

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Παίζοντας μαθαίνω;» Το παιδαγωγικό παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό.



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

Θεοδωρίδου Ευδοκία Α.Μ.:15472

Κοσμά Ελένη Α.Μ.:15570

Κουκουρούμα Μαρία Α.Μ.:15508

Κωστούλη Βασιλική -Σταυρούλα Α.Μ.:15545

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Καινούργιου Ελένη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτητριών

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι αποτελούσε και θα εξακολουθεί να αποτελεί πηγή ανάπτυξης και μάθησης για το παιδί. Από την αρχαιότητα ακόμη, ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την σωματική και ηθική καλλιέργεια των παιδιών. Με το πέρασμα των χρόνων, το παιχνίδι άρχισε να χάνει τον αρχικό του σκοπό, καθώς εξελίχθηκε σε παιδαγωγικό μέσο. Σπουδαίοι Παιδαγωγοί όπως Montessori, Piaget, Vygotsky κ.α. επηρέασαν το παιδαγωγικό παιχνίδι σε διάφορους τομείς. Βέβαια σήμερα, πολλές από τις θεωρίες τους έχουν εκλείψει, λόγω της μη αποτελεσματικότητάς τους. Ορισμένοι από τους παιδαγωγούς δημιούργησαν δικό τους παιδαγωγικό υλικό, απευθυνόμενο σε διαφορετικές ηλικίες παιδιών. Πλέον, οι εφαρμοσμένες θεωρίες αυτών, δεν έχουν απήχηση μόνο στα δικά τους σχολεία, αλλά είναι ευρέως διαδεδομένες. Στις παραπάνω προσεγγίσεις ο ρόλος των παιδαγωγών βγαίνει από το επίκεντρο της μάθησης, παίρνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή. Για να στεφθεί με επιτυχία ο ρόλος τους στο παιχνίδι, είναι χρήσιμη και η συνεργασία του γονέα με τους παιδαγωγούς. Τέλος, η εργασία αυτή μας βοήθησε να κατανοήσουμε ότι το παιδαγωγικό παιχνίδι είναι ύψιστης σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού από την προσχολική ηλικία έως και την μετέπειτα ζωή του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	10
---------------	----

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ «ΠΑΙΧΝΙΔΙ».....	12
2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	13
3. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	15
4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.....	16
5. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ	
5.1 Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα.....	17
5.2 Το παιχνίδι στο μεσαίωνα	22
5.3. Το παιχνίδι στην Αναγέννηση.....	23
5.4 Το παιχνίδι στον 20 ^ο αιώνα.....	25

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
Εισαγωγή.....	30
1.1Βιολογικές θεωρίες.....	30
1.1.2 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.....	31
1.1.3 Η θεωρία του αταβισμού ή της προγονικής κληρονομικότητας ή της «Ανακεφαλαίωσης».....	31
1.1.4 Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή της αυτομόρφωσης.....	32
1.1.5 Η θεωρία της βιολογικής λειτουργίας.....	32
1.2 Πολιτιστικές θεωρίες.....	33

1.2.1	Η θεωρία της πολιτισμικής διαπραγμάτευσης.....	33
1.2.2	Η πολιτιστικό-φιλοσοφική-ανθρωπολογική άποψη του Gustav Bally.....	34
1.2.3	Η πολιτιστική θεωρία του Rainwater.....	34
1.3	Ψυχαναλυτικές θεωρίες.....	35
1.3.1	Η θεωρία της κάθαρσης ή ψυχαναλυτική θεωρία.....	35
1.4	Συμπεριφοριστικές θεωρίες.....	36
1.5	Ψυχολογικές θεωρίες.....	36
1.5.1	Η θεωρία του J.Piaget.....	36
1.5.2	Η θεωρία του L.Vygotsky.....	38
1.5.3	Η θεωρία της προβολής του «ΕΓΩ» ή ψυχολογική θεωρία.....	40
1.6.	Άλλες θεωρίες για το παιδαγωγικό παιχνίδι	41
1.6.1	Η θεωρία της ανάπαυσης.....	41
1.6.2	Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης.....	41
1.6.3	Η θεωρία της κοινωνικοποίησης.....	42
1.6.4	Η θεωρία της άμιλλας.....	42
1.6.5	Η θεωρία του Friedrich Froebel.....	42
1.6.6	Η θεωρία της Maria Montessori.....	45
1.7	Το παιδαγωγικό υλικό της Montessori.....	48
1.8	Η παιδαγωγική αξία του παιδαγωγικού παιχνιδιού.....	50
2.ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ		
	Εισαγωγή.....	52
2.1	Είδη παιδαγωγικού παιχνιδιού σύμφωνα με την ηλικία.....	53

2.2 Είδη παιδαγωγικού παιχνιδιού σύμφωνα με το στόχο τους.....	54
2.2.1 Το παιχνίδι του ενστίκτου.....	54
2.2.2 Τα φυσικά παιχνίδια.....	55
2.2.2.1 Παιχνίδια δύναμης.....	55
2.2.2.2 Παιχνίδια καρτερίας.....	55
2.2.2.3 Παιχνίδια ταχύτητας.....	56
2.2.2.4 Παιχνίδια ευκινησίας.....	56
2.2.2.5 Παιχνίδια ισορροπίας.....	56
2.2.2.6 Παιχνίδια επιδεξιότητας.....	57
2.2.3 Τα παιχνίδια πονηρίας.....	57
2.2.4 Τα πνευματικά παιχνίδια.....	57
2.2.4.1 Παιχνίδια προσοχής.....	58
2.2.4.2 Παιχνίδια μνήμης.....	58
2.2.4.3 Παιχνίδια λογισμού.....	58
2.2.4.4 Παιχνίδια εφευρετικότητας.....	58
2.2.4.5 Τα λογοπαίγνια.....	59
2.2.5 Άλλα παιχνίδια: Διερευνητικό παιχνίδι.....	59
2.2.6 Δημιουργικό παιχνίδι.....	59
2.2.7 Σκληρό παιχνίδι.....	59
2.2.8 Τελετουργικό παιχνίδι.....	59
2.2.9 Φανταστικό παιχνίδι.....	60
2.2.10 Συμβολικό παιχνίδι.....	60
2.2.11 Μιμητικό παιχνίδι.....	62

2.2.12 Δραματικό παιχνίδι.....	63
2.2.13 Αγωνιστικά παιχνίδια.....	64
2.3 Είδη παιδαγωγικού παιχνιδιού σύμφωνα με την γνωστική ανάπτυξη.....	65
2.3.1 Αισθησιοκινητικό.....	65
2.3.2 Λειτουργικό.....	65
2.3.3 Δομικό.....	65
2.3.4 Προσποίησης(ή Δραματικό).....	65
2.4 Χαρακτηριστικά παιδαγωγικού παιχνιδιού.....	66

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ, ΜΕ ΤΗΝ ΒΡΕΦΙΚΗ-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1 Παιχνίδια για νεογέννητα βρέφη έως 1 έτους.....	69
1.2 Παιχνίδια για βρέφη από 12-18 μηνών.....	71
1.3 Παιχνίδια για βρέφη 18 μηνών-2 ετών.....	73
1.4 Παιχνίδια για βρέφη 2-3 ετών.....	74
1.5 Παιχνίδια προσχολικής ηλικίας 3-4 ετών.....	76
1.6 Παιχνίδια προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών.....	79

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική ανάπτυξη.....	83
2.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.....	86
2.3 Η χρησιμότητα του παιχνιδιού στην γνωστική εξέλιξη του παιδιού.....	89

2.4 Η συνεισφορά του παιχνιδιού στην γλωσσική εξέλιξη του παιδιού.....93

2.5 Η σημαντικότητα του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη...96

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1.1Ορισμός και στάδια μάθησης.....101

1.2 Θεωρίες για τη μάθηση.....102

1.3 Παιχνίδι και νόηση: Σύγχρονες αντιλήψεις για το παιδί και τη γνώση.....103

1.4 Η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση.....104

1.5Τρόποι προώθησης της μάθησης μέσα από το παιχνίδι.....106

1.6Το παιχνίδι ως μέθοδος διδασκαλίας, αξιολόγησης και ελέγχου..108

2.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι των παιδιών...109

2.2 Η συμβολή των γονέων στο παιχνίδι.....113

2.3 Συγκρούσεις μεταξύ παιδιού που παίζει και οικογενειακού περιβάλλοντος.....116

3.ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ –ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

3.1.Η συνεργασία μεταξύ βρεφονηπιοκόμων και γονέων.....118

3.2.Τα οφέλη συνεργασίας βρεφονηπιοκόμων και γονέων.....120

3.3.Παράγοντες και εμπόδια που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας.....121

3.4.Στάση βρεφονηπιοκόμων απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	123
3.5.Στάση γονέων απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας..	124
3.6.Τεχνικές για μια ουσιαστική και ωφέλιμη συνεργασία.....	124
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό ότι η ιστορική έρευνα αποτελεί ένα από τα βασικά είδη ποιοτικής έρευνας με μεγάλη σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Με βάση τα πορίσματά της για το παρελθόν, μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα το παρόν και να προβλέψουμε και οργανώσουμε καλύτερα το μέλλον. Η ιστορική παιδαγωγική γνώση θεωρείται προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της Παιδείας. Χωρίς το ιστορικό υπόβαθρο της αγωγής δεν μπορούμε να καταλάβουμε το νόημά της, αφού δεν μπορεί να διανοηθεί αγωγή χωρίς να υπάγεται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια, όπως τις αξίες των ανθρώπων της εκάστοτε εποχής, τα μορφωτικά ιδεώδη και την παράδοση. Οι σκοποί της αγωγής δεν ορίζονται μόνο από το παρόν της κάθε κοινωνίας αλλά και από τις αξίες του παρελθόντος. (Μετοχιανάκης, 2008)

Όπως μάλιστα αναφέρει ο A. Reble, «η αγωγή δεν εκτελείται σε κενό χώρο ως μονόδρομη σύνδεση ανάμεσα «στον παιδαγωγό» και «στον τρόφιμο» γενικά. Είναι, πολύ περισσότερο, βαθιά υφασμένη στην πολύπλοκη ιστορική συνολική ζωή και είναι η ίδια ένα «ιστορικό φαινόμενο». Κάθε εποχή έχει πολιτιστικά και επομένως και παιδαγωγικά το δικό της πρόσωπο, τα δικά της προβλήματα και ερεθίσματα και τα συγκεκριμένα δεδομένα και η αντιμετώπιση τους δεν παράγεται λογικά ούτε από ένα γενικό σύστημα, ούτε από την ιστορική θεώρηση. Όμως όλα αυτά όσο μοναδικά κι αν είναι, βρίσκονται ταυτόχρονα σε μία μεγάλη "ιστορική αλληλεξάρτηση". Όσο λίγο τα παιδαγωγικά ζητήματα και οι παιδαγωγικές λύσεις του παρόντος είναι δυνατό να παραχθούν και να αναληφθούν από το παρελθόν, τόσο λίγο είναι δυνατό να κατανοηθούν και να κριθούν πραγματικά χωρίς γνώση των ιστορικών αλληλεξαρτήσεων. Οι ρίζες των παιδαγωγικών ζητημάτων του παρόντος φθάνουν, συχνά μάλιστα, μέσα στο ιστορικό έδαφος... Το παρόν στην πολυστρωμάτωση, στις αντιθέσεις και στις δυσκολίες του δεν μπορεί πράγματι να κατανοηθεί και στην παιδαγωγική περιοχή, αν κάποιος δε γνωρίζει και δε συλλογίζεται διαρκώς πως βλάστησε από το παρελθόν... Ακριβώς λόγω της διαπλοκής αγωγής και πολιτισμού πρέπει ο παιδαγωγός να έχει κάποια γνωστική κατάρτιση όχι μόνο σε ό,τι αφορά την εξέλιξη του

παιδαγωγικού τομέα, αλλά και σε ό,τι αφορά την ιστορία της συνολικής κατάστασης μέσα στην οποία ασκείται σήμερα η αγωγή και η οποία επιδρά διαρκώς σ' αυτήν...Η ιστορική παρατήρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των ιδεών της αγωγής μας αναγκάζει ακριβώς σε μία συνάντηση με τις μεγάλες, τις δεσπόζουσες παιδαγωγικές σκέψεις και φυσιογνωμίες. Μία τέτοια συνάντηση, που πάνω στις μορφές αγωγής των μεμονωμένων εποχών και στο έργο των μεγάλων παιδαγωγών στοχάζεται τη σχέση τους με την με την τότε γενική κατάσταση καθώς και την αρχική τους σημασία, μπορεί να έχει μεγάλη αξία και για την δική μας παιδαγωγική σκέψη ακόμη και τότε, όταν οι μορφές αυτές της αγωγής παραμένουν κάθε φορά ως όλο συνδεδεμένες με την εποχή τους και δεν μπορούν να μεταφερθούν συνοπτικά στο παρόν. «Κάθε παιδαγωγός που θέλει να επιτελέσει σωστά το καθήκον του, χρειάζεται μία καθάρια "ιστορική συνείδηση"... η οποία θα τον βοηθήσει να αντιληφθεί σε βάθος τη δική μας καθημερινή και παιδαγωγική πραγματικότητα.» (Reble, 1990)

Η εργασία αυτή έχει πρόθεση να αποτελέσει ένα σημαντικό βοήθημα, αλλά και αντικείμενο προβληματισμού, για όλους εκείνους που ασχολούνται, φροντίζουν και ενδιαφέρονται για το «παιδί» και την «ποιότητα» της ανάπτυξης, της αγωγής και της εκπαίδευσής του. Η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων με στοιχεία από την ιστορική έρευνα του «παιχνιδιού» συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανθρώπινου δυναμικού με υψηλότερη κατάρτιση και τεχνογνωσία, που θα ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις του έργου του.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΛΕΞΗΣ «ΠΑΙΧΝΙΔΙ»

Σύμφωνα με το λεξικό του Τεγόπουλου-Φυτράκη στην νεοελληνική γλώσσα, η λέξη «παιχνίδι» σημαίνει «κάθε αντικείμενο ή μέσο που χρησιμεύει για την ευχαρίστηση ή ψυχαγωγία, ιδιαίτερα των παιδιών»(Τεγόπουλου-Φυτράκη, 1991).

Κατά την ετυμολογική του ανάλυση προκύπτει ότι η λέξη «παιχνίδι» προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη «παιγ-νίον» (παιχνίδι|| διασκεδαστικό ποίημα|| κωμική παράσταση) και συγγενεύει ετυμολογικά με τις λέξεις «παίς» (παιδί), «παιδεία» (διατροφή παιδιού || εκπαίδευση παιδιού || διδασκαλία παιδιού), «παιδιά» (παιχνίδι|| διασκέδαση) και «παιδεύω» (ανατρέφω παιδί || διδάσκω· εκπαιδεύω· καθοδηγώ)(Μαρκαντωνάτος, 2005).

Ο Johan Huizinga κάνει μία πιο προσεγγισμένη προσέγγιση σχετικά με τη λέξη, ή λέξεις, που χρησιμοποιούνται στην αρχαία ελληνική για να αποδώσουν το παιχνίδι. Μιλάει για την λέξη «παιδιά», που όπως προαναφέραμε, σημαίνει «ό,τι ανήκει ή ό,τι σχετίζεται με τα παιδιά». την λέξη «ἄθυρον» που χρησιμοποιείται για να δηλώσει το αντικείμενο με το οποίο παίζουν τα παιδιά . Ωστόσο, υπάρχει ένα κομμάτι που δεν καλύπτεται από τις παραπάνω λέξεις και αυτό δεν είναι άλλο από τα αθλήματα. Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν μία ξεχωριστή λέξη για να δείξουν την βαρύτητα που είχαν τα αθλήματα στην ζωή τους και αυτή δεν ήταν άλλη από την λέξη «ἀγών». Για να φανεί, μάλιστα, η ποιοτική διαφορά μεταξύ των λέξεων, παραθέτει ένα παράδειγμα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι κατά την μετάφραση των ολυμπιακών αγώνων χρησιμοποιείται η λέξη «game» και όχι η λατινική λέξη «ludi»(παιχνίδια), και αυτό οφείλεται στην διάκριση που έκαναν οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι για τα αθλήματα. Για τους Έλληνες τα αθλήματα ήταν ύψιστης σημασίας, που καθόριζαν την υστεροφημία των αθλητών και οικογενειών τους, ενώ για τους Ρωμαίους ήταν απλά αθλήματα (Huizinga, 1970).

Η προέλευση και η κοινή ετυμολογική συγγένεια της λέξης «παιχνίδι» με τις παραπάνω λέξεις, δείχνει την σύνδεση του «παιχνιδιού» με το «παιδί», καθώς και με τη «ψυχαγωγία», την «πνευματική καλλιέργεια» και την «εκπαίδευση».

Για αυτή την εργασία, ο όρος «παιχνίδι» περιλαμβάνει την γενική έννοια του «παίζω» (play), το περιεχόμενο της «παιγνιώδους δράσης» (game), παραδείγματος χάριν το ελεύθερο παιχνίδι, το παιχνίδι κανόνων και το συμβολικό παιχνίδι, και το «μέσον» (toy), με το οποίο πραγματοποιείται το παίξιμο.

2. ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Ακριβής ορισμός για το «παιχνίδι» δεν έχει δοθεί από κανέναν μέχρι σήμερα. Πολλοί, μάλιστα, επιστήμονες υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο να δοθεί κάποιος ορισμός ενώ κάποιοι άλλοι προσπαθούν να τον αποδώσουν με σαφήνεια. Όσοι έχουν δοθεί, βέβαια, είναι επηρεασμένοι από τις θεωρητικές απόψεις των ερευνητών. Όλοι οι ορισμοί έχουν σκοπό να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα: γιατί υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι σημαντικό για την ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2001). Ενδεικτικά ακολουθούν μερικές προσπάθειες:

Το λεξικό του Τεγόπουλου-Φυτράκη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δίνει τον παρακάτω ορισμό για το παιχνίδι: «Παιχνίδι είναι κάθε αντικείμενο ή μέσο που χρησιμεύει για την ευχαρίστηση ή ψυχαγωγία, ιδιαίτερα των παιδιών» (Τεγόπουλου-Φυτράκη, 1991).

Ο Johan Huizinga έδωσε τον ακόλουθο ορισμό για το παιχνίδι: «Το παιχνίδι είναι μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς

και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι "διαφορετικό" από τη "συνήθη ζωή"» (Huizinga, 1970).

Ο Freud, στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας, όρισε το παιχνίδι ως ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές (π.χ. επιθετικές) συμπεριφορές και συναισθήματα, που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2001).

Ο Piaget, στα πλαίσια της γνωστικής-εξελικτικής θεωρίας, είπε ότι το παιχνίδι έχει μια συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των μετεχόντων σε αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες.

Ο LevVygotsky ορίζει το παιχνίδι ως μία διαδικασία ανάπτυξης και λειτουργίας ανώτερων διανοητικών διαδικασιών, όπου τα παιδιά για να αλλάξουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, προσαρμόζουν τα πολιτισμικά τους εργαλεία, όπως είναι η γλώσσα, στο παιχνίδι τους (Αυγητίδου, 2001).

Τέλος, σύμφωνα με τον Caillois, μπορούμε να ορίσουμε ουσιαστικά το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα: «1) ελεύθερη: στην οποία ο παίχτης δεν μπορεί να υποχρεωθεί να πάρει μέρος, αλλιώς το παιχνίδι χάνει αυτόματα τη φύση του σαν ελκυστική και χαρούμενη ψυχαγωγία, 2) διαχωρισμένη: εγγράφεται μέσα σε σαφή και εκ των προτέρων καθορισμένα χωρικά και χρονικά όρια, 3) αβέβαιη: η εξέλιξη του δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένη, ούτε το αποτέλεσμα να είναι προκαταβολικά γνωστό, καθώς μια ορισμένη ελευθερία, ως προς την ανάγκη επιπόνησης ανταπαντήσεων, επαφίεται υποχρεωτικά στην πρωτοβουλία του παίχτη, 4) μη-παραγωγική: δεν δημιουργεί ούτε αγαθά, ούτε πλούτο, ούτε κανενός είδους νέο στοιχείο και, πέρα από την μετατόπιση ιδιοκτησίας μέσα στον κύκλο των παιχτών, καταλήγει σε μια κατάσταση ίδια με εκείνη που υπήρχε στην αρχή του παιχνιδιού, 5) ρυθμισμένη από κανόνες: υπόκειται σε συμβάσεις που αναστέλλουν τους κανονικούς νόμους και δημιουργούν προσωρινά μία νέανομοθεσία, τη μοναδική που ισχύει, 6) μυθοπλαστική: συνοδευόμενη από μία ειδική συνείδηση δευτερεύουσας πραγματικότητας ή καθαρής μη-πραγματικότητας σε σχέση με την τρέχουσα ζωή» (Caillois, 2001).

3. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σύμφωνα με τον Johan Huizinga, το παιχνίδι είναι αρχαιότερο του πολιτισμού. Το συγκεκριμένο επιχείρημα το υποστηρίζει με το παιχνίδι των ζώων λέγοντας ότι τα ζώα παίζουν όπως ακριβώς και οι άνθρωποι. Ως παράδειγμα χρησιμοποιεί τα κουτάβια που ενώ φαίνονται να τσακώνονται, τηρούν τον κανόνα να μην δαγκώνουν (Huizinga, 1970).

Κατά τον Σ. Κωνσταντινόπουλο, το «παιχνίδι» είναι μία πανανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα, η οποία κατά την ιστορική διαδρομή της παρακολουθεί την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του πολιτισμού και μεταλλάσσεται εκάστοτε ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Η θέση του στη ζωή μας διαφοροποιείται ανάλογα με τις κρατούσες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Ωστόσο την παιδαγωγική αξία του την κατάλαβαν κατά την περίοδο της βιομηχανικής εποχής, όταν τα παιδιά δούλευαν και δεν είχαν χρόνο να παίζουν. Έτσι, για να επαναφέρουν την παιδικότητα στη ζωή των παιδιών, στην Βρετανία, τα παιδιά ηλικίας τριών ετών πήγαιναν σε «ομάδες παιχνιδιών» στα δημοτικά σχολεία, που αποτέλεσε μίας πρώτης μορφής προσχολικής αγωγής. Έτσι, εισάχθηκε μετέπειτα το παιχνίδι στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Τέλος, υπάρχει η άποψη ότι το παιχνίδι είναι μία γνωστική δραστηριότητα όπου απελευθερώνεται η σκέψη. Ακόμη, το παιχνίδι επιτρέπει την διερεύνηση των στερεοτύπων. Καταλληλότερα παιχνίδια για αυτή την διεργασία είναι τα ελεύθερα, όπου τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν κανόνες, αλλά είναι ελεύθερα να αναπαράγουν τα βιώματά τους και να δείξουν πως αντιλαμβάνονται τον ενήλικο κόσμο και το περιβάλλον γύρω τους (Αυγητίδου, 2001).

4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τον Johan Huizinga «ο πολιτισμός, κατά μία έννοια, θα παίζεται πάντοτε σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, και ο πραγματικός πολιτισμός θα απαιτεί πάντοτε τίμιο παιχνίδι. Το τίμιο παιχνίδι δεν είναι τίποτα λιγότερο από την καλή πίστη που εκφράζεται με όρους παιχνιδιού» (Huizinga, 1970).

Ο Πλάτωνας στους «Νόμους» λέει: «παίζοντά ἐστιν διαβιωτέον τινὰς δὴ παιδίᾳς, θύοντα καὶ ἄδοντα καὶ ὀρχούμενον, ὥστε τοὺς μὲν θεοὺς ἴλεως αὐτῷ παρασκευάζειν δυνατὸν εἶναι, τοὺς δ' ἐχθροὺς ἀμύνεσθαι καὶ νικᾶν μαχόμενον» που σημαίνει ότι «πρέπει κανείς να ζει την ζωή σαν παιχνίδι, παίζοντας ορισμένα παιχνίδια, προσθέτοντας θυσίες, τραγουδώντας και χορεύοντας, και τότε θα μπορέσει να ηρεμήσει τους θεούς, να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του και να νικήσει στον αγώνα».

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω και οι δύο θεωρούν ότι το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο για τον πολιτισμό. Όπως υπάρχουν κανόνες στο παιχνίδι, έτσι υπάρχουν κανόνες και στον πολιτισμό. Ο Huizinga μίλησε σχετικά με την σχέση του ζαβολιάρη και τον κακό παίχτη που αρνείται ότι υπάρχει το παιχνίδι. Ο ζαβολιάρης ενώ αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι υπάρχει προσπαθεί με κάθε μη αποδεκτό, από τους κανόνες, τρόπο να κερδίσει. Ωστόσο, ο παίχτης που δεν αναγνωρίζει το παιχνίδι είναι πιο επικίνδυνος, αφού υπάρχει περίπτωση να διαλύσει όλο το παιχνίδι. Έτσι, ο τελευταίος θεωρείται πιο επικίνδυνος, αφού απειλεί την ίδια την ύπαρξη του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να αποβάλλεται χωρίς καν να προλάβει να μπει στον κόσμο του παιχνιδιού. Για να φτάσουμε όμως και στο ενδιαφέρον κομμάτι, εάν ορίσουμε το «παιχνίδι» ως τον κόσμο των ενηλίκων, τότε οι «ζαβολιάρηδες» είναι απατεώνες και οι υποκριτές και οι «κακοί παίχτες που αρνούνται το παιχνίδι» είναι οι επαναστάτες. Οι «ζαβολιάρηδες», όσο μεγάλη δυσφορία και να φέρνουν στην υπόλοιπη κοινότητα, δεν αποβάλλονται από την κοινωνία. Οι «κακοί», όμως αποβάλλονται και συσπειρώνονται, δημιουργώντας μία δική τους κοινότητα, ένα δικό τους παιχνίδι (Huizinga, 1970).

5. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΣΑΣ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ

5.1 Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα

Από την προϊστορία ακόμη τα παιδιά έπαιζαν με παιχνίδια. Είτε αυτά ήταν απλές πέτρες είτε ήταν επεξεργασμένα κομμάτια ξύλο. Κατά την κλασσική εποχή τα παιχνίδια αυτά εξελίχθηκαν και οι φιλόσοφοι άρχισαν να καταγράφουν τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν τα παιδιά. Μάλιστα, μερικά αποτελούσαν κομμάτι θρησκευτικών τελετών. Παρακάτω υπάρχουν μερικά από τα πιο δημοφιλή των Αρχαίων.

Ακόμη και στην σημερινή εποχή, η κουδουνίστρα είναι το πρώτο παιχνίδι που πιάνει ένα μωρό, όπως λένε οι Ζ. Παπαμιχαλάκη και Ι. Τζίμα. Οι πρώτες κουδουνίστρες, γνωστές ως πλαταγή, ήταν φτιαγμένες από μικρούς πήλινους δίσκους που στο εσωτερικό τους είχαν πέτρες ή σπόρους. Πίστευαν ότι ο ήχος της κουδουνίστρας ηρεμούσε το μωρό.



Εικόνα 1. Αρχαίες κουδουνίστρες

<http://www.namuseum.gr/object-month/2011/oct/oct11-gr.html>

Μετά την κουδουνίστρα τα παιδιά, συνήθως, τα κορίτσια μεγαλώνοντας έπαιζαν με κούκλες. Οι κούκλες ήταν φτιαγμένες από υφάσματα ή μαλλί και τις έφτιαχναν οι γονείς στο σπίτι. Υπήρχαν όμως και κούκλες που ήταν φτιαγμένες από πυλό και έχουν σωθεί μέχρι και στις μέρες μας. Οι κούκλες αυτές ονομάζονται πλαγγόνες και κατασκευάζονταν τόσο από αγγειοπλάστες όσο και από τους ίδιους τους γονείς. Τα αγόρια έπαιζαν περισσότερο με τους κούρους και με ομοιώματα ζώων.



Εικόνα 2. Στρατιώτης

https://greektoys.org/ancient_greek_toys_pictures/#jp-carousel-1142

Εικόνα 3. Πλαγγόνα

http://www.namuseum.gr/object-month/2011/feb/feb11_4752-gr.html



Εικόνα 4. Βόδι με ρόδες

https://greektoys.org/ancient_greek_toys_pictures/#jp-carousel-1138

Ωστόσο, δεν υπήρχαν μόνο αυτά. Υπήρχαν διάφορα κινητικά παιχνίδια που παίζονταν είτε ατομικά είτε ομαδικά. Ένα από τα παιχνίδια αυτά, όπως αναφέρει και η Ε. Βασιλοπούλου, είναι η αιώρα ή αλλιώς κούνια. Συνήθως πρόκειται για ένα σκοινί που είναι δεμένες οι άκρες του σε ένα γερό κλαδί ενός δένδρου. Έκτος από παιχνίδι όμως, η αιώρα ήταν και λατρευτικό αντικείμενο στην γιορτή της Αιώρας, που γίνονταν προς τιμήν του Διόνυσου στην Αττική και την Ικαρία.



Εικόνα 5. Αιώρα.

http://empedotimos.blogspot.gr/2015_02_01_archive.html

Εικόνα 6. Η Φαίδρα στην

αιώρα.http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=463520&partId=1&searchText=phaedra&images=true&page=1

Επόμενο παιχνίδι ήταν οι αστράγαλοι, ή πλέον γνωστά ως κότσια. Πρόκειται για κόκκαλα ζώων, κυρίως αρνιών, και χρησιμοποιούνταν σαν ζάρια. Στο παιχνίδι αυτό, οι παίχτες κάθονταν οκλαδόν στο πάτωμα και παίζανε με τα χέρια. Κάθε παίχτης κρατούσε έναν αστράγαλο και τον πετούσε με τέτοιο τρόπο ώστε να μείνει σε μία συγκεκριμένη θέση.



Εικόνα 7. Knucklebones-Αστράγαλοι.

<https://greektoys.org/astragali/>

Έπειτα, ένα αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών στην αρχαία Ελλάδα ήταν το γιο-γιο. Η βασική διαφορά με το σύγχρονο είναι ότι το αρχαίο ήταν φτιαγμένο ξύλο, μέταλλο ή πυλό. Όπως στο σύγχρονο έτσι και στο αρχαίο, οι δύο δίσκοι συνδέονται με μία βέργα στην οποία τυλιγόταν ο σπάγκος.



Εικόνα 8. Γιο-γιο.

https://greektoys.org/ancient_greek_toys_pictures/#jp-carousel-1147

Επόμενο παιχνίδι είναι ο τροχός ή κρικηλασία, που πλέον έχει μείνει γνωστό ως τσέρκι. Πρόκειται για έναν χάλκινο ή ξύλινο κρίκο που με μία μικρή σιδερένια ράβδο το έθεταν σε κίνηση, εξού και κρικηλασία.



Εικόνα 9. Το τσέρκι.

<http://hamomilaki.blogspot.gr/2013/02/hoop-tserki-tsourli.html>

Οι κύβοι ή πεσσοί ήταν τα σημερινά ζάρια. Ο Όμηρος αναφέρει ότι ο Παλαμήδης επινόησε τα ζάρια, ώστε να μην βαριούνται οι πολιορκητές της Τροίας στον ελεύθερό τους χρόνο. Κάθε παίχτης τοποθετούσε τα ζάρια στο φιμό, τα κουνούσε και τα έριχνε σε έναν άβακα (Βασιλοπούλου, 2003).



Εικόνα 10. Ο Αίαντας και ο Αχιλλέας παίζουν

πεσσούς. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-C103/88/698,2635/>

Εικόνα 11. Ζάρια.

<http://www.namuseum.gr/object-month/2011/dec/dec11-gr.html>

Η ακινητίνδα ήταν ένα παιχνίδι που ως επί το πλείστον παίζονταν από αγόρια. Οι δύο αντίπαλοι στέκονταν απέναντι. Προσπαθούσαν να κουνήσουν τον αντίπαλό τους από την θέση του χρησιμοποιώντας τα χέρια τους. Σήμερα παίζεται είτε με λαβή χεριών, είτε απλώς σπρώχνοντας τον αντίπαλο.

Η αποδιδρασκίνδα δεν είναι άλλο από το σημερινό κρυφτό. Πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι που παίζεται από όλες τις ηλικίες. Είναι από τα λίγα παιχνίδια που παίζεται από όλα τα παιδιά ανά τον κόσμο ήδη από την αρχαιότητα και παίζεται ακόμα όπως παιζόταν.

Ο ασκωλιασμός αποτελεί μία προγενέστερη μορφή του κουτσού. Έχει θρησκευτικές ρίζες αποτελώντας αγώνισμα στην αγροτική γιορτή των Ασκωλίων που πραγματοποιούνταν προς τιμήν του Διονύσου. Οι συμμετέχοντες φούσκωναν έναν ασκό και έπειτα τον άλειφαν με λάδι ή λίπος. Στόχος ήταν να ισοροπήσουν πάνω σε αυτό.

Τέλος, ένα παιχνίδι που παίζονταν και παίζεται ακόμα σε παραθαλάσσιες περιοχές, ήταν ο εποστρακισμός ή αλλιώς ψαράκια. Κάθε παίχτης παίρνει πλατιές πέτρες με σκοπό να τις ρίξει έτσι ώστε να αναπηδήσουν στον αφρό της θάλασσας. Νικητής είναι αυτός που θα καταφέρει να κάνει τις περισσότερες αναπηδήσεις. (Αναστασιάδης, 2012)

5.2 Το παιχνίδι στο μεσαίωνα

Κατά τη διάρκεια του μεσαίωνα, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, υπάρχει μια πνευματική κρίση που ακολουθείται από μια πολιτική κρίση. Μετά την κατάρρευση της Δυτικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, οι Βυζαντινοί και οι Γερμανοί αυτοκράτορες προσπάθησαν να ενώσουν την Ευρώπη υπό την αιγίδα της Εκκλησίας. Όμως, με την εισβολή των Τούρκων στο Βυζάντιο, ο «χριστιανικός λαός» είναι η δυτική Ευρώπη. Ωστόσο, μέχρι να συμβεί αυτό, το Βυζάντιο αποτέλεσε σημαντικό φάρος πολιτισμού κατά τους «σκοτεινούς αιώνες» της Ευρώπης. Ήταν αυτό που διέσωσε τις ιδέες και τις αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού (Αναστασιάδης, 2012).

Ο Φαίδων Κουκουλές αναφέρει ότι πολλά παιχνίδια από την αρχαιότητα συνεχίζονται και παίζονται και στο Βυζάντιο, όπως οι πλαγγόνες, τα πήλινα ζωάκια, το τσέρκι, οι αστράγαλοι και η «χαλκή μύια» (Κουκουλές, 1948).

Για πρώτη φορά αναφέρεται το «αλογάκι», που πρόκειται για ένα απλό καλάμι που το καβαλούσαν τα παιδιά και παρίσταναν ότι είναι πραγματικό. Μάλιστα, μερικές φορές προσποιούνταν ότι έτρεχαν και σε αγώνες ιπποδρόμου.

Ένα ακόμα είναι ο «ζίννας», που έπιαναν και έδεναν ένα χρυσοκάνθαρο από τον λαιμό και τον άφηναν να περιστρέφεται. Το όνομα του παιχνιδιού προέρχεται από τον ήχο που κάνει το έντομο.

Παιδιά και ενήλικες έπαιζαν με την σφαίρα-μπάλα, που ήταν φτιαγμένη από πανί ή δέρμα. Με την μπάλα έπαιζαν Τζυκάνιο, παιγνίδι εφίππων με μακριά μπαστούνια και εστίες. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν να καταφέρουν να βάλουν την μπάλα στην εστία της αντίπαλης ομάδας.

Σε γειτονιές τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι του βασιλιά, όπου έκαναν ένα παιδί βασιλιά τους και μιμούνταν διάφορες θρησκευτικές τελετές, όπως γάμους και βαφτίσεις.

Τα ζωηρά, συνήθως, αγόρια μιμούνταν την πάλη των ανδρών. Επίσης συναγωνίζονταν στο τρέξιμο, κάνανε άλματα και παίζανε με ακόντια, τόξα και μικρά ξίφη.

Ένα ομαδικό παιχνίδι που παίζανε ήταν η αμπάριζα. Πρόκειται για παιδιά που χωρίζονται σε ισάριθμες ομάδες που ορίζει η καθεμία ένα δέντρο για φωλιά. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να προστατέψει η κάθε ομάδα την φωλιά της. Τα παιδιά βάζουν κλήρο για το ποια ομάδα θα ξεκινήσει πρώτη. Ένα παιδί από την ομάδα που έτυχε τον κλήρο βγαίνει στον χώρο που βρίσκεται ανάμεσα στις φωλιές και παράλληλα βγαίνει και ένα παιδί και από την άλλη ομάδα. Βρίσκονται στο ίδιο σημείο και προσπαθούν να αγγίξουν το ένα το άλλο. Όποιος προλάβει να αγγίξει τον άλλο, τον αιχμαλωτίζει και τον πηγαίνει στην φωλιά του. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να φτάσει μία ομάδα στον τελευταίο παίκτη. Ο τελευταίος, που προσπαθεί να προστατέψει την φωλιά του. Βγαίνει στο κέντρο και από την απέναντι ομάδα βγαίνουν μέχρι δύο παίκτες. Ο τελευταίος παίκτης προσπαθεί να ελευθερώσει τους αιχμάλωτους-συμπαίκτες του για να τον βοηθήσουν, απλά αγγίζοντάς τους. Τότε αυτοί φωνάζουν: "Παίρνω αμπάριζα και βγαίνω και κανένα δεν το λέω" (Γιάτσης, 2000).

5.3. Το παιχνίδι στην Αναγέννηση

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης, επιστρέφει το πρότυπο ζωής των κλασικών χρόνων της Αρχαίας Ελλάδας. Οι άνθρωποι της Αναγέννησης στρέφονται στην καλλιέργεια του πνεύματος στην προσπάθειά τους να συνδεθούν με το ένδοξο παρελθόν τους, μετά από μια περίοδο σκότους. Κατά τον A. Reble, η «Αναγέννηση» αποτέλεσε αφετηρία μιας νέας εποχής και αποκόπηκε από την παλιά. Εντούτοις, οι ιστορικοί δυσκολεύονται να ορίσουν με ακρίβεια την θέση της πάνω στον άξονα του χρόνου-στα 1500 περίπου, όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές, ή στα 1400 ή στα 1600 ή ήδη στα 1300 ή και στα 1200 ακόμη-, είναι ενδεικτικό του βάθους και του εύρους αυτής της διαδικασίας μεταβολής. Πρόκειται για μια περίοδο ριζικής αλλαγής στη δομή ολόκληρου του δυτικού πολιτισμού, η οποία αφορά στην πραγματικότητα κάθε τομέα της ζωής. Ο άνθρωπος, ειδικότερα, την εποχή αυτή, αποκτά μια καινούργια φυσιογνωμία και επιτυγχάνει μια νέα σχέση με τον εαυτό του ως «ατομικότητα», αλλά, ταυτόχρονα, βιώνει και τον κόσμο με έναν καινούργιο, βαθύτερο τρόπο (Reble, 1990).

Η δράση των «ανθρωπιστών», οι οποίοι πίστευαν στην ανάπτυξη του «σώματος» και του «πνεύματος» κατά τα αρχαιοελληνικά πρότυπα, ακολουθούσαν διαφορετικές προσεγγίσεις για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Τα «παιχνίδια» που έπαιζαν πλέον τα παιδιά είχαν ως απώτερο σκοπό την εκγύμναση και την σωστή διάπλαση των σωμάτων τους. Τα «παιχνίδια» μετατρέπονται σε μέσα αγωγής και εκπαίδευσης.

Παραδοσιακά παιχνίδια όπως το τένις, η τοξοβολία, το ποδόσφαιρο κ.ά., πήραν μία πιο συγκεκριμένη μορφή με πιο σαφείς κανονισμούς. «Παιχνίδια» όπως «το παιχνίδι με τη μπάλα-σφαίρα», παιχνίδια «αναρρίχησης», τα «μιμητικά», τα «παιχνίδια δεξιότητες», τα «επιτραπέζια», τα «μιμητικά παιχνίδια στρατιωτικών ασκήσεων» και τα «ομαδικά ανταγωνιστικά παιχνίδια» άρχισαν να θεωρούνται παιδαγωγικά μέσα για τη σωματική και την πνευματική ανάπτυξη, τη μάθηση και την εκπαίδευση των παιδιών της εποχής.

Για πρώτη φορά, οι παιδαγωγοί ασχολούνται με μεθόδους διδασκαλίας. Έδειχναν το ίδιο ενδιαφέρον τόσο για τον τρόπο που θα διδάξεις όσο και για το αντικείμενο της διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί της εποχής τόνιζαν τη σημασία της «αυτενεργείας» και της «αυτοέκφρασης». Έδιναν, δηλαδή, σημασία στην αρχή της άμιλλας (Alexandre - Bidon, 1999).

Στην Ιταλία πολλοί παιδαγωγοί έγραψαν σχετικά για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο MatteodiMarcoPalmieri (1406-1470), πρότεινε να διδάσκουν οι γονείς τα παιδιά τους πριν την ηλικία των επτά ετών, χρησιμοποιώντας ως «παιδαγωγικά μέσα» μικρά «παιχνίδια-κατασκευάσματα», όπως γράμματα χαραγμένα σε φρούτα τα οποία θα έπρεπε να τα αναγνωρίσουν. Ο AeneasSylviusPiccolomini (PopePiusII) (1405-1464) συνιστούσε ως «παιδαγωγικά μέσα» τα παιχνίδια με τη «μπάλα», καθώς πίστευε ότι βοηθούσε τα παιδιά να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες. Επίσης, πίστευε ότι το τρέξιμο, ο χορός, η ιππασία και η κολύμβηση ήταν δραστηριότητες που συνέβαλαν στην γενική στάση και συμπεριφορά του ατόμου (Grendler, 1999).

5.4 Το παιχνίδι στον 20^ο αιώνα

Κατά τον 20ο αιώνα ο τομέας της παιδαγωγικής γνωρίζει ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης. Πολλοί θα έλεγαν ότι είναι ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής. Είναι η εποχή του JeanPiaget (1896-1980), του LevVygotsky (1896-1934), του JohnDewey (1859-1952), της MariaMontessori (1870-1952), καθώς και του ψυχολόγου LorisMallaguzzi (1920-1994) και πολλών άλλων που συνέβαλλαν με τις θεωρίες τους στο να διαμορφωθεί η παιδαγωγική του σήμερα. Ο καθένας από τους παραπάνω άφησε ένα σημαντικό έργο πίσω του, αφού και σήμερα οι παιδαγωγοί ακολουθούν τα προγράμματά τους και τους δημιουργούν ερωτήματα και προβληματισμούς. Χάριν στην συμβολή τους, οι παιδαγωγοί συνεχίζουν να προσπαθούν να βελτιωθούν και τα βελτιώσουν τα προγράμματα αυτά.

Ξεκινώντας από τον JeanPiaget (1896-1980) γεννημένος στην Ελβετία, σπούδασε ψυχολογία και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του παιδιού.

Η θεωρία του Piaget υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερα στάδια για στη ανάπτυξη του παιδιού. Το πρώτο είναι το «αισθητηριακό» στάδιο (από την γέννηση έως 2 ετών), όπου το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από τις πέντε αισθήσεις του. Το παιδί καταφέρνει να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους γύρω του και κατακτά την μονιμότητα του αντικειμένου. Το δεύτερο στάδιο είναι το «προεννοιολογικό» στάδιο (2 έως 7 ετών), όπου το παιδί είναι εγωκεντρικό και δυσκολεύεται να καταλάβει την οπτική των άλλων. Ακόμη μαθαίνει την γλώσσα και μπορεί να αναπαριστάνει τα αντικείμενα με λέξεις και εικόνες. Το παιχνίδι των παιδιών σε αυτή την ηλικία είναι κυρίως συμβολικό. Τρίτο στάδιο είναι το στάδιο των «συγκεκριμένων λογικών ενεργειών» (7 έως 12 ετών), όπου το παιδί μπορεί να σκεφτεί λογικά για τα αντικείμενα και τα γεγονότα. Παύουν να είναι τόσο εγωκεντρικά. Είναι πλέον σε θέση να λύσουν προβλήματα και είναι ικανά να καταλάβουν την έννοια των αριθμών, της μάζας και του βάρους. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο των «τυπικών λογικών ενεργειών» (12 ετών και άνω) τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και να λύσουν υποθετικά σενάρια. Αρχίζουν να ενδιαφέρονται για υποθετικά, μελλοντικά και ιδεολογικά προβλήματα. Ωστόσο για τον Piaget κάθε στάδιο έχει διαφορετική δομή γνώσης και χαρακτηρίζεται από διαφορετικές συμπεριφορές. Αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικές αναλογίες ανάμεσα στην φυλογενετική και οντογενετική ανάπτυξη. Η θεωρία του Piaget καθιστά τον μαθητή ως κέντρο και όχι τον δάσκαλο. Η θεωρία του έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής στην προσχολική αγωγή. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με αλληλεπίδραση.

Ο Lev Vygotsky (1896-1934) ήταν επίσης ψυχολόγος και ήταν θεμελιωτής της ιστορικο-πολιτιστικής θεωρίας. Όπως και ο Piaget, έτσι και ο Vygotsky ασχολήθηκε με την αναπτυξιακή ψυχολογία. Υποστήριξε ότι οι ψυχολογικές λειτουργίες είναι αποτέλεσμα εσωτερίκευσης των πολιτισμικών συστημάτων (π.χ. η γλώσσα) που έχει παράγει ο ανθρώπινος πολιτισμός. Η ανάπτυξη, η οποία πραγματοποιείται σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, παρέχει στον άνθρωπο συμβολικά συστήματα τα οποία μεσολαβούν στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά φτάνει σε ένα ποιοτικά διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης όταν τα συστήματα αυτά εσωτερικεύονται, πράγμα που οδηγεί στις ανώτερες ψυχολογικές διεργασίες.

Ο Vygotsky μίλησε και για την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία αποτελείται από τρεις θεμελιώδεις άξονες. Ο πρώτος αναφέρει ότι η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης. Τα παιδιά πρώτα πρέπει να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο προτού προχωρήσουν στην μάθηση. Ο δεύτερος αναφέρει ότι η μάθηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανάπτυξη, αλλά ταυτοχρόνως η μάθηση είναι ανάπτυξη. Και ο τρίτος αναφέρει ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ξεχωριστές αλλά και συνάμα αλληλένδετες. Ωστόσο, στο τέλος, κατέληξε να απορρίψει όλα τα παραπάνω καθώς πίστευε ότι η μάθηση θα πρέπει να προηγείται της ανάπτυξης στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Βοσνιάδου, 2011).

Επόμενος στην σειρά είναι ο John Dewey (1859-1952). Γεννημένος στο Burlington των Ηνωμένων Πολιτειών, σε ηλικία, μόλις, 16 ετών μπήκε στο πανεπιστήμιο του Vermont. Σε αυτή την πρώτη φάση των σπουδών του, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία. Νιώθοντας ότι δεν καλυπτόταν από τις υπάρχουσες σπουδές του, το 1884 πήρε το πτυχίο του στην φιλοσοφία. Την ίδια χρονιά αναγορεύτηκε σε διδάκτορας και λίγο μετά καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Το 1894 έγινε καθηγητής Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Chicago. Ανέλαβε να το οργανώσει αλλά και να το εδραιώσει. Το 1896 ο Dewey μαζί με την γυναίκα του δημιούργησαν το UniversityElementarySchool, ένα πειραματικό σχολείο, όπου τα μαθήματα ξεκινούσαν με συζητήσεις ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές γύρω από την εργασία που είχε γίνει ή επρόκειτο να γίνει. Μετά από χρόνια και προβλήματα με την διοίκηση του Πανεπιστημίου, κατέληξε το 1919 να διδάσκει Φιλοσοφία στο Universitèmpèriale της Ιαπωνίας. Πέρασε δύο χρόνια σε Κίνα και Ιαπωνία, για να καταλήξει στο Πανεπιστήμιο του Columbia. Το 1930 όταν βγήκε στην σύνταξη του απονεμήθηκε ο τίτλος του ομότιμου καθηγητή με έδρα, καθώς συνέχισε να έρχεται σε επαφή με τους φοιτητές του ακόμη και για εννιά χρόνια μετά. Ο Dewey προσέφερε στην παιδαγωγική, μιλώντας για την θεωρία των εμπειριών. Πρόκειται για μία παιδοκεντρική θεωρία, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να αμφισβητήσουν τις αυθεντίες που βρίσκονται στα βιβλία και προσπαθούν να βρουν καινούργιες και αποτελεσματικότερες πηγές αυθεντίας. Ο Dewey υποστηρίζει ότι η μόρφωση είναι μία διαδικασίας

εμπειρίας. Έτσι είναι δύσκολο να οριστεί διδακτέα ύλη. Επίσης, ακόμη ένα πρόβλημα είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει ενιαίο πρόγραμμα για όλα τα σχολεία. Τονίζει ότι ένα από τα μεγαλύτερα θετικά της θεωρίας, είναι ότι στο νηπιαγωγείο διατηρεί τον κοινωνικό και ανθρώπινο χαρακτήρα της οργάνωσης και της εμπειρίας (Dewey, 1980).

Άλλη μία τεράστια μορφή του 20ου αιώνα, ήταν η Maria Montessori (1870-1952). Γεννημένη στην Ιταλία, και με έφεση σε φυσική και μαθηματικά, η Montessori πέρασε στην Ιατρική στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης. Το 1890 όμως, παρακολούθησε κανονικά το τμήμα των φυσικών επιστημών και πήρε το πτυχίο της το 1892. Το 1895 άρχισε να δουλεύει ως νοσοκομειακή βοηθός και πήρε την ειδικότητά της στην παιδιατρική. Από το 1896 μέχρι το 1901, δούλεψε με παιδιά που είχαν κάποια νοητικά προβλήματα, όπου και αυτό ήταν η πρώτη της επαφή με παιδιά. Το 1906, κλήθηκε να επισκεφτεί και να μελετήσει ένα νηπιαγωγείο στην Ρώμη. Τότε ήταν που η Maria Montessori, άρχισε να κάνει αλλαγές που στο τέλος την έκαναν να αναπτύξει την θεωρία της. Ξεκίνησε αλλάζοντας τα έπιπλα στον χώρο αντικαθιστώντας τα με έπιπλα στο μέγεθος των παιδιών και αρκετά ελαφριά, για να τα μετακινούν τα παιδιά. Προχωρώντας από την διάταξη της τάξης, αλλαγές έκανε και στο πρόγραμμα. Όπως η ίδια αναφέρει, πρόσθεσε την κηπουρική, την ατομική υγιεινή, αθλητικές δραστηριότητες, φροντίδα των ζώων και την μαγειρική. Ακόμη παρέθεσε και ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου ξεκινά με την είσοδο. Τα παιδιά βοηθιούνται μεταξύ τους για να ετοιμαστούν να μπουν στην τάξη. Συνεχίζει με τις διανοητικές ασκήσεις. Τα παιδιά παίζουν με παιχνίδια που έφτιαξε η ίδια προκειμένου να τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν. Έπειτα συνεχίζουν με απλές αθλητικές δραστηριότητες. Ακολουθεί το φαγητό, που το στρώνουν τα παιδιά. Έπειτα ελεύθερο παιχνίδι και οργανωμένο παιχνίδι. Τέλος, ακολουθούν δραστηριότητες με πηλό ή ζωγραφική και γυμναστική με τραγούδια. Η μέθοδος αυτή διαδόθηκε σε ολόκληρη την υφήλιο και πολλά νηπιαγωγεία την εφαρμόζουν μέχρι και σήμερα.

Τέλος, δεν θα μπορέσαμε να ξεχάσουμε τον Loris Malaguzzi (1920-1994), γεννημένος και αυτός στην Ιταλία, ψυχολόγος στο επάγγελμα, το 1945 υλοποίησε το όραμά του να κατασκευάσει ένα σχολείο για τα παιδιά αλλά διαφορετικό από τα άλλα σε ένα χωριό, που λεγόταν Reggio Emilia. Βασικός

άξονας της θεωρίας είναι ότι τα παιδιά, ακόμα και από μικρή ηλικία, θα πρέπει να μπορούν να διαλέξουν τι θέλουν να μάθουν. Ακόμη ένας είναι ότι τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να μάθουν μέσα από την αφή, την κίνηση και την παρατηρητικότητα. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν διαπροσωπικές σχέσεις και με τα άλλα παιδιά και με τα αντικείμενα που βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους. Τέλος, θα πρέπει να έχουν ατελείωτους τρόπους και ευκαιρίες να εκφράσουν τον εαυτό τους. Στη μέθοδο ReggioEmillia ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει. ο δάσκαλος δεν είναι πια το κέντρο της προσοχής αλλά είναι εκεί για να καθοδηγεί τα παιδιά σε οτιδήποτε αυτά χρειαστούν. Η μέθοδος αυτή είναι μεγάλος υποστηρικτής της μεθόδου project. Στο πρόγραμμά της έχει το project ως κεντρικό εργαλείο διδασκαλίας. Τα θέματα του project προέρχονται κυρίως από απαντήσεις σε απορίες των παιδιών. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απορίες, με οργανωμένες δραστηριότητες που θα καλύπτουν τόσο την περιέργεια των παιδιών για τον κόσμο γύρω τους όσο και τους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και των εικαστικών γενικότερα. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τα λάθη, εννοώντας ότι μπορεί να ο δάσκαλος να ξεκινήσει ένα project χωρίς να έχει κάποιο συγκεκριμένο τέλος ή μπορεί να καταλήξει κάπου αλλού και όχι εκεί που ήθελε αρχικά να καταλήξει. Αξίζει να σημειωθεί ότι εξαπλώθηκε ταχύτατα σε ολόκληρο τον κόσμο σαν συμπληρωματική μέθοδος στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά μόνο η Φιλανδία την χρησιμοποιεί, πλέον, ως βασική μέθοδο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και τις τάξεις του δημοτικού (Ανδρέογλου, 2016).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα που συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού. Με τη βοήθεια του παιχνιδιού, ενεργοποιείται η φαντασία και η δημιουργικότητα του παιδιού, καθώς κρίνεται απαραίτητο για τη συναισθηματική και πνευματική του ισορροπία. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες των ανθρώπων στη καθημερινή ζωή που μπορούν να ερμηνευτούν ως παιχνίδια, γεγονός που καθιστά την έννοια αυτή σύνθετη, πολύπλευρη και δύσκολο να προσδιοριστεί (Αντωνιάδης, 1994). Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους για το παιχνίδι. Άλλοι από αυτούς θεωρούν το παιχνίδι σαν μια αυθόρμητη απασχόληση του παιδιού, χωρίς κάποιο σκοπό, που απλώς χαροποιεί και ψυχαγωγεί. Αντίθετα, άλλοι πιστεύουν ότι στο παιχνίδι παίζουν ρόλο δύο τάσεις, εκείνη της μίμησης και εκείνη για απασχόληση (Κάππας, 2005).

Εκείνο στο οποίο συμφωνούν όλοι οι επιστήμονες είναι ότι το παιχνίδι συνδέεται πολύ στενά με την παιδική ζωή και αποτελεί το βασικό στοιχείο της παιδικής ηλικίας (Κάππας, 2005). Κύριο γνώρισμα των θεωριών είναι ότι παίζουμε για να καταναλώσουμε την ενέργειά μας και να ψυχαγωγηθούμε, πράγμα που πολλές φορές το έχουμε περισσότερο ανάγκη από την ίδια την ανάπαυση (Αντωνιάδης, 1994).

Οι απόψεις των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για το παιχνίδι μπορούν να διακριθούν σε:

1.1 Βιολογικές: Αυτές ήταν οι πρώτες θεωρίες που αναπτύχθηκαν, επηρεασμένες από τον Δαρβίνο, όσον αφορά τις απόψεις του για τον άνθρωπο και την εξέλιξή του. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού και λειτουργεί ως μια δραστηριότητα

ξεκούρασης. Από βιολογική άποψη, πολλοί χαρακτήρισαν το παιχνίδι ως μια πληθωρική ενέργεια (Μάμμα, 2013).

Συγκεκριμένα, ο Spencer ανέπτυξε τη θεωρία της **πλεονάζουσας ενέργειας**. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι απορροφά και καταναλώνει τη συσσωρευμένη ενέργεια που διαθέτει το παιδί και πρέπει με κάποιον τρόπο να εκτονώσει. Υποστηρίζει ότι ο παιδικός οργανισμός έχει μεγάλα αποθέματα ενέργειας, τα οποία ασκούν πίεση σ' αυτόν, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να οδηγεί στην εξωτερίκευση της ενέργειας και στην ανακούφιση του παιδιού (Κάππας, 2005). Το παιχνίδι αποτελεί τον τρόπο μέσω του οποίου απελευθερώνεται η πλεονάζουσα ενέργεια. Το παιδί εξωτερικεύει την υπερβολική ενέργεια που κρύβει μέσα του, πραγματοποιώντας δραστηριότητες, χωρίς ακριβή στόχο. Η θεωρία αυτή μπορεί να δικαιολογήσει τη διεξαγωγή παιχνιδιών που απαιτούν μεγάλες ποσότητες ενέργειας, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει όλες τις κατηγορίες παιχνιδιών, διότι πολλοί πιστεύουν ότι το παιδί έχει ανάγκη το παιχνίδι για να αποζημιωθεί, καθώς λαμβάνει την ευχαρίστηση που του προσφέρει μετά από μια δύσκολη μέρα (Μετοχιανάκης, 2008).

Ο ψυχολόγος StanleyHall κάνει λόγο για την θεωρία του **αταβισμού ή της προγονικής κληρονομικότητας ή της «Ανακεφαλαίωσης»**. Υποστηρίζει πως η παιχνιδιάρικη συμπεριφορά αλλάζει με την ηλικία και βασισμένος στο βίο-γενετικό νόμο του Haeckel, υπερασπίστηκε ότι το παιχνίδι των παιδιών αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας από την προϊστορική έως τη σημερινή εποχή (Παπλιάκα, 2012). Το παιχνίδι συμβάλλει στην πραγματοποίηση αυτής της επανάληψης. Είναι αυτό που ευθύνεται για την κατάργηση στοιχειωδών λειτουργιών και την αποδέσμευση από πιέσεις του φυλετικού υποσυνείδητου, που δεν είναι πλέον χρήσιμες. Το παιχνίδι στηρίζεται στη βιολογική κληρονομιά και λειτουργεί προς όφελος του είδους και όχι του ατόμου. Η θεωρία αυτή της «Ανακεφαλαίωσης» εμφανίστηκε στις αρχές του αιώνα και αναμφισβήτητα, υπάρχουν αναλογίες ανάμεσα στην εξέλιξη των παιδικών παιχνιδιών και στην εξέλιξη των ανθρωπίνων ενεργειών,

αλλά δεν μπορεί να αναγνωριστεί και να αντιστοιχίσει αυτή την αναλογία τελείως (Μετοχιανάκης, 2008).

Στις βιολογικές θεωρίες ανήκει και αυτή που ανέπτυξε ο φιλόσοφος Karl Groos, την θεωρία της **προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή της αυτομόρφωσης**. Κατά την άποψή του, το παιχνίδι συμβάλλει στην άσκηση και την ανάπτυξη των ζωτικών ενστίκτων τα οποία είναι ακατέργαστα από τη φύση τους. Δηλαδή το παιχνίδι ξυπνάει τα ένστικτα του ανθρώπου, τα καλλιεργεί και βοηθάει το παιδί να ωριμάσει. Ειδικότερα, ο Groos έδωσε βάση στα παιχνίδια των ζώων. Ως παράδειγμα αναφέρει «το γατάκι που παίζει με ένα κομμάτι ύφασμα ή με την ούρα της μητέρας του για να εξασκηθεί ώστε να μπορεί να πιάνει ποντίκια». Επομένως, το παιχνίδι έχει λειτουργική αποστολή και εξυπηρετεί την εξέλιξη του είδους (Κάππας, 2005). Έτσι, το παιδί με το παιχνίδι ασκεί τις σωματικές και πνευματικές του λειτουργίες. Άρα το παιχνίδι έχοντας τελεολογικό χαρακτήρα βοηθάει στην φυσική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, πράγμα που το παιδί δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει. Το γεγονός ότι το παιδί ικανοποιεί τις ορμές του, οδηγεί στο αίσθημα της ευχαρίστησης. Η θεωρία αυτή είναι σημαντική γιατί ερμηνεύει τα παιχνίδια ως λειτουργικά που επιφέρουν λειτουργική ευχαρίστηση, μέσα από την επανάληψή τους από τα παιδιά και βρίσκει μερική εφαρμογή γιατί το παιχνίδι δεν μπορεί να θεωρηθεί όργανο εξειδίκευσης των θεμελιωδών τάσεων (Μετοχιανάκης, 2008).

Μια ακόμα βιολογική θεωρία στην οποία αναφέρεται ο ψυχολόγος Clara de E. είναι αυτή της **βιολογικής λειτουργίας**, η οποία παρατηρείται στον άνθρωπο μέσω του παιχνιδιού και προκύπτει από τα όργανα του σώματός του. Το παιχνίδι είναι αυτό που ωθεί την ανάπτυξη του παιδιού και το παιδί το έχει ανάγκη το παιχνίδι λόγω της σωματικής του κατασκευής. Η θεωρία αυτή δυσκολεύεται να ερμηνεύσει το λόγο για τον οποίο το παιδί παίζει, καθώς και γιατί παίζει ο ενήλικας, εφόσον δεν θα αναπτυχθεί άλλο. Εκτός αυτού όμως περιέχει και αλήθειες (Καζανά, κ.ο., 2013).



Εικόνα 12. Κατανάλωση της ενέργειας των παιδιών με ευχάριστο τρόπο

<http://www.4moms.gr/2014-02-04/παιδί-παιχνίδι>

1.2 Πολιτιστικές: Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές το παιχνίδι εμπεριέχει στοιχεία από μορφές της ζωής, πολιτιστικές ενέργειες και πολιτισμικές διαπραγματεύσεις. Η πολιτιστική θεώρηση του παιχνιδιού δεν δίνει βαρύτητα στο γεγονός ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, την εξέλιξη και την ψυχική ισορροπία του παιδιού, αλλά στο ρόλο που παίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του πολιτισμού (Κάππας, 2005). Ένας οπαδός της θεωρίας της **πολιτισμικής διαπραγμάτευσης** είναι ο ιστορικός Huizinga που φέρει την άποψη ότι ο πολιτισμός είναι αποτέλεσμα του ανθρώπου που δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι. Επομένως, το παιχνίδι δεν επιδρά μόνο στην κοινωνικό-νοητική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά μέσα από το παιδικό παιχνίδι διαμορφώνεται ο πολιτισμός. Το παιχνίδι είναι αυτό που έχτισε τις βάσεις και ανέπτυξε μορφές του πολιτισμού. Αυτές είναι η ποίηση, η μουσική, ο χορός, η επιστήμη κ.λπ. Οι μορφές αυτές μπορεί να χαρακτηριστούν ως η ικανοποίηση των ορμών του παιχνιδιού (Πανταζής, 1997).

Κατά τον Πανταζή, « Η ενέργεια του παίζουν σε ένα παιχνίδι κανόνων εμπεριέχει ήδη την επιβεβαίωση για έναν ανεξάρτητο (αυτόνομο) πολιτισμό, έστω κι αν αντανακλά το συνεχιζόμενο πολιτισμό».

«Πολλά παιχνίδια με κανόνες εμπεριέχουν χωρίς αμφιβολία στοιχεία από ιστορικές μορφές της ζωής και στοιχεία από πολιτιστικές ενέργειες και κανόνες δικαίου. Μερικά, μάλιστα, είναι αδύνατο να τα εξηγήσει κάποιος χωρίς την παράδοση και τα πολιτιστικά στοιχεία» (Πανταζής, 1997).

Επιπλέον, ο Huizinga διατυπώνει την άποψη «ότι το παιχνίδι έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, δηλαδή ο πολιτισμός έχει την καταγωγή του στο παιχνίδι, ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι» (Πανταζής, 1997).

Μια άλλη **πολιτιστικό-φιλοσοφική-ανθρωπολογική προσέγγιση** είναι εκείνη του Gustav Bally. «Ο Bally προσπάθησε να συμβιβάσει στη θεωρία «του παίζοντος ανθρώπου» την πολιτιστικό-φιλοσοφική-ανθρωπολογική άποψη με τα αποτελέσματα έρευνας για τη συμπεριφορά των ζώων. Ξεκίνησε δηλαδή από την άποψη ότι τόσο το νεογέννητο ζώο, όσο και ο νεογέννητος άνθρωπος έχουν ανάγκη από φροντίδα ενός «ήρεμου περιβάλλοντος». Το περιβάλλον αυτό θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ελεύθερης συμπεριφοράς. (Η οικογενειακή φροντίδα και αγωγή εγγυώνται για πολλά χρόνια την ελευθερία του παιχνιδιού)» (Πανταζής, 1997).

Όσον αφορά το παιχνίδι-αντικείμενο, ο Bally αναφέρεται σ' αυτό μόνο στα πλαίσια των βασικών προϋποθέσεων του παιχνιδιού, όπου ανήκουν κανόνες και μέσα-παιχνιδιού: «Η μοντέρνα βιομηχανία παιχνιδιών προσπαθεί να καθοδηγήσει την ενέργεια και τη συμπεριφορά των παιδιών σε τέτοιο σημείο, ώστε να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του αντικειμένου και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που θέτει. Ταυτόχρονα, όμως, τα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς για να καλύψουν και τις δικές τους προσδοκίες. Έτσι, μετατρέπεται το παιχνίδι-αντικείμενο σε μέσο αγωγής» (Πανταζής, 1997).

Η **πολιτιστική θεωρία** του Rainwater, υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μια διαδικασία ώστε να βρίσκεται το άτομο, σε καλή διάθεση, πράγμα που ο καθένας προσπαθεί καθώς αναπτύσσεται. Είναι κάτι χαρούμενο, σχετικά αυθόρμητο, είναι μια κινητήρια δύναμη που εκφράζεται μέσω της τέχνης, αλλά και που όταν εμποδιστεί, μπορεί να πάρει τη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κάππας, 2005).



Εικόνα 13. Το παιχνίδι διατηρεί το παιδί σε καλή διάθεση, χαρούμενο και σχετικά αυθόρμητο

<http://www.mitrikosthilasmos.com/2015/11/to-paixnidi-symvallei-stin-anaptyxi-tou-paidiou.html>

1.3 Ψυχαναλυτικές: Η ψυχαναλυτική θεωρία για το παιχνίδι είναι η νεότερη **θεωρία της κάθαρσης**. Κατά τη θεωρία αυτή το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο στις καταπιεστικές υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού, στην ικανοποίηση των ορμών του και στο να διαχειρίζεται δύσκολες εμπειρίες. Επίσης, το παιχνίδι συμβάλλει στο να απαλλαγεί το παιδί από τις εντάσεις (Κάππας, 2005).

Οπαδός της ψυχαναλυτικής θεωρίας είναι ο SigmundFreud, η οποία προσπαθεί να δώσει στα διαφορετικά παιχνίδια ορισμένες λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι κάποια γεγονότα είναι τόσο δύσκολα, ώστε κυρίως τα παιδιά δεν μπορούν να τα κατανοήσουν αμέσως. Μέσω λοιπόν της επανάληψης και της προσέγγισης των γεγονότων με παιγνιώδη τρόπο, το παιδί προσπαθεί να τα επεξεργαστεί ενεργητικά και όχι παθητικά, δίνοντας τη δυνατότητα για θετική αντίδραση απέναντί τους (Πανταζής, 1997). Οπότε το παιδί με τη βοήθεια του παιχνιδιού κάνει προσπάθεια να διαχειριστεί τραυματικές εμπειρίες και να ελέγξει μια κατάσταση στην οποία υπήρξε παθητικός δέκτης (Μετοχιανάκης, 2008).

Το παιχνίδι αποκτά ένα καθαρτικό ρόλο, καθώς επιτρέπει στα παιδιά την έκφραση μη αποδεκτών συμπεριφορών και αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. φόβου, έντασης), που θα διέτρεχαν κίνδυνο αν τα εκδήλωναν στην καθημερινή ζωή (Μετοχιανάκης, 2008). Έτσι, συναισθήματα απόγνωσης και αδυναμίας μπορούν να ξεπεραστούν με την επανάληψη του θέματος σε ένα

παιχνίδι με ρόλους. Η ψυχανάλυση εισβάλλει στην παιδική ψυχή και η καθαρική λειτουργία του παιχνιδιού ευθύνεται για την διάγνωση και τη θεραπεία της παιδικής συμπεριφοράς (Πανταζής, 1997).

1.4 Συμπεριφοριστικές: Οι θεωρίες αυτές για το παιχνίδι έδωσαν έμφαση στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών. Οι κυριότερες είναι οι εξής: Παιχνίδι μέσα από δευτερογενής ενισχύσεις, Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση, Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση, Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια, Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου (Καμινάρη, κ.ο., 2014).

1.5 Ψυχολογικές: Πρόκειται για νεότερες θεωρίες που μελετούν την προσωπικότητα του παιδιού ώστε να γίνει αντιληπτή η αναγκαιότητα του παιχνιδιού. Η κληρονομικότητα και το περιβάλλον είναι παράμετροι που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού, όπως αναφέρουν οι γνωστικές θεωρίες (Μάμμα, 2013).

Σπουδαίες είναι και οι θεωρίες του ψυχολόγου **J. Piaget** ο οποίος έχει τη γνώμη ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για την εξέλιξη του παιδιού και της προσωπικότητάς του.

Ο Piaget ισχυρίζεται πως το παιχνίδι συνδέεται με το νοητικό στάδιο από το οποίο το παιδί αναγκαστικά θα περάσει, μεταβαίνοντας από την εγωκεντρική στην αντικειμενική σκέψη. Τα στάδια ανάπτυξης είναι αυτά που ευθύνονται για την κατάταξη των διάφορων τύπων παιχνιδιού. Καθώς το παιδί συναναστρέφεται με τα άτομα γύρω του, παρατηρούνται στη συμπεριφορά του δύο στοιχεία. Αυτά είναι η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Όσον αφορά την αφομοίωση, το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να κατανοήσει, να βάλει σε μια σειρά και να κάνει χρήση τα παρόντα γεγονότα σε σχέση με τις εμπειρίες του παρελθόντος, προσπαθώντας να προσαρμόσει την πραγματικότητα με οτιδήποτε του είναι γνώριμο (Μακρυνιώτη, 2000). Έρχεται λοιπόν σε επαφή με την πραγματικότητα, αποκτά εμπειρίες, τις οποίες αφομοιώνει μέσω της επανάληψης, κάνοντάς τες μέρος του εαυτού του (Πανταζής, 1997). Όσον αφορά τη συμμόρφωση, το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να αντιληφθεί τα δεδομένα ενός γεγονότος και έχοντάς τα υπόψη του να μπορέσει να εντάξει

τον εαυτό του σε μια νέα πραγματικότητα. Επιπλέον, το παιχνίδι έχει ως επακόλουθο μια συμπεριφορά, όπου η έννοια της συμμόρφωσης, που αποσκοπεί στην ένταξη της πραγματικότητας, χάνει την αξία της. Αυτό ισχύει όταν υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι σκέψης και δράσης με τους οποίους το παιδί ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει παιχνίδι όταν είναι εφικτό να ακολουθήσει το παιδί συμπεριφορά συμμόρφωσης. Εδώ, γίνεται αντιληπτό ότι το παιχνίδι συνεπάγεται με την ανακάλυψη και την επινόηση που συμβάλλουν στην δυνατότητα του παιδιού να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα (Μακρυγιάννη, 2000).

Το παιχνίδι λοιπόν, είναι μια πράξη αφομοίωσης, γι' αυτό και ο Piaget το χαρακτηρίζει ως «μεσολαβητή της αφομοίωσης». Το παιδί δηλαδή αφομοιώνει τη σκέψη του, και σύμφωνα με το στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης, το υλικό της εμπειρίας που προέρχεται από τη γνώση αντικειμένων, γεγονότων και καταστάσεων. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί κάνει προσπάθεια να αλλάξει την πραγματικότητα, για την ικανοποίηση των προσωπικών του αναγκών, καθώς επιθυμεί να νιώσει χαρούμενα συναισθήματα με την ανάπτυξη της σχέσης του με το περιβάλλον (Μετοχιανάκης, 2008).

Ακόμα υποστήριξε ότι το παιδί μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες από την πραγματικότητα, να τις επαναλάβει, να τις επεξεργαστεί, να τις προβάλλει διαφορετικά και να τις κάνει ένα μέρος του εαυτού του. Διατύπωσε επίσης την άποψη ότι παρατηρείται αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Κάθε φάση εξέλιξης της σκέψης του παιδιού, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του, την κατατάσσει σε μια μορφή παιχνιδιού: (Πανταζής, 1997)

1. Το αισθησιοκινητικό στάδιο (από 2-18 μηνών), το κατατάσσει ο Piaget στο παιχνίδι άσκηση. Είναι χαρά του παιδιού να επαναλαμβάνει ορισμένες ικανότητες (π.χ. να βλέπει κάτι και μετά να το πιάνει) (Πανταζής, 1997).

Το είδος του παιχνιδιού αυτού ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια, διότι ευθύνεται για την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιχνίδι

άσκησης εκδηλώνεται με φωνές και απλές κινήσεις και συνδυάζεται με τη χρήση ορισμένων αντικειμένων από το παιδί (Μετοχιανάκης, 2008).

2. Το στάδιο της παραστατικής σκέψης, αφορά το τέλος της βρεφικής ηλικίας. Αυτή τη δομή της σκέψης ο Piaget τη συνδέει με το συμβολικό παιχνίδι (Πανταζής, 1997).

Το παιδί δηλαδή, θέματα που γνωρίζει, μπορεί να τα μεταφέρει από την πραγματικότητα σε αντικείμενα. (π.χ. κούκλα που τρώει). Κατά το παιχνίδι αυτό, πραγματοποιούνται φανταστικές παραστάσεις και εργασίες πάνω σε ένα αντικείμενο. Το παιδί μιμείται πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις που δεν είναι πραγματικά, αλλά υπάρχουν μόνο στη σκέψη του και στη δική του φαντασία. Με απλά αντικείμενα που διαθέτει, παριστάνει αντικείμενα που δεν υπάρχουν, αλλά για κάποιο λόγο το αφορούν και θέλει να παίξει μ' αυτά. Για παράδειγμα, το αγόρι μπορεί να πάρει ένα καπάκι από ένα τάπερ της μαμάς και μ' αυτό να παριστάνει τον οδηγό ενός οχήματος, έχοντας το καπάκι για τιμόνι. Ενώ το κορίτσι, παίζει με την κούκλα του και υποδύεται το ρόλο της μητέρας του. Το συμβολικό παιχνίδι εξελίσσει το παιδί και έτσι ανακαλύπτει τον εαυτό του και είναι ατομικό και φανταστικό (Μετοχιανάκης, 2008).

3. Το στάδιο της συγκεκριμένης (τυπικής, λογικής) σκέψης το συνδέει με το παιχνίδι κανόνων και το χαρακτηρίζει ως «παιδική ενέργεια του κοινωνικοποιημένου όντος» (Πανταζής, 1997).

Το παιχνίδι των κανόνων είναι η καλύτερη έκφραση του παιχνιδιού. Αφορά την νηπιακή και παιδική ηλικία και ακολουθεί κάποιους κανόνες. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οργανώνει καλύτερα το παιχνίδι και οι παίκτες έχουν αποκτήσει την ικανότητα να πειθαρχούν τον εαυτό τους και να παίρνουν πρωτοβουλία, ώστε να υπακούουν στους κανόνες του παιχνιδιού (Μετοχιανάκης, 2008).

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχουν και οι απόψεις του ψυχολόγου **L. Vygotsky** ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι ερμηνεύεται ως «δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και θεωρεί ότι δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού για εκπλήρωση γενικών και

μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία». Εδώ το παιχνίδι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο ικανοποίησης και αποκατάστασης του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2008).

Ο Vygotsky θεωρούσε το παιχνίδι έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, χωρίς βέβαια να είναι ο μοναδικός. Στην ηλικία αυτή, το παιδί παίζοντας ικανοποιεί ορισμένες ανάγκες του. Τα "θέλω" του και οι επιθυμίες του δεν μπορούν να ικανοποιηθούν πάντα άμεσα. Έτσι το παιδί βρίσκεται σε ένταση και προσπαθεί να την αποβάλλει μέσω του παιχνιδιού. Ενώ το παιχνίδι εξελίσσεται το παιδί καλλιεργεί τη σκέψη του, τη γλώσσα του και αποκτά επαφή με τους γύρω του. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με τη φαντασία του δημιουργεί μια δική του κατάσταση μέσα στην οποία ζει, μεγαλώνει και ικανοποιεί φανταστικά τις πεποιθήσεις του, ενώ παίζει και υπακούει σε κάποιους κανόνες (Μάμμα, 2013).

Στην κοινωνικό-πολιτισμική του θεωρία το παιχνίδι είναι κοινωνικό, διεξάγεται μέσω της γλώσσας και μαθαίνεται μαζί με άλλους ανθρώπους μέσα στην κοινωνία. Πίστευε ότι κάθε είδος παιχνιδιού εμπεριέχει φανταστικά στοιχεία και ακολουθεί κάποιους κανόνες. Η εξέλιξη του παιχνιδιού βασίζεται στην αλλαγή των σχέσεων ανάμεσα στις φανταστικές καταστάσεις και στους κανόνες, που άλλοτε υπονοούνται και άλλοτε διαπραγματεύονται πριν ή κατά την πραγματοποίηση ενός παιχνιδιού (Παπαδοπούλου. Μαμματά, 2013).

Επιπλέον, ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι ωθεί τα παιδιά στην επιθυμία για μάθηση. Η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη και στηρίζεται στην ανταλλαγή, όπου εμπεριέχει διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και μεθόδους αλληλεπίδρασης, υπολογίζοντας και το παιχνίδι (Παπαδοπούλου· Μαμματά, 2013).

Κατά την άποψή του, η σχέση μεταξύ φαντασίας και λογικής είναι σύνθετη και μπορεί να καταλήξει σε ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας στην ενηλικίωση. Χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι η δράση προέρχεται από ιδέες που παραπέμπουν σε συμβολική και αφηρημένη σκέψη. Τα παιδιά τοποθετούν τη γνώση και τις ικανότητες ξεχωριστά, όμως τη φαντασία και την πραγματικότητα μαζί (Παπαδοπούλου· Μαμματά, 2013).

Επίσης, το παιχνίδι ως δραστηριότητα είναι μοναδικό, λόγω της συμβολής του στην ικανοποίηση των αναγκών. Τα μικρά παιδιά ικανοποιούν άμεσα τις ανάγκες τους, δηλαδή από τη στιγμή έκφρασης της επιθυμίας μέχρι και να εκπληρωθεί. Στην ηλικία αυτή μένουν απραγματοποίητες πολλές επιθυμίες. Είναι λοιπόν φυσικό, να υπάρχει μια ένταση στα παιδιά, όσον αφορά τις επιθυμίες που μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο στο μέλλον και εκείνα επιμένουν στην γρήγορη ικανοποίησή τους, γι' αυτό και έρχεται να βοηθήσει σ' αυτό το παιχνίδι. Άρα το παιχνίδι λύνει φανταστικά τις επιθυμίες των παιδιών, χωρίς πραγματική ικανοποίηση. Η φαντασία είναι μια συνειδητή ενέργεια, που προκύπτει από τη δράση. Η φαντασία στους ενήλικες και στα παιδιά αφορά το παιχνίδι χωρίς δράση και έτσι καταρρίπτεται η άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί φαντασία σε δράση (Παπαδοπούλου· Μαμματά, 2013).

Τελειώνοντας, ο Vygotsky ενστερνίζεται την άποψη ότι ο ρόλος που παίζει το παιδί και η επαφή του με το αντικείμενο, προέρχεται από τους κανόνες. Το παιχνίδι εξελίσσεται όταν κυριαρχεί σ' αυτό η φαντασία με εμφανή τρόπο, ενώ οι κανόνες είναι κρυφοί και γίνεται μετάβαση στα παιχνίδια που παρατηρείται το αντίθετο, καθώς οι κανόνες είναι φανεροί και η φαντασία κρυφή (Παπαδοπούλου· Μαμματά, 2013).



Εικόνα 14. Το παιχνίδι κοινωνικοποιεί το παιδί

<http://allanea.gr/04/2016/paidi-o-dodekalogos-gia-tin-asfaleia-sta-paidika-paixnidia>

Υπάρχουν κι άλλα στοιχεία του παιχνιδιού που προβλημάτισαν τους ειδικούς. Όπως η θεωρία της **προβολής του «ΕΓΩ»** ή **ψυχολογική θεωρία** που αναπτύχθηκε από τους Janet και Chateau και ισχυρίζεται ότι το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί συναισθήματα χαράς που έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχία, χωρίς να καταβάλλει επιμονή και προσπάθεια. Για να πετύχει κάτι στη ζωή του το παιδί πρέπει να κοπιήσει, ενώ μέσω του παιχνιδιού βιώνει την ευτυχία χωρίς κόπο,

αλλά χρησιμοποιώντας τη φαντασία του. Από ψυχολογικής άποψης, το παιδί μέσα από το παιχνίδι επιζητά την επιβεβαίωση της ύπαρξης του εαυτού του, αναδεικνύοντας το Εγώ του. Έχει την ανάγκη να προβάλλει τις δυνατότητές του, αποκτώντας θάρρος, ώστε να φτάσει στο επίπεδο των ενηλίκων και η προσωπικότητά του να επιδρά θετικά στην κοινωνία. Αυτή η θεωρία είναι αξιόλογη, δεν ερμηνεύει όμως όλα τα είδη των παιχνιδιών, ιδίως τα μιμητικά (Κάππας, 2005).

1.6 Άλλες θεωρίες για το παιδαγωγικό παιχνίδι

1.6.1 Η θεωρία της ανάπαυσης

Πρωτοπόρος στη θεωρία της ανάπαυσης υπήρξε ο Αριστοτέλης στο βιβλίο του «Πολιτικά», ο οποίος μαζί με τον Πλάτωνα κάνει λόγο για τα «αυτοφυή παιδιά». Ο Scaller διακρίνει την πλήρη κόπωση ολόκληρου του σώματος και τη μερική κόπωση ορισμένων οργάνων. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, το παιχνίδι εκπληρώνει μια λειτουργία ανακούφισης στην περίπτωση της μερικής κόπωσης (Ζάχαρης, 1998).

Η θεωρία αυτή συνδέεται με τα παιχνίδια των ενηλίκων, οι οποίοι ξεκουράζονται με κινητικά παιχνίδια από την πνευματική τους κόπωση και με πνευματικά (επιτραπέζια) συνήθως παιχνίδια από την σωματική τους κόπωση (Κάππας, 2005).

Επομένως, όταν το παιδί κουραστεί, βρίσκει διέξοδο στο παιχνίδι για να ξεκουραστεί, να νιώσει χαρά, ηρεμία και γαλήνη.

1.6.2 Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης

Ο Haigis δεν δέχεται την ερμηνεία του παιχνιδιού ως όρεξη για δραστηριότητα, αλλά ότι το υποκείμενο ψάχνει κέρδος από το παιχνίδι. Το κέρδος αυτό πιστεύει ότι βρίσκεται στο βίωμα της βιολογικής διακινδύνευσης. Το παιδί αντιλαμβάνεται ολόκληρο τον κόσμο έμψυχο, όπως έμψυχα νομίζει πως είναι και τα αντικείμενα με τα οποία παίζει. Η υπαρξιακή διακινδύνευση

των παιχνιδιών του βιώνεται ως διακινδύνευση της ίδιας του της ύπαρξης. Με αποτέλεσμα να νιώθει έντονα την ύπαρξή του (Ζάχαρης, 1998).

1.6.3 Η θεωρία της κοινωνικοποίησης

Κατά τη θεωρία της κοινωνικοποίησης το παιχνίδι προσφέρει στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Αναγνωρίζεται ως μια δραστηριότητα, λειτουργική για την συνέχιση της κοινωνικής τάξης. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις δραστηριότητες των μεγάλων, ως αποτέλεσμα να τις υιοθετήσουν. Το παιδί καθώς παίζει συναναστρέφεται και εξοικειώνεται με τις αξίες, τις αντιλήψεις, τα στερεότυπα, τους τρόπους συμπεριφοράς, έκφρασης κ.λπ. Το παιχνίδι μεταφέρει πολιτισμικά στοιχεία και προετοιμάζει ένα έδαφος στο οποίο τα παιδιά δοκιμάζονται και εξετάζονται πολιτισμικά και κοινωνικά. Στη θεωρία αυτή, επισημαίνεται ο ενεργητικός ρόλος των παιδιών στο να αντιληφθούν τον πολιτισμό που τους ανατρέφει, αλλά και η δυναμική τους δράση στη συνένωση και οργάνωση του πολιτισμού τους (Μακρυνιώτη, 2000).

1.6.4 Η θεωρία της άμιλλας

«Ο Dougal στη θεωρία αυτή παραδέχεται ότι το παιχνίδι έχει την πηγή του σε ένα κίνητρο συναγωνισμού, άμιλλας. Είναι η αγωνία του να ξεπεράσει τους άλλους και να τους συναγωνιστεί. Από το 4^ο όμως έτος κυριαρχεί στη ζωή του, σ' όλες τις αυθόρμητες εκδηλώσεις του» (Κάππας, 2005).

1.6.5 Η θεωρία του Friedrich Froebel

Ο Froebel αναγνώρισε ότι το παιχνίδι είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου. Γι' αυτό επιδίωκε να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Από την πρώιμη κιόλας ηλικία έπρεπε τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με ασκήσεις παιχνιδιού στο νοητικό, στο συναισθηματικό τομέα και στον τομέα δεξιοτήτων. Αρχή της παιδαγωγικής του ήταν η σημασία και η ενίσχυση του παιχνιδιού, καθώς

διαπίστωσε πως η ικανότητα για παιχνίδι ήταν απαραίτητη ώστε να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί και να γίνει ικανό άτομο για εργασία (Πανταζής, 1997).

Σύμφωνα με τον Κατέβα, ο Froebel παραθέτει την άποψη ότι το παιχνίδι «είναι μια απασχόληση που εναρμονίζεται με τις δυνάμεις του παιδιού, δίνει διέξοδο στο ανήσυχο πνεύμα του, δυναμώνει το σώμα του, ασκεί τη διανόηση και το φέρνει σε επαφή με το περιβάλλον». Το παιχνίδι ακόμα, «καθοδηγεί τα παιδιά στις πραγματικές αξίες της ζωής και τα βοηθάει να ενωθούν».

Λόγω του ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο αγωγής, ο Froebel επινόησε μια σειρά από όργανα και παιχνίδια, με σκοπό την ανάπτυξη της επινοητικότητας και της δημιουργικότητας του παιδιού. Τα υλικά που σχεδίασε και κατασκεύασε ο ίδιος ήταν τα «παιδικά δώρα», δηλαδή τα παιχνίδια-αντικείμενα, γι' αυτό αναγνωρίζεται ως ο θεμελιωτής της «παιδαγωγικής του παιχνιδιού», καθώς υπήρξε πρωτοπόρος, δίνοντας βαρύτητα στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού-αντικειμένου (Πανταζής, 1997).

Τα «Δώρα», όπως τα ονομάζει, είχαν σχεδιαστεί με βάση τον κύβο, τη σφαίρα και το παραλληλόγραμμο. Το υλικό είχε διαφορετικά μεγέθη και ήταν τοποθετημένο σε επτά διαφορετικά κουτιά. Με το υλικό αυτό το παιδί δημιουργούσε διάφορες κατασκευές, χωρίς να χάνεται η μορφή των υλικών. (Κατασκευή ενός πύργου π.χ.). Έτσι, ασκούσε την παρατηρητικότητά του, την ικανότητά του να ερευνά και να συνθέτει (Κατέβας, 2001).

Το παιδαγωγικό αυτό σύστημα υλικών παιχνιδιού ξεκινάει από τα εύκολα και φτάνει στα πιο σύνθετα, ξεδιπλώνοντας ψυχολογικό-εξελικτικές γνώσεις και την πρακτική εμπειρία. Το πρώτο «Δώρο» ήταν η μπάλα, μετά ο κύβος, ο κύλινδρος και ο κώνος. Η σειρά αποκαλύπτει την προτίμηση του παιδιού και το βαθμό του ενδιαφέροντός του, καθώς εξελίσσεται (Πανταζής, 1997).

Επιπλέον, τα «Δώρα» πρόκειται για μια σειρά παιχνιδιών που ενισχύουν τη μάθηση των μαθηματικών. Τα παιχνίδια αυτά, ικανοποιούν τα παιδιά και τα εμπλουτίζουν με χρήσιμες γνώσεις, ξεκούραστα και ευχάριστα. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια είναι το πρώτο παιδαγωγικό υλικό που δημιούργησε ο παιδαγωγός Froebel για να διδάξει τα παιδιά.

Το υλικό αυτό έχει κατανεμηθεί σε επτά σειρές ως εξής:

- α) η σφαίρα
- β) η σφαίρα, ο κύλινδρος και ο κύβος
- γ) ο κομμένος κύβος σε οχτώ μικρότερους κύβους
- δ) ο κομμένος κύβος σε οχτώ τούβλα
- ε) ο μεγαλύτερος κομμένος κύβος σε 27 μικρότερους κύβους
- στ) ο κύβος του πέμπτου δώρου κομμένος σε 27 τούβλα
- ζ) 12 ολόκληροι κύβοι, οι τρεις κομμένοι σε τέταρτα και οι 12 σε σπονδύλους και σε τόξα (Τσολάκη, 2006)

Υπάρχει περίπτωση με τη χρήση του υλικού αυτού να στοχεύει να καθοδηγήσει τα παιδιά σε ένα ορισμένο είδος παιχνιδιού, (π.χ. κατασκευές) ώστε να ξυπνήσει ορισμένες έμφυτες ικανότητές του.

Ως επακόλουθο των «Δώρων» υπήρξαν οι παιδαγωγικές ασχολίες, μέσω των οποίων τα παιδιά ενθαρρύνονταν να κατασκευάσουν νέα αντικείμενα, όπου το αρχικό τους υλικό μπορούσε να χαλάσει. (π.χ. κατασκευή από πηλό). Ήταν ένας τρόπος να εκφράσουν τις επιθυμίες τους με πράξεις, εφόσον δεν μπορούν με λέξεις (Κατέβας, 2001).

Ένα άλλο βήμα στην ανάπτυξη αποτελεί η μετάβαση από τα «παιδικά δώρα» σε άλλα συγκεκριμένα μέσα-παιχνίδια: Παιχνίδια με το σώμα, παιχνίδια με επιφάνειες, παιχνίδια με γραμμές, παιχνίδια με τελείες. Αυτός ο διαχωρισμός, που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της πνευματικής εξέλιξης, δε σημαίνει μόνο διαφοροποίηση, αλλά μέσω της οπτικής εικόνας των διαφορετικών μορφών του παιχνιδιού αντικειμένου προσφέρει μια διαδικασία αυξανόμενης αφαιρετικής ικανότητας, η οποία οδηγεί από την τρισδιάστατη εικόνα του σώματος στη μονοδιάστατη εικόνα της γραμμής και τέλος στην τελεία. Και η «τελεία» μπορεί πάλι να γίνει σώμα. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί σε μια κυκλική σκέψη, η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί χωρίς την παιδαγωγική του Froebel (Πανταζής, 1997). Εκτός από τα «Δώρα», τις ασχολίες και τα συγκεκριμένα μέσα-παιχνίδια, κατά την Τσολάκη, «ο Froebel χρησιμοποίησε τα πλακάκια διάφορων σχημάτων και χρωμάτων, τις σχίζες, τα ξυλάκια, τους χαλκάδες, τα όσπρια, τα βότσαλα, τη μουσική, το ρυθμό».

Το παιχνίδι παροτρύνει το παιδί να εξωτερικεύσει και να εκφράσει τα συναισθήματά του και τις ικανότητές του. Είναι λοιπόν, υποχρέωση του

2001). Κατά τον Πανταζή, η Montessori περιβάλλον εννοεί «το σύνολο όλων των πραγμάτων τα οποία μπορεί το παιδί να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει ελεύθερα, όπως αυτό θέλει σύμφωνα με την τάση του και την ανάγκη του για ασχολία. Θεωρεί «ύψιστη υποχρέωση» του ενήλικα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του παιδιού, για να απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις, που είναι και ο βασικός σκοπός της αγωγής». Κύριο στοιχείο του περιβάλλοντος είναι το υλικό με το οποίο αναπτύσσεται το παιδί πνευματικά, αλλά και σωματικά, νιώθοντας αυτοπεποίθηση και ασφάλεια.

Μια ακόμη αρχή της Montessori είναι η ελευθερία, η οποία είναι έμφυτη στον άνθρωπο και τον παραπέμπει στην επιτυχία. Γι' αυτό και η μέθοδος της, επιτρέπει το παιδί να διαλέξει την άσκηση που επιθυμεί και να την εφαρμόσει όπως θέλει, επαναλαμβάνοντάς την όσες φορές το κρίνει σκόπιμο. Το παιδί αναπτύσσεται σωστά μόνο όταν ικανοποιεί τις ανάγκες του και η παιδαγωγός επεμβαίνει για να μειώσει την άσκοπη ελευθερία. Έτσι, το παιδί απασχολείται με πλούσιες και κατάλληλες γι' αυτό ενασχολήσεις, διοχετεύοντας την ενεργητικότητά του, με κάτι που το ευχαριστεί και του αρέσει. Είναι σημαντικό όταν το παιδί κάνει μια εργασία να μην το διακόψει κανείς γιατί του χαλάει την ευτυχία του και δεν σέβεται την προσωπικότητά του. Η ελεύθερη απασχόληση του παιδιού με το υλικό ωθεί το παιδί στην παρατήρηση και στην σύγκριση, βελτιώνοντας τη νοημοσύνη του (Κατέβας, 2001).

Παράλληλα, η Montessori, δίνει έμφαση στην κίνηση, η οποία εκφράζει την αυθόρμητη δραστηριότητα που πηγάζει από το εσωτερικό του παιδιού και συνδέεται με τις αισθήσεις. Η Κίνηση ενισχύει το πνεύμα και την προσωπικότητα, αφού το παιδί βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση. Το υλικό ασκεί τη λεπτή κίνηση και ξεχωρίζει την κίνηση από την αφή. Οι ασκήσεις των αισθήσεων ενεργοποιούν την αντίληψη (Πανταζής, 1997).

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι η αυτόνομη πειθαρχία, δηλαδή αυτή που προκύπτει από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, χωρίς βέβαια τα παιδιά να μπορούν να αντιληφθούν τους κοινωνικούς κανόνες και να κατανοήσουν την έννοια της λογικής. Μια μορφή πειθαρχίας για να ανήκει στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρέπει να μην εμποδίζει την ενεργητικότητα και τον

αυθορμητισμό του παιδιού. Γι' αυτό κατά τη Montessori η πειθαρχία προέρχεται από την ελευθερία. Το παιδί στον παιδικό σταθμό περιβάλλεται από ένα χώρο διαμορφωμένο ανάλογα με τις ανάγκες του. Έτσι ο χώρος και το υλικό που υπάρχει, δεν επιτρέπουν το παιδί να κάνει άσκοπες κινήσεις, ούτε να μένει άπραγο, γιατί όλο με κάτι θα βρει να ασχοληθεί. Η ακινησία, η παθητικότητα και η καταναγκαστική εργασία δεν ανήκουν στην αγωγή της Montessori.

Το υλικό που χρησιμοποιεί η Montessori βοηθάει στην εξέλιξη των αδύναμων ικανοτήτων κάθε παιδιού. Τα μικρά παιδιά εξασκούν τις αισθήσεις τους καθώς και άλλες βασικές δεξιότητες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εξασκούν το πνεύμα τους, προσπαθώντας να λύσουν μόνο τους τα προβλήματά τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με το υλικό, το οποίο οδηγεί το παιδί στην αντίληψη του προβλήματος και στην λύση του από το ίδιο το παιδί, αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Ακόμα το υλικό ευθύνεται για την προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία. Από τη νηπιακή ηλικία το παιδί μαθαίνει ότι η προσπάθεια που καταβάλλει για να πετύχει κάτι, επιβραβεύεται και ίσως η ατομική προσπάθεια να οδηγήσει στην κοινωνική καταξίωση. Κάθε υλικό έχει ένα χαρακτηριστικό που το παιδί μπορεί να διακρίνει. Π.χ. όλοι οι κύλινδροι είναι από το ίδιο υλικό, έχουν ίδιες διαστάσεις, αλλά διαφορετικό χρώμα. Το υλικό είναι καλαίσθητο και υπάρχει μόνο ένα για κάθε είδος. Τα ίδια αντικείμενα δεν βοηθούν το παιδί, αλλά αντίθετα το μπερδεύουν, το πανικοβάλλουν και το απομακρύνουν από το να εργαστεί. Εκτός από τα υλικά, υπάρχουν και ασκήσεις που ξεδιπλώνουν γεγονότα της καθημερινότητας, ώστε να αναπτύσσεται η επικοινωνία, η συμπεριφορά και η υιοθέτηση συνθηκών με στόχο την κοινωνικότητα του παιδιού.

Το σύστημα της Montessori δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει και να δημιουργήσει. Το σχολείο κατά τη Montessori δίνει βαρύτητα στην εργασία και όχι ιδιαίτερα στο παιχνίδι. Στηρίζεται στην περιέργεια και στην ικανότητα του παιδιού να εμπλουτίζεται με γνώσεις και του προσφέρει ασχολίες, όπου δοκιμάζονται οι αισθήσεις του και η διανόησή του. Για το λόγο λοιπόν ότι το υλικό της προωθεί την άσκηση και την εργασία, εξυπηρετεί κάθε φορά και μια ασχολία. Η εξάσκηση των αισθήσεων

συνοδεύεται με την απομόνωση και τη διανόηση και έτσι το παιχνίδι του παιδιού περιορίζεται (Κατέβας, 2001).

«Πιστεύεται ότι το «παίζουν» στη ζωή του παιδιού είναι «κάτι κατώτερο» και το παιδί καταφεύγει στο παιχνίδι «τότε όταν δεν έχει τίποτα καλύτερο να κάνει» ή δεν έχει στη «διάθεσή του κάτι το αξιολογότερο». Αυτό σημαίνει συγχρόνως ότι τόσο το παιχνίδι, όσο και το παιχνίδι-αντικείμενο είναι στοιχεία ενός υποδεέστερου (κατώτερου) περιβάλλοντος του παιχνιδιού. Μόνο το «διαμορφωμένο περιβάλλον», απαλλαγμένο από ενοχλητικά ερεθίσματα, ανταποκρίνεται στη «φυσική κατάσταση» του παιδιού και του προσφέρει βοήθεια για την πνευματική του ανάπτυξη» (Πανταζής, 1997).

1.7 Το παιδαγωγικό υλικό της Maria Montessori

Το υλικό της Ιταλίδας παιδαγωγού σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει κυλίνδρους, κύβους, πρίσματα, τετραγωνικές ράβδους, γεωμετρικά σχήματα, κάρτες, αριθμούς, ξυλάκια, χάντρες, νομίσματα. Ειδικότερα υπάρχουν:

1. Οι κύλινδροι. Είναι σε τέσσερις σειρές.
 - Πρώτη σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με την ίδια διάμετρο (0,25) αλλά σε διαφορετικό ύψος και διαφορετική διάμετρο, (αντίληψη ύψους).
 - Δεύτερη σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με το ίδιο ύψος και διαφορετική διάμετρο, (αντίληψη πάχους).
 - Τρίτη σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με διαφορετικό ύψος και διάμετρο, (αντίληψη ύψους και πάχους).
 - Τέταρτη σειρά. 10 ξύλινοι κύλινδροι με διαφορετικό ύψος και πάχος.
2. Οι κύβοι. Με τους κύβους τα παιδιά κατασκεύαζαν τον πύργο τοποθετώντας στη βάση το μεγαλύτερο κύβο, κι ακολουθούν οι άλλοι εννέα μικρότεροι. Στην κορυφή πάντα βρίσκεται ο μικρότερος.
3. Τα πρίσματα. Με τα σχήματα αυτά, που έχουν ίδιο μήκος αλλά διαφορετικό πάχος, τα νήπια κατασκευάζουν την καφέ σκάλα.
4. Οι ράβδοι. Είναι 10 ξύλινες, στερεές χρωματιστές ράβδοι με το ίδιο πάχος, αλλά διαφορετικό μήκος, από 10 εκατοστά του μέτρου έως ένα μέτρο. Με τις ράβδους το παιδί δημιουργεί τη μακριά σκάλα.

Για την αντίληψη των μορφών στο Μοντεσσοριανό σχολείο χρησιμοποιήθηκε υλικό που απαιτεί συνεργασία του ματιού και του χεριού. Τα υλικά αυτά είναι:

1. Ένα ξύλινο ερμάριο, διαστάσεων 45X30X15 εκατοστά, με έξι συρτάρια. Κάθε συρτάρι περιέχει ένα τελάρο, χωρισμένο σε έξι τετράγωνα πλάκες, στις οποίες προσαρμόζονται έξι ξύλινα γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, οκτάγωνο, κύκλος, κ.λπ.). Συνολικά υπάρχουν 32 γεωμετρικά σχήματα με ένα ξύλινο κουμπί στη μέση για να διευκολύνεται ο χειρισμός τους.
2. Οι γεωμετρικές κάρτες. Αυτές αποτελούν συμπλήρωμα του προηγούμενου υλικού. Υπάρχουν σε τρεις σειρές χαρτονιών με τα ίδια σχήματα, σε μορφή και μέγεθος, με τα προηγούμενα ενσφηνώματα. Το παιδί ή τις τοποθετεί στα κενά των τελάρων ή στο βάθος των συρταριών ή τις χωρίζει κατά ομοιότητα ή τις κατατάσσει κατά μέγεθος ή τις στοιβάζει κατά ύψος. Ακόμη, σχεδιάζει το περίγραμμά τους και το χρωματίζει.
3. Αριθμοί από χαρτί και σμυριδόχαρτο, επικολλημένοι σε χοντρό χαρτόνι.
4. Ξυλάκια τοποθετημένα σε δύο κουτιά, χωρισμένα σε πέντε θήκες το καθένα. Κάθε θήκη φέρει ένα αριθμό από το ένα έως το εννιά. Στο πρώτο κουτί και σε αντίστοιχες θήκες είναι οι αριθμοί από το μηδέν έως το τέσσερα και στο άλλο κουτί οι αριθμοί από το πέντε έως το εννιά. Σε κάθε θήκη τοποθετούνται τόσα ξυλάκια όσα λέει ο αριθμός.
5. Χάντρες. Οι χάντρες αποτελούν:
 - Τη μικρή συρμάτινη σκάλα (αριθμητήριο), που είναι κατασκευασμένη με 10 σειρές από χάντρες διαβαθμισμένες από το ένα έως το δέκα. Κάθε στέλεχος περιέχει χάντρες διαφορετικού χρώματος.
 - Την ασπρόμαυρη συρμάτινη αριθμητική σκάλα .
6. 10 ράβδοι που σχηματίζουν αριθμητική σκάλα.

Η πρώτη έχει μήκος 10 εκ., η δεύτερη 20 εκ., η Τρίτη 30 εκ... ως την τελευταία που φτάνει το ένα μέτρο. Κάθε ράβδος χωρίζεται σε τμήματα με μήκος 10 εκ. Δηλαδή η ράβδος των 10 εκ. έχει ένα τμήμα, η ράβδος των 20

εκ. έχει δύο τμήματα, ως τη ράβδο του μέτρου με 10 τμήματα. Τα τμήματα αυτά είναι βαμμένα εναλλάξ με κόκκινο και γαλάζιο χρώμα.

7. Νομίσματα από χαρτόνι τυλιγμένα σε αλουμινόχαρτο για πρακτική εξάσκηση όταν τα παιδιά πωλούν και αγοράζουν αντικείμενα (Τσολάκη, 2006).



Εικόνα 16. Το παιδαγωγικό υλικό της Montessori

<http://www.montessori.gr/προσχολικη-εκπαιδευση-montessori-gr>

1.8 Η παιδαγωγική αξία του παιδαγωγικού παιχνιδιού

Είναι γεγονός ότι κάθε θεωρία περιέχει τη δική της αλήθεια, καμία όμως από αυτές δεν μπορεί να ερμηνεύσει πλήρως το ρόλο του παιχνιδιού. Αυτό οφείλεται στην φύση και στην πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, το οποίο πρόκειται για μια πολυσύνθετη ενέργεια όσο πολυσύνθετος είναι και ο άνθρωπος. Το παιχνίδι είναι έμφυτη σωματική και ψυχική ανάγκη, άρα αν το παιδί δεν παίζει αυτό θα πρέπει να μας προβληματίσει, γιατί τότε κάτι συμβαίνει στην σωματική ή ψυχική του υγεία.

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού είναι μεγάλη, πράγμα που αναγνωρίζεται από όλους τους παιδαγωγούς. Το παιχνίδι ψυχαγωγεί το παιδί, γι' αυτό και αν διακοπεί για κάποιο λόγο, το παιδί περιμένει με ανυπομονησία να ξανά παίξει. Το παιδί ξεκουράζεται με το παιχνίδι. Αν το εμποδίσουμε να παίξει τότε το στεναχωρούμε. Το παιχνίδι είναι φυσική ανάγκη του παιδιού γι' αυτό και δεν πρέπει να το τιμωρούμε στερώντας του το παιχνίδι. Πληγώνεται η σωματική και ψυχική του υγεία. Το παιδί θέλει να διασκεδάσει, να γελάσει,

να φωνάζει ελεύθερα. Γι' αυτό και η παιδαγωγός θα πρέπει να συνδυάζει την εργασία με το παιχνίδι.

Το παιχνίδι αναπτύσσει το παιδί, αρχικά με τα σωματικά παιχνίδια. Αυτά τα παιχνίδια ίσως προσφέρουν περισσότερη ζωντάνια και ευκινησία στο παιδί. Το παιδί που μεγαλώνει στο χωριό έχει περισσότερες ευκαιρίες να παίζει ελεύθερο και να κινείται συγκριτικά με ένα παιδί που ζει στην πόλη. Υπάρχουν γύρω του όλοι οι χώροι που το ευνοούν να παίξει. Ενώ το παιδί στην πόλη έχει περιορισμένες δυνατότητες να κινηθεί ελεύθερα. Επομένως, για το λόγο ότι όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες ανάγκες, είτε ζουν στην επαρχία είτε στην πόλη, η παιδαγωγός θα πρέπει να εντάξει και τα σωματικά παιχνίδια στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών.

Επιπλέον, το παιχνίδι διδάσκει. Σ' αυτό εμπλέκονται τα πνευματικά παιχνίδια. Συνήθως οι πνευματικές λειτουργίες του παιδιού, αφού διδάξουν στα παιδιά, μετά τα παιδιά θέλουν να παίξουν μ' αυτό που έμαθαν. Όταν μαθαίνει τους αριθμούς μετά θέλει να παίξει μ' αυτούς. Αυτό συμβαίνει με οτιδήποτε καινούριο μαθαίνουν. Τα διδακτικά παιχνίδια απαιτούν από τα παιδιά να τα κατατάσσουν σε κατηγορίες. Έτσι, εξασκείται η μνήμη, η σκέψη και γίνονται ικανά στην επίλυση προβλημάτων.

Τέλος, το παιχνίδι μορφώνει. Υπάρχουν τύποι παιχνιδιού για κάθε παιδί. Για παράδειγμα, παιχνίδια που δίνουν θάρρος σε ένα παιδί που φοβάται και κάνουν τολμηρό ένα παιδί που είναι δειλό. Παιχνίδια κατά τα οποία το παιδί πρέπει να είναι γρήγορο και να παίρνει άμεσα αποφάσεις, εφαρμόζονται σε ένα διστακτικό παιδί. Άλλα παιχνίδια που απαιτούν σκέψη προτείνονται για τα αφηρημένα παιδιά. Το συντροφικό παιχνίδι θα ημερεύσει ένα παιδί και ένα ανυπάκουο παιδί θα μάθει να τηρεί κανόνες με την πειθαρχία.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι το παιχνίδι είναι σπουδαίο στη ζωή του παιδιού, καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη του. Αρχικά, το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχει ολόκληρη η προσωπικότητα του παιδιού, χωρίς να έχει στόχο την παραγωγικότητα. Ακόμα, κι αν μέσα από το παιχνίδι δημιουργείται κάποιο αντικείμενο, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ίδια η δραστηριότητα και όχι η χρησιμότητά της. Σκοπός του παιχνιδιού δεν είναι να δημιουργήσει κάτι, αλλά δημιουργία είναι από τη φύση του. Το

παιχνίδι είναι ορισμένο γιατί έχει ορισμένους κανόνες και αβέβαιο γιατί πολλές φορές δεν γνωρίζουμε την τροπή που θα πάρει το παιχνίδι, πράγμα που μπορεί να αλλάξει τους κανονισμούς του. Τα παιχνίδια προσδιορίζονται από τους ενήλικες, τους οποίους μιμείται το παιδί και είναι αυτά που ορίζουν την κοινωνία, η οποία ως ένα σημείο εξαρτάται από αυτό (Κάππας, 2005).



Εικόνα 17. Τα οφέλη και η ικανοποίηση των παιδιών από κάθε είδος παιδαγωγικού παιχνιδιού

<http://www.in2life.gr/home/child/article/144483/paidika-parti-h-kalyterh-mera-ths-zohs-toys.html>

2.ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Εισαγωγή

«Το παιχνίδι αποτελεί μια σοβαρή ενασχόληση του παιδιού και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας τέλει Παιδαγωγικής διδασκαλίας. Είναι η βασική αρχή της εκπαίδευσης και επιδρά στο πνεύμα, στις συγκινήσεις και στο σώμα» (Κιαμίλη, κ.ο. 2002).

«Το παιδί, όταν ασχολείται με τα παιχνίδια, ταυτίζεται ψυχικά και φυσικά με τη διαδικασία της δημιουργικής απασχόλησης, της εργασίας, της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι σημαντικές για την εκπαίδευσή του» (Κιαμίλη, κ.ο.2002).

Το πρόγραμμα προσχολικής αγωγής όσον αφορά το παιχνίδι, προσαρμόζεται έτσι, ώστε να συμβάλλει στην εκμάθηση εννοιών και διαδικασιών από την παιδαγωγό με ενδιαφέρον και διασκεδαστικό τρόπο. Το ελεύθερο παιχνίδι εκτονώνει και ξεκουράζει το παιδί. Τέλος, το οργανωμένο παιχνίδι προωθεί την απασχόληση των παιδιών στις οργανωμένες γωνίες της τάξης.

Υπάρχουν διάφορες μορφές παιχνιδιών, οι οποίες επιδρούν στο παιδί με διαφορετικό τρόπο η καθεμία, με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και κοινωνικοποίησή του. Παρακάτω περιγράφονται διάφορα είδη παιχνιδιού για να κατανοήσουμε καλύτερα την επιρροή τους στην ανάπτυξη του παιδιού.

2.1 ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

«Κάθε ηλικιακή –αναπτυξιακή φάση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση διαφορετικού είδους κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού» (Κιαμίλη, κ.ο., 2002).

Οι βασικότερες κατηγορίες ταξινόμησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με το παιδικό παιχνίδι, είναι οι εξής:

- μοναχικό παιχνίδι
- παράλληλο παιχνίδι
- συντροφικό παιχνίδι

260 κεφάλαιο 12			
ΤΥΠΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ			
ΗΛΙΚΙΑ	ΜΠ	ΠΠ	ΣΠ
2ος χρόνος	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί παίζει μόνο του, ανεξάρτητα από τα άλλα παιδιά. • Παίζει με παιχνίδια-αντικείμενα που είναι συνήθως διαφορετικά από των άλλων παιδιών • Ενώ είναι κοντά στα άλλα παιδιά, δεν ενδιαφέρεται παρά μόνο για τη δική του δραστηριότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί συμμετέχει στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, αλλά μόνο ως παρατηρητής. • Παίζει ανεξάρτητα, αλλά η δραστηριότητα που επιλέγει το φέρνει αβίαστα κοντά στα άλλα παιδιά. • Παίζει με παιχνίδια-αντικείμενα που χρησιμοποιούν και τα άλλα παιδιά, αλλά, όπως αυτό νομίζει, χωρίς να παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των άλλων παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Το παιδί παίζει με τα άλλα παιδιά. • Ανταλλάσσει μαζί τους παιχνίδια-αντικείμενα. • Συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, στις οποίες όμως δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων και κατανομής των εργασιών
3ος χρόνος			
4ος χρόνος			

* Όπου ΜΠ: Μοναχικό Παιχνίδι, ΠΠ: Παράλληλο Παιχνίδι, ΣΠ: Συντροφικό Παιχνίδι

2.2 ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΣΤΟΧΟ ΤΟΥΣ

Αρχικά, τα παιχνίδια μπορούν να διαχωριστούν σε ατομικά και ομαδικά. Τα ατομικά παιχνίδια απασχολούν τα νήπια μέχρι και το 5^ο έτος. Ενώ τα ομαδικά παιχνίδια τραβάν το ενδιαφέρον του παιδιού, καθώς μεγαλώνει. Για το λόγο ότι τα ομαδικά παιχνίδια προϋποθέτουν υπακοή στους κανόνες και συνεργασία, ουσιαστικά το παιδί μπορεί να πάρει μέρος σ' αυτά και να τα φέρει εις πέρας με επιτυχία μόνο όταν μπορέσει να παραμερίσει τον εγωισμό του. Πράγμα που συμβαίνει μετά το 6^ο έτος του παιδιού (Κάππας, 2005).

Όσον αφορά τη φύση και τα παιχνίδια προκύπτουν τα εξής είδη:

2.2.1 Το παιχνίδι του ενστίκτου.

Το ένστικτο είναι η πρώτη δύναμη που παρακινεί κάθε οργανισμό, δίνοντας του ώθηση. Το βρέφος πρόκειται να υποστεί κίνηση. Μια πληθώρα ενεργειών το σπρώχνει στη δράση. Το ένστικτο μοιάζει με πλούτο που σιγά-σιγά ξοδεύεται και το κέντρο του πηγάζει από την ανάγκη. Αν όλοι οι οργανισμοί έχουν ένστικτο, αυτό διαφέρει από τον έναν στον άλλο, διότι αν ήταν ίδιο όλοι θα ζούσαν με τον ίδιο τρόπο. Άρα, εφόσον τα ένστικτα διαφέρουν, υπάρχουν και διαφορετικά είδη όπου σ' αυτά αντιδρούν σύμφωνοι οργανισμοί.

Στα παιχνίδια που διεξάγονται με τη λειτουργία του ενστίκτου ανήκουν το τρέξιμο, ο θόρυβος, οι κατασκευές, τα σχεδιαγράμματα κ.α.

Τα ένστικτα διαχωρίζονται σε κύρια ένστικτα που ξεχωρίζουν το φύλο και σε δευτερεύοντα ένστικτα που ξεχωρίζουν τα πρόσωπα. Κάτι που γίνεται φανερό στο παιχνίδι. Το σκληρό, το αυταρχικό, το εγωιστικό, το βρώμικο, το γενναίο παιδί, μπορεί να το αντιληφθεί κανείς από τις πρώτες επαφές μαζί του, όπου έτσι αποκαλύπτεται και η φύση (Κάππας, 2005).

2.2.2 Τα φυσικά παιχνίδια

Τα φυσικά παιχνίδια ανήκουν στην κατηγορία των παιχνιδιών όπου τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται τα παιχνίδια δύναμης, καρτερίας, ταχύτητας, ευκινησίας, ισορροπίας και επιδεξιότητας.

2.2.2.1. Παιχνίδια δύναμης

Αυτά ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια. Δεν προέρχονται μόνο από την αφθονία νέων ενεργειών, όπου η απόλαυση κρύβεται στη μέτρηση της δύναμής τους, αλλά και από την ανάγκη των παιδιών να παριστάνουν από μικρή ηλικία τις πράξεις των ενηλίκων, και πιο υπεύθυνα να μονομαχήσουν με τους συνομηλίκους τους, αναδεικνύοντας τη δύναμή τους. Το παιδί υποδύεται έναν ήρωα, συνήθως μπροστά σε κάποιον, δείχνοντάς του τη σωματική του ανωτερότητα με όλα τα μέρη του σώματος του. Θα προσπαθήσει να δείξει τη δύναμη του μπράτσου του, σηκώνοντας κάτι σχετικά βαρύ για την ηλικία του και το δικό του βάρος ή θα πετάξει κάτι αρκετά ψηλά (π.χ. μια μπάλα). Ενώ τη δύναμη των ποδιών του θα τη δείξει τρέχοντας γρήγορα ή πηδώντας ψηλά.

2.2.2.2. Παιχνίδια καρτερίας.

Αυτά βασισμένα στην ηθική, ανήκουν στα παιχνίδια της δύναμης, διαθέτοντας επιπλέον την επιμονή και το φιλότιμο. Ένα επίμονο παιδί θα συνεχίσει να παίζει ως το υψηλότερο σημείο της αντοχής του, ενώ κάποιος άλλος θα παρατήσει το παιχνίδι μόλις κουραστεί και βαρεθεί γιατί δεν είναι τόσο θαρραλέος. Ένα παιχνίδι καρτερίας είναι το αδιάκοπο τρέξιμο, αυτό που έχει διάρκεια. Έτσι το παιδί προβάλλει τη δύναμή του και ταυτόχρονα και την επιμονή του και τον τρόπο να αντλεί αντοχή. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού, ουσιαστικά είναι μια δοκιμασία εξουσίας και δύναμης.

2.2.2.3.Παιχνίδια ταχύτητας.

Είναι αυτά που αφορούν το τρέξιμο. Για παράδειγμα, τρέξιμο με σκοπό να φτάσει το παιδί πρώτο στο τέρμα και να αναδειχτεί νικητής, τρέξιμο σε ένα παιχνίδι κυνηγητού για να πιάσει κάποιον ή να αποφύγει κάποιον. Σε αυτά τα παιχνίδια συχνά, τα παιδιά μιμούνται ένα γρήγορο ζώο.

2.2.2.4.Παιχνίδια ευκινησίας.

Αυτά αποβλέπουν περισσότερο στο να δουλέψουν την ταχύτητα των κινήσεων και όχι την ευελιξία των οργάνων. Στόχος του παιχνιδιού είναι το παιδί να χρησιμοποιεί τα χέρια και τα δάχτυλά του όσο γίνεται περισσότερο, προσπαθώντας να κάνει τα μέλη αυτά όσο πιο ευλύγιστα μπορεί, νιώθοντας ικανοποίηση αν τα καταφέρει καλύτερα από ένα άλλο παιδί. Νικητής στα παιχνίδια αυτά είναι ο πιο μικρόσωμος και λεπτός, δηλαδή αυτός που κινείται με ευκολία και όχι ο πιο δυνατός.

2.2.2.5.Παιχνίδια ισορροπίας.

Είναι ένας συνδυασμός από τα προηγούμενα, μόνο που σ' αυτά εδώ παρουσιάζεται ένα είδος υπολογισμού και προσοχής των μυών. Πρέπει για να αποφεύγουν το πέσιμο και να συνδέουν προσπάθειες και κινήσεις. Η πρώτη απόπειρα εκδηλώνεται με τα κάγκελα της σκάλας, που τα κατεβαίνουν πρώτα ξαπλωμένοι με την κοιλιά και ύστερα καβάλα. Οι πιο επιδέξιοι θα στηριχτούν και θα προχωρήσουν με τα χέρια. Τέλος, θα αποκτήσει το παιδί ισορροπία πάνω στο ποδήλατο (Κάππας, 2005).

2.2.2.6. Παιχνίδια επιδεξιότητας.

Σ' αυτά απαιτείται η συνεργασία της σωματικής ευλυγισίας με το πνεύμα του παιδιού, ώστε να εγκλιματιστεί σε κάποιο εξωτερικό αποτέλεσμα. Το στοιχείο του πνεύματος είναι αυτό που καθοδηγεί την κίνηση. Στην πρώτη μορφή παιχνιδιού ανήκουν αυτά, που έχουν ως κύριο στόχο το σημάδι, όπως είναι τα παιχνίδια με το τόπι. Σημαδεύουν για να πετύχουν το συμμαθητή τους ή για να αποφύγουν το χτύπημα από το τόπι τη στιγμή που πετιέται από άλλο παιδί ή για να το πιάσουν την ώρα που πετιέται.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα φυσικά παιχνίδια, είναι κατά κύριο λόγο παιχνίδια αγοριών. Τα κορίτσια προβάλλονται με την ευλυγισία και τη χάρη τους και όχι με την επίδειξη της σωματικής δύναμης (Κάππας, 2005).

2.2.3 Τα παιχνίδια πονηρίας.

Αυτά μπλέκονται με τα παιχνίδια κίνησης, έχουν όμως ένα επιπλέον ενδιαφέρον, καθώς καλλιεργούν τη νοημοσύνη. Σ' αυτά ανήκουν το κρυφτό, η τυφλόμυγα και τα παιχνίδια προσποίησης, όπου με την επέμβαση κάποιας αιφνίδιας τεχνικής, βγαίνει ο αντίπαλος εκτός παιχνιδιού. Ο παίκτης παρουσιάζει την εικόνα του απρόσεχτου, αυτού που δεν δίνει σημασία με στόχο να πάρει το τόπι από τον αντίπαλο, σε ανύποπτο χρόνο (Κάππας, 2005).

2.2.4 Τα πνευματικά παιχνίδια.

Η κατηγορία των παιχνιδιών αυτών καλλιεργεί τις πνευματικές ικανότητες των παιδιών. Υπάρχουν πέντε είδη πνευματικών παιχνιδιών: παιχνίδια προσοχής, μνήμης, λογισμού, εφευρετικότητας, λογοπαίγνια.

2.2.4.1 Παιχνίδια προσοχής.

Στοχεύουν στο να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών, φροντίζοντας την διατήρησή της, ώστε να απαντούν κατευθείαν, χωρίς να τους αποσπάσει κανείς την προσοχή. Αν αφαιρεθούν ένα δευτερόλεπτο, χάνουν.

2.2.4.2. Παιχνίδια μνήμης.

Βάζουν τα παιδιά στη διαδικασία να συγκεντρωθούν για όσο χρειαστεί, ώστε να κρατήσουν, στο μυαλό τους τα αντικείμενα που έχει τοποθετήσει η παιδαγωγός μπροστά τους. Στη συνέχεια, αφού τα μαζέψει, ζητάει από τα παιδιά να της απαριθμήσουν τα αντικείμενα, χωρίς να κάνουν λάθος. Με το παιχνίδι αυτό, το παιδί δοκιμάζει τη μνήμη του.

2.2.4.3. Παιχνίδια λογισμού.

Πρόκειται για έναν αριθμό μικρών προβλημάτων, που είναι ευχάριστα για το παιδί, καθώς δείχνει ενδιαφέρον, ψάχνοντας τη λύση τους. Για να προκύψει η λύση των προβλημάτων είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση των πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού. Για παράδειγμα, συλλογίζεται για να βρει τον τρόπο να διασχίσει ένα ποταμό με τη βάρκα χωρίς να κάνει λάθος.

2.2.4.4. Παιχνίδια εφευρετικότητας.

Είναι τα αγαπημένα παιχνίδια του παιδιού. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι το πάζλ, του οποίου τα κομμάτια έχουν ένα περίεργο σχήμα και προσελκύουν το παιδί. Περιεργάζεται το κάθε κομμάτι ξεχωριστά και έτσι καταφέρνει να φτιάξει το σχέδιο. Η «κάρτα-γρίφος» διεγείρει την προσοχή του παιδιού. Θέλει να μάθει αυτό που κρύβει από πίσω. Αυτό συμβαίνει κάθε φορά που έχει να μαντέψει κάτι.

2.2.4.5. Τα λογοπαίγνια.

Είναι πολύ βασικό το παιδί να έρχεται σε επαφή με αυτά, γιατί ο λόγος είναι σημαντικός στη ζωή τους. Οι γλωσσοδέτες το ψυχαγωγούν και του ακονίζουν το μυαλό (Κάππας, 2005).

2.2.5 Άλλα παιχνίδια: Διερευνητικό παιχνίδι.

Παρατηρείται στην ηλικία των 3 μηνών, όπου το βρέφος παίζει με τα δάχτυλά του. Απαραίτητη προϋπόθεση του παιχνιδιού αυτού είναι η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και των αισθητηρίων οργάνων με τα οποία εξερευνά το περιβάλλον του. Τα αισθητηριακά παιχνίδια αρχίζουν από την κούνια και σχετίζονται με την όραση, την ακοή, την αφή, την μιμική γλώσσας και το πιάσιμο, ενώ ενισχύονται με τα λόγια των γονέων (Γέρου, 2011).

2.2.6 Δημιουργικό παιχνίδι

Είναι επακόλουθο του διερευνητικού παιχνιδιού που αφορά τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού και παρατηρείται στην ηλικία των 18-20 μηνών, ενώ παράλληλα με την αισθησιοκινητική ανάπτυξη εκμεταλλεύεται τις παλαιότερες γνώσεις μέσω της νοητικής ανάπτυξης. Επίσης, υπάρχουν κατάλληλα παιχνίδια για την ηλικία των παιδιών αυτών (Γέρου, 2011).

2.2.7 Σκληρό παιχνίδι

Γαργάλισμα βρεφών, κυνηγητό μικρών (Καραμολέγκου, 2012).

2.2.8 Τελετουργικό παιχνίδι

Πρόκειται για επαναλαμβανόμενα και ρυθμικά παιχνίδια, όπως είναι το παιχνίδι του κρυφτού στα μωρά «κούκου-τζα!» (Καραμολέγκου, 2012).

2.2.9 Φανταστικό παιχνίδι

Το παιδί αντιγράφει τη συμπεριφορά των άλλων, κυρίως των ενηλίκων. Η μίμηση από το παιδί παρατηρείται από το 2^ο-3^ο έτος και αναπτύσσεται τα επόμενα χρόνια (Κάππας, 2005). Το φανταστικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να παίξει τα συμβάντα της ζωής του, απαλλάσσοντάς τα από καταπιέσεις, δύσκολα γεγονότα και εμπειρίες, συμβάλλοντας στην καλύτερη προσαρμογή του ανάμεσα στους ενήλικες. Παροτρύνει το παιδί να εξωτερικεύσει τα θετικά και αρνητικά του συναισθήματα, βρίσκοντας την ψυχική του γαλήνη. Το φανταστικό παιχνίδι βασίζεται στις δυνατότητες του παιδιού να εκδηλώσει τις σκέψεις του με ένα συμβολικό τρόπο. Συνήθως, με τη βοήθεια του φανταστικού παιχνιδιού, οι ψυχολόγοι καταλήγουν στο πόρισμα μιας περίπτωσης (Γέρου, 2011).

2.2.10 Συμβολικό παιχνίδι.

Το παιχνίδι αυτό, περιορίζεται στη μίμηση των ενεργειών των μεγάλων και γίνεται ορατό μετά το λειτουργικό στάδιο. Το παιδί παίρνει τον ρόλο της μητέρας του, κάνοντας πως ταΐζει το μωρό της, ή του πατέρα του, καθώς αντιγράφει το επάγγελμά του ή άλλων ατόμων με τα οποία έρχεται σε επαφή καθημερινά. Στα συμβολικά παιχνίδια, συμπεριλαμβάνεται το ιχνογράφημα, δηλαδή η έμφυτη επιθυμία του ατόμου να εκφραστεί. Έχει την ανάγκη να μοιραστεί τα συναισθήματά του, φανερώνοντας τις ανησυχίες του, ώστε να βρει την ψυχική του ισορροπία, καθώς καλλιεργείται και ο διάλογος λόγω της συναναστροφής του με τους γύρω του (Κάππας, 2005).

Κατά τον Piaget, το συμβολικό παιχνίδι είναι αυτό που αντιπροσωπεύει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Μέσω αυτού το παιδί κάνει την απόπειρα να γευτεί και να αντιμετωπίσει τον κόσμο γύρω του, μέσα στον οποίο μεγαλώνει και ξεκινάει να γνωρίζει. Το συμβολικό παιχνίδι δεν είναι αυτό που θα διαχειριστεί τα διάφορα γεγονότα, όπως συμβαίνουν πραγματικά. Το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, όπως θέλει αυτό. Για παράδειγμα, πολλές φορές έτυχε να δούμε τα παιδιά επάνω σε ένα σκουπόξυλο να

τρέχουν, νομίζοντας πως μπορούν να πετάξουν ψηλά με ένα μαγικό τρόπο. Ακόμα, υπάρχουν φορές που δίνοντας στο παιδί μια τσάντα με πλαστικά εργαλεία υποδύεται το γιατρό, ή τον δάσκαλο με μια τσάντα γεμάτη βιβλία, αναλόγως με την επιθυμία του. Όπως υποστηρίζει ο Piaget, ένα παλούκι που κρατάει το παιδί μπορεί να είναι το όπλο του κυνηγού, η σκούπα της μαμάς, ο χάρακας του δασκάλου, δηλαδή αντιπροσωπεύει πάντα αυτό που θέλει το παιδί, μετατρέποντας και μεταβάλλοντας τις ισχύουσες καταστάσεις ανάλογα με τις ανάγκες του, χωρίς εμπόδια και απαγορεύσεις (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Στην ηλικία μεταξύ 2-7 ετών το παιδί είναι ανίκανο να καθορίσει την πραγματικότητα, όπως θέλει. Βρίσκει μπροστά του δυσκολίες και για να τις αποφύγει, καταλήγει στο “συμβολικό παιχνίδι”. Το παιχνίδι αυτό, με έναν μαγικό τρόπο βοηθά το παιδί να αποκτήσει όσα δεν μπορεί να έχει στην κυριολεξία, με την συμμετοχή της φαντασίας (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Όπως αναφέρει η Μιχαλοπούλου-Δημάκη, ένα απόσπασμα του Κ. Παλαμά περιγράφει τα προσωπικά παιδικά του βιώματα και τις προσπάθειες που έκανε, όταν ήταν παιδί, να απαλλαγεί από δυσκολίες που συναντούσε στο σχολείο και που ήταν βασανιστικές. «Σ’ ένα σεντούκι επάνω μια καρέκλα κι ένα τραπεζάκι. Η δασκάλοκαθέδρα. Έκανα την παράδοσή μου. Πρώτα ήσυχα και ακαδημαϊκά. Ύστερα δεν μπορούσα να βαστάζω. Τα μαθητούδια μου άτακτα και αμελή. Ξελαρυγγιζόμουν, για να τα φέρω στον ίσιο δρόμο. Τίποτε. Μ’ έπνιγε ο θυμός. Άρπαζα τη βέργα. Κατέβαινα, χιμούσα. Μοίραζα ξύλο αλύπητο δεξιά και αριστερά. Εσείς προσκέφαλα και στρωσίδια, τραπέζια και καθίσματα, πατώματα και γωνιές, σάλες και κατώγια κι αν ακόμα υπάρχουν, ακόμα θα βογκάτε από το δάρσιμο. Τη μανία του σχολείου την κράτησα και πολύ έπειτα από τα πρώτα μου παιδιάστικα παιχνίδια του γυμνασίου, αγόρι πια. Ξελάφρωνα στο σπίτι από την πλήξη της γυμνασιακής παράδοσης μεταμορφώνοντάς τη σε παιχνίδι. Τον καθηγητή που μ’ ενοχλούσε στην τάξη τον έπαιζα στο σπίτι κι ήμουν ενθουσιασμένος». Κ. Παλαμά «Τα χρόνια μου και τα χαρτιά μου».

Σύμφωνα με τη Μιχαλοπούλου-Δημάκη ο Erikson λέει για το συμβολικό παιχνίδι ότι «αποτελεί το καλύτερο και φυσικότερο αυτό-θεραπευτικό μέσο στην εξέλιξη του παιδιού, οποιονδήποτε ρόλο κι αν παίζει το παιδί στο

παιχνίδι και αλλού. Το παιδί παίζοντας αποζημιώνεται για τις ατυχίες, τα βάσανα και τις απογοητεύσεις».

Κατά τη Ν. Καραμολέγκου «Το συμβολικό παιχνίδι είναι η υποκατάσταση ενός αντικειμένου από ένα άλλο. Περισσότερο σύνθετες μορφές συνιστά το παιχνίδι της φαντασίας».

2.2.11 Μιμητικό παιχνίδι.

Το μιμητικό παιχνίδι, πρόκειται για μια μορφή παιχνιδιού που είναι συγγενής με το συμβολικό παιχνίδι και παρατηρείται στην ηλικία των 7-10 μηνών. Παρά το γεγονός ότι έχει κοινά στοιχεία με το συμβολικό παιχνίδι, απαιτεί το παιδί να βρίσκεται σε πιο εξελιγμένο στάδιο, καθώς είναι απαραίτητο το παιδί να ελέγχει την κίνηση του σώματός του και να διαχειρίζεται τα πράγματα και την οργάνωση, αλλά και την εξήγηση των αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών (Γέρου, 2011). Συγχρόνως, λαμβάνει υπόψη και τη συμμετοχή των μεγάλων, δηλαδή ενός εξωτερικού παράγοντα όπως η μητέρα, ο πατέρας, η δασκάλα. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί εκδηλώνει την ανάγκη του, να είναι “ενήλικας” (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Με το μιμητικό παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να εκτελεί δραστηριότητες που το ωφελούν. Σιγά-σιγά, αρχίζει να καταλαβαίνει ότι οι μεγάλοι έχουν άλλους ρόλους από αυτό, τους οποίους θα αποκτήσει και το ίδιο, μεγαλώνοντας. Στην ηλικία των 4-5 ετών το παιδί φανερώνει τα συναισθήματά του, επαναλαμβάνοντας γεγονότα της καθημερινότητας, παίζοντας τη μαμά που κοιμίζει το μωρό-κούκλα, τον μπαμπά που πάει στη δουλειά, τη δασκάλα στο σχολείο, με σκοπό να αντιληφθεί νοητικά και να διαχειριστεί συναισθηματικά τα προβλήματα που προκύπτουν στην κοινωνία, που περιβάλλεται από κανόνες που έχουν θέσει οι ενήλικες (Γέρου, 2011).

Είναι γνωστό σε όλους, το παιχνίδι με τις “κουμπάρες”. Το παιχνίδι αυτό αναπαριστά την κοινωνική ζωή, καθώς υπάρχουν ρόλοι για όλους. Κάθε παιδί αναλαμβάνει και ένα διαφορετικό ρόλο ανάλογα με την επιθυμία του. Για παράδειγμα, ένα παιδί που τιμωρήθηκε από τη μαμά του, για το λόγο ότι δεν μπορεί να αντιδράσει σ’ αυτή με τον τρόπο που θα ήθελε, επιτίθεται στην

κούκλα του. Όταν πηγαίνει να κάνει εμβόλιο, μιμείται τον γιατρό κάνοντας εμβόλιο στην κούκλα του. Ενώ το παιδί αναπτύσσεται, η μίμηση αυξάνεται και αλλάζει. Το παιδί δέχεται επιρροή από το άμεσο περιβάλλον, αλλά και από τα παραμύθια, τις διηγήσεις και τα Μ.Μ.Ε., κατακτώντας μια πλήρη αντίληψη των γεγονότων (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Τα παιχνίδια μίμησης από ατομικά βελτιώνονται σταδιακά σε ομαδικά παιχνίδια. Στα παιχνίδια αυτά, προβάλλονται γνώριμες σκηνές, τις οποίες έχουν ζήσει τα παιδιά στο παρελθόν. Τα παιδιά παίρνουν ρόλους άλλων ατόμων, αλλά και ζώων ή αντικειμένων. Στα παιχνίδια αυτά, μπορεί να διαπιστωθεί συνεργασία μεταξύ της μίμησης και της εφευρετικότητας. Προσποιούνται τον οδηγό, τον αγρότη και μιμούνται ακόμα και την απόπειρα που κάνουν αυτοί για να πετύχουν κάτι ή την κούραση (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).



Εικόνα 18. Το παιδί μιμείται τη μαμά του που ταιΐζει το μωρό της
<https://www.juniorsclub.gr/ta-katallila-pechnidia-apo-1-eos-3-eton>

2.2.12 Δραματικό παιχνίδι

Σχετικό με το μιμητικό παιχνίδι είναι το δραματικό παιχνίδι, ένα παιχνίδι ρόλων, που προέρχεται από την καθημερινότητα ή από τα παραμύθια, τα τραγούδια κλπ. Το θέμα του δραματικού παιχνιδιού πρώτα επιλέγεται, και στη συνέχεια ξεκινάει με την παρότρυνση και την αλληλοβοήθεια των παιδαγωγών. Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι αυτό, είναι απαραίτητα κάποια ρούχα ή άλλα αξεσουάρ και αντικείμενα για να μπορέσει να υπάρξει μεταμφίεση. Το υλικό για την υλοποίηση του δραματικού

παιχνιδιού βρίσκεται στη γωνιά της μεταμφίεσης του σχολείου. Υπάρχουν φορές, που οι διάφορες γωνιές του Σταθμού χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες του παιχνιδιού (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Το δραματικό παιχνίδι βοηθάει στην φανέρωση του παιδιού με διάφορους τρόπους, καθώς και στο να αυτοσχεδιάσει ψυχοκινητικά, γλωσσικά, μουσικά, ρυθμικά και καλλιτεχνικά, δίνοντας μια ακόμη ευκαιρία στα παιδιά για επικοινωνία. Γι' αυτό και δημιουργήθηκαν κέντρα όπου τα παιδιά εξασκούνται πάνω στο δραματικό παιχνίδι (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Σύμφωνα με την Μιχαλοπούλου-Δημάκη “Η δραματοποίηση”, όπως λέει ο ψυχολόγος Βαρδής, “είναι δράση ποιητική και ποίηση δράσης. Είναι θεατρικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους ρόλους και περιορισμούς, προτρέπει σε δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό”.

2.2.13 Αγωνιστικά παιχνίδια.

Μέσα από την ποικιλία των παιχνιδιών των νηπίων διακρίνεται μια κατηγορία που παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τα αγωνιστικά παιχνίδια των ενηλίκων. Τέτοια παιχνίδια είναι π.χ. η προσπάθεια των νηπίων να πετάξουν την μπάλα πιο ψηλά, να πηδήξουν πιο μακριά, να τρέξουν πιο γρήγορα. Στις προσπάθειες αυτές, τα παιχνίδια, πέρα από την ικανοποίηση που προσφέρουν, δίνουν επίσης τη δυνατότητα στο νήπιο να συγκρίνει τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του με των άλλων παιδιών ή με προηγούμενα δικά του (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

Τα αγωνιστικά παιχνίδια βέβαια υπακούουν σε ορισμένους κανόνες, στους οποίους το νήπιο δεν είναι ακόμη ικανό να υπακούσει. Εντούτοις ο παιδικός σταθμός ενθαρρύνει αυτές τις προσπάθειες των παιδιών, που αποτελούν μια μύηση για τα παιχνίδια κανόνων που θα προκύψουν αργότερα. Άλλωστε μη ξεχνάμε πως στο σχολείο γίνεται μια συστηματική αρχή για όσες προσπάθειες θα ακολουθήσουν στη ζωή του ατόμου αργότερα (Μιχαλοπούλου· Δημάκη, 1996).

2.3 ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους την ώρα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού και αποτελεί σημαντικό στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης κοινωνικών επιδεξιοτήτων.

Τα είδη του παιχνιδιού με βάση τη γνωστική πολυπλοκότητα:

2.3.1 Αισθησιοκινητικό

«Είναι παιχνίδι εξεύρεσης και χειρισμού των αντικειμένων. Το παιδί των 12 μηνών περίπου προσπαθεί να καταλάβει τον κόσμο μέσω των αισθητηριακών & κινητικών του ικανοτήτων. Π.χ. βάζει αντικείμενα στο στόμα του, τα μετακινεί, τα κουνά, τα στοιβάζει κλπ» (Καραμολέγκου, 2012).

2.3.2 Λειτουργικό

«Απλές, επαναλαμβανόμενες μυϊκές κινήσεις με ή χωρίς τη χρήση αντικειμένων. Π.χ. το παιδί πηδά πάνω-κάτω» (Καραμολέγκου, 2012).

2.3.3 Δομικό

«Χειρισμός αντικειμένων από το παιδί με σκοπό να κατασκευάσει κάτι. Π.χ. να φτιάξει ένα πύργο, ένα πάζλ, να φτιάξει κάτι με την πλαστελίνη» (Καραμολέγκου, 2012).

2.3.4 Προσποίησης (ή Δραματικό)

« Το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα (σκουπτόξυλο για άλογο) ή παίζει διάφορους ρόλους. Έτσι εξερευνά τη σημασία των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στον κόσμο των μεγάλων, αναπαράγοντας πλευρές του πραγματικού κόσμου» (Καραμολέγκου, 2012).

2.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως παιχνίδι πρέπει να αποτελείται από:

- Θετικό συναίσθημα μέσω του ψυχαγωγικού της χαρακτήρα
- Να μην είναι κυριολεκτική και πεζή
- Να έχει ευελιξία. Οι παίκτες να προτείνουν καινούριες ιδέες
- Να έχει ως προϋπόθεση την εσωτερική κινητοποίηση (Καραμολέγκου, 2012).

Επίσης για να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιχνίδι πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να είναι ευχάριστη
- Να είναι αυτοσκοπός και όχι μέσο για κάτι άλλο
- Να επιλέγεται αυθόρμητα και ελεύθερα από τους ίδιους τους παίκτες
- Να προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή παικτών (Καραμολέγκου, 2012).

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ, ΜΕ ΤΗΝ ΒΡΕΦΙΚΗ-ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Πολλές φορές όταν οι γονείς και νηπιαγωγοί επιθυμούν να αγοράσουν ένα «καλό παιχνίδι», διερωτώνται για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού που πρόκειται να επιλέξουν. Βέβαια, δεν υπάρχει κάποια μέθοδος με τη βοήθεια της οποίας θα μπορούσε να προσδιορίσει κανείς, επακριβώς, την αξία του συγκεκριμένου παιχνιδιού (Πανταζής, 1997). Οι διαφημίσεις των ΜΜΕ αρκετές φορές, αποτελούν σημαντική επιρροή στην επιλογή του παιχνιδιού από τους γονείς, καθώς υποδεικνύουν συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιού που πρέπει να αγοράσουν στο/α παιδί/ά τους προκειμένου να γίνουν 'καλοί γονείς' (Commercialization of Children's Television, 1988 στο Bantz, 1993).

Έτσι, οι γονείς, παιδαγωγοί και όσοι είναι υπεύθυνοι για τη φροντίδα του παιδιού οφείλουν να γνωρίζουν ποια χαρακτηριστικά καθιστούν κατάλληλο ένα παιχνίδι και με βάση ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή του. Κατά τον Retter, τα κριτήρια αξιολόγησης ενός παιχνιδιού εξαρτώνται κυρίως από τα παιδαγωγικά πρότυπα (π.χ. αγωγή για αυτόνομη προσωπικότητα, χειραφετημένους πολίτες) που θέλει η κοινωνία. Δηλαδή, ένας οπαδός της παιδαγωγικής της Montessori θα προσφέρει στα παιδιά ηλικίας τεσσάρων χρονών αισθητηριακό υλικό, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν μέσω των αισθήσεων. Στην «Παιδαγωγική του Waldorf», αντίθετα, αποφεύγονται να δίνονται στα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τεχνικά και κατασκευασμένα παιχνίδια ή αισθητηριακό υλικό. Ο λόγος είναι γιατί πιστεύουν ότι τα παιχνίδια αυτά καταστρέφουν τη φαντασία του παιδιού (Πανταζής, 1997). Παρ' όλες, όμως, τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές τάσεις και θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι, υπάρχουν ορισμένα βασικά κριτήρια του 'καλού παιχνιδιού' τα οποία είναι καλό να λαμβάνονται υπόψη.

Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει η κλίμακα κριτηρίων της «Επιτροπής καλό παιχνίδι- αντικείμενο» , που θέσπισε η "Arbeitsausschuß - GutesSpielzeug" και έχει ως στόχο να εξασφαλίσει στα παιδιά εκείνα τα παιχνίδια- αντικείμενα που είναι κατάλληλα για τη σωματική, ψυχική και πνευματική ανάπτυξη. Ανάμεσα στα κριτήρια της συγκεκριμένης επιτροπής πρώτο σε σειρά αποτελεί η ηλικία του παιδιού, «*Η ηλικία του παιδιού είναι για την επιλογή του παιχνιδιού- αντικειμένου βασικής σημασίας*» (Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με την θεωρία των φάσεων, το παιδί διατρέχει συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης και είναι γεγονός, ότι οι απόψεις της εξελικτικής ψυχολογίας είχαν για την παιδαγωγική του παιχνιδιού σημαντικές συνέπειες. Έτσι, η επιλογή του «σωστού» παιχνιδιού- αντικειμένου, σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, πρέπει να γίνεται στα πλαίσια της κάθε φορά φάσης ανάπτυξης του παιδιού (Πανταζής, 1997). Είναι σημαντικό. λοιπόν, να γνωρίζουμε ότι όλα τα παιχνίδια πρέπει να ανταποκρίνονται στην ηλικία του παιδιού, άρα και στο αντίστοιχο αναπτυξιακό του στάδιο, και σε αυτό βοηθούν οι οδηγίες των κατασκευαστών που αναγράφονται πάνω στη συσκευασία (Shelov, 2012).

Γενικότερα, το παιχνίδι είναι βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν στην ηλικιακή κλίμακα από δύο έως έξι ετών. Ωστόσο, από τη βρεφική κιόλας ηλικία συναντούμε ποικίλες μορφές παιχνιδιού. Στη συνέχεια, ακολουθεί η πορεία εξέλιξης του πώς παίζουν τα παιδιά και με τι είδους παιχνίδια καθώς μεγαλώνουν. Παρόλο που τα συγκεκριμένα στάδια παρέχουν ένα γόνιμο πλαίσιο σχετικά με το παιδικό παιχνίδι, δε θα έπρεπε να θεωρούνται ως μοναδικά. Η έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο έχει δείξει ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία σχετικά με το ζήτημα καθώς είναι σημαντικό να έχουμε στο νου μας πως τα παιδιά είναι προσωπικότητες που αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς. Ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένους ηλικιακούς σταθμούς οι οποίοι προτείνονται από ορισμένους ερευνητές σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που παρατίθεται.

1.1 Παιχνίδια για νεογέννητα βρέφη έως 1 έτους:

Το καλύτερο παιχνίδι για τα νεογέννητα είναι οι ίδιοι οι γονείς (RaisingChildrenNetwork). Οι γονείς και τα άτομα που έχουν αναλάβει τη φροντίδα του βρέφους είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για να καλύπτουν όλες τις ανάγκες του αλλά και για να του παρέχουν τα απαραίτητα ερεθίσματα για τις αισθήσεις του που τώρα αναπτύσσονται. Οι έντονες κινήσεις, τα χαμόγελα και τα “κου-κου” που κάνουν τα μωρά καθώς αλληλεπιδρούν με τους μεγαλύτερους είναι απαντήσεις στα ερεθίσματα που δέχονται από τους δεύτερους. Τα βρέφη γρήγορα μαθαίνουν να τραβούν την προσοχή των γονιών τους και η αλληλεπίδραση αυτή αποτελεί τα πρώτα στάδια του παιχνιδιού (Sheridan, 1999).

Καθώς τα πρωταρχικά αντανακλαστικά αρχίζουν να ελαττώνονται, το βρέφος είναι πλέον ικανό να ελέγχει τις πράξεις του και να ασχολείται με περισσότερο εξελιγμένα παιχνίδια οπότε και οι κινητικές (αδρή και λεπτή κινητικότητα) και οι αισθητηριακές (οπτικές και ακουστικές) ικανότητες αναπτύσσονται. Ο συντονισμός του χεριού και του ματιού συμβαίνει στην ηλικία των 10 με 12 εβδομάδων και επομένως εμφανίζονται δραστηριότητες που έχουν κάποιο σκοπό και το βρέφος μπορεί να ελέγχει το οπτικό του πεδίο π.χ. πιάσιμο αντικειμένων. Σε αυτή την ηλικία τα βρέφη απολαμβάνουν να βλέπουν το κούνημα των δαχτύλων τους και να ακούν τον ήχο που παράγεται (Sheridan, 1999).

Τέλος, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ηλικίας τους, τα βρέφη παρουσιάζουν συνεχώς αυξανόμενη ικανότητα στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον καθώς εμφανίζουν έντονη περιέργεια και επιθυμία για ανακάλυψη. Παράλληλα, σε αυτή την ηλικία υπάρχει υψηλός κίνδυνος από τα παιδιά για ασφυξία, στραγγαλισμό από τα παιχνίδια γι’ αυτό οι γονείς θα πρέπει να υπολογίζουν το γεγονός ότι όλα τα παιχνίδια είναι πιθανό να καταλήξουν στο στόμα του βρέφους. Έτσι, μικρά παιχνίδια ή συναρμολογούμενα από μικρά κομμάτια, είναι καλό να αποφεύγονται (Bantz, 1993).

Κατάλληλα γι’ αυτή την ηλικία παιχνίδια μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

- Κουδουνίστρες (Sheridan, 1999)
- Μαλακές κούκλες (Decroly&Monchamp, χ.χ.)
- Παιχνιδάκια από πλαστικό για να επιπλέουν στο μπάνιο (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Μόμπιλ (Bantz, 1993)
- Στιβαρά αντικείμενα, μπάλες ή κουτιά (RaisingChildrenNetwork).
- Μεγάλες φωτεινές εικόνες (Bantz, 1993).
- Παιχνίδια που παράγουν ήχο ή ακόμα και κουτιά με κάποιο περιεχόμενο που κουνώντας τα παράγεται ήχος (RaisingChildrenNetwork).
- Ρολόγια που ακούγεται ο κτύπος τους (Bantz, 1993).
- Άθραυστοςκαθρέφτης (Raising Child Network).
- Παιχνίδια όπου τα παιδιά προσπαθούν να ταιριάξουν τα χρώματα (Sheridan, 1999).
- Μελωδοί (Bantz, 1993).
- Αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους, χρώματος και σχήματος (RaisingChildrenNetwork).
- Παιχνίδι στηριζόμενο στην κοιλιά([tummytime](http://raisingchildren.net.au/articles/pip_tummy_time.html)) (RaisingChildrenNetwork).
- Παιχνίδιστοπάτωμα (floor play)(Raising Children Network).



Εικόνα 19. Κολάζ, 1^η εικόνα: βρέφος που παίζει με αρκουδάκι και μπαλίτσες στο πάτωμα, 2^η εικόνα: παιδάκι μαζί με τον γονιό του στο πάτωμα ξεφυλλίζοντας παραμύθι, 3^η εικόνα: βρέφος που εξερευνεί ένα άθραυστο καθρέφτη και βλέπει τον αντικατοπτρισμό του/ξαπλωμένο βρέφος σε ώρα παιχνιδιού στηριζόμενο στη κοιλιά(tummytime)

http://raisingchildren.net.au/articles/pip_tummy_time.html

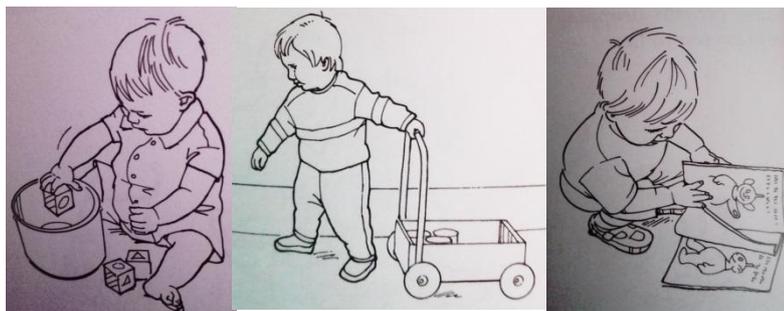
1.2 Παιχνίδια για βρέφη από 12 έως 18 μηνών:

Σύμφωνα με τον Piaget (1951) ήδη από την ηλικία των έξι μηνών κυριαρχεί το παιχνίδι εξάσκησης, το οποίο περιλαμβάνει το αισθησιοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι (Κάππας, 2005). Έτσι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (12-18 μήνες), τα βρέφη παρουσιάζουν έντονη κινητικότητα και περιέργεια. Αντιλαμβάνονται περισσότερα πράγματα από τον περίγυρό τους και επιθυμούν να έχουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο σε ό,τι συμβαίνει. Για παράδειγμα, μπορεί να παριστάνουν ότι πίνουν από μια άδεια κούπα ή ότι χτενίζουν. Αρχικά, αυτές οι δραστηριότητες είναι πολύ απλές αλλά σταδιακά γίνονται πιο σύνθετες και η αυξανόμενη ικανότητά τους στο περπάτημα καθιστά ικανά τα βρέφη αυτής της ηλικίας για σπρώξιμο και τράβηγμα τροχήλατων (Sheridan, 1999).

Επιπλέον, σε αυτή την ηλικία τους αρέσει να χειρίζονται παιχνίδια που μπορούν να στοιβαχτούν σχηματίζοντας σειρές και πύργους ή ακόμα και να μετακινούν αντικείμενα μέσα και έξω από διάφορα δοχεία. Απολαμβάνουν τις πολύ αισθητηριακές δραστηριότητες, όπως το να βλέπουν, να ακούν και να αισθάνονται ένα χαρτί που σκίζεται. Ακόμα, καταφεύγουν στο να δοκιμάζουν και να μυρίζουν τα αντικείμενα και σε περίπτωση που σταματήσει να τους ενδιαφέρει ένα παιχνίδι δε θα διστάσουν να το πετάξουν σε οποιοδήποτε σημείο. Απολαμβάνουν να χρησιμοποιούν οικεία αντικείμενα του περιβάλλοντός τους, όπως τα κουζινικά και ξεκινούν να συμμετέχουν σε μικρά παιχνίδια ρόλων. Επιπλέον, εμφανίζουν μια τάση να ονοματίζουν αντικείμενα σε εικόνες, να επαναλαμβάνουν λέξεις, και να παρακολουθούν ανθρώπους να μιλούν. Σε αυτή την ηλικία παρουσιάζονται ορισμένα αντικείμενα, όπως τα πανάκια αγκαλιάς (comforterobject) ή μια κουβέρτα, με τα οποία τα βρέφη είναι ιδιαίτερω δεμένα, σε περίπτωση που απομακρυνθούν αναστατώνονται και στεναχωριούνται (Sheridan, 1999).

Κατάλληλα παιχνίδια γι' αυτή την περίοδο:

- Κουτιά που περιέχουν διάφορα μικροαντικείμενα ώστε το παιδί να βάζει και να βγάζει (Sheridan, 1999).
- Καροτσάκια, χειράμαξες και γενικότερα παιχνίδια που σπρώχνονται και τραβιούνται (Decroly&Monchamp, χ.χ.).



Εικόνα 20. Κολάζ, 1^η εικόνα: Το παιδάκι απασχολείται με κουτί που περιέχει μικρό αντικείμενα, 2^η εικόνα: το παιδάκι σπρώχνει ένα παιδικό καροτσάκι, 3^η εικόνα: ξεφυλλίζει ένα παραμύθι με μεγάλες εικόνες.

Φωτογραφία από βιβλίο: Sheridan, M. (1991). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*.
Routledge

- Μαγειρικά σκεύη/ κουζινικά (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Κούκλες γερής κατασκευής (Sheridan, 1999).
- Παιχνίδια για σκάψιμο (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Παιχνίδια που στοιβάζονται (Sheridan, 1999).
- Παιχνίδια- τηλέφωνα χωρίς καλώδιο (Sheridan, 1999).
- Βιβλία με μεγάλες εικόνες (Bantz, 1993).
- Παιχνίδια- μινιατούρες που αναπαριστούν τα εργαλεία του νοικοκυριού (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Μικρά αμαξάκια- μινιατούρες (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Ζωγραφική με ξυλομπογιές και μαρκαδόρους (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Σανίδι για να ανεβαίνουν και να κατεβαίνουν (Decroly&Monchamp, χ.χ.).

1.3 Παιχνίδια για βρέφη από 18 μηνών έως 2 ετών

Σε αυτή την ηλικία τα βρέφη αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο του σώματος και των άκρων τους και γι' αυτό ασχολούνται περισσότερο με μεγάλα αντικείμενα που μπορούν να τραβήξουν ή να σπρώξουν, όπως τα καρότσια (Sheridan, 1999). Οι δεξιότητες της λεπτής κινητικότητάς τους βελτιώνονται και το βρέφος είναι ικανό να πιάσει ένα μολύβι/ ξυλομπογιά για να σχεδιάζει και κουτάλι για να φάει (Bantz, 1993). Γίνονται ιδιαίτερος περιεργός με την εξερεύνηση μικρών αντικειμένων, ψάχνοντας για την κάθε λεπτομέρεια. Ανοίγουν κουτιά και συρτάρια, ψαχουλεύουν το περιεχόμενό τους, πετούν τα αντικείμενα σε διάφορες μεριές, σκίζουν περιτυλίγματα, κάνουν κρότους και σκουντούν. Παίζουν συνεχώς με τουβλάκια, απλά πάζλ και μαλακά παιχνίδια, πάντα με την επίβλεψη ενός ενήλικα και συνεχίζουν να ενθουσιάζονται με το να βάζουν και να βγάζουν αντικείμενα από δοχεία. Από τη στιγμή που το ανακαλύπτουν (ή τους δίνεται η ιδέα), χτίζουν πύργους ξεκινώντας από τρία τουβλάκια στην ηλικία των 18 μηνών φτάνοντας στα 6 ή και περισσότερα τουβλάκια στα δύο έτη. Υλικά όπως ο πυλός, το ζυμάρι, το νερό και η άμμος τους παρέχουν πολλές ευκαιρίες πειραματισμού (Sheridan, 1999).

Σε αυτή την ηλικία, επίσης, είναι χαρακτηριστικά τα παιχνίδια ρόλων και μίμησης, χρησιμοποιώντας κυρίως υλικά τα οποία είναι κοντά στα χέρια τους. Για παράδειγμα, μπορεί να παριστάνουν ότι θέλουν να ξεκουραστούν στο κρεβάτι για λίγα λεπτά, οπότε και ξαπλώνουν, κλείνουν τα μάτια τους και σκεπάζονται με μια κουβέρτα ή ένα σεντόνι, εφόσον αυτό βρίσκεται κοντά τους. Άλλα παραδείγματα είναι να παριστάνουν ότι οδηγούν σε περίπτωση που υπάρχει δίπλα τους κάποια καρέκλα ή ότι διαβάζουν κάποιο βιβλίο εάν είναι διαθέσιμο στο χώρο τους (Sheridan, 1999). Τα βρέφη σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι μινιατούρες-παιχνίδια αναπαριστούν αντικείμενα και πρόσωπα της πραγματικότητας και αρχίζουν να ταξινομούν τέτοια αντικείμενα σε ομάδες. Επιπλέον, δείχνουν ενδιαφέρον στα βιβλία, στις ιστορίες, στο να κοιτούν εικόνες καθώς αυτές οι ενέργειες τους φέρνουν κοντά στους οικείους ενήλικες (Sheridan, 1999).

Παιχνίδια κατάλληλα γι' αυτή την ηλικία μπορούν να θεωρηθούν τα εξής:

- Άμμος, κάδος και φτυάρι (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Μικρά καλαθάκια και ξύλινα κουβαδάκια (Πανταζής, 1997).
- Τουβλάκια που στοιβάζονται (Bantz, 1993).
- Αντικείμενα που αναπαριστούν καθετί υπάρχει στην πραγματική ζωή (αεροπλάνα, τρένο, σπίτι, αμάξι για κούκλες κ.ά.) (Πανταζής, 1997).
- Παιχνίδια που προάγουν το μιμητικό παιχνίδι (παιχνίδι μηχανή κουρέματος του γκαζόν, σκούπα κ.α.) (Sheridan, 1999).
- Καροτσάκια, χειράμαξες και γενικότερα παιχνίδια που σπρώχνονται και τραβιούνται (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Εικονογραφημένα βιβλία με απλές ιστορίες (Decroly&Monchamp, χ.χ.).
- Μικρά κλαδιά δέντρων (Πανταζής, 1997).
- Εκπαιδευτικό σφυρί και σανίδα (roundingboard) (Bantz, 1993).
- Καλαθένιο καρότσι κούκλας με ένα υφασμάτινο 'μωρό' (Πανταζής, 1997).
- Έγχρωμα κομμάτια από ύφασμα (Πανταζής, 1997).
- Ζωγραφική με ξυλομπογιές και μαρκαδόρους (Bantz, 1993).

1.4 Παιχνίδια για παιδιά από 2 έως 3 ετών

Σύμφωνα με τον Piaget, από το δεύτερο έτος της ηλικίας ξεκινά η Προεγνωσιολογική περίοδος της ανάπτυξης του παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συμβολική σκέψη. Η συμβολική σκέψη, δηλαδή, η ικανότητα να κάνεις ένα πράγμα να αναπαριστά άλλο, εμφανίζεται στο παιχνίδι υπόκρισης (Βοσνιάδου, 1994). Σύμφωνα με τις κατηγορίες του παιχνιδιού που έθεσε ο Piaget το συμβολικό παιχνίδι περιλαμβάνει το υποκριτικό, το φανταστικό και το κοινωνικό-δραματικό. Οπότε, το παιχνίδι σε αυτή την ηλικία είναι περισσότερο μιμητικό, παραστατικό και δημιουργικό (Αυγητίδου, 2001). Στα παραστατικά και δημιουργικά παιχνίδια χρησιμοποιεί τον πηλό, την άμμο, το χαρτί και γενικά κάθε άμορφη ύλη που μπορεί να πάρει μορφή (Κάππας, 2005).

Το παιδί, κατά την περίοδο αυτή παίζει δίχως να ενοχλείται από τη σκληρή πραγματικότητα της ζωής, αλλά ζει αμέριμνο στον φανταστικό κόσμο της αυταπάτης (Κάππας, 2005). Σαν ύλη για τα μιμητικά παιχνίδια χρησιμοποιεί τους ανθρώπους και τα ζώα. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να κάνει κυκλικές κινήσεις με τα χέρια του, να λέει «μπιπ- μπιπ», να μοιράζει κομματάκια χαρτί και να υποκρίνεται ότι στρέφει το τιμόνι υποκρινόμενο τον οδηγό λεωφορείου. Αν δύο ή περισσότερα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι ρόλων, αυτό είναι το «κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι»(Αυγητίδου, 2001).

Επιπλέον, από την ηλικία των δύο ετών το παιδί αρχίζει να επιδεικνύει αυξημένες ικανότητες με την αδρή και λεπτή κινητικότητα και οι γνωστικές δεξιότητες του βελτιώνονται. Είναι ικανό να σηκώνει ψηλά αντικείμενα, να σκαρφαλώνει, να ανεβοκατεβαίνει από καρέκλες να κάνει πηδήματα, να πετάει τη μπάλα και να χειρίζεται το πόμολο της πόρτας (Bantz, 1993, Sheridan, 1999). Μπορεί και να ελέγχει καλύτερα τα μολύβια και ως εκ τούτου διασκεδάζει να μουντζουρώνει και να τραβάει συνεχόμενες γραμμές. Επίσης, οι κατασκευαστικές του ικανότητες αυξάνονται σε μεγάλο βαθμό καθώς μέχρι τα τρία έτη μπορεί να χτίσει έναν πύργο με 9 ή 10 τούβλα. Απολαμβάνει το παιχνίδι με πολύχρωμα πάζλ τύπου jigsaw καθώς μέχρι την ηλικία των τριών ετών μπορεί να ταιριάζει δύο ή τρία βασικά χρώματα και σχήματα (Sheridan, 1999).

Τα μικρά παιδιά, κάτω των τριών ετών, μπορεί να παίξουν με ενήλικους ή και με άλλα παιδιά, αλλά, κατά κύριο λόγο κυριαρχεί το ατομικό παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001) κι έτσι, κατά τη διάρκεια αυτών των παιχνιδιών, το παιδί μιλά δυνατά στον εαυτό του (Sheridan, 1999). Μπορεί να συναντήσουμε παιδιά να παίζουν το ένα πλάι στο άλλο, χωρίς να εννοούν ότι αυτό που κάνουν μπορεί ν' αποτελεί ένα κοινό παιχνίδι, όπως βεβαιώνει ο Gessel (Γαβαλάς 1976 στο Κάππας 2005). Προς το τρίτο έτος της ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν όλο και συχνότερα μεταξύ τους (Αυγητίδου, 2001). Το μοναχικό παιχνίδι υποκριτικής και το κοινωνικό παιχνίδι υποκριτικής με συνομηλίκους συνδέεται περισσότερο με το σοβαρό ζήτημα της κατανόησης της πραγματικότητας. Για παράδειγμα, όταν ένα αγόρι ηλικίας δύο έως τριών ετών παίζει αεροπλανάκι μ' ένα ξύλινο ραβδί, είναι

προσηλωμένο με σοβαρότητα σ' αυτό που κάνει, σημαίνει ότι μπορεί να μιμείται ένα γεγονός που του εξήγησε το ενδιαφέρον, αλλά συγχρόνως δημιουργεί αυθόρμητα τη δική του φανταστική πραγματικότητα (Αυγητίδου, 2001).

Κατάλληλα παιχνίδια για αυτήν την ηλικία:

- Κενά φύλλα χαρτιού και ξυλομπογιές για δημιουργική έκφραση και όχι ήδη σχεδιασμένες εικόνες για γέμισμα (Bantz, 1994).
- Πιάσιμο και ρίξιμο μπάλας και φρίσμπι ([RaisingChildrenNetwork](#)).
- Παιχνίδια που ταξινομούνται ανά μέγεθος, σχήμα και χρώμα (Sheridan, 1999).
- Πηλός, άμμος, πλαστελίνη (Κάππας, 2005).
- Παιχνίδια με νερό (Sheridan, 1999).
- Παιχνίδια αντιστοίχισης και ταιριάσματος (matchingandsortinggames) (Sheridan, 1999).
- Απλά jigsaw πάζλ ([Raising Children Network](#)).
- Παιχνίδια με κλωστές (Sheridan, 1999).
- Τροχήλατα και γενικά παιχνίδια που σύρονται (Sheridan, 1999).
- Ζωγραφική με τα δάχτυλα (fingerpaint) (Bantz, 1994).
- Μουσικά όργανα (Sheridan, 1999).
- Παραγωγή ήχων και μουσικής με κουζινικά κ.ά. ([RaisingChildrenNetwork](#)).
- Απλά παιχνίδια στον υπολογιστή (Sheridan, 1999).
- Απλά βιβλία με εικόνες (Sheridan, 1999).

1.5 Παιχνίδια για παιδιά από 3 έως 4 ετών

Σε αυτή την ηλικία έχουν αδυναμία τις υπαίθριες δραστηριότητες, τα παιχνίδια κατασκευής, τα παιχνίδια στο πάτωμα και τις δραματοποιήσεις. Αυτά τα παιχνίδια συνοδεύονται από συζητήσεις, σχέδια και κανόνες πράγμα που γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά στο πλαίσιο της ομάδας (Sheridan, 1999). Από το τρίτο έως το έκτο έτος της ηλικίας, τα παιδιά μπορούν να συνδημιουργούν με συνομήλικους περίπλοκα πλασματικά γεγονότα που

εμπεριέχουν μεταπλασμένα σκηνικά, κοστούμια καθώς και φαντασιακούς χαρακτήρες. Έτσι, το παιχνίδι των παιδιών με συνομηλικούς γίνεται περισσότερο κοινωνικό (Αυγητίδου, 2001). Τα παιχνίδια κατασκευής που τραβούν το ενδιαφέρον των παιδιών σε αυτή την ηλικία περιλαμβάνουν μεγάλα τούβλα ή τετραγωνάκια, σανίδες και τάβλες για την κατασκευή σπιτιού, διαστημόπλοια, αυτοκίνητα, νοσοκομεία, μαγαζιά και άλλα αντικείμενα τα οποία μπορούν να συμμετέχουν στο συμβολικό παιχνίδι (Sheridan, 1999).

Η λεπτή κινητικότητα των παιδιών βελτιώνεται καθώς παίζουν με παιχνίδια όπως τουβλάκια, απλές κατασκευαστικές δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση ψαλιδιού και χαντρών, μουσικά όργανα, παιχνίδια ξυλουργικής και απλές δραστηριότητες στον Η/Υ. Από την ηλικία των τριών χρειάζονται περισσότερο σύνθετα πάζλ τύπου jigsaw και αξίζει να σημειωθεί ότι τους ενδιαφέρει πιο πολύ να ταιριάζουν κομμάτια παρά να δημιουργήσουν ολόκληρη την εικόνα (Sheridan, 1999). Παίζοντας με ελατά υλικά, όπως το ζυμάρι συνεχίζει να ενθουσιάζει τα παιδιά όπως και ο σχεδιασμός αντικειμένων, κυρίως ανθρώπων, σπιτιών, μέσων μεταφοράς, λουλουδιών, ζώων κ.λπ. Απολαμβάνουν τα παραμύθια, ειδικότερα όταν αυτά συνδυάζονται με εικονογράφηση καθώς επίσης μπορεί να δραματοποιούν διαλόγους με κούκλες ή μαριονέτες (puppetshow) ή τηλεοπτικές σειρές που τους αρέσουν. Επιπλέον, σε αυτή την ηλικία δείχνουν μεγάλη τρυφερότητα στα κατοικίδια της οικογένειας και τα συμπεριλαμβάνουν στο συμβολικό παιχνίδι (Sheridan, 1999).

Για την ηλικία των τεσσάρων χρόνων του παιδιού, το μηχανικό παιχνίδι προσφέρει ουσιαστικές δυνατότητες ασχολίας. Πρέπει να είναι απλό, να έχει καλή κατασκευή και να είναι κατανοητός ο μηχανισμός του. Κατά τον Frey, στο έργο του *‘Το παιχνίδι αντικείμενο ως μέσο παιχνιδιού’ (Spielzeuge als Erziehungsmittel)*, θεωρεί πως τα μηχανικά παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα πειραματισμού στα παιδιά (Πανταζής, 1997).

Παιχνίδια ιδανικά γι’ αυτή την ηλικία:

- Κατασκευαστικά παιχνίδια (Sheridan, 1999).

- Βιβλία με παραμύθια και εικονογράφηση (Sheridan, 1999).
- Τουβλάκια (Sheridan, 1999).
- Παιχνίδια ξυλουργικής (Sheridan, 1999).
- Υπαίθριο παιχνίδι: μπάλα, σκοινάκι, στεφάνι, καρτοσάκι, σκαλιστήρι, τσουγκράνα (Πανταζής, 1997).
- Κούκλες – μαριονέτεςγια puppet show (Sheridan, 1999).
- Μουσικά όργανα (Sheridan, 1999).
- Απλές φιγούρες ανθρώπων και ζώων (Πανταζής, 1997).
- Παλιές συσκευασίες γάλακτος, ξύλινα κουτάλια, χαρτί που τσαλακώνει, πλαστικά κουβαδάκια, κατσαρολάκια, παλιά ρούχα ώστε τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά (RaisingChildrenNetwork).
- Απλά παιχνίδια στον Η/Υ (Sheridan, 1999).
- Σύνθετα πάζλ τύπου jigsaw (Sheridan, 1999).
- Μηχανικά παιχνίδια (Πανταζής, 1999).
- Καλαθάκια (Πανταζής, 1997).
- Φλούδες, κουκουνάρια, κοχύλια κ.λπ. (Πανταζής, 1997).
- Απλά ξύλινα στηρίγματα με τα οποία μπορεί να δημιουργήσει «εμπορικά καταστήματα» (Πανταζής, 1997).



Εικόνα 21. το παιδάκι έχει στα χέρια του από δύο κούκλες-μαριονέτες, λέγοντας ένα δικό του φανταστικό διάλογο.

http://fr.123rf.com/photo_8329115_illustration-of-a-kid-hosting-a-puppet-show.html

1.6 Το παιχνίδι για παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να συμμετέχουν πιο πολύ σε ομαδικά παιχνίδια (Wieber, 2015). Έτσι, τα παιχνίδια που τους προσφέρονται πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένα ώστε από τη μια να προκαλούν το συλλογικό παιχνίδι π.χ. παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια παιχνίδια, μαγαζάκια και από την άλλη να εξασφαλίζουν την ατομική ενασχόληση π.χ. πάζλ. (Πανταζής, 1997). Στο τέλος αυτής της περιόδου, σύμφωνα με τον Piaget, ξεκινούν τα «οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες».

Ενδείκνυνται τα παιχνίδια που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν, να δοκιμάζουν, να μαθαίνουν, να ασκούνται αλλά και να «εργάζονται». Δείχνουν ξεχωριστή προτίμηση στα σπορ, τις κατασκευές και τις δημιουργικές κατασκευές. Επιπροσθέτως, υπάρχει μια σημαντική πρόοδος στην ευκινησία και τη δύναμη των παιδιών αυτής της ηλικίας. Παίζουν με μπάλες, οδηγούν ποδήλατο με βοηθητικά ροδάκια. Τα παιχνίδια ρόλων αναβαθμίζονται καθώς τα παιδιά καθορίζουν τους ρόλους και το σενάριο και σταδιακά αρχίζουν να ξεχωρίζουν το παιχνίδι από την πραγματικότητα. Τέλος, δείχνουν να χαίρονται καθώς δίνουν οδηγίες σε μικρότερους ή σε κούκλες (Sheridan, 1999).

Μπάλες, κώνοι, σβούρες, στεφάνια είναι παιχνίδια απαραίτητα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας καθώς αυτά τα αντικείμενα βοηθούν το παιδί να αναπτύξει συνείδηση των δυνάμεων και των ικανοτήτων του (Πανταζής, 1997). Κατά τον Waldorf, σε αυτό το στάδιο δε χρειάζονται νέες προσφορές σε υλικό, γιατί το παιδί ανακαλύπτει μόνο του, με τη φαντασία του, νέες δυνατότητες παιχνιδιών.

Στα παιχνίδια αυτής της ηλικίας θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν τα εξής:

- Πηλός, η πλαστελίνη (Πανταζής, 1997).
- Μαυροπίνακας και κιμωλία (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009)
- Lego, τουβλάκια, κάρτες (Πανταζής, 1997).
- Μπογιές (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009).
- Μπάλες, κώνοι, σβούρες (Πανταζής, 1997).

- Εκπαιδευτικό σφυρί και σανίδα (roundingboard) (Bantz, 1993).
- Παιδικές εργαλειοθήκες (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009).
- Κουζινικά(Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009).
- Ρούχα μεταμφίεσης (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009).
- Πάζλ (Πανταζής, 1997).



Εικόνα 22. Κολάζ, 1^η εικόνα: Το κοριτσάκι ασχολείται με πλαστελίνη φτιάχνοντας διάφορες μορφές ζώων. 2^η εικόνα: Το κοριτσάκι ασχολείται με το λεγόμενο παιχνίδι, εκπαιδευτικό σφυρί και σανίδα.
<http://www.clipartkid.com/girl-playing-with-clay-clipart-girl-playing-with-clay-clip-art-4a006Z-clipart/>&<https://www.ecokidscanada.com/products/hape-first-pounder>

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διάφορα και διαφορετικά παιχνίδια κατάλληλα για την ανάπτυξη του παιδιού. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο το παιχνίδι πρέπει να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καθώς αποτελεί ισχυρό μέσο διάπλασης. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στην κλίμακα κριτηρίων για το αν ένα παιχνίδι είναι καλό, της «Ομάδας Εργασίας Προσχολικής Αγωγής» του «Γερμανικού Ινστιτούτου (DeutschesJugendinstitut). Μεταξύ άλλων, η συγκεκριμένη ομάδα θέτει «Κριτήρια για την προαγωγή ψυχικών λειτουργιών» που πρέπει να πληροί ένα παιχνίδι:

- 1) *Βασική αρχή της κοινωνικής προαγωγής:* Σκοπός είναι να αποκτούν τα παιδιά, με το διαθέσιμο υλικό, κοινωνική υπευθυνότητα και να σχεδιάζουν στρατηγικές για την υπερνίκηση δύσκολων καταστάσεων.
- 2) *Βασική αρχή της συναισθηματικής ενίσχυσης:* Πρέπει συγκεκριμένα υλικά να βοηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων παιδιών και στην έκφραση των δικών μας συναισθημάτων. Να

επιτρέπουν την έκφραση και την αναγνώριση τρυφερότητας. Να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν την αυθορμητικότητα τους αλλά και την επιθετικότητά τους.

- 3) *Βασική αρχή της νοητικής προαγωγής:* Περιβάλλον και υλικά που να προωθούν παιδιά σε αυτόνομες τοποθετήσεις και λύσεις προβλημάτων. Να ευνοούν την οργάνωση της σκέψης των παιδιών.
- 4) *Βασική αρχή της σωματικής προαγωγής:* Να δημιουργούνται κατασκευαστικές και υλικές προσπάθειες για ρυθμική κίνηση και για διαφορετικές ανάγκες λεπτής και αδρής κίνησης (Πανταζής, 1997).

2. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην ιστορία της προσχολικής αγωγής, το παιχνίδι είχε πάντα μεγάλη αξία. Για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρείτο ως ωφέλιμο αντικείμενο διασκέδασης. Ωστόσο, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα προστίθεται και η παιδαγωγική προοπτική της προαγωγής και της ανάπτυξης του παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Έτσι, οι τρόποι με τους οποίους έχει ερμηνευτεί η αξία του παιχνιδιού, είτε αυτοί προέρχονται από τη ψυχανάλυση, τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, την παιδαγωγική και την κοινωνιολογία, έχουν συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Πανταζής, 1997).

Ορισμένοι συγγραφείς εξετάζουν το παιχνίδι σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη, όπως οι Vygotsky (1976), ο Bruner (1972), ο Sylva (1977) και ο Sutton-Smith (1979), οι οποίοι μελετούν το παιχνίδι σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Άλλοι συγγραφείς επικεντρώνονται στη συνεισφορά του παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη. Ακολουθώντας αυτή την κατεύθυνση ο Rubin (1980) δίνει έμφαση στη μάθηση της κοινωνικής δεξιότητας, η Garvey (1977), οι Garvey&Knamer(1989) στη μάθηση των γλωσσικών στρατηγικών και ο Corsaro (1985), Corsaro&Eder(1990) στη συμμετοχή στην κουλτούρα των συνομηλίκων (Πανταζής, 1997). Σύγχρονες επιμέρους έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την εγγραμματοσύνη, τον αυτό- έλεγχο και άλλα πολλά οφέλη (Αυγητίδου, 2001).

Ο εισηγητής του «νόμου της ανάγκης» E. Claparede αναφέρει ότι «η παιδική ηλικία υπάρχει ακριβώς για να παίζει ο άνθρωπος» (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τον *Fröbel*, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής της «παιδαγωγικής του παιχνιδιού», «Το παιχνίδι είναι το κλειδί για τον εξωτερικό κόσμο και εξαίρετο μέσο για την ενεργοποίηση του εσωτερικού κόσμου». Ο ίδιος αναγνώρισε ότι το παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπου, γι' αυτό προσπαθούσε να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκαλύψουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Κατά τον *Fröbel* τα παιδιά από την πρώιμη ηλικία πρέπει να ενισχύονται μέσω παιχνιδιών στο νοητικό, συναισθηματικό τομέα αλλά και στον τομέα δεξιοτήτων καθώς, όπως υποστήριζε, η ικανότητα για παιχνίδι είναι αναγκαία προϋπόθεση για την μετέπειτα ανάπτυξη ενός ισορροπημένου και ικανού για εργασία ανθρώπου (Πανταζής, 1997).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Vygotsky «Είναι αδύνατο να αγνοηθεί το γεγονός ότι το παιδί ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες καθώς παίζει. Εάν δεν καταλάβουμε τον ειδικό χαρακτήρα αυτών των αναγκών, δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού ως μορφή δραστηριότητας» (Vygotsky, 1978). Τα ευρήματα των ερευνών του, ενίσχυσαν την άποψη του Vygotsky σχετικά με το ότι το παιχνίδι «είναι η πηγή της ανάπτυξης και δημιουργεί τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», καθώς στο παιχνίδι γίνεται φανερή η ολοκλήρωση διάφορων αναπτυξιακών διαδικασιών πιο νωρίς απ' ό,τι σε άλλες δραστηριότητες (Bodrova et al, 2013).

Επιπλέον, το παιχνίδι δεν συνεισφέρει μόνο στην ανάπτυξη των παιδιών με το να καλλιεργεί τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων αλλά, επίσης, λειτουργεί και σαν ενδεικτικό του πώς εξελίσσεται η ανάπτυξή τους καθώς το επίπεδο των δεξιοτήτων που παρουσιάζεται να κατέχουν τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες βελτιώνεται καθώς προοδεύει η ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με έρευνες (Friedrich von Schiller, 1880, Sheridan, 1999) καθώς αναπτύσσεται το παιδί, το παιχνίδι εξελίσσεται παράλληλα. (Sheridan, 1999). Το παιχνίδι είναι έμφυτη σωματική και ψυχική ανάγκη του παιδιού και όταν δεν παίζει, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συμβαίνει κάτι στη σωματική ή ψυχική του υγεία (Κάππας, 2005).

Επομένως, η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών αδιαμφισβήτητα είναι σημαντική και η λεπτομερής μελέτη της απαιτεί χρόνο και συστηματική παρατήρηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάπτυξη σημαίνει κάτι περισσότερο από ηλικιακή ωρίμανση – αφορά την απόκτηση ενός εύρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τις οποίες, ως ενήλικες, έχουμε ως δεδομένες (Sheridan, 1999).

Η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές με τους κύριους τομείς ανάπτυξης να εντοπίζονται στους εξής τέσσερις: α) ψυχοκινητικός β) γλωσσικός γ) ψυχοκοινωνικός δ) συναισθηματικός ε) ο γνωστικός και πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το γεγονός ότι μεταξύ τους υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2009, Bantz, 1993).

2.1 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική ανάπτυξη

Κινητική ανάπτυξη ορίζεται ως η συνεχής διαδικασία αλλαγής στην κινητική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Gallahue&Ozmun, 1998 στο Σπανάκη, 2014). Οι όροι κινητική και ψυχοκινητική ανάπτυξη (motor and psychomotor development) αναφέρονται στην ανάπτυξη και τη βελτιωμένη λειτουργία των σωματικών κινήσεων των άνω και κάτω άκρων, της γλώσσας, του κορμού, των δακτύλων και των χειλιών. Μεταξύ των δύο προτιμάται ο όρος Ψυχοκινητική Ανάπτυξη επειδή «αποδίδει» με περισσότερη ακρίβεια τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι σωματικές κινήσεις. Υποστηρίζεται ότι οι σωματικές κινήσεις σπάνια εκδηλώνονται αυτόματα, οι μύες κινούν το σώμα μετά από εντολή κάποιας περιοχής του εγκεφάλου για αυτό και πιστεύουν ότι πρέπει να φανεί αυτή η ψυχική συμμετοχή, με τη χρήση του όρου ψυχοκινητικός (Ζαράγκας, 2012).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα το παιχνίδι συνεισφέρει στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά από την αρχή της ζωής τους εμπλέκονται με δραστηριότητες που απαιτούν κίνηση με αποτέλεσμα μεγάλο

μέρος του παιχνιδιού να καταλαμβάνει η σωματική δραστηριότητα. Τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο των κινήσεων τους σταδιακά καθώς μεγαλώνουν, συμπεριλαμβανομένων των κινητικών τους δεξιοτήτων και των οπτικών τους ικανοτήτων. Οι κινητικές του δεξιότητες έχουν να κάνουν τόσο με τη λεγόμενη *λεπτή κινητικότητα (finemotorskills)*, η οποία αφορά το χειρισμό αντικειμένων με επιδεξιότητα χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα (π.χ. ζύμωμα ζυμαριού, κόψιμο με ψαλίδι, παιχνίδι με πλαστελίνες, άμμο κ.ά.) και με την *αδρή κινητικότητα (grossmotorskills)* η οποία αφορά τις κινήσεις που κάνει το παιδί, από μηνών ακόμη, προκειμένου να στηριχθεί, να μετακινηθεί, να κουβαλήσει (π.χ. στήριξη στα τέσσερα, μπουσούλημα, πλάγια βήματα, πέταγμα αντικειμένων κ.ά. (Sheridan, 1999).

Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ξεκινά σε πολύ πρώιμη ηλικία από τα πρώτα στάδια του παιχνιδιού, καθώς ένα βρέφος φέρνει τα χέρια στο στόμα, επεξεργάζεται την πιπίλα του ή την κουδουνίστρα του και τη μεταφέρει από το ένα χέρι στο άλλο. Επιπλέον, τα παιδιά παίζοντας με εργαλεία γραφής βελτιώνουν τις λεπτές κινήσεις τους και από απλές μουντζούρες καταφέρνουν να κάνουν σχήματα και μετά κανονικές εικόνες. Το κατασκευαστικό παιχνίδι, επίσης, μπορεί να ασκήσει τη λεπτή κινητικότητα (Αυγητίδου, 2001). Ακόμη, η αδρή κινητικότητά τους, όπως το χοροπήδημα και το σκοινάκι, αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από το παιχνίδι. Αρχικά, μαθαίνουν να χοροπηδούν εναλλάσσοντας τα πόδια τους και αργότερα, ως μαθητές του Δημοτικού μαθαίνουν να ενσωματώνουν την ικανότητά τους να χοροπηδούν σε πολλά παιχνίδια, όπως το κουτσό και το σκοινάκι. Χρησιμοποιώντας το σώμα τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού νιώθουν επιπλέον αυτοπεποίθηση και ασφάλεια (Isenberg&Quisenberry, 2006).

Επιπροσθέτως, το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Η διάρκεια του διαλείματος στο σχολείο παραδοσιακά είναι ο χρόνος που τα παιδιά χαλαρώνουν από τις καθιστικές ώρες του μαθήματος και να ασχολούνται με το ελεύθερο παιχνίδι το οποίο συνεισφέρει στη διατήρηση της καλής σωματικής κατάστασης του παιδιού. Επιπροσθέτως, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το παιχνίδι είναι πολλά για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν θέμα με τις αρθρώσεις τους ή τους μύες τους,

όπως νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα και πολλαπλές σκληρύνσεις. Αυτά τα παιδιά δεν είναι δυνατό να καταπιαστούν με κοπιαστικές ασκήσεις αλλά μπορούν επωφελούνται από το ελεύθερο και δραστήριο παιχνίδι βοηθώντας τους να κρατούν ελαστικές τις αρθρώσεις τους και να διατηρούν την ενέργειά τους και τη μυϊκή τους δύναμη (Majure, 1995, Quisenberry, 2006).



Εικόνα 23. Τα παιδάκια παίζουν στην παιδική χαρά, συμβάλλοντας αυτό στην ψυχοκινητική ανάπτυξη τους.

<http://www.plasisworld.gr/logotherapieia.php?timicat1=96574&timicat2=0&timicat3=0&timicat4=0&timicat5=0&timicat6=0&timicat7=0#.WldootKLRdg>

Στα πλαίσια της ολόπλευρης προαγωγής, το νηπιαγωγείο πρέπει να εξασφαλίζει στα παιδιά τη δυνατότητα να ικανοποιούν την ανάγκη τους για κίνηση, να αναπτύσσουν τη σωματική τους δύναμη και επιδεξιότητα. Οπότε καλό είναι να προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια κατάλληλα για εκτονωτικές κινήσεις (π.χ. σκοινάκι, μπάλες, ποδήλατο, όργανα γυμναστικής, εργαλεία του κήπου κ.λπ.) καθώς τα παιχνίδια συμβάλλουν στο να δώσουν ζωντάνια και ευκινησία. Το παιδί που μεγαλώνει στην εξοχή και είναι ελεύθερο, γίνεται γρήγορα ευκίνητο και γερό. Το παιδί, που οι διασκεδάσεις και τα παιχνίδια το έχουν κάνει ρωμαλέο και ευκίνητο, ευχαριστιέται πολύ στη γυμναστική, γιατί τη θεωρεί ένα δεύτερο παιχνίδι (Πανταζής, 1997, Κάππας, 2005).

Τέλος, έχει τονιστεί και θεμελιωθεί από την εμπειρία, αλλά κυρίως από τα ευρήματα της επιστήμης, η σχέση μεταξύ ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης μέσω τους παιχνιδιού και της νοητικής ωρίμανσης. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, η αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη μέσω του παιχνιδιού και η αισθητηριακή και μυοκινητική αρτιότητα αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για ομαλή νοητική ανάπαυση. Η άσκηση και η κίνηση, το

παιχνίδι και ο αθλητισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν απασχολήσεις που απλώς προσφέρουν ευχάριστες στιγμές και σωματική υγεία, αλλά κυρίως σαν δραστηριότητες που βάζουν τα θεμέλια της σωστής νοητικής ανάπτυξης (Κάππας, 2005).

2.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Μεταξύ των δεξιοτήτων ζωής - όπως είναι γνωστές στη βιβλιογραφία (WHO, 1999) – σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου έχει η απόκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων, σε όλα τα στάδια της ζωής του. Πρόκειται για απαραίτητες, προφορικές και μη, δεξιότητες, για αποτελεσματική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί σε καθιέρωση σχέσεων, στην ικανότητα ακριβούς έκφρασης των απόψεων και ιδεών, όπως και στην ικανότητα παροχής και λήψης ανατροφοδότησης (Brooks, 1984 στο Σπανάκη, 2014).

Για τις κοινωνιολογικές θεωρίες, (με κύριο εκφραστή το Vygotsky) το παιχνίδι είναι το μέσο της επαφής του παιδιού με το κοινωνικό του περιβάλλον. Υποστηρίζουν ότι μέσα από τη φαντασιακή κατάσταση και τους κανόνες τα παιδιά χρησιμοποιούν και προσαρμόζουν κατάλληλα τα πολιτισμικά εργαλεία (Hannikainen, 2001, Smith, 2001, Wood&Attfield, 1996 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009). Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και του παιχνιδιού, ειδικότερα του παιχνιδιού ρόλων. Το παιδί είναι ικανό, μέσω του παιχνιδιού ρόλων, να αναγνωρίζει και να ταξινομεί καλύτερα ορισμένες προσδοκίες των γονέων που αφορούν τη συμπεριφορά του και τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει. Επιπλέον, ασκείται στην κοινωνική υπευθυνότητα (Πανταζής, 1997).

Αποτελέσματα ερευνών τονίζουν την ενδυνάμωση των σχέσεων που επιτυγχάνεται μεταξύ παιδιού- ενήλικου (Smith, 2001 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009), παιδιού- εκπαιδευτικού (Ceglowski, 1997 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009) και παιδιού- γονέα (Hansen 2005 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009) όταν εμπλέκονται μαζί με το παιδί στο παιχνίδι.

Μεγάλο μέρος του παιχνιδιού είναι κοινωνικό. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και το ψευτό-πάλεμα εμπεριέχουν απαραίτητα το συντονισμό δραστηριοτήτων δύο ή περισσότερων συμπαικτών. Τέτοιοι τύποι παιχνιδιού μπορούν να δημιουργήσουν μια πρωτογενή μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης σ' αυτή την ηλικιακή κλίμακα. Αυτό ισχύει λιγότερο για το κατασκευαστικό παιχνίδι, το οποίο μπορεί να είναι –αλλά δεν είναι ανάγκη να είναι– κοινωνικό (Αυγητίδου, 2001). Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται πριν ενεργήσουν, να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, να συναισθάνονται, να καλλιεργούν το αίσθημα του αλτρουισμού, να καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη καθώς και τον αυτό-έλεγχό τους. (Wieber, 2015).

Οι Vandell, Wilson και Buchman παρατήρησαν ότι ανάμεσα σε παιδιά ηλικίας ενός έτους δημιουργήθηκαν περισσότερες και μεγαλύτερης διάρκειας κοινωνικές επαφές με την παρουσία παιχνιδιών, παρά με την απουσία τους. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικές επαφές αυξήθηκαν με τη σταδιακή διαφορά της ηλικίας (Πανταζής, 1997).

Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο παιχνίδι αποτελούν συχνά την αφορμή, για να δοκιμάσουν τα παιδιά τους βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Zimmer, 2007, 35 στο Ζαράγκας 2012). Ειδικότερα τα ομαδικά παιχνίδια οδηγούν στην κοινωνικοποίηση, συμβάλλουν στην ηθική του ανάπτυξη και προσφέρουν ακόμη και στοιχεία για την αυτογνωσία του. Τα παιδιά μαθαίνουν να συμφωνούν με τους άλλους, να αναγνωρίζουν τους αδύναμους και δυνατούς συμπαίκτες, και να μιμούνται τη συμπεριφορά των άλλων. Έτσι λοιπόν το παιχνίδι ως κινητική (και όχι μόνο) δραστηριότητα, απαντάται στα παιδιά σε παγκόσμια κλίμακα και επιπλέον αποτελεί μια ιδανική ευκαιρία για την κοινωνική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους (Coplan, Rubin, Findley, 2006, 75 – 86, Rubin, Bukowski, 2006, 571 – 645 στο Ζαράγκας, 2012).

Μέσα από το παιχνίδι υπερνικείται ο εγωκεντρισμός, συνάπτονται συμφωνίες, ενθαρρύνεται η συζήτηση (Griffiths, 1994 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009), επιτυγχάνεται ο αυτοέλεγχος και η

αυτοεκτίμηση (Hartogetal, 1998, Heaslip, 1994 στο Σκουμπουρδή&Καλαβάσης, 2009) καθώς και άλλες κοινωνικές δραστηριότητες οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παικτών.

Οι Smilansky&Shefatya (1990) ισχυρίζονται ότι η μετέπειτα σχολική επιτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους καθώς και με τους εκπαιδευτικούς. Το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς βοηθά τα παιδιά στα παρακάτω(Isenberg&Jalongo, 2006).:

- Εξασκούν τις λεκτικές και μη λεκτικές επικοινωνιακές δεξιότητες με το να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, με το να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και με το να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων (Spodek&Saracho, 1998 στο Isenberg&Jalongo, 2006).
- Κατανοούν τα αισθήματα των συμπαικτών τους καθώς περιμένουν να έρθει η σειρά τους (Sapon-Shevin, Dobbelgere, Carrigan, Goodman, &Mastin, 1998, Wheeler, 2004 στο Isenberg&Jalongo, 2006).
- Έρχονται σε επαφή με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων καθώς με το παιχνίδι μπαίνουν σε ρόλους άλλων ανθρώπων (του σπιτιού, του σχολείου, της κοινότητας στην οποία ζουν) (Creasey, Jarvis, &Berk, 1998, Wheeler, 2004 στο Isenberg&Jalongo, 2006).
- Αντιλαμβάνονται την οπτική γωνία των άλλων συνεργαζόμενοι μέσα από παιχνίδια με κανόνες, καθορισμό ρόλων, διαχείριση υλικών και χώρου (Smilansky&Shefatya, 1990, Spodek&Saracho, 1998 στο Isenberg&Jalongo, 2006).



Εικόνα 24. Τα παιδάκια βρίσκονται σε ένα κύκλο παίζοντας διάφορα παιχνίδια, μέσα από τα οποία μαθαίνουν την διαδικασία της συνεργασίας

http://www.eulegein.net/Pages/exikoivsh_me_to_omadiko_pehnidi.aspx

2.3 Η χρησιμότητα του παιχνιδιού στην γνωστική εξέλιξη του παιδιού

Με τον όρο γνωστική εξέλιξη αναφερόμαστε στην ανάπτυξη του συνόλου των νοητικών δραστηριοτήτων ενός ανθρώπου σε ικανότητες με τις οποίες το άτομο γνωρίζει και κατανοεί τον κόσμο γύρω του (Δημητρίου, Χατζηγεοφύτου, 2001). Η γνωστική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε η επεξεργασία και η χρήση των πληροφοριών να έχουν νόημα. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, την αφηρημένη σκέψη, τη λογική σκέψη και την επίλυση προβλήματος (Sheridan, 1999).

Σύμφωνα με μελέτες, οι δραστηριότητες με παιχνίδια δεν βελτιώνουν μόνο την επιδεξιότητα σ' έναν τομέα, αλλά απευθύνονται κυρίως στο εσωτερικό ενός παιδιού και αποτελούν «τα μέσα» με τα οποία το παιδί αναπτύσσει το γνωστικό πλαίσιο (Πανταζής, 1997). Ένας αριθμός από ερευνητές έχουν εστιάσει στη σχέση του παιχνιδιού με συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές όπως η αυτό-ρύθμιση, η ανάκληση, η ικανότητα επίλυσης προβλήματος και η κατανόηση των κανόνων. Ο Vygotsky (1978), υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τον μονόλογο στο παιχνίδι για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους, τελικά μετατρέποντας αυτόν το μονόλογο σε αυτό-έλεγχο μέσω της εσωτερικής σκέψης (Bergen, 2002).

Μέσα στο οικοδομιστικό μοντέλο ανάπτυξης της νοημοσύνης που γίνεται σήμερα ευρύτερα αποδεκτό, το παιχνίδι θεωρείται σημαντικός παράγοντας της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού (Κάππας, 2005). Σύμφωνα, λοιπόν, με το οικοδομιστικό μοντέλο, θεμελιωτής του οποίου ήταν ο Jean Piaget, «η νόηση είναι μια προσαρμογή στο εξωτερικό περιβάλλον, όπως κάθε βιολογική προσαρμογή» (Μπρενγκιέ, 1986 στο Κάππας, 2005). Η διανοητική λειτουργία δεν είναι ένας μηχανισμός έτοιμος κατά τη γέννηση, αλλά οικοδομείται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, με βάση τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και τις ανταλλαγές. Το να επιδιώκουμε να γνωρίσει το παιδί τον περίγυρό του και να αναπτυχθεί νοητικά, βασιζόμενο σε οπτικές ή άλλες παραστάσεις ή περιγραφές, είναι μάταιο αφού «πηγή των λογικών ενεργημάτων δεν είναι άλλη από την ίδια την πράξη, η οποία δεν μπορεί να υλοποιηθεί παρά μόνο σε αντικείμενα» (Piaget 1979 στο Κάππας,

2005). Αν λοιπόν, για να φτάσει κανείς στη γνώση χρειάζεται πρώτα να περάσει από την πράξη, τότε το παιχνίδι έχει κυρίαρχη θέση ως παράγοντας της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού αφού είναι η πιο γνήσια και αυθόρμητη μορφή ενεργητικότητας (Κάππας, 2005).

Ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων, που εμείς χαρακτηρίζουμε απλά σαν παιχνίδι, δεν είναι παρά η εφαρμογή πάνω στα αντικείμενα των γνωστικών σχημάτων, των τρόπων και μεθόδων έρευνας, όπως θα μπορούσαμε απλά να πούμε, που διαθέτει το παιδί. Το παιδί ενεργεί πάνω στα αντικείμενα και αντλεί γνώσεις από τον τρόπο με τον οποίο αυτά ανταποκρίνονται στις ενέργειές του. Όσο πιο πλούσιες εμπειρίες έχει αποκομίσει το παιδί από το παιχνίδι τόσο πιο δυναμική είναι η λειτουργία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης και τόσο πιο σωστό το νοητικό μοντέλο του παιδιού για τον κόσμο (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, αυτό που συντελεί στη γνωστική κυρίως ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι η αφομοίωση νέων υλικών και γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών (Αυγητίδου, 2001).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τον Piaget, όλοι οι άνθρωποι καθώς αναπτύσσονται νοητικά περνούν από συγκεκριμένα στάδια/περιόδους ανάπτυξης: α) Αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών) β) Περίοδος της προλογικής σκέψης ή προσυλλογιστική/προεννοιολογική περίοδος (2-7 ετών) γ) Περίοδος των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7-11 ετών) δ) Περίοδος των τυπικών λογικών πράξεων ή περίοδος της αφαιρετικής σκέψης (11-15 ετών). Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι το παιχνίδι οικοδομεί τη γνώση στην αισθητηριοκινητική και προεννοιολογική περίοδο του παιδιού όπου το ίδιο καθώς ενεργεί πάνω στα αντικείμενα δομεί προοδευτικά το χώρο, το χρόνο και την υπόσταση των αντικειμένων. Επιπλέον, η σκέψη του νηπίου των 15-36 μηνών καθίσταται μεν ικανή να αναπαριστά, ενώ ταυτόχρονα είναι έκδηλος ο προλογικός της χαρακτήρας. Με την εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας το νήπιο μπορεί να δημιουργεί αυθαίρετες σχέσεις μεταξύ ενός αντικειμένου και μιας ιδέας που απέχει αρκετά από τις φυσικές ιδιότητες του αντικειμένου.

Επιπλέον, αυτή την περίοδο οι ορίζοντες του παιδιού διευρύνονται και ο κόσμος του εμπλουτίζεται μέσα από πειραματισμό και εμπειρίες με το παιχνίδι να αποτελεί κύριο μέσο πειραματισμού. «Ο πειραματισμός και η εξισορρόπηση με τα αντικείμενα» είναι, με τη λογικό-μαθηματική έννοια, σημαντικοί παράγοντες και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επεξεργασία του προσχολικού προγράμματος. (Κάππας, 2005; Πανταζής, 1997). Η δραστηριότητα αυτή, που ο Piaget ονομάζει «λογικό-μαθηματικό πείραμα», συνίσταται στην άντληση γνώσεων από χαρακτηριστικά και συνδυασμούς χαρακτηριστικών που η δράση του παιδιού επιβάλλει στα αντικείμενα και δεν έχουν σχέση με τις φυσικές τους ιδιότητες. Πρόκειται για τις ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις, διαχωρισμούς, κατατάξεις κ.λπ. που τόσο συχνά εμφανίζονται στο παιδικό παιχνίδι και τόση σημασία έχουν για τη συγκρότηση των μαθηματικών γνώσεων.



Εικόνα 25. Το παιδάκι ασχολείται με ένα πάζλ μαθηματικών αριθμών, βάζοντας τους στη σειρά.
<http://www.easternct.edu/cece/mathematics/>

Στο ίδιο πλαίσιο, τα παιδιά ενεργώντας και τροποποιώντας την πραγματικότητα, γνωρίζοντας τον γύρω κόσμο, παίζοντας, φτάνουν μέσα από τον αυθόρμητο και δημιουργικό δρόμο της ανακάλυψης σε μια, ποιοτική δόμηση των βασικών μαθηματικών εννοιών, χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία. Προϋπόθεση φυσικά για να έχουμε την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και την πραγματική δημιουργία, είναι η γνησιότητα του παιχνιδιού που θα πηγάζει από τα αληθινά ενδιαφέροντά του. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το παιδί παίζοντας φτάνει σε μια ανακάλυψη των γενικών αρχών των βασικών μαθηματικών εννοιών (Κάππας, 2005). Επιπροσθέτως, τα παιδιά καθώς παίζουν έρχονται σε επαφή διαισθητικά με μαθηματικές δεξιότητες και

έννοιες όπως μέτρηση, ισότητα, πρόσθεση, αφαίρεση, εκτίμηση, μοτίβα, ταξινόμηση, όγκο, εμβαδόν και μέτρηση. Αυτή η πρώτη επαφή που προσφέρεται στα παιδιά με τα Μαθηματικά μέσω του παιχνιδιού αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ανάπτυξη της αφαιρετικής τους σκέψης (Fisher 2011, p. 344 στο Goldstein, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, με την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης στο προεγνωσιολογικό στάδιο του παιδιού εμφανίζονται τα παιχνίδια υψηλής ποιότητας –ειδικά το μιμητικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Αυτού του είδους τα παιχνίδια συνεισφέρουν στη γνωστική ανάπτυξη των πρώτων χρόνων της ζωής ενός παιδιού καθώς οι γνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνονται στο παιχνίδι είναι παρόμοιες με αυτές που λαμβάνουν χώρα στη μάθηση: το κίνητρο, το νόημα/σημασία, η επανάληψη, η αυτό-ρύθμιση και η αφηρημένη σκέψη. Επιπλέον, πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η εμπειρία του παιχνιδιού είναι ο καλύτερος τρόπος για την εξύψωση της δημιουργικότητας και της φαντασίας πράγμα που συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικό-δραματικό και το φανταστικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορούν να εφεύρουν ρόλους και να αναπτύξουν μια ιστορία σύμφωνα με τις προτροπές της φαντασίας τους (Αυγητίδου, 2001). Άλλωστε, η πρώιμη έκθεση και συμμετοχή των παιδιών στο μιμητικό παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία είναι στενά συνδεδεμένη με την εμφάνιση γνωστικών δεξιοτήτων όταν φτάνουν στον παιδικό σταθμό (Katz 2001, Roskos 2007, Singer 2002 στο Goldstein, 2012).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως το κατασκευαστικό παιχνίδι μπορεί να ενθαρρύνει τη γνωστική ανάπτυξη και το σχηματισμό εννοιών καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες δημιουργικής έκφρασης και διάφορων γνωστικών λειτουργιών. Μια ακόμα πτυχή της δημιουργικής σκέψης αποτελεί και η επίλυση προβλήματος η οποία έχει τις ρίζες της στο παιχνίδι. Το παιχνίδι προάγει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών καθώς τα παιδιά, παίζοντας με άλλους εξασκούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Wieber, 2015). Καθώς τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους στο

παιχνίδι, γίνονται περισσότερο δημιουργικοί, βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις, αναπτύσσουν δικές τους στρατηγικές και γενικότερα υιοθετούν απέναντι στη μάθηση μια προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (Dansky, 1980, Dansky&Silverman, 1973, Frostetal, 2001, Fromberg&Bergen, 1998, Pepler&Ross, 1981, Singer, 1973, Sutton-Smith, 1986 στο Isenberg&Quisenberry, 2006).

2.4 Η συνεισφορά του παιχνιδιού στην γλωσσική εξέλιξη του παιδιού

Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί ένα πολύ επίπεδο σύστημα κανόνων, το οποίο δομείται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και κατακτάται ανάλογα με τις ιδιαίτερες και έμφυτες ικανότητες μάθησης του ατόμου (Γκόττε, 2002). Συγκεκριμένα, στη γλωσσική ικανότητα αυτό που λαμβάνεται υπόψη είναι η ικανότητα της έκφρασης με λόγια και της κατανόησης και απόκτησης λεξιλογίου το οποίο όλο και αναπτύσσεται. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα εκφράζοντας τη γνώμη τους, εξερευνώντας τη σκέψη τους κ.ά. (Sheridan, 1999).

Το παιχνίδι κατά την εποχή των πρωτόγονων είχε μεγάλη σημασία, γιατί ήταν το πλαίσιο εντός του οποίου και με το οποίο εξωτερικευόταν κάθε σκέψη και δημιουργία του πρωτόγονου ανθρώπου. Οι υποτυπώδεις κινήσεις έλαβαν το χαρακτήρα απομίμησης της φωνής των ζώων. Γι' αυτό και η γλώσσα είναι εξέλιξη της έκφρασης και εξωτερίκευσης της σκέψης από τις κινήσεις των πρωτόγονων λαών. Συνεπώς, το παιχνίδι αποτελεί σήμερα το αντικείμενο της έρευνας γλωσσολόγων, οι οποίοι με τη μελέτη προσπαθούν να εξηγήσουν την απώτατη αρχή της γλώσσας (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι, όμως, πέραν του ότι είναι δείκτης της γλωσσικής εξέλιξης του ανθρώπινου γένους βοηθά το ίδιο το παιδί να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα. Δυνατότητες συμβολής του παιχνιδιού στην ανάπτυξη τόσο της σκέψης όσο και της γλώσσας αναγνωρίζει ο Vygotsky σε όλες τις μορφές του. Ειδικότερα, το παιχνίδι ρόλων βοηθά, όπως αναφέραμε πέρα από την

κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και στις επικοινωνιακές του δεξιότητες, προάγοντας τις γλωσσικές του ικανότητες (Πανταζής, 1997). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν αργότερα. Η ενασχόληση με το παιχνίδι από την ηλικία των 11 μηνών σχετίζεται με την μετέπειτα γλωσσική ανάπτυξη των βρεφών στην ηλικία των 14 μηνών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι με τουβλάκια, έχει διαπιστωθεί ότι προάγει τη γλωσσική ανάπτυξη των βρεφών. Τα ευρήματα μιας έρευνας που έγινε σε βρέφη από 1,5- 2,5 ετών στα οποία είχαν προσφερθεί σεντ από τουβλάκια, έδειξαν πως σε αυτά τα βρέφη υπήρχε σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων απ' ό,τι στα βρέφη της ομάδας ελέγχου (Christakis 2007 στο Goldstein, 2012).

Οι C.H. Wolfgang και R.G. Stakenas ερεύνησαν την αξία επιμέρους παιχνιδιών- αντικειμένων, σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη. Ταξινόμησαν τα παιχνίδια- αντικείμενα, με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών στο σπίτι, σε πέντε ομάδες και τα συσχέτισαν με τεστ ανάπτυξης διαφορετικών περιοχών. Οι συσχετισμοί αυτοί απέδειξαν ότι η ομάδα του κατασκευαστικού υλικού (παζλ, κύβοι κατασκευών, το κουτί κατασκευών κ.ά.) δίνει τις υψηλότερες τιμές στους τομείς της γλωσσικής εξέλιξης, της αντίληψης, της νόησης και στην κατανόηση των αριθμών (Πανταζής, 1997).



Εικόνα 26. Τα παιδάκια παίζουν με ένα πλαστικό μεγάλο σπιτάκι που περιλαμβάνει δωμάτια με αντικείμενα και ανθρωπάκια. Παίρνουν έτσι διάφορους ρόλους.

<https://www.juniorsclub.gr/i-simasia-tou-pechnidiou-sti-zoi-ton-pedion-apo-ti-nipiagogo-tou-juniorsclub-gr/>

Το παιχνίδι και η γλωσσική ανάπτυξη ενισχύονται αμοιβαία και ακολουθούν παράλληλες πορείες, ειδικότερα στις μικρές ηλικίες. Καθώς το παιχνίδι γίνεται πιο σύνθετο, το ίδιο γίνεται και με τη γλώσσα, το λεξιλόγιο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού (Sualy, Yount, Kelly-Vance, & Ryalls, 2011 στο Wieber, 2015). Τα παιδιά που έχουν απώλεια ακοής, αναπτυξιακή καθυστέρηση ή κάποια ένδειξη από το φάσμα του αυτισμού μπορεί να παρουσιάσουν και καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα ίδια αυτά άτομα δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια με αποτέλεσμα να μην επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν αυτού του είδους το παιχνίδι (Wieber, 2015).

Ο Gunhilde Westman του Uppsala University (Σουηδία) θεωρεί το παιχνίδι ως την 'αρένα' όπου αναπτύσσεται η γλώσσα και η επικοινωνία. Το παιχνίδι είναι 'απαιτητικό' για τα παιδιά καθώς πρέπει να δίνουν προσοχή συνεχώς στις λέξεις και τις πράξεις των άλλων. Οι ίδιοι χρειάζεται να συγκεντρώνονται στη χρήση της δικής τους γλώσσας ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν σωστά. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να έρχονται σε συμφωνία με τους άλλους και να ανταποδίδουν πράξεις. Άλλωστε μια από τις λειτουργίες του νηπιαγωγείου όπως και του σχολείου είναι να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά ώστε να γίνουν πολίτες οι οποίοι είναι ικανοί να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να αποφασίζουν από κοινού για διάφορα ζητήματα.

Τέλος, ο Westman (2003) πιστεύει ότι ίσως υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ της αυτοπεποίθησης που έχουν τα παιδιά καθώς παίζουν και της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Τα παιδιά που ενθουσιάζονται με το παιχνίδι και που προσπαθούν να το εξελίξουν, τείνουν να είναι περισσότερο γλωσσικά ανεπτυγμένοι, εύγλωπτοι και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της γλώσσας (Goldstein, 2012).

2.5 Η σημαντικότητα του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι είναι το καλύτερο μέσο για την ψυχική ισορροπία του παιδιού, η οποία αποτελεί τη βάση της προσωπικότητας, όπως λέει ο Schneersohn (Κάππας, 2005). Από τη

Play activities are not essential to meet basic physical survival needs, but **play does seem to support children's emotional wellbeing, as well as a wide range of learning** (Lindon, 2002).

νηπιακή ηλικία το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αντίληψης κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων. Ο έλεγχος των συναισθημάτων λαμβάνει χώρα παράλληλα με την κατανόηση των αποδεκτών τρόπων έκφρασης της γνώμης και των αισθημάτων. Το παιχνίδι, που αποτελεί βασική ενασχόληση του μικρού παιδιού, προσφέρει το κατάλληλο έδαφος για τέτοιες ενέργειες- έκφραση γνώμων και αισθημάτων, αυτοεξυπηρέτηση κ.ά. (Sheridan, 1999).

Το πόσο επιτυχημένες είναι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με το περιβάλλον του εξαρτάται από το πόσο καλά μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να κατανοήσει τα συναισθήματα αυτών που συναναστρέφεται και να ρυθμίσει τα δικά του συναισθήματα. Έτσι, η έκφραση των συναισθημάτων παίζει έναν επικοινωνιακό ρόλο, παρέχοντας στους υπόλοιπους τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις προθέσεις του παιδιού. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά, να τα ρυθμίζει και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων ([Ashiabi, 2007](#)).

Αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος που παίζει το παιχνίδι στο στήριγμα του ψυχισμού των παιδιών που τυχάνει να έχουν αδυναμίες σε ορισμένες πτυχές της προσωπικότητάς τους ή αποτυχίες σε κάποιες προσπάθειές τους. Η επιτυχία και η προβολή μέσω του παιχνιδιού ισοσταθμίζουν πολλές φορές στην κοινωνική εικόνα, αλλά κυρίως στο αυτοσυναίσθημα του παιδιού σε τυχόν αποτυχίες άλλων τομέων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εικόνας για τον εαυτό του, την άνοδο της αυτοπεποίθησης και τέλος την καταβολή προσπαθειών για λύση των προβλημάτων και κατάκτηση των

στόχων που οδηγούν σε μια πληρέστερη εικόνα για τον κόσμο και καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί επιβεβαιώνει τον ίδιο του τον εαυτό, την ίδια την ύπαρξή του. Πράγματι, το παιδί δεν έχει άλλους τρόπους να επιβεβαιωθεί. Ο ενήλικος έχει την εργασία. Και είναι βέβαια σωστό ότι το παιδί, ώσπου να πάει στο σχολείο, θέλει να βοηθήσει τους γονείς στη δουλειά τους και να εξομοιωθεί με τους γίγαντες που το περιβάλλουν. Η σχολική εργασία μπορεί να γίνει μέσο για την αυτό επιβεβαίωση αυτή. Γι' αυτό εισάγουμε το παιχνίδι, όσο είναι δυνατό, στη σχολική εργασία. Το παιχνίδι αναφέρεται στην άμεση επιτυχία, στο κατόρθωμα της στιγμής. Και έτσι εξασφαλίζει εύκολα στο παιδί την αυτοπεποίθηση, δίχως την οποία δεν υπάρχει αυτό επιβεβαίωση (Κάππας, 2005).

Επιπροσθέτως, το παιχνίδι προϋποθέτει ότι οι παίκτες παρατηρούν και συγκρατούν τους εαυτούς τους (Bodrovaetal, 2013). Έτσι, τα παιδιά επίσης μέσω του παιχνιδιού "αναγκάζονται" να αποκτούν αυτό-ρύθμιση και αυτό-έλεγχο καθώς υπάρχει μια έμφυτη σχέση μεταξύ των ρόλων που παίζουν τα παιδιά και των κανόνων που πρέπει να ακολουθήσουν καθώς παίζουν αυτούς τους ρόλους. Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι είναι η πρώτη δραστηριότητα όπου δεν οδηγούνται από την ανάγκη στιγμιαίας ευχαρίστησης –κυρίαρχο στοιχείο αυτής της ηλικίας- αλλά, αντιθέτως, οδηγούνται από την ανάγκη τους να συγκρατήσουν τις άμεσες παρορμήσεις τους. Στο παιχνίδι, ο Vygotsky παρατήρησε, "*... Σε κάθε του βήμα το παιδί είναι αντιμέτωπο με μία σύγκρουση μεταξύ των κανόνων του παιχνιδιού και του τι θα έκανε εάν μπορούσε ξαφνικά να δράσει αυθόρμητα. Στο παιχνίδι δρα ενάντια σε αυτό που θέλει... καταφέροντας να επιδείξει την τεράστια δύναμη θέλησης που έχει*" (Vygotsky 1967, στο Κάππας, 2005).

Υπάρχει και ένας ακόμη λόγος για τον οποίο το παιδί πρέπει να παίζει και να υποστηρίζει έμμεσα την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξή του. Μας είναι γνωστό ότι το παιχνίδι ξεκουράζει και ψυχαγωγεί το παιδί περισσότερο και από την απόλυτη ανάπαυση. Του δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγει απ' όλα όσα το καταπιέζουν, το φοβίζουν και το κουράζουν, και

απ' αυτή την άποψη είναι σημαντική η συμβολή του στην επίτευξη μιας θετικής πνευματικής και ψυχικής κατάστασης, που ευνοεί το ξεδίπλωμα των νοητικών (Κάππας, 2005).

Ακόμη, το παιδί μέσα από παιχνίδια ρόλων ενηλίκων (για παράδειγμα, γιατροί, μάγειρες, οδηγοί) προσπαθούν να υιοθετήσουν κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους κανόνες και νόρμες συμπεριφοράς. Μέσα από αυτή την προσπάθεια, τα παιδιά μαθαίνουν να αναστοχάζονται για τις πράξεις τους και να καλλιεργούν σκόπιμη συμπεριφορά (Elkonin 1978 στο Bodrovaetal, 2013).

Καταλήγοντας, θα αναφερθούμε κυρίως στο παιχνίδι μίμησης το οποίο, σύμφωνα με τον Piaget, παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς τα βοηθά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με τον ακόλουθο τρόπο (Piaget, 1962 στο Isenberg,&Jalongo, 2006):

1. Απλοποιώντας γεγονότα, δημιουργώντας φανταστικές καταστάσεις, σενάρια ή σκηνικά που να ταιριάζει με τη συναισθηματική τους κατάσταση. Για παράδειγμα, ένα παιδί που φοβάται το σκοτάδι, μπορεί να εξαλείψει αυτό το φόβο παίζοντας τη νύχτα ή στο σκοτάδι.
2. Αντισταθμίζοντας καταστάσεις προσθέτοντας στο παιχνίδι πράγματα που κανονικά απαγορεύεται να κάνει. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί στο παιχνίδι να τρώει κουλουράκια και παγωτό ενώ στην πραγματικότητα αυτό δεν θα το επιτρέπονταν.
3. Ελέγχοντας τη συναισθηματική του έκφραση επαναλαμβάνοντας ανεπιθύμητα γεγονότα ή καταστάσεις που του είχαν προκαλέσει φόβο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να προσποιηθεί ότι έχει ένα ατύχημα ύστερα από τη θέαση ενός αυτοκινητιστικού ατυχήματος στην πραγματικότητα.



Εικόνα 27. Παιδάκια τα οποία παίρνουν στο προσωπάκι τους, το καθένα, από μια έκφραση συναισθήματος.

<https://axiswholesaletoys.wordpress.com/2016/10/11/emotiblocks-encouraging-kids-to-learn-about-feelings-and-emotions-through-play/>

4. Αποφεύγοντας τις αρνητικές συνέπειες προσποιούμενος ότι ένας άλλος χαρακτήρας, πραγματικός ή φανταστικός πράττει ακατάλληλες πράξεις, δεχόμενος τις επιπτώσεις. Για παράδειγμα, όταν το παιδί παρακολουθείται με σύστημα ενδοεπικοινωνίας (monitoring) κατά τη διάρκεια που βλέπει τηλεόραση, το ίδιο μπορεί να “επιτρέψει” στην κούκλα του να παρακολουθεί ασύστολα τηλεόραση και ακολούθως να την επιπλήττει για ανάρμοστη συμπεριφορά.
5. Επιπροσθέτως, τα παιδιά πέραν του ότι εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω του παιχνιδιού μπορούν, επίσης, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να μάθουν να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως το θυμό, τη στεναχώρια και την ανησυχία. Το μιμητικό παιχνίδι του επιτρέπει να σκέφτονται δυνατά σχετικά με εμπειρίες τους που είναι φορτισμένες είτε θετικά είτε αρνητικά (Erikson, 1963 στο Isenberg&Jalongo, 2006).



Εικόνα 28. Παιδάκια χαρούμενα παίζουν όλα μαζί, εκδηλώνοντας ευχάριστα συναισθήματα.

<http://www.weppinguca.org.au/event-items/playgroup/>

Όλες οι παραπάνω πτυχές της ανάπτυξης συνδέονται μεταξύ τους και σε περίπτωση που αμεληθεί μία από αυτές, το παιδί θα αποτύχει να εξελίξει το σύνολο των δυνατοτήτων του. Είναι ευθύνη των γονέων και παιδαγωγών του να διαβεβαιώσουν το γεγονός ότι όλες οι ανάγκες του καλύπτονται. Το παιχνίδι είναι ύψιστης σημασίας στην ανάπτυξη του παιδιού, όπως ακριβώς και η καλή διατροφή, η ζεστασιά και η προστασία. Όπως είδαμε, παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης των αδρών και λεπτών κινήσεων, της διατήρησης της φυσικής κατάστασης, της καλλιέργειας της φαντασίας και της

δημιουργικότητας. Επιπλέον, παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να εξασκήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες, καθώς και να κατανοήσει τους ορθούς κώδικες αναφοράς σε σχέση με την συμπεριφορά και την ηθική του. Φυσικά, για να παρέχουμε τα κατάλληλα παιχνίδια στα παιδιά είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού καθώς αυτό καθορίζει τα όρια των δυνατοτήτων του (Sheridan, 1999).

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

1.1.Ορισμός και στάδια μάθησης.

Μάθηση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αποκτά πείρα του κόσμου που τον περιβάλλει αλλά και αφηρημένων εννοιών. Η ικανότητα αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με την ζωή διότι βοηθά τον άνθρωπο να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται στο περιβάλλον όπως και να εξελίσσεται πνευματικά και ηθικά (Μετοχιανάκη,2008).

Ακόμη, είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε η ίδια η τροποποίηση να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε περίπτωση (Gagne,1975).

Η μάθηση είναι κάτι που δεν μπορούμε να το παρατηρήσουμε άμεσα αλλά συμπεραίνεται από τις αλλαγές στη συμπεριφορά. Παίζει σημαντικό ρόλο στις περισσότερες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, από τις κινητικές δεξιότητες μέχρι τις δεξιότητες της λογικής σκέψης και την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων (Βοσνιάδου,2001).

Ως μάθηση δεν εννοούμε μόνο την πείρα που αποκτά ο μαθητής κατά την διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων αλλά και αυτή που αποκτά από τις διάφορες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, τις εκδρομές, τις εορτές, τις συνομιλίες, την επικοινωνία με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους καθώς και τις δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως δεν είναι ωφέλιμο κάθε είδους μάθησης, αλλά εκείνο που συντελεί στην απόκτηση αρετών και κατάλληλων εφοδίων για τη ζωή. Επίσης περισσότερη σημασία έχει ο τρόπος μάθησης και όχι το περιεχόμενο αυτής. Ο σύγχρονος τρόπος μάθησης είναι η αυτενεργός μάθηση η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και δράσεως του μαθητή (Μετοχιανάκη,2008).

Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τέσσερα στάδια κατά τα οποία το άτομο αποκτά πείρα και τροποποιεί τη συμπεριφορά του:

- 1) Η φάση της πρόσληψης: Σε αυτό το στάδιο το άτομο προσλαμβάνει ένα ερέθισμα, παρατηρεί και ερμηνεύει μέσα από την προσοχή και την αντίληψη κάτι που του κινεί την περιέργεια.

- 2) Η φάση της απόκτησης νέας συμπεριφοράς: Στη φάση αυτή το άτομο αποκτά καινούργια δεξιότητα μέσα από την οποία προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις.
- 3) Η φάση της εναποθήκευσης: Οι νέες δεξιότητες συγκροτούνται και αποθηκεύονται μέσω των μνημονικών διεργασιών. Είναι η πιο σημαντική φάση καθώς χωρίς τις μνημονικές διεργασίες δεν μπορεί να επιτευχθεί ούτε γνώση ούτε μάθηση.
- 4) Η φάση της ανάκλησης: Τέλος η μάθηση ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης κατά την οποία εφαρμόζεται η καινούργια συμπεριφορά.

1.2.Θεωρίες για τη μάθηση.

Στη περιοχή της μάθησης υπάρχουν διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις βασικές της διεργασίες. Οι θεωρίες αυτές διαφέρουν στη μέθοδο και στο συμπέρασμα καθώς βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες της μάθησης, δηλαδή η προσέγγιση του συμπεριφορισμού, η θεωρία του εποικοδομητισμού και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες.

- Συμπεριφορισμός (Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner).

Η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου που προκύπτει μέσω εμπειριών και ασκήσεων που τίθενται από το δάσκαλο. Η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση).

Ο Skinner είναι ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού. Υποστηρίζει πως η συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο ανεξάρτητο ερέθισμα, αλλά να θεωρείται ως αποτέλεσμα εσωτερικών επενεργειών του οργανισμού. Η θεωρία του αυτή ονομάστηκε ενεργός ή συντελεστική μάθηση. Βασικός άξονας των απόψεων του είναι ότι αν μια αντίδραση ακολουθείται από κάποιο ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν αντίθετα μια συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή <<απόσβεση>> της.

Ο συμπεριφορισμός επικράτησε το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης δέχτηκε κριτική εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε.

- Εποικοδομητισμός (Piaget).

Η μάθηση είναι μια υποκείμενη και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Από την θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και στην επίλυση προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρα για τους μαθητές (Κορδάκη,2000). Επίσης αναγνωρίζεται η σημασία του λάθους μέσα από το οποίο το παιδί μαθαίνει.

- Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Bruner, Vygotsky).

Η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το άτομο αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία συνδεδεμένη με την ιστορικό-κοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Επομένως, η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο από τον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό του κάθε ατόμου, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης των κοινωνικών γεγονότων και των πολιτισμικών εργαλείων.

1.3. Παιχνίδι και νόηση: Σύγχρονες αντιλήψεις για το παιδί και τη γνώση.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας θεωρούν ότι το παιδί είναι διαφορετικό από τον ενήλικα, με τις δικές του διανοητικές δομές και στάδια ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί είναι ένα ενεργητικό ον που συμβάλλει στη μάθηση και όχι ένας παθητικός δέκτης.

Σχετικά με τη γνώση τονίζεται ιδιαίτερα η δράση του παιδιού, η ενέργεια και ο χειρισμός καθώς το παιδί συγκροτεί τη γνώση ενεργώντας και τροποποιώντας την πραγματικότητα.

Όσο αφορά το παιχνίδι είναι ένας σημαντικός παράγοντας της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού μέσα στο οικοδομιστικό μοντέλο ανάπτυξης της νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτό, θεμελιωτής του οποίου ήταν ο Jean Piaget «η νόηση είναι μια προσαρμογή στο εξωτερικό περιβάλλον, όπως κάθε βιολογική προσαρμογή» (Μπρενγιε, 1986, σελ 151). Η διανοητική λειτουργία είναι ένας μηχανισμός που οικοδομείται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης με βάση τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Η γνώση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ανασυγκροτούνται και ανοικοδομούνται τα εξωτερικά δεδομένα που προσφέρει η πείρα. Η νόηση δηλαδή δεν καταγράφει

ούτε δέχεται αυτούσιες τις γνώσεις αλλά προσαρμόζει τις πληροφορίες που δέχεται στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και δομές οι οποίες αυτοτροποποιούνται για να δεχθούν την νέα πληροφορία.

Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας εξαρτάται από τις πληροφορίες που δεχόμαστε από το περιβάλλον και από το βαθμό που οι νέες εμπειρίες θα επηρεάσουν τις παλιές. Αφού λοιπόν η μάθηση είναι μια ανασύνθεση της πραγματικότητας, η ενεργητική συμμετοχή αυτού που μαθαίνει είναι σημαντική.

Η γνωριμία του παιδιού με τον περίγυρο του και η νοητική του ανάπτυξη δεν βασίζεται μόνο σε οπτικά ερεθίσματα και περιγραφές αλλά κύριος παράγοντας είναι η πράξη η οποία μπορεί να υλοποιηθεί παρά μόνο σε αντικείμενα. Για να φτάσει κανείς στη γνώση πρέπει να περάσει πρώτα από την πράξη, έτσι το παιχνίδι έχει κυρίαρχη θέση ως παράγοντας της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού είναι η πιο γνήσια και αυθόρμητη μορφή ενέργειας.

1.4.Η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση.

Το παιχνίδι ανέκαθεν συνδέθηκε με την προσχολική εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο της μάθησης. Η προσχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία στη θεμελίωση της μετέπειτα γνώσης, τα οποία θεμέλια τίθενται μέσω δραστηριοτήτων των παιδιών όπως τα παιχνίδια. Παιχνίδι και μάθηση είναι δύο αλληλένδετες έννοιες με κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Δεν υπάρχει δημοσίευση που να σχετίζεται με το παιχνίδι και να μην υποστηρίζει την άποψη ότι <<όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση>> (Πανταζής, 1997, σελ19).

Σύμφωνα με τον Schemer η παιγνιώδη μάθηση είναι το ανώτερο επίπεδο μάθησης και ο υψηλότερος βαθμός της αφομοιωτικής ικανότητας. Ο ίδιος θεωρεί τη μάθηση, που επιτυγχάνεται με το παιχνίδι ως μια δοκιμαστική χρήση, άσκηση και εξάσκηση μια μη ολοκληρωμένη μορφή της κύριας μάθησης (Πανταζής, 1997).

Ο Twellmaann τονίζει ιδιαίτερα τις στενές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι ως μορφή ζωής ή μορφή τέχνης και στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση αποδίδεται με έναν τριπλό τρόπο:

- Αρχικά πρέπει κανείς να μάθει κάτι για να μπορεί να παίξει.
- Το παιχνίδι βοηθάει ώστε να κατανοηθεί καλύτερα αυτό που έχει μάθει κάποιος.

- Η διαδικασία μάθησης τελειώνει με μια φάση στην οποία ότι έχει μάθει κανείς διασφαλίζεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτό να είναι πάντα στη διάθεση του με τη μορφή παιχνιδιού.

Η άποψη για τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, που τονίστηκε ιδιαίτερα στα μέσα της δεκαετίας του '60, επανέφερε στο προσκήνιο την ωφελιμιστική άποψη του παιχνιδιού. Το ότι επιτυγχάνεται είναι γεγονός, γιατί για να παίξει κανείς ένα παιχνίδι πρέπει πρώτα να μάθει τους κανόνες αυτού του παιχνιδιού, να γνωρίζει την λειτουργία του υλικού καθώς να κατέχει τις προϋποθέσεις για να παίξει το συγκεκριμένο παιχνίδι. Έτσι διαπιστώνεται πως το παιχνίδι και η μάθηση σχετίζονται, δημιουργούν δηλαδή προϋποθέσεις για περαιτέρω διαδικασίες μάθησης.

Η μάθηση δεν είναι ουσιώδες γνώρισμα του παιχνιδιού, ούτε τα παιδιά παίζουν για να μάθουν. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά προσαρμόζονται στο περιβάλλον καθώς επίσης δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα και ότι μαθαίνουν δεν είναι απλώς η κατανόηση των δομών του κόσμου των ενηλίκων αλλά η δική τους θεώρηση μάθησης. Ακόμη τα παιδιά παίζουν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους. Παράλληλα, να τους δώσουν μορφή, ενώ την ίδια στιγμή <<βέβαια και κάτι μαθαίνουν>>.

Το παιχνίδι ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί παίζοντας αποκτά αναγνώριση, βγαίνει από την απομόνωση του και αποκτά κοινωνικότητα χωρίς εξαναγκασμό. Ακόμη, ανακαλύπτει την απόρριψη και την αποδοχή, την αποξένωση και την αγάπη, την καταξίωση και την απελευθέρωση, το ανέβασμα και την πτώση καθώς και την καταπίεση και την ασφάλεια.

Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί αρχίζει να δημιουργεί τις πρώτες σχέσεις με τον κόσμο γύρω του και ανακαλύπτει τρόπους για να επικοινωνεί με τους ανθρώπους. Το ομαδικό παιχνίδι βοηθά ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τους άλλους και να μάθει τον αμοιβαίο συμβιβασμό.

Γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, αποκτά εμπειρίες, καλλιεργείται ηθικά ενώ παράλληλα γίνεται πιο ανεξάρτητο. Επίσης, το παιδί μαθαίνει καινούργιες συμπεριφορές καθώς ταυτίζεται με τους ρόλους που παίζει και ταυτόχρονα εκτονώνει τα συναισθήματα του.

Μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που παίρνουν τη μορφή καθοδηγούμενου παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ανάπτυξη προαναγνωστικών, προγραφικών και προμαθηματικών εννοιών οι οποίες εισάγουν τα παιδιά στην εσωτερική λογική και γλώσσα των γνωστικών αυτών ενοτήτων.

Παιδαγωγικά είναι σημαντικό να ενισχύονται τα παιδιά με σκόπιμες προσφορές παιχνιδιών καθώς επίσης και με την κατάλληλη διαφοροποίηση του χώρου παιχνιδιού τους. Όσο αφορά την επιλογή παιχνιδιών, είναι λιγότερο σημαντικό εάν αυτά στοχεύουν στο ωφελιμιστικό τρόπο συμπεριφοράς της καθημερινής ζωής από το αν ανταποκρίνονται στις δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να διεκπεραιώνουν τις δυνατότητες τους.

1.5. Τρόποι προώθησης της μάθησης μέσα από το παιχνίδι.

Το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό στην ζωή του ατόμου αν και δεν εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό. Το παιχνίδι είναι κάτι πολύ περισσότερο από απλή διασκέδαση. Μέσα από αυτό επηρεάζεται σημαντικά η βιολογική και πνευματική ανάπτυξη καθώς και η δημιουργικότητα του ατόμου. Τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μπορούν να αναπτύξουν μοναδικές δεξιότητες όπως αυτές της πολύπλευρης σκέψης, της φαντασίας, της προσαρμοστικότητας και της κοινωνικότητας. Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα κυρίαρχα συναισθηματικά εργαλεία των ζώων συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπου.



Εικόνα 29. Το παιδί μαθαίνει τα χρώματα μέσα από την ενεργητική του συμμετοχή στο παιχνίδι.

<http://paixnidikaimathisi.gr/>

Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα ελκυστική αλλά και αποτελεσματική.

Παρακάτω θα δούμε πως το παιχνίδι προωθεί τη μάθηση:

1. Το παιχνίδι χαλαρώνει τον εγκέφαλο και καθιστά το άτομο πιο άνετο ώστε να πάρει ρίσκα και να πειραματιστεί.

Ο φόβος του λάθους ή της κοινωνικής απόρριψης αναστέλλει τη δημιουργική έκφραση. Το παιχνίδι διώχνει τις όποιες αναστολές υπάρχουν και προωθεί την δράση.

2. Το παιχνίδι εισάγει τα στοιχεία της πρόκλησης και της ανταμοιβής.

Η ανταμοιβή πυροδοτεί την απελευθέρωση ντοπαμίνης στον εγκέφαλο του ατόμου η οποία αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο και την επιθυμία για μάθηση. Όταν τα αποτελέσματα του παιχνιδιού είναι αβέβαια και ο εγκέφαλος του παιδιού είναι απασχολημένος με το να προσπαθεί να προβλέψει εάν κερδίσει ή εάν χάσει, τότε παράγει περισσότερη ντοπαμίνη γεγονός που τον προσηλώνει περισσότερο στη δραστηριότητα την οποία συμμετέχει. Επίσης ο μηχανισμός αυτός μετατρέπει το παιχνίδι της μάθησης σε μία ευχάριστη εμπειρία δίνοντάς κίνητρο σε αυτόν που παίζει να συνεχίσει.

3. Το παιχνίδι βοηθά την εισαγωγή σε κατάσταση ροής.

Για να επιτευχθεί η κατάσταση ροής, χρειάζεται μια προσεκτική ισορροπία μεταξύ του επιπέδου της πρόκλησης και των δεξιοτήτων του συμμετέχοντα, καθώς και η άμεση ανατροφοδότηση αυτών. Το παιχνίδι επιτρέπει την δημιουργία αυτών των επιπέδων πρόκλησης και τον έλεγχο της προόδου σε αυτά.

4. Το παιχνίδι μας προετοιμάζει για το απροσδόκητο και αναπτύσσει την προσαρμοστικότητα.

Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, το άτομο μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπο με διαφόρων ειδών εμπειρίες και συναισθήματα. Μπορεί να μάθει να κατανοεί καλύτερα τον κόσμο γύρω του και τις νέες προοπτικές και να είναι έτοιμο να δώσει λύσεις σε υποθετικά προβλήματα προτού αυτά συμβούν στην πραγματική ζωή.

5. Το παιχνίδι προωθεί τη γνώση.

Το παιχνίδι είναι μια τελετουργία με σύνολα κανόνων και σεναρίων. Όπως κάθε τελετουργικό, το παιχνίδι δημιουργεί προσδοκίες για ένα ορισμένο είδος της συμπεριφοράς και ζητά από τον εγκέφαλο να δώσει εντολές σύμφωνα με τις προσδοκίες αυτές. Μπορούμε να εξασκηθούμε και να γίνουμε καλύτεροι μέσα από το παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι μας προσφέρει ένα διασκεδαστικό τρόπο για να αναπτύξουμε δεξιότητες.



Εικόνα 30. Ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατηρητικότητας και σκέψης μέσα από το πείραμα-παιχνίδι.

<http://www.mama365.gr/17013/5-apithana-peiramata-gia-paihni-di-kai-mathhsh.html>

1.6. Το παιχνίδι ως μέθοδος διδασκαλίας, αξιολόγησης και ελέγχου.

Το παιχνίδι μεταδίδει στα παιδιά ένα ορισμένο γνωστικό περιεχόμενο και συνιστά μέθοδο διδασκαλίας, μέθοδο αξιολόγησης και μέθοδο ελέγχου. Για την επιτυχής υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων θα πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη ο ρυθμός ανάπτυξης και τα διανοητικά και συναισθηματικά αποθέματα του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και οι αξίες και αντιλήψεις που διέπουν την έννοια του ατόμου, της κοινωνίας και της μεταξύ τους σχέσεις.

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στην παιγνιώδη δραστηριότητα δίνει πληροφορίες για το επίπεδο κοινωνικοποίησης του και μάλιστα επιτρέπει στον παρατηρητή (παιδαγωγό) να εντοπίσει τις ικανότητες του.

Επιπλέον, το παιχνίδι ταυτίζεται με τη φύση του παιδιού. Η αναφορά των εκπαιδευτικών ζητημάτων στην έννοια της φύσης του παιδιού τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της προτεινόμενης παιδαγωγικής. Το παιδί είναι περίεργο, έχει διάθεση να ανακαλύψει και να διερευνήσει γνωρίσματα τα οποία αφήνουν

περιθώρια για τη δυνατότητα περιγραφής, ανάλυσης και κατηγοριοποίησης και ταυτόχρονα καθορίζουν και την ενδεδειγμένη διαδικασία μάθησης.

Το παιδί εξελίσσεται καθώς χειρίζεται ενεργητικά (παίζοντας) τα αντικείμενα που του προσφέρουμε μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Μέσω του παιχνιδιού η προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας και προάγει την εκπαίδευση δίνοντας βαρύτητα στη διερεύνηση, την ενεργό μάθηση, τη μάθηση μέσω αλληλεπιδράσεων, τον πειραματισμό, την άμεση εμπειρία και την παραγωγή γνώσης με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Η προσέγγιση του παιχνιδιού σε σχέση με τη μετάδοση ενός ορισμένου γνωστικού περιεχομένου αναπόφευκτα βάζει ερωτήματα σχετικά με την επίδοση του παιδιού καθώς παίζει. Η επίδοση φέρνει στο προσκήνιο θέματα με την αξιολόγηση. Η κύρια πηγή αξιολόγησης είναι η παρατήρηση η οποία είναι βασική προϋπόθεση για να προσεγγισθεί ατομικά το κάθε παιδί καθώς συνιστά την κύρια πηγή πληροφοριών. Επίσης, η παρατήρηση δεν περιορίζεται σε μια χρονική στιγμή αλλά <<τοποθετεί>> το παιδί μέσα στο χρόνο, ευνοεί δηλαδή την καταγραφή των αλλαγών στην εξέλιξη του παιδιού. Τα κριτήρια αξιολόγησης αντλούν από την αναμενόμενη φυσιολογική επίδοση του μέσου παιδιού. Η επίδοση του κάθε παιδιού και η προσωρινή τους πρόοδος καταγράφονται και αξιολογούνται σύμφωνα με τις επιστημονικές αρχές ανάπτυξης. Η ανάπτυξη δηλαδή του παιδιού εκφράζεται με ένα σύνολο παρατηρήσεων και εμπειρικά αποδείξιμων γεγονότων. (Μακρυνιώτη, 2000)

2.0 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.

2.1.Ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιδί όταν παίζει δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση η οποία είναι μια απαραίτητη μετάβαση που βοηθάει το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν. Όταν το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως εργασία των παιδιών, τους παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση, αναπαράσταση και εσωτερίκευση της γλώσσας και άλλων αναπαραστατικών λειτουργιών που αποτελούν μέρος της βιολογικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Όταν όμως δεν αναγνωρίζεται και δεν υποστηρίζεται από το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο, η επιρροή του στη μάθηση και ανάπτυξη μπορεί να εξασθενήσει. Με

την προσέγγιση αυτή ο Vygotsky εισάγει το ρόλο του ενήλικα-βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι των παιδιών (Γουργιώτου, 2009).

Ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς παίζει ξεχωριστό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των σημερινών παιδιών και αυριανών πολιτών. Στο πέρασμα των χρόνων ο ρόλος του παιδαγωγού εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις αντιλήψεις και ανάγκες της κάθε εποχής.

Παρά τη διασκέδαση και τη μάθηση που μπορούν να προκύψουν μέσα από το παιχνίδι, μερικές φορές αυτό μπορεί να γίνει πολύ μονότονο. Ως εκ τούτου έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίξουν ένα ρόλο κλειδί ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Ειδικότερα, ένας βρεφονηπιοκόμος πρέπει να γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των παιδιών της τάξης έτσι ώστε να μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις αγωγής και μάθησης για την ολόπλευρη ανάπτυξη αυτών (Σούννογλου, 2015).



Εικόνα 31. Ο ρόλος της βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι των παιδιών.

<http://people.howstuffworks.com/when-to-start-kindergarten.htm>

Σύμφωνα με έρευνες, σε πολλούς παιδικούς σταθμούς το παιχνίδι στοχεύει στην εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας, επικεντρώνεται δηλαδή στην εξάσκηση ικανοτήτων και στην επανάληψη γεγονότων χωρίς να δημιουργεί ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αφηρημένης σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με άλλα παιδιά. Στις τάξεις αυτές ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων. Σε άλλους πάλι παιδικούς σταθμούς το παιχνίδι χρησιμοποιείται για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δίνοντας τους την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα στα υλικά και τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν. Ο ρόλος του/της

βρεφονηπιοκόμου εδώ είναι μη παρεμβατικός, ζεστός, υποστηρικτικός και διαχειριστής του υλικού. Προφανώς θα πρέπει να επικρατεί μια ισορροπία ώστε το παιχνίδι και η εργασία να ταυτίζονται με στόχο την κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, ηθική και διανοητική ανάπτυξη, δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Γουργιώτου, 2009).

Αρχικά, ο/η βρεφονηπιοκόμος σχεδιάζει και οργανώνει το περιβάλλον της τάξης έτσι ώστε μέσα από τις γωνιές δραστηριοτήτων και από τα υλικά να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες οι οποίες να παρέχουν πλούσια ερεθίσματα και να δημιουργούν καταστάσεις προβληματισμού τέτοιες που να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας τους.

Ένα από τα βασικά καθήκοντα του/της βρεφονηπιοκόμου απέναντι στο παιχνίδι είναι να παρατηρεί συστηματικά τα παιδιά καθώς παίζουν, να ακούει προσεκτικά ότι του/της λένε ώστε να μπορεί να κατανοήσει σε κάποιο βαθμό τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις σκέψεις τους.

Ακόμη, να μπορεί να διακρίνει τι ενδιαφέρει τα παιδιά όσο αφορά το παιχνίδι, τι τους προκαλεί την περιέργεια και τι τα κινητοποιεί. Σύμφωνα με αυτά, επιλέγει δραστηριότητες-παιχνίδια που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών και να τα οδηγούν ένα βήμα πιο πέρα από το επίπεδο που το καθένα βρίσκεται. Σημαντικό είναι να μη δίνει ιδιαίτερη σημασία μόνο στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, δηλαδή στο τι θα μάθουν τα παιδιά αλλά στη διαδικασία αυτού, δηλαδή στο πώς θα μάθουν. Ο/Η βρεφονηπιοκόμος είναι σε θέση να επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας, το περιβάλλον και τον διαθέσιμο χρόνο.

Καλό είναι επίσης να συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών. Έτσι διευκολύνεται η δομή και η εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού και συντελείτε η αποτελεσματικότερη κατανόηση του. Ο/Η βρεφονηπιοκόμος συμμετέχει στο παιχνίδι όχι για να επηρεάσει τα παιδιά αλλά για να τα βοηθήσει λόγω ηλικίας και εμπειρίας.

Παρόλα αυτά είναι κρίσιμη απόφαση για τους βρεφονηπιοκόμους ο καθορισμός της σωστής στιγμής για την παρέμβαση τους στο παιχνίδι των παιδιών καθώς και ο τρόπος παρέμβασης σε αυτό. Οι συχνότερες κατάλληλες στιγμές για να παρέμβει ο/η βρεφονηπιοκόμος είναι:

- Όταν χρειάζεται να κατευθύνει τα παιδιά τα οποία δεν βρίσκουν τρόπο να απασχοληθούν σε μια δραστηριότητα.
- Όταν πρέπει να βοηθήσει ένα παιδί που θέλει να παίξει αλλά δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια ομάδα.
- Όταν θέλει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους προσφέρει περισσότερα ερεθίσματα.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο/η βρεφονηπιοκόμος είτε βρίσκεται πίσω από τα παιδιά διαμορφώνοντας συμπεριφορές παιχνιδιού χωρίς όμως να κατευθύνει το παιχνίδι αλλά βοηθώντας αυτά να το επεκτείνουν είτε παίζει μαζί με τα παιδιά ενθαρρύνοντας και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους. Αναμφισβήτητα, πρέπει να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών, ενισχύοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και την σωστή χρήση αντικειμένων-υλικών (Πανταζής, Σακελλαρίου,2005).

Ο/Η βρεφονηπιοκόμος παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εργάζονται σε μικρές ομάδες τις οποίες είτε τις οργανώνει ο/η ίδιος/ίδια είτε τις σχηματίζουν μόνα τους τα παιδιά καλλιεργώντας κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ τους, αναπτύσσοντας έτσι την κοινωνικότητα τους. Επίσης, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προγραμματίζουν και να επιλέγουν μόνα τους με τι δραστηριότητα θέλουν να ασχοληθούν ανάλογα με τις δικές τους ανάγκες και τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Επιπρόσθετα, ο/η βρεφονηπιοκόμος πρέπει να επιβραβεύει τα παιδιά για τις ικανότητες τους μη δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε αυτά που δεν μπορούν να καταφέρουν και τόσο καλά, ενθαρρύνοντας τα έτσι να συνεχίσουν το παιχνίδι τους. Επίσης να κρατά θετική στάση απέναντι στα παιδιά με σκοπό την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης και του σεβασμού προς τους εαυτούς τους. Πρέπει να περάσει το μήνυμα στα παιδιά πως το να κάνουμε λάθη δεν είναι κακό καθώς από τα λάθη μας μαθαίνουμε πιο είναι το σωστό.

Τέλος, ο πιο βασικός ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι είναι να αξιολογεί κάθε δραστηριότητα των παιδιών εκτιμώντας αν ήταν σαφής για τα παιδιά, αν τα κινητοποίησε να συμμετάσχουν σε αυτή, αν τα ενθάρρυνε να βάλουν το μυαλό τους να δουλέψει, αν επέτρεψε αλληλεπιδράσεις βρεφονηπιοκόμου-παιδιών αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, αν ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών, αν ανταποκρίθηκε στις επιδιώξεις που είχαν προβλεφτεί κατά τον σχεδιασμό αλλά και τι αποκόμισε κάθε παιδί από την ανάπτυξη της.

Συμπερασματικά, μια αξιολόγηση βασισμένη στο παιχνίδι βοηθάει τους βρεφονηπιοκόμους:

- Να αποκτήσουν ξεκάθαρες απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού μέσα στο πρόγραμμα.
- Να επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.
- Να αναγνωρίζουν τη βασική σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού.
- Να κατανοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ βρεφονηπιοκόμου-παιδιού.

- Να αντιλαμβάνονται πως λειτουργούν τα παιδιά ως μαθητευόμενοι στις δραστηριότητες (Γουργιώτου, 2009).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου στο παιχνίδι είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Η βασική αρχή είναι ότι οι παρεμβάσεις και οι αλληλεπιδράσεις του/της με τα παιδιά θα πρέπει από την μια να βασίζονται στις ανάγκες των παιδιών και από την άλλη να σέβονται τη ροή και το πνεύμα του παιχνιδιού. Τόσο οι δραστηριότητες που κατευθύνονται από τα παιδιά όσο και αυτές που κατευθύνονται από τους βρεφονηπιοκόμους συμβάλλουν στο να εξελίσσονται και να προεκτείνονται οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα και των δυο. Είναι λάθος να πιστεύουμε πως το παιχνίδι έχει αξία μόνο όταν αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα ή ότι πρέπει να είναι πάντα δομημένο και οργανωμένο από τους βρεφονηπιοκόμους (Γουργιώτου, 2009). Οι βρεφονηπιοκόμοι με την επιμόρφωση και ενημέρωση, τη συνεχή προσπάθεια και κυρίως με την αγάπη τους για τα παιδιά θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.



Εικόνα 32. Η βοήθεια της βρεφονηπιοκόμου ώστε να αναπτυχθεί το παιχνίδι των παιδιών.

<http://www.alfavita.gr/arhron/vrefonipiokomos-sta-ekpaideytiria-mpoyga-sti-kalamata>

2.2. Η συμβολή των γονέων στο παιχνίδι.

Οι συνθήκες της σύγχρονης ζωής σε κάθε οικογένεια δυστυχώς έχουν περιορίσει τις ευκαιρίες των μελών της για παιχνίδια. Οι γονείς παρόλα αυτά πρέπει να βρίσκουν τρόπους ώστε να εισάγουν καθημερινά το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών τους. Αρχικά μπορούν να περιορίσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες και να επιλέξουν μόνο αυτές που ενδιαφέρουν πραγματικά τα παιδιά τους, έτσι θα έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι. Μια άλλη λύση είναι η μετατροπή των απαραίτητων οικογενειακών δραστηριοτήτων σε παιχνίδια όπως για παράδειγμα το μαγείρεμα, με αυτό τον

τρόπο γονείς και παιδιά θα παίζουν μαζί ενώ ταυτόχρονα θα πραγματοποιείται και μια απαραίτητη δουλειά. Επίσης οι γονείς μπορούν να δημιουργούν διάφορες καταστάσεις παιχνιδιών σε διάφορες στιγμές μέσα στη μέρα όπως για παράδειγμα όταν πηγαίνουν μια βόλτα με το αυτοκίνητο μπορούν να παίξουν κάποιο παιχνίδι παρατηρητικότητας, μνήμης και φαντασίας.

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των γονέων στο παιχνίδι καθώς τα παιδιά θέλουν και χρειάζονται έναν σύντροφο σε αυτό. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνουν οι γονείς όσο αφορά το παιχνίδι των παιδιών τους είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα όπως η παροχή κατάλληλων παιχνιδιών και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων.

Οι γονείς θα πρέπει να παίζουν με τα παιδιά τους σαν ίσος προς ίσο όσο γίνεται, χωρίς να παίζουν τον παθητικό αντίπαλο δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να κερδίζουν πάντα. Όπως είναι γνωστό, οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά με τους οποίους θα ταυτιστούν όταν μεγαλώσουν γι' αυτό και η συμπεριφορά τους στο παιχνίδι πρέπει να είναι αυτή του ενήλικα και όχι των παιδιών τους (Γέρου, 2011). Έπειτα οι γονείς δεν χρειάζεται να επιβραβεύουν συνέχεια τα παιδιά στο παιχνίδι γιατί με αυτό τον τρόπο καλλιεργούν στα παιδιά εξάρτηση και καταλήγουν να παίζουν μόνο για τον έπαινο χωρίς να απολαμβάνουν τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Καλό είναι οι γονείς να αφήνουν τα παιδιά να επιλέγουν μόνα τους με τι θέλουν να ασχοληθούν. Τα παιδιά δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για πράγματα που επιλέγουν μόνα τους παρά για κάτι που τους προτείνουν οι άλλοι να κάνουν. Επιτρέποντας σε ένα παιδί να επιλέξει με τι και με ποιον τρόπο θα παίξει, το βοηθάμε να μάθει να εστιάζει το ενδιαφέρον του σε ένα θέμα και να συγκεντρώνεται σε αυτό (Ελευθερίου, 2014).

Ακόμη, οι γονείς πρέπει να παροτρύνουν τα παιδιά να εξερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους μέσα από το παιχνίδι και παράλληλα να δημιουργούν μια ατμόσφαιρα κατανόησης και εμπιστοσύνης στις ικανότητες των παιδιών ώστε να τα βοηθήσουν να νιώσουν σημαντικά, να εκτιμάνε τις προσωπικές τους εμπειρίες και να αποκτήσουν σιγά-σιγά αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό.

Περαιτέρω, οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην γνωριμία και επαφή των παιδιών με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους επιτυγχάνει την κοινωνικοποίηση τους. Επιπλέον, μαθαίνουν να λειτουργούν σε ομάδα, να συνεργάζονται με τους άλλους και να μοιράζονται τα παιχνίδια τους (Ελευθερίου, 2014).

Τέλος, πολύ σημαντικό είναι οι γονείς να παρατηρούν τα παιδιά τους την ώρα του παιχνιδιού. Μέσα από την παρατήρηση τους δίνεται η ευκαιρία να καταλάβουν το πώς τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αντιλαμβάνονται τις αρέσκειες και δυσαρέσκειες των παιδιών ώστε να μπορούν να επιλέξουν τα παιχνίδια που θα τους παρέχουν καθώς και τα ερεθίσματα στα οποία θα εστιάσουν. Εξίσου σημαντικό είναι οι γονείς να παρατηρούν χωρίς να διακόπτουν τα παιδιά όταν παίζουν καθώς κάθε φορά που επεμβαίνουν και διακόπτουν το παιχνίδι δημιουργούν εμπόδια στην ικανότητα τους να συγκεντρωθούν σε αυτό που κάνουν.

Εν κατακλείδι, τα παιδιά πάντα χρειάζονται τη συμβολή των γονιών τους στη διαδικασία του παιχνιδιού. Ακόμη και όταν μεγαλώνουν και το παιχνίδι τους αποκτά κανόνες, ο ρόλος των γονέων παραμένει εξίσου σημαντικός καθώς συχνά τα παιδιά απευθύνονται σε αυτούς για να τους λύσουν τυχόν διαφορές, να τους εξηγήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού που δεν κατάλαβαν και να τους επισημάνουν το δίκαιο και το άδικο.



Εικόνα 33. Η συμβολή των γονέων στο παιχνίδι των παιδιών.

<https://www.dreamstime.com/stock-photo-family-playing-toys-attic-playroom-portrait-image59872538>

2.3. Συγκρούσεις μεταξύ παιδιού που παίζει και οικογενειακού περιβάλλοντος.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η οικογένεια αποτελεί το πρώτο φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί παίζει. Είναι φυσικό λοιπόν μέσα σε αυτό το περιβάλλον να δημιουργούνται κατά καιρούς διάφορες συγκρούσεις μεταξύ μικρών και μεγάλων. Είναι πολύ δύσκολο το παιχνίδι του παιδιού να μην ενοχλεί τους μεγάλους είτε για λόγους φασαρίας είτε και για λόγους τάξης του σπιτιού.

Ζούμε σε μια εποχή όπου κύριο λόγο έχει η κατοχή πληροφοριών και γνώσεων με σκοπό τις μεγάλες επιδόσεις και επιτυχίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να έχει ελάχιστο ελεύθερο χρόνο και μηδαμινές ευκαιρίες για να ικανοποιήσει την μεγάλη του ανάγκη, **ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**. Εκτός αυτών, πολλοί είναι αυτοί που βλέπουν το παιδί σαν ένα μικρό ενήλικα όπου είναι έτοιμο να μάθει πράγματα παθητικά χωρίς το ίδιο να ενεργεί και να χειρίζεται. Είναι φανερό, πως σε αυτές τις απόψεις το παιχνίδι έχει δευτερεύοντα ρόλο καθώς πιστεύεται πως είναι μόνο ένα μέσο ψυχαγωγίας και απασχόλησης και όχι παράγοντας που συμβάλλει στην εξέλιξη του παιδιού.

Ο κύριος λόγος που το παιχνίδι προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ παιδιού και οικογένειας είναι η δημιουργία ακαταστασίας του σπιτιού και γενικά των πραγμάτων των ενηλίκων. Κάθε παιδί είναι περίεργο και είναι φυσικό να θέλει να αγγίζει και να επεξεργάζεται καινούργια πράγματα ώστε να τα γνωρίσει. Αυτό όμως τις περισσότερες φορές οι ενήλικοι δεν μπορούν να το καταλάβουν και το θεωρούν μάλιστα ως ελάττωμα του παιδιού το οποίο πρέπει να κόψει. Ασφαλώς δεν πρέπει πάντα οι γονείς να είναι υποχωρητικοί ιδίως όταν τα αντικείμενα είναι επικίνδυνα, όμως οι περισσότερες απαγορεύσεις γίνονται χωρίς κάποιο ουσιαστικό λόγο με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια κατάσταση ανταγωνισμού μεταξύ γονέων και παιδιού.

Επίσης, το να λερώνεται το παιδί κατά την διάρκεια του παιχνιδιού είναι ο χειρότερος εφιάλτης των γονιών και μια ακόμη αιτία σύγκρουσης μεταξύ τους. Και όμως πίσω από την τάση αυτή του παιδιού να παίζει με τις λάσπες, τα χρώματα και άλλα τέτοια υλικά κρύβεται η περιέργεια του για τα αντικείμενα, ο ενθουσιασμός του, η τάση της κατασκευής καθώς και το ενδιαφέρον του για το μηχανισμό των πραγμάτων.

Άλλη σύγκρουση που προκαλείται από το παιχνίδι είναι η διατάραξη της ησυχίας των ενήλικων καθώς το παιδί παίζει και κάνει θόρυβο. Το παιδί έχει ανάγκη να δράσει, να τρέξει, να φωνάζει και να εξωτερικεύσει κάθε αυθόρμητο συναίσθημα του. Από την άλλη βέβαια οι γονείς χρειάζεται να έχουν μεγάλη υπομονή ώστε να αντέχουν γύρω τους ένα παιδί που παίζει με όλη του την καρδιά.

Σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι του παιδιού παίζει και η ψυχολογική κατάσταση των ενήλικων. Οι γονείς που είναι ψυχικά επιβαρυνμένοι με άγχος, ανασφάλεια και προβλήματα επικοινωνίας δεν μπορούν να παίξουν με το παιδί τους ούτε να αντέξουν τις φωνές του κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι περιορίζουν το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού τους και επιτρέπουν μόνο τις ήσυχες δραστηριότητες (Πανταζής, 1997).



Εικόνα 34. Διατάραξη της ησυχίας των γονέων καθώς το παιδί παίζει με αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ τους.

http://www.flowmagazine.gr/article/view/oi_sygkrouseis_ton_paidion_kai_o_rolos_ton_gonion/category/personal_development

Για την εξάλειψη λοιπόν αυτών των συγκρούσεων, οι γονείς αρχικά θα πρέπει να προσέχουν να μην υπάρχουν επικίνδυνα αντικείμενα γύρω από το παιδί που να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει και να το εφοδιάζουν με πράγματα κατάλληλα για την ηλικία του που να μπορεί να τα επεξεργάζεται ώστε να το βοηθούν στις ανακαλύψεις και εξερευνήσεις του. Επιπλέον, για την ύπαρξη ενός ήρεμου παιδιού με ομαλή ανάπτυξη, οι γονείς και κυρίως οι μητέρες θα πρέπει να ξεχάσουν για λίγο την τάξη και ομορφιά του σπιτιού τους και να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι του παιδιού τους και ακόμη καλύτερα να δημιουργήσουν ένα χώρο μέσα στο σπίτι όπου το παιδί θα μπορεί να παίζει ελεύθερα. Ο καλύτερος τρόπος για την αντιμετώπιση των ενοχλητικών για τους μεγάλους εκδηλώσεων του παιδιού είναι να στραφεί η προσοχή του σε άλλες πιο ήσυχες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα όταν το παιδί βάζει για ύπνο την κούκλα του, κάνει ησυχία για να μην την ξυπνήσει.

Συνοπτικά, σύμφωνα με την Saatmann για την αποφυγή συγκρούσεων πρέπει:

- Να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το παιχνίδι του παιδιού.
- Για να κατανοηθεί το παιχνίδι του παιδιού προηγείται η εμπάθυνση στη ψυχή του.
- Δεν πρέπει να αξιολογείται το παιχνίδι σύμφωνα με τα μάτια των ενηλίκων.
- Κατεύθυνση του παιδιού σε άλλη δραστηριότητα με σκοπό την ηρεμία στο σπίτι.
- Δημιουργία μια γωνιάς μέσα στο σπίτι όπου το παιδί θα μπορεί να παίξει ελεύθερα.
- Όχι άσκοπη συμμετοχή και ανάμειξη ενηλίκων στο παιχνίδι του παιδιού.
- Και τέλος, χρειάζονται παιχνίδια που δεν σπάνε εύκολα, πλένονται και αφήνουν περιθώρια για την οργάνωση του παιδικού παιχνιδιού.

3.ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

3.1.Η συνεργασία μεταξύ βρεφονηπιοκόμων και γονέων.

Η οικογένεια είναι το πρώτο φυσικό σχολείο του παιδιού, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Όταν το παιδί εισέρχεται στον προσχολικό χώρο έχουν ήδη τεθεί οι βάσεις της προσωπικότητάς του. Το σχολείο απλά μπορεί να αναπληρώσει τις τυχόν ελλείψεις της οικογένειας καθώς και να εξουδετερώσει τα λάθη της. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, θα πρέπει να υπάρχει ομαλή μετάβαση και προσαρμογή του παιδιού στον προσχολικό χώρο. Αυτό θέτει ως προϋπόθεση τη συνεργασία και επικοινωνία των δύο αυτών μοντέλων.

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επιβάλλεται με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής καθώς και τον εμπλουτισμό της ζωής του παιδιού με αξίες και ιδανικά (Μετοχιανάκης, 2008).

Οι γονείς και ο/η βρεφονηπιοκόμος θα πρέπει να έχουν κοινούς στόχους και ο καθένας από αυτούς να φέρνει συμπληρωματικές γνώσεις και ιδέες όσων αφορά την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Επομένως από την μια το σχολείο θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να ενισχύσει την οικογενειακή αγωγή και από την άλλη η οικογένεια να λάβει υπόψη της το σχολείο. Συνεπώς, καταλήγουμε πως το σχολείο πρέπει να είναι προέκταση της οικογένειας και όχι υποκατάστατο αυτής (Κυπρίζογλου, 2009).

Η καλή και ποιοτική συνεργασία σχολείου- οικογένειας βοηθάει τον/την βρεφονηπιοκόμο να διαμορφώσει ορθή γνώμη για το παιδί και για τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του καθώς οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους και συνδέονται συναισθηματικά μαζί του. Επίσης για την σωστή αξιολόγηση και αναγνώριση πιθανών προβλημάτων που παρουσιάζει ένα παιδί είναι απαραίτητη όχι μόνο η παιδαγωγική εκτίμηση αλλά και η γονεική.



Εικόνα 35. Συνεργασία μεταξύ βρεφονηπιοκόμου και γονέων με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων προσαρμογής του παιδιού.

http://protovadismata.blogspot.gr/2015/05/blog-post_23.html

Σύμφωνα με την Epstein υπάρχουν έξι τύποι σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας:

1. Η αλληλένδετη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Πρόκειται για μια επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης όπου από την μια το σχολείο ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού, για τυχόν προβλήματα και γενικά για την πορεία μέσα στην τάξη και από την άλλη η οικογένεια ενημερώνει το σχολείο για τις συνθήκες που επικρατούν μέσα σε αυτή και αφορούν την μάθηση και την πρόοδο του παιδιού.
2. Η εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο. Πρόκειται για προσφορά υπηρεσιών των γονέων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε διάφορα θέματα.
3. Η βοήθεια του σχολείου στο σπίτι. Με την βοήθεια και την υποστήριξη του σχολείου, η οικογένεια μπορεί να δημιουργήσει στο σπίτι ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για μάθηση.
4. Η βοήθεια στην εργασία του παιδιού στο σπίτι. Μέσα από την καλή συνεργασία του βρεφονηπιοκόμου και των γονέων, οι τελευταίοι

μπορούν να προσφέρουν πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι όσο και όταν την χρειάζεται το παιδί.

5. Η συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης στο σχολείο. Μέσα από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι γονείς παίρνουν διάφορες αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους.
6. Η συνεργασία σχολείου –οικογένειας- κοινότητας. Χρησιμοποίηση διαφόρων πόρων και υπηρεσιών από την κοινότητα για την εξυπηρέτηση αναγκών του σχολείου αλλά και συγκεκριμένων οικογενειών (Κυπρίζογλου, 2008).

3.2.Τα οφέλη συνεργασίας βρεφονηπιοκόμων και γονέων.

Η ευνοϊκή και εποικοδομητική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του/της βρεφονηπιοκόμου και των γονέων αποφέρει πολλαπλά οφέλη προς αυτούς αλλά και προς τα παιδιά τους.

Από την πλευρά των παιδιών, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και η καλή συνεργασία τους με τον/την βρεφονηπιοκόμο είναι σημαντικός παράγοντας για την πρόληψη των δυσκολιών προσαρμογής τους καθώς και για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων. Επίσης, βελτιώνονται οι σχολικές τους επιδόσεις και αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής τους μέσα στην τάξη. Τα παιδιά αναπτύσσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους. Επιπλέον, κινούνται με άνεση μέσα στο χώρο του σχολείου αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους και τον/την βρεφονηπιοκόμο ξέροντας πως το σχολείο και η οικογένεια μοιράζονται τις ίδιες απόψεις, ιδέες και αντιλήψεις όσο αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη τους.

Οι γονείς μέσα από τη σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο γνωρίζουν καλύτερα τι συμβαίνει μέσα σε αυτό με αποτέλεσμα να μειώνεται το άγχος, η αγωνία και κάθε αίσθημα ανασφάλειας και καχυποψίας που μπορεί να είχαν για αυτό. Ακόμη, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά και τη δυνατότητα τους να τα βοηθούν στο σπίτι. Προφανώς εκτιμούν την εργασία και την αποτελεσματικότητα του/ της βρεφονηπιοκόμου και αισθάνονται ικανοποίηση διότι νιώθουν ότι και οι ίδιοι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των παιδιών τους.

Τέλος, οι βρεφονηπιοκόμοι μέσα από την συνεργασία τους με τους γονείς γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και ενεργούν αποτελεσματικότερα στο έργο τους έχοντας τους γονείς συνεργάτες και βοηθούς, πρόθυμους να συμμετέχουν σε ότι έχει σχέση με την τάξη και το σχολείο των παιδιών τους.

Σε αυτό το σημείο είναι κρίσιμο να αναφερθεί πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση, αυτό-εικόνα και ανάπτυξη του παιδιού όταν είναι κατάλληλη σε ένταση και ποιότητα. Αυτό σημαίνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή δε πρέπει να είναι υπερβολική αλλά σε λογικά πλαίσια και ότι η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά και συντονισμένα, να επικοινωνούν αμφίδρομα, να χρησιμοποιούν κοινή γλώσσα, να έχουν κοινούς σκοπούς και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στα παιδιά (Κιρκιγιάννη, 2012).

3.3. Παράγοντες και εμπόδια που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αυξομείωση της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: Α) παράγοντες που αφορούν το γονέα, Β) παράγοντες που αφορούν το παιδί και Γ) παράγοντες που αφορούν το σχολείο.

Α) Παράγοντες που αφορούν το γονέα: Κυρίως το φύλλο και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο του παιδιού τους. Οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατεράδες στα σχολεία σε θέματα που αφορούν το παιδί τους. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι ίδιες επιλέγουν να το κάνουν είτε γιατί ο ρόλος τους το απαιτεί. Από την άλλη, οι περισσότεροι πατεράδες βρίσκοντας διάφορες δικαιολογίες όπως η έλλειψη χρόνου, ασχολούνται πολύ λιγότερο με τα σχολικά θέματα του παιδιού τους. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων είναι ένας ακόμη παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχέση τους με το σχολείο καθώς οι γονείς που ανήκουν στα κατώτερα στρώματα είναι δύσκολο να κρατήσουν τη σχέση τους με το σχολείο σε υψηλά επίπεδα όχι μόνο για πρακτικούς λόγους αλλά και για ψυχολογικούς.

Β) Παράγοντες που αφορούν το παιδί: Οι παράγοντες αυτοί είναι κυρίως η ηλικία του παιδιού και η σχολική του επίδοση. Η εμπλοκή του γονέα είναι μεγαλύτερη όταν το παιδί βρίσκεται στις πρώτες τάξεις του σχολείου και κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση. Ακόμη, ανάλογα με την ανατροφοδότηση που δέχεται ο γονιός από τους βρεφονηπιοκόμους και

γενικά τους παιδαγωγούς όσον αφορά την επίδοση του παιδιού, αυξομειώνεται και ο βαθμός εμπλοκής του στο σχολείο.

Γ) Παράγοντες που αφορούν το σχολείο: Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας μπορεί να χαρακτηρισθούν επίσημες ή ανεπίσημες, τυπικές ή άτυπες. Οι επίσημες αφορούν την δραστηριότητα του συλλόγου γονέων και οι ανεπίσημες αφορούν τις επαφές του γονέα ως άτομο με το προσωπικό του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, τα εμπόδια που εμφανίζονται στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι ποικίλα:

- Οι διαπολιτισμικές διαφορές μεταξύ του προσωπικού του παιδικού σταθμού και των γονέων δυσχεραίνουν τη συνεργασία τους.
- Η ανασφάλεια και η καχυποψία που μπορεί να νιώθουν οι γονείς για το πως συμπεριφέρονται στο παιδί τους.
- Η ελλιπής γνώση των γονέων για τους κανόνες που υπάρχουν στο σχολείο αλλά και για τους τρόπους που μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν στη μάθηση του παιδιού τους.
- Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το αν μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις. Αυτοί που πιστεύουν πως μπορούν να επιφέρουν αλλαγές, παρεμβαίνουν υπερβολικά στα γεγονότα του σχολείου ενώ αυτοί που πιστεύουν πως δεν μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία του σχολείου, εκδηλώνουν αδιαφορία και παραίτηση από αυτό.
- Η έλλειψη διάθεσης και υπομονής από τους βρεφονηπιοκόμους να αναπτύξουν σχέσεις με του γονείς του κάθε παιδιού.
- Οι συνηθέστεροι λόγοι που οι βρεφονηπιοκόμοι επικοινωνούν με τους γονείς είναι μόνο για να τους ανακοινώσουν δυσάρεστα γεγονότα ή καταστάσεις έκτακτης ανάγκης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και για τις δύο πλευρές.
- Οι λάθος αντιλήψεις των βρεφονηπιοκόμων ότι οι γονείς δεν έχουν γνώσεις πάνω στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους και έτσι δεν μπορούν να παίξουν κάποιο σημαντικό ρόλο στο σχολείο του.
- Και τέλος, η περιορισμένη γνώση και κατάρτιση των βρεφονηπιοκόμων για τους τρόπους με τους οποίους θα εντάξουν τους γονείς στη λειτουργία του σχολείου ώστε να αναπτυχθεί μια εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ τους (Καραγιάννη, 2010).

Ενώ εκ πρώτης όψεως βρεφονηπιοκόμοι και γονείς έχουν την άποψη ότι μια καλή σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει ευνοϊκά αποτελέσματα για το παιδί και για τους ίδιους, στη πορεία εμφανίζονται διαφωνίες και συγκρούσεις. Από την μια οι βρεφονηπιοκόμοι θεωρούν ότι μόνο αυτοί είναι οι

ειδικοί στα παιδαγωγικά θέματα και γι' αυτό κανένας άλλος δεν μπορεί να παρέμβει σε αυτά. Από την άλλη οι γονείς μπορούν να τοποθετηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) εκείνους που βρίσκονται συναισθηματικά κοντά στο σχολείο και δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στις σχέσεις τους με αυτό, β) εκείνους που είναι πλήρως περιθωριοποιημένοι και ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα δεν θέλουν και δεν μπορούν να τα εκφράσουν και γ) εκείνους που βρίσκονται στον ενδιάμεσο χώρο και συνήθως συγκρούονται με το σχολείο είτε γιατί απαιτούν από αυτό περισσότερη ενημέρωση και συμμετοχή είτε γιατί παραπονιούνται για τις υπερβολικές του απαιτήσεις (Κυπρίζογλου, 2008).

3.4.Στάση βρεφονηπιοκόμων απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Οι περισσότεροι βρεφονηπιοκόμοι πιστεύουν πως έχουν καλή σχέση με τους γονείς όμως τους κρατάνε σε απόσταση για να προστατέψουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Σύμφωνα με έρευνες, οι βρεφονηπιοκόμοι πιστεύουν πως με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο χάνεται η ελευθερία τους και ο ρόλος τους σαν παιδαγωγός αλλοιώνεται καθώς οι γονείς δεν έχουν την κατάλληλη μόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση. Βέβαια το πιο σημαντικό από όλα είναι πως οι βρεφονηπιοκόμοι λόγω των πολλών υποχρεώσεων μέσα στην τάξη και γενικά στο σχολείο έχουν ελάχιστο χρόνο να ασχοληθούν με τη συνεργασία τους με τους γονείς.

Η αρνητική στάση αυτών απέναντι στους γονείς ίσως να οφείλεται και στις δικές τους ανασφάλειες και λανθασμένες απόψεις τους. Σε μια έρευνα που έχει γίνει (Cyster, 1984) οι λόγοι που χρησιμοποιούν οι βρεφονηπιοκόμοι για την αρνητική στάση τους απέναντι στους γονείς είναι οι εξής:

1. Δεν έχουν εμπιστοσύνη τους γονείς λόγω της τάσης αυτών για σχόλια.
2. Πιστεύουν πως η παρουσία των γονέων δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά.
3. Θεωρούν ότι υπάρχει κριτική διάθεση από τους γονείς προς αυτούς.
4. Και τέλος, πιστεύουν πως οι γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν γενικά όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.5.Στάση γονέων απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Οι γονείς αποτελούν τους φυσικούς παιδαγωγούς των παιδιών τους και έτσι τα παιδιά μεταφέρουν στοιχεία από αυτούς και την οικογένεια τους τα οποία τα εξωτερικεύουν με τη συμπεριφορά τους.

Η στάση του γονέα απέναντι στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας επηρεάζεται από την εργασία αυτών και τις απαιτήσεις της καθώς και από τον ελεύθερο χρόνο που έχουν. Γι' αυτό όταν οι γονείς είναι βιαστικοί δεν θα πρέπει να κρίνονται αρνητικά από τους βρεφονηπιοκόμους αλλά αντίθετα να τους κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους για πιο λόγο γίνεται αυτό.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των γονέων παίζει η συμπεριφορά των βρεφονηπιοκόμων. Αυτοί είναι οι κυρίαρχοι και μπορούν με τη στάση τους να ενθαρρύνουν ή όχι τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα του σχολείου. Οι γονείς από την πλευρά τους θέλουν να γίνονται τακτικές συναντήσεις με τους βρεφονηπιοκόμους ώστε να μαθαίνουν την πρόοδο των παιδιών τους και τους τρόπους που μπορούν να προσφέρουν τη σωστή βοήθεια στο σπίτι. Επίσης προσδοκούν ένα θετικό κλίμα υποδοχής και μια φιλική ατμόσφαιρα που θα τους κάνει να αισθάνονται μέρος του σχολείου.

3.6.Τεχνικές για μια ουσιαστική και ωφέλιμη συνεργασία.

Οι περισσότεροι γονείς είναι πολύ λογικοί, όλοι αναμφισβήτητα θέλουν το καλό των παιδιών τους και είναι φυσιολογικό στην αρχή της σχολικής χρονιάς να έχουν κάποιο άγχος. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό η επικοινωνία μεταξύ βρεφονηπιοκόμου και γονέων να ξεκινήσει έχοντας μια θετική στάση απέναντι προς τους τελευταίους υποθέτοντας πως όλοι οι γονείς έχουν θετικά στοιχεία και μπορεί ο/η βρεφονηπιοκόμος να πάρει πολλές χρήσιμες γνώμες από αυτούς σε ότι αφορά το παιδί τους.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως για να επικρατήσει αυτή η θετική προδιάθεση ο/η βρεφονηπιοκόμος πρέπει αρχικά να εξηγήσει στους γονείς τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου . Καλό είναι να γράψει τους βασικούς κανόνες και αρχές λειτουργίας του σχολείου με σκοπό την επιμόρφωση των γονιών σύμφωνα με αυτούς.



Εικόνα 36. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής των παιδιών.

http://protovadismata.blogspot.gr/2015/05/blog-post_23.html

Μια άλλη σημαντική τεχνική για την σωστή συνεργασία βρεφονηπιοκόμου και γονέων είναι η δημιουργία τακτικών συναντήσεων (κάθε δύο-τρεις μήνες) μεταξύ τους με σκοπό τη σωστή ενημέρωση για θέματα που αφορούν το παιδί τους. Από την άλλη και οι γονείς μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους, τις ανησυχίες τους καθώς και να κάνουν ερωτήσεις για τυχόν απορίες όσο αφορά το πρόγραμμα του σχολείου. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ο/η βρεφονηπιοκόμος μπορεί να κάνει κάποιες συστάσεις με τη μορφή προτάσεων σχετικά με τις κατάλληλες συνθήκες στο σπίτι καθώς και ασχολίες, δραστηριότητες και παιχνίδια που διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών. Αν είναι εφικτό, ο/η βρεφονηπιοκόμος μπορεί να καλέσει κάποιον ειδικό και να οργανώσει μαζί του ένα σεμινάριο πάνω στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι συναντήσεις και τα σεμινάρια δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να εξοικειωθούν με το χώρο, να γνωριστούν με το προσωπικό του σχολείου αλλά και μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες (Ξενάκη· Ναχαμπετιάν, 1998).

Επιπλέον και οι ατομικές συναντήσεις με τους γονείς είναι απαραίτητες. Ο/Η βρεφονηπιοκόμος θα πρέπει να ενθαρρύνει κάθε γονιό ξεχωριστά να του μιλάει αν τον απασχολεί κάποιο θέμα σχετικά με το παιδί και να συνεργάζεται μαζί του για να λύσουν κάποιο πρόβλημα. Ακόμη, θα πρέπει να συζητά σε προσωπικό επίπεδο για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού και να τονίζει στους γονείς όχι μόνο την γνωστική ανάπτυξη αλλά και τη σπουδαιότητα της κοινωνικής συμπεριφοράς, τη σημασία της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού.

Ο/Η βρεφονηπιοκόμος πρέπει να επικοινωνεί με τους γονείς με το τηλέφωνο, με γράμματα, με ανακοινώσεις και με σημειώματα ώστε να τους ενημερώνει για οτιδήποτε τους αφορά και μπορεί να τους ενδιαφέρει όπως για κάποιες εκδηλώσεις, γιορτές και σεμινάρια. Επίσης πολύ σημαντικό είναι να μη διστάζει να ζητάει τη γνώμη και τη βοήθεια των γονέων σε θέματα του σχολείου.

Όλοι οι βρεφονηπιοκόμοι θα πρέπει να θυμούνται ότι γονείς και παιδαγωγοί μοιράζονται κοινούς στόχους και σκοπούς ενώ ο καθένας χωριστά έχει συμπληρωματικές γνώσεις και ικανότητες (Ξενάκη· Ναχαμπετιάν, 1998).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μετά από αυτή τη μικρή έρευνα, καταλήγουμε, εύλογα, στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι πλέον έχει αναγνωριστεί ως το απόλυτο παιδαγωγικό μέσο. Η ίδια η ετυμολογία της λέξης προδίδει την εκπαιδευτική της φύση αλλά χωρίς να υστερεί η διασκεδαστική χροιά της. Ο Πλάτωνας είπε ότι για να ευχαριστήσεις τους θεούς θα πρέπει να ζεις την ζωή σου σαν παιχνίδι. Ο JohanHuizinga υποστήριξε ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός είναι ένα τίμιο παιχνίδι. Και ενώ οι άνθρωποι ήξεραν ότι τα παιδιά έπρεπε να παίζουν, κανείς τους δεν ήξερε γιατί. Η απάντηση δόθηκε κατά την βιομηχανική εποχή, όπου ξεκίνησε η πρώτη μορφή προσχολικής αγωγής. Ο 20ος αιώνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο χρυσός αιώνας της παιδαγωγικής, καθώς ειπώθηκαν οι μεγαλύτερες θεωρίες.

Υπήρξαν πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι που ασχολήθηκαν με το παιχνίδι, διατυπώνοντας ο καθένας τη δική του θεωρία. Οι περισσότεροι συμφωνούν στην άποψη ότι το παιχνίδι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με το Vygotsky το παιδί έχει ανάγκη το παιχνίδι, καθώς ερμηνεύεται ως δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης δίνοντας διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού να ικανοποιήσει τις συναισθηματικές του ανάγκες, που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στην κοινωνία. Επίσης, το παιχνίδι συμβάλλει σε διάφορους τομείς, πράγμα που το παιδί δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει λόγω της ηλικίας του. Είναι ένας τρόπος ψυχαγωγίας, ανάπτυξης, διδασκαλίας και μόρφωσης για το παιδί και επιτυγχάνεται από την επιλογή παιδαγωγικών παιχνιδιών κατάλληλων για κάθε ηλικία.

Ηλικία του παιδιού, επομένως, είναι μείζονος σημασίας για την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού. Το παιχνίδι εξελίσσεται παράλληλα με την ηλικία του παιδιού, καθώς βλέπουμε πως το παιδί μεγαλώνοντας αλλάζει τον τρόπο που παίζει και τα είδη παιχνιδιού που επιλέγει. Για παράδειγμα, καθώς το παιδί μεγαλώνει το παιχνίδι από ατομικό γίνεται περισσότερο ομαδικό. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι καθοριστικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, διαμορφώνοντας την ψυχοκοινωνική και ψυχοκινητική του υπόσταση, εξελίσσοντας το γλωσσικά, συναισθηματικά και

καλλιεργώντας τις γνωστικές του δεξιότητες. Όταν το παιδί δεν έρχεται σε επαφή με το παιχνίδι, είναι πιθανό, ένας από τους παραπάνω τομείς ανάπτυξης να υστερεί, πράγμα που δείχνει πως η ενασχόληση του με το παιχνίδι είναι αναγκαία.

Το παιχνίδι ανέκαθεν συνδέθηκε με την προσχολική εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο μάθησης. Σύμφωνα με τον Πανταζή <<όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση>> καθώς για να παίξει κανείς ένα παιχνίδι πρέπει πρώτα να μάθει τους κανόνες, τη λειτουργία και της προϋποθέσεις αυτού του παιχνιδιού. Αναμφισβήτητα, ο ρόλος του/της βρεφονηπιοκόμου και των γονέων στο παιχνίδι των παιδιών είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός καθώς συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους ενώ παράλληλα και τα παιδιά θέλουν πάντα έναν σύντροφο στο παιχνίδι τους. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επιβάλλεται και θα πρέπει να συνεχιστεί παρόλα τα εμπόδια, με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου της αγωγής και τον εμπλουτισμό της ζωής του παιδιού με αξίες και ιδανικά (Μετοχιανάκης,2008).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ-ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Θ. (2012). Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού. Διεύρυνση των κυριότερων παιδαγωγικών απόψεων, στάσεων και εκπαιδευτικών δράσεων από τον 14ο έως και τον 17ο αιώνα στην Ευρώπη. Θεσσαλονίκη. ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/129783>
- Ανδρέογλου, Χ. (2016). Σταθμοί στην ιστορία της ιταλικής προσχολικής αγωγής: από τη MariaMontessori στον LorisMalaguzzi. Θεσσαλονίκη. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/284667>
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη. Universitystudiopress
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι*. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. (Μτφρ. Γολέμη, Α.), Αθήνα. Τυπωθητώ
- Βασιλοπούλου, Ε. (2003). Το παιδί και το παιχνίδι στην Αρχαία Ελληνική Τέχνη. Θεσσαλονίκη. Παιδαγωγική Σχολή - Α.Π.Θ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/4142>
- Βοσνιάδου, Σ. (1994). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας Β'Σκέψη*, Αθήνα. GUTENBERG
- Βοσνιάδου, Σ. (2011). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, Αθήνα. Cuterberg
- Βρανά, Β., Κοτενίδου, Σ. (2013). *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΥΟ ΕΩΣ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΕΤΩΝ*, Ιωάννινα. Τ.Ε.Ι Ηπείρου. Σχολή Σ.Ε.Υ.Π. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bistream/handle/123456789/933/psa_2013006.pdf?sequence=1
- Γέρου, Ε. (2011). Το Παιχνίδι και η Συμβολή του στην Ανάπτυξη του Παιδιού. *Ινστιτούτο ψυχικής υγείας παιδιών και ενηλίκων*, www.inpsyanylikon.wordpress.com
- Γιάτσης, Σ. (2000). *Ιστορία της άθλησης και των αγώνων στον Ελληνικό κόσμο κατά τους Ελληνορωμαϊκούς, τους Βυζαντινούς και τους Νεότερους*

χρόνους.Θεσσαλονίκη. 2η έκδοση

Γκόττε, Ρ. (2002). *Γλώσσα και Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα. Πατάκης

Γουργιώτου, Ε. (2009). Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική, www.pi-schools.gr

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky : φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις, Αθήνα. Ατραπός

Δημητρίου. Λ., Χατζηνεοφύτου, (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής*, 6^η έκδοση, Αθήνα. Ελληνικά γράμματα

Ελευθερίου, Μ. (2014). Ποιος ο ρόλος του γονέα στο παιχνίδι του παιδιού. *Vantage*, www.vantagemag.com

Ζακοπούλου, Α. (2005). Για να μάθουν. *Λόγια παιδαγωγών (ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ)*. 2, 14-17

Ζαράγκας, Χ. (2012).Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (5), 5-30.ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/8673

Ζάχαρης, Δ. (1998). *Η Ψυχολογία του Piaget και οι δυνατότητες εφαρμογής στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα. Ατραπός

ΖΗΣΤΕ ΥΓΙΕΙΝΑ-Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ-

Μεγαλώστε σωστά το παιδί σας. Μ. Γιαλουράκης (επιμ.).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ. Τόμος Β΄, Ακμή,1986.

Καζανά, Α., Κριτσίλιγκου, Ε., Λοίζου, Ε., Παχίτσα, Β. (2013). *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ*, Ιωάννινα.Σχολή Επαγγελματιών Υγείας Και Πρόνοιας.Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας,http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bistream/handle/123456789/950/psa_2013014pdf?sequence=1

- Κάππας, Χ. (2005). *Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα. Ατραπός
- Καραγιάννη, Θ. (2010). Η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. 75, 104-107
- Καραμολέγκου, Ν. (2012). Το παιδικό παιχνίδι ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. *FlowMagazine*, www.flowmagazine.gr/article/view/to_paidiko_paixnidi_analoga_me_tin_ilikia_tou_paidiou/category/personal_development
- Κατέβας, Γ. (2001). *Η Προσχολική Αγωγή ως Θεσμός*, Αθήνα. ΟΕΔΒ
- Κιαμίλη, Φ., Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε. (2002). *ΑΓΩΓΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ*, Αθήνα. ΟΕΔΒ
- Καμινάρη, Ε., Καψάλα, Ζ., Κουλούρη, Ε. (2014). *Αυτισμός και παιχνίδι-η συμβολή του παιχνιδιού στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό*. Ιωάννινα. ΤΕΙ Ηπείρου. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bistream/handle/123456789/965/psa_2014005pdf?sequence=1
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, www.taekpaideutika.gr
- Κουκουλές Φ. (1948). *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*. Αθήνα. Παπαζήσης
- Κρεμμυδάς, Β. (2001). *Νεότερη Ιστορία - Ελληνική και Ευρωπαϊκή*, Αθήνα. Τυποθήτω
- Κυπρίζογλου, Γ. (2009). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην προσχολική αγωγή. *Λόγια παιδαγωγών (ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ)*. 18, 18-25
- Κυριαζοπούλου, Β. (1977). *ΝΗΠΙΑΓΩΓΙΚΗ*, Αδελφοί Βλάσση
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού*, Αθήνα. Κυριακίδη.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2000). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Αθήνα. Καστανιώτη

- Μαμματά, Κ., Παπαδοπούλου, Π. (2013). *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*, Ιωάννινα. ΤΕΙ Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bistream/handle/123456789/784/psa_2013004pdf?sequence=1
- Μάννα, Σ. (2013). *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ*, Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών
- Μαρκαντωνάτος, Γ., Μοσχόπουλος Θ., Χωραφάς Ε. (2005). *Μικρό λεξικό της αρχαίας ελληνικής*. Αθήνα. Gutenberg
- Μετοχιανάκη, Η. (2008). *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ*, Ηράκλειο. Τρίτη έκδοση
- Μιχαλοπούλου-Δημάκη, Ε. (1996). *ΜΟΡΦΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ*, Αθήνα. ΟΕΔΒ
- Μόσχα, Μ. (2016). Παιδικό παιχνίδι: Τα οφέλη για το παιδί αλλά και το γονιό. *mother'sblog.gr*, www.mother'sblog.gr
- Ναχαμπετιάν, Λ. Ξενάκη, Χ. (1998). Μπορούν Γονείς και Νηπιαγωγοί να Συνεργαστούν για το καλό των παιδιών της Προσχολικής Ηλικίας; *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. 5, 262-264
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα. Gutenberg
- Πανταζής, Σ., Σακελαρίου, Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί- Προτάσεις*, Αθήνα. Ατραπός
- Παπαγιαννίδου, Χ. (1998). Προσεγγίζοντας τους γονείς. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. 5, 265-267
- Παπλιάκα, Σ. (2012). Υγεία, ΤΟ ΠΑΙΔΙ και ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ. *Η ΦΩΝΗ ΤΗΣ ΒΙΣΑΛΤΙΑΣ*, <http://www.foni-visaltias.gr/wp-content/uploads/fyllo-2438ygeia.pdf>

- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*, Θεσσαλονίκη. Γιαχούδη
- Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2012). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 138-154.
www.researchgate.net
- Σούνουλου, Μ. (2015). Ο ρόλος του παιδαγωγού στη προσχολική ηλικία. *Μαζί συνέχεια*, www.typos.com.cy
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ.
nemertes.lis.upatras.gr
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική Καλλιέργεια και Μορφές Έκφρασης των Νηπίων*, Αθήνα. Καστανιώτη
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1991). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα. Αρμονία
- Τσολάκη, Κ. (2006). *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ*, Αθήνα. Καστανιώτη
- Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. *Λόγια παιδαγωγών (ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟ)*. 2, 18-22
- Alexandre – Bidon, D. & Lett, D. (1999). *Η καθημερινή ζωή των παιδιών στο Μεσαίωνα, 5ος - 15ος αιώνας*. (Μτφρ. Βλοντάκη, Σ.), Αθήνα. Παπαδήμα
- Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. (Μτφρ. Ν. Κούρκουλος), Αθήνα. Εικοστού Πρώτου
- Decroly, O. & Monchamp, M. (χ.χ.) *Παιδαγωγικά Παιγνίδια για Μικρά Παιδιά: στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα. ΔΙΠΤΥΧΟ

- Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση: Δοκίμιο, Αθήνα. Γλάρος.
- Mathemagenesis, A. (2014). Μάθετε παίζοντας/Γιατί το παιχνίδι προωθεί τη μάθηση? *mathemagenesis*, www.mathemagenesis.com
- Reble, A. (1990). Ιστορία της Παιδαγωγικής. (Μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδη - Πολυζώη), Αθήνα. Παπαδήμα
- Richmond, P. (1970). Εισαγωγή στον Πιαζέ. Αθήνα. Υποδομή
- Shelov, P. (2013). *Ο πρώτος χρόνος του μωρού σας*. BrokenHillPublishers LTD
- Wiertsema, H. (1991). 100 ΠΑΙΧΝΙΔΙΑμεκίνηση. (Μτφρ. Τόμπλερ, Μ.), Αθήνα. Μ. ΝΙΚΟΛΑΙΔΗΣ & ΣΙΑ Ο.Ε Μουσικός Οίκος

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashiabi, G.S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207. link.springer.com/article/10.1007/s10643-007-0165-8
- Bantz, D. (1993). Teaching families to evaluate age-appropriate toys. *Journal of Pediatric Health Care*, 3(7), 111-114. www.jpedhc.org
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 1(10), 2-12. files.eric.ed.gov/fulltext/ED464763.pdf
- Bodrova, E. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky, *American Journal of Play*, 111-123. search.proquest.com/openview/2fa09dfbbb465f8d4912d5b4906e2c5e/1?pq-origsite=gscholar
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-Being*, Netherlands. Toy Industries of Europe, www.tietoy.org/
- Grendler, P. (1999). *Encyclopedia of Renaissance*, (vol. 3). New York.

Scribner's

- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. London. Paladin
- Isenberg, J.&Jalongo, M. (2006). *Creative Thinking And Arts-Based Learning*. PearsonAllynBaconPrenticeHall, 53-55
- King, M. L. (2003). *The Renaissance in Europe*. London. Laurence King Publishing Ltd
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York. NY: Schcken Books
- Shahar, S. (1992). *Childhood in the Middle Ages*. London and New York
- Sheridan, M. (1991). *Play in Early: Childhood From Birth to Six Years*. Routledge
- Vygotsky, L. (1978). *The Role of Play in Development*. In *Mind in Society*. (Trans. Cole,M). Cambridge, Harvard University Press
- Wieber, W. (2015). *The Role of Culturally-Appropriate Play in Child Development*, In book: *the NCHAM eBook A Resource Guide for Early Hearing Detection and Intervention*, National Center for Hearing Assessment and Management- Utah State University. www.researchgate.net

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟΥΛΙΚΟ

<http://allanea.gr/04/2016/paidi-o-dodekalogos-gia-tin-asfaleia-sta-paidika-paixnidia/>

http://empedotimos.blogspot.gr/2015_02_01_archive.html

<http://hamomilaki.blogspot.gr/2013/02/hoop-tserki-tsourli.html>

<http://library.wheelock.edu/earlguides/subjects/guide.php?subject=froebel>

<http://paixnidikaimathisi.gr/>

<http://people.howstuffworks.com/when-to-start-kindergarten.htm>

http://protovadismata.blogspot.gr/2015/05/blog-post_23.html

<http://spotlight-media.jp/article/265993062967645497>

<http://www.4moms.gr/2014-02-04/παιδί-παιχνίδι/>

<http://www.aegeandocctors.gr/blog/paixnidia-pou-enisxyoun-ti-glossiki-anaptyksi-ton-paidion>

http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=463520&partId=1&searchText=phaedra&images=true&page=1

<http://www.flowmagazine.gr/article/view/oi-sygekrouseis-ton-paidion-kai-o-rolos-ton-gonion/category/personal-development>

<http://www.flowmagazticle/view/paidiko-paixnidi/category/personal-development>

<http://www.in2life.gr/home/child/article/144483/paidika-parti-h-kalyterh-meraths-zohs-toys.html>

<http://www.mama365.gr/17013/5-apithana-peiramata-gia-paihni-di-kai-mathhsh.html>

<http://www.mitrikosthilasmos.com/2015/11/to-paixnidi-symvallei-stin-anaptyxi-tou-paidiou.html>

<http://www.montessori.gr/προσχολικη-εκπαιδευση-montessori-gr>

<http://www.namuseum.gr/object-month/2011/dec/dec11-gr.html>

http://www.namuseum.gr/object-month/2011/feb/feb11_4752-gr.html

<http://www.namuseum.gr/object-month/2011/oct/oct11-gr.html>

https://greektoys.org/ancient_greek_toys_pictures/#jp-carousel-1147

https://greektoys.org/ancient_greek_toys_pictures/#jp-carousel-1142

<https://greektoys.org/astragali/>

<https://www.alfavita.gr/arhron/vrefonipiokomos-sta-ekpaideytiria-mpoyga-sti-kalamata>

<https://www.dreamstime.com/stock-photo-family-playing-toys-attic-playroom-portrait-image59872538>

<https://www.juniorsclub.gr/ta-katallila-pechnidia-apo-1-eos-3-eton/>

http://raisingchildren.net.au/articles/pip_tummy_time.html

www.education.com/reference/article/importance-play--social-emotional/

<http://www.clipartkid.com/girl-playing-with-clay-clipart-girl-playing-with-clay-clip-art-4aO06Z-clipart/><https://www.ecokidscanada.com/products/hape-first-pounder>

<http://www.plasisworld.gr/logotherapeia.php?timicat1=96574&timicat2=0&timicat3=0&timicat4=0&timicat5=0&timicat6=0&timicat7=0>

<https://axiswholesaletoys.wordpress.com/2016/10/11/emotiblocks-encouraging-kids-to-learn-about-feelings-and-emotions-through-play/>

http://fr.123rf.com/photo_8329115_illustration-of-a-kid-hosting-a-puppet-show.html

<https://www.juniorsclub.gr/i-simasia-tou-pechnidiou-sti-zoi-ton-pedion-apo-ti-nipiagogo-tou-juniorsclub-gr/>

http://www.eulegein.net/Pages/exikoivsh_me_to_omadiko_pehndi.aspx

<http://www.easternct.edu/cece/mathematics/>

<http://www.weppinguca.org.au/event-items/playgroup/>