ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000265234

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

37

ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

«ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ – ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος 5

Εισαγωγή 7

Η μεθοδολογική ανάπτυξη της εργασίας 9

Ά ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ – ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα και ο ρόλος των παιχνιδιών – αντικειμένων στις δραστηριότητες παιχνιδιού 13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο στις ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες και απόψεις 21

2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις 21

2.2 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού 24

2.3 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού 27

2.4 Μεταμοντέρνες θεωρίες 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού 37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Το παιχνίδι - αντικείμενο στην ιστορία και τη λογική του δυτικού κόσμου 46

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η σημασία των παιχνιδιών – αντικειμένων στην ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού 52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Τα είδη του παιχνιδιού και η σχέση τους με τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού 56

6.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις 56

6.2 Οι απόψεις του Piaget για την εξέλιξη του παιχνιδιού κατά την προσχολική και τη σχολική ηλικία 60

6.3 Οι απόψεις της Smilansky για τα είδη του παιχνιδιού 64

6.4 Οι απόψεις της Parten για την εξέλιξη του παιχνιδιού 66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Συμπεράσματα από την εφαρμογή μοντέλων παρατήρησης που εξετάζουν το παιχνίδι με εξελικτικά κριτήρια 69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Σχέσεις ανάμεσα στα παιχνίδια – αντικείμενα και την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών 76

8.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις 76

8.2 Προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα και η σχέση τους με την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών 77

8.3 Η επίδραση του πλήθους των παιχνιδιών – αντικειμένων που βρίσκονται σε έναν χώρο στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών 82

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8.4 Η επίδραση του ρεαλισμού των παιχνιδιών – αντικειμένων στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών 85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Η επίδραση του φύλου στις προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα 88

Ί Β ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ – ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος 95

1.2 Η σημαντικότητα της έρευνας 106

1.3 Οι περιορισμοί της έρευνας 108

1.4 Τα ερωτήματα της έρευνας 109

1.5 Οι ερευνητικές υποθέσεις 112

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η μεθοδολογία της έρευνας 114

2.1 Φάση πρώτη: Η συλλογή του πρωτογενούς υλικού 114

2.2 Φάση δεύτερη: Η κατασκευή του φύλλου παρατήρησης, η μέθοδος παρατήρησης και η επιλογή του χώρου για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας 118

2.3 Φάση Τρίτη: Η προέρευνα 129

2.4 Φάση τέταρτη: Η τελική έρευνα 130

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Τα αποτελέσματα της έρευνας 134

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις 134

3.2 Διαφορές των παιδιών στα είδη του παιχνιδιού 137

3.3 Έλεγχος της πρώτης υπόθεσης 149

3.4 Διαφορές στις προτιμήσεις των παιδιών στα παιχνίδια – αντικείμενα 155

3.5 Έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης 165

3.6 Το κοινωνικό και το γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων παιχνιδιού 169

3.7 Έλεγχος της τρίτης και της τέταρτης υπόθεσης 183

3.8 Σχέσεις ανάμεσα στα είδη του παιχνιδιού και στα παιχνίδια – αντικείμενα 187

3.9 Διαφορές σε σχέση με το φύλο 190

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 193

Βιβλιογραφία 197

I. Ελληνόγλωσση 197

II. Ξενόγλωσση 202

Ευρετήριο 209

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Πρόλογος

Τα παιδιά της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας εκδηλώνουν πλήθος δραστηριοτήτων παιχνιδιού χρησιμοποιώντας παιχνίδια – αντικείμενα. Ο βασικός προβληματισμός που μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα είναι κατά πόσο επιδρά η ηλικία τους στο είδος των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που εμπλέκονται και ταυτόχρονα στη διαμόρφωση των προτιμήσεων ως προς τα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων που επιλέγουν να χρησιμοποιούν για να τις υποστηρίξουν.

Το πιο ουσιαστικό πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσουμε εξαρχής ήταν η εύρεση κάποιου χώρου παιχνιδιού για τη διεξαγωγή της έρευνας που θα συγκέντρωνε από κοινού ομάδες παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας προκειμένου να εξασφαλίζονται ίδιες συνθήκες παρατήρησης για όλα τα παιδιά.

Οι επιθυμίες μας σε μεγάλο βαθμό συμβιβάστηκαν με τα δεδομένα που είχαμε, όταν καταλήξαμε ότι καλύπτονταν σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι μας από τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, στα οποία συγκεντρώνονται παιδιά νηπιαγωγείου, δημοτικού, ακόμα και γυμνασίου για δημιουργική απασχόληση και παιχνίδι.

Στο Κέντρο που επιλέξαμε τελικά να γίνει η έρευνα, παρατηρήσαμε με συστηματικό τρόπο τρεις ομάδες παιδιών, πέντε, επτά και εννέα ετών. Οι ομάδες αυτές καλύπτουν το ηλικιακό φάσμα της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα παιδιά παρατηρήθηκαν σε αυθόρμητες δραστηριότητές με παιχνίδια – αντικείμενα που συναντάμε σε εσωτερικούς παιδικούς χώρους (πάζλς, επιτραπέζια, υλικά χειροτεχνίας και ζωγραφικής κ.α).

Τα αποτελέσματα έδειξαν, όπως θα αναπτυχθεί στα επόμενα κεφάλαια, ότι υπάρχουν διαφορές που οφείλονται στην ηλικία ανάμεσα στις τρεις ομάδες παιδιών τόσο στα είδη παιχνιδιού που εμπλέκονται όσο και στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα. Έδειξαν επίσης ότι υπάρχει η δυνατότητα στους ενήλικες να προάγουν σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένα επιθυμητά είδη παιχνιδιού σε κάποιο χώρο, προσφέροντας τον κατάλληλο υλικό εξοπλισμό, αφού τα παιχνίδια – αντικείμενα συνδέονται, τουλάχιστον για τις ηλικίες που εξετάσαμε, με συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η έρευνα αυτή πήρε τη μορφή που έχει χάρη στη συμβολή της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, της καθηγήτριας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κας Κοσσυβάκη Φωτεινής, της κας Σακελλαρίου Μαρίας, επίκουρης καθηγήτριας του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ιδιαίτερα του επιβλέποντος καθηγητή κ. Σπύρου Πανταζή, ο οποίος επέβλεψε και κατηύθυνε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Τους ευχαριστώ.

Θέλω ακόμα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και το επιστημονικό προσωπικό των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, Ανατολής Ιωαννίνων, Νεοκαισάρειας Ιωαννίνων και ιδιαίτερα το Κ.Δ.Α.Π. «Ρόδα» Ιωαννίνων. Η προθυμία τους να μου παρέχουν το χώρο, τις πληροφορίες και οποιοδήποτε άλλο υλικό χρειάστηκα από τα Κέντρα τους, καθώς και η άμεση ειλικρινής προσωπική αρωγή τους, κάθε φορά που τους ζητήθηκε, σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της κυρίως έρευνας που διεξήχθησαν στους χώρους των Κ.Δ.Α.Π., υποστήριξαν αποφασιστικά την ανά χείρας εργασία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Εισαγωγή

Από την Ελληνική αρχαιότητα ήδη συναντάμε στον Πλάτωνα την αντίληψη *ότι το παιχνίδι αποτελεί αναγκαίο και πολυσήμαντο μέσο αγωγής του παιδιού.*[1] Στο τέλος του περασμένου αιώνα το παιχνίδι εισήχθη στα σχολικά προγράμματα και έγινε αντικείμενο πλήθους ψυχολογικών ερευνών από σημαντικούς ψυχολόγους και ερευνητές όπως τον Piaget, τον Vygotsky, τον Freud κ.α., οι οποίοι εξέτασαν το ρόλο και τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.[2]

Στην ελληνική βιβλιογραφία μια από τις πρώτες αναφορές για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως σημαντικού και απαραίτητου μέσου «διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών» αλλά και ως μέσου διδασκαλίας στα προγράμματα μαθημάτων για το δημοτικό σχολείο, υπάρχει στην Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, στο βιβλίο που εξέδωσε το 1932 με τίτλο «Παιχνίδια και Τραγούδια».[3]

Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε από την ποικιλία των απόψεων που συναντάμε στις υπάρχουσες θεωρίες παιχνιδιού καθώς και από τις πολλές και διαφορετικές σύγχρονες προσεγγίσεις για τον ακριβή ρόλο που μπορεί να παίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του ατόμου, είναι ότι το παιχνίδι ξεφεύγει από τα πλαίσια ενός σταθερού και κοινά αποδεκτού ορισμού.[4] Και αυτό γιατί όπως έχει πολύ εύστοχα κατά τη γνώμη μας επισημανθεί από τον Johnson και τους συνεργάτες του, το παιχνίδι είναι μια ρευστή και αόριστη έννοια, όπως για παράδειγμα η ευτυχία ή η αγάπη και άρα είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς.[5] Συνεπώς είναι πολύ δύσκολο για μία τέτοια έννοια να «μετρηθούν» οι συνέπειές της στον άνθρωπο.

Για το παιδί όμως λίγη σημασία έχουν οι διάφορες απόψεις που εκφράζονται από τους ενήλικες αφού το ίδιο μπορεί και εκδηλώνει στην πράξη τη σπουδαιότητα που έχει γι' αυτό το παιχνίδι. Όλοι έχουμε γίνει μάρτυρες της εικόνας ενός παιδιού που καθώς παίζει μας δίνει την εντύπωση ότι βρίσκεται σε

---

[1] **ΚΙΤΣΑΡΑΣ Γ. (2001):** *Προσχολική Παιδαγωγική*, Β έκδοση, Αθήνα, σ. 193.
[2] **ΚΙΤΣΑΡΑΣ Γ. (2001):** ό.π. σ.194
[3] **ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ - ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Μ. (1932):** *Παιχνίδια και τραγούδια*, χ.τ.ε.
[4] Βλ. σχετ. κεφ.: 1και 2
[5] **JOHNSON J, CHRISTIE J, WARDLE F. (2005):** *Play development, and early education*, Pearson Inc.,USA, σ. 11.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μία άλλη πραγματικότητα, η οποία το απορροφά ολοσχερώς αδιαφορώντας για το τι γίνεται γύρω του.

Άμεσα συνδεδεμένα με το παιχνίδι ως δραστηριότητα είναι τα παιχνίδια - αντικείμενα. Σε εμπειρικές έρευνες έχει βρεθεί ότι τα παιχνίδια - αντικείμενα προάγουν μορφές παιχνιδιού ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της κατασκευής τους και την προτεινόμενη από τους κατασκευαστές χρήση τους.[6] Σε πολλές περιπτώσεις το είδος τους αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα, ακόμη και στις κοινωνικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μία ομάδα παιδιών, όταν τα χρησιμοποιούν.[7] Είναι ο ρόλος τους λοιπόν περίπλοκος και καθοριστικός και αξίζει να διερευνηθεί η επίδρασή τους στο παιχνίδι των παιδιών.

Για την παρούσα εργασία διενεργήθηκε έρευνα σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, χώρου κατεξοχήν παιχνιδιού και χαράς. Διερευνήσαμε τις διαφορές που υπάρχουν ως προς τα είδη παιχνιδιού που εκδηλώνουν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας όταν παίζουν με παιχνίδια - αντικείμενα. Επιπλέον διερευνήσαμε τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στα είδη παιχνιδιού και τα είδη των παιχνιδιών - αντικειμένων που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, προκειμένου να αναδείξουμε ως έναν βαθμό και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές.

Σκοπός μας είναι όχι μόνο να δείξουμε την επίδραση που έχει η ηλικία των παιδιών στην εξέλιξη του παιχνιδιού και τις προτιμήσεις σε παιχνίδια – αντικείμενα που αυτό συχνά συνεπάγεται αλλά και να δώσουμε το ερέθισμα στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές, ο καθένας από την πλευρά του, να ασχοληθούν με το παιχνίδι ως ουσιαστικό μέρος της καθημερινότητας των παιδιών και να το αναδείξουν στο βαθμό που το αναδεικνύουν τα ίδια τα παιδιά έμπρακτα καθημερινά.

---

[6] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Δ.Δ, Π.Τ. Νηπιαγωγών, Α.Π.Θ. , Θεσ/νίκη, σ. 253.
[7] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*, σ. 252.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η μεθοδολογική ανάπτυξη της εργασίας

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο που αποτελεί την θεωρητική προσέγγιση για το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο στην προσχολική και τη σχολική ηλικία και το δεύτερο που εξετάζει εμπειρικά τις διαφορές στο παιχνίδι κατά τη χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πρώτο μέρος, αναπτύσσουμε το γενικότερο επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινηθήκαμε. Αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο καθώς η ίδια η φύση του παιχνιδιού, προκειμένου να προσεγγιστεί, απαιτεί την εκ των προτέρων προσεκτική αποσαφήνιση των ορίων που θέτει ο ερευνητής σύμφωνα με τα μέτρα της επιστημονικής ειδικότητας την οποία μεταχειρίζεται. Βασικός μας στόχος είναι να τοποθετήσουμε το ερευνητικό πρόβλημα στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο. Δώσαμε έμφαση στις θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν στο παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο σημασία για τη γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και εκπαιδευτικό ρόλο.

Με την ανάλυση των υπαρχουσών σχετικών βιβλιογραφικών πηγών από τις οποίες αντλήσαμε πληροφορίες, επιδιώξαμε επιπλέον να στηρίξουμε τον σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή.

Το θεωρητικό μέρος αναπτύσσεται σε εννέα κεφάλαια. Τα τρία πρώτα αφορούν κυρίως το παιχνίδι ως δραστηριότητα και περιλαμβάνουν:

- Τον προσδιορισμό της έννοιας παιχνίδι.
- Την τοποθέτησή του στις ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες και απόψεις.
- Την σημασία του για την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού.

Παράλληλα γίνεται αναφορά στο παιχνίδι – αντικείμενο καθώς η σχέση του με τις δραστηριότητες παιχνιδιού θεωρείται ότι είναι σχέση αλληλεπίδρασης.[8]

---

[8] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997):** *Η Παιδαγωγική και το παιχνίδι Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο αφορούν αποκλειστικά το παιχνίδι – αντικείμενο. Σε αυτά περιγράφονται:

- Η σημασία που αυτό απέκτησε κατά την ιστορική του διαδρομή στο δυτικό κόσμο.
- Η σημασία που θεωρείται ότι έχει σήμερα για την ανάπτυξη και την αγωγή των παιδιών.

Στα τέσσερα τελευταία κεφάλαια (κεφ. 6-9) δίνεται έμφαση στις θεωρίες και τις έρευνες που αξιοποιήσαμε αφενός για την κατασκευή του οργάνου παρατήρησης, αφετέρου για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα:

- Παρατίθενται προσεγγίσεις για την εξέλιξη του παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.
- Παρουσιάζονται συμπεράσματα για την εξέλιξη του παιχνιδιού, τα οποία έχουν προκύψει από την εφαρμογή μοντέλων παρατήρησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών, τα οποία έχουν βασιστεί στις παραπάνω προσεγγίσεις.
- Παρουσιάζουμε σχέσεις που έχει βρεθεί ότι υπάρχουν ανάμεσα σε παραμέτρους που σχετίζονται με τα παιχνίδια – αντικείμενα και στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, όταν παίζουν με αυτά.
- Εξετάζουμε την επίδραση που μπορεί να έχει το φύλο των παιδιών στις προτιμήσεις σε παιχνίδια - αντικείμενα.

Το εμπειρικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από πέντε ενότητες:

Στην πρώτη ενότητα διατυπώνουμε το ερευνητικό πρόβλημα. Σκοπός μας είναι να θέσουμε την οπτική γωνία μέσα στην οποία εντάσσουμε την έρευνά μας, να παρουσιάσουμε την κατεύθυνση προς την οποία θα αναζητηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και να προσδιορίσουμε τα επιστημονικά μέσα τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να αντλήσουμε τις πληροφορίες που θα επεξεργαστούμε.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στην δεύτερη ενότητα αναφέρουμε τους λόγους οι οποίοι θεωρούμε ότι κάνουν την έρευνά μας να αποκτά ιδιαιτερότητα αλλά και ευρύτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο για τους ερευνητές αλλά και για όσους ασχολούνται με τα παιδιά των ηλικιών που εξετάζουμε (νηπιαγωγούς, δασκάλους, γονείς).

Στην τρίτη ενότητα επισημαίνουμε τους περιορισμούς της έρευνας.

Στην τέταρτη ενότητα παραθέτουμε τα έξι ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας. Τα τέσσερα πρώτα αποτέλεσαν εξαρχής μέρος της βασικής μας προβληματικής. Τα δύο τελευταία προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της κυρίως έρευνας και αφορούν τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου και την παρουσίαση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες παιχνιδιού και στο είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων[9] με τα οποία επέλεξαν τα παιδιά να τις «στηρίξουν». Αν και αυτά τα ερωτήματα δεν εμπίπτουν άμεσα στο σκοπό του ερευνητικού προβλήματος, η διερεύνησή τους θα μας βοηθήσει στην ολόπλευρη παρουσίασή του.

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου του δευτέρου μέρους διατυπώνουμε τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις, με τον έλεγχο των οποίων έχουμε στόχο να διερευνήσουμε τα πρώτα τέσσερα αντίστοιχα ερωτήματα που θέσαμε.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά την περιγραφή των τεσσάρων ερευνητικών φάσεων που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. Η πρώτη φάση αφορά την συλλογή του πρωτογενούς υλικού για την έρευνα. Η δεύτερη την κατασκευή του φύλλου παρατήρησης, την μέθοδο της παρατήρησης και της αναζήτησης ενός κατάλληλου χώρου για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. Η τρίτη αφορά την προέρευνα και η τέταρτη την τελική έρευνα.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα και τις προτάσεις μας για περαιτέρω σχετικές έρευνες.

---

[9] Τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων αποτέλεσαν: τα έντυπα υλικά, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα, τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης, τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα και τα υλικά χειροτεχνίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Α ΜΕΡΟΣ

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ – ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα και ο ρόλος των παιχνιδιών – αντικειμένων στις δραστηριότητες παιχνιδιού

Καμιά θεωρητική ή εμπειρική προσέγγιση μέχρι σήμερα δεν έχει αποδώσει κάποιον καθολικά αποδεκτό ή έστω κάποιον ικανοποιητικό ορισμό για τις συνιστώσες που προσδιορίζουν επακριβώς την έννοια παιχνίδι. Αν και φαινομενικά το να ορίσουμε στον καθημερινό λόγο τί σημαίνει παιχνίδι μοιάζει απλό, στην προσπάθεια απόδοσης κάποιου επιστημονικού ορισμού γρήγορα αντιλαμβανόμαστε πως θα πρέπει να καταφύγουμε σε απλουστεύσεις και περιορισμούς.

Σημαντικοί ερευνητές υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη. Η Stagnitti μιλάει για μία «περίπλοκη συμπεριφορά που φαινομενικά μόνο μοιάζει απλή»,[10] η James γράφει σχετικά ότι «η έννοια (ενν. το παιχνίδι) διαφεύγει ενός σταθερού ορισμού και περιεχομένου» και παρατηρεί ότι «αυτό είναι ένα εννοιολογικό αδιέξοδο που διακατέχει εδώ και πολύ καιρό τις θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού, οδηγώντας μερικές φορές σε σχετικά αυθαίρετες διακρίσεις»[11]. Η Βαληνάκη θεωρεί ότι η φύση του παιχνιδιού είναι τόσο πολυσύνθετη όσο και ο ίδιος ο άνθρωπος.[12] Η Garvey τέλος πάνω στο πρόβλημα προσδιορισμού της έννοιας του παιχνιδιού αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το παιχνίδι υπήρξε πάντα μια απείθαρχη έννοια» και ότι «με την καθημερινή χρήση του όρου, η κεντρική ιδέα μοιάζει αρκετά σαφής, αλλά οι λεπτομέρειες της ιδέας είναι θαμπές».[13]

Στην προσπάθειά μας να ταυτοποιήσουμε τον όρο παιχνίδι στην ελληνική γλώσσα με όρους που συναντάμε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία

---

[10] **STAGNITTI, K. (2004) :** «Understanding play : The implications for play assessment», *Australian Occupational Therapy Journal,* 51, σσ. 3-12.

[11] **JAMES, A. (1993):** «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών», στο: *Εθνογραφικά*, «Το παιδικό παιχνίδι», επιμ: **Γκουγκουλή Κ.**, Ναύπλιο, τομ. 9, σ.17.

[12] **ΒΑΛΗΝΑΚΗ-ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ Π., (1977):** *Νηπιαγωγική, Μεθοδολογία Β*, τ.3, Αφοι Βλάσση, σ. 219.

[13] **GARVEY, C. (1990):** *Το Παιχνίδι*, Π. Κουτσούμπος Α.Ε., σσ. 10-11.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αντιμετωπίζουμε κιόλας ένα από τα πρώτα προβλήματα στην εννοιολόγηση του φαινομένου.[14]

Το παιχνίδι είναι ένας όρος που στην νεοελληνική[15] γλώσσα μπορεί να αποδίδει τη σημασία τριών εννοιών: το παιχνίδι ως δραστηριότητα με τη γενική του έννοια (play), το παιχνίδι ως αντικείμενο ή άθυρμα (toy) και το παιχνίδι μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά και τοπικά όρια (game).

Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία διακρίνεται μεθοδολογικά σήμερα από τους ερευνητές ακόμα και ο όρος «game» που χαρακτηρίζει τα αγωνιστικά και ανταγωνιστικά παιχνίδια και τα οποία διέπονται από κανόνες, από τον όρο «play» που χαρακτηρίζει το ελεύθερο παιχνίδι.[16] Η εννοιολογική αυτή διάκριση του όρου «game» φαίνεται ότι έχει τις ρίζες της στην αρχαιοελληνική έννοια του όρου «Ἀγών» που δηλώνει στον Ηρόδοτο, τον Πίνδαρο και τον Αριστοφάνη την αναμέτρηση σε αθλητικούς κυρίως αγώνες. Βέβαια ο όρος είχε στην αρχαία Ελλάδα και πολλές άλλες σημασίες που δεν εμπίπτουν όμως στα πλαίσια της δικής μας εργασίας.[17]

Το παιχνίδι – αντικείμενο διαχωρίζεται στη σημασία του από τη δραστηριότητα παιχνιδιού. Είναι το κατασκευασμένο από το ίδιο το παιδί ή τη βιομηχανία αντικείμενο που έχει σκοπό να «στηρίξει» μία δραστηριότητα παιχνιδιού. Αποτελεί δηλαδή ένα μέσο για παιχνίδι. Μέσο παιχνιδιού μπορεί να γίνει όμως από το παιδί και κάθε υλικό στοιχείο του περιβάλλοντος ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικό - οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.[18]

Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός ότι ως παιχνίδια – αντικείμενα ή καλύτερα ως μέσα παιχνιδιού σε αυτή την περίπτωση που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά,

---

[14] Στην εργασία μας έχουμε περιοριστεί σε αμερικανική και αγγλική βιβλιογραφία.

[15] «η μελέτη των μεταβολών της ελληνικής γλώσσας ως προς τη λέξη παιχνίδι και το περιεχόμενό της πρέπει να γίνει σύμφωνα με τις κοινωνικές – πολιτιστικές μεταβολές στον χρόνο». βλ. σχετ.: **ΜΠΑΔΑ Κ. (1993)** : «Το παιχνίδι στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία», στο: *Εθνογραφικά*, «Το παιδικό παιχνίδι», **Γκουγκουλή Κ.** (επιμ), ό.π., σσ.73-81.

[16] **ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ, Κ. (1993):** «Το Παιδικό παιχνίδι / εισαγωγή»,στο: *Εθνογραφικά*, «Το παιδικό παιχνίδι», **Γκουγκουλή Κ.** (επιμ), ό.π., σσ. 9-15.

[17] Βλ. Σχετ. **ΤΟΥΡΑΤΣΟΓΛΟΥ Ι., ΚΟΥΡΙΝΟΥ Ε. (2004):** «Το αγωνιστικό πνεύμα στην αρχαία Ελλάδα», στο: *AGON – ΑΓΩΝ*, Καλτσάς Ν. (επιμ), ΥΠ.ΠΟ, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα, σ. 18.

[18] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ. (1997)** : *ό.π.*, σσ.28 -30.
- **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993):** *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 57.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία και έμβιοι οργανισμοί και φυτά, όπως για παράδειγμα οι χρυσόμυγες, οι πυγολαμπίδες, το φυτό που ονομάζουμε στην καθημερινή γλώσσα «κλέφτης»[19] ή μικρά πουλιά[20]. Οι δραστηριότητες αυτού του είδους με ζώα και φυτά περιγράφονται σε παιχνίδια της αρχαιότητας και επιβιώνουν μέχρι και τις μέρες μας.

Η Bousquet υποστηρίζει ότι η επιθυμία του ανθρώπου για παιχνίδι αποτελεί έμφυτη δομή και ότι οι τάσεις για παιχνίδι, όπως και ορισμένα αρχέτυπα παιχνιδιών αντιστοιχούν σε έμφυτες συνθέσεις νευρώνων. Επισημαίνει όμως ότι τα είδη των παιχνιδιών - αντικειμένων και τα είδη των δραστηριοτήτων παιχνιδιού αποτελούν πολιτιστικά παράγωγα και αφομοιώνονται από το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του με την παράδοση και τη μίμηση. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «όλοι οι άνθρωποι έχουν εκ γενετής την ικανότητα να παίζουν, όπως έχουν την ικανότητα να μιλάνε, αλλά στη συνέχεια μαθαίνουν να παίζουν διάφορα παιχνίδια, όπως μαθαίνουν να μιλάνε διάφορες γλώσσες, ανάλογα με την κοινωνία που ζουν». [21]

Ο Huizinga θεωρεί ότι το παιχνίδι προϋπήρχε του πολιτισμού γιατί δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνίας, απαραίτητη προϋπόθεση για τον πολιτισμό, και ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν έχει να προσθέσει κανένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό στη γενική έννοια του παιχνιδιού.[22] Αντίθετα ο πολιτισμός έχει ως μία από τις κυριότερες βάσεις του το παιχνίδι, το οποίο τον διέπει σε όλες του τις φάσεις και εκφάνσεις.[23]

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι πολιτισμός και παιχνίδι αν και αποτελούν αυθύπαρκτες έννοιες, προσδιορίζουν η μια την άλλη στην ιστορική συγκυρία. Στον σημερινό δυτικό κόσμο οι απόψεις για το παιχνίδι διαμορφώνονται από τις συνέπειες που έχει ο διαχωρισμός του κόσμου των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων (απαγόρευση της παιδικής εργασίας, υποχρεωτική εκπαίδευση) και τη συγκρότηση της παιδικής ηλικίας σε ιδιαίτερη νοητική και κοινωνική

---

[19] Βλ. Σχετ. **ΚΛΙΑΦΑ Μ., ΒΑΛΑΣΗ Ζ.** (2002): *Ας παίξουμε πάλι*, Κέδρος, Αθήνα, σσ. 346-349.
[20] Βλ. Σχετ. **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *Παιχνίδια εμπνευσμένα από τον αγώνα της Ανεξαρτησίας*, Πινακοθήκη Πιερίδη, Επιτροπή Οικονομικής Αρωγής Σώματος Ελληνίδων Οδηγών, σ. 12.
[21] **BOUSQUET M.M (1993):** «Η συμβολή της ηθολογίας στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ παιχνιδιού και παιχνιδιών», στο: *Εθνογραφικά, ό.π.*, σσ.29-33.
[22] **HUIZINGA, J. (1989) :** *Ο άνθρωπος και το Παιχνίδι*, Γνώση, Αθήνα, σ.11.
[23] **HUIZINGA, J. (1989) :** *ό.π.*, σσ. 16-17.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατηγορία.[24] Το παιχνίδι για το σημερινό παιδί έχει αναδειχθεί ως τόσο κυρίαρχη δραστηριότητα ώστε να μελετάται πια ως μορφή οργάνωσης της ίδιας της ζωής του παιδιού και μέσο για την διερεύνηση της παιδικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας.

Μέσα στα παραπάνω πλαίσια πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά στο παιχνίδι. Ο Huizinga αναφέρει ως τυπικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητας παιχνιδιού τα εξής: «θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία παραμένει απολύτως συνειδητά έξω από τον συνήθη βίο και ως μη σοβαρή, αλλά συγχρόνως απορροφά έντονα και απόλυτα τον παίκτη. Είναι μια δραστηριότητα η οποία δεν συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατό να αποκτηθεί. Κινείται μέσα στα δικά της όρια χρόνου και χώρου σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες και κατά εύτακτο τρόπο. Προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων οι οποίες τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με την μεταμφίεση ή με άλλα μέσα».[25]

Η Garvey προσδιόρισε τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στα εξής:

- «Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, διασκεδαστικό. Ακόμα κι όταν στην πραγματικότητα δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά από αυτόν που παίζει.
- Το παιχνίδι δεν έχει καθόλου άσχετους στόχους. Τα κίνητρά του είναι ουσιαστικά και δεν εξυπηρετούν κανέναν άλλο αντικειμενικό σκοπό. Στην πραγματικότητα πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο. Με λίγα λόγια και πρακτικά το παιχνίδι είναι από την φύση του μη παραγωγικό.
- Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίκτη.
- Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα απ'την πλευρά του παίκτη».[26]

---

[24]**ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ, Κ. (1993):** *ό.π.*
[25]**HUIZINGA, J. (1989):** *ό.π.*, σ. 28.
[26]**GARVEY, C. (1990):** *ό.π.*, σ. 13.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Stagnitti[27] παρατηρεί ότι στις έρευνες από το 1990 και έκτοτε, οι ερευνητές έχουν συνοψίσει τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στα παρακάτω, προκειμένου να μπορεί να διερευνηθεί πιο συστηματοποιημένα η συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι με αξιόπιστες μεθόδους:

- Τα κίνητρα της δραστηριότητας είναι περισσότερο εσωτερικά και λιγότερο εξωτερικά.
- Το παιχνίδι αντανακλά αλλά ταυτόχρονα και υπερβαίνει την πραγματικότητα.
- Η δραστηριότητα ελέγχεται από τον παίκτη.
- Δίνεται περισσότερη έμφαση στην διαδικασία της δραστηριότητας παρά στο αποτέλεσμα.
- Είναι ασφαλές.
- Συνήθως είναι απρόβλεπτο, ευχάριστο και αστείο.
- Γίνεται αυθόρμητα και δεν περιλαμβάνει υποχρεωτική συμμετοχή για τους παίκτες.
- Συνήθως περιλαμβάνει ποικιλία από κινητικές δραστηριότητες και είναι από τη φύση του εξερευνητικό.

Ο Γερμανός[28] μέσα από την αντιπαράθεση διαφόρων απόψεων για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού παρατηρεί και επισημαίνει από μια διαφορετική οπτική την ύπαρξη αντιθετικών σχημάτων που διαμορφώνουν «δυναμική», όπως την χαρακτηρίζει, σχέση του παιδιού με το παιχνίδι:

- Από τη μια πλευρά το παιχνίδι είναι πράξη εκούσια και μη υποχρεωτική αλλά ταυτόχρονα εξελίσσεται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και ενδογενείς ή εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες χωρίς την αποδοχή των οποίων από τους παίκτες η δραστηριότητα δεν μπορεί να λειτουργήσει.

- Στο παιχνίδι συνυπάρχει η ανάμειξη στοιχείων των φανταστικών – υποκειμενικών σεναρίων που πλαισιώνουν το παιχνίδι με την αντικειμενική κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Παρόμοια υπάρχει και η αντίθεση του

---

[27]**STAGNITTI, K. (2004) :** *ό.π.*
[28]**ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993) :** *ό.π., σσ.* 58-59.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

φανταστικού, μη πραγματικού κόσμου, στον οποίο εξελίσσεται μια δραστηριότητα παιχνιδιού, μέσα όμως στον πραγματικό χωρο - χρόνο.

- Τέλος, το παιχνίδι μεν δεν συνδέεται με υλικά συμφέροντα της αντικειμενικής πραγματικότητας και επομένως με ορατούς αντικειμενικούς στόχους αλλά όμως έχει εσωτερικούς στόχους που εξαρτώνται από την υποκειμενική αλήθεια του παιδιού.

Τα παιχνίδια - αντικείμενα, τόσο με την ευρεία έννοια των τυχαίων υλικών στοιχείων του περιβάλλοντος τα οποία εξυπηρετούν τις προσωρινές ανάγκες του παιχνιδιού όσο και τα βιομηχανικά ή αυτοσχέδια, έχουν τον δικό τους ρόλο στις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, χρησιμοποιούμενα από το παιδί ως μέσα παιχνιδιού, εμπλέκονται και αυτά στην αντιθετική σχέση ανάμειξης στοιχείων της αντικειμενικής με την υποκειμενική πραγματικότητα του σεναρίου παιχνιδιού ενώ τα προκατασκευασμένα παιχνίδια αντικείμενα μπορούν να εξομαλύνουν επιπλέον και τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προέλθουν από την σύγκρουση μεταξύ αντικειμενικής πραγματικότητας και φανταστικού κόσμου του παιδιού κατά το παιχνίδι.

Ο Πανταζής[29] αναφέρει σχετικά με τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των αντικειμένων του περιβάλλοντος ως μέσων παιχνιδιού, ότι μέσα από τη χρήση τους τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν στον αντικειμενικό κόσμο των μεγάλων. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας αρχικά σαν πρότυπο συμπεριφοράς τους ενήλικες ανακαλύπτουν με το παιχνίδι τις λειτουργικές ιδιότητες των αντικειμένων του υλικού περιβάλλοντος που τα περιβάλλει. Τα αντικείμενα αυτά γίνονται μέσα - παιχνιδιού. Στη συνέχεια όμως αυτή η ενασχόληση με τα αντικείμενα, τα παρωθεί να ανακαλύψουν καινούργιες και διευρυμένες δυνατότητες των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του συμβολικού παιχνιδιού, όπου τα αντικείμενα του υλικού περιβάλλοντος χάνουν την πραγματική τους σημασία και αποκτούν τη σημασία που απαιτεί το παιχνίδι των παιδιών στη συγκεκριμένη στιγμή. Στο σημείο αυτό η διαφύλαξη της δεδομένης τάξης του κόσμου των ενηλίκων επιτυγχάνεται κατά το δυνατόν με τη

[29]**ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ. (1997) :** *ό.π.* **σσ. 28-30.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

χρήση κατασκευασμένων παιχνιδιών - αντικείμενων των οποίων οι λειτουργίες είναι κωδικοποιημένες από τον σχεδιασμό τους.

Ο λόγος που τα αντικείμενα του περιβάλλοντος μπορούν να λειτουργούν ως μέσα - παιχνιδιού, αποδίδεται στην σημειολογική τους ποιότητα που τους επιτρέπει να λειτουργούν ως «σημαίνοντα» τα οποία μπορούν να παραπέμπουν σε μια δέσμη από «σημαινόμενα» προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του σεναρίου παιχνιδιού. Οι σημειολογικές μεταλλάξεις των αντικειμένων μπορούν να γίνονται με ταχείς ρυθμούς και να διαφοροποιούνται συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού.[30]

Ο Winnicot, σχετικά με τον μετασχηματισμό των στοιχείων του περιβάλλοντος προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του παιχνιδιού, θεωρεί ότι το παιδί που παίζει κατέχει έναν χώρο ο οποίος δεν είναι σύτε εσωτερική ψυχική πραγματικότητα σύτε εξωτερικός κόσμος και τον οποίο δεν μπορεί εύκολα να εγκαταλείψει αλλά σύτε και να δεχθεί εισβολές σε αυτόν. Αναφέρει σχετικά: «σ᾽αυτή την περιοχή παιχνιδιού το παιδί σωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα θέτει στην υπηρεσία ορισμένων δειγμάτων που προέρχονται από την εσωτερική ή ατομική πραγματικότητα. Χωρίς παραισθήσεις, το παιδί βγάζει προς τα έξω ένα δείγμα ονειρικής πραγματικότητας και ζει μ᾽αυτό το δείγμα σ᾽ένα επιλεγμένο πλαίσιο από την εξωτερική πραγματικότητα».[31] Η άποψη του Winnicot φαίνεται ότι διαπνέεται από ψυχαναλυτικές επιρροές. Στην ψυχαναλυτική ορολογία συναντάμε εξάλλου την άποψη με το ανάλογο ύφος ότι στην αναλυτική σχέση ασθενούς και αναλυτή εξελίσσεται ένα «παιχνίδι» που χαρακτηρίζεται από την διεξαγωγή της διαδικασίας μιας κοινής εμπειρίας αυτών των δυο, μέσα στο πλαίσιο μιας παράδοξης πραγματικότητας στην οποία τα πράγματα μπορεί να είναι πραγματικά και μη πραγματικά την ίδια στιγμή, εξαιτίας ακριβώς αυτού του πλαισίου που μπορεί να κάνει το παράδοξο να ισχύει ως πραγματικό.[32]

---

[30] **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993) :** *ό.π.* σσ. 118-119 και σ. 126.

[31] **ΒΙΝΝΙΚΟΤ ΝΤ. (1979):** *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Καστανιώτης, Αθήνα, σσ. 100-101.

[32] **PARSONS, M.(1999):** «The logic of play in psychoanalysis», *International Journal of Psychoanalysis*, 80, σσ. 871-884.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το ζήτημα του προσδιορισμού της έννοιας παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην σύγχρονη εμπειρική έρευνα, γιατί προκειμένου οι ερευνητές να εξάγουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα πρέπει να έχουν ορίσει εξαρχής, όσο το δυνατόν ακριβέστερα ποιές ακριβώς από τις συμπεριφορές και δραστηριότητες του παιδιού καταγράφουν ως παιχνίδι και ποιές όχι.

Η αδυναμία αυτή εξάλλου για προσδιορισμό της έννοιας επακριβώς, αποτελεί παράγοντα που αναγκάζει συχνά τους ερευνητές των διαφόρων ειδικοτήτων να εξετάζουν το παιχνίδι σε δεύτερο ρόλο, περισσότερο σαν μέσο για να μελετήσουν άλλα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως για παράδειγμα την προσοχή ή τις κινητικές δεξιότητες και όχι καθεαυτού το παιχνίδι σαν αυτοτελή συμπεριφορά.[33]

[33]**STAGNITTI, K. (2004) :** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο στις ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες και απόψεις

2.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το παιχνίδι έχει απασχολήσει τον άνθρωπο ως φαινόμενο από την αρχαιότητα και συνεχίζει να προσελκύει το επιστημονικό ενδιαφέρον μέχρι σήμερα. Η αναγκαιότητα, η πολυσημαντικότητα και η παιδαγωγικότητα του παιχνιδιού είχαν επισημανθεί από θεωρητικούς της αγωγής στην κλασική αρχαιότητα, όπως για παράδειγμα τον Πλάτωνα αλλά και στους νεώτερους χρόνους από παιδαγωγούς, όπως τον Locke τον Rousseau κ.α.. Το παιχνίδι όμως απουσίαζε για πολλούς αιώνες από τους σχολικούς χώρους, για κοινωνικό – πολιτισμικούς κυρίως λόγους. Πρωτοεμφανίστηκε στα σχολικά προγράμματα μόλις στο τέλος του περασμένου αιώνα αφού χρειάστηκε να προηγηθούν τα συστήματα των Froebel, Montessori, Decroly που το καθιέρωσαν στο νηπιαγωγείο. Έκτοτε το παιχνίδι αποτέλεσε αντικείμενο σημαντικής ψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας. [34]

Στη δυτικοευρωπαϊκή και αμερικανική ψυχολογία επικράτησαν αρχικά οι κλασικές, βιο - φιλοσοφικές θεωρίες για την προέλευση του παιγνιδιού που ήταν επικεντρωμένες κυρίως στις απόψεις των Spencer και Groos και οι οποίες κυριάρχησαν για περισσότερο από 30 χρόνια.[35] Ο πρώτος υποστήριξε ότι ο οργανισμός του παιδιού έχει μεγάλα αποθέματα ενέργειας, τα οποία ασκούν πίεση όπως ο ατμός στα τοιχώματα μίας ατμομηχανής. Το παιχνίδι αποτελεί τη διέξοδο δια της οποίας απελευθερώνεται αυτή η πλεονάζουσα ενέργεια. Ο δεύτερος υποστήριξε ότι ο σκοπός του παιχνιδιού είναι η άσκηση και η ανάπτυξη των ζωτικών ενστίκτων, τα οποία είναι σε ακατέργαστη μορφή. Με το παιχνίδι υπό αυτή την οπτική ασκούνται στο παιδί οι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή σωματικές και πνευματικές λειτουργίες. Αυτή η θεωρία παραλληλίζει την

---

[34]**ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ. (1991) :** *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Παπαζήσης, Αθήνα, σσ. 95-96.

[35]**ΑΝΤΩΝΙΑΔΗΣ ΑΝΤ. (1994) :** *Το Παιχνίδι*, university studio press, Θεσν/κη, σ. 26.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λειτουργία του παιχνιδιού για τον άνθρωπο με την αντίστοιχη λειτουργία που επιτελεί στα ζώα.[36]

Στην εποχή μας ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του πλήθος από θεωρίες, οι οποίες όμως αποκλίνουν σε ουσιαστικά σημεία η μία από την άλλη και σε αρκετές περιπτώσεις είναι εντελώς αντίθετες μεταξύ τους, κυρίως γιατί οι θεωρίες παιχνιδιού φαίνεται ότι αναπτύσσονται ανάλογα με τις μορφές παιχνιδιού που ερευνώνται.[37]

Οι πιο διαδεδομένες θεωρίες παιχνιδιού θα μπορούσαν σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές να διακριθούν:

- Σε αυτές που αναζητούν τα κίνητρα του παιχνιδιού σε φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού.
- Τις τελολογικές που προσπαθούν να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημα και το σκοπό του παιχνιδιού.
- Τη θεωρία της κάθαρσης που αποτελεί μια ψυχαναλυτική ερμηνεία του φαινομένου (Freud, Lange, Adler).[38]

Άλλοι τις χαρακτηρίζουν με βάση περίπου τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως προς το περιεχόμενό τους:

- Σύγχρονες, οι οποίες αναπτύχθηκαν μετά το 1920 και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το ρόλο που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του παιδιού.
- Κλασικές, που έχουν τις ρίζες τους στον 19° αι και προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ύπαρξη και το σκοπό του παιχνιδιού.[39]
- Μεταμοντέρνες, με προεκτάσεις και εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες βασίζονται στην αρχή ότι η γνώση είναι υποκειμενική και επηρεάζεται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ερευνητών, τις απόψεις του κόσμου και την ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόζεται κατά περίπτωση. Από τις πιο σημαντικές μεταμοντέρνες θεωρίες που έχουν επηρεάσει τις απόψεις σήμερα σχετικά με το παιχνίδι είναι η

---

[36] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*, Ηράκλειο, σσ. 417-418.
[37] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997):** *ό.π.*, σ. 38 και σ. 52.
[38] **ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ. (1991) :** *ό.π.*, σσ. 96 – 97.
[39] **MELLOU, E. (1994) :** «Play Theories : A Contemporary Review», *Early Child Development And Care*, 102, σσ. 91-100.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κοινωνικοπολιτιστική, η κριτική εκπαιδευτική θεωρία και η θεωρία του χάους.[40]

Ο Γερμανός[41] κάνει μια διαφορετική από τις προηγούμενες διάκριση των υπαρχουσών θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν το παιχνίδι με βάση τα χαρακτηριστικά του, η οποία επικεντρώνεται στην ύπαρξη δυο κεντρικών παραγόντων γύρω από τους οποίους το παιχνίδι οργανώνεται ως δραστηριότητα:

- Το παιδί ως υποκείμενο της σχέσης με τον κοινωνικό και χωρο - πολιτισμικό περίγυρο.
- Το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον ως αφετηρία και κατάληξη αυτής της σχέσης.

Ως εκ τούτου ο Γερμανός διακρίνει τις προσεγγίσεις επάνω στο παιχνίδι σε αυτές που είναι επικεντρωμένες στο παιδί και σε αυτές που είναι επικεντρωμένες στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα.

Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από τις θεωρίες παιχνιδιού είναι ότι οι αντιλήψεις μας για το παιχνίδι έχουν διαμορφωθεί ποικιλοτρόπως μέσα στους δύο προηγούμενους αιώνες. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την έννοια παιχνίδι έχει άμεσο αντίκτυπο στην αξία που θεωρούμε ότι έχει για την ανάπτυξη του παιδιού.[42]

Ο Πανταζής επισημαίνει επιπλέον την απουσία αναφοράς στο παιχνίδι – αντικείμενο στις θεωρίες παιχνιδιού παρά τη σχέση αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες παιχνιδιού και το παιχνίδι - αντικείμενο.[43]

---

[40] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 46-51.
[41] **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993) :** *ό.π.*, σσ. 59-67
[42] **STAGNITTI K. (2004) :** *ό.π.*
[43] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997) :** *ό.π.*, σ.37.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.2 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

Οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού είναι επηρεασμένες περισσότερο από την φιλοσοφία παρά από την επιστημονική έρευνα. Οι πιο διαδεδομένες είναι:

- Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, με κύριο εκφραστή τον Spencer, τις βασικές αρχές της οποίας ήδη περιγράψαμε (βλ. κεφ. 2.1).

Η θεωρία αυτή δεν είναι ικανοποιητική αφενός γιατί δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον αφετέρου η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο να απελευθερωθεί, είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία. Τέλος δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά πολλές φορές εξακολουθούν να παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργειά τους.[44]

Οι αντιτιθέμενοι με αυτή τη θεωρία υποστηρίζουν επίσης ότι το παιχνίδι αποτελεί μια ευχάριστη αποζημίωση μετά την κούραση που προκαλεί στο παιδί η σχολική εργασία και δεν μπορεί να θεωρηθεί συνέπεια πλεονάζουσας ενέργειας. Η θεωρία αυτή μπορεί ωστόσο να ερμηνεύσει αρκετές κατηγορίες παιχνιδιών.[45]

- Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως, την οποία επίσης περιγράψαμε και είχε ως θεμελιωτή τον Groos (βλ. κεφ. 2.1).

Σημαντική είναι η συμβολή της θεωρίας αυτής στην ερμηνεία των λειτουργικών παιχνιδιών. Σημαντικό είναι επίσης ότι αναγνωρίζει στο παιχνίδι αξία για τη φυσική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού.[46] Δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει τα μιμητικά, ανταγωνιστικά και πατροπαράδοτα παιχνίδια. Ακόμα δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί παίζουν και οι μεγάλοι ενώ δε θα έπρεπε, αφού σύμφωνα με τη βασική θέση της το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή.[47]

- Η θεωρία του αταβισμού ή του προγονισμού, η οποία θεωρεί το παιχνίδι μέσον για να απαλλάσσεται το άτομο από τα αρχέγονα ένστικτά του. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον βιογενετικό νόμο του Haekel, σύμφωνα με

---

[44] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., ΚΑΡΑΝΤΑΪΔΟΥ ΣΤ., ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΣΩΜΑΡΑΚΗΣ Σ. (2000):** «Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky», *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1, ανάκτηση στις 25 Ιουλ. 2007από τη διεύθυνση: http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/Praxis/Kotsakosta.html.

[45] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*.

[46] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*.

[47] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τον οποίο η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξελίξεως της ανθρωπότητας. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο αυτής της ανακεφαλαίωσης - επανάληψης με το οποίο απαλλάσσεται το παιδί από πλήθος περιττών λειτουργιών και πιέσεων του φυλετικού υποσυνειδήτου.[48]

Αν και υπάρχουν κάποιες αναλογίες ανάμεσα στην εξέλιξη των ανθρώπινων ενεργειών και των παιδικών παιχνιδιών αυτή η αντιστοιχία δεν μπορεί να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις. [49]

- Η θεωρία της αναζωογόνησης, η οποία αντίθετα από τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας θεωρεί ότι το παιχνίδι συντελεί παρόμοια με την ανάπαυση στο να ανακτήσει ο παίκτης την ενέργεια που ξοδεύει στην δουλεία του. Ο θεμελιωτής αυτής της θεωρίας είναι ο γερμανός ποιητής Lazarus.[50]

Η θεωρία αυτή εξηγεί εν μέρει και τις δραστηριότητες αναψυχής που απ̀οζητούν να εμπλέκονται πολλοί ενήλικοι μετά τη δουλειά τους (π.χ. γυμναστήριο, ποδόσφαιρο κ.τ.λ.). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ισχύ στοιχείων αυτής της θεωρίας και δομούν το πρόγραμμα στο σχολείο ώστε να περιλαμβάνει και δραστηριότητες παιχνιδιού.[51]

Οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού έχουν χαρακτηριστεί από ορισμένους σύγχρονους ερευνητές όπως την Μπότσογλου,[52] ξεπερασμένες. Πραγματικά η κάθε μια από αυτές περιγράφει το παιχνίδι μόνο από μια περιορισμένη οπτική ενώ οι έννοιες που πραγματεύονται (ένστικτο, ενέργεια, εξέλιξη) δεν αναλύονται ούτε τεκμηριώνονται επαρκώς με σημερινά επιστημονικά κριτήρια. Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την σημαντικότητα αλλά και την επικαιρότητα των παραπάνω θεωριών σε κάποια σημεία καθώς εξακολουθούν να αντανακλούν σημερινές πεποιθήσεις που εκφράζουν πολλοί ενήλικοι στο πλαίσιο της «κοινής

---

[48] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*.
[49] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*.
[50] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*.
[51] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 35.
[52] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.* σσ. 51-52.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

λογικής». Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τέλος ότι οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού προετοίμασαν το έδαφος για τις σύγχρονες.[53]

[53]**MELLOU, E. (1994) :** *ό.π.*
- JOHNSON J, κ.α. (2005): *ό.π.*, σ. 36.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.3 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού

Οι σύγχρονες θεωρίες για το παιχνίδι ανέτειλαν τον 20ο αι. και χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια επιστημονικής και θετικιστικής προσέγγισης του φαινομένου. Προσπαθούν να ερμηνεύσουν πέρα από τον σκοπό του παιχνιδιού, επιπλέον και το ρόλο του σε διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Θα μπορούσαμε να τις διακρίνουμε σε τρεις ομάδες ανάλογα με τον τομέα ανάπτυξης που επικεντρώνονται.[54]

- Στις ψυχοδυναμικές: συναισθηματική ανάπτυξη.
- Στις θεωρίες κοινωνικής μάθησης: κοινωνική ανάπτυξη
- Στις γνωστικές θεωρίες: γνωστική ανάπτυξη.

Η ψυχαναλυτική ερμηνεία του παιχνιδιού βασίζεται στις απόψεις του Freud[55] και προσεγγίζει το παιχνίδι ως μέσο με το οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσάρεστες εμπειρίες και κρίσεις κατά την παιδική ηλικία.[56] Το παιδί υποτάσσει με το παιχνίδι κάθε τι που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε ενώ επίσης εκφράζει έμμεσα ή συμβολικά πιεστικές ανησυχίες του, φόβους, επιθυμίες. Η επανάληψη καταστάσεων σαν τις παραπάνω στα σενάρια παιχνιδιού που πλάθει, δίνει στο παιχνίδι ένα χαρακτήρα κάθαρσης αλλά και δηλώνει μια προσπάθεια απόπειρας κυριαρχίας.[57] Η προσπάθεια κυριαρχίας επάνω σε καταστάσεις είναι ανεξάρτητη από το αν η ανάμνηση της εμπειρίας ήταν ευχάριστη ή όχι. Η μετάβαση όμως του παιδιού από την παθητικότητα της εμπειρίας στην ενεργητικότητα του παιχνιδιού παρέχει στο παιδί μια ευχαρίστηση, γιατί μπορεί να πάρει εκδίκηση σε ένα υποκατάστατο.[58]

Η Klein και η A. Freud . εφάρμοσαν τις ιδέες του Freud στην πρακτική με παιδιά. Σύμφωνα με τη θεώρησή τους ο ασυνείδητος κόσμος των παιδιών αποκαλύπτεται μέσα από τη θεματολογία και τους συμβολισμούς στο παιχνίδι, ιδιαίτερα στο συμβολικό παιχνίδι.[59] Συνακόλουθη πρακτική εφαρμογή των παραπάνω απόψεων γίνεται στην «παιγνιοθεραπεία» σύμφωνα με τις αρχές της

---

[54] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 37.
[55] Έχει όμως τις ρίζες της στην θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη (**ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*)
[56] **LINDON J. (2001):** *Understanding children's play*, Nelson Thornes Ltd, UK, σ. 37.
[57] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*
[58] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*
[59] **LINDON J. (2001):** *ό.π.*, σ. 36.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

οποίας το παιχνίδι χαρίζει στο παιδί μια απόσταση συναισθηματικής ασφάλειας κατάλληλη για να εκφράσει τα συναισθήματά του.[60] Υπό το πρίσμα αυτό, το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί και σε θέματα σχετικά με την υγεία του να δραπετεύσει από την πραγματικότητα, να αντιμετωπίσει αγχογόνες καταστάσεις, να εκφράσει κοινωνικά μη επιτρεπτές επιθυμίες και συναισθήματα και να υιοθετήσει ρόλους σε φανταστικές καταστάσεις αλλά και να αντιμετωπίσει δυσάρεστες πραγματικές καταστάσεις μέχρι να κυριαρχήσει πάνω σε αυτές με την επανάληψη και κατανόησή τους, όπως για παράδειγμα στην αντιμετώπιση του καρκίνου.[61] Το παιχνίδι – αντικείμενο υπό αυτή την άποψη αποτελεί το μέσο του παιδιού για να εκφράσει επιθυμίες, προβλήματα και άγχη καθώς οι επιλογές σε παιχνίδια – αντικείμενα παιδιών που διακατέχονται από άγχος, έχει βρεθεί ότι παραπέμπουν συχνά στην πηγή που το προκαλεί.[62]

Ο Erikson[63] επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον στη διάρκεια του παιχνιδιού: «Το παιχνίδι είναι μια λειτουργία του Εγώ, μια προσπάθεια να συγχρονιστούν οι σωματικές και κοινωνικές λειτουργίες με τον εαυτό». Σύμφωνα με τον Erikson το παιχνίδι ξεκινάει στο παιδί με το ίδιο του το σώμα και έχει σαν κέντρο του το σώμα (αυτοκοσμικό παιχνίδι), κατάσταση που χαρακτηρίζεται βασικά από την εξερεύνηση και τον πειραματισμό ενώ στη συνέχεια επεκτείνεται στα διαθέσιμα πρόσωπα και πράγματα (αντικείμενα – παιχνίδια). Ο Erikson υποστηρίζει ότι μέσω της μάθησης του τί είναι αποδεκτό από την κοινωνία και τί είναι αποδεκτό μόνο στην φαντασίωση ή στο αυτοκοσμικό παιχνίδι, υπάρχει μια μετάβαση από την ενασχόληση με τον μικρό κόσμο των εύχρηστων παιχνιδιών (μικρόσφαιρα), στον κόσμο όπου συμμετέχουν και οι άλλοι (μακρόσφαιρα) στην ηλικία του νηπιαγωγείου.[64]

Συνοπτικά θεωρεί ότι το παιχνίδι των παιδιών «είναι η νηπιακή μορφή της ικανότητας του ανθρώπου να αντιμετωπίζει την εμπειρία, δημιουργώντας

---

[60] **LINDON J. (2001):** *ό.π.*, σ. 37.
[61] **GARIEPY, N. & HOWE, N. (2003):** «The Therapeutic Power of Play: Examining the Play of Young Children With Leukaemia», *Child Care, Health & Development*, 29, 6, σσ. 523-537.
[62] **GARIEPY, N. & HOWE, N. (2003):** *ό.π.*
[63] **ERIKSON, H. E. (1990) :** *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*, Καστανιώτης, Αθήνα, σ.221.
[64] **ERIKSON, H. E. (1990) :** *ό.π.*, σσ. 231-232.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υποδειγματικές καταστάσεις και να κυριαρχεί στην πραγματικότητα με το πείραμα και το σχεδιασμό».[65]

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης[66] συσχετίζεται με συμπεριφοριστικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι η επανάληψη ή όχι μιας συμπεριφοράς επηρεάζεται συχνά από τις συνέπειες κάποιων γεγονότων, όταν αυτές λειτουργούν ως θετική ή αρνητική ενίσχυση στο άτομο που τις εκδηλώνει.

Κυριότερος σύγχρονος εκπρόσωπος και θεμελιωτής αυτής της θεωρίας είναι ο Bandura. Συναντάμε επίσης με την ίδια ακριβώς έννοια και τον όρο «μάθηση με παρατήρηση» (observational learning).[67] Στη μάθηση αυτού του τύπου εμπλέκονται τέσσερις ξεχωριστοί μηχανισμοί:[68]

- *Προσοχή* (το υποκείμενο στρέφει την προσοχή του σε ένα μοντέλο συμπεριφοράς)
- *Διατήρηση* (το υποκείμενο κωδικοποιεί και συγκρατεί στη μνήμη του τη συμπεριφορά ή στοιχεία της συμπεριφοράς που παρατηρεί)
- *Παραγωγή* (το υποκείμενο αναπαραγάγει τη συμπεριφορά. Στην ερμηνεία αυτού του μηχανισμού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όμως κατά πόσο διαθέτει τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες προκειμένου να μπορεί να την αναπαραγάγει)
- *Παρακίνηση* (εδώ τίθεται η επισήμανση ότι το υποκείμενο πρέπει να έχει κάποιο λόγο - κίνητρο για να αναπαραγάγει μια συμπεριφορά)

Ο μηχανισμός της *Προσοχής* και της *Διατήρησης* ερμηνεύουν την απόκτηση ή τη μάθηση του υπό παρατήρηση μοντέλου συμπεριφοράς και η *Παραγωγή* και η *Παρακίνηση* σχετίζονται και ερμηνεύουν τον τρόπο που αυτή εκτελείται.[69]

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα μια συμπεριφορά που βλέπουν: [70]

- Όταν θεωρούν ότι το πρότυπο που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά έχει δύναμη και κύρος.

---

[65] **ERIKSON, H. E. (1990) :** *ό.π.*, σ. 233.
[66] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 38.
[67] **FUNDERSTANDING 1998-2001:** *Observational Learning*, ανάκτηση στις 17 Ιουλ. 2007 από από τη διεύθυνση: http://www.funderstanding.com/observational_learning.cfm
[68] **FUNDERSTANDING 1998-2001:** *ό.π.*
[69] **FUNDERSTANDING 1998-2001:** *ό.π.*
[70] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 38-39

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Όταν ανακαλύπτουν ότι έχουν κοινά σημεία του εαυτού τους με το πρότυπο που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά.
- Όταν έχουν τη δυνατότητα να την κωδικοποιήσουν και μετά να την επαναλάβουν.
- Όταν λάβουν θετική ενίσχυση για την συμπεριφορά που εκδήλωσαν.

Η θεωρία αυτή εξηγεί τον σημαντικό ρόλο που έχει το περιβάλλον των ενηλίκων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών καθώς αυτοί μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς. Έχει οδηγήσει επίσης τους ερευνητές να ασχοληθούν εκτενώς με το ρόλο των ενηλίκων αλλά και των συνομηλίκων στη διαμόρφωση των προτύπων παιχνιδιού στο παιδί. Έως ένα σημείο μάλιστα η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εξηγεί και την ύπαρξη στερεοτύπων παιχνιδιού σε σχέση με το φύλο του ατόμου αφού οι γονείς ενισχύουν τις στερεότυπες συμπεριφορές των παιδιών παρέχοντάς τους συνήθως παιχνίδια - αντικείμενα που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους. [71]

Οι γνωστικές θεωρίες εκπροσωπούνται κυρίως από τις απόψεις του Piaget και του Vygotsky. Με την προσέγγισή τους, οι γνωστικές θεωρίες προσπαθούν να διερευνήσουν κυρίως τον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν ιδέες και μαθαίνουν να σκέφτονται. [72]

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, αν κάθε νοητική πράξη είναι αποτέλεσμα εξισορρόπησης (equilibrium) ανάμεσα στις λειτουργίες της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation), μπορούμε να πούμε ότι το παιχνίδι αποτελεί πρωτίστως επικράτηση της αφομοίωσης στην συμμόρφωση.[73] Το παιχνίδι διακρίνεται από έναν μετασχηματισμό – που ποικίλει σε βαθμό - των συνθηκών της εξισορρόπησης ανάμεσα στην πραγματικότητα και το «Εγώ» του παιδιού. Τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία που τα συναντούμε γενικά από την απλή λειτουργική αφομοίωση, χαρακτηριστικό των παιχνιδιών άσκησης (practice games), έως και τις ποικίλες μορφές της αφομοίωσης της πραγματικότητας στην σκέψη του παιδιού που συναντάμε στα συμβολικά παιχνίδια (symbolic games).[74]

---

[71] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ.39.
[72] **LINDON J. (2001):** *ό.π.*, σ. 28 και σ. 31.
[73] **PIAGET, J. (1962):** *Play, dreams and imitation in childhood*, New York, Norton, σ. 87 και σ. 150.
[74] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 150.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ένα χρήσιμο συμπέρασμα που προκύπτει από την θεωρία του Piaget για τη διερεύνηση του φαινομένου «παιχνίδι» είναι ότι συσχετίζει την εμπλοκή των παιδιών σε είδη παιχνιδιού με τα αντίστοιχα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου.[75] Δίνει έτσι τη δυνατότητα πρόβλεψης των ειδών παιχνιδιού που τείνουν να εμπλέκονται τα παιδιά ανάλογα με το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο διάγουν.

Για τον Piaget, τα αντικείμενα αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της δόμησης των χωροχρονικών εννοιών, της έννοιας της αιτιότητας, της αναπαράστασης κ.α.. Ως εκ τούτου τα παιδιά ενεργώντας πάνω στα παιχνίδια – αντικείμενα υποβοηθούνται στο να δομούν προοδευτικά το χρόνο και το χώρο τους.[76]

Ο Vygotsky[77] θεωρεί ότι το παιχνίδι έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αν και όχι τον μοναδικό, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και εντοπίζει την πηγή του στην ικανοποίηση ορισμένων αναγκών συναισθηματικού χαρακτήρα, επιθυμιών και απραγματοποίητων τάσεων του παιδιού. Ουσία του παιχνιδιού πιστεύει ότι είναι το να δημιουργείται μια νέα σχέση ανάμεσα στο πεδίο της έννοιας και του ορατού κόσμου ή αλλιώς ανάμεσα στις καταστάσεις της σκέψης του ανθρώπου και στις πραγματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι ξεκινάει, εξελικτικά, με μια φανταστική κατάσταση, όπου η δράση επικρατεί της έννοιας, την οποία το παιδί δεν κατανοεί πλήρως. Στη συνέχεια γίνεται δραστηριότητα που καθορίζεται από τον σκοπό της και τέλος εμφανίζονται οι κανόνες, που όσο πιο αυστηροί είναι τόσο μεγαλώνουν οι απαιτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή του παιδιού.

Σημαντική έννοια στο έργο του Vygotsky αποτελεί η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ), η οποία αφορά το εύρος ανάμεσα στις προσωπικές δυνατότητες ενός παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή (πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο) και το «δυνητικό» επίπεδο ανάπτυξης που θα μπορούσε να έχει το ίδιο παιδί, αν συνέτρεχε σχετική βοήθεια από κάποιο άλλο παιδί ή τον ενήλικο. Το

---

[75] Βλ. αναλυτικά μέρος Ά, κεφ. 6.2

[76] **ΚΑΜΙΙ, C & DERVIES, R. (χ.χ.ε.):** *Η Θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική Αγωγή*, Δίπτυχο, σ. 26.

[77] **VYGOTSKY, L.S. (1992):** *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη*, στο: *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*: Ά τόμος, Βοσνιάδου Στ. (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, σσ. 95-96.

- **VYGOTSKY, L.S. (1997):** *Νους στην Κοινωνία – η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών, επιμ. Βοσνιάδου Στέλλα*, Gutenberg, Αθήνα , σσ.157-175.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνίδι σύμφωνα με τον Vygotsky αποτελεί πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να δημιουργηθεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.[78]

Η θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky ενδιαφέρει όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση καθώς προβάλλει την ιδέα ότι η ανθρώπινη μάθηση έχει ιδιαίτερα κοινωνικό χαρακτήρα.[79]

Οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες του Piaget και Vygotsky σε σχέση με τη μάθηση βρίσκονται στα εξής σημεία σύμφωνα με την Γιαννακάκη[80]:

Α) στον Piaget

- τονίζεται η σημασία της δράσης
- τονίζεται ο ρόλος του παιδιού του ίδιου στην γνωστική του εξέλιξη
- τονίζεται η αλληλεπίδραση υποκειμένου /αντικειμένου
- δίνεται σημασία στην αυθόρμητη εξέλιξη και στον εποικοδομητισμό

Β)στον Vygotsky αντίστοιχα

- τονίζεται η σημασία της γλώσσας
- τονίζεται η διαμεσολάβηση στην καλλιέργεια του παιδιού
- τονίζεται η αλληλεπίδραση παιδιού/ ωρίμου και αναδεικνύεται η ΖΕΑ
- δίνεται σημασία στο σχολείο, στη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

---

[78] **LINDON J. (2001):** *ό.π.*, σσ. 31-32.
- VYGOTSKY, L.S. (1992): *ό.π.*
- VYGOTSKY, L.S. (1997): *ό.π.*

[79] **SCHUTZ R. (2002):** *Vygotsky Language Acquisition*, ανάκτηση στις 17 Ιουλ. 2007 από τη διεύθυνση:http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/mps/logos/arthra/arthro5/vygotsky_and_language_acquisitio.htm.

[80] **ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π.:** *Πως μαθαίνουν οι άνθρωποι*, ανάκτηση στις 17 ιουλ. 2007 από τη διεύθυνση: http://grtee-peiraia.att.sch.gr/articles/article1.doc.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.4 Μεταμοντέρνες θεωρίες

Σε αντίθεση με το ορθολογιστικό πνεύμα των συγχρόνων θεωριών που αναλύσαμε, οι μεταμοντέρνες θεωρίες αμφισβητούν την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας και θέτουν στο προσκήνιο την υποκειμενικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τη γνώση για τα πράγματα, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από τις προσωπικές πεποιθήσεις των ερευνητών, τη μεθοδολογία που ακολουθούν και άλλες παραμέτρους.[81]

Θεωρούμε όμως ότι η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση που παραθέτουμε πρώτη έχει διαμορφωθεί στη βάση των απόψεων ερευνητών που έχουμε εντάξει ήδη στις σύγχρονες θεωρίες.

Η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως συνδετικό κρίκο μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο που αποτελείται από το άτομο, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Το φαινόμενο παιχνίδι δηλαδή αντιπροσωπεύει την μίξη ανάμεσα στο άτομο και το πλαίσιο που το περιβάλλει. Η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση στον τομέα του παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων για το ποιες ιδέες μπορούν να μεταβιβαστούν από ένα πολιτιστικό πλαίσιο σε κάποιο άλλο και στη διαμόρφωση ενός πολιτιστικά βελτιωμένου προγράμματος για την προσχολική αγωγή.[82]

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε την επιρροή που φαίνεται να υπάρχει από τις απόψεις του Vygotsky, ο οποίος πιστεύει ότι ο μηχανισμός της ατομικής αναπτυξιακής αλλαγής έχει τις ρίζες του στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Επηρεασμένος από το διαλεκτικό υλισμό υποστήριξε ότι ο άνθρωπος διαμορφώνεται από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει αλλά συγχρόνως μπορεί και να το αλλάζει. Έδωσε δηλαδή στον άνθρωπο ενεργητικό ρόλο στην ίδια του την ύπαρξη. Τα μέσα του για αυτή την διαδικασία είναι η δημιουργία και η χρήση βοηθητικών ή «τεχνητών» ερεθισμάτων με τα οποία μπορεί να επιδράσει και να ελέγξει το περιβάλλον του αλλά και τον εαυτό του και τα οποία χρησιμοποιεί στο παιχνίδι σαν μέσα ενεργητικής προσαρμογής. Ως τέτοια νοούνται τα εργαλεία του εγγενούς πολιτισμού, η μητρική γλώσσα του παιδιού και τα ευφυή μέσα που το ίδιο το παιδί εφευρίσκει, ακόμα και η χρήση

[81] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 46.
[82] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 47-48.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

του ίδιου του σώματος. Το παιδί κάνει χρήση των διαφόρων αυτών μέσων κατά τη δραστηριότητά του στο παιχνίδι, γι' αυτό και θεωρεί το παιχνίδι ως το πρωταρχικό μέσο της πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών.[83]

Το ίδιο ισχύει και για τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, μια από τις βασικές θέσεις της οποίας είναι ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη αντανακλά την περίπλοκη σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον, τον άνθρωπο και την συμπεριφορά του ανθρώπου (reciprocal determinism). Σε αυτή την σχέση υπάρχει δυναμική αλληλεπίδραση και των τριών στοιχείων.[84]

Αρκετές ακόμα θεωρήσεις τονίζουν τη σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στο παιχνίδι και σε παραμέτρους που σχετίζονται με την κοινωνία μέσα στην οποία μεγαλώνει το παιδί. Για παράδειγμα οι θέσεις της κοινωνικής ανθρωπολογίας , η οποία αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως μέσο με το οποίο το παιδί αναζητά τρόπους να κατανοήσει τους κανόνες που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις με τους απέναντί του (ενήλικες, παιδιά), στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει.[85]

Τέλος ο Sutton - Smith είναι από τους πλέον σημαντικούς ερευνητές που τόνισαν τη σημασία που έχει το παιχνίδι για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επαφή τους με στοιχεία του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον ίδιο αυτό συντελείται καθώς φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τους κανόνες της κοινωνίας που συχνά αντανακλά.[86] Τα παιχνίδια - αντικείμενα για τον Sutton - Smith εκτός από την προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης επιτελούν και την επαφή του παιδιού με τα στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζονται μέσα από τα χαρακτηριστικά τους.[87]

Η κριτική εκπαιδευτική θεωρία εντάσσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι μέσα στο γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και κύριο θέμα με το οποίο απασχολείται είναι ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση αναπαράγει κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες καθώς και ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων. Λόγω του γεγονότος ότι οι ανισότητες στην κοινωνία εδραιώνονται με

---

[83] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*
[84] **FUNDERSTANDING 1998-2001:** *ό.π.*
[85] **JAMES, A. (1998):** «Play in Childhood: An Anthropological Perspective» , *Child Phychology & Psychiatry Review*, 3, σσ. 104-109.
[86] **SUTTON - SMITH, B. (1977) :** «Play as adaptive potentiation», στο: P. Stevens, *Studies in The Anthropology of Play*, New York, Leisure Press, σ. 236.
[87] **SUTTON-SMITH, B (1979) :** «Toys for object and role mastery», στο: K. Hewitt & L. Roomet, *Educational toys in America : 1800 to the present*, σσ. 11-24.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

την «δύναμη - επιβολή» και εκφράζονται και μέσα από τη σχολική εκπαίδευση, η κριτική θεώρηση σε ό,τι αφορά το παιχνίδι επικεντρώνεται στα ζητήματα «δύναμης - επιβολής» στις δραστηριότητες παιχνιδιού. Εξετάζει για παράδειγμα το παιχνίδι των παιδιών σε καταστάσεις ελέγχου από τον εκπαιδευτικό.[88]

Η θεωρία του χάους αμφισβητεί τη δεδομένη τάξη, γραμμικότητα και προβλεψιμότητα του κόσμου μας και αντιπαραβάλλει το χαοτικό, το απρόβλεπτο και το μη γραμμικό. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση υπάρχει μεν κάποια τάξη που διέπει τα πράγματα αλλά είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωριστεί και να γίνει κατανοητή καθώς υποβόσκει κάτω από ένα πλέγμα συσχετισμών που διαρκώς ξεπροβάλλουν και αλλάζουν, κάνοντας τον κόσμο να αποκτά μια περίπλοκη, μη γραμμική, απρόβλεπτη και χαοτική δομή. Πλήθος από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού δηλώνουν τις χαοτικές του ιδιότητες, όπως η απρόβλεπτη αντικατάσταση ενός αντικειμένου ή μιας έννοιας με κάτι άλλο στο συμβολικό παιχνίδι, η δημιουργία προσωπικών νοημάτων που έχουν σημασία για τον καθένα παίκτη ξεχωριστά, η απρόβλεπτη δυναμική που μπορεί να έχει το παιχνίδι καθώς εξελίσσεται, η πλοκή ανάμεσα στα θέματα και τους παίκτες και τέλος η δημιουργικότητα στην οποία αντανακλάται η συνεργασία της σκέψης πολλών παικτών και επιτρέπει τον μετασχηματισμό νέων δομών και συνθέσεων. Υπό την οπτική αυτή ίσως το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για να ενταχθεί σε έναν περίπλοκο, ευμετάβλητο και χαοτικό κόσμο.[89]

Ιδιαίτερα κάποια παιχνίδια της εποχής μας αναγκάζουν τα παιδιά να προσαρμόζονται σε ένα περιβάλλον του οποίου τα δεδομένα διαρκώς αλλάζουν. Μια ενδιαφέρουσα επισήμανση ως προς αυτό κάνει η Jackson,[90] η οποία αντιπαραθέτει το παραδοσιακό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορούν να ρυθμίζουν ως ένα βαθμό την έκβασή του και μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο να ελέγχουν τους ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή, με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που καλλιεργούν μια αίσθηση τυχαιότητας ως προς την έκβαση των καταστάσεων.

---

[88] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 48.
[89] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 49-50.
[90] **JACKSON K (2001):** «From Control to Adaptation: America's Toy Story», *Journal of American and Comparative Cultures*, 24, σσ. 139-145.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Για παράδειγμα κανένας δεν μπορεί να προβλέψει τι θα συμβεί στο ηλεκτρονικό παιχνίδι «Mortal Combat», όπως γίνεται όταν παίζει με τα απλά στρατιωτάκια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται ότι έχει ηγετικό ρόλο στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και για το λόγο αυτό στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται η άποψη ότι πρέπει να αποκαλυφθούν οι νόμοι που το διέπουν.[91]

Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο παιχνίδι και την ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να αποκτά πολλές προοπτικές. Κάποιες από αυτές οι οποίες δεν αποκλείουν η μια την άλλη αλλά περισσότερο αλληλοσυμπληρώνονται είναι οι εξής:

- Το παιχνίδι αποτελεί ένα πλαίσιο εμπειριών και ερεθισμάτων μέσα στο οποίο δίνονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη του παιδιού.
- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο που προκαλεί άμεσες εξελικτικές βελτιώσεις και αλλαγές σε λειτουργίες του οργανισμού του παιδιού.
- Το παιχνίδι αντανακλά απλά ένα στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί.[92]
- Το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο απόκτησης δεξιοτήτων και εφοδίων που συνοδεύουν μακροπρόθεσμα το παιδί κατά την ενηλικίωση.[93]

Από όποια σκοπιά αν προσεγγίσει κανείς το παιχνίδι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι επισημαίνουν ότι πρόκειται για δραστηριότητα τόσο έντονη και διαρκή για την παιδική ηλικία που η απουσία του θεωρείται ότι δηλώνει κάποια ψυχική διαταραχή ή κάποια βιολογική μειονεκτικότητα.[94]

Από συμπεράσματα ανθρωπολογικών μελετών μάλιστα που έδειξαν ότι το παιχνίδι έχει μεγάλη σημασία ως μέσο εξέλιξης γενικότερα για κάθε ον που μπορεί να μαθαίνει, προέκυψε και η άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν από

---

[91] **ΤΣΙΑΤΖΗ, Μ. Σ. (1996):** *Αγωγή της προσχολικής Ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 78.
[92] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 127.
[93] **ROGERS, F. & SHARAPAN, H. (1993) :** «Play», *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, σσ. 5-9.
-PETERSEN, E. A. (1998) : «The Amazing Benefits of Play», *Children and Families*, 17, σ. 7-10.
[94] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*, Ά τόμος , χ.τ.ε, σ. 56.
- ΚΙΤΣΑΡΑΣ Γ. (1991): *ό.π.* , σ. 97

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τους τρόπους με τους οποίους η ίδια η φύση έχει φροντίσει για την εκπαίδευση των παιδιών.[95]

Αυτό συμβαίνει καθώς μέσα από την κοινωνική τριβή που επέρχεται με τους συνομήλικους στο παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν και ως ενήλικες, όπως άλλωστε συμβαίνει και στη φύση, όπου κάποια θηλαστικά εξασκούνται με το παιχνίδι σε δομές τις οποίες συναντούν στην πορεία.[96]

Η διερεύνηση του ανθρώπινου εγκεφάλου έχει αποκαλύψει τον μηχανισμό με τον οποίο το παιχνίδι συνδέεται με διαδικασίες μάθησης στον άνθρωπο. Στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής ο εγκέφαλος του παιδιού πραγματοποιεί το σημαντικότερο μέρος του αριθμού των νευρωνικών συνάψεων ανάμεσα στα εγκεφαλικά του κύτταρα. Όσες από αυτές τις συνάψεις ερεθίζονται τακτικά μέχρι την ηλικία των δέκα ετών παραμένουν μόνιμες ενώ όσες δεν ερεθίζονται αντίστοιχα αδυνατίζουν και χάνονται. Ο ερεθισμός αυτών των συνάψεων προκαλείται από την επαφή του ατόμου με το περιβάλλον και η ποιότητα και περιπλοκότητά τους είναι ανάλογη σε βαθμό με αυτή την αλληλεπίδραση. Είναι ευνόητη λοιπόν η σημασία που αποκτά το παιχνίδι υπό αυτή την οπτική καθώς είναι το κατεξοχήν μέσο που δίνει την ευκαιρία στο παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με πλήθος στοιχείων του φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει.[97]

Επιπλέον όταν το παιδί παίζει, ενεργοποιούνται και πραγματοποιούνται σύνδεσμοι ανάμεσα στα κέντρα σκέψης (neocortex) και συναισθημάτων του εγκεφάλου (amygdala), μηχανισμός που επιδρά σημαντικά στις συμπεριφορές που συμπεριλαμβάνουν τον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, όπως η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη.[98]

Αποτελέσματα ερευνών που προηγήθηκαν των παραπάνω συμπερασμάτων της νευροβιολογίας, είχαν δείξει σαφή συσχέτιση ανάμεσα στο παιχνίδι και σε τομείς της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, όπως για παράδειγμα έρευνες που

---

[95] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*
[96] **Mc ARDLE, P (2001):** «Children`s play», ***Child: care, health, and development***, **27, σσ. 509-514.**
[97] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, **σ. 43 και σσ.129-130.**
[98] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με το παιχνίδι πάνω σε ένα μηχανικό πρόβλημα, οι οποίες έδειξαν ότι τα εξασκημένα από αυτό το παιχνίδι παιδιά εμφανίστηκαν ιδιαιτέρως αποδοτικά στην εφαρμογή στρατηγικών, στην οργάνωση της σκέψης τους και στην εξεύρεση λύσεων. Χρησιμοποιούσαν πληροφορίες από τα προηγούμενα λάθη τους και προχωρούσαν μεθοδολογικά από την χρήση των πιο απλών στα πιο περίπλοκα και σύνθετα μέσα, γεγονός που έκανε τότε τους ερευνητές του πειράματος να υποθέσουν ότι το παιχνίδι ίσως να εγκαθιστά στον άνθρωπο έναν εσωτερικό μηχανισμό για τον τρόπο που πρέπει να πειραματίζεται με το περιβάλλον και το σώμα του και να οικοδομεί σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες, ώστε να αντιλαμβάνεται τελικά ποιές είναι οι δυνατότητές του για να δρα επάνω στα πράγματα.[99]

Άλλες έρευνες έδειξαν επίσης ότι το παιχνίδι κατά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού συντελεί στην ανάπτυξη της προσαρμοστικότητας και της λεπτής κινητικότητας, στο δεύτερο περίπου έτος στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ενώ γενικότερα στην ηλικία δύο έως τριών ετών, το παιχνίδι συνδέεται θετικά με όλες τις υποκατηγορίες του μαθησιακού τεστ Mullen Scale of Early Learning subtests, στο οποίο υποβλήθηκαν τα παιδιά.[100]

Ιδιαίτερα σημαντικός και διαρκής χαρακτηρίζεται ο ρόλος που έχει το συμβολικό παιχνίδι στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία.[101] Συναντάμε μάλιστα την άποψη ότι ιδιαίτερα αυτό το είδος παιχνιδιού εξοπλίζει το παιδί με χρήσιμες εμπειρίες και εφόδια για το μέλλον του[102] και συνδέεται με τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την εκφραστικότητα στο διάλογο ακόμα και τις λογοτεχνικές ικανότητες.[103]

---

[99] **FAGEN, R, (1985):** «Modelling How and Why Play Works», στο: *Play, it's role in development and evolution*, Bruner, J. S , Jolly, A & Sylva, K , Penguin Books, σ. 98.

[100]**EISERT, D. & LAMOREY, S (1996):** «Play as a Window on Child Development: The relationship between Play and Other Developmental Domains», *Early Education and Development*, 7, σσ. 221-234.

[101]**GOWEN, J. W. (1995):** «The early development of symbolic play». *Young Children*, 50, σσ.75-84.

-MOYXINA B. (2003): «Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της βρεφικής, της πρώτης παιδικής και της προσχολικής ηλικίας», *Θέματα Παιδείας*, 14, σσ. 34-49.

[102]**KRYSTYNA N. F. (1994):** «Can symbolic play prepare children for their future?», *Early Child Development and Care*, 102, σσ. 63-69.

[103]**GALDA, L. , & PELLEGRINI, A., D. (1982):** «The effect of thematic fantasy play training on the development of children's story comprehension», *American Educational Research Journal*, 19, σσ. 443-452.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Τζελετοπούλου σε έρευνα σχετική με το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, το οποίο κατά βάση αποτελεί συμβολικό παιχνίδι, παρατήρησε σε εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά νηπιαγωγείου ότι ο συγκεκριμένος τύπος παιχνιδιού συμβάλλει: στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. χρήση συμβολικού λόγου), στην αναδυόμενη ικανότητα για γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, στον πειραματισμό της ταυτότητας, στην αντίληψη κοινωνικών νοημάτων στους ρόλους των ενηλίκων, στην συναισθηματική ανάπτυξη, όπως για παράδειγμα στο έλεγχο των συναισθημάτων τους και στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.[104]

Σχετικά με την τελευταία λειτουργία του συμβολικού παιχνιδιού που περιγράφηκε από την Τζελετοπούλου, αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία ότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το αν το παιχνίδι συσχετίζεται θετικά με τη «θεωρία του νου» (theory of mind), [105] η οποία προϋποθέτει την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και γενικότερα της προοπτικής που έχουν οι άλλοι για τον κόσμο.

Το παιχνίδι όμως δεν συντελεί μόνο στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων. Τονίζεται συνεχώς η σημασία του παιχνιδιού στην προσωπική έκφραση και πνευματική καλλιέργεια, την κοινωνική προσαρμογή και τη συναισθηματική ανάπτυξη.[106] Η τελευταία λειτουργία αποκτά ιδιαίτερη αξία στην εποχή μας καθώς το αγχογόνο περιβάλλον που κυριαρχεί στην ζωή των ενηλίκων έχει πλέον αγγίξει και την παιδική ηλικία. Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να αποκαλυφθούν οι παράγοντες που προκαλούν αυτό το άγχος αλλά και το μέσο για την ανακούφισή του.[107]

-**WILLIAMSON, P. A., & SILVERN, S. B. (1992):** «You can't be grandma; you' re a boy: Events within the thematic fantasy play context that contribute to story comprehension», *Early Childhood Research Quarterly*, 7, σσ. 75-93.

[104]**ΤΖΕΛΕΤΟΠΟΥΛΟΥ ΓΚ. (2005):** *Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία*, Δ.Δ, Π.Τ.Ν., Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 189-193.

[105]**PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998):** «The development of play during childhood: Forms and possible functions», *Child psychology & psychiatry review*, 3, σσ. 51 – 57.

[106] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*. σσ. 422-423.

[107]**HENNINGER, M. (1995):** «Play : Antidote for Childhood Stress», *Early Child Development and Care*, 105, σσ. 7-12.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο Τσιάτζης[108] παραθέτει λειτουργίες με τις οποίες το παιχνίδι συνδέεται θετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού:

Καταρχάς το παιδί μέσα από το φανταστικό παιχνίδι εκφράζει απωθημένες επιθυμίες. Αναπαριστώντας και επαναλαμβάνοντας διαμάχες και δυσάρεστα περιστατικά, καταφέρνει να τα ξεπεράσει.

Έπειτα το παιχνίδι λειτουργεί και σαν γέφυρα μεταξύ της φαντασίωσης και της πραγματικότητας, όπου το παιδί μαθαίνοντας για τη σημασία της πραγματικότητας έρχεται σε πιο ανώδυνη επαφή με το άγνωστο που μπορεί να του προκαλεί άγχος.

Τρίτον, τα παιδιά έχουν την ανάγκη να παίζουν για να κερδίζουν τον έλεγχο των καταστρεπτικών και επιθετικών τους διαθέσεων, μιας και αυτά τα συναισθήματα συχνά τους προκαλούν φόβο, όταν τα συνειδητοποιούν. Μπορούν επίσης να εκτονώσουν την επιθετικότητά τους, να δείχνουν συμπεριφορές που τους έχουν απαγορευτεί στην καθημερινή ζωή χωρίς το φόβο της τιμωρίας, να φέρνουν στην επιφάνεια τάσεις που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Οι Frost και Jacobs[109] μάλιστα υποστηρίζουν σχετικά με τα παραπάνω ότι ο αυξανόμενος αριθμός βίαιων εγκλημάτων που διαπράττονται σήμερα από παιδιά είναι αποτέλεσμα στέρησης του παιχνιδιού.

Τέταρτον, μέσα από το παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπολούν σχέσεις και προηγούμενες εμπειρίες, να εναλλάσσουν καθημερινούς ρόλους της ζωής, να εκφράζουν άμεσα τις επιθυμίες τους, να παίζουν έντονα σκηνές της πραγματικής ζωής με φωνές, γέλια, προσταγές και να αισθάνονται επιτυχημένα.

Τέλος στο παιχνίδι το παιδί πολλές φορές μιμείται τους μεγάλους και διευκολύνεται στην προσπάθειά του να ταυτιστεί με αυτούς. Ταυτόχρονα όμως με την δοκιμή ρόλων των ενηλίκων σε παιχνίδια ρόλων, βοηθιέται στο να αποκτήσει σιγά - σιγά τη δική του ταυτότητα. [110]

Μέσα στο πνεύμα της θεωρίας του Vygotsky η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού έγκειται στα εξής:[111]

---

[108] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σσ. 63-64.
[109] **FROST, J & JACOBS, P, J (1995) :** «Play Deprivation: A Factor in Juvenile Violence», *Dimensions of Early Childhood*, 23, σσ. 14 -39.
[110] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σσ. 63-64.
[111] **ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., κ.α. (2000):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Με τη βοήθεια της φαντασίας τους, καθώς και με την αναγνώριση των έμμεσων κανόνων που καθορίζουν τις δραστηριότητές τους, μιμούνται στο παιχνίδι τους ενήλικες και αναπαράγουν πολιτισμικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, σχηματίζοντας με αυτόν τον τρόπο αναμνήσεις και αναπαραστάσεις πραγματικών καταστάσεων.
- Το παιχνίδι αποτελεί εκδήλωση χειραφέτησης από το περιβάλλον και έκφραση αυτοελέγχου καθώς η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα καθώς και από τις πράξεις αποτελούν βασικούς μηχανισμούς που απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τους θέτουν οι πραγματικές καταστάσεις.
- Μέσα στο παιχνίδι τους τα παιδιά μετασχηματίζουν φανταστικά τα αντικείμενα που παράγονται κοινωνικά, καθώς επίσης και τις μορφές συμπεριφοράς που τους προσφέρονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Έτσι καταφέρνουν να αποκτήσουν βασικό έλεγχο της αφηρημένης τους σκέψης αλλά και να ισχυροποιήσουν την θέλησή τους και την ικανότητά τους να κάνουν συνειδητές επιλογές.
- Μέσα στο παιχνίδι αναπτύσσεται ο ανθρώπινος λόγος που ελευθερώνει τα παιδιά από πολλούς περιορισμούς που τους θέτει το περιβάλλον. Το παιδί καθώς αναπτύσσεται εσωτερικεύει την κοινωνική γλώσσα και την κάνει προσωπική. Ο λόγος αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα χρησιμοποίησης συμβόλων και, όταν εσωτερικευθεί, αποτελεί ένα στέρεο τμήμα των ανώτερων ψυχικών διεργασιών.

Μια ακόμη σημαντική λειτουργία του παιχνιδιού είναι ότι συμβάλλει στην ομαλή σωματική ανάπτυξη των παιδιών, στην υγεία και την ευρωστία τους, τομέας που δεν πρέπει να παραβλέπουμε. Ιδιαίτερα το κινητικό παιχνίδι δραστηριοποιεί όλα τα μέρη του σώματος και ικανοποιούνται οι λειτουργίες του οργανισμού.[112]

Συγκεκριμένα συμβάλλει:[113]

- στο αναπνευστικό σύστημα

---

[112] **ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000):** *ό.π.*. σ.422.
[113]**ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σσ. 64-65.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- στην καρδιά
- στο κυκλοφοριακό σύστημα
- στο αιμοποιητικό σύστημα
- στο νευρικό σύστημα
- στο πεπτικό σύστημα.

Ο Κωνσταντινόπουλος αναφέρει συνοπτικά το αναπτυξιακό κέρδος που προκύπτει για το παιδί από το καθένα από τα είδη παιχνιδιού (λειτουργικό, δημιουργικό, συμβολικό, κανόνων), συμπεριλαμβάνοντας το κινητικό, συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό μέρος της ανάπτυξης:[114]

Λειτουργικά παιχνίδια

- διαφοροποίηση της δραστηριότητας των αισθήσεων
- άσκηση της κινητικής
- εμπειρίες από διάφορες ποιότητες των αντικειμένων (βάρος, χρώμα, σχήμα κ.τ.λ.)

Παιχνίδια κατασκευών (δημιουργικό παιχνίδι)

- σκόπιμη, σχεδιασμένη, κατασκευαστική – δημιουργική σκέψη και δράση
- υπομονή, επιμονή, αυτοκυριαρχία
- συναισθηματικός δεσμός με το αντικείμενο παιχνιδιού/δράσης
- εμπειρίες από τις ιδιαιτερότητες των υλικών και τους αντικειμενικούς νόμους της στατικής, μηχανικής κ.τ.λ.

Παιχνίδι των ρόλων (συμβολικό παιχνίδι)

- απόκτηση κοινωνικών εμπειριών και κανόνων
- ανάπτυξη κοινωνικών χαρακτηριστικών
- ικανότητες για κοινωνική κατάταξη, για κατώτερη και ανώτερη διευθέτηση

Παιχνίδι κανόνων

- ανάπτυξη συνείδησης κανόνων και στρατηγικών
- ανάπτυξη της ικανότητας, τόσο να κερδίζει κανείς τίμια, όπως επίσης να χάνει ευπρεπώς και θαρραλέα

---

[114] **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** ***Παιδαγωγική του Παιχνιδιού – Εισαγωγή*****, Αφοι Κυριακίδη Α.Ε., Θες/νίκη, σσ. 222-238.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων δράσης
- ανάλογα με τις απαιτήσεις του παιχνιδιού, ανάπτυξη των κινητικών και/ή γνωστικών ικανοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η σχέση παιχνίδι – ανάπτυξη για την αγωγή. Και πρώτα από όλα γιατί το παιχνίδι αλλά και η αγωγή, αν προσεγγίσουμε τις δύο έννοιες μέσα στο πνεύμα των απόψεων του Vygotsky, δημιουργούν μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο Vygotsky μάλιστα υποστήριξε πως αν η σχέση παιχνίδι - ανάπτυξη μπορεί να συγκριθεί με τη σχέση αγωγή - ανάπτυξη, το παιχνίδι προσφέρει ένα πολύ πιο ευρύ πεδίο για τις αλλαγές των αναγκών και της συνείδησης.[115]

Ο λόγος που το παιχνίδι μπορεί να παραλληλιστεί με την αγωγή στην σχέση αγωγή - ανάπτυξη είναι σύμφωνα με το Γερμανό[116] οι παρακάτω λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει:

Α) Στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης:

- Όργανο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών, όταν η γλώσσα αποδεικνύεται ανεπαρκής από μόνη της να εκπληρώσει αυτό το σκοπό.
- Διέξοδο στα προβλήματα σχέσεων και στις δυσχέρειες συνεργασίας στην σχολική τάξη εξαιτίας της ιδιότητάς του να αποτελεί «θεσμό παραβίασης» των στοιχείων του περίγυρου.
- Εργαλείο κατανόησης των ψυχολογικών προβλημάτων και κοινωνικοπολιτισμικών δυσχερειών του παιδιού από τον παιδαγωγό.

---

[115] **VYGOTSKY, L.S. (1992):** *ό.π.*,σ. 95.
- **VYGOTSKY, L.S. (1997):** *ό.π.*,σ. 172.

[116] **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993):** *ό.π.*, σσ. 67-68.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β) Στο επίπεδο της παιδαγωγικής διαδικασίας:

- Μέσο ανάπτυξης σωματικών, νοητικών, λεκτικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών δυνατοτήτων.
- Μέσο μύησης στα πολιτισμικά μοντέλα και στα παιδαγωγικά μηνύματα ως φορέας μετάδοσης ρόλων.
- Πεδίο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού.

Στην πράξη όλες οι παραπάνω δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει το παιχνίδι θα πρέπει να αναδειχθούν από τον εκπαιδευτικό.

Στην προσχολική αγωγή τα παιχνίδια ρόλων, κανόνων και τα κοινωνικά παιχνίδια, μπορούν να αποτελέσουν πρωτεύοντα μέσα του εκπαιδευτικού για την τελειοποίηση της κοινωνικής μάθησης καθώς προσφέρουν στο παιδί ευρύ πεδίο καθημερινών διαπραγματεύσεων με εμπειρίες από τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδώσουν συμβολικό περιεχόμενο στις καθημερινές κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών ώστε να τις επαναλαμβάνουν αλλά επιπλέον μπορούν και να τις διευρύνουν, να τις συμπληρώσουν και να τις εμβαθύνουν. Η νηπιαγωγός οφείλει να επιλέγει παιδαγωγικά παιχνίδια και να τα αξιοποιεί σωστά γιατί αλλιώς η αξία τους μένει ανεκμετάλλευτη. Στα παιχνίδια των ρόλων η νηπιαγωγός μπορεί να μοιράζει στα παιδιά κατάλληλα τους ρόλους, στα παιχνίδια μαντέματος μπορεί να τα υποβοηθάει με το να τους θυμίζει προσωπικά γνωρίσματα των συμπαικτών, στα κοινωνικά παιχνίδια μπορεί να παρατηρεί και να επαναφέρει τις ισορροπίες όταν ζηλεύουν την νίκη του άλλου ή όταν νιώθουν απογοητευμένα[117]

Και στο Δημοτικό σχολείο όμως η παιγνιώδης διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική και ευχάριστη μέθοδος εναλλακτικής διδακτικής που θα προσφέρει συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση στο μαθητή αντί της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας που συνηθίζεται. Η διδασκαλία μέσα από ενασχολήσεις παιχνιδιού, προσφέρει αποδέσμευση από στόχους και εξωτερικές πιέσεις, χαρούμενη δράση, εσωτερική πλήρωση και ολόπλευρη δραστηριοποίηση του παιδιού, ανάπτυξη της φαντασίας, αβίαστη εκμάθηση ρόλων.[118]

---

[117] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ., ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Μ. (2005):** *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα, σσ. 292 - 293.

[118] **ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ (2004):** *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για τη μετάβαση από την Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 413-419.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Το παιχνίδι – αντικείμενο στην ιστορία και τη λογική του δυτικού κόσμου

Η αντίληψη που επικρατεί σήμερα στον δυτικό κόσμο ότι το παιχνίδι είναι «η δουλειά του παιδιού» και η αναγνώρισή του ως αναφαίρετου δικαιώματος,[119] προήλθαν μετά από πλήθος κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων που οι ρίζες τους βρίσκονται στον 18ο αι. και σε μεταγενέστερες θεσμικές μεταβολές και ιδεολογικές και επιστημονικές κατευθύνσεις του 19ου και 20ου αι.. Οι παράμετροι αυτές οδήγησαν στην οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας ως ανεξάρτητης νοητικής και κοινωνικής κατηγορίας με διαφορετικά γνωρίσματα και ανάγκες από αυτές των ενηλίκων.

Τα πρώτα βήματα για τη δημιουργία και εδραίωση των παραπάνω σημερινών απόψεων έγιναν με τη βιομηχανική επανάσταση που είχε ως συνέπεια την απομάκρυνση των παιδιών από την εργασία και τη διάκριση μεταξύ εργάσιμου - ελεύθερου χρόνου και με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τον 19ο αι..

Παράλληλα άρχισε στη συνείδηση των ενηλίκων μία διαδρομή από τη μερική ή πλήρη απόρριψη του παιχνιδιού - συνέπεια της αντίθεσης που υπάρχει στο σχήμα ότι η εργασία είναι παραγωγική διαδικασία και αγαθό ενώ το παιχνίδι αποτελεί μη παραγωγική διαδικασία και άρα χάσιμο χρόνου - μέχρι τη μερική και σταδιακά ολική αποδοχή του παιχνιδιού ως δικαιώματος των παιδιών και αποδεκτής δραστηριότητας που δεν περιορίζεται μόνο στην παιδική και νεανική ηλικία αλλά συνεχίζει και στην ενηλικίωση.[120]

Θα μπορούσαμε να κάνουμε τη λογική υπόθεση ότι και η ιστορία του παιχνιδιού - αντικειμένου διαμορφώνεται μέσα στα παραπάνω πλαίσια που περιγράψαμε για το παιχνίδι στον δυτικό κόσμο, από την πλήρη δηλαδή απόρριψη έως την ευρεία σημερινή αποδοχή. Την υπόθεση αυτή τη στηρίζουμε στις παρακάτω θεωρητικές απόψεις:

---

[119] **ΒΑΛΗΝΑΚΗ-ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ Π., (1977):** *ό.π.* , σ. 219.
[120] **ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ Κ. (1993):** *ό.π.* , σ. 9.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο Πανταζής[121] επισημαίνει ότι το παιχνίδι – αντικείμενο αντανακλά σε κάθε εποχή την αντίστοιχη κοινωνική πραγματικότητα, σαν ένας καθρέφτης του γίγνεσθαι των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και ιδεολογικών προτύπων. Άρα και των απόψεων για την αξιολόγηση του παιχνιδιού.

Ο Mergen[122] θεωρεί ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα αποτελούν υλικά τεκμήρια της κουλτούρας της κάθε εποχής και ως τέτοια μας βοηθούν να προσεγγίσουμε τις πεποιθήσεις και τις αξίες του κάθε πολιτισμού και ισχυρίζεται ότι η μελέτη τους συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονταν οι άνθρωποι σε κάθε εποχή το παιχνίδι ως δραστηριότητα.

Η Jackson[123] τέλος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι τίποτε δεν μας χαρακτηρίζει περισσότερο ως κουλτούρα από τα παιχνίδια – αντικείμενα που χρησιμοποιούμε και ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα αντανακλούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις κοινωνικές απόψεις για το παιχνίδι και το αντίθετό του, δηλαδή τη δουλειά. Συνεπώς τοποθετεί εν μέρει το παιχνίδι ως δραστηριότητα και το παιχνίδι – αντικείμενο σε μια σχέση αλληλεπίδρασης.

Ξεκινώντας την αναδρομή μας πριν από το 18° αι., παρατηρούμε την επιφύλαξη της κοινωνίας απέναντι στο παιχνίδι λόγω κυρίως της χριστιανικής ηθικής που το θεωρούσε ως αμαρτία, κυρίως για τους ενήλικες αλλά εμμέσως και για τα παιδιά.[124] Το γεγονός αυτό σίγουρα αποτέλεσε τροχοπέδη στην ανάπτυξη και εξέλιξη περισσότερο επιστημονικών θεωριών παιχνιδιού που θα οδηγούσαν στην αναγνώριση της αξίας του και παράλληλα στην αναγνώριση της σημασίας των παιχνιδιών – αντικειμένων.

Τα παιδιά ως επί το πλείστον διασκέδαζαν μαζί με τους ενήλικες σε διάφορες γιορτές και πανηγύρια, όπως για τη συγκομιδή, τα Χριστούγεννα κ.α. Τα παιχνίδια – αντικείμενα ήταν περιορισμένα και τα παιδιά συνήθιζαν να παίζουν με κατοικίδια ζώα, με τρόφιμα στην κουζίνα, με εργαλεία στο εργαστήριο.[125]

---

[121] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σσ. 55.
[122] **MERGEN B. (1980):** «Toys and American Culture Objects as Hypothesis», *Journal of American Culture*, 3, σσ. 743-751.
[123] **JACKSON K (2001):** *ό.π.*
[124] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σσ. 56.
[125] **ΚΟΥΣΟΥΝΗΣ Α., ΜΑΝΔΥΛΑ Μ., ΚΟΥΣΟΥΝΗ Α. (2002):** «Η ιστορία του παιχνιδιού από το Μεσαίωνα μέχρι τον 19° αι.», στο: *14° Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας*, 23-25/05/02, Θεσ/νίκη, ανάκτηση στις 15 Ιουν 2007 από τη διεύθυνση: www.socped.gr/etairia/synedrio2002/perilipsis.htm

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παράλληλα και οι κατασκευαστές της περιόδου του 16ου και 17ου αι. απευθύνονται κυρίως στους ενήλικες και όχι στα παιδιά σε σημείο που κατασκεύαζαν παιχνίδια – αντικείμενα που εξυπηρετούσαν πολιτικές, ιδεολογικές και θρησκευτικές σκοπιμότητες.[126] Μηχανικές κατασκευές εκείνης της εποχής παρουσιάζουν ανθρώπους, ζώα ή και σύνολα παραστάσεων να κινούνται, συνήθως με συνοδεία μουσικής, με τις οποίες δίνονταν παραστάσεις σε παλάτια και υπαίθρια πανηγύρια ή χρησιμοποιούνταν ως διακοσμητικά στα πλούσια σπίτια. Τέτοιοι μηχανισμοί κατασκευάζονταν από το μεσαίωνα κιόλας αλλά έγιναν παιχνίδι για παιδιά από το 19ο αι. και μετά. Το ίδιο και οπτικά παιχνίδια, όπως το οπτικό κουτί (peep – box), το οποίο υπολογίζεται ότι κατασκευάστηκε πρώτη φορά στην Αναγέννηση, χρησιμοποιήθηκε ευρέως από τους καλλιτέχνες το 17ο αι., όταν ήθελαν να επιδείξουν ή να μελετήσουν ένα προοπτικό έργο, έγινε αντικείμενο ψυχαγωγίας στα πανηγύρια στα τέλη του 18ου αι. και μόνο κατά τον 19ο αι. έγινε παιδικό παιχνίδι.[127]

Τα μηχανικά παιχνίδια – αντικείμενα απορρίπτονταν ως παιδικά παιχνίδια κατά το 18ο αι. πιθανόν και για το λόγο ότι έρχονταν σε αντίθεση με την απαίτηση για απλότητα που πρέσβευε η παιδαγωγική του Διαφωτισμού.[128]

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα υπάρχουν κείμενα περιηγητών των αιώνων που προηγήθηκαν της Επανάστασης που αναφέρουν ότι τα αγόρια έφτιαχναν τα παιχνίδια τους από υλικά που μάζευαν στο δρόμο, το δάσος ή το ποτάμι ενώ τα κορίτσια από υλικά του νοικοκυριού.[129] Η κατασκευή τους έχει τις ρίζες της στις οικιακές χειροτεχνίες που κυριάρχησαν από τους πρώτους χρόνους της κατάρρευσης του Βυζαντίου και αποτέλεσαν την πρώτη μορφή του λαϊκού παιχνιδιού στον τόπο μας.[130]

Ο 18ος αι. υπήρξε η εποχή για την Ευρώπη που σημαντικοί φιλόσοφοι όπως ο Locke προέβαλαν το παιχνίδι ως απαραίτητο μέσο μάθησης και εκπαίδευσης. Ο

---

[126] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (2003):** *Ο μαγικός κόσμος των παιχνιδιών*, εκδ. Αδάμ, Αθήνα, σ. 8.
[127] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *Παιχνίδια εμπνευσμένα από τον αγώνα της Ανεξαρτησίας*, Πινακοθήκη Πιερίδη, Επιτροπή Οικονομικής Αρωγής Σώματος Ελληνίδων Οδηγών, σ. 59 και σ. 44.
[128] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σ. 60
[129] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *ό.π.*, σ. 11.
[130] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *ό.π.*, σ. 9.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Locke θεωρούσε ότι η γνωστική απόδοση του παιδιού δεν μπορεί να είναι ωφέλιμη για τις ψυχικές του λειτουργίες αν είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού. Συνεπώς η γνώση πρέπει να προσφέρεται με διασκεδαστικό τρόπο στα παιδιά, μέσα από τρόπους παιχνιδιού. Ως παράδειγμα πρότεινε ένα παιχνίδι - αντικείμενο με τέσσερις κύβους για την εκμάθηση της ανάγνωσης, στις πλευρές του ενός από τους οποίους ήταν διατεταγμένα έξι φωνήεντα ενώ σε αυτές των υπολοίπων τριών δεκαοκτώ σύμφωνα. Οι απόψεις του τον αναγάγουν ως τον πρόδρομο της παιδαγωγικής του Διαφωτισμού σχετικά με την παιγνιώδη διδασκαλία.[131] Την βαθιά πεποίθηση ότι η μάθηση πρέπει να παίρνει χαρακτήρα παιχνιδιού συναντάμε επίσης κατά τον 18° αι. και στους φιλανθρωπιστές.[132]

Ο 19ος αι. όμως υπήρξε η περίοδος των ραγδαίων εξελίξεων σχετικά με την προαγωγή και την ανάδειξη της πολύπλευρης σημασίας του παιχνιδιού. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την ταυτόχρονη προαγωγή του παιχνιδιού – αντικειμένου.

- Στις μεταβολές των κοινωνικών αντιλήψεων για το παιχνίδι και το παιχνίδι - αντικείμενο, σίγουρα έπαιξαν καθοριστικό ρόλο οι απόψεις του Froebel , ο οποίος θεωρούσε ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να κατανοεί το περιβάλλον του και τον ίδιο του τον εαυτό και πρότεινε «παιδικά δώρα», δηλαδή παιχνίδια – αντικείμενα που κατασκεύασε ο ίδιος και ανέδειξε παράλληλα την αξία της χρήσης τους για την ψυχοπνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Froebel παρουσίασε ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό σύστημα υλικών παιχνιδιού που εφαρμόζεται εξελικτικά, ξεκινώντας από τα απλά αντικείμενα και προχωρώντας σταδιακά στα πιο σύνθετα και πολύπλοκα. Σημαντική θεωρούμε ότι ήταν για την ευρεία διάδοση των παιχνιδιών – αντικειμένων η παραπάνω παιδαγωγική πρόταση, η οποία δεν αποτελεί μόνο θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος αλλά έναν σαφή και λεπτομερή οδηγό, ο οποίος μπορούσε να έχει εφαρμογή στην πράξη βασισμένος στην πρακτική εμπειρία και στις ψυχολογικό - εξελικτικές γνώσεις της εποχής.[133]

---

[131]**REBLE A. (1999):** *Η ιστορία της Παιδαγωγικής*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, σσ. 200-221.
[132]**REBLE A. (1999):** *ό.π.*, σ. 243.
- **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σ. 70.
[133]**ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σσ. 60-64.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το 1837 ιδρύθηκε ο πρώτος παιδικός σταθμός στη Γερμανία και ακολούθησαν και άλλοι. Στον εξοπλισμό τους συμπεριλαμβάνονταν ξύλινα τούβλα, χαρτοκατασκευές κ.α.[134] Στα 1860 η κίνηση στην Αμερική για την προσχολική αγωγή προήγαγε την ιδέα ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτούν βασικές δεξιότητες μέσα από το οργανωμένο παιχνίδι ενώ το 1885 δημιουργήθηκαν οι πρώτοι παιδότοποι στην Βοστόνη και ακολούθησαν και άλλες πόλεις της Αμερικής. Μαζί με τις παραπάνω εξελίξεις προέβαλε και ένα ολόκληρο ρεύμα με εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των παιχνιδιών - αντικειμένων, δίνοντας έμφαση κυρίως στην φυσική αγωγή και την αισθητική.[135]

Οι νέες αυτές εξελίξεις που διαμορφώθηκαν κατά το 19° αι. για την σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού και της σύνδεσης του παιχνιδιού - αντικειμένου με διδακτικούς σκοπούς, οδήγησαν και σε εμπορική εκμετάλλευση του δεύτερου. Κατασκευάστηκαν παιχνίδια – αντικείμενα για όλα τα μαθήματα, όπως για τις ξένες γλώσσες, την ανάγνωση, την ιστορία κ.α.[136] Το 1872 μάλιστα άρχισαν να πωλούνται στην Αμερική τα πρώτα διδακτικά παιχνίδια - αντικείμενα για το νηπιαγωγείο με το αλφάβητο και με αριθμούς.[137]

Επιπλέον αυτά τα παιχνίδια - αντικείμενα ανταποκρίνονταν ως προς το σχεδιασμό και την κατασκευή τους στις ιδεολογικές αντιλήψεις και τα αισθητικά ρεύματα της εποχής, προκειμένου να αποκτήσουν μεγαλύτερη διεισδυτικότητα στο καταναλωτικό κοινό. Η Αργυριάδη αναφέρει χαρακτηριστικά: «Οι κατασκευαστές των παιχνιδιών, προκειμένου να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι που θα ανταποκρινόταν στην ιδεολογία της εποχής και να καλύψουν τις ανάγκες του εμπορίου, πέρα από τεχνίτες έπρεπε να είναι λίγο ιστορικοί, λίγο ενδυματολόγοι, λίγο εκπαιδευτικοί ...».[138]

Στην εποχή μας το παιχνίδι - αντικείμενο έχει γίνει θέμα εξειδικευμένης επιστημονικής έρευνας και επισημαίνεται διαρκώς η αξία του παιχνιδιού και των

---

[134] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *ό.π.*, σ. 34.
[135] **WEST M. (1984):** «Ninetenth - Century Toys and Their Role in the Socialization of Imagination», *Journal of American Culture*, 17, σσ. 107-114.
[136] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.* , σσ. 69-70.
[137] **WEST M. (1984):** *ό.π.*, σσ. 107-114.
[138] **ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993):** *ό.π.*, σ. 33.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνιδιών - αντικειμένων για την ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και η αξία του ως εκπαιδευτικού μέσου.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει αλλάξει σε πολλά τον τρόπο που παίζουν σήμερα τα παιδιά. Καινούργια ερωτήματα έχουν προβάλει στην έρευνα για το παιχνίδι - αντικείμενο, όσον αφορά τρόπους χρήσης τους καθώς και της σύνδεσης των παραδοσιακών παιχνιδιών - αντικειμένων με την τεχνολογία.[139]

Οι προβληματισμοί του σήμερα για τους ενήλικες είναι πιο έντονοι από ποτέ σχετικά με το τί θεωρείται καλό, ασφαλές και κατάλληλο παιχνίδι για το παιδί τόσο αναπτυξιακά όσο και από παιδαγωγική άποψη, καθώς πλήθος από παιχνίδια – αντικείμενα κάθε είδους διαφημίζονται και κατακλύζουν την αγορά, διεκδικώντας μερίδιο από την καταναλωτική ομάδα των παιδιών και των γονέων τους.

Σε αυτό συνέβαλε το παγκόσμιο μάρκετινγκ, το οποίο υποθάλπει την πολιτισμική ομογενοποίηση στο χώρο του παιχνιδιού με την προώθηση κοινών παιχνιδιών – αντικειμένων, ταυτόχρονα σε όλο τον κόσμο μέσω της τηλεόρασης και των συγχρόνων πρακτικών επικοινωνίας.[140] Ο Πανταζής[141] επισημαίνει τους κινδύνους που υποκρύπτει αυτή η μεθόδευση η οποία συντελείται: η μαζική παραγωγή παιχνιδιών θέτει στους γονείς και στους νηπιαγωγούς προβλήματα σχετικά με τη σωστή επιλογή τους και οδηγεί στην υποβάθμιση της ποιότητας και του περιεχομένου τους αφού σκοπός είναι το κέρδος και η εξοικείωση των παιδιών με τον καταναλωτισμό και τη σπατάλη.

Από την απαίτηση που προβάλλει για άμυνα απέναντι σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, έχει προκύψει σύγχρονη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση των μέσων παιχνιδιού καθώς και έτοιμες κλίμακες με κριτήρια για τη σωστή επιλογή των παιχνιδιών - αντικειμένων.[142]

---

[139] **LIEBERMAN D. & MALLEY C. (2000):** «Smart Toys: Brave New World ?», *Conference on human factors in computing systems,* ASM Press, New York, σσ. 247-248.
[140] **KLINE S,& SMITH P. (1993):** «Ένα παγκόσμιο παιχνίδι; Συγκρίνοντας τις αμερικανικές, τις καναδικές, τις βρετανικές και τις ιαπωνικές διαφημίσεις», στο: *Εθνογραφικά, ό.π.*, σσ. 45-55.
[141] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.*, σσ. 168-169.
[142] Βλ. σχετ. **ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ. (1997):** *ό.π.*, σσ. 90-101.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η σημασία των παιχνιδιών – αντικειμένων στην ανάπτυξη και την αγωγή του παιδιού

Στην εποχή μας οι αντιλήψεις των ενηλίκων αναφορικά με το παιχνίδι - αντικείμενο είναι το αποτέλεσμα εξέλιξης πολλών επιστημονικών και θεωρητικών προσεγγίσεων (παιδαγωγικών, ψυχολογικών ανθρωπολογικών κ.α.) που έχουν τοποθετήσει στο επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του (βλ. σχετ. κεφ. 2).

Συνεπώς μοιάζει απόλυτα φυσιολογικό το γεγονός ότι απασχολούν τους γονείς, τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς ερωτήματα σχετικά με το «καλό παιχνίδι» ή το «κατάλληλο παιχνίδι»,[143] ανάλογα με τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, οι οποίοι σχεδόν πάντοτε εντάσσονται σε πλαίσια παιδαγωγικά και αναπτυξιακά για το παιδί.

Η σημασία που μπορεί να έχει για το παιδί η ενασχόληση με παιχνίδια – αντικείμενα έχει μελετηθεί έως σήμερα σε σχέση με:

- Τη γνωστική του ανάπτυξη.
- Την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.
- Την σωματική του ανάπτυξη και ανάλογες δεξιότητες που προκύπτουν από αυτή.
- Τη δυνατότητα που δίνει να έρθει σε επαφή με κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα.

Αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών υποστηρίζουν ότι υπάρχει ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα ερεθίσματα που προέρχονται από ένα οργανωμένο περιβάλλον με τα κατάλληλα παιχνίδια - αντικείμενα στον πρώτο χρόνο της ζωής των παιδιών και στην γνωστική ανάπτυξή τους.[144] Αυτό μοιάζει λογικό καθώς η ενασχόληση με αντικείμενα παρακινεί το παιδί να εξερευνήσει και με την συνεχή επεξεργασία τους να κατανοήσει στο τέλος τις ιδιότητές τους

---

[143]Βλ. σχετ.: **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ. :** *ό.π.*

[144]**BRADLEY R.H & CALDWELL B.M (1980): «The Relation Of Home Environment,** Cognitive Competence, and IQ among Males and Females», *Child Development,* 51, σσ. 1140-1148.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

και τις εμπλεκόμενες με αυτά φυσικές έννοιες.[145] Είναι φανερό το γνωστικό όφελος που προκύπτει για το παιδί από την παραπάνω διαδικασία.

Ο Pellegrini για παράδειγμα έδειξε ότι το ελεύθερο παιχνίδι των νηπίων με αντικείμενα που βρίσκονται στον υπαίθριο παιδότοπο, όπως πέτρες, κλαδάκια, κούτσουρα αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσής τους σε μαθηματικές δραστηριότητες στην πρώτη τάξη του Δημοτικού.[146]

Σημαντική θεωρείται επίσης η αξία των παιχνιδιών – αντικειμένων για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τη χρήση τους τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα κυριαρχίας (mastery) και αυτοπεποίθησης[147] ενώ παράλληλα απελευθερώνουν τα συναισθήματά τους και εκφράζουν τις εσωτερικές συγκρούσεις τους.[148] Άλλες φορές βρίσκουν καταφύγιο σε αυτά, στο αυτοκοσμικό παιχνίδι, γεγονός που συμβάλλει στην συναισθηματική τους υγεία.[149] Στο πρωκτικό στάδιο για παράδειγμα, η απαγόρευση και ενίοτε η τιμωρία που επισύρει η κοπροφαγία και το παιχνίδι με τα κόπρανα κάνουν το παιδί πολλές φορές να βρίσκει διέξοδο σε παρόμοιες δραστηριότητες με παιχνίδια - αντικείμενα, όπως το παιχνίδι με πηλό, πλαστελίνη ή άλλες λασπώδεις ουσίες.[150]

Η Pearce θεωρεί ότι τα αντικείμενα και αυτό που εκφράζουν αποτελούν ενιαία οντότητα. Η κοινωνία δεν θα υπήρχε χωρίς αυτά καθώς διεισδύουν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου και ενσαρκώνουν κοινωνικά νοήματα. Επισημαίνει βάση των παραπάνω τον ρόλο τους στην κοινωνική αναπαραγωγή και άρα στην διατήρηση της ύπαρξης της κοινωνίας.[151]

Με την ίδια λογική η επαφή με τα παιχνίδια – αντικείμενα φέρνει τα παιδιά ταυτόχρονα και σε επαφή με την συσσωρευμένη κοινωνική πείρα καθώς η ενασχόλησή τους με αυτά τα προκαλεί να εισχωρίσουν στην πραγματικότητα των

---

[145] **GARVEY, C (1990) :** *ό.π.* σ. 57.

[146] **PELLEGRINI, A. D. (1992):** «Kindergarten children social-cognitive status as a predictor of first-grade success», *Early Childhood Research Quarterly*, 7, σσ. 565-577.

[147] **SUTTON-SMITH, B (1979) :** «Toys for object and role mastery», στο: K. Hewitt & L. Roomet, *Educational toys in America : 1800 to the present*, σσ. 11-24.
- **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 230.

[148] **ERIKSON, H. E (1990) :** *ό.π.* , σσ. 221- 233.

[149] **ERIKSON, H. E (1990) :** *ό.π.*

[150] **ΠΑΣΧΑΛΗΣ Α. (χ.χ.ε.):** *Εισαγωγή στην επιστήμη της ψυχολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, σ.37.

[151] **PEARCE, S., (επιμ. Γυιόκα Λ.), (2002):** *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ. 42-43.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ενηλίκων και να την αναπαραγάγουν, λειτουργία που έχει επισημανθεί ιδιαίτερα από τον Sutton – Smith.[152]

Η χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων συμβάλλει επιπλέον στην ανάπτυξη του παιδιού και από αισθητική, ψυχαγωγική, ηθική και κοινωνική άποψη. Η ενασχόληση με κατάλληλα παιχνίδια – αντικείμενα μπορεί να χαρίζει στο παιδί:

- Την απόλαυση μίας ευχάριστης δραστηριότητας.
- Την πρώτη πηγή για την καλλιτεχνική υποδοχή.
- Τις προϋποθέσεις για θετικές σχέσεις και ηθικές εκτιμήσεις μεταξύ των παιδιών που παίζουν.
- Την ώθηση στην ανάπτυξη διανοητικών ικανοτήτων, από την ευχαρίστηση που αντλεί το παιδί όταν λύνει ένα πρόβλημα.[153]
- Ένα δίαυλο για κοινωνικές επαφές με τους ενήλικες ή τα άλλα παιδιά.[154]

Παράλληλα η χρήση σχεδόν όλων των παιχνιδιών – αντικειμένων ενεργοποιεί τα όργανα και τα συστήματα του σώματος και συμβάλλει στην ενίσχυση της ζωτικότητας (μυϊκό, αναπνευστικό, κυκλοφορικό, κεντρικό νευρικό σύστημα)[155] άρα και στην ομαλή σωματική ανάπτυξη των παιδιών.

Αν εξετάσουμε το παιδί σαν ψυχοσωματική ολότητα μπορούμε να πούμε ότι η ενασχόληση του με παιχνίδια - αντικείμενα προάγει ταυτόχρονα όλους τους τομείς της ανάπτυξης (σωματική - λεπτή και αδρή κινητικότητα- συναισθηματική, γνωστική κ.τ.λ.). Επιτελείται λοιπόν μια πολλαπλή λειτουργία καθώς την ίδια στιγμή που τα χρησιμοποιούν για να μαθαίνουν, εκφράζουν ταυτόχρονα τα συναισθήματά τους και ασκούν τις σωματικές δεξιότητές τους.[156]

Τέλος, τα παιχνίδια - αντικείμενα έχουν σημαντικό ρόλο κατά τις διδακτικές δραστηριότητες στην παιγνιώδη διδασκαλία, γιατί αυτές σε έναν βαθμό συνδέονται αλλά και οριοθετούνται από τις ιδιότητες του αντικειμένου που χρησιμοποιείται κατά περίπτωση (π.χ. η ελαστικότητα μίας μπάλας). Η χρήση

---

[152]**SUTTON-SMITH, B (1979) :** *ό.π.*
[153]**ΤΣΙΑΤΖΗ, Μ.Σ (1996)** *Αγωγή της προσχολικής Ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 129-130.
[154]**GARVEY, C (1990) :** *ό.π.* σ. 57.
[155]**ΤΣΙΑΤΖΗ, Μ.Σ (1996) :** *ό.π.*, σσ. 128-129.
[156]**COHEN, D. H. & STERN, V (1978):** *Observing and recording the behaviour of young children* (2η εκδ.), Teachers College Press, Columbia University, New York, σ. 44.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνιδιών – αντικειμένων στο μάθημα, μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη διδακτική του διαμόρφωση και να προάγει συνθήκες απόκτησης εμπειριών μέσα από τα πράγματα, ταυτόχρονα αλλά και μετά τη συστηματική διδασκαλία. [157]

[157] **ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ (2004):** *ό.π.*, σσ. 413-419.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Τα είδη του παιχνιδιού και η σχέση τους με τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

6.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, ανάλογα κάθε φορά με το σκοπό του ερευνητικού προβλήματος που διερευνάται, οι ερευνητές προσδιορίζουν με σαφήνεια, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών που θεωρούν παιχνίδι ώστε να το διακρίνουν από άλλες συμπεριφορές (βλ. και κεφ. 1). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «εξερεύνηση» (exploration), η οποία από κάποιους ερευνητές προσδιορίζεται ως μορφή παιχνιδιού (βλ. τυπολογία του Hughes στη συνέχεια), από άλλους θεωρείται δραστηριότητα που διακρίνεται σαφώς ως προς τα χαρακτηριστικά της από το παιχνίδι [158] ενώ σε άλλους συναντάμε την άποψη ότι προηγείται από το παιχνίδι και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται.[159]

Υιοθετώντας την άποψη των Lindon,[160] Johnson και συνεργατών[161] και Τζελετοπούλου[162] αλλά και πλήθους άλλων ερευνητών του παιχνιδιού, θεωρούμε ότι η έννοια παιχνίδι είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περικλείει πολλών ειδών δραστηριότητες στις οποίες δεν αποδίδουν τα ίδια χαρακτηριστικά όλοι οι ερευνητές ή εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου συναντάμε στη βιβλιογραφία πλήθος τυπολογιών παιχνιδιού.

Οι Hutt C. και Hutt J. διακρίνουν το παιχνίδι σε δύο μόλις ευρείες κατηγορίες: το επιστημονικό παιχνίδι (epistemic play) που αφορά στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών από στοιχεία του περιβάλλοντος και το εύθυμο

---

[158] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 17-18.
[159] **PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998):** «The development of play during childhood: Forms and possible functions», *Child psychology & psychiatry review*, 3, σσ. 51 – 57.
[160] **LINDON J. (2001):** *Understanding children's play*, Nelson Thornes Ltd, UK, σ. 41.
[161] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 5.
[162] **ΤΖΕΛΕΤΟΠΟΥΛΟΥ ΓΚ. (2005):** *ό.π.*, σ. 31.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνίδι (ludic play) που περικλείει συμβολικά και φανταστικά στοιχεία και επηρεάζεται κυρίως από την ψυχική διάθεση του παιδιού.[163]

Ο Hughes[164] από την άλλη πλευρά με πιο αναλυτικό τρόπο διακρίνει το παιχνίδι της παιδικής ηλικίας σε δεκαπέντε είδη: το συμβολικό παιχνίδι (symbolic play), το παιχνίδι συμπλοκής (rough and tumble play), το κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι (socio - dramatic play), το κοινωνικό παιχνίδι (social play), το δημιουργικό παιχνίδι (creative play), το επικοινωνιακό παιχνίδι (communication play), το δραματικό παιχνίδι (dramatic play), το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (deep play), το παιχνίδι εξερεύνησης (exploratory play), το παιχνίδι φαντασίας (fantasy play), το φανταστικό παιχνίδι (imaginative play), το κινητικό παιχνίδι (locomotor play), το παιχνίδι επιδεξιότητας (mastery play), το παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων (object play), το παιχνίδι ρόλων (role play).

Οι παραπάνω ενδεικτικές τυπολογίες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του παιχνιδιού μόνο ως δραστηριότητα. Δεν αναφέρονται καθόλου στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και την ανάπτυξη.

Η Moyles[165] από την άλλη πλευρά διακρίνει τα είδη παιχνιδιού σε τρεις κύριες κατηγορίες και συσχετίζει το κάθε ένα είδος από αυτά με δραστηριότητες που προάγουν τομείς ανάπτυξης του παιδιού:

- το σωματικό παιχνίδι (physical play), που περιλαμβάνει δραστηριότητες αδρής, λεπτής κινητικότητας και ψυχοκινητικές δραστηριότητες (κατασκευές, χειρισμός αντικειμένων, περιπέτεια κ.α)

- το διανοητικό παιχνίδι (intellectual play), που περιλαμβάνει γλωσσικές, επιστημονικές, συμβολικές / μαθηματικές και δημιουργικές / αισθητικές δραστηριότητες (υπόκριση ρόλων, επικοινωνία, λύση προβλημάτων κ.α.)

- το κοινωνικό / συναισθηματικό παιχνίδι (social / emotional play), που περιλαμβάνει δραστηριότητες χαλάρωσης και επιθετικότητας, δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης, αυτοαντίληψης, αυτοελέγχου, ανταγωνισμού, ενσυναίσθησης κ.α .

---

[163] **LINDON J. (2001):** *ό.π*, σ. 42.
[164] **LINDON J. (2001):** *ό.π*, σσ. 42-43.
[165] **MOYLES, J. R. (1992):** ***Just Playing ?*, Open University Press, Oxford, σσ. 12-13.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η τυπολογία της Moyles αν και συσχετίζει τα είδη του παιχνιδιού με πλευρές της ανάπτυξης του ατόμου δεν εξετάζει την παράμετρο της ηλικίας.

Για την παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στις προσεγγίσεις που εξετάζουν τα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά σε σχέση με την ηλικία τους.

Δε μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους η άποψη του Ιωαννίδη[166] ότι δεν υπάρχει απόλυτος διαχωρισμός στο παιχνίδι κατά ηλικία παρά μόνο κατά προτίμηση που είναι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, θέμα ψυχοπνευματικής διάθεσης του ατόμου και άρα προσωπικό καθώς θεωρούμε ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα στην ψυχοπνευματική διάθεση του ατόμου για παιχνίδι, κατά πόσο δηλαδή το άτομο έχει διάθεση να αφιερώνει χρόνο στο παιχνίδι, πόσο χρόνο αφιερώνει τελικά και ποιά είδη παιχνιδιού εκδηλώνει. Ο Τσιάτζης[167] αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι υπάρχουν έξι κατηγορίες παιχνιδιού, που αντιστοιχούν βήμα βήμα με τη φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού. Αυτά είναι: το ενεργητικό παιχνίδι, το διερευνητικό παιχνίδι, το μιμητικό παιχνίδι, το δημιουργικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες.

Και η τυπολογία όμως που αναφέρει ο Τσιάτζης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας γιατί οι κύριοι τύποι παιχνιδιού που παραθέτει καλύπτονται από τις ήδη επικρατούσες για την εγκυρότητά τους τυπολογίες που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Επίσης κάποιοι από αυτούς, όπως το διερευνητικό και το ενεργητικό παιχνίδι με τον τρόπο που προσδιορίζονται, αφορούν βρέφη, δηλαδή ηλικιακές ομάδες εκτός των ορίων της δικής μας έρευνας.

Η έννοια της εξέλιξης, την οποία πραγματευόμαστε σε αυτή την έρευνα, έχει γίνει αντικείμενο αντικρουόμενων απόψεων από τους ψυχολόγους και ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά τους παράγοντες, περιβαλλοντικούς και κληρονομικούς, οι οποίοι είναι αποφασιστικοί για την λειτουργία της. Γενική αποδοχή ωστόσο υπάρχει

---

[166] **ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ Ι. Δ. (1996):** *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τομ. Β, Κορφή, Αθήνα, σ. 191.
[167] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σ. 59.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

στην άποψη ότι η εξέλιξη είναι ένα σύνολο μεταβολών της συμπεριφοράς και του βιώματος του παιδιού και του εφήβου.[168]

Στην εξελικτική ψυχολογία επικρατούν δύο τάσεις ως προς την περιγραφή της διαδικασίας της εξέλιξης: η μία την θεωρεί συνεχή διαδικασία χωρίς παύσεις και εξετάζει ξεχωριστά τις ψυχικές λειτουργίες του ανθρώπου και η άλλη αντίθετα θεωρεί την εξέλιξη ως μια ασυνεχή διαδικασία μεταβολών της συμπεριφοράς και του ψυχικού βίου ως ολότητα, η οποία ακολουθεί μια πορεία μεταβολών σε στάδια ή βαθμίδες. Τα στάδια αυτά χαρακτηρίζονται από νέες λειτουργικές επιδόσεις και από νέες γνώσεις και ακολουθούνται από περιόδους ανάπαυλας κατά την οποία σταθεροποιούνται και ωριμάζουν οι αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες. Σύμφωνα με την δεύτερη άποψη η ανθρώπινη ανάπτυξη διακρίνεται σε τέσσερις βασικές φάσεις εξέλιξης:

- Βρεφική ηλικία 0-1 ετών
- Νηπιακή ηλικία 1:0 – 5:6 έτη
- Μεγάλη παιδική ηλικία 5:6 – 11 ή 12 έτη
- Νεανική ηλικία 11-20 έτη.[169]

[168] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1994):** ***Ψυχολογία της βρεφικής και Νηπιακής ηλικίας***, Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 14- 15.
[169] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1994):***ό.π.*, **σσ. 56-57.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6.2 Οι απόψεις του Piaget για την εξέλιξη του παιχνιδιού κατά την προσχολική και τη σχολική ηλικία

Η διερεύνηση της εξέλιξης του παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία έχει τις ρίζες της στο σχετικό επιστημονικό έργο του Piaget. Πλήθος ερευνητών ασπάζονται μέχρι σήμερα τις απόψεις του σχετικά με την εξελικτική πορεία που ακολουθεί το παιχνίδι και τις έχουν διευρύνει μάλιστα σε πολλά σημεία.

Τα στάδια εξέλιξης του παιχνιδιού, όπως διαμορφώθηκαν από μεταγενέστερους του Piaget ερευνητές, έχουν γίνει μάλιστα αντικείμενο εξειδικευμένης έρευνας και έχει βρεθεί ότι υπάρχουν εξελικτικές διαφορές ακόμα και μέσα στα πλαίσια που καθορίζονται για το κάθε ένα από αυτά. Για παράδειγμα το δημιουργικό παιχνίδι έχει βρεθεί ότι διαφέρει ποιοτικά στα παιδιά του νηπιαγωγείου ανάλογα με την ακριβή ηλικία τους, αν και διάγουν ένα μόνο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, το προλογικό [170] ενώ ιδιαίτερο αντικείμενο μελέτης έχει γίνει το παιχνίδι φαντασίας ως ξεχωριστή περίπτωση και η εξέλιξή του στην προσχολική ηλικία.[171]

Η θεωρία του Piaget για το παιχνίδι βασίζεται στην υπόθεση ότι στο παιχνίδι αντανακλάται το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά καθώς επίσης και ότι το γνωστικό παιχνίδι γίνεται περιπλοκότερο με την αύξηση της ηλικίας. Ακολουθεί μάλιστα μια εξελικτική πορεία παράλληλη με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης.

Ο Piaget διέκρινε το παιχνίδι σε τρία είδη: στα παιχνίδια της άσκησης (practice games), στα συμβολικά παιχνίδια (symbolic games) και στα παιχνίδια με κανόνες (games with rules).[172] Τα παιχνίδια της άσκησης εμφανίζονται από τους πρώτους μήνες της ζωής, τα συμβολικά παιχνίδια κατά το δεύτερο έτος ενώ τα παιχνίδια με κανόνες σπάνια εμφανίζονται πριν την ηλικία των τεσσάρων ετών

---

[170] **REIFEL. S., (1984):** «Block construction: Children's developmental landmarks in representation of space», *Young Children*, 40, σσ. 61-67.

[171] **COLE D. & LA VOIE J.(1985):** «Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds», *Developmental Psychology*, 21, σσ. 233-239.
- **FIELD T. DE STEFANO L. KOEWLER J. (1982):** «Fantasy play of toddlers and preschoolers», *Developmental Psychology*, 18, σσ. 503-507.

[172] **PIAGET, J. (1962):** *Play, dreams and imitation in childhood*, New York, Norton, σ. 110.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αλλά κυριαρχούν στην ηλικιακή περίοδο επτά με ένδεκα ετών και χαρακτηρίζουν και την ενήλικη ζωή.[173]

Η πρώτη μορφή παιχνιδιού, τα παιχνίδια της άσκησης, συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται κυρίως από αυτοτέλεια και έλλειψη συγκεκριμένου σκοπού. Οι πράξεις του παιδιού σε αυτή τη μορφή παιχνιδιού, αποτελούν συνήθως απλές μυϊκές κινήσεις και γίνονται, σύμφωνα με τον Piaget για λόγους εξάσκησης των πρωταρχικών δομών του ανθρώπου. Συνοδεύονται δε από τη χαρά που νιώθει το παιδί καθώς γίνεται το ίδιο αιτία για να προκληθεί «κάτι» ή από την αίσθηση της δύναμης που βιώνει καθώς νιώθει το ίδιο ότι ενεργεί. Το παιχνίδι της άσκησης, υπό αυτή την έννοια, το συναντάμε σε ολόκληρη την παιδική ηλικία αλλά και στους ενήλικες.[174]

Τα παιχνίδια της άσκησης διακρίνονται σε τρεις ακόμα υποκατηγορίες, ανάλογα με τα βασικά χαρακτηριστικά τους που αφορούν κυρίως το αν η πράξη που εκτελείται αποτελεί μια καθαρά αισθησιοκινητική ενέργεια ή αν συμπεριλαμβάνει αντίθετα και κάποια πιο περίπλοκη διανοητική λειτουργία.[175]

Η πρώτη περίπτωση ονομάζεται παιχνίδι «απλής άσκησης» (mere practice) και αφορά συμπεριφορές που αποτελούν την αναπαραγωγή δοκιμασμένων πράξεων, χωρίς όμως σταθερό πλαίσιο, που γίνονται απλά για την χαρά της άσκησης των δυνάμεών του. Για παράδειγμα να γεμίζει ένα κουβαδάκι με άμμο, να το αναποδογυρίζει και να διαλύει την «πίτα» από άμμο που έφτιαξε και να επαναλαμβάνει την ίδια ενέργεια για μια συνεχόμενη ώρα ή όταν λύνει και δένει τα κορδόνια του απλά και μόνο επειδή νιώθει χαρά που τα κατάφερε.

Η δεύτερη περίπτωση ονομάζεται παιχνίδι «τυχαίων συνδυασμών» (fortuitous combinations) και διαφέρει από την προηγούμενη στο ότι αφορά πράξεις στις οποίες το παιδί έχοντας την εμπειρία του αποτελέσματός τους, συνεχίζει να πειραματίζεται σε νέους συνδυασμούς δοκιμών. Σε αυτή την περίπτωση πηγή παιχνιδιού αποτελούν συνήθως νέα παιχνίδια – αντικείμενα.

Η τρίτη περίπτωση ονομάζεται παιχνίδι «εσκεμμένων συνδυασμών» (intentional combinations) και αφορά κάποια σειρά πράξεων που το παιδί κάνει

---

[173] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 142.
[174] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 114.
[175] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 114 κ.ε.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εξαρχής με κάποια πρόθεση. Για παράδειγμα το παιδί πηδά πάνω κάτω στα σκαλιά και μετά πηδά από το έδαφος σε μια καρέκλα μεγαλώνοντας την απόσταση του άλματος του.

Τα παιχνίδια της άσκησης μπορούν να οδηγήσουν σε συμβολικά παιχνίδια μέσα από συμβολικές αναπαραστάσεις και σε παιχνίδια κανόνων μέσα από την κοινωνικοποίηση. Για παράδειγμα σε ό,τι αφορά την τρίτη περίπτωση παιχνιδιού άσκησης που παρουσιάσαμε ο Piaget επισημαίνει ότι μόλις το παιχνίδι «εσκεμμένων συνδυασμών» γίνει κοινωνικό (social), μετασχηματίζεται σε παιχνίδι με κανόνες.[176]

Ο Piaget παρατήρησε επίσης, ότι κάποιες ενέργειες των παιδιών σηματοδοτούν την μετάβαση από τα παιχνίδια της άσκησης στα συμβολικά παιχνίδια, τα οποία αποτελούν τον δεύτερο εξελικτικά τύπο παιχνιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία του. Αυτές τις ονόμασε «συμβολικά σχήματα» (symbolic schemas) και αποτελούν την αναπαράσταση ενεργειών έξω από το φυσιολογικό πλαίσιό τους, όπως το να προσποιείται ένα παιδί ότι κοιμάται, ότι κάνει μπάνιο κ.τ.λ. Τα «συμβολικά σχήματα» αποτελούν όμως μόνο μία πρωταρχική μορφή συμβολισμού.[177]

Ο Piaget διέκρινε επίσης στο συμβολικό παιχνίδι κατηγορίες. Αυτές περιλαμβάνουν περιπτώσεις όπως:[178]

- Την απλή αναπαράσταση ενός αντικειμένου με κάτι άλλο.
- Τα παιχνίδια μίμησης.
- Περίπλοκα σενάρια συμβολικού παιχνιδιού.
- Την προβολή συμβολικών σχημάτων επάνω σε νέα αντικείμενα.[179]

Στην ηλικία τεσσάρων έως επτά ετών μάλιστα, οι δραστηριότητές του παιδιού βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα. Τα παιδιά εμπλέκονται στον «συλλογικό συμβολισμό» (collective symbolism) που περιλαμβάνει την ανταλλαγή ιδεών και την μίμηση πράξεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας.[180]

---

[176] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 117.
[177] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σσ. 119-120.
[178] Βλ. Κατηγοριοποίηση των ειδών του συμβολικού παιχνιδιού στο: **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σσ. 123-128.
[179] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 121-122.
[180] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 138.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Στο τρίτο και τελευταίο εξελικτικά στάδιο του παιχνιδιού συναντάμε τα παιχνίδια με κανόνες. Αυτά αποτελούν κινητικές ή διανοητικές δραστηριότητες στις οποίες υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στα παιδιά και διέπονται από κανόνες. Αυτοί οι κανόνες μπορεί να είναι είτε μία επιτόπια συμφωνία μεταξύ των παικτών είτε κανονισμοί που προϋπάρχουν για κάποια γνωστά παιχνίδια και των οποίων η παράβαση έχει γνωστές εκ των προτέρων συνέπειες. Ο τελευταίος αυτός τύπος παιχνιδιού αναπτύσσεται στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης και παραμένει και στην ενηλικίωση του ατόμου. [181] Σε ό,τι αφορά τα παιχνίδια με κανόνες που χαρακτηρίζουν τη ζωή των ενηλίκων, ενδιαφέρον θεωρούμε το σχόλιο του ίδιου του Piaget, ο οποίος τα χαρακτηρίζει ως τις εύθυμες δραστηριότητες του κοινωνικοποιημένου όντος. [182]

Ένα ακόμα είδος παιχνιδιού, τα δημιουργικά παιχνίδια (constructive play), δεν αποτελούν ξεχωριστό στάδιο κατά τον Piaget αλλά παρατηρούνται καθ' όλη την πορεία ανάπτυξης του παιδιού και έχουν μεταβατικό ρόλο ανάμεσα στα άλλα είδη παιχνιδιού.[183] Παραβάλλουμε στη συνέχεια σχηματοποιημένα την αντιστοίχηση σταδίων γνωστικής ανάπτυξης και τύπων παιχνιδιού κατά τον Piaget (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΗΛΙΚΙΑ	ΣΤΑΔΙΟ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	ΚΥΡΙΑΡΧΟΣ ΤΥΠΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
0-2 ετών	Αισθησιοκινητικό	Παιχνίδια Άσκησης
2-7 ετών	Προλογικό	Συμβολικό
7 – 11 ετών	Συγκεκριμένη λογική σκέψη	Παιχνίδια Κανόνων
Δημιουργικό παιχνίδι → παρατηρείται σε όλα τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης		

Πίνακας 1: Αντιστοίχηση σταδίων γνωστικής ανάπτυξης και τύπων παιχνιδιού κατά τον Piaget.

[181] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 139 κ.ε.
[182] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σ. 142.
[183] **PIAGET, J. (1962):** *ό.π.*, σσ. 110.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6.3 Οι απόψεις της Smilansky για τα είδη του παιχνιδιού

Η Smilansky πιθανόν ήταν αυτή που επηρέασε καθοριστικά στη δημιουργία της επικρατούσας σήμερα άποψης ότι το δημιουργικό παιχνίδι αποτελεί ξεχωριστό είδος παιχνιδιού καθώς το ενέταξε πρώτη στην τυπολογία της ως ανεξάρτητη κατηγορία. Νεότεροι δε ερευνητές θεωρούν το δημιουργικό και το συμβολικό παιχνίδι είδη παιχνιδιού που προβάλλουν ταυτόχρονα και ακολουθούν την ίδια εξελικτική πορεία.[184]

Τα είδη στα οποία διέκρινε το παιχνίδι η Smilansky[185] είναι τέσσερα με την σειρά που τα παραθέτουμε: το λειτουργικό παιχνίδι (functional play), το δημιουργικό παιχνίδι (constructive play), το δραματικό παιχνίδι (dramatic play) και τα παιχνίδια με κανόνες (games with rules).

Στο λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο αντιστοιχεί στο παιχνίδι της άσκησης κατά τον Piaget, το παιδί εμπλέκεται σε απλές μυϊκές κινήσεις με σκοπό να ανακαλύψει τα όρια των φυσικών του δυνατοτήτων. Όσες δυνατότητες ανακαλύπτει για το ίδιο ή για την χρήση των αντικειμένων που το περιβάλλουν τις επαναλαμβάνει αποκτώντας εμπειρία για τον κόσμο που το περιβάλλει. Αυτή η γνώση το προετοιμάζει, σύμφωνα πάντα με την Smilansky, για την επόμενη φάση, δηλαδή το δημιουργικό παιχνίδι.

Στο δημιουργικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να γίνει δημιουργικό, να θέσει στόχους και να οργανώσει τις δραστηριότητές του. Αυτή η φάση σηματοδοτεί ότι το παιδί προχωρά σε ανώτερο επίπεδο νόησης που προϋποθέτει την μετάβαση από την απλή χρήση των πραγμάτων στο να δίνει μορφή στα πράγματα και τις σκέψεις του και συνεπώς να εκφράζεται μέσα από τα δημιουργήματά του.

Στο δραματικό παιχνίδι το παιδί είναι πλέον ικανό να χρησιμοποιεί τη συμβολική αναπαράσταση και τη δημιουργικότητά του, προκειμένου να υποκαταστήσει με μία «πιστευτή» κατάσταση την πραγματικότητα του κόσμου

---

[184] **RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983):** «Play», στο: *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, τ. 4 , New York: John Wiley & Sons, σσ. 693-774.

[185] **SMILANSKY, S. (1968):** *Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, New York ,London ,Sydney ,Torondo,John Wiley & sons inc., σσ. 5-7.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

των ενηλίκων. Το δραματικό παιχνίδι έχει μεγάλη αξία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, γιατί του επιτρέπει να γίνει ταυτόχρονα ηθοποιός, παρατηρητής και μέλος σε μία ομάδα, εκδηλώνοντας στο έπακρο τις ικανότητές του, μέσα από κοινές προσπάθειες με άλλους.

Στο παιχνίδι κανόνων το παιδί μαθαίνει να ελέγχει τη συμπεριφορά του μέσα σε όρια που έχουν θεσπιστεί εκ των προτέρων και αποτελεί το τελευταίο και ανώτερο εξελικτικά είδος παιχνιδιού.

Στη συνέχεια παραβάλλουμε σχηματοποιημένα τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά Piaget και τους επικρατέστερους τύπους παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά με τη συμπερίληψη του δημιουργικού παιχνιδιού στο προλογικό στάδιο, όπως έχει επικρατήσει να ισχύει σήμερα μετά από την επίδραση των απόψεων της Smilansky (βλ. πίνακα 2):

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΗΛΙΚΙΑ	**ΣΤΑΔΙΟ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ**	**ΚΥΡΙΑΡΧΟΣ ΤΥΠΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**
0-2 ετών	Αισθησιοκινητικό	Παιχνίδια Άσκησης
2-7 ετών	Προλογικό	Συμβολικό / Δημιουργικό παιχνίδι
7 – 11 ετών	Συγκεκριμένη λογική σκέψη	Παιχνίδια Κανόνων

Πίνακας 2: Αντιστοίχηση σταδίων γνωστικής ανάπτυξης και ειδών παιχνιδιού, όπως έχει επικρατήσει να ισχύει σήμερα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

6.4 Οι απόψεις της Parten για την εξέλιξη του παιχνιδιού

Οι προηγούμενες τυπολογίες που παρουσιάσαμε περιορίζονται στο γνωστικό μέρος της ανάπτυξης του ατόμου. Πλήθος ερευνητών έχουν ασχοληθεί και με το κοινωνικό μέρος του παιχνιδιού έχοντας ως αφετηρία τις έρευνες της Parten.[186]

Η Parten περιέγραψε εξελικτικά το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών. Σε δύο έρευνες που θεωρούνται πλέον κλασικές περιέγραψε την κοινωνική συμμετοχή που αναπτύσσουν παιδιά δύο έως τεσσεράμισι ετών σε ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού και βρήκε ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι συσχετίζεται με την ηλικία τους. Οι μορφές κοινωνικού παιχνιδιού, όπως τις προσδιόρισε είναι: το μοναχικό παιχνίδι (solitary play), το παράλληλο παιχνίδι (parallel play), το εταιρικό παιχνίδι (associative play) και το συνεργατικό παιχνίδι (cooperative play). Επιπλέον δύο μορφές συμπεριφοράς που παρατήρησε ότι εκδηλώνουν συχνά τα παιδιά είναι οι αδέσμευτες δραστηριότητες (unoccupied behaviour) και η συμπεριφορά θεατή (onlooker behaviour).

Στην πρώτη από τις δύο έρευνες δίνει τον ακριβή προσδιορισμό των ειδών κοινωνικού παιχνιδιού και διερευνά σε ποια είδη εμπλέκονται συχνότερα τα παιδιά σε σχέση με την ηλικία τους.[187] Στην δεύτερη έρευνα εξετάζει το μέγεθος των ομάδων που σχηματίζουν τα παιδιά σε σχέση με την ηλικία τους καθώς επίσης και την «κοινωνική αξία» διαφόρων δραστηριοτήτων παιχνιδιού και παιχνιδιών - αντικειμένων.[188]

Στο μοναχικό παιχνίδι το παιδί παίζει ανεξάρτητα, με διαφορετικά παιχνίδια από των άλλων παιδιών ενώ βρίσκεται σε απόσταση που μπορεί να τους μιλήσει. Δεν κάνει όμως καμιά προσπάθεια να τα πλησιάσει ούτε δείχνει κανένα ενδιαφέρον για το τί κάνουν οι άλλοι γύρω του.

Στο παράλληλο παιχνίδι το παιδί παίζει ανεξάρτητα αλλά η δραστηριότητά του εξελίσσεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά. Παίζει με παιχνίδια παρόμοια των άλλων παιδιών ή χρησιμοποιεί τα ίδια με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά δεν κάνει

---

[186] **PARTEN, M. B. (1932):** «Social Participation Among Preschool Children», *Journal of Abnormal and Social Phychology,* 27 , σσ. 243-269.
- **PARTEN, M. B. (1933):** « Social Play Among Preschool Children», *Journal of Abnormal and* Social Phychology, 28 , σσ. 136-147.

[187] **PARTEN, M. B. (1932):** *ό.π.*

[188] **PARTEN, M. B. (1933):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προσπάθεια να τα επηρεάσει ούτε παρεμβαίνει στο παιχνίδι τους. Παίζει δίπλα θα λέγαμε παρά μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον δεν υπάρχει καμιά προσπάθεια ελέγχου για το ποιός έρχεται ή φεύγει από την ομάδα.

Στο εταιρικό παιχνίδι το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και μιλάει μαζί τους για το παιχνίδι τους. Ανταλλάσσουν παιχνίδια - αντικείμενα και υλικά και υπάρχει χαλαρός έλεγχος για το ποιός θα παίξει ή δεν θα παίξει με την ομάδα τους. Δεν υπάρχει κατανομή της εργασίας ούτε οργάνωση για την επίτευξη κάποιου σκοπού ή προϊόντος και τα μέλη της ομάδας δεν υποτάσσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα σε κοινό σκοπό αλλά ο καθένας κάνει ό,τι θέλει. Οι διάλογοι που αναπτύσσουν υποδηλώνουν επίσης το παραπάνω. Πολλές φορές δύο ή τρία παιδιά της ομάδας δεν αναπτύσσουν για κάποιο χρονικό διάστημα καμιά δραστηριότητα παρά κάνουν κάτι για να τραβήξουν την προσοχή.

Στο συνεργατικό παιχνίδι το παιδί παίζει μέσα σε ομάδα που είναι οργανωμένη για κάποιο σκοπό, όπως για να δημιουργήσει ένα προϊόν, να δραματοποιήσει μια κατάσταση, να παίξει κάποιο γνωστό ομαδικό παιχνίδι. Υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ότι ανήκει ή μη στην ομάδα. Ένα ή δύο παιδιά διευθύνουν συνήθως την κατάσταση σε αρχηγικό ρόλο. Ο κοινός στόχος καθώς και η μέθοδος για την επιτυχία του, προϋποθέτουν την κατανομή ρόλων και έργου ώστε το ένα μέλος της ομάδας να υποστηρίζει τις προσπάθειες του άλλου.

Στις αδέσμευτες δραστηριότητες, το παιδί ουσιαστικά δεν παίζει αλλά απασχολείται με το να παρατηρεί τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών που φαίνεται ότι παρουσιάζουν στιγμιαίο ενδιαφέρον για το ίδιο ή μετακινείται στο χώρο χωρίς εμφανή σκοπό. Πολλές φορές ασχολείται με το να κάνει κινήσεις με το σώμα του, ανεβοκατεβαίνει σε αντικείμενα, ακολουθεί από πίσω τον δάσκαλο ή κοιτάζει τριγύρω χωρίς συγκεκριμένο σκοπό.

Στη συμπεριφορά θεατή το παιδί την περισσότερη ώρα του περνά παρατηρώντας το παιχνίδι των άλλων παιδιών. Συχνά μιλά μαζί τους, κάνει ερωτήσεις ή προτείνει κάτι σαν συμβουλή για το παιχνίδι τους αλλά δεν συμμετέχει με άλλο τρόπο. Διαφέρει από την προηγούμενη κατηγορία στο ότι παρατηρεί ξεκάθαρα κάποια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών και όχι μόνον ό,τι παρουσιάζει πρόσκαιρο ενδιαφέρον για το ίδιο.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες της Parten έδειξαν ότι τα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερο κοινωνικά είδη παιχνιδιού και να σχηματίζουν μεγαλύτερες ομάδες όσο αυξάνει η ηλικία τους.

Συγκεκριμένα τα παιδιά από 2 έως 2,5 ετών τείνουν να παίζουν περισσότερο μοναχικό παιχνίδι, από 2,5 έως 3,5 περισσότερο παράλληλο παιχνίδι ενώ από 3,5 έως 4,5 εμπλέκονται σε περισσότερο ομαδικές μορφές παιχνιδιού (εταιρικό και συνεργατικό). Ειδικά τα παιδιά 4 - 4,5 τείνουν να εμπλέκονται σε περισσότερο συνεργατικό παιχνίδι.[189]

Επιπλέον εξέτασε το πλήθος των παιδιών που τείνουν να σχηματίζουν ομάδες σε σχέση με την ηλικία τους και παρατήρησε ότι στην ηλικία 4 – 4,5 ετών οι ομάδες που σχηματιζόντουσαν ήταν κυρίως πλήθους πέντε ατόμων, κατηγορία στην οποία τα παιδιά 2 - 2,5 ετών εμφάνισαν το μικρότερο ποσοστό ενώ τα παιδιά 2 – 2,5 αντίστοιχα σχημάτιζαν κυρίως ομάδες πλήθους δύο ατόμων, κατηγορία στην οποία τα παιδιά 4 – 4,5 εκδήλωσαν το μικρότερο ποσοστό.[190]

Παρουσιάζουμε παρακάτω σχηματοποιημένα την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών της Parten (βλ. πίνακα 3):

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΤΥΠΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ
ΜΟΝΑΧΙΚΟ	2 – 2,5
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	2,5 – 3,5
ΕΤΑΙΡΙΚΟ	3,5 – 4,5
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ	4 - 4,5

Πίνακας 3: Η εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού κατά την M. Parten.

[189] **PARTEN, M. B. (1932):** *ό.π.*
[190] **PARTEN, M. B. (1933):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Συμπεράσματα από την εφαρμογή μοντέλων παρατήρησης που εξετάζουν το παιχνίδι με εξελικτικά κριτήρια

Πλήθος μοντέλων παρατήρησης για το παιδικό παιχνίδι έχουν προκύψει από τους γνωστικούς και κοινωνικούς τύπους παιχνιδιού, όπως ακριβώς τους προσδιόρισαν στο περιεχόμενό τους ή με μικρές διαφορές οι Piaget[191], Smilansky[192] και Parten.[193]

Αυτού του είδους τα μοντέλα παρατήρησης, τα οποία βασίζονται, λόγω της προέλευσής τους, σε εξελικτικά κριτήρια της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες:

- σε αυτά που εξετάζουν το παιχνίδι διερευνώντας ως ανεξάρτητες μεταξύ τους συμπεριφορές το γνωστικό και το κοινωνικό μέρος του και
- σε αυτά που εξετάζουν το παιχνίδι ως ενιαία κοινωνική – γνωστική συμπεριφορά (συνδυαστικά μοντέλα).

Το πρώτο συνδυαστικό μοντέλο παρατήρησης κατασκευάστηκε από τον Rubin και τους συνεργάτες του.[194] Σκοπό είχε να συγκρίνει το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών νηπιαγωγείου μεσαίας και κατώτερης τάξης. Περιλαμβάνει συνδυαστικά τις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού της Parten: μοναχικό , παράλληλο, εταιρικό και συνεργατικό παιχνίδι και τους τύπους γνωστικού παιχνιδιού, όπως τους προσδιόρισε η Smilansky: λειτουργικό, δημιουργικό, συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι κανόνων. Ως εκ τούτου προκύπτουν συνδυασμένοι τύποι γνωστικού – κοινωνικού παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το μοναχικό – λειτουργικό παιχνίδι, το μοναχικό – δημιουργικό παιχνίδι, το μοναχικό - συμβολικό παιχνίδι κ.τ.λ.. Επισημαίνεται όμως ότι δεν θα μπορούσε να συνδυαστεί το λειτουργικό παιχνίδι με το συνεργατικό και εταιρικό παιχνίδι ενώ το παιχνίδι κανόνων αντίστοιχα θα μπορούσε να είναι μόνο συνεργατικό. Η

---

[191] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*
[192] **SMILANSKY, S. (1968):** *ό.π.*
[193] **PARTEN, M. B. (1932):** *ό.π.*
[194] **RUBIN, K. H., MAIONI, T.L. & HORNUNG, M. (1976):** «Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited», *Child Development*, 47, σσ. 414-419.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατήρηση αυτή αφορά μόνο τη συγκεκριμένη έρευνα και έχει να κάνει με τον προσδιορισμό των τύπων παιχνιδιού. Έκτοτε δεν συναντήσαμε κάτι αντίστοιχο σε παρόμοιες έρευνες.

Συμπεραίνουμε από την παραπάνω έρευνα ότι στοιχεία των τυπολογιών παιχνιδιού των Piaget, Smilansky και Parten, έχουν χρησιμοποιηθεί για την διερεύνηση και καταγραφή γενικότερα του παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από την αρχική δομή τους η οποία παραπέμπει στη μελέτη της εξέλιξης του παιχνιδιού κατά ηλικία. Με τις απαραίτητες κάθε φορά προσαρμογές στις ανάγκες του εκάστοτε ερευνητικού προβλήματος οι παραπάνω τυπολογίες έχουν χρησιμοποιηθεί επίσης και σε ένα μεγάλο μέρος ερευνών που αφορούν την συμπεριφορά των παιδιών και όχι μόνο το παιχνίδι ή που εξετάζουν το παιχνίδι σε δεύτερο ρόλο, όπως για παράδειγμα μέρος της τυπολογίας της Parten που αποτελεί τη βάση στην έρευνα της Συγγολίτου για τη μελέτη της επίδρασης του περιβαλλοντικού χώρου στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών[195] ή το συνδυαστικό σύστημα που εφάρμοσε η Chien, το οποίο στηρίζεται στις τυπολογίες των Smilansky και Parten με την προσθήκη στοιχείων κινητικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κατασκευάσει ένα όργανο αξιολόγησης παιδικών χώρων που απευθύνονται σε παιδιά τριών έως πέντε ετών. [196]

Ο Rubin[197] κατηγοριοποίησε τις περιπτώσεις στις οποίες συχνά ερευνητές χρησιμοποιούν μοντέλα παρατήρησης με βάση στοιχεία των τυπολογιών παιχνιδιού των Piaget, Smilansky και Parten. Παραθέτει τις παρακάτω περιπτώσεις:

- Διερεύνηση διαφορών ανάμεσα στα παιδιά σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.
- Διερεύνηση του οικολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται το παιχνίδι.

---

[195]**ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε. (1989) :** *Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Προσχολική Τάξη και η Επίδρασή της Διαμόρφωσης του Περιβαλλοντικού Χώρου στη Συμπεριφορά*, Δ.Δ , Τμήμα Φ.Π.Ψ. Α.Π.Θ.

[196]**CHIEN M. I (1995):** *Development and validation of a playground assessment instrument which ncorporates perspectives of physical features and behavioral cues for playgrounds serving children from three to five*, Δ.Δ. , University of Northern Colorado, College of Education.

[197] **RUBIN K. (revised 2001):** THE PLAY OBSERVATION SCALE POS, ανάκτηση στις 20 Ιουν. 2002 από τη δ/νση: http://www.rubin-lab.umd.edu .

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

- Διερεύνηση ατομικών διαφορών.
- Διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται το γνωστικό παιχνίδι.
- Διερεύνηση ύπαρξης τάσεων σε παιδιά για προδιάθεση σε διάφορα προβλήματα ψυχολογικού χαρακτήρα.
- Διερεύνηση της συμπεριφοράς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Διερεύνηση των σχέσεων στην ομάδα των συνομηλίκων και των σχέσεων των παιδιών με τους γονείς.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε ως τώρα από την ποικιλία των εφαρμογών των τυπολογιών που παρουσιάσαμε είναι ότι οι τύποι γνωστικού και κοινωνικού παιχνιδιού που περιγράψαμε χαρακτηρίζουν πολύ παραστατικά το παιδικό παιχνίδι ανεξάρτητα από το γεγονός, αν η ποιότητα και η συχνότητα εμφάνισής τους μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την ακριβή ηλικία των παιδιών.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα που έχει προκύψει από την εφαρμογή μοντέλων παρατήρησης, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια και εξετάζουν το παιχνίδι με εξελικτικά κριτήρια σε παιδιά ολόκληρης της προσχολικής ηλικίας, είναι ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ακριβή ηλικία των παιδιών και τους τύπους παιχνιδιού στους οποίους τείνουν να εμπλέκονται πιο συχνά. Ενισχύουν μάλιστα περαιτέρω την άποψη ότι με την πρόοδο της ηλικίας το κοινωνικό παιχνίδι γίνεται πιο ομαδικό[198] ενώ αντίστοιχα μειώνεται το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι και ότι τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα σε συμβολικούς τύπους παιχνιδιού και παιχνίδια κανόνων ενώ τα μικρότερα σε λειτουργικό και δημιουργικό παιχνίδι.

Η Barnes[199] διεξήγαγε έρευνα το 1971 προκειμένου να καταγράψει το κοινωνικό παιχνίδι παιδιών τριών έως πέντε ετών και να συγκρίνει τα αποτελέσματα της έρευνάς της με την αντίστοιχη έρευνα της Parten που διεξήχθη 40 χρόνια νωρίτερα (βλ. Parten, M. B, 1932, *ό.π.*). Τα αποτελέσματα από την έρευνα της Barnes έδειξαν ότι τα παιδιά τριών και τεσσάρων ετών (οι δύο ομάδες

[198] Ο όρος «ομαδικό παιχνίδι» προέρχεται από τη συγχώνευση των δύο κατηγοριών της Parten «συνεργατικό» και «εταιρικό παιχνίδι».

[199] **BARNES, K. E. (1971): «Preschool play norms: A replication»**, *Developmental Psychology*, 5, σσ. 99-103.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εξετάστηκαν μαζί) εκδήλωσαν περισσότερο μοναχικό παιχνίδι ενώ τα παιδιά πέντε ετών περισσότερο ομαδικές μορφές παιχνιδιού. Το παράλληλο παιχνίδι βρέθηκε και για τις δύο ομάδες να είναι ποσοτικά ανάμεσα στο μοναχικό παιχνίδι και στις ομαδικές μορφές παιχνιδιού. Συγκριτικά δε η μικρότερη ηλικιακή ομάδα εμφάνισε περισσότερο παράλληλο παιχνίδι.

Η Tizard[200] και οι συνεργάτες της εξέτασαν παιδιά τριών και τεσσάρων ετών σε αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού, προκειμένου να αναπτύξουν ένα σύστημα μέτρησης που θα μπορεί να διερευνά και να συγκρίνει την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με διάφορες μεταβλητές, ανάμεσα σε αυτές και την ηλικία. Βρήκαν ότι τα παιχνίδια των μεγαλύτερων παιδιών (4 ετών) ήταν περισσότερο περίπλοκα, ότι τα παιδιά εμπλέκονταν συχνότερα σε συμβολικό παιχνίδι και ήταν περισσότερο κοινωνικά. Μιλούσαν περισσότερο μεταξύ τους στη διάρκεια του παιχνιδιού και έπαιζαν λιγότερο μοναχικό ή παράλληλο παιχνίδι. Αντίθετα εκδήλωσαν περισσότερο παιχνίδια συνεργασίας και παιχνίδια με διακεκριμένους ρόλους.

Οι Sanders και Harper[201] εξέτασαν παιδιά τριών έως πέντε ετών προκειμένου να διερευνήσουν το παιχνίδι φαντασίας που εκδηλώνουν τα παιδιά σε σχέση με την ηλικία και άλλες μεταβλητές. Βρήκαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά εκδήλωσαν γενικότερα περισσότερο παιχνίδι φαντασίας από τα μικρότερα αλλά και περισσότερο κοινωνικό παιχνίδι φαντασίας (interactive fantasy play).

Η Craddock[202] τέλος εξέτασε το κοινωνικό παιχνίδι παιδιών τριών έως έξι ετών σε νοσηλευτικά ιδρύματα και βρήκε χωρίζοντας τα παιδιά σε δύο ομάδες, 3-4 και 5-6 ετών, ότι με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται το ομαδικό παιχνίδι και μειώνεται αντίστοιχα το μοναχικό και το παράλληλο. Συγκεκριμένα στην πρώτη ομάδα (3-4 ετών) κυριάρχησε το παράλληλο παιχνίδι και ακολούθησαν με τη σειρά που τα παραθέτουμε το μοναχικό και το ομαδικό ενώ στη δεύτερη (5-6

---

[200] **TIZARD, B., PHILPS, J., & PLEWIS, I (1976):** «Play in preschool centers. Play measures and their relation to age, sex and IQ», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, σσ. 251-264.

[201] **SANDERS, K. M. , & HARPER, L. V. (1976):** «Free play fantasy behaviour in preschool children:Relations among gender, age, season, and location», *Child Development*, 47, σσ. 1182-1185.

[202] **CRADDOCK, T, M. (2003) :** *The play behaviors of hospitalized children*, Διπλ. Μετ/κή Εργασία, Davis College of Agriculture forestry and Consumer sciences, West Virginia University.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ετών) πρώτο σε ποσοστό εμφάνισης ήρθε το ομαδικό και ακολούθησαν το μοναχικό και το παράλληλο.

Από συνδυαστικά συστήματα παρατήρησης προέκυψε το συμπέρασμα ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ηλικία των παιδιών τόσο στο κοινωνικό και το γνωστικό παιχνίδι ως ανεξάρτητες μεταξύ τους κατηγορίες, όσο και στους «συνδυασμένους» τύπους κοινωνικού – γνωστικού παιχνιδιού.

Οι Rubin, Watson και Jambor[203] εφάρμοσαν ένα συνδυαστικό σύστημα παρατήρησης και βρήκαν ανάμεσα σε παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών ότι τα μικρότερα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερο αδέσμευτες δραστηριότητες, συμπεριφορά θεατή, παράλληλο - λειτουργικό παιχνίδι και λιγότερο παράλληλο - δημιουργικό και παράλληλο - συμβολικό παιχνίδι, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν λιγότερο μοναχικό - λειτουργικό και περισσότερο ομαδικό - συμβολικό παιχνίδι καθώς και περισσότερο παιχνίδι κανόνων, αν και η διαφορά που προέκυψε δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

. Ο Pellegrini[204] βρήκε επίσης ανάμεσα σε παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών ότι τα μικρότερα παιδιά εκδηλώνουν περισσότερο λειτουργικό και δημιουργικό παιχνίδι ενώ τα μεγαλύτερα περισσότερο συμβολικό παιχνίδι. Αντίστοιχα τα μικρότερα παιδιά φάνηκε ότι εκδηλώνουν περισσότερο μοναχικό - λειτουργικό, μοναχικό - δημιουργικό και παράλληλο - λειτουργικό παιχνίδι, ενώ τα μεγαλύτερα περισσότερο ομαδικό συμβολικό - παιχνίδι.

Σε αρκετές έρευνες τίθεται ωστόσο σε κρίση η άποψη ότι το παράλληλο παιχνίδι αποτελεί κρίκο στην εξελικτική πορεία του παιχνιδιού που υποστηρίζει η Parten, από το μοναχικό στο παράλληλο και από το παράλληλο σε ομαδικές μορφές παιχνιδιού. Πρώτοι οι Bakeman και Brownlee[205], αναφερόμενοι σε παιδιά περίπου τριών ετών (32-42 μηνών) εξέτασαν την εκδοχή ότι οι παράλληλες δραστηριότητες μπορεί να αποτελούν κάποιο στιγμιαίο στρατηγικό μέσο που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να εισχωρήσουν σε κάποια ομάδα παιδιών

---

[203] **RUBIN, K. H. , WATSON, K., & JAMBOR, T. (1978):** «Free play behaviors in preschool and kindergarten children», *Child Development*, 49, σσ. 534-536.

[204] **PELLEGRINI A. (1985):** «Social - Cognitive Aspects Of Children's Play : The Effects of Age, Gender, and Activity Centers», *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 6, σσ.129-140.

[205] **BAKEMAN, R. & BROWNLEE J. (1980):** «The strategic use of parallel play: A sequential analysis», *Child Development*, 51, σσ. 873-887.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

που παίζουν. Η διερεύνηση του ρόλου του παράλληλου παιχνιδιού υπό αυτή την οπτική έχει γίνει έκτοτε αντικείμενο αρκετών ερευνών κάποιες εκ των οποίων ενισχύουν τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας. [206]

Ο Smith ενώ διαπίστωσε σε παιδιά δύο έως πέντε ετών ύφεση του μοναχικού και αύξηση του ομαδικού παιχνιδιού, δεν βρήκε στις μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών σημαντική διακύμανση στο παράλληλο παιχνίδι ανάμεσα στα μεγαλύτερα και τα μικρότερα παιδιά, αν και η συχνότητά του μειώθηκε στις μεγαλύτερες ηλικίες.[207]

Ο Smith στην ίδια έρευνα αλλά και ο Rubin[208] σε δύο έρευνες, υποστήριξαν την άποψη ότι το παράλληλο παιχνίδι, μπορεί να αντιπροσωπεύει κατώτερη εξελικτικά μορφή παιχνιδιού από το μοναχικό παιχνίδι, ως ένδειξη ωριμότητας του παιδιού, καθώς το μοναχικό παιχνίδι βρέθηκε σε πολλές περιπτώσεις να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα ή να είναι προσανατολισμένο σε κάποιο σκοπό.

Ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει από τις «συνδυαστικές» έρευνες που παρουσιάσαμε στο παρόν κεφάλαιο είναι αν το κοινωνικό μέρος μίας δραστηριότητας παιχνιδιού επηρεάζεται από το γνωστικό της μέρος και αντίστροφα αν το γνωστικό της μέρος από το κοινωνικό, σε σχέση πάντοτε με το εξελικτικό στάδιο του παιδιού. Πως αλλιώς θα εξηγούσαμε το «μοναχικό παιχνίδι κανόνων» στην προσχολική ηλικία αφού σύμφωνα με όσα αναφέραμε το μοναχικό παιχνίδι κορυφώνεται στην ηλικία των 2,5 ετών ενώ η ύπαρξη κανόνων χαρακτηρίζει το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης ή την παρατήρηση κάποιων ερευνητών ότι το λειτουργικό παιχνίδι συναντάται συνηθέστερα μέσα σε μοναχικό και παράλληλο πλάισιο.[209]

---

[206] **PROVOST, M. A. & LaFRENIERE, P.J. (1991):** «Social participation and peer competence in preschool children: Evidence for discriminant and convergent validity», *Child Study Journal*, 21, σσ. 57-72.
-ROBINSON C., C. ANDERSON G., T., PORTER L., L., HART C., MILLER-WOUDEN M. (2003): «Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? », *Early Childhood Research Quarterly*, 18, σσ. 3-21.
[207] **SMITH P., K. (1978):** «A Longitudinal study of social participarion in preschool children: solitary and parallel play reexamined», *Developmental Psychology*, 14, σσ. 517-526.
[208] **RUBIN, K. H., κ.α. (1976):** *ό.π.*
-RUBIN, K. H., (1982): «Non – social play in preschoolers: Necessary evil ?», *Child Development*, 53, σσ. 651-657.
[209] **RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983):** «Play», στο: *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, τ. 4 , New York: John Wiley & Sons, σ. 726.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Για το λόγο αυτό θα πρέπει να συνυπολογίζουμε και το ευρύτερο οικολογικό πλαίσιο, όπως τα είδη παιχνιδιών – αντικειμένων, μεταβλητές σε σχέση με το χώρο και τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων αλλά και να παρατηρούμε με ιδιαίτερη προσοχή την ποιότητα του παιχνιδιού που εκδηλώνεται. Η συχνότητα για παράδειγμα του μοναχικού παιχνιδιού μπορεί μεν να είναι ιδιαίτερα υψηλή στις μικρές ηλικιακές ομάδες αλλά η ποιότητά του αλλάζει με την πάροδο των χρόνων.[210] Ο Rubin[211] επισημαίνει χαρακτηριστικά σε έναν σχολιασμό που κάνει για τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τις έρευνές του (μέχρι το 1977) σχετικά με την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, ότι το μοναχικό παιχνίδι γίνεται γνωστικά πιο «ώριμο» όσο μεγαλώνουν τα παιδιά. Επίσης αναδεικνύει ότι σε πολλές περιπτώσεις ηλικιακές διαφορές προκύπτουν μεταξύ των παιδιών μόνο σε συγκεκριμένα είδη γνωστικού – κοινωνικού παιχνιδιού. Αυτές οι διαφορές θα παρέμεναν «κρυφές» για τον ερευνητή χωρίς τις λεπτομερέστερα σχεδιασμένες κλίμακες παρατήρησης.

Τα παραπάνω ενισχύουν την εγκυρότητα των συνδυαστικών μοντέλων παρατήρησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς έναντι των μοντέλων που εξετάζουν ξεχωριστά το κοινωνικό και το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού. Στα συνδυαστικά μοντέλα παρατήρησης, χρησιμοποιούνται συνήθως για το μεν γνωστικό περιεχόμενο οι τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού: λειτουργικό, δημιουργικό, συμβολικό, κανόνων, για το δε κοινωνικό περιεχόμενο οι τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού: μοναχικό, παράλληλο, ομαδικό.

[210] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 70.
[211] **RUBIN, K. H. (1977) α : «Play behaviors of young children»**, *Young Children*, 32, σσ. 16-24.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Σχέσεις ανάμεσα στα παιχνίδια – αντικείμενα και την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών

8.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Τα παιχνίδια - αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί στους παιδικούς χώρους, επιδρούν σημαντικά τόσο στους τύπους παιχνιδιού που εμπλέκεται όσο και στις λεπτομέρειες του περιεχομένου των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που εκδηλώνει.

Ερευνητές σε αρκετές περιπτώσεις προκειμένου να διερευνήσουν το ρόλο των παιχνιδιών - αντικειμένων στην ανάπτυξη και τη μάθηση, τα έχουν κατατάξει με βάση κύρια χαρακτηριστικά ή ιδιότητές τους. [212]

Κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιχνιδιών – αντικειμένων ή άλλων μεταβλητών που σχετίζονται όμως άμεσα με-αυτά (όπως το πλήθος τους σε έναν χώρο) και προκύπτει από σχετικές μελέτες, όπως των παραπάνω ερευνητών, ότι επιδρούν γενικότερα στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών είναι:

- Το είδος τους.
- Το πλήθος τους σε έναν χώρο.
- Ο βαθμός ρεαλισμού τους.

[212] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 228 κ.ε.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8.2 Προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα και η σχέση τους με την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών

Ο όρος «είδος» προσδιορίζει συχνά ομάδες παιχνιδιών - αντικειμένων που έχουν ομαδοποιηθεί αυθαίρετα από τους ερευνητές με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα τα υλικά χειροτεχνίας, οι κούκλες, τα υλικά κατασκευών, τα βιβλία, κ.α., εξετάζονται συχνά ως ανεξάρτητες κατηγορίες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες ιδιότητες αυτών των αντικειμένων. Σε σχετικές έρευνες έχουν διακριθεί επίσης κατά περίπτωση, τα παιχνίδια – αντικείμενα ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού που θεωρητικά τουλάχιστον προάγει η χρήση τους, όπως π.χ. ομαδικά ή μοναχικά παιχνίδια.

Στις έρευνες που εντοπίσαμε ότι εξετάζουν τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο είδος των παιχνιδιών - αντικειμένων και την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών δεν υπάρχει σταθερή μεθοδολογική προσέγγιση αλλά και οι ιδιαίτερες συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές για την κάθε μια από αυτές, π.χ. η ταυτότητα του χώρου στον οποίο παίζουν τα παιδιά, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο κ.α..

Θα μπορούσαμε όμως γενικότερα να πούμε, για ό, τι αφορά την δική μας έρευνα, ότι συνεπάγεται από αυτές συσχέτιση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών, το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων και τους τύπους παιχνιδιού που εκδηλώνονται σε έναν παιδικό χώρο. Ένα μεγάλο εύρος ερευνών έχει γίνει σε σχέση με το παιχνίδι που προκύπτει από τη χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων, όταν αυτά εξετάζονται ως ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Parten[213] για παράδειγμα κατέγραψε τη συχνότητα προτίμησης σε παιχνίδια – αντικείμενα στις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες παιδιών 2 – 4,5 ετών. Αυτές ήταν: το παιχνίδι στην αμμοδόχο, το παιχνίδι στο κουκλόσπιτο και τις κούκλες, να σπρώχνουν και να τραβούν βαγόνια τρένων, να οδηγούν τα αυτοκινητάκια, να κόβουν χαρτιά, να πλάθουν πηλό, να τραμπαλίζονται, να χτίζουν με τα τουβλάκια και να ζωγραφίζουν.

Βρήκε ότι η ηλικία των παιδιών συσχετίστηκε με τις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα. Το παιχνίδι στην άμμο και το παιχνίδι με τα αυτοκινητάκια προτιμήθηκε περισσότερο από τα παιδιά δύο ετών και σημείωνε ύφεση με την αύξηση της ηλικίας. Το παιχνίδι στο κουκλόσπιτο και τις κούκλες και η τραμπάλα, άρεσαν περισσότερο στα παιδιά τριών ετών. Ο πηλός, τα χαρτιά και οι μπογιές άρεσαν περισσότερο στα παιδιά τεσσάρων ετών. Το παιχνίδι με τα τρενάκια και τα κρεβάτια δεν φάνηκε να συσχετίζεται με την ηλικία των παιδιών.

Το παιχνίδι στο κουκλόσπιτο και οι κούκλες συσχετίστηκαν περισσότερο με συνεργατικό παιχνίδι ενώ η άμμος και το παιχνίδι με μπογιές, χαρτιά, ο πηλός, η τραμπάλα και τα κρεβάτια με παράλληλο παιχνίδι. Στο παιχνίδι με το τρενάκι οι δραστηριότητες ήταν περισσότερο μοναχικές.

Η Tizard[214] και οι συνεργάτες της βρήκαν επίσης ότι σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (τριών και τεσσάρων ετών) αγαπημένα τους παιχνίδια αποτελούν τα εύπλαστα υλικά, όπως η υγρή άμμος, το νερό, ο πηλός, το ζυμάρι. Δεύτερα σε προτίμηση είναι κάποια παιχνίδια – αντικείμενα εξάσκησης σωματικών δεξιοτήτων, όπως οι τραμπάλες και κατασκευές σκαρφαλώματος. Επίσης στις δεύτερες συχνότερες επιλογές συγκαταλέγονται οι μπογιές και τα οχήματα με ρόδες, όπως τα τρίκυκλα και τα φορτηγά ενώ αντίθετα τα βιβλία, τα μουσικά όργανα, τα επιτραπέζια, όπως το lotto, τα επιστημονικά όργανα παρατήρησης και τα σχολικού τύπου παιχνίδια - αντικείμενα, τα υλικά αμφίεσης για ρόλους πέρα από οικογενειακούς, οι μινιατούρες ζώων και ανθρώπων και άλλα παρόμοια υλικά δεν φάνηκαν ότι είναι δημοφιλή στις προτιμήσεις των παιδιών.

---

[213] **PARTEN, M. B. (1933):** *ό.π.*
[214] **TIZARD, B. κ.α. (1976):** ό.π.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο Rubin[215] βρήκε σε παιδιά από τριών έως περίπου τεσσάρων ετών (μέση ηλικία 3,87 ετών), σε έρευνα που είχε ως στόχο να διερευνήσει την κοινωνική και γνωστική «αξία» των δημοφιλέστερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, ότι οι πιο αγαπητές δραστηριότητές τους είναι να κόβουν και να κολλούν, να ζωγραφίζουν και να χρωματίζουν, το ζυμάρι, το κουκλόσπιτο, το μαγαζί και ο πυροσβέστης (αποτελούν ενιαία κατηγορία), το παιχνίδι με τα οχήματα, η άμμος και το νερό, τα τουβλάκια, τα επιστημονικά υλικά, τα βιβλία και τα πάζλς.

Σε αντίθεση με την έρευνα της Tizard που παρουσιάσαμε, παρατηρούμε ότι το παιχνίδι με τα επιστημονικά όργανα και τα βιβλία άρεσε σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά. Το παιχνίδι με το ζυμάρι, η άμμος και το νερό, η ζωγραφική και το χρωμάτισμα και τα παζλς, συσχετίστηκαν στην έρευνα του Rubin κυρίως με μη - κοινωνικό παιχνίδι. Το παιχνίδι με το ζυμάρι και η άμμος και το νερό συσχετίστηκαν με λειτουργικό παιχνίδι (όσον αφορά το γνωστικό μέρος). Η ζωγραφική, το χρωμάτισμα και τα πάζλς όμως συσχετίστηκαν με δημιουργικό παιχνίδι (όσον αφορά το γνωστικό μέρος).

Περισσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών εκδηλώθηκε στο παιχνίδι στο κουκλόσπιτο, στο παιχνίδι με τα οχήματα και σε δραστηριότητες ανάγνωσης. Ως προς το γνωστικό τους μέρος οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε σχέση με τα δύο πρώτα από τα παραπάνω παιχνίδια - αντικείμενα (κουκλόσπιτο, οχήματα) ανήκαν στις υψηλότερες στην κλίμακα γνωστικής ανάπτυξης (αφορούσαν κυρίως συμβολικό παιχνίδι).

Σε σχέση με το κοινωνικό παιχνίδι που εκδηλώνεται στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων, ο Hendrickson και οι συνεργάτες του βρήκαν επίσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλά ποσοστά συσχέτισης ανάμεσα στην άμμο, το νερό και τα χρώματα και το παράλληλο παιχνίδι. Ο πηλός όμως συσχετίστηκε περισσότερο με εταιρικές μορφές παιχνιδιού, όπως και τα τουβλάκια. [216] Στα ίδια συμπεράσματα για τον πηλό κατέληξαν οι Updegraff και Herbst που εξέτασαν την κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνεται ανάμεσα σε

---

[215]**RUBIN, K. H. (1977) β:** «The social and cognitive value of preschool toys and activities», *Canadian Journal of Behavioral Science* , 9, σσ. 382-385.

[216]**HENDRICKSON J.,M. STRAIN P. S., TREMBLAY A. , SHORES E. R. (1981):** «Relationship between toy and material use and occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children», *Psychology in the Schools,* 18, σσ. 500-504.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών, στο παιχνίδι με τουβλάκια και πηλό. Στα τουβλάκια όμως εμφανίστηκαν υψηλές συχνότητες σε μη κοινωνικές και μη συνεργατικές μορφές παιχνιδιού, αντίθετα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Hendrickson.[217]

Οι Frost και Strickland εξέτασαν παιδιά νηπιαγωγείου, Πρώτης και Δευτέρας τάξης Δημοτικού σε σχέση με τις προτιμήσεις τους ανάμεσα σε σταθερό και σε κινούμενο εξοπλισμό. Βρήκαν ότι τα παιδιά Πρώτης και Δευτέρας τάξης προτίμησαν περισσότερο να παίζουν με τις σταθερές παιγνιδοκατασκευές. Τα νήπια προτίμησαν περισσότερο τα οχήματα. Ο υπόλοιπος κινούμενος εξοπλισμός φάνηκε ότι ήταν εξίσου δημοφιλής σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.[218]

Έρευνα της Μπότσογλου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ως προς τη χρήση σταθερών παιγνιδοκατασκευών εξωτερικών χώρων ότι ο μύλος και η τσουλήθρα συσχετίστηκαν περισσότερο με ομαδικές μορφές παιχνιδιών και προήγαγαν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών ενώ η κούνια συσχετίστηκε κυριότερα με μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι.[219]

Οι Quilitch και Risley διέκριναν τα παιχνίδια - αντικείμενα ανάλογα με το αν τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού τους προάγουν την μοναχική ή την ομαδική χρήση. Βρήκαν σε παιδιά επτά ετών ότι τα παιχνίδια - αντικείμενα, τα οποία προήγαγαν από το σχεδιασμό τους μοναχική χρήση (γυροσκόπιο, κηρομπογιές κ.α.) συνδέθηκαν σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό με κοινωνικό παιχνίδι από τα παιχνίδια που προήγαγαν από την κατασκευή τους την ομαδική χρήση (παιγνιόχαρτα, επιτραπέζια κ.α.) τα οποία συνδέθηκαν κυρίως με κοινωνικό παιχνίδι.[220]

Έρευνες με «μοναχικά» και «ομαδικά» παιχνίδια - αντικείμενα έδειξαν και σε μικρότερα παιδιά - τριών έως πέντε ετών - παρόμοια αποτελέσματα.

---

[217]**UPDEGRAFF, R. & HERBST, E. (1933):** «An experimental study of the social behaviour stimulated in young children by certain play materials», *Journal of Genetic Psychology*, 42, σσ. 372- 391.

[218]**FROST, J., L., & STRICKLAND, E. (1985):** «Equipment choices of young children during free play», στο: *When Children Play*, Frost & S. Sunderlin (επιμ..), σσ. 93-101, Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

[219]**ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*, σ. 252.

[220]**QUILITCH, H. R. & RISLEY, T.R (1973):** «The effects of play materials on social play», *Journal of Applied Behavioral Analysis* , 6, σσ. 573-578.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περισσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση υπήρξε στα παιδιά όταν έπαιζαν με τα «ομαδικά» παιχνίδια – αντικείμενα.[221]

Την επίδραση του είδους των παιχνιδιών – αντικειμένων στην γλωσσική έκφραση ερεύνησε τέλος η Burroughs σε έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά τεσσάρων έως πέντε ετών που έπαιζαν σε δυάδες με τρία διαφορετικά παιχνίδια - αντικείμενα (μινιατούρες ζώων, μία φάρμα με τον εξοπλισμό της και ζυμάρι), η οποία βρήκε ότι από το κάθε παιχνίδι - αντικείμενο προέκυψε μεν το ίδιο ποσοστό διαλόγων αλλά υπήρξαν διαφορές στη δομή του λόγου σε σχέση με τη χρήση του κάθε ενός από αυτά.[222]

[221] **RETTING M. (1993):** «The effect of social and isolate toys on the social interactions of preschool – aged children», *Education and Training in Mental Retardation* , 28, σσ. 252-256.
[222] **BURROUGHS E. L , MURRAY, S. E. (1992):** «The influence of play material on discourse during play», *Journal of Childhood Communication Disorders* , 14, σσ. 119-128

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8.3 Η επίδραση του πλήθους των παιχνιδιών – αντικειμένων που βρίσκονται σε έναν χώρο στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών

Ο αριθμός των παιχνιδιών – αντικειμένων που βρίσκονται σε ένα χώρο έχει βρεθεί ότι επιδρά σημαντικά στα είδη παιχνιδιού που εκδηλώνουν μέσα σε αυτόν τα παιδιά.

Η Prescott προτείνει ένα μοντέλο διαβάθμισης της περιπλοκότητας ενός περιβάλλοντος από απλό έως υπερσύνθετο:

α) απλό πλαίσιο: αποτελείται από ένα αυτόνομο υλικό ή παιχνίδι - αντικείμενο.

β) σύνθετο πλαίσιο: συνδυάζει δύο υλικά που μπορεί να σχετίζονται μεταξύ τους.

γ) υπέρ - σύνθετο πλαίσιο: συνδυάζει τρία ή περισσότερα αλληλένδετα υλικά.[223]

Οι Scholtz και Ellis συνέκριναν το παιχνίδι παιδιών τεσσάρων έως πέντε ετών μέσα σε δύο περιβάλλοντα διαβαθμισμένης περιπλοκότητας. Το πρώτο χαρακτηριζόταν περιβάλλον υψηλής περιπλοκότητας και το δεύτερο χαμηλής περιπλοκότητας. Βρήκαν μετά από επανειλημμένες μετρήσεις στη συχνότητα χρήσης των παιχνιδιών – αντικειμένων από τα παιδιά, ότι το περιβάλλον υψηλής περιπλοκότητας προκαλεί πιο συχνή χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων και διατηρεί χρονικά πιο παρατεταμένο το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι.[224]

Όπως προκύπτει από το παραπάνω μοντέλο, ένα σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με την περιπλοκότητα ενός περιβάλλοντος είναι ο αριθμός των παιχνιδιών – αντικειμένων που διατίθενται. Ο αριθμός των παιχνιδιών – αντικειμένων έχει βρεθεί μάλιστα ότι επιδρά σημαντικά ιδιαίτερα στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

---

[223] από το: **PRESCOTT, E. (1994):** «The physical environment: A powerful regulator of experience»,*Child Care Information Exchange*, 100, σσ. 9-15, όπως παραβάλλεται στο **JOHNSON J, κ.α. (2005):** ό.π. σ. 231.

[224]**SCHOLTZ, G. J. L & ELLIS, M. J. (1975):** «Repeated exposure to objects and peers in a play setting», *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, σσ. 448-455.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η Johnson[225] εξέτασε την επίδραση που έχει το πλήθος από παιχνίδια - αντικείμενα στο παιχνίδι των παιδιών. Συνέκρινε τις δραστηριότητες παιδιών τριών έως πέντε ετών στον παιδότοπο πριν και μετά από αλλαγές που έκανε στο πλήθος του εξοπλισμού. Η μείωση του αριθμού παιχνιδιών - αντικειμένων φάνηκε ότι προκαλεί περισσότερη κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, εκδήλωση ομαδικών παιχνιδιών και σωματικές ασκήσεις. Παράλληλα όμως συνετέλεσε και στην αύξηση ανεπιθύμητων επιθετικών συμπεριφορών. Αντίθετα η αύξηση στον αριθμό των παιχνιδιών - αντικειμένων φάνηκε ότι ενισχύει το παιχνίδι με αυτά και συσχετίστηκε επιπλέον με την μείωση του ποσοστού στις σωματικές ασκήσεις και στις ανεπιθύμητες επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών.

Παρόμοιες έρευνες επίσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξαν τα ίδια αποτελέσματα. Η μείωση του αριθμού των παιχνιδιών - αντικειμένων συσχετίστηκε με περισσότερα ομαδικά είδη παιχνιδιού αλλά και με επιθετικές συμπεριφορές.[226]

Το παραπάνω συμπέρασμα, ότι δηλαδή περιβάλλοντα με μικρό αριθμό παιχνιδιών - αντικειμένων ευνοούν στην εκδήλωση ομαδικού παιχνιδιού, επαληθεύθηκε και σε έρευνες που αφορούν παιδιά μικρότερα των τριών ετών.[227] Ο Vandell και οι συνεργάτες του βρήκαν επιπλέον ότι οι κοινωνικές επαφές ανάμεσα στα παιδιά, όταν προσφέρονται λιγοστά παιχνίδια – αντικείμενα, διαρκούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.[228]

Ο Johnson και οι συνεργάτες του επισημαίνουν όμως ότι το να επικεντρώνεται κανείς μόνο στον αριθμό των παιχνιδιών - αντικειμένων που προσφέρονται για παιχνίδι σε έναν παιδότοπο, μπορεί να οδηγήσει σε παραπλανητικά συμπεράσματα σχετικά με την παιγνιώδη συμπεριφορά των

---

[225] **JOHNSON, M. W (1935):** «The effect on behavior of variation in the amount of play equipment», *Child Development*, 6, σσ. 56-68.

[226] **SMITH, P. K., & CONNOLLY, K. J. (1977):** «Social and aggressive behavior in preschool children as a function of crowding», *Social Science Information*, 16, σσ. 601-620.

[227] **VANDELL, D. L. , WILSON K. S. , BUCHANAN N. R. (1980):** «Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys», *Child Development*, 51, σσ. 481-488.

- **RAMEY, C., FINKELSTEIN, N.W., O`BRIEN (1976):** «Toys and infant behavior in the first year of life», *Journal of Genetic Psychology*, 129, σσ. 341-342.

[228] **VANDELL, D. L. κ.α. (1980):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιδιών. Θεωρούν ότι είναι σημαντικό να συνυπολογίζεται από τον ερευνητή και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται το παιχνίδι.[229]

Μια σημαντική παράμετρος, για παράδειγμα που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ερμηνεία της παιγνιώδους συμπεριφοράς είναι και η κοινωνική πυκνότητα (social density) ενός χώρου. Πόσα άτομα δηλαδή βρίσκονται και ενεργούν μέσα σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Γενικά πρέπει να υπάρχει κάποια αναλογία ανάμεσα στα παιδιά που παίζουν σε ένα δεδομένο χώρο και στις διαστάσεις του χώρου αυτού ώστε να διασφαλίζεται ότι δεν θα υπάρχει συνωστισμός και παρεπόμενες αρνητικές συμπεριφορές. Η σχέση αναλογίας βέβαια χώρου – ατόμων είναι σχετική και εξαρτάται ακόμα και από ατομικές και πολιτισμικές μεταβλητές. Η δημιουργία της αίσθησης ενός άνετου περιβάλλοντος μπορεί να υποβοηθηθεί ακόμα και με τεχνικές στο σχεδιασμό του χώρου που μπορούν να μειώσουν την αίσθηση του συνωστισμού σε αυτούς που βρίσκονται μέσα σε αυτόν.[230]

[229] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** ό.π., σσ. 231.
[230] **GREENMAN J., (1988):** *Caring spaces, Learning places: Childrens environments that work,* Exchange Press, Redmond, WA, σ. 63.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

8.4 Η επίδραση του ρεαλισμού των παιχνιδιών – αντικειμένων στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών

Με τον όρο «ρεαλισμό»» χαρακτηρίζουμε το βαθμό που ένα παιχνίδι – αντικείμενο αντανακλά με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά ενός πρωτότυπου αντικειμένου.

Ο βαθμός ρεαλισμού συσχετίζεται ως προς το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών και κυρίως στο συμβολικό παιχνίδι με ένα ακόμη χαρακτηριστικό που μπορούν να έχουν τα παιχνίδια - αντικείμενα: το αν δίνουν τη δυνατότητα για διευρυμένη χρήση ή αν τα χαρακτηριστικά της κατασκευής τους καθοδηγούν τα παιδιά σε συγκεκριμένους τρόπους χρήσης.

Αρκετές απόψεις συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι ο χαμηλός βαθμός ρεαλισμού όπως επίσης και τα υλικά με διευρυμένες δυνατότητες χρήσης, επιτρέπουν στα παιδιά να απελευθερώνουν τη φαντασία τους και τους δίνουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε παιχνίδι με αυτά με διάφορους και ποικίλους τρόπους ανάλογα με την ωριμότητα τους και την προηγούμενη εμπειρία τους στη χρήση ανάλογων παιχνιδιών - αντικειμένων. Τέτοια υλικά είναι για παράδειγμα η άμμος, το νερό και ο πηλός.[231] Θεωρείται μάλιστα ότι αυτή η ιδιότητα των παιχνιδιών - αντικειμένων τα κάνει πιο χρήσιμα από παιδαγωγική άποψη.[232] Επιπλέον τέτοιου είδους υλικά δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να εκφράζει και να προβάλλει μέσα από τη χρήση τους τα συναισθήματα που νιώθει κάθε φορά και να εκτονώνεται από το άγχος και την απογοήτευση.[233]

Τα παραπάνω υλικά συνιστούν επίσης ένα περιβάλλον ελεύθερων επιλογών, μέσα στο οποίο έχει βρεθεί ότι τα παιδιά δημιουργούν και εκφράζονται καλύτερα στο παιχνίδι. Η Μιχαλοπούλου για παράδειγμα βρήκε ότι προκύπτει περισσότερο και καλύτερης ποιότητας συμβολικό παιχνίδι (όσον αφορά το βαθμό συμβολισμού και την περιπλοκότητα του σεναρίου παιχνιδιού) στις «γωνιές» που

---

[231] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 229-230.
- **ΤΣΙΑΤΖΗ .Μ.Σ (1996) :** ό.π.; σσ. 126-127.

[232] **ΤΣΙΑΤΖΗ .Μ.Σ (1996) :** ό.π.

[233] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 233.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τα παιχνίδια – αντικείμενα αφήνουν περιθώρια για ελεύθερη αναδιαμόρφωση του χώρου σύμφωνα με τις επιθυμίες των παιδιών.[234]

Η Pulaski βρήκε σε παιδιά, πέντε έως επτά ετών, αντίστοιχα με τις παραπάνω απόψεις ότι τα παιχνίδια - αντικείμενα με ακαθόριστη μορφή (π.χ. υλικά χειροτεχνίας, κούκλες με ασαφή χαρακτηριστικά) προάγουν μεγαλύτερη ποικιλία σε φανταστικά θέματα στο συμβολικό παιχνίδι από τα παιχνίδια - αντικείμενα με ακριβή και καθορισμένη μορφή (π.χ. κούκλες με υψηλό βαθμό ρεαλισμού).[235] Αυτό κάνει τα πρώτα να φαίνονται ίσως περισσότερο χρήσιμα από εκπαιδευτική άποψη.

Επιπλέον τα παιχνίδια - αντικείμενα με περιορισμένες δυνατότητες χρήσης, όπως π.χ. ένα αεροπλανάκι ή ένα πάζλ κατευθύνουν τα παιδιά σε έναν πολύ περιορισμένο τρόπο παιχνιδιού. Συχνά δε τα απογοητεύουν και γίνονται γρήγορα βαρετά[236] με πιθανό αποτέλεσμα είναι να εγκαταλείπονται από τα παιδιά γρήγορα.

Υπάρχει όμως από την άλλη πλευρά και η άποψη ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από παιχνίδια – αντικείμενα με λεπτομερή χαρακτηριστικά προκειμένου να στηρίξουν συμβολικές δραστηριότητες παιχνιδιού. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι ο βαθμός ακριβείας στον οποίο ανταποκρίνεται ένα παιχνίδι - αντικείμενο σε σχέση με το πρωτότυπό του και η λεπτομέρεια στην κατασκευή του, αποτελούν παράγοντες που βοηθούν σημαντικά τα παιδιά να κάνουν συμβολικές αναπαραστάσεις τόσο κατά την προσχολική ηλικία[237] όσο και στην σχολική. Έρευνα των Bagley και Caile έδειξε ότι και παιδιά Πρώτης, Τρίτης και Πέμπτης τάξης Δημοτικού εκδηλώνουν περισσότερο συμβολικό παιχνίδι όταν χρησιμοποιούν παιχνίδια – αντικείμενα που αναπαριστούν κάτι συγκεκριμένο π.χ. αυτοκινητάκια και φιγούρες αντικειμένων παρά παιχνίδια – αντικείμενα που

---

[234]**MICHALOPOULOU A. (2001):** «A spatio-Pedagogical Approach to Symbolic Play as Kindergarten Activity in Early Childhood». *European Early Childhood Education Research Journal*, 9, σσ. 59-68.

[235]**PULASKI, M. A. S. (1970):** «Play as a function of toy structure and fantasy predisposition», *Child Development*, 41, σσ.531-537.

[236]**JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.* σσ. 229-230.

[237]**JACKOWITZ, E. R. & WATSON M. W. (1980):** «Development of object transformations in early pretend play», *Developmental Psychology* , 16, σσ. 543-549.

- **TRAWICK-SMITH, J. (1990):** «The effects of realistic versus non realistic play materials on young children`s symbolic transformation of objects», *Journal of Research in Childhood Education*, 5 σσ. 27-35.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μπορούν να αλλάζουν μορφή, π.χ. αυτοκινητάκια που μπορούν να μετατρέπονται σε ρομπότ.[238]

Πάνω σε αυτό το ζήτημα που προκύπτει σχετικά με τις δυο αντίθετες απόψεις για τη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και το βαθμό ρεαλισμού ενός παιχνιδιού – αντικειμένου, παραθέτουμε τις απόψεις του Rubin και των συνεργατών του που θεωρούν ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τα αντικείμενα με υψηλό βαθμό ρεαλισμού για το λόγο ότι δίνουν στο μικρό παιδί σαφή σημεία αναφοράς για την χρήση τους και ως εκ τούτου τα καθοδηγούν ώστε να τα χρησιμοποιούν με την κανονική τους χρήση ή παραπλήσια. Τα μεγαλύτερα παιδιά αντίθετα προτιμούν να ξεφεύγουν από τα στεγανά που ορίζει το «σημαίνον» του εκάστοτε αντικειμένου.[239]

---

[238] **BAGLEY, D. M. & CHAILE, C. (1996):** «Transforming Play: An Analysis of First-, Third-, and Fifth-Graders' Play ». *Journal of Research in Childhood Education*, 10, σσ. 134-142.

[239] **RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983):** *ό.π.* σ. 722.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Η επίδραση του φύλου στις προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα

Ο ρόλος του φύλου μπορεί να εξεταστεί με την στενότερη έννοια της ερωτικής συμπεριφοράς (βιολογικός ρόλος) και με την ευρύτερη έννοια των κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς. Θεωρείται δε ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. [240]

Υπάρχουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο θέμα της διαφοράς των δύο φύλων και της ταυτότητας του ρόλου του φύλου: Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η γνωστική - αναπτυξιακή προσέγγιση, η φροϋδική θεωρία και η θεωρία του σχήματος του φύλου. Η τελευταία αποτελεί συνδυασμό στοιχείων από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τις γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες.[241]

Η διαδικασία κοινωνικής αφομοίωσης ρόλων φύλου ξεκινά για το παιδί από την οικογένεια καθώς οι γονείς προβάλλουν, ενισχύουν ή αποθαρρύνουν ανάλογα, με ποικίλους και πολλούς τρόπους στερεότυπα ρόλων φύλου. Μέσα κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο, η τηλεόραση και τα διάφορα έντυπα που κυκλοφορούν αλλά και ο προφορικός λόγος που χρησιμοποιούμε, ενισχύουν και προάγουν επίσης τα παραδοσιακά στερεότυπα σε σχέση με το φύλο.[242]

Σύμφωνα με τη γνωστική αναπτυξιακή προσέγγιση υπάρχουν τρία εξελικτικά στάδια στην ανάπτυξη των στερεοτύπων για το φύλο: στο πρώτο στάδιο που περιλαμβάνει τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν για τα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με το φύλο τους, στο δεύτερο που συμβαίνει ανάμεσα στα πέντε με επτά χρόνια, η γνώση που έχουν αποκτήσει τα παιδιά για το φύλο τους παγιώνεται και στη συνέχεια, στο τρίτο στάδιο που

---

[240] **ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. (1984):** *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. Β, Αθήνα, σ.136.

[241] **COLE M. & COLE S. (2001) :** *Η ανάπτυξη των παιδιών – Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμ. Β, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, σσ. 190-210.

[242] **SAKELLARIOU M. (2007):** «The role of gender in the context of Preschool Education. A research approach», *2nd International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*, University of Granada, Spain, 10-13, July, σσ. 1-14.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ακολουθεί, τα στεγανά αρχίζουν και γίνονται περισσότερο ανεκτικά και ευέλικτα σε σχέση με τους ρόλους του φύλου.[243]

Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι οι διαφορές στη συμπεριφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να έχουν τη βάση τους ήδη σε γονιδιακό επίπεδο, χωρίς όμως να υποτιμάται ο ρόλος που διαδραματίζει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και η επίδραση που ασκεί το δεύτερο στη συμπεριφορά.[244]

Οι οπαδοί της θεωρίας του «σχήματος του φύλου»[245] (gender schema theory) υποθέτουν ότι ακόμα και τα βρέφη, σε ηλικία που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη δυνατότητα ομιλίας, διαθέτουν μια σιωπηλή γνώση του φύλου τους που διαπνέει την συμπεριφορά τους.

Στη διερεύνηση των παραπάνω απόψεων συμβάλλει η έρευνα της Campbell και των συνεργατών της, οι οποίοι εξέτασαν βρέφη τριών, εννέα και δεκαοκτώ μηνών, χρησιμοποιώντας κατάλληλες εικόνες, προκειμένου να διαπιστώσουν την οπτική προτίμηση τους σε: μωρά, παιχνίδια – αντικείμενα, παιδιά και δραστηριότητες. Βρήκαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική οπτική προτίμηση σε «ταιριαστά» ως προς το φύλο τους παιχνίδια - αντικείμενα μόνο στα αγόρια ηλικίας εννέα και δεκαοκτώ μηνών. Κατέληξαν δε στο συμπέρασμα ότι η οπτική προτίμηση σε «ταιριαστά» παιχνίδια - αντικείμενα ανάλογα με το φύλο των παιδιών είναι πιθανόν το αποτέλεσμα λεπτομερειών των εξωτερικών ερεθισμάτων που μπορεί να ενδιαφέρουν ή να ευχαριστούν διαφορετικά τα αγόρια και τα κορίτσια αντίστοιχα παρά ότι οφείλεται σε κάποια εσωτερική γενετική διεργασία.[246]

Ανεξάρτητα από τις γενεσιουργές αιτίες, τα προσχολικά και τα πρώτα σχολικά χρόνια σηματοδοτούν για τα παιδιά μεγάλες διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια - αντικείμενα σε σχέση με το φύλο. Τέτοιες διαφοροποιήσεις εμφανίζονται από το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού. Τα ίδια

---

[243]**MARTIN C., & RUBLE D. (2004):** «Children's search for gender cues – Cognitive Perspectives on Gender Development», *American Psychological Society*, 13 σσ. 67-70.
[244]**CRAIG I. , HARPER E., LOAT C. (2004):** «The genetic basis for sex differences in human behaviour: role of the sex chromosomes», *Annals of Human Genetics*, 68, σσ. 269-284.
[245]**CAMPBELL A., SHIRLEY L. , HEYWOOD C. (2000):** «Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities : A longitudinal study»., British Journal of developmental phychology, 18 σσ. 479-498.
[246] **CAMPBELL A., SHIRLEY L. , HEYWOOD C. (2000):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τα παιχνίδια - αντικείμενα μάλιστα ανταποκρίνονται σ' αυτό το δεδομένο και είναι κατασκευασμένα στην μεγάλη πλειοψηφία τους ώστε να εκφράζουν στερεότυπα φύλου.

Στις διάφορες έρευνες έχει βρεθεί ότι τα αγόρια προτιμούν να παίζουν με παιχνίδια - αντικείμενα τα οποία μπορούν να τα σπρώξουν, να τα κινήσουν ή απαιτούν αδρές κινήσεις, όπως για παράδειγμα τα αυτοκινητάκια καθώς επίσης αγαπημένη τους ασχολία αποτελούν και τα κατασκευαστικά παιχνίδια - αντικείμενα. Τα κορίτσια συνήθως παίζουν με κούκλες, με οικιακό εξοπλισμό σε μινιατούρες, με παιχνίδια – αντικείμενα γλωσσικών δεξιοτήτων, με παιχνίδια – αντικείμενα λεπτής δεξιότητας, με σετ ομορφιάς, με πάζλς και με υλικά ζωγραφικής.[247] Αντίστοιχα τα αγόρια και τα κορίτσια επιλέγουν να παίζουν σε γωνιές ενδιαφερόντων ή λειτουργικούς χώρους, όπου τα παιχνίδια – αντικείμενα εκφράζουν στερεότυπα του φύλου τους.[248] Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει και αν ακόμα παρατηρήσουμε άμεσα «κατάλληλες» και «ακατάλληλες» ανάλογα με το φύλο για κάθε λειτουργικό χώρο συμπεριφορές[249] είτε όμως και έμμεσα, όπως για παράδειγμα μέσα από τη διερεύνηση της κινητικής ή της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στις γωνιές ενδιαφερόντων ανάλογα με το φύλο.[250]

Ο τρόπος επίσης με τον οποίο χρησιμοποιούν τα παιχνίδια - αντικείμενα τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρει. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως τα παιχνίδια - αντικείμενα σε δημιουργικό παιχνίδι, έχουν συνήθως ένα πλάνο παιχνιδιού, κινούν τα αντικείμενα λιγότερο και εμπλέκονται περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως να φτιάξουν ένα πάζλ ή να γεμίσουν χρώμα μία κόλλα

---

[247] **SERVIN A., BOHLIN G., & BERLIN L. (1999):** «Sex differences in 1-, 3-, and 5- year olds' toy-choice in a structured play-session», *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, σσ. 43-48.
- **ZACHOPOULOU E. , TREVLAS E. , TSIKRIKI G. ,(2004):** «Perceptions of gender differences in play behaviour among kindergarten children», *European Early Childhood Education Research Journal,* 12, **σσ.** 43-53.
- **TIZARD, B. κ.α. (1976):** *ό.π.*
- **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 95.
- **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σ. 65.

[248] **PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998):** *ό.π.*
- **SAKELLARIOU M. (2007):** *ό.π.*

[249] **ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε. (1989):** *ό.π.*, σσ. 66-68 και σσ. 166-221.

[250] **NEPPL T.K. & MURRAY A.D (1997):** «Social dominance and play patterns among preschoolers Gender comparisons», *Sex Roles,* 36, σσ. 381-393.
- **ΓΚΑΤΖΙΟΛΗ Χ. (2002) :** «Η έκφραση των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών των δύο φύλων μέσα από την κινητική συμπεριφορά των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση». Στο: Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η Έρευνα στην προσχολική εκπ/ση,* τόμος Β , Τυπωθήτω , Αθήνα , σσ. 241-249.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

χαρτί. Τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε λειτουργικό παιχνίδι και εκτελούν συνήθως στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις, όπως το να σπρώχνουν ένα όχημα, να σκάνε φούσκες ή να προκαλούν θόρυβο με ένα μηχανικό παιχνίδι - αντικείμενο.[251]

Τα αγόρια έχει βρεθεί ότι εμπλέκονται σε περισσότερο στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς και παιχνιδιού από τα κορίτσια.[252] Τα κορίτσια από την άλλη πλευρά έχει βρεθεί ότι εμφανίζουν μεγαλύτερη θεματική ποικιλία στο παιχνίδι, τόσο στα τυπικά για το φύλο τους (π.χ. κουζινικά, κομμωτήριο) όσο και στα ουδέτερα παιχνίδια (π.χ. πλαστελίνη)[253] ενώ άλλες έρευνες έχουν δείξει επιπλέον και ότι τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια, εισχωρούν πιο εύκολα στις περιοχές των αγοριών στο νηπιαγωγείο και παίζουν πιο συχνά αγορίστικα παιχνίδια.[254] Το φαινόμενο αυτό, τα κορίτσια δηλαδή να επιλέγουν να παίζουν με μεγαλύτερη ποικιλία παιχνιδιών - αντικειμένων, συχνά και με παιχνίδια - αντικείμενα που θεωρούνται αγορίστικα ενώ αντίθετα τα αγόρια να παίζουν σχεδόν αποκλειστικά με αγορίστικα παιχνίδια - αντικείμενα ονομάζεται γενετική ασυμμετρία.[255]

Στη διερεύνηση των διαφορών στο παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς υποστηρίζεται από κάποιες απόψεις ότι το παιχνίδι είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκδηλώνεται.[256] Έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία των παιδιών επιδρά κατά τα προσχολικά χρόνια σε συνάρτηση με το περιβάλλον στις προτιμήσεις σε παιχνίδια – αντικείμενα.

Ο Pellegrini βρήκε σε παιδιά τεσσάρων και πέντε ετών, αντίθετα με πολλές επικρατούσες απόψεις, ότι το φύλο από μόνο του δεν αποτελεί ισχυρό παράγοντα

---

[251] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 95.
- **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.* , σ. 65.

[252] **FABES R., MARTIN C. , HANISH L. (2003):** «Young childrens' play qualities in same-,other-, and mixed-sex peer groups», *Child Development*, 74 σσ. 921-932.

[253] **ΓΚΑΤΖΙΟΛΗ Χ. (2002) :** *ό.π.*.

[254] **SAKELLARIOU M. (2007):** *ό.π.*

[255] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 95.

[256] **BLOCH M., PELLEGRINI A. (1989):** «Ways of looking at children, context, and play» στο: *The ecological context of children's play*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, σ. 1.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαφοροποίησης της συμπεριφοράς. Αντίθετα σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια βρέθηκαν όταν τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σε συνάρτηση με την ηλικία των παιδιών και τον εξοπλισμό του χώρου.

Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης των μεταβλητών ηλικία, φύλο και χώρος, έδειξε ότι το παιχνίδι των κοριτσιών μειώθηκε στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα στη γωνιά των κατασκευών ενώ η ίδια «γωνιά» παρέμεινε σταθερά ψηλά στις προτιμήσεις των αγοριών και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Αντίθετα στη γωνιά της δραματοποίησης, τα αγόρια έπαιξαν λιγότερο ενώ τα κορίτσια περισσότερο με την αύξηση της ηλικίας.[257]

Από την άλλη πλευρά η Servin και οι συνεργάτες της βρήκαν σε νεώτερη έρευνα που διεξήχθη στη Σουηδία, ανάμεσα σε παιδιά ενός, τριών και πέντε ετών ότι οι προτιμήσεις σε κοριτσίστικα παιχνίδια - αντικείμενα υποχώρησαν στην μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα τόσο στην ομάδα των αγοριών όσο και των κοριτσιών ενώ αυξήθηκε αντίστοιχα η προτίμηση στα αγορίστικα παιχνίδια - αντικείμενα. Αυτό ερμηνεύτηκε αφενός ως αποτέλεσμα της επίδρασης της κοινωνίας της Σουηδίας στην οποία τα κορίτσια δεν ενισχύονται να εκδηλώνουν στερεοτυπικές συμπεριφορές καθώς πρόκειται για κοινωνία που προβάλλει την οικογενειακή ισότητα αλλά και ως προσαρμογή των παιδιών στις νέες απαιτήσεις του πολιτισμού της εποχής που ανταμείβει και ενισχύει γενικότερα τις «αρρενωπές» συμπεριφορές και ενδιαφέροντα.[258]

Ενδιαφέρον παρουσιάζει σε σχέση με το παραπάνω συμπέρασμα αποτέλεσμα έρευνας της Σακελλαρίου[259] που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και αναδεικνύει την ευαισθησία των νηπιαγωγών της έρευνας (εικοσιτέσσερις γυναίκες νηπιαγωγοί) σε θέματα ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ενίσχυαν τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες χωρίς να τα ομαδοποιούν ή να κάνουν άλλες διακρίσεις αναφορικά με το φύλο τους. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας της Σακελλαρίου έδειξαν ότι τα παιδιά αναπαράγουν στη συμπεριφορά και στο παιχνίδι τους τα παραδοσιακά στερεότυπα ρόλων του φύλου που παρουσιάσαμε

---

[257] **PELLEGRINI A. (1985):** «Social-Cognitive Aspects Of Children's Play : The Effects of Age, Gender, and Activity Centers», *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 6, σσ.129-140.
[258] **SERVIN A., BOHLIN G., & BERLIN L. (1999):** *ό.π.*
[259] **SAKELLARIOU M. (2007):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

έως τώρα. Ίσως εάν η στάση των νηπιαγωγών της έρευνας που περιγράψαμε επεκταθεί και επικρατήσει ως αντίληψη στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία και προβληθεί μέσα από τα υπόλοιπα μέσα κοινωνικοποίησης του παιδιού (τηλεόραση, έντυπα κ.τ.λ.), παρόμοιες έρευνες στο μέλλον να δείξουν και στη χώρα μας διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που παρουσιάζονται μέχρι σήμερα σε σχέση με τα παραδοσιακά στερεότυπα φύλου που εκδηλώνουν παιδιά.

Οι παραπάνω έρευνες αφορούν κατά βάση παιδιά προσχολικής ηλικίας. Και στα παιδιά σχολικής ηλικίας αποτελεί από ό,τι φαίνεται διαφοροποιητικό παράγοντα στις επιλογές τους σε παιχνίδια – αντικείμενα αλλά και γενικότερα στη συμπεριφορά σε σχέση με το φύλο, ο βαθμός που ο χώρος και τα υλικά ερεθίσματα τα οποία παρέχει, μπορούν να ανταποκρίνονται στις φυσιολογικές και κοινωνικές τους ανάγκες (π.χ. τη σωματική ανάπτυξη, τα στερεότυπα ρόλων κ.α.). Σε αυτό το συμπέρασμα μας οδηγεί διαχρονική έρευνα που έγινε από τους Blatchford , Baines και Pellegrini[260] σε παιδιά επτά και οκτώ ετών στον αύλειο χώρο ενός σχολείου, όπου τα αγόρια εμφανίστηκαν πιο κοινωνικά στο παιχνίδι και είχαν την τάση να διατηρούν το ενδιαφέρον τους για παιχνίδι υψηλό καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αντίθετα με τα κορίτσια. Κυρίαρχη επιλογή των αγοριών ήταν το παιχνίδι με μπάλες ενώ τα κορίτσια επέλεξαν περισσότερο να παίζουν με το το σχοινάκι.

Οι ερευνητές απέδωσαν γενικότερα την επικράτηση των αγοριών στις πιο κοινωνικές μορφές παιχνιδιού και το υψηλότερο ενδιαφέρον τους για παιχνίδια, μεταξύ άλλων, στο γεγονός ότι ο συνδυασμός χώρου και παιχνιδιών – αντικειμένων ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του φύλου τους καθώς οι υπαίθριοι χώροι εμφανίζονται ιδανικοί για την ανάπτυξη ομαδικών μορφών παιχνιδιού που ανταποκρίνονται σε στερεότυπα του φύλου των αγοριών, όπως για παράδειγμα το ποδόσφαιρο.

---

[260] **BLATCHFORD P. , BAINES E. , 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 Phychology*****, 21 σσ. 481-505.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Β ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ – ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Ανάμεσα στο παιδί και στο υλικό περιβάλλον αναπτύσσεται πολυπαραγοντική και αμφίδρομη σχέση, γιατί το παιδί δέχεται μεν επιδράσεις από τα στοιχεία του υλικού περιβάλλοντος αλλά ταυτόχρονα επιδρά με τις ενέργειές του πάνω σε αυτό ανάλογα βέβαια με τα περιθώρια που του αφήνει το ίδιο το περιβάλλον να εκφραστεί και να παρέμβει.[261]

Η συνεχής αλληλεπίδραση του παιδιού με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του συντελεί έτσι στην κοινωνική, ψυχολογική, συναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη μέσα από διαδικασίες πρόσληψης, προσαρμογής και αφομοίωσης. Για το λόγο αυτό άλλωστε το υλικό περιβάλλον αποκτά σημαντικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον αφού μπορεί να αποτελέσει ανάλογα με την παιδαγωγική του ποιότητα ένα πεδίο αγωγής που μπορεί να υποστηρίζει διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.[262]

Τα παιχνίδια - αντικείμενα, με την ευρύτερη έννοια ως προς την εννοιολόγησή τους,[263] αποτελούν βασικά στοιχεία του υλικού περιβάλλοντος σε κάθε παιδικό χώρο αγωγής καθώς μπορούν να συντελούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (μεταβίβαση γνώσεων, δεξιοτήτων, κοινωνική, σωματική ανάπτυξη). Τα είδη αλλά και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά μέσα στους χώρους παιχνιδιού είτε αυτοί είναι εστεγασμένοι είτε υπαίθριοι συσχετίζονται άμεσα με τα είδη των παιχνιδιών - αντικειμένων που προσφέρονται για παιχνίδι.[264]

Από την άλλη πλευρά όμως, αν και τα παιχνίδια - αντικείμενα επιδρούν σημαντικά στα είδη παιχνιδιού που αναπτύσσουν τα παιδιά σε έναν χώρο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η σχέση αυτή είναι γραμμική και απόλυτη. Έχει

---

[261] **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993):** *ό.π.*, σ. 77.
[262] **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993):** *ό.π.*
[263] Ο όρος παιχνίδι-αντικείμενο προσδιορίζεται καταλληλότερα ως προς την έννοιά του από τον όρο «μέσον παιχνιδιού», απαντάται όμως και με την ίδια σημασία στη σχετική βιβλιογραφία. βλ. σχετ.: **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997):** *ό.π.*, σ. 35.
[264] **RUBIN, K. H. (1977) β:** «The social and cognitive value of preschool toys and activities», *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, σσ. 382-385.
- **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 226.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατηρηθεί σε εμπειρικές έρευνες ότι στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης παιδιού - υλικού περιβάλλοντος, τα παιδιά δρουν ενεργητικά πάνω στα παιχνίδια – αντικείμενα και πολλές φορές διευρύνουν ή απλά παραβιάζουν τις τυπικές μορφές χρήσης που υποδεικνύονται από το σχεδιασμό τους, το υλικό κατασκευής τους και την αισθητική τους, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν και τις δικές τους ιδέες.[265]

Αποκτά λοιπόν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον ερευνητή και τον εκπαιδευτικό να διερευνηθούν σε βάθος οι παράγοντες που συσχετίζονται με τη χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων από τα παιδιά.

Από τη σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, προκύπτει ότι στην Ελλάδα υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με το παιχνίδι - αντικείμενο. Εκτός από την λαογραφική προσέγγιση του θέματος, λιγοστές είναι οι εμπειρικές έρευνες. Τρία επίσης ελληνικά αφιερώματα στο παιδικό παιχνίδι που εντοπίσαμε έως τώρα, δεν περιλαμβάνουν το παιχνίδι – αντικείμενο ή δεν το προσεγγίζουν σε ικανοποιητικό επίπεδο εξειδίκευσης για έναν ερευνητή που θα ήθελε να ενημερωθεί σε βάθος για τις εμπλεκόμενες με αυτό έννοιες.[266] Το ίδιο ισχύει και για έναν σύγχρονο συλλογικό τόμο για το παιδικό παιχνίδι με θέμα: «Το παιχνίδι: σύγχρονες διδακτικές και ερευνητικές προσεγγίσεις».[267]

Η Μπότσογλου[268] στα πλαίσια διδακτορικής έρευνας για παιχνιδοκατασκευές ανοιχτών χώρων που είχε ως κύριους στόχους να αξιολογηθεί η παιδαγωγική ποιότητα των παιχνιδοκατασκευών μέσα από χαρακτηριστικά του σχεδιασμού τους, να εντοπιστεί το μοντέλο που τις καθιστά παιδαγωγικά εργαλεία και να εντοπιστούν τα στοιχεία στο σχεδιασμό και στη χρήση τους που τις καθιστά δημιουργικές, εξέτασε εν μέρει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά και σε κλασικές παιγνιδοκατασκευές που συναντάμε συνήθως στην

---

[265] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*, σ.134.
- **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ (1993):** *ό.π.*

[266] Βλ. *Εθνογραφικά* (1993), 9, «Το παιδικό παιχνίδι», επιμ: **Γκουγκουλή Κ.**, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (1988), «Το παιδί και το παιχνίδι», 38, επιμ: **Χρονοπούλου Α. και Γιαννόπουλος Κ.**, σσ. 64-86, *Διαβάζω* (1990), «Το παιχνίδι και το παιδί», 236, επιμ: **Μαλαφάντης Κ.**, σσ.19-70.

[267] **ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ Σ. (2001) (επιμ.):** *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

[268] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

«παιδική χαρά». Η εργασία της όμως αφορά περιορισμένο αριθμό παιγνιδοκατασκευών για υπαίθριους χώρους και ο κεντρικός άξονάς της περιστρέφεται γύρω από την απόκλιση της χρήσης των παιγνιδοκατασκευών από μέρους των παιδιών πέρα από την «κανονική – προτεινόμενη» χρήση που υποδεικνύουν οι νηπιαγωγοί και οι κατασκευαστές. Ωστόσο πρόκειται για τη μοναδική ίσως στην Ελλάδα εμπειρική έρευνα που δείχνει ότι η μορφή των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά μεταξύ τους διαφέρει ανάλογα με το είδος της παιχνιδοκατασκευής που χρησιμοποιούν και ότι το είδος των δραστηριοτήτων παιχνιδιού συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού και της κατασκευής των παιχνιδικατασκευών αυτών.

Ο Πανταζής[269] διερεύνησε 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 ερευνητική του προσέγγιση αναδεικνύει το βαθμό που αξιολογούν παιδαγωγικά οι νηπιαγωγοί την επιλογή των παιχνιδιών – αντικειμένων, τις θετικές επιπτώσεις από τη σωστή επιλογή του παιδαγωγικού υλικού για την ολόπλευρη προαγωγή και τις θετικές εξελίξεις που μπορεί να εξασφαλίζει η παιδαγωγική αξιολόγηση των μέσων παιχνιδιού στη διαμόρφωση του υλικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου. Επίσης παρουσιάζει την σημερινή κατάσταση στο ελληνικό νηπιαγωγείο σε σχέση με τα μέσα παιχνιδιού που διατίθενται και την προοπτική που υπάρχει για ολόπλευρη προαγωγή του παιδιού μέσα στους χώρους του. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν στα παιχνίδια – αντικείμενα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αγωγής και μάθησης και θεωρούν ότι το υλικό που υπάρχει σήμερα στα νηπιαγωγεία καλύπτει σε μεγάλο βαθμό δυνατότητες για την ενίσχυση της ολόπλευρης προαγωγής των παιδιών. Αναδεικνύεται όμως ότι στην πράξη αυτό δεν ισχύει απόλυτα καθώς μόνο ορισμένα παιχνίδια στο χώρο του νηπιαγωγείου έχουν σχετική πολλαπλότητα ενώ υπερτερούν ομάδες υλικών έναντι άλλων. Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής τους σε παιχνίδια – αντικείμενα οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία

[269] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ., (1997):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

απόψεων και διαφορών μεταξύ τους, αποτέλεσμα πιθανής ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης.

Τέλος, άλλες εμπειρικές έρευνες προσεγγίζουν το παιχνίδι - αντικείμενο παρένθετα, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και των προβλημάτων της, όπως για παράδειγμα έρευνα των Κόφφα – Μετοχιαννάκη που αναδεικνύει κάποια από τα προβλήματα υλικοτεχνικού και παιδαγωγικού εξοπλισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο.[270]

Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από την έως τώρα ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι ότι το παιδί της σχολικής ηλικίας δεν αποτελεί αντικείμενο σημαντικής έρευνας σε σχέση με το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο. Το παιχνίδι αυτών των παιδιών διεξάγεται σήμερα στην Ελλάδα μέσα στο επιβαρημένο αστικό περιβάλλον κυρίως σε δημόσιους χώρους, όπως το προαύλιο των σχολείων τους, κατά τη διάρκεια αλλά και πέραν του κανονικού ωραρίου του σχολείου. Τα παιδιά επιδίδονται εκεί κυρίως σε δραστηριότητες με μπάλες (ποδόσφαιρο, μπάσκετ). Ανάλογος είναι ο εξοπλισμός άλλωστε που συναντάται συνήθως εκεί.[271]

Συνεπώς προκύπτουν σύγχρονες απαιτήσεις από την έλλειψη παιδαγωγικά καταλλήλων δημοσίων παιδικών χώρων στις πόλεις. Οι απαιτήσεις αυτές αναγκάζουν τόσο το παιδί της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας να συνυπάρχουν σε εξειδικευμένους κοινούς κρατικούς και ιδιωτικούς παιδικούς χώρους, όπου προσφέρονται για παιχνίδι κοινά παιχνίδια - αντικείμενα.

Ο Κωνσταντινόπουλος επιβεβαιώνει την θέση αυτή αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι συνθήκες παρόμοιες με αυτές που παρουσιάσαμε έχουν οδηγήσει τα σύγχρονα παιδιά και τους ενήλικες σε νέους χώρους παιχνιδιού και νέες μορφές παιχνιδιού διαμορφώνοντας μια ειδική παιδική κουλτούρα, η οποία είναι συνδεδεμένη με ιδρύματα και με μια παιδαγωγικοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Οι παιδικές δυνατότητες δράσης έχουν μεταφερθεί σε οργανωμένους

---

[270] **ΚΟΦΦΑΣ ΑΛ.- ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Ηλ. (1994):** *Βασικά προβλήματα προσχολικής αγωγής*, Ρέθυμνο.

[271] **ΚΑΙΣΑΡΗ Β.& ΣΤΕΦΑΝΟΥ Ι.(2006):** «Το παιχνίδι των παιδιών 7 έως 11 χρόνων εντός του σχολικού χώρου», *Φιλελεύθερη Έμφαση*, τ. 29, σσ. 81-96.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

χώρους παιχνιδιού και το προκατασκευασμένο παιδικό παιχνίδι έχει καταλάβει σημαντική θέση.[272]

Πολλά από τα παιχνίδια - αντικείμενα που προσφέρονται στα παιδιά για παιχνίδι σε αυτούς τους χώρους που αναφέραμε, δεν τα συναντάμε εύκολα στο δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο (π.χ. επιτραπέζια, παιχνίδια - αντικείμενα μίμησης, κανόνων, παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας κ.α.)[273] ούτε και στο Δημοτικό σχολείο, καθώς το παιχνίδι δεν αξιοποιείται ουσιαστικά σε αυτή την βαθμίδα της εκπαίδευσης και από ό,τι συμπεραίνουμε από τη σχετική βιβλιογραφία δεν αξιοποιήθηκε ποτέ επαρκώς στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού.[274]

Δεδομένης της αύξησης των οργανωμένων χώρων αγωγής μέσα στις πόλεις, προκύπτει η αναγκαιότητα να διερευνηθεί στη χώρα μας ο τρόπος που χρησιμοποιούν αυτά τα παιχνίδια - αντικείμενα τόσο τα παιδιά του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου καθώς και να εντοπιστούν και να διερευνηθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιχνίδι ως δραστηριότητα και στα παιχνίδια - αντικείμενα.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε ένας ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος αποκαλείται «Παιδαγωγική του Παιχνιδιού» και προτείνει το παιχνίδι τόσο ως μέσο αγωγής όσο και διδασκαλίας. Η Παιδαγωγική αυτή απευθύνεται σε επαγγελματίες της αγωγής αλλά και σε όσους ασχολούνται ευρύτερα με το παιδί και στηρίζεται στην αρχή της ελευθερίας, της αυτοδιάθεσης και της άνεσης χρόνου μακριά από εξαναγκασμούς με σκοπό να εξελιχθεί το παιχνίδι παραγωγικά για το παιδί. [275] Η ελληνική ερευνητική κοινότητα παρά την έλλειψη του σχετικού υποβάθρου έχει στραφεί μόλις τα τελευταία χρόνια στη μελέτη του παιχνιδιού - αντικειμένου και τους τρόπους που μπορεί να αξιοποιηθεί

---

[272] **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού – Εισαγωγή*, Αφοι Κυριακίδη Α.Ε., Θες/νίκη, σσ. 46-47.

[273] Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από παλαιότερη έρευνα που διεξάγαμε σε νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας με θέμα: *Η Υλικοτεχνική Υποδομή των Δημοσίων Νηπιαγωγείων της Πόλης Των Ιωαννίνων* (Ιωάννινα, 1999).

[274] **ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (2000):** «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)» στο: **Γκουγκουλή Κλειώ – Αφροδίτη Κουριά:** *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αι.)*, Καστανιώτης, Αθήνα, σσ. 173-252.

[275] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997):** *ό.π.*, σσ. 33-34.
- **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** *ό.π.*, σσ. 19-20.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

εκπαιδευτικά, όπως φαίνεται από την ίδρυση Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών που εγκρίθηκε το έτος 2005 για το σχετικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.[276]

Η τάση αυτή αποτυπώνεται και στην πλέον σύγχρονη σχετική με το παιχνίδι ελληνική βιβλιογραφία παράλληλα με την ανάπτυξη του κλάδου της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού. Ο Κωνσταντινόπουλος[277] σε σύγγραμμα που κυκλοφόρησε το 2007 αναφέρεται στο παιχνίδι – αντικείμενο και στην προσπάθεια παιδαγωγικής αξιολόγησής του. Η προσέγγισή του όμως αποτελεί μόνο θεωρητική εισαγωγή στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο χωρίς να προχωρά σε ανάλυση σχετικών σύγχρονων εμπειρικών ερευνών ενώ τα περισσότερα στοιχεία που παραθέτει για τα παιχνίδια – αντικείμενα υπάρχουν ήδη στην ελληνική βιβλιογραφία. Είναι γεγονός ότι στη χώρα μας δεν έχει γίνει σημαντική επιστημονική έρευνα σε βάθος σχετικά με το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίσαμε έρευνες που εξετάζουν πλήθος από παραμέτρους που σχετίζονται με τα παιχνίδια – αντικείμενα και οι οποίες επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά. Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι το ενδιαφέρον για το θέμα αυτό απασχόλησε την διεθνή ερευνητική κοινότητα από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του 20ου αι..

Μια παράμετρος σχετική με χαρακτηριστικά των παιχνιδιών - αντικειμένων που επιδρούν στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών και έχει προκαλέσει αντικρουόμενες απόψεις μάλιστα, συνιστά για παράδειγμα ο βαθμός ρεαλισμού τους.

Από την άλλη πλευρά εκτός από τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών – αντικειμένων που σχετίζονται με τις ιδιότητές τους ως αντικείμενα, η ηλικία των παιδιών που παίζουν με αυτά, είναι ίσως ο πιο καθοριστικός παράγοντας που επιδρά τόσο στην παιγνιώδη τους συμπεριφορά όσο και στον τρόπο που τα χρησιμοποιούν.[278] Αν λάβουμε υπόψη δε ότι η προσωπικότητα δεν αναπτύσσεται

---

[276] Παν/μιο Θεσσαλίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. με τίτλο: «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία».

[277] **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** *ό.π.*

[278] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*

- **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ομοιόμορφα και με την ίδια ταχύτητα καθ'όλες τις περιόδους της ζωής του ατόμου,[279] πρέπει να δεχθούμε ότι κάθε εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών είναι σωστό να εξετάζεται ξεχωριστά σε σχέση με το παιχνίδι που εκδηλώνουν.

Παράλληλα η εξέλιξη της έννοιας του αντικειμένου δημιουργείται με τη βοήθεια της νοημοσύνης και δομείται παράλληλα με τα στάδια εξέλιξής της.[280] Συνεπώς και η μελέτη της χρήσης των παιχνιδιών - αντικειμένων από τα παιδιά εκτιμούμε ότι θα πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά σε σχέση με το κάθε εξελικτικό στάδιο της ανάπτυξης.

Από τη σχετική βιβλιογραφία[281] γνωρίζουμε ότι το παιχνίδι με αντικείμενα ξεκινά από τη βρεφική ηλικία ενώ εξειδικευμένη χρήση υλικών αρχίζει ουσιαστικά από το τρίτο έτος.[282] Έκτοτε το παιδί δείχνει μεγάλο ζήλο στη χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων στα διάφορα σενάρια δραστηριοτήτων του παιχνιδιού που δημιουργεί.[283]

- Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget[284] που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, τα στάδια εξέλιξης του παιχνιδιού είναι τρία και αντιστοιχούν σε αντίστοιχα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου:

- το παιχνίδι της άσκησης αντιστοιχεί στο αισθησιοκινητικό στάδιο,
- το συμβολικό παιχνίδι αντιστοιχεί στο προλογικό στάδιο,
- το παιχνίδι με κανόνες αντιστοιχεί κυρίως στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης.

Η Smilansky[285] θεωρεί επιπλέον και το δημιουργικό παιχνίδι ανεξάρτητη κατηγορία παιχνιδιού και το τοποθετεί εξελικτικά ανάμεσα στο λειτουργικό (αντίστοιχος τύπος παιχνιδιού με το παιχνίδι της άσκησης) και το συμβολικό παιχνίδι.

---

[279] Οι περίοδοι ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού σύμφωνα με κάποιες απόψεις είναι οι εξής: βρεφική (μέχρι 1 έτους), πρώτη παιδική (1-3 ετών), προσχολική (3-6 ετών), πρώτη σχολική (6-11 ετών), μέση σχολική ή εφηβική (11-15 ετών), μεγαλύτερη σχολική (15-17 ετών), βλ.: **ΜΟΥΧΙΝΑ Β., 2003:** *ό.π.*

[280] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1994):** *Ψυχολογία της βρεφικής και Νηπιακής ηλικίας*, Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 154 - 155.

[281] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 61.

[282] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1995):** *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Ιωάννινα, σ. 167.

[283] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 61.

[284] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*

[285] **SMILANSKY, S. (1968):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το πρώτο ερώτημα που προβάλλει στην έρευνά μας είναι με ποιόν τρόπο θα μπορούσαμε να μελετήσουμε το παιχνίδι ολόπλευρα, τόσο σε σχέση με την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών όσο και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών – αντικειμένων. Οι κλίμακες για την αξιολόγηση του παιδικού παιχνιδιού είναι διαδεδομένες εκτός Ελλάδος και τελευταία έχουν γίνει προσπάθειες στάθμισης ανάλογων Κλιμάκων και στην Ελλάδα, όπως για παράδειγμα έκανε Ζαχοπούλου, η οποία δημοσίευσε το 2003 έρευνα με την οποία μελετά στην ελληνική γλώσσα τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του αγγλικού Πρωτοκόλλου Αξιολόγησης παιδικού Παιχνιδιού «Children's Playfulness Scale (CPS)», το οποίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το CPS σχεδιάστηκε για να αξιολογεί πέντε διαστάσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς: κινητική, κοινωνική, το νοητικό αυθορμητισμό, την εκδήλωση χαράς και την αίσθηση του χιούμορ. Η κλίμακα αυτή όμως, όπως και καμιά άλλη, δεν αφορά το παιχνίδι – αντικείμενο σύτε μπορεί να εφαρμοστεί στη μελέτη του παιχνιδιού με εξελικτικά κριτήρια.[286] Γενικά μπορούμε να πούμε με σχετική σιγουριά ότι δεν έχουν εφαρμοστεί έως τώρα στην Ελλάδα κλίμακες και όργανα παρατήρησης που να εξετάζουν εξελικτικά το παιχνίδι και τη χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων από τα παιδιά.

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο για την διερεύνηση του παιχνιδιού που μπορεί να εφαρμοστεί για έρευνες οι οποίες εξετάζουν το παιχνίδι ως εξελικτική διαδικασία, είναι αυτό που περιγράφει τους γνωστικούς τύπους παιχνιδιού, όπως τους προσδιόρισε αρχικά ο Piaget[287] και διεύρυνε η Smilansky[288] και τους κοινωνικούς τύπους παιχνιδιού, όπως τους προσδιόρισε πρώτη η Parten,[289] η οποία υποστήριξε ότι το παιχνίδι ακολουθεί εξελικτική πορεία από μοναχικό σε παράλληλο και καταλήγει σε περισσότερο ομαδικές μορφές από την ηλικία των 3,5 ετών και ύστερα.

Για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο παιχνίδι ταυτόχρονα από κοινωνική και γνωστική άποψη, ο Rubin και οι συνεργάτες του

---

[286] **ΖΑΧΟΠΟΥΛΟΥ Ε. (2003):** «Προκαταρκτική Μελέτη Δομικής Εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης της Παιγνιώδους Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, (ηλεκτρονικό περιοδικό), τόμος 1(1), σσ. 1 – 7.
[287] **PIAGET J. (1962) :** *ό.π.*
[288] **SMILANSKY, S. (1968):** *ό.π.*
[289] **PARTEN, M. B. (1932):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κατασκεύασαν ένα «συνδυαστικό σύστημα» παρατήρησης στο οποίο κάθε τύπος παιχνιδιού αποτελεί ένα συνδυασμό γνωστικού - κοινωνικού περιεχομένου με βάση τις παραπάνω τυπολογίες.[290] Το σημαντικό σε τέτοιου είδους μοντέλα είναι ότι μπορούν να εξετάζουν ταυτόχρονα και το παιχνίδι – αντικείμενο τη στιγμή που το χρησιμοποιούν τα παιδιά. Αρκεί να υπάρχει η σχετική πρόβλεψη στο σχεδιασμό των φύλλων παρατήρησης.

Τα γενικότερα συμπεράσματα από την εφαρμογή είτε συνδυαστικών είτε ανεξάρτητων μοντέλων παρατήρησης δείχνουν ότι ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά συσχετίζεται άμεσα με την ηλικία τους.[291] Δεν έχει εξεταστεί παρόλα αυτά σε παλαιότερες έρευνες το ερώτημα ποια είναι η σχέση που διαφαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα εξελικτικά στάδια του παιχνιδιού που περιγράψαμε και στις επιλογές των παιδιών σε κλασικές κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά σε εσωτερικούς χώρους παιχνιδιού σαν αυτούς που περιγράψαμε. Προκύπτει επιπλέον από μιά πλευρά και το ζήτημα, αν η χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων αφού επιδρά σημαντικά στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, μπορεί να επιδρά σε κάποιο βαθμό και τον τρόπο που φαίνεται να διαγράφεται η εξέλιξη αυτών των σταδίων που περιγράψαμε, όταν τα παιδιά παρατηρούνται να παίζουν αποκλειστικά με αυτά.

Επιπλέον οι έως τώρα έρευνες για την εξέλιξη του παιχνιδιού δίνουν έμφαση κυρίως στο παιδί της προσχολικής ηλικίας. Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία από συγκριτικές εμπειρικές έρευνες για την εξέλιξη του παιχνιδιού τόσο ανεξάρτητα όσο και σε σχέση με το παιχνίδι – αντικείμενο σε μεγαλύτερα παιδιά της σχολικής ηλικίας, συγκρινόμενα πάντα με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, αν και έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά για παράδειγμα την εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού ότι αυτός ο τύπος παιχνιδιού αυξάνεται συνεχώς κατά την προσχολική ηλικία και κορυφώνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια, όπου και αρχίζει

---

[290] **RUBIN, K. H., MAIONI, T.L. & HORNUNG, M. (1976):** *ό.π.*
[291] **BARNES, K. E. (1971):** *ό.π.*
-SANDERS, K. M. , & HARPER, L. V. (1976): *ό.π.*
-TIZARD, B., PHILPS, J., & PLEWIS, I (1976): *ό.π.*
-RUBIN, K. H. , WATSON, K.,& JAMBOR, T. (1978): *ό.π.*
- RUBIN, K. H. (1977) a : *ό.π.*
-PELLEGRINI A. (1985): *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

να υποχωρεί.[292] Ο ίδιος ο Piaget μάλιστα προέβλεψε ότι, «όταν η εγωκεντρική σκέψη δώσει τη θέση της στη λογική σκέψη κατά τη μέση παιδική ηλικία, το *παιχνίδι της υπόκρισης θα δώσει τη θέση του στο παιχνίδι με κανόνες, όπως τα* επιτραπέζια παιχνίδια και τα οργανωμένα σπορ, αντανακλώντας τις αλλαγές στο υποκείμενο επίπεδο γνωστικής ικανότητας των παιδιών».[293]

Μια μόνο συγκριτική έρευνα του Αραβανή ανάμεσα σε παιδιά της Ελλάδας και της Σκωτίας, εννέα έως δώδεκα ετών, έδειξε ότι ακόμα και κατά τη σχολική ηλικία το κοινωνικό παιχνίδι συνεχίζει να εξελίσσεται. Η έρευνά του διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις για τις δραστηριότητες παιχνιδιού που τους αρέσουν περισσότερο. Το ενδιαφέρον αποτέλεσμα που φάνηκε από τις απαντήσεις των παιδιών σε ερωτηματολόγια είναι ότι τα παιδιά 9-10 ετών τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Σκωτία φαίνεται ότι προτιμούν λιγότερο ομαδικά παιχνίδια από τα παιδιά 11-12 ετών. Δηλαδή ο ερευνητής συμπεραίνει ότι το παιχνίδι εξακολουθεί να εξελίσσεται και να γίνεται πιο ομαδικό με την αύξηση της ηλικίας από τα εννέα έως τα δώδεκα χρόνια.[294]

Εμείς θεωρούμε πιο επαρκή για τη διερεύνηση τού παιχνιδιού τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης και μάλιστα το συνδυαστικό μοντέλο παρατήρησης καθώς καλύπτει την κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά στο παιχνίδι ολόπλευρα την ίδια στιγμή από γνωστική και κοινωνική άποψη. Τέτοια μοντέλα χρησιμοποιούνται ευρύτατα για την καταγραφή της συμπεριφοράς παιδιών στο παιχνίδι και η εγκυρότητά τους αναγνωρίζεται στη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία.[295]

Το πρόβλημα που μας απασχόλησε στην παρούσα έρευνα ήταν η διερεύνηση των διαφορών που υπάρχουν στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών (πέντε, επτά και εννέα ετών) και ταυτόχρονα στις προτιμήσεις τους σε έξι κατηγορίες από παιχνίδια – αντικείμενα (υλικά χειροτεχνίας και έντυπα υλικά, παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας/ σταθεροποίησης, εκπαιδευτικά παιχνίδια –

---

[292] **RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983):** *ό.π.*, σ. 720.
- PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998): *ό.π.*
[293] **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** *ό.π.* , **σ. 29.**
[294] **ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γ. (1981):** *Το παιδικό παιχνίδι, Συγκριτική έρευνα σε 600 παιδιά ηλικίας 9-12 χρόνων στις χώρες Ελλάδα – Σκωτία*, **Αθήνα.**
[295] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 79.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αντικείμενα και απλά παιχνίδια – αντικείμενα), τα οποία μπορούν να τα επιλέγουν ελεύθερα μέσα σε έναν ειδικά διαμορφωμένο και εξοπλισμένο εσωτερικό χώρο αγωγής που απευθύνεται παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Εξετάσαμε τους τύπους παιχνιδιού στους οποίους εμπλέκονται τα παιδιά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν και ταυτόχρονα τα παιχνίδια – αντικείμενα που προτιμούν να χρησιμοποιούν για να στηρίξουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό θέλουμε να μελετήσουμε πως εξελίσσεται το παιχνίδι των παιδιών παράλληλα με την ηλικία τους και ταυτόχρονα παράλληλα με τις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα ώστε να διερευνήσουμε τις υπάρχουσες σχέσεις ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών, στα είδη των παιχνιδιών – αντικειμένων που επιλέγουν και στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν με αυτά.

Τους τύπους παιχνιδιού αποτέλεσαν συνδυαστικές κατηγορίες παιχνιδιού ως προς το κοινωνικό – γνωστικό περιεχόμενο, οι οποίες καλύπτουν όλο το πιθανό φάσμα των τύπων παιχνιδιού που μπορεί να εκδηλώνουν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.2 Η σημαντικότητα της έρευνας

Τα συμπεράσματα από μία μελέτη, όπως η δική μας είναι πρώτα από όλα χρήσιμα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιληφθούν τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών τους σε σχέση με το παιχνίδι και το παιχνίδι – αντικείμενο και να τις κατανοήσουν αφού αποτελούν κατ'ουσίαν φυσιολογικές εξελικτικές ανάγκες του ατόμου. Η γνώση αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία σήμερα καθώς τα σύγχρονα παιδιά έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα από πλήθος παιχνιδιών – αντικειμένων, σαν και αυτά της έρευνάς μας,, τα οποία προσφέρονται τόσο στο εμπόριο όσο και σε διάφορους ειδικά σχεδιασμένους παιδικούς χώρους.

Ως εκ τούτου με βάση τις πληροφορίες που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να εξοπλίζουν τους χώρους που απευθύνονται σε παιδιά με κατάλληλα 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 τα παιχνίδια - αντικείμενα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα οργανωμένων χώρων στους οποίους προσφέρονται πλήθος από παιχνίδια – αντικείμενα αποτελούν τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών που δημιουργήθηκαν και επεκτάθηκαν ραγδαία στην Ελλάδα την τελευταία δεκαπενταετία και απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης οικογένειας στη διάρκεια του εξωσχολικού χρόνου του παιδιού. Ενδεικτικό του ρυθμού εξάπλωσής τους είναι ότι το 1994 δημιουργήθηκαν τα δέκα πρώτα κέντρα αλλά από το 1999 και έκτοτε η επέκτασή τους ενθαρρύνθηκε με χρηματοδότηση σε περισσότερους από 100 δήμους της χώρας.[296] Το γεγονός επίσης ότι εκεί φιλοξενούνται και παιδιά ηλικίας κάτω των έξι ετών αντίθετα με ό,τι προβλέπεται από το καταστατικό λειτουργίας τους, όπως διαπιστώσαμε κατά τη φάση συλλογής του πρωτογενούς υλικού της έρευνας (βλ. Β μέρος, κεφ. 2.1),

[296]**Κ.Δ.Α.Π. Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση της Απασχόλησης, Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.2, *(Φυλλάδιο εκδ/θέν από τη Νομ/χία Ιωαννίνων).*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αναδυκνύει τις ανάγκες που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία για φύλαξη, δημιουργική απασχόληση και κοινωνικοποίηση των παιδιών τόσο της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας τις απογευματινές ώρες.

Επιπλέον η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και το όργανο της παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε μπορούν, με μικρές κατά περίπτωση αλλαγές στο σχεδιασμό και την εφαρμογή, να εφοδιάσουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με ένα χρήσιμο εργαλείο για να παρατηρούν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να μπορούν να αξιολογούν ως ένα βαθμό τον κάθε παιδικό χώρο και τον εξοπλισμό του.

Ένα τελευταίο σημαντικό ερώτημα που προβάλλει σε σχέση με την προηγούμενη επισήμανση είναι αν χώροι, όπως αυτοί που εξετάσαμε εμείς, μπορούν να ανταποκρίνονται στις εξελικτικές ανάγκες αλλά ταυτόχρονα και στις επιθυμίες των παιδιών που παίζουν σε αυτούς.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.3 Οι περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα παιδιών και σε συγκεκριμένο χώρο. Ως εκ τούτου δεν μπορούν να γενικευθούν τα συμπεράσματά της σε διαφορετικούς χώρους, εξοπλισμένους με διαφορετικά παιχνίδια - αντικείμενα, όπως για παράδειγμα σε εξωτερικούς χώρους και παρόμοια ούτε σε παιδιά με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. διαφορετικού πολιτισμού).

Επιπλέον κατά τη διάρκεια της παρατήρησης πιθανόν να μην έχουν περιγραφεί επακριβώς κάποιες συμπεριφορές των παιδιών, λόγω αδυναμίας του ερευνητή να ακούσει σε αρκετές περιπτώσεις τους διαλόγους τους, γεγονός που θα ήταν πολύ χρήσιμο να γίνεται πάντοτε για την αναγνώριση και τον χαρακτηρισμό δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα στο συμβολικό παιχνίδι.

Σχετικά με την διαδικασία παρατήρησης, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κάποια παιδιά ίσως παρατηρήθηκαν συνολικά περισσότερο χρόνο από άλλα, επειδή, λόγω της μεθόδου παρατήρησης που ακολουθήσαμε, δεν ήταν δυνατό να ελεγχθούν περιπτώσεις που κάποιο παιδί απουσίαζε μικρό χρονικό διάστημα από τον χώρο του Κέντρου για κάποια ανάγκη ή περιπτώσεις που κάποια παιδιά αργούσαν στην προσέλευσή τους, καθώς αυτό δεν σημειώνεται στα απουσιολόγια.

Τέλος, αν και έγινε προσπάθεια ο αριθμός των παιχνιδιών - αντικειμένων να είναι σταθερός μέσα στο χώρο καθόλη τη διάρκεια της παρατήρησης, αυτό δεν κατέστη δυνατόν καθώς τα παιδιά έφερναν συχνά από το σπίτι κάποια δικά τους παιχνίδια - αντικείμενα, όπως ηλεκτρονικά, αυτοκόλλητα χαρτάκια κ.α.. Τα παιχνίδια – αντικείμενα αυτά, όταν τα είχαν μαζί τους, αν και δεν ελήφθησαν υπόψιν στην διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αποσπούσαν τους κατόχους τους από την αποκλειστική ενασχόληση με τα παιχνίδια - αντικείμενα του Κέντρου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.4 Τα ερωτήματα της έρευνας

Για την προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος θέσαμε μια σειρά από βασικά διερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν από τις παρακάτω απόψεις:

Η θεωρία της εξέλιξης του παιχνιδιού σε στάδια, όπως διατυπώθηκε από τον Piaget[297], αντίστοιχα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, υποστηρίζει ότι τα παιδιά τείνουν να εκδηλώνουν συχνότερα τα περισσότερο αντιπροσωπευτικά είδη παιχνιδιών ανάλογα με το εξελικτικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο διάγουν.

Τα παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών ανήκουν σε δύο διαφορετικά στάδια γνωστικής ανάπτυξης. Οι πρώτες δύο ομάδες (πέντε και επτά ετών) διάγουν το προλογικό στάδιο, όπου κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι[298] και προβάλλει ευδιάκριτα το δημιουργικό παιχνίδι[299] και η τρίτη (εννέα ετών) διάγει το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, όπου κυριαρχούν τα παιχνίδια κανόνων.[300]

Από την άλλη πλευρά και η κοινωνική συμμετοχή στις δραστηριότητες παιχνιδιού συσχετίζεται με την ηλικία των παιδιών. Η κοινωνική εξέλιξη του παιχνιδιού στα παιδιά εκφράζεται από τα είδη κοινωνικού παιχνιδιού που διατύπωσε πρώτη η Parten.[301] Όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη των τριών ηλικιακών ομάδων που εξετάζουμε, αυτές βρίσκονται σε ηλικία, όπου πρέπει να κυριαρχούν οι ομαδικές μορφές παιχνιδιών ενώ το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι έχουν υποχωρήσει.[302]

Η εφαρμογή συνδυαστικών μοντέλων παρατήρησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει οδηγήσει τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι οι δύο πλευρές της ανάπτυξης, κοινωνική και γνωστική, πρέπει να εξετάζονται ταυτόχρονα προκειμένου να περιγράφεται πιο ολοκληρωμένα το παιχνίδι των παιδιών.[303]

---

[297] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*
[298] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*
[299] **SMILANSKY, S. (1968):** *ό.π.*
[300] **PIAGET J. (1962):** *ό.π.*
[301] **PARTEN, M. B. (1932):***ό.π.*.
[302] **PARTEN, M. B. (1932):** *ό.π.*
- **SMITH P., K. (1978):** *ό.π.*
- **CRADDOCK T, M. (2003) :** *ό.π.*
- **ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γ. (1981):** *ό.π.*
[303] **RUBIN, K. H. (1977) a :** *ό.π.*
- **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παράλληλα έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία ότι η σχέση ανάμεσα στα παιχνίδια – αντικείμενα και τις δραστηριότητες παιχνιδιού είναι στενή και εναλλασσόμενη[304] καθώς τα είδη παιχνιδιού στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά συσχετίζονται άμεσα με το είδος τους.[305]

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής τέσσερα ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα περισσότερο αντιπροσωπευτικά είδη παιχνιδιού που εκδηλώνουν παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών, όταν παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα εσωτερικών χώρων παιχνιδιού, όπως με αυτά της έρευνάς μας;
2. Υπάρχουν διαφορές στις προτιμήσεις αυτών των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν;
3. Πως διαγράφεται το κοινωνικό μέρος του παιχνιδιού σε παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών, όταν παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα εσωτερικών χώρων παιχνιδιού, όπως με αυτά της έρευνάς μας;
4. Πως διαγράφεται το γνωστικό μέρος του παιχνιδιού σε παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών, όταν παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα εσωτερικών χώρων παιχνιδιού, όπως με αυτά της έρευνάς μας;

Από την άλλη πλευρά το φύλο, επιδρά στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά και ιδιαίτερα στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα.[306] Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα:

- Πως διαγράφεται η επίδραση του φύλου των παιδιών στις προτιμήσεις των παιδιών ανάμεσα από τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων[307] που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν στην παρούσα έρευνα;

Τέλος, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών παραπέμπουν στη σημαντική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων που προσφέρονται στα παιδιά για να παίξουν και στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν στην πράξη καθώς τα παιδιά δεν ακολουθούν πάντοτε την

---

[304] **ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ., (1997):** *ό.π.*
[305] **RUBIN, K. H. (1977) β:** *ό.π.*
- **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*
[306] (βλ. σχετ. μέρος Ά, κεφ. 9)
[307] Τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων αποτέλεσαν: τα έντυπα υλικά, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα, τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης, τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα και τα υλικά χειροτεχνίας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

προτεινόμενη από τους κατασκευαστές λειτουργία τους αλλά παραβιάζουν ή διευρύνουν σε πολλές περιπτώσεις τη χρήση τους ανάλογα με τις ανάγκες τους.[308]

Ως εκ τούτου σκόπιμο θεωρούμε να διατυπώσουμε ως τελευταίο ερώτημα της έρευνάς μας:

- Πως διαγράφεται η σχέση ανάμεσα στους τύπους παιχνιδιού που εμπλέκονται πιο συχνά τα παιδιά της έρευνας και στις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων με τις οποίες επιλέγουν να στηρίξουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού;

---

[308] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*.
- **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ (1993):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

1.5 Οι ερευνητικές υποθέσεις

Για την διερεύνηση των τεσσάρων πρώτων ερωτημάτων που θέσαμε θα προχωρήσουμε στον έλεγχο των ακολούθων τεσσάρων υποθέσεων (Η1,Η2,Η3,Η4). Στο πέμπτο και το έκτο ερώτημα δεν αντιστοιχεί ερευνητική υπόθεση.

Η1. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών που εξετάζουμε (πέντε, επτά και εννέα ετών) ως προς τα είδη του κοινωνικού – γνωστικού παιχνιδιού[309] που εκδηλώνουν συχνότερα, όταν χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους παιχνίδια – αντικείμενα.

Η2. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών (πέντε, επτά και εννέα ετών) αναφορικά με τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων που επιλέγουν να παίζουν συχνότερα και συγκεκριμένα με:

1. έντυπα υλικά
2. υλικά χειροτεχνίας
3. παιχνίδια-αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης
4. απλά παιχνίδια-αντικείμενα
5. εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα
6. παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης

Η3. Το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί τον επικρατέστερο τύπο παιχνιδιού και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες που εξετάζουμε (πέντε, επτά και εννέα ετών) ενώ η συχνότητα εμφάνισης μοναχικού και παράλληλου παιχνιδιού αντίστοιχα υποθέτουμε ότι κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

---

[309] Για τον προσδιορισμό των ειδών κοινωνικού – γνωστικού παιχνιδιού στη δική μας έρευνα, βλ., μέρος Β', Κεφ. 2.2.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η4. Εμπειρικές έρευνες για την εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού, για το προσχολικό παιδί, έχουν δείξει ότι με την αύξηση της ηλικίας υποχωρεί το λειτουργικό και το δημιουργικό παιχνίδι και αντίστοιχα αυξάνεται το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων.[310] Το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται ότι κορυφώνεται στα πρώτα σχολικά χρόνια και μετά αρχίζει να υποχωρεί.[311]

Συνεπώς υποθέτουμε ότι όταν τα παιδιά των πέντε, επτά και εννέα ετών παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα, η συχνότητα παιχνιδιών με κανόνες αυξάνεται με την ηλικία ενώ η συχνότητα λειτουργικού και δημιουργικού παιχνιδιού αντίστοιχα μειώνονται. Το συμβολικό παιχνίδι υποθέτουμε ότι κορυφώνεται στην δεύτερη ηλικιακή ομάδα και μετά υποχωρεί.

[310] **PELLEGRINI A. (1985):** *ό.π.*
- **RUBIN, K. H. , WATSON, K., & JAMBOR, T. (1978):** *ό.π.*

[311] **RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983):** *ό.π.*
- **PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Φάση πρώτη: Η συλλογή του πρωτογενούς υλικού

Στόχο μας σε αυτή τη φάση αποτέλεσε η συγκέντρωση κατά το δυνατόν περισσοτέρων πληροφοριών που θα μας βοηθούσαν να κατασκευάσουμε ένα φύλλο παρατήρησης στο οποίο θα μπορούσαμε να καταγράφουμε με εξελικτικά κριτήρια όλο το φάσμα των ειδών παιχνιδιού και των επιλογών σε παιχνίδια – αντικείμενα που εκδηλώνουν παιδιά πέντε έως και εννέα ετών.

Τα υποκείμενα, οι χώροι και ο εξοπλισμός τους

Τα υποκείμενα σε αυτή τη φάση ήταν παιδιά, πέντε έως και εννέα ετών, που επισκέπτονταν τρία διαφορετικά *Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών* του Νομού Ιωαννίνων.

Τα υποκείμενα στο πρώτο Κέντρο αποτέλεσαν 34 παιδιά, 15αγόρια και 19 κορίτσια. Τα παιδιά αυτά επισκέπτονταν το Κ.Δ.Α.Π. του Δήμου Ανατολής.

Τα υποκείμενα στο δεύτερο Κέντρο αποτέλεσαν 23 παιδιά, 12 αγόρια και 11 κορίτσια. Τα παιδιά αυτά επισκέπτονταν το Κ.Δ.Α.Π. του Δήμου Νεοκαισάρειας.

Τα υποκείμενα στο τρίτο Κέντρο αποτέλεσαν 54 παιδιά, 26 αγόρια και 28 κορίτσια. Τα παιδιά αυτά επισκέπτονταν το Κ.Δ.Α.Π., με την επωνυμία «Ρόδα», του Δήμου Ιωαννιτών.

Η καταγραφή της ηλικίας των παιδιών υπολογίστηκε με βάση την ημερομηνία που ξεκίνησαν οι παρατηρήσεις για το κάθε Κέντρο αντίστοιχα.

Το κοινωνικό στρώμα των παιδιών ήταν μέσο ανώτερο, μέσο κατώτερο και κατώτερο και ελέγχθηκε με μια διαδικασία - test - βασισμένη στη σχολική μόρφωση, την επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων.[312] Συνολικά παρατηρήθηκαν εκατόν έντεκα παιδιά.

---

[312] Βλ. σχετ. **GERTRUD ST. (1992):** *Κριτήριο σχολικής ωριμότητας*, εισαγωγή, μτφ. και στάθμιση από τον Ζάχαρη Δ., εκδ. Παν/μίου Ιωαννίνων ,Ιωάννινα , σσ. 110α-110β.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Το υλικό πλαίσιο αποτέλεσαν αντίστοιχα οι χώροι των τριών Κέντρων και τα παιχνίδια - αντικείμενα μέσα σε αυτούς.

Το Κ.Δ.Α.Π. στην Ανατολή Ιωαννίνων, στεγάζεται στον πρώτο όροφο ενός διώροφου κτιρίου. Οι εσωτερικοί χώροι είναι διαρρυθμισμένοι σε έξι αίθουσες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κάποιο τρόπο προκαθορίσει ως προς την παιδαγωγική χρήση τους, χωρίς όμως αυτό να είναι δεσμευτικό για τα παιδιά. Εκτός από το γραφείο των εκπαιδευτικών και μία αποθήκη παιδαγωγικού υλικού, χώροι όπου τα παιδιά δεν έχουν ελεύθερη πρόσβαση, υπάρχουν το εικαστικό εργαστήρι, η αίθουσα θεατρικού παιχνιδιού, η αίθουσα κουκλοθέατρου, η αίθουσα προβολών video και μουσικοκινητικής, η αίθουσα περιβαλλοντικής αγωγής, επιτραπέζιων παιχνιδιών και βιβλίων και ο χώρος φαγητού, ο οποίος όμως χρησιμοποιείται από τα παιδιά συχνότατα για παιχνίδι.

Το Κ.Δ.Α.Π. στην Νεοκαισάρεια Ιωαννίνων αποτελεί αυτόνομο κτίριο. Ο εσωτερικός χώρος αποτελείται από το γραφείο των εκπαιδευτικών, την κουζίνα, μία μικρή αποθήκη για το παιδαγωγικό υλικό και τρεις αίθουσες. Η μεγαλύτερη αίθουσα χρησιμοποιείται κυρίως για μουσικοκινητική και δραστηριότητες που απαιτούν άνεση χώρου ενώ οι άλλες δύο για κάθε είδους ελεύθερες δραστηριότητες από τα παιδιά. Όλες όμως οι αίθουσες επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς καμία δυσκολία καθώς οι μετακινήσεις στο χώρο δεν περιορίζονται από πόρτες ή εμπόδια.

Το Κ.Δ.Α.Π. «Ρόδα» που βρίσκεται μέσα στην πόλη των Ιωαννίνων στεγάζεται στον δεύτερο όροφο ενός διώροφου κτιρίου. Το εσωτερικό του χωρίζεται σε πέντε λειτουργικούς χώρους. Την αίθουσα επιτραπέζιων, την αίθουσα εικαστικών, την αίθουσα θεάτρου, ένα δωμάτιο με υλικά κυρίως ψυχοκινητικής αγωγής και ένα δωμάτιο γενικής χρήσης που το χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για ανάγνωση βιβλίων και για παιχνίδια που απαιτούν κίνηση.

Τα παιχνίδια - αντικείμενα που βρέθηκαν να υπάρχουν στα τρία Κέντρα, αποτελούσαν κοινό παιδαγωγικό εξοπλισμό που συναντάται σε τέτοιου είδους Κέντρα: βιβλία, παραμύθια, επιτραπέζια παιχνίδια, τουβλάκια και lego, πηλός και άλλο υλικό αισθητικής αγωγής, πάζλς, κούκλες, είδη κουζίνας και ξυλουργού, μπάλες, στεφάνια και μουσικά όργανα. Επιπλέον υπήρχαν πλήθος από απλά παιχνίδια - αντικείμενα, όπως π.χ. μπαλάκια, μαντίλες κ.α.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η διαδικασία παρατήρησης

Σε αυτή τη φάση της έρευνας εφαρμόσαμε συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση ενδείκνυται για την διερεύνηση μικρών ομάδων, για τις οποίες λίγα είναι γνωστά πριν ακόμα αυτές τεθούν υπό συστηματική παρατήρηση καθώς οι συστηματικές μέθοδοι παρατήρησης απαιτούν να έχουν οριστεί ευκρινώς εκ των προτέρων οι κατηγορίες των χαρακτηριστικών που θα παρατηρηθούν.[313]

Οι πληροφορίες που συλλέξαμε σε αυτή τη φάση περιελάμβαναν:

- Την περιγραφή των αυθόρμητων δραστηριοτήτων παιχνιδιού μόνο των παιδιών ηλικίας πέντε έως και εννέα ετών, όταν τα παιδιά ενέπλεκαν σε αυτές και παιχνίδια - αντικείμενα.
- Τα ατομικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτή (φύλο, ηλικία).
- Την καταγραφή των παιχνιδιών - αντικειμένων που επιλέχθηκαν από τα παιδιά στις δραστηριότητες.

Δεν ορίστηκε κάποια συγκεκριμένη χρονική μονάδα χρόνου παρατήρησης. Μονάδα παρατήρησης αποτέλεσαν θεματικά οι αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού με τη σειρά που παρατηρούνταν και όσο χρονικό διάστημα διαρκούσαν καθώς ο ερευνητής κυκλοφορούσε μέσα στους χώρους των Κέντρων.

Σημαντική στάθηκε σε αυτή τη φάση η συμβολή των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα Κέντρα, οι οποίοι βοηθούσαν στην άμεση αναγνώριση των παιδιών που παρατηρούνταν και τα απομάκρυναν όταν προσπαθούσαν να έρθουν σε επαφή με τον ερευνητή.

Τα δεδομένα που συλλέγαμε τα καταγράφαμε σε ένα απλό μπλοκ σημειώσεων με φύλλα Α4 και στο τέλος της ημερήσιας παρατήρησης προχωρούσαμε στην επεξεργασία και την ομαδοποίηση των στοιχείων (αριθμός παιδιών που παρατηρήθηκαν κατά ηλικία και φύλο, αναγνώριση των ειδών παιχνιδιού που εκδηλώθηκαν, παιχνίδια - αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν).

---

[313] **Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ-ΕΚΚΕ (1998):** *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*, (γενική εποπτεία Φίλιας Β), Gutenberg, Αθήνα, σ. 101 και σ. 113.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η διάρκεια της συλλογής του πρωτογενούς υλικού της έρευνας διήρκεσε συνολικά τέσσερις μήνες, το διάστημα Φεβρουαρίου – Μαΐου 2004. Ο χρόνος παρατήρησης για το κάθε ένα από τα Κέντρα διέφερε ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν σε αυτά (εκδρομές, αργίες, απουσία παιδιών, έξοδοι στους υπαίθριους χώρους).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.2 Φάση δεύτερη: Η κατασκευή του φύλλου παρατήρησης, η μέθοδος παρατήρησης και η επιλογή του χώρου για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας

Ο στόχος του ερευνητή στην παρούσα φάση ήταν:

- Η κατασκευή ενός φύλλου παρατήρησης που θα αποτελείτο από έναν πίνακα προκαθορισμένων ειδών παιχνιδιού για παιδιά πέντε έως και εννέα ετών και κατηγοριών παιχνιδιών – αντικειμένων.
- Η εύρεση ενός χώρου που να εξασφαλίζει τις καλύτερες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.
- Η εξοικείωση του ερευνητή με την διαδικασία παρατήρησης που θα ενδείκνυτο να ακολουθήσει για την συλλογή των δεδομένων.

Ανάλυση του πρωτογενούς υλικού.

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τις δραστηριότητες παιχνιδιού κατά την προηγούμενη φάση της έρευνας αναλύθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους και συγκρίθηκαν με ήδη υπάρχουσες τυπολογίες παιχνιδιού.

Επιλέξαμε να δημιουργήσουμε ένα συνδυαστικό μοντέλο παρατήρησης, γιατί περιγράφει επαρκέστερα την κάθε εκδηλούμενη συμπεριφορά από κοινωνική και γνωστική άποψη.

Οι τυπολογίες των Smilansky και Parten που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας (βλ. κεφ. 6.3 και 6.4), για το γνωστικό και κοινωνικό παιχνίδι αντίστοιχα, φάνηκαν οι πιο κατάλληλες για τις ηλικίες που εξετάζαμε καθώς εκφράζουν ως επί το πλείστον αμιγείς συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά του προλογικού σταδίου και του σταδίου της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, σε ό,τι αφορά το γνωστικό περιεχόμενο ενώ σε ό,τι αφορά το κοινωνικό περιεχόμενο οι δραστηριότητες των παιδιών που παρατηρήσαμε μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν χωρίς προβλήματα σε μοναχικές, παράλληλες και συνεργατικές μορφές παιχνιδιού.

Ενσωματώθηκαν όμως οι δύο κατηγορίες της Parten *εταιρικό* και *συνεργατικό* παιχνίδι στην κατηγορία *ομαδικό* παιχνίδι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η συγχώνευση αυτών των δύο κατηγοριών συνηθίζεται σε έρευνες που εξετάζουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κυρίως για λόγους ευχρηστίας του φύλλου παρατήρησης και αύξησης της αξιοπιστίας του.[314]

Τα μοντέλα παρατήρησης που λάβαμε υπόψιν για τον προσδιορισμό των ειδών παιχνιδιού που συμπεριλαμβάνουμε στο δικό μας φύλλο παρατήρησης ήσαν το «Όργανο Αξιολόγησης Παιδικών Χώρων» (Playground Assessment System) της Chien,[315] το «Φύλλο Παρατήρησης της Παιγνιώδους συμπεριφοράς» (Play Observation Form) του Frost,[316] και η Κλίμακα Παρατήρησης Παιχνιδιού (The Play Observation Scale - POS) του Rubin.[317] Και αυτά τα μοντέλα, όπως και το δικό μας έχουν ως βάση, στο επίπεδο προσδιορισμού των εννοιών που αφορούν τα είδη παιχνιδιού, τις τυπολογίες των Smilansky και Parten. [318]

Τα κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον προσδιορισμό των ειδών γνωστικού και κοινωνικού παιχνιδιού στα παραπάνω μοντέλα έχουν ως εξής:

1. **λειτουργικό παιχνίδι:** αφορά επαναλαμβανόμενες απλές μυϊκές κινήσεις των παιδιών με αντικείμενα ή χωρίς, προκειμένου να εξασκηθούν, να εκτονωθούν ή να ανακαλύψουν τρόπους χρήσης του αντικείμενου που χρησιμοποιούν (αν χρησιμοποιούν αντικείμενα). Για παράδειγμα: τρέξιμο, πήδημα, ανοργάνωτα παιχνίδια (π.χ. τα παιδιά βηματίζουν σαν σε παρέλαση), το φτυάρισμα κ.τλ.
2. **δημιουργικό παιχνίδι:** αφορά την κατασκευή ή σύνθεση ενός προϊόντος. Για παράδειγμα ζωγραφική, παιχνίδι με τουβλάκια κ.α.
3. **συμβολικό παιχνίδι**[319]**:** αφορά την υπόδηση κάποιου ρόλου από το παιδί ή τη δημιουργία του φανταστικού σεναρίου μιας ιστορίας ή τη χρήση αντικειμένων με μεταφορική σημασία. Για παράδειγμα: παιχνίδια με

---

[314] **RUBIN, K. H. , WATSON, K., & JAMBOR, T. (1978):** *ό.π.*
- **ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε., (1989):** *ό.π.*, σελ. 123.
- **RUBIN K. (revised 2001):** THE PLAY OBSERVATION SCALE POS, ανάκτηση στις 20 Ιουν 2002 από τη δ/νση: http://www.rubin-lab.umd.edu .

[315] **CHIEN M. (1995):** *ό.π*

[316] **FROST (1992): «Play Observation Form», Ακριβής ανατύπωση που παρατίθεται στο «Όργανο Αξιολόγησης Παιδικών Χώρων» της M. Chien** (ό.π., 1995).

[317] **RUBIN K. (revised 2001):** *ό.π.*

[318] Βλ. επίσης την πιο σύγχρονη βιβλιογραφικά «Κλίμακα Κοινωνικού / Γνωστικού Παιχνιδιού» (Social / Cognitive Play Scale) του J. Johnson και συνεργατών στο: **JOHNSON J. κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 81.

[319] Ο όρος «συμβολικό παιχνίδι» στην δική μας έρευνα περιλαμβάνει ευρύτερα και την έννοια που έχει το «δραματικό παιχνίδι» άλλων ερευνών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ρόλους, να προσποιείται ότι οδηγάει, να χρησιμοποιεί ένα τραπέζι σαν πιάνο κ.τ.λ.

4. **παιχνίδι κανόνων:** αφορά δραστηριότητες με ευκρινείς προδιαγεγραμμένους κανόνες ή κανόνες που θέσπισαν τα παιδιά στην πορεία της δραστηριότητας. Για παράδειγμα οργανωμένα λαϊκά παιχνίδια με γνωστούς κανόνες (κρυφτό, κυνηγητό κ.α.), επιτραπέζια, ποδόσφαιρο κ.τ.λ.
5. **μοναχικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει μόνο του με διαφορετικά παιχνίδια – αντικείμενα από τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να δίνει σημασία στα άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται γύρω του. Για παράδειγμα ζωγραφίζει μόνο του, φτιάχνει ένα πάζλ κ.τ.λ.
6. **παράλληλο παιχνίδι:** τα παιδιά παίζουν το ένα κοντά στο άλλο με παρόμοια παιχνίδια (σε απόσταση που μπορούν να συνομιλήσουν) αλλά δεν παίζουν μεταξύ τους. Δεν δίνουν σημασία στο τί κάνει ο διπλανός τους και δεν συνομιλούν. Για παράδειγμα παίζουν όλα μαζί στην αμμοδόχο και φτιάχνουν κάστρα αλλά το καθένα φτιάχνει τα δικά του πυργάκια χωρίς να ενδιαφέρεται για τις κατασκευές των άλλων.
7. **ομαδικό παιχνίδι:** τα παιδιά παίζουν σχηματίζοντας φανερά κάποια δομή ομάδας με κοινό στόχο. Για παράδειγμα ένα συμβολικό παιχνίδι με ρόλους, κάποιο επιτραπέζιο, η κατασκευή ενός κολάζ κ.τ.λ.

Ο συνδυασμός των παραπάνω κοινωνικών και γνωστικών ειδών παιχνιδιού καταλήγει να περιλαμβάνει δώδεκα τύπους κοινωνικού – γνωστικού παιχνιδιού που περιγράφουν πλήρως την παιγνιώδη συμπεριφορά (κοινωνική – γνωστική) των παιδιών πέντε έως εννέα ετών με εξελικτικά κριτήρια.

Δεν συμπεριλάβαμε στο δικό μας φύλλο παρατήρησης κάποιες κατηγορίες που συμπεριλαμβάνονται στα μοντέλα παρατήρησης που περιγράψαμε καθώς και κατηγορίες υπό τον τίτλο: *μη παιγνιώδης κατάσταση*, αφενός γιατί πολλές από αυτές δεν μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε στη διερεύνηση εξελικτικών διαφορών στο παιχνίδι με παιχνίδια – αντικείμενα αφετέρου κάποιες άλλες δεν αποτελούν παιχνίδι αλλά παρεπόμενες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά στο παιχνίδι ενώ τέλος, κάποιες από αυτές προϋποθέτουν διαφορετική διαδικασία

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατήρησης από αυτή που ακολουθήσαμε τελικά εμείς. Αυτές τις κατηγορίες τις συνοψίσαμε στις εξής:

- **Εξερεύνηση:** αφορά τις περιπτώσεις που ένα παιδί εξετάζει κάποιο αντικείμενο για να αναγνωρίσει τις ιδιότητές του.
- **Ανάγνωση ή ξεφύλλισμα κάποιου εντύπου:** η κατηγορία αυτή έχει θεωρηθεί και δημιουργικό παιχνίδι σε κάποιες έρευνες.[320]
- **Αδέσμευτες δραστηριότητες:** το παιδί κοιτάζει κάπου στο χώρο, όχι συγκεκριμένα, περπατά χωρίς σκοπό, κάνει κάτι μηχανικά χωρίς αντικειμενικό σκοπό, πχ. όταν πειράζει με τα δάκτυλα τα μαλλιά του.
- **Συμπεριφορά παρατηρητή:** το παιδί παρατηρεί συγκεκριμένα κάποια δραστηριότητα άλλων παιδιών.
- **Μετάβαση:** η διάρκεια κατά την οποία το παιδί μετακινείται από μία δραστηριότητα σε μία άλλη.
- **Ενεργός διάλογος:** το παιδί μιλάει σε κάποιον και τον κοιτάζει.
- **Ανταγωνισμός:** το παιδί δείχνει έντονη ανταγωνιστική συμπεριφορά σε κάποιο άλλο παιδί, πχ. το απειλεί.
- **Παιχνίδι συμπλοκής:** δραστηριότητες που δεν είναι γνήσιος τσακωμός και στις οποίες υπάρχει φυσική επαφή, πχ. ψεύτικες μάχες, πάλη κ.τ.λ.

Και τέλος περιπτώσεις που:

- το παιδί κατευθύνεται σε κάποιο/α παιδί/α και πλησιάζει (στα τρία περίπου βήματα) σαν να θέλει να εισχωρήσει στη δραστηριότητά τους.
- το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορές που υποδηλώνουν άγχος: πχ. τρώει τα νύχια του.
- το παρατηρούμενο παιδί δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθεί είτε γιατί εγκαταλείπει το χώρο είτε γιατί φεύγει από το οπτικό μας πεδίο ή τέλος γιατί παρεμβαίνει κάποιος ενήλικος και διακόπτει την παρατήρηση.

Στην δική μας περίπτωση έπρεπε να προσδιορίσουμε τα είδη των παιχνιδιών που εκδηλώνουν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν παιχνίδια – αντικείμενα. Χωρίς ουσιώδεις διαφορές υιοθετήσαμε ως προς τον προσδιορισμό του περιεχομένου για το κάθε είδος κοινωνικού – γνωστικού

[320] βλ. σχετ. τυπολογίες στο: **RUBIN, K. H. (1977) β:** *ό.π.*, και **ROBINSON C. κ.α., (2003):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνιδιού, την ορολογία των παραπάνω εφαρμοσμένων συνδυαστικών μοντέλων παρατήρησης που περιγράψαμε.

Ο προσδιορισμός των ειδών παιχνιδιού για τη δική μας έρευνα έχει ως εξής:

- **Μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι :** το παιδί παίζει μόνο του με κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο και εκτελεί επαναλαμβανόμενες κινήσεις των μυών σαν να εξασκείται σε κάτι ή για απλή ευχαρίστηση χωρίς να δίνει σημασία στα άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται γύρω του, π.χ. σπρώχνει μια καρέκλα, κάνει σκοινάκι, πετάει κάτι και το μαζεύει.
- **Μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει μόνο του και χρησιμοποιεί αντικείμενα για να κατασκευάσει ή να δημιουργήσει κάτι χωρίς να δίνει σημασία στα άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται γύρω του, π.χ. ζωγραφίζει, παίζει με τα τουβλάκια κ.α.
- **Μοναχικό συμβολικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει μόνο του και χρησιμοποιεί αντικείμενα για να αναπαραστήσει κάποιο άλλο αντικείμενο ή πρόσωπο ή να δραματοποιήσει μια κατάσταση χωρίς να δίνει σημασία στα άλλα παιδιά που μπορεί να βρίσκονται γύρω του, π.χ. οδηγεί ένα αυτοκίνητο καθώς κάθεται σε μια καρέκλα, μιμείται έναν πειρατή φορώντας στο κεφάλι ένα μαντήλι, προσποιείται ότι παίζει κιθάρα χρησιμοποιώντας αντί αυτής ένα ξύλο κ.τ.λ.
- **Μοναχικό παιχνίδι κανόνων:** το παιδί παίζει μόνο του κάποιο παιχνίδι σύμφωνα με κανόνες, π.χ, παίζει με κάποιο επιτραπέζιο.
- **Παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει κοντά σε άλλα παιδιά με παρόμοια παιχνίδια, αλλά όχι μαζί τους, κάνοντας επαναλαμβανόμενες κινήσεις των μυών σαν να εξασκείται σε κάτι ή για απλή ευχαρίστηση.
- **Παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει κοντά σε άλλα παιδιά με παρόμοια παιχνίδια, αλλά όχι μαζί τους και κατασκευάζει ή δημιουργεί κάτι.
- **Παράλληλο συμβολικό παιχνίδι:** το παιδί παίζει κοντά σε άλλα παιδιά με παρόμοια παιχνίδια αλλά όχι μαζί τους, και χρησιμοποιεί αντικείμενα για

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

να αναπαραστήσει κάποιο άλλο αντικείμενο ή να δραματοποιήσει μια κατάσταση.

- **Παράλληλο παιχνίδι κανόνων:** το παιδί παίζει κοντά σε άλλα παιδιά με παρόμοια παιχνίδια αλλά όχι μαζί τους, κάποιο παιχνίδι σύμφωνα με ευδιάκριτους κανόνες
- **Ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι:** τα παιδιά παίζουν σε ομάδα κάνοντας επαναλαμβανόμενες κινήσεις των μυών σαν να εξασκούνται σε κάτι ή για απλή ευχαρίστηση. Για παράδειγμα πετούν μπαλάκια το ένα στο άλλο, κυνηγιούνται κρατώντας στεφάνια κτ.λ.
- **Ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι:** τα παιδιά παίζουν σε ομάδα και κατασκευάζουν ή δημιουργούν κάτι. Για παράδειγμα φτιάχνουν ένα κολάζ.
- **Ομαδικό συμβολικό παιχνίδι:** τα παιδιά παίζουν σε ομάδα και χρησιμοποιούν αντικείμενα για να αναπαραστήσουν κάποιο άλλο αντικείμενο ή να δραματοποιήσουν μια κατάσταση.
- **Ομαδικό παιχνίδι κανόνων:** τα παιδιά παίζουν σε ομάδα με κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο σύμφωνα με ευδιάκριτους κανόνες.

Τα παιχνίδια - αντικείμενα που προσφέρονταν για παιχνίδι στους χώρους της έρευνας, κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι ομάδες με κριτήριο: την «κανονική – προτεινόμενη» χρήση τους από την κατασκευή τους αλλά συνυπολογίστηκαν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Οι ομάδες αυτές όπως τις διακρίναμε είναι:

1. **έντυπα υλικά:** βιβλία, βιβλία με εικόνες, περιοδικά, περιοδικά με φανταστικούς ήρωες.
2. **απλά παιχνίδια-αντικείμενα:** μαντήλια, ραβδάκια, μαξιλάρια, καρέκλες, τραπέζια και άλλα υλικά χωρίς ιδιαίτερη «προτεινόμενη» λειτουργία και τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν από τον υλικό εξοπλισμό του χώρου για τις περιστασιακές ανάγκες κάποιας δραστηριότητας.
3. **παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης:** σχοινάκια, λάστιχα, twister, στεφάνια.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

4. **παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης:** κούκλες, μινιατούρες (αντικειμένων, ζώων, ανθρώπων).
5. **υλικά χειροτεχνίας:** μαρκαδόροι, μολύβια, κηρομπογιές, ψαλίδια, κόλες κ.α.
6. **εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα**.

Η κατηγορία αυτή περιελάμβανε:

α) Παιχνίδια - αντικείμενα παρατηρητικότητας: τόμπολες, παιχνίδια – αντικείμενα εύρεσης διαφορών, σύγκρισης, μίμησης και αναγνώρισης προσώπων από εικόνες.

β) Δημιουργικά / κατασκευαστικά παιχνίδια - αντικείμενα με κομμάτια: πάζλς, κύβοι, ντόμινο, lego, ψηφιδωτά.

γ) Όργανα παρατήρησης περιβάλλοντος: μεγεθυντικοί φακοί, καλειδοσκόπιο.

δ) Επιτραπέζια παιχνίδια στρατηγικής, επιτραπέζια παιχνίδια κανόνων με ζάρια και επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων.

Στην τελική έρευνα εφαρμόσαμε ως μέθοδο την άμεση συστηματική παρατήρηση με δειγματοληψία χρόνου, τεχνική που ενδείκνυται για την καταγραφή προκαθορισμένων μορφών συμπεριφοράς. Δεν ορίσαμε όμως κάποιο στενό περιθώριο ορισμένων δευτερολέπτων καθώς αυτό συνεπάγεται αρκετά προβλήματα.

Το πρώτο πρόβλημα που θα αντιμετωπίζαμε, αν επιλέγαμε να παρατηρούμε κυκλικά με τη σειρά το κάθε παιδί δεκαπέντε ή είκοσι δευτερόλεπτα - η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συχνά σε τέτοιου είδους έρευνες - θα ήταν ότι δεν θα είχαμε την δυνατότητα να παρατηρούμε την εκδηλούμενη συμπεριφορά των παιδιών σε όλη της την εξέλιξη και να καταγράφουμε χρήσιμες ποιοτικού είδους παρατηρήσεις. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο, δεν θα είχαμε τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε ουσιαστικά στην παρατήρηση του περιεχομένου κάθε δραστηριότητας παιχνιδιού, διακυβεύοντας την ορθή αναγνώριση των τύπων παιχνιδιού.

Δεύτερο σημαντικό πρόβλημα είναι ότι θα γινόταν αναπόφευκτα αισθητή η παρουσία μας στα παιδιά μέσα στους χώρους του Κέντρου, καθώς θα έπρεπε να κινούμεθα μέσα σε αυτούς ψάχνοντας το επόμενο παιδί που είχε σειρά να

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παρατηρηθεί, δημιουργώντας ακατάλληλες συνθήκες παρατήρησης σε σχέση με τα παρατηρούμενα υποκείμενα.

Το πρώτο από τα παραπάνω προβλήματα έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες μελέτης της συμπεριφοράς των παιδιών σε αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού.[321] Η εναλλακτική λύση αντί της μεθόδου παρατήρησης με δειγματοληψία χρόνου θα ήταν η παρατήρηση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού αυτοτελώς χωρίς την παράμετρο του χρόνου. Η μέθοδος όμως αυτή δεν επιτρέπει την εφαρμογή στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων παρά μόνο την ποιοτική ανάλυσή τους.

Μία άλλη μεθοδολογία που αντιμετωπίζει εν μέρει το πρόβλημα αυτό, είναι εκείνη που ακολούθησαν ο Hendrickson και οι συνεργάτες του, οι οποίοι παρατήρησαν την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών προσχολικής ηλικίας γύρω από τη χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων σε έναν εσωτερικό χώρο αγωγής.[322] Η μέθοδος παρατήρησης που εφάρμοσαν είχε ως εξής:

Αφού χώρισαν τα παιχνίδια – αντικείμενα που βρίσκονταν στον κάθε λειτουργικό χώρο σε κατηγορίες, παρατηρούσαν σε περιοδικά χρονικά διαστήματα τα παιχνίδια - αντικείμενα και κατέγραφαν στο φύλλο παρατήρησης όσα παιδιά έπαιζαν κάθε φορά με αυτά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση την συχνότητα χρήσης του κάθε παιχνιδιού – αντικειμένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος όμως αφενός επικεντρώνεται μόνο στις ομάδες των παιχνιδιών – αντικειμένων αφετέρου δεν υπολογίζονται οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών και η συχνότητα με την οποία το κάθε παιδί ξεχωριστά επιλέγει κάποιο παιχνίδι – αντικείμενο.

Προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα που επισημάναμε, αποφασίσαμε να παρατηρούμε τα παιδιά που έπαιζαν συνολικά μέσα στον κάθε λειτουργικό χώρο του Κέντρου. Αυτό ήταν εύκολο στην περίπτωσή μας αφού οι διαστάσεις των δωματίων επέτρεπαν να εποπτεύονται τα παιδιά άνετα χωρίς να χρειάζεται να μετακινείται ο ερευνητής.

---

[321] **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*
- **ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ (1993):** *ό.π.*

[322] **HENDRICKSON J. κ.α. (1981),** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Καταγράφαμε κωδικοποιημένα στα αντίστοιχα πεδία στο φύλλο παρατήρησης με τα είδη του παιχνιδιού, το όνομα και την ηλικιακή ομάδα του κάθε παιδιού και το παιχνίδι – αντικείμενο που χρησιμοποιούσε το κάθε παιδί. Στο τέλος της ημερήσιας παρατήρησης επεξεργαζόμασταν τα στοιχεία που συλλέγαμε ξεχωριστά για το κάθε παιδί. Ο ερευνητής θα παρατηρούσε τον κάθε λειτουργικό χώρο για χρονικό διάστημα δεκαπέντε λεπτών ώστε να εκδηλώνονται οι δραστηριότητες των παιδιών σε όλο τους το εύρος και να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην κατανόησή τους.

Η μορφή του φύλλου παρατήρησης

Το φύλλο παρατήρησης σχεδιάστηκε σε ένα φύλλο χαρτιού Α4. Στα πεδία του περιελάμβανε τα παρακάτω στοιχεία:

1. τα είδη παιχνιδιού σε μορφή τετραγώνων πεδίων που προέκυπταν από τον συνδυασμό του γνωστικού και του κοινωνικού περιεχομένου παιχνιδιού και την κατηγορία «άλλο» στην οποία καταγράφονταν όσες δραστηριότητες δεν ενέπιπταν σε κάποιο από τα είδη παιχνιδιού και στις οποίες γίνονταν χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση εντύπων.
2. ένα ευρύ πεδίο για παρατηρήσεις και καταγραφή πληροφοριών που θα χρησίμευαν για την συλλογή ποιοτικών παρατηρήσεων.
3. την ημερομηνία, την ώρα και τον λειτουργικό χώρο που γινόταν η παρατήρηση.

Στη συνέχεια παραθέτουμε υπόδειγμα του φύλλου παρατήρησης στην τελική του μορφή, όπως αυτό διαμορφώθηκε μετά την προέρευνα:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ημερ/νία: ώρα: λειτ. χώρος:

	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	ΚΑΝΟΝΩΝ
ΜΟΝΑΧΙΚΟ				
ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ				
ΟΜΑΔΙΚΟ				
ΑΛΛΟ				

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ο χώρος της έρευνας

Η κυρίως έρευνα διεξήχθη στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών «Ρόδα». Η επιλογή του συγκεκριμένου Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης είχε ως κριτήρια τον επαρκέστερο συνδυασμό σημαντικών παραγόντων συγκριτικά με τα υπόλοιπα Κέντρα της πόλης που επισκεφτήκαμε για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Αυτά ήταν: μεγάλη ποικιλία και πλήθος παιχνιδιών – αντικειμένων και ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού παιδιών και των δύο φύλων στις ηλικιακές ομάδες που εξετάζαμε. Τα παιδιά αυτά επισκέπτονταν καθημερινά το Κέντρο στα καλοκαιρινά προγράμματα, γεγονός που εξασφάλιζε τις βασικές προϋποθέσεις της συστηματικής παρατήρησης. Επίσης στο συγκεκριμένο Κέντρο υπήρχε σαφής διάκριση στους λειτουργικούς χώρους και, τέλος, υψηλή ομοιογένεια στο κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκαν τα παιδιά.

Τα παιχνίδια - αντικείμενα του Κέντρου, τα οποία βρίσκονταν τοποθετημένα σε αντίστοιχους λειτουργικούς χώρους, αποτελούσαν:

- **αίθουσα επιτραπέζιων:** πάζλς (είκοσι τεμάχια), επιτραπέζια (δεκαοκτώ τεμάχια), ένας κλόουν χωρίς πρόσωπο σε μέγεθος ανθρώπου, παραμύθια και βιβλία γνώσεων (εκατό τεμάχια).
- **αίθουσα εικαστικών / ζωγραφικής:** ψαλίδια, μαρκαδόροι, μολύβια, κηρομπογιές, χαρτόνια, χαρτιά, περιοδικά, μινιατούρες και κούκλες (ανθρώπων, ζώων, επίπλων κουζίνας και σπιτιού, φυτών, αυτοκινητάκια).
- **αίθουσα γενικής χρήσης** (ήταν σε χρήση κυρίως για ανάγνωση): ξύλινα κιβώτια, μαξιλάρια, παραμύθια και βιβλία γνώσεων (πενήντα τεμάχια).
- **αίθουσα με υλικά ψυχοκινητικής:** στεφάνια, σχοινάκια, μπαλάκια κ.α., κασετόφωνο, ένα χειροποίητο επιτραπέζιο με ζάρια κατασκευασμένο από τα παιδιά και διάφορα άλλα απλά παιχνίδια - αντικείμενα (ραβδάκια, μαντήλια κ.τ.λ.).

Επίσης υπήρχε ένας ακόμη λειτουργικός χώρος, *η αίθουσα θεάτρου*, ο οποίος παρέμενε κλειδωμένος και άνοιγε μόνο όταν τα μεγάλα παιδιά (άνω των δέκα ετών) έκαναν πρόβες για κάποιες μουσικοχορευτικές παραστάσεις που προετοίμαζαν. Για τον λόγο αυτό δεν συμπεριλάβαμε την αίθουσα αυτή στη διαδικασία παρατήρησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.3 Φάση Τρίτη: Η προέρευνα

Στόχος της προέρευνας ήταν να προβούμε σε έναν δοκιμαστικό έλεγχο του σχεδιασμού της έρευνάς μας και του φύλλου παρατήρησης πριν την τελική έρευνα. Η μόνη διαφορά μεταξύ προέρευνας και κυρίως έρευνας ήταν η χρονική διάρκεια και το μέγεθος του δείγματος.[323]

Η προέρευνα διήρκεσε πέντε ημέρες, διεξήχθη στον ίδιο χώρο με την κυρίως έρευνα και στην εφαρμογή της ελέγχθηκε η αποτελεσματικότητα του φύλλου παρατήρησης και της μεθόδου παρατήρησης. Οι διορθώσεις και οι αλλαγές που προέκυψαν στο φύλλο παρατήρησης και στην διαδικασία της παρατήρησης, έπειτα από την διεξαγωγή της ήταν οι εξής:

1. Το χρονικό διάστημα των δεκαπέντε λεπτών που είχε τεθεί ως μονάδα μέτρησης χρόνου παρατήρησης για τον κάθε λειτουργικό χώρο, μειώθηκε σε δέκα λεπτά προκειμένου ο ερευνητής:

   α) Να έχει την χρονική άνεση πέντε λεπτών να σημειώσει επιπλέον παρατηρήσεις και να κάνει διορθώσεις που είχε κρατήσει στη μνήμη του.

   β) Να μεταβεί και να πάρει θέση στον επόμενο λειτουργικό χώρο.

2. Τα πεδία με τους ομαδικούς τύπους παιχνιδιού αυξήθηκαν ως προς την αναλογία χώρου και αντίστοιχα μειώθηκε ο χώρος για τις κατηγορίες μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι στο φύλλο παρατήρησης, καθώς προέκυψε, ότι στα συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού εμπλέκονταν ταυτόχρονα μεγάλος αριθμός παιδιών που έπρεπε να καταγραφούν και ο χώρος του πεδίου που τους αναλογούσε δεν επαρκούσε σε αρκετές περιπτώσεις.

3. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανάλογα με την ακριβή ώρα της παρατήρησης, η οποία γινόταν από τις εννέα έως τις δέκα κάθε πρωί, συγκεντρώνονταν λιγότερο ή περισσότερο σε συγκεκριμένους λειτουργικούς χώρους. Για το λόγο αυτό οι λειτουργικοί χώροι αποφασίστηκε να παρατηρούνται με προκαθορισμένη κυκλική σειρά, ώστε στο τέλος της έρευνας να έχουν παρατηρηθεί όλοι οι χώροι ίσο χρονικό διάστημα για τις ίδιες χρονικές στιγμές των περιόδων παρατήρησης.

---

[323] **ΜΠΕΛΛΑΣ Θ. (1993):** *Μεθοδολογία Της Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας*, Έντυπο Ε.Π.Ε., Γιάννινα, σ. 130.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2.4 Φάση τέταρτη: Η τελική έρευνα

Η τελική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, το 2004 και 2005, προκειμένου να συμπληρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός δείγματος παιδιών πέντε, επτά και εννέα ετών με κοινά ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα ήταν δυνατόν να παρατηρηθούν για ίσο χρονικό διάστημα. Στην πρώτη φάση αποφασίστηκε να παρατηρηθούν σαράντα ένα παιδιά και στη δεύτερη τριάντα πέντε.

Η τελική έρευνα διεξήχθη στη διάρκεια των καλοκαιρινών τμημάτων που λειτουργούν από τις αρχές Ιουλίου μέχρι τα μέσα Σεπτεμβρίου.

Τα υποκείμενα

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας πέντε, επτά και εννέα ετών. Τα παιδιά που παρατηρήθηκαν, ήσαν ήδη διαχωρισμένα από τη διεύθυνση του Κέντρου, για πρακτικές ανάγκες, σε ηλικιακές ομάδες και έφεραν στην μπλούζα τους μία καρτελίτσα με το όνομα και την ομάδα στην οποία ανήκαν. Η ομάδα των πέντε ετών αποτελούνταν κυρίως από παιδιά νηπιαγωγείου ή παιδιά που είχαν μόλις τελειώσει το νηπιαγωγείο (μέση ηλικία 65 μήνες). Είχαν καρτελίτσες με κίτρινο χρώμα (κίτρινη ομάδα). Τα παιδιά επτά ετών (μέση ηλικία 89 μήνες) είχαν καρτελίτσες με πράσινο χρώμα (πράσινη ομάδα) και τα παιδιά εννέα ετών (μέση ηλικία 111 μήνες) καρτελίτσες με μπλε χρώμα (μπλε ομάδα).

Τελικά παρατηρήθηκαν εβδομηνταένα παιδιά. Δεκαέξι παιδιά από την πρώτη ομάδα, οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια. Εικοσιεπτά από την δεύτερη, δώδεκα αγόρια και δεκαπέντε κορίτσια. Εικοσιοκτώ παιδιά από την τρίτη ομάδα, δώδεκα αγόρια και δεκαέξι κορίτσια.

Η ηλικία των παιδιών υπολογίστηκε τόσο για την πρώτη όσο και για την δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας με βάση τον Αύγουστο του 2004 και 2005 αντίστοιχα, χρονική στιγμή η οποία βρίσκεται περίπου στο μέσο του συνολικού χρόνου της διάρκειας παρατήρησης (1η Ιουλίου – 10 Σεπτεμβρίου).

Τα παιδιά που επιλέχθηκαν να παρατηρηθούν ήσαν όλα ελληνικής καταγωγής. Το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκαν ήταν μέσο κατώτερο έως μέσο ανώτερο και ελέγχθηκε με βάση τον τρόπο που υπολογίστηκε και στην πρώτη φάση της έρευνας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων

Οι παρατηρήσεις διεξάγονταν κάθε πρωί εννέα με δέκα, στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και για πέντε συνεχόμενες ημέρες (Δευτέρα έως και Παρασκευή), πριν τα παιδιά ξεκινήσουν να απασχολούνται από το προσωπικό του Κέντρου σε οργανωμένες δραστηριότητες.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων για την κυρίως έρευνα διήρκεσε συνολικά 40 ημέρες για την κάθε φάση, το χρονικό διάστημα από 1 Ιουλίου έως 10 Σεπτεμβρίου 2004 και 2005 αντίστοιχα. Την πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου όμως δεν πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με το χώρο και μεταξύ τους. Δεν ήταν δυνατόν επίσης να γίνει παρατήρηση το διάστημα 16-20 Αυγούστου 2004 και 15-19 Αυγούστου 2005, επειδή το Κέντρο διέκοπτε τις εργασίες του για διακοπές.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας ελέγχθηκε ξανά ο αριθμός των παιχνιδιών - αντικειμένων. Δεν θεωρήθηκε ότι τα λίγα παιχνίδια - αντικείμενα με τα οποία οι υπεύθυνοι είχαν εμπλουτίσει εν τω μεταξύ τους χώρους του Κέντρου, θα δημιουργούσαν σημαντικά διαφορετικές συνθήκες παρατήρησης σε σχέση με την πρώτη φάση της έρευνας. Εντάχθηκαν και αυτά στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες παιχνιδιών - αντικειμένων χωρίς να χρειαστούν αλλαγές στην ομαδοποίησή τους.

Ο κάθε ένας από τους τέσσερις λειτουργικούς χώρους έγινε αντικείμενο παρατήρησης για δέκα συνεχόμενα λεπτά ημερησίως. Την επόμενη ημέρα η παρατήρηση ξεκινούσε από τον επόμενο χώρο που είχε σειρά να παρατηρηθεί, προκειμένου στο τέλος της διαδικασίας να έχουν παρατηρηθεί όλοι οι λειτουργικοί χώροι ίδιο χρονικό διάστημα για τις ίδιες χρονικές στιγμές της ημέρας. Στη διάρκεια της δεκάλεπτης παρατήρησης σημειώνονταν κωδικοποιημένα στο αντίστοιχο πεδίο του φύλλου παρατήρησης, το όνομα, η ηλικιακή ομάδα των παιδιών και δίπλα σε αυτό το παιχνίδι - αντικείμενο με το οποίο έπαιζαν. Επίσης σημειώνονταν παρατηρήσεις στον αντίστοιχο χώρο, όπου χρειαζόταν. Στα επόμενα πέντε λεπτά γινόταν ένας τελικός έλεγχος, διορθώσεις, μετάβαση και τοποθέτηση του ερευνητή στον επόμενο λειτουργικό χώρο που είχε σειρά να παρατηρηθεί. Ο χρόνος παρατήρησης υπολογιζόταν με ένα απλό μικρό ρολόι χειρός που ήταν τοποθετημένο στο εμπροσθόφυλλο του ντοσιέ. Δεν χρησιμοποιήθηκε κασετόφωνο με κασέτα η οποία θα είχε καταγεγραμμένα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

διαστήματα ήχου - σιωπής για τον υπολογισμό του χρόνου παρατήρησης, όπως γίνεται συχνά, καθώς αυτό αφενός θα κινούσε το ενδιαφέρον των παιδιών, αφετέρου δεν θα επέτρεπε να ακούει ο ερευνητής τους διαλόγους τους (στο βαθμό που ήταν δυνατό να τους ακούει) την ώρα που έπαιζαν.

Στο τέλος της ημερήσιας παρατήρησης γινόταν επεξεργασία των στοιχείων που συνελέχθησαν. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε τον έλεγχο των στοιχείων των παιδιών που καταγράφηκαν από τα απουσιολόγια του Κέντρου και την καταγραφή για το καθένα από αυτά των ειδών παιχνιδιού στα οποία συμμετείχε και των παιχνιδιών - αντικειμένων που χρησιμοποίησε. Στο τέλος της έρευνας υπολογίστηκαν στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων μόνο τα παιδιά που ήταν παρόντα στο Κέντρο - όπως προέκυψε από την διασταύρωση των στοιχείων με τα απουσιολόγια του Κέντρου - και άρα είχαν τη δυνατότητα να παρατηρηθούν χρονικό διάστημα περισσότερο από το 90% του συνολικού χρόνου παρατήρησης, δηλαδή 36 ημέρες.

Κατά την διεξαγωγή της παρατήρησης εφαρμόστηκαν ενδεδειγμένες από την βιβλιογραφία τακτικές στην συμπεριφορά του ερευνητή απέναντι στα υπό παρατήρηση υποκείμενα. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής προσπαθούσε να είναι όσο το δυνατό λιγότερο περιπλεγμένος στα γεγονότα, ώστε να μην επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών που παρατηρούσε.[324] Όπου ήταν δυνατό απέφευγε ακόμα και την επαφή με τα μάτια και τις συνομιλίες μαζί τους και τα παρέπεμπε ευγενικά στους εκπαιδευτικούς του Κέντρου όταν ζητούσαν κάτι από αυτόν. [325]

---

[324]**ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1994):** *Ψυχολογία της βρεφικής και Νηπιακής ηλικίας*, Παν/μιο Ιωαννίνων, σ. 311.

[325]**COHEN L., MANION L. (1994):** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 155.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η αξιοπιστία των μετρήσεων

Το φύλλο παρατήρησης ελέγχθηκε για την αξιοπιστία του, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός που δύο κριτές συμφωνούν στην καταγραφή των δεδομένων, όταν το χρησιμοποιούν. Ο δεύτερος παρατηρητής, απόφοιτος τμήματος Φ.Π.Ψ. με μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης στην ψυχολογία, εκπαιδεύτηκε και εξασκήθηκε στην μέθοδο της παρατήρησης και στην αναγνώριση των ειδών παιχνιδιού.

Η διαδικασία διεξήχθη κατά την πρώτη εβδομάδα της έρευνας, όπου θεωρήθηκε περίοδος προσαρμογής και εξοικείωσης των παιδιών με το χώρο και μεταξύ τους και στο τέλος κάθε ημερήσιας παρατήρησης τα δεδομένα τα οποία είχαν συλλεχθεί συγκρίνονταν στην συμφωνία τους επί τοις εκατό.

Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο παρατηρητών εξέφραζε αντίστοιχα και τον βαθμό αξιοπιστίας του οργάνου παρατήρησης και δινόταν από τον τύπο C.R.= 2M / N1 + N2, όπου M είναι ο αριθμός των μετρήσεων στις οποίες συμφωνούν και οι δύο παρατηρητές, N1 οι μετρήσεις του ενός παρατηρητή και N2 οι μετρήσεις του άλλου παρατηρητή. Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται για την απλότητά του και έχει χρησιμοποιηθεί και δοκιμασθεί στον έλεγχο της αξιοπιστίας σε ανάλογα όργανα παρατήρησης. Ως αποδεκτός βαθμός αξιοπιστίας θεωρήθηκε ένα ποσοστό συμφωνίας 80% ανάμεσα στους δυο παρατηρητές. [326]

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε διακόσια συνολικά λεπτά παρατήρησης, υπήρξε ποσοστό 100% συμφωνίας ανάμεσα στους δύο παρατηρητές ως προς την αναγνώριση και καταγραφή των παιχνιδιών - αντικειμένων που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά, 100% συμφωνία στην αναγνώριση των παιδιών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες και 90% συμφωνία στην αναγνώριση και καταγραφή των τύπων παιχνιδιού στο φύλλο παρατήρησης.

[326] **ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε., (1989):** *ό.π.*, σ. 126.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσουμε τις υπάρχουσες διαφορές στο αυθόρμητο παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου και σχολικής ηλικίας, όταν παίζουν με κλασικά είδη από παιχνίδια – αντικείμενα με τα οποία εξοπλίζονται συνήθως οι εσωτερικοί χώροι αγωγής και παράλληλα τις προτιμήσεις τους σε αυτά. Επιπλέον διερευνήθηκε ο τρόπος που εξελίσσεται το γνωστικό και το κοινωνικό μέρος του παιχνιδιού αυτών των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους.

Τέλος εξετάσαμε το ρόλο του φύλου των παιδιών στις επιλογές τους σε παιχνίδια – αντικείμενα.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, έκδοση 14. Η συχνότητα με την οποία εκδήλωσε το κάθε παιδί το κάθε είδος παιχνιδιού και η συχνότητα με την οποία το κάθε παιδί χρησιμοποίησε το κάθε παιχνίδι – αντικείμενο καταγράφηκαν στο ειδικό φύλλο καταγραφής των δεδομένων που διαθέτει το στατιστικό πρόγραμμα. Στην κάθε γραμμή του φύλλου καταγραφής αντιστοιχούσε μία περίπτωση παιδιού ενώ στην κάθε στήλη αντιστοιχούσαν από ένας συνδυασμένος τύπος παιχνιδιού, ένα είδος γνωστικού παιχνιδιού, ένα είδος κοινωνικού παιχνιδιού και μία κατηγορία από παιχνίδια – αντικείμενα.

Για την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούσαν τα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά σε σχέση με την ηλικία και αντίστοιχα τις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικές αλλά και μη παραμετρικές μέθοδοι στατιστικής ως συμπληρωματική μέθοδος και τρόπος επαλήθευσης των πρώτων, καθώς φάνηκε ότι υπάρχει παραβίαση της κανονικότητας των κατανομών σε κάποιες περιπτώσεις. Στη μεγάλη πλειοψηφία αντίστοιχων ερευνών χρησιμοποιείται βέβαια ανάλυση διακύμανσης (παραμετρική μέθοδος). Στις περιπτώσεις όμως που έχουμε παραβίαση της

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κανονικότητας των κατανομών επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικές μέθοδοι.[327]

Για την ακρίβεια εφαρμόσαμε αρχικά ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (one way Anova) προκειμένου να συγκρίνουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο εμφάνισης του κάθε είδους παιχνιδιού και στην προτίμηση σε κάθε μια από τις κατηγορίες των παιχνιδιών – αντικειμένων ανάμεσα στα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στον έλεγχο Welch στις περιπτώσεις όπου οι ομάδες εμφανίστηκαν ανομοιογενείς και οι διακυμάνσεις άνισες καθώς σε αυτή την περίπτωση δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις για την απλή ανάλυση διακύμανσης.

Τέλος επαληθεύσαμε τα αποτελέσματα με τον έλεγχο Kruskal – Wallis, ο οποίος θεωρείται εναλλακτική μη παραμετρική μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης (βλ. οδηγίες προγράμματος spss).

Στις περιπτώσεις όπου οι διακυμάνσεις εμφάνιζαν ομοιογένεια χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Bonferroni, για τον ακριβή προσδιορισμό των διαφορών ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Ο έλεγχος αυτός θεωρείται κατάλληλος όταν ο αριθμός των ομάδων είναι μικρός (συνήθως κάτω από πέντε).[328]

Στις περιπτώσεις όπου οι διακυμάνσεις δεν ήσαν ομοιογενείς, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Games – Howell που αποτελεί κατάλληλο έλεγχο πολλαπλής σύγκρισης σε τέτοιες περιπτώσεις.

Εφαρμόσαμε τέλος τον έλεγχο Mann – Whitney U (μη παραμετρική μέθοδος) στις περιπτώσεις που ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis έδειξε επιπλέον σημαντικές διαφορές από αυτές που έδειξε αρχικά ο έλεγχος Welch, προκειμένου να εντοπίσουμε, εξετάζοντας ανά ζεύγη, τις ηλικιακές ομάδες που διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους.

Για τον έλεγχο της εξέλιξης του κοινωνικού και του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία εφαρμόσαμε τη μέθοδο X^2 (chi-square). Ο ακριβής έλεγχος

---

[327] **HOWITT D. & CRAMER D. (2002):** *Στατιστική με το Spss 10 για Windows*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα, σ. 155.

[328] **ΓΝΑΡΔΕΛΛΗΣ Χ. (2003):** *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σ. 310.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Fisher (Fisher exact test) χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις όπου στους πίνακες των αποτελεσμάτων μετά από την εφαρμογή της μεθόδου X^2 εμφανίστηκαν ένα ή περισσότερα κελιά με συχνότητα μικρότερη από 5.[329]

[329] **HOWITT D. & CRAMER D. (2002):** *ό.π.*, **σ. 129.**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.2 Διαφορές των παιδιών στα είδη του παιχνιδιού

Το πρώτο ερώτημα αφορά στο αν υπάρχουν διαφορές στα είδη παιχνιδιού που εκδηλώνουν παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών, όταν στις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού χρησιμοποιούν παιχνίδια - αντικείμενα.

Στον πίνακα 4 φαίνονται τα ποσοστά και η συχνότητα εμφάνισης για το κάθε είδος παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΕΙΔΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ (ΕΤΗ)					
	5		7		9	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΜΟΝ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	17	10,3%	9	3,5%	7	3,4%
ΜΟΝ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	16	9,7%	18	7%	12	5,8%
ΜΟΝ. ΚΑΝΟΝΩΝ	0	0%	3	1,2%	0	0%
ΠΑΡ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	4	2,4%	1	0,4%	3	1,4%
ΠΑΡ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	40	24,2%	34	13,3%	36	17,4%
ΟΜΑΔ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	22	13,3%	20	7,8%	10	4,8%
ΟΜΑΔ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	33	20%	60	23,4%	31	15%
ΟΜΑΔ. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	6	3,6%	22	8,6%	4	1,9%
ΟΜΑΔ. ΚΑΝΟΝΩΝ	27	16,4%	89	34,8%	104	50,2%
ΣΥΝΟΛΟ	**165**	**100%**	**256**	**100%**	**207**	**100%**
	N = 16		**N = 27**		**N = 28**	

Πίνακας 4: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης του κάθε είδους παιχνιδισύ κατά ηλικιακή ομάδα. Δεν περιλαμβάνεται το μοναχικό συμβολικό παιχνίδι, το παράλληλο συμβολικό παιχνίδι και το παράλληλο παιχνίδι κανόνων, τα οποία δεν εκδηλώθηκαν σε καμιά περίπτωση από τα παιδιά.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης για τα παιδιά πέντε ετών παρουσίασαν: το παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι (24.2%), το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι (20%), το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (16.4%) και το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι (13.3%). Ακολουθούν με σημαντικά μικρότερα ποσοστά το μοναχικό λειτουργικό (10,3%), το μοναχικό δημιουργικό (9,7%) και το ομαδικό συμβολικό παιχνίδι (3,6%). Το παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι εμφανίστηκε σε ελάχιστο ποσοστό (2,4%).

Στα παιδιά επτά ετών, το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισε το ομαδικό παιχνίδι κανόνων (34.8%) και ακολούθησαν το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι (23.4%) και το παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι (13.3%). Ακολούθησαν με αισθητά χαμηλότερα ποσοστά εμφάνισης το ομαδικό συμβολικό παιχνίδι (8.6%), το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι (7.8%), το μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι (7%) ενώ τέλος ελάχιστα εκδηλώθηκε μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι (3.5%) και παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι (0.4%).

Στην ομάδα των εννέα ετών τα παιδιά ενεπλάκησαν επίσης περισσότερο σε ομαδικό παιχνίδι με κανόνες (50.2%) και ακολούθησαν με σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά το παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι (17.4%) και το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι (15%). Το μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι εμφάνισε ποσοστό μόλις 5.8% και το ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι 4.8% ενώ το μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι, το ομαδικό συμβολικό παιχνίδι και το παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι εμφάνισαν ποσοστά μικρότερα του 3.5 %.

Μια παρατήρηση που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι καμιά ομάδα παιδιών δεν εμφάνισε μοναχικό συμβολικό παιχνίδι, παράλληλο συμβολικό και παράλληλο παιχνίδι κανόνων ενώ η ομάδα επτά ετών αποτελεί την μοναδική που εκδήλωσε σε σχέση με τις άλλες δύο μοναχικό παιχνίδι κανόνων σε τρεις περιπτώσεις. Επίσης φαίνεται πως το δημιουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων, χαρακτηριστικά είδη παιχνιδιού για το προλογικό στάδιο και το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, αποτελούν τα πιο συχνά εκδηλούμενα είδη παιχνιδιού σε ομαδικό κυρίως πλαίσιο και σε μικρότερο όμως βαθμό σε παράλληλο πλαίσιο.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στον έλεγχο της ομοιογένειας των διακυμάνσεων για το κάθε είδος παιχνιδιού ξεχωριστά, προκειμένου να ελέγξουμε αν

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή απλής ανάλυσης διακύμανσης (one way Anova).

Η πιθανότητα του ελέγχου Levene έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήσαν ανομοιογενείς σε όλα τα είδη παιχνιδιού εκτός από την περίπτωση του μοναχικού δημιουργικού παιχνιδιού (βλ. πιν. 5). Στις περιπτώσεις μοναχικό – συμβολικό παιχνίδι, παράλληλο - συμβολικό παιχνίδι και παράλληλο παιχνίδι κανόνων ευνόητο είναι ότι δεν εφαρμόστηκε καθόλου η διαδικασία ελέγχου Levene καθώς δεν σημειώθηκε σε καμιά περίπτωση τέτοιου είδους παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

	Levene Statistic	df1	Df2	Sig.
Μοναχικό λειτουργικό	6,475	2	68	,003
Μοναχικό δημιουργικό	1,252	2	68	,292
Μοναχικό κανόνων	13,760	2	68	,000
Παράλληλο λειτουργικό	9,763	2	68	,000
Παράλληλο δημιουργικό	7,556	2	68	,001
Ομαδικό λειτουργικό	7,544	2	68	,001
Ομαδικό δημιουργικό	4,045	2	68	,022
Ομαδικό συμβολικό	10,655	2	68	,000
Ομαδικό κανόνων	6,512	2	68	,003

Πίνακας 5: Διαδικασία ελέγχου ομοιογένειας διακυμάνσεων Levene για τα είδη γνωστικού – κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες της έρευνας.

Στην περίπτωση του μοναχικού δημιουργικού παιχνιδιού, για την οποία οι διακυμάνσεις ήσαν ομοιογενείς, προχωρήσαμε στην απλή ανάλυση διακύμανσης (one way Anova) από την οποία όμως δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών (F=2,07, df 2, p>0,05) (βλ. πιν. 6).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ΜΟΝΑΧΙΚΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	Between Groups	3,340	2	1,670	2,070	,134

Πίνακας 6: Εφαρμογή απλής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova) για την περίπτωση του μοναχικού δημιουργικού παιχνιδιού.

Εφαρμόσαμε στα υπόλοιπα είδη παιχνιδιού τον έλεγχο Welch, ο οποίος θεωρείται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολύ καλά αποτελέσματα για τον έλεγχο διαφορών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάμεσα σε μέσους όρους στις περιπτώσεις που οι ομάδες είναι ανομοιογενείς και οι διακυμάνσεις άνισες.[330]

Στους πίνακες 7α, 7β και 7γ φαίνεται ο μέσος όρος (Μ.Ο) εμφάνισης του κάθε είδους παιχνιδιού για κάθε ηλικιακή ομάδα και στον πίνακα 8 τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο Welch.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7α

ΗΛΙΚΙΑ	*ΜΟΝ. ΛΕΙΤ.*	*ΜΟΝ. ΔΗΜ.*	*ΜΟΝ. ΣΥΜΒ.*	*ΜΟΝ. ΚΑΝ*
5	1.06	1.00	.00	.00
7	.41	.67	.00	.11
9	.25	.43	.00	.00

ΠΙΝΑΚΑΣ 7β

ΗΛΙΚΙΑ	*ΠΑΡ. ΛΕΙΤ.*	*ΠΑΡ. ΔΗΜ.*	*ΠΑΡ. ΣΥΜΒ.*	*ΠΑΡ. ΚΑΝ.*
5	.25	2.50	.00	.00
7	.04	1.26	.00	.00
9	.11	1.29	.00	.00

[330] **CLINCH J. & KESELMAN H. (1982):** «Parametric Alternatives to the Analysis of Variance», *Journal of Educational Statistics,* 17, σσ. 207-214.
- CRIBBIE R. & KESELMAN H. (2003): «The effects of Normality on Parametric, Nonparametric, and Model Comparison Approaches to pairwise comparisons», *Educational and Psychological Measurement,* 63, σσ. 615-635.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 7γ

ΗΛΙΚΙΑ	ΟΜΑΔ. ΛΕΙΤ.	ΟΜΑΔ. ΔΗΜ.	ΟΜΑΔ. ΣΥΜΒ.	ΟΜΑΔ. ΚΑΝ.
5	1.38	2.06	.38	1.69
7	.70	2.22	.81	3.30
9	.36	1.11	.14	3.71

Πίνακες 7α,7β,7γ: Μέσος όρος (Μ.Ο) εμφάνισης του κάθε είδους παιχνιδιού κατά ηλικιακή ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

		Statistic(a)	df1	df2	Sig.
Μοναχικό λειτουργικό	Welch	2,791	2	31,173	,077
Μοναχικό δημιουργικό	Welch	1,894	2	36,684	,165
Παράλληλο λειτουργικό	Welch	1,849	2	32,582	,174
Παράλληλο δημιουργικό	Welch	2,708	2	33,408	,081
Ομαδικό λειτουργικό	Welch	3,246	2	31,593	,052
Ομαδικό δημιουργικό	Welch	5,130	2	33,796	**,011**
Ομαδικό συμβολικό	Welch	6,939	2	31,507	**,003**
Ομαδικό κανόνων	Welch	9,064	2	35,684	**,001**

Πίνακας 8: Εφαρμογή του ελέγχου Welch για έλεγχο διαφορών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο στα είδη κοινωνικού – γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα του ελέγχου Welch, σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) προκύπτουν ανάμεσα στις τρεις ομάδες παιδιών στην περίπτωση του ομαδικού δημιουργικού παιχνιδιού, του ομαδικού συμβολικού παιχνιδιού και του ομαδικού παιχνιδιού κανόνων. Στις περιπτώσεις του μοναχικού συμβολικού παιχνιδιού, του παράλληλου συμβολικού παιχνιδιού και του παράλληλου παιχνιδιού κανόνων, δεν τίθεται ζήτημα ελέγχου καθώς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν παρατηρήθηκε τέτοιου είδους παιχνίδι. Το ίδιο ισχύει και για το μοναχικό παιχνίδι κανόνων που παρατηρήθηκε μόνο σε μια ομάδα παιδιών.

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε την ύπαρξη των διαφορών που εντοπίσαμε στα είδη του παιχνιδιού με μεθόδους μη παραμετρικής στατιστικής, εφαρμόσαμε

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τον έλεγχο Kruskal – Wallis, (βλ. πίν. 9 α,β,γ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία του ελέγχου Welch για την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στις περιπτώσεις του ομαδικού δημιουργικού παιχνιδιού, του ομαδικού συμβολικού παιχνιδιού και του ομαδικού παιχνιδιού κανόνων. Επιπλέον όμως βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά ($p<0,05$) οι τρεις ομάδες, αν και σε οριακό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, και στην περίπτωση του μοναχικού λειτουργικού παιχνιδιού ($p=0,045$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9α

	ΜΟΝ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	ΜΟΝ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	ΜΟΝ. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	ΜΟΝ. ΚΑΝΟΝΩΝ
Chi-Square	6,219	4,429	,000	5,033
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	**,045**	,109	1,000	,081

ΠΙΝΑΚΑΣ 9β

	ΠΑΡ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	ΠΑΡ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	ΠΑΡ. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	ΠΑΡ. ΚΑΝΟΝΩΝ
Chi-Square	4,507	5,111	,000	,000
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,105	,078	1,000	1,000

ΠΙΝΑΚΑΣ 9γ

	ΟΜΑΔ. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	ΟΜΑΔ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	ΟΜΑΔ. ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	ΟΜΑΔ. ΚΑΝΟΝΩΝ
Chi-Square	5,122	8,000	11,884	12,477
Df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,077	**,018**	**,003**	**,002**

Πίνακες 9 α,β,γ: Εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis.

Για την περίπτωση του μοναχικού - λειτουργικού παιχνιδιού, προκειμένου να προσδιορίσουμε επακριβώς τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες, εφαρμόσαμε τον αμφίπλευρο έλεγχο Mann – Whitney U εξετάζοντας τις τρεις ομάδες ανά ζεύγη:

Οι ηλικιακές ομάδες του πρώτου ζεύγους (ομάδα 5 ετών και ομάδα 7 ετών) δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους ($p = 0,070 >0,05$), (βλ. πιν. 10).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

	Μον. Λειτουργικό
Mann-Whitney U	153,000
Wilcoxon W	531,000
Z	-1,810
Asymp. Sig. (2-tailed)	**,070**

Πίνακας 10: Έλεγχος Mann – Whitney U για σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες πέντε και επτά ετών.

Οι ομάδες του δεύτερου ζεύγους (ομάδα 5 ετών και ομάδα 9 ετών) διέφεραν σημαντικά (U= 140, N1 = 16, N2 = 28, p = 0,016 <0,05), (βλ. πιν. 11 α)

Τα παιδιά πέντε ετών εμφάνισαν σημαντικά περισσότερο μοναχικό - λειτουργικό παιχνίδι (mean rank = 27,75) από τα παιδιά εννέα ετών (mean rank = 19,50), (βλ. πιν. 11 β)

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 α

	Μοναχικό Λειτουργικό
Mann-Whitney U	140,000
Wilcoxon W	546,000
Z	-2,411
Asymp. Sig. (2-tailed)	**,016**

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 β

ΤΥΠΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΗΛΙΚΙΑ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μοναχικό λειτουργικό	5	16	27,75	444,00
	9	28	19,50	546,00
	Total	44		

Πίνακες 11α και 11β: Έλεγχος Mann – Whitney U για σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες πέντε και εννέα ετών.

Οι ομάδες του τρίτου ζεύγους (ομάδα 7 ετών και ομάδα 9 ετών) δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (p = 0,544 >0,05), (βλ. πίν. 12).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

	Μοναχικό Λειτουργικό
Mann-Whitney U	350,000
Wilcoxon W	756,000
Z	-,606
Asymp. Sig. (2-tailed)	,544

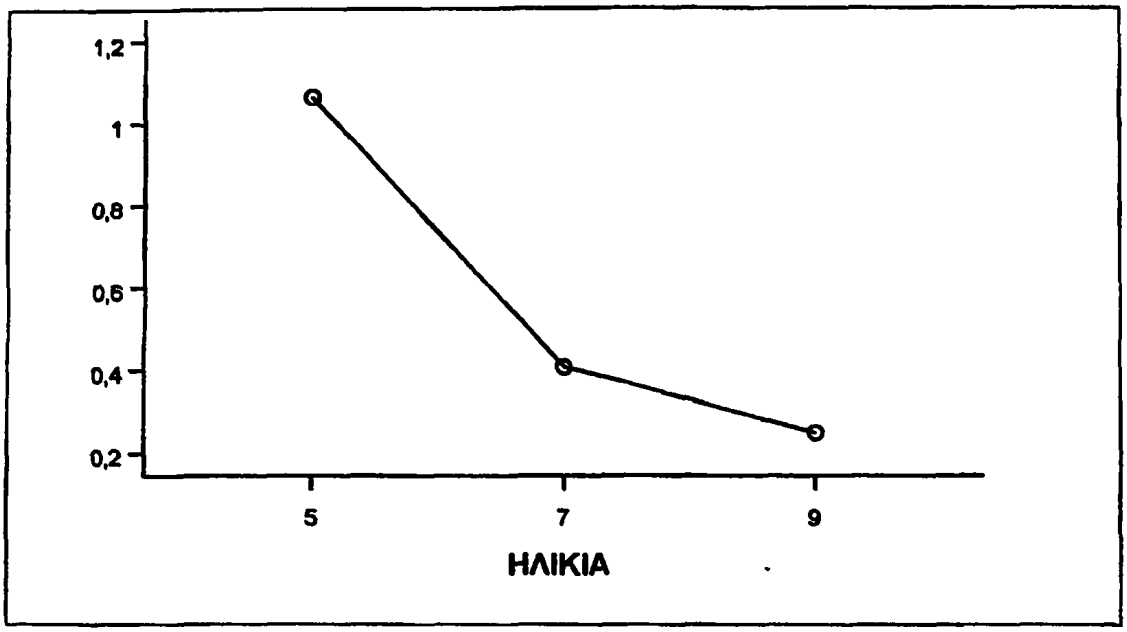
Πίνακας 12: Έλεγχος Mann – Whitney U για σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες επτά και εννέα ετών.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε με λεπτομέρεια μόνο τις περιπτώσεις που προέκυψαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών:

Μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι: Στο μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των τριών ομάδων (βλ. πιν. 9α). Ο έλεγχος Mann – Whitney U. που εφαρμόστηκε στις τρεις ομάδες ανά ζεύγη, έδειξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα παιδιών πέντε ετών ως προς την ομάδα εννέα ετών (βλ. πίν. 11 α). Τα παιδιά πέντε ετών (mean rank = 27,75) παρουσίασαν σημαντικά περισσότερο μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι από τα παιδιά εννέα ετών (mean rank = 19,5) (βλ. πιν. 11β).

Το γράφημα παρουσιάζει τον μέσο όρο της κάθε ηλικιακής ομάδας στο μοναχικό - λειτουργικό παιχνίδι (Μ.Ο= 1,06, 0,41 και 0,25 αντίστοιχα για τα παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών), στο οποίο αποτυπώνεται η φθίνουσα τάση στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία των παιδιών. (βλ. γράφημα 1).

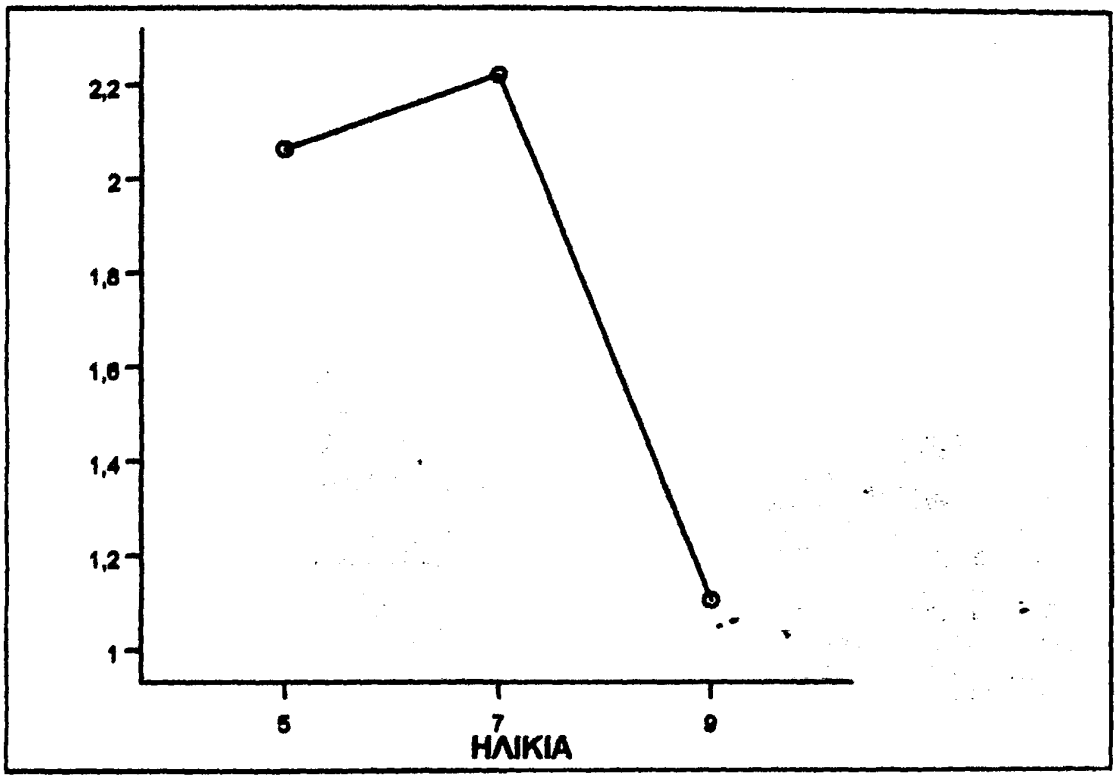
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 1: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) εκδήλωσης μοναχικού λειτουργικού παιχνιδιού για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

Ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι: Στο ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε ότι τα παιδιά επτά ετών (Μ.Ο= 2.22) εμφάνισαν σημαντικά περισσότερο ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι από τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 1.11). Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά πέντε και εννέα ετών και πέντε και επτά ετών ως προς το μέσο όρο εκδήλωσης αυτού του τύπου παιχνιδιού (βλ. γράφημα 2).

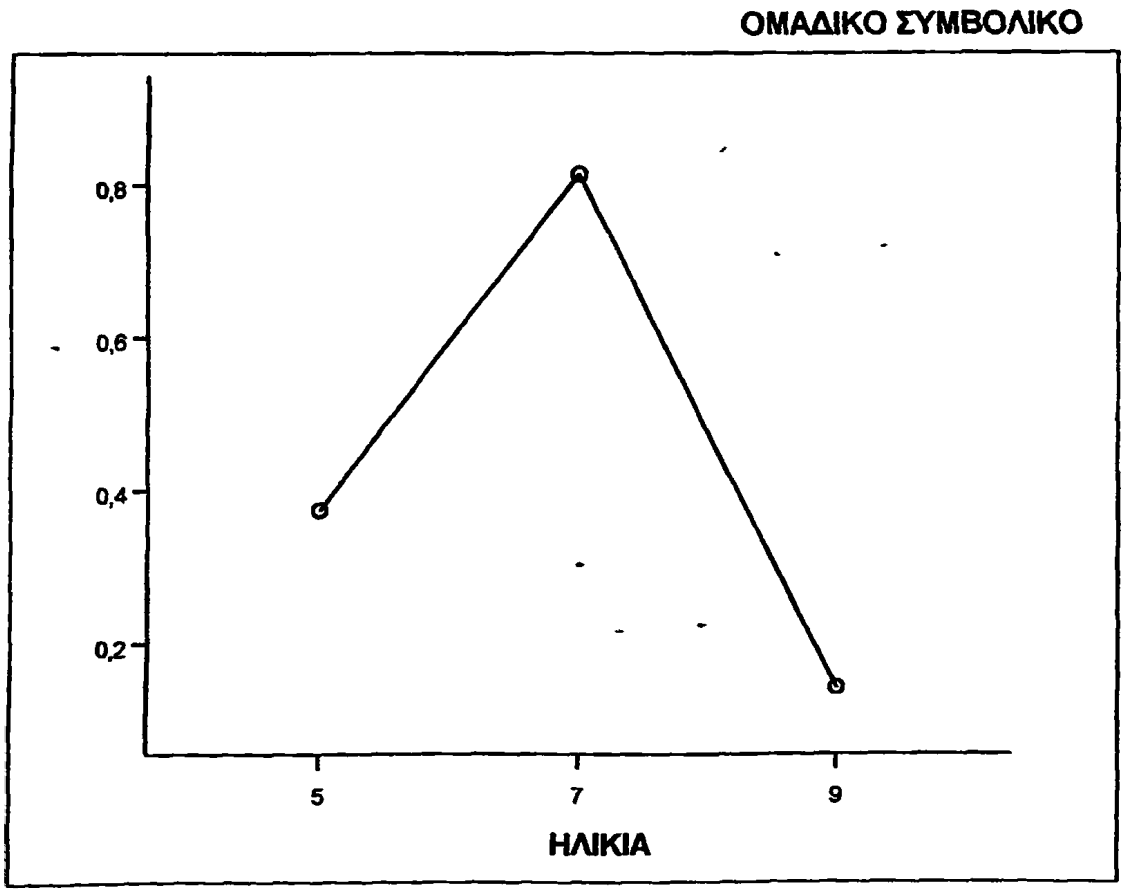
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 2: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) εκδήλωσης ομαδικού δημιουργικού παιχνιδιού για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Ομαδικό συμβολικό παιχνίδι: Στο ομαδικό συμβολικό παιχνίδι βρέθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε ότι τα παιδιά επτά ετών (Μ.Ο= 0.81) εμφάνισαν σημαντικά περισσότερο ομαδικό συμβολικό παιχνίδι από τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 0.14). Δεν βρέθηκε να διαφέρουν σημαντικά τα παιδιά πέντε και εννέα ετών και τα παιδιά πέντε και επτά ετών στο μέσο όρο εκδήλωσης ομαδικού – συμβολικού παιχνιδιού (βλ. γράφημα 3).

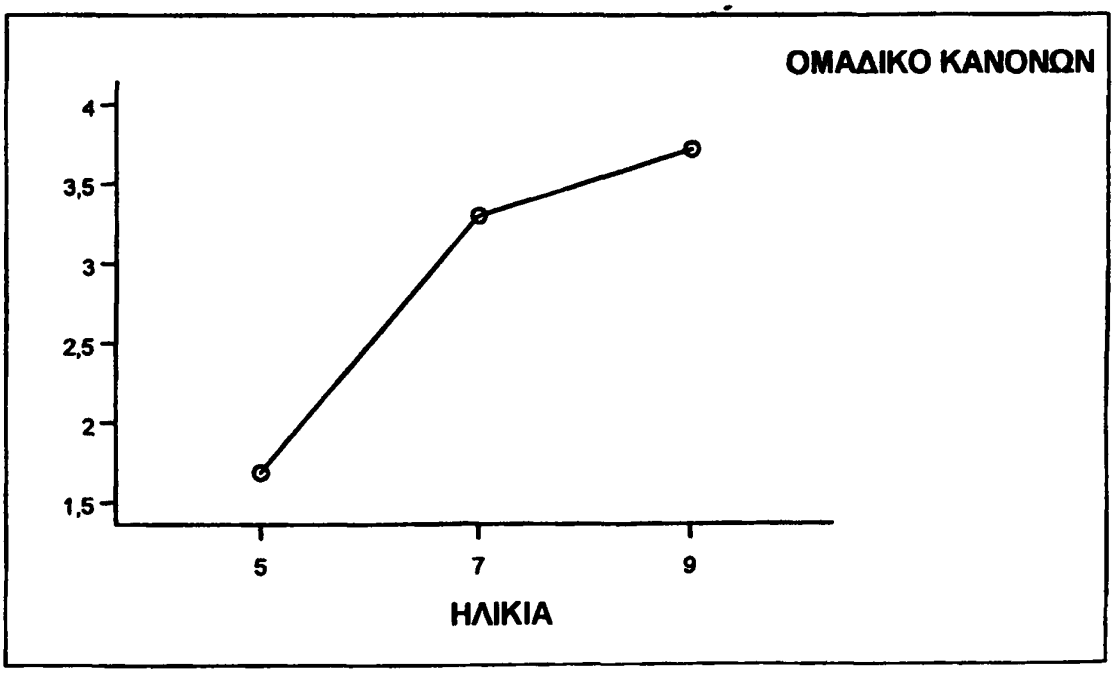


Γράφημα 3: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) εκδήλωσης ομαδικού συμβολικού παιχνιδιού για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ομαδικό παιχνίδι με κανόνες: Στο ομαδικό παιχνίδι κανόνων εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των τριών ομάδων. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των ομάδων επτά και εννέα ετών και στα παιδιά πέντε ετών. Τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 3.71) και τα παιδιά επτά ετών (Μ.Ο= 3.30) εμφάνισαν σημαντικά περισσότερο ομαδικό παιχνίδι κανόνων από τα παιδιά πέντε ετών (Μ.Ο= 1.69). Τα παιδιά επτά και εννέα ετών δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (βλ. γράφημα 4).

Το γράφημα παρουσιάζει τον μέσο όρο της κάθε ηλικιακής ομάδας στο ομαδικό παιχνίδι κανόνων (Μ.Ο= 3.71, 3.3 και 1.69 αντίστοιχα για τα παιδιά εννέα, επτά και πέντε ετών), στο οποίο αποτυπώνεται η αύξουσα τάση για το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού σε σχέση με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών (βλ. γράφημα 4).



Γράφημα 4: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) εκδήλωσης ομαδικού παιχνιδιού κανόνων για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.3 Έλεγχος της πρώτης υπόθεσης

Με την πρώτη υπόθεση επιδιώξαμε να ελέγξουμε αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών (πέντε, επτά και εννέα ετών) ως προς τα είδη του κοινωνικού - γνωστικού παιχνιδιού που εκδηλώνουν, όταν χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους παιχνίδια – αντικείμενα.

Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε να είναι σημαντική στο μοναχικό - λειτουργικό παιχνίδι, στο ομαδικό - δημιουργικό παιχνίδι, στο ομαδικό - συμβολικό παιχνίδι και στο ομαδικό παιχνίδι κανόνων.

Τα παιδιά πέντε ετών ενεπλάκησαν σημαντικά περισσότερο σε μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι από τα παιδιά εννέα ετών και αυτό μοιάζει αναμενόμενο καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, το λειτουργικό παιχνίδι είναι η πρώτη μορφή παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά από εξελικτική άποψη και η συχνότητα εκδήλωσής του μειώνεται με την ηλικία.[331]

Και άλλες ακόμα εμπειρικές έρευνες, όπως και η δική μας, έχουν δείξει ότι το λειτουργικό παιχνίδι και το μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι υποχωρούν σημαντικά με την αύξηση της ηλικίας.[332]

Τα παιδιά επτά ετών ενεπλάκησαν σημαντικά περισσότερο σε ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι από τα παιδιά εννέα ετών. Και τα παιδιά πέντε ετών εμφάνισαν επίσης υψηλότερο μέσο όρο στο ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι από την ομάδα των εννέα ετών αλλά η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Από τη σύγκριση των μέσων όρων που προέκυψαν από τα δεδομένα της παρατήρησης και το σχετικό γράφημα (βλ. γράφ. 2), φαίνεται ότι το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, εμφάνισε μικρή αύξηση από την ομάδα των πέντε ετών έως την ομάδα των επτά ετών. Ακολούθησε σημαντική πτώση στην ομάδα των εννέα ετών. Το παραπάνω αποτέλεσμα μοιάζει αναμενόμενο καθώς το δημιουργικό παιχνίδι αποτελεί έναν από τους δύο κυρίαρχους τύπους παιχνιδιού κατά το στάδιο της προλογικής σκέψης και συνεπώς χαρακτηρίζει τις ομάδες πέντε και επτά ετών όχι όμως και την ομάδα εννέα ετών που διάγει το στάδιο της

---

[331] Βλ. σχετ. Α μέρος, κεφ. 6 και 7.
[332] **PELLEGRINI A. , (1985):** *ό.π.*
- RUBIN, K. κ.α. , (1978): *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συγκεκριμένης λογικής σκέψης. Παράλληλα, βάση των ερευνών που έχουμε παρουσιάσει για την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού, οι ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν χαρακτηριστικό και των τριών ηλικιακών ομάδων που εξετάσαμε.[333]

Θεωρούμε όμως ότι το παραπάνω αποτέλεσμα οφείλεται και σε ένα μεγάλο μέρος στο είδος των παιχνιδιών - αντικειμένων που παρείχε το Κέντρο και ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα. Τα παζλς και τα παιχνίδια κατασκευών με κομμάτια (lego, κύβοι από ξύλο, mix max, κ.α.) που συνδέονται λόγω της προτεινόμενης χρήσης τους κυρίως με δημιουργικό παιχνίδι, όπως βρέθηκε άλλωστε στα πλαίσια και της δικιάς μας έρευνας (βλ. σχετ. μέρος Β, κεφ. 3.8), ανταποκρίνονταν ως προς τα χαρακτηριστικά της κατασκευής τους κυρίως στις δυο πρώτες ηλικιακές ομάδες .

Σχετικά με το δημιουργικό παιχνίδι αξίζει τέλος να επισημάνουμε την εξής παρατήρηση: Τα παιδιά της ομάδας των εννέα ετών και τα παιδιά επτά ετών διέφεραν ποιοτικά σε αρκετές περιπτώσεις σε σχέση με την ομάδα των πέντε ετών στις δημιουργικές τους δραστηριότητες. Σημειώθηκαν συνεργασίες παιδιών σε περιπτώσεις, όπως για την κατασκευή ενός κολάζ που στη συνέχεια αποτέλεσε τη βάση για ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, για να φτιάξουν φιγούρες καραγκιόζη, καθώς και η συμμετοχή παιδιών σε έναν διαγωνισμό αντιγραφής σε χαρτί μίας πρωτότυπης εικόνας που είχαν κολλήσει στον τοίχο. Σε μια άλλη περίπτωση ένα κορίτσι της ομάδας επτά ετών έφτιαξε βατραχάκια από χαρτί και μετά έπαιξε με αυτά. Αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία ερμηνεύουν σε έναν βαθμό την τάση των δύο μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων της έρευνάς μας να κατασκευάσουν κάτι με υλικά χειροτεχνίας για να το χρησιμοποιήσουν αργότερα σε κάποια δραστηριότητα αλλά και την επιμονή τους για λεπτομέρεια και πιστή αναπαράσταση με τη ζωγραφική τους των πραγμάτων που βλέπουν:

---

[333] **PELLEGRINI, A. (1985):** *ό.π.*
-RUBIN, K. κ.α. , (1978): *ό.π.*
- TIZARD, B κ.α. (1976): *ό.π.*
- PARTEN, M. (1932): *ό.π.*
- PARTEN, M. (1933): *ό.π.*
- CRADDOCK T, M. (2003) : *ό.π.*
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γ. (1981): *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΠΑΤΡΩΝ

Ο Ζάχαρης αναφέρεται, σχετικά με την εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος, στην τάση των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας για σαφήνεια (ακρίβεια) και παραδειγματική λεπτομέρεια καθώς επίσης επισημαίνει ότι γύρω στο όγδοο ή ένατο έτος υπάρχει μεταβολή στην ιχνογραφική συμπεριφορά του παιδιού στην οποία αντιστοιχεί νοητικά η αυξανόμενη κυριαρχία των συγκεκριμένων λογικών πράξεων και της οποίας ένας τρόπος έκφρασης είναι η αναλογία των παραστάσεων προς το αντικείμενο.[334] Το γεγονός αυτό περιγράφει εν μέρει και τη μετάβαση των παιδιών από τις απλές κατασκευές στις χειροτεχνίες.[335]

Η Reifel έχει αναφερθεί παράλληλα στην ποιοτική εξέλιξη του δημιουργικού παιχνιδιού με την αύξηση της ηλικίας, επικεντρώνοντας όμως τις παρατηρήσεις της στο δημιουργικό παιχνίδι με τα τουβλάκια. Επεσήμανε την τάση των μεγαλύτερων παιδιών να προσπαθούν να αναπαραστήσουν με τις κατασκευές τους όσο το δυνατό πιστότερα την πραγματικότητα.[336]

Πιθανόν και τα ποσοτικά αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά σε ότι αφορά το ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι αν οι χώροι του Κέντρου ήταν εμπλουτισμένοι με περισσότερα υλικά καταλληλότερα για μεγαλύτερα παιδιά ή αν ακόμα υπήρχε μία ειδική αίθουσα με υλικά για κολάζ, τουβλάκια, πηλό ή υλικά για χειροτεχνίες, οι οποίες μετά την ολοκλήρωσή τους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε άλλες δραστηριότητες.

Στο ομαδικό συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν σημαντική διαφορά από τα παιδιά εννέα ετών. Και τα παιδιά πέντε ετών εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο από αυτά, αλλά η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στο σχετικό γράφημα (βλ. γράφ. 3) αποτυπώνεται ότι το ομαδικό συμβολικό παιχνίδι παρουσίασε αύξηση από την ηλικία των πέντε ετών στην ηλικία των επτά ετών από όπου και υποχώρησε σε μεγάλο βαθμό. Το αποτέλεσμα αυτό μοιάζει αναμενόμενο καθώς το συμβολικό παιχνίδι κυριαρχεί και αυτό, όπως και το δημιουργικό, στο στάδιο της προλογικής σκέψης. Οι Pellegrini και Smith αναφέρουν σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, ότι

---

[334] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (2001):** *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*, Ιωάννινα, σσ. 35-38.
[335] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σ. 64.
[336] **REIFEL. S., (1984):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυτού του τύπου τα παιχνίδια αυξάνονται μέχρι τα τελευταία χρόνια της προσχολικής ηλικίας, όπου και κορυφώνονται και μετά υποχωρούν.[337] Παρομοίως ο Rubin και οι συνεργάτες του, τοποθετούν την κορύφωση του συμβολικού παιχνιδιού στα πρωτοσχολικά χρόνια ενώ επισημαίνουν ότι το συμβολικό παιχνίδι γίνεται και περισσότερο ομαδικό με την πρόοδο της ηλικίας.[338] Στο ίδιο πνεύμα είναι και οι επισημάνσεις του Piaget, ο οποίος θεωρεί ότι το παιχνίδι της υποκριτικής δίνει τη θέση του στο παιχνίδι με κανόνες κατά τη μέση παιδική ηλικία λόγω των αλλαγών στην γνωστική ικανότητα των παιδιών καθώς ο εγωκεντρισμός δίνει τη θέση του στη λογική σκέψη.[339]

Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τις διαφορές των τριών ομάδων στους τύπους παιχνιδιού, θα πρέπει να λάβουμε επίσης υπόψιν ότι η ομάδα παιδιών των εννέα ετών ασχολήθηκε τον περισσότερο από το χρόνο της με ομαδικό παιχνίδι κανόνων (50.2 % των δραστηριοτήτων της αφορούσαν παιχνίδι αυτού του τύπου). Τα παιδιά της ομάδας των εννέα ετών αλλά και των επτά ετών ενεπλάκησαν σημαντικά περισσότερο σε ομαδικό παιχνίδι κανόνων από τα παιδιά της ομάδας των πέντε ετών. Τα παιδιά της ομάδας των εννέα ετών μάλιστα ενεπλάκησαν επίσης περισσότερο σε ομαδικά παιχνίδια κανόνων και από εκείνα της ομάδας των επτά ετών, αν και όχι με στατιστικά σημαντική διαφορά. Η σύγκριση των μέσων όρων δείχνει ότι το ομαδικό παιχνίδι κανόνων αυξάνει με την ηλικία, όπως αποτυπώνεται και στο σχετικό γράφημα (βλ. γράφημα 4).

Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται αναμενόμενο καθώς το παιχνίδι με κανόνες αρχίζει γύρω στα τέσσερα έτη, ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν να μπαίνουν σε ομάδες[340] και συνεχώς εξελίσσεται, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες που αναφέρονται στην εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού.[341] Ο Piaget μάλιστα θεωρεί ότι τα παιχνίδια κανόνωναφορούν κυρίως δραστηριότητες στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης.[342]

---

[337]**PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998):** *ό.π.*
[338]**RUBIN, K. κ.α. (1983):** *ό.π.*, σ. 720.
[339] **ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007):** *ό.π.* , σ. 29.
[340]**ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.* σ. 62.
[341]**RUBIN, K. κ.α. (1978):** *ό.π.*
- **SANDERS, K, & HARPER, L. (1976):** *ό.π.*
[342]**PIAGET J. (1962):** *ό.π.*, σ. 142.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δεν κατέστη δυνατόν να ελεγχθούν το μοναχικό και παράλληλο συμβολικό παιχνίδι και το παράλληλο παιχνίδι κανόνων εξαιτίας έλλειψης δεδομένων. Το μοναχικό παιχνίδι κανόνων παρατηρήθηκε μόνο σε τρεις περιπτώσεις στην ομάδα των επτά ετών και για το λόγο αυτό δεν μπορέσαμε να εξαγάγουμε στατιστικά συμπεράσματα για την εξέλιξη και αυτού του είδους παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία.

Τα αποτελέσματα για τα παραπάνω είδη παιχνιδιού πιθανόν να οφείλονται από μια πλευρά στην ηλικία των παιδιών της έρευνας κατά την οποία το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι έχουν ήδη περιέλθει σε μεγάλη ύφεση. Το μοναχικό παιχνίδι, σύμφωνα με την Parten, εκδηλώνεται συχνότερα στην ηλικία των 2 έως 2,5 ετών και το παράλληλο παιχνίδι στην ηλικία των 2,5 έως 3,5. Ως εκ τούτου δύσκολα θα αναμέναμε τα παιδιά να εμπλέκονται με μεγάλες συχνότητες σε είδη παιχνιδιού που να συνδυάζουν από τη μια πλευρά το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων, τα οποία αποτελούν εξελικτικά τις υψηλότερες κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, με μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι που αποτελούν εξελικτικά τις πρώτες μορφές κοινωνικού παιχνιδιού.

Από την άλλη πλευρά δεν υπήρχαν στο Κέντρο παιχνίδια - αντικείμενα που θα μπορούσαμε να πούμε με βάση τα χαρακτηριστικά της κατασκευής τους ότι προάγουν κατεξοχήν το μοναχικό παιχνίδι κανόνων και το μοναχικό συμβολικό παιχνίδι. Έξω βέβαια από τα όρια της δικής μας έρευνας κάναμε την παρατήρηση ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έπαιζαν μοναχικό παιχνίδι κανόνων με ηλεκτρονικά παιχνίδια που έφερναν από το σπίτι.

Το μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι αν και εμφάνισε μείωση με την πρόοδο της ηλικίας, αυτή η μείωση δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Γενικά παρατηρήθηκαν μικρές συχνότητες στο μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι γεγονός που σε ένα μεγάλο μέρος οφείλεται πιθανόν στην τοποθέτηση των τραπεζιών στο χώρο που ανάγκαζε τα παιδιά να κάθονται στη ζωγραφική (κατ' εξοχήν δημιουργική δραστηριότητα) πλάι – πλάι, προάγοντας περισσότερο το παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι.

Στο παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι επίσης δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Και οι τρεις ομάδες εμφάνισαν γενικά υψηλό μέσο όρο σε αυτό το είδος παιχνιδιού. Περισσότερο παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι εμφάνισε όμως η

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ομάδα των πέντε ετών (Μ.Ο=2,5). Από την παρατήρησή μας στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, προέκυψε ότι τα παιδιά συνήθιζαν να κάθονται στα τραπέζια, να ζωγραφίζουν το ένα πλάι στο άλλο και να μοιράζονται τα υλικά ζωγραφικής από καλαθάκια, χωρίς όμως να ανταλλάσσουν ιδέες και να συζητούν για τα έργα τους. Αυτή η μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά της πρώτης ομάδας να δουλεύουν στον ελεύθερο χρόνο τους στη ζωγραφική από το νηπιαγωγείο. Επιπλέον το δημιουργικό παιχνίδι χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδιά του προλογικού σταδίου και ιδιαίτερα τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Αποτελεί μάλιστα τόσο συχνή μορφή παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία ώστε να καταλαμβάνει στην ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου το μισό από τον χρόνο τους που αφιερώνουν στο παιχνίδι.[343]

Όσον αφορά τέλος το παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι το οποίο εμφάνισε μικρή συχνότητα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, αυτό πιθανόν να οφείλεται αφενός στην προηγούμενη επισήμανση που κάναμε για την γενικότερη μείωση της εκδήλωσης του παράλληλου παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, αφετέρου στο γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη στους εσωτερικούς χώρους του Κέντρου και στο είδος του εξοπλισμού που αυτό συνεπάγεται. Μεγαλύτερες διαφορές μπορεί να υπήρχαν αν η έρευνα διεξαγόταν σε εξωτερικούς χώρους στους οποίους η αμμοδόχος ή ο κήπος ευνοούν λειτουργικές δραστηριότητες των παιδιών σε παράλληλο πλαίσιο, όπως το να κάθονται πλάι - πλάι και να γεμίζουν και να αδειάζουν κουβαδάκια, να σκάβουν κ.τ.λ.

Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων για τα είδη παιχνιδιού που εκδηλώθηκαν σε σχέση με την ηλικία έδειξαν σχετικά με το κοινωνικό παιχνίδι ότι οι τρεις ηλικιακές ομάδες της έρευνάς μας ενεπλάκησαν κυρίως σε ομαδικό παρά σε μοναχικό και σε παράλληλο παιχνίδι. Αυτό φάνηκε ότι συσχετίζεται με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά αλλά και με το είδος του προσφερόμενου εξοπλισμού. Όσον αφορά δε το γνωστικό παιχνίδι ήταν αντιπροσωπευτικό του σταδίου ανάπτυξης το οποίο διάγουν.

---

[343] **RUBIN, K. κ.α. (1983):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.4 Διαφορές στις προτιμήσεις των παιδιών στα παιχνίδια – αντικείμενα

Το δεύτερο ερώτημα που θέσαμε αφορά στη διερεύνηση των διαφορών στις προτιμήσεις των παιδιών των τριών ομάδων ανάμεσα στα προσφερόμενα παιχνίδια – αντικείμενα.

Η ανάλυση των ποσοστών απασχόλησης των παιδιών με την κάθε κατηγορία από τα παιχνίδια - αντικείμενα κατά ομάδα, φαίνεται στον πίνακα 13.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΗΛΙΚΙΑ (ΕΤΗ)					
	5		7		9	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΕΝΤΥΠΑ	16	8,8%	33	11,4%	37	15,2%
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	48	26,5%	45	15,6%	52	21,3%
ΑΠΛΑ Π.Α	35	19,3%	27	9,3%	11	4,5%
ΙΣ. ΣΤΑΘ/ΣΗΣ	6	3,3%	11	3,8%	39	16%
ΔΡΑΜ/ΣΗΣ	9	5%	25	8,7%	4	1,6%
ΕΚΠ/ΚΑ	67	37%	148	51,2%	101	41,4%
ΣΥΝΟΛΟ	**181**	**100%**	**289**	**100%**	**244**	**100%**
	N = 16		**N = 27**		**N = 28**	

Πινακας 13: Συχνότητα και ποσοστό επιλογής της κάθε μίας από τις ομάδες παιχνιδιών – αντικειμένων κατά ηλικιακή ομάδα παιδιών.

Τα παιχνίδια - αντικείμενα που προτιμήθηκαν περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας των πέντε ετών ήσαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια σε ποσοστό 37%. Μεγάλη επίσης συχνότητα προτίμησης εμφάνισαν τα υλικά χειροτεχνίας σε ποσοστό 26.5% και τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα που ήταν η τρίτη συχνότερη επιλογή τους σε ποσοστό 19.3%. Τέταρτη συχνότερη επιλογή τους ήσαν τα διάφορα έντυπα σε ποσοστό 8.8%. Οι υπόλοιπες δύο κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων δηλαδή τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης και τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης εμφάνισαν χαμηλά ποσοστά επιλογής (5% και 3.3 % αντίστοιχα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα παιδιά της ομάδας των επτά ετών προτίμησαν περισσότερο τα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα με ποσοστό 51.2% και ακολούθησαν με σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό επιλογής τα υλικά χειροτεχνίας και τα διάφορα έντυπα (15.6% και 11.4% αντίστοιχα). Τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα ήσαν η τέταρτη συχνότερη επιλογή τους (9,3%) ενώ τα τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης και τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης εμφάνισαν και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα χαμηλά ποσοστά επιλογής (8,7 % και 3,8 % αντίστοιχα).

Στην ομάδα των εννέα ετών, τα παιδιά επίσης επέλεξαν περισσότερο τα εκπαι-δευτικά παιχνίδια - αντικείμενα σε ποσοστό 41.4%. Τα υλικά χειροτεχνίας ήσαν η δεύτερη συχνότερη επιλογή τους με ποσοστό 21.3%. Ακολούθησαν όμως σε αυτή την ομάδα ως τρίτη συχνότερη επιλογή τα παιχνίδια αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης με ποσοστό 16% και τα διάφορα έντυπα με ποσοστό 15.2%. Τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα και τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης εμφάνισαν τα χαμηλότερα ποσοστά επιλογής (4,5% και 1,6 % αντίστοιχα).

Μια πρώτη εκτίμηση που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι οι συχνότερες επιλογές παιχνιδιών – αντικειμένων είναι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα και τα υλικά χειροτεχνίας για τις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες ενώ επιπλέον για την μικρότερη ηλικιακά ομάδα και τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα συγκαταλέγονται στις πρώτες προτιμήσεις τους.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στον έλεγχο ομοιογένειας των διακυμάνσεων για τις προτιμήσεις των παιδιών σε σχέση με τις επιλογές τους σε παιχνίδια - αντικείμενα, προκειμένου να ελέγξουμε αν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή απλής ανάλυσης διακύμανσης (one way anova).

Ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων Levene έδειξε ότι οι διακυμάνσεις ήσαν ανομοιογενείς ($p<0,05$) εκτός από την περίπτωση των έντυπων υλικών και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών – αντικειμένων ($p>0,05$) (βλ. πιν. 14).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	1,167	2	68	,317
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡΟΤΕΧΝΙΑΣ	4,580	2	68	,014
ΑΠΛΑ Π.Α	15,152	2	68	,000
ΕΚΠ/ΚΑ Π.Α	1,830	2	68	,168
Π.Α ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	9,398	2	68	,000
Π.Α ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ / ΣΤΑΘΕΡΟΠΟΙΗΣΗΣ	11,670	2	68	,000

Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων Levene για τις προτιμήσεις των παιδιών στις έξι κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων σε σχέση με τις τρεις ηλικιακές ομάδες της έρευνας.

Στην περίπτωση αυτών των δύο περιπτώσεων προχωρήσαμε σε απλή ανάλυση διακύμανσης από την οποία προέκυψαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών μόνο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών – αντικειμένων (F= 4,381, df 2, p<0,05) (βλ. πιν.15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	Between Groups	,683	2	,342	,191	,827
ΕΚΠ/ΚΑ ΠΑΙΧ. ΑΝΤ/ΝΑ	Between Groups	49,721	2	24,860	4,381	,016

Πίνακας 15: Εφαρμογή της απλής ανάλυσης διακύμανσης (one way Anova) για τις κατηγορίες: έντυπα υλικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα.

Εφαρμόσαμε για τις υπόλοιπες κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων (στις οποίες οι διακυμάνσεις ήσαν ανομοιογενείς) τον έλεγχο Welch, προκειμένου να εντοπίσουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές (p<0,05) ως προς το μέσο όρο τους.

Στον πίνακα 16 φαίνεται ο μέσος όρος (Μ.Ο) χρήσης της κάθε κατηγορίας παιχνιδιών - αντικειμένων από κάθε μια ηλικιακή ομάδα και στον πίνακα 17 τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο Welch.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

ΗΛΙΚΙΑ	ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡ/ΝΙΑΣ	ΑΠΛΑ ΠΑΙΧ. ΑΝΤ/ΝΑ	ΕΚΠ/ΚΑ ΠΑΙΧ. ΑΝΤ/ΝΑ	ΠΑΙΧ. ΑΝΤ/ΝΑ ΔΡΑΜ/ΣΗΣ	ΠΑΙΧ. ΑΝΤ/ΝΑ ΙΣ/ΠΙΑΣ-ΣΤΑΘ/ΣΗΣ
5	1,06	3,00	2,19	4,19	,56	,38
7	1,22	1,67	1,00	5,48	,93	,41
9	1,32	1,86	,39	3,61	,14	1,39

Πίνακας 16: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) των παρατηρήσεων που σημειώθηκαν στην κάθε κατηγορία παιχνιδιών - αντικειμένων κατά ηλικιακή ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

		Statistic(a)	df1	df2	Sig.
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡ/ΝΙΑΣ	Welch	1,789	2	34,179	,182
ΑΠΛΑ Π.Α	Welch	5,307	2	30,859	,010
Π.Α ΔΡΑΜ/ΣΗΣ	Welch	8,726	2	31,065	,001
Π. Α ΙΣ.- ΣΤΑΘ/ΣΗΣ	Welch	5,443	2	41,548	,008

Πίνακας 17: Εφαρμογή του ελέγχου Welch για τις προτιμήσεις των παιδιών των τριών ηλικιακών ομάδων στις τέσσερις από τις έξι κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων, στις οποίες οι διακυμάνσεις ήσαν ανομοιογενείς.

Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα του ελέγχου Welch, σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους προκύπτουν ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών ως προς τις κατηγορίες: απλά παιχνίδια –αντικείμενα, παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης και παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης.

Εφαρμόσαμε για μία ακόμη φορά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis. Τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού αυτού ελέγχου επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία ελέγχου Welch και την απλή ανάλυση διακύμανσης για σημαντικές διαφορές ($p<0,05$) ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών ως προς τις κατηγορίες: απλά παιχνίδια –αντικείμενα, παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης και παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης αλλά και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών – αντικειμένων σε αντιστοιχία με τον παραμετρικό έλεγχο της απλής ανάλυσης διακύμανσης (βλ. πιν. 18).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

	ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡ/ΝΙΑΣ	ΑΠΛΑ Π.Α	ΕΚΠ/ΚΑ Π.Α	Π.Α ΔΡΑΜ/ΣΗΣ	Π.Α ΙΣ/ΠΙΑΣ-ΣΤΑΘ/ΣΗΣ
Chi-Square	1,088	3,402	8,478	7,055	13,428	9,964
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,580	,183	**,014**	**,029**	**,001**	**,007**

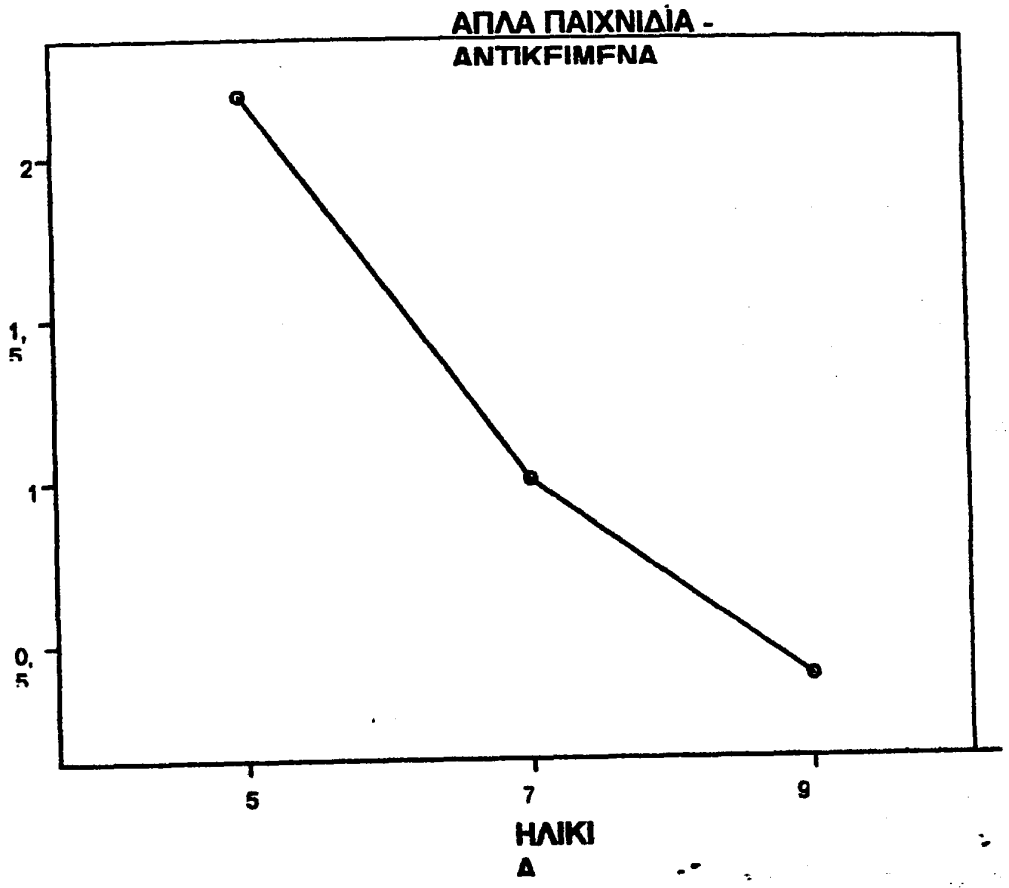
Πίνακας 18: Εφαρμογή του ελέγχου Kruskal – Wallis στις προτιμήσεις των παιδιών των τριών ηλικιακών ομάδων στις έξι κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε μόνο στις περιπτώσεις, όπου βρέθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες.

Απλά παιχνίδια – αντικείμενα: Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες στις προτιμήσεις τους σε απλά παιχνίδια – αντικείμενα. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των πέντε ετών και την ομάδα εννέα ετών. Οι ομάδες πέντε και επτά ετών και επτά και εννέα ετών δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Τα παιδιά πέντε ετών (Μ.Ο= 2.19) χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα από τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 0.39) στο παιχνίδι τους.

Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνεται ότι οι προτιμήσεις των παιδιών σε απλά παιχνίδια – αντικείμενα εμφανίζουν φθίνουσα τάση σε σχέση με την ηλικία τους (Μ.Ο= 2.19, 1.00, 0.39 για τις ηλικιακές ομάδες πέντε επτά και εννέα ετών αντίστοιχα), (βλ. γράφημα 5).

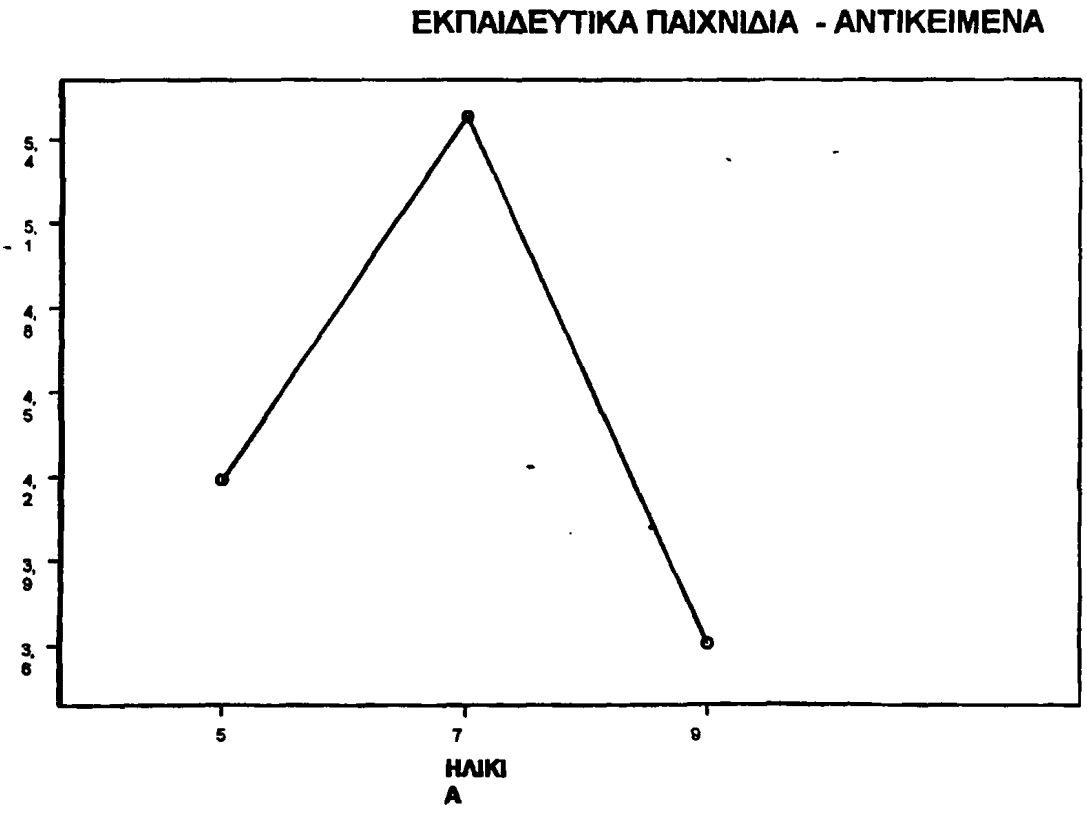
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 5: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) προτίμησης σε απλά παιχνίδια – αντικείμενα για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

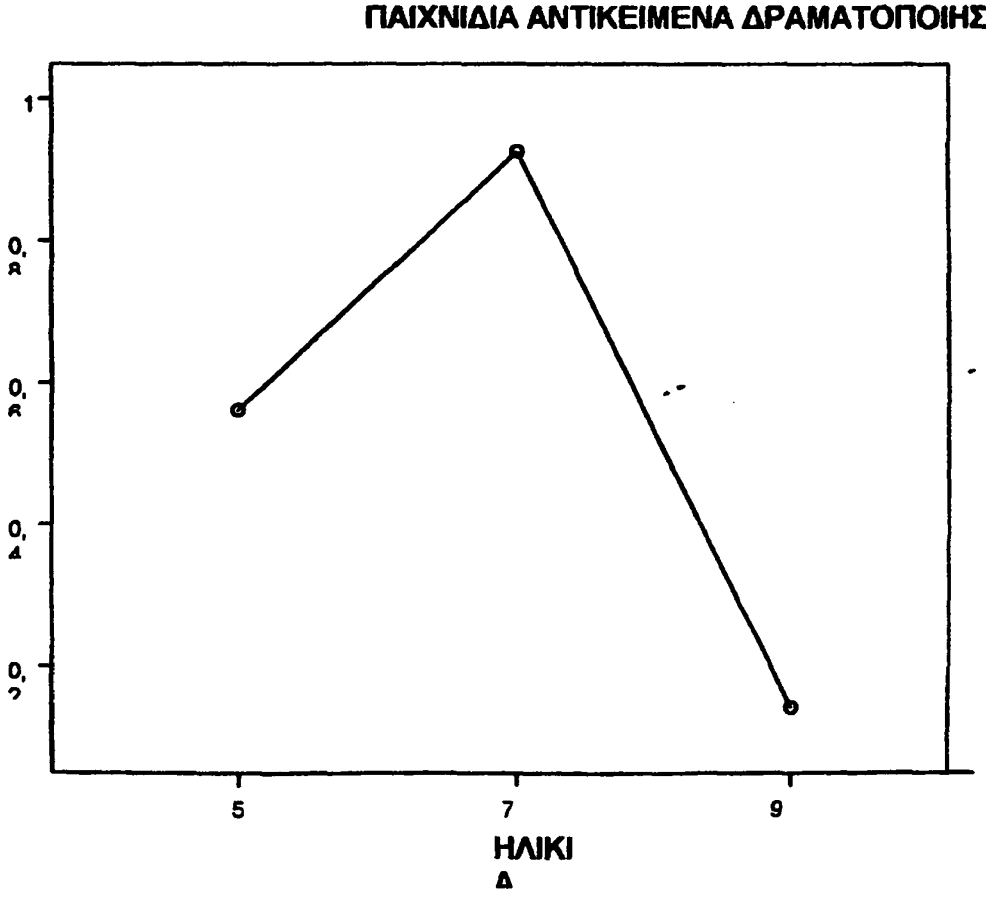
Εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα: Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες στις προτιμήσεις τους σε εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Bonferroni (χρησιμοποιήθηκε ο συγκεκριμένος έλεγχος γιατί οι διακυμάνσεις σε αυτή την κατηγορία εμφάνισαν ομοιογένεια) έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των επτά ετών και την ομάδα εννέα ετών. Οι ομάδες πέντε και επτά και πέντε και εννέα ετών δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Τα παιδιά επτά ετών (Μ.Ο= 5.48) χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα από τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 3.61) στο παιχνίδι τους (βλ. γράφημα 6).



Γράφημα 6: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) προτίμησης σε εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης: Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των επτά ετών και την ομάδα εννέα ετών. Οι ομάδες πέντε και επτά και πέντε και εννέα ετών δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Τα παιδιά επτά ετών (Μ.Ο= 0.93) χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης από τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 0.14) στο παιχνίδι τους (βλ. γράφημα 7).



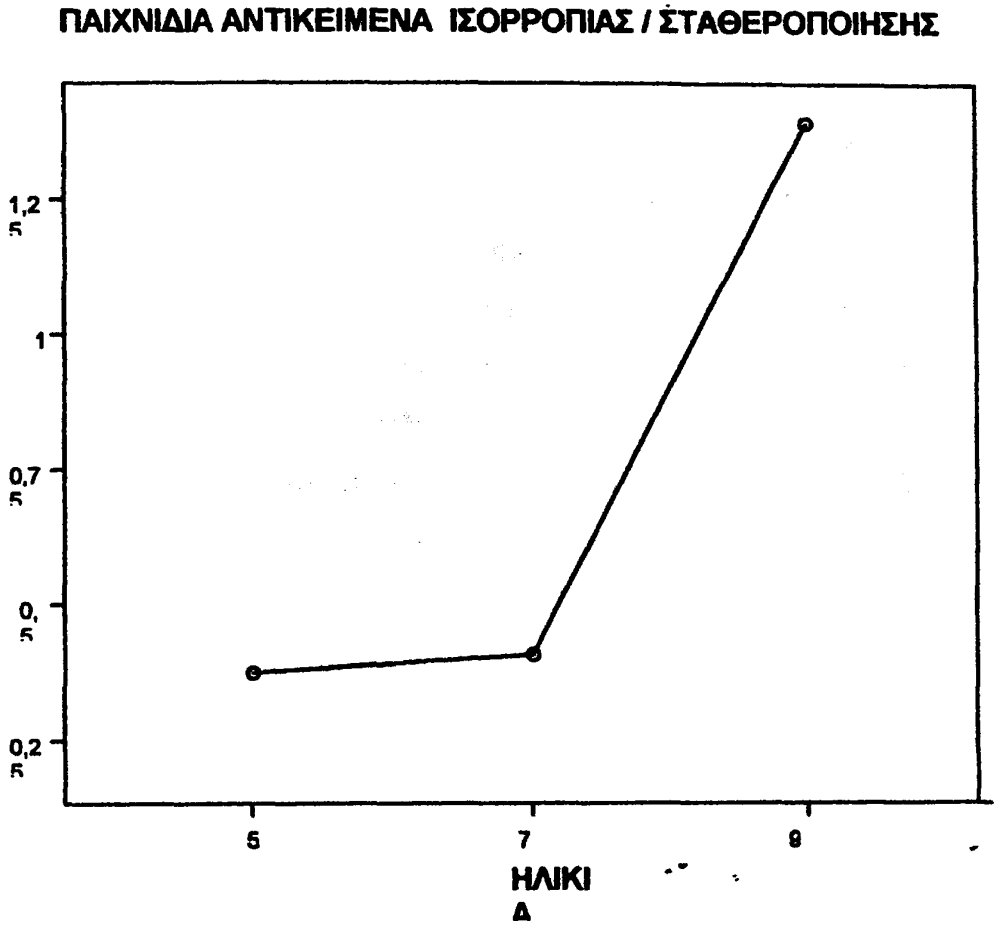
Γράφημα 7: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) προτίμησης σε παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης: Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης. Ο έλεγχος πολλαπλής σύγκρισης Games – Howell έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα των εννέα ετών προς τις άλλες δύο ομάδες. Οι ομάδες πέντε και επτά ετών δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Τα παιδιά εννέα ετών (Μ.Ο= 1.39) χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης από τα παιδιά πέντε (Μ.Ο=0.38) και επτά ετών (Μ.Ο= 0.41) στο παιχνίδι τους.

Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνεται ότι οι προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης εμφανίζουν αύξουσα τάση σε σχέση με την ηλικία τους (Μ.Ο= 0,38, 0,41, 1,39 για τις ηλικιακές ομάδες πέντε επτά και εννέα ετών αντίστοιχα), (βλ. γράφημα 8).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 8: Ο μέσος όρος (Μ.Ο) προτίμησης σε παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης για την κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.5 Έλεγχος της δεύτερης υπόθεσης

Με τον έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης επιδιώξαμε να εξετάσουμε αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες παιδιών πέντε, επτά και εννέα ετών σχετικά με τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων που επιλέγουν να παίζουν.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι η ηλικία έπαιξε σημαντικό ρόλο στις προτιμήσεις των παιδιών στις τέσσερις από τις έξι κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων και συγκεκριμένα: Στα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης, στα απλά παιχνίδια – αντικείμενα, στα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης και στα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα.

Δεν βρέθηκε σημαντική η επίδραση της ηλικίας στην συχνότητα με την οποία τα παιδιά επέλεξαν τα διάφορα έντυπα υλικά, καθώς και τα υλικά χειροτεχνίας που βρίσκονταν διαθέσιμα στο Κέντρο. Το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες παιδιών στη χρήση έντυπου υλικού και υλικών χειροτεχνίας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές οι κατηγορίες υλικών πιθανόν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ανάγκες και των τριών ηλικιακών ομάδων.

Ειδικά, όσον αφορά τα έντυπα υλικά, η θεματολογία των βιβλίων, περιοδικών κ.τ.λ. που προσφέρονταν στο Κέντρο, φάνηκε ότι κάλυψε τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών και ότι η μορφή των εντύπων ανταποκρίθηκε εξελικτικά στις δυνατότητες της ηλικίας τους. Γενικά όμως τα έντυπα υλικά δεν ήταν από τις πιο δημοφιλείς κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων στις προτιμήσεις των παιδιών.

Τα παιδιά πέντε ετών επέλεξαν σημαντικά περισσότερο να παίξουν με τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα από την ομάδα εννέα ετών. Η προτίμηση μάλιστα σε απλά παιχνίδια - αντικείμενα υποχώρησε με την ηλικία. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι τα απλά αντικείμενα (μαντήλια, μαξιλάρια, καρέκλες κ.α.) συνδέθηκαν κυρίως με το λειτουργικό παιχνίδι, το οποίο αποτέλεσε αγαπημένη ενασχόληση στα παιδιά πέντε ετών και ως εκ τούτου η συχνότητα χρήσης τους υπήρξε παράλληλη με την εξέλιξη του λειτουργικού παιχνιδιού που

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

είχε φθίνουσα πορεία σε σχέση με την ηλικία, όπως δείξαμε κατά τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης.

Στα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα τα παιδιά επτά ετών εμφάνισαν σημαντικά περισσότερη προτίμηση από τα παιδιά εννέα ετών. Αν και τα παιχνίδια - αντικείμενα αυτής της κατηγορίας αποτέλεσαν μία από τις πιο αγαπημένες ασχολίες για όλες τις ηλικιακές ομάδες, τα παιδιά επτά ετών ήσαν αυτά που έδειξαν την μεγαλύτερη επιμονή στο παιχνίδι με αυτά. Περισσότερες από της μισές δραστηριότητες των παιδιών επτά ετών έγιναν με τη χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων αυτής της κατηγορίας (51.2%). Από το σχετικό γράφημα και την εξέταση των μέσων όρων (βλ. γραφ. 6) προκύπτει ότι η προτίμηση των παιδιών σε εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα εμφάνισε αύξηση από την ηλικία των πέντε ετών που κορυφώθηκε στην ηλικία των επτά ετών και ύστερα υποχώρησε σημαντικά στην ηλικία των εννέα ετών.

Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι αυτό οφείλεται στον μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών παιχνιδιών - αντικειμένων που υπήρχαν στο Κέντρο, τα χαρακτηριστικά της κατασκευής των οποίων απευθύνονταν περισσότερο στα παιδιά των δύο πρώτων ηλικιακών ομάδων, του προλογικού δηλαδή σταδίου ανάπτυξης, καθώς προήγαγαν από το σχεδιασμό τους το δημιουργικό παιχνίδι (πάζλς και παιχνίδια κατασκευών). Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα από την άλλη πλευρά που απευθύνονταν στα παιδιά της ομάδας των εννέα ετών και συνδέονταν με παιχνίδι κανόνων, χαρακτηριστικό του σταδίου της συγκεκριμένης λογικής σκέψης στο οποίο βρίσκονται (επιτραπέζια, σκάκι, παιχνίδια - ερωτήσεων / γνώσεων κ.α.) ήταν σημαντικά λιγότερα σε αριθμό.

Επιπλέον, η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες επτά και εννέα ετών σε σχέση με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα, οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι τα παιδιά εννέα ετών, αφιέρωσαν πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα στην ενασχόληση με τα παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης (π.χ. λαστιχάκι, σχοινάκι, twister), τα οποία χρησιμοποίησαν και σε παιχνίδια με κανόνες. Ως εκ τούτου το παιχνίδι κανόνων, το οποίο χαρακτηρίζει το εξελικτικό στάδιο το οποίο βρίσκονται, διασπάστηκε σε δύο κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων άρα και η συχνότητα ενασχόλησής τους με το καθένα από αυτά. Αντίθετα τα παιδιά της δεύτερης ομάδας είχαν τη δυνατότητα να παίζουν με μια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

μόνο κατηγορία παιχνιδιών – αντικειμένων που να ταιριάζει εξελικτικά στην ηλικία τους, δηλαδή τα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα και επικεντρώθηκαν σε αυτά.

Τα παιδιά επτά ετών επέλεξαν επίσης σημαντικά περισσότερο τα παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης από την ομάδα εννέα ετών (βλ. γραφ. 7). Η σημαντική αυτή διαφορά που εμφάνισαν τα παιδιά επτά ετών συσχετίζεται με το γεγονός ότι περισσότερες από τις μισές φορές που χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης, η χρήση τους συνδέθηκε με συμβολικό παιχνίδι και ως εκ τούτου η συχνότητα στην προτίμησή τους είναι παράλληλη με την εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού που περιγράψαμε κατά τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης (βλ. σχετ. μέρος Β', κεφ. 3.3).

Η ομάδα των εννέα ετών από την άλλη πλευρά επέλεξε να παίξει σημαντικά περισσότερο από τις άλλες δύο ομάδες με τα παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης (βλ. γραφ. 8). Η ενασχόληση μάλιστα σε αυτή την κατηγορία παιχνιδιών - αντικειμένων παρουσίασε αύξηση με την ηλικία. Οι περισσότερες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με το λάστιχο και το σχοινάκι.

Η αυξανόμενη προτίμηση που βρέθηκε να υπάρχει στα παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης παράλληλα με την αύξηση της ηλικίας, πιθανόν να οφείλεται στην συνεχόμενη σωματική ανάπτυξη των παιδιών που συμβαίνει από την ηλικία των πέντε έως εννέα ετών.[344] Το μυϊκό σύστημα του παιδιού σημειώνει μάλιστα τέτοια εξέλιξη από την ηλικία των έξι ετών και μετά, ώστε στα έντεκα πλέον έχει καταλήξει να έχει διπλάσια σωματική δύναμη.[345] Επισημαίνεται μάλιστα χαρακτηριστικά στη σχετική βιβλιογραφία ότι η αύξηση της κινητικής επίδοσης κατά τη σχολική ηλικία εκφράζεται με το ενδιαφέρον και τη χαρά των παιδιών για σωματικές κινήσεις στα παιχνίδια, οι οποίες ευνοούνται από τη μεταβολή των σωματικών αναλογιών και την ενίσχυση των κάτω άκρων.[346]

Είναι φυσικό επακόλουθο λοιπόν τα παιδιά των εννέα ετών να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη επιδεξιότητα και ικανότητα για ενασχόληση με τέτοιου

---

[344] βλ. σχετ. διάγραμμα στο: **ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΣ Δ. (2003):** *Σύγχρονο σύστημα φυσικής αγωγής*, Αθήνα, σ. 149.
[345] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1995):** *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Ιωάννινα, σ. 24.
[346] **ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1995):** *ό.π.*, σσ. 27-28.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

είδους παιχνίδια – αντικείμενα και να τα προτιμούν περισσότερο από τις άλλες δύο μικρότερες ηλικιακά ομάδες. Επιπλέον τα παιχνίδια - αντικείμενα αυτής της κατηγορίας (λάστιχο, σχοινάκι, twister) έδιναν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά της μεγαλύτερης ομάδας σε ομαδικά παιχνίδια κανόνων, χαρακτηριστικό του σταδίου ανάπτυξης που διάγουν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αξιοποίησης παιχνιδιών – αντικειμένων ισορροπίας / σταθεροποίησης σε παιχνίδια κανόνων από τα μεγαλύτερα παιδιά αποτελούσε η ακόλουθη δραστηριότητα με το σχοινάκι: Τα παιδιά μιας ομάδας έκαναν σχοινάκι με τη σειρά. Τα παιδιά που δεν εκτελούσαν, τραγουδούσαν ταυτόχρονα ένα στερεότυπο ποιηματάκι με τους στίχους: ... με αγαπάει, με ζηλεύει, με μισεί, με κοροϊδεύει. Όταν το παιδί που εκτελούσε δεν μπορούσε πια να κάνει άλλο σχοινάκι, συνέπιπτε να σταματά σε κάποιον από τους παραπάνω στίχους και αντιμετώπιζε τις αντιδράσεις των υπολοίπων, οι οποίες ήταν ανάλογες με το νόημα του στίχου αυτού. Το παιδί που εκτελούσε έπρεπε να πει τότε στην ομάδα ποιόν σκεφτόταν, όταν έκανε σχοινάκι. Παρατηρούμε από την παραπάνω δραστηριότητα την τάση αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να προσαρμόζουν τα παιχνίδια – αντικείμενα που διαθέτουν, σε δραστηριότητες που να ταιριάζουν σωματικά, γνωστικά και κοινωνικά με την ηλικία τους.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.6 Το κοινωνικό και το γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων παιχνιδιού

Το τρίτο ερώτημα αφορά την περιγραφή της εξέλιξης του κοινωνικού και γνωστικού παιχνιδιού στα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων που εξετάζουμε.

Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στις δραστηριότητες παιχνιδιού εντάχθηκε σε μία από τις τρεις κατηγορίες:

- μοναχικό παιχνίδι
- παράλληλο παιχνίδι
- ομαδικό παιχνίδι.

Η ανάλυση X^2 (chi - square) χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της εξέλιξης του κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία.

Στον πίνακα 20 φαίνεται η συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε λειτουργικό παιχνίδι. Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν. 19) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών (ακριβής έλεγχος Fisher διπλής ουράς, $p=0.514$).

Η ανάλυση των ποσοστών του κοινωνικού παιχνιδιού μέσα στην κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξε ότι κυριαρχεί το ομαδικό παιχνίδι με ποσοστά 51,2%, 66,7% και 50% αντίστοιχα. Το μοναχικό παιχνίδι εμφανίζει αρκετά χαμηλότερα ποσοστά ενώ το παράλληλο παιχνίδι είναι ο τελευταίος πιο συχνός τύπος κοινωνικού παιχνιδιού σε συχνότητα εμφάνισης και για τις τρεις ομάδες (βλ. πίν. 20).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	3,318(a)	4	,506	,518		
Likelihood Ratio	3,420	4	,490	,533		
Fisher's Exact Test	3,307			,514		
Linear-by-Linear Association	,144(b)	1	,704	,727	,380	,052
N of Valid Cases	93					

a 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,72.
B The standardized statistic is ,380.

Πίνακας 19: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε λειτουργικό παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

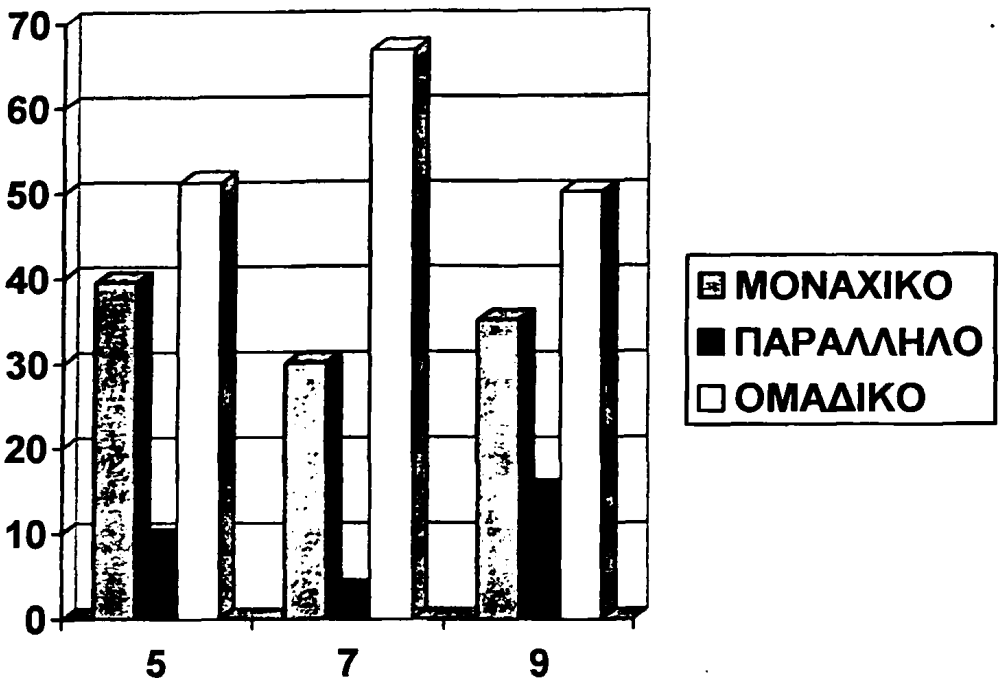
			ΗΛΙΚΙΑ		
			5	7	9
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	Count	17	9	7
		%	39.5%	30%	35%
	ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	Count	4	1	3
		%	9.3%	3.3%	15%
	ΟΜΑΔΙΚΟ	Count	22	20	10
		%	**51.2%**	**66.7%**	**50%**
Total		Count	43	30	20
		%	100%	100%	100%

Πίνακας 20: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε λειτουργικό παιχνίδι.

Το ραβδόγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει το ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν λειτουργικό (βλ. γράφημα 9).

Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών. Οι ομαδικές μορφές παιχνιδιού επικρατούν και στις τρεις ηλικιακές ομάδες.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 9 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν λειτουργικό.

Στον πίνακα 22 φαίνεται η συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης για το κοινωνικό παιχνίδι σε κάθε ηλικιακή ομάδα, όταν το γνωστικό περιεχόμενο ήταν δημιουργικό. Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν. 21) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών ($p > 0.05$).

Η ανάλυση των ποσοστών δείχνει ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας και τρίτης ομάδας εκδηλώνουν κυρίως το δημιουργικό παιχνίδι σε παράλληλο πλαίσιο, σε ποσοστά 44.9% και 45.6% αντίστοιχα ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας σε ομαδικό (53.6%). Το ομαδικό παιχνίδι όμως κυμαίνεται γενικά σε υψηλά ποσοστά και στις ομάδες των πέντε και εννέα ετών (37.1% και 39.2% αντίστοιχα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,683(a)	4	,104
Likelihood Ratio	7,746	4	,101
Linear-by-Linear Association	,257	1	,612
N of Valid Cases	280		

a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,98.

Πίνακας 21: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του κοινωνικού παιχνιδισύ σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε δημιουργικό παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

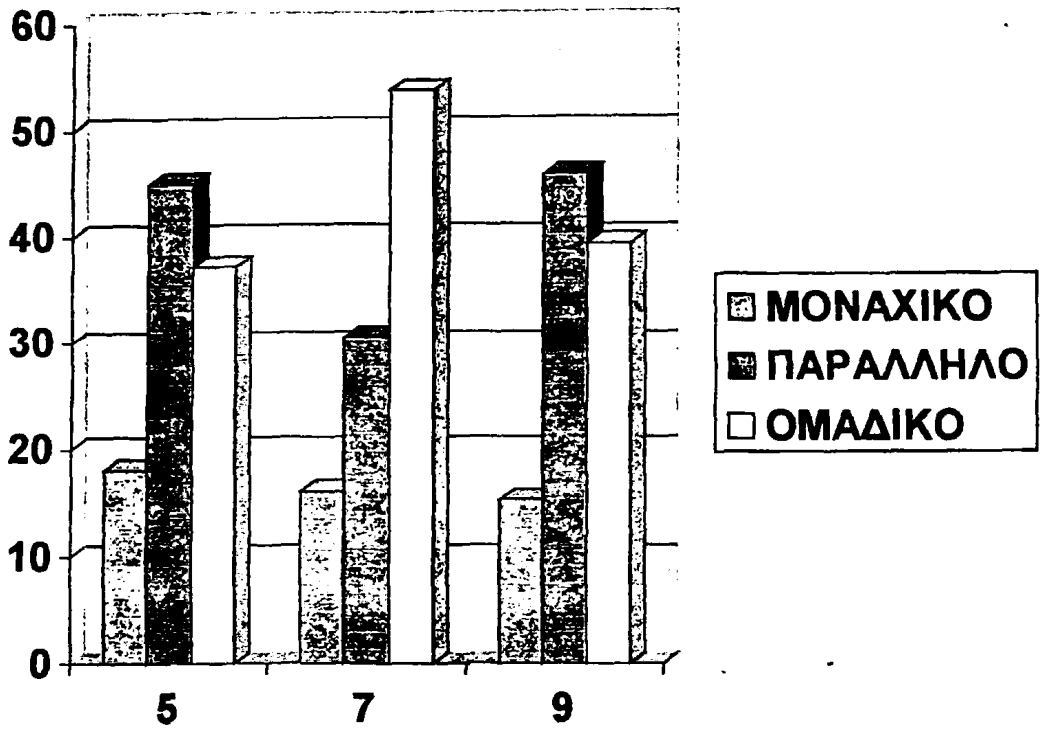
			ΗΛΙΚΙΑ		
			5	7	9
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	Count	16	18	12
		%	18%	16.1%	15.2%
	ΠΑΡΑΛΛΗΛΟ	Count	40	34	36
		%	44.9%	30.4%	45.6%
	ΟΜΑΔΙΚΟ	Count	33	60	31
		%	37.1%	53.6%	39.2%
Total		Count	89	112	79
		%	100%	100%	100%

Πίνακας 22: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδισύ, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε δημιουργικό παιχνίδι.

Το ραβδόγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει το ποσοστό εμφάνισης για την κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού κατά ηλικία όταν το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν δημιουργικό (βλ. γράφημα 10).

Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών. Το παράλληλο και το ομαδικό πλαίσιο είναι τα πιο συχνά είδη κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με τα οποία εκδηλώνεται το δημιουργικό παιχνίδι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 10 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν δημιουργικό.

Ο πίνακας 23 δείχνει τη συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης για το κοινωνικό παιχνίδι σε κάθε ηλικιακή ομάδα, όταν το γνωστικό περιεχόμενο ήταν παιχνίδι κανόνων. Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν. 24) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό παιχνίδι και την ηλικία των παιδιών (ακριβής έλεγχος Fisher διπλής ουράς, p=0.170).

Η ανάλυση των ποσοστών για τους τύπους κοινωνικού παιχνιδιού μέσα σε κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξε ότι τα παιδιά και των τριών ομάδων παίζουν παιχνίδι κανόνων σχεδόν αποκλειστικά μέσα σε ομαδικό πλαίσιο (100%, 96,7% και 100% αντίστοιχα).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

			ΗΛΙΚΙΑ		
			5	7	9
	ΜΟΝΑΧΙΚΟ	Count	0	3	0
		%	0	3.3%	0
	ΟΜΑΔΙΚΟ	Count	27	89	104
		%	100%	96.7%	100%
Total		Count	27	92	104
		%	100%	100%	100%

Πίνακας 23: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε παιχνίδι κανόνων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	4,330(a)	2	,115	,108		
Likelihood Ratio	5,371	2	,068	,108		
Fisher's Exact Test	3,265			,170		
Linear-by-Linear Association	,771(b)	1	,380	,412	,312	,211
N of Valid Cases	223					

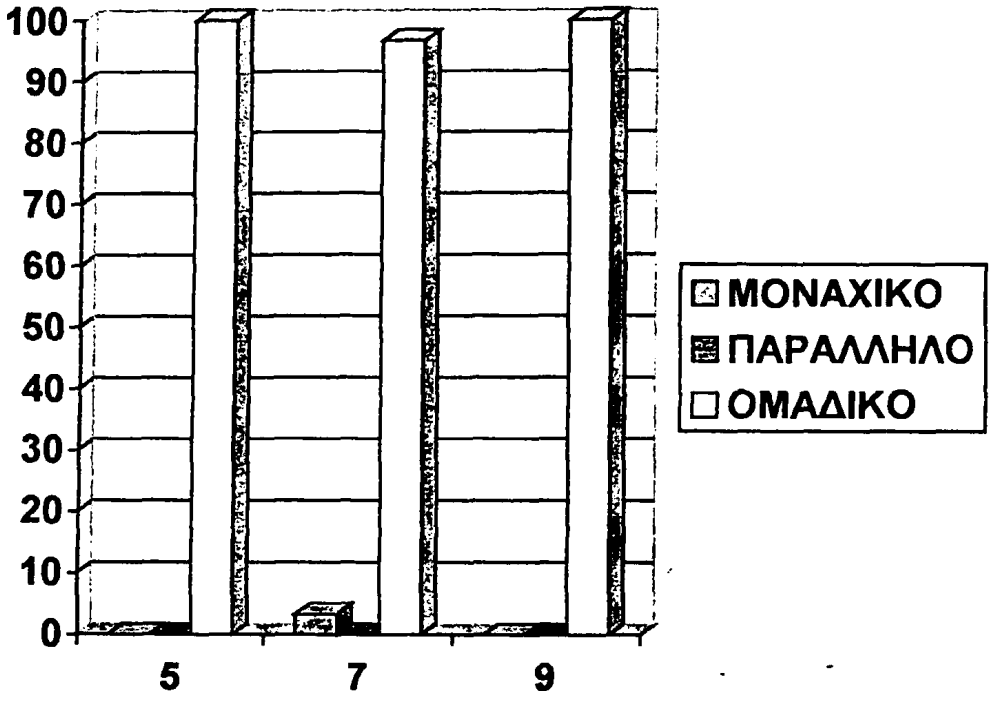
a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.
B The standardized statistic is ,878.

Πίνακας 24: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του κοινωνικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε παιχνίδι κανόνων.

Το ραβδόγραμμα που ακολουθεί δείχνει το ποσοστό εμφάνισης κατά ηλικία για την κάθε μια από τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν το γνωστικό περιεχόμενο ήταν παιχνίδι κανόνων (βλ. γράφημα 11).

Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών. Φαίνεται αντίθετα καθαρά η επικράτηση των ομαδικών ειδών παιχνιδιού σε όλες τις ηλικιακές ομάδες παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 11 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τρεις κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε παιχνίδι με κανόνες.

Στο συμβολικό παιχνίδι δεν κατέστη δυνατό να εφαρμοστεί η ανάλυση X^2 καθώς δεν εμφανίστηκε τέτοια μορφή παιχνιδιού σε μοναχικό και παράλληλο πλαίσιο παρά μόνο σε ομαδικό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η γνωστική συμπεριφορά των παιδιών στις δραστηριότητες παιχνιδιού εντάχθηκε σε μία από τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

- λειτουργικό παιχνίδι
- δημιουργικό παιχνίδι
- συμβολικό παιχνίδι
- παιχνίδι κανόνων.

Η ανάλυση X^2 χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της εξέλιξης του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία τους, για το κάθε ένα από τα είδη κοινωνικού παιχνιδιού ξεχωριστά.

Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει τη συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης για το γνωστικό παιχνίδι σε κάθε ηλικιακή ομάδα, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε μοναχικό παιχνίδι (βλ. πίν. 25). Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν. 26) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο γνωστικό περιεχόμενο και την ηλικία των παιδιών (ακριβής έλεγχος Fisher διπλής ουράς, p=0.145).

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

			ΗΛΙΚΙΑ		
			5	7	9
	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	Count	17	9	7
		%	51.5%	30%	36.8%
	ΔΗΜ/ΚΟ	Count	16	18	12
		%	48.5%	60%	63.2%
	ΚΑΝΟΝΩΝ	Count	0	3	0
		%	0%	10%	0%
Total		Count	33	30	19
		%	100%	100%	100%

Πίνακας 25: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τα τρία είδη γνωστικού παιχνιδιού που εκδηλώθηκαν, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε μοναχικό παιχνίδι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	7,670(a)	4	,104	,089		
Likelihood Ratio	8,503	4	,075	,088		
Fisher's Exact Test	5,973			,145		
Linear-by-Linear Association	1,314(b)	1	,252	,292	,152	,044
N of Valid Cases	82					

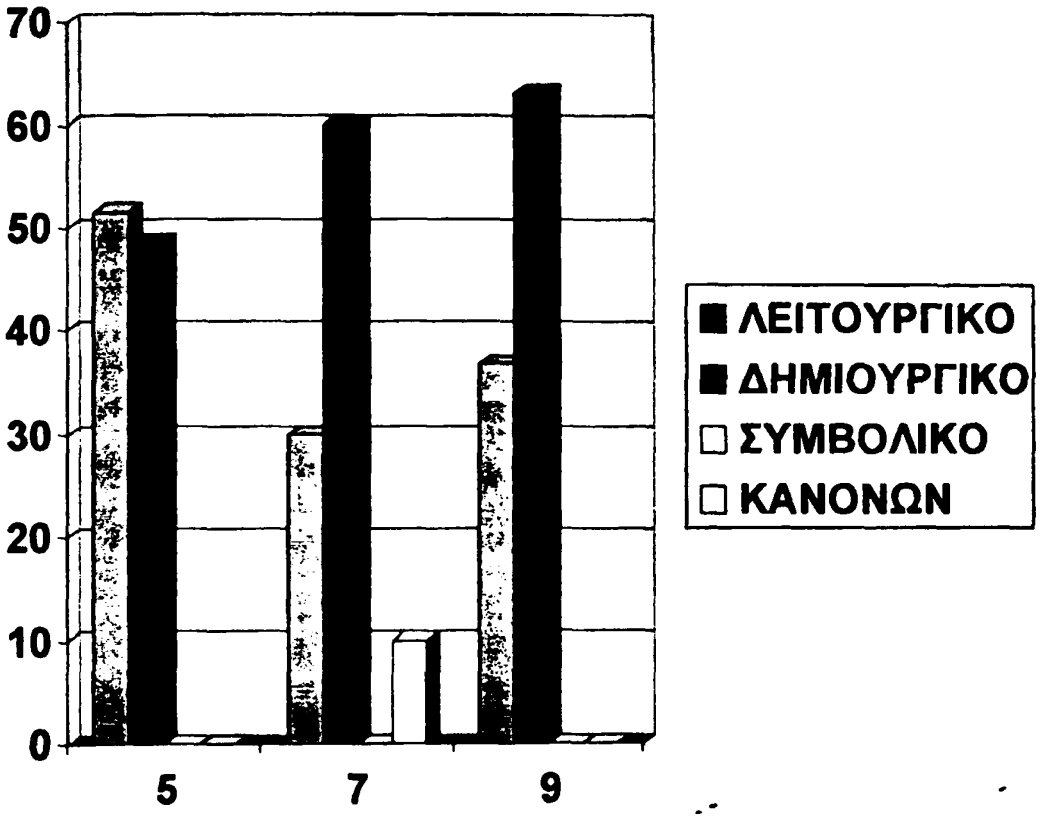
a 3 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.
B The standardized statistic is 1,146.

Πίνακας 26: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε μοναχικό παιχνίδι.

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό εμφάνισης της κάθε κατηγορίας γνωστικού παιχνιδιού όταν το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν μοναχικό (βλ. γράφημα 12).

Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση στην εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία των παιδιών.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 12 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδισύ, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε μοναχικό παιχνίδι.

Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει τη συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης για το γνωστικό παιχνίδι σε κάθε ηλικιακή ομάδα όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε παράλληλο παιχνίδι (βλ. πίν. 26). Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν 27) δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο γνωστικό περιεχόμενο και την ηλικία των παιδιών (ακριβής αμφίπλευρος έλεγχος Fisher, p=0.591).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

		ΗΛΙΚΙΑ		
		5	7	9
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	Count	4	1	3
	%	9.1%	2.9%	7.7%
ΔΗΜ/ΚΟ	Count	40	34	36
	%	90.9%	97.1%	92.3%
Total	Count	44	35	39
	%	100%	100%	100%

Πίνακας 26: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε παράλληλο παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	1,275(a)	2	,529	,591		
Likelihood Ratio	1,462	2	,481	,591		
Fisher's Exact Test	1,263			,591		
Linear-by-Linear Association	,083(b)	1	,774	,832	,474	,164
N of Valid Cases	118					

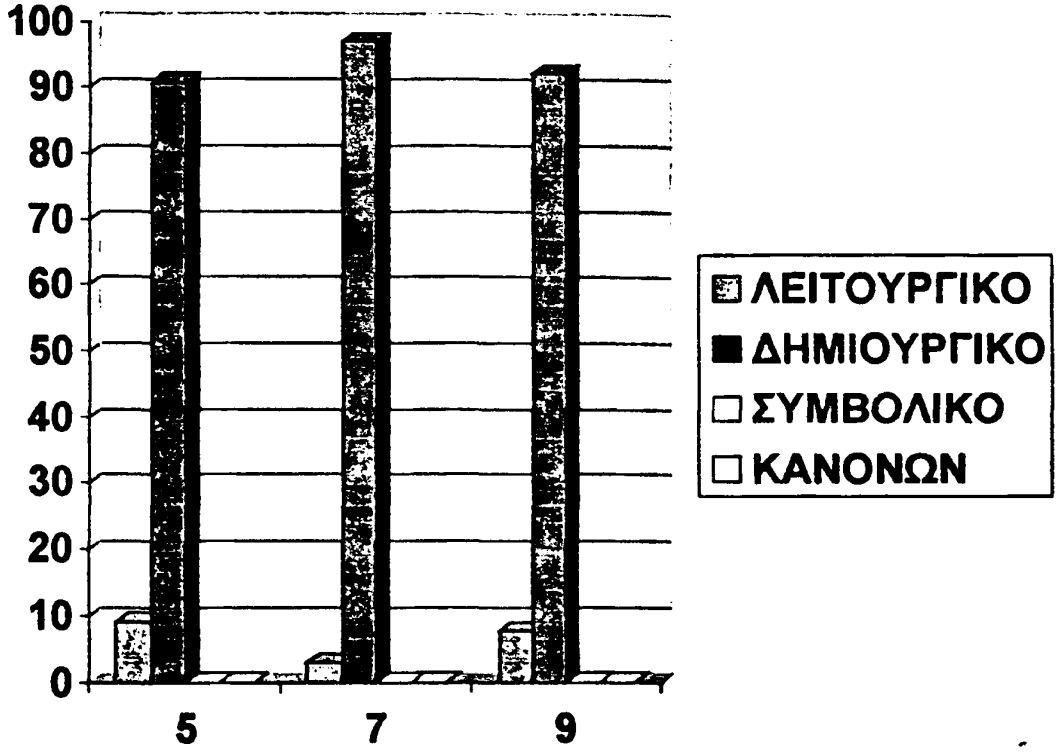
a 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,37.
B The standardized statistic is ,288.

Πίνακας 27: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε παράλληλο παιχνίδι.

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όταν το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν παράλληλο (βλ. γράφημα 13).

Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού και την ηλικία των παιδιών. Αντίθετα φαίνεται να επικρατεί και στις τρεις ομάδες το δημιουργικό παιχνίδι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 13 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε παράλληλο παιχνίδι.

Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει τη συχνότητα και το ποσοστό εμφάνισης για το γνωστικό παιχνίδι σε κάθε ηλικιακή ομάδα, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε ομαδικό παιχνίδι (βλ. πίν. 27). Η ανάλυση X^2 (βλ. πίν. 28) έδειξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο γνωστικό περιεχόμενο και την ηλικία των παιδιών ($p < 0.001$).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

			ΗΛΙΚΙΑ		
			5	7	9
	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ	Count	22	20	10
		%	25%	10,5%	6,7%
	ΔΗΜ/ΚΟ	Count	33	60	31
		%	37,5%	31,4%	20,8%
	ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ	Count	6	22	4
		%	6,8%	11,5%	2,7%
	ΚΑΝΟΝΩΝ	Count	27	89	104
		%	30,7%	46,6%	69,8%
Total		Count	88	191	149
		%	100%	100%	100%

Πίνακας 27: Συχνότητα και ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε ομαδικό παιχνίδι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,881(a)	6	,000
Likelihood Ratio	48,159	6	,000
Linear-by-Linear Association	38,756	1	,000
N of Valid Cases	428		

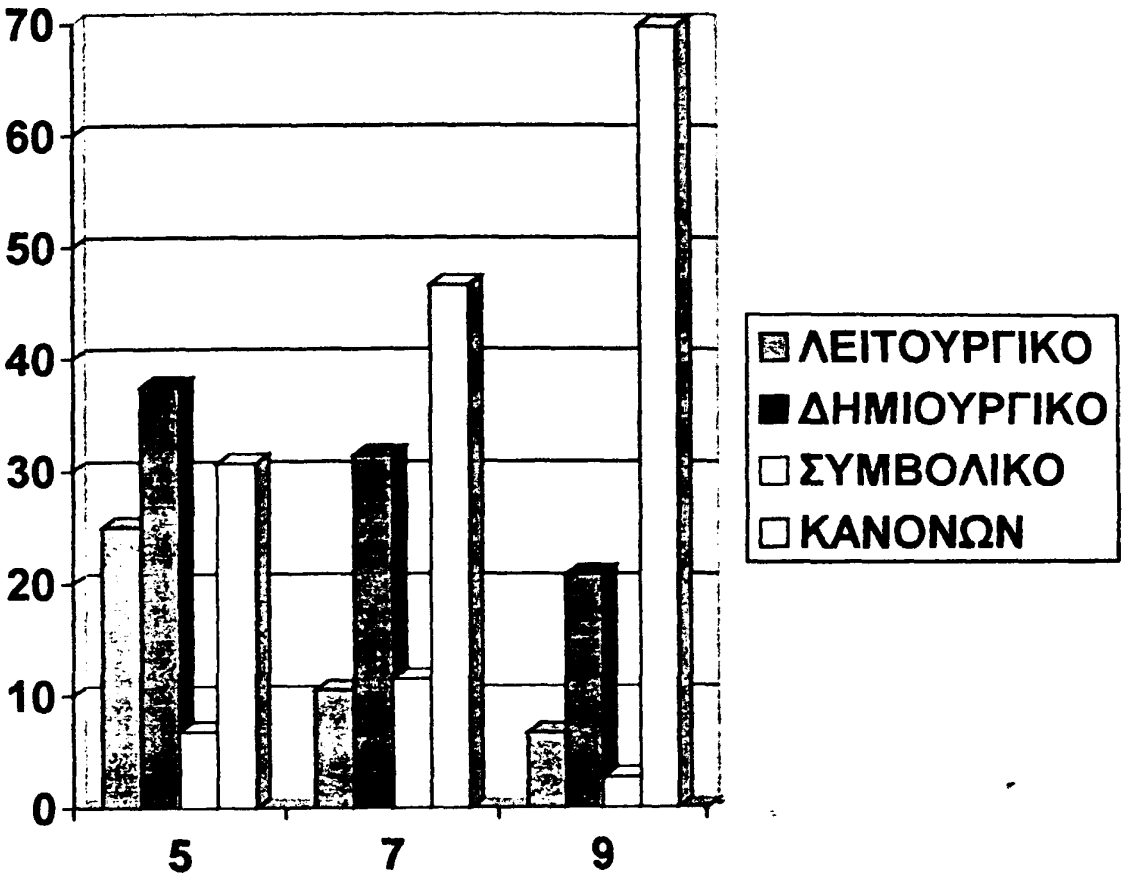
a 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,68.

Πίνακας 28: Εφαρμογή της μεθόδου X^2 για τον έλεγχο του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία, όταν όλα τα παιδιά εμπλέκονταν σε ομαδικό παιχνίδι.

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί φαίνεται το ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδιού, όταν το κοινωνικό περιεχόμενο του παιχνιδιού ήταν ομαδικό (βλ. γράφημα 14).

Φαίνεται ότι το λειτουργικό και το δημιουργικό παιχνίδι υποχωρούν σε σχέση με την ηλικία ενώ το παιχνίδι κανόνων αυξάνει. Το συμβολικό παιχνίδι αυξάνει μέχρι την ηλικία των επτά ετών και ύστερα υποχωρεί.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 14 (ραβδόγραμμα): Ποσοστό εμφάνισης μέσα στην κάθε ηλικιακή ομάδα για τις τέσσερις κατηγορίες γνωστικού παιχνιδισύ, όταν τα παιδιά εμπλέκονταν σε ομαδικό παιχνίδι.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.7 Έλεγχος της τρίτης και της τέταρτης υπόθεσης

Με την τρίτη υπόθεση επιδιώξαμε να ελέγξουμε την εξέλιξη που ακολουθεί το κοινωνικό παιχνίδι σε σχέση με την ηλικία των παιδιών της έρευνας, όταν παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα. Συγκεκριμένα υποθέσαμε ότι το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί τον επικρατέστερο τύπο παιχνιδιού και για τις τρεις ομάδες ενώ η συχνότητα εμφάνισης μοναχικού και παράλληλου παιχνιδιού αντίστοιχα υποθέσαμε ότι κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα.

Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών και στην εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού (μοναχικό, παράλληλο, ομαδικό) σε παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών.

Η ανάλυση των ποσοστών για το κοινωνικό παιχνίδι που εκδηλώθηκε σε σχέση με το κάθε είδος γνωστικού παιχνιδιού, έδειξε ότι οι ομαδικές μορφές παιχνιδιού επικρατούν και στις τρεις ηλικιακές ομάδες που εξετάζουμε. Συγκεκριμένα είναι πρώτες σε συχνότητα εμφάνισης στην περίπτωση που τα παιδιά παίζουν λειτουργικό παιχνίδι, ενώ χαρακτηρίζουν αποκλειστικά το συμβολικό παιχνίδι και σχεδόν αποκλειστικά το παιχνίδι κανόνων. Εμφανίζονται τέλος μαζί με τις παράλληλες δραστηριότητες να βρίσκονται πολύ υψηλότερα από το μοναχικό παιχνίδι σε συχνότητα εμφάνισης, όταν το γνωστικό μέρος των δραστηριοτήτων είναι δημιουργικό.

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι κατά την προσχολική ηλικία το ομαδικό παιχνίδι κατά κανόνα αυξάνεται σταθερά με την ηλικία ενώ το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι αντίστοιχα υποχωρούν.[347] Στη δική μας έρευνα στην οποία εξετάσαμε παιδιά πέντε, επτά και εννέα ετών, φαίνεται ότι το ομαδικό παιχνίδι είναι πλέον ο κυρίαρχος τύπος κοινωνικού παιχνιδιού. Άλλες έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι τα ομαδικά παιχνίδια συνεχίζουν να αυξάνονται στις προτιμήσεις των παιδιών μέχρι και την ηλικία των δώδεκα ετών. [348]

---

[347] **RUBIN, K. κ.α. , (1976):** *ό.π.*
- **RUBIN, K. κ.α. , (1978);** *ό.π.*
- **TIZARD, B κ.α. (1976):** *ό.π.*
- **PARTEN, M. (1932):** *ό.π..*
- **CRADDOCK T, M. (2003):** *ό.π.*

[348] **ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γ. (1981):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Επιπλέον το κοινωνικό παιχνίδι επηρεάζεται σημαντικά και από το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων και την προτεινόμενη λειτουργία τους. [349] Τα περισσότερα παιχνίδια – αντικείμενα έδιναν τη δυνατότητα ή προϋπέθεταν να παίζουν πολλά παιδιά μαζί. Λίγα ήταν τα παιχνίδια – αντικείμενα που οι προτεινόμενες λειτουργίες χρήσης τους προήγαγαν μοναχικό παιχνίδι και ακόμη λιγότερες οι κατηγορίες παιχνιδιών - αντικειμένων που θα μπορούσαν να προάγουν παράλληλο παιχνίδι, όπως για παράδειγμα τα υλικά χειροτεχνίας.

Ειδικά τα υλικά χειροτεχνίας ως υλικό καθώς και ο τρόπος τοποθέτησης των τραπεζιών στο Κέντρο πιθανόν να επέδρασαν στο κοινωνικό μέρος του δημιουργικού παιχνιδιού, το οποίο εκδηλώθηκε κυρίως σε παράλληλο πλαίσιο, όπως ήδη παρατηρήσαμε κατά τον έλεγχο της πρώτης υπόθεσης. Τα τραπεζάκια που κάθονταν τα παιδιά για να ζωγραφίσουν ήταν τοποθετημένα πλάι – πλάι και τα υλικά ζωγραφικής συνήθως βρίσκονταν πάνω τους. Αυτή η διαρρύθμιση ανάγκαζε τα παιδιά να κάθονται δίπλα – δίπλα και να μοιράζονται κοινά υλικά και ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση του παράλληλου δημιουργικού παιχνιδιού στις περιπτώσεις που αφορούν φυσικά τη ζωγραφική, η οποία όμως αποτελούσε και μια από τις συνηθέστερες μορφές παιχνιδιού αυτού του τύπου. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι τα υλικά χειροτεχνίας συνδέονται περισσότερο με παράλληλες μορφές παιχνιδιού.[350]

Με τον έλεγχο της τέταρτης υπόθεσης επιδιώξαμε να διερευνήσουμε την εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με την ηλικία των παιδιών της έρευνας, όταν παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα. Συγκεκριμένα υποθέσαμε ότι όταν τα παιδιά στις παραπάνω ηλικιακές ομάδες παίζουν με παιχνίδια – αντικείμενα, η συχνότητα παιχνιδιών με κανόνες αυξάνεται με την ηλικία ενώ η συχνότητα λειτουργικού και δημιουργικού παιχνιδιού αντίστοιχα μειώνονται. Το

---

[349] **QUILITCH, H. R. & RISLEY, T.R (1973):** *ό.π.*
- **RETTING M. (1993):** *ό.π.*
- **HENDRICKSON J.,M. (1981):** *ό.π.*
- **ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997):** *ό.π.*.

[350] **PARTEN, M.B. (1933):** *ό.π.*
- **RUBIN, K. H (1977) β:** *ό.π.*
- **HENDRICKSON J. M. (1981):** *ό.π.*
- **UPDEGRAFF, R & HERBST, E. (1933):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμβολικό παιχνίδι υποθέσαμε ότι κορυφώνεται στην δεύτερη ηλικιακή ομάδα και μετά υποχωρεί.

Η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών και στην εξέλιξη του γνωστικού παιχνιδιού μόνο στην περίπτωση που τα παιδιά εμπλέκονταν σε ομαδικό παιχνίδι.

Σε αυτή την περίπτωση, παρατηρούμε ότι το λειτουργικό και το δημιουργικό παιχνίδι μειώθηκαν με την πρόοδο της ηλικίας ενώ το παιχνίδι κανόνων αντίστοιχα αυξήθηκε. Το συμβολικό παιχνίδι παρουσίασε αύξηση έως την ηλικία των επτά ετών και στη συνέχεια παρουσίασε ύφεση στην τρίτη ομάδα.

Συνεπώς δεν επαληθεύεται για όλες τις περιπτώσεις κοινωνικού παιχνιδιού απόλυτα η δομή που περιγράφεται από την ερευνητική μας υπόθεση. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα μικρότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε περισσότερο λειτουργικό και δημιουργικό παιχνίδι και σε λιγότερο συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι κανόνων από τα μεγαλύτερα.[351]

Οι έρευνες αυτές αφενός αφορούν κατά βάση το παιδί της προσχολικής ηλικίας αφετέρου διαφέρουν στο γεγονός ότι εξετάζουν όλες τις δραστηριότητες παιχνιδιού και όχι μόνο όσες τα παιδιά χρησιμοποιούν παιχνίδια – αντικείμενα. Η χρήση παιχνιδιών – αντικειμένων παρατηρήσαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι συσχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που παίζουν τα παιδιά καθώς τα παιχνίδια – αντικείμενα καθοδηγούν με τον σχεδιασμό τους τα παιδιά σε συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού (βλ. μέρος Β΄, κεφ. 3.8).

Η καταγραφή επιπλέον και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού χωρίς αντικείμενα, θα μπορούσε να αυξήσει σημαντικά τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων τύπων παιχνιδιού, ιδιαίτερα του συμβολικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού κανόνων, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την εμπειρία που αποκομίσαμε κατά την παρατήρηση.

Σημαντικό είναι επίσης ότι διαφέρει και ο τρόπος μεθοδολογικής προσέγγισης που ακολουθεί ο κάθε ερευνητής για την εύρεση εξελικτικών διαφορών. Στη δική μας έρευνα εξετάσαμε, για τον έλεγχο της συγκεκριμένης

---

[351] **RUBIN, K. κ.α. (1978):** *ό.π.*
- **SANDERS, K, & HARPER, L. (1976):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

υπόθεσης, τα είδη γνωστικού παιχνιδιού σε σχέση με το κάθε είδος κοινωνικού παιχνιδιού ξεχωριστά.

Επίσης από την επεξεργασία της τρίτης υπόθεσης, προκύπτει πως το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι στις ηλικιακές ομάδες που εμείς εξετάζουμε έχουν ήδη περιέλθει σε ύφεση, παραχωρώντας τη θέση τους σε περισσότερο ομαδικές μορφές παιχνιδιού. Όσον αφορά ιδιαίτερα το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων, αυτοί οι τύποι παιχνιδιού εκδηλώθηκαν μόνο ή σχεδόν αποκλειστικά σε ομαδικό πλαίσιο.

Τα αποτελέσματα λοιπόν που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα για εξελικτικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες στα γνωστικά είδη παιχνιδιού μόνο σε ομαδικό πλαίσιο δραστηριοτήτων, ενισχύουν την παραπάνω παρατήρηση. Η εξέλιξη δε του γνωστικού παιχνιδιού σε αυτή την περίπτωση είναι σύμφωνη με τις θεωρητικές απόψεις που έχουμε παρουσιάσει. Το λειτουργικό παιχνίδι χαρακτηριστικό των μικρότερων παιδιών της προσχολικής ηλικίας, υποχώρησε στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Το δημιουργικό παιχνίδι, το οποίο χαρακτηρίζει σε συχνότητα εμφάνισης κυρίως τα παιδιά του προλογικού σταδίου, υποχώρησε και αυτό στην ομάδα των εννέα ετών. Το συμβολικό παιχνίδι που χαρακτηρίζει επίσης το προλογικό στάδιο ανάπτυξης και υποχωρεί μετά τα πρώτα σχολικά χρόνια, παρατηρήθηκε να εμφανίζει παρόμοια εξέλιξη και στα πλαίσια της δικής μας έρευνας. Τέλος το παιχνίδι κανόνων, το οποίο εμφανίζεται λιγότερο στο προλογικό στάδιο και χαρακτηρίζει κυρίως το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, αυξήθηκε σταθερά μέχρι την τρίτη και ανώτερη ηλικιακά ομάδα παιδιών της δικής μας έρευνας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.8 Σχέσεις ανάμεσα στα είδη του παιχνιδιού και στα παιχνίδια – αντικείμενα

Στον πίνακα 29 φαίνεται το ποσοστό με το οποίο συνδέθηκε το κάθε ένα είδος παιχνιδιού με τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών.

Από την ανάλυση των ποσοστών που καταγράφουν τη σύνδεση των παιχνιδιών - αντικειμένων με το κάθε είδος παιχνιδιού και τις σημειώσεις που καταγράψαμε ως παρατηρήσεις κατά την διάρκεια της παρατήρησης, συμπεραίνουμε ότι τα παιχνίδια - αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν κυρίως σύμφωνα με την προτεινόμενη από την κατασκευή λειτουργία τους και συνδέθηκαν με συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού. Αυτό το γεγονός οφείλεται πιθανόν στο είδος των παιχνιδιών αντικειμένων, από τα οποία τα περισσότερα είχαν αυστηρά προκαθορισμένο τρόπο χρήσης και την μεγάλη ποικιλία τους, η οποία ανταποκρίθηκε σε όλες σχεδόν τις πιθανές επιθυμίες των παιδιών για παιχνίδι και συνεπώς δεν προέκυψε η ανάγκη στα παιδιά να διευρύνουν συχνά τη χρήση κάποιου παιχνιδιού – αντικειμένου προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες κάποιου σεναρίου παιχνιδιού.

Με την μεγαλύτερη ποικιλία σε δραστηριότητες παιχνιδιού συνδέθηκαν τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα, τα οποία είναι γνωστό άλλωστε ότι παρέχουν διευρυμένες δυνατότητες χρήσης ανάλογα με τις διαθέσεις των παιδιών και το σενάριο παιχνιδιού.[352]

Χαρακτηριστική ποικιλία σε εύρος δραστηριοτήτων παιχνιδιού με πλήθος από διαφορετικά παιχνίδια - αντικείμενα εμφάνισε κυρίως η ομάδα των πέντε ετών, η οποία σε κάποιες περιπτώσεις παρέκκλινε από την κανονική χρήση των παιχνιδιών – αντικειμένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα χρησιμοποίησε σε λειτουργικό παιχνίδι εκτός από τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα, τα παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης,

[352] **JOHNSON J, κ.α. (2005):** *ό.π.*, σσ. 229-230.
- ΤΣΙΑΤΖΗ Μ.Σ. (1996): ό.π., σσ. 126-127.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

τα παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης ακόμα και εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα.

Η ομάδα των επτά ετών χρησιμοποίησε επίσης σε πολύ μικρό ποσοστό παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης σε δημιουργικό παιχνίδι, όπως το ντύσιμο κάποιας κούκλας με διάφορα ρούχα, τα οποία πρώτα έλεγχαν με δοκιμές ως προς το μέγεθος και τα χρώματα.

Τα υλικά χειροτεχνίας συνδέθηκαν με μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 16.7%, 76.7% και 6.7% αντίστοιχα. Τα υλικά χειροτεχνίας έχουν συσχετιστεί και σε άλλες έρευνες με υψηλά ποσοστά μοναχικού και παράλληλου παιχνιδιού και λιγότερο με ομαδικό παιχνίδι.[353]

Τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα συνδέθηκαν σε ποσοστό 63.5% με ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 15.9% με μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι και σε ποσοστό 11.1% αντίστοιχα με ομαδικά παιχνίδια κανόνων. Απλά παιχνίδια – αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν ακόμα σε ομαδικό συμβολικό και παράλληλο λειτουργικό παιχνίδι.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα συνδέθηκάν σε ποσοστό 53.8% με ομαδικά παιχνίδια κανόνων, σε ποσοστό 32.4% με ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι, σε ποσοστό 8.5% με μοναχικό δημιουργικό παιχνίδι και ακολούθησαν σε μικρά ποσοστά το ομαδικό λειτουργικό, το μοναχικό λειτουργικό, το μοναχικό παιχνίδι κανόνων και το παράλληλο δημιουργικό παιχνίδι. Το υψηλό ποσοστό συσχέτισης των εκπαιδευτικών παιχνιδιών – αντικειμένων με ομαδικές μορφές παιχνιδιού οφείλεται πιθανόν και στο γεγονός ότι αυτού του είδους τα παιχνίδια – αντικείμενα είναι κατασκευασμένα για να δίνουν τη δυνατότητα να παίζουν ταυτόχρονα μαζί πολλά παιδιά (επιτραπέζια, πάζλς, σκάκι κ.α.) και συνεπώς εκ των πραγμάτων προάγουν ομαδικές μορφές παιχνιδιού. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιχνίδια – αντικείμενα που έχουν χαρακτηριστεί ως «ομαδικά» βάση των χαρακτηριστικών της κατασκευής τους, προάγουν όντως σε μεγαλύτερα ποσοστά το ομαδικό παιχνίδι.[354]

---

[353] **PARTEN, M. (1933):** *ό.π.*
- **TIZARD, B κ.α. (1976):** *ό.π.*
- **RUBIN, K. H. (1977) β :** *ό.π.*
- **HENDRICKSON, J. κ.α. (1981) :** *ό.π.*

[354] **QUILITCH, H. R. & RISLEY, T.R (1973):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης συνδέθηκαν επίσης στο μεγαλύτερο ποσοστό τους με ομαδικό παιχνίδι κανόνων (83%) και λιγότερο με μοναχικό λειτουργικό και μοναχικό παιχνίδι κανόνων (15.1% και 1.9% αντίστοιχα).

Τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης συνδέθηκαν σε ποσοστό 54.5% με ομαδικό συμβολικό παιχνίδι, σε ποσοστό 21.2% με μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι και τέλος με ομαδικό δημιουργικό παιχνίδι και ομαδικό λειτουργικό παιχνίδι σε ποσοστό 12.1% αντίστοιχα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

	ΥΛ. ΧΕΙΡ/ΝΙΑΣ	ΙΣ. ΣΤΑΘ/ΣΗΣ	ΑΠΛΑ Π.Α.	ΕΚΠ/ΚΑ Π.Α	ΔΡΑΜ/ΣΗΣ
	%	%	%	%	%
ΜΟΝ. ΛΕΙΤ.		15,1%	15,9%	2,4%	21,2%
ΜΟΝ. ΔΗΜ.	16,7%			8,5%	
ΜΟΝ. ΚΑΝ.		1,9%		,8%	
ΠΑΡ. ΛΕΙΤ.			1,6%		
ΠΑΡ. ΔΗΜ.	76,7%			,4%	
ΟΜΑΔ. ΛΕΙΤ.			63,5%	1,6%	12,1%
ΟΜΑΔ. ΔΗΜ.	6,7%			32,4%	12,1%
ΟΜΑΔ. ΣΥΜΒ.			7,9%		54,5%
ΟΜΑΔ. ΚΑΝ.		83%	11,1%	53,8%	
ΣΥΝΟΛΟ	100%	100%	100%	100%	100%

Πίνακας 29: Ποσοστό με το οποίο συνδέθηκαν τα είδη παιχνιδιού με τα παιχνίδια – αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στις αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού των παιδιών.

- **RETTING M. (1993):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

3.9 Διαφορές σε σχέση με το φύλο

Βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια - αντικείμενα σε σχέση με το φύλο, όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις που καταγράψαμε στη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Τα αγόρια επέλεξαν περισσότερο να παίζουν με απλά παιχνίδια - αντικείμενα και εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα ενώ τα κορίτσια έπαιξαν περισσότερο με παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης, ισορροπίας – σταθεροποίησης και τα υλικά χειροτεχνίας. Οι διαφορές στην χρήση εντύπων υλικών σε σχέση με το φύλο των παιδιών δεν φάνηκαν ιδιαίτερα σημαντικές.

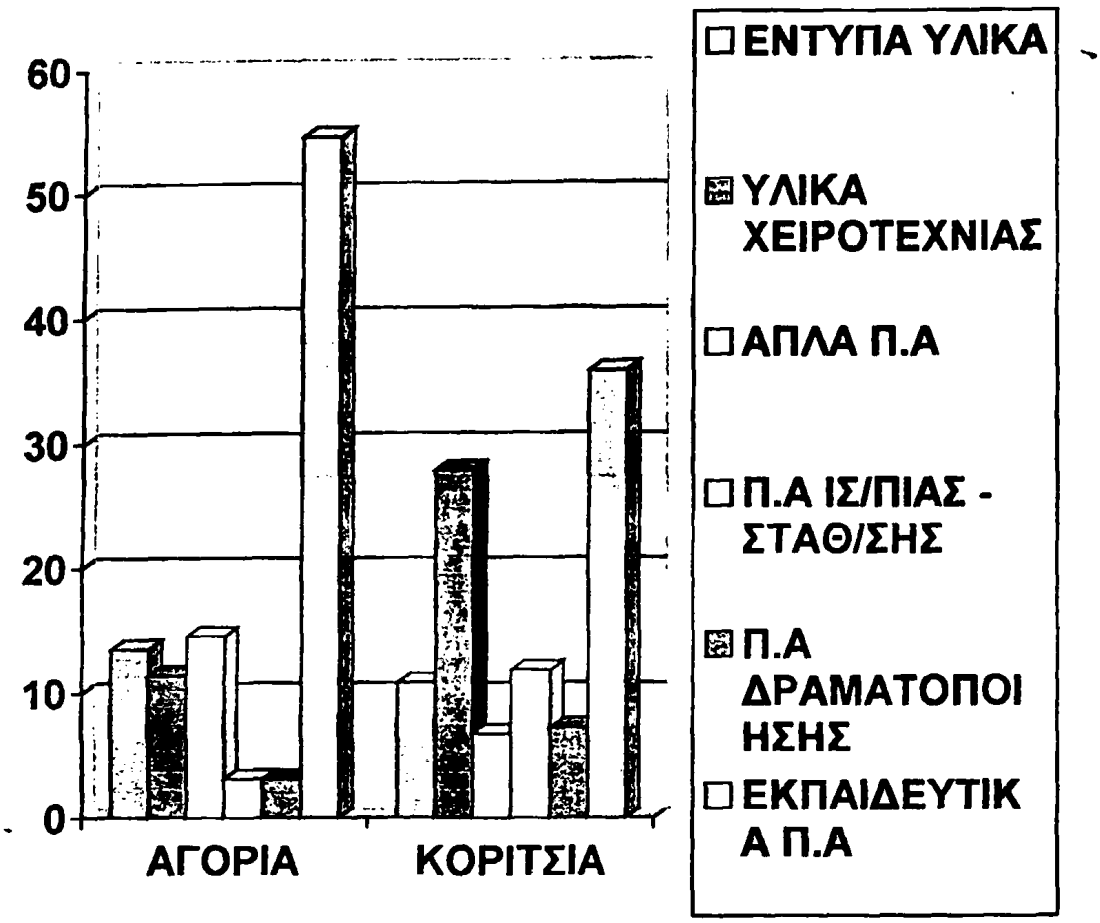
Στον πίνακα 30 και στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί (βλ. γράφημα 15) φαίνεται το ποσοστό με το οποίο χρησιμοποίησαν την κάθε μια από τις κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων τα αγόρια και τα κορίτσια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΕΝΤΥΠΑ ΥΛΙΚΑ	44	13,5%	42	10,8%
ΥΛΙΚΑ ΧΕΙΡ/ΝΙΑΣ	37	11,4%	108	27,8%
ΑΠΛΑ Π.Α	47	14,5%	26	6,7%
Π.Α ΙΣ/ΠΙΑΣ – ΣΤΑΘ/ΣΗΣ	10	3,1%	46	11,8%
Π.Α. ΔΡΑΜ/ΣΗΣ	10	3,1%	28	7,2%
ΕΚΠ/ΚΑ Π.Α	177	54,5%	139	35,7%
ΣΥΝΟΛΟ	**325**	**100%**	**389**	**100%**

Πίνακας 30: Ποσοστό χρήσης της κάθε μίας κατηγορίας παιχνιδιών – αντικειμένων μέσα στις ομάδες του φύλου.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Γράφημα 15: Ποσοστό χρήσης της κάθε μίας κατηγορίας παιχνιδιών – αντικειμένων μέσα στις ομάδες του φύλου.

Τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση σε λειτουργικό παιχνίδι, δραστηριότητα που έχει παρατηρηθεί ότι χαρακτηρίζει κυρίως τα αγόρια.[355] Οι κυρίαρχες δραστηριότητες των αγοριών με τα απλά παιχνίδια - αντικείμενα ήταν το σπρώξιμο καρεκλών, το πέταμα μαξιλαριών και η προσπάθεια να χτυπούν το ένα το άλλο με ραβδάκια από ξύλο, παιγνιώδεις συμπεριφορές δηλαδή που σχετίζονται με τις σωματικές ανάγκες καθώς και τους ρόλους και τις προσδοκίες που εκφράζει το φύλο τους, όπως η κίνηση, η εξάσκηση των μεγάλων μυών, η τραχύτητα.[356] Τα κορίτσια χρησιμοποίησαν

[355] **JOHNSON J, κ. α. (2005):** *ό.π.*, σ. 95.
[356] **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.*, σ. 65.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κυρίως μαντήλια και ραβδάκια από ξύλο συχνά σε συμβολικό και λειτουργικό παιχνίδι.

Τα αγόρια εμφάνισαν μεγαλύτερη προτίμηση στα εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα. Αν και στη σχετική βιβλιογραφία έχει καταχωρηθεί ότι τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα,[357] αυτό πιθανόν να οφείλεται στη συστηματική και επίμονη προτίμηση που έδειξαν τα περισσότερα αγόρια στο σκάκι και τα επιτραπέζια με ζάρια αλλά και στην αυθαίρετη ομαδοποίηση των παιχνιδιών – αντικειμένων που γίνεται κάθε φορά στις έρευνες κατά τη βούληση του ερευνητή. Στα κορίτσια άρεσε περισσότερο το παιχνίδι με τα πάζλς και τα επιτραπέζια γνώσεων / ερωτήσεων. Πιθανότατα αν ήταν διαφορετικά τα είδη καθώς και κάποια από τα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού των υπαρχόντων εκπαιδευτικών παιχνιδιών, η διαφορές που παρατηρήσαμε να μην ήσαν οι ίδιες. Γενικά όμως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια – αντικείμενα ήσαν τα πρώτα στις προτιμήσεις τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών.

Η μεγαλύτερη προτίμηση των κοριτσιών στα παιχνίδια - αντικείμενα δραματοποίησης και στα υλικά χειροτεχνίας απ᾽ ό,τι των αγοριών μοιάζει αναμενόμενη και είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία και με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών.[358] Το ίδιο ισχύει και για τα παιχνίδια - αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης.[359]

---

[357] **JOHNSON J, κ. α. (2005):** *ό.π.*
[358] **JOHNSON J, κ. α. (2005):** *ό.π.*
- **ZACHOPOULOU E. κ.α. (2004):** *ό.π.*
- **TIZARD, B κ.α. (1976):** *ό.π.*
- **PELLEGRINI A. (1985):** *ό.π.*
- **ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε. (1989):** *ό.π*
- **ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991):** *ό.π.* σ. 65.

[359] **BLATCHFORD P. κ.α. (2003):** *ό.π.*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα παιδιά εκδηλώνουν πλήθος δραστηριοτήτων παιχνιδιού χρησιμοποιώντας παιχνίδια – αντικείμενα. Όπως προέκυψε από την έρευνά μας τα είδη του παιχνιδιού στα οποία ενεπλάκησαν τα παιδιά με τα παιχνίδια –αντικείμενα ήσαν κατά κανόνα αντίστοιχα του σταδίου γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης το οποίο διάγουν. Τα παιχνίδια - αντικείμενα μάλιστα φαίνεται ότι επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που παίζουν. Παράλληλα όμως και οι προτιμήσεις των παιδιών σε παιχνίδια – αντικείμενα εκφράζουν και το αντίστοιχο εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά κρίνοντας από το είδος του παιχνιδιού που προάγει συνήθως η χρήση τους. Αναδεικνύεται λοιπόν για μια ακόμη φορά η στενή και εναλλασσόμενη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι ως δραστηριότητα και το παιχνίδι – αντικείμενο.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε επίσης ότι στις ηλικίες που εξετάσαμε κυριαρχεί το ομαδικό παιχνίδι, δεδομένο που είναι σύμφωνο με τις επικρατούσες απόψεις για την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού. Ως προς το γνωστικό μέρος των δραστηριοτήτων που εκδηλώθηκαν, το παιχνίδι των παιδιών αποτέλεσε τις περισσότερες φορές τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά αντιπροσωπευτικό δείγμα παιχνιδιού της ηλικίας τους. Για παράδειγμα τα παιδιά πέντε και επτά ετών, τα οποία βρίσκονται στο προεννοιολογικό στάδιο ανάπτυξης, ενεπλάκησαν σε περισσότερο συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι ενώ τα παιδιά εννέα ετών που διάγουν το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης ενεπλάκησαν αντίστοιχα σε περισσότερο παιχνίδι κανόνων.

Από τον έλεγχο της Η3 όσο και της Η4 κατά τις οποίες βρέθηκαν εξελικτικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων, μόνο στο γνωστικό παιχνίδι και μόνο σε ομαδικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα από την Η1 στην οποία δείξαμε εξελικτικές διαφορές στο μοναχικό λειτουργικό παιχνίδι, άρα και σε μοναχικό πλαίσιο, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το παιχνίδι πρέπει να εξετάζεται ως ενιαία κοινωνική – γνωστική

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

συμπεριφορά καθώς το κοινωνικό μέρος μιας δραστηριότητας εξαρτάται σε πολλές περιπτώσεις από το γνωστικό και αντίστροφα.

Επιπλέον η επικράτηση του παράλληλου πλαισίου στο δημιουργικό παιχνίδι μας κάνει να αναλογιζόμαστε για την επίδραση που μπορεί να έχει το είδος των παιχνιδιών – αντικειμένων και η διαρρύθμιση του εξοπλισμού του χώρου στην παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς τα τραπέζια επάνω στα οποία τα παιδιά ζωγράφιζαν, έκοβαν, κολλούσαν κ.τ.λ., τα ανάγκαζαν να κάθονται δίπλα – δίπλα και ως εκ τούτου προήγαγαν το συγκεκριμένο είδος κοινωνικού παιχνιδιού.

Στην περίπτωση του λειτουργικού παιχνιδιού φάνηκε επίσης αλληλεπίδραση ανάμεσα στα είδη του παιχνιδιού, στον εξοπλισμό και στην ηλικία. Αν και θεωρητικά το λειτουργικό παιχνίδι αποτελεί κυρίαρχη δραστηριότητα στα μικρά παιδιά της προσχολικής ηλικίας, τα απλά παιχνίδια – αντικείμενα, όπως τα μαξιλάρια, οι καρέκλες και τα ξύλινα ραβδάκια έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά των πέντε ετών να εκδηλώσουν πλήθος λειτουργικών δραστηριοτήτων με τη χρήση τους.

Οι σημαντικές διαφορές που βρέθηκαν στις προτιμήσεις σε παιχνίδια - αντικείμενα ανάμεσα στα παιδιά των τριών ηλικιακών ομάδων, μας δείχνουν ότι κάθε ηλικία έχει επίσης διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες σε αυτά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης που προτιμήθηκαν από τα παιδιά εννέα ετών καθώς ανταποκρίνονται στην σωματική τους ανάπτυξη και την ακόλουθη επιθυμία τους που γεννιέται για κινητικές ασκήσεις αλλά και τα παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης που προτιμήθηκαν αντίστοιχα από τα παιδιά του προλογικού σταδίου κατά το οποίο κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι. Καλό είναι λοιπόν να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν το εξελικτικό στάδιο των παιδιών που θα παίζουν σε έναν παιδικό χώρο πριν αυτός εξοπλιστεί με παιδαγωγικό εξοπλισμό.

Τέλος, η υψηλή συσχέτιση που βρέθηκε ότι υπάρχει ανάμεσα σε συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού και σε συγκεκριμένες κατηγορίες παιχνιδιών – αντικειμένων, δείχνει αφενός την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι ως δραστηριότητα και το παιχνίδι – αντικείμενο και αφετέρου τη δυνατότητα που έχουν οι ενήλικες να προάγουν κατά το δυνατόν συγκεκριμένους επιθυμητούς τύπους παιχνιδιού σε κάποιο χώρο με τον κατάλληλο υλικό εξοπλισμό.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Καλό είναι λοιπόν, όπως συνεπάγεται από τις παραπάνω παρατηρήσεις, οι παιδικοί χώροι να εμπλουτίζονται με πλήθος και ποικιλία από παιχνίδια - αντικείμενα προκειμένου να καλύπτονται ολόπλευρα οι ανάγκες και οι επιθυμίες των παιδιών για όλες τις μορφές παιχνιδιού.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν διαφορές στο παιχνίδι των παιδιών κατά την χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων που βρίσκονται συνήθως σε εσωτερικούς χώρους. Θα ήταν ενδιαφέρον αν γινόταν και μια σύγκριση ανάμεσα στα είδη παιχνιδιού που προάγονται περισσότερο από παιχνίδια - αντικείμενα εσωτερικών και εξωτερικών χώρων αντίστοιχα ώστε να αποκτήσουμε πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον ρόλο που διαδραματίζουν τα παιχνίδια - αντικείμενα όλων των κατηγοριών στην εξελικτική πορεία του παιχνιδιού. Μπορούμε να υποθέσουμε για παράδειγμα ότι οι παιγνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου που ο σχεδιασμός τους τοποθετεί τα παιδιά δίπλα – δίπλα ή η αμμοδόχος με τον εξοπλισμό της, ευνοούν την ανάπτυξη παράλληλου παιχνιδιού που στην παρούσα έρευνα δεν καταγράφηκε σε μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον χρήσιμη για την διερεύνηση του φαινομένου «παιχνίδι», θα ήταν η προσπάθεια γενίκευσης κατά το δυνατό των συμπερασμάτων της έρευνας, με την εφαρμογή της μεθόδου που ακολουθήσαμε και σε δείγμα παιδιών διαφορετικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης, μεταξύ ομοεθνών και αλλοδαπών, αλλά και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες από αυτές που εξετάσαμε. Μας δημιουργήθηκε η απορία για παράδειγμα αν η συχνότατη χρήση του σκακιού (αν και σε στοιχειώδη δομή), η οποία παρατηρήθηκε στα παιδιά της δικής μας έρευνας, οι αυθόρμητες ομαδικές δημιουργικές εργασίες των παιδιών που ήσαν επικεντρωμένες σε κάποιο σκοπό, όπως το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο και ο διαγωνισμός αντιγραφής ενός έργου τέχνης από το πρωτότυπο, θα μπορούσαν να εκδηλωθούν εξίσου από παιδιά κατώτερης κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή από αλλοδαπά παιδιά οικονομικών μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα φέρνοντας μαζί τους άλλη κουλτούρα.

Ενδιαφέρον, τέλος, θα ήταν να παρατηρήσουμε την εξέλιξη που θα έχουν στο μέλλον αυτά τα παιδιά που ερευνήσαμε, όπως επίσης ενδιαφέρον θα ήταν να είχαμε παρατηρήσεις δεδομένων για τον τρόπο που έπαιζαν σε προηγούμενα εξελικτικά στάδια ανάπτυξης, προκειμένου να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

της έρευνας για το παιχνίδι με άλλες προσωπικές μεταβλητές αυτών των παιδιών, όπως την επίδοσή τους στα μαθήματα του σχολείου, την κοινωνικότητά τους, τον μαθησιακό τύπο τους κ.α. Πολύ σημαντική για αυτό το λόγο θα ήταν η οργάνωση μιας διαχρονικής έρευνας.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Βιβλιογραφία

Ι. Ελληνόγλωσση

ΑΝΤΩΝΙΑΔΗΣ ΑΝΤ. (1994) : *Το Παιχνίδι*, university studio press, Θεσ/νίκη.

ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γ. (1981): *Το παιδικό παιχνίδι, Συγκριτική έρευνα σε 600 παιδιά ηλικίας 9-12 χρόνων στις χώρες Ελλάδα – Σκωτία*, Αθήνα.

ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (2003): *Ο μαγικός κόσμος των παιχνιδιών*, εκδ. Αδάμ, Αθήνα.

ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ Μ. (1993): *Παιχνίδια εμπνευσμένα από τον αγώνα της Ανεξαρτησίας*, Πινακοθήκη Πιερίδη, Επιτροπή Οικονομικής Αρωγής Σώματος Ελληνίδων Οδηγών.

ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ Σ. (2001) (επιμ.): *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

ΒΑΛΗΝΑΚΗ-ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ Π., (1977): *Νηπιαγωγική, Μεθοδολογία Β*, τ.3, Αφοι Βλάσση.

ΒΙΝΝΙΚΟΤ ΝΤ. (1979): *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, Καστανιώτης, Αθήνα.

BOUSQUET M.M (1993): «Η συμβολή της ηθολογίας στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ παιχνιδιού και παιχνιδιών», στο: *Εθνογραφικά*, επιμ.: Γκουγκουλή Κ, Ναύπλιο, τομ. 9.

ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ. (1993): *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*, Gutenberg, Αθήνα.

ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ Π.: *Πως μαθαίνουν οι άνθρωποι*, ανάκτηση στις 17 ιουλ. 2007 από τη διεύθυνση: http://artee-peiraia.att.sch.gr/articles/article1.doc.

ΓΚΑΤΖΙΟΛΗ Χ. (2002) : «Η έκφραση των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών των δύο φύλων μέσα από την κινητική συμπεριφορά των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση», στο: Κούρτη Ε. (επιμ.), *Η Έρευνα στην προσχολική εκπ/ση*, τόμος Β , Τυπωθήτω, Αθήνα , σσ. 241-249.

ΓΚΟΥΓΚΟΥΛΗ, Κ. (1993): «Το Παιδικό παιχνίδι», στο: *Εθνογραφικά*, επιμ.: Γκουγκουλή Κ, Ναύπλιο, τομ. 9.

ΓΝΑΡΔΕΛΛΗΣ Χ. (2003): *Εφαρμοσμένη Στατιστική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

COHEN L., MANION L. (1994): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

COLE M. & COLE S. (2001) : *Η ανάπτυξη των παιδιών – Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμ. Β, Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός , Αθήνα.

ERIKSON, H. E. (1990) : *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*, Καστανιώτης, Αθήνα.

ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (2001): *Η εξέλιξη της παιδικής ιχνογράφησης*, Ιωάννινα.

ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1995): *Ψυχολογία της παιδικής ή σχολικής ηλικίας*, Ιωάννινα.

ΖΑΧΑΡΗΣ Δ. (1994): *Ψυχολογία της βρεφικής και Νηπιακής ηλικίας*, Παν/μιο Ιωαννίνων.

ΖΑΧΟΠΟΥΛΟΥ Ε. (2003): «Προκαταρκτική Μελέτη Δομικής Εγκυρότητας της Κλίμακας Αξιολόγησης της Παιγνιώδους Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, (ηλεκτρονικό περιοδικό), τόμος 1(1), σελ. 1 – 7.

GARVEY, C. (1990): *Το Παιχνίδι*, Π. Κουτσούμπος Α.Ε..

GERTRUD ST. (1992): *Κριτήριο σχολικής ωριμότητας*, εισαγωγή, μτφ. και στάθμιση από τον Ζάχαρη Δ., εκδ. Παν/μίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

HOWITT D. & CRAMER D. (2002): *Στατιστική με το Spss 10 για Windows*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.

HUIZINGA, J. (1989): *Ο άνθρωπος και το Παιχνίδι*, Γνώση, Αθήνα.

ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ Ι. Δ. (1996): *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, τομ. Β, Κορφή, Αθήνα.

JAMES, A. (1993): «Ας παίξουμε όλοι μαζί όμορφα: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών», στο: *Εθνογραφικά*, Ναύπλιο, τομ. 9.

ΚΑΙΣΑΡΗ Β. & ΣΤΕΦΑΝΟΥ Ι. (2006): «Το παιχνίδι των παιδιών 7 έως 11 χρόνων εντός του σχολικού χώρου», *Φιλελεύθερη Έμφαση*, τ. 29, σσ. 81-96.

ΚΑΜΙΙ, C & DERVIES, R. (χ.χ.ε.): *Η Θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική Αγωγή*, Δίπτυχο.

Κ.Δ.Α.Π. Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Συνεχιζόμενη Κατάρτιση και Προώθηση της Απασχόλησης, Υποπρόγραμμα 1, Μέτρο 1.2, *(Φυλλάδιο εκδ/θέν από τη Νομ/χία Ιωαννίνων)*.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΚΙΤΣΑΡΑΣ Γ. (2001): *Προσχολική Παιδαγωγική*, Ά έκδοση.

ΚΙΤΣΑΡΑΣ, Γ. (1991) : *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Παπαζήσης, Αθήνα.

ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ - ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Μ. (1932): *Παιχνίδια και τραγούδια*, χ.τ.ε.

ΚΛΙΑΦΑ Μ., ΒΑΛΑΣΗ Ζ. (2002): *Ας παίξουμε πάλι*, Κέδρος, Αθήνα.

KLINE S,& SMITH P. (1993): «Ένα παγκόσμιο παιχνίδι; Συγκρίνοντας τις αμερικανικές, τις καναδικές, τις βρετανικές και τις ιαπωνικές διαφημίσεις», στο: *Εθνογραφικά*, Ναύπλιο, τομ. 9.

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ (2004): *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για τη μετάβαση από την Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Gutenberg, Αθήνα.

ΚΟΤΣΑΚΩΣΤΑΣ Μ., ΚΑΡΑΝΤΑΪΔΟΥ ΣΤ., ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΣΩΜΑΡΑΚΗΣ Σ. (2000): «Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky», *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 2, τεύχος 1, ανάκτηση στις 25 Ιουλ. 2007από τη διεύθυνση: http://www.auth.gr/virtualschool/2_1/Praxis/Kotsakosta.html.

ΚΟΥΣΟΥΝΗΣ Α., ΜΑΝΔΥΛΑ Μ., ΚΟΥΣΟΥΝΗ Α. (2002): «Η ιστορία του παιχνιδιού από το Μεσαίωνα μέχρι τον 19ο αι.», στο: *14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας*, 23-25/05/02, Θεσ/νίκη, ανάκτηση στις 15 Ιουν 2007 από τη διεύθυνση: www.socped.gr/etairia/synedrio2002/perilipsis.htm

ΚΟΦΦΑΣ ΑΛ.- ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Ηλ. (1994): *Βασικά προβλήματα προσχολικής αγωγής*, Ρέθυμνο.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΣ Σ. (2007): *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού – Εισαγωγή*, Αφοι Κυριακίδη Α.Ε., Θεσ/νίκη.

ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ Κ., (επιμ), (1990): «Το παιχνίδι και το παιδί», στο: «**ΔΙΑΒΑΖΩ**», τευχ. 236, σσ. 19-70.

ΜΕΤΟΧΙΑΝΑΚΗΣ Η. (2000): *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*, Ηράκλειο.

ΜΟΥΧΙΝΑ Β. (2003): «Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της βρεφικής, της πρώτης παιδικής και της προσχολικής ηλικίας», *Θέματα Παιδείας*, 14, σσ. 34-49.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΠΑΔΑ Κ. (1993) : «Το παιχνίδι στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία», στο: *Εθνογραφικά*, επιμ.: Γκουγκουλή Κ, Ναύπλιο, τομ. 9.

ΜΠΕΛΛΑΣ Θ. (1993): *Μεθοδολογία Της Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας*, Έντυπο Ε.Π.Ε., Γιάννινα.

ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ Κ. (1997): *Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, Δ.Δ, Π.Τ. Νηπιαγωγών, Α.Π.Θ. , Θεσ/νίκη.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΣΠ. (1997): *Η Παιδαγωγική και το παιχνίδι Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*, Gutenberg, Αθήνα.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΣΠ., ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Μ. (2005): *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. (1984): *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. Β, Αθήνα.

ΠΑΣΠΕ-ΕΚΚΕ - Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας (1998): *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*, (γενική εποπτεία Φίλιας Β), Gutenberg, Αθήνα.

ΠΑΣΧΑΛΗΣ Α. (χ.χ.ε.): *Εισαγωγή στην επιστήμη της ψυχολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα.

PEARCE, S., (επιμ. Γυιόκα Λ.), (2002): *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

REBLE Α. (1999): *Η ιστορία της Παιδαγωγικής*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι (2000): «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)», στο: Γκουγκουλή Κλειώ – Αφροδίτη Κουριά: *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αι.)*, Καστανιώτης, Αθήνα, σσ. 173-252.

ΣΥΓΓΟΛΙΤΟΥ Ε. (1989) : *Οικολογική Μελέτη της Συμπεριφοράς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας - Προσχολική Τάξη και η Επίδρασή της Διαμόρφωσης του Περιβαλλοντικού Χώρου στη Συμπεριφορά*, Δ.Δ , Τμήμα Φ.Π.Ψ. Α.Π.Θ.

ΤΖΕΛΕΤΟΠΟΥΛΟΥ ΓΚ. (2005): *Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία*, Δ.Δ, Π.Τ.Ν., Παν/μιο Ιωαννίνων.

ΤΟΥΡΑΤΣΟΓΛΟΥ Ι., ΚΟΥΡΙΝΟΥ Ε. (2004): «Το αγωνιστικό πνεύμα στην αρχαία Ελλάδα», στο: *AGON – ΑΓΩΝ*, επιμ. Καλτσάς Ν., ΥΠ.ΠΟ, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Αθήνα.

ΤΣΙΑΤΖΗ, Μ. Σ. (1996): *Αγωγή της προσχολικής Ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΤΣΙΑΤΖΗΣ, Γ. (1991): *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*, Ά τόμος, χ.τ.ε.

VYGOTSKY, L.S. (1997): *Νους στην Κοινωνία – η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Βοσνιάδου Στ. (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα.

VYGOTSKY, L.S. (1992): *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη*, στο: *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*: Β τόμος, Βοσνιάδου Στ. (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα.

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΣ Δ. (2003): *Σύγχρονο σύστημα φυσικής αγωγής*, Αθήνα.

ΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ Κ., (επιμ.), (1988): «Το παιδί και το παιχνίδι», στο: «ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», τευχ. 38, σσ. 64-86.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΙ. Ξενόγλωσση

BAGLEY, D. M. & CHAILE, C. (1996): «Transforming Play: An Analysis of First, Third and Fifth-Graders' Play ». *Journal of Research in Childhood Education*, 10, σσ. 134-142.

BAKEMAN, R. & BROWNLEE J. (1980): «The strategic use of parallel play: A sequential analysis», *Child Development*, 51, σσ. 873-887.

BARNES, K. E. (1971): «Preschool play norms: A replication», *Developmental Psychology*, 5, σσ. 99-103.

BLATCHFORD P. , BAINES E. , 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 Phychology*, 21 σσ. 481-505.

BLOCH M., PELLEGRINI A. (1989): «Ways of looking at children, context, and play», στο: *The ecological context of children's play*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

BRADLEY R.H & CALDWELL B.M (1980): «The Relation Of Home Environment, Cognitive Competence, and IQ among Males and Females», *Child Development*, 51, σσ. 1140-1148.

BURROUGHS E. L , MURRAY, S. E. (1992): «The influence of play material on discourse during play», *Journal of Childhood Communication Disorders* , 14, σσ. 119-128

CAMPBELL A., SHIRLEY L. , HEYWOOD C. (2000): «Infants' visual preference for sex-congruent babies, children, toys and activities : A longitudinal study», *British Journal of developmental phychology*, 18 σσ. 479-498.

CHIEN M. I (1995): *Development and validation of a playground assessment instrument which ncorporates perspectives of physical features and behavioral cues for playgrounds serving children from three to five*, Δ.Δ. , University of Northern Colorado, College of Education.

CLINCH J. & KESELMAN H. (1982): «Parametric Alternatives to the Analysis of Variance», *Journal of Educational Statistics*, 17, σσ. 207-214.

COHEN, D. H. & STERN, V (1978): *Observing and recording the behaviour of young children* (2η εκδ.), Teachers College Press, Columbia University, New York.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

COLE D. & LA VOIE J.(1985): «Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6- year-olds», *Developmental Psychology*, 21, σσ. 233-239.

CRADDOCK T, M. (2003) : *The play behaviors of hospitalized children*, Διπλ. Μετ/κή Εργασία, Davis College of Agriculture forestry and Consumer sciences, West Virginia University.

CRIBBIE R. & KESELMAN H. (2003): «The effects of Normality on Parametric, Nonparametric, and Model Comparison Approaches to pairwise comparisons», *Educational and Psychological Measurement*, 63, σσ. 615-635.

CRAIG I. , HARPER E., LOAT C. (2004): «The genetic basis for sex differences in human behaviour: role of the sex chromosomes», *Annals of Human Genetics*, 68, σσ. 269-284.

EISERT, D. & LAMOREY, S (1996): «Play as a Window on Child Development: The relationship between Play and Other Developmental Domains», *Early Education and Development*, 7, σσ. 221- 234.

FABES R., MARTIN C. , HANISH L. (2003): «Young childrens' play qualities in same-,other-, and mixed-sex peer groups», *Child Development*, 74 σσ. 921-932.

FAGEN, R, (1985): «Modelling How and Why Play Works», στο: *Play, it's role in development and evolution*, Bruner, J. S , Jolly, A & Sylva, K , Penguin Books.

FIELD T. DE STEFANO L. & KOEWLER J. (1982): «Fantasy play of toddlers and preschoolers», *Developmental Psychology*, 18, σσ. 503-507.

FROST, J & JACOBS, P, J (1995) : «Play Deprivation: A Factor in Juvenile Violence», *Dimensions of Early Childhood*, 23, σσ. 14 -39.

FROST, J., L., & STRICKLAND, E. (1985): «Equipment choices of young children during free play», στο: *When Children Play,* Frost & S. Sunderlin (Eds.), σσ. 93-101, Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

FUNDERSTANDING 1998-2001: *Observational Learning*, ανάκτηση στις 17 Ιουλ. 2007 από τη διεύθυνση:
http://www.funderstanding.com/observational_learning.cfm

GALDA, L. , & PELLEGRINI, A., D. (1982): «The effect of thematic fantasy play training on the development of children's story comprehension», *American Educational Research Journal*, 19, σσ. 443-452.

GARIEPY, N. & HOWE, N. (2003): «The Therapeutic Power of Play: Examining the Play of Young Children With Leukaemia», *Child Care, Health & Development*, 29, 6, σσ. 523-537.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

GOWEN, J. W. (1995): «The early development of symbolic play». *Young Children*, 50, σσ.75-84.

GREENMAN J., (1988): *Caring spaces, Learning places: Childrens environments that work*, Exchange Press, Redmond, WA.

HENDRICKSON J.,M. STRAIN P. S., TREMBLAY A. , SHORES E. R. (1981): «Relationship between toy and material use and occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children», *Psychology in the Schools*, 18, σσ. 500-504.

HENNINGER, M. (1995): «Play : Antidote for Childhood Stress», *Early Child Development and Care*, 105, σσ. 7-12.

JACKOWITZ, E. R. & WATSON M. W. (1980): «Development of object transformations in early pretend play», *Developmental Psychology* , 16, σσ. 543-549.

JACKSON K (2001): «From Control to Adaptation: America`s Toy Story», *Journal of American and Comparative Cultures*, 24, σσ. 139-145.

JAMES, A. (1998): «Play in Childhood: An Anthropological Perspective» , *Child Phychology & Psychiatry Review*, 3, σσ. 104-109.

JOHNSON J, CHRISTIE J, WARDLE F. (2005): *Play development, and early education*, Pearson Inc.,USA.

JOHNSON, M. W (1935): «The effect on behavior of variation in the amount of play equipment», *Child Development*, 6, σσ. 56-68.

KRYSTYNA N. F. (1994): «Can symbolic play prepare children for their future?», *Early Child Development and Care*, 102, σσ. 63-69.

LIEBERMAN D. & MALLEY C. (2000): «Smart Toys: Brave New World ?», *Conference on human factors in computing systems*, ASM Press, New York, σσ.247-248.

LINDON J. (2001): *Understanding children's play*, Nelson Thornes Ltd, UK.

MARTIN C., & RUBLE D. (2004): «Children's search for gender cues – Cognitive Perspectives on Gender Development», *American Psychological Society*, 13, σσ. 67-70.

Mc ARDLE, P (2001): «Children`s play», *Child: care, health, and development*, 27, σσ. 509-514.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

MELLOU, E. (1994) : «Play Theories : A Contemporary Review», *Early Child Development And Care,* 102, σσ. 91-100.

MERGEN B. (1980): «Toys and American Culture Objects as Hypothesis», *Journal of American Culture,* 3, σσ. 743-751.

MICHALOPOULOU A. (2001): «A spatio-Pedagogical Approach to Symbolic Play as Kindergarten Activity in Early Childhood». *European Early Childhood Education Research Journal,* 9, σσ. 59-68.

MOYLES, J. R. (1992): *Just Playing ?,* Open University Press, Oxford.

NEPPL T.K. & MURRAY A.D (1997): «Social dominance and play patterns among preschoolers : Gender comparisons», *Sex Roles,* 36, σσ. 381-393.

PARSONS, M.(1999): «The logic of play in psychoanalysis», *International Journal of Psychoanalysis,* 80, σσ. 871-884.

PARTEN, M. B. (1933): « Social Play Among Preschool Children», *Journal of Abnormal and Social Phychology,* 28 , σσ. 136-147.

PARTEN, M. B. (1932): «Social Participation Among Preschool Children», *Journal of Abnormal and Social Phychology,* 27 , σελ. 243-269.

PELLEGRINI, A. D. (1992): «Kindergarten children social-cognitive status as a predictor of first-grade success», *Early Childhood Research Quarterly,* 7, σσ. 565-577.

PELLEGRINI A. (1985): «Social-Cognitive Aspects Of Children`s Play : The Effects of Age, Gender, and Activity Centers», *Journal Of Applied Developmental Psychology,* 6, σσ.129-140.

PELLEGRINI A. & SMITH P. (1998): «The development of play during childhood: Forms and possible functions», *Child psychology & psychiatry review,* 3, σσ. 51 – 57.

PETERSEN, E. A. (1998) : «The Amazing Benefits of Play», *Children and Families,* 17, σσ. 7-10.

PIAGET J. (1962): *Play, dreams and imitation in childhood,* New York, Norton & Co INC.

PRESCOTT, E. (1994): «The physical environment: A powerful regulator of experience», *Child Care Information Exchange,* 100, σσ. 9-15.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

PROVOST, M. A. & La FRENIERE, P.J. (1991): «Social participation and peer competence in preschool children: Evidence for discriminant and convergent validity», *Child Study Journal*, 21, σσ.57-72.

PULASKI, M. A. S. (1970): «Play as a function of toy structure and fantasy predisposition», *Child Development*, 41, σσ. 531-537.

QUILITCH, H. R. & RISLEY, T.R (1973): «The effects of play materials on social play», *Journal of Applied Behavioral Analysis* , 6, σσ. 573-578.

RAMEY, C., FINKELSTEIN, N.W., O`BRIEN (1976): «Toys and infant behavior in the first year of life», *Journal of Genetic Psychology*, 129, σσ. 341-342.

REIFEL. S., (1984): «Block construction: Children`s developmental landmarks in representation of space», *Young Children*, 40, σσ. 61-67.

RETTING M. (1993): «The effect of social and isolate toys on the social interactions of preschool – aged children», *Education and Training in Mental Retardation* , 28, σσ. 252-256.

ROBINSON C., C. ANDERSON G., T., PORTER L., L., HART C., MILLER-WOUDEN M. (2003): «Sequential transition-patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states? », *Early Childhood Research Quarterly*, 18, σσ. 3-21.

ROGERS, F. & SHARAPAN, H. (1993) : «Play», *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, σσ. 5-9.

RUBIN K. H., (revised 2001): THE PLAY OBSERVATION SCALE - POS, ανάκτηση στις 20 Ιουν. 2002 από τη διεύθυνση: http : www.rubin-lab.umd.edu .

RUBIN, K. H., (1982): «Non – social play in preschoolers: Necessary evil ?», *Child Development*, 53, σσ. 651-657.

RUBIN, K. H. (1977) α: «Play behaviors of young children», *Young Children*, 32, σσ. 16-24.

RUBIN, K. H. (1977) β: «The social and cognitive value of preschool toys and activities», *Canadian Journal of Behavioral Science* , 9, σσ. 382-385.

RUBIN, K. H., FEIN, G. G., VANDENBERG, B. (1983): «Play», στο: *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, τ. 4 , New York: John Wiley & Sons.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

RUBIN, K. H., MAIONI, T.L. & HORNUNG, M. (1976): «Free play behaviors in middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited», *Child Development*, 47, σσ. 414-419.

RUBIN, K. H. , WATSON, K., & JAMBOR, T. (1978): «Free play behaviors in preschool and kindergarten children», *Child Development*, 49, σσ. 534-536.

SAKELLARIOU M. (2007): «The role of gender in the context of Preschool Education. A research approach», *2nd International Conference on Interdisciplinary Social Sciences*, University of Granada, Spain, 10-13, July, σσ. 1-14.

SANDERS, K. M. , & HARPER, L. V. (1976): «Free play fantasy behaviour in preschool children: Relations among gender, age, season, and location», *Child Development*, 47, σσ. 1182-1185.

SCHOLTZ, G. J. L & ELLIS, M. J. (1975): «Repeated exposure to objects and peers in a play setting», *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, σσ. 448-455.

SCHUTZ R. (2002): *Vygotsky Language Acquisition*, ανάκτηση στις 17 Ιουλ. 2007 από τη διεύθυνση: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/mps/logos/arthra/arthro5/vygotsky_and_language_acquisitio.htm

SERVIN A., BOHLIN G., & BERLIN L. (1999): «Sex differences in 1-, 3-, and 5- year olds' toy-choice in a structured play-session», *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, σσ. 43-48.

SMILANSKY, S. (1968): *Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, New York ,London ,Sydney ,Torondo,John Wiley & sons inc.

SMITH P., K. (1978): «A Longitudinal study of social participarion in preschool children: solitary and parallel play reexamined», *Developmental Psychology*, 14, σσ. 517-526.

SMITH, P. K., & CONNOLLY, K. J. (1977): «Social and aggressive behavior in preschool children as a function of crowding», *Social Science Information*, 16, σσ. 601-620.

STAGNITTI, K. (2004) : «Understanding play : The implications for play assessment», *Australian Occupational Therapy Journal*, 51, σσ. 3-12.

SUTTON-SMITH, B. (1979): «Toys for object and role mastery», στο: *Educational toys in America: 1800 to the present* , K. Hewitt & L. Roomet.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

SUTTON - SMITH, B. (1977) : «Play as adaptive potentiation», στο: P. Stevens, *Studies in The Anthropology of Play*, New York, Leisure Press.

THOMAS, B. (1984): «Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders», *Child Development*, 55, σσ. 424-430.

TIZARD, B., PHILPS, J., & PLEWIS, I (1976): «Play in preschool centers. Play measures and their relation to age, sex and IQ», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, σσ. 251-264.

TRAWICK-SMITH, J. (1990): «The effects of realistic versus non realistic play materials on young children's symbolic transformation of objects», *Journal of Research in Childhood Education* , 5 σσ. 27-35.

UPDEGRAFF, R. & HERBST, E. (1933): «An experimental study of the social behaviour stimulated in young children by certain play materials», *Journal of Genetic Psychology*, 42, σσ. 372- 391.

VANDELL, D. L. , WILSON K. S. , BUCHANAN N. R. (1980): «Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content, and sensitivity to toys», *Child Development*, 51, σσ. 481-488.

WEST M. (1984): «Nineteenth - Century Toys and Their Role in the Socialization of Imagination», *Journal of American Culture*, 17, σσ. 107-114.

WILLIAMSON, P. A., & SILVERN, S. B. (1992): «You can't be grandma; you' re a boy: Events within the thematic fantasy play context that contribute to story comprehension», *Early Childhood Research Quarterly*, 7, σσ. 75-93.

ZACHOPOULOU E. , TREVLAS E. , TSIKRIKI G. ,(2004): «Perceptions of gender differences in play behaviour among kindergarten children», *European Early Childhood Education Research Journal*, 12, σσ. 43-53.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ευρετήριο

A

accommodation, 30
Adler, 22
amygdala, 38
assimilation, 30
associative play, 66

B

Bagley, 86
Baines, 93
Bakeman, 73
Bandura, 29
Barnes, 71
Blatchford, 93
Bonferroni, 135, 161
Bousquet, 15
Brownlee, 73
Burroughs, 81

C

Caile, 86
Campbell, 89
Chien, 70, 119
Children's Playfulness Scale (CPS), 102
collective symbolism, 62
communication play, 57
constructive play, 63, 64
cooperative play, 66
Craddock, 72
creative play, 57

D

Decroly, 21
deep play, 57
dramatic play, 64

E

Ellis, 82
epistemic play, 56
equilibrium, 30
Erikson, 28
exploration, 56
exploratory play, 57

F

fantasy play, 57
fortuitous combinations, 61
Freud, 7, 22, 27
Freud A, 27
Froebel, 21, 49
Frost, 41, 80, 119, 204
functional play, 64

G

game, 14
games with rules, 60, 64
Garvey, 13, 16
gender schema theory, 89
Groos, 21, 24

H

Haekel, 24
Harper, 72
Hendrickson, 79, 125
Herbst, 79
Hughes, 56, 57
Huizinga, 15, 16
Hutt C, 56
Hutt J, 56

I

imaginative play, 57
intellectual play, 57
intentional combinations, 61
interactive fantasy play, 72

J

J. Johnson, 119
Jackson, 35, 47
Jacobs, 41
Jambor, 73
James, 13

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Johnson, 7, 56, 83

K

Klein, 27

L

Lange, 22
Lazarus, 25
lego, 115, 124, 150
Lindon, 56
Locke, 21, 48
locomotor play, 57
lotto, 78
ludic play, 57

M

mastery, 53
mastery play, 57
mere practice, 61
Mergen, 47
mix max, 150
Montessori, 21
Mortal Combat, 36
Moyles, 57, 58
Mullen Scale of Early Learning subtests, 39

O

object play, 57
observational learning, 29
onlooker behaviour, 66

P

parallel play, 66
Parten, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 78, 102, 109, 118, 119, 153
Pearce, 53
peep – box, 48
Pellegrini, 53, 73, 91, 93, 151
physical play, 57
Piaget, 7, 30, 31, 32, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 101, 102, 103, 109, 152
play, 13, 14, 19, 27, 38, 39, 40, 56, 60, 69, 71, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 86, 90, 91
Play Observation Form, 119
Playground Assessment System, 119
practice games, 60
Prescott, 82
Pulaski, 86

Q

Quilitch, 80

R

reciprocal determinism, 34
Reifel, 151
Risley, 80
role play, 57
rough and tumble play, 57
Rousseau, 21
Rubin, 69, 70, 73, 74, 75, 79, 87, 102, 119, 152

S

Sanders, 72
Scholtz, 82
Servin, 92
Smilansky, 64, 69, 70, 101, 102, 118, 119
Smith, 74, 152
social / emotional play, 57
social density, 84
socio - dramatic play, 57
solitary play, 66
Spencer, 21, 24
SPSS, 134
Stagnitti, 13, 16
Strickland, 80
Sutton - Smith, 34
symbolic games, 30, 60
symbolic play, 57
symbolic schemas, 62

T

The Play Observation Scale - POS, 119
theory of mind, 40
Tizard, 72, 78, 79
toy, 14, 79, 86, 90
twister, 123, 167, 169

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

U

unoccupied behaviour, 66
Updegraff, 79

V

Vandell, 83
Vygotsky, 7, 24, 30, 31, 32, 33, 41, 44

W

Watson, 73
Winnicot, 19

A

αγορίστικα παιχνίδια - αντικείμενα, 91, 92
άγχος, 28, 40, 85, 121
αγωγή, 9, 10, 44
αδέσμευτες δραστηριότητες, 67, 73, 121
αδρή κινητικότητα, 54
αεροπλανάκι, 86
άθυρμα, 14
αίθουσα βιβλίων, 115
αίθουσα γενικής χρήσης, 128
αίθουσα εικαστικών, 115
αίθουσα επιτραπεζίων, 115
αίθουσα επιτραπέζιων, 128
αίθουσα επιτραπέζιων παιχνιδιών, 115
αίθουσα ζωγραφικής, 128
αίθουσα θεατρικού παιχνιδιού, 115
αίθουσα θεάτρου, 115, 128
αίθουσα κουκλοθέατρου, 115
αίθουσα με υλικά ψυχοκινητικής, 128
αίθουσα μουσικοκινητικής, 115
αίθουσα περιβαλλοντικής αγωγής, 115
αίθουσα προβολών video, 115
αιμοποιητικό σύστημα, 43
αίσθηση του χιούμορ, 102
αισθησιοκινητικό στάδιο, 101
αισθητική, 50, 54, 96
αιτιότητα, 31
αλφάβητο, 50
Αμερική, 50
αμμοδόχος, 78, 120, 154, 195
άμμος, 61, 78, 79, 85
Αναγέννηση, 48
αναγνώριση των συναισθημάτων, 40
ανάγνωση, 40, 50, 115, 121, 126, 128
ανάλυση διακύμανσης, 134, 139, 158, 159
ανάλυση του πρωτογενούς υλικού, 118
αναπαράσταση, 31, 62
αναπνευστικό σύστημα, 42
ανάπτυξη, 49, 53, 88, 194, 195, 198
ανάπτυξη διανοητικών ικανοτήτων, 54
αναπτυξιακό επίπεδο, 31
ανεξάρτητα μοντέλα παρατήρησης, 103
ανθρωπολογικές μελέτες, 37
ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, 34
ανοργάνωτα παιχνίδια, 119
ανταγωνιστική συμπεριφορά, 121
αντίληψη κοινωνικών νοημάτων, 40
αξιολόγηση των μέσων παιχνιδιού, 51, 97
αξιοπιστία των μετρήσεων, 133
απλά αντικείμενα, 49, 166
απλά παιχνίδια - αντικείμενα, 11, 110, 115, 112, 123, 128, 157, 160, 161,166, 187, 188,190, 191,194
απλό πλαίσιο, 82
αποδοχή του παιχνιδιού, 46
αποθήκη παιδαγωγικού υλικού, 115
απόκλιση της χρήσης, 97
απόρριψη του παιχνιδιού, 46
απωθημένες επιθυμίες, 41
Αραβανής, 104
Αργυριάδη, 50
αριθμητική, 40
αριθμοί, 50
Αριστοφάνης, 14
αρχαία Ελλάδα, 14
αυθόρμητες δραστηριότητες, 72, 116, 125, 134, 137, 188, 190
αυθόρμητο παιχνίδι, 69

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

αυτοκινητάκια, 78, 86, 90, 128
αυτοκόλλητα, 108
αυτοκοσμικό παιχνίδι, 28, 53
αφομοίωση, 30

Β

βαγόνια τρένων, 78
βαθμός ρεαλισμού, 76, 85, 100
βαθμός συμφωνίας, 133
Βαληνάκη, 13
βατραχάκια, 150
βιβλία, 77, 78, 79, 115, 123, 128
βιβλία με εικόνες, 123
βιο - φιλοσοφικές θεωρίες, 21
βιολογική μειονεκτικότητα, 37
βιομηχανική επανάσταση, 46
Βοστώνη, 50
βρεφική ηλικία, 59, 88, 101
Βυζάντιο, 48

Γ

γενετική ασυμμετρία, 91
Γερμανία, 50
Γερμανός, 17, 23, 44
Γιαννακάκη, 32
γιορτές, 47
γλωσσική ικανότητα, 39
γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες, 88
γνωστικές θεωρίες, 27, 30
γνωστική - αναπτυξιακή προσέγγιση, 88
γνωστική ανάπτυξη, 27, 40
γνωστικό παιχνίδι, 60, 71, 73, 177, 179, 181, 194
γνωστικός τομέας, 38
γραφείο των εκπαιδευτικών, 115
γραφή, 40
γυροσκόπιο, 80
γωνιά της δραματοποίησης, 92
γωνιά των κατασκευών, 92
γωνιές ενδιαφερόντων, 85, 90

Δ

δάσος, 48
δειγματοληψία χρόνου, 124, 125
δημιουργικά / κατασκευαστικά παιχνίδια - αντικείμενα με κομμάτια, 124
δημιουργική απασχόληση, 107
δημιουργική σκέψη, 38
δημιουργικό, 69
δημιουργικό παιχνίδι, 43, 57, 58, 60, 64, 71, 73, 79, 90, 101, 109, 113, 119, 121, 138, 150, 151, 167, 172, 173, 177, 182, 184, 186, 187, 189, 194, 195
δημιουργικότητα, 39
Δήμος Ανατολής, 114
Δήμος Ιωαννιτών, 114
Δήμος Νεοκαισάρειας, 114
δημοσίων παιδικών χώρων, 98
δημοτικό σχολείο, 7, 45, 99
διαδικασία παρατήρησης, 108, 116, 118, 121, 128
διαδικασία της εξέλιξης, 59
διάκριση εργάσιμου - ελεύθερου χρόνου, 46
διανοητικό παιχνίδι, 57
Διατήρηση, 29
διαχρονική έρευνα, 93, 196
διδακτικά παιχνίδια - αντικείμενα, 50
διερεύνηση ατομικών διαφορών, 71
διερεύνηση τάσεων, 71
διερεύνηση της συμπεριφοράς, 71
διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου, 71
διερεύνηση του οικολογικού πλαισίου, 70
διερευνητικό παιχνίδι, 58
δραματικό παιχνίδι, 57, 64
δραστηριότητες ανάγνωσης, 79
δωμάτιο γενικής χρήσης, 115

Ε

εγκεφαλικά κύτταρα, 38
Εγώ, 28, 30
εγωκεντρική σκέψη, 104
εγωκεντρισμός, 152
είδη παιχνιδιού, 8, 31, 57, 58, 63, 64, 68, 82, 83, 95, 110, 119, 126, 129, 134, 137, 138, 139, 140, 153, 154, 185, 186, 189, 195

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

είδη παιχνιδιών – αντικειμένων, 74
εικαστικό εργαστήρι, 115
εκδήλωση χαράς, 102
εκπαιδευτικά παιχνίδια - αντικείμενα, 11, 110, 124, 157, 158, 162, 166, 167, 189, 193, 112, 150, 157, 167, 190, 192
εκπαιδευτικά προγράμματα, 50
εκπαιδευτικές δραστηριότητες, 34, 90
εκπαιδευτικοί, 50
εκφραστικότητα, 39
έλεγχος των συναισθημάτων, 40
ελεύθερες δραστηριότητες, 66, 115
ελεύθερη πρόσβαση, 115
ελεύθερο παιχνίδι, 14, 53
Ελλάδα, 48, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 106, 195, 197
εναλλακτική διδακτική, 45
ενεργητικό παιχνίδι, 58
Ενεργός διάλογος, 121
έντυπα, 11, 110, 112, 123, 156, 157, 158, 166
εξελικτικά κριτήρια, 69, 71, 102, 114, 120
εξελικτικές ανάγκες, 106, 107
εξελικτική διαδικασία, 102
εξελικτική πορεία, 60, 64, 73, 102, 196
εξελικτική ψυχολογία, 59
εξελικτικό στάδιο, 74, 101, 106, 109, 155, 167, 194
εξερεύνηση, 28, 56, 121
εξισσορόπηση, 30
εξωσχολικός χρόνος, 106
επαγγελματική δραστηριότητα, 114
επαγγελματική εκπαίδευση, 114
Επανάσταση, 48
επιθετικότητα, 41
επικοινωνιακό παιχνίδι, 57
επίλυση προβλημάτων, 38
επιστημονικά όργανα, 78, 79
επιστημονικά υλικά, 79
επιστημονικό παιχνίδι, 56
επιτραπέζια, 78, 80, 99, 115, 120, 128, 167, 188, 192
επιτραπέζια γνώσεων / ερωτήσεων, 124, 192
επιτραπέζια παιχνίδια κανόνων με ζάρια, 124
επιτραπέζια παιχνίδια στρατηγικής, 124
επιτραπέζιο, 120, 122, 128, 150, 195
εργαλεία, 47
εργαστήριο, 47
ερευνητές, 30, 56, 64, 70, 77
ερωτηματολόγιο, 104
εταιρικό παιχνίδι, 66, 67, 69, 71
εύθυμο παιχνίδι, 57
Ευρώπη, 48
ευρωστία, 42

Ζ

ζάρια, 128, 193
Ζάχαρης, 151
Ζαχοπούλου, 102
ζυμάρι, 78, 79, 81
ζωγραφική, 79, 119, 151, 154, 184
Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, 31, 32, 44

Η

ηθική, 54
ηλεκρονικοί υπολογιστές, 51
ηλεκτρονικά, 108
ηλεκτρονικά παιχνίδια, 35
Ηρόδοτος, 14

Θ

θεωρία της αναζωογώνησης, 25
θεωρία της κοινωνικής μάθησης, 29, 30, 88
θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, 24, 25
θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως, 24
θεωρία του αταβισμού ή του προγονισμού, 24
θεωρία του νου, 40
θεωρία του σχήματος του φύλου, 88
θεωρία του χάους, 23, 35
θεωρίες παιχνιδιού, 22

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Ι

ιδρύματα, 98
ιστορία, 47, 49, 50
ιχνογραφική συμπεριφορά, 151
Ιωαννίδης, 58

Κ

Κ.Δ.Α.Π., 106, 114, 115, 198
κάθαρση, 27
καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 46
καλαθάκια, 154
καλειδοσκόπιο, 124
καλλιτεχνική υποδοχή, 54
κανόνες της κοινωνίας, 34
καρδιά, 43
καρέκλες, 123, 166, 194
καρκίνου, 28
κασέτα, 131
κασετόφωνο, 131
κασσετόφωνο, 128
κάστρα, 120
καταναλωτική ομάδα, 51
καταναλωτισμός, 51
κατασκευές, 57, 120, 151
κατασκευές σκαρφαλώματος, 78
κατοικίδια ζώα, 47
Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, 106, 114
κέντρα σκέψης (neocortex), 38
Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών, 8, 128
κήπος, 154
κηρομπογιές, 80, 124, 128
κινητικές δεξιότητες, 20
κινητική επίδοση, 168
κινητική συμπεριφορά, 90, 102, 197
κινητικό παιχνίδι, 42, 57
κινούμενος εξοπλισμός, 80
κίτρινη ομάδα, 130
κλαδάκια, 53
κλασικές θεωρίες παιχνιδιού, 24, 26
Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 7
κλέφτης, 15
κλίμακες για την αξιολόγηση του παιδικού παιχνιδιού, 102
κλίμακες παρατήρησης, 75
κλόουν, 128
κοινωνία, 14, 99
κοινωνικά παιχνίδια, 45
κοινωνικές ανισότητες, 34
κοινωνικές εμπειρίες, 45
κοινωνική πυκνότητα, 84
κοινωνική αναπαραγωγή, 53
κοινωνική ανάπτυξη, 27, 65, 109
κοινωνική ανθρωπολογία, 34
κοινωνική διαστρωμάτωση, 195
κοινωνική εξέλιξη, 109
κοινωνική προσαρμογή, 40
κοινωνική συμμετοχή, 66, 109
κοινωνική συμπεριφορά, 70, 82, 102, 119, 170
κοινωνική μάθηση, 45
κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι, 57
κοινωνικό / συναισθηματικό παιχνίδι, 57
κοινωνικό μέρος του παιχνιδιού, 66
κοινωνικό παιχνίδι, 40, 57, 66, 71, 72, 79, 80, 118, 172, 174, 183, 184
κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής, 40
κοινωνικό πλαίσιο, 34
κοινωνικό στρώμα, 114, 128, 130
κοινωνικοποίηση, 62, 107
κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, 34
κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση, 33
κολάζ, 120, 123, 150, 151
κόλλα, 90
κομμωτήριο, 91
κόπρανα, 53
κοπροφαγία, 53
κοριτσίστικα παιχνίδια - αντικείμενα, 92
κουβαδάκι, 61
κουβαδάκια, 154
κουζίνα, 47, 115
κουζινικά, 91
κούκλες, 77, 78, 86, 90, 115, 124, 128
κουκλόσπιτο, 78, 79
κουλτούρα, 47, 195
κούνια, 80

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

κούτσουρα, 53
Κόφφας, 98
κρεβάτια, 78
κριτική εκπαιδευτική θεωρία, 23, 34
κριτική θεώρηση, 35
κρυφτό, 120
κύβοι, 124
κύβοι από ξύλο, 150
κυκλοφοριακό σύστημα, 43
κυνηγητό, 120
κυριαρχία, 27
Κωνσταντινόπουλος, 98, 99, 100

Λ

λαϊκό παιχνίδι, 48
λασπώδεις ουσίες, 53
λάστιχα, 123
λαστιχάκι, 167
λάστιχο, 168, 169
λειτουργικά παιχνίδια, 43
λειτουργικές δραστηριότητες, 154
λειτουργική αφομοίωση, 30
λειτουργικό, 69
λειτουργικό παιχνίδι, 64, 69, 73, 79, 91, 119, 166, 170, 171, 177, 184, 187, 188, 192, 195
λειτουργικοί χώροι, 115, 129, 131
λειτουργικός χώρος, 128
λειτουργικούς χώρους, 90, 128, 129, 131
λεπτή κινητικότητα, 39, 54
λογική σκέψη, 104, 152
λογοτεχνικές ικανότητες, 39

Μ

μαθηματικές δραστηριότητες, 53
μάθηση με παρατήρηση, 29
μακρόσφαιρα, 28
μαλλιά, 121
μαντήλια, 123, 128, 166, 193
μαντίλες, 115
μαξιλάρια, 123, 128, 166, 194
μαρκαδόροι, 124, 128
μάρκετινγκ, 51
μεγάλη παιδική ηλικία, 59
μεγεθυντικοί φακοί, 124
μεθόδος παρατήρησης, 108
μέσα - παιχνιδιού, 18, 19
μέσα παιχνιδιού, 14, 18, 97
μεσαίωνας, 48
μέση παιδική ηλικία, 104, 151, 152
Μετάβαση, 121
μεταμοντέρνες θεωρίες, 22, 33
Μετοχιαννάκη, 98
μετωπική διδασκαλία, 45
μη παιγνιώδης κατάσταση, 120
μη παραμετρικές μέθοδοι, 134
μηχανικά παιχνίδια – αντικείμενα, 48
Μηχανικές κατασκευές, 48
μηχανικό παιχνίδι - αντικείμενο, 91
μικρόσφαιρα, 28
μίμηση, 15, 62
μιμητικό παιχνίδι, 58
μινιατούρες, 78, 81, 90, 124, 128
Μιχαλοπούλου, 85
μολύβια, 124, 128
μονάδα χρόνου παρατήρησης, 116
μοντέλα παρατήρησης, 69, 70, 75, 119, 120
μουσικά όργανα, 78, 115
μουσικοχορευτικές παραστάσεις, 128
μπαλάκια, 115, 123, 128
μπάλες, 93, 98, 115
μπάσκετ, 98
μπλε ομάδα, 130
μπλόκ σημειώσεων, 116
μπογιές, 78
Μπότσογλου, 25, 80, 96
μυικό σύστημα, 168
μύλος, 80

Ν

Νεανική ηλικία, 59
Νεοκαισάρεια Ιωαννίνων, 115
νερό, 78, 79, 85
νευρικό σύστημα, 43, 54
νευροβιολογία, 38
νευρωνικές συνάψεις, 38
νηπιαγωγείο, 21, 50, 97, 98, 130, 154
νηπιακή ηλικία, 59, 88
νοητικός αυθορμητισμός, 102
Νομός Ιωαννίνων, 114

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ντόμινο, 124
νύχια, 121

Ξ

ξένες γλώσσες, 50
ξύλινα τούβλα, 50

Ο

οικιακές χειροτεχνίες, 48
οικολογικό πλαίσιο, 74
ολόπλευρη προαγωγή, 97
ομαδικά παιχνίδια κανόνων, 152, 189
ομαδικές μορφές παιχνιδιού, 68, 72, 73, 102, 171, 184, 187, 189
ομοιογένεια των διακυμάνσεων, 138
οπτικά παιχνίδια, 48
οπτικό κουτί, 48
όργανα παρατήρησης περιβάλλοντος, 124
όργανο αξιολόγησης παιδικών χώρων, 70
οργανωμένα λαϊκά παιχνίδια, 120
οργανωμένα σπόρ, 104
οργανωμένο παιχνίδι, 50
οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας, 46
ουδέτερα παιχνίδια, 91
όχημα, 91
οχήματα, 78, 79, 80
οχήματα με ρόδες, 78

Π

πάζλ, 86, 90, 120
πάζλς, 79, 90, 115, 124, 128, 150, 167, 188, 192
παιγνιδοκατασκευές, 96, 195
παιγνιοθεραπεία, 27
παιγνιόχαρτα, 80
παιγνιώδη διδασκαλία, 49, 54
παιγνιώδης διδασκαλία, 45
παιδαγωγικά μηνύματα, 45
Παιδαγωγική, 7, 9, 21, 43, 58, 99, 100, 104, 198
παιδαγωγική αξιολόγηση, 97
παιδαγωγική ποιότητα, 96
παιδαγωγική του Διαφωτισμού, 48, 49
Παιδαγωγική του Παιχνιδιού, 99, 100
παιδαγωγικό υλικό, 115
παιδαγωγικοποίηση του ελεύθερου χρόνου, 98
παιδική ηλικία, 27, 37, 40, 61, 88, 199
παιδική κουλτούρα, 98
παιδική χαρά, 97
παιδικό παιχνίδι, 13, 14, 69, 71, 96, 99, 104, 197
παιδικός σταθμός, 50
παιδότοποι, 50
παιχνίδι «απλής άσκησης», 61
παιχνίδι «εσκεμμένων συνδυασμών», 61, 62
παιχνίδι «τυχαίων συνδυασμών», 61
παιχνίδι εξερεύνησης, 57
παιχνίδι επιδεξιότητας, 57
παιχνίδι με τουβλάκια, 80, 119
παιχνίδι ρόλων, 57
παιχνίδι συμπλοκής, 57, 121
παιχνίδι της άσκησης, 61, 64, 101
παιχνίδι της υπόκρισης, 104
παιχνίδι της υποκριτικής, 152
παιχνίδι των ρόλων, 43
παιχνίδι φαντασίας, 57, 60, 72
παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων, 57
παιχνίδια – αντικείμενα αναγνώρισης προσώπων από εικόνες, 124
παιχνίδια – αντικείμενα γλωσσικών δεξιοτήτων, 90
παιχνίδια – αντικείμενα δραματοποίησης, 11, 110, 112, 124,156, 157, 159, 163, 166, 168, 188, 190
παιχνίδια – αντικείμενα εύρεσης διαφορών, 124
παιχνίδια – αντικείμενα ισορροπίας / σταθεροποίησης, 11, 110, 123, 156, 157, 159, 164, 165, 166,167, 168, 187, 189, 192, 195
παιχνίδια – αντικείμενα λεπτής δεξιότητας, 90

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

παιχνίδια - αντικείμενα μίμησης, 99, 124
παιχνίδια - αντικείμενα παρατηρητικότητας, 124
παιχνίδια – αντικείμενα σύγκρισης, 124
παιχνίδια - ερωτήσεων / γνώσεων, 167
παιχνίδια άσκησης, 30
παιχνίδια κανόνων, 62, 71, 109, 152, 169
παιχνίδια κατασκευών, 43, 150, 167
παιχνίδια μαντέματος, 45
παιχνίδια με διακεκριμένους ρόλους, 72
παιχνίδια με κανόνες, 60, 63, 64, 167
παιχνίδια με ρόλους, 120
παιχνίδια μίμησης, 62
παιχνίδια ρόλων, 45
παιχνίδια συνεργασίας, 72
παιχνίδια της άσκησης, 60, 61, 62
παιχνίδια των ρόλων, 45
παιχνιδοκατασκευές, 96
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 100
πανηγύρια, 47, 48
Πανταζής, 18, 23, 47, 51, 97
παραβίαση της κανονικότητας των κατανομών, 134
Παραγωγή, 29
παράδοση, 15
παραδοσιακά παιχνίδια - αντικείμενα, 51
παραδοσιακή διδασκαλία, 45
παραδοσιακό παιχνίδι, 35
Παρακίνηση, 29
παράλληλες δραστηριότητες, 73, 184
παραμετρικές μέθοδοι, 134
παραμύθια, 115, 128
πειραματισμός της ταυτότητας, 40
πεπτικό σύστημα, 43
περιβάλλον των ενηλίκων, 30
περιηγητές, 48
περιοδικά, 123, 125, 128
περιπέτεια, 57
περιπλο-κότητα, 82
πέτρες, 53
πήδημα, 119
πηλός, 53, 78, 79, 85, 115, 151
πιάνο, 120
Πίνδαρος, 14
πίτα, 61
πλαστελίνη, 53, 91
Πλάτωνας, 7, 21
πλεονάζουσα ενέργεια, 21
πνευματική καλλιέργεια, 40
ποδόσφαιρο, 93, 98, 120
πολιτισμικά μοντέλα, 45
πολιτισμική ομογενοποίηση, 51
πολιτισμός, 15, 108
πολιτιστικό πλαίσιο, 33
ποτάμι, 48
πουλιά, 15
πραγματικότητα, 41
πράσινη ομάδα, 130
προγράμματα ημερήσιας απασχόλησης, 106
προέρευνα, 11, 126, 129
προκατασκευασμένο παιδικό παιχνίδι, 99
προλογικό στάδιο ανάπτυξης, 186
προσαρμοστικότητα, 39
προσοχή, 20
Προσοχή, 29
προσχολική αγωγή, 33, 45, 50
προσχολική ηλικία, 39, 60, 74, 86, 87, 103, 152, 154, 184
προσωπική έκφραση, 40
προσωπικότητα, 100
πρότυπα συμπεριφοράς, 30
πρωκτικό στάδιο, 53
πρώτα σχολικά χρόνια, 89, 103, 113, 187
πρώτη τάξη, 53
πυγολαμπίδες, 14
πυργάκια, 120

P

ραβδάκια από ξύλο, 123, 128, 191,192, 194
ρεαλισμός, 85
ριψοκίνδυνο παιχνίδι, 57
ρόλος των ενηλίκων, 30
ρόλος των συνομηλίκων, 30
ρομπότ, 87

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σ

Σακελλαρίου, 92
σετ ομορφιάς, 90
σημαινόμενα, 19
σημαίνον, 87
σημαίνοντα, 19
σκάκι, 167, 188, 192
σκοινάκι, 122
Σκωτία, 104, 197
Σουηδία, 92
στάδια γνωστικής ανάπτυξης, 31, 60, 63, 65, 101, 109
στάδιο της προλογικής σκέψης, 150, 152, 153
στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, 63, 74, 101, 109, 138, 153, 186, 193
σταθερές παιγνιδοκατασκευές, 80
στατιστικά σημαντικές διαφορές, 135, 158, 194
στατιστικό πρόγραμμα, 134
στερεότυπα ρόλων, 93
στερεότυπα του φύλου, 90, 93
στερεότυπες συμπεριφορές, 30
στερεοτυπικές μορφές συμπεριφοράς, 91
στερεοτυπικές συμπεριφορές, 92
στέρηση του παιχνιδιού, 41
στεφάνια, 115, 123, 128
στρατιωτάκια, 36
Συγγολίτου, 70
συγκομιδή, 47
Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού, 27
συλλογή των δεδομένων, 118, 131
συλλογικός συμβολισμός, 62
συμβολικά παιχνίδια, 30, 60, 62
συμβολικά σχήματα, 62
συμβολικές αναπαραστάσεις, 62, 86
συμβολική αναπαράσταση, 64
συμβολικό παιχνίδι, 27, 35, 39, 40, 43, 57, 62, 64, 69, 72, 73, 79, 85, 86, 87, 101, 108, 109, 113, 119, 120, 147, 152, 153, 168, 176, 177, 181, 183, 185, 186, 193, 194
συμμετοχική παρατήρηση, 116
συμμόρφωση, 30
συμπεριφορά θεατή, 66, 67, 73
συμπεριφορά παρατηρητή, 121
συμπεριφοριστικές απόψεις, 29
συναίσθημα της κυριαρχίας, 53
συναισθηματική ανάπτυξη, 27, 40, 41
συναισθηματικός τομέας, 38
συνδυαστικά συστήματα παρατήρησης, 73
συνδυαστικό μοντέλο, 69, 104, 118
συνδυαστικό σύστημα, 70, 73, 103
συνεργατικό, 69
συνεργατικό παιχνίδι, 66, 67, 68, 69, 78, 118
συνθέσεις νευρώνων, 15
σύνθετο πλαίσιο, 82
συστηματική παρατήρηση, 116, 124
σχοινάκι, 93, 167, 168, 169
σχοινάκια, 123, 128
σχολική εκπαίδευση, 35
σχολική ηλικία, 104, 168
σχολική μόρφωση, 114
σχολική τάξη, 44, 99, 201
σχολικού τύπου παιχνίδια - αντικείμενα, 78
σωματική ανάπτυξη, 9, 42, 51, 93, 95, 168
σωματικό παιχνίδι, 57

Τ

τεχνολογία, 51
Τζελετοπούλου, 40, 56
τόμπολες, 124
τουβλάκια, 78, 79, 115, 122, 151
τραμπάλες, 78
τραπεζάκια, 184
τραπέζι, 120
τραπέζια, 123, 154
τρενάκι, 78
τρενάκια, 78
τρέξιμο, 119
τρίκυκλα, 78
τρόφιμα, 47
Τσιάτζης, 41, 58
τσουλήθρα, 80
τυπολογίες παιχνιδιού, 56, 118

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Υ

υγεία, 42, 53
υλικά αμφίεσης, 78
υλικά για χειροτεχνίες, 151
υλικά ζωγραφικής, 90, 154, 185
υλικά κατασκευών, 77
υλικά παιχνιδιού, 49
υλικά του νοικοκυριού, 48
υλικά χειροτεχνίας, 11, 77, 86, 110, 112, 124, 151, 156, 157, 166, 185, 189, 191
υλικά ψυχοκινητικής αγωγής, 115
υλικό αισθητικής αγωγής, 115
υπαίθριοι χώροι, 93
υπέρ - σύνθετο πλαίσιο, 82
υποκείμενα της έρευνας, 130
υψηλή περιπλοκότητα, 82

Φ

Φ.Π.Ψ., 70, 133, 201
φαντασία, 39
φαντασίωση, 41
φανταστικό παιχνίδι, 41, 57, 58
φάρμα, 81
φιγούρες αντικειμένων, 86
φιγούρες καραγκιόζη, 150
φιλανθρωπιστές, 49
φορτηγά, 78
φούσκες, 91
φτυάρισμα, 119
φυλετικές ανισότητες, 34
φύλλο καταγραφής, 134
φύλλο παρατήρησης, 114, 118, 119, 120, 125, 126, 129, 133
φύλο, 10, 30, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 110, 116, 190, 191
φυσική αγωγή, 50

Χ

χαρτάκια, 108
χαρτί, 91, 150
χαρτιά, 78, 128
χαρτοκατασκευές, 50
χειρισμός αντικειμένων, 57
χριστιανική ηθική, 47
χριστούγεννα, 47
χρόνος παρατήρησης, 117, 131
χρυσόμυγες, 14
χρώμα, 90
χρώματα, 79, 188
χρωμάτισμα, 79
χώρος φαγητού, 115
χωροχρονικές έννοιες, 31

Ψ

ψαλίδια, 124, 128
ψηφιδωτά, 124
ψυχαγωγική, 54
ψυχαναλυτική ερμηνεία, 27
ψυχική ανάπτυξη, 37, 39, 51
ψυχική διαταραχή, 37
ψυχοκινητικές δραστηριότητες, 57
ψυχοπνευματική διάθεση, 58

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ