). *Play deprivation: Is it happening in your school setting?* 1-10.
- Lázarus, M. (1883). Concerning the fascination of play. *Berlin: Dummler*.
- Lee, A. (1980). Together we learn to read and write: Sexism and literacy. *Learning to Lose: Sexism and Education, The Women's Press, London*.
- Leff, S.S., Power, T.J., Costigan, T.E., & Manz, P.H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32: 418-430.
- Lekka, A., & Sakellariou, M. (2014, November). Computer games and ethical issues. In *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL), 2014 International Conference on* (pp. 342-343). IEEE.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. *Working Paper*, 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Lester, S., Maudsley, M., & England, P. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. JKP.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23: 478-487.
- Lieberman, G.A. & Hoody, L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego: State Education and Environment Roundtable.
- Lieberman, N. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*, USA: Academic Press.
- Lillard, A. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *The NAMTA Journal*, 38(2):137-174.

- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. & Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1): 1-34.
- Lind, K. (2000). "Exploring Science in Early Childhood Education (3rd ed.)", Delmar Albany. NY *Google Scholar*.
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Nelson Thornes.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(1): 7-14.
- Lindsey, E. W. & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3): 330-360.
- Liss, M. (1979). Variables Influencing Modeling and Sex-Typed Play. *Psychological Reports*, 44:1107-15.
- Liss, M. (1981). Patterns of Toy Play: An Analysis of Sex Differences. *Sex Roles*, 7:1143-50.
- Little, H. & Eager, D. (2010). "Risk, Challenge, and Safety: Implications for Play Quality and Playground Design". *European Early Childhood Education Research Journal*, 18:497-513.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2): 33-40.
- Little, H., & Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4): 337-345.
- Little, H., Sandseter, E. & Wyver, S. (2012). "Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13:300-316.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Sage.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4): 455-470.
- Lockheed, M. E. (1986). *Reshaping the social order: The case of gender segregation*. *Sex Roles*, 14: 617-628.

- Logue, M & Detour, A. (2011). You Be the Bad Guy: A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play. *Journal ECRP (Early Childhood Research & Practice)*, 13(1):1-16.
- Lord, A. & McFarland, L. (2010). Pre-service primary teachers' perceptions of early childhood philosophy and pedagogy: A case study examination. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3): 1–113.
- Lucas, A. & Dymont, J. (2010). Where Do Children Choose to Play on the School Ground? The Influence of Green Design. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38:177–89.
- Lutz, D. J., & Sternberg, R. J. (1999). *Cognitive development*. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*. (4<sup>th</sup> ed., pp. 257-311). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3): 347-370.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1987). Gender Segregation in Childhood. In *Advances in Child Development and Behavior* edited by Hayne W. Reese, 20:239–87.
- Maccoby, E. (1990). Gender and Relationships: A Developmental Account. *American Psychologist*, 45:513–20.
- Maccoby, E. (2000). Perspectives on Gender Development. *International Journal of Behavioral Development*, 24:398-406.
- Maccoby, E. (2002). "Gender and Group Processes: A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11: 54-8.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together* (Vol. 4). Harvard University Press.
- Mainemelis, C. & Ronson, S. (2006). Ideas are born in fields of play: Towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in Organizational Behavior*, 27: 81-131.
- Maistorou, R. (2008). Physical activity and movement development in early childhood. *Spectrum Magazine*. <http://spectrumpublications.com> (Πρόσβαση 30 Μαΐου 2009).
- Makarenko, A.S. (1958). *Werke*, Bd.4, Berlin (DDR).
- Malone, K. & Tranter, P. J. (2003a). School grounds as sites for learning: making the most out of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3): 283-303.

- Malone, K. & Tranter, P. J. (2005). 'Hanging out in the schoolground': A reflective look at researching children's environmental learning. *Canadian Journal of Environmental education*, 10: 212-224.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003b). "Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children youth and environments*, 13(2): 87-137.
- Marsh, P. (1999). Does camping enhance self-esteem? *Camping Magazine*, 72(6): 36-40.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). *Cognitive theories of early gender development*. *Psychological Bulletin*, 128: 903-933.
- Martin, K. (1998). Becoming a Gendered Body: Practices of Preschools. *American Sociological Review*, 63:494–511.
- Martin, N., Yin, Z. & Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience, and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?* Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, 27(1): 1-13.
- Mathur, S. & Parameswaran, G. (2015). Gender Neutrality in Play of Young Migrant Children An Emerging Trend or an Outlier? *American Journal of Play*, 7(2): 174-200.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3): 255-265.
- McArdle, F. & McWilliam, E. (2005). From balance to blasphemy: Shifting metaphors for researching early childhood education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3): 323-336.
- McCabe, D. H. (2016). Purposeful Movement in an Early Childhood Classroom. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, Paper 145.
- McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4): 379–395.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1): 24-43.
- McDonald, J. M. & McDonald, R. B. (2002). Nature Study: A Science Curriculum for Three and Four-Year-Olds. In J. Cassidy & S. D. Garrett (Eds.), *Early Childhood Literacy: Programs & Strategies to Develop Cultural, Linguistic, Scientific and Healthcare*

- Literacy for Very Young Children & Their Families, 2001 Yearbook* (pp. 164-185). Texas: University Corpus Christi.
- McFarlane, A. & Kirriemuir, J. (2003). Use of Computer and Video Games in the Classroom. *Presented at the DiGRA conference, Holland.*
- McGuinness, D., & Morley, C. (1991). Sex differences in the development of visuo-spatial ability in pre-school children. *Journal of mental imagery*, 15:143-50.
- McInnes, K., J. Howard, G. Miles & K. Crowley. (2009). Behavioural Differences Exhibited by Children When Practising a Task under Formal and Playful Conditions. *Educational and Child Psychology* 26(2): 31–39.
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., & Nader, P. R. (1992). SOFIT: System for observing fitness instruction time. *Journal of teaching in physical Education*, 11(2): 195-205.
- McWayne CM, Fantuzzo, JW. & McDermott, PA. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Dev Psychol*, 40(4):633–645.
- Meadows, S. (1995/1986). *Understanding child development*. London: Routledge.
- Meadows, S. (2006). *The Child as Thinker: The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*, 2<sup>nd</sup> edn. London: Routledge.
- Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service teachers' met a cognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*, 25: 76-82.
- Mieskes, H. (1970). «Spielmittel, Wissenschaft, Forschung und Praxis», in: Wissenschaftlichen Beirat der Arbeitsgemeinschaft e. V., Bamberg.
- Miglino, O. (2009). PROACTIVE (Fostering Teachers' Creativity through Game-Based Learning). *Production of Creative Game-Based Learning Scenarios*. A Handbook for Teachers. Lifelong Learning Programme.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okulfnesi Eğitimi Genel Mórdórlógó (2006). *Okulfnesi Eğitim Programı: 36-72 Aylık Hocuklar İçin* (Preschool Education Curriculum: for 36-72 Month Children). Ankara: Devlet Kitapları Genel Mórdórlógó.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R. & Mulligan, D. A. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129(1): e204-e213.
- Ministry of Education (2004). *National core curriculum for basic education 2004*. Retrieved October 2, 2006, from [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_englanti\\_index/index.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_englanti_index/index.pdf).

- Minns, H. (1991). *Language, Literacy and Gender: Equal Opportunities in Primary English*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- Moller, S. (2015). Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3): 322-346.
- Monighan-Nourot, P. (1990). The legacy of play in American early childhood education. *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*, 59-85.
- Monighan-Nourot, P. (2003). Playing with play in four dimensions. In J. Isenberg & M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2nd ed., pp. 123-148). New York: Teachers College Press.
- Monighan-Nourot, P., Scales, B., Van Hoorn, J. & Almy, M. (1987). *Looking at children's play: A bridge between theory and practice*.
- Moore, G.T. (1994). *Early childhood physical environment rating scales, dimensions of education rating scales, observation schedules, and behavior maps for the description and measurement of child care centers*. Milwaukee: University of Wisconsin, Milwaukee, Center of Architecture and Urban Planning Research.
- Moore, R. C. & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning. Creating Environments for Rediscovering Nature's way of Teaching*. Berkley, California: MIG Communications.
- Morgan, A.E. & Kennewell, S.E. (2006). Initial teacher education student's views of play as a medium for learning—divergence of personal philosophy and practice. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3): 307–320.
- Moser, Th. & Martinsen M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4): 457-471. doi: <http://10.1080/1350293X.2010.525931>.
- Moyles, J. R. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. (2002). *SPEEL: Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. DfES Research Brief and Report 363. London: DfES.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5*, (2<sup>nd</sup> ed.). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Ness, D. & Farenga, S. (2016), Blocks, Bricks, and Planks Relationships between Affordance and Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal of Play*, 8 (2): 201-227.

- Ness, D., & Farenga, S. J. (2007). *Knowledge under construction: The importance of play in developing children's spatial and geometric thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27:203–25.
- Neuman, S., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30:95–122.
- New, R, Mardell, B. & Robinson, D. (2005). "Early Childhood Education as Risky Business: Going Beyond What's 'Safe' to Discovering What is Possible." Early Childhood Research & Practice 7. <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/index.html>.
- Newman, J., Brody, P. J. & Beauchamp, H. M. (1996). Teachers' attitudes and policies regarding play in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 33: 61–69.
- Nicaise, V., Kahan, D., Reuben K. & Sallis J. F. (2012). Evaluation of a Redesigned Outdoor Space on Preschool Children's Physical Activity During Recess. *Pediatric Exercise Science*, 24: 507-518.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond human development (ç. M. Türkan Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 137-169.
- NMER. (2005). Act No. 64 of June 2005 Relating to Kindergartens (The Kindergarten Act) [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act\\_no\\_64\\_of\\_june\\_2005\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf).
- NMER. (2011). Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens. [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/framework\\_plan\\_for\\_the\\_content\\_and\\_tasks\\_of\\_kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/framework_plan_for_the_content_and_tasks_of_kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf).
- Noren-Bjorn, E. (1982). *The impossible playground*. West Point, NY: Leisure Press.
- O'Reilly, A. W., Painter, K. M. & Bornstein, M. H. (1997). Relations between language and symbolic gesture development in early childhood. *Cognitive Development*, 12(2): 185-197.
- Oliver, S. J. & Klugman, E. (2007). Building a Play Research Agenda: What Do We Know About Play? *Exchange*:14-18.
- Owocki, G. (1999). *Literacy through play*. Heinemann, 88 Post Rd. West, Box 5007, Westport, CT 06881-5007.

- Ozaydina, L. (2015). Teaching Play Skills to Visually Impaired Preschool Children: Its Effect on Social Interaction, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4): 1021-1038, DOI 10.12738/estp.2015.4.2746.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62: 307-332.
- Papic, M., Mulligan, J. & Bobis, J. (2009). Developing mathematical concepts in Australian pre-school setting: Children's mathematical thinking. In *Crossing divides: Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Vol. 1, ed. Roberta Kathleen Hunter, Brenda Anne Bicknell, and Timothy Angus Burgess.
- Pardee, M. Gillman, A. & Larson, C. (2005). *Community investment collaborative for kids resource guide 4, creating playgrounds for early childhood facilities*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Parker, S. T. (1984). *Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games*. In P. K. Smith (Ed.), *Play in animals and humans* (pp. 271-294). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Parsons, A. (2011). *Young children and nature: Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the implications on playground design*. Unpublished Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27: 243-269.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H. & Addy, C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health*, 78 (8): 438-444.
- Patrick, G. T. W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patte, M. (2010). "Can You Imagine a World Without Recess?" *Childhood Education*, 87:62-3.
- Pavia, V. (2010). *Formas del Juego y Modos de Jugar, secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial Universidad Nacional del Comahue.
- Pellegrini, A. & Davis, P. (1993). "Relations Between Children's Playground and Classroom Behaviour." *British Journal of Educational Psychology*, 63:88-95.
- Pellegrini, A. & Perlmutter, J. (1989). "Classroom Contextual Effects on Children's Play". *Developmental Psychology* 25:289-96.

- Pellegrini, A. (1985). Social – Cognitive Aspects of Children’s Play: The Effects of Age, Gender, and Activity Centers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6: 129-140.
- Pellegrini, A. (1992). Preference for Outdoor Play During Early Adolescence. *Journal of Adolescence*, 15:241-54.
- Pellegrini, A. (2004). Sexual Segregation in Childhood: A Review of the Evidence for Two Hypotheses. *Animal Behavior*, 68:435-43.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*, Oxford: University Press.
- Pellegrini, A., Huberty, P & Jones, I. (1995). “The Effects of Recess Timing on Children’s Playground and Classroom Behaviors.” *American Educational Recess Journal*, 32: 845-64.
- Pellegrini, A.D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children’s object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23-43.
- Pellegrini, AD. & Smith, PK. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2):51–57.
- Perry, B., & Dockett, S. (2007). Play and mathematics. *Adelaide: Australian Association of Mathematics Teachers*. Retrieved November, 3, 2012.
- Perry, J. P., & Branum, L. (2009). "Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater": Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning. *American Journal of Play*, 2(2), 195-214.
- Peterson, J. B., & Flanders, J. L. (2005). Play and the regulation of aggression. In R. E. Tremblay, W. H. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 133-157). New York: Guilford Press.
- Piaget, J. (1926/1972). *La représentation du monde chez l' enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*, trans. Marjorie Gabain.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1976). Piaget’s theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer Berlin Heidelberg.
- Piaget, J. (1979). Comments on Vygotsky's critical remarks.
- Pollard, A. (ed.) (2002). *Readings for Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Pollman, M. (2010). Blocks and Beyond: Strengthening Early Math and Science Skills through Spatial Learning. *Childhood Education*, 88(2): 135-136.

- PPSG. (2005). *Playwork Principles, held in trust as honest brokers for the profession by the Playwork Principles Scrutiny Group*, available from: <<http://www.playwales.org.uk/page.asp?id=50>>[accessed 5 August 2007].
- Pramling, N. & Pramling-Samuelsson, I. (2001). "It is floating cause there is a hole: A young child's experience of natural science. *Early Years*, 21(2): 139-149.
- Pramling-Samuelsson, I. & Asplund-Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6): 623-641.
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1): 47-65.
- Proscio, T., Sussman, C. & Gillman, A. (2004). *Community investment collaborative for kids. Childcare facilities: Quality by design*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Public Schools of North Carolina (1998). *Early childhood education facilities planner*. Raleigh, NC: Public Schools of North Carolina, State Board of Education, Department of Public Instruction. <http://www.schoolclearinghouse.org/pubs/early.pdf> (Πρόσβαση 15 Απριλίου 2010).
- Pui-Wah, D. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1): 69-82.
- Pui-Wah, D. C. & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41: 339-352.
- Ramstetter, C. L., Murray, R. & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*, 80(11): 517-526.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind? *Early Education and Development*, 18(2): 271-303.
- Reilly, J. J. (2008). Physical Activity, Sedentary Behaviour and Energy Balance in the Preschool Child: Opportunities for Early Obesity Prevention. *Proceedings of the Nutrition Society*, 67: 317-325. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0029665108008604>.
- Resnick, M. (2004). Edutainment? No thanks. I prefer playful learning. *Associazione Civita Report on Edutainment*, 14: 1-4.
- Ridgway, A. & Quinones, G. (2012). How do Early Childhood Students Conceptualize Play-Based Curriculum? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12): 46-56.

- Ridgway, C. & Correll, S. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, 18: 510-31.
- Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25(1): 61-66.
- Rivkin, M. (2000). Outdoor experiences for young children. *ERIC Digest*, ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Charleston WV.
- Rogers, A., & Russo, S. (2003). Blocks: A commonly encountered play activity in the early years, or a key to facilitating skills in science, maths and technology? *Investigating. Australian Primary or Junior Science Journal*, 19(1): 17-21.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.). (1994). *Children's play in diverse cultures*. SUNY Press.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2004). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1): 59-89.
- Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing*. 2nd ed.
- Rowe, R. & Maughan, B. (2009). The Role of Risk-Taking and Errors in Children's Liability to Unintentional Injury. *Accident Analysis and Prevention* 41: 670-75.
- Rubin, K. H. (1986). *Play, peer interaction, and social development*. In A. W. Gottfriend & C. C. Brown (Eds.), *Play interactions: The contribution of play materials and parental involvement to children's development* (pp. 163-174). Lexington, MA: Heath.
- Rubin, K. H., Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social development*, 4: 693-774.
- Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. In K.H. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 69-84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). *Gender development*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 933-1016). New York: Wiley.

- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4): 1121-1136.
- Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2012). Greek preservice kindergarten teachers' beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions, *Early Child Development and Care*, 182 (1), 123-135. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.545887>.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M.A. (2008). "The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6): 623–641. doi:10.1080/00313830802497265.
- Sandberg, A. & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32 (5): 297-305.
- Sandseter, E. & Sando, O. (2016). We Don't Allow Children to Climb Trees". How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2): 178-200.
- Sandseter, E. (2007. 2009). "Affordances for Risky Play in Pre-School: The Importance of Features in the Play Environment". *Early Childhood Education Journal*, 36:439–56.
- Sandseter, E. (2010). "Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play among Preschool Children." PhD diss., Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. (2012). "Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play". *Childcare in Practice*, 18:83–101.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evol. Psychol.*, 9: 257–284.
- Sandseter, E. B. H. (2013). Learning risk management through play. *Varied perspectives on play and learning: theory and research on early years education*, 141-157.
- Sanoff, H. (1995). *Creating environments for young children*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Saracho, O. (2002). *Young children's creativity and pretend play*. *Early Child Development or Care*, 172(5):431-438.

- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3): 201-206.
- Saracho, O. N., Spodek, B. (Eds.), (2008). *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sarama, J. & Clements, D. (2009). Building Blocks and Cognitive Building Blocks. Playing to Know the World Mathematically. *American Journal of Play*, 313-337.
- Sargisson, R. & McLean, I. (2013). "Investigating Children's Play Preferences and Safety in New Zealand Playgrounds". *Children, Youth and Environments*, 23:1-21.
- Sargisson, R. & McLean, I. (2012). Children's Use of Nature in New Zealand Playgrounds. *Children, Youth and Environments*, 22:144-63.
- Sawyer, R. K. (2006). The school of the future. In R. K. Sawyer, (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 567-580). NY: Cambridge University Press.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D. & Ponte, I. (2005). *Children's play*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scheuerl, H. (1962). *Das Spiel*, Weinheim.
- Schüttler-Janikula (1972), «Spiel-und. Lernmittel in der Vorschulerziehung», in: Evangelische Kinderpflege, 2: 63-67.
- Segal, M. (2006). The roots and fruits of pretending. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 33-49). Washington, DC.: Zero To Three Press.
- Serbin, L. A., Tonick, I. J. & Sternglanz, S. H. (1977). *Shaping cooperative cross-sex play*. Child Development, 48: 924-929.
- Shin, E. & Spodek, B. (1991). *The relationship between children's play patterns and types of teacher intervention*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Shiree, L. (2010). Mathematical Outdoor Play: Toddler's Experiences L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sicart, M. (2009). Newsgames: Theory and design. *Entertainment Computing-ICEC 2008*, 27-33.

- Singer, D.G., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Singer, J. L. (1995). *Imaginative play in childhood: Precursor of subjunctive thought, daydreaming, and adult pretending games*. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 187-219). Albany: State University of New York Press.
- Slavin, R. E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child development*, 1161-1167.
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Smidt, S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Smith, P. & Daglish, L. (1977). Sex Differences in Parent and Infant Behavior in the Home. *Child Development*, 48:1250-54.
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, June, 1-6. Retrieved February 5, 2016 from <http://Www.Child-Encyclopedia.Com/Pages/Pdf/Smith-Pellegriniangxp2.Pdf>.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*, Book Reviews. Wiley Blackwell.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. *Emotions, cognition, and behavior*, 289-319.
- Staempfli, M. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments. *Environment and Behavior*, 41(2): 268-280.
- Staempfli, M. B. (2007). Adolescent playfulness, stress perception, coping and well being. *Journal of Leisure Research*, 39(3): 393.
- Stanley, G. (2004). *Symbolic play in children with autism spectrum disorder*. Unpublished master's thesis, The University of Guelph, The Faculty of Graduate Studies, Mater of Arts, Canada.
- Starbuck, W & Webster, J. (1991). When Is Play Productive? *Accounting Management and Information Technologies*, 1(1): 71-90.

- Stephenson, A. (2002). "Opening up the Outdoors: Exploring the Relationship between the Indoor and Outdoor Environments of a Centre". *European Early Childhood Education Research Journal*, 10:29–38.
- Stone, S.J. (2005). *Becoming an advocate for play in the elementary and middle school years. Outdoor learning and play, ages, 8-12.*
- Sugiyama, T. & Moore, G.T. (2005, April 27-May 1). *Content and construct validity of the early childhood physical environment rating scale (ECPERS)*. Paper presented at the 36<sup>th</sup> Annual Environmental Design Research Association Conference, Vancouver.
- Sussman, C. & Gillman, A. (2007). Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. *National Institute for Early Education Research PreschoolPolicy Brief*, 14:1-12. doi: <http://www.nieer.org>.
- Sutherland, S. & Friedman, O. (2012a, 2012b). "Preschoolers Acquire General Knowledge by Sharing in Pretense". *Child Development*, 83:1064–71.
- Sutterby, J. A., & Frost, J. (2006). *Creating play environments for early childhood: Indoors and out*. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 305-322). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutton, S. E. & Kemp, S. P. (2002). Children as partners in neighbourhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22: 171-189.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Dialectic des Spiels*, Schorndorf: Verlag Karl Hoffman. Uexkull, J. Von, *Mondes animaux et monde humain*. Paris: Denoel/ Gonthier, 1965, coll. « Mediatious».
- Sutton-Smith, B. (1979). *The play of girls*. In C. B. Kopp & M. Kirkpatrick (Eds.), *Becoming female: Perspectives on development*. New York: Plenum.
- Sutton-Smith, B. (1983). Die Idealisierung des Spiels, in: O. Gruppe, H. Gabler, u. U. Göhner (Hrsg), *Spiel-Spiele-Spielen*, Schorndorf, 1983, 60-75.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*, NY: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (2001/1997). *The ambiguity of play*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. (1980). *Childwatcing at playgroup and nursery*. London: Grant McIntyre.
- Tai, L., Haque, M. T., Mclellan, G. K, & Knight, E, J. (2006). *Designing Outdoor Environments for Children*. New York: McGraw Hill.

- Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30(1): 3-27.
- Taylor, A., Kuo, F. & Sullivan, W. (2001). "Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings". *Environment and Behavior*, 33: 54-77.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change* (Vol. 219). Lexington, KY: CreateSpace.
- Thomas, L., Warren, E., & deVries, E. (2011). Play – based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4): 69-75.
- Thomson, S. (2007). "Do's and Don'ts: Children's Experiences of the Primary School Playground." *Environmental Education Research*, 13: 487-500.
- Thorsted, A., Bing, R. & Kristensen, M. (2015). Play as mediator for knowledge-creation in Problem Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): 63-77.
- Tranter, P. & Pawson, E. (2001). Children's access to local environments: a case-study of Christchurch, New Zealand. *Local Environment*, 6(1): 27-48.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011-2011). Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26: 110-123.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. New York: Macmillan.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4): 249-256.
- Tsai, C. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in children Play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12):1028-1033. DOI: 10.13189/ujer.2015.031212.
- Tsevreni, I. (2011a). Towards an Environmental Education without scientific knowledge: an at-tempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1): 53-67.
- Tsevreni, I. (2011b). Critical pedagogy of space meets the needs and ideas of disabled children for creative play and learning environments. *International Conference on Critical Pedagogy*, 12-16/7/2011, Department of Education, University of Athens.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33(4): 245-251.

- Tugrul, B., Erturk, H. G., Ozen A. S., & Gunes, G. (2014). Oyunun uc kusaktaki degisimi [Transformation of play across three generations]. *International Journal of Social Science*, 27: 1-16.
- Tzuo, P. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35: 133-139. doi:10.1007/s10643-007-0166-7.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B. & Alward, K. (2003). *Play at the Center of the Curriculum* (3rd Edition), U.S.A: Prentice Hall.
- Varea, V. (2016). Exploring play in school recess and physical education classes. *European Physical Education Review*, 1356336X16679932.
- Veiga, G., Neto, C. & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning, *The International Journal of Emotional Education*, 8(1): 48-62.
- Venetsanou, F. & Kambas A. (2016). Physical Activity Promotion in Greek Preschools: The Gap Between Theory and Practice. *Early Childhood Educ J*, 1-8. doi: <http://10.1007/s10643-016-0788-8>.
- Vickerius, M. & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176(2): 207-217.
- Vygotsky, L. (1978). "Interaction Between Learning and Development," in *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman, 79-91.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. *The concept of activity in Soviet psychology*, 135-143.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2011-2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years*, 32(1): 5-15, DOI: 10.1080/109575146.2011.593028.
- Warner, L. (2008). "You're It!": Thoughts on Play and Learning in Schools. *Horace*, 24(2): 1-6.
- Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Hall, B. J., Brown, T., Campbell, K. J. & Gao, Y. (2011). Interventions for Preventing Obesity in Children. *Cochrane Database System Review*, 7, CD001871. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/14651858.CD001871.pub3>.
- Wedoe, L. (2001). Science and play - oil and water? Paper presented at the International Council for Children's Play, Erfurt.

- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8): 8-13.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2): 104-112.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., & McCandliss, B.D. (2014). Mise en place: Setting the stage for thought and action. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6): 276-278.
- Wells, G. (1983). Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. In *Early childhood development and education: Readings in psychology*, ed. Margaret C. Donaldson, Robert G. Grieve, and Chris Pratt, 127–50.
- Wells, N. (2000). At home with nature. Effects of "Greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6):775-795.
- Whiting, B. & Edwards, C. (1973). A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged Three through 11. *Journal of Social Psychology*, 12:171–88.
- Whiting, B., & Edwards, C. P. (1988). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged 3 through 11.
- Williams, B., Cunningham, D., & Lubawy, J. (2005). *Preschool math*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Wolfgang, C. H., & Stakenas, R. G. (1985). *An exploration of toy content of preschool children's home environments as a predictor of cognitive development*. *Early Child Development and Care*, 19: 291-307.
- Wolfgang, L. & Jones, I. (2001). "Block Play Performance among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in Mathematics". *Journal of Research in Childhood Education*, 15:173–80.
- Wood, D., McMahon, L. & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. London: Grant Mc Intyre.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005-1996-1993). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Sage Publications.
- Wood, E. (2008-2009). Conceptualising a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice, in D. Kurschner (Ed.) *From children to red hatters: Diverse images and issues of play*. *Play and Culture Studies*, 8: 166-189.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1): 4–18. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>.

- Woolner, P. & Tiplady, L. (2009). School gardening as a potential activity for improving science learning in primary schools. Paper presented at *BERA 2009*, 2-5 September, Manchester.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. & Bundy, A. (2010). "Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11:263–77.
- Wyver, S., Tranter, P., Sandseter, E., Naughton, G., Little, H., Bundy, A. Ragen, J. & Engelen, L. (2012). "Places to Play Outdoors: Sedentary and Safe or Active and Risky?" In *Children and Childhoods 1. Perspectives, Places and Practices*, edited by Peter Whiteman and Katey De Gioia, 85–107.
- Yang, O. S. (2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1): 3-10.
- Yusof, N. (2012). "Identifikasi Psikomotor, Kognitif, Sosioemosi dan Bahasa Dalam Kalangan Kanak-Kanak Prasekolah Menggunakan Pendekatan Belajar Melalui Bermain", Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.
- Zigler, E. & Bishop-Josef, S. (2004). Play under siege: A historical overview. In *Children's play: The roots of reading*, ed. Edward F. Zigler, Dorothy G. Singer, and Sandra J. Bishop-Josef, 1–13.
- Zigler, E. & Bishop-Josef, S. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, ed. Dorothy G. Singer, Roberta M. Golinkoff, and Kathy Hirsh-Pasek, 15–35.

## Παράρτημα

### I. Ερωτηματολόγιο για Νηπιαγωγούς

1. Το νηπιαγωγείο που εργάζεστε είναι:  
1) μονοθέσιο ☐ 2) διθέσιο ☐ 3) τριθέσιο ☐
2. Το νηπιαγωγείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:  
α) αστική περιοχή ☐ β) σε προαστιακή περιοχή ☐ γ) σε αγροτική περιοχή ☐
3. Φύλο: 1) άνδρας ☐ 2) γυναίκα ☐
4. Ηλικία: .....
5. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;  
1) 1-5 ☐ 2) 6-10 ☐ 3) 11-15 ☐  
4) 16-20 ☐ 5) 21-25 ☐ 6) 26-35 ☐
6. Από τι Σχολή έχετε αποφοιτήσει;  
1) Μονοετή ☐ 2) Διετή ☐ 3) Τεταρτοετή ☐
7. Ισχύουσα θέση: 1) Εκπαιδευτικός ☐ 2) Προϊστάμενος/Διευθυντής ☐
8. Υπηρετείτε στο νηπιαγωγείο:  
1) με οργανική θέση ☐ 2) με απόσπαση ☐ 3) αναπληρωτής/τρια ☐
9. Αριθμός νηπίων στην τάξη σας:  
1) 5-10 ☐ 2) 11-15 ☐ 3) 16-20 ☐ 4) 21-25 ☐  
5) 26-30 ☐ 6) 31-35 ☐ 7) 36-40 ☐ 8) 41-60 ☐
10. Το τμήμα του νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζεστε είναι:  
1) Κλασικό ☐ 2) Ολοήμερο ☐
11. Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών διδαχθήκατε το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας;  
1) Ναι ☐ 2) Όχι ☐
12. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;  
1) Ναι ☐ 2) Όχι ☐
13. Ποια είναι η ανώτατη εκπαίδευση που έχετε;  
α) Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ☐ β) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών ☐ γ) Διδακτορικό ☐

Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση:

|                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Παιχνίδι και Αναλυτικό Πρόγραμμα:</b><br>14. Πόσο προάγεται η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ;                                                             | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                            |
| <b>Το παιχνίδι και ο ρόλος του:</b><br>15. Κατά την άποψή σας ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί; Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση. | 1) Η διασκέδαση<br>2) Η κοινωνικοποίηση<br>3) Η μάθηση και η ανάπτυξη<br>4) Η απόκτηση γνώσεων<br>5) Άλλο: .....<br>.....                |
| 16. Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;                                                                                                             | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                            |
| <b>Παιχνίδι και παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο:</b><br>17. Η παιδαγωγική εργασία των παιδιών στο Νηπιαγωγείο είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους;                        | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                         |
| <b>Παιχνίδι και φύλο:</b><br>18. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια και με τι τα κορίτσια;                                                                                  | .....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                |
| 19. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά παίζουν μόνο με συνομηλίκους του ίδιου φύλου ή και με συνομηλίκους του αντίθετου από αυτά φύλου;                                               | 1) Με συνομηλίκους του ίδιου φύλου<br>2) Με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου<br>3) Και με συνομηλίκους του ίδιου και του αντίθετου φύλου |
| 20. Πιστεύετε ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο;                                                     | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                         |
| 21. Τα παιδιά πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους;                                                                                                           | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                         |
| <b>Παιχνίδια-Αντικείμενα:</b><br>22. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση;                                          | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                         |
| 23. Πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι να ανανεώνονται συχνά τα υλικά;                                                                                                             | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                         |
| 24. Κατά την άποψή σας πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας;                                                                                     | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                         |
| 25. Υπάρχουν ποικίλα παιχνίδια στο νηπιαγωγείο σας;                                                                                                                                | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Κατηγορίες παιχνιδιού:</b></p> <p>26. Ποια από τα παρακάτω παιχνίδια δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε; Μπορείτε να κυκλώσετε όσα θέλετε ή να μην κυκλώσετε κανένα εάν εκτιμάτε ότι όλα τα ακόλουθα υπάρχουν.</p> | <p>1) Παιχνίδια αρίθμησης<br/>2) Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης<br/>3) Παιχνίδια κοινωνικοποίησης<br/>4) Παιχνίδια κατασκευών<br/>5) Παιχνίδια συνειρμού<br/>6) Παιχνίδια παρατηρητικότητας<br/>7) Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας<br/>8) Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας<br/>9) Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας</p> |
| <p>27. Ποιο είδος παιχνιδιού από τα παρακάτω χρησιμοποιείτε περισσότερο στην τάξη σας; Κυκλώστε ένα από αυτά τα είδη.</p>                                                                                                         | <p>1) Οργανωμένο<br/>2) Ελεύθερο<br/>3) Ομαδικό<br/>4) Ατομικό<br/>5) Ανταγωνιστικό</p>                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>28. Κατά την άποψή σας ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών; Κυκλώστε ένα από τα παρακάτω και αιτιολογήστε την απάντησή σας.</p>                                 | <p>1) Ελεύθερο παιχνίδι<br/>2) Οργανωμένο παιχνίδι<br/>3) Και τα δύο είδη παιχνιδιού</p> <p>Αιτιολογήστε την απάντησή σας:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>                                                                                                                                                  |
| <p>29. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο;</p>                                                                                                                                      | <p>1) Καθόλου<br/>2) Λίγο<br/>3) Μέτρια<br/>4) Πολύ<br/>5) Πάρα πολύ</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>30. Πόσο παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;</p>                                                                                                                                                  | <p>1) Καθόλου<br/>2) Λίγο<br/>3) Μέτρια<br/>4) Πολύ<br/>5) Πάρα πολύ</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>31. Προωθείτε το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών;</p>                                                                                                                                                                   | <p>1) Ναι<br/>2) Όχι</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Περιβάλλον και φυσικός χώρος:</b></p> <p>32. Το περιβάλλον του σχολείου παρακινεί τα παιδιά να παίζουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν σε βαθμό:</p>                                                                    | <p>1) εξαιρετικό<br/>2) καλό<br/>3) επαρκή<br/>4) κατώτατο<br/>5) ανεπαρκή</p>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>33. Παρέχονται συχνά ευκαιρίες στα παιδιά για να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο;</p>                                                                                                                     | <p>1) Ναι<br/>2) Όχι</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>34. Ο εξωτερικός χώρος διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα;</p>                                                                                                                  | <p>1) Ναι<br/>2) Όχι</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>35. Πόσο αξιοποιείτε τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχνιδιού;</p>                                                                                                                                                    | <p>1) Καθόλου<br/>2) Λίγο<br/>3) Μέτρια<br/>4) Πολύ<br/>5) Πάρα πολύ</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>36. Ο εξωτερικός χώρος παρέχει ποικίλες δυνατότητες (π.χ. σκαρφάλωμα, τρέξιμο);</p>                                                                                                                                            | <p>1) Ναι<br/>2) Όχι</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                           |                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 37. Η αυλή θα πρέπει να διαθέτει φυσικά στοιχεία (π.χ. πέτρες, άμμο, δέντρα);                                                                                             | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 38. Αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο σας φυσικοί πόροι (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμος, νερό) ως υλικά παιχνιδιού;                                                                  | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 39. Τι πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στον εξωτερικό χώρο;                                                                                                 | 1) Τα δέντρα<br>2) Την αμμοδόχο<br>3) Τις πέτρες<br>4) Την παιδική χαρά<br>5) Άλλο: ..... |
| 40. Η διαρρύθμιση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες ελεύθερης επιλογής ή δραστηριοτήτων για ομαδικές ή ατομικές ασχολίες; | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 41. Πόσο πιστεύετε ότι το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού;                                                                          | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| <b>Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την επιλογή των παιχνιδιών:</b><br>42. Πόσο συνεργάζεστε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών;     | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| <b>Παιχνίδι και υλικό:</b><br>43. Το υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας βοηθάει τα παιδιά:<br>α) στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας                 | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| β) στο σχεδιασμό στρατηγικής για την υπερνίκηση δυσκολιών                                                                                                                 | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| γ) στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων                                                                                                                            | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| δ) στην έκφραση των δικών τους συναισθημάτων                                                                                                                              | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| ε) στην προοδευτική ανάπτυξη δεξιοτήτων                                                                                                                                   | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| <b>Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών:</b>                                                                                                                                      | 1) τα παιδιά<br>2) τον εκπαιδευτικό                                                       |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 44. Η επιλογή των παιχνιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων γίνεται από:                                                            | 3) και από τις δύο πλευρές                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 45. Με βάση ποια κριτήρια επιλέγετε μια δραστηριότητα-παιχνίδι;                                                                            | .....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 46. Σύμφωνα με ποια από τα παρακάτω κριτήρια επιλέγετε ένα παιχνίδι-αντικείμενο;                                                           | 1) Με βάση την ηλικία του παιδιού<br>2) Με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού<br>3) Με βάση τις δυνατότητες για παιχνίδι<br>4) Με βάση το υλικό κατασκευής<br>5) Με βάση το χρώμα<br>6) Με βάση τα γνωρίσματα υγιεινής<br>7) Με βάση τα γνωρίσματα αισθητικής<br>8) Με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις<br>9) Με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης |
| <b>Παιχνίδι και ποιότητα:</b><br>47. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας; Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση. | 1) Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών<br>2) Αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών<br>3) Αυτό που έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας<br>4) Αυτό που έχει μικρό βαθμό δυσκολίας<br>5) Αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών                                                       |
| 48. Πόσο ποιοτικά είναι τα μέσα παιχνιδιού που διαθέτει το νηπιαγωγείο σας;                                                                | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Παιχνίδι και σχεδιασμός:</b><br>49. Πόση αυτονομία παρέχετε στα παιδιά να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους;      | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 50. Πόσο συμμετέχουν τα παιδιά στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού;                                             | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 51. Πόσο εύκολο είναι να σχεδιάζετε δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο σας;                                                         | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 52. Προκειμένου να σχεδιάσετε μια δραστηριότητα παιχνιδιού λαμβάνετε υπόψη τη γνώμη των γονέων;                                            | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 53. Πόσο συχνά σχεδιάζετε δραστηριότητες παιχνιδιού;                                                                                       | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Παιχνίδι και αξιολόγηση:</b><br>54. Αξιολογείτε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο;                             | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                               |
| 55. Ποιες θετικές προοπτικές κατά τη γνώμη σας δημιουργεί για τα παιδιά μια παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου;     | .....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                               |
| 56. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών;                                                                                | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                               |
| 57. Παρατηρείτε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;                                                                              | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                               |
| <b>Παιχνίδι και εκπαιδευτικός:</b><br>58. Συμμετέχετε στα παιχνίδια των παιδιών;                                                                  | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                               |
| 59. Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού;                                                           | 1) Παθητικός<br>2) Καθοδηγητικός<br>3) Ενθαρρυντικός<br>4) Συμβουλευτικός                                                                                                                                      |
| 60. Πόσο αξιοποιείτε την παιγνιώδη διδασκαλία;                                                                                                    | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                  |
| 61. Αξιοποιείτε το παιχνίδι κυρίως;                                                                                                               | 1) για την ανάπτυξη των παιδιών<br>2) για τη μάθηση των παιδιών<br>3) για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών<br>4) για τη διασκέδαση των παιδιών<br>Επιλέξτε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση. |
| 62. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (π.χ. Η/Υ ή Tablet); | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                  |
| 63. Θεωρείτε σωστό να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;                                                     | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                               |

## II. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Φύλο: 1) άνδρας ☐ 2) γυναίκα ☐
2. Ηλικία: .....
3. Τμήμα φοίτησης: .....
4. Έτος σπουδών: 1) πρώτο ☐ 2) δεύτερο ☐ 3) τρίτο ☐ 4) τέταρτο ☐
5. Υπάρχουν μαθήματα αναφορικά με το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας στο τμήμα φοίτησής σας;  
1) Ναι ☐ 2) Όχι ☐  
☐ Αν ναι, ποια μαθήματα υπάρχουν;  
.....  
.....  
.....
6. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;  
1) Ναι ☐ 2) Όχι ☐
7. Διαθέτετε άλλο πτυχίο;  
1) Ναι ☐ 2) Όχι ☐  
• Αν ναι, τι;  
.....  
.....  
.....

Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση:

|                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Παιχνίδι και Αναλυτικό Πρόγραμμα:</b><br>8. Πόσο προάγεται η σημασία του παιχνιδιού μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ;                                                             | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                    |
| <b>Το παιχνίδι και ο ρόλος του:</b><br>9. Κατά την άποψή σας ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί; Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση. | 1) Η διασκέδαση<br>2) Η κοινωνικοποίηση<br>3) Η μάθηση και η ανάπτυξη<br>4) Η απόκτηση γνώσεων<br>5) Άλλο: ..... |
| 10. Πόσο απαραίτητο θεωρείτε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;                                                                                                            | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                    |

|                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Παιχνίδι και παιδαγωγική εργασία:</b><br>11. Η παιδαγωγική εργασία των παιδιών είναι πιο σημαντική από το παιχνίδι τους;                                                               | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |
| <b>Παιχνίδι και φύλο:</b><br>12. Θεωρείτε ότι τα παιδιά πρέπει να παίζουν με παιχνίδια κατάλληλα για το φύλο τους;                                                                        | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |
| 13. Πιστεύετε ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις προτιμήσεις τους για το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο;                                                            | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |
| <b>Παιχνίδια-Αντικείμενα:</b><br>14. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν πολλά παιχνίδια, υλικά και εξοπλισμός προς χρήση;                                                 | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                                          |
| 15. Πόσο σημαντικό πιστεύετε ότι είναι να ανανεώνονται συχνά τα υλικά;                                                                                                                    | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                                          |
| 16. Κατά την άποψή σας πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν υλικά διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας;                                                                                            | 1) Καθόλου σημαντικό<br>2) Μέτρια σημαντικό<br>3) Πολύ σημαντικό                                                                                          |
| 17. Συνίσταται αναγκαία η ποικιλία παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο;                                                                                                                            | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |
| <b>Κατηγορίες παιχνιδιού:</b><br>18. Ποιο είδος παιχνιδιού από τα παρακάτω θα χρησιμοποιούσατε περισσότερο στην τάξη σας; Κυκλώστε ένα από αυτά τα είδη.                                  | 1) Οργανωμένο<br>2) Ελεύθερο<br>3) Ομαδικό<br>4) Ατομικό<br>5) Ανταγωνιστικό                                                                              |
| 19. Κατά την άποψή σας ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών; Κυκλώστε ένα από τα παρακάτω και αιτιολογήστε την απάντησή σας. | 1) Ελεύθερο παιχνίδι<br>2) Οργανωμένο παιχνίδι<br>3) Και τα δύο είδη παιχνιδιού<br><br>Αιτιολογήστε την απάντησή σας:<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
| 20. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το παιχνίδι με άμμο και νερό στον εξωτερικό σχολικό χώρο;                                                                                                     | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                             |
| 21. Πόσο θα παρακινούσατε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;                                                                                                            | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                             |
| 22. Θα προωθούσατε το παιχνίδι μεταξύ παιδιών μικτών ηλικιών;                                                                                                                             | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |
| <b>Περιβάλλον και φυσικός χώρος:</b><br>23. Θα παρείχατε συχνά ευκαιρίες στα παιδιά για να εμπλακούν σε ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο;                                          | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                                                        |                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 24. Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα;                                                                 | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 25. Πόσο θα αξιοποιούσατε τον εξωτερικό χώρο για τις ανάγκες του παιχιδιού;                                                                                                            | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| 26. Ο εξωτερικός χώρος θα πρέπει να παρέχει ποικίλες δυνατότητες (π.χ. σκαρφάλωμα, τρέξιμο);                                                                                           | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 27. Η αυλή θα πρέπει να διαθέτει φυσικά στοιχεία (π.χ. πέτρες, άμμο, δέντρα);                                                                                                          | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 28. Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται φυσικοί πόροι (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμος, νερό) ως υλικά παιχιδιού;                                                                             | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 29. Τι πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στον εξωτερικό χώρο;                                                                                                              | 1) Τα δέντρα<br>2) Την αμμοδόχο<br>3) Τις πέτρες<br>4) Την παιδική χαρά<br>5) Άλλο: ..... |
| 30. Η διαρρύθμιση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού χώρου θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες ελεύθερης επιλογής ή δραστηριοτήτων για ομαδικές ή ατομικές ασχολίες; | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| 31. Πόσο πιστεύετε ότι το εξωτερικό παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού;                                                                                       | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| <b>Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την επιλογή των παιχιδιών:</b><br>32. Πόσο θα συνεργαζόσασταν με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή των παιχιδιών;              | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                             |
| 33. Θα συμβουλευόσασταν τους γονείς όσον αφορά την επιλογή παιχιδιών για τα παιδιά τους;                                                                                               | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                          |
| <b>Προτιμήσεις παιχιδιών:</b><br>34. Τι είδους παιχνίδια πιστεύετε ότι προτιμάνε περισσότερο τα παιδιά στο σχολείο;                                                                    | .....<br>.....<br>.....<br>.....                                                          |
| <b>Κριτήρια επιλογής παιχιδιών:</b><br>35. Η επιλογή των παιχιδιών ως αντικειμένων και ως δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται από:                                                     | 1) τα παιδιά<br>2) τον εκπαιδευτικό<br>3) και από τις δύο πλευρές                         |
| 36. Με βάση ποια κριτήρια θα επιλέγατε μια δραστηριότητα-παιχνίδι;                                                                                                                     | .....<br>.....<br>.....                                                                   |

|                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 37. Σύμφωνα με ποια από τα παρακάτω κριτήρια θα επιλέγατε ένα παιχνίδι-αντικείμενο;                                                                                                         | 1) Με βάση την ηλικία του παιδιού<br>2) Με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού<br>3) Με βάση τις δυνατότητες για παιχνίδι<br>4) Με βάση το υλικό κατασκευής<br>5) Με βάση το χρώμα<br>6) Με βάση τα γνωρίσματα υγιεινής<br>7) Με βάση τα γνωρίσματα αισθητικής<br>8) Με βάση τις παιδαγωγικές απόψεις<br>9) Με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης |
| <b>Παιχνίδι και ποιότητα:</b><br>38. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας; Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση.                                                  | 1) Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών<br>2) Αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών<br>3) Αυτό που έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας<br>4) Αυτό που έχει μικρό βαθμό δυσκολίας<br>5) Αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών                                                       |
| <b>Παιχνίδι και σχεδιασμός:</b><br>39. Πόση αυτονομία πιστεύετε ότι θα πρέπει να παρέχει ένας παιδαγωγός στα παιδιά προκειμένου να σχεδιάζουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους; | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 40. Πόσο θεωρείτε ότι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος παιχνιδιού;                                                                   | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Παιχνίδι και αξιολόγηση:</b><br>41. Θα αξιολογούσατε παιδαγωγικά τα παιχνίδια-αντικείμενα που θα υπήρχαν στο νηπιαγωγείο σας;                                                            | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 42. Ποιες θετικές προοπτικές κατά τη γνώμη σας δημιουργεί για τα παιδιά μια παιδαγωγική αξιολόγηση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου;                                               | .....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 43. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών;                                                                                                                          | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 44. Θα παρατηρούσατε τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;                                                                                                                   | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Παιχνίδι και εκπαιδευτικός:</b><br>45. Κατά την άποψή σας ένας παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει στα παιχνίδια των παιδιών;                                                             | 1) Ναι<br>2) Όχι                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 46. Ποιος πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά επιλέγουν δραστηριότητες παιχνιδιού;                                                                    | 1) Παθητικός<br>2) Καθοδηγητικός<br>3) Ενθαρρυντικός<br>4) Συμβουλευτικός                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 47. Πόσο θα αξιοποιούσατε την παιγνιώδη διδασκαλία;                                                                                                                                         | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                       |                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                       | 4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ                                       |
| <b>Παιχνίδι και νέες τεχνολογίες:</b><br>48. Πόσο σημαντικό θεωρείτε να παίζουν τα παιδιά στην τάξη ομαδικά εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικών συσκευών (H/Y ή Tablet); | 1) Καθόλου<br>2) Λίγο<br>3) Μέτρια<br>4) Πολύ<br>5) Πάρα πολύ |
| 49. Θεωρείτε σωστό να γίνεται προαγωγή του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;                                                                                         | 1) Ναι<br>2) Όχι                                              |