



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
Αλεξίου Αλεξία Α.Μ. 63
Κουτελίδα Παρασκευή Α.Μ. 252

Επιβλέπουσα:
Δρ. Ελένη Σ. Κανελλοπούλου
Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2022



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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ
Αλεξίου Αλεξία Α.Μ. 63
Κουτελίδα Παρασκευή Α.Μ. 252

Επιβλέπουσα:
Δρ. Ελένη Σ. Κανελλοπούλου
Ακαδημαϊκή Υπότροφος

Ιωάννινα, Φεβρουάριος, 2022

THE GAME IN THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Φεβρουάριος 2022

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα:

Έλενα Κανελλοπούλου
Ακαδημαϊκή Υπότροφος

2. Μέλος επιτροπής

Αλεξάνδρα Νούσια
Ακαδημαϊκή Υπότροφος

3. Μέλος επιτροπής

Νικολίτσα Κανέλλου

ΕΤΕΠ

Αρετούλη Ελένη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Υπογραφή

©Αλεξίου Αλεξία και Κουτελίδα Παρασκευή, 2022
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν.2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας 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.

Αλεξίου Αλεξία

Υπογραφή

Κουτελίδα Παρασκευή

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την καθηγήτριά μας για τη βοήθεια της και την κατανόηση της λόγω των δύσκολων συνθηκών που βιώσαμε. Ήταν όλα εξ αποστάσεως σε συνθήκες πανδημίες δίχως τη δυνατότητα να βρεθούμε όλες μαζί στον ίδιο χώρο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κλείσιμο του κύκλου των σπουδών μας στο τμήμα της Αγωγής και φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αναλάβαμε το θέμα της πτυχιακής μας εργασίας να είναι το καταστάλαγμα όσων πολύτιμων γνώσεων αποκτήσαμε και θελήσαμε να γίνει η πρώτη μας ερευνητική προσπάθεια να αποδώσουμε στο χαρτί αυτές τις υπέροχες σκέψεις για τα νέα παιδιά που ξεκινούν δειλά το περπάτημά τους στις δεξιότητες της κίνησης, της αντίληψης, της γλώσσας, της κοινωνικοποίησης μέσα από το πρίσμα του παιχνιδιού αλλά και τις εφαρμογές της παιδαγωγικής προσέγγισης του παιχνιδιού με την χρήση των νέων τεχνολογιών.

Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται καταγραφή για την ύπαρξη του παιχνιδιού στην αρχαιότητα όπως και την εξέλιξή του στις διάφορες ιστορικές φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει προσέγγιση της θεωρίας του παιχνιδιού όπως διαμορφώθηκαν από κορυφαίους ερευνητές και παιδαγωγούς.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει η παρατήρηση για τα παιδαγωγικά συστήματα γνωστών παιδαγωγών όπως και μια ειδική αναφορά στην προσφορά της φυσικής αγωγής, της εξάσκησης στο παιχνίδι και την ανάπτυξη του παιδιού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τα είδη του παιχνιδιού αποτελούν σημαντική ανάπτυξη της εργασίας μιας κι εδώ θα γίνει η αναγνώριση συγκεντρωμένα με αναλυτική καταγραφή την εξελικτική διαμόρφωση που επιτυγχάνεται με τα διάφορα είδη του παιχνιδιού και πως αυτό αλληλεπιδρά με βάση τα αναπτυξιακά ορόσημα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο δίνεται βάση στο ρόλο του παιδαγωγού και στη συνεργασία αυτού με τους γονείς με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος γεμάτο εμπιστοσύνη και αλληλοκατανόησης του ρόλου του καθενός έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να σταθεί στα πόδια του και να εξελιχθεί ομαλά.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνίδι, παιδί, παιδαγωγός, μάθηση

ABSTRACT

At the end of our studies in the Department of Education and Early Childhood Care of the School of Social Sciences of the University of Ioannina , we undertook the topic of our dissertation to be the accumulation of valuable knowledge and we wanted to make our first scientific attempt to put on paper these wonderful thoughts for young children who timidly start their walk in the skills of movement, perception, language, socialization through the prism of play and applications of. pedagogical approach to play with the use of new technologies.

In the same chapter is recorded the existence of the game in antiquity as well as its evolution in the various historical phases of human evolution.

In the second chapter, game theories will be approached as formulated by leading researchers and educators.

In the next chapter we will make the observation about the pedagogical systems of well-known pedagogues as well as a special reference to the offer of physical education, play in practice and the development of the child.

In the fourth chapter the types of the game are an important development of the work since here the identification will be made gathered with a detailed record the evolutionary configuration that is achieved with the different types of the game and how it interacts based on the development milestones.

The last chapter focuses on the role of the educator and their cooperation with the parents in order to create an environment full of trust and mutual understanding of each others' role so that child can stand on their own two feet and develop smoothly.

Keys Words: Game, child, educator, learning

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	8
Abstract.....	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ορισμός και ιστορική αναδρομή

1.1 Ορισμός του παιχνιδιού.....	12
1.2 Η σημασία του παιχνιδιού.....	13
1.3 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού.....	15
1.4 Παιχνίδια της αρχαιότητας που παίζονται σήμερα.....	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρίες του παιχνιδιού.....	20
2.1 Θεωρία του Froebel.....	20
2.2 Βιωματική θεώρηση του Dewey	20
2.3 Θεωρία της Montessori.....	20
2.4 Αναπτυξιακή θεωρία του Piaget.....	21
2.5 Αναπτυξιακή θεωρία του Vygotsky.....	21
2.6 Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.....	21
2.7 Θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης.....	21
2.8 Θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας (Αταβισμού)	21
2.9 Θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης και των κοινοτήτων μάθησης.....	21
2.10 Θεωρία του κονστρουκτιβισμού.....	23
2.11 Θεωρία της κάθαρσης ή ψυχαναλυτική θεωρία.....	25
2.12 Θεωρία της προπαρασκευής ή αυτοαγωγής.....	26
2.13 Θεωρία των ενστίκτων.....	26
2.14 Θεωρία του Roger Caillois.....	26
2.15 Θεωρία της βιολογικής λειτουργίας.....	26
2.16 Θεωρία της επιτυχίας ή της έξαρσης του εγώ.....	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παιδαγωγικά συστήματα

3.1 Παιδαγωγικά συστήματα.....	27
3.2 Ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας.....	27
3.3 Παιχνίδι και φυσική αγωγή.....	27
3.4 Παιδαγωγικά συστήματα δέκα γνωστών παιδαγωγών.....	28
3.5 Τζον Ντιούι (1859-1952)	28
3.6 Μαρία Μοντεσσόρι (1870-1952)	28
3.7 Οβίντ Ντεκρολί (1871 - 1932)	29
3.8 Αλεξάντερ Νιλ ((1883 - 1973)	30
3.9 Σελεστάν Φρενέ (1896-1966)	31
3.10 Πάουλο Φρέιρε (1921 - 1997).....	33
3.11 Ιβάν Ίλλιτς (1926-2002)	34

3.12 Ζαν Πιαζέ (1896 - 1980)	34
3.13 Λεβ Βιγκότσκι(1896 - 1934)	36
3.14 Σίμορ Πέιπερτ (1928)	37
3.15 Reggio Emilia	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Είδη παιχνιδιού

4.1 Τα είδη του παιχνιδιού.....	41
4.2 Η αλληλεπίδραση στο παιχνίδι.....	43
4.3 Κατάλληλα παιχνίδια ανά ηλικία.....	44
4.4 Τύποι παιχνιδιού.....	45
4.5 Το παιχνίδι ως μέσο διαπαιδαγώγησης.....	46
4.6 Τα μαθηματικά παιχνίδια.....	47
4.7 Γλωσσικά παιχνίδια.....	47
4.8 Το θεατρικό παιχνίδι.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Θεωρίες για τον παιδαγωγό

5.1 Ο ρόλος του παιδαγωγού μέσα στην αίθουσα.....	49
5.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.....	50
5.3 Ο συντονισμός διαθεματικής Project (παραδείγματα θεμάτων)	51
5.4 Η δημιουργία γονιών σύμφωνα με τις ανάγκες.....	52
5.5 Ο ρόλος των παιδαγωγών σε αλληλεπίδραση με τους γονείς.....	54

Βιβλιογραφία.....	61
--------------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ορισμός και ιστορική αναδρομή

Το παιχνίδι υπάρχει στη ζωή του ανθρώπου από τα αρχαία χρόνια. Όλοι μας μπορούμε να θυμηθούμε τα παιδικά μας χρόνια έστω και αμυδρά πόσο χρόνο αφιερώναμε στο παιχνίδι, βασικά ήταν όλη μας η ζωή τότε. Η σπουδαιότητα του συναντάται σε όλες τις ηλικίες ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, καθώς είναι το μέσο ανακάλυψης του κόσμου που υπάρχει και που θα ακολουθήσει. Μέσω αυτού θα μάθει, θα δημιουργήσει και πρωτίστως θα διασκεδάσει. Παρακάτω θα δούμε αναλυτικά τους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί και το πώς επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων από παλιά.

1.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Μέσα από την αναζήτησή μας σε βιβλία και άρθρα ο ορισμός έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ειδικούς στο να προσδιορίσουν τον ακριβή ορισμό του. Στην προσχολική αγωγή το κύριο μέσο διαπαιδαγώγησης είναι το παιχνίδι. Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από τη λέξη «παίς» όπως και οι λέξεις παιδί, παίγνιον, παιδεία, παιδιά, παίζω και παιδεύω (Ρήγας Α. Β., 1991).

Επομένως η λέξη παιχνίδι ή αλλιώς παίγνιο είναι παράγωγη της λέξης παιδί και κατά συνέπεια άμεσα συνδεδεμένη με το παιδί. Έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα και σημαίνει «ότι ανήκει ή ότι αναφέρεται στο παιδί», (Johan Huizinga, 1989) ο οποίος Ολλανδός Johan Huizinga έδωσε τον ορισμό: «Το παιχνίδι είναι η ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό, έξω από την κανονική ζωή, καθώς είναι κάτι «μη σοβαρό» αλλά ταυτόχρονα απορροφά το παιδί εντελώς το παιδί που παίζει» (Homo Ludens 1955). Όπως αναφέρει και ο Παπαδόπουλος στο βιβλίο του «Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις». (Παπαδόπουλος Ν., (1991). Το παιχνίδι δεν αναφέρεται μόνο στο αντικείμενο αλλά σε καθετί που ψυχαγωγεί και προσφέρει χαρά, που προκύπτει αυθόρμητα διεγείρει τη φαντασία του παιδιού στο να δημιουργήσει κάτι δικό του. Το παιχνίδι αποτελεί μια πραγματική ανάγκη για το παιδί, γιατί εκτός από τις ώρες ύπνου, ελάχιστες στιγμές καταναλώνονται εκτός αυτού. Μεταξύ των ειδικών φέρεται να έχουν καταλήξει σε συμφωνία σε δύο πράγματα α) «ότι το παιχνίδι είναι πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης και β) ότι δεν εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο - προκαθορισμένο σκοπό» (Λουκία Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου 1997).

Από τους παιδαγωγούς θεωρείται ένα εργαλείο μάθησης που με εσωτερική παρακίνηση οδηγεί στη μάθηση με πρωτοβουλία του παιδιού (Avril Brock, Sylvia Dodds, Pam Jarvis, Yinka Olusoga, 1996).

Σύμφωνα με τον **Neumann (1971)** το παιχνίδι ορίζεται από τρία στοιχεία: α) το εσωτερικό κίνητρο, β) η εσωτερική πραγματικότητα και γ) ο εσωτερικός έλεγχος(το άτομο είναι αυτό που παίρνει τις αποφάσεις) (Morrison, Metzger & Pratt, 1996)

Ο Garvey (1977) είχε προτείνει τα εξής κριτήρια για τον ορισμό του παιχνιδιού:

- Είναι ευχάριστο για τον παίκτη

- Δεν έχει εξωγενείς στόχους, ο στόχος είναι εγγενής, η επιδίωξη της απόλαυσης
- Είναι αυθόρμητο και ακούσιο
- Εμπλέκει ενεργά τον παίκτη

O Hughes (2003) προτείνει:

- Ελευθερία επιλογής
- Προσωπική ευχαρίστηση
- Εστιασμός στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα

H Meckley (2002) αντίστοιχα:

- Να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών
- Να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα
- Να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση
- Να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες
- Να είναι αυτό-κατευθυνόμενο
- Να έχει νόημα για το παιδί

O Vygotsky (L.S.The Role Of PlayIn Development 1978) αναφέρει ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που:

- Που επιθυμεί το παιδί
- Που πάντα αφορά κάτι το φανταστικό
- Που πάντα έχει κάποιους κανόνες στο μυαλό των παικτών είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι

O Rubin και οι συνεργάτες του (Hand book of Child Psychology 1983) δίνουν στο παιχνίδι τα εξής:

- Το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά
- Το παιχνίδι είναι μία διαδικασία που δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο
- Το παιδί έχει τον έλεγχο του παιχνιδιού
- Το παιχνίδι σχετίζεται με τη φαντασία και την αναστολή της πραγματικότητας
- Το παιχνίδι έχει τους δικούς του κανόνες (Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. 2015).

1.2 Η σημασία του παιχνιδιού

Εδώ θα δούμε διάφορες απόψεις που έχουν ειπωθεί γύρω από τη σημαντικότητα του παιχνιδιού από διάφορους θεωρητικούς της αγωγής ακόμη και από φιλόσοφους, όπως τον Πλάτωνα στο βιβλίο της Πολιτείας, Σωκράτη και Σόλων κ.λπ.

Οι φιλόσοφοι Σωκράτης, Σόλων και Γαληνός τόνισαν τη σημασία του παιχνιδιού τόσο στην σωματική όσο και στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Ο Αριστοτέλης ήταν αυτός που συμβούλευε τους γονείς να παίζουν πρωτότυπα παιχνίδια τα παιδιά. Ο δε Πλάτωνας στο έργο του Πολιτεία αναλύει τη σημαντικότητα της παιδείας από τη γέννηση του παιδιού με βασικό μέσο αγωγής το παιχνίδι. Μία αξιοσημείωτη φράση της τότε εποχής του «Μη βία, ώ άριστε, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε»» εννοώντας σε ελεύθερη μετάφραση μη χρησιμοποιείς τη βία, αλλά με το παιχνίδι ανατρέφεις τα παιδιά αλλά και «μετά παιδιάς τε και ηδονής μανθάνειν» (Πλάτων Πολιτεία).

Από το 19ο αιώνα ξεκινά η ιδέα ότι η παιδική ηλικία δεν είναι απλά η προετοιμασία για την ενήλικη ζωή αλλά αποτελεί μία ξεχωριστή περίοδο της ζωής του ατόμου. Διάφοροι πρωτοπόροι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι της εποχής εκείνης έχουν διατυπώσει θεωρίες σχετικά με την σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση και την εκπαίδευση.

Ο Pestalozzi (1746-1827) είναι εκείνος που οι ιδέες του επηρέασαν τον Robert Owen, όταν ίδρυσε το πρώτο σχολείο βρεφών στη Σκωτία το 1816, δίνοντας ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για μικρά παιδιά συμπεριλαμβάνοντας το ελεύθερο παιχνίδι.

Ο ψυχολόγος Burrhus Frederic Skinner έλεγε ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο κοινωνικοποίησης και ενίσχυσης του παιδιού.

Ο Wilderspin (1792-1866) προώθησε τον εγγραμματοισμό του τόσο μέσω της μάθησης με επανάληψη όσο και με τη διαθεσιμότητα υλικών και εμπειριών ενεργού συμμετοχής.

Ο Froebel (1782-1852) υποστήριξε τη σημασία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών προκειμένου να αφομοιώσουν τη γνώση και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη γλώσσα. Εισήγαγε την επικεντρωμένη στο παιδί προσέγγιση και υποστήριξε την ενεργό μάθηση.

Ο Steiner (1861-1925) ασχολήθηκε με την ατομικότητα των παιδιών, τη συνολική ανάπτυξή τους μέσω της εμπειρίας ενός δημιουργικού και ισορροπημένου προγράμματος σπουδών. Υποστήριξε ότι ο ρόλος του ενήλικα, το περιβάλλον και η διάθεση φυσικών πόρων ως υλικών παιχνιδιού ήταν σημαντικά.

Η Montessori (1870-1952) υποστήριξε την αξία του παιχνιδιού στη μάθηση των παιδιών και παρείχε εμπειρίες μάθησης πραγματικής ζωής σε ένα δομημένο σχεδιασμένο περιβάλλον, που ανέπτυξε τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών μέσω αισθητηριακών και επιστημονικών εμπειριών.

Η Isaacs (1885-1948) προώθησε το παιχνίδι και την εξερεύνηση μέσω της ενεργού συμμετοχής, ενθαρρύνοντας την ξεκάθαρη σκέψη και την ανεξάρτητη συμπεριφορά των παιδιών. Σπούδασε ψυχολογία του παιδιού με επιστημονικό τρόπο, μέσω της συστηματικής παρατήρησης παιδιών, μελετώντας την επίδραση της γλώσσας στη σκέψη και στα συναισθήματα.

Η McMillan (1860-1931) αρχικά παρείχε περιβάλλον υποστήριξης της υγείας των παιδιών, πίστευε επίσης στη σημασία του προσωπικού βιώματος και της ενεργού μάθησης και κυρίως στη σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της φαντασίας, των αισθημάτων και των συναισθημάτων.

Ο Vygotsky (1896-1934) πίστευε ότι η ποιότητα των κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων των παιδιών ήταν ζωτικής σημασίας, ότι οι ενήλικες και οι συνομήλικοι υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και ότι το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης (δυννητικής) ανάπτυξης, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σε υψηλό επίπεδο.

Ο Bruner (1915-2016) αντιλαμβανόταν τα παιδιά ως ενεργούς μαθητές οι οποίοι χρειάζονται προσωπικές εμπειρίες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τη σκέψη και τη μάθησή τους. Όπως ο Vygotsky, έτσι και ο Bruner πιστεύει ότι ο ενήλικας είναι σημαντικός για να παράσχει πλαίσιο στήριξης στη μάθηση των παιδιών.

Ο Piaget (1896-1980) ασχολήθηκε με τις σκέψεις και τις ιδέες που έχουν τα παιδιά, εξετάζοντας τον τρόπο που μαθαίνουν μέσα από στάδια. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι και η μάθηση μέσω ανακάλυψης είναι σημαντικά για την ανάπτυξη και ότι το φανταστικό παιχνίδι οδηγεί σε παιχνίδια με κανόνες (Beardsley & Harnett(1998) κ.α).

1.3 Ιστορική Αναδρομή του παιχνιδιού

Δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στη σημαντικότητα του παιχνιδιού από τα αρχαία χρόνια και το πώς είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού μας όπως και κάθε χώρας. Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού συναντάμε σε γλυπτικά έργα, σχέδια ζωγραφικής, σε κείμενα πεζογραφίας και ποίησης. Στην Ελλάδα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν υφάσματα, ξύλο ή και πηλό για να φτιάξουν τα παιχνίδια τους. Οι λαοί της Αιγύπτου, της Ινδίας, της Κίνας και της ανατολής γενικότερα είχαν πολλά παιχνίδια γυμναστικής όπως: πυγμαχία, κωπηλασία, πάλη, τόξα, χορό, κοντάρια, σφεντόνες κ.α. Στην αρχαία Ελλάδα υπήρχαν παιχνίδια-αναλύουμε στην επόμενη υποενότητα- παρακάτω όπως:

- Με σφαίρα: μπάλα, τρόπα.
- Με λίθους: πετροπόλεμο, πεντέλιθα.
- Με τροχούς: τροχός, κύκλιντρο.
- Τυχερά: εννιάδα, διαγραμμισμός.
- Ομαδικά: αμπάριζα, κρυπτίνδα.
- Χαλκή μυία(τυφλόμυγα)
- Με σχοινί: αιώρα, σχοινάκι.
- Με αντικείμενα: κώνος, πέταυρον.

Στα κλασικά χρόνια το παιχνίδι εμφανίζεται εντονότερα στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ακόμα και στη Σπάρτη, όπου η αγωγή ήταν αυστηρή, το παιχνίδι δεν έχασε την εξέχουσα θέση του. Τα παιδιά έπαιζαν το πένταθλο που βασιζόταν σε απλές ασκήσεις αλμάτων και δρόμων και κατέληγε σε σφαιριστικά παιχνίδια.

Την περίοδο του Μεσαίωνα η εκπαίδευση περιορίστηκε στα μοναστήρια και οι θεοκρατικές αντιλήψεις της εποχής προωθούσαν την πεποίθηση ότι πρέπει να ασκείται η ψυχή κι όχι το σώμα. Έτσι το παιχνίδι θεωρούνταν άωφο, ενώ παράλληλα απαγορεύτηκαν οι Ολυμπιακοί αγώνες.

Την εποχή του Βυζαντίου δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για τη θέση του παιχνιδιού στην κοινωνία, πιθανόν λόγω της καθαρά εκκλησιαστικής εκπαίδευσης της περιόδου ενώ κατά την Τουρκοκρατία μερικά από τα παιχνίδια των παιδιών ήταν το κυνηγητό, ο πετροπόλεμος, το κουτσό, η τυφλόμυγα. Την περίοδο του παγκοσμίου πολέμου το παιχνίδι δεν είχε ιδιαίτερη θέση στη ζωή των παιδιών, όταν η εύρεση φαγητού αποτελούσε καθημερινό άθλο.

Την εποχή της Αναγέννησης στην Ευρώπη, ο μεταρρυθμιστής Λούθηρος έδωσε το σύνθημα για άθληση. Την εποχή εκείνη εμφανίστηκαν και τεχνικά παιχνίδια όπως τάβλι και σκάκι. Με την επίδραση του ρομαντικού κινήματος του 18ου αιώνα, ήρθε ξανά στο προσκήνιο το παιχνίδι.

Ο J. J. Rousseau (1712-1778) διακήρυξε την επιστροφή στη φυσική ζωή και στο παιχνίδι και πίστευε ότι το παιχνίδι ήταν δικαίωμα του παιδιού για να εξερευνήσει τον φυσικό κόσμο στον οποίο ανήκει.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι το παιχνίδι για πολλά χρόνια απουσίαζε από τους εκπαιδευτικούς χώρους. Πέρασε μία εποχή όπου απαγορευόταν από τους γονείς για λόγους θρησκευτικούς, ηθικούς κ.α. (LangeveldM. 1964).

Στο παρελθόν υπήρχαν οι μεγάλες οικογένειες με τρεις γενιές παιδιά, γονείς και πρόγονοι μέχρι και το τέλος της προβιομηχανικής εποχής, με την πάροδο του χρόνου τα πράγματα άλλαξαν σε πυρηνική οικογένεια ή μικρή(μικρός αριθμός παιδιών). Καθόλη την περίοδο της μεγάλης οικογένειας η σκληρή δουλειά και πολλές ώρες εργασίας δεν άφηναν περιθώρια για παιχνίδια. Αργότερα την περίοδο

Βιομηχανικής επανάστασης με την εμφάνιση της πυρηνικής οικογένειας, τα δεδομένα εργασίας άλλαξαν (λιγότερες ώρες εργασίας).

1.4 Παιχνίδια της αρχαιότητας που παίζονται σήμερα

Σε αυτήν την ενότητα θα παραθέσουμε μερικά από τα παιχνίδια που συναντάμε στην αρχαιότητα και κάποια από αυτά παίζονται έως και σήμερα.

1. Αιώρα

Η κρεμαστή κούνια ή αλλιώς κρεμάστρα. Πρόκειται για ένα παλιό παιχνίδι όπου στην αρχαία Ελλάδα ονομαζόταν αιώρα ή σειρά, στο Βυζάντιο ως αιώρα/ κρεμάστρα, σήμερα συναντάται με την ονομασία κούνια και παίζόταν από αγόρια και κορίτσια. Η κατασκευή του αποτελούνταν από ένα ή πολλά σχοινιά, όπου οι δύο άκρες του δένονταν σ' ένα γερό κλαδί δέντρου ή σε κάποια οριζόντια δοκό, είτε από το υπέρθυρο της πόρτας ή από όπου ήταν δυνατό, σχηματίζοντας έτσι ένα U.

Συνήθως στο σημείο που καθόταν το παιδί τοποθετούσαν γύρω - γύρω από το σχοινί ένα παχύ ύφασμα ώστε να δημιουργηθεί ένα πρόχειρο κάθισμα. Στην παραλλαγή της αιώρας που γνωρίζουμε ως πέταυρον, την πρόχειρη μορφή καθίσματος, έχει αντικαταστήσει μια σανίδα λεπτή και μακριά, κατάλληλως προσαρμοσμένη πάνω στο σχοινί γερά.

Η σανίδα αυτή ονομαζόταν πέταυρον, εξ ου και η ονομασία αυτού του τύπου αιώρας, κάνει το παιχνίδι πιο ευχάριστο, αλλά ταυτόχρονα δίνει την δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί και ως όργανο γυμναστικής.

Το παιχνίδι αυτό υποκρύπτει και εμπεριέχει έντονες θρησκευτικές αλληγορίες και από τους μύθους που το συνοδεύουν διαπιστώνουμε ότι όλη η ιστορία της είναι ταυτισμένη με τη διονυσιακή λατρεία και την αποδοχή της εκ μέρους των Αθηναίων.

2. Ακινήτινδα

Στα νεώτερα χρόνια υπήρξε με την ονομασία τ' Αγκούτς. Παραλλαγή του παιχνιδιού είναι τα σημερινά αγαματάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα. Στην ακινήτινδα, οι παίκτες μόλις δοθεί το σύνθημα πρέπει να μείνουν ακίνητοι σε όποια στάση βρίσκονται. Εκείνος που θα κουνηθεί βγαίνει από το παιχνίδι.

3. Αμπάριζα

Σήμερα το συναντάμε με το ίδιο όνομα και σαν σκλαβάκια. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα ορίζει ένα δέντρο ή μια κολώνα για μάνα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να προστατεύει η κάθε ομάδα την μάνα της. Τα παιδιά αποφασίζουν ή γίνεται κλήρος, για το ποια ομάδα θα ξεκινήσει πρώτη. Ένα από τα παιδιά της ομάδας βγαίνει στο χώρο ανάμεσα από τις μάνες και παράλληλα βγαίνει και από την άλλη ομάδα ένα παιδί. Συναντιούνται και προσπαθούν να αγγίξουν ο ένας τον άλλο, όποιος προλάβει να χτυπήσει τον άλλο, τον αιχμαλωτίζει και τον οδηγεί στη μάνα του. Ύστερα βγαίνει ένα παιδί από τη δεύτερη ομάδα και παράλληλα άλλο ένα από την πρώτη. Παίζουν με τον ίδιο τρόπο μέχρι να φτάσουν στον τελευταίο παίκτη. Ο τελευταίος που μένει προσπαθεί να προστατεύσει τη μάνα. Από την άλλη ομάδα μπορούν να του επιτεθούν δύο αντίπαλοι, όχι περισσότεροι, μπορεί να προσπαθήσει να ελευθερώσει τους αιχμάλωτους συμπαίκτες του για να τον βοηθήσουν, με ένα άγγιγμα. Τότε αυτοί φωνάζουν: «Παίρνω αμπάριζα και βγαίνω και σε κανένα δεν το λέω»

4. Ασκωλιασμός

Πρόκειται για ένα παιχνίδι ισορροπίας, σήμερα το βρίσκουμε ως ασκί και με παραλλαγές, στον τρόπο παιξίματος σαν: κουτσοκαλόγερος, κουτσό-κουτσό. Παιζόταν κατά κύριο λόγο στις γιορτές του Διονύσιου όπου τα παιδιά ανέβαιναν με το ένα πόδι σε ένα φουσκωμένο ασκί αλειμμένο με λάδι και το καθένα προσπαθώντας έτσι να βρει ισορροπία. Τις περισσότερες φορές έπεφτε κάτω, γεγονός που διασκεδάζε τα άλλα παιδιά. Το παιχνίδι αυτό παίζεται ακόμα και σε κάποιες περιοχές.

5. Αστραγαλισμός

Ένα τυχερό παιχνίδι(ζάρια), παίζονταν με πεσσούς-κύβους (ζάρια) και κότσια (αστραγάλους). Μετέπειτα υπήρξαν κάποιες παραλλαγές στον τρόπο παιξίματος, χρησιμοποιώντας όμως κότσια(προέρχεται από βυζαντινή ορολογία), αμύγδαλα, ποντιακά καρύδια (μικρά στο μέγεθος) ακόμη και μεταλλικά νομίσματα.

Οι αστράγαλοι ήταν τα αντικείμενα με τα οποία παίζονταν το παιχνίδι αστραγαλισμός, διάφορα παιχνίδια δεξιότητας, 'τυχερά' αλλά χρησίμευαν και ως μέσον πρόβλεψης του μέλλοντος και μαντικού χρησμού.

Οι αρχαίοι Έλληνες τα θεωρούσαν επίσης και αποτροπαϊκά και πολλές φορές αποτελούσαν κομμάτια περιδεραιού μαζί με άλλα προφυλακτικά αντικείμενα (amuletum). Είναι άγνωστο πότε έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του ο αστραγαλισμός. Στην ελληνική βιβλιογραφία η πρώτη αναφορά για τους αστραγάλους γίνεται από τον Όμηρο.

Οι αστράγαλοι ήταν ένα από τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών. Τους μετέφεραν μέσα σε ένα μικρό καλάθι για παιδικά παιχνίδια ή σε ειδικό σακουλάκι από δέρμα ή ύφασμα που λεγόταν φορμίσκος. Οι αστράγαλοι ήταν ή φυσικοί (από οστό γίδας ή αρνιού ή αγελάδας ή ακόμα κι ελαφιού) ή απομιμήσεις από χαλκό, σμάλτο, πηλό, γυαλί κ.α. Ωστόσο δεν γνωρίζουμε ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο παιζόταν αυτό το παιχνίδι. Από τις τέσσερις πλευρές του αστραγάλου οι δύο είναι στενές και οι δύο πλατιές. Οι δύο πλατιές ονομάζονταν ανάλογα με το σχήμα τους, η μία «πρανές» (ελαφρώς κυρτή), και η άλλη «ύπτιον» (ελαφρώς κοίλη). Οι δύο στενές πλευρές έχουν μικρή διαφορά: η λίγο εξογκωμένη ονομαζόταν το «χίον», η δε πιεσμένη «το κώνον». Σημασία στο παιχνίδι είχε η πλευρά με την οποία ο αστράγαλος άγγιζε το έδαφος και όχι, όπως σήμερα, η πλευρά με την οποία βλέπουμε το κότσι.

6. Κρυπτίνδα ή αποδιδρασκίνδα ή μυνίνδα

Στις μέρες μας εννοούμε το κρυφτό. Το όνομα του παιχνιδιού προέρχεται από τη φράση «συνωστισμός στο δωμάτιο». Πρώτη φορά εμφανίζεται στα 200 π.Χ σε ένα κείμενο του Ιουλίου Πολυδεύκη.

7. Αθυρμα, Το σημερινό αυτοκινητάκι

Με διάφορα υλικά δημιουργούσαν αμαξάκια και μετέφεραν τα άλλα παιδιά. Η παραλλαγή του ήταν ένα πήλινο αλογάκι σε ρόδες, που το έσερναν σε όλο το σπίτι. Συνήθως το έσερναν τα αγαπημένα τους σκυλιά κι όταν αυτά κουράζονταν το έσερναν τα παιδιά μόνα τους.

8. Βασιλίνδα

Όμοιο με το κλέφτες και αστυνόμοι

9. Διελκυστίνδα το σημερινό τράβηγμα του σχοινού, το τραβηχτό

Το σημερινό τράβηγμα του σχοινοῦ, το τραβηχτό. Παιχνίδι ανταγωνισμού με σχοινί ή άλλο μηχανισμό, στα άκρα του οποίου βρίσκονται αντίπαλα άτομα ή ομάδες που προσπαθούν, τραβώντας το σχοινί ή το μηχανισμό, να παρασύρουν τον αντίπαλο προς το μέρος τους

10. Κρικηλασία παιχνίδι με κρίκο, τροχό (το σημερινό στεφάνι)

Ο Άντυλλος περιγράφει το παιχνίδι σημειώνοντας ότι ο τροχός της κρικηλασίας ήταν ξύλινος, είχε ύψος μέχρι το στήθος αυτών που συμμετείχαν και που τον οδηγούσαν με μια μεταλλική ράβδο που έφερε ξύλινη λαβή καλούμενη «ελατήρ».

Ιδιαίτερα όμως οι αρχαίοι Έλληνες, κατά τον Άντυλλο, προτιμούσαν τον τροχό που έφερε «κρίκους παρακείμενους». Οι κρίκοι αυτοί ήταν μικροί μεταλλικοί που περιέρχονταν ελεύθερα γύρω από τη στεφάνη του τροχού που ήταν μεταλλικός ή ξύλινος. Κατά τη διαδρομή δε του τροχού τριβόμενοι οι κρίκοι αυτοί προκαλούσαν έντονο θόρυβο. Κατά τη κρικηλασία ο παίκτης δεν οδηγούσε τον τροχό σε ευθεία διαδρομή αλλά σε μαιανδρική. Για το σκοπό αυτό και ο αρχικά χρησιμοποιούμενος ευθύς ελατήρας αντικαταστάθηκε με κυρτό μεταλλικό και μάλιστα διπλά κυρτό προκειμένου ο παίκτης να κανονίζει προσφορότερα την ταχύτητα και τη διεύθυνση του τροχού.

Παραστάσεις της κρικηλασίας φέρονται σε πλήθος αγγείων από τα οποία και συμπεραίνεται ότι το παιχνίδι ήταν πολύ προσφιλές τόσο σε μικρά παιδιά όσο και σε νέους. Στις παραστάσεις αυτές φέρονται συνηθέστερα νεαρά μυθικά πρόσωπα όπως ο Γανυμήδης, νεαρές θεότητες, νύμφες ακόμη και ο Έρως.

11. Κώνος ή στρόμβος, στρόβιλος, ρόμβος, βόμβυκας, η γνωστή σβούρα

Το παιχνίδι αυτό βασίζεται στο φαινόμενο της γυροσκοπικής μετάπτωσης. Έχουμε ένα σφόνδυλο που περιστρέφεται γύρω από έναν άξονα συμμετρίας του όπου το κάτω μέρος του ακουμπά με τη μύτη του σε μία επιφάνεια, όπως π.χ ενός τραπεζιού. Η σβούρα λειτουργεί με τον τρόπο που γνωρίζουμε, μέσα σε βαρυτικό πεδίο που έχει μορφή όπως αυτό στην επιφάνεια της Γης. Ο άξονας περιστροφής δεν είναι εντελώς κατακόρυφος και διαγράφει κώνο που ολοένα ανοίγει και στο τέλος η σβούρα πέφτει μόλις ακουμπήσει στην επιφάνεια που τη στηρίζει. Η κίνηση αυτή που κρατά τη σβούρα όρθια και δεν πέφτει, ενώ φαίνεται να γέρνει. Αν η σβούρα στηρίζεται πάνω στη «μύτη» μιας καρφίτσας, μπορεί να συνεχίσει να εκτελεί τη μετάπτωση του άξονα περιστροφής της ακόμη και εντελώς οριζόντια, δηλαδή ο άξονας να διαγράφει πλέον κύκλο αντί κώνου και η σβούρα φαίνεται να κρέμεται, όμως δεν πέφτει.

12. Πέταυρον

Η γνωστή σε όλους σημερινή τραμπάλα.

13. Πεντέλιθα

Γνωστά ως πεντόβολα συναντάται επίσης με το όνομα πετράδια, πενταπέτρια, πεντεκούκια, πεντεγούλια, στα βυζαντινά χρόνια ονομαζόταν καλαλάτζια ή καλολαλάκια.

14. Σφαίρα, μπάλα, το τόπι

Κάποια τα ονόμαζαν ουράνια σφαίρα και ήταν το πέταγμα της στον αέρα, χτυπώντας την στον τοίχο ή στο έδαφος. Άλλοι τρόποι ήταν: το χτύπημα της με κάποιο αντικείμενο (ξύλο ή ρακέτα), σηματοδύνοντας κάτι/κάποιο στόχο ή ρίχνοντάς τη μέσα σε κάποιο αντικείμενο ή τρύπα. Παιχνίδια που υπάρχουν ακόμα και σήμερα.

15. Σχοινοφιλίνδα, Το μαντηλάκι

Παίζεται το ίδιο και σήμερα αλλάζει ονομασία ,όπως μαντηλάκι, λουρί, λουριδίτσα, πετρούλα, χτυπητό, βαρετό, βαλμάς.

16. Χαλκή μυία ή ψηλαφίνδα

Στα σημερινά χρόνια το ονομάζουμε τυφλόμυγα, άλλες ονομασίες: τυφλοπάνι, τυφλοπαννιέρα. Στο παιχνίδι αυτό έδεναν με ένα μαντήλι τα μάτια ενός παιδιού και αυτό έλεγε «χάλκινη μύγα θα κυνηγήσω» τότε οι άλλοι απαντούσαν «θα κυνηγήσεις μα δεν θα την πιάσεις», και τον χτυπούσαν με τις ζώνες τους μέχρι να πιάσει ένα παιδί. Όταν έπιανε κάποιο παιδί προσπαθούσε να το αναγνωρίσει εάν το έβρισκε τότε εκείνο κυνηγούσε με τη σειρά του.

17. Χυτρίνδα(Η χύτρα)

Ένας παίκτης καθόταν κάτω και παρίστανε τη χύτρα. Ένας άλλος παίκτης, στηρίζοντας το αριστερό του χέρι πάνω στον καθισμένο, έτρεχε γύρω-γύρω σαν φύλακας. Παράλληλα, οι άλλοι παίκτες προσπαθούσαν να αγγίξουν τη «χύτρα», χωρίς όμως να χτυπηθούν από το φύλακα. Το παιχνίδι αυτό παίζεται μέχρι και σήμερα στη Ζάκυνθο και τη Λέσβο.

18. Πλαταγή(Κουδουνίστρα)

Το πρώτο παιχνίδι που έπιαναν στα χέρια τους τα βρέφη στην αρχαιότητα ήταν η πλαταγή (πλαταγώ = δημιουργώ ήχο κρούοντας), η κουδουνίστρα, που φέρεται να επινόησε ο «πατέρας» της μαθηματικής μηχανικής Αρχύτας από τον Τάραντα τον 4ο αι. π.Χ. και δείγμα της εκτίθεται στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Φτιαγμένη από πηλό ή μέταλλο και γεμισμένη με πετραδάκια ή σπόρους, όχι μόνο διασκεδάζε τα νήπια, αλλά, σύμφωνα με τις δοξασίες της εποχής, απομάκρυνε και τα κακά πνεύματα.

19. Πλαγγόνα / Νευρόσπαστο (η κούκλα)

Η κούκλα είναι από τα πλέον διαχρονικά και πιο διαδεδομένα σε όλους τους πολιτισμούς παιχνίδια. Η αρχαία Ελλάδα είχε παράδοση στις κούκλες τις συναντάμαι σε διάφορες περιόδους φτιαγμένες από διάφορα υλικά. Ονομάζοταν είδωλα, δάγυνα, πλαγγόνες, κόρες, γλυνές, κοροκόσμια ή κορούλλια, και νευρόσπαστα.

Νευρόσπαστα αποκαλούσαν τις αρθρωτές κούκλες (τις έλεγαν επίσης και νευρόσπαστα αγάλματα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρίες του παιχνιδιού

Το παιχνίδι εμφανίζεται για πρώτη φορά στα σχολεία στα τέλη του περασμένου αιώνα. Σε αυτή την αλλαγή συνέβαλαν η Montessori, ο Froebel και ο Decroly. Από εκεί και πέρα ξεκινά μία σειρά ψυχολογικών ερευνών από καταξιωμένους παιδαγωγούς, ψυχολόγους και άλλους ερευνητές όπως ο Groos, Claparede, Piaget, Freud, Spencer, Adler, Bruner, Vygotsky κ.α. Κάθε θεωρία προσθέτει το δικό της λιθαράκι για τη σημαντικότητα του παιχνιδιού και στο ότι συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες αυτές έχουν χωριστεί σε δύο κατηγορίες : στη πρώτη κατηγορία έχουμε τα κίνητρα τα οποία ωθούν το παιδί προς το παιχνίδι, αναζητούνται στις φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες, όπως αυτή του Schiller και Spencer η διέξοδος στη Πλεονάζουσα παιδική ενεργητικότητα.

Επίσης του Adler και Chateau που αναφέρουν ότι τα ελατήρια για το παιχνίδι είναι η χαρά, η ικανοποίηση και η διασκέδαση που προσφέρουν στο παιδί σε σύγκριση με τη ζωή. Η κατηγορία αυτή δε μπορεί να εξηγήσει γιατί ύστερα από εξαντλητική εργασία το παιδί έχει διάθεση για παιχνίδι καθώς και πώς παιχνίδια όπως της μίμησης ρόλων δίνουν τέτοια ευχαρίστηση στο παιδί.

Στη δεύτερη κατηγορία έχουμε τις τελολογικές θεωρίες όπου έρχονται να ερευνήσουν το βαθύτερο νόημα και το σκοπό του παιχνιδιού. Τέτοιες θεωρίες είναι η Θεωρία της ανάπαυσης του Αριστοτέλη όπου το παιχνίδι προσφέρει τη δυνατότητα να ξεκουραστεί το μυϊκό σύστημα αλλά δικαιολογεί μόνο τα παιχνίδια των ενηλίκων και η θεωρία του αταβισμού που αναλύουμε παρακάτω.

Έχουμε επίσης και τη Θεωρία της κάθαρσης ή Ψυχαναλυτική Θεωρία (Sigmund Freud) .

2.1 Η Θεωρία του Froebel

Η Θεωρία του Froebel χρησιμοποιεί ως βάση την προδιάθεση του παιδιού για το παιχνίδι, με στόχο την εσωτερική αρμονία για την απόκτηση γνώσης και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για να μπορέσει να αναπτυχθεί υγιές ένα ανθρώπινο όν (Manning 2005).

Ο Froebel ήταν επηρεασμένος από τον δάσκαλό του Pentalozzi (1746-1827) ο οποίος θεωρούσε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Froebel δίδασκε σε χώρους ειδικά διαμορφωμένους για παιδιά και όχι μέσα στις κλασικές αίθουσες του σχολείου. Μέσα από το παιχνίδι υποστήριζε ότι ένα παιδί μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο. Κάθε παιδί είχε ένα δικό του μοναδικό τρόπο μάθησης και έδινε έμφαση σε αυτό μέσω του παιχνιδιού, π.χ το χειρισμό διάφορων αντικειμένων (Manning 2005). Τέτοιες ασχολίες ήταν δραστηριότητες όπως χαρτοκοπτική, ζωγραφική, συναρμολογήσεις, κατασκευές από πηλό κλπ.

2.2 Η Βιωματική θεώρηση του Dewey(1859-1952)

Η Βιωματική θεώρηση του Dewey υποστήριξε ότι το παιχνίδι συνδέει τη ζωή με το σχολείο και αποτελεί μια βιωματική μάθηση χωρίς τεχνητά μέσα. Μέσω των παιχνιδιών τα παιδιά αποκτούν την εμπειρία, πρόκειται για μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους εκπαίδευσης όπου συμβάλλουν στην συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Vankúš, P. (2005).

2.3 Η Θεωρία της Montessori (1870-1952)

Η Θεωρία της Montessori η γνώστη σε όλους παιδαγωγός, επηρεάστηκε από το Rousseau, Pentalozzi και Froebel. Εισηγήγαγε στις σχολικές αίθουσες ειδικά σχεδιασμένο υλικό που βρίσκουμε στην εξής ιστοσελίδα <http://montessorimaterials.org/>. Πίστευε ότι τα παιδιά είναι ελεύθερα να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους θα μάθουν δικό τους τρόπο και ρυθμό. Μέσα από το παιχνίδι μπορούν να πειραματιστούν και να επιλύσουν προβλήματα.

2.4 Η Αναπτυξιακή θεωρία του Piaget

Η Αναπτυξιακή θεωρία του Piaget υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μία προκαθορισμένη βιολογική λειτουργία που συμβάλλει στη πνευματική ανάπτυξη. Χώρισε το παιχνίδι ως εξής: α) παιχνίδι άσκησης, β) συμβολικό παιχνίδι και γ) παιχνίδι κανόνων.

2.5 Η Αναπτυξιακή Θεωρία του Vygotsky (1978)

Η Αναπτυξιακή Θεωρία του Vygotsky εδώ το παιχνίδι «εμπεριέχει σε συμπεκνωμένη μορφή, όπως στην εστίαση ενός μεγεθυντικού φακού, όλες τις αναπτυξιακές τάσεις» έτσι το καθιστά ένα από τα σημαντικότερα πράγματα στα πρώτα χρόνια της ζωής του.

2.6 Η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενέργειας του Spencer

Η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενέργειας του Spencer υποστήριζε ότι ένα μικρό παιδί έχει πολλά αποθέματα ενέργειας μέσα του, τα οποία θέλει να αποβάλλει. Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί εκφράζει την ενέργεια αυτή.

2.7 Η Θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης

Η Θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης του Huizinga αναδεικνύει το πώς το παιχνίδι συνδέεται στην ανάπτυξη του πολιτισμού, θεωρεί ότι από το παιχνίδι μπόρεσαν να αναπτυχθούν διάφορες πτυχές του πολιτισμού όπου μετέπειτα πέρασαν στην συνείδησή μας. Ο Huizinga όρισε το παιχνίδι σαν μία δραστηριότητα η οποία αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από αισθήματα έντασης και χαράς (Χουιζίνγκα Γ, 1989).

2.8 Η θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας

Η θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας (ή αλλιώς αταβισμού ή ανακεφαλαίωσης) του ψυχολόγου Stanley Hall (1920) όπου παρατήρησε ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει ανάλογα με την ηλικία και επομένως το παιχνίδι αντανακλά την εξέλιξη του ανθρώπου ανακεφαλαιώνοντας και επεκτείνοντας συμπεριφορές του παρελθόντος. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι βοήθησε τα παιδιά να επεξεργαστούν πρωτόγονα ένστικτα που υπάρχουν στους ανθρώπους μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, αλλά που δε θα ήταν χρήσιμα σε έναν πιο σύγχρονο ανθρώπινο τρόπο διαβίωσης. Τα χώρισε μάλιστα στα εξής στάδια: ζώο, άγριος, φυλετική κοινωνία, σύγχρονη κοινωνία (Avril Brock, 2016).

2.9 Η θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης και των κοινοτήτων μάθησης

Πολλές από τις θεωρίες της μάθησης και της παιδείας στηρίζονται στη θέση ότι η μάθηση είναι ατομική διαδικασία, δηλαδή, ένα καθαρά προσωπικό ζήτημα. Επιπλέον, συχνά διατυπώνεται πως η μάθηση «έχει αρχή και τέλος, ξεχωρίζει από τις άλλες μας δραστηριότητες και είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας» (Wenger, 1999). Αν όμως

δούμε τα πράγματα από μια άλλη οπτική γωνιά, αν δηλαδή υποθέσουμε ότι η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και ότι προέρχεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις καθημερινές μας εμπειρίες, τότε σχηματίζεται μια διαφορετική εικόνα για τη διαδικασία της μάθησης. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση είναι που οδήγησε κάποιους παιδαγωγούς στην αναδόμηση της θεωρίας της μάθησης κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και της αρχές της δεκαετίας του 1990. Ανάμεσα σε άλλα, η ιδέα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (1993, 1998, 2003) οδήγησε τους Jean Lave και Etienne Wenger να διατυπώσουν το μοντέλο της «εγκατεστημένης μάθησης» (situated learning), υποστηρίζοντας ότι η μάθηση περιλαμβάνει μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες πράξης» (communities of practice) ή αλλιώς «κοινότητες μάθησης» (learning communities). Το κλασικό τους βιβλίο *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991), καθώς, επίσης, και η μετέπειτα συμβολή των Lave (1997), Lave και Chaiklin (1993), Wenger (1999) και Wenger και Snyder (2000α, β) δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για σημαντικές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις σε πολλά επίπεδα.

Αντί, λοιπόν, να αντιμετωπίσουν τη μάθηση ως την κατάκτηση συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων, οι Lave και Wenger (Wenger&Snyder, (2000) την τοποθέτησαν μέσα στην κοινωνική διάδραση, δηλαδή σε καταστάσεις συμμετοχής. Έτσι, οι μαθητές δεν διδάσκονται δομές σκέψης ή νοηματικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου, αλλά συμμετέχουν σε περιβάλλοντα-πλαίσια, που είναι ήδη δομημένα.

Με άλλα λόγια, οι Lave (Lave, 1997) και Wenger διατύπωσαν το επιχείρημα ότι η μάθηση είναι τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος-πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στην οποία πραγματοποιείται --είναι εγκατεστημένη.

Η πιο πάνω διαδικασία έχει χαρακτηριστεί από τους **Lave και Wenger** (1991) ως «**έγκυρη περιφερική συμμετοχή**» (legitimate peripheral participation). «Έγκυρη» γιατί όλοι οι συμμετέχοντες αποδέχονται τη θέση του μαθητή ως μέλους της κοινότητας μάθησης, «περιφερική» γιατί αρχικά οι συμμετέχοντες βρίσκονται στην περιφέρεια της κοινότητας μέχρι που να εμπλακούν σε πιο σημαντικά πράγματα και, τέλος, «συμμετοχική» γιατί συνιστά τη διαδικασία εκείνη δια της οποίας η γνώση αποκτιέται μέσω ενεργητικής συμμετοχής όλων των ατόμων που εμπλέκονται.

Το μοντέλο της εγκατεστημένης μάθησης στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές: (Tennant, 1997)

1. Είναι ανόητο να θεωρούμε πως υπάρχει γνώση εκτός συγκεκριμένου περιβάλλοντος-πλαισίου, αφηρημένου ή γενικού χαρακτήρα. Είναι αναγκαίο, η γνώση να τοποθετείται και να μαθαίνεται σε αυθεντικά περιβάλλοντα-πλαίσια, δηλαδή σε πλαίσια που περιλαμβάνουν τη γνώση μέσα σε εμπειρικές συνθήκες.

2. Η νέα γνώση και μάθηση βρίσκεται μέσα στις κοινότητες μάθησης και απαιτεί κοινωνική διάδραση και ομαδική συνεργασία.

Μπορούμε, βέβαια, να εγείρουμε αρκετά ερωτήματα, τόσο για την πρώτη όσο και για τη δεύτερη αρχή. Για παράδειγμα, πάντοτε υπάρχει η πιθανότητα η μάθηση να συμβαίνει με τρόπο που να μην αφορά κατ' ανάγκη συγκεκριμένο πλαίσιο ή συγκεκριμένη βιωματική εμπειρία. Ενδεχομένως, μάλιστα, να υπάρξουν περιπτώσεις αδυναμίας της κοινότητας μάθησης ή άσκησης τέτοιας εξουσίας που να εμποδίζει την είσοδο σε «νέα» μέλη.

Ωστόσο, γενικά μιλώντας, το μοντέλο της εγκατεστημένης μάθησης μπορεί να προσφέρει αξιόλογες ιδέες για νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε σε τρεις τέτοιες ιδέες:

α) Η μάθηση να πραγματώνεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων και την βιωματική εμπειρία (Anderson κ.α.1996). Παραδοσιακά, η μάθηση αξιολογείται με βάση την υπόθεση ότι είναι μια ατομική κατάκτηση και βρίσκεται «μέσα» στο μυαλό του κάθε ατόμου. Στην περίπτωση του μοντέλου της εγκατεστημένης μάθησης, η μάθηση δεν ανήκει σε ξεχωριστά άτομα αλλά στις διάφορες συζητήσεις μέσα στις οποίες συμμετέχουμε.

β) Οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν συνεχώς νέες ευκαιρίες στους μαθητές, ούτως ώστε να γίνουν μέτοχοι κοινοτήτων μάθησης μέσα και έξω από την τάξη (Wilson, 1993).

γ) Να υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ γνώσης και δράσης (Tennant, 1997). Η μάθηση είναι αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής. Η λύση των προβλημάτων και η μάθηση μέσα από την εμπειρία είναι βασικές διαδικασίες της εγκατεστημένης γνώσης. Με άλλα λόγια, η μάθηση δεν είναι αποκομμένη από τον κόσμο της δράσης αλλά βρίσκεται μέσα σε πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία συγκροτούνται από άτομα, πράξεις και καταστάσεις.

Κάποιοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι έχουν προεκτείνει το μοντέλο της εγκατεστημένης μάθησης και έχουν διερευνήσει τη «γεωγραφία της μάθησης». Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Salomon, «οι άνθρωποι φαίνεται ότι σκέφτονται συνδυαστικά ή με τη συνεργασία άλλων και με τη βοήθεια δεδομένων εργαλείων και εφαρμογών από την κουλτούρα» (Salomon, 1993). Με άλλα λόγια, τονίζεται η ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της μάθησης (ή της ευφυΐας) και των εργαλείων ή μέσων που έχουν στη διάθεση τους τα άτομα. Αυτά τα μέσα μπορεί να είναι οι βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο, αλλά μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνουν και τη χρήση εργαλείων όπως μολύβια και πένες. Με βάση την εν λόγω ιδέα, ο γνωστός ψυχολόγος Howard Gardner υποστηρίζει ότι είναι πιο χρήσιμο να αντικρίσουμε την ευφυΐα (και τη μάθηση) ως «δικτυωμένη» (distributed) μέσα στον κόσμο παρά ως κάτι που βρίσκεται κλεισμένο «μέσα» στα στεγανά πλαίσια του μυαλού μας.

Άλλοι, μάλιστα, ερευνητές έχουν αναπτύξει, ακόμη περισσότερο το μοντέλο της εγκατεστημένης μάθησης. Οι **Brown, Collins** και **Duguid** (Brown, κ.α. 1989) προτείνουν την ιδέα της «**γνωστικής μαθητείας**» (cognitive apprenticeship). Με αυτό τον όρο εννοούν ότι οι μαθητές ενισχύονται να αποκτήσουν , να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων. Έτσι, λοιπόν, η συνεργατική κοινωνική αλληλεπίδραση και η κοινωνική κατασκευή της γνώσης (κονστрукτιβισμός) γίνονται οι φορείς μέσω των οποίων οι μαθητές θα αναπτύξουν τις διάφορες γνωστικές τους δεξιότητες, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Ο Brown και οι συνεργάτες του τονίζουν επίσης, την ανάγκη για μια νέα επιστημολογία της μάθησης η οποία να αναγνωρίζει την ενεργητική γνωστική συμμετοχή των ατόμων, σε αντίθεση με την υπερβολική σημασία που δινόταν μέχρι τώρα στις καθαυτό αναπαραστάσεις της γνώσης. Κάποιοι παιδαγωγοί ιδίως στο χώρο της διδακτικής της επιστήμης και της τεχνολογίας υποστηρίζουν τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία να επικεντρώνονται στη δημιουργία πολλαπλών ευκαιριών για ανάπτυξη της γνωστικής μαθητείας (Roth&Mc Ginn (1998).

2.10 Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού

Με τον όρο «κονστρουκτιβισμός» περιγράφουμε το καλλιτεχνικό εκείνο ρεύμα κατά τη Σοβιετική Ένωση τη δεκαετία το 20' αλλά και στα πρώτα μετα επαναστατικά χρόνια που υπήρξε μέσα στη λογοτεχνία, τις εικαστικές τέχνες και την αρχιτεκτονική (Gray, 1987). Ωστόσο, δεν υπάρχει ένα αντίστοιχο φιλοσοφικό ρεύμα, που να καθορίζει τις αναγκαίες αρχές στοιχειοθέτησης μιας θεωρίας, η οποία θα επιβεβαίωνε την ύπαρξη μιας ξεχωριστής σχολής, παρά την απόπειρα του **Alexei Gan** το 1922 (Ο κονστρουκτιβισμός) να προσδώσει κάποιες βασικές αρχές -της τεκτονικής (του οργανικού χαρακτήρα της έκρηξης της εσωτερικής ουσίας), της φακτούρας (της συνειδητής επιλογής του αντικειμένου και της λογικής χρήσης του) και της κατασκευής (το διαμορφωμένο προϊόν μέσω της χρήσης του επεξεργασμένου υλικού). Παρά το γεγονός αυτό, ο στόχος της θεωρίας των κονστρουκτιβιστών, μπορεί να εστιαστεί στην υπέρβαση τόσο του ορθολογισμού (της καθαρής νόησης, η οποία λειτουργεί άσχετα με τα δεδομένα του εμπειρικού κόσμου) όσο και του εμπειρισμού (μοναδική πηγή γνώσης είναι οι αισθήσεις), παραπέμποντάς μας, στο στόχο τόσο της πλατωνικής Πολιτείας όσο και της Ουτοπίας του Th. More (Margolin, 1997).

Έτσι, αν και η κονστρουκτιβιστική θεωρία πρωτοεμφανίζεται τον 20° αιώνα στη Σοβιετική Ένωση, θα μπορούσαμε να πούμε εξετάζοντας την ιστορία της δυτικής σκέψης πως εντοπίζονται ήδη στη νοησιαρχική φιλοσοφία του Διαφωτισμού (Kant), αλλά και νωρίτερα, στη σκέψη του μεγάλου μοναχικού στοχαστή, του Ιταλού Giordano Bruno, ο οποίος, 200 σχεδόν χρόνια πριν από το κείμενο του Gan, θα στραφεί κατά της «μαθηματικής» σκέψης του Descartes και των φυσιογνωστικών, υποστηρίζοντας πως ο άνθρωπος γνωρίζει μονάχα ότι ο ίδιος δημιουργεί, δηλαδή την ιστορία του (Vico, 1999).

Η κονστρουκτιβιστική, λοιπόν, προσέγγιση αντιτίθεται στην περιγραφική αντιμετώπιση της επιστημονικής έρευνας και της τεχνολογίας (Gray, 1987. Tatlin, 1988. Feenberg, 1991) και θεωρεί πως τα προϊόντα της επιστήμης είναι το αποτέλεσμα μιας αναστοχαστικής διαδικασίας, που αφορά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η πραγματικότητα καθίσταται αντικείμενο της σκέψης (Knorr - Cetina, 1983. Brousseau, 1997) και η τέχνη η αντικειμενικότερη παράστασή –μορφή [gestalt]-της (Σκλόβσκι & Άιχενμπλουμ, 1985). Ο Ροντσένκο, ήδη το 1921, δηλώνει χαρακτηριστικά πως «η κονστρουκτιβιστική ζωή είναι η τέχνη του μέλλοντος» (Rodtchenko, 1988).

Από τα πιο πάνω, μπορούμε να υποψιαστούμε και τους λόγους, για τους οποίους, η θεωρία του κονστρουκτιβισμού επηρέασε βαθύτατα τόσο τον αμερικάνικο πραγματισμό (Dewey) όσο και τη σχολή της Φρανκφούρτης (Horkheimer - Adorno), επιστημολόγους (Kuhn - Wittgenstein) και παιδαγωγούς (Piaget - Bruner), οι οποίοι τόνισαν τη σπουδαιότητα της ενεργητικής και άμεσης επαφής στη γνωστική ανάπτυξη και την αναγκαιότητα της αποκατάστασης της συνέχειας ανάμεσα στην τέχνη και τα καθημερινά συμβάντα, τον άνθρωπο και το περιβάλλον του (Dewey, 1980). Γενικότερα μιλώντας, διάφορες επιστήμες -κυρίως ανθρωπιστικές- όπως αυτές της Φιλοσοφίας, της Κυβερνητικής, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, σήμερα ενδεχομένως να είχαν εξελιχθεί διαφορετικά αν δεν λάμβαναν σοβαρά υπόψη τις εν λόγω θέσεις και κώφευαν στις κραυγές αγωνίας όλων εκείνων που φώναζαν πως πρέπει να απαλλαγθούμε από την τέχνη που μασκαρεύει την

ανικανότητα της ανθρωπότητας και να αναζητήσουμε μια καινούργια μέθοδο οργάνωσης του κόσμου μας, χρήσιμη και ωφέλιμη.

Αυτό, ωστόσο, που εδώ θα μας απασχολήσει είναι η επιρροή της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου στην Παιδαγωγική επιστήμη και ειδικότερα ο τρόπος που, σύμφωνα με αυτήν, το μεμονωμένο άτομο ή η κοινωνία επεξεργάζεται τη γνώση. Έτσι, το συμπεριφοριστικό μοντέλο, που εστίαζε την περίοδο εκείνη του ρωσικού κονστρουκτιβισμού το ενδιαφέρον του στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά και που όριζε τη μάθηση ως αλλαγή στην εμφανή συμπεριφορά των ανακλαστικών λειτουργιών (Watson, 1925), αγνοώντας την κατασκευή παιδαγωγικών προτύπων και τη λεπτομερή περιγραφή των νοητικών δραστηριοτήτων, αντικαταστάθηκε από αυτό της προσωπικής ανακάλυψης που προκύπτει μέσα από την ενδεδειγμένη έρευνα, της θεματοποίησης, της προσπάθειας γενίκευσης, των αντιστοιχιών και της συνεχούς σύνδεσης των επιμέρους θεμάτων. Αν, λοιπόν, το συμπεριφοριστικό μοντέλο, υπαγορεύει την εξάσκηση και την παρέμβαση μέσα από ένα σχήμα διάδρασης (Παρασκευόπουλος, 1991) (ερέθισμα – αντίδραση) και ο γνωστικισμός, που αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '60 (Πόρποδας, 1991) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις μεταβλητές που καθορίζουν τις νοητικές λειτουργίες του ανθρώπου αναδεικνύοντας τους μηχανισμούς επεξεργασίας της πληροφορίας σε κεντρικό σημείο αναφοράς, ο κονστρουκτιβισμός του Vygotsky (1993, 1998, 2003) αποβλέπει στην ενεργό, αυτορυθμιζόμενη και αναστοχαστική γνώση. Αναγνωρίζεται, έτσι, η θεμελιώδης συνεισφορά της γνωστικής ψυχολογίας στην κατανόηση των μηχανισμών μάθησης, αλλά καθίσταται, επίσης, κατανοητό πως η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη δεξιότητα που βελτιώνεται με την εφαρμογή των κατευθυντήριων αρχών σε καθορισμένους γνωστικούς τομείς και σε συγκεκριμένα διδακτικά περιβάλλοντα, που αποτελούν αυτό που λέμε «κοινότητα μάθησης» (learning community).

Σύμφωνα με το Vygotsky η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι κοινωνική και εξυπηρετεί στην επικοινωνία (Βυγκότσκι, 2003), ενώ η διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης στο σχολείο είναι μια σημειωτικά διαμεσολαβημένη δραστηριότητα που ενυπάρχει μέσα σε μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη δραστηριότητα (Βυγκότσκι, 1993, 1998). Ο δάσκαλος, έτσι, αποδίδοντας το νόημα, διαμεσολαβεί μεταξύ του αναγνώστη και της γνώσης, προσφέρει υποστήριξη στο μαθητευόμενο και «χτίζει», σε συνεργασία με αυτόν, γέφυρες αντίληψης και γλωσσικής ικανότητας, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Wertsch, 1984), καθώς διαθέτει πλέον ένα ευρύ φάσμα επιλογής μέσων που εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους, με βάση τις γνώσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ο οποίος πλέον καλείται να μάθει να μαθαίνει.

Η αλλαγή, λοιπόν, του θεωρητικού υποβάθρου και η στροφή στην κονστρουκτιβιστική μέθοδο υπαγορεύει τη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική - κατευθυνόμενη- μάθηση στη διερευνητική, συνεργατική και ελεύθερη μάθηση, ενώ ο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας δεν είναι πλέον ούτε η συμπεριφορά ούτε η γνώση, αλλά ο τρόπος με τον οποίο το διδακτικό υλικό ολοκληρώνει το σύνολο των δραστηριοτήτων μιας τάξης ή ενός σχολείου. Η μάθηση, έτσι, καθοδηγείται και εξελίσσεται μέσω της κοινωνικής διάδρασης που διενεργείται κατά τη διάρκεια του μανθάνειν, καθώς ο δάσκαλος δημιουργεί και χρησιμοποιεί τη γνώση που προκύπτει από ενέργειες προσαρμοσμένες στο περιεχόμενο του μαθήματος (Lampert & Clark, 1990). Σύμφωνα, μάλιστα με το θεμελιώδη ή ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό του von Glasersfeld (1990) δεν υπάρχει αντικειμενική γνώση –που να τροποποιείται μέσα από την εμπειρία του μαθητή-- αλλά προσωρινή, υποκειμενική και άμεσα εξαρτώμενη από το κοινωνικό γίνεσθαι

και το ανθρωπολογικό περιεχόμενο του εκάστοτε στοχαστικού υποκειμένου (Cobb, 1994). Ο Ολλανδός παιδαγωγός, ακολουθώντας ουσιαστικά τις απόψεις του Vygotsky (1993), διαιρεί τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου σε κατώτερες και ανώτερες και επικεντρώνεται στις δεύτερες, αυτές δηλαδή που αφορούν στη συνειδητή και κοινωνική φύση του ατόμου, όπως επίσης και στη χρήση των συμβόλων, τα οποία λειτουργούν ως ψυχολογικά, ρυθμιστικά εργαλεία για την κοινωνική ζωή των ανθρώπων (Wertsch, 1984), η οποία, ωστόσο, και αυτή κατασκευάζεται στα πλαίσια της βιωματικής τους εμπειρίας.

2.11 Η Θεωρία της κάθαρσης ή Ψυχαναλυτική θεωρία

Η Θεωρία της κάθαρσης με εκφραστή τον ψυχολόγο/ψυχαναλυτή Sigmund Freud ο οποίος επηρεάστηκε από την θεωρία της κάθαρσης του φιλόσοφου Αριστοτέλη. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού προσπαθεί να ξεφύγει από τις καταστάσεις που βιώνει στη ζωή του και να τα εκφράσει όσα βρίσκονται στο συνειδητό ή ασυνειδητό, αναπαριστώντας ξανά τα όσα έζησε ή του προκάλεσαν εντύπωση/σύγχυση προσπαθώντας να αποκτήσει τον έλεγχο και να φτάσει σε ένα αποτέλεσμα κάθαρσης. Αναλαμβάνει έναν ενεργητικό ρόλο και προσπαθεί να χειριστεί την κατάσταση (Braun, 1991). «Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει αγχώδεις καταστάσεις με συμβολικό τρόπο» (Santer J. & Griffiths C. 2007). Το παιχνίδι δίνεται σαν διέξοδος στις καταπιεστικές από τη συνείδηση έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις και κοινωνικοί κανόνες (Κοροντζής Γ. Παναγιώτης, 1961). Στο παιχνίδι το παιδί είναι ελεύθερο να πραγματοποιήσει τις φαντασιώσεις του (Παγιατάκης, 1951).

Συγκεκριμένα οι ψυχαναλυτές Herron και Sutton-Smith, μας τονίζουν ότι το παιχνίδι μπορεί να «μετριάσει την τραυματική επίδραση της πρόσφατης εμπειρίας» (Santer J. & Griffiths C. (2007).

2.12 Η Θεωρία της προπαρασκευής

Η Θεωρία της προπαρασκευής ή αυτοαγωγής του Groos υποστήριζε ότι τα νεαρά ζώα και τα παιδιά των ανθρώπων μαθαίνουν στο παιχνίδι εξασκώντας τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν για την ενήλικη ζωή.

2.13 Η Θεωρία των ενστίκτων του Rousseau

Η Θεωρία των ενστίκτων του Rousseau όπου το παιχνίδι δίνεται σαν ένστικτο και το παιδί παίζει από ένστικτο, εδώ το παιδί εξωτερικεύει τα αρχέγονά του, τα καλλιεργεί και αναπτύσσει φτάνοντας έτσι στο στάδιο ωριμότητάς του.

2.14 Η Θεωρία του Roger Caillois

Η Θεωρία του Roger Caillois υποστηρίζει ότι παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα ελεύθερη, η οποία παύει να υπάρχει μόλις πάρει το χαρακτήρα υποχρέωσης ή ενταχθεί σε μια παραγωγική σκοπιμότητα. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού υπακούει αυστηρά και μόνο στους δικούς της κανόνες, που δεν ενσωματώνονται υποχρεωτικά στους κανόνες και τα πρότυπα της καθημερινής ζωής.

2.15 Η Θεωρία της Βιολογικής λειτουργίας του E. Claparede

Η Θεωρία της Βιολογικής λειτουργίας του E. Claparede αναφέρει ότι το παιχνίδι ενυπάρχει στον άνθρωπο ως έμφυτη βιολογική τάση . Κι αυτό διότι μέσω του παιχνιδιού υποβοηθείται η διαμόρφωση των οργάνων του ανθρώπου και επιτυγχάνεται έτσι η ζωική λειτουργία.

2.16 . Η Θεωρία «της έξαρσης του Εγώ» και της επιτυχίας.

Οι Janet P. και Chateau J. υποστηρίζουν ότι η απόφαση έγκειται στο παιδί για το ποια παιχνίδια θα παίξει με σκοπό την δοκιμή της χαράς που θα του προσφέρει η επιτυχία, η ανάδειξη των ικανοτήτων του και των δυνατοτήτων του και επίσης για να ικανοποιηθεί η επιθυμία του παιδιού αναφορικά με την επιβεβαίωσή του ως άτομο. Η θεωρία βρίσκει κενό σε ανάλυση αρκετών ειδών παιχνιδιών με ιδιαίτερη θέση σε αυτό να καταλαμβάνουν τα μιμητικά παιχνίδια. Ο λόγος που ισχύει κάτι τέτοιο είναι η ύπαρξη του αυθορμητισμού που φαίνεται να απουσιάζει από σειρά ανταγωνιστικών παιχνιδιών όπου και προσφέρεται στο παιδί η επιβεβαίωση του «εγώ» του (Αντωνιάδης, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παιδαγωγικά συστήματα

3.1. Παιδαγωγικά συστήματα

Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πρώτες και βασικές δραστηριότητες του ανθρώπου και κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη σημασία του παιχνιδιού για τη ψυχική ισορροπία και κοινωνική ωριμότητα του παιδιού.

Εδώ θα καταγράψουμε τους τύπους και τις μορφές του παιχνιδιού με βάση την ταξινόμηση ανάλογα με την ηλικία και το αντίστοιχο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού αλλά και την παράθεση απόψεων μελετητών, φιλοσόφων, ψυχολόγων, ερευνητών. Κατόπιν θα προσδιορίσουμε την εκπαιδευτική συνοχή που προσδίδει το παιχνίδι και με ποιους τρόπους εντάσσεται στη μαθησιακή προοπτική.

3.2. Ο υπολογιστής ως μέσο διδασκαλίας.

Η διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ, ως βοηθητικού και υποστηρικτικού μέσου, δίνει τη δυνατότητα για αλλαγή των διδακτικών πρακτικών. Οι υπολογιστές δηλαδή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν: ως εργαλεία μάθησης από τους μαθητές, ως εκπαιδευτές των μαθητών για να τους διδάξουν κάποια ύλη, ως αντικείμενο μελέτης για τα παιδιά, ως μαθητευόμενοι των παιδιών και ως ταξινομητές των πληροφοριών.

Τα μαθηματικά παιχνίδια αποτελούν ίσως την πιο ελκυστική κατηγορία λογισμικού, αφού με τη χρήση φωτογραφιών, εικόνας και ήχου δημιουργούν ένα ιδιαίτερα ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την εκμάθηση των μαθηματικών. Ο σχεδιασμός τους στηρίζεται στη μάθηση μέσα από ψυχαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους.

Η κρεμάλα, όπου ο μαθητής προσπαθεί να μαντέψει ένα-ένα τα γράμματα και έτσι με ευχάριστο τρόπο φτάνει στη λύση, το Σταυρόλεξο, όπου ο υπολογιστής χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και αυτόματα παράγει ένα σταυρόλεξο διαφορετικό για τον κάθε μαθητή, το Κρυπτόλεξο, που μοιάζει με το σταυρόλεξο, το Φιδάκι, το Sudoku είναι μερικά από τα παιχνίδια. Ειδικά προγράμματα τα οποία είναι εκπαιδευμένοι να χρησιμοποιούν παιδοψυχολόγοι, παιδοψυχίατροι και λογοθεραπευτές, επιτρέπουν μία δυναμική προσέγγιση για την αντιμετώπιση δυσκολιών όπως η δυσλεξία, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, ή θεμάτων που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο. Έτσι ο υπολογιστής, γίνεται μέρος συγκεκριμένων θεραπευτικών στόχων. Οι ασκήσεις γίνονται ευχάριστες και Παράλληλα αυξάνεται το κίνητρο του παιδιού για συνεργασία και συμμετοχή, αυξάνοντας κατά πολύ την αποτελεσματικότητα και την πρόοδό του. Οι ανάγκες του παιδιού είναι αυτές που καθορίζουν τον τρόπο χρήσης του υπολογιστή καθώς και τα ενδιαφέροντα του.

3.3. Παιχνίδι και φυσική αγωγή

Σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής δεν είναι η ανάπτυξη των μυικών ομάδων αλλά η ολόπλευρη κινητικότητα του σώματος. Οι σωστές δραστηριότητες είναι αυτές που θα προετοιμάσουν το παιδί για το παιχνίδι. Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών είναι απαραίτητες και καθοριστικές για την ωρίμανση και τον συντονισμό του νευρικού συστήματος του παιδιού. Το παιδί μέσα από τα παιχνίδια στο μάθημα αυτό διασκεδάζουν θεωρώντας πως είναι η ευκολότερη και πιο διασκεδαστική ώρα της σχολικής μέρας. Η αλήθεια όμως είναι πως τα παιδιά χωρίς να το καταλαβαίνουν αναπτύσσουν μια σειρά από ικανότητες όπως: οπτική, κιναισθητική, ακουστική,

σωματική αντίληψη, αντοχή, δύναμη, ευλυγισία, ευκινησία, εκφραστική κίνηση, δημιουργικότητα. Με σωστά παιχνίδια λοιπόν και υπό τη καθοδήγηση του δασκάλου φυσικής αγωγής το παιδί έχει τη δυνατότητα να κατακτήσει παίζοντας μια σειρά από χρήσιμες δεξιότητες για την εξέλιξή του.

Συμπερασματικά το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό, μέσο που συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη του παιδιού, να καλλιεργηθεί η φαντασία και να αναπτυχθεί η μνήμη. Συμβάλλει και στη συναισθηματική του ανάπτυξη, προκαλώντας ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις οι οποίες συμβάλλουν στην πνευματική ευφορία και γενικά η ψυχή του παιδιού σμιλεύεται και εξευγενίζεται. Με τα βιβλία, το παιχνίδι πρέπει να ενταχθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες του παιδιού. Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να μην ξεχνά την εκμάθηση μέσα από ένα διασκεδαστικό παιχνίδι.

3.4. Παιδαγωγικά συστήματα δέκα γνωστών παιδαγωγών

Στην συνέχεια θα παραθέσουμε τα παιδαγωγικά συστήματα από δέκα μεγάλους παιδαγωγούς, μελετητές και θεωρητικούς της εκπαίδευσης, που σημάδεψαν με τα έργα τους τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική, και των οποίων το έργο επέδρασε καταλυτικά στην διαμόρφωση της σύγχρονης παιδαγωγικής.

3.5. Τζον Ντιούι (John Dewey: 1859-1952)

«Η εκπαίδευση είναι ζωή η ίδια, και όχι προετοιμασία για μία μελλοντική ζωή».

Αμερικάνος φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός. Γεννήθηκε στο Μπέρλινγκτον (Burlington) του Βερμόντ. Δίδαξε σε πολλά πανεπιστήμια και μελέτησε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Στις μελέτες του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική αλλαγή που ξεκίνησε στις ΗΠΑ στις αρχές του αιώνα και έθεσε στο κέντρο της εκπαίδευσης τους μαθητευόμενους αντί για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Κατά την εργασία του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο (1894-1904) ο Ντιούι ενδιαφέρθηκε για τη μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Έδωσε έμφαση στη μάθηση μέσω διαφόρων δράσεων και όχι των τυπικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εναντιώθηκε στις αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους. Άσκησε κριτική τόσο στην εκπαίδευση που στοχεύει στη διασκέδαση των μαθητών και την απασχόλησή τους με ανούσιες δραστηριότητες, όσο και στην εκπαίδευση που στοχεύει αποκλειστικά στην επαγγελματική κατάρτιση. Δίκαια θεωρείται «ο άνθρωπος που άλλαξε την εκπαίδευση των ΗΠΑ»

Μεγαλωμένος σε μία μικρή επαρχιακή πόλη ο Ντιούι θεώρησε το σχολείο ως ένα χώρο κοινοτικής ζωής που στοχεύει στη μάθηση. Δίκαια θεωρείται «ο άνθρωπος που άλλαξε την εκπαίδευση των ΗΠΑ», δίνοντάς της το φιλελεύθερο, αντιαυταρχικό χαρακτήρα που έχει έως σήμερα. Η έμφαση στον πειραματισμό, η ευελιξία στα προγράμματα, η σημασία που δίνεται στο ενδιαφέρον των μαθητευόμενων θεσμοθετήθηκαν στο αμερικάνικο σχολικό σύστημα υπό τη δική του επιρροή.

Ο Ντιούι τάχτηκε κατά της ιδεολογίας του φασισμού και ειδικότερα κατά της ναζιστικής βίας πάνω στην παιδαγωγική. Κυριότερα συγγράμματά του είναι: «Εμπειρία και Φύση», «Το σχολείο και το παιδί», «Πώς σκεπτόμαστε», «Δημοκρατία και εκπαίδευση», «Ελευθερία και μόρφωση» κ.ά.

3.6. Μαρία Μοντεσσόρι (Maria Montessori: 1870-1952)

«Δεν ανακάλυψα καμία εκπαιδευτική μέθοδο. Απλά έδωσα σε μερικά μικρά παιδιά την ευκαιρία να ζήσουν»

Γεννήθηκε στην Ανκόνα από μορφωμένους αλλά φτωχούς γονείς. Στη συντηρητική Ιταλία του τέλους του 19^{ου} αιώνα κατάφερε να γίνει η πρώτη γυναίκα ιατρός στη χώρα της. Συμμετείχε ενεργά στο γυναικείο κίνημα και έκανε σχετικές ομιλίες σε όλη την Ευρώπη, πράγμα που της έδωσε μεγάλη δημοσιότητα. Οι Υπουργοί παιδείας στην Ιταλία της απαγόρευσαν κάθε πρόσβαση σε παιδιά του Δημοτικού σχολείου, οδηγώντας την να ασχοληθεί με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα εξαιρετικά αποτελέσματα και η συνεχής πρόοδος των μεθόδων της, η ενασχόλησή της με μη προνομιούχα παιδιά της έδωσαν ευρύτατη αποδοχή και ξεσήκωσαν κύματα ενθουσιασμού σε όλο τον κόσμο. Το 1939 έφυγε από την πατρίδα της για την Ινδία και τη Σρι Λάνκα, όπου και έζησε έως το 1947. Για τη Μοντεσόρι το παιδί μαθαίνει αυθόρμητα.

Το Μοντεσοριανό δομημένο περιβάλλον επιτυγχάνεται με τα εκπαιδευτικά υλικά και παιχνίδια, μα και με την κατασκευή των σπιτιών των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως εκείνοι που δομούν το παιδικό περιβάλλον ώστε αυτό να παράσχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Εδώ τα πολύ μικρά παιδιά δεν αναγκάζονται να ζήσουν σε κτίρια που έχουν κατασκευασθεί από και για τους ενήλικες, αλλά σε φιλικούς και ευχάριστους χώρους, όπου ακόμα και τα αντικείμενα που χειρίζονται σέβονται τις διαστάσεις τους.

Σήμερα βρίσκουμε την επίδραση της Μοντεσόρι (α) σε ένα σύνολο παιδαγωγικών προταγμάτων που και εκείνη συνέβαλε ώστε να αναδυθούν, και (β) στην καθαρόαιμη «Μοντεσοριανή» παράδοση των ομώνυμων σχολείων.

Ανοικτή τάξη. Η Μοντεσόρι συνέβαλε στην επιχειρηματολογία για «ανοικτές τάξεις» και για «εκτός των θυρών» εκπαίδευση. Η σχολική τάξη, το ίδιο το σχολικό κτίριο, συγκρούονται με τη φύση του παιδιού. Η χρήση των Μοντεσοριανών υλικών είναι δυνατό να γίνεται εκτός των θυρών του σχολικού ιδρύματος, στο -σχεδιασμένο για να επιτύχει μάθηση (δομημένο)- περιβάλλον. Ωφέλιμο θα ήταν να αντικατασταθούν από χώρους που να προσαρμόζονται στις διαστάσεις του παιδικού σώματος, όπως το «**σπίτι των παιδιών**» (Casa dei bambini).

3.7. Οβίντ Ντεκρολί (Ovide Decroly, Ρενέ 1871 – Βρυξέλλες 1932)

«Δεν πρόκειται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, της γραφής ή της μέτρησης, που είναι δευτερεύοντα. Το σημαντικό είναι η ζωή του παιδιού, το πώς θα μετατραπεί σε άνθρωπο»

Γεννήθηκε το 1871 στο Ρενέ (Βελγίου). Γόνος βιοτέχνη. Απείθαρχος και με αντικληρικανικές απόψεις, εισάγεται στη Ιατρική σχολή της Γάνδης. Ολοκληρώνει τις Ιατρικές του σπουδές με σύντομες επισκέψεις στο Βερολίνο και το Παρίσι. Ασκεί τη Ιατρική έως το 1901, οπότε και έρχεται σε επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες και ψυχολογικά προβλήματα και έλκεται από την Παιδαγωγική. Από το 1907 εγκαταλείπει στην ουσία την Ιατρική, αναλαμβάνοντας διευθυντής του Σχολείου «Ερμιτάζ». Η «μέθοδος Ντεκρολί» που αναπτύσσει, υιοθετείται από την Πόλη των Βρυξελλών το 1920.

Στόχος του σχολείου για τον Ντεκρολί δεν είναι η «διδασκαλία» αλλά η «εκπαίδευση». Ο Ντεκρολί πρεσβεύει μία πολύ συγκεκριμένη περιγραφή των ψυχολογικών και διανοητικών δυνατοτήτων του παιδιού για κάθε ηλικία, που θυμίζει επίσης πολύ τα μεταγενέστερα «στάδια» του Πιαζέ.

Η σχολική τάξη μετατρέπεται απλά σε χώρο συνάντησης των μαθητευόμενων. Η μάθηση πραγματοποιείται “εκτός των θυρών”. Στην τάξη τους οι μαθητευόμενοι συλλέγουν, κατατάσσουν, ταξινομούν και ανατρέχουν στα υλικά, τα βιβλία, τα

αρχεία, τα υλικά που έχουν συλλεχθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του Ντεκρολί είναι πως οργανώνεται στη βάση «κέντρων ενδιαφέροντος» που είναι προσαρμοσμένα στις μαθητικές ανάγκες και δυνατότητες.

Ένα καλά προσδιορισμένο «κέντρο ενδιαφέροντος» προσφέρει στο δημιουργικό εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να οργανώσει τη μάθηση πολλών γνώσεων που στην παραδοσιακή διδασκαλία προσφέρονται κατατεμαχισμένα σε «μαθήματα».

Εξακολουθεί να θεωρείται ένας από τους αναμορφωτές στη γαλλόφωνη εκπαίδευση, όπου πάντως, στο “Ρεπουμπλικανικό” και γραφειοκρατικό κλίμα της, αναγνωρίζεται λιγότερο από ότι π.χ. ο Ντιούι στον αγγλοσαξονικό κόσμο. Ιδιαίτερη επιρροή έχει η μέθοδος «Ντεκρολί» για την Ανάγνωση, η λεγόμενη και “**ολική μέθοδος ανάγνωσης**”.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή το παιδί ξεκινάει από την αναγνώριση των λέξεων και τη σύνδεση του κάθε “σχεδίου” με την αντίστοιχη έννοια.

Η ανάλυση σε «συλλαβές» και «γράμματα» ακολουθεί, και σε μεγάλο βαθμό πραγματοποιείται αβίαστα από το ίδιο το παιδί, που διευκολύνεται πάντως και από ειδικές «αναλυτικές» ασκήσεις-δράσεις. Όπως ακριβώς το παιδί μαθαίνει να μιλάει μιλώντας, έτσι μπορεί και να μάθει να διαβάζει διαβάζοντας.

3.8. Αλεξάντερ Νιλ (Alexander Sutherland Neill (17 October 1883 - 23 September 1973)

«Το καλύτερο που μπορεί να συμβεί σε ένα παιδί είναι να μη φοβάται»

«Ευχαριστιέμαι να γίνονται ευτυχισμένα και να περπατάνε με ψηλά το κεφάλι παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δε με νοιάζει»

«Το παιδί είναι ευτυχισμένο, όταν είναι ελεύθερο.»

Ο Αλεξάντερ Νιλ γεννήθηκε στο Φόρφαρ Σκωτίας το 1883, τέταρτος στη σειρά από δεκατρία παιδιά. Ο πατέρας του ήταν διευθυντής στο σχολείο του χωριού, ένας στεγνός πουριτανός που εξουσίαζε την τάξη του με σιδερένια πειθαρχία, χρησιμοποιώντας μία ποικιλία από σκληρές (και δημοφιλείς την εποχή εκείνη) σωματικές ποινές. Σε ηλικία 15 ετών, ως μαθητής-δάσκαλος ο Νιλ υποχρεώθηκε να χρησιμοποιήσει παρόμοιες μεθόδους στους μικρότερους συμμαθητές του. Οι σχέσεις με τον πατέρα του, που ποτέ δεν έκρυψε πως θεωρούσε τον γιο του ανίκανο και ηλίθιο, ήταν εξαιρετικά δύσκολες. Σε ηλικία 25 ετών ο Νιλ πήγε στο Εδιμβούργο, όπου σπούδασε Φιλολογία. Μετά από μία σύντομη δημοσιογραφική καριέρα ανέλαβε με τη σειρά του διευθυντής σε ένα μικρό σχολείο. Εκεί έγραψε το πρώτο του βιβλίο και άρχισε να διαμορφώνει τις ελευθεριακές εκπαιδευτικές του απόψεις.

Το 1917 επηρεάστηκε από την επίσκεψή του στο ίδρυμα «**Μικρή Κοινοπολιτεία**», όπου έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά αυτό-κυβερνιόνταν. Έκανε ψυχανάλυση και επηρεάστηκε από το Φροϋδισμό. Το 1921 ίδρυσε το σχολείο του, στην αρχή στη Γερμανία (περιοχή Δρέσδης). Μετακινήθηκε διαδοχικά στην Αυστρία και στη Νότιο Αγγλία (όπου το σχολείο ονομάστηκε Σάμερχιλ), πριν καταλήξει στη σημερινή του τοποθεσία, το Leiston της κομητείας του Suffolk. Μέχρι το θάνατό του παρέμεινε ο ευτυχής εμπνευστής του «Ελεύθερου Σχολείου» του.

Το Σάμερχιλ διοικείται από τα ίδια τα παιδιά, που αυτοκυβερνώνται με τις εβδομαδιαίες τους συνελεύσεις, ώστε να αποφευχθεί η αναρχία. Τα μαθήματα γίνονται λίγο πολύ με παραδοσιακό φιλελεύθερο τρόπο, αλλά οι μαθητές επιλέγουν τι, πότε και αν θα τα παρακολουθήσουν.

Ο Νιλ αναδείχθηκε σε «γκουρού» της ελευθεριακής εκπαίδευσης, ιδίως τις δεκαετίες του '60 και του '70. Τα βιβλία του έγιναν μπεστ-σέλερ και επηρέασαν τη φιλελεύθερη παιδαγωγική της εποχής.

Χωρίς να καθιερώνει ένα παιδαγωγικό δόγμα, χωρίς καν να δίνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην επιτυχημένη μάθηση, ο Νιλ υπερασπίστηκε με πάθος μία αγωγή βασισμένη στην ελευθερία. Θεωρούσε πως με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται για τα παιδιά μία ευτυχισμένη ζωή και η διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ακόμα και αν η “ελευθερία” αποβαίνει τελικά εις βάρος της μαθητικής επίδοσης ή της επαγγελματικής επιτυχίας, μία πιθανότητα που ο ίδιος παραδεχόταν με άνεση.

3.9. Σελεστάν Φρενέ (Celestin Freinet, 1896-1966)

«Η φυσιολογική οδός για τη μάθηση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η ερμηνεία και η επίδειξη, που είναι σημαντικά στο Σχολείο, αλλά η πειραματική εφαρμογή, αφητηρία που είναι φυσική και παγκόσμια.»

«Προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες.»

Γεννήθηκε σε ένα μικρό χωριό στα Γαλλο-ιταλικά σύνορα. Η φτωχική του καταγωγή δεν του επέτρεψε να ολοκληρώσει τις γυμνασιακές του σπουδές, με αποτέλεσμα να μην εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο αλλά σε Σχολή Δασκάλων.

Πολέμησε στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο όπου και τραυματίστηκε σοβαρά, και ξεκίνησε τη σταδιοδρομία του τέσσερα χρόνια μετά τη λήξη του πολέμου, το 1921. Αναμείχθηκε στο συνδικαλιστικό κίνημα, εγγραφόμενος στην Αναρχοσυνδικαλιστική Διδασκαλική Ομοσπονδία και έγινε μέλος της -κομμουνιστικών τάσεων- μειοψηφίας της. Μέλος του Γαλλικού Κ.Κ. το 1927. Από νωρίς (το 1924) άρχισε να πειραματίζεται στην τεχνική του «σχολικού τυπογραφείου». Η παιδαγωγική του εργασία ενέπνευσε πολλούς συναδέλφους του, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική Φρενέ να εξελιχθεί σε πολιτικό-παιδαγωγικό ρεύμα, που από το 1932 εκφράστηκε με το περιοδικό «L' Educateur Proletarien» (Προλετάριος Εκπαιδευτής). Οι καινοτομίες του ενόχλησαν τις τοπικές αρχές του Σαιν Πολ, που προσπάθησαν να τον μετακινήσουν σε άλλη περιφέρεια.

Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όπως γενικά θεωρούμε, με κανόνες και νόμους, αλλά από την εμπειρία. Το να ξεκινάμε με τη μάθηση των κανόνων και των νόμων στα Γαλλικά, την Τέχνη, τα Μαθηματικά, τις Επιστήμες, είναι σα να βάζουμε το κάρο μπροστά από τα βόδια.

Ο Φρενέ ίδρυσε έτσι και διηύθυνε από το 1935 ένα ανεξάρτητο επαρχιακό σχολείο. Το 1940 συνελήφθη ως πολιτικός αγκιτάτορας από τη -φιλική προς τους Ναζι-κυβέρνηση του Βισύ.

Κατά τη διάρκεια της κρατήσεώς του έγραψε τα σημαντικότερα παιδαγωγικά του έργα. Αφέθηκε ελεύθερος για λόγους υγείας και κατέφυγε στις Άλπεις, όπου πέρασε στη Γαλλική αντίσταση. Μετά την απελευθέρωση παίρνει τις αποστάσεις του από τον Κομμουνισμό και επί δύο δεκαετίες γίνεται στόχος δριμείων κριτικών από το Γ.Κ.Κ. Το 1947 ιδρύει το «Συνεργατικό Ινστιτούτο για το Μοντέρνο Σχολείο»(Institut Cooperatif pour l' Ecole Moderne- ICEM). Το έμβλημα του ICEM, που συνεχίζει την παράδοση του Φρενέ .

Οι παιδαγωγικές σταθερές του Σελεστάν Φρενέ

1. Το παιδί κι εμείς έχουμε την ίδια φύση
2. Το να είσαι μεγαλύτερος δε σημαίνει αναγκαστικά πως είσαι καλύτερος.

3. Η σχολική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι συνάρτηση της φυσιολογικής, οργανικής και θεσμικής του κατάστασης.
4. Κανείς -ούτε οι ενήλικες, ούτε τα παιδιά- δεν επιθυμεί να διατάσσεται.
5. Σε κανένα δεν αρέσει η υποταγή, διότι το να υποτάσσεσαι σημαίνει πως υποκύπτεις σε μία εξωτερική διαταγή.
6. Κανείς δεν επιθυμεί να υποχρεώνεται να εκτελεί μία εργασία, ακόμα και αν αυτή δεν του είναι ιδιαιτέρως δυσάρεστη. Αυτό που ενοχλεί είναι η υποχρέωση.
7. Ο καθένας επιθυμεί να επιλέγει την εργασία του, ακόμα και αν δεν πρόκειται για μία συμφέρουσα επιλογή.
8. Σε κανένα δεν αρέσει να δρα ως ρομπότ, να δρα δηλαδή μηχανικά και να δέχεται σκέψεις εγγεγραμμένες σε μηχανισμούς στους οποίους δε συμμετέχει.
9. Θα πρέπει να δίνουμε κίνητρα για την εργασία.
10. Αρκετά με το σχολαστικισμό. (10β). Κάθε άτομο θέλει να επιτύχει. Η αποτυχία είναι ανασταλτική, καταστροφείας της ορμής και του ενθουσιασμού. (10γ). Το φυσικό για το παιδί δεν είναι το παιχνίδι, αλλά η εργασία.
11. Η φυσιολογική οδός για τη μάθηση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η ερμηνεία και η επίδειξη, που είναι σημαντικά στο Σχολείο, αλλά η πειραματική εφαρμογή, αφετηρία που είναι φυσική και παγκόσμια.
12. Η απομνημόνευση, που τόσο χρησιμοποιεί το Σχολείο, δεν αξίζει ούτε είναι πολύτιμη, παρά μόνο όταν υπηρετεί πραγματικά τις ανάγκες της ζωής.
13. Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όπως γενικά θεωρούμε, με κανόνες και νόμους, αλλά από την εμπειρία. Το να ξεκινάμε με τη μάθηση των κανόνων και των νόμων στα Γαλλικά, την Τέχνη, τα Μαθηματικά, τις Επιστήμες, είναι σα να βάζουμε το κάρο μπροστά από τα βόδια.
14. Η νοημοσύνη δεν είναι, όπως κηρύσσει ο σχολαστικισμός, κάποια ειδική δεξιότητα που λειτουργεί σε κλειστό κύκλωμα, ανεξάρτητη από τα άλλα ζωτικά στοιχεία του ατόμου.
15. Το Σχολείο δεν καλλιεργεί παρά μία αφηρημένη έννοια νοημοσύνης που δρα έξω από τη ζώσα πραγματικότητα, με το χειρισμό λέξεων και απομνημονευμένων ιδεών.
16. Στο παιδί δεν αρέσει το από καθ' έδρας μάθημα.
17. Το παιδί δεν κουράζεται να ασκεί μία εργασία που συμβαδίζει με τη ζωής του, που είναι, για να το πούμε έτσι, λειτουργική.
18. Κανείς, ούτε ενήλικας, ούτε παιδί, δεν αγαπά τον έλεγχο και την τιμωρία, που θεωρούνται πάντα ως πλήγμα στην αξιοπρέπεια, ιδίως όταν εκτελούνται δημοσίως.
19. Οι βαθμοί και οι κατατάξεις είναι πάντα λάθος.
20. Να μιλάτε όσο γίνεται λιγότερο.
21. Το παιδί δεν αγαπά την εργασία “σε κοπάδι”, όπου το άτομο πρέπει να υποκύψει σαν ρομπότ. Αγαπά την ατομική εργασία ή την ομαδική εργασία εντός μίας ομάδας που συνεργάζεται.
22. Η τάξη και η πειθαρχία στην τάξη είναι απαραίτητες.
23. Οι τιμωρίες είναι πάντα λάθος. Είναι όνειδος για όλους, και ποτέ δεν επιτυγχάνουν τον επιθυμητό στόχο.
24. Η αναβίωση του Σχολείου προϋποθέτει τη σχολική συνεργασία, πάει να πει τη διαχείριση της σχολικής ζωής από τους χρήστες, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτή.
25. Η υπερφόρτωση των τάξεων είναι πάντα λάθος.
26. Η σημερινή αντίληψη των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων καταλήγει στην ανωνυμία δασκάλων και παιδιών. Ως εκ τούτου είναι λάθος και εμπόδιο.

27. Προετοιμάζουμε τη Δημοκρατία του αύριο με τη Δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό Σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες.

28. Δεν είναι δυνατό παρά να εκπαιδεύουμε μέσα σε κλίμα αξιοπρέπειας. Το να σεβόμαστε τα παιδιά, όπως αυτά οφείλουν να σέβονται τους δασκάλους τους είναι ένας από τους πρώτους όρους για ανανέωση του Σχολείου.

29. Η αντιπαλότητα της παιδαγωγικής Αντίδρασης, τμήματος της πολιτικής και κοινωνικής Αντίδρασης, είναι ένα δεδομένο που θα πρέπει –αλίμονο!- να λάβουμε υπόψη, χωρίς να είμαστε σε θέση να το αποφύγουμε ή να το διορθώσουμε.

30. Υπάρχει μία τελευταία σταθερά, που δικαιώνει όλους τους πειραματισμούς και δίνει αυθεντικότητα στη δράση μας: η αισιόδοξη εμπιστοσύνη στη Ζωή.

3.10. Πάουλο Φρέιρε – Paulo Freire (September 19, 1921 - May 2, 1997)

Γεννήθηκε στο Ρεσίφε (παραθαλάσσια πόλη της Β.Α. Βραζιλίας) σε μικροαστική, φιλελεύθερη οικογένεια που υπέφερε κατά τη διάρκεια της ύφεσης των ετών '30. Σπούδασε Νομικά, Φιλοσοφία και Ψυχολογία και επηρεάστηκε από το Μαρξισμό και το ριζοσπαστικό Καθολικισμό.

Πήρε το διδακτορικό του στο πεδίο του Αλφαριθμητισμού Ενηλίκων από το Πανεπιστήμιο του Ρεσίφε. Οι αντιλήψεις του περί μάθησης επηρεάστηκαν από την παρατήρηση των τριών παιδιών που απέκτησε.

Στο ριζοσπαστικό κλίμα της Βραζιλίας των αρχών του '60, και ως επικεφαλής της «Υπηρεσίας Επέκτασης της Κουλτούρας» του Πανεπιστημίου του Ρεσίφε εφάρμοσε προγράμματα αλφαριθμητισμού των φτωχών αγροτών, όπου σημείωσε εντυπωσιακές επιτυχίες.

Ανέφερε πως δίδαξε γραφή και ανάγνωση σε τριάντα μόλις ώρες εμπλέκοντας τη διδασκαλία με την καθημερινή ζωή και την πολιτική ενεργοποίηση.

Μετά από στρατιωτικό πραξικόπημα (1964) συνελήφθη και φυλακίστηκε. Στη φυλακή συνέγραψε το πρώτο του βιβλίο «Η εκπαίδευση ως πρακτική ελευθερίας.» Αποφυλακισθείς και απελαθείς από τη Βραζιλία κατέφυγε στη Χιλή. Το έργο του εκεί αναγνωρίστηκε από την Unesco, που συμπεριέλαβε τη Χιλή στις πέντε χώρες με τα καλύτερα αποτελέσματα στον αλφαριθμητισμό ενηλίκων. Στα τέλη της δεκαετίας προσκλήθηκε από το Χάρβαρντ να διδάξει ως επισκέπτης καθηγητής. Στις ΗΠΑ συνέχισε την πολιτική και επιστημονική του δραστηριότητα.

Ριζοσπαστικοποιήθηκε πολιτικά προσεγγίζοντας τις απόψεις του «Τριτοκοσμισμού»(Tiers-mondisme). Τότε συνέγραψε το σημαντικότερο έργο του, «Παιδαγωγική του καταπιεσμένου». Τη δεκαετία του '70 πήγε στην Ελβετία ως σύμβουλος του Παγκόσμιου Συμβουλίου Εκκλησιών. Ταξίδεψε πολύ και εφάρμοσε προγράμματα εκπαίδευσης σε νεοσύστατα κράτη όπως η Τανζανία και η Γουινέα-Μπισάου. Το 1979 επέστρεψε στη χώρα του ως Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σάο Πάολο. Το 1988 έγινε Υπουργός Παιδείας της ίδιας πόλης. Πέθανε στο Ρίο ντε Τζανέιρο το 1997.

Η παιδαγωγική του Φρέιρε είναι σήμερα παρούσα σε πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ακόμα και μεγάλων κρατικών φορέων.

Θεωρείται πάντως πως συχνά η παιδαγωγική του εφαρμόζεται χωρίς το ριζοσπαστικό της στοιχείο, «αποπολιτικοποιημένη» και μετατρέπεται τότε σε “φθηνή” εκδοχή παραδοσιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Παράλληλα με τέτοιες εφαρμογές εξακολουθεί να εφαρμόζεται και μία ριζοσπαστική εκδοχή των αρχών του, κυρίως από το “Ίδρυμα Πάουλο Φρέιρε”, αλλά και ανεξάρτητους ερευνητές ή εμψυχωτές

προγραμμάτων αλφαριθμητισμού. Πολλά από τα προγράμματα που εκείνος ξεκίνησε συνάντησαν προβλήματα επιβίωσης, λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης.

3.11. Ιβάν Ίλιτς (Ivan Illich 1926-2002)

«Για να επιτύχουμε Εκπαίδευση θα πρέπει να καταργήσουμε τα σχολεία, για Υγεία θα πρέπει να καταργήσουμε τα νοσοκομεία και για Επικοινωνία τα αυτοκίνητα».

Γεννήθηκε στη Βιέννη το 1926. Σπούδασε Θεολογία και Φιλοσοφία στο Γρηγοριανό Πανεπιστήμιο της Ρώμης, και ανακηρύχθηκε Διδάκτορας Ιστορίας από το Πανεπιστήμιο του Σάλτςμπουργκ (Αυστρίας). Το 1951 πήγε στις ΗΠΑ, όπου λειτούργησε ως βοηθός ιερέα σε Καθολικό ναό της Νέας Υόρκης, σε μία ενορία που απαρτιζόταν κύρια από Πορτορικανούς και Ιρλανδούς. Από το 1956 έως το 1960 εργάστηκε ως αντιπρύτανης στο Καθολικό Πανεπιστήμιο στο Πόρτο Ρίκο, όπου οργάνωσε ένα επιμορφωτικό κέντρο περί του Νοτιοαμερικανικού πολιτισμού, που απευθύνονταν σε Αμερικανούς ιερείς. Συνιδρυτής του Κέντρου Διαπολιτισμικής Τεκμηρίωσης (Center for Intercultural Documentation-CIDOC) στο Κουερναβάκα του Μεξικού, που έγινε γνωστό για τις ριζοσπαστικές του θέσεις. Από το 1964 διηύθυνε εκεί ερευνητικά σεμινάρια περί των «εναλλακτικών θεσμών στην τεχνολογική κοινωνία», με έμφαση στη Λατινική Αμερική.

Οι κοινωνίες καταλήγουν να παγιδεύονται από τους θεσμούς: ταυτίζουμε τα σχολεία με την Εκπαίδευση, τα νοσοκομεία με την Υγεία, τα ιδιωτικά αυτοκίνητα με την Επικοινωνία. Στην πραγματικότητα οι θεσμοί αυτοί λειτουργούν ενάντια σε ότι υποστηρίζουν πως εξασφαλίζουν. Για να επιτύχουμε Εκπαίδευση θα πρέπει να καταργήσουμε τα σχολεία, για Υγεία θα πρέπει να καταργήσουμε τα νοσοκομεία και για Επικοινωνία τα αυτοκίνητα. Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, ο Ίλιτς δεν αρκείται στο να διακηρύξει απλώς μία «Κοινωνία χωρίς Σχολεία». Προτείνει επιπλέον εναλλακτικούς θεσμούς για μία εκπαίδευση χωρίς δασκάλους, σχολεία, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό σύστημα.

3.12. Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget 9 Αυγούστου 1896 - 16 Σεπτεμβρίου 1980)

«Στο τέλος του πρώτου χρόνου της ζωής του, το παιδί έχει ερευνήσει και ανακαλύψει όλα τα μέρη του μικρού κόσμου του μέσα από στοιχειώδεις πράξεις που το ίδιο αναλαμβάνει.»

Ήταν Ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος, ιδιαίτερα γνωστός για τις μελέτες του σχετικά με τα παιδιά, την θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (αγγλικά: Theory of cognitive development) και για την επιστημολογική του άποψη γνωστή και ως γενετική επιστημολογία. Η σημαντικότερη συμβολή του θεωρείται η στρουκτουραλιστική κατασκευή των σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου, ενώ όσον αφορά τη θεωρία της μάθησης υποστήριξε την εμπειριστική πρόσκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας, της παρατήρησης και τέλος της αφαίρεσης.

Γεννήθηκε στις 9 Αυγούστου του 1896, στο Νεσατέλ (Neuchatel) της Ελβετίας όπου και μεγάλωσε. Ήταν το μεγαλύτερο παιδί του Αρτύρ Πιαζέ, πανεπιστημιακού καθηγητή Λογοτεχνίας, και της Ρεμπέκα Τζάκσον. Η αρχή της επιστημονικής του

δραστηριότητας τοποθετείται στην ηλικία των 11 ετών, όταν ως μαθητής, έγραψε τις πρώτες του παρατηρήσεις για ένα σπυργίτι. Το ενδιαφέρον του για την έρευνα και τις φυσικές επιστήμες συνεχίστηκε και ως αντικείμενο σπουδών του στο Πανεπιστήμιο της Νεσατέλ, όπου απέκτησε και το διδακτορικό του. Οι πρώτες του μελέτες για την γνωστική ανάπτυξη ξεκίνησαν στο Ecole de la rue de la Grange-aux-Belles της Γαλλίας. Σ' αυτό το πεδίο επικεντρώθηκε κυρίως το ερευνητικό του έργο. Το 1921 διετέλεσε διευθυντής σπουδών στο Ινστιτούτο Ρουσσώ στην Γενεύη της Ελβετίας. Με αντικείμενο την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την γενετική και πειραματική ψυχολογία, δίδαξε σε πολλά από τα Πανεπιστήμια της Ελβετίας αλλά και στην Σορβόνη της Γαλλίας. Το 1955 ίδρυσε το Παγκόσμιο Κέντρο Γενετικής Επιστημολογίας, που ήταν και διευθυντής μέχρι τον θάνατό του. Πέθανε στην Γενεύη 16 Σεπτεμβρίου του 1980. Θεωρήθηκε όχι μόνο ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς και ερευνητές στον κλάδο της Ψυχολογίας αλλά και ο τέταρτος από εκείνους που άσκησαν την μεγαλύτερη επιρροή με το έργο τους.

Ο Πιαζέ ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της **γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη**. Θεωρούσε ότι μέσω των νοητικών λειτουργιών (το γνωστικό σύστημα) επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα καθώς και η δραστηριότητα (π.χ. κινητική) του ίδιου συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του.

Στάδια Ανάπτυξης

Ο Πιαζέ υποστηρίζει πως η ανάπτυξη συντελείται σε διακριτά και καθολικά στάδια, τα οποία ξεκινούν από την γέννηση και εκτείνονται μέχρι και την εφηβεία. Θεωρεί πως η διαδοχή των σταδίων αυτών σχετίζεται με ποιοτικές διαφορές στον τρόπο σκέψης του ατόμου. Σε κάθε ηλικία συγκροτούνται και εγκαθίστανται συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν και το κάθε στάδιο.

Συγκεκριμένα:

Το **αισθησιο-κινητικό στάδιο** που διαρκεί από την γέννηση ως και την ηλικία των 2 ετών (καλύπτει την βρεφική ηλικία): Στην περίοδο αυτή, τα αντανάκλαστικά που αποτελούν τα πρώτα μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος για την επιβίωση και την προσαρμογή στο περιβάλλον, αποτελούν την βάση για την ανάπτυξη εκούσιων δραστηριοτήτων. Σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αυτή παίζουν οι αισθήσεις και η ικανότητα της κίνησης που αποκτά το βρέφος. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τα πρώτα σχήματα (αισθησιοκινητικά)

Το αισθησιοκινητικό στάδιο διακρίνεται σε έξι υποστάδια:

1) Τροποποίηση των αντανάκλαστικών (διαρκεί από τη γέννηση μέχρι τον 1ο μήνα): Σε αυτό το στάδιο αυτό τα βρέφη μαθαίνουν να ελέγχουν και να συντονίζουν τα αντανάκλαστικά τους (π.χ πιπιλάνε όταν τοποθετούνται αντικείμενα στο στόμα τους). Τα αντανάκλαστικά αυτά παρέχουν την ώθηση για την ίδια τους την αλλαγή καθώς παράγουν επιπλέον ερεθίσματα. Ο Πιαζέ πίστευε ότι αυτά τα αντανάκλαστικά αποτελούν δομικά υλικά της ευφυΐας.

2) Πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις (διαρκεί από τον 1ο έως τον 4ο μήνα):

Στο υποστάδιο αυτό τα βρέφη επαναλαμβάνουν ευχάριστες πράξεις μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που τους προκαλούν. Οι πράξεις αυτές ονομάζονται πρωτογενείς γιατί τα αντικείμενα στα οποία απευθύνονται αποτελούν τμήμα του σώματος του ίδιου του βρέφους. Ο Πιαζέ πίστευε ότι οι πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις παρέχουν τις πρώτες ενδείξεις της γνωστικής ανάπτυξης.

3) Δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις (διαρκεί από τον 4ο έως τον 8ο μήνα):

Στο υποστάδιο αυτό τα βρέφη ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για αποτελέσματα που συμβαίνουν πέρα από το σώμα τους. Το βρέφος αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των πράξεών του και του περιβάλλοντος.

4) Συντονισμός δευτερογενών αντιδράσεων (διαρκεί από τον 8^ο μήνα έως τον 12^ο):

Στο υποστάδιο αυτό τα βρέφη είναι ικανά να συντονίσουν δύο ή περισσότερες δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις. Συνδυάζουν σχήματα για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Παρατηρείται μια πρώιμη μορφή επίλυσης προβλημάτων.

5) Τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις (διαρκεί από τον 12^ο έως τον 18^ο μήνα):

Με την εμφάνιση των τριτογενών κυκλικών αντιδράσεων τα βρέφη ψάχνουν ενεργά για καινούργιους τρόπους αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα και εξερευνούν τις πιθανές χρήσεις τους.

6) Αρχές αναπαραστατικής σκέψης (διαρκεί από τον 18^ο μήνα έως τον 24^ο):

Στο υποστάδιο αυτό εικόνες και λέξεις αντιπροσωπεύουν οικεία αντικείμενα. Τα βρέφη επινοούν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων μέσω των συμβολικών συνδυασμών. Αποτελεί το μεταβατικό σημείο στο οποίο παράγονται για πρώτη φορά εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις.

7) Το στάδιο της προ-λογικής νόησης από τα 2 έως τα 6 έτη (νηπιακή ηλικία):

Καταλυτικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη της γλώσσας, που σηματοδοτεί την έναρξη της ικανότητας του συμβολισμού και των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Σ' αυτή την φάση της ανάπτυξης το νήπιο, σκέφτεται με βάση το αντιληπτικά επικρατέστερο, παραβλέποντας ορισμένες παραμέτρους. Επίσης, η σκέψη και η επικοινωνία του χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική, καθώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και τους άλλους μόνο μέσα από την δική τους προοπτική.

8) Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης από τα 6 έως τα 12 έτη (παιδική ηλικία):

Τα παιδιά κατακτούν την λογική σκέψη, λαμβάνουν υπόψη τους τόσο διαφορετικές παραμέτρους όσο και τους άλλους (κατάργηση της εγωκεντρικής επικοινωνίας). Τα κύρια ελλείμματα που εμφανίζονται αφορούν την αφηρημένη σκέψη.

9) Το στάδιο της λογικής σκέψης από τα 12 έτη έως το τέλος της εφηβείας:

Συντελείται η ανάπτυξη της λογικής σκέψης, βελτιώνεται η ικανότητα για κατανόηση και ερμηνεία, επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης.

3.13. Λεβ Βιγκότσκι (Lev Vygotsky 1896 - 1934)

Ο Βιγκότσκι πέθανε το 1938, σε ηλικία 38 χρόνων. Το πρωτοποριακό έργο του, μολονότι δεν πρόλαβε να το ολοκληρώσει ήταν για πολλά χρόνια απαγορευμένο από τον Στάλιν. Ήταν σοβιετικός ψυχολόγος που ανακαλύφτηκε από το δυτικό κόσμο τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με το Βιγκότσκι, η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών είναι λειτουργία των ανθρώπινων κοινοτήτων, παρά μεμονωμένων ατόμων. Η συνεισφορά του είναι ευρέως σεβαστή και ασκεί επιρροή στους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της ανάπτυξης του παιδιού και της μελέτης της γλώσσας. Το γνωστότερο βιβλίο του είναι το «Σκέψη και Γλώσσα» που εκδόθηκε το 1934. Η σημαντικότερη ίσως για την ψυχολογία και τη διδακτική συνεισφορά του Vygotsky έγκειται στη διατύπωση της θεωρίας του για τη "Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης" (Z.E.A). Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχει διαφορετικότητα ανάμεσα στα άτομα τόσο στο ρυθμό ανάπτυξης όσο και τη γνωστική ικανότητα τους.

Ο Vygotsky θεωρεί ότι το γνωστικό – μαθησιακό δυναμικό κάθε ατόμου μπορεί να πλουτιστεί με περιβαλλοντική συνδρομή. Το παιδί κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο. Με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, των γονέων και των

συνομηλίκων του το άτομο μπορεί με αλληλεπίδραση να οδηγηθεί σε ένα γνωστικό επίπεδο ανώτερο αυτού που από μόνο του κατέχει.

Η διαφορά ανάμεσα στο προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο κι εκείνο που το παιδί θα κατακτήσει με καθοδήγηση, ονομάζεται **Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης**.

Με άλλα λόγια Ζ.Ε.Α. είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που από μόνος μου μπορώ να πετύχω κι αυτό που θα κατακτήσω αν με βοηθήσουν. Η θεωρία αυτή βρίσκει εφαρμογή στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και δίνει μια νέα διάσταση στη διδακτική και τη θεώρηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.

3.14. Σίμορ Πέιπερτ- Seymour Papert (February 29 1928 in Pretoria)

«Ο καλός δάσκαλος δε λειτουργεί ως δάσκαλος, αλλά ως ένας άνθρωπος που εξακολουθεί να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του»

Θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους διανοούμενους στο χώρο της εκπαίδευσης, και ίσως ο μεγαλύτερος εν ζωή συνεχιστής της μαθητοκεντρικής παράδοσης.

Γεννήθηκε στη Νότιο Αφρική, όπου τελείωσε το σχολείο. Σπούδασε Μαθηματικά στο Κέιμπριτζ και το Παρίσι και Επιστημολογία και Παιδαγωγική στη Γενεύη, δίπλα στο μεγάλο επιστημολόγο Ζαν Πιαζέ. Από το 1960 πήγε στο MIT της Βοστώνης, όπου από το 1970 εργάζεται στα θέματα της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Το 1980 ανέπτυξε τη «γεωμετρία της χελώνας» LOGO, που υπήρξε ένα από τα δημοφιλέστερα και πιο έξυπνα λογισμικά για παιδιά.

Τη θεωρητική βάση της LOGO την παρουσίασε στο μπεστ-σέλερ του «Νοητικές Θύελλες». Εκεί διατύπωσε την αντίληψή του για μία μαθητοκεντρική παιδαγωγική χρήση του υπολογιστή βασισμένη στη χρήση «μικρόκοσμων» από τους μαθητευόμενους.

Σήμερα εργάζεται στη μελέτη και κατασκευή εκπαιδευτικών βίντεο γκέιμς, στην κατασκευή εκπαιδευτικών σελίδων στο Ίντερνετ και συνεργάζεται με τη Lego για την παραγωγή εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

3.15. Reggio Emilia

Ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που το διακρίνει η Ελευθερία!

Ξεκίνησε πριν από περίπου 30 χρόνια από έναν νεαρό δάσκαλο (Malaguzzi), ο οποίος προσπάθησε να φέρει σε εφαρμογή τις Αρχές περί ελευθερίας και αυτονομίας του παιδιού του John Dewey και του εμψυχωτικού ρόλου του δασκάλου, σε ένα δημοκρατικό σχολείο. Στο Reggio, τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να διερευνήσουν το περιβάλλον τους και να εκφραστούν μέσα από πολλές γλώσσες ή μορφές έκφρασης, όπως ο λόγος, η κίνηση, το σχέδιο, η γλυπτική, τα παιχνίδια με σκιές κ.α.

Αυτή τη προσέγγιση κατάφεραν να την εφαρμόσουν στο τυπικό σχολείο και όχι σε κάποιο πειραματικό, με προβλήματα ανάλογα με αυτά από αντιμετωπίζουμε και εμείς σήμερα.

Βέβαια το μοντέλο αυτό δεν είναι εντυπωσιακό μόνο για τις παιδαγωγικές ιδέες, αλλά και για το λόγο, πως ένας εμπνευσμένος και παιδαγωγικά καταρτισμένος παιδαγωγός, κατάφερε να οργανώσει μια ομάδα δασκάλων, γονέων και τοπικών φορέων για να πραγματοποιηθεί. Αναφορές λένε ότι παρέκαμψε πολλές φορές σχετικές οδηγίες από το αντίστοιχο Υπουργείο, ήρθε σε σύγκρουση με θεσμούς και επένδυσε σε αυτό το όνειρο, με πολύ κόπο και προσωπική εργασία.

Είναι ένα σχολείο που φτιάχτηκε από εκπαιδευτικούς, και όχι από το Υπουργείο, δέχτηκε έντονες κριτικές, αλλά κατάφερε να εμπνεύσει την επιστημονική κοινότητα και να προωθηθεί. Είναι το μακροβιότερο, ειδικό πρόγραμμα αγωγής που έγινε ποτέ και συνεχώς εξελίσσεται. Ο

ργανώθηκε κυρίως για τη προσχολική αγωγή αλλά βρήκε εφαρμογή και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Με δύο λόγια μπορεί να περιγραφεί ως εξής: είναι ένα μοντέλο εκπαίδευσης στο οποίο οι νοητικές, οι συναισθηματικές, οι κοινωνικές και οι ηθικές δυνατότητες του παιδιού, καλλιεργούνται μέσα από δημιουργικούς τρόπους έκφρασης .

Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος είναι πως, όλες αυτές οι παιδαγωγικές αρχές έχουν ως πυρήνα της εκπαίδευσης το ΑΤΕΛΙΕ των εικαστικών και ο δάσκαλος εικαστικής αγωγής, έχει ένα γενικό συντονιστικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο για το μάθημα του αλλά και για όλα τα γνωστικά πεδία.

Χαρακτηριστικό είναι αυτό που είπε για τον ρόλο της ένα από τα ιδρυτικά μέλη των σχολειών Reggio η εικαστικός Veà Vecchi για τον ρόλο του δασκάλου των εικαστικών:

«...Ένα σημαντικό μέρος του ρόλου μου είναι να φροντίζω για την διακίνηση των ιδεών ανάμεσα στους δασκάλους. Είμαι πραγματικά ο μόνιμος σύμβουλος τους. Επειδή η κατάρτισή -και η βιωματική μου σχέση με τη δημιουργία (σ.σ.)- είναι διαφορετική από εκείνων, μπορώ να του βοηθήσω να καταλάβουν τις αόρατες δυνατότητες των θεμάτων και των project που δεν είναι εμφανείς σε αυτούς. Μπορώ ακόμα να παρέμβω άμεσα στα παιδιά για να δημιουργηθούν ευκαιρίες που δεν πρόεκυψαν με άλλους δασκάλους. Για παράδειγμα, εγώ μόνο παρατήρησα ότι ο ήλιος που έλαμπε πίσω από το ένα δέντρο έξω από το παράθυρο, έριχνε μια σκιά των φύλλων στο γρασίδι. Έβαλα πάνω στο τζάμι ένα λεπτό λευκό χαρτί. Όταν ήρθαν τα παιδιά το πρωί, παρατήρησαν με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση το θέαμα με τη σκιά των φύλλων στο χαρτί. Πολλά πράγματα ακολούθησαν . Ακόμη τα παιδιά είχαν την ιδέα να χρησιμοποιήσουμε τη σκιά σαν ρολόι. Κάποιο παιδί είπε: «-Είναι ώρα για το γεύμα. Κοιτάξτε το σχέδιο στο χαρτί» (C. Edwards 2006).

Τι είναι το Reggio Emilia

Η περιοχή Reggio Emilia (Ρέτζιο Εμίλια) στην Ιταλία είναι μια εξαιρετική περίπτωση δήμου ο οποίος αποφάσισε πριν από 100 χρόνια να επενδύσει στην εκπαίδευση. Σήμερα, το 20% του προϋπολογισμού του δήμου αυτού είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση και κυρίως στην Προσχολική Αγωγή. Όλοι οι βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί καθώς και τα Νηπιαγωγεία της περιοχής ακολουθούν την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Loris Malaguzzi, ενός εμπνευσμένου παιδαγωγού, που δημιούργησε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που προάγει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Η ραγδαία οικονομική και πολιτισμική πρόοδος που παρατηρείται στην περιοχή αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στις εκπαιδευτικές τομές που εφαρμόστηκαν. Η πρόταση του **Loris Malaguzzi** βασίζεται στην παιδαγωγική διαπίστωση, ότι «το παιδί μιλάει 100 γλώσσες και του αφαιρούν τις 99». Το παιδιά γεννιούνται με άπειρες δυνατότητες και τρόπους έκφρασης, αλλά το κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο με τις κλασικές πρακτικές τις ισοπεδώνουν. Ο Malaguzzi εισάγει ένα αυτοκαθοδηγούμενο πρόγραμμα σπουδών, με άξονες τα ενδιαφέροντά τους και τα ερωτήματα που θέτουν. Εστιάζει στην ενδογενή και αυθόρμητη ανάγκη των μικρών μαθητών για εξερεύνηση, ενώ καλλιεργεί και αναδεικνύει τις πολλές διαφορετικές νοημοσύνες και δυνατότητες κάθε παιδιού. Αυτή η εκπαιδευτική αντίληψη έγινε γνωστή ως η προσέγγιση του

Reggio Emilia, την οποία πολλά προγράμματα προσχολικής ηλικίας σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει.

Οι αρχές του Reggio Emilia

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Reggio Emilia διέπεται από τις αξίες του σεβασμού και της ευθύνης. Βασίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίοι δημιουργούν μια κοινότητα ενηλίκων που εμπνέει και ενισχύει τη μάθηση των παιδιών.

Συγκεκριμένα η φιλοσοφία του Reggio Emilia αναπτύσσεται επάνω στην ακόλουθη σειρά αρχών:

- Τα παιδιά είναι οι πολίτες του ΣΗΜΕΡΑ και όχι μόνο οι πολίτες του αύριο.
- Τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο με το μυαλό αλλά και με όλες τους τις αισθήσεις: την αφή, την κίνηση, την ακοή, την όραση και την ακρόαση.
- Τα παιδιά πρέπει να έχουν κάποιον έλεγχο όσον αφορά στην κατεύθυνση της μάθησής τους,
- Τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομήλικούς τους όσο και με υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, τα οποία τα παιδιά πρέπει να έχουν την δυνατότητα να τα εξερευνούν
- Τα παιδιά πρέπει να έχουν ατελείωτους τρόπους και ευκαιρίες να εκφράζονται.

Οι τρεις δάσκαλοι του παιδιού

Ο γονιός: Είναι ο πρώτος δάσκαλος. Θεωρείται σύντροφος, συνεργάτης και υποστηρικτής. Συμμετέχει ενεργά στη μάθηση του παιδιού του αλλά και όλων των παιδιών της τάξης του.

Ο δάσκαλος: Είναι ο συμμαθητής και ο συνεργάτης του παιδιού, που διευκολύνει τη μάθησή του, σχεδιάζοντας δραστηριότητες βασισμένες στα ενδιαφέροντα κάθε μικρού εξερευνητή. Ο ρόλος του είναι μπαίνει ενεργά μέσα στη διαδικασία της μάθησης και όχι να μένει ένας παρατηρητής που “τα ξέρει όλα”. Σκοπός του είναι να ενισχύσει την κατανόηση του παιδιού για τον κόσμο γύρω του σεβόμενος πάντοτε τις ανάγκες και τα ερωτήματα που θέτει.

Το περιβάλλον: Η σπουδαιότητα του περιβάλλοντος έγκειται στην αντίληψη ότι τα παιδιά μπορούν καλύτερα να βγάλουν νόημα και να κατανοήσουν τον κόσμο μέσω του περιβάλλοντος το οποίο υποστηρίζει σύνθετες, ποικίλες, συνεχείς και μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τον κόσμο των εμπειριών, των ιδεών και πολλών τρόπων έκφρασης. Τα νηπιαγωγεία, γενικά είναι γεμάτα με εσωτερικά φυτά και πλημμυρισμένα με φυσικό φώς. Οι τάξεις είναι ανοιχτές και ενώνονται σε ένα κεντρικό σημείο στην piazza(μικρή πλατεία). Το εσωτερικό των τάξεων έχει σκοπό να κάνει έκδηλη τη διαδικασία της μάθησης καθώς και να προσφέρει άφθονα ερεθίσματα στα παιδιά. Οι δημιουργίες/εργασίες είναι τοποθετημένες σε διάταξη από αντικείμενα που έχουν βρεθεί και από υλικά τη τάξης.

Η σημασία του Atelier

Στη φιλοσοφία του Reggio Emilia η τέχνη και το Atelier παίζει κεντρικό ρόλο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στο atelier τα παιδιά εργάζονται με το μυαλό και τα χέρια ταυτόχρονα. Μπορούν να μεταμορφώσουν την ύλη και να δημιουργήσουν κάτι καινούριο. Έρχονται σε επαφή με την αισθητική και την ομορφιά της ύλης και αποκτούν την πεποίθηση ότι «όλοι μας μπορούμε να δημιουργήσουμε κάτι όμορφο»

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Reggio Emilia, αντιπροσωπεύει μια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση προσχολικής ηλικίας. Ιδρυτής αυτής της φιλοσοφίας είναι ο Loris Malaguzzi, ο οποίος κατόρθωσε να οργανώσει ένα “δημοκρατικό” σχολείο

υποστηρίζοντας την ελευθερία και αυτονομία του παιδιού, αλλά και θέτοντας τον δάσκαλο σε ρόλο συνεργάτη. Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαίδευσης στο οποίο οι νοητικές, οι συναισθηματικές, οι κοινωνικές και οι ηθικές δυνατότητες του παιδιού, καλλιεργούνται μέσα από δημιουργικούς τρόπους έκφρασης. Η εκπαίδευση της προσχολικής αγωγής στα σχολεία του Reggio Emilia, αναγνωρίστηκε το 1991 από το Αμερικάνικο περιοδικό “Newsweek”, ως ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής, φιλοσοφίας και μεθοδολογίας, που στοχεύουν σε ένα “παιδοκεντρικό” σύστημα εκπαίδευσης.

Τα βασικά χαρακτηριστικά είναι:

1. η δημοκρατική εκπαίδευση
2. οι εκατό τρόποι έκφρασης των παιδιών
3. τα παιδιά αποτελούν το επίκεντρο ενδιαφέροντος και ρυθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία
4. το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες
5. ο ενθαρρυντικός ρόλος του δασκάλου
6. το περιβάλλον ως “τρίτος δάσκαλος”
7. ο δάσκαλος εικαστικών και τα “atelier”

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το περιβάλλον τους και να εκφραστούν μέσα από “συμβολικές γλώσσες” των τεχνών όπως το σχέδιο, η γλυπτική, ο λόγος, η κίνηση, τα παιχνίδια με σκιές κ.α..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Τα είδη του παιχνιδιού

4.1. Τα είδη του παιχνιδιού

Ως προς τα είδη του παιχνιδιού των παιδιών, έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες, που το κατηγοριοποιούν σύμφωνα με διάφορα χαρακτηριστικά. Οι ταξινομήσεις μας είναι χρήσιμες για μπορούμε να αντιληφθούμε καλύτερα τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τη διάθεση του κάθε παιδιού. Το μεγάλο εύρος του παιχνιδιού, παράλληλα, υποδεικνύει ότι πρέπει να είμαστε ευέλικτοι ως προς την ταξινόμηση, έχοντας πάντα υπόψη ότι πολλές φορές συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα (Meire, 2007).

Οι περισσότερες προσπάθειες ταξινόμησης διαχωρίζουν το παιχνίδι εξελικτικά, ανάλογα με την ηλικία και το αντίστοιχο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο Jean Piaget υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που έκανε τη διάκριση μεταξύ του παιχνιδιού εξάσκησης, του συμβολικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού με κανόνες, (Smith, 2001) μέσω της παρατήρησης. Από τότε, πολλοί θεωρητικοί διατύπωσαν διάφορες παραλλαγές και εμπλούτισαν αυτό τον βασικό διαχωρισμό (Piaget, 1951), όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα. Σημαντική ήταν η συμβολή του Vygotsky (1978), ο οποίος έδωσε στο παιχνίδι κοινωνικό νόημα. Η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (δεξιότητες που καταφέρνει το παιδί από μόνο του και δεξιότητες που επιτυγχάνει με το παιχνίδι με ικανούς συνομηλίκους ή ενήλικες) αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως κοινωνική αλληλεπίδραση που βοηθάει παράλληλα το παιδί να εξελιχθεί σε γνωστικό επίπεδο.

Εξερευνητικό παιχνίδι / παιχνίδι με αντικείμενα / αισθητηριακό παιχνίδι 0-2,5 ετών

Τα πολύ μικρά παιδιά εξερευνούν αντικείμενα και καθώς και το περιβάλλον γύρω τους (αγγίζουν, πιπιλίζουν, πιέζουν, χτυπούν, πετούν). Το αισθητηριακό παιχνίδι εμφανίζεται στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να φάει μόνο του. Όσο μεγαλώνει, υλικά όπως η πλαστελίνη, ο πηλός, η μπογιά, το νερό, η άμμος, προστίθενται σε αυτό. Χαρακτηριστικό του είναι ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας των ενεργειών. Εκδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά. Με την επαφή του με τα αντικείμενα γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος (π.χ. ρίχνει επαναλαμβανόμενα μία μπάλα από το τραπέζι στο πάτωμα). Το συνοδεύει η αίσθηση της απόλαυσης και το ενδιαφέρον του παιδιού δεν εστιάζεται στον αντικείμενο, π.χ. στην μπάλα, αλλά στην πράξη. Το αποτέλεσμα έρχεται παρεμπιπτόντως. Πολλοί ενήλικες δεν εκτιμούν την εξερευνητική του φύση και το μυστήριο που εμπεριέχει. Όμως η εκπαιδευτική και αναπτυξιακή του αξία είναι ανεκτίμητη. Το εξερευνητικό παιχνίδι είναι η βάση για να εμπλακεί αργότερα το παιδί στο διαχειριστικό και στο κατασκευαστικό παιχνίδι και επίσης σε ό,τι δημιουργικό και προσανατολισμένο στο έργο και όχι στο αποτέλεσμα (Bozema, 2007).

Κατασκευαστικό Παιχνίδι. 2,5 ετών και άνω

Χρησιμοποιούνται αντικείμενα με σκοπό να κατασκευαστεί ή να δημιουργηθεί κάτι. Επιμέρους στοιχεία χωρίς νόημα τοποθετούνται μαζί σε ένα σύνολο που έχει νόημα.

Παιχνίδι δραματοποίησης (μοναχική μίμηση) 3-8 ετών

Πολλά μικρά παιδιά περνούν πολύ χρόνο παίζοντας παιχνίδια φαντασίας μόνα τους. Επινοούν σενάρια και παίζουν πολλούς ρόλους μαζί. Παιχνίδια ή αντικείμενα, π.χ. κούκλες, αυτοκίνητα, φιγούρες δράσης, συχνά υποστηρίζουν αυτό το είδος του παιχνιδιού. Όσο μεγαλώνουν, τα παιδιά δημιουργούν ολόκληρους κόσμους, συχνά χρησιμοποιώντας μικρά αντικείμενα ή μινιατούρες (World play-Bozema, 2007). Σε αυτή τη φάση περισσότερα παιδιά από ένα παίζουν παράλληλα ενώ βρίσκονται στον ίδιο χώρο, χωρίς όμως να έχουν κάποια επικοινωνία μεταξύ τους ακόμα. Οι θεωρητικοί δεν συμφωνούν ως προς το κατά πόσο διαχωρίζεται το παιχνίδι μίμησης από το παιχνίδι γενικότερα, με τους περισσότερους να πιστεύουν ότι η μίμηση είναι ενδογενής στο παιχνίδι.

Αισθησιο-κινητικό παιχνίδι / Λειτουργικό παιχνίδι 3-8 ετών

Ξεκινά όταν τα βρέφη ανακαλύπτουν ότι μπορούν να κάνουν τα αντικείμενα να κινούνται (π.χ. όταν κυλούν μία μπάλα). Περιλαμβάνει το έντονο σωματικό παιχνίδι, μία μοναδική μορφή του κοινωνικού παιχνιδιού, πιο δημοφιλή στα αγόρια. Αφορά συμπεριφορές πάλης μέσω παιχνιδιού, η οποία συχνά ερμηνεύεται λανθασμένα ως επιθετικότητα από τους ενήλικες (Fjortoft, 2004). Τα νήπια εμπλέκονται σε έντονη σωματική δραστηριότητα, δοκιμάζοντας τα όρια της δύναμής τους, τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας, γλιστρώντας και πηδώντας, κάνοντας τραμπάλα ή/και τσουλήθρα, σκαρφαλώνοντας ατομικά ή σε ομάδες. Αναπτύσσονται έτσι δεξιότητες αδρής κινητικότητας.

Συμβολικό παιχνίδι 3 ετών και άνω

Τα παιδιά υποκρίνονται ότι μία πράξη ή ένα αντικείμενο έχει νόημα διαφορετικό από το πραγματικό. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί κάνει κυκλικές κινήσεις με τα χέρια του, λέει «μπιπ μπιπ» και μοιράζει κομματάκια χαρτί, υποκρίνεται ότι στρέφει το τιμόνι, ότι πατάει το κλάξον και ότι μοιράζει εισιτήρια λεωφορείου. Αν οι πράξεις αυτές είναι επαρκώς ενοποιημένες μπορούμε να πούμε ότι το παιδί παίζει ένα «παιχνίδι ρόλων» (υποκρινόμενο, σε αυτή την περίπτωση, τον οδηγό λεωφορείου). Αν δύο ή περισσότερα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι ρόλων, το παιχνίδι γίνεται «κοινωνικό-δραματικό».

Παιχνίδι με Κανόνες / Συνεργατικό παιχνίδι 5 ετών και άνω

Τα παιδιά ξεκινούν επίσημα να παίζουν παιχνίδια σε κοινωνικές ομάδες. Αυτά τα παιχνίδια έχουν σταθερούς, προκαθορισμένους κανόνες (VanderKooj, 2007) π.χ. τράπουλα, επιτραπέζια, ποδόσφαιρο. Αναλαμβάνουν ρόλους, μοιράζονται συναισθήματα και σκέψεις (Hewes, J. (2007).

Παιχνίδι με Επινοημένους Κανόνες Τα παιδιά αρχίζουν να επινοούν τα δικά τους παιχνίδια και τροποποιούν τους κανόνες των παραδοσιακών παιχνιδιών στις δικές τους αυτο-οργανωμένες ομάδες (Smilansky, S. (1968).

4.2. Η αλληλεπίδραση στο παιχνίδι

Ένας άλλος διαχωρισμός που μπορεί να γίνει, είναι σε ομαδικό και μοναχικό. Η εξέλιξη του παιχνιδιού αφορά και την ένταξη του παιδιού σε μία ομάδα, όσο η ηλικία του προχωρά, αφού το παιδί από το μοναχικό παιχνίδι, όπως είδαμε και παραπάνω, περνά στο συνεργατικό.

- Μοναχικό παιχνίδι: Το παιδί παίζει μόνο του.
- Παιχνίδι παρατήρησης: Το παιδί παρακολουθεί τους άλλους να παίζουν χωρίς να συμμετέχει.
- Παράλληλο παιχνίδι: Το παιδί παίζει δίπλα δίπλα με ένα άλλο παιδί, συχνά με παρόμοια υλικά, αλλά χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση.
- Συσχετιστικό παιχνίδι: Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο, εμπλεκόμενα στις ίδιες δραστηριότητες, παίζοντας τα ίδια παιχνίδια ή μιμούμενα το ένα το άλλο.
- Συνεργατικό παιχνίδι: Τα παιδιά αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο, δρουν εκ περιτροπής, μοιράζονται και αποφασίζουν τι θα παίξουν. Συνεργάζονται, αναπτύσσουν και διαπραγματεύονται ιδέες.

4.3. Τα είδη του παιχνιδιού με βάση τα αναπτυξιακά ορόσημα

Το παιδί από τη φύση του έχει πλαστεί για να μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι η «αναπτυξιακή τροφή» του, που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις σωματικές και πνευματικές του δεξιότητες και ικανότητες.

Όλες αυτές οι επιδράσεις του παιχνιδιού λειτουργούν σε μία ολότητα:

- Διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες.
- Ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα.
- Παρέχει το νόημα για την πρόσληψη νέων συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων.
- Εντάσσει τα παιδιά στο κοινωνικό σύνολο, καθώς τα βοηθάει στην αντίληψη της ομαδικότητας με τους κανόνες και τις αξίες της.
- Επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους.
- Προσαρμόζει την ψυχοσύνθεσή του, με τη δημιουργία του αυτοελέγχου, του σεβασμού και τέλος της ωρίμανσής του.

Αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι:

Τα βρέφη εμπλέκονται σε δραστηριότητες με αντικείμενα και ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, οι οποίες τους προσφέρουν αισθητικοκινητικές εμπειρίες. Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού κυριαρχεί κατά τη βρεφική ηλικία μέχρι και το δεύτερο έτος της ζωής. Μέσα από το αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι τα βρέφη εξερευνούν, χειρίζονται αντικείμενα και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Στο τέλος του πρώτου έτους αρχίζουν να κατανοούν τις έννοιες της αιτίας και του αποτελέσματος, ενώ παράλληλα ανακαλύπτουν τις επιδράσεις που έχουν οι πράξεις τους σε αντικείμενα και ανθρώπους. Περιλαμβάνει σκαρφαλώματα, τρέξιμο, κουδουνίστρες, μπάλες, παιχνίδια με άμμο, αυτοκινητάκια πάνω στα οποία κάθεται το παιδί κ.α.

Κατασκευαστικό παιχνίδι:

Περιλαμβάνει δραστηριότητες παιχνιδιού, όπου το παιδί χειρίζεται αντικείμενα για να κατασκευάσει ή να δημιουργήσει ένα προϊόν. Είναι κυρίαρχο στη νηπιακή ηλικία και παραμένει, με μικρότερη ένταση, μέχρι και την εφηβεία. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού συμπεριλαμβάνονται οι κατασκευές με τουβλάκια, η συναρμολόγηση lego, η κατασκευή χάρτινων λουλουδιών κ.ά.

Συμβολικό παιχνίδι:

Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα έχοντας ως στόχο να αναπαραστήσει κάποιες πράξεις. Το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης αναπτύσσεται κατά το δεύτερο χρόνο της ζωής ενός παιδιού και είναι κυρίαρχο γύρω στα πέντε του χρόνια. Κατά την παιδική ηλικία, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι φαντασίας μπορεί να εκφράζεται με μυστικές λέσχες παιδιών, παιχνίδι με αινίγματα, μυστικούς κώδικες, κουκλόσπιτο με οικογένεια από κούκλες, παιδική κουζίνα κ.α.

Κοινωνικό παιχνίδι:

Περιλαμβάνει τις δραστηριότητες παιχνιδιού του παιδιού με άλλα άτομα, όπως γονείς, αδέρφια, συνομήλικοι κλπ. Ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία μεταξύ μητέρας-μωρού και από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά εμπλέκονται σε περισσότερο περίπλοκα κοινωνικά παιχνίδια. Τα παιδιά χρησιμοποιούν στο κοινωνικό παιχνίδι τους την εναλλαγή ρόλων ώστε να μάθουν πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα, πιο συγκεκριμένα προσποιούνται πως είναι γιατροί, μητέρες με παιδιά, διάφοροι ήρωες από την τηλεόραση αλλά και «φανταστικοί» χαρακτήρες. Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού περιλαμβάνει τα παιχνίδια με κανόνες, όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα ομαδικά παιχνίδια (το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο) και το ομαδικό συμβολικό και κατασκευαστικό.

4.3. Κατάλληλα παιχνίδια ανά ηλικία

0-1 έτους: Βιβλία από ύφασμα, πλαστικό ή χαρτόνι, με μεγάλες εικόνες και σχέδια, δοχεία και κύπελλα, άθραυστοι καθρέφτες στερεωμένοι, κρεμαστά κρεβατιού με φως, περιστροφή και μελωδίες τα οποία δεν φτάνει όμως το μωρό, μουσικά κουτιά και μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια που επιπλέουν στο μπάνιο, κουδουνίστρες, μεγάλα ξύλινα ή πλαστικά κομμάτια, παιχνίδια που μπορεί να στοιβάξει, σε διαφορετικά σχήματα, χρώματα και μεγέθη, καθημερινά αντικείμενα διαφορετικών υφών.

1-2 ετών: Απλά παζλ με μεγάλα κομμάτια, κουτιά με αντικείμενα που γεμίζει και αδειάζει, παιχνίδια που τα παιδιά σπρώχνουν και τραβούν (όχι με μακριά κορδόνια) με ρόδες, κούκλες όλων των μεγεθών, μεγάλα μολύβια και χαρτιά για να μουτζουρώνει, παιχνίδια με κουμπάκια ή πλήκτρα (αίτιο-αποτέλεσμα), παιδικά αυτοκίνητα και φορτηγά, παιχνίδια για να σκάβει (ξύλινο ή πλαστικό κουβαδάκι, φτυάρι, τσουγκράνα).

2-3 ετών: Απλά παζλ με μεγάλα κομμάτια (3-4 κομματιών), βιβλία με σύντομα παραμύθια και εικόνες δράσης, μαυροπίνακας και κιμωλία ή πίνακας λευκός με μαρκαδόρους, μπογιές μη τοξικές (δαχτυλομπογιές), ρούχα μεταμφίεσης, εξαρτήματα αδρής κίνησης (παιδική χαρά κλπ), υλικά για φανταστικό και προβολικό παιχνίδι (play mobile κλπ), τουβλάκια, κυβάκια, μεγάλα Lego, ξύλινα παζλ ενσφηνωμάτων ανθρώπινης φιγούρας, ενσφηνώματα με σφυράκια, εκπαιδευτικά τραπεζάκια που το παιδί μαθαίνει λέξεις, χρώματα, κ.ά., κουκλόσπιτο, κούκλες-μαριονέτες, φάρμες με ζώακια, μπάλα για να κλωτσάει- πιάνει και πετάει, παιδικά κουζινικά σκεύη παιχνίδια, παιχνίδια εξωτερικού χώρου: κουτί με άμμο, σπιτάκι, κουβαδάκια και φτυάρι, πηλός, πλαστελίνη.

3-5 ετών: Απλά παζλ με 5-6 κομμάτια, βιβλία για αφήγηση ιστοριών (σύντομες ιστορίες ή ιστορίες δράσης), παιδικά εργαλεία (κατσαβιδάκια, λαβίδες, μαχαιράκια, σφυράκια κλπ), τρίτροχο ποδήλατο, τραμπολίνο, βιβλία ζωγραφικής,

παιχνίδια μνήμης, παιχνίδι στόχου (bowling, darts με Velcro κλπ), παιχνίδια - μεταφορικά μέσα, χειροτεχνίες (να κόβει και να κολλάει), ζωγραφική (πινέλα, κιμωλία, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους), ψαρέματα, δραστηριότητες νοικοκυριού όπως μαγείρεμα, σιγύρισμα, κηπουρική, περιποίηση ζώου.

4.4. Τύποι παιχνιδιού

Τα παιχνίδια ανάλογα με τα άτομα που παίζουν διαχωρίζονται σε ατομικά-μοναχικά, ατομικά παράλληλα και ομαδικά.

κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες. Το παιχνίδι αυτό οδηγεί σταδιακά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου καθώς είναι υποχρεωμένο να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με συνομηλίκους του. Παράλληλα οφείλει να τηρεί τους κανόνες αποκτώντας έτσι όρια.

παιχνίδι με αντικείμενα. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αισθήσεις, τα χέρια και το μυαλό τους. Εδώ ανήκουν τα επιτραπέζια, τα πάζλ, η μπάλα, τα τουβλάκια. Αναπτύσσουν την κρίση, τη νόηση, τη μνήμη, την αδρή και λεπτή κινητικότητα.

παιχνίδι περιπέτειας. Οι αναρριχήσεις, οι τσουλήθρες, τα παιχνιδόσπιτα είναι μερικά από τα παιχνίδια που διασκεδάζουν τα παιδιά και τα δραστηριοποιούν. Τα κινητικά αυτά παιχνίδια συμβάλλουν στην σωματική ανάπτυξη του παιδιού, στην ισορροπία, στη δύναμη, την αντοχή.

συμβολικό παιχνίδι. Το παιδί παίρνει διαφορετικούς ρόλους εκφράζοντας τα συναισθήματά του. Εδώ μπορεί να αναλάβει φανταστικούς ρόλους. Το παιδί υποδύεται ρόλους και βρίσκεται σε μια εναλλαγή της πραγματικότητας και της φαντασίας. Παράλληλα καταφέρνει να εκφράσει τα συναισθήματά του και να αποκαλύψει ελεύθερα την ψυχοσύνθεσή του. Επιπλέον έχει αποδειχτεί πως το συμβολικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης.

μορφωτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι. Πολύ σημαντικό παιχνίδι που όχι μόνο εκτονώνει αλλά διαπαιδαγωγεί, ποιεί ήθος και πλάθει την προσωπικότητα του παιδιού.

Επιπλέον, το παιχνίδι μπορεί να διακριθεί σύμφωνα με:

- τον αριθμό των συμμετεχόντων (ατομικό-ομαδικό παιχνίδι)
- τη μορφή οργάνωσης (ελεύθερο-οργανωμένο παιχνίδι).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά στον διαχωρισμό του Piaget για τα παιχνίδια. Η διάκριση του Piaget έχει την εξής μορφή:

α. Παιχνίδια άσκησης, κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο ανάπτυξης (2 μηνών-1,5 ετών).

β. Συμβολικό παιχνίδι, κατά τη διάρκεια του σταδίου της παραστατικής σκέψης (2-7 ετών), όπου μεταφέρει σε αντικείμενα ενέργειες και πράξεις της καθημερινής ζωής π.χ. μια κούκλα που τρώει.

γ. παιχνίδι κανόνων, όπου το παιδί παίζει και κοινωνικοποιείται. Είναι κυρίως ομαδικά και αναπτύσσουν την συνεργασία, την άμιλλα, την ενσυναίσθηση.

Ο Piaget, υποστήριξε ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν περνούν από 4 διακριτά στάδια ανάπτυξης και στο προκινητικό στάδιο (2-7 ετών) έχουν ιδιαίτερη φαντασία και μαγική σκέψη ενώ παίζουν συνεχώς. Συγχρόνως πίστευε πως τα παιχνίδια με κανόνες έχουν διπλή σημασία στη μέση παιδική ηλικία και πως μπορούν, να προετοιμάσουν τα παιδιά για τη μετάβαση στην πραγματική κοινωνία, καθώς

οφείλουν να σέβονται τους κανόνες και να λειτουργούν μέσα σε ορισμένο πλαίσιο, κάτι που θα τους χρησιμεύσει στο μέλλον.

4.5. Το παιχνίδι ως μέσο διαπαιδαγώγησης

Στις μέρες μας όμως και καθώς οι κοινωνίες εξελίσσονται, το παιχνίδι δεν αποτελεί απλά έναν τρόπο για να διασκεδάζει το παιδί, αλλά έναν τρόπο διδασχής και εκμάθησης, το λεγόμενο παιδαγωγικό παιχνίδι. Το παιδαγωγικό παιχνίδι στοχεύει βέβαια στην χαλάρωση και αποσυμπίεση του ατόμου, αλλά συγχρόνως και στην διδασχή.

Ο δάσκαλος πρέπει να συνειδητοποιήσει ο ίδιος την αξία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου. Αφού συμβεί αυτό οφείλει να αναζητήσει τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών και να προσαρμόσει το παιχνίδι στις ιδιαιτερότητες τους. Τα παιδιά σε καμία περίπτωση δεν προτιμούν ένα μάθημα στείο και σοβαρό μέσα στην τάξη. Το παιχνίδι είναι θα λέγαμε ένας τρόπος παρώθησης των παιδιών, ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση «για αυτό είναι παρωθητικά ορθόν να μη λείπουν τέτοιες δραστηριότητες από την καθημερινή διδασκαλία» (Τριλιανός, 2002).

Ο Pestalozzi ήταν ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς γεννημένος στη Ζυρίχη το 1746. ανέπτυξε τις απόψεις του περί μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση πρέπει να κατευθύνεται από τις έμφυτες τάσεις και κλίσεις του παιδιού και όχι από τις επιβολές του περιβάλλοντος. Ο Pestalozzi δηλαδή υποστήριζε πως η μάθηση βασίζεται στην παρατήρηση και την εποπτεία των πραγμάτων θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να τονίσει τη συμβολή της δράσης του παιδιού για την κατάκτηση της γνώσης.

Το 1955 στη Γερμανία ο Ernst Jonny Kiphiard καθηγητής φυσικής αγωγής, επινόησε μια «νέα αγωγή» για παιδιά με ψυχοκινητική δυσπραγία. Δημιούργησε λοιπόν μια σειρά από ειδικές ασκήσεις με τις οποίες «εξυπηρέτησε την αγωγή της κίνησης, της αντίληψης, της αίσθησης του σώματος και της έκφρασης των παιδιών» (Δράκος&Μπινιάς, 2008). Το 1976 δημιουργήθηκε λοιπόν ο σύλλογος «Actionskereis Psychomotorik» που σήμερα περιλαμβάνει μια σειρά από επιστήμονες οι οποίοι προσπαθούν να κάνουν χρήσιμη την ψυχοκινητική αγωγή στο δικό του επιστημονικό χώρο.

Υπάρχουν αρκετοί διαφορετικοί διαχωρισμοί των παιδαγωγικών παιχνιδιών. Η βασική ταξινόμηση τους είναι η εξής: παιχνίδια γνώσεων, μουσικά-ζωγραφικά, θεατρικά, παιχνίδια με κατασκευές-αντικείμενα, ηλεκτρονικά παιχνίδια. Πιο αναλυτικά:

α. παιχνίδια γνώσεων

Είναι τα παιχνίδια με τα οποία το παιδί εξελίσσει τις γνωστικές του ικανότητες. Το σταυρόλεξο, το κρυπτόλεξο, η αντιστοίχιση, οι γλωσσοδέτες, οι γρίφοι, τα αινίγματα. Τα παιδιά με αυτά τα απλά παιχνίδια αναπτύσσουν την γλωσσική τους ικανότητα, την αντίληψη και τη σκέψη.

β. Τα μουσικά και ζωγραφικά παιχνίδια, είναι αυτά που χρησιμοποιούν την μουσική και την εικόνα. Τα παιχνίδια προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού και έτσι μαθαίνει αβίαστα.

γ. παιχνίδια με αντικείμενα, εδώ ανήκουν οι χειροτεχνίες, τα κολάζ κλπ.

δ. θεατρικά παιχνίδια.

ε. παιχνίδια με ηλεκτρονικό υπολογιστή.

στ. Τέλος δε θα έπρεπε να παραλείψουμε το παραμύθι που βρίσκεται σε εξέχουσα θέση στην παράδοσή μας και πολλών ακόμα χωρών. Οι βασιλιάδες, οι βασίλισσες, οι μητριές, οι νεράιδες, οι ήρωες περικλείουν αυτήν ακριβώς τη μαγεία

που χρειάζεται ένα παιδί για να διασκεδάσει αλλά ακόμα και να μάθει. Το παραμύθι, ελεύθερο από τα όρια του χρόνου, γεμάτο φαντασία, ρομαντισμό και συγκινησιακή ατμόσφαιρα, έχει μεγαλώσει γενιές και γενιές. Παιχνίδι με την ευρύτερη έννοια του όρου, είναι μια διαδικασία χαλάρωσης για το παιδί. Η φαντασία άγεται και φέρεται σε νέα μονοπάτια ενώ παράλληλα ο αναγνώστης ταυτίζεται με εμπειρίες και καταστάσεις.

4.6. Τα μαθηματικά παιχνίδια (Γνωστικά)

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις κάρτες του εμπορίου ή να φτιάξουμε τις φιγούρες με δικά μας χαρτονάκια τα οποία θα διακοσμήσουν τα παιδιά όπως θέλουν. Ποιο παιχνίδι επιλέγουμε να παίξουμε εξαρτάται από τους διδακτικούς μας στόχους και ανάλογα μπορούμε να επινοήσουμε ή να τροποποιήσουμε ήδη γνωστά παιχνίδια όπως αγωνία, τρίλιζα.

Συνεχίζοντας, υπάρχουν και άλλα είδη παιχνιδιών που μπορούν να κάνουν το μάθημα των μαθηματικών πιο ευχάριστο, όπως είναι το ντόμινο με κλάσματα. Τα περισσότερα παιδιά ξέρουν να παίζουν ντόμινο και έτσι μέσα από το παιχνίδι θα κατανοήσουν τα κλάσματα και θα δείχνουν ενδιαφέρον όταν θα πρόκειται να ξαναπαίξουν το παιχνίδι αυτό.

Ακόμα υπάρχει το παιχνίδι της προπαίδειας. Στο παιχνίδι αυτό κόβουμε σε χαρτόνια τους αριθμούς και τα αποτελέσματα των πολλαπλασιασμών. Τα κολλάμε στον πίνακα και ζητάμε από τα παιδιά να μας βρουν τα αποτελέσματα των πράξεων. Έτσι η προπαίδεια γίνεται σταδιακά εύκολη για τα παιδιά.

Σημαντικά παιχνίδια είναι τα κουίζ και τα πάζλ καθώς προκαλούν θα λέγαμε τα παιδιά να βρουν τις λύσεις και αυτό τα κάνει ακόμα πιο προσιτά. Ακόμα και όταν αφηγούμαστε ένα παραμύθι, μπορούμε να προσθέτουμε ορισμένες αριθμητικές λεπτομέρειες.

4.7. Γλωσσικά παιχνίδια

Σκοπός μας είναι τα παιδιά να αισθανθούν ότι το γράψιμο δεν είναι συνώνυμο με την αγγαρεία και την αποτυχία αλλά αντίθετα είναι αυτό που μπορεί να κάνει τα παιδιά να φτάσουν να ευχαριστιούνται το μάθημα της γλώσσας αν γίνει με τον κατάλληλο τρόπο.

Τα σταυρόλεξα και οι γρίφοι, οι σπαζοκεφαλιές, αναπτύσσουν την δημιουργική σκέψη του παιδιού και του κινούν το ενδιαφέρον. Επιπλέον, υπάρχει και το παιχνίδι με τις εικόνες. Οι μαθητές παρατηρούν τις εικόνες και μπορούν να μαντεύουν κρυμμένο τμήμα της εικόνας, να την περιγράψουν γραπτά ή προφορικά, να βρουν ένα τίτλο για την εικόνα και ακόμα να θέτουν ερωτήσεις σε άλλους για την εικόνα. Οι εικόνες αποτελούν σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, τα αστεία και τα αινίγματα κατά την διάρκεια του μαθήματος μπορούν να δημιουργήσουν με την σειρά τους ένα παιγνιώδες κλίμα στην τάξη, ενώ και οι ερωτήσεις που κάνει ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσουν ευχάριστο κλίμα.

4.8. Το θεατρικό παιχνίδι

Το Θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει την παιδαγωγική επιστήμη και τη θεατρική τέχνη. είναι μέσο ανάπτυξης της γνώσης και της επικοινωνίας. Η δραματοποίηση είναι η θεατρική απόδοση ενός διηγήματος, αφηγήματος η και εικόνας οπτικής και ακουστικής «Το θέατρο και ιδιαίτερα αυτό που απευθύνεται σε νέους θεατές, στοχεύει στη συνειδησιακή ενεργοποίηση και τη δημιουργία μιας πολιτιστικής μνήμης ευρείας αναφοράς, που συνιστά ζητούμενο στο θέατρο, ενώ ταυτόχρονα

αποτελεί βασική προτεραιότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση» (Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004).

Πράγματι λοιπόν το θεατρικό παιχνίδι με τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα, τη δραματοποίηση μπορεί αν ευνοήσει πολύ το παιδί ενώ συνάμα «Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σε ορισμένα επιπλέον στοιχεία μιας ιστορίας, τα οποία έχουν σχέση με τη δραματοποίηση, να εμβαθύνουν περισσότερο σε κάποιες λεπτομέρειες και να συζητήσουν μαζί τους τα επιμέρους στοιχεία όπως: το περιβάλλον, οι χαρακτήρες, η δράση, το θέμα, οι διάλογοι» (Χρυσοστόμου 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ο ρόλος του παιδαγωγού

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο για τη μάθηση των παιδιών ιδιαίτερα στο παιδικό σταθμό, θεωρείται απαραίτητο να τονιστεί ο ρόλος του παιδαγωγού σχετικά με αυτό.

Αρχικά, «οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται μόνο να εξετάσουν τις θεωρίες του παιχνιδιού, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν σε ένα ευρύτερο κοινό τις εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από το παιχνίδι. Πρέπει να κάνουν τους γονείς, τους πολιτικούς ιθύνοντες και το ευρύ κοινό να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι, καθώς και η παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι είναι βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών». (Brock et al., 2013, σελ. 24).

«Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί, για διαφορετικούς λόγους (π.χ. να συλλέξει πληροφορίες, να εμπλουτίσει τη θεματολογία ή το λεξιλόγιο των παιδιών κ.ά.), να αναλάβει ποικίλους ρόλους: να παρατηρεί και να ακούει τα παιδιά, να παίζει μαζί τους, να δημιουργεί προκλήσεις, να μοντελοποιεί συμπεριφορές και ρόλους και να δίνει ιδέες για δράσεις» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 30). Ο ρόλος ενός παιδαγωγού θα πρέπει να θεωρείται ‘‘συνοικοδόμος’’ και όχι μεταδότης της γνώσης (Ντολιοπούλου, 1999) να μην είναι δασκαλοκεντρικός. Θα πρέπει να ψάχνει τρόπους ώστε να μάθουν μέσα από τη συνεργασία μαζί τους ενθαρρυνοντάς τα, κάνοντας ερωτήσεις να εξερευνήσουν τον κόσμο (New, 1993). Είναι σημαντικό με τη βοήθεια των κατάλληλων στόχων και ερωτήσεων, να αυξάνεται η πρωτοβουλία και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών, καθώς και η καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης (Καψάλης, 2009).

Η Rinaldi (1990) έθεσε πως ένας παιδαγωγός πρέπει να ακούει τα παιδιά και να παρατηρεί, να προσπαθεί να προωθή τη μάθηση σε διάφορους τομείς, να τα βοηθά όταν το χρειάζονται ξέροντας που και πότε πρέπει να παρέμβει. Ένας παιδαγωγός καθημερινά πρέπει να προγραμματίζει δραστηριότητες που θα δώσει κίνητρα στα παιδιά να εξερευνήσουν. Να τονιστεί ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, συναδέλφους για κάθε δράση πράγμα που θα βοηθήσει σε μία ομαλή συνεργασία μεταξύ τους. (Παιδαγωγικός λόγος, 1/2005)

5.1 Ο ρόλος του παιδαγωγού μέσα στην αίθουσα

Μέσα στην αίθουσα συντελείται η επίτευξη του δεύτερου σταδίου κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά από την οικογένεια. Ο παιδαγωγός στη εφαρμόζει τον σχεδιασμό της αξιολόγησης με ιδιαίτερα σημαντική συμβολή.

Η μάθηση είναι κοινωνικοποιητική διαδικασία αλληλεπίδρασης και είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να δημιουργούν ένα κλίμα που να υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία. Οι Hohmann και Weikart (1995) αναγνωρίζοντας τις επιδράσεις ενός επικουρικού κλίματος προς τα παιδιά και προς τους παιδαγωγούς, δηλώνουν πως:

- Τα παιδιά και οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να μαθαίνουν.
- Τα παιδιά κερδίζουν μέσα από εμπειρίες να δημιουργούν θετικές σχέσεις.
- Οι παιδαγωγοί παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με την ανάπτυξή τους.

- Τα παιδιά αναπτύσσονται μέσα από την ικανότητά τους να εμπιστεύονται, να είναι αυτόνομα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μπορούν να συμπονούν αλλά και να αισθάνονται αυτοπεποίθηση.

Οι Hohmann και Weikart (ό.π 1995) τονίζουν πέντε βασικές στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος:

- Να μοιράζεται ο έλεγχος ανάμεσα σε παιδαγωγούς και παιδιά.
- Να γίνεται εστίαση στις δυνάμεις των παιδιών.
- Να δημιουργούνται αυθεντικές σχέσεις με τα παιδιά
- Να υπάρχει δέσμευση ως προς την υποστήριξη του παιχνιδιού των παιδιών.
- Να υιοθετείται μια προσέγγιση λύσης του προβλήματος μέσα από κοινωνική συζήτηση.

Η «**παιδαγωγική της ακρόασης**», όρος όπου αναφέρεται στα σχολεία Reggio Emilia, απεικονίζει έναν ικανό παρατηρητή και ενεργό ακροατή παιδαγωγό, ο οποίος αφυπνίζοντας όλες τις αισθήσεις του, δίνει έμφαση σε όλες τις μορφές επικοινωνίας με τα παιδιά. Ο ίδιος, τοποθετεί στο επίκεντρο του παιδαγωγικού του προγράμματος τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που άντλησε μέσω της παρατήρησης τους. Βάσει της παρατήρησης, της καταγραφής και ανάλυσης στοιχείων, εμβαθύνει στα ενδιαφέροντά τους και τα εμπλουτίζει.

5.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού κατά την διάρκεια του παιχνιδιού

Το έργο το οποίο καλείται να αναλάβει ένας παιδαγωγός είναι απαιτητικό μέσα σε μία διάδραση όπου η επικοινωνία και ο σεβασμός με τα παιδιά είναι αυτοσκοπός. Πρέπει να δίνει προσοχή σε κάθε παιδί ξεχωριστά, πάντα όμως σε συνάρτηση με τα άλλα παιδιά.

Καθώς το παιχνίδι είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα και από αυτή την οπτική, το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και συνεπώς δεν μπαίνει σε καλούπια ώστε τα παιδιά να παίζουν με συγκεκριμένους κανόνες που απορρέουν από την προσωπική αντίληψη του παιδαγωγού. Στόχος της είναι να δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στα παιδιά και εκείνα θα εξελίσσουν το παιχνίδι τους όπως μπορούν χωρίς να θέτει όρια στη φαντασία τους. Το ρόλο του εμπυχωτή δηλαδή να συντονίζει τουλάχιστον κατά τα πρώτα βήματα και υστερα να αποσύρεται εφοσον έχει διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την ατομική και ομαδική δραστηριότητα των μαθητών..

Η Smilansky (1968) έχει πειραματιστεί με αρκετές μεθόδους για την ενθάρρυνση αυτού του είδους παιχνιδιού και διαπίστωσε ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος ήταν το να εγκαινιάζουν οι ενήλικοι ή οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι των ρόλων σε μικρές ομάδες παιδιών. Πυλώνες αυτής της μεθόδου αποτελούν οι φόρμες της: **της Μοντελοποίησης** όπου ο παιδαγωγός συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι και, υποδυόμενη ένα ρόλο, καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτός να ερμηνευτεί ικανοποιητικά, της **Λεκτικής καθοδήγησης** όπου ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει μέρος στο παιχνίδι, αλλά κάνει σχόλια και υποδείξεις, της **Άσκησης στη δραματοποίηση ενός σεναρίου** όπου τα παιδιά υποβοηθούνται, ώστε να υποδυθούν γνώριμους ρόλους με υπόθεση.

5.3 Ο ρόλος των παιδαγωγών σε αλληλεπίδραση με τους γονείς

Κατά την διάρκεια της παιδικής ηλικίας, πραγματοποιούνται κατακτήσεις που είναι απαραίτητες για την μετέπειτα ζωή του ατόμου. Τα παιδιά, διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπικότητά τους, κατανοούν τα ενδιαφέροντα και αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους. Για να συμβεί όμως αυτό χρειάζεται να επέλθει μία συνεργασία ανάμεσα στη σχέση παιδαγωγού και γονέα. Η επιστήμη της παιδαγωγικής τονίζει αυτή την ανάγκη που θα έχει σαν απόρροια να εξελιχθεί το παιδί ομαλά που θα ισορροπήσει τη ψυχική υγεία του παιδιού.

Ξεκινάμε με τις πρώτες μέρες/εβδομάδες του παιδιού στον καινούριο αυτό χώρο του σχολείου όπου η παρουσία του γονέα είναι απαραίτητη έτσι ώστε να γίνει μια ομαλή προσαρμογή του παιδιού και να νιώσει ασφάλεια. Ο Παιδαγωγός προσπαθεί να επικοινωνεί με τους γονείς και να προγραμματίζουν συναντήσεις (ομαδικές/ατομικές) ο γονιός

Οι γονείς πρέπει να μοιράζονται με τους παιδαγωγούς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών τους, από τη στιγμή που δεν υπάρχει κανείς που να γνωρίζει καλύτερα τα παιδιά από τους ίδιους τους γονείς, να εκφράζουν επίσης τις απόψεις τους για τις εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά, πριν από την είσοδό τους στον χώρο του παιδικού σταθμού, καθώς αυτές είναι πολύτιμες. Έτσι, με βάση την έρευνα των **Epstein et all**, φαίνεται ότι, όταν η πλευρά των γονέων κατανοεί την πλευρά του σχολείου και οι δύο μεριές είναι πρόθυμες να συνεργαστούν, τα παιδιά αναπτύσσουν πιο γρήγορα τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, η συμπεριφορά τους στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον βελτιώνεται σημαντικά. (Epstein, 1992: 5).

Οι γονείς έχουν την ανάγκη να νιώσουν ότι το παιδί τους είναι σε ένα ασφαλές περιβάλλον το παιδί τους και αυτό θα επιτευχθεί μέσω της αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το παιδαγωγό. Ο τρόπος έκφρασης τους πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός έτσι ώστε να μη προσβάλλει το γονέα άθελα του, να προσπαθήσει να δώσει τις γνώσεις του ως προς το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού να γίνουν πιο κατανοητές οι ανάγκες του για να μπορέσουν και οι γονείς να συμβάλλουν σε αυτό με τον τρόπο τους (την αυτονομία του, την ανάγκη για εξερεύνηση, την ενθάρρυνση) ώστε να βοηθήσουν το παιδί δίχως να υπάρξει σύγχυση.

Ένα σημαντικό θέμα είναι να ληφθούν υπόψιν οι διαφορετικές ανάγκες των γονέων καθώς και η κατανόηση τους από τους παιδαγωγούς για τυχόν προσωπικές δυσκολίες(οικονομικές κοκ). Οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν, ότι οι παιδαγωγικές τους προσπάθειες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα ειδικά ενδιαφέροντα, στις συμπεριφορές και στις αξίες των γονέων και των παιδιών που έχουν αναλάβει (Day, 2003).

* Πανταζής, Σ. 2004: *Ειδική εκπαίδευση των Νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, στο Σ. Πανταζής — Μ. Σακελλαρίου: Προσχολική Παιδαγωγική Προβλήματα - Προτάσεις σσ. 195-202 έκδ. 'Ατραπός Αθήνα 2004.*

Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, Εύα Λαλούμη-Βιδάλη 2016)

5.4 Διαθεματική προσέγγιση (Project)

«Δεν έχουμε μια σειρά από χωριστούς κόσμους, ένας από τους οποίους είναι μαθηματικός, άλλος φυσικός, άλλος ιστορικός, κ.λπ. Ζούμε σε έναν κόσμο όπου όλες οι πλευρές συνδέονται. [...] Συνδέστε το σχολείο με τη ζωή ...» (Dewey, 1938).

Η μέθοδος Project

Ο όρος μέθοδος Project χρησιμοποιείται από το 1970 και είναι μία μορφή ομαδικής εργασίας. Η μέθοδος αυτή η θεωρητική της μορφή βασίζεται στις παιδαγωγικές ιδέες του Dewey, ο οποίος εισάγει τη διαμόρφωση ενός άλλου μοντέλου μάθησης με κύριο γνώρισμα "την προαγωγή της ικανότητας του ατόμου να συλλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις και να επιδιώκει τη συστηματική τους επίλυση" (Κιτσαράς Ράμα. Πρόγραμμα και διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής, Αθήνα 2004, σελ 131). Η μέθοδος Project έχει αποδοθεί με διάφορους όρους όπως: ερευνητική εργασία, διαθεματική προσέγγιση, βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία, κ.λπ. (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2007). Είναι μια καινοτομική πρόταση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (Βαϊνά, 1996, Γρόλλιος & Λιάμπας, 2001, Ματσαγγούρας 2004, Αγγελάκος 2003, Κουλουμπαρίτση 2005). Το χαρακτηριστικό της μεθόδου Project είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών στη μελέτη ενός θέματος ή τη διαχείριση μίας κατάστασης. Στη διαδικασία αυτή δεν υπάρχουν όρια καθορισμένα από το παιδαγωγό και επιδιώκει τη συλλογική διεξαγωγή μίας πορείας μάθησης –θα μπορούσε κανείς να πει σαν δημιουργική μέθοδο ή Σωκρατική ή αλλιώς μαιευτική μέθοδος. Οι προσφερόμενες εμπειρίες πρέπει να σχετίζονται με ό,τι βλέπει, αισθάνεται και αγαπάει ήδη το παιδί (Stevenson, 1921, Mendel, 1919).

Την ελληνική βιβλιογραφία ως συνώνυμοι όροι χρησιμοποιούνται οι εξής: Δημιουργίες και προσθετικές εργασίες, σχέδια προγράμματος –εργασίας ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να διεξαχθεί μέσα και έξω από την τάξη, στο πρόγραμμα συμμετέχουν όλοι ομαδικά ώστε να βρουν λύση σε ένα θέμα. Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν βγαίνει αυθόρμητα είτε μέσα από τα ενδιαφέροντα –ανάγκες των παιδιών ή ακόμα και από τον παιδαγωγό. (Παραδείγματος χάρη έξω ρίχνει χιόνι. Πώς δημιουργείται το χιόνι; κλπ.). Ένα παράδειγμα Project με θέμα τα συναισθήματα για το πώς μπορεί να διεξαχθεί μέσα σε μία τάξη.

Τα συναισθήματα (Γνωρίζω εκφράζομαι)

Πρώτο στάδιο

Μία μέρα λοιπόν η παιδαγωγός θέλοντας να δώσει στα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους ενώ είναι σε ηλικιακό στάδιο που δεν μπορούν να τα αναγνωρίσουν επιλέγει να διαβάσει το παρακάτω παραμύθι *«Μια φορά κι έναν καιρό σ' έναν κόσμο εξωτικό που κανείς δεν βλέπει, αλλά ο καθένας ταξιδεύει, ζούσε μια μικρή, όμορφη και πρόσχαρη νεραϊδούλα. Της άρεσε πολύ να βρίσκεται ανάμεσα σε παιδιά, να τα παρατηρεί και να τα προσέχει. Έβλεπε όλα τα παιδιά, μα εκείνη δεν την έβλεπε κανένα. Ήθελε μονάχα από τα παιδιά να είναι χαρούμενα, ήρεμα, θαρραλέα, ασφαλή και περήφανα. Όταν έβλεπε παιδάκια λυπημένα, θυμωμένα, φοβισμένα,*

ανήσυχα και ντροπαλά ,αμέσως έπιανε δουλειά. Έπαιρνε το μαγικό ραβδάκι και πήγαινε δίπλα στα παιδιά που ένιωθαν καλά ίσως κάποιο ζωτικούλι τα ενοχλούσε, τα ακουμπούσε με το ραβδάκι και αμέσως ένα σύννεφο αστερόσκονης έδιωχνε μακριά τη λύπη, τον θυμό, τον φόβο, την αγωνία, την ντροπή, με έναν τρόπο μαγικό. Το κάθε αρνητικό συναίσθημα γινόταν ένα πεφταστέρι και χανόταν, το μόνο που έμενε στα παιδιά ήταν ένα χαμόγελο, τόσο ζεστό, τόσο αληθινό...».

Η παιδαγωγός ξεκινά να απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών γύρω από τα συναισθήματα. Σε αυτό το σημείο ο/η παιδαγωγός θα πρέπει να συντάσσει στο πρόγραμμα του/της και τους γονείς ενημερώνοντας τους.

Δεύτερο στάδιο

Σύμφωνα με τις ερωτήσεις που έχουν ειπωθεί από τα παιδιά παραδείγματος χάρη τι αισθανόμαστε όταν είμαστε χαρούμενοι, λυπημένοι, θυμωμένοι;

- Τι χρώμα έχει η χαρά, η λύπη, ο θυμός;
- Τι κάνουμε όταν κάποιος είναι λυπημένος;
- Τι σας αρέσει στον εαυτό σας ;

Κάποιες προτάσεις των παιδιών ήταν να ζωγραφίσουν πως είναι η λύπη, η χαρά, ο θυμός. Η παιδαγωγός τώρα προετοιμάζει το υλικό που θα κάνουν τις υπόλοιπες μέρες βιβλία σχετικά με τα συναισθήματα παραδείγματος χάρη Ο τριγωνοφαρούλης του Ηλιόπουλου, τραγουδάκια σχετικά με τα συναισθήματα, φωτογραφίες που θα μπορούσαν να μαζέψουν οι γονείς με τα παιδιά σχετικά με τα συναισθήματα, παιχνίδια παραδείγματος χάρη ζάρι συναισθημάτων . Κατηγορίες του Project ανάλογα με τις μαθησιακές ικανότητες του κάθε παιδιού.

- Παιδί και γλώσσα(Προφορική επικοινωνία, γραφή, ανάγνωση)
- Παιδί και μαθηματικά
- Παιδί και περιβάλλον
- Παιδί δημιουργία και έκφραση: α)παιδί και θέατρο, β)παιδί και μουσική, γ)παιδί και εικαστικά
- Παιδί και πληροφορική

Χρόνος υλοποίησης-Διάρκεια προγράμματος μεταβάλλεται ανάλογα με τις ανάγκες του θέματος και των παιδιών. Μπορεί να διαρκέσει από εβδομάδα μέχρι και μήνα.

Τρίτο στάδιο

Έχουμε την αξιολόγηση του προγράμματος αν κατανόησαν πλήρως το θέμα, αν απαντήθηκαν οι ερωτήσεις των παιδιών κτλ.

Με βάση την αρχή της διαθεματικής προσέγγισης αναμορφώθηκε το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα με βασικό άξονα την αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003:3736), «διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο». Αυτό σημαίνει ότι παράλληλα με την αυτοτελή διδασκαλία των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, η οποία διευκολύνεται από τη σπειροειδή ανάπτυξη της διδασκτέας ύλης, απαιτείται και η οριζόντια διασύνδεση των

Α.Π.Σ., «ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες» και να «φωτίζονται πολυπρισματικά».

Το project (σχέδιο εργασίας ή συνθετική δημιουργική εργασία ή μικρά προγράμματα ή σχεδιασμένη ενέργεια) είναι μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο αναλαμβάνει να επεξεργαστεί μια μικρή ομάδα μαθητών μέσα σε μια τάξη, ενώ μερικές φορές το αναλαμβάνουν ολόκληρη η τάξη ή περιστασιακά ένας μεμονωμένος μαθητής (Νικολάου 2000:220). Αποτελεί, επομένως, σύνθετη δημιουργική εργασία, η οποία μπορεί να απασχολήσει την τάξη ή μέρος της από μερικές ώρες ως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά (Σουλιώτη 2005:11-12). Το project είναι σύνθετο, έχουν διάρκεια ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και το ενδιαφέρον τους. Είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού τα παιδιά είναι υπεύθυνα για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (Katz & Chard 1989:3, Galton & Williamson 1992).

5.5 Η δημιουργία γωνιών σύμφωνα με τις ανάγκες

Στην αρχή κάθε σχολικού έτους οι παιδαγωγοί πρέπει να οργανώσουν το χώρο της τάξης λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό να διαμορφωθεί ο χώρος έτσι ώστε να μπορεί να αλλάξει η διαρρύθμιση στη διάρκεια της χρονιάς, ανάλογα με τις επιθυμίες των παιδιών διότι στην αρχή όπως είναι φυσικό ακόμα δε γνωρίζει ακόμα το παιδί.

Οι γωνιές πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά, να είναι οργανωμένες όσο το δυνατόν καλύτερα. Να είναι ευπαρουσίαστες και τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία δημιουργίας τους και να εξυπηρετούν το σκοπό και το στόχο για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί. Η περιοδική ανανέωση τους, επίσης, είναι κάτι πολύ σημαντικό, ώστε να μην βαριούνται τα παιδιά, αλλά και ο τακτικός έλεγχος για την καλή λειτουργία των αντικειμένων σε κάθε γωνιά.

Η Χατζήνα επισημαίνει πως (σ. 110, 2008) «γωνιές ονομάζουμε τους επιμέρους χώρους - περιοχές ενδιαφερόντων - στο εσωτερικό του προσχολικού περιβάλλοντος, που ο καθένας έχει συγκεκριμένο θέμα και κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό».

Η Δαράκη εξηγεί ότι (σ. 197, 1995) «τα κέντρα ενδιαφέροντος ενεργούν σαν πόλοι έλξης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τους δίνουν τη δυνατότητα να κάνουν τις επιλογές τους και να δραστηριοποιούνται σύμφωνα με αυτές».

Γωνιά γραφής και ανάγνωσης

Αφορά στην οργάνωση μιας γωνιάς που βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν απλές αρχές της γραφής και της ανάγνωσης. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι τους στη γωνιά αυτή έρχονται σε επαφή με τα γράμματα και το γραπτό λόγο.

Τα παιδιά εδώ μπορούν να παίξουν με τα γράμματα και τις λέξεις, να αντιγράψουν έτοιμες λέξεις από καρτέλες, να γράψουν ελεύθερα, να δημιουργήσουν δικά τους βιβλία, να γράψουν μια ευχετήρια κάρτα για κάποιον που αγαπούν, να φτιάξουν τη δική τους αφίσα για κάποιο σημαντικό γεγονός, να δοκιμάσουν να «διαβάσουν», να έρθουν σε επαφή με τα διαφορετικά είδη του γραπτού λόγου.

Υλικά: μολύβια, γόμες, ξύστρες, ξυλομπογιές, καρτέλες με λέξεις, κόλλες Α4 ή Α5, τετράδια, μαγνητικά γράμματα και μεταλλικό πίνακα, κάρτες με την αλφαβήτα, πίνακα με κιμωλίες, περιοδικά – εφημερίδες, προσκλητήρια, αφίσες

Γωνιά των αριθμών

Αφορά στην οργάνωση μιας γωνιάς, που βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν απλές προμαθηματικές και μαθηματικές έννοιες και να ασχοληθούν ελεύθερα με τους αριθμούς.

Υλικά: Μολύβια, γόμες, ξύστρες, λευκές κόλλες Α4 και Α5, τετράδια, κάρτες με τους αριθμούς, κάρτες με τα σχήματα, αριθμητάρι, παιχνίδια με τους αριθμούς (έτοιμα ή αυτοσχέδια), χάντρες και κορδόνια, ζάρια μικρά και μεγάλα, χάρακες σε διάφορα μεγέθη και μεζούρες, ζυγαριά, φύλλα εργασίας σχετικά που τα παιδιά θα ασχολούνται με αυτά αν το επιθυμούν.

Γωνιά με το όνομα "τα παιχνίδια μας"

Τα παιδιά μπορούν να παίξουν με διάφορα και διαφορετικά παιδαγωγικού χαρακτήρα παιχνίδια που το καθένα εξυπηρετεί και διαφορετικό σκοπό. Μέσα από τη διασκέδαση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες έννοιες αλλά και με την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας,

Μπορεί να περιλαμβάνει: Πάζλ ξύλινα και χάρτινα, επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με σχήματα, παιχνίδια αντιστοίχισης, παιχνίδια αρίθμησης, παιχνίδια μεγεθών, παιχνίδια μνήμης

Γωνιά συζήτησης - παρεούλας

Τα παιδιά μαζεύονται εδώ καθημερινά και είναι ο χώρος στον οποίο βρίσκονται καθημερινά όλοι μαζί, μαζί και η νηπιαγωγός.

Μπορεί να περιλαμβάνει: Παγκάκια ή καρεκλάκια, κάρτες με αριθμούς και γράμματα, πίνακα, φανελοπίνακες, ημερολόγιο, παρουσιολόγιο, Cd player

Γωνιά κουκλόσπιτου

Ένα από τα πιο ευχάριστα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης είναι το κουκλόσπιτο. Η περιοχή ελκύει τα παιδιά από την πρώτη στιγμή, γιατί περιλαμβάνει αντικείμενα γνωστά και προσφιλή σε αυτά. Κύριος στόχος του κουκλόσπιτου είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο σπίτι και το προσχολικό πρόγραμμα, μέσα από τη μίμηση προσώπων, ρόλων και σκηνών από την καθημερινή ζωή (Παπανικολάου, 1998).

Γενικά ένα κουκλόσπιτο θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με τα εξής:

- Μικροέπιπλα κουζίνας, όπως ντουλάπια, νεροχύτη, ηλεκτρική κουζίνα, ψυγείο, τραπεζάκι, καρέκλες.
- Κούκλες, διάφορων εθνικοτήτων ώστε να εξοικειωθούν τα παιδιά με όλες τις φυλές.
- Κρεβάτι για τις κούκλες, με στρώμα, μαξιλάρι και κουβέρτα.
- Διάφορα σκεύη για μαγείρεμα (κατσαρόλες, τηγάνια)
- Παιδικό σερβίτσιο και πλαστικά τρόφιμα.
- Ποδιά, σκούπα και φαράσι.
- Τσάντα για ψώνια.
- Τραπέζι και καρέκλες.

Γωνιά μαγαζάκι

Η περιοχή με το μαγαζάκι δίνει αμέτρητες ευκαιρίες στα παιδιά να παίξουν, να μάθουν και να πειραματιστούν. Τα παιδιά παίζουν σε αυτή, μαθαίνουν τη γλώσσα των εμπορικών συναλλαγών, μαθαίνουν να λογαριάζουν, να αυτοπειθαρχούν περιμένοντας τη σειρά τους, συνηθίζουν στην τάξη και την καλαισθησία

τακτοποιώντας τα εμπορεύματα (Δαράκη, 1995). Εξοικείωση με τις προμαθηματικές έννοιες, όπως: λιγότερο βαρύ από κοκ. Μαθαίνουν να ταξινομούν να ομαδοποιούν και να συσχετίζουν τα αντικείμενα (Σιβροπούλου, 1997).

Για να οργανωθεί η περιοχή χρειάζονται τα εξής :

- Ένα έπιπλο - μαγαζάκι.
- Ταμειακή μηχανή.
- Μπλοκ και νομίσματα.
- Μια ζυγαριά σε καλή κατάσταση, για να ενθαρρύνονται οι συγκρίσεις.
- Ένα τηλέφωνο για τις παραγγελίες.
- Πλαστικά φρούτα και λαχανικά, άδεια κουτιά και πλαστικά μπουκάλια.
- Σακούλες χάρτινες και νάιλον
- Καρτελάκια και ετικέτες για να αναγράφονται οι τιμές. (Στην αρχή έχουμε αριθμούς από ένα ως τρία, μετά προσθέτουμε το τέσσερα και το πέντε)
- Ένα καπέλο ή ποδιά που θα φοράει ο πωλητής, ώστε να ξεχωρίζει από τους πελάτες (Παπανικολάου, 1998).

Γωνιά οικοδομικού υλικού

«Όταν λέμε οικοδομικό υλικό εννοούμε τα κομμάτια από ξύλο ή άλλο υλικό σε διάφορα σχήματα, χρώματα και μεγέθη, όπως για παράδειγμα κύβους, κυλίνδρους, τούβλα, κόνους, ραβδάκια, ορθογώνια, τρίγωνα και άλλα» (Σιβροπούλου, 1997, σ. 79). Εδώ τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους οτιδήποτε μαθαίνοντας ταυτόχρονα τα σχήματα.

Για να οργανωθεί η περιοχή του οικοδομικού υλικού χρειάζεται:

- Ένας μεγάλος χώρος, που καλό θα ήταν να είναι στρωμένος με μοκέτα, καθώς το παιχνίδι γίνεται συνέχεια στο πάτωμα.
- Μεγάλα και μικρά τουβλάκια, ξύλινα ή πλαστικά, σε διάφορα χρώματα μεγέθη και σχήματα.
- Μια μεγάλη ποικιλία από ανθρώπινες φιγούρες, ζώα, σχήματα, μέσα συγκοινωνίας (αυτοκίνητα, φορτηγά, πλοία, τρένα, αεροπλάνα), σήματα τροχαίας, που θα δώσουν ζωή και διάσταση στις κατασκευές των παιδιών.

Γωνιά παιδαγωγικού υλικού

Κάθε προσχολικό πρόγραμμα διαθέτει παιδαγωγικά παιχνίδια, όπως puzzle, παιχνίδια μνήμης, διάφορες κατασκευές, ντόμινο, χάντρες, συναρμολογήσεις, τόμπολες, ενσφηνώματα, παιχνίδια αρίθμησης και άλλα, αγορασμένα από το εμπόριο ή κατασκευασμένα από τον παιδαγωγό μαζί με τα παιδιά (Παπανικολάου, 1998).

Επιπλέον, βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί σύμφωνα με τις προσωπικές του ιδιαιτερότητες, γιατί μέσα από τις δραστηριότητες που αυτό επιλέγει, κατακτά τη γνώση αβίαστα με προσωπικό πειραματισμό (Εξάρχου, 2004).

Στην περιοχή του παιδαγωγικού υλικού πρέπει να υπάρχει:

- Τραπέζι, πάνω στο οποίο τα παιδιά θα παίζουν τα παιχνίδια.
- Καρέκλες, για να κάθονται.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια.
- Τραπεζομάντηλο ή τσόχα η οποία θα καλύπτει το τραπέζι ώστε να προστατεύεται το τραπέζι και να μη γλιστρούν τα παιχνίδια.
- Ράφια και συρτάρια στο ύψος των παιδιών για τοποθέτηση του υλικού έτσι, ώστε να είναι στη διάθεση και την ελεύθερη επιλογή τους (Παπανικολάου, 1998).

Γωνιά βιβλιοθήκης

Το βιβλίο είναι από τα πιο σημαντικά μέσα ώστε να αναπτυχθεί η φαντασία του και να μάθει μέσα από αυτό. Μέσα από αυτή τη γωνία το παιδί εξοικειώνεται με το βιβλίο. Το βιβλίο βοηθά στο προφορικό λόγο του παιδιού εμπλουτίζοντας και το λεξιλόγιο του. Διαπλάθει τη σκέψη του, διευρύνει τους ορίζοντές του και απελευθερώνει τη φαντασία του. Με το βιβλίο το παιδί αναπτύσσει το κριτικό του πνεύμα, το λεκτικό του πλούτο και το ενδιαφέρον του για το ωραίο. Αυτό βοηθάει το παιδί να καταλάβει τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους (Σιβροπούλου, 1997).

Για την οργάνωση της περιοχής χρειάζονται:

- Μια ή δύο βιβλιοθήκες ή ράφια, για να τοποθετούνται τα βιβλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνονται τα πολύχρωμα εξώφυλλά τους και να προσελκύουν τα παιδιά. Οι βιβλιοθήκες πρέπει να είναι σταθερές και στο ύψος των παιδιών να έχουν πρόσβαση οποιαδήποτε ώρα το έχει ανάγκη. Βιβλία με παραμύθια, μύθους, συναισθημάτων, βιβλία αφής, βιβλία με κατασκευές, περιοδικα.

- Κασετόφωνο ή CD, για να ακούνε τα παιδιά τα αγαπημένα τους παραμύθια.

Γωνιά εικαστικών/ζωγραφικής

Οι Εικαστικές Τέχνες είναι ενσωματωμένες στην καθημερινή μας ζωή και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού. Συνιστούν εκφραστικά μέσα με τα οποία αναπαριστούμε εμπειρίες, ιδέες, συναισθήματα και ταυτόχρονα απαιτούν διανοητικές λειτουργίες όπως αντίληψη, μνήμη και σχηματισμό εννοιών προάγοντας έτσι την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από τις Εικαστικές Τέχνες ο άνθρωπος επικοινωνεί, δημιουργεί και διατηρεί τον πολιτισμό και το περιβάλλον του, δομεί την ταυτότητα του και ταυτόχρονα καλλιεργεί το σεβασμό και κατανόηση ανάμεσα στους ανθρώπους (Λοϊζου, 2011).

Σκοπός της περιοχής είναι να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να ανακαλύψουν όλους τους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από την τέχνη. Ακόμα διευρύνονται οι γνώσεις του παιδιού, οξύνεται η σκέψη του, καλλιεργείται η παρατηρητικότητα του (Σιβροπούλου, 1997).

Είναι απαραίτητο, η περιοχή των εικαστικών να διαθέτει υλικά όπως:

- Τραπέζι κυκλικό ή ραβδοειδές με ανάλογες καρέκλες
- Καβαλέτα ή πίνακα με χαρτί του μέτρου σε ρολό
- Έπιπλο με ράφια και συρτάρια, για να φυλάσσεται το υλικό
- Ποδιές πλαστικές για τα νήπια και κρεμάστρα
- Πλαστικά μικρά δοχεία για την ανάμειξη των ρευστών χρωμάτων
- Εργαλεία (ψαλίδι, πινέλα σε διάφορα μεγέθη, βούρτσες, κύλινδροι βαψίματος, μικρά κουρέλια από ύφασμα ή κομμάτια από σφουγγάρι)
- Ταμπλό από φελλό για την τοποθέτηση των έργων των παιδιών
- Ποικίλο υλικό για να ζωγραφίζουν, να κόβουν, να κολλούν όπως :
- Χαρτιά σε διάφορα χρώματα, σχήματα και μεγέθη
- Χρώματα (δακτυλομπογιές, νερομπογιές, τέμπερες, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, μαρκαδόρους)
- Υφάσματα σε διάφορα χρώματα, μεγέθη, διαστασεις και υφή
- Άχρηστο υλικό (πέτρες, βότσαλα, κουμπιά, ζυμαρικά)
- Πλάστες και φόρμες κοπής
- Καλάθια σκουπιδιών (Σιβροπούλου, 1997)

Γωνιά Κουκλοθέατρου

«Η κούκλα είναι ένα ζωντανό μέσο που αναπτύσσει πολύ εύκολα επικοινωνία με τα παιδιά. Μπορεί να συζητάει και να παίζει μαζί τους, να διηγείται παραμύθια αλλά και καθημερινά βιώματα, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο την αντιληπτική τους ικανότητα και ερεθίζοντας τη φαντασία τους». (Σέξτου, 1998, σ. 47).

Η παρακολούθηση ενός κουκλοθέατρου βοηθάει άμεσα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και επιδρά ηθοπλαστικά στη ψυχή του. Το κινητοποιεί συναισθηματικά και το βοηθάει να ξεχωρίσει το καλό από το κακό, το δίκαιο από το άδικο. Για αυτό είναι μεγάλο το κέρδος για το παιδί από ένα σωστά οργανωμένο κουκλοθέατρο (Παπανικολάου, 1998).

Για τη σωστή οργάνωση της περιοχής είναι απαραίτητος και ο κατάλληλος εξοπλισμός :

- Ένα έπιπλο κουκλοθεατρου ή πρόχειρο παραβάν
- Κούκλες διαφόρων μορφών, οι οποίες μπορεί να είναι έτοιμες αγορασμένες από το εμπόριο ή φτιαγμένες από τον παιδαγωγό με τη συνεργασία των παιδιών
- Τα σκηνικά, τα οποία κρεμούνται από την οροφή του παραπήγματος με κρίκους σε ξύλινη βέργα.
- Αξεσουάρ
- Ραφάκια στερεωμένα στο μέσα μέρος της σκηνής ή τσέπες ραμμένες, ώστε να βοηθούν στην τοποθέτηση των αξεσουάρ του έργου
- Κασετόφωνο ή cd (Παπανικολάου, 1998).

Γωνιά μεταμφίσεων

Το παιδί έχει ανάγκη να υποδυθεί ρόλους και να εκφράσει μέσα από αυτούς τα συναισθήματα, τους φόβους, τις ελπίδες και γενικά τις ιδέες του. Ο παιδαγωγός, γνωρίζοντας αυτή την ανάγκη, οργανώνει μια περιοχή που να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τα δημιουργικά αυτά παιχνίδια του παιδιού (Παπανικολάου, 1998).

Στην περιοχή των μεταμφίσεων κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι, ελεύθερο ή οργανωμένο. Είναι το παιχνίδι κατά το οποίο το παιδί προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος ή κάτι άλλο. Το παιδί υποδύεται ρόλους ή κάνει αντικείμενα αληθινά ή ψεύτικα να δρουν σαν να είναι ζώα ή άνθρωποι. Πρόκειται για μια ευχάριστη εμπειρία, γιατί το παιδί εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του και έτσι απελευθερώνεται η ψυχοκινητική του συμπεριφορά (Σιβροπούλου, 1997).

Για να εξοπλιστεί η περιοχή των μεταμφίσεων χρειάζεται να υπάρχουν:

- Μια κρεμάστρα με ρόδες , από αυτές που διαθέτουν τα καταστήματα
- Μικρές αυτοσχέδιες κρεμάστρες ,για να κρεμάνε τα παιδιά τα ρούχα για τη μεταμφίση (πουκάμισα, φουστες, μπλούζες, ζακέτες). Τα ρούχα αυτά τα φέρνει ο παιδαγωγός ή και τα παιδιά από το σπίτι τους
- Στις δυο βάσεις στο πλάι της κρεμάστρας καλό είναι να τοποθετούνται δυο κουτιά για τα εξαρτήματα (ζώνες, κολιέ , γυαλιά, ομπρέλες, καπέλα , περούκες)
- Ένας κ αθρέφτης στο ύψος των παιδιών, ο οποίος διευκολύνει και τις μεταμφίσεις
- Διάφορα αντικείμενα και υφάσματα (καπέλα, μάσκες, ουρές ζώων, μαντίλες, γυαλιά, τσάντες, γάντια, ψεύτικα κοσμήματα, ποδιές, παπούτσια, κορδέλες, περούκες και γενικά ότι είναι απαραίτητο για τις μεταμφίσεις).

Γωνιά νερού και άμμου

Μια από τις μεγαλύτερες απολαύσεις των παιδιών είναι το παιχνίδι με το νερό και την άμμο. Το παιχνίδι αυτό μπορεί να προσφέρει πολλά στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι με τα υλικά αυτά εισάγει το παιδί στις προμαθηματικές έννοιες, όπως την έννοια της ποσότητας, του όγκου και του μεγέθους (Σιβροπούλου, 1997).

Παίζοντας το παιδί με το νερό έχει την αίσθηση της ελευθερίας της επιτυχίας και παίρνει έτσι θάρρος για να δοκιμάσει τις ικανότητές του και σε άλλους τομείς. Το παιχνίδι με το νερό ενισχύει την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, της πρωτοβουλίας και της πειθαρχίας των κινήσεων στο συντονισμό ματιού και χεριού (Σιβροπούλου, 1997).

Για τη λειτουργία περιοχής νερού και άμμου δε χρειάζεται μεγάλος χώρος. Η περιοχή αυτή είναι καλύτερα να στηθεί στον εξωτερικό χώρο σε μια μικρή λίμνη ή μια αμμοδόχο και αν δεν είναι εφικτό, μέσα στην τάξη σε ένα τραπέζι νερού και άμμου ή σε μία λεκάνη πάνω στο τραπέζι ή στο πάτωμα (Ντολιοπούλου, 2002). Αν το επιτρέπει ο χώρος, μπορεί να τοποθετήσει ο παιδαγωγός δύο λεκάνες, μία με νερό και μία με άμμο, ή διαφορετικά να τοποθετήσει μία λεκάνη που τους κρύους μήνες θα τη γεμίζει με άμμο και τους ζεστούς με νερό (Σιβροπούλου, 1997).

Για τη λειτουργία της περιοχής με το νερό χρειάζεται:

- Μια πλαστική λεκάνη με νερό τοποθετημένη σε σιδερένια βάση στο ύψος της μέσης των παιδιών
- Πλαστικές ποδιές
- Χωνιά διαφόρων μεγεθών
- Διάφορα πλαστικά δοχεία
- Σταγονόμετρο
- Σουρωτήρια
- Αντικείμενα που επιπλέουν και άλλα που βυθίζονται
- Πλαστικές βαρκούλες (Σιβροπούλου, 1997).

Για τη περιοχή της άμμου χρειάζεται:

- Αμμοδόχος
- Κουβάδες, τσουγγράνες και φτυαράκια
- Σουρωτήρια και κόσκινα
- Χτένες
- Κουτάλες
- Ποτιστήρια (Σιβροπούλου, 1997).

Ένα καλό μέρος για την τοποθέτηση της γωνιάς είναι κοντά σε άλλες θορυβώδεις γωνιές. Αν δεν υπάρχει άμμος αυτή μπορεί να αντικατασταθεί από άλλα υλικά, όπως ρύζι, φασόλια και άλλα (Ντολιοπούλου, 2002β).

Γωνιά της φύσης

Η περιοχή της φύσης ή του περιβάλλοντος, καλό θα ήταν να δεσπόζει στον προσχολικό χώρο. Είναι από τις πιο ενδιαφέρουσες περιοχές γιατί μπορεί να εμπλουτίζεται ανάλογα με την εποχή και παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους παρατηρώντας, χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία, συμμετέχοντας στον εξοπλισμό της (Θάνου, 2001).

Για τη σωστή λειτουργία της περιοχής της φύσης, απαραίτητο είναι να υπάρχει ένα μεγάλο τραπέζι ή ένας πάγκος, ένα τρέιλερ ή πολλά ράφια στο ύψος των παιδιών, πάνω στα οποία μπορεί να είναι τοποθετημένα:

- Γλάστρες με φυτά
- Μια γυάλα με ψάρια
- Ένα μικρό ενυδρείο με χελώνες
- Γλάστρες για να φυτεύουν τα παιδιά σπόρους
- Διαφανή βάζα με βολβούς
- Συλλογή πετρωμάτων
- Συλλογή διάφορων ξηρών καρπών, φλοιών, σπόρων, ριζών ή φύλλων

- Αποξηραμένα φυτά
- Συλλογή από είδη άμμου τοποθετημένη σε διαφανή βάζα
- Διάφορα όργανα (μεγεθυντικοί φακοί, καθρέφτες, κλεψύδρα, φακοί, ζυγαριά) (Θάνου, 2001)
- Οι περίπατοι και οι εκπαιδευτικές εκδρομές, συνιστούν κίνητρο για τον εμπλουτισμό της γωνιάς (Θάνου, 2001).

Γωνιά παρατήρησης και ανακαλύψεων

Ένας από τους στόχους του προσχολικού προγράμματος είναι να αξιοποιήσει τη δίψα του παιδιού για ανακάλυψη. Ο παιδαγωγός οφείλει να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει την επιθυμία του για μάθηση. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από δραστηριότητες αυθόρμητες, προκύπτουσες ή προγραμματισμένες, μέσα και έξω από το χώρο του προσχολικού προγράμματος (Chauvel & Michel, 1998).

Στη περιοχή των ανακαλύψεων χρειάζεται να υπάρχουν:

- Ένα τραπέζι στο ύψος των παιδιών
- Αποθηκευτικά ράφια
- Βιβλία και περιοδικά που εισάγουν τα παιδιά στις επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις
- Διάφορα εφόδια όπως μπαλόνια, γάντια, κιμωλίες, χαρτιά
- Οικιακές φυσικές και χημικές ουσίες όπως ζάχαρη, αλάτι, σόδα, αλεύρι
- Μεζούρα, χάρακα, μετρητή υγρών και στερεών, σταγονόμετρο
- Σκοινιά, υφάσματα
- Μαγνήτες, μεγεθυντικούς φακούς, μπαταρίες, χρονόμετρο, εκκρεμές, ηλεκτροσκόπιο
- Συλλογές διάφορων χρήσιμων υλικών κατάλληλο για κάθε πείραμα (Θάνου, 2001).

Βιβλιογραφία

- Πέπη Δαράκη, Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας, εκδόσεις Gutenberg.
- Πήτερ Κόννολυ, Χάζελ Ντοτς, Η Αρχαία Πόλη Πατάκης, 2001
- Πωλ Φωρ, Η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα.
- Haydn Middleton, Οι γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα, εκδόσεις Σαββάλας.
- Anne Pearson, Η Αρχαία Ελλάδα, Εκδόσεις Αστέρη Δελασθάνη,
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας Κ., Αβδελίδου Ε. 2015, Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς. Πρόγραμμα: «Η Δύναμη του παιχνιδιού»
- Κnox, S. and Mailloux, Z. 1997. Play as treatment and treatment through play. In B.E. Chandler (Ed), The essence of Play, a Child's Occupation, Bethesda: The American Occupational Therapy Association.
- Morrison, C.D., Metzger, P. and Pratt, P.N. 1996. Play. In J. Case-Smith A.S. Allen & P.N. Pratt, (Eds), Occupational Therapy For Children, (3rd ed), St. Louis: Mosby.
- Royeen, B.C. 1997. Play as occupation and as an indicator of health. In B.E. Chandler (Ed), The essence of Play, a Child's Occupation, Bethesda: The American Occupational Therapy Association.
- Rubin, K., Maioni, T.L. and Hornung, M. 1976. Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Piaget and Parten revisited. Child development, 47.
- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.) Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. (σελ. 35-58), Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). Σκέψη και γλώσσα, μτφρ. Α. Ρόδη, Αθήνα: εκδ. Γνώση.
- Βυγκότσκι, Λ. (1998). Ο νους στην κοινωνία. μτφρ. Α. Μπίμπου, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Βυγκότσκι, Λ., Λεόντιεφ, Α. & Ελκόνιν, Ντ. (2003). Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού, μτφρ. Ε. Βαγενάς, Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
- Κανάκης, Ι. (1990). Η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας μάθησης, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μαυροειδής, Γ. & Πέτρου, Α. (2003). Η ανώτατη εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Λευκωσία: εκδ. Intercollege.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ.). Εξελικτική Ψυχολογία. τ.4, Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

- Πόρποδας, Κ. (1991). Γνωστική Ψυχολογία. τ.2, Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1993). Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21ου αιώνα. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Anderson, J.R.; Reder, L. M.; & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Association for Educational Communications and Technology. (1977). *Educational technology: Definition and glossary of terms*. Washington, DC: Author.
- Barab, S., Scheckler, R., & Makinster, J. (2001). Designing system dualities: Building online community. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, April 2001.
- Brousseau G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Harvard University Press.
- Burbules, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community? In N. Burbules and C. A. Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 323-355). New York: Routledge.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cobb, P. (1994). Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Cobb, P., Wood, T. & Yaker, E. (1990). Classroom as learning environments for teachers and researchers. Στο von Glasersfeld (επ.), *Radical constructivism in mathematics education*, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, σσ.157-176.
- Collins, A. (1998). Learning communities: A commentary on papers by Brown, Ellery and Campione and by Riel. In Greeno, J.G. & Goldman, S. (Eds.). *Thinking processes in mathematics and science learning* (pp. 399-405). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*, New York: Perigee Books.

Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Shuster Macmillan.

Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*, New York: Oxford University Press.

Gardner, H. (1993). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gray, C. (1987). *Η Ρωσική Πρωτοπορία, Προεπαναστατική και επαναστατική τέχνη στη Ρωσία, 1836-1922*, μτφρ. Π. Ρηγοπούλου, Αθήνα: εκδ. Υποδομή.

Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. Στο B. Rogoff & J. V. Wertsch (επ.), *Children's learning in the zone of proximal development* (σσ.45-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.House, E. R. (1979). *Technology versus Craft: A ten-year perspective on innovation*. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.

Jonassen, D. H. (1992a). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

Knorr-Cetina, K. D. (1981). *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirschner and J. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds.) (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Margolin, V. (1997). *The struggle for Utopia: Rodchenko, Lissitzky, Moholy-Nagy: 1917-1946*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Means, B., Ed. (1994). *Technology and education reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Rodtchenko, A. (1988). *Alexandre Rodtchenko, écrits complets sur l' art, l' architecture et la revolution*, μτφρ. B. du Crest, Philippe Sers éditeur, Paris.
- Roth, W-M., & McGinn, M. (1998). Knowing, researching, and reporting science education: Lessons from science and technology studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 213-235.
- Roth, W-M., McGinn, M., & Bowen, M. (1996). Applications of science and technology studies: Effecting change in science education. *Science, Technology, & Human Values*, 21, 454-484.
- Russell, M., & Ginsburg, L. (1999). Learning online: Extending the meaning of community. A review of three programs from the Southeastern United States. Philadelphia: National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania, ED 437 540.
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seels, B. B. & Richey, R. C. (1994). *Instructional Technology: The definitions and domains of the field*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Σκλόβσκι, Β. & Άιχενμπλουμ, Μ. (1985). *Για το Φορμαλισμό*. Μτφρ. Β. Λαμπρόπουλου, Ν. Κατάνπανου, Αθήνα: εκδ. Έρασμος.
- Suchman, L. (1988). *Plans and situated actions: The problem of human/machine communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tatlin (1988). Tatlin, L. Alekseevna Zhadova (ed.), London: Thames and Hudson.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Vico, G. (1999). *New science: principles of the new science concerning the common nature of nations*, μτφρ. D. Marsh, London: Penguin.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning* (pp. 31-56). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Vrasidas, C., McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, (38)2/3, 127-132.

Vrasidas, C., & Zembylas, M., & Chamberlain, R. (υπό δημοσίευση). The design of online learning communities: Critical issues. *Educational Media International*.

Watson, J. (1925). *Behaviorism*. USA: People's Institute Publications.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000α). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.

Wenger, E., & Snyder, W. (2000β). *Learning in Communities*. LINEZine <http://www.linezine.com/1/features/ewwslc.htm> [Ημερ. Πρόσβασης 30/10/03].

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff, & J.V. Wertsch (επ.), *Children's learning in the zone of proximal development* (σσ.45-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff, & J.V. Wertsch (επ.), *Children's learning in the zone of proximal development* (σσ.45-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Web-Based Education Commission (2000). *The power of the Internet for learning. Moving from promise to practice*. Washington DC: US Government Printing Office.

Wilson, G. B. (2002). Trends and futures of education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(1), 91-103.

Wilson, A. (1993). The promise of situated cognition. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (pp. 71-79). San Francisco: Jossey-Bass.

Αντωνιάδης, Α. (1994), *Το παιχνίδι*, Αθήνα: Τόπος

Αργυριάδης Α., Αργυριάδη Α (2012)., *Περι-συλλογή*, Αθήνα: Κορυφή.

Βοσνιάδου Σ. (2001), *Εισαγωγή στην ψυχολογία, τόμος Α'*, Αθήνα: Gutenberg.

- Γαλανάκη Ε.(2003), Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς Θ. (1999), Διδακτική του Θεάτρου, Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Κρίβας Σ. (2007), Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική Θεματική, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαφάντης Κ. (2001) Το παραμύθι στην εκπαίδευση, Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος Ν., (1991), Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου Σ. 2012, Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Θ. (2002) Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Αθήνα: Διάδραση.
- Χρυσοστόμου Σ.(2005), Η μουσική στην εκπαίδευση, Αθήνα: Panas music.
- Huizing.G (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι, Μετάφραση: Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος), Αθήνα: Γνώση.
- Michael Cole-heila Cole (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών, (μετάφραση Σόλμαν Μ) Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Αγγελάκος, Κ. (2004). Η διαθεματικότητα και τα «νέα» προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. (σ. 43-53).
- Αντωνιάδης, Α., (1994). Το παιχνίδι, (σελ. 67-72) Θεσσαλονίκη, UniversityStudioPress
- Βαϊνά, Μ. (1996). Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Νέα Παιδεία 20, 77-88.
- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο: Σ. Ρετάλης (επιμ.) Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. (σελ. 35-58), Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Brock Avril, Sylvia Dodds, Pam Jarvis, Yinka Olusoga, Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση, Μετάφραση: Μπερή Μαρία, Επιμέλεια: Σακελλαρίου Μαρία, Πεδίο, Αθήνα 2016.
- Chauvel, D. & Michel, V. (1998). Δραστηριότητες διερευνήσεις ανακαλύψεις, για παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (Μετάφραση Δαπόντες Ν.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Γρόλλιος,Γ. & Λιάμπας, Τ. (2001). Ευέλικτη ζώνη και μέθοδοςproject.Εκπαιδευτική Κοινότητα, 60, 10-15.

Γραμματάς Θ. - Τζαμαριάς Τ. , Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Άτραπος Αθήνα 2004.

Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 120-134.

Δαράκη, Π. (1995). Το προσχολικό παιδί και οι αγάγκες του, με τη συνεργασία των νηπιαγωγών Σιόντη Ε. – Μερικου Π. Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Φ.Ε.Κ. αρ. 1376 τ. Β' 18/10/2001. σ. 1623-1783.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου Λουκία, Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής Singular Publications, Αθήνα 1997.

Day, C., 2003: Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, μετ. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπω- Οήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Δράκος Γ.-Μπινιάς Ν., Ψυχοκινητική αγωγή, Πατάκη, Αθήνα 2008.

Edwards C. and all, Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, Αθήνα, 2006, σ.255

Εξάρχου, Ν. (2004). Βιωματική μάθηση στην προσχολική ηλικία. Μεθοδολογική προσέγγιση δραστηριοτήτων. Αθήνα: Ατροπός

Frey, K. (1986). Η «Μέθοδος Project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, (μτφ. Κ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Helm J. H., Katz L. (2002). Η Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Στο: Κ. Χρυσοφίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Houssaye J., Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής μτφρ, Δέσποινα καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο, 1995

Θάνου, Α. (2001). Πειράματα στο νηπιαγωγείο, Θεωρητικό υπόβαθρο και δραστηριότητες. Αθήνα: Καστανιώτη.

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος projectστη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικήςδιδασκαλίας. Επιστήμες της Αγωγής, 4, 91-103.

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015) Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς. Πρόγραμμα «Η Δύναμη του παιχνιδιού». www.paizontas.gr

Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology.

- Katz, L.G. & Chard, S.C. (2009). Η Μέθοδος Project. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. μτφρ.: Λαμπρέλη Ρίτα, Αθήνα: Ατραπός
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου Τ. & Χρυσόχοος Ι. (2001). Φυσικές επιστήμες, επαγγελματικός προσανατολισμός, ξένες γλώσσες: διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 190-204.
- Καψάλης, Α. (2009). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αφοί Κυριακίδη.
- Κεφαλίδου, Μ. (2011α). Η αξία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση, Διαθέσιμο στο KindyKids.gr/mousiki-niariagwgeio/272-aksia-mousikisniariagwgeio.html. Πρόσβαση στις 4-2-2012
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Αθηνά.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοροντζής Γ. Παναγιώτης, Μορφωτικά κοινότητες: οικογένεια, κοινότης παιγνιδιού, νηπιαγωγείον, σχολείον, εκκλησία, νεανικά κοινότητες, κοινωνία, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήναι 1961.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2005). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών, στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία. Νέα Παιδεία, 116, 30-44.
- Κουτσοβάνου Ε. (1994). Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική αγωγή. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. και ομάδα εργασίας (1997). Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λοϊζου, Ε. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). Εκπαιδευτικό Λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπέλλας, Θ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Νανάκου, Ε. (1961). Το Παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Ψυχική Υγιεινή.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νταλάκας, Θ. Χ. (1983). Εισαγωγή στην κοινωνιολογία. Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας. (Επιμέλεια: Κατσιγιανοπούλου – Νταλάκα, Σ.) Γιάννενα.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002β). Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Gutenberg

Ρήγας Α. Β., Παιγνίδι: Γενική θεώρηση, στο Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 6, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991.

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων Α.Ε. (2008). Οδηγός μελετών για διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf πρόσβαση 18 Απριλίου 2012

Παγιατάκης, Σπυρίδων, Παιδαγωγική Ψυχολογία και Ψυχολογία της Μαθήσεως, Ρόδος 1951

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, τ. Α΄ Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03
Santer J.- Griffiths C. (2007), Free play in early childhood (England: National Children's Bureau)

Παπαδόπουλος Ν., (1991), Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά, Αθήνα 1991.

Παπανικολάου, Ρ. (1998). Οργάνωση και διαμόρφωση χώρου στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Καστανιώτη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ.). Εξελικτική Ψυχολογία. τ.4, Αθήνα, 1991, ιδιωτική έκδοση

Πλάτων Πολιτεία (TLG: Thesaurus Linguae Graecae)

Πόρποδας, Κ. (1991). Γνωστική Ψυχολογία. τ.2, Αθήνα 1991, ιδιωτική έκδοση.

Σακελλαρίου Μαρία, Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τομ. 3, 2004 σ.σ. 133-146

Σακελλαρίου Μαρία Ι., Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; 2005

Σακελλαρίου Μ., (2006). Παιδαγωγική θεωρία και πράξη, Τεύχος 1, 21-35.

Σουλιώτη, Ε. (2007). Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων, μεθοδολογικές, διδακτικές,

- ιστορικές προεκτάσεις και συγκριτική θεώρηση με σύγχρονες προσεγγίσεις. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή.
- Σέξτου, Π. (1998). Δραματοποίηση, το βιβλίο του παιδαγωγού - εμπνευστή (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλιανός, Θ., Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Διάδραση, Αθήνα 2002.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2011). Αρχαία Ελληνικά και νέο σχολείο: αδυναμία σύγκλισης ή νέες προοπτικές; Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Β: Ειδικό μέρος, Φιλολογοί, Αθήνα: Π.Ι
- Χατζήνα, Φ. (2008). Ερωτήματα για τη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Χουζίνγκα, Γ. Ο άνθρωπος και το παιχνίδι, Μετάφραση Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος, Επιμέλεια Π. Κονδύλης, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1989
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2006). Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. και Σιβροπούλου, Ε. (Επιμ.). (2011). Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης, αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Χρυσοστόμου Σ., η μουσική στην εκπαίδευση, Panas music Αθήνα 2005.
- Anderson, J.R.; Reder, L. M.; & Simon, H.A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4).
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiated instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.P. (1993). *Pour unepédagogiedu projet*. Paris: Hachette.
- Boss, S., Krauss, J., & Conery, L. (2008). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real- world projects in the digital age*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bozena, M. (2007) Exploratory play and Cognitive activity. Scientific reflections for practitioners, In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Prespectives on Child’s Play* (pp. 79-103). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1).

Burbules, N. (2000). Does the Internet constitute a global educational community In N. Burbules and C. A. Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives*.

Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2015). *Project-Based Learning: A Literature Review*. MDRC.

Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K- 12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9.

Collins, A. (1998). Learning communities: A commentary on papers by Brown, Ellery and Campione and by Riel. In Greeno, J.G. & Goldman, S. (Eds.). *Thinking processes in mathematics and science learning*.

Cobb, P. (1994). Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7).

Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση* (μετ. Α. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.

Dudeny, G. (2000). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erickson, L. (2003). *Redesigning curriculum and instruction*. Available:

<http://www.lynnerrickson.net/index.1.html>, Retrieved: 20-4-2005.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L., 1993: Parents, Attitudes and Practices of Involvement in Inner - City Elementary and middle Schools', in N. F. Chavkin (ed): *Families and Schools in a pluralistic Society*, Albany NT: State University of New York Press, pp. 53-72.

Eurostat 2015. *Being young in Europe today*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Προσβάσιμο την 3-8-2018 <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf> Emmorey, K. (1995). The confluence of space and language in signed languages. *Linguist Am Sign Lang Introd*, 3, 318-346.

Fjortoft, I. (2004) Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development, *Children, Youth and Environments*, 14(2).

- Galton, M., Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Gonzalez - Mena, J. (2008). *Foundation of early childhood education, teaching children in a diverse society*. New York: Mc Graw- Hill.
- Hayes, W. (2006). *The progressive education movement: Is it still a factor in today's schools?* NY: Rowman & Littlefield Education.
- Hewes, J. (2007) *The value of play in early learning: towards a pedagogy*, In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Perspectives on Child's Play*.
- Hofmann, M. / Weikart, D., *Educating young children*, Ypsilanti MI 1995 (pages 50-52).
- Hokanson, B., & Hooper, S. (2000). *Computers as cognitive media: examining the potential of computers in education*. *Computers in Human Behavior*, 16(5).
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). *Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations*. *Educational Technology & Society*, 8(1).
- Katz, G. L.& Chard, C.S. (1989). *Engaging children's minds: the project approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. *Teacher College Record*, 19, 319-335.
- Langeveld, M.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Iuebingen 1964.
- Lave, J. (1997). *The culture of acquisition and the practice of understanding*. In D. Kirschner and J. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*.
- Macbeth A. (1989). *Effective Parent-teacher Relations*
- Manning, J. (2005). *Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life & gifts*. *Early Childhood Education Journal*, 32(6).
- McKethan, R., Everhart, B., & Stubblefield, E. (2000). *The Effects of a Multimedia Computer Program on Preservice Elementary Teachers' Knowledge of Cognitive Components of Movement Skills*. *The Physical Educator*, 57(2).
- Meire, J. (2007) *Qualitative research on children;s play: a review of recent literature*. In *Several Perspectives in children's play*. In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 29-77). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E., & Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction: Applications of instructional design* (6th. Ed.). New York: Wiley.

- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. *Education and Information Technologies*, 1-23.
- Reis, S. M., & Graham, C. (2005). Needed: Teachers to encourage girls in math, science, and technology. *Gifted Child Today*, 28(3), 14-21.
- Piaget, J. (1951) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Posch, P. (1996). Changing the culture of teaching and learning: implications for action research. In C. O'Hanlon (Eds.), *Professional Development through Action Research in Educational Settings* (pp. 61-69). London: Falmer Press.
- Roth, W-M., McGinn, M., & Bowen, M. (1996). Applications of science and technology studies: Effecting change in science education. *Science, Technology, & Human Values*, 21.
- Roth, W-M., & McGinn, M. (1998). Knowing, researching, and reporting science education: Lessons from science and technology studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 35.
- Sakellariou M. (2008). Gender in the Frame of Preschool Education at: *International Journal of Learning* . 2008, Vol. 15 Issue 9, p25-30. 6p
- Salomon, G. (Ed.) (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santer J. - Griffiths C. (2007), *FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD*, England: National Children's Bureau).
- Scanlon, E. (1988). Conceptual change in science: A research programme. *Journal of Computer Assisted Learning*, 5(1).
- Scott-Jones, D., 1995: "Parent-Child Interactions and Schools Achievement", in Ryan, B. A., Adams G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. and Hampton, R. L. (eds): *The Family-Schools Connection, Voi 2, Theory, Research and Practice*, Thousand Oaks CA: Sage, pp. 75-109.
- Sheehan, K. J., & Uttal, D. H. (2016). Children's learning from touch screens: a dual representation perspective. *Frontiers in Psychology*, 7, 1220.
- Stevenson, O. (2008). *Neglected children and their families*. John Wiley & Sons.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational psychology*, 92(1), 144.)
- Tobias, S., Fletcher, J. D., & Wind, A. P. (2014). Game-based learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 485-503). Springer, New York, NY.
- Smilansky, S. (1968) *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.

- Smith, P. (2001) Το παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης και ο ρόλος των παιδαγωγών. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stevenson, J. A. (1921). The project method of teaching. New York: Macmillan company.
- Tennant, M. (1997). Psychology and adult learning. London: Routledge, 1997.
- Van der Kooj, R. (2007) Play in retro-and perspective. In T. Jambor & J. Van Gills (eds) Several Perspectives on Child's Play.
- Vankúš, P. (2005). History and present of didactical games as a method of mathematics' teaching. Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics, 5.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. Computers & Education, 55(2), 454-464.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. Computers & Education, 57(1), 1292-1305.
- Walton, K., Simpson, J. R., Darlington, G., & Haines, J. (2014). Parenting stress: a cross-sectional analysis of associations with childhood obesity, physical activity, and TV viewing. BMC pediatrics, 14(1), 244.
- Hsiao, H. S., & Chen, J. C. (2016). Using a gesture interactive game-based learning approach to improve preschool children's learning performance and motor skills. Computers & Education, 95, 151-162.
- Wartella, E. A., & Jennings, N. (2000). Children and computers: New technology. Old concerns. The future of children, 31-43.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. International Journal of Educational Telecommunications, 6(4).
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000α). Communities of practice: The organizational frontier. Harvard Business Review, 78.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff, & J.V. Wertsch (επ.), Children's learning in the zone of proximal development.

Wilson, A. (1993). The promise of situated cognition. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory*.

Wilson, B. G. (1997). Reflections on constructivism and instructional design. In C. R. Dills, & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms*.

Wohlwend, K. E. (2017). Toddlers and touchscreens: Learning “Concepts Beyond Print” with tablet technologies. In R. J. Meyer & K. F. Whitmore (Eds.), *Reclaiming Early Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wurdinger, S. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom*. Maryland: Scarecrow Education.