



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ  
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΑ

Ζαΐμη Ελένη, Α.Μ.:236

Κωλέττα Αλίκη, Α.Μ.: 255

Επιβλέπουσα:

κ. Αλεξάνδρα Νούσια

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ  
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΑΞΙΑ

Ζαΐμη Ελένη, Α.Μ.:236

Κωλέττα Αλίκη, Α.Μ.: 255

Επιβλέπουσα:

κ. Αλεξάνδρα Νούσια

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2021

# THE GAME AND IT'S PEDAGOGICAL VALUE

## **Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2021

### **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπουσα

καθηγήτρια Νούσια Αλεξάνδρα

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Νάτσης Αντώνη

Ε.Ρ.Δ.Ι.Π.

3. Μέλος επιτροπής

Κανελλοπούλου Ελένη

Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Πρόεδρος του Τμήματος

Αρετούλη Ελένη Αναπληρώτρια

Καθηγήτρια Νευροψυχολογίας

Υπογραφή

© Ζαΐμη Ελένη, Κωλέττα Αλίκη, 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Ζαΐμη Ελένη

Κωλέττα Αλίκη

Υπογραφή

Υπογραφή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στην Καθηγήτρια Νούσια Αλεξάνδρα για την δυνατότητα που μας έδωσε να πραγματοποιήσουμε την πτυχιακή μας εργασία, καθώς και για το πολύτιμο χρόνο που διέθεσε για την ολοκλήρωση της. Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους του καθηγητές του Τμήματος «Αγωγή Και Φροντίδα Στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία» στα Ιωάννινα για τις πολύτιμες γνώσεις που μας προσέφεραν αυτά τα χρόνια. Τέλος, θέλουμε να εκφράσουμε ένα τεράστιο ευχαριστώ στις οικογένειές μας για την στήριξη τους όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

We would to thank our teacher, Mrs. Nousia Alexandra for the ability she gave us to create our graduate work as for the precious time she spent for it to complete. Also we would like to thank all our teachers of the department «Education In The Department Of Early Childhood Care» in Ioannina for the precious knowledge they offered us all these years. Finally, we would like to express a big thank you to our families, for their support all this time.



## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης και διερεύνησης της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού. Ο κεντρικός άξονας διερεύνησης της διαμόρφωσης και της ανάπτυξης της συμπεριφοράς των παιδιών, δραστηριοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο: το παιχνίδι. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας δημιουργούνται πριν την έναρξη της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά αφορούν κυρίως τις αισθησιοκινητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την κοινωνικοποίηση και την τάση εξερεύνησης. Το παιχνίδι συγκεκριμένα, αποτελεί για τα παιδιά της προσχολικής, κυρίως, ηλικίας, την κινητήριου δύναμη με την χρήση της οποίας μπορούν να πλάσουν τον δικό τους φανταστικό κόσμο, με τα δικά τους κριτήρια και πρότυπα. Κατά αυτόν τον τρόπο, η σύσταση μιας οργανωμένης και συστηματικής προσχολικής αγωγής κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαία. Οι παιδαγωγοί, λοιπόν, καλούνται να εισέλθουν στον κόσμο των παιδιών, μέσω του παιχνιδιού, επηρεάζοντας και καθοδηγώντας τα προς την ορθή κατεύθυνση της γνώσης, της ειλικρινούς και αληθινής συμπεριφοράς, η οποία θα πρέπει να δομείται από αρχές και από σεβασμό προς τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά σε ορισμένες σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί από σημαντικούς παιδαγωγούς-ερευνητές στο ελληνικό και διεθνή ερευνητικό πεδίο.

## **Λέξεις Κλειδιά**

Παιχνίδι, δεξιότητα, παιδαγωγός, παιδί, προσχολική ηλικία

## **ABSTRACT**

In the present work an attempt is made to analyze and investigate the pedagogical value of the game. The central axis of exploring the formation and development of children's behavior, operates within a specific context: play. The basic characteristics of an integrated personality are created before the beginning of the formal educational process. These mainly concern sensory-motor skills, communication skills, socialization and the tendency to explore. The game, in particular, is for the children of preschool, mainly, age, the driving force with the use of which they can create their own imaginary world, with their own criteria and standards. In this way, the establishment of an organized and systematic pre-school education is considered particularly necessary. Teachers, therefore, are called to enter the world of children, through play, influencing and guiding them in the right direction of knowledge, honest and true behavior, which should be built on principles and respect for social and cultural values. In the present work, reference is made to some modern research and teaching approaches, as they have been formulated by important pedagogues-researchers in the Greek and international research field.

## **Keywords**

Play, skill, teacher, child, preschool age

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

|  |     |
|--|-----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....  | vi  |
| ABSTRACT .....   | vii |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | x   |
| 1 Ορισμός-Ιστορική Αναδρομή Παιχνιδιού .....   | 1   |
| 1.1 Γενικά .....   | 1   |
| 1.2 Ορισμός Παιχνιδιού .....   | 1   |
| 1.3 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Παιχνιδιού.....  | 3   |
| 1.4 Σκοπός Του Παιχνιδιού .....  | 4   |
| 1.4 Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού.....  | 5   |
| 1.2 Ιστορική Αναδρομή Παιχνιδιού.....  | 6   |
| 1.2.1 Στην Αρχαία Ελλάδα.....  | 7   |
| 1.2.2 Στο Βυζάντιο.....  | 8   |
| 1.2.3 Στην Τουρκοκρατία.....   | 9   |
| 1.2.4 Στην Νεότερη Ελλάδα.....   | 9   |
| 1.2.5 Παιχνίδια Της Αρχαιότητας Που Παίζονται Μέχρι Σήμερα .....                           | 10  |
| 2 Αναπτυξικά Χαρακτηριστικά.....   | 13  |
| 2.1 Κινητική Κατάσταση.....  | 14  |
| 2.2 Γνωστική Ανάπτυξη .....  | 15  |
| 2.1 Συναισθηματική Ανάπτυξη.....   | 15  |
| 3 Η σημασία Του Παιχνιδιού.....  | 16  |
| 3.1 Είδη Και Μορφές Παιχνιδιού .....   | 16  |
| 3.2 Το Παιχνίδι Στην Εκπαίδευση .....  | 18  |
| 4 Το παιχνίδι Στην Προσχολική Ηλικία .....   | 24  |
| 4.1 Η Μάθηση Μέσα Από Το Παιχνίδι.....   | 24  |
| 4.2 Η Συμβολή Του Παιχνιδιού Στη Δόμηση Συνεργασίας Στον Κόσμο Του Παιδιού ..              | 28  |
| 5 Η Εκπαίδευση Του Παιδιού Στην Προσχολική Ηλικία Και Ο Λόγος Ύπαρξης Του Παιχνιδιού ..... | 33  |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 5.1   | Η Εκπαίδευση Του Παιδιού Στη Προσχολική Ηλικία .....                               | 33 |
| 5.2   | Οι Κύριοι Λόγοι Ύπαρξης Του Παιχνιδιού Στο Προσχολικό Ίδρυμα.....                  | 34 |
| 6     | Το παιχνίδι Στην Η Παιχνιώδης Συμπεριφορά Των Παιδιών Της Προσχολικής Ηλικίας .... | 39 |
| 6.1   | Το Παιχνίδι Ως Σύστημα Δραστηριότητας Του Παιδιού .....                            | 39 |
| 6.2   | Το Παιχνίδι Και Η Διαμόρφωση Της Παιδικής Συμπεριφοράς Και Σκέψης .....            | 44 |
| 7     | Αίθουσα Προσχολικής Αγωγής Και Σημασία Ρόλων .....                                 | 49 |
| 7.1   | Σημασία Και Κατάλληλη Οργάνωση Του Χώρου Προσχολικού Ιδρύματος.....                | 49 |
| 7.2   | Ο Παιδαγωγός.....  | 50 |
| 7.2.1 | Γενικά Χαρακτηριστικά Του Παιδαγωγού.....  | 51 |
| 7.2.2 | Ο Ρόλος Του Παιδαγωγού .....   | 53 |
| 7.3   | Το Παιχνίδι Ο Ρόλος Του Γονιού .....   | 55 |
| 7.4   | Η Συνεργασία Παιδαγωγού-Γονιού .....   | 59 |
| 8     | Συμπεράσματα Και Προτάσεις .....   | 64 |
|       | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....  | 66 |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά την προσχολική ηλικία, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του παιδιού. Σκοπός λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διεξοδική ανάλυση της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού, στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον θετικό αντίκτυπο που έχει στα μικρά παιδιά. Επίσης γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς του παιδιού, κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας, σύμφωνα με τον Freud, το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και απαγορεύσεις, εκδηλώνοντας μια συμπεριφορά που δεν είναι αποδεκτή από τον πραγματικό κόσμο, η οποία όμως δεν αποτελεί πρόβλημα, όταν αυτή εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού (Freud, 1961). Η ψυχαναλυτική θεωρία κατευθύνει τους ερευνητές να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες, που εκφράζει το παιδί μέσα από το παιχνίδι, ποια είναι τα πεδία που διαπραγματεύεται και με ποιους τρόπους χειρίζεται τις τραυματικές καταστάσεις και τα ζητήματα που το απασχολούν. Επομένως, η διαδικασία και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, καθώς και ο ρόλος αλλά και ο τρόπος συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι, αποτελούν πιθανούς τρόπους παρατήρησης και διάγνωσης της συμπεριφοράς του. Η παρατήρηση και τα αποτελέσματα της διάγνωσης της συμπεριφοράς των παιδιών μπορούν να ενταχθούν ακόμα και σε θεραπευτικές διαδικασίες κλινικών περιπτώσεων, όπως είναι οι περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς ή προσωπικότητας.

Υπάρχουν όμως και οι αντίθετες απόψεις από την ψυχαναλυτική θεωρία και οι οποίες τείνουν να την αντικρούουν. Ερευνητές, όπως ο Schwartzman, υποστηρίζουν ότι η ψυχαναλυτική θεωρία παραπέμπει σε μια ιδιαίτερη ερμηνεία του παιχνιδιού, η οποία μεταβάλλει το παιχνίδι από αιτιώδη φορέα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης, σε ένα παθητικό περίβλημα άλλων συμπεριφορών (Schwartzman, 1978).

Η απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών παιχνιδιού ανά ηλικία και η αύξηση τους σε πολυπλοκότητα και σύνθεση, θέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε να εντοπίσουμε τη δομή και την ποιότητα του ψυχικού κόσμου του παιδιού, η οποία εκφράζεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει το παιδί. Στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά η παιγνιώδης συμπεριφορά που αναπτύσσεται μέσα από το είδος του παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία, η οποία έχει σχέση με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού και με τις ευκαιρίες που δίνει για

την ανάπτυξή του. Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού αποτελεί η φανταστική κατάσταση. Τα παιδιά αποδίδουν ένα εναλλακτικό νόημα στα αντικείμενα πέρα από την πραγματικότητα, με μοναδικό γνώμονα τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, σύμφωνα με το οποίο μια πέτρα μετατρέπεται σε νησί και ένα κομμάτι ξύλο σε άνθρωπο, προκειμένου το παιδί να παίξει το παιχνίδι που έχει φανταστεί. Η μέθοδος αυτή κατά την οποία η φανταστική κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα, ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του παιδιού, αποτελεί την πηγή ανάπτυξης της αφαιρετικής σκέψης του, καθώς το παιδί δίνει μια νέα διάσταση στο νόημα των αντικειμένων, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα, χωρίς όμως να την απορρίπτει (Schwartzman, 1978).

Η παρατήρηση του παιχνιδιού από εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές, δίνει την δυνατότητα κατανόησης της συμπεριφοράς και της δραστηριότητας του παιδιού, όπως αυτή ερμηνεύεται μέσα από αυτό στη φάση της προσχολικής ηλικίας, χωρίς όμως να έχει απαραίτητα σχέση με τις προσδοκίες των ενήλικων για το μέλλον του (Μακρυνιώτη, 1986).

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε γενικά πράγματα σχετικά με το παιχνίδι. Έπειτα, αναφέρονται: ο ορισμός του παιχνιδιού, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του, ο σκοπός και ο ρόλος του. Επιπλέον, γίνεται μια ιστορικά αναδρομή που αναφέρονται συγκεκριμένα οι εξής χρονικές περίοδοι: η Αρχαία Ελλάδα, το Βυζάντιο, η Τουρκοκρατία και η Νεότερη Ελλάδα. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου γίνεται αναφορά σε κάποια παιχνίδια της αρχαιότητας τα οποία παίζονται μέχρι σήμερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα αναλύεται η κινητική κατάσταση, η γνωστική και η συναισθηματική ανάπτυξη. Στο τρίτο κεφάλαιο έχουμε την σημασία του παιχνιδιού, πιο αναλυτικά αναφέρονται τα είδη και οι μορφές του παιχνιδιού και το ίδιο το παιχνίδι στον χώρο της εκπαίδευσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία» αναγράφονται τα εξής υποκεφάλαια: η μάθηση μέσα από το παιχνίδι και η συμβολή του παιχνιδιού στη δόμηση συνεργασίας στον κόσμο του παιδιού. Το κεφάλαιο πέντε είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση του παιδιού στην προσχολική ηλικία, καθώς και στους κύριους λόγους ύπαρξης του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα αναφέρεται η εκπαίδευση του παιδιού στην προσχολική ηλικία, καθώς και οι κύριοι λόγοι ύπαρξης του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Έκτο κεφάλαιο αποτελεί η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στα υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στο παιχνίδι ως σύστημα δραστηριότητας του παιδιού, και επίσης στο παιχνίδι και στη διαμόρφωση της παιδικής συμπεριφοράς και σκέψης. Στο

έβδομο, και πολύ σημαντικό κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην ίδια την σχολική τάξη αλλά και στην σημασία των ρόλων. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσεται τη σημασία και η κατάλληλη οργάνωση του χώρου σε μία τάξη νηπιαγωγείου, ο ρόλος του παιδαγωγού και τα γενικά χαρακτηριστικά του, ο ρόλος του γονιού και η συνεργασία του παιδαγωγού με τον γονιό. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία έχουν προκύψει από όλη την σύνταξη της πτυχιακής εργασίας και δύναται να έχουν μελλοντική χρησιμότητα. Τελευταίο κομμάτι της εργασίας βέβαια αποτελεί η βιβλιογραφία, η οποία αναγράφεται με αλφαβητική σειρά, αρχικά η ελληνική και έπειτα η ξενόγλωσση.

# **1. ΟΡΙΣΜΟΣ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ**

## **1.1 ΓΕΝΙΚΑ**

Κατά τα πρώτα 6 έτη του παιδιού, η γνωστική, η ψυχοκινητική και η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι καθοριστική για την μετέπειτα εξέλιξή του. Για το λόγο αυτό, το επιστημονικό ενδιαφέρον σε σχέση με την προσχολική αγωγή είναι αυξημένο παγκοσμίως. Οι εκπαιδευτικοί και οι κυβερνητικοί φορείς συγκεκριμένα, έχουν αντιληφθεί την σημασία της προσχολικής αγωγής, γι' αυτό και την έχουν εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς κάθε παιδί, μέσα από αυτό θα μπορέσει να αναπτύξει τις αντιληπτικές, αισθησιοκινητικές και κοινωνικές του δεξιότητες (Κρουσταλάκης, 1992).

Η έννοια της αγωγής έχει προέλθει από το ρήμα άγω, που σημαίνει κατευθύνω κάποιον προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ή στόχο. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αγωγή διακρίνεται σε τυπική και άτυπη (Κρουσταλάκης, 1992), ενώ στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της τυπικής και της άτυπης αγωγής συμβάλλουν πολλοί υποκειμενικοί και αντικειμενικοί αλληλοεπιδρώμενοι μεταξύ τους παράγοντες (Χάρης, 1992). Επιπλέον, στους αντικειμενικούς παράγοντες εμπεριέχονται το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον, το σχολείο, η οικογένεια, αλλά και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει άτυπα το άτομο (Κακαβούλης, 1997).

Όσον αφορά την έννοια της προσχολικής ηλικίας, αυτή αφορά συγκεκριμένα την πρώτη παιδική ηλικία, η οποία ξεκινάει από τη γέννηση του παιδιού έως και την ηλικία 6 ετών. Ταυτόχρονα, σχετίζεται άμεσα με την αγωγή του παιδιού κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η επιτυχία ενός προγράμματος, αλλά και η συστηματοποιημένη και οργανωμένη προσχολική αγωγή κάθε παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιστημονική κατάρτιση των νηπιαγωγών και την γνώση του αντικειμένου (Κρουσταλάκης, 1992).

### **1.1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι είναι μια ευχάριστη διαδικασία όπου τα παιδιά διασκεδάζοντας καταφέρνουν να μαθαίνουν, να κοινωνικοποιούνται και να εξελίσσονται σωματικά



και πνευματικά. Τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού κινούνται μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης, αλλά και εκτός αυτής, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες, τις επιθυμίες τους και άλλες τις επιρροές που λαμβάνουν από το περιβάλλον. Οι επιρροές που δέχονται στο παιχνίδι ποικίλουν, ορισμένες από αυτές μπορεί να είναι η τοποθεσία, η διαθεσιμότητα υλικών, ο χρόνος και η εμπλοκή άλλων ανθρώπων. Οι Sturrock και Else (1998) προτείνουν ότι το παιχνίδι είναι ένας κύκλος δραστηριότητας. Έχει υποστηριχθεί ότι το παιχνίδι είναι τόσο περίπλοκο που ο ορισμός αψηφάτε (Moyles, 1989).

Στα λεξικά το παιχνίδι είναι μια αμέριμνη ενέργεια που χαρακτηρίζεται από επιπολαιότητα και διασκέδαση. Οι Krasnor και Pepler (1980) προτείνουν ότι για να θεωρηθεί μια δραστηριότητα παιχνίδι, θα πρέπει να παρατηρούμε εθελοντική συμμετοχή, ευχαρίστηση, εσωτερικό κίνητρο, προσποίηση και μεγαλύτερη εστίαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα. Παιχνίδι είναι η εκούσια συμμετοχή στην ευχάριστη σωματική ή διανοητική προσπάθεια για την απόκτηση συναισθηματικής ικανοποίησης (Sheridan, 2014).

Η προσέγγιση για τον ορισμό του παιχνιδιού βασίζεται συνήθως στις απόψεις που έχουν οι ενήλικες πάνω στο θέμα, αντί να λαμβάνεται υπόψη η αντίληψη των παιδιών, αφού το παιχνίδι σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικές στιγμές (Howard, 2009). Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά προσχολική αγωγής ορίζουν το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα δικής του ελεύθερης επιλογής και κατευθυνόμενη από τα ίδια. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά δεν ορίζουν το παιχνίδι σαν κάτι που είναι απαραίτητα διασκεδαστικό (Robson 1993).

Το παιχνίδι γενικά είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς περιλαμβάνει πολλές ανόμοιες συμπεριφορές και εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Το παιχνίδι κατά αυτόν τον τρόπο, δύναται να είναι σωματικό, οργανωμένο, αυθόρμητο, μοναχικό, η ακόμη και κοινωνικό. Επίσης, πολύ συχνά ο ορισμός του παιχνιδιού αλλάζει ανάλογα με τον προσανατολισμό, αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο και την σκοπιά του ερευνητή που αναφέρεται στο παιχνίδι.

Αναφορικά με το θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού, οι σχετικές θεωρίες με το παιχνίδι χωρίζονται σε κλασικές και μοντέρνες. Οι πρώτες δημιουργήθηκαν κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και προσπάθησαν να εξηγήσουν την ύπαρξη και το σκοπό του

παιχνιδιού. Οι πιο σημαντικές είναι η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, η θεωρία της χαλάρωσης, ξεκούρασης μέσω του παιχνιδιού. Οι δεύτερες προσπαθούν να εξηγήσουν το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, ενώ οι σημαντικότερες είναι η ψυχοδυναμική θεωρία του παιχνιδιού και οι γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες (Vygotsky 1997).

### **1.1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την δημιουργικότητα, τη λύση προβλημάτων, την εκμάθηση τη γλώσσας, την ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων και με μία σειρά γνωστικών και κοινωνικών φαινομένων (Γέρος, 1984).

Σύμφωνα με τον Garvey C. (1990) κύρια χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού είναι (Garvey, 1990):

- «Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, διασκεδαστικό. Ακόμα και 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 από την φύση του είναι μη παραγωγικό».
- «Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίκτη».
- «Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα από την πλευρά του παίκτη».
- «Το παιχνίδι έχει σαφή συγγένεια συστήματος με ότι δεν είναι παιχνίδι».

Επίσης, κάποια κοινά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού θεωρούνται βασικά συστατικά του, τα οποία είναι τα εξής (Stagnitti, 2004):

- Το παιχνίδι απαιτεί να είναι «απορροφητικό», δηλαδή ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός να δυσκολεύονται να αποσπάσουν το παιδί από το παιχνίδι.

- Το παιχνίδι είναι η προσωπική, ιδιωτική πραγματικότητα του παιδιού, δηλαδή οτιδήποτε συμβαίνει στο παιχνίδι αναπαριστά την πραγματικότητα του παιδιού τη συγκεκριμένη στιγμή.
- Το παιχνίδι είναι μη κυριολεκτικό, κάτι που σημαίνει ότι επιτρέπει στα παιδιά να ξεφύγουν από τους περιορισμούς του και να πειραματιστούν με νέες πιθανότητες.

Άλλα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι το γεγονός ότι (Stagnitti, 2004, Garvey, 1990, Weininger & Daniel, 1992, Wolfberg, 1995):

- ελέγχεται από τον παίκτη,
- δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα
- είναι ασφαλές.

Τέλος, σύμφωνα με τον Bundy (2001), το παιχνίδι αποτελεί μια ουσιαστική συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος που δραστηριοποιείται. Επιπλέον, η προαναφερθείσα συνδιαλλαγή μπορεί και ελέγχεται εσωτερικά και δεν περιορίζεται από την αντικειμενική πραγματικότητα (Bundy, 2001).

### **1.1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Σε κάθε ζωντανό οργανισμό υπάρχει μία έμφυτη ανάγκη για κίνηση. Πρωταρχικό ερέθισμα για την κίνηση του παιδιού συναποτελεί μεταξύ άλλων, το παιχνίδι. Το παιχνίδι δεν ικανοποιεί κάποια ανάγκη, το παιχνίδι αποτελεί την ανάγκη του παιδιού. Το παιδί παίζει για να παίζει και ο σκοπός του παιχνιδιού βρίσκεται στο ίδιο το παιχνίδι (Πολυμενάκου – Παπακυριάκου, 1988).

Το παιχνίδι θεωρείται σαν μία πράξη χωρίς σκοπό, ωστόσο έχει σκοπιμότητα στο νόμο της ζωής. Ξεχωρίζει από την σοβαρότητα της ζωής, δηλαδή τα καθήκοντα και την εργασία. Όμως παρουσιάζεται σαν ξεκούραση, που γίνεται σε χρονικά διαστήματα για χαλάρωση από τους έντονους ρυθμούς της ζωής, για ξεγνοιασιά, απελευθέρωση κινήσεων, διατύπωση σκέψεων και έκφραση συναισθημάτων. Σκοπός του παιχνιδιού αποτελεί η ανακούφιση και η προετοιμασία του παιδιού έτσι ώστε να αναπτυχθεί σε αυτόνομη προσωπικότητα, ενώ βάζει σε κίνηση το σύνολο των σωματικών και πνευματικών λειτουργιών του παιδιού. (Αντωνιάδης, 1994).

Πολύ σημαντικός είναι και ο εκπαιδευτικός σκοπός του παιχνιδιού, καθώς αποτελεί μία από τη πιο βασική αρχή της εκπαίδευσης. Επιδρά στο πνεύμα, τις συγκινήσεις και κυρίως στο σώμα του παιδιού. Για το ίδιο το παιδί, το παιχνίδι αποτελεί το κυρίως περιεχόμενο της ύπαρξής του και το σπουδαιότερο μέσο για την αβίαστη, σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Αντωνιάδης, 1994).

#### **1.1.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι εκτός από το ότι είναι κατασκευασμένο για παιδιά, προκαλεί το ίδιο το παιχνίδι και παρατείνει την διάρκεια του παιχνιδιού. Τα παιδιά θα παίζουν περισσότερο χρόνο όταν στο παιχνίδι διατίθενται κατάλληλα αντικείμενα αναπαραγωγής και μέσα από αυτό θα κερδίσουν τα μέγιστα οφέλη που μπορεί να συνεισφέρει. Σύμφωνα με έρευνα που διεξάγεται σε σπίτια, οι δύο πιο ισχυροί παράγοντες που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη κατά τη βρεφική ηλικία και τα προσχολικά έτη, είναι η διαθεσιμότητα παιχνιδιών και η ποιότητα της συμμετοχής της μητέρας με το παιδί. Η διαθεσιμότητα παιχνιδιών κατά την παιδική ηλικία σχετίζεται με το IQ του παιδιού σε ηλικία τριών ετών. Τα παιδιά με πρόσβαση σε διάφορα παιχνίδια βρέθηκαν να φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα πνευματικών επιτευγμάτων, ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η φυλή ή η κοινωνική τάξη στην οποία βρίσκεται η οικογένεια (Bradley 1985, Elardo 1975).

Σε μια μελέτη, η διαθεσιμότητα παιχνιδιών που προορίζονται για κοινωνικό παιχνίδι αύξησε την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρία στη προσχολική ηλικία. Είναι απολύτως σαφές ότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών και για να γίνει υπεύθυνος πολίτης (Driscoll 2009).

Ωστόσο, παρά την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι το παιχνίδι έχει πολλά θετικά στην ζωή των παιδιών, οι ευκαιρίες και η ενθάρρυνση για ελεύθερο παιχνίδι είναι όλο και πιο περιορισμένες. Μεταξύ των εμπειρογνομόνων ανάπτυξης παιδιών και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης υπάρχουν αυξανόμενες εκκλήσεις για επανεισαγωγή του ελεύθερου παιχνιδιού στην παιδική εκπαίδευση (Elkind 2007, Fisher 2011).

## 1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το παιχνίδι και η κίνηση αποτελεί ζωτική ανάγκη για κάθε νεαρή ζωή μέσα στη φύση. Το συναντάμε στα ζώα, που τρέχουν, πηδούν, παίζουν μεταξύ τους, με τη μητέρα τους ή κυνηγώντας άλλα μικρότερα μιμούμενα τη μητέρα τους. Αυτή η φυσική ανάγκη δεν μπορεί να λείπει από τα παιδιά. Παιδί και παιχνίδι είναι δύο λέξεις που συνεπάγεται η μία την άλλη. Από τη στιγμή της γέννησης του το παιδί παίζει κουνώντας τα χεράκια και τα ποδαράκια του, αργότερα με διάφορες κουδουνίστρες και παιχνιδάκια, συνεχίζει με μπάλες, κούκλες κ.τ.λ., τρέχει ποιος θα βγει πρώτος, ποιος θα πηδήσει πιο ψηλά ή πιο μακριά και φτάνει στο ομαδικό παιχνίδι στις γειτονιές (Γέρος, 1984).

Μέσα από αυτό, εδώ και χιλιάδες χρόνια τα παιδιά σ' όλο τον κόσμο ψυχαγωγούνται, αυτοπαιδαγωγούνται, δοκιμάζουν και ασκούν τις δυνάμεις τους, ανταγωνίζονται σωστά με τα συνομήλικα τους, μαθαίνουν να πειθαρχούν στους κανόνες, φτιάχνουν χαρακτήρα, δημιουργούν προσωπικότητα, κοινωνικοποιούνται, ασκούν το σώμα και το πνεύμα τους, κρατώντας τα σε καλή φυσική κατάσταση.

Σημαντικοί άνθρωποι όπως οι εξής είπαν ορισμένα σημαντικά πράγματα για το παιχνίδι:

- KARL GROOS: «Τα παιχνίδια είναι μέσο φυσικής και ηθικής ανάπτυξης.»
- SCHILLER: «Τα παιχνίδια σε ένα λαό βοηθούν να ανακαλύψουμε την ποιότητα του, και την αξία της τέχνης του.»
- PIAGET: «Τα παιχνίδια είναι μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης, και των άλλων γνωστικών δεξιοτήτων.»
- FREUD: «Το παιχνίδι είναι έκφραση του υποσυνείδητου και της φαντασίας του παιδιού.»
- ROUSSEAU: «Πρέπει να ακολουθούμε τους κανόνες της φύσης ,και να μην της είμαστε ενάντιοι.»
- ERIKSON: «Το παιδί στο παιχνίδι απαλλάσσεται από ψυχικά συμπλέγματα , αγωνίες και δειλίες, γίνεται ελεύθερο , πειθαρχικό και κοινωνικό.»

Ακόμα, κατά τον ERIKSON, στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί, απαλλάσσεται από πολλές κακές συνήθειες, όπως το ψέμα, τον εγωισμό, την οκνηρία, τη δειλία, γίνεται ελεύθερο και πειθαρχικό.

Οι θεωρίες αυτές συμπληρώνουν η μία την άλλη και μας δείχνουν την μεγάλη και αναύλωτη σημασία του παιχνιδιού και για τη ζωή των παιδιών, και συνεπώς για τη κοινωνία. Το παιχνίδι άρχισε να εμφανίζεται ήδη από την Προϊστορική Περίοδο και μετέπειτα συνέχισε να εξελίσσεται από την Κλασική αρχαιότητα έως το Βυζάντιο, την Οθωμανική Περίοδο έως σήμερα την νεότερη και σύγχρονη περίοδο. Κατά τη διάρκεια ανασκαφών πολλές φορές έχουν έρθει στο φως διάφορα αντικείμενα που οι αρχαιολόγοι ερμηνεύουν και ταυτίζουν ως παιχνίδια. Συνήθως το υλικό τους είναι ο πηλός και γι' αυτό το λόγο διατηρούνται. Πιθανότατα, τα παιδιά της αρχαιότητας θα χρησιμοποιούσαν παιχνίδια και από άλλα φθαρτά υλικά, των οποίων τα κατάλοιπα δεν διατηρούνται, όπως είναι το ξύλο, ή το ύφασμα. Πολύ δημοφιλή παιχνίδια ήταν οι κουδουνίστρες και οι μπάλες. Αναφορές για αυτά γίνονται σε αρχαία κείμενα, αλλά και σε παραστάσεις αγγείων. Σε παραστάσεις αρχαίων αγγείων αναπαρίστανται παιδιά που παίζουν με αμαξάκια. Πολύ συχνά εντοπίζονται και κούκλες που φτιάχνονταν από πηλό και είχαν κινητά μέλη. Μεγαλώνοντας τα παιδιά έπαιζαν με λίθινα ζάρια και οστέινους αστραγάλους, τα γνωστά στη σύγχρονη εποχή κότσια (Κροντήρα, 2002).

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού ήταν γνωστή και σε άλλους πολιτισμούς, όπως αυτός τη Αρχαίας Αιγύπτου και της Μεσοποταμίας. Τα επιτραπέζια παιχνίδια ήταν αρκετά δημοφιλή στην αρχαία Αίγυπτο, ενώ ήταν κατασκευασμένα από πολύτιμα υλικά και αποτελούσαν αντικείμενα γοήτρου για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Τα ίχνη του παιχνιδιού, είναι ίδια παντού όπου και αν έζησαν άνθρωποι. Μπορεί να διαφέρουν ως προς τον τρόπο έκφρασης, ωστόσο μένει πάντα ίδια από εποχή σε εποχή, η αγάπη του παιδιού για το παιχνίδι (Γέρος, 1984).

### **1.2.1 ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ**

Το παιχνίδι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη ελληνική κοινωνία. Από την αρχαιότητα ως και στις μέρες μας έχει βοηθήσει τα παιδιά του λαού μας, να ξεπεράσουν πολλές δύσκολες καταστάσεις και να υπάρχουμε ως σήμερα.

Οι αρχαίοι Έλληνες έδιναν μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού. Το είχαν σαν μέσο αυτοαγωγής. Αυτοί πρώτοι κατάλαβαν την αξία των ομαδικών παιχνιδιών και πίστευαν ότι με αυτά πραγματοποιείται η τελειοποίηση του ανθρώπου. Γι' αυτό τα εντάζανε στο πρόγραμμα αγωγής των παιδιών. Θεωρούσαν όμως ότι ήταν

σημαντικά και για τους μεγάλους. Έτσι και οι μεγάλοι αφιέρωναν μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους σε ομαδικά παιχνίδια και σε αγώνες. Στην αρχαία Ελλάδα έπαιζαν πολλά ομαδικά παιχνίδια. Τα έπαιζαν στο δρόμο και στις αυλές, και πάντα υπήρχαν κανόνες ,που όλοι έπρεπε να τηρούν πιστά. Γι' αυτό ,επίσης ,έλεγαν πως το παιχνίδι είναι ένα μεγάλο αγαθό. Αναπτύσσει την συντροφικότητα, ασκεί το σώμα, καλλιεργεί το πνεύμα, μαθαίνει τα παιδιά να σέβονται τους κανόνες-νόμους του παιχνιδιού και έτσι, όταν μεγαλώσουν, να σέβονται και να τηρούν τους νόμους της πατρίδας τους (Pearson, 1992).

Ο Πλάτωνας τόνιζε την ανάγκη να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν ως τα έξη τους χρόνια, με όποια παιχνίδια ήθελαν και όπως ήθελαν. Τόνιζε όμως πως θα έπρεπε να έχουν κάποια κατεύθυνση, έτσι ώστε μέσα από αυτά να προσανατολίζονται προς την εκμάθηση κάποιου επαγγέλματος(Αντωνιάδης, 1994).

Ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να δίνουν όσο γίνεται πιο πρωτότυπα παιχνίδια, για να αφοσιώνονται σ' αυτά και να ενοχλούν λιγότερο και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν δημιουργική φαντασία. Ο Ιπποκράτης συμβούλευε τους μεγάλους να τρέχουν με τον κρίκο, για να διατηρήσουν τη φόρμα τους και τους μικρούς για να παίζουν(Αντωνιάδης, 1994).

Ο Πολυδεύκης στο «Ονομαστικό» του περιγράφει πενήντα ομαδικά παιχνίδια και αναφέρεται σε παιχνίδια που έπαιζαν τα αγόρια και αυτά που έπαιζαν κορίτσια. Στα υπαίθρια ομαδικά παιχνίδια, όπως κυνηγητό, κρυφτό, τόπι, στεφάνι, κότσια, σβούρα, έπαιζαν αγόρια. Τα κορίτσια παίζανε μέσα στο σπίτι με πήλινες ή κέρινες κούκλες, που τις έντυναν με ρούχα. Ακόμα έπαιζαν με τόπια, στεφάνια, μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού(Αντωνιάδης, 1994).

### **1.2.2 ΣΤΟ BYZANTIO**

Στα χρόνια του Βυζαντίου και μέχρι το 9ο μ.Χ. αιώνα δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για τη θέση του παιχνιδιού και της άσκησης μέσα στη τότε κοινωνία. Αν και γνωρίζουμε ότι δεν είχαν την θέση που κατείχαν στην αρχαιότητα, στο Βυζάντιο από συνήθεια, και για λόγους ψυχαγωγικούς και παραδοσιακούς ασκούσαν και έπαιζαν παιδικά και πνευματικά παιχνίδια. Μελέτες που έγιναν για τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή των Βυζαντινών δείχνει ότι, μετά τον 11ο μ.Χ. αιώνα, το χρησιμοποιούσαν για δημιουργία ανθρώπινων χαρακτήρων. Στην

εκπαίδευση η Φυσική Αγωγή δεν υπήρχε, γεγονός που οφείλονταν στο ότι η εκπαίδευση ήταν καθαρά εκκλησιαστική, και πολλοί νέοι πήγαιναν στα μοναστήρια. Από τα άλλα όμως παιδιά το παιχνίδι δεν έλειπε. Τα αγόρια συνήθως έπαιζαν στις αυλές και στις αλάνες της γειτονίας παιχνίδια όπως η 16άρα, κρυφτό, κυνηγητό, τσιλίκι, γουρούνα, τυφλόμυγα, αλώνι, μήλο και άλλα, και τα κορίτσια με τις κούκλες στο σπίτι(Γέρος, 1984).

### **1.2.3 ΣΤΗΝ ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑ**

Οι πληροφορίες που έχουμε για τα παιχνίδια την εποχή αυτή είναι ότι τα παιδιά συνέχιζαν να τα παίζουν. Ήταν παιχνίδια που άλλα είχαν αρχαιοελληνικές ρίζες, άλλα βυζαντινές και άλλα από άλλες εθνικότητες. Ο χώρος που τα έπαιζαν ήταν το αλώνι. Μερικά από τα παιχνίδια που έπαιζαν ήταν το κλέφτικο (το κρυφτό), ο πετροπόλεμος, η ξιφομαχία, το κυνηγητό. Υπήρχαν υπαίθρια παιχνίδια και για τα κορίτσια όπως η μέλισσα, το κουτσό, το μήλο, η τυφλόμυγα και άλλα πολλά (Σιμόπουλος, 1988).

Στις γειτονιές τα παιδιά έπαιζαν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Πολύ διαδεδομένο τότε ήταν το λεγόμενο αστραγάλους ή κότσια, οι σημερινές μπίλιες. Τις έφτιαχναν από κόκαλο ζώου. Το παιχνίδι αυτό παίζεται ως εξής, δημιουργείται ένας κύκλος και στο κέντρο του βάζει κάθε παιδί το κόκαλο του, με σκοπό να πάρουν όσα περισσότερα κόκαλα μπορούν(Σιμόπουλος, 1988).

### **1.2.4 ΣΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΕΛΛΑΔΑ**

Στους νεότερους χρόνους τα παιχνίδια έπαιξαν σπουδαίο ρόλο για τα παιδιά του λαού μας. Τα χρόνια της Κατοχής (1940/44) ήταν πολύ δύσκολα για όλους. Οι ελλείψεις σε ρούχα και τρόφιμα, η εξαθλίωση και η φτώχεια κυριαρχούσαν σε όλη τη χώρα. Τα παιδιά ήταν αδύνατα, καχεκτικά, ρακένδυτα, και ψειριασμένα, και ζούσαν με το φόβο του θανάτου. Κατάφεραν να επιβιώσουν χάρη στη λιγοστή τροφή, που τους εξασφάλιζαν όπως μπορούσαν οι γονείς τους, και με το παιχνίδι. Το παιχνίδι τα έκανε να ζουν και να νιώθουν, για όσο διαρκούσε αυτό, ελεύθερα και ανέμελα από τα προβλήματα, τα γέμιζε με θάρρος, αυτοπεποίθηση, και χαρά. Από την άλλη, μέσα



από την κίνηση διασφάλιζαν, όσο αυτό ήταν δυνατό, την καλή τους υγεία και την ομαλή ανάπτυξη του σώματος τους (Κάππας, 2005).

Αργότερα, μεταπολεμικά, οι συνθήκες διαβίωσης ήταν πολύ δύσκολες και τα παιδιά από πολύ μικρά αναγκάζονταν να εργαστούν, για να συνεισφέρουν στην οικογένεια. Όμως παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατάφερναν συχνά, με την πρώτη ευκαιρία, να ξεκόψουν από τη δουλειά και να παίξουν με τους συνομήλικους τους, στο δρόμο. Έτσι, έστω και για λίγο, ζούσαν και να εκφράζονταν σαν παιδιά. Με το παιχνίδι ξεχνούσαν για λίγο τα προβλήματα και τις δυσκολίες, χαλάρωναν, διασκέδαζαν και έτσι κατάφερναν να μην χάνουν το κουράγιο τους και την αισιοδοξία τους για την ζωή και ένα καλύτερο αύριο (Κάππας, 2005).

Σήμερα αν και οι αλάνες, κυρίως στις πόλεις, έχουν μειωθεί ως εξαφανιστεί, τα παιδιά χαίρονται όταν βρίσκουν χώρο για να παίξουν, να τρέξουν, να κινηθούν. Δυστυχώς η εύρεση χώρου δεν είναι εφικτή στις σύγχρονες πόλεις. Τα κτίσματα και οι δρόμοι δεν βοηθάνε το παιδί και το παιχνίδι. Τα πάρκα και τα αθλητικά κέντρα, όπου υπάρχουν, είναι οι μόνοι χώροι όπου μπορούν να παίξουν. Το πρόβλημα της μη ύπαρξης χώρων για παιχνίδι, έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να ασχολούνται με ηλεκτρονικά παιχνίδια και να καθλώνονται στο σπίτι, να μην κινούνται όσο θα ήθελαν και θα έπρεπε, να γίνονται οκνηρά, μοναχικά, με προβλήματα βάρους, κατά μεγάλο ποσοστό, και κοινωνικότητας (Αυγητίδου, 2001).

### **1.2.5 ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΠΑΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕΧΡΙ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ**

Παρακάτω αναφέρουμε επιγραμματικά κάποια παιχνίδια της αρχαιότητας, που έχουν φτάσει ως τις μέρες μας και παίζονται σήμερα, με τον ίδιο τρόπο ή με παραλλαγές. Επίσης αναφέρουμε τις ονομασίες που τα συναντάμε. Τα παιχνίδια αυτά είναι (Αυγητίδου, 2001):

- «Αιώρα», η γνωστή κούνια ή κρεμάστρα.
- «Ακινήτινδα», στα νεότερα χρόνια το παίζονταν με την ονομασία τ'αγκούτς. Παραλλαγή του παιχνιδιού είναι τα σημερινά στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα και τα αγαλματάκια.

- «Αμπάριζα», κυνηγητό, σήμερα το συναντάμε με το ίδιο όνομα και σαν σκλαβάκια.
- «Ασκωλιασμός», παιχνίδι ισορροπίας, σήμερα το βρίσκουμε ως ασκί και με παραλλαγές, στον τρόπο παιξίματος, σαν : κουτσαλωνάκι, προζύμι, κουτσοκαλόγερος, άντζης, κουτσό-κουτσό.
- «Αστραγαλισμός», τυχερό παιχνίδι,(ζάρια), παίζονταν με πεσσούς-κύβους (ζάρια) και κότα (αστραγάλους-κότσια). Στους νεότερους χρόνους έχουμε κάποιες παραλλαγές στον τρόπο παιξίματος, χρησιμοποιώντας όμως τα κότσια, αλλά και αμύδαλα, ποντιακά καρύδια (μικρά στο μέγεθος) και μεταλλικά νομίσματα.
- «Βασιλίνδα», όμοιο με το κλέφτες και αστυνόμοι.
- «Διελκυστίνδα», το σημερινό τράβηγμα του σχοινιού, το τραβηχτό.
- «Εφεδρισμός», το συναντάμε σαν πλακίτσες, λούμπαρδα, τσουνιά κ.ά.
- «Ιμαντελισμός», το συναντάμε σήμερα σαν λουρί.
- «Κολλαβισμός», το γνωστό μπιζ ή βτζ.
- «Κρικηλασία», παιχνίδι με κρίκο, τροχό, το σημερινό στεφάνι, το τσέρκι.
- «Κρυπτίνδα» ή «αποδιδρασκίνδα» ή «μυίνδα», το γνωστό κρυφτό.
- «Κυνδαλισμός», παίζεται το ίδιο και σήμερα, με άλλες ονομασίες: παλούκια, αλαμάνα, μπηχιές, καζίκια, καρφιά.
- «Κώνος», ή «στρόμβος», «στρόβιλος», «ρόμβος», «βόμβυκας», η γνωστή σβούρα.
- «Πέταυρον», η τραμπάλα με διάφορες ονομασίες σήμερα: τράμπα, ξυλογαϊδάρα, νταντζαλαβίτσα, κ.ά.
- «Πεντέλιθα», τα πεντόβολα, επίσης ονομάζεται: πετράδια, πενταπέτρια, πεντεκούκια, πεντεγούλια, στα βυζαντινά χρόνια το ονόμαζαν καλαλάτζια ή καλολαλάκια.
- «Πετροπόλεμος», επικίνδυνο παιχνίδι παίζεται και σήμερα αλλά όχι τόσο έντονα όπως παλιά.
- «Στρεπτίνδα», σήμερα το βρίσκουμε σαν γυριστάρι, πετράδι, βωλάκι, κ.ά.
- «Σφαίρα», η μπάλα, το τόπι. Όπως και σήμερα παίζονταν πολλά παιχνίδια με την μπάλα. Κάποια που τα ονόμαζαν ουράνια σφαίρα και ήταν το πέταγμα της στον αέρα, απόραξις που ήταν το χτύπημα της στον τοίχο ή στο έδαφος, επίσης άλλοι τρόποι παιξίματος ήταν: το χτύπημα της με κάποιο

αντικείμενο (ξύλο ή ρακέτα), το να σημαδέψει κάτι μ' αυτήν ή να την ρίξει μέσα σ' ένα αγγείο ή μια τρύπα . Όλες αυτές οι χρήσεις της μπάλας τις βρίσκουμε σε πολλά σημερινά παιχνίδια.

- «Σοινάκι», το γνωστό μας σχοινάκι που παίζεται από ένα η περισσότερα άτομα.
- «Σχοινοφιλίνδα», παίζεται το ίδιο και σήμερα αλλάζει ονομασία, όπως μαντιλάκι, λουρί, λουριδίτσα, πετρούλα, χτυπητό, βαρετό, βαλμάς.
- «Φωτιά», το συναντάμε σαν αγιώργηδες, τζίφο, καστροπαρσιά, κάστρο κ.ά.
- «Χυτρίνδα», παίζεται και σήμερα με τον ίδιο τρόπο. Το βρίσκουμε σαν γύρω γύρω το ψητό, παπαδίτσα, φεσάς, μυζηθρούλα, μπλαγόμεσο, χύτρα κ.ά.
- «Χαλκή μυία» ή «ψηλαφίνδα», η τυφλόμυγα γνωστό παιχνίδι και σήμερα. Το συναντάμε σαν: τυφλοπάννι, τυφλοπαννιάρα, τυφλοπάννα, τυφλός, ζουρλοπαννιάρα, γούσταρ-πάτσα, μπούφος.

## **2. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Η καλή φυσική κατάσταση συμβαδίζει, στις μέρες μας, με τη σωστή λειτουργία του οργανισμού. Αυτή μάλιστα αποτελεί από τους βασικότερους παράγοντες της αθλητικής απόδοσης, οι οποίοι αποτελούνται από το άθροισμα των βασικών κινητικών ικανοτήτων αντοχής, της δύναμης, της ταχύτητας, της ευλυγισίας και των συναρμοστικών ικανοτήτων.

Το άτομο κατά την διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας αναπτύσσεται από φυσιολογικής άποψης με γρηγορότερους ρυθμούς, με την κινητική ανάπτυξη να μην εξελίσσεται ευθύγραμμα αλλά με την μορφή αλμάτων (Grosser et al., 1986).

Έτσι γνώση των φυσιολογικών και λειτουργικών μεταβολών που παρουσιάζονται κατά την αναπτυξιακή ηλικία στις φυσικές ικανότητες των νεαρών μαθητών αθλητών, είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για το σχεδίασμα ασφαλών προγραμμάτων άσκησης, εντός αλλά και εκτός του σχολικού χώρου. Εξίσου σημαντική βέβαια είναι και η γνώση τους εύρους επίδρασης της άσκησης και του τύπου παροχής μεθοδευμένων και συστηματικών ερεθισμάτων πάνω στους παράγοντες της αντοχής, της δύναμης, της ταχύτητας, της ευκινησίας και των συναρμοστικών ικανοτήτων, καθώς άσκηση όταν δεν ξεπερνά τα καθιερωμένα όρια κατά τις διάφορες φάσεις της αναπτυξιακής ηλικίας, συμβάλει θετικά στην ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών και στην βελτίωση της φυσικής κατάστασης (Μουντάκης, 1992).

Ο όρος φυσική κατάσταση ερμηνεύεται διαφορετικά ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης. Με την πιο στενή έννοια όμως θα λέγαμε ότι οι ιδιότητες της φυσικής κατάστασης περιορίζονται στους σωματικούς παράγοντες της αντοχής, δύναμης, ταχύτητας και ευκινησίας (Weineck, 1997).

Οι παράγοντες φυσικής κατάστασης διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Με τους πρωτογενείς να περιλαμβάνουν αυτούς που έχουν άμεση σχέση με την υγεία του ατόμου και συνδέονται από την αερόβια ικανότητα, το σωματικό λίπος, την μυϊκή ισχύ, την ταχύτητα, μυϊκή δύναμη, ισορροπία και την κινητική δεξιότητα (Μουντάκης, 1992).

## 2.1 ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η προσχολική ηλικία είναι μία από τις ευνοϊκότερες περιόδους για την κινητική ανάπτυξη (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010). Το άτομο από τα πρώτα χρόνια της ζωής του προσπαθεί να αναπτύξει ορισμένες στοιχειώδεις ικανότητες, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση στην απόκτηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων κι αυτές με την σειρά τους θεμέλια για τις ειδικευμένες κινητικές δεξιότητες (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Συγχρόνως, στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται οι περισσότερες από τις συναρμοστικές ικανότητες. Το επίπεδο ανάπτυξης τους εξαρτάται από την ωρίμανση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και του εγκεφάλου (Hellbruegge et al., 1966) αλλά συγχρόνως κι η εξάσκηση της συναρμογής επηρεάζει καθοριστικά τη διαδικασία της μυελινοποίησης (Cratty, 1975).

Καθοριστικό ρόλο, βέβαια, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων διαδραματίζουν και οι ευαίσθητες περίοδοι των κινητικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Τζέτζη και Λόλα (2015) «η ευαίσθητη περίοδος είναι ένα ευρύ χρονικό διάστημα, κατά το οποίο η εξάσκηση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας ή η ανάπτυξη μιας ικανότητας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική». Η περίοδος της παιδικής ηλικίας αποτελεί μία ευαίσθητη περίοδο και πιο συγκεκριμένα η πρώιμη παιδική ηλικία είναι από τις πλέον σημαντικές για μάθηση κι αφομοίωση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Τζέτζης & Λόλα, 2015) και για τον λόγο αυτόν καθίσταται αναγκαία η προσφορά ερεθισμάτων. Σύμφωνα με έρευνα των Καπασούρη, Οικονόμου και Γιαγκάζογλου (2007), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δέχθηκαν ερεθίσματα από τους γονείς τους στα πλαίσια δραστηριοτήτων εκτός σπιτιού είχαν καλύτερη κινητική ανάπτυξη σε σύγκριση με παιδιά που δεν έκαναν καμία αντίστοιχη δραστηριότητα. Η κινητική, λοιπόν, ανάπτυξη είναι η προοδευτική αλλαγή στην κινητική συμπεριφορά σε όλη τη διάρκεια της ζωής, η οποία διαμορφώνεται βάσει της αλληλεπίδρασης μεταξύ της εξάσκησης του ατόμου, της βιολογικής του εξέλιξης και των επιδράσεων του περιβάλλοντος (Gallahue & Ozmun, 1995), μεταβάλλοντας τον ρυθμό ωρίμανσης (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Από ότι αντιλαμβανόμαστε η σπουδαιότητα αυτών των περιόδων είναι ιδιαίτερα μεγάλη (Gallahue, 1996).

## **2.2 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μία ιδιαίτερη σημαντική περίοδο και στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε λογική σκέψη και αντίληψη (Gallahue, 1996). Συγκεκριμένα, ο Piaget (1936) υποστήριξε, ότι το παιδί μαθαίνει μέσα από τα ερεθίσματά που δέχεται από το περιβάλλον, τους σημαντικούς άλλους και μέσα από τις εμπειρίες του, οι οποίες στη συνέχεια μετατρέπονται σε γνώσεις. Στην παρούσα, λοιπόν, ηλικιακή περίοδο η οργάνωση και η αναδόμηση της γνώσης βασίζεται στην ήδη κεκτημένη γνώση και η οποιαδήποτε διδασκαλία οφείλει να προσαρμόζεται στην αντίληψη των παιδιών, με σκοπό να τα ωθήσει στη συμμετοχή, να αναπτύξει τη δημιουργικότητάς τους, της φαντασία τους και να επιτύχει τη μάθηση μέσω της αυτενέργειας (Gallahue, 1996, Τζέρτζης & Λόλα, 2015). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο Piaget (1936) επεσήμανε, ότι η ανάπτυξη δεν συναρτάται με την ηλικία, αλλά με το επίπεδο ωρίμανσης, υποστηρίζοντας παράλληλα, ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται λανθασμένα, αλλά με διαφορετικό τρόπο σκέψης, που αποκλίνει από αυτόν των ενηλίκων.

## **2.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

Εξίσου σημαντική είναι και η συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Gallahue, 1996). Ακόμη, βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, μέσα από την θετική ενίσχυση κι από τις επιτυχημένες εμπειρίες που προέρχονται από προσανατολισμένες δραστηριότητες (Zimmer, 2007). Παράλληλα, τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου διακατέχονται από συναισθήματα φόβου και ντροπής και η αυτοαντίληψη τους δομείται ραγδαία (Gallahue, 1996). Επιπλέον, η σωματική άσκηση και γενικότερα οι δραστηριότητες, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, της αυτονομίας και κατ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί καταφέρνει κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, να πιστέψει στον εαυτό του και στις δυνατότητές του, αναπτύσσοντας έτσι την αυτοεκτίμηση του (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

### **3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

#### **3.1 ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί ένα μέσο, μέσα από το οποίο έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει σκέψεις ή τα συναισθήματα του και είναι ένα μέσο για δημιουργική απασχόληση του παιδιού. Αποτελεί την αρχή της εκπαίδευσης των παιδιών και έχει ευεργετική επιρροή στη ψυχοσωματική εξέλιξη τους (Miller&Almon,2009).

Δεν μπορεί να υπάρξει παιδί χωρίς παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη ζωή του παιδιού, ως μία ανάγκη του η οποία έχει σημαντικό ρόλο στην πνευματική, στην κοινωνική και στην σωματική εξέλιξη του παιδιού (Garvey,1990). Διάφορες έρευνες, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, ότι τα άτομα τα οποία στην παιδική τους ηλικία δεν έπαιξαν παιχνίδια, στην μετέπειτα ζωή τους εξελίχθηκαν σε 80 απαισιόδοξα και καταθλιπτικά άτομα (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι μπορεί να έχει ποικίλες μορφές και να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως (Zigler etal., 2004, Terpstra etal., 2002):

- Μοναχικό, όπου το παιδί παίζει μόνο του.
- Παράλληλο, όπου τα παιδιά παίζουν κοντά το ένα στο άλλο, κοιτάζοντας περιστασιακά το ένα το άλλο.
- Συντροφικό, κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά με τα ίδια παιχνίδια.
- Συνεργατικό, όταν το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, έχοντας παράλληλα κοινό στόχο και καθορισμένους ρόλους.
- Αισθητικοκινητικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά 6μηνών-2 ετών εξερευνούν τις φυσικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, βάζοντας το στο στόμα, κτλ.
- Διερευνητικό, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά ασχολούνται με την επισώρευση αντικειμένων,
- Κινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας,
- Λειτουργικό, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά καταλαβαίνουν το σκοπό των παιχνιδιών και τα χρησιμοποιούν κατάλληλα
- Εποικοδομητικό-κατασκευαστικό, όπου το παιδί χρησιμοποιεί κάποια υλικά για να χτίσει κάτι.
- Παιχνίδι με κανόνες, όπου τα παιδιά παίζουν όλα μαζί ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες.

- Συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι προσποίησης (κοινωνικό-δραματικό), όπου τα παιδιά υποκαθιστούν αντικείμενα ή αποδίδουν ιδιότητες σε αυτά.
- Σκληρό-άτσαλο παιχνίδι, όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε διασκεδαστικό καβγαδάκι σπρώχνοντας το ένα το άλλο, δίχως όμως με επιθετικό τρόπο (Zigler et al., 2004, Terpstra et al., 2002)

Τα παραπάνω είδη παιχνιδιού είναι απαραίτητα για το παιδί, καθώς ενισχύουν την ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι λοιπόν, το παιχνίδι που εμπεριέχει κίνηση και αλληλεπίδραση ενισχύει τις σωματικές/κινητικές δεξιότητες, ενώ αυτό που περιλαμβάνει ήχους και λέξεις βελτιώνει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, το παιχνίδι με κανόνες βοηθάει στην εκμάθηση των ευθυνών, των αρμοδιοτήτων, καθώς και της φύσεως των κανόνων. Επιπλέον, το προσποιητό-φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι ωφελεί την ανάπτυξη του παιδιού και προωθεί τη σχολική ετοιμότητα.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1967), το προσποιητό παιχνίδι αποτελεί τόσο κοινωνική δραστηριότητα, όσο και μια μορφή επικοινωνίας με βασικό χαρακτηριστικό του η φανταστική κατάσταση. Τα παιδιά λοιπόν, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, υποδύονται ρόλους, προσδιορίζοντας έτσι τις επιθυμίες τους στην ομάδα. Ταυτόχρονα, τα παιδιά μαθαίνουν την επικοινωνία μέσω της χρήσης της γλώσσας, των χειρονομιών και των συμβολικών αντικειμένων. Οι υψηλές επιδόσεις ενός παιδιού σε αυτό το είδος παιχνιδιού δείχνουν ότι μετέπειτα το άτομο δημιουργεί πιο εύκολα φιλίες, μαθαίνει τον τρόπο επικοινωνίας και υποστήριξης της θέσης του, αλλά και τον πώς να κάνει συμβιβασμούς και να επιλύει συγκρούσεις.

Από την άλλη, το συμβολικό, προσποιητό παιχνίδι ενισχύει σημαντικά την ανάπτυξη της σκέψης, καθώς κατά την προσποίηση, η γνώση αποκτά συμβολική μορφή, οπότε τα παιδιά διαχωρίζουν το πραγματικό από το προσποιητό. Το φανταστικό, προσποιητό παιχνίδι περιλαμβάνει τη μίμηση, την εξερεύνηση, το παιχνίδι ρόλων και το θεματικό παιχνίδι (Zigler et al., 2004).

Κατά την ηλικία 2-6 ετών, αναπτύσσεται το συμβολικό, προσποιητό, φανταστικό παιχνίδι, το οποίο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για την ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας (Smilansky, 1968). Το παιχνίδι αυτό προωθεί την αυτορρύθμιση των παιδιών, δηλαδή την ικανότητά να ελέγχουν τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές και τις διαδικασίες της σκέψης. Επιπρόσθετα, με τη βοήθεια του συμβολικού παιχνιδιού



είναι δυνατή η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της γλωσσικής ικανότητας, την οποία μαθαίνουν να προσαρμόζουν σε κάθε περίπτωση.

Τέλος, το συμβολικό, προσποιητό, φανταστικό παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης πρώιμων αναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να διαπραγματεύονται μια ιστορία και να κινούνται ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες ενισχύουν την κατανόηση του αφηγηματικού λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν τα παιδιά προσποιούνται ότι διαβάζουν ή γράφουν, η κατανόηση της ανάγνωσης και της γραφής διευρύνεται. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η αυτορρύθμιση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η γλώσσα και οι πρώιμες αναγνωστικές και προγραφικές δεξιότητες. Επίσης, το προσποιητό, συμβολικό παιχνίδι συμβάλλει στην προώθηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Zigler et al., 2004).

### **3.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στα παιδιά και στην εκπαίδευσή τους, οπότε θα πρέπει να κατοχυρωθεί και μετέπειτα να νομιμοποιηθεί χώρος και χρόνος για το παιχνίδι σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το παιχνίδι έχει αποδειχτεί ότι έχει πολλά γνωστικά και κοινωνικά οφέλη, γι' αυτό και θα πρέπει σε κάθε προσχολικό ίδρυμα να αποτελεί μια διαπροσωπική και συνεργατικά δομημένη δραστηριότητα.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, το παιχνίδι έχει καταλάβει μια προνομιακή θέση στην προσχολική αγωγή. Παρόλα αυτά, σε επόμενες βαθμίδες, όπως το δημοτικό σχολείο, δεν έχει ενταχθεί το παιχνίδι στο επίσημο πρόγραμμά τους. Το μόνο που παρέχει είναι η ανάπτυξη παιχνιδιών μέσα από τις παρέες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, της γυμναστικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι το ότι η μάθηση δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε διδακτικές καταστάσεις, αλλά να αποτελεί μια συνεχή κοινωνικό-πολιτισμική διαδικασία, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα κατέχουν έναν ιδιαίτερο ρόλο ως φορείς κοινωνικοποίησης.

Ο εκπαιδευτικός κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιχνιδιού στα παιδιά, καθώς θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού στο παιχνίδι και στην ουσία να τα αξιολογεί παρατηρώντας συνεχώς τα παιδιά κατά τη

διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο κάθε εκπαιδευτικός να εξετάζει τον λόγο που το παιδί προτιμάει ένα συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού, καθώς και την αιτία που το παρακινεί και το ωθεί να παίζει με αυτό. Από την πλευρά του, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να βρει επιπλέον παιχνίδια, τα οποία θα μπορέσουν να ικανοποιήσουν την ίδια ανάγκη και να είναι παρωθητικά-διεγερτικά για τα παιδιά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση του παιχνιδιού αφορά τα παρακάτω (Κοντοπούλου, 2003):

- Στην παρατήρηση των παιδιών που παίζουν: Σε αυτήν την περίπτωση, το παιχνίδι των παιδιών είναι αποκαλυπτικό, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λάβει ενδείξεις για την ωριμότητα του παιδιού, την ευελιξία του, τις δυσκολίες του από τον τρόπο που παίζουν, τα υλικά και τη θεματική που επιλέγουν, αλλά και τον τρόπο που εντάσσονται στην ομάδα ή σε κάποια άλλη δραστηριότητα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα αναγνώρισης και σεβασμού και διαφορών μεταξύ των παιδιών, τις οποίες μετέπειτα διαφοροποιεί από τις ενδείξεις προβληματικών καταστάσεων.
- Στην ενίσχυση του παιχνιδιού: Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για το παιχνίδι, καθότι ο εκπαιδευτικός στόχος θα πρέπει να είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη, αλλά και η ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των παιδιών. Η σχολική μάθηση είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν παρέχεται με παιγνιώδη μορφή και ουσιαστικά δε θεωρείται ασύμβατη με το παιχνίδι. Γι' αυτό το λόγο, ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευέλικτος, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τα παιδιά στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων ευχαρίστησης πάντοτε στα πλαίσια δημιουργικών δραστηριοτήτων (Κοντοπούλου, 2003).

Πολύ συχνά, το περιβάλλον του παιχνιδιού συνδέεται με την ιδιαίτερη προτίμηση του παιχνιδιού ενός παιδιού. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί κάθε φορά να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου και φυσικού περιβάλλοντος που προδιαθέτουν το εκάστοτε παιδί να παίζει με το συγκεκριμένο παιχνίδι. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού, να διευρύνει το ρεπερτόριο συμπεριφορών παιχνιδιού του παιδιού, αλλά και μπορεί να ανταποκρίνεται στις νύξεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Smith, 2001).

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς μπορεί να τα παρακινήσει, να τα ενθαρρύνει ή να τα προκαλέσει, ώστε να παίξουν με πιο εξελιγμένους και ώριμους τρόπους. Επιπλέον, είναι δυνατό να παράσχει τη δομή του παιχνιδιού συμμετέχοντας και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε αυτό. Σύμφωνα με τη Smilansky (1968), ο ενήλικος, ή ο εκπαιδευτικός εγκαινιάζουν στο λεγόμενο «κηδεμονευμένο» παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων σε μικρές ομάδες παιδιών, βοηθώντας τα παράλληλα να το συντηρήσουν και να το αναπτύξουν για μια χρονική περίοδο μέσω της μοντελοποίησης, της λεκτικής καθοδήγησης, της άσκησης στη δραματοποίηση ενός σεναρίου και ενός φανταστικού παιχνιδιού. Οι συγκεκριμένες μορφές ενθάρρυνσης και εκπαίδευσης ενισχύουν σημαντικά την πολυπλοκότητα του φανταστικού και του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού σε παιδιά με μικρή κλίση σε αυτά (Αυγητίδου, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αν και τα παιδιά χάνουν το περιθώριο της επιλογής με το αυστηρά ελεγχόμενο και οργανωμένο από τον εκπαιδευτικό παιχνίδι, καθώς τα παιδιά ακολουθούν πιστά τους κανόνες του εκπαιδευτικού ή μιμούνται το πρότυπο που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός. Συμπερασματικά λοιπόν, η εκπαιδευτική υποστήριξη θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και να αφαιρείται όταν το παιδί αποκτήσει την ανάλογη ικανότητα στο συγκεκριμένο έργο (Κάππας, 2000).

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρεμβαίνει στο παιδικό παιχνίδι, διαμορφώνοντας κατάλληλα τις παιδικές δραστηριότητες μέσω διαφόρων πρακτικών, αλλά παρέχοντας παράλληλα τον απαραίτητο χώρο στο παιδί ώστε να μπορεί να παίξει ελεύθερα μόνο του. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι θα πρέπει να κατευθύνει και να ενθαρρύνει το παιδί, ώστε να συνεχίσει το παιχνίδι του.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το παιδί μπορεί να διατηρήσει την προσοχή του εντατικότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα κατά την παρουσία κάποιου ενηλίκου, ο οποίος με τη συμμετοχή του επιτυγχάνει μια σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Ο εκπαιδευτικός συγκεκριμένα, θα πρέπει να δείχνει ευαισθησία, να παρέχει υποστήριξη και να μην είναι κυριαρχικός στο παιχνίδι με το παιδί (Smith, 2001).

Στην προσχολική εκπαίδευσης το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί θεμέλιο, καθώς ενισχύει την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης, αλλά και την γλωσσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού βοηθούν στην προώθηση των σκοπών της εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε κοινωνικό, διανοητικό, δημιουργικό και σωματικό επίπεδο (Anning, 1994, Bruce, 1994). Παρόλα αυτά όμως, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι δε διαθέτει ασφαλή θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και ότι η ποιότητα της μάθησης μέσα από αυτό τελεί πολλές φορές υπό αμφισβήτηση (Cleave & Brown, 1991).

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι ιδιότητες του παιχνιδιού στη μάθηση των παιδιών είναι καθοριστικές. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν τη χρησιμότητα της παρατήρησης του παιχνιδιού, η οποία δείχνει την εξέλιξη των παιδιών, ενώ παράλληλα διευκολύνει την παρατήρηση της πραγματικής μάθησης. Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι, το παιχνίδι συμβάλλει στην μάθηση των παιδιών με τον ίδιο τρόπο της διδασκαλίας (Αυγητίδου, 2001).

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι διαφορετικοί τύποι παιχνιδιού εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και έχουν άμεση σύνδεση με τις μαθησιακές επιδιώξεις στην κοινωνικό-συναισθηματική, γνωστική, ψυχοκινητική και γλωσσική ανάπτυξη. Από την άλλη, πολλοί εκπαιδευτικού χρησιμοποιούν την μη παρεμβατική προσέγγιση στο δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι, με την προϋπόθεση να εναρμονίζεται με τις επιδιώξεις των παιδιών, εκτός από την περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανακατευθύνει, να ελέγξει τη συμπεριφορά ή να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι τους.

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δίνουν έμφαση στην παιδοκεντρικότητα και στη χρήση του παιχνιδιού ως πλαίσιο μάθησης. Αυτό που τονίζουν όμως, είναι ότι οι υποθέσεις για την αξία του παιχνιδιού δεν εφαρμόζονται στην πράξη, ενώ κάποιες δραστηριότητες αποτελούν χάσιμο χρόνου, καθώς τα παιδιά δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν ένα θέμα παιχνιδιού. Αυτό που έχει παρατηρηθεί είναι το δομημένο παιχνίδι είναι περισσότερο χρήσιμο στην πράξη και πραγματοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν πάντοτε να αποκτήσουν μια ορθή εικόνα των δυνατοτήτων και αδυναμιών των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο περιορίζεται συχνά από το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον χώρο, τα διαθέσιμα υλικά του σχολείου και τις τυπικές απαιτήσεις για δόμηση των μαθησιακών εμπειριών. Σύμφωνα με την Αυγητίδου, (2001), «Είναι αναγκαία λοιπόν:

1. η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη σχολική τάξη σε ποιοτικές αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού, ώστε να αυξηθεί η μάθηση μέσα από το παιχνίδι,
2. η αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να παρέχει περισσότερο χρόνο για παιχνίδι με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού,
3. η αναγνώριση των κατάλληλων περιστάσεων για διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι, παρά η απόδοση έμφασης στην αυθόρμητη μάθηση,
4. η ένταξη του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από σαφείς καθορισμένους στόχους και προθέσεις, για παράδειγμα με την ενσωμάτωση της στοιχειώδους γραφής, ανάγνωσης και κατανόησης των αριθμών στο παιχνίδι,
5. η διδασκαλία των αναγκαίων στρατηγικών και κοινωνικών ικανοτήτων στα παιδιά, ώστε να είναι ανεξάρτητα, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις,
6. η απελευθέρωση χρόνου, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρατηρεί, να αλληλεπιδρά και να αξιολογεί τη μάθηση των παιδιών, ώστε να ανατροφοδοτεί το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, και
7. η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες παιχνιδιού που θα τους παρέχει ευκαιρίες για αξιολόγηση των δυνατοτήτων του παιδιού μέσα από το παιχνίδι του» (Αυγητίδου, 2001).

Επίσης, η ώρα του διαλείμματος στα σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα, καθότι είναι σημαντική για τη δημιουργία των συναναστροφών ανάμεσα στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί ευκαιρία για δημιουργία φιλιών, όμως παρόλα αυτά ο χρόνος που αφιερώνεται είναι περιορισμένος, ώστε να αυξηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται στην διδασκαλία.

Ο προαύλιος χώρος δε, είναι ιδανικός, καθότι δίνει σε κάθε παιδί την ευκαιρία για αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά (Sluckin, 1981). Επιπλέον, το διάλειμμα δημιουργεί ευκαιρίες απόκτησης του ελέγχου στο παιχνίδι και την κοινωνική δραστηριότητα, αλλά και ανάπτυξης μιας παιδικής κουλτούρας. Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν στοιχεία για το χαρακτήρα και την έκταση των

δυσχερειών ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της στενής παρακολούθησης των διαλειμμάτων (Blatchford, 1996).

Συνοπτικά λοιπόν, κρίνεται αναγκαία η βελτίωση σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης των διαλειμμάτων, η οποία όμως θα πρέπει να προκύπτει από τη συμμετοχή όλων των συμβαλλομένων του σχολείου, δηλαδή του διδακτικού προσωπικού, των μικρών μαθητών, αλλά και των γονέων. Τέλος, είναι απαραίτητο αυτά που αποφασίζονται και συζητιούνται σχετικά με το διάλειμμα να διακρίνονται για τη λογική ακολουθία τους σε σχέση με αυτά που συμβαίνουν στη σχολική τάξη (Smith, 2001).

## 4.ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### 4.1 Η ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Αν ανατρέξουμε στο ιστορικό παρελθόν, θα διαπιστώσουμε ότι η Βρετανία το 19<sup>ο</sup> αιώνα υπήρξε μια από τις δυτικές χώρες του προοδευτικού και ταχέως εξελισσόμενου αποκλεισμού του παιδιού από την εργασία. Ο Νόμος πλέον απαγόρευε τη συμμετοχή του παιδιού στις εργασιακές δραστηριότητες των ενηλίκων, θέτοντας ουσιαστικά ένα τέρμα στην σκληρή πραγματικότητα της βιομηχανικής ζωής και παράλληλα ενθάρρυνε τη συμμετοχή του παιδιού στον κόσμο του παιχνιδιού (Plumb, 1975).

Το παιχνίδι πλέον άρχισε να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της παιδικής ηλικίας και παράλληλα το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής δράσης του παιδιού, καθιερώνοντας την συμπαγή σχέση του παιδιού με το παιχνίδι στο δυτικό κόσμο. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι άρχισε να χαρακτηρίζει το κοινωνικό πρόσωπο του παιδιού, όπως ακριβώς συνέβαινε με την εργασία για τους ενήλικες, η οποία αποτελούσε μέτρο του κοινωνικού προσώπου τους. Το παιδί που δεν ήθελε ή δεν μπορούσε για κάποιο λόγο, να συμμετάσχει σε ένα παιχνίδι ή να παίξει μόνο του, κατατάσσονταν στην κατηγορία των προβληματικών αποκλινουσών συμπεριφορών (Armstrong, 1983).

Τις τελευταίες δεκαετίες, το παιδικό παιχνίδι έχει αρχίσει να προσλαμβάνει, σταδιακά, χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνα της εργασίας. Αυτό επισημαίνεται μέσα από τον όρο «εκπαιδευτικό άθυρμα». Με τη λέξη «άθυρμα» μεταφράζουμε τον όρο *toy* προκειμένου να τον διαφοροποιήσουμε από το παιχνίδι, ως διαδικασία και ως είδος. Υπογραμμίζοντας την αντίληψη ότι το παιχνίδι θα μπορούσε να αποτελεί μαθησιακή εμπειρία, η εμφάνιση του εκπαιδευτικού αθύρματος επέφερε τη ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα αναλυτικά προγράμματα των τάξεων της προσχολικής ηλικίας αλλά και των δημοτικών σχολείων.

Στις σχολικές αίθουσες παρέχεται ένας μεγάλος αριθμός κατασκευαστικών παιχνιδιών, τα οποία εκτίθενται σε όλο το χώρο προκειμένου τα παιδιά να ενθαρρύνονται και να προβαίνουν σε προσπάθειες κατασκευής διαφόρων παιδικών κατασκευών, για να προωθείται η ανάπτυξη των κατασκευαστικών δεξιοτήτων τους, καθώς και της αντίληψης του χώρου, ενώ ταυτόχρονα να καλλιεργούνται οι κοινωνικές ικανότητες μέσω της παροχής ευκαιριών και χώρου για φανταστικό παιχνίδι. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι σε μια σχολική αίθουσα, τίθεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά οδηγούνται στην κοινωνικοποίηση τους. Πρέπει να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι και

άλλες μορφές παιχνιδιού λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας, δηλαδή στην αυλή και κατά το διάλειμμα (Plumb, 1975).

Η εννοιολογική προσέγγιση των πολιτισμικών κατηγοριών του προσώπου και των κατηγοριών δραστηριότητας, καθιστούν τη διερεύνηση του παιχνιδιού ιδιαίτερα συναφή με την κατανόηση της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού. Οι απόψεις του παιδιού σχετικά με το πλαίσιο της φυσιολογικότητας του υλικού σώματος και η αντίληψή του όσο αφορά την κοινωνικότητα του, πλαισιώνονται από το δομικό σχήμα της προσχολικής ηλικίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το παιδί διαπλάθει το κοινωνικό του πρόσωπο. Η παιδική ηλικία είναι το κομβικό σημείο που διαμορφώνει τα γενικά όρια και τις έννοιες της κουλτούρας των παιδιών, και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινωνικά περιθωριοποιημένη παιδική ηλικία, καθώς ζούνε σε μια κοινωνία εξαρτώμενη από τον κόσμο των ενηλίκων, τοποθετούνται εννοιολογικά ως «ενήλικοι εν τω γίνεσθαι». Επομένως, η κατανόηση του κοινωνικού κόσμου από τα παιδιά, η αντίληψη τους σχετικά τις εξελισσόμενες έννοιες της κοινωνικής τους ταυτότητας, του κοινωνικού τους προσώπου και του εαυτού τους, πρέπει να κατανοηθούν από τους ενήλικες ως λειτουργίες «ενήλικων εν τω γίνεσθαι». Τα παιδιά αρχίζουν να αναζητούν βάσεις για τα συγκεκριμένα πολιτισμικά στερεότυπα, που έχουν σχέση με το φυσικό σώμα και τα οποία συναντούν στα συγκεκριμένα κοινωνικά σχήματα τα οποία χαρακτηρίζουν την κουλτούρα της παιδικής ηλικίας (James, 1993).

Μέσα από τις κοινωνικές αυτές διεργασίες, τα παιδιά μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να χειρίζονται προσωπικές καταστάσεις που προσδιορίζουν τον εαυτό τους. Μέσα από την ψυχική, πνευματική και σωματική τους ανάπτυξη, στο σπίτι, το σχολείο ή στους χώρους του παιχνιδιού τους, τα παιδιά δημιουργούν μια ενεργητική και συμμετοχική εμπλοκή σε συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές κατηγορίες του ίδιου του μέλλοντος τους. Το παιδί κατατάσσει τον εαυτό του ως ένα παχύ ή λεπτό άτομο, ως έναν ηγέτη μεταξύ των συνομηλίκων του, ως ένα αποδεκτό άτομο σε μια ομάδα ή ως έναν στιγματισμένο παρείσακτο. Συνεπώς, αν το παιδικό παιχνίδι θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας προσδιορισμού της παιδικής πνευματικής και ψυχικής ηλικίας, τότε μια έρευνα των οργανωμένων παιδικών παιχνιδιών, προσφέρει ένα επιπλέον πεδίο για τη διερεύνηση άλλων πλευρών της διαδικασίας μάθησης, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από αυτό. Ο κόσμος του παιδικού παιχνιδιού χαρακτηρίζεται περισσότερο από τον εννοιολογικό, παρά από τον κυριολεκτικό διαχωρισμό της παιδικής ηλικίας και την καθημερινή κοινωνική ζωή των ενηλίκων. Ο κόσμος των ενηλίκων δομεί τη μορφή που



προσλαμβάνει το παιδικό παιχνίδι, μέσα από τον παραμερισμό του παιχνιδιού ως μια παιδιάστικη δραστηριότητα, που υπογραμμίζεται για τα παιδιά, μέσα από την οριοθέτηση από τους ενήλικες συγκεκριμένων χώρων και αντικειμένων για παιχνίδι. Αυτό ερμηνεύεται από την οπτική ματιά του παιδιού ότι τα όρια του παιχνιδιού δεν είναι σταθερά, ούτε και καθορισμένα διότι οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν αυθαίρετα θέτοντας τέλος σε ένα παιχνίδι, τόσο μέσα στην σχολική τάξη όσο και έξω, στον υπαίθριο χώρο του παιχνιδιού. Με την προσωπική παρέμβαση των ενηλίκων μπορεί ο χρόνος για παιχνίδι να περιοριστεί, κάποια είδη παιχνιδιού μπορεί να αποδοκιμαστούν, όπως και κάποια οργανωμένα παιχνίδια μπορεί να διακοπών και να μην επαναληφθούν. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η δυσκολία στην διαπραγμάτευση μιας αποδεκτής λύσης μέσα από περιορισμούς όπως οι παραπάνω, είναι ένα κυρίαρχο θέμα στο παιδικό παιχνίδι και η οποία τελικά επιτυγχάνεται από τα παιδιά με τη διαδικασία του μετασχηματισμού, η οποία και καθιστά τα παιδιά ικανά να επεξεργαστούν ενεργητικά το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον και να συνεργαστούν αρμονικά με αυτό (Hardman, 1973).

Τα οργανωμένα παιχνίδια μεταβάλλονται από την φαντασία των παιδιών και οι μεταβολές αυτές τα επιτρέπουν να έχουν έναν μεγάλο βαθμό αυτονομίας όσο και ελέγχου, σε ένα κοινωνικό κόσμο που περιστρέφεται γύρω από τους ενήλικες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα μικρά παιδιά επιφέρουν μετασχηματισμούς στα ίδια τα υλικά αντικείμενα του παιχνιδιού. Τα ποδήλατα γίνονται αστυνομικά οχήματα, οι κούκλες γίνονται μωρά και τα τρένα μετατρέπονται σε συρμούς του μετρό, έτσι ώστε παρά τον εξειδικευμένο χαρακτήρα της μορφής τους, τα παιδιά καταφέρνουν να ασκούν τον πλήρη έλεγχο στους τρόπους που χρησιμοποιούν συγκεκριμένα υλικά αντικείμενα παιχνιδιού, μέσα από τον επανακαθορισμό τους εντός του πλαισίου οργανωμένων παιχνιδιών.

Οι μετασχηματιστικές διαδικασίες που εμπεριέχονται στο παιχνίδι, επιφέρουν πολλά διαφορετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Τα πιο επιδέξια παιδιά επιβάλλουν τους δικούς τους μετασχηματισμούς στο παιχνίδι και τα οποία τελικά, καταλήγουν να κυριαρχούν σε ένα συγκεκριμένο οργανωμένο παιχνίδι ή σε μια μορφή παιχνιδιού, έναντι των άλλων παιδιών. Άλλα παιδιά, που είναι λιγότερο πεπειραμένα ή λιγότερο ικανά, μπορεί να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν την πορεία του παιχνιδιού ή την εξέλιξή του. Στις περιπτώσεις αυτές, ενδέχεται να βρεθούν σε ανεπιθύμητες ταυτότητες παιχνιδιού, στην πλευρά του ηττημένου ή τελευταία στη σειρά. Το αποτέλεσμα στην περίπτωση αυτή, είναι ότι μπορεί να γίνουν υπεξούσια των παραπλανητικών και πιο ισχυρών στρατηγικών των πιο έμπειρων και ισχυρών παιδιών, ένα γεγονός που μπορεί να τα καταστήσει

μοναχικά και απομονωμένα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η συμμετοχή στις πολιτισμικές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας, είναι ένα βασικό στοιχείο για την εδραίωση των κοινωνικών ταυτοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά που δεν μπορούν να συμμετάσχουν μαζί με τους συνομηλίκους τους, σε ικανοποιητικό βαθμό στα οργανωμένα παιχνίδια, ενδέχεται να θέσουν σε κίνδυνο το κοινωνικό τους πρόσωπο και να καταλήξουν περιθωριακά πρόσωπα, να περνούν απαρατήρητα ή ακόμα χειρότερα, να στιγματισθούν ως παρείσακτοι. Η συμμετοχή στο παιχνίδι, σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζουν τι να παίζουν, πώς να το παίζουν και με ποιον να παίζουν στον πολύπλοκο καθορισμό της κοινωνικής θέσης μεταξύ των παιδιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να εξετασθεί η ταυτότητα του φύλου και του ρόλου του μέσα στο οργανωμένο παιχνίδι (James, 1993).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η έννοια του φύλου παίρνει γιγαντιαίες διαστάσεις ως σημαίνων σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας ως ο άλλος μεγάλος κοινωνικός ταξινομητής, εκτός από την ηλικία, μέσω του οποίου οι ενήλικοι συλλαμβάνουν εννοιολογικά την έννοια «παιδιά». Τα παιδιά κάνουν χρήση της ταξινομικής ισχύς του φύλου τους, προκειμένου να δομήσουν τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις.

Στο ρόλο του φύλου εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο, η άποψη ότι τα παιδιά αντιγράφουν τους ενήλικες, σχετικά με το θέμα της κοινωνικοποίησης, και παραβλέπεται το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού ή τα αδέλφια στο σπίτι, προσλαμβάνουν γιγαντιαίες διαστάσεις στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Ενδέχεται, επομένως, οι τελευταίοι να παίζουν έναν εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας της ταυτότητας του φύλου. Στη βάση, πάνω στην οποία στηρίζονται η ηλικία και η κοινωνική εμπειρία για τα παιδιά ηλικίας κυρίως από τριών έως πέντε ετών, της λεγόμενης προσχολικής ηλικίας, πρέπει να τοποθετηθεί η ακόλουθη περιγραφή των οργανωμένων παιδικών παιχνιδιών έμφυλης ταυτότητας (James, 1993).

Οι διαφορές αυτές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αποδέχονται το φύλο τους. Επομένως, οι διαφορές αυτές είναι που παίζουν τελικά τον πιο σημαντικό ρόλο στην απόκτηση μιας έμφυλης ταυτότητας. Τα τετράχρονα και τα πεντάχρονα παιδιά θεωρούν ότι το φύλο έχει ένα συγκεκριμένο νόημα που αφορά όρους του μέλλοντος και διαπραγματεύεται μόνο αυτούς. Τα πιο μεγάλα παιδιά, ηλικίας έξι μέχρι οκτώ, θεωρούν το φύλο αποτελεί μια

σημαντική διαφορά, γύρω από την οποία οργανώνονται οι δραστηριότητες του παρόντος και όχι πλέον μόνο του μέλλοντος. Τα οργανωμένα παιχνίδια παρέχουν ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διερεύνηση της έμφυλης φύσης του άλλου παιδιού, καθώς και η διαμόρφωση του και η περιστολή του των δυνατοτήτων της αυτοέκφρασης. Η συμμετοχή σε οργανωμένα παιχνίδια έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο παιχνίδι, έτσι ώστε το παιδί να αποφεύγει να στιγματίζεται ως παρείσακτο ή διαφορετικό. Μέσα από δεξιοτεχνικά επιτεύγματα, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν υπόληψη ως άτομα που είναι σε θέση να χειριστούν τόσο τα παιχνίδια, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά προς όφελος τους. Ακριβώς οι ίδιες δεξιότητες απαιτούνται αναφορικά με την ταυτότητα του φύλου. Για τα αγόρια αυτό σημαίνει τον επιδέξιο χειρισμό των πιο σημαντικών συμβόλων της αρρενωπότητας κατά το παιχνίδι, όπως είναι η αρρενωπότητα και η σωματική ανδρεία, ενώ για τα κορίτσια σημαίνει την επίδειξη μέσα από το παιχνίδι των δεξιοτήτων για φροντίδα την οποία έχουν ως σύζυγοι και ως μητέρες (James, 1993).

## **4.2 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι εφαρμόζεται σε μεγάλη κλίμακα στα ινστιτούτα προσχολικής αγωγής και αποτελεί μια συνηθισμένη δραστηριότητα μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τα παιχνίδια τους, να θέσουν σε λειτουργία την φαντασία τους, να ανταλλάξουν πληροφορίες με τα άλλα παιδιά, να προβληματιστούν και να επιζητήσουν λύσεις σε θέματα που θα τα απασχολήσουν κατά τη διάρκεια της φανταστικής ιστορίας που θα έχουν σκεφτεί, να καταλήξουν σε αποφάσεις και να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από τη διευθέτηση των διαφόρων συγκρούσεων, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να μάθουν τον έλεγχο επάνω στα συναισθήματα τους και να διαπραγματευθούν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές τους σχέσεις, όπως αυτές εξελίσσονται μέσα από την συναναστροφή μεταξύ τους (Bruner, 1972).

Οι έρευνες που έχουν λάβει χώρα σχετικά με την επιρροή που ασκεί το παιχνίδι στον ψυχικό και πνευματικό κόσμο του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, σε αντίθεση με την υπάρχουσα παράδοση που θεωρεί ότι το παιχνίδι διαδραματίζει έναν ουσιώδη ρόλο για την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, ελάχιστα είναι τα αποσαφηνισμένα στοιχεία

που προκύπτουν, και τα οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές να αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Η αξία του παιχνιδιού δεν γίνεται πάντα κατανοητή στην πράξη και επιπλέον, απαιτούνται πολλές φορές απτές αποδείξεις σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού στην μάθηση και την νοητική ανάπτυξη του παιδιού, βάσει των οποίων να αιτιολογηθεί η χρήση του παιχνιδιού, ως μια από τις κύριες δραστηριότητες, στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρώτης σχολικής ηλικίας. Ο στόχος των ερευνών που έχουν γίνει, είναι να καταδείξουν και να επισημάνουν τα γνωστικά και κοινωνικά οφέλη του παιχνιδιού, υποδεικνύοντας το όχι μόνο ως ένα προϊόν ατομικής δραστηριότητας ή/και προϊόν ατομικής συμμετοχής, αλλά ως μια διαπροσωπική και δομικά συνεργατική δραστηριότητα μέσα στις σχολικές αίθουσες. Επιπροσθέτως, μέσα από τις έρευνες προκύπτουν και οι τρόποι με τους οποίους το παιχνίδι γίνεται ένα σπουδαίο γνωστικό και κοινωνικό όργανο ανάμεσα στους συνομηλίκους, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται και επιδιώκεται η απάντησή τους, είναι τα παρακάτω(Bruner, 1972):

- Πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά το παιχνίδι;
- Το παιχνίδι θεωρείται μια ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά με την οποία αρέσκονται να ασχολούνται ή είναι ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη;
- Γίνεται επανάληψη των διαφόρων θεμάτων και των διαδικασιών του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους;
- Στην περίπτωση που υπάρχει επανάληψη των διαφόρων θεμάτων και διαδικασιών του παιχνιδιού, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα το παιχνίδι για τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτό ή παραμένει μια δραστηριότητα καθορισμένη κάθε φορά από την τρέχουσα κατάσταση, απομονωμένη από το ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος των υπόλοιπων δραστηριοτήτων;

Το κυρίως θέμα των ερευνών επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη πλευρά του παιχνιδιού, η οποία διαπραγματεύεται τη σύνδεση του παιχνιδιού και των κοινωνικών σχέσεων, ώστε να αποδειχθεί ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς μια δραστηριότητα των παιδιών για να περνούν απλώς την ώρα τους αλλά ότι αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο όπου εμπεριέχονται η δυνατότητα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, καθώς και η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για αυτές.

Ένας από τους ερευνητές που διεξήγαγε μια τέτοια συγκριτική έρευνα ήταν ο Hartup (1994), ο οποίος πραγματοποίησε την παραπάνω έρευνα με θέμα την δυνατότητα επίλυσης σημαντικών προβλημάτων από φίλους και μη φίλους, μεταξύ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Το αποτέλεσμα της έρευνας του ήταν η διαπίστωση ότι οι φίλοι συνεργάζονται αρμονικότερα και με καλύτερα αποτελέσματα από τους μη φίλους, σε δραστηριότητες που τους παρέχουν διαφορετικά γνωστικά οφέλη. Οι αιτίες που οδήγησαν στα συμπεράσματα αυτά ήταν η κοινή γνώση που αναπτύσσεται μεταξύ των φίλων και που είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρχει αντίστοιχη γνώση μεταξύ, απλώς, γνωστών ατόμων, η συναισθηματική δεσμοί που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των φίλων και οι οποίοι διευκολύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ τους, και τέλος οι συγκεκριμένες προσδοκίες, οι οποίες είναι συνηθισμένο να είναι κοινές μεταξύ φίλων. Η θέση αυτή οδηγεί στη σύνδεση μεταξύ συνεργατικής μάθησης, παιχνιδιού και φιλικών σχέσεων, μεταξύ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και υποστηρίζεται από την διαπίστωση των παρακάτω στοιχείων (Bruner, 1972):

- Το παιχνίδι δεν είναι μια τυχαία δραστηριότητα με εφήμερα αποτελέσματα που λαμβάνουν χώρα μέσα στους χώρους των ινστιτούτων της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης αλλά έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα τελετουργικό προικισμένο με νόημα, το οποίο διαδραματίζεται μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων από παιδιά με ιδιαίτερους φιλικούς δεσμούς. Το παιχνίδι, μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων, αποκτά μια ιδιαίτερη αξία, εφόσον συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η εξέλιξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων παιδιών κατά την πορεία του παιχνιδιού, προϋποθέτει υπαρκτές σχέσεις και μια εξελισσόμενη διαπραγμάτευση των παιδιών στις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις.
- Το παιχνίδι μεταξύ φίλων χαρακτηρίζεται από ορισμένες ποιοτικές αξίες, οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι ποιοτικές αξίες που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, χαρακτηρίζονται από την αντανάκλαση προτύπων αλληλεπίδρασης, τα οποία είναι η ένταση, η διάρκεια, ο συντονισμός και η συνέχιση της αλληλεπίδρασης, η αλληλεξάρτηση και η ανάπτυξη μιας κοινής γνώσης της φιλικής σχέσης. Οι ποιοτικές αυτές αξίες του παιχνιδιού μεταξύ φίλων, δημιουργούν στα παιδιά ένα ισχυρό κίνητρο για μια θετική στάση απέναντι στους συνανθρώπους τους, όπως η παροχή βοήθειας, η μοιρασιά διαφόρων

αντικειμένων και προσωπικών ειδών, καθώς και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους. Επίσης, διαμορφώνεται ένα γενικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των συνομηλίκων, ώστε να ακολουθείται η ακολουθία του παιχνιδιού, καθώς το παιχνίδι είναι αρκετά πλούσιο σε σύνθετες και προκλητικές ευκαιρίες μάθησης και απόκτησης εμπειριών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω έρευνα είναι ότι το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα που εξελίσσεται στα ινστιτούτα προσχολικής αγωγής αλλά μια πολύ σημαντική και γεμάτη νόημα δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά στη δημιουργία του κόσμου τους με τους συνομηλίκους τους, μαθαίνοντας μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους.

Η ανάπτυξη των ποιοτικών αξιών της φιλίας, όπως είναι η εγγύτητα, η διάρκεια, η συνέχεια του παιχνιδιού και η αλληλεξάρτηση, παρέχει στα παιδιά το κίνητρο και το γενικό πλαίσιο ώστε να δομούν συνεργατικά τις δραστηριότητες τους και να συμμερίζονται τις εμπειρίες της μάθησης. Η συγκέντρωση και η συμμετοχή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στο παιχνίδι είναι πιο ποιοτική και περισσότερο έντονη όταν το παιχνίδι διεξάγεται μεταξύ φίλων. Ο ρόλος του φίλου ως συντρόφου στο παιχνίδι είναι συνεργατικός και υποστηρικτικός, με αποτέλεσμα την αύξηση της σπουδαιότητας του παιχνιδιού ως γενικό πλαίσιο μάθησης. Αυτό το οποίο θα έπρεπε να εξετάζεται είναι περισσότερο το πλαίσιο παρά το περιεχόμενο του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, ώστε να γίνεται κατανοητό όχι μόνο το τι κάνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και με ποιον παίζουν, για πόσο χρονικό διάστημα και κάτω από ποιες συνθήκες. Αυτά τα στοιχεία είναι που καθορίζουν το νόημα και την σπουδαιότητα του παιδικού παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τη μάθηση μέσα από καταστάσεις παιχνιδιού, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των καταστάσεων που συμβαίνουν στο παιχνίδι, καθώς και των τρόπων που εξελίσσεται ένα παιχνίδι κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Επομένως, η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε διδακτικές καταστάσεις αλλά θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή μέσα από συνεχή κοινωνικοπολιτισμική διαδικασία, στην οποία οι μαθητές και οι ενήλικοι κατέχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο ως φορείς κοινωνικοποίησης (Bruner, 1972).

Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να επισημαίνουν τι είναι σημαντικό για τα παιδιά και να ερευνούν πάντα το νόημα των δραστηριοτήτων που τους παρέχουν στα πρώτα χρόνια

της εκπαίδευσης τους. Αυτό που είναι αναγκαίο μετά την ανάλυση των οφελών του παιχνιδιού μεταξύ φίλων και τις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά για μάθηση σε παρόμοια πλαίσια συνεργασίας, είναι οι εκπαιδευτικοί να θέτουν τα ακόλουθα δύο ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό πρέπει να επιτρέπουμε στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τη δόμηση συνεργασίας σε δραστηριότητες;
- Πόσο εκτιμάμε την κουλτούρα των συνομηλίκων και τη συνεργατική μάθηση;

Με βάση τις ενδείξεις που υπάρχουν, υποστηρίζεται ότι η οργάνωση του χώρου και του χρόνου μέσα σε μια σχολική τάξη θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για δόμηση συνεργασίας σε δραστηριότητες, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και επιτρέπουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, οι οποίες υποβοηθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

## **5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΥΣ ΥΠΑΡΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΙΔΙΟΥ**

### **5.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Την τελευταία δεκαετία οι έρευνες επικεντρώθηκαν στη μέθοδο διδασκαλίας, όπως και στο περιεχόμενο της γνώσης που δίδεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η βελτίωση του επιπέδου της διδασκαλίας της προσχολικής αγωγής έγκειται στην διαμόρφωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και στην επιλογή των δραστηριοτήτων μάθησης αναλόγως της ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου κάθε παιδιού (Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, 2004).

Η γνώση, οι δεξιότητες, τα συναισθήματα και οι προδιαθέσεις ή στάσεις είναι οι τύποι ή κατηγορίες μάθησης που προσφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η γνώση αποτελεί ιδιαίτερο τύπο μάθησης, που εμπεριέχει πληροφορίες, ιδέες, ιστορίες, γεγονότα, ονόματα, έννοιες, τραγούδια, δομές και σχήματα (Katz, 1985).

Ο συνδυασμός των παραπάνω αποτελεί τμήμα του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η απόκτηση της γνώσης γίνεται μέσω της ανακάλυψης με τη βοήθεια συνήθως ενός ενήλικα, ο οποίος από την πλευρά του θα πρέπει να πληροφορήσει και θα κατευθύνει το παιδί (Καμπάς, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι δεξιότητες του παιδιού προσχολικής ηλικίας αφορούν μικρές μονάδες δράσης ή συμπεριφοράς που παρατηρούνται εύκολα και λειτουργούν σε μικρά χρονικά διαστήματα. Τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γραφή. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες περιλαμβάνουν τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και τις διάφορες νοητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι δυνατό να γίνουν αντιληπτές από κάποιο τρίτο άτομο μέσα από συμπεριφορές (Κρουσταλάκης, 1992).

Επιπλέον, οι δεξιότητες αυτές λαμβάνουν χώρα σε μικρές χρονικές μονάδες ή ακόμη και σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η παρατηρητικότητα, η μίμηση, η δοκιμή, το λάθος, η άσκηση και η καθοδήγηση λαμβάνει χώρα μέσω της απόκτησης, της ενδυνάμωσης και της βελτίωσης των δεξιοτήτων (Κρουσταλάκης, 1992).



Σε όλα τα άτομα, τα συναισθήματα αποτελούν υποκειμενικές συναισθηματικές ή συγκινησιακές καταστάσεις. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης όμως έχουν άμεση συσχέτιση με την αίσθηση του να ανήκεις κάπου, της αυτοπεποίθησης και της αποδοχής. Έμφαση μάλιστα, δίνεται στην αλληλεπενεργητική φύση της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου (Katz, 1988). Αξιοσημείωτο είναι ότι συναισθήματα, όπως ο θυμός, η θλίψη και η απογοήτευση αποτελούν προσωρινές αντιδράσεις, ενώ από την άλλη, η αποδοχή ή η απόρριψη από την άλλη, μαθαίνονται, διότι εγείρονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Κρουσταλάκης, 1992).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι προδιαθέσεις ή στάσεις αφορούν χαρακτηριστικούς τρόπους αντίδρασης σε εμπειρίες μέσα από διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Στάσεις όπως η περιέργεια, η δημιουργικότητα, η γενναιοδωρία, η φιλονικία και το χιούμορ αποκτούνται από το παιδί μέσω της παρατήρησης και της αναζήτησης προτύπων με τη βοήθεια της μίμησης.

Όταν εκτιμηθούν οι προς διαμόρφωση προδιαθέσεις τότε ενδυναμώνονται, ενώ από την άλλη αποδυναμώνονται, εφόσον συναντήσουν αντίδραση. Οι προδιαθέσεις ενός παιδιού που θα πρέπει να ενισχυθούν αφορούν κυρίως τη συνεργασία, την περιέργεια, την επινόηση και το ενδιαφέρον συμμετοχής σε δραστηριότητες (Καμπάς, etal., 2005&Κρουσταλάκης, 1992).

Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω κατάλληλων κινήτρων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική στάση, καθώς αποτελεί το ουσιαστικό κίνητρο της μάθησης. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε άνθρωπος το διαθέτει και επηρεάζεται από διάφορες κοινωνικές και ψυχολογικές διαδικασίες κατά την παιδική ηλικία (Maehr, 1982). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι τύποι μάθησης που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό ενός ισορροπημένου αναλυτικού προγράμματος σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Κακαβούλης, 1997).

## **5.2 ΟΙ ΚΥΡΙΟΙ ΛΟΓΟΙ ΥΠΑΡΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ**

Πολλοί είναι οι ερευνητές που συμφωνούν ότι η ζωή στους χώρους προσχολικής αγωγής θα πρέπει να είναι ένα συνεχές παιχνίδι, ώστε το παιδί να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει, να έρθει σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά και τους

ενηλίκους, αλλά και να δράσει με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Το παιχνίδι είναι ικανό να προσδώσει τα χαρακτηριστικά μιας μορφωτικής και ενδιαφέρουσας πορείας γεμάτης χαρά (Bruner, 1972).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έρχονται πολλές φορές στον παιδικό σταθμό έχοντας αποκτήσει διαφορετικές εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι συχνά χρειάζονται βοήθεια στο να καταφέρουν να(Bruner, 1972):

- Χρησιμοποιούν το παιχνίδι, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα διάφορες ικανότητες μάθησης.
- Χρησιμοποιούν το παιχνίδι, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες.
- Χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να αποκτήσουν μελλοντικά τόσο αυτοπεποίθηση, όσο και αυτοέλεγχο (Zigler et al., 2004, Terpstra et al., 2002).

Το προσχολικό ίδρυμα δίνει μεγάλη σημασία στο παιχνίδι (Bruner, 1972) και το παιχνίδι μπορεί από την πλευρά του :

- Να αποτελέσει μέθοδο διδασκαλίας εννοιών και διαδικασιών.
- Να είναι ελεύθερο παιχνίδι.
- Να αποτελεί παιχνίδι σε οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον (Αυγητίδου, 2001).

Τόσο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο και το παιχνίδι στον παιδικό σταθμό είναι σε πλήρη αντιστοιχία και αλληλεπίδραση. Γι αυτό το λόγο, κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι ποιοτικό, περιλαμβάνει σχεδόν πάντοτε πολύ παιχνίδι. Οι παιδαγωγοί λοιπόν, έχουν τη δυνατότητα συνδυασμού του παιχνιδιού με την εκπαίδευση των παιδιών και εξαγωγής συμπερασμάτων για την ανάπτυξη των παιδιών, μέσω της παρακολούθησης τόσο του τρόπου που παίζουν, όσο και του είδους παιχνιδιού.

Οι ευκαιρίες για παιχνίδι αποτελούν βασικό σημείο εκκίνησης των δραστηριοτήτων σχεδόν για κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προσχολικού ιδρύματος. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων στηρίζονται στο παιχνίδι ως φυσική δραστηριότητα για μάθηση, όπου τα παιδιά παίζουν διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών, αναλόγως πάντοτε των περιστάσεων και των αναγκών κάθε φορά.

Τα παιχνίδια χαρακτηρίζονται από διαφορετικά είδη πολυπλοκότητας. Πιο αναλυτικά(Bruner, 1972):

- Το πρώτο στάδιο αφορά την απλή εξερεύνηση και μελέτη κάποιων υλικών, ενώ το ανώτερο στάδιο πολυπλοκότητας είναι αυτό των παιχνιδιών με αυστηρούς κανόνες. Στο αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν αντικείμενα για να παραστήσουν κάποια άλλα, κάτι που σημαίνει ότι συμμετέχουν σε συμβολικά παιχνίδια.
- Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά παίζουν ομαδικά παιχνίδια, όπου επινοούν ή πολλές φορές υιοθετούν ελαστικούς κανόνες.

Τα παιδιά ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό στο να παίζουν μια πληθώρα παιχνιδιών διαφόρων τύπων. Στα συνεργατικά παιχνίδια, τα παιδιά παίζουν μαζί, χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια υλικά, δίχως κάποια μορφή οργάνωσης. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια όμως, απαιτούν έστω κάποια μορφή οργάνωσης με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου. Από την άλλη, τα παιδιά στα ατομικά παιχνίδια παίζουν μοναχικά, ακολουθώντας τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, δίχως να νοιάζονται τι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά. Παρόλα αυτά, κάποια παιδιά που παρακολουθούν το παιχνίδι των υπόλοιπων παιδιών, κλοντάς τους ερωτήσεις ή υποδείξεις, θεωρητικά συμμετέχουν στο παιχνίδι ως θεατές. Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία παίζουν το ένα δίπλα στο άλλο με παρόμοια υλικά, δίχως την ύπαρξη αλληλεπίδρασης, θεωρητικά συμμετέχουν σε ένα παράλληλο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο βασικός άξονας ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος στο προσχολικό ίδρυμα είναι στην ουσία το αυθόρμητο παιχνίδι σε ένα περιβάλλον επικεντρωμένο σε μαθησιακές δραστηριότητες. Ο εκάστοτε παιδαγωγός θα πρέπει κάθε φορά να μπορεί να προετοιμάζει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και να παρατηρεί τα παιδιά να παίζουν, αλλά και να αλληλεπιδρά μαζί τους, να τους χορηγεί υλικό, να ακούει τις ιδέες τους και να τα καθοδηγεί (Zigler et al., 2004, Terpstra et al., 2002)

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από το παιχνίδι, καταφέρνουν να οργανώνουν τις νέες πληροφορίες και εμπειρίες που αποκτούν, οι οποίες έχουν υψηλή σημασία για το παιχνίδι τους. Από την πλευρά του ο παιδαγωγός θα πρέπει όμως, να βοηθήσει τα παιδιά που δεν ξέρουν να παίζουν δημιουργικά, χρησιμοποιώντας τη

φαντασία τους, ώστε σύντομα να μάθουν να παίζουν όπως και τα υπόλοιπα. Έτσι λοιπόν, εφόσον τα παιδιά αναπτύξουν ένα βαθμό εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, καθώς και αυτοέλεγχο και κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, αποκτούν στο τέλος την ικανότητα συμμετοχής σε παιχνίδια που βοηθούν στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και στο να κατανοούν δυσκολότερες έννοιες (Cleave & Brown, 1991).

Οι παιδαγωγοί έχουν χρέος την προστασία και υποστήριξη των μικρών παιδιών στο παιχνίδι τους. Θα πρέπει δηλαδή να φροντίζουν να τα ενθαρρύνουν να παίζουν, να έχουν πλούσιο υλικό και να μη διακόπτουν την έκφραση της δημιουργικότητάς τους με παρεμβάσεις και υποδείξεις που δεν χρειάζονται, αντίθετα θα πρέπει να επιβραβεύουν τα παιδιά, δείχνοντάς τους αποδοχή για τις επιλογές και τους τρόπους έκφρασής τους. Επιπλέον, θα πρέπει να συμμετέχουν αυθεντικά, να δείχνουν και να αποδεικνύουν το ενδιαφέρον τους και να αφήνουν τα παιδιά να καθοδηγούν το παιχνίδι, στην περίπτωση όμως, που τα ίδια τα παιδιά αναζητούν τη συμμετοχή των ενηλίκων. Εξίσου σημαντικό είναι να μην κρίνουν, επικρίνουν, υποδεικνύουν με ένταση, ή να διακόπτουν το ρυθμό και την πλοκή του παιχνιδιού (Zigler et al., 2004, Terpstra et al., 2002)

Ο κάθε εκπαιδευτικός με την συμμετοχή του στο παιχνίδι των παιδιών θα πρέπει να κάνει τυχόν μαθησιακές διαδικασίες διασκεδαστικές, αποδοτικές και χρήσιμες. Επιπρόσθετα, η αφηγηματική σκέψη των παιδιών θα πρέπει να ενισχύεται μέσω της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών, ο οποίος τα βοηθά να περιγράψουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να υποβάλουν ερωτήσεις, να χειριστούν βιβλία, να συσχετίσουν τα γεγονότα της ζωής τους με αυτά της ιστορίας. Η αφηγηματική σκέψη συχνά ενισχύεται ακόμη και όταν ο ενήλικος ανταποκρίνεται στα σχόλια κάθε παιδιού, όταν υποβάλλει ερωτήσεις ή μοιράζεται τις προσωπικές εμπειρίες τους, όταν μπορεί και αναγνωρίζει τα συναισθήματά τους εκφράζοντας τα δικά του, όταν διευρύνει τη συζήτηση και το διάλογο, αλλά και όταν διαβάζει φωναχτά, δείχνοντας το κείμενο και παροτρύνοντας τα παιδιά στο ανεξάρτητο διάβασμα (Καμπάς, 2004).

Συμπερασματικά λοιπόν, συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών σημαίνει:

- Να συγκεντρώνει σχετικές πληροφορίες με την πρόοδο των παιδιών, τις ικανότητες, αλλά και τις δεξιότητές τους.
- Να προβαίνει σε προσωπικές παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών κατά το παιχνίδι.
- Να αρχειοθετεί εργασίες των παιδιών που προέκυψαν από παιγνιώδεις καταστάσεις και να αξιολογεί τα δεδομένα.
- Να αναλύει την αφήγηση των παιδικών ιστοριών

Να λειτουργεί ως η μνήμη της ομάδας, θυμίζοντας στα παιδιά την προηγούμενη δουλειά τους, αλλά και τα ενδεχόμενα σχόλιά τους, προσθέτοντας όμως, και τη δική του άποψη στο παιχνίδι τους .

## **6.Η ΠΑΙΧΝΙΩΔΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

### **6.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Το παιχνίδι θεωρείται η κύρια εκπαιδευτική δραστηριότητα του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία και συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι δίνει ώθηση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της αφηρημένης σκέψης, της θέλησης και της ηθικής συνείδησης του παιδιού μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας του.

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί της προσχολικής ηλικίας κατακτά δεξιότητες και γνώσεις επάνω σε καταστάσεις και αντικείμενα που εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού, δεν θα μπορούσε να γνωρίσει. Αυτό εξηγείται όταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί καλείται να συσχετίσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του με τους κανόνες του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα σε κάθε βήμα, το παιδί να έρχεται σε σύγκρουση με τους κανόνες του παιχνιδιού και του αυθόρμητου χαρακτήρα του, που του υπαγορεύει να δράσει δυναμικά και χωρίς σκέψη. Το παιδί όταν συμμετέχει στη διαδικασία εξέλιξης ενός παιχνιδιού, δρα σε αντίθεση με αυτό που θα έκανε με βάση τις συνήθειες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, υπερβαίνοντας τη καθημερινή του στάση και συμπεριφορά (Vygotsky, 1976).

Οι κοινωνικές πλευρές της δραστηριότητας ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας, όπως αυτές αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού, είναι ζωτικής σημασίας και οδηγούν στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του διότι δραστηριοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της μορφής του συμβολικού παιχνιδιού των ρόλων.

Ο Vygotsky δεν κάνει καμία διάκριση στο είδος του παιχνιδιού, ούτε στις διακρίσεις του ως μοναχικού και συλλογικού. Αναφερόμενος στο παιδικό παιχνίδι, θεωρεί το παιδί ως μοναδικό σχήμα και περιγράφει το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα ενός μεμονωμένου παιδιού. Το παιχνίδι ξεκινάει από το παιδί όταν τα αντικείμενα και οι πράξεις του παιχνιδιού μετατρέπονται σε άξονες, οι οποίες διαχωρίζουν τις έννοιες των αντικείμεμων και των πράξεων από την πραγματικότητα και τις εξυψώνουν στη σφαίρα του φανταστικού και της μυθοπλασίας. Οι φανταστικές αυτές έννοιες κατευθύνουν τις δραστηριότητες του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του παιχνιδιού,

υπογραμμίζοντας τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται το παιδί και ξεκινάει το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, τον τρόπο που αναπτύσσει την κοινή κατανόηση της εξέλιξης του παιχνιδιού, καθώς και το πώς αλληλοϋποστηρίζονται τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά κάτω των τριών ετών, συνηθίζουν να παίζουν με ενήλικους, μόνα τους ή με άλλα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους της ζωής τους, τα παιδιά συνηθίζουν να παίζουν περισσότερο μεταξύ τους, παρά με τους ενήλικους ή μόνα τους. Στην περίπτωση αυτή, οι ερευνητές καλούνται να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα, που γεννιούνται μέσα από τις παιδικές αυτές αντιδράσεις σε σχέση με το παιχνίδι:

- Ποια χαρακτηριστικά έχει η μετάβαση αυτή;
- Ποιες αλλαγές πρέπει να αντιληφθούμε μέσα στη μετάβαση αυτή;

Στα ερωτήματα αυτά δίνει απάντηση μια μελέτη περίπτωσης, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος που έχει ως στόχο την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς και την ανάπτυξη της ερευνητικής μεθοδολογίας και της θεωρίας του παιχνιδιού (Hannikainen, 1994).

Τα δεδομένα της προαναφερθείσας έρευνας, ήταν η παρατήρηση 28 περιόδων παιχνιδιού, χρονικής διάρκειας μιας ώρας περίπου η κάθε μια, τα οποία συγκεντρώθηκαν σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών όπου αντικείμενο της παρατήρησης της έρευνας ήταν η εξέλιξη ενός παιχνιδιού μιας ομάδας παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ένα παιδικό σταθμό. Η ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα αποτελούνταν από δώδεκα παιδιά, ηλικίας από ενός έως τριών ετών, από τρεις εκπαιδευτικούς και έναν βοηθό. Στον συγκεκριμένο παιδικό σταθμό, οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν με βάρδιες, λόγω της 11ωρης λειτουργίας του παιδικού σταθμού. Όλοι μαζί παρόντες ήταν μόνο τέσσερις με πέντε ώρες συνολικά, επί καθημερινής βάσης. Κατά τις πρωινές ώρες, στην ώρα διεξαγωγής του παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών, ένας από τους εκπαιδευτικούς απουσίαζε.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, η ομάδα χωριζόταν σε δύο υποομάδες, οι οποίες μοιράζονταν σε δύο δωμάτια, με έναν εκπαιδευτικό στο κάθε ένα. Ο βοηθός είχε τη δυνατότητα να μετακινείται από το ένα δωμάτιο στο άλλο, όποτε αυτό κρίνονταν αναγκαίο. Όταν το παιχνίδι ήταν σε εξέλιξη, κρατούνταν σημειώσεις από τους εκπαιδευτικούς, στις οποίες σημειώνονταν όλες οι παρατηρήσεις που επισημαίνονταν, καθώς και καταγραφές σε κάμερα για να μελετηθούν αργότερα. Όλα τα δεδομένα που σημειώνονταν και καταγράφονταν, μελετούνταν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Θα

περιγράφουμε παρακάτω τα πιο σημαντικά σημεία της έρευνας και τα συμπεράσματα που πηγάζουν από αυτή.

Ένα τυπικό παιχνίδι των μικρών παιδιών στον παιδικό σταθμό, ήταν η αναπαράσταση της επίσκεψης σε ένα παντοπωλείο, όπου το επίκεντρο της παρατήρησης των εκπαιδευτικών ήταν η μικρή Κατζού, το μικρότερο παιδί στην ομάδα.

Η κατάσταση πριν ξεκινήσει το παιχνίδι με το παντοπωλείο, μπορεί να περιγραφεί ως εξής: η ομάδα αποτελείται από την Άιντα (3 ετών), την Άννι (2 ετών), την Μαρί (2 ετών) και την Κατζού (1 έτους). Τα κορίτσια έχουν παίξει το ίδιο παιχνίδι, την προηγούμενη ημέρα. Το παιχνίδι λαμβάνει χώρα σε ένα δωμάτιο του παιδικού σταθμού και έχει οργανωθεί από την εκπαιδευτικό ΡΙΤΒΑ. Στο δωμάτιο υπάρχει όλο το κατάλληλο υλικό που απαιτείται για την διεξαγωγή του παιχνιδιού, όπως κούκλες, σακούλες για ψώνια, κενές συσκευασίες τροφίμων και ρούχα για τους ρόλους. Το παντοπωλείο είναι ένας πάγκος σε μια γωνία και μια δίφυλλη ντουλάπα που υπάρχει στο δωμάτιο χρησιμεύει συχνά ως σπίτι στα παιδιά.

Τα παιδιά στέκονται μπροστά στον πάγκο και κοιτάζουν τα υλικά. Η ΡΙΤΒΑ τους ανακοινώνει ότι υπάρχουν είδη που μπορούν να αγοράσουν και τα ενθαρρύνει να τα κατονομάσουν. Η Κατζού παραμένει σιωπηλή και η εκπαιδευτικός της δίνει μια κούκλα μέσα σε ένα παιδικό καροτσάκι. Η μικρή βγάζει την κούκλα από το καροτσάκι και την δίνει στην εκπαιδευτικό, η οποία την παίρνει και στη συνέχεια αρχίζει να μοιράζει τις σακούλες για ψώνια στα κορίτσια, καθώς και στην Κατζού. Το παιχνίδι με το παντοπωλείο ξεκινάει.

Η παρατήρηση της συγκεκριμένης αναπαράστασης, είχε ως υποκείμενο τα παιδιά. Τα υλικά που αναπαριστούν τη διαδικασία της αγοράς και η ντουλάπα είναι τα βασικά εργαλεία του παιχνιδιού. Η ιστορία του υπόψη παιχνιδιού είναι απλή: Τα παιδιά πηγαίνουν στο παντοπωλείο, το οποίο αποτελείται από αδειανές συσκευασίες τροφίμων και έναν πάγκο, με τα χέρια τους γεμάτα με σακούλες για ψώνια. Τα παιδιά γεμίζουν με πακέτα τις αδειανές σακούλες και τα πηγαίνουν στο σπίτι τους, το οποίο υποδύεται η ντουλάπα, όπως ήδη αναφέραμε. Μένουν για λίγο μέσα στο σπίτι (στην ντουλάπα) και στη συνέχεια βγαίνουν ξανά για να ψωνίσουν νέα πακέτα. Αυτό επαναλαμβάνεται πολλές φορές. Η Άιντα, που είναι το μεγαλύτερο παιδί, παίζει ένα ρόλο που θα μπορούσε να είναι εκείνος της μητέρας. Οι ρόλοι των παιδιών γενικά, είναι παράλληλοι. Υποδύονται τις πελάτισσες δρώντας σε μια φανταστική κατάσταση, καθόσον τα αδειανά πακέτα και



γενικά οι δραστηριότητες του παιχνιδιού, υποκαθιστούν αληθινά γεγονότα και αντικείμενα.

Το βασικό θέμα του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών και των υλικών αντικειμένων. Το έργο της εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει το παιχνίδι στα πρότυπα εκείνα που θα είναι σε θέση τα παιδιά να το κατανοήσουν, να επιλύσει τυχόν διαφορές που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να συμβάλλει στη διατήρηση του παιχνιδιού για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, προκειμένου να εξασχθούν τα συμπεράσματα που αναζητά η έρευνα. Η εκπαιδευτικός πετυχαίνει να διατηρήσει τη ροή του παιχνιδιού και το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο, μέσα από την υποβολή ερωτήσεων, όπως «τι θα ήθελες να αγοράσεις;» ή «θα ήθελες να αγοράσεις σταφίδες;». Πετυχαίνοντας να κατευθύνει κατ' αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι, ενεργεί ως εργαλείο ρυθμίζοντας τους κανόνες και προσαρμόζοντας τα δεδομένα κάθε φορά που είναι απαραίτητο.

Το επίκεντρο της εκπαιδευτικού είναι η μικρή Κατζού. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί να πλάσει τον ρόλο της πελάτισσας εφοδιάζοντας την Κατζού με τα κατάλληλα ρούχα, με μια κούκλα, ένα πόρτ-μπεμπέ και μια σακούλα. Η Κατζού δεν εκφράζεται λεκτικά αλλά η εκπαιδευτικός προτείνει και εκτελεί ανεξάρτητες πράξεις, οι οποίες οικοδομούν το ρόλο της πελάτισσας. Το παιδί εκτελεί τις προτεινόμενες πράξεις με ορισμένες ελαφρές παρερμηνείες. Στην περίπτωση αυτή, το υποκείμενο είναι η δυάδα παιδί και ενήλικας ή μόνο η εκπαιδευτικός με αντικείμενο το παιδί. Μερικές φορές η υπόδειξη των πακέτων γίνεται το αντικείμενο του παιχνιδιού. Στην περίπτωση αυτή, η ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας αποτελεί το αποτέλεσμα του παιχνιδιού. Όπως επίσης, όταν τα παιδιά παίζουν μαζί στο υποτιθέμενο σπίτι, η ανάπτυξη της κοινής κατανόησης μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα του παιχνιδιού με αντικείμενο τις ανθρώπινες σχέσεις.

Τα μεγαλύτερα κορίτσια ήταν σε θέση να παρουσιάσουν ένα περισσότερο αναπτυγμένο πρότυπο του ρόλου της πελάτισσας από την Κατζού διότι κατάφεραν να κατανοήσουν το σύνδεσμο μεταξύ του σπιτιού και του καταστήματος, ιδιαίτερα το μεγαλύτερο παιδί, η Άιντα. Επίσης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εκδηλώθηκαν κάποιες διαπροσωπικές συγκρούσεις, οι οποίες επιλύθηκαν με την ειρηνική παρέμβαση της εκπαιδευτικού.

Από το παραπάνω παράδειγμα οδηγούμαστε σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία η συστηματική παρατήρηση του παιχνιδιού είναι

απαραίτητη, ώστε να διευκολυνθεί το παιχνίδι των παιδιών όταν αυτά ξεκινήσουν να οικοδομούν το συλλογικό παιχνίδι των ρόλων.

Η εκπαιδευτικός που θα κληθεί να οργανώσει και να συμμετάσχει ενεργά στις δραστηριότητες του παιχνιδιού, θα πρέπει να διαθέτει την ανάλογη ευαισθησία ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα κίνητρα και τους σκοπούς, τόσο του μεμονωμένου παιδιού όσο και της ομάδας. Η κατανόηση της προοπτικής των παιδιών βοηθά την εκπαιδευτικό να ενισχύσει το παιχνίδι ως μια δημιουργική και ανεξάρτητη δραστηριότητα, ώστε να μην καταστραφεί.

Το παιχνίδι των ρόλων είναι μια δραστηριότητα όπου τα ίδια τα παιδιά δημιουργούν το παιχνίδι και το κίνητρό του. Οι παιδικόι σταθμοί, ως θεσμός που υποστηρίζεται από την κοινωνία, βασίζονται στην ιδέα μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης σε στόχους και επιτεύγματα. Επειδή το παιχνίδι είναι η κύρια δραστηριότητα των μικρών παιδιών, η εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τους στόχους της σε σχέση με τα κίνητρα και τους σκοπούς του παιχνιδιού των παιδιών (Hannikainen, 1994).

Κατά τη διάρκεια της εξέτασης του παιχνιδιού των ρόλων ως προς το γενικό αντικείμενο που είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και ως προς το ειδικό που είναι, κυρίως, η ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης, είναι καθήκον της εκπαιδευτικού να βοηθάει τα παιδιά στη δημιουργία αληθινών σχέσεων οι οποίες θα πρέπει να είναι αληθινές και ευγενικές. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί σχέσεις ρόλων, οι οποίες αναπαριστούν αξιολογικές ανθρώπινες σχέσεις.

Η ανάπτυξη του παιχνιδιού στον παιδικό σταθμό δεν μπορεί να γίνει κατανοητή, αν δεν σκιαγραφεί η σχέση ανάμεσα στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και σε εκείνες των παιδιών. Υπάρχουν εσωτερικές αντιθέσεις στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά και στο έργο των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και μεταξύ τους.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, οι αντιθέσεις προκύπτουν για παράδειγμα, από την εργασία με βάρδιες, από τον καταμερισμό της εργασίας και των καθημερινών προγραμμάτων, καθώς και από τις στάσεις και τις προσδοκίες τους από το εκπαιδευτικό έργο. Όσο αφορά τα παιδιά, οι αντιθέσεις που υπάρχουν συνδέονται με τα δομικά στοιχεία του παιχνιδιού και οι οποίες σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα ατομικά αναπτυξιακά στάδια των παιδιών.

## 6.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗΣ

Όταν τα παιδιά παίζουν, βασίζονται στο παιχνίδι τους σε ιδέες που αντλούν από τον φανταστικό κόσμο, τον οποίο τα ίδια έχουν δημιουργήσει. Αυτό το οποίο κάνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού είναι να λειτουργούν αφαιρετικά επάνω σε συγκεκριμένες πλευρές της πραγματικής ζωής, τις οποίες στη συνέχεια αναπαριστούν και αναπτύσσουν σε δράσεις παιχνιδιού και μέσα σε ένα συγκεκριμένο σκηνικό διάκοσμο, που δημιουργούν σε ένα φανταστικό κόσμο. Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί το μέσο, το οποίο σηματοδοτεί τόσο την αφαίρεση, όσο και την απεικόνιση εντός του πλαισίου ενός φανταστικού κόσμου ο οποίος έχει οροθετηθεί από το ίδιο το παιδί.

Η ανθρώπινη δραστηριότητα έχει δύο πόλους: τον πόλο του υποκειμένου και τον πόλο του αντικειμένου. Κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα των δύο πόλων είναι οι μεταβολές που συμβαίνουν σε συνάρτηση με την δραστηριότητα του ατόμου. Για παράδειγμα όταν το παιδί χτίζει κάτι στο σκάμμα της άμμου μιας παραλίας, το σκάμμα αλλάζει. Με την ίδια λογική, υφίσταται αλλαγές και το παιδί. Το παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βλέπει και αγγίζει, κάτι το οποίο διατηρείται στη μνήμη και στα συναισθήματα του (Davydov, 1986).

Όταν η ανθρώπινη δραστηριότητα εξετάζεται από ψυχολογική άποψη, τότε το ενδιαφέρον είναι για το υποκείμενο, όπως για παράδειγμα τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τα ανθρώπινα συναισθήματα κ.α. Αλλά και στον άλλο πόλο, αυτόν του αντικειμένου, συμβαίνουν μεταβολές, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές για την ψυχολογία.

Οι σχέσεις μεταξύ του αντικειμενικού και του υποκειμενικού πόλου της δραστηριότητας είναι πιο περίπλοκες από ότι φαντάζεται κανείς. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί μέσα από ένα παράδειγμα που απεικονίζει την περιγραφή και την ανάλυση ενός παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τρία κορίτσια προσχολικής ηλικίας, ετοιμάζονται να παίξουν ένα παιχνίδι όπου θα είναι ναυτικοί και ετοιμάζονται να ταξιδέψουν με ένα πειρατικό καράβι που βρίσκεται στην παιδική χαρά. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους θα δεχθούν τις ενοχλήσεις μιας ομάδας αγοριών της ίδιας ηλικίας, τα οποία τις παρενοχλούν επιχειρώντας να τις πετάξουν άμμο. Όμως τα κορίτσια αντεπιτίθενται με τα φτυάρια, τα οποία υποτίθεται ότι είναι σπαθιά, και τα αγόρια τρέπονται σε φυγή. Στη συνέχεια, όμως, τα κορίτσια δέχονται

να επιβιβαστούν και τα αγόρια στο πλοίο και να ψάξουν όλοι μαζί για τον φανταστικό θησαυρό.

Το πλοίο φυσικά δεν είναι αληθινό, ούτε και τα παιδιά είναι αληθινοί πειρατές, όπως και τα φτυάρια τους δεν είναι αληθινά σπαθιά, αλλά στη φαντασία των παιδιών είναι αληθινά και τα παιδιά συμπεριφέρονται ανάλογα.

Ανάμεσα στους δύο πόλους διαμορφώνεται ένας συγκεκριμένος χώρος δραστηριότητας, ο οποίος στην ψυχολογία αποκαλείται, «ενδιάμεσος χώρος δραστηριότητας». Ο χώρος αυτός ανήκει αφενός στην πλευρά του υποκειμένου διότι το καράβι είναι αποκύημα της φαντασίας, αφετέρου ανήκει, ταυτόχρονα, και στην πλευρά του αντικειμένου, για δύο κυρίως λόγους:

- Επειδή το πλοίο, με την έννοια του πειρατικού καραβιού και τα φτυάρια με την έννοια των ξιφών, αποτελούν τα αντικείμενα προς τα οποία κατευθύνεται η δραστηριότητα.
- Επειδή τα νοήματα που απορρέουν από το παιχνίδι δεν είναι απλώς φαινόμενα της συνείδησης: Τα παιδιά συμμερίζονται τα νοήματα του παιχνιδιού και με αυτό τον τρόπο αυτά αποκτούν μια αντικειμενική υπόσταση μέσα στο παιχνίδι.

Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος είναι ένας ζωτικός χώρος όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κάθε λεπτομέρεια τις δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν (Vygotsky, 1976) . Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές επιτυγχάνονται τα παρακάτω:

- Πραγματοποιείται μια ανάπλαση των εμπειριών της ζω, μέσα από τον φανταστικό κόσμο που έχουν πλάσει τα παιδιά.
- Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών εμφανίζονται νέα θέματα και ιδέες.

Μπορούμε να αναφέρουμε συγκεκριμένα παραδείγματα για την τεκμηρίωση των παραπάνω. Συγκεκριμένα, σε όλες τις πράξεις προσποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ανακαλύπτουμε πρόωρες ενδείξεις του ενδιάμεσου επιπέδου, όπως για παράδειγμα: Ο μικρός Χρήστος που είναι δύο χρονών, κατευθύνεται προς το τραπέζι. Παίρνει κανάτες και φλιτζάνια από το σερβίτσιο – παιχνίδι και σερβίρει από την κανάτα σε ένα φλιτζάνι. Φέρνει την κανάτα στο στόμα του. Στο μεταξύ ο Χρήστος λέει «γάλα». Ανακατεύει το φλιτζάνι με ένα κουτάλι και κάνει τα πράγματα άνω κάτω επάνω στο τραπέζι. Οι κανάτες και τα φλιτζάνια που είναι επάνω στο τραπέζι γίνονται άξονες για τη δημιουργία μιας κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει πράξεις με προσποιητό περιεχόμενο.

Ο Χρήστος βλέπουμε ότι σερβίρει, πίνει και ανακατεύει, χωρίς να υπάρχει, στην πραγματικότητα, γάλα μέσα στην κανάτα. Στα γεύματα, οι γονείς του Χρήστου ή οι νηπιαγωγοί του στον παιδικό σταθμό, του σερβίρουν γάλα ή χυμό μέσα σε ένα φλιτζάνι και για το λόγο αυτό ο Χρήστος κάνει κάτι παρόμοιο στο παιχνίδι του, κάνοντας χρήση της κανάτας και του φλιτζανιού – παιχνίδι. Παρατηρούμε από τα παραπάνω ότι ακόμα και αν αναπλάθεται από το παιδί ολόκληρη η διαδικασία σερβιρίσματος και πόσης του «γάλακτος», εξακολουθεί να μην υπάρχει το ενδιάμεσο στάδιο και αυτό συμβαίνει για δύο λόγους:

- Από την αρχή διαπιστώνουμε ότι το παιχνίδι αποτελείται από σύντομα επεισόδια, τα οποία δεν περιέχουν αρκετό υλικό για περαιτέρω συνέχεια εξέλιξη του επεισοδίου.
- Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των παιδιών και δημιουργία κοινών νοημάτων για να τεθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία του ενδιάμεσου χώρου.

Οι προϋποθέσεις του ενδιάμεσου χώρου μπορούν να εντοπιστούν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας από τον Χρήστο, στις πρώτες θεματικές πράξεις παιχνιδιού: Ο Κώστας που είναι 18 μηνών, ο Πέτρος που είναι 19 μηνών και ο Νίκος που είναι 22 μηνών, κάνουν τσουλήθρα στο χολ. Ο Πέτρος τραγουδάει και ο Κώστας κάνει χαρούμενους ήχους. Ο Πέτρος και ο Νίκος αρχίζουν να πηδούν από ένα μικρό πάγκο και την ίδια στιγμή η νηπιαγωγός τους ακολουθεί και τους φωνάζει: «ένα, δύο τρία, οπ!» και όλοι μαζί πηδούν στο πάτωμα. Ο Κώστας βλέποντας τους να πηδούν από τον πάγκο, σκαρφαλώνει επάνω στον πάγκο και ο ίδιος και κάθεται αφήνοντας τα πόδια του να κρέμονται στο κενό. Ύστερα σπρώχνει σιγά-σιγά το σώμα του στην άκρη του πάγκου και αφήνοντας μια χαρούμενη στριγκλιά, αφήνει το σώμα του να πέσει, καλύπτοντας τα λίγα εκατοστά που τον χωρίζουν από το πάτωμα. Ο Κώστας βλέπει αυτό που έκαναν ο Πέτρος και ο Νίκος αλλά δεν είναι ακόμα ικανός να κάνει ακριβώς αυτό που έκαναν αυτοί διότι πριν από λίγο καιρό άρχισε να περπατάει και δεν στέκεται ακόμα καλά στα πόδια του. Ωστόσο κάνει κάτι παρόμοιο. Δεν χρησιμοποιεί κάτι ως άξονα αλλά απλώς ενεργεί, με τρόπο διαφορετικό μεν, εν τούτοις παρόμοιο. Διαπιστώνουμε ότι ακόμα και όταν δεν υπάρχει ένας άξονας, όπως στο προηγούμενο παράδειγμα, είναι πάντα πιθανό να επισημανθεί ένα μικρό στίγμα του ενδιάμεσου επιπέδου και αυτό γίνεται διότι, όπως και στον ενδιάμεσο χώρο δραστηριότητας, το ενδιαφέρον του παιδιού επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου νοήματος (Αυγητίδου, 2001).

Το δραματικό και φανταστικό παιχνίδι, όπως αποδεικνύει το παράδειγμα του πειρατικού караβιού με πρωταγωνιστές τα τρία κορίτσια και τη μικρή ομάδα συνομήλικων αγοριών, όλα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι μια γενική ιδέα, όπως είναι το θέμα του παιχνιδιού, επιδέχεται συγκεκριμένη επεξεργασία, σε μια εκτέλεση που περιλαμβάνει σκηνικό διάκοσμο και δραματική ροή των γεγονότων.

Η ψυχολογική δραστηριότητα μέσα σε ένα παιχνίδι εκδηλώνεται μεταξύ της ιδέας του παιχνιδιού και της συγκεκριμένης επεξεργασίας της. Συγκεκριμένα, αυτό που διαπιστώνεται είναι τα εξής:

- Οι ιδέες με ενδιαφέρον, περιεχόμενο και σημασία εκφράζονται, μέσω του παιχνιδιού.
- Το παιχνίδι δίνει απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα, όπως για παράδειγμα: με ποιο τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν ένα σκηνικό διάκοσμο, ώστε να εκφράσουν τις ιδέες τους; Τι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ξίφος; Ποιες είναι οι προοπτικές που έχει ο ενδιάμεσος χώρος δραστηριότητας του παιχνιδιού, ως προς την περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού και κατ' επέκταση ως προς την εκπαίδευση;

Η δραστηριότητα των παιδιών στον ενδιάμεσο χώρο, μπορεί να εκφραστεί είτε στην καλλιτεχνική έκφραση είτε στην κατασκευή μοντέλου. Τα παιδιά συχνά εκδηλώνουν δραστηριότητες καλλιτεχνικού περιεχομένου. Είναι συχνό το φαινόμενο να αναπαριστάνουν θέματα υπαρξιακού χαρακτήρα, όπως είναι ένας θάνατος με έντονο το στοιχείο του δράματος ή έναν τραγικό ήρωα με δραματικό τέλος. Αυτά τα στοιχεία δεν εμφανίζονται μόνο στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και στη ζωγραφική, στην αφήγηση ιστοριών ή σε συνδυασμούς εκφράσεων κ.ά. Σ' αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά επεξεργάζονται διαφορετικά θέματα μέσα από τη ζωή και ταυτόχρονα συνδέονται με τα θέματα αυτά όταν τα αναπαριστούν στο παιχνίδι. Ο άλλος τομέας που επικεντρώνεται η δραστηριότητα των παιδιών είναι η κατασκευή μοντέλου. Για να είναι σε θέση τα παιδιά να κάνουν μια συγκεκριμένη επεξεργασία του παιχνιδιού που πρόκειται να παίξουν, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν και να λύσουν προβλήματα (Αυγητίδου, 2001).

Στο θεματικό παιχνίδι, το παιδί μιμείται τα πρότυπα γεγονότα και τα σκηνικά τους τοπία, μέσω των πράξεων και του υλικού του παιχνιδιού. Όταν για παράδειγμα, το παιδί δίνει φαγητό στην κούκλα, τότε αναπαριστά το πρότυπο του πραγματικού ταΐσματος ενός μωρού και με τον τρόπο αυτό, βιώνει τη δυνατότητα να αισθανθεί την εμπειρία της στοργικής μητέρας που ταΐζει το μωρό της. Η απομίμηση προτύπου ή αλλιώς

μοντελοποίηση, εμπεριέχει πάντα αφαίρεση και εμπειρία. Τα παιδιά καλούνται να ξεχωρίσουν τα πραγματικά στοιχεία της προσωπικότητας και της ζωής ενός πραγματικού ανθρώπου ή κατάστασης και στη συνέχεια να μπουν στη διαδικασία να αναπαραστήσουν τις δραστηριότητες του εντός του πλαισίου της φανταστικής ιστορίας που περιβάλλει το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

## **7. ΑΙΘΟΥΣΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΡΟΛΩΝ**

### **7.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΑΙΘΟΥΣΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ**

Το προσχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, άρα η οργάνωση και η αξιοποίηση του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου αυτού είναι καίρια. Σχετικά με την οργάνωση του χώρου είναι όλα όσα από διακοσμητικής άποψης μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογία ενός παιδιού (από το φωτισμό μέχρι τα έπιπλα και τα χρώματα που επιλέγονται) (Ματσαγγούρας, 2004).

Για το λόγο, λοιπόν, ότι το παιδί πρέπει να προετοιμαστεί για τη μετέπειτα εκπαιδευτική και κοινωνική του ζωή, επιβάλλεται να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές στα προγράμματα σπουδών και τη διαμόρφωση του χώρου στους παιδικούς σταθμούς. Ειδικά για τους παιδικούς σταθμούς, που αφορά εν προκειμένω ο λόγος, περιγράφονται οι γωνιές -ή άλλως τα λεγόμενα κέντρα ενδιαφέροντος- που θα έπρεπε να υπάρχουν σε αυτούς και στις οποίες θα πρέπει να δραστηριοποιούνται τα νήπια, ώστε να αποκτήσουν τα εφόδια για την πολύπλευρη ανάπτυξή τους. Σύμφωνα μάλιστα με τον Γερμανό (1992) ο χώρος του παιδικού σταθμού πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τόπος μάθησης και κατά συνέπεια να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια κατάλληλης προς τη λειτουργία αυτή διαμόρφωσής του (αισθητικά και λειτουργικά) (Γερμανός, 1992). Επειδή μάλιστα στον παιδαγωγικό τομέα κυριαρχεί η τάση να κινούνται όλα γύρω από το παιδί, η οργάνωση του χώρου του παιδικού σταθμού θα πρέπει να στρέφεται γύρω από τις ανάγκες (κινητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, για παιχνίδι κ.ά.) και τους ρυθμούς του παιδιού. Περιεχόμενο αυτής της οργάνωσης αποτελεί η διαίρεση του εσωτερικού του παιδικού σταθμού σε γωνιές, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να προσφέρει έναυσμα για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών. Στις γωνιές θα πρέπει να προσέχεται ιδιαίτερα η αυτονομία των χώρων, η σωστή τοποθέτηση των επίπλων και οι διαστάσεις αυτών καθώς και τα υλικά που θα πρέπει να φέρει κάθε γωνιά. Σκοπός είναι η δυνατότητα άμεσης και ελεύθερης πρόσβασης των υλικών από τα παιδιά ενώ παράλληλα μαθαίνουν αυτά να τα μεταφέρουν από τη μια γωνιά στην άλλη και να τα επανατοποθετούν μέσα στο χρόνο που τους παρέχεται από τους παιδαγωγούς (Σιβροπούλου, 1999).



Επιπλέον, ο χώρος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, πράγμα που σημαίνει ότι θα πρέπει ο εξοπλισμός αυτού και των γωνιών να είναι τέτοιος ώστε να μπορεί να μεταβάλλεται το εσωτερικό του εύκολα και γρήγορα και ιδίως με τη βοήθεια των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούνται τα μικρά παιδιά να εκφράσουν καλύτερα τα θέλω και τις ανάγκες τους και να γίνουν πιο δημιουργικά. Μαζί με την ευελιξία του χώρου θα πρέπει να διασφαλίζεται και η ασφάλεια όσων κινούνται σε αυτόν, εσωτερικό και εξωτερικό, και γι' αυτό θα πρέπει οι χώροι να είναι μεγάλοι και να μπορούν να κινούνται με ευκολία τα παιδιά, χωρίς πολλά επιπλέον πράγματα στο χώρο και ιδίως στο κέντρο (Χρυσαφίδης & Σιβροπούλου, 2011).

Συνολικά, λοιπόν, η επιτυχής οργάνωση των γωνιών περιλαμβάνει την παροχή των μέσων έκφρασης στα παιδιά και ανάπτυξης κάθε τομέα με σεβασμό πάντοτε προς την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Επίσης, με τις γωνιές θα πρέπει να προσφέρονται αξιοσημείωτες εμπειρίες στα παιδιά και να ενισχύεται το κλίμα της ομαδικής εργασίας αλλά παράλληλα να τονώνεται το αίσθημα της αυτονομίας. Τέλος, στις γωνιές πρέπει οι όροι του παιχνιδιού και οι ρόλοι να συνδιαμορφώνονται από τα παιδιά και τους βρεφονηπιοκόμους.

## **7.2 Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ**

Πέρα από το χώρο ενός παιδικού σταθμού καθ' αυτόν, εσωτερικό και εξωτερικό, και το πρόγραμμα οργάνωσης αυτού, ένας άλλος κεντρικός συντελεστής επιτυχούς πορείας αυτού είναι ο ίδιος ο παιδαγωγός. Πρόκειται για το άτομο που καλείται να υλοποιήσει το πρόγραμμα και να οργανώσει τις επιμέρους λεπτομέρειες διεκπεραίωσής του. Ο παιδαγωγός ειδικότερα θα θέσει τους όρους του παιχνιδιού που θα λάβει χώρα στις γωνιές, οι οποίοι κατά βάση θα αφορούν στο πόσα παιδιά μπορούν να απασχοληθούν σε κάθε γωνιά και πώς θα επιλεγούν αυτά για κάθε γωνιά. Καλό θα ήταν στην παραπάνω διαδικασία να συμβάλλουν τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς αυτόν, σε μια συλλογική προσπάθεια να στηθεί το οργανωμένο παιχνίδι των κυρίως αποδεκτών των δραστηριοτήτων των παιδικών σταθμών, ήτοι των παιδιών. Αναφορικά με τις δραστηριότητες στις γωνιές ο παιδαγωγός δε θα πρέπει να εμπλέκεται ενεργά. Περισσότερο παρατηρητικό και κατευθυντήριο ρόλο θα έχουν οι παιδαγωγοί παρά ενεργητικό, διότι, όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω, πρέπει να αφήσουν τα παιδιά να εκφραστούν και να αναδείξουν τις ικανότητές τους.

Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της επικοινωνίας με τα παιδιά, μέσα από τη συζήτηση ώστε να αφογκραστούν οι παιδαγωγοί τις σκέψεις των παιδιών. Επίσης, καλό θα είναι οι όροι των παιχνιδιών να υπενθυμίζονται στα παιδιά από τους παιδαγωγούς απλώς αυτοί (οι όροι) να μην καταπιέζουν την τάση προς εξερεύνηση και δημιουργία των παιδιών (Π.χ. να τους δίνεται η δυνατότητα να πειραματίζονται με τα υλικά ώστε να ανακαλύπτουν και άλλους τρόπους χρήσης τους), (Χρυσ αφίδης & Σιβροπούλου, 2011).

### **7.2.1 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

Ο παιδαγωγός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πρόσωπα στη ζωή ενός μικρού παιδιού. Άλλωστε, στην τρυφερή νηπιακή ηλικία, ο παιδαγωγός είναι ένα από τα ελάχιστα ενήλικα άτομα με τα οποία ένα παιδί έρχεται σε καθημερινή επαφή, πέραν των γονέων του. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω γεγονός, κρίνεται ότι ο παιδαγωγός και ο πολύπλευρος ρόλος που διαδραματίζει, είναι κρίσιμης σημασίας για την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθούν ανάμεσα σε αυτόν και τον μαθητή και κατ' επέκταση, στην αποτελεσματικότητα με την οποία θα κατορθώσει να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις στο παιδί. Ο παιδαγωγός, πέραν από τον καθαρά παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ρόλο που διαδραματίζει, αποτελεί και ένα πρότυπο για το παιδί. Παράλληλα, παρέχει στήριξη, καθοδηγεί, διευκολύνει την πρόσβαση στη γνώση και ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, παροτρύνοντας τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Κάθε παιδαγωγός, όμως, είναι διαφορετικός, διέπτεται από διαφορετικές αξίες, έχει διαφορετικά κίνητρα, τρόπους και μεθόδους προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να διερευνηθούν τα γενικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγών, καθώς αυτά δύναται να διαφέρουν σημαντικά από παιδαγωγό σε παιδαγωγό. Ένας άλλος, περισσότερο αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης των χαρακτηριστικών που διέπουν τους παιδαγωγούς, θα μπορούσε να είναι η επικέντρωση στα χαρακτηριστικά ενός καλού ή διαφορετικά, αποτελεσματικού παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός αναλαμβάνει να φροντίσει και να εκπαιδεύσει μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αυτά βέβαια, δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, καθώς το καθένα προέρχεται από διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, έχει τη δική του προσωπικότητα και τις δικές του μοναδικές ανάγκες. Προκειμένου ο αποτελεσματικός παιδαγωγός να είναι σε θέση να φέρει το σημαντικό έργο του εις

πέρας, πρέπει πρωταρχικά να διέπτετε από αγάπη για τα παιδιά και για το ίδιο το επάγγελμα που ασκεί. Σημαντικά ακόμη χαρακτηριστικά κρίνονται η υπομονή, η ψυχραιμία, ο ήρεμος τόνος, αλλά και η δυνατότητα να είναι σε θέση να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν πολύπλευρα και να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες (Βαμβακίδου, 2012).

Ο παιδαγωγός δεν βλέπει τον μαθητή ως έναν απλό δέκτη της γνώσης, αλλά παροτρύνει την ενεργή του συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης, παροτρύνει, στηρίζει και υποβοηθά τους μαθητές του, προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν μαζί, μέσω της συνεργασίας, τη γνώση. Πολύτιμο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού παιδαγωγού, είναι η ικανότητα μετάδοσης της γνώσης και ιδιαίτερα, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν και να αποκτήσουν γνώσεις με διασκεδαστικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο, όπως το παιχνίδι. Η απασχόληση και εκπαίδευση των παιδιών απαιτεί ενέργεια και υπομονή. Για τον λόγο αυτό, ο αποτελεσματικός παιδαγωγός οφείλει να έχει καλή διάθεση και να είναι έτοιμος να συμμετάσχει στις δραστηριότητες των παιδιών ενεργά και με χαρά (Βαμβακίδου, 2012).

Όπως έγινε αντιληπτό, σημαντικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγού είναι η προώθηση της δημιουργικότητας. Επομένως, ο παιδαγωγός προάγει την ελευθερία έκφρασης, χωρίς να περιορίζει τη φαντασία των παιδιών ή απορρίπτοντας τις απόψεις τους. Προωθεί τη συνεργασία και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλοσεβασμού μέσα στην τάξη. Επιπροσθέτως, αποφεύγει τις διακρίσεις και τις επικρίσεις, δίνοντας έμφαση στο ομαδικό πνεύμα και όχι στον ανταγωνισμό, εκτιμώντας και επιβραβεύοντας την ατομική προσπάθεια του κάθε παιδιού (Βαμβακίδου, 2012).

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα επιμέρους καθήκοντά του, καθώς ο συνδυασμός αυτών των δύο μερών, αποτελούν επί της ουσίας το εκπαιδευτικό έργο που παράγει και ορίζουν την ποιότητά του. Στα καθήκοντα του παιδαγωγού, εμπίπτει η δημιουργία ενός χώρου που προάγει τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη της γνώσης. Ο χώρος του νηπιαγωγείου όπως έχει γίνει μέχρι τώρα αντιληπτό, προσφέρει πληθώρα ερεθισμάτων στο παιδί για να ανακαλύψει τη δημιουργικότητά του και να αποκομίσει γνώσεις μέσα από δραστηριότητες όπως η μουσική, ο χορός, το παιχνίδι και η ζωγραφική. Κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτές τις δραστηριότητες, ο

παιδαγωγός αναλαμβάνει να προωθήσει τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ευγενή άμιλλα (Βαμβακίδου, 2012).

Ο παιδαγωγός αναλαμβάνει να προωθήσει την ψυχοκινητική και νοητική ανάπτυξη των μαθητών του, βοηθώντας τους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, καλλιεργώντας κατά τρόπον τινά την αντίληψή τους. Τέλος, ο παιδαγωγός αναλαμβάνει να προφυλάξει τα παιδιά και να διευκολύνει την προσαρμογή τους στον νέο χώρο του νηπιαγωγείου. Για να το επιτύχει αυτό, παρακολουθεί στενά τους μαθητές κατά το φαγητό και το παιχνίδι, μαθαίνοντάς τους συνάμα τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, αλλά και φέρνοντάς του σε επαφή με βασικές έννοιες όπως η καθαριότητα. Ο παιδαγωγός επομένως, είναι ένας επαγγελματίας με πολλαπλά χαρακτηριστικά και καθήκοντα. Επομένως, ο ρόλος του δε θα μπορούσε να περιοριστεί μόνο στην παροχή γνώσεων και παιδείας, αλλά επεκτείνεται και σε άλλες ιδιαίτερα σημαντικές πτυχές, οι οποίες και θα αναλυθούν περαιτέρω εν συνεχεία (Βαμβακίδου, 2012).

## **7.2.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ**

Όπως έγινε αντιληπτό και από τα παραπάνω, ο παιδαγωγός επρόκειτο για έναν επαγγελματία, αλλά και έναν άνθρωπο πολυεπίπεδο, του οποίου ο ρόλος δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της γνώσης. Ειδικότερα, ο ρόλος του παιδαγωγού διακρίνεται σε πέντε επιμέρους πτυχές. Η πρώτη πτυχή του ρόλου του, είναι η καθοδήγηση και ο συντονισμός. Αυτή η πτυχή του ρόλου του περιλαμβάνει την ενίσχυση της δημιουργίας φιλικών και αρμονικών σχέσεων στον χώρο του νηπιαγωγείου, τόσο ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του, όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Προκειμένου να επιτύχει την κοινωνικοποίηση των μαθητών του, αναλαμβάνει να οργανώσει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν ακριβώς στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Η δεύτερη πτυχή του παιδαγωγού είναι η παρεμβατική. Σχεδιάζοντας και οργανώνοντας πληθώρα δραστηριοτήτων εντός του χώρου του νηπιαγωγείου και χρησιμοποιώντας τον ίδιο, τα υλικά καθώς και τα ερεθίσματα που προσφέρει προς όφελός του, αλλά και προς όφελος των μαθητών του. Ιδιαίτερα για τους νεοεισερχόμενους στον χώρο της προσχολικής αγωγής μικρούς μαθητές, το

περιβάλλον του παιδικού σταθμού κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, όντας ένας νέος χώρος προς εξερεύνηση, μάθηση και γνωριμία με νέα άτομα. Ο παιδαγωγός, λοιπόν, παρεμβαίνει ανάμεσα στο παιδί και τον νέο χώρο, γίνεται ένα διαμεσολαβητής και χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που διαθέτει για να προωθήσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλά και την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Ο παιδαγωγός είναι επίσης δημοκρατικός και ανθρωπιστικός. Όσον αφορά τη δημοκρατική πτυχή του ρόλου του, αυτή έρχεται στην επιφάνεια όταν ο παιδαγωγός είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές του ως ίσους, ανεξαρτήτως των όποιων διαφορών τους, δίχως διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις βάσει φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, μορφωτικού, οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου. Ο παιδαγωγός προάγει την ισότητα και την ελευθερία έκφρασης, δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του να μιλήσουν, να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους, τον εσωτερικό τους κόσμο, τα προβλήματα και τις απορίες τους, αναδεικνύοντας κατά τον τρόπο αυτό τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού και συνάμα ενισχύοντας την αίσθηση της ομαδικότητας ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές, αλλά και μεταξύ των μαθητών. Ως προς την ανθρωπιστική πτυχή του ρόλου του, αυτή αναπτύσσεται όταν ο παιδαγωγός αντιλαμβάνεται τα παιδιά πρώτα ως ανθρώπους και στη συνέχεια ως μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να σέβεται το κάθε παιδί και να εκτιμά τη μοναδικότητά του, την προσωπικότητά του, τις ιδιαιτερότητές του και να συμμαρτυρεί τις ανάγκες του. Στηριζόμενος πάνω στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, σχεδιάζει δραστηριότητες στις οποίες όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν, προωθώντας τοιούτοτρόπως τη συμπερίληψη (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Η τελευταία πτυχή του πολύπλευρου ρόλου του παιδαγωγού αφορά το πνεύμα συνεργασίας που πρέπει να τον διέπει. Όπως έγινε διακριτό μέσα από όσα έχουν αναφερθεί προηγουμένως, ο παιδαγωγός είναι υπέρμαχος της δημοκρατίας. Επομένως, στηρίζεται στην ομαλή και άρτια συνεργασία και στις αρμονικές σχέσεις που αναπτύσσει και διατηρεί με τους μαθητές του, αλλά και στις σχέσεις που οι μαθητές του θα αναπτύξουν μεταξύ τους. Η επίτευξη της καλής συνεργασίας στηρίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών που απαρτίζουν την τάξη του νηπιαγωγείου και στις ορθές συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα μέλη αυτά. Ο παιδαγωγός επομένως, ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές του,

αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, δείχνει κατανόηση και δίνει χρόνο στους μαθητές για να εκφραστούν με άνεση (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο παιδαγωγός αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές, όπως αποδεικνύουν και σχετικές έρευνες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί. Έρευνα από την Einarsdottira (2014) με τη μορφή συνέντευξης που διεξήχθη σε 32 μαθητές δύο προσχολικών ιδρυμάτων του Ρέικιαβικ, στόχευε στη διερεύνηση των απόψεών τους για τον ρόλο του παιδαγωγού και για τις θετικές και αρνητικές τους πτυχές. Ειδικότερα, η έρευνα ανέδειξε τον αλληλεπιδραστικό ρόλο των παιδαγωγών, ο οποίος αναπτύσσεται μέσα από την παροχή στήριξης, φροντίδας και καθοδήγησης και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα άτομα που στελεχώνουν τον προσχολικό χώρο. Στον αντίποδα, η έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, οι αυστηρές παρατηρήσεις προς αυτούς και οι δραστηριότητες χωρίς φαντασία, συγκαταλέγονται στα αρνητικά τους χαρακτηριστικά. Τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τον πολύπλευρο ρόλο των παιδαγωγών, αποζητούν την αλληλεπίδραση με αυτούς και εκτιμούν τα όσα κάνουν για αυτούς (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

### **7.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΓΟΝΙΟΥ**

Ο γονιός διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού και ειδικότερα στις μικρές ηλικίες. Είναι προστάτης, καθοδηγητής, υποστηρικτής, πάροχος φροντίδας, στοργής, αγάπης, ασφάλειας, τροφής και στέγης. Η συνδρομή του είναι πολύτιμη τόσο στα υλικά όσο και στα πνευματικά αγαθά, καθώς φροντίζει για τη σωματική, τη νοητική, τη συναισθηματική και πνευματική καλλιέργεια και υγεία του παιδιού του. Ο γονέας, λοιπόν, αναλαμβάνει ένα δύσκολο και απαιτητικό έργο το οποίο συμπληρώνει και ενισχύει ο παιδαγωγός. Η πρώτη επαφή του παιδιού με τον κόσμο της γνώσης γίνεται μέσα από τον γονέα και επομένως, ο γονέας διαδραματίζει και ο ίδιος έναν παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ρόλο σε ένα βέβαια πρωταρχικό στάδιο. Ο γονέας παρέχει ποικίλα εφόδια στο παιδί του, ώστε να μπορέσει να μεγαλώσει σωστά και να σταθεί σταδιακά ανεξάρτητα στην κοινωνία. Μεταδίδει αρχές και ήθη, σχεδιάζει δραστηριότητες διασκεδαστικές και εκπαιδευτικές και δημιουργεί ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί πολύπλευρα. Κατά τον τρόπο αυτό, το παιδί αρχίζει να

αποκτά αγάπη για τη μάθηση και την ανακάλυψη της γνώσης (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Η ενεργός συμμετοχή του γονέα στη ζωή του παιδιού και ειδικότερα σε ο, τι αφορά το σχολείο και την κοινωνική, πνευματική και σωματική εξέλιξη του παιδιού μέσω των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, συναντάται με τον όρο γονική εμπλοκή. Στον όρο αυτό αποδίδεται διαφορετική σημασιολογική έννοια σύμφωνα με την οπτική του εκάστοτε ερευνητή, το ζήτημα που διερευνά, τις μεταβλητές και τους παράγοντες που λαμβάνει υπόψη. Η έλλειψη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για την έννοια της γονικής εμπλοκής συχνά οδηγεί σε έρευνες με αντικρουόμενα πορίσματα ως προς την επίδρασή της (Fan & Chen, 2001).

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή της Epstein (1995) για τη γονική εμπλοκή, την οποία διακρίνει σε έξι επίπεδα και η οποία θα συνδράμει στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας. Το πρώτο επίπεδο που περιγράφει η Epstein (1995) αφορά την ανατροφή των παιδιών και τις δραστηριότητες που οργανώνουν οι γονείς εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος που προωθούν τη μάθηση, προκειμένου να προσφέρουν στα παιδιά ερεθίσματα και πολύπλευρη ανάπτυξη. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την αμφίδρομη επικοινωνία γονέων και σχολείου για ό,τι αφορά το παιδί, τη συμπεριφορά του, την επίδοσή του, την πρόοδό του και τυχόν δυσκολίες. Το επίπεδο αυτό προωθεί τη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών για την αποτελεσματική και από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί. Το τρίτο επίπεδο αφορά τον εθελοντισμό και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο, όπως εκδηλώσεις, συνελεύσεις, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, γιορτές και ημερίδες. Το τέταρτο επίπεδο αναφέρεται στην εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και τη μάθηση στο σπίτι. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν το διάβασμα, τη λύση ασκήσεων, τις συζητήσεις, τις αποσαφηνίσεις και τις απαντήσεις σε ερωτήσεις, καθώς επίσης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν μαζί (Epstein, 1995). Το πέμπτο επίπεδο αφορά τη συμμετοχή του γονέα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συλλόγους και συμβούλια. Κατά τον τρόπο αυτό, ο γονέας παίρνει τον λόγο σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση του παιδιού, την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Το έκτο επίπεδο αφορά τη συνεργασία του γονέα και της ευρύτερης κοινωνίας για τον εντοπισμό και τη

δημιουργία κοινωνικών υπηρεσιών που προωθούν τις ευκαιρίες μάθησης, την εκπαίδευση και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Κατά τον τρόπο αυτό, το παιδί μαθαίνει τα πλεονεκτήματα και τον αλτρουισμό του εθελοντισμού, γίνεται υπεύθυνο, μαθαίνει τη χαρά της προσφοράς στον συνάνθρωπο και γίνεται ενεργός πολίτης (Epstein, 1995).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τον πολύπλευρο ρόλο που διαδραματίζει ο γονέας, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στην ανατροφή του παιδιού, αλλά επεκτείνεται στην παροχή γνώσης και παιδείας, καθιστώντας τον ρόλο του και παιδαγωγικό. Σύμφωνα με τη Λαλούμη-Βιδάλη (1996), ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων χαρακτηρίζεται από τρία καίρια στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο που διακρίνει τον παιδαγωγικό τους ρόλο έγκειται στη φιλοσοφία τους σχετικά με τη διαδικασία μάθησης, η οποία συχνά έρχεται σε αντιπαράθεση με αυτή των παιδαγωγών και δύναται να δημιουργήσει τριβές. Η φιλοσοφία των γονέων σχετικά με την έννοια της μάθησης διαμορφώνεται μέσα από τις προσωπικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις και για τον λόγο αυτό δε συμβαδίζει με τη φιλοσοφία των παιδαγωγών. Εν ολίγοις, η παιδαγωγική του γονέα χαρακτηρίζεται ως περισσότερο υποκειμενική και προκατειλημμένη, ενώ η αντίστοιχη των παιδαγωγών χαρακτηρίζεται ως περισσότερο αντικειμενική. Καθώς λοιπόν, η φιλοσοφία των γονέων ως προς τη μάθηση πηγάζει μέσα από προσωπικά βιώματα και αντιλήψεις, παρόμοια διαμορφώνεται και η μαθησιακή διαδικασία που θα ακολουθήσουν η οποία επίσης δε συμβαδίζει με εκείνη των παιδαγωγών. Κατά τον τρόπο αυτό, ο γονέας οργανώνει διαφορετικές δραστηριότητες, αξιοποιεί διαφορετικά υλικά και μεθόδους προκειμένου να εμφυσήσει τη γνώση στο παιδί του, όλα εκ των οποίων επιλέγει με υποκειμενικά κριτήρια και σύμφωνα πάντοτε με το τι ο ίδιος θεωρεί καταλληλότερο για το παιδί του (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Το τελευταίο στοιχείο που χαρακτηρίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του γονέα σχετίζεται με τη δράση του εκτός του χώρου της προσχολικής αγωγής. Ο παιδαγωγός παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές του εντός του περιορισμένου χώρου της τάξης, με την εξαίρεση ορισμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται κατά διαστήματα και μέσα σε συγκεκριμένο, περιορισμένο χρόνο. Ο γονέας από την άλλη πλευρά, λειτουργεί ανεξαρτήτως χώρου και χρόνου, καθώς δεν οφείλει να τηρήσει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα. Επομένως, έχει το στοιχείο του αυθορμητισμού, καθώς μπορεί να υλοποιήσει μια παιδαγωγική δραστηριότητα ανά πάσα στιγμή, στο σπίτι ή



και εκτός, όπως σε μια βόλτα στο πάρκο, στην παιδική χαρά, κατά την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή στο θέατρο. Οι δραστηριότητες αυτές διαφέρουν σημαντικά από τις εντός της τάξης δραστηριότητες, προσφέρουν μια νέα διάσταση της μάθησης, ενώ χαρακτηρίζονται από την αίσθηση οικειότητας που προσφέρει η στενή σχέση παιδιού και γονέα (Λαλούμη-Βιδάλη, 2001).

Πέραν από τα τρία χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ρόλου του γονέα που περιέγραψε η Λαλούμη-Βιδάλη (1996) και τα οποία παρουσιάστηκαν προηγουμένως, χρήζει αναφοράς και η διάκριση του Goode (1987) για τη φύση του παιδαγωγικού ρόλου των γονέων. Η διάκριση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς λαμβάνει υπόψη την επίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού και γονέα, η οποία και θα αναλυθεί διεξοδικά στη συνέχεια. Η διάκριση αυτή φέρνει στην επιφάνεια τρεις διαστάσεις του παιδαγωγικού ρόλου του γονέα. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τον επιβεβαιωτικό του ρόλο, ο οποίος αφορά όλες εκείνες τις δραστηριότητες του γονέα οι οποίες αποσκοπούν στη συνέχιση του έργου του παιδαγωγού εντός της οικογενειακής εστίας. Ο ρόλος αυτός επηρεάζεται σημαντικά από την ποιότητα και τη συχνότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας γονέα και παιδαγωγού, καθώς η μη ύπαρξη μιας στενής σχέσης σημαίνει ότι ο γονέας δεν είναι πλήρως ενημερωμένος για το έργο του παιδαγωγού και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού ώστε να λάβει τα κατάλληλα μέτρα στο σπίτι. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με τον συμπληρωματικό ρόλο που αναλαμβάνει. Ο συμπληρωματικός ρόλος του γονέα αναδεικνύεται όταν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δραστηριότητες που θα εξάψουν το ενδιαφέρον και την αγάπη του παιδιού για τη μάθηση και τη γνώση, θα βοηθήσουν τη νοητική του ανάπτυξη και τη δημιουργικότητά του. Αναλαμβάνοντας τον ρόλο αυτό, ο γονέας είναι αυτόνομος και χρησιμοποιεί την προσωπική του κρίση, εμπειρία και γνώση κατά τον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων και την επιλογή των κατάλληλων υλικών που θα ενισχύσουν τις πτυχές του παιδιού που ο ίδιος κρίνει ότι χρήζουν ενίσχυσης (Goode, 1987).

Η τρίτη διάσταση που αποδίδει ο Goode (1987) έχει να κάνει με τον ενισχυτικό ρόλο των γονέων. Ιδιαίτερα σε αυτή τη διάσταση του παιδαγωγικού ρόλου των γονέων είναι κρίσιμη η σχέση και η επικοινωνία που διατηρεί με τον παιδαγωγό. Όπως προαναφέρθηκε, οι ποιοτικές σχέσεις και η συχνή επικοινωνία βοηθούν τον γονέα να παραμένει ενήμερος για τις ανάγκες και δυσκολίες του παιδιού του, έτσι

ώστε να γνωρίζει ποιος τομέας χρειάζεται βελτίωση και ποιος ακολουθεί μια ανοδική πορεία. Κατά τον τρόπο αυτό, είναι σε θέση να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες καταλλήλως ή να αποζητήσει τη βοήθεια ενός ειδικού (π.χ. εκπαιδευτικού για ενισχυτική διδασκαλία, ψυχολόγο κ.λπ.) για περαιτέρω ενίσχυση και άμεση αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων. Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ο γονέας διαδραματίζει εξαιρετικά σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο στη ζωή του παιδιού του. Ο παιδαγωγός επίσης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του παιδιού, καθώς του παρέχει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να αναπτυχθεί πολύπλευρα και να ακολουθήσει μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία. Η συνεργασία επομένως, αυτών των δύο προσώπων, του παιδαγωγού και του γονέα, είναι υψίστης σημασίας προκειμένου το παιδί να αποκτήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια για να αναπτυχθεί πνευματικά, νοητικά, να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη και αντίληψη, να αναδείξει τα ταλέντα του και συνάμα, να γίνει καλύτερος άνθρωπος και ενεργός πολίτης (Goode, 1987).

## **7.4 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ - ΓΟΝΙΟΥ**

Η σπουδαιότητα της ομαλής συνεργασίας και επικοινωνίας παιδαγωγών και γονέων υπογραμμίζεται έντονα από όσα έχουν ήδη αναφερθεί. Ο γονέας και ο παιδαγωγός άλλωστε, αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή ενός παιδιού και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ομαλή και πολύπλευρη ανάπτυξή τους και την καλή πνευματική και ψυχική τους υγεία. Οι σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των παιδαγωγών επομένως, δεν πρέπει να παραμένουν τυπικές, αλλά να είναι ουσιαστικές προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους που θα βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί σωστά, να αποκομίσει γνώσεις και κατά προέκταση να ξεκινήσει δυναμικά τη σχολική του πορεία και να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Μολοταύτα, δύναται να υπάρξουν εμπόδια στην ομαλή συνεργασία των δύο πλευρών, τα οποία πρέπει να ξεπεραστούν άμεσα ώστε να δημιουργηθούν αποτελεσματικοί δίαυλοι επικοινωνίας (Harpin, 2010).

Οι γονείς και οι παιδαγωγοί οφείλουν να συνεργάζονται και ειδικότερα κατά την πρώτη είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου η μετάβαση από το

γνώριμο περιβάλλον του σπιτιού και της οικογένειας στο νέο και άγνωστο περιβάλλον του παιδικού σταθμού, αποτελεί μια πρόκληση τόσο για το παιδί όσο και για τους ίδιους τους γονείς. Η αποτελεσματική συνεργασία γονέα και παιδαγωγού αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων που θέτουν και οι δύο πλευρές, δηλαδή την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, την κοινωνικοποίηση και τη μετάδοση γνώσεων. Επομένως, οι δύο αυτές πλευρές έχουν κοινούς στόχους που τις φέρνουν κοντά και για τον λόγο αυτό η μεταξύ τους συνεργασία πρέπει να προωθείται. Ο παιδαγωγός οφείλει να προωθεί και στηρίζει την ενεργό συμμετοχή των γονέων και οι γονείς από την πλευρά τους οφείλουν να λαμβάνουν ενεργό ρόλο στα σχολικά δρώμενα (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Οι τρόποι με τους οποίους δύνανται να αναπτυχθούν οι σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς ποικίλουν. Ακόμα, οι όποιες προσπάθειες ανάπτυξης σχέσεων οφείλουν να είναι αμφίδρομες και σαφώς, να αρμόζουν με την ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητα της κάθε πλευράς. Ένα πρώτο βήμα που μπορούν να κάνουν και οι δύο πλευρές, είναι η γνωριμία πριν από την επίσημη έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Μια συνάντηση με τους γονείς και τους παιδαγωγούς κρίνεται ως ιδιαίτερα χρήσιμη προκειμένου οι δύο πλευρές να γνωριστούν, να ενημερωθούν οι γονείς για τους στόχους που αναμένεται να επιτευχθούν και τα εφόδια που θα αποκτήσουν οι μαθητές, ενώ δίνεται παράλληλα η ευκαιρία στους γονείς να κάνουν ερωτήσεις και να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό στυλ που ακολουθεί ο κάθε παιδαγωγός. Σαφώς, οι συναντήσεις δεν πρέπει να περιορίζονται στην έναρξη της χρονιάς, αλλά να πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια του έτους, ώστε οι γονείς να ενημερώνονται για την πρόοδο και τις επιδόσεις των παιδιών τους, για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και για να κρατούνται ενήμεροι για το έργο των παιδαγωγών, να συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες και να ακολουθούν μια κοινή πρακτική (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Όπως έγινε λόγος και προηγουμένως σχετικά με τη γονική εμπλοκή στα δρώμενα του προσχολικού ιδρύματος στα επίπεδα που ανέφερε η Epstein (1995), οι σχέσεις των γονέων και των παιδαγωγών συσφίγγονται και παραμένουν ζωντανές μέσα από τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εκδηλώσεων, γιορτών, συνεδριάσεων και στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου. Κατά τον τρόπο αυτό, παραμένουν ενήμεροι και συνάμα νιώθουν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού τους και εκτός του σπιτιού, γεγονός που ενισχύει και την

αυτοπεποίθησή τους ως προς τις παιδαγωγικές τους ικανότητες και ως προς την ενεργό εμπλοκή τους ως γονείς. Σαφώς, οι σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδαγωγών δε δύναται να δεχθούν πιέσεις για να δημιουργηθούν, αλλά πρέπει να στηρίζονται στην επιθυμία και των δύο πλευρών για αρμονική συνεργασία. Άλλωστε, εάν μόνο μια πλευρά είναι υπέρ της συνεργασίας, αυτή δε δύναται να επιτευχθεί. Το κλειδί για την επίτευξη της συνεργασίας είναι αρχικώς η θετική στάση και των δύο πλευρών. Οι παιδαγωγοί συχνά νιώθουν ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με πολλές φορές απρόβλεπτα αποτελέσματα, ότι παρεμποδίζουν και κριτικάρουν το έργο τους ως ανεπαρκές. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγοί συχνά υποτιμούν τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων, θεωρώντας ότι ο παιδαγωγικός ρόλος ανήκει μόνο στους ίδιους ή ότι οι γονείς πρέπει να συνεχίζουν το έργο τους στο σπίτι ακολουθώντας τις δικές τους μεθόδους. Αυτές οι πεποιθήσεις για τον παιδαγωγικό ρόλο των γονέων δεν επηρεάζει μόνο τη συνεργασία των δύο πλευρών, αλλά ακόμη και τη στάση των ίδιων των γονέων για τις παιδαγωγικές τους ικανότητες, γεγονός το οποίο δύναται να επηρεάσει το παιδαγωγικό έργο που παράγουν. Επιπρόσθετα, όπως έγινε διακριτό ο παιδαγωγικός ρόλος ανήκει και στους γονείς, ενώ δεν είναι απλώς συνεχιστές του έργου των παιδαγωγών. Επομένως, οι παιδαγωγοί οφείλουν να αναγνωρίσουν την πολύτιμη συνδρομή των γονέων, η οποία, εν αντιθέσει με τη δική τους εξίσου πολύτιμη συνδρομή, δε δέχεται τον περιορισμό της τάξης και επομένως είναι συνεχής. Παρόμοια, οι γονείς οφείλουν να εκτιμήσουν το έργο των παιδαγωγών, οι οποίοι είναι άρτια καταρτισμένοι για να παράσχουν στα παιδιά τους τα κατάλληλα εφόδια (Λαλούμη-Βιδάλη 1996).

Η αναγκαιότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τους γονείς υπογραμμίζεται έντονα από τρία διαφορά στοιχεία. Αρχικώς, η συνεργασία των δύο πλευρών προωθεί τους στόχους της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή του γονέα στα σχολικά δρώμενα και η συχνή επικοινωνία με τον παιδαγωγό, σημαίνει αυτομάτως ότι παραμένει ενήμερος για οτιδήποτε αφορά το παιδί και τις επιδόσεις του. Επομένως, ο γονέας είναι σε θέση να αναλάβει τα απαραίτητα μέτρα για να βοηθήσει το παιδί να επιτύχει τους στόχους του. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά την πολιτισμική πτυχή της συνεργασίας των δύο παιδιών. Ο χώρος της προσχολικής αγωγής είναι ένας χώρος που οφείλει να προωθεί την ισότητα, τις ίσες ευκαιρίες, την ενσωμάτωση και αποδοχή της διαφορετικότητας, ανεξάρτητα από το

υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Η συνεργασία ανάμεσα στις δύο πλευρές, ενισχύει την επικοινωνία, ενώ ο παιδαγωγός γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του και το οικογενειακό τους υπόβαθρο, ώστε να μπορέσει να στηρίξει τον κάθε μαθητή, αγκαλιάζοντας τις αξίες, τα ήθη και έθιμα που η οικογένεια έχει μεταλαμπαδεύσει σε κάθε παιδί, ώστε να ενισχύσει την αποδοχή του, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξή του, ενώ πληροφορίες που θα λάβει δύνανται να τον βοηθήσουν στην προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις εξειδικευμένες ανάγκες των παιδιών. Το τρίτο και τελευταίο στοιχείο αφορά την κοινωνική πτυχή της συνεργασίας των δύο πλευρών. Το παιδί δέχεται ερεθίσματα και αποκτά αξίες μέσα από την οικογένειά του, τα οποία σταδιακά χτίζουν την ταυτότητα, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του. Παρόμοια ερεθίσματα, αξίες και πρότυπα λαμβάνει και από τον παιδαγωγό και κατά τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένα κράμα το οποίο σμιλεύει την προσωπικότητα του παιδιού και οδηγεί στην προσωπική του ολοκλήρωση (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Γίνεται ήδη αντιληπτό ότι η συνεργασία και η επικοινωνία ανάμεσα σε παιδαγωγούς και γονείς συνοδεύεται από πολυάριθμα θετικά στοιχεία τόσο για τους ίδιους όσο και για το παιδί. Τα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν την ανάπτυξη υγιών και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδαγωγούς και γονείς είναι πλούσια και ειδικότερα σε σχέση με το παιδί. Ένα πλεονέκτημα είναι η σύσφιξη των σχέσεων γονιού και παιδιού. Όπως έγινε ήδη αναφορά, προκειμένου ο γονέας να μπορέσει να γίνει μέλος της κοινότητας του προσχολικού ιδρύματος, οφείλει να συμμετέχει ενεργά στα δρώμενα. Με τη συμμετοχή του στις εκδηλώσεις, γιορτές και λοιπές δραστηριότητες, ο γονέας διατηρείται αφενός ενήμερος για τα δρώμενα και το έργο που παράγει ο παιδικός σταθμός και αφετέρου γνωρίζει πτυχές του παιδιού του που δεν βλέπει στο σπίτι, ενώ κερδίζει επιπλέον ποιοτικό χρόνο με το παιδί του. Επιπροσθέτως, η ενασχόληση του γονέα με τα δρώμενα του προσχολικού ιδρύματος τον φέρνει κοντά με τον παιδαγωγό και οι δυο πλευρές γνωρίζονται καλύτερα, αλλά συνάμα μαθαίνουν νέες πληροφορίες για το παιδί, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες του. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδαγωγών, βοηθούν επίσης στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το κλειστό και γνώριμο οικογενειακό περιβάλλον, στον νέο, άγνωστο χώρο του παιδικού σταθμού. Η καλή συνεργασία των δύο πλευρών δίνει στο παιδί την αίσθηση της οικειότητας και της ασφάλειας, γεγονός που οδηγεί και σε καλύτερες συμπεριφορές από την

πλευρά του παιδιού που θα το βοηθήσουν να ενσωματωθεί ταχύτερα και ομαλότερα στον χώρο του σταθμού (Γκάμαρη, χωρίς έτος δημοσίευσης). Όπως και κάθε άλλη μορφή διαπροσωπικής σχέσης, έτσι και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς έρχεται αντιμέτωπη με δυσκολίες και εμπόδια.

Επομένως, είναι σημαντικό και οι δύο πλευρές να θυμούνται πως η δημιουργία αρμονικών σχέσεων συνεργασίας και η επικοινωνία γίνονται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του έργου του παιδαγωγού και του γονέα, ώστε το παιδί να ωφεληθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Άλλωστε, είναι σημαντικό τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί να μην ξεχνούν ότι η ομάδα είναι περισσότερο ισχυρή από τη μονάδα.

## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το παιχνίδι αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές διαδικασίες κατά την προσχολική ηλικία, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση του παιδιού. Τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι η πρόοδος των κοινωνικών επιστημών και της ψυχολογίας ενίσχυσαν τη σημασία της προσχολικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα έγινε γενικώς αποδεκτό ότι, τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας δημιουργούνται πριν την έναρξη της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καμπάς, 2005).

Όσον αφορά τα συμπεράσματα, αυτά υπερτονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η παρούσα εργασία λοιπόν, καταλήγει στο ότι ο ρόλος του παιδαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών (Τραυλός, 1998). Επειδή λοιπόν, το παιχνίδι έχει πολλαπλά οφέλη, θα πρέπει να κατοχυρωθεί, ώστε να νομιμοποιηθεί χώρος και χρόνος γι' αυτό σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η σημασία του παιχνιδιού είναι μεγάλη καθώς συμβάλλει στην διάπλαση της συμπεριφοράς, του χαρακτήρα και της σκέψης του παιδιού, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, θα πρέπει να μην θεωρείται από τους νηπιαγωγούς προϊόν ατομικής δράσης ή ατομικής συμμετοχής, αλλά να αποτελεί μια διαπροσωπική και συνεργατικά δομημένη δραστηριότητα (Καμπάς, etal. 2005).

Όσον αφορά τα ελληνικά προσχολικά ιδρύματα, το παιχνίδι έχει προνομιακή θέση, καθώς οι παιδαγωγοί συμμετέχουν ενεργά. Χρέος του παιδαγωγού είναι και η παροχή πολλών ευκαιριών για το παιχνίδι, καθώς στόχος της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη, η ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και πρωτοβουλίας των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευέλικτος, ενθαρρύνοντας παράλληλα την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων ευχαρίστησης στα πλαίσια δημιουργικών δραστηριοτήτων (Τραυλός, 1998).

Οι δραστηριότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έχουν τόσο σημαντικό ρόλο, που οδηγούν στην συγκρότηση της ίδιας της παιδικής τους ταυτότητας. Τα παιδιά ανακαλύπτουν ποια πραγματικά είναι, ποια θα πρέπει να είναι η σωστή συμπεριφορά, αλλά και οι επιπτώσεις που θα έχει, στην ίδια την κοινωνία που θα ζουν. Ταυτόχρονα, με την διάπλαση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς τους, το παιδί μέσω του παιχνιδιού αποκτά γνώσεις και μαθαίνει τον κόσμο. Όλα αυτά αποκτούν αξία όταν γίνονται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον.

Σημαντική πρόταση της παρούσας εργασίας αποτελεί η σύσταση μιας οργανωμένης και συστηματικής προσχολικής αγωγής, η οποία και κρίνεται αναγκαία. Αυτό συμβαίνει επειδή είναι δυνατό να προσφέρει ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά μπορούν να επεκτείνουν περισσότερο τις αισθησιοκινητικές, αντιληπτικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, ανεξάρτητα του οικογενειακού και κοινωνικού τους υπόβαθρου (Χαραλάμπους, 2009).

Τέλος, αυτή η εργασία πρόσφερε μια λεπτομερή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, καθώς και τα θέματα που ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κατά τη σημαντική αυτή δραστηριότητα. Αυτό το οποίο υπογραμμίσθηκε ήταν ότι το παιχνίδι οδηγώντας το παιδί στη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου, πλασμένου κατά τα δικά του πρότυπα, ουσιαστικά το οδηγούσε στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του πνευματικού και ψυχικού του κόσμου, δηλαδή στη γνώση και στην αυτοεκτίμηση. Και επίσης σημαντικό ήταν ότι το παιδί μαθαίνει παίζοντας, όχι μόνο τη γνωριμία με νέα αντικείμενα και τις λειτουργίες τους αλλά και τη συνεργασία με τα άλλα παιδιά, την σημασία της και τις αρνητικές επιπτώσεις της, όταν αυτή δεν υπάρχει.



# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004), *Ειδική αγωγή-Αναπτυξιακές διαταραχές & χρόνιες Μειονεξίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 352-359.
2. Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
3. Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις / μετ. Άσπα Γολεμή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος.
4. Βαμβακίδου, Ι. (2012). Παρουσίαση του επαγγέλματος της Νηπιαγωγού και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών ΠΔΜ. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε: <http://dasta.uowm.gr>
5. Βενετσάνου, Φ., & Λεβέντης, Χ. (2010). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
6. Γερμανός, Δ. (1992). *Παιδαγωγική και σχολικός χώρος*.(Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
7. Γέρος, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
8. Γκάμαρη, Π. (χ.χ). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας*. Διαθέσιμο σε: <http://nikidelikanaki.yolasite.com/resources/goneis/>
9. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), Ανακτήθηκε από: [www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps-Nipiagogiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/27deppsaps-Nipiagogiou.pdf)
10. Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Διαθέσιμο σε: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-%2035-19/42-c5-ziliask?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-%2035-19/42-c5-ziliask?showall=1)
11. Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή. Συναισθηματικό Ιδιοσυγκρασία, Αυτοσυνειδησία, Κοινωνικότητα, Σχέσεις του παιδιού*. Αυτοέκδοση.
12. Καμπάς, Α., Γούργουλης, Β., Φατούρος, L, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλάρης, Κ. (2005). *Επίδραση προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην*

- κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός, 56, 49-59.
13. Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην Κινητική Ανάπτυξη (1η εκδ.)*. Αθήνα: Αθλότυπο.
14. Κάππας, Χ.(2000), *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
15. Κροντήρα, Λ. (2002). *Ελάτε να παίζουμε μέσα στο χρόνο*. Αθήνα: Φυτράκης Α.Ε.
16. Κοντοπούλου, Μ.(2003). *Παιχνίδι και ψυχική υγεία* (πρακτικά διημερίδας). Θέρμη -Θεσσαλονίκης : University studio press.
17. Κρουσταλάκης, Γ. (1992). *Αγωγή (εκπαίδευση) τυπική- άτυπη*. Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1,σ. 72. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις.
19. Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Ιωάννινα: ίδρυμα για το παιδί και Δωδώνη.
20. Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
21. Μουντάκης, Κ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Εκδόσεις: Σάλτο.
22. Πολυμενάκου – Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και στη μάθηση*. (Τόμ. 1). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
23. Σιβροπούλου, Ρ. (1999). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
24. Σιμόπουλος, Κ. (1988). *Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα*. (Τόμ. 2). Αθήνα: Πιρόγα.
25. Τζέτζης, Γ., & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*.
26. Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7ετών*. Αθήνα, Σαββάλας.
27. Χαραλάμπους, Α. Ε. (2009). *Το Νηπιαγωγείο ο βίότοπος των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Ατραπός.
28. Χάρης Κ. (1992). *Αγωγής Μορφές: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, 6,σσ. 72-75. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

29. Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ε. (Επιμ.). (2011). *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης, αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσοβάνου*. Αθήνα: Κυριακίδη Αφοί.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

30. Anning, A. (1994). «Play and legislated curriculum. Back to basics: An alternative view», στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις / μετ. Άσπα Γολεμή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος.
31. Armstrong, D. (1983). *Political anatomy of the body: Medical knowledge in Britain in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Bradley, R. (1985). *Play materials and intellectual development. Play Interactions*. Skillman, NJ: Johnson and Johnson.
33. Bruce, T. (1994). "Play, the universe and everything", στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις / μετ. Άσπα Γολεμή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος.
34. Bruner, J. S. (1972). *Nature and uses of immaturity*. *American psychologist*, 27: 687-708.
35. Bundy, A.C. (2001). *Measuring play performance*. In Law M., Baum D. (eds). *Measuring occupational performance supporting best practice in occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack Ink, 89-102. In Stagnitti, K. (2004). "Understanding play: The implications for play assessment", *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12.
36. Blatchford, P. (1996). "We did more than": Changes in pupils' perceptions of breaktime (recess) from 7 to 16 years, *Journal of Research in Childhood Education*, 11: 14-26.
37. Cleave, S. & Brown, S. (1991). "Early to school: Four Year Olds in Infant Classes", Slough: NFER/Nelson στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι : σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις / μετ. Άσπα Γολεμή*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
38. Cratty, B. (1975). *Motorisches Lernen and Bewegungsverhalten*. Frankfurt: Limpert.

39. Davydov, V. (1986). *Problems of development teaching*. Moscow: Pedagogika.
40. Driscoll, C. & Carter, M. (2009). *The effects of social and isolate toys on the social interaction of preschool children with disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 279-300.
41. Elkind, D. (2007). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*. USA: Da Capo Press.
42. Epstein, J. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. *PhiDeltaKappan*. 76(9), 701-712.
- Διαθέσιμο σε: <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200326>
43. Fan, X. & Chen, M. (2001). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*. *Educational Psychology Review*. 13(1), 1-22.
- Διαθέσιμο σε: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>
44. Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). *Playing around in school: Implications for learning and educational policy*. P. Nathan & A. D. Pellegrini (Eds.), *Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford: Oxford University Press.
45. Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. NJ: Norton.
46. Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσομπός Α.Ε. .
47. Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press in Brown, J., Murray, D. (2001). *Strategies for Enhancing Play Skills for children with Autism Spectrum Disorder*, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3): 312-317.
48. Gallahue, D. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*. Dubuque: Brown & Benchmark.
49. Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (1995). *Motor development*. *Adapted physical education and sport*, 12, 253-269.
50. Goode, J., Bastiani, J. (Eds.). (1987). *Parents as educators. Parents and Teachers: Perspectives on Home-School Relations*. London: Nfer-Nelson.
51. Grosser, M., Bruggerman, P., Zinti, F. (1986). *Leistungssteuerung in Training und Wettkampf*. BLV Verlagsgesellschaft. Munchen, Wien, Zurich.

52. Hannikainen, M. (1994). *Transition to role play. Theory and practice on the basis of Piagetian framework*. Nordisk Pedagogik, 14: 101-108.
53. Hardman, C. (1973). *Fact and fantasy in the playground*. New society: 26 September.
54. Harpin, L.J. (2010). *Promising Partnerships: Ways to Involve Parents in Their Children's Education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
55. Hartup, W. W. (1994). *Peer interaction and social organization*, στο P. H. MUSSEN (επιμ.), *Manual of child psychology*, vol. 2, N.J: Wiley.
56. Hellbruegge, T., Rutenfranz, A., & Graf, O. (1966). *Gesundheit und Leistungs- 100 Faehigkeit im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Kletta- Kott.
57. Howard, J., Maynard, T. & Thomas, N.(Eds.). (2009). *Play, Learning and development in the early years. An introduction to Early Childhood Studies*. London: Sage.
58. James, A. (1993). *Childhood identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
59. Katz, L.G. (1985). *Recent research on young children: Implications for teaching and development*. In J. Boswell (Ed.), *The Young Child and Music: Comtemporary Principles in Child development and Music Education: Proceedings of the music in early childhood Conference* (pp.83-89). Reston Va: Music Educators National Conference.
60. Maehr, M.L. (1982). *Motivation factors in school achievement. Commissioned Paper*. National Commission of Excellence in Education.
61. Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in a kindergarten: why children need to play in school*. United States of America: Alliance for childhood.
62. Moyles, J. (1989). *Just Playing? Role and Status of Play in Early Childhood Education*. Buckingham: Open University Press.
63. Pearson, A. (1992). *Η αρχαία Ελλάδα*. (Α. Θεοδωρίδου, μεταφρ.).Αθήνα: Δελθηανάσης.
64. Plumb, J. H. (1975). *The new world of children in eighteenth century*. England: Past and Present, 67: 64-94.
65. Robson, S. (1993). *Best of all I like choosing time”: talking with children about play and work*. *Early Child Development and Care*, 92, pp. 37-51.
66. Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations. The anthropology of children's play*. N.J: Plenum Press.

67. Sheridan, M. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία*. (Β. Λουπέλλη & Β. Γαλφριανάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Κωνσταντάρας.
68. Sluckin, A. (1981). "Growing up in the playground: The social development of children", London: Routledge & Kegan Paul στο Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* / μετ. Άσπα Γολεμή. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος
69. Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. Glenview, IL: Scott Foresman in Zigler E.F./ Singer D. G. & Bishop S.J. (2004). *Children's Play: The roots of Reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.
70. Smith, J.C. (2001). *Occupational Therapy for Children*, Mosby Inc, A Harcourt Sciences Company.
71. Stagnitti, K. (2004). *Understanding play: The implications for play assessment*, Australian Occupational Therapy Journal, 51(1): 3-12.
72. Terpstra, J.E. / Higgins, K. & Pierce, T. (2002). "Can I Play? Classroom - Based Interventions for Teaching Play Skills to Children with Autism", *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(2): 119-128.
73. Vygotsky, L. (1967). "Play and its role in the mental development of the child". *Soviet Psychology*, 5, 6-18 in Zigler E.F./ Singer D. G. & Bishop S.J. (2004). *Children's Play: The roots of Reading*. Washington, DC: Zero To Three Press
74. Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* / μετ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
75. Vygotsky, L. T. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. Στο J.S. Bruner, H. Jolly, και K. Silva. (Επιμ.), *Play: Its role in development and evolution*. NJ: Basic Books.
76. Weineck, J. (1997). *Προπονητική-φυσική κατάσταση ποδοσφαιρού*. Εκδόσεις: Σάλτο.
77. Weininger, O. & Daniel, S. (1992). *Playing to learn*. Springfield, IL: Charles C. Thomas in Brown, J., Murray, D. (2001). "Strategies for Enhancing Play Skills for children with Autism Spectrum Disorder", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3): 312-317.
78. Wolfberg, P. (1995). *Play and imagination in children with autism*. New York: Teachers College Press in Brown, J., Murray, D. (2001). "Strategies for Enhancing Play Skills for children with Autism Spectrum Disorder", *Education*

*and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (3): 312-317.

79. Zigler E.F./ Singer D. G./ Bishop S.J. (2004). *Children's Play: The roots of Reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.
80. Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής: Από την θεωρία στην πράξη*. Α. Καμπάς (Επιμ.). (Ι. Θεοδώρου & Π. Ξανθή, μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.