



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***«ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:  
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»***



Σπουδάστριες: Παπαδοπούλου Πελαγία Α.Μ. 11667  
Μαμματά Καλλιόπη Α.Μ. 12152  
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Ρέντζου Κωνσταντίνα

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2013**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διάθεση για παιχνίδι δίνει μια σημαντική εικόνα για την προσωπικότητα του παιδιού, για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του και αποτελεί απάντηση στην ανάγκη να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα στα παιδιά που το έχουν ανάγκη. Γι' αυτό το λόγο μια πληθώρα ερευνητών στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνήσει την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε όλες τις διαστάσεις της. Για την αξιολόγηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε το Children's Playful Scale (CPS) στην ελληνική του έκδοση, που συμπληρώθηκε από τέσσερις παιδαγωγούς για 60 παιδιά στις πόλεις της Καστοριάς και της Αθήνας. Η διάσταση της παιγνιώδους συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει το δείγμα της έρευνας μας είναι ο νοητικός αυθορμητισμός. Καθώς, πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι τομείς ανάπτυξης του παιδιού αλληλοσυσχετίζονται, οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν και να εκμεταλλεύονται αυτές τις σχέσεις και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσονται σε μέγιστο βαθμό σε όλους τους τομείς.

**«ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ  
ΠΑΙΓΝΙΔΙΩΔΟΥΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»**

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Περίληψη.....	i
Πίνακας Περιεχομένων.....	ii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1

**ΜΕΡΟΣ Ι**

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:«Εννοιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού».....</b>	<b>3</b>
1.1 Εισαγωγή.....	3
1.2 Ορισμοί παιχνιδιού.....	3
1.3 Χαρακτηριστικά παιχνιδιού.....	6
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: « Θεωρίες για το παιχνίδι».....</b>	<b>11</b>
2.1 Εισαγωγή.....	11
2.2 Παραδοσιακές θεωρίες.....	11
2.2.1 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας.....	12
2.2.2 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ».....	13
2.2.3 Η θεωρία του αταβισμού ή του προγονισμού.....	13
2.2.4 Η θεωρία της προπαρασκευής εξασκήσεως.....	14
2.2.5 Η ψυχαναλυτική θεωρία.....	14
2.2.6 Η θεωρία της ανάπαυσης.....	15
2.2.7 Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης.....	16
2.2.8 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης.....	16
2.2.9 Η θεωρία του Winnicot.....	16
2.2.10 Η θεωρία του Froebel.....	17
2.2.11 Η θεωρία της Montessori.....	18
2.3 Νεότερες θεωρίες για το παιχνίδι.....	19
2.3.1 Η θεωρία της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης.....	19

2.3.2 Η θεωρία του Vygotsky.....	22
2.4 Θεωρίες παιγνιώδους συμπεριφοράς.....	24
2.4.1 Η θεωρία της Libermann για την παιγνιώδη συμπεριφορά.....	25
2.4.2 Η θεωρία της Barnett για την παιγνιώδη συμπεριφορά.....	25
2.4.3 Η θεωρία του Bundy για την παιγνιώδη συμπεριφορά.....	26
2.4.4 Η θεωρία του Cooper για την παιγνιώδη συμπεριφορά.....	27
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Τα είδη του παιχνιδιού».....</b>	<b>29</b>
3.1 Εισαγωγή.....	29
3.2 Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με την ηλικία.....	29
3.2.1 Μοναχικό παιχνίδι.....	30
3.2.2 Παράλληλο παιχνίδι.....	30
3.2.3 Ομαδικό παιχνίδι.....	31
3.3 Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με το στόχο τους.....	31
3.3.1 Παιχνίδια άσκησης.....	32
3.3.2 Συμβολικά παιχνίδια.....	33
3.3.3 Παιχνίδια κανόνων.....	33
3.3.4 Παιχνίδια με αντικείμενα.....	34
3.3.5 Θεατρικό παιχνίδι.....	34
3.3.6 Παιχνίδια με Η/Υ.....	35
3.3.7 Πνευματικά παιχνίδια.....	35
3.3.8 Κοινωνικά παιχνίδια.....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Η συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού».....</b>	<b>37</b>
4.1 Εισαγωγή.....	37
4.2 Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη.....	39
4.3 Παιχνίδι και κοινωνική ανάπτυξη.....	42
4.4 Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη.....	45
4.5 Παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη.....	46

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας».....</b>	<b>50</b>
5.1 Εισαγωγή.....	50
5.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας.....	51
5.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	51
5.2.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού .....	53
5.2.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	54
5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	54
5.4 Καθορισμούς πληθυσμού – Δείγμα .....	56
5.4.1 Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών .....	56
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Τα αποτελέσματα της έρευνας».....</b>	<b>57</b>
6.1 Εισαγωγή.....	57
6.2 Παιγνιδιώδης συμπεριφορά των παιδιών.....	57
6.3 Νοητικός αυθορμητισμός.....	58
6.4 Κινητικός αυθορμητισμός.....	59
6.5 Κοινωνικός αυθορμητισμός.....	60
6.6 Αίσθηση του χιούμορ.....	61
6.7 Εκδήλωση χαράς.....	61
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων».....</b>	<b>63</b>
7.1 Εισαγωγή.....	63
7.2 Η παιγνιδιώδης συμπεριφορά των παιδιών .....	63
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: «Συμπεράσματα».....</b>	<b>67</b>
8.1 Εισαγωγή.....	67
8.2 Συμπεράσματα .....	67
8.3 Εισηγήσεις.....	69
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>71</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έννοια του παιχνιδιού είναι απόλυτα συνηφασμένη με τη φύση του παιδιού αφού αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του. Σύμφωνα με τον Piaget (βρέθηκε στο Schwabe & Unkefer, 2008) το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα πλήθος ευκαιριών για αλληλεπίδραση με τα υλικά που βρίσκονται στο περιβάλλον του, με σκοπό να το εξερευνήσει και να οικοδομήσει μόνο του τη γνώση για τον κόσμο που το περιβάλλει.

Όσον αφορά την παιγνιώδη συμπεριφορά, είναι γνωστό ότι είναι χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των παιδιών (Rentzou, 2012). Αυτή η έμφυτη τάση οδηγεί τα παιδιά να αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, να δημιουργούν μυθοπλαστικούς χαρακτήρες και να αποκτούν μια ελευθερία ρόλων χωρίς εξωτερικές επιδράσεις (Ζαχοπούλου, 2003· Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Ωστόσο, ένα θέμα που έχει τόσο πολύ σημασία για τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Το θέμα της παρούσας πτυχιακής εργασίας αφορά το παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών. Βασικός στόχος της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το θεωρητικό, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και το ερευνητικό μέρος, που αποτελείται επίσης από τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης και αποσαφήνισης της έννοιας του παιχνιδιού αλλά και της έννοιας της παιγνιώδους συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, τα οποία το διαχωρίζουν από άλλες δραστηριότητες. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παραδοσιακές και οι νεότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι και την παιγνιώδη συμπεριφορά. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα είδη του παιχνιδιού και οι υποκατηγορίες του. Γίνεται, επίσης, λεπτομερής περιγραφή για να κατανοήσουμε καλύτερα τη συμβολή του κάθε είδους στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συμβολή του παιχνιδιού στους διάφορους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Μέσα από το υποκεφάλαιο αυτό διαφαίνεται ότι το παιχνίδι συμβάλλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού χωρίς βέβαια να αποτελεί το μοναδικό αναπτυξιακό μέσο.

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας ξεκινάει με το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το χρονικό συλλογής του υλικού, τα μέσα συλλογής δεδομένων και το δείγμα των παιδιών και των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας που αφορούν την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και όλες τις διαστάσεις της αναλυτικά. Στο έβδομο κεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας και γίνεται συσχετισμός των αποτελεσμάτων μας με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Τέλος στο όγδοο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας ενώ διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικά με το θέμα που θα συμπληρώσουν τις ήδη υπάρχουσες, αλλά θα επεκταθούν και σε συσχετίσεις με άλλα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η οικογένεια.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα της πτυχιακής μας εργασίας την Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, που χωρίς την καθοδήγηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση της, η συγγραφή της παρούσας εργασίας θα ήταν ανέφικτη. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη διεύθυνση και το προσωπικό των παιδικών σταθμών, που χωρίς την έγκριση και τη συνεργασία τους, στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ερευνητική μας προσπάθεια.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: «Εννοιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού και της παιγνιώδους συμπεριφοράς»**

## **1.1 Εισαγωγή**

Σε όλους μας είναι γνωστό πως το παιχνίδι αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αλλά και την κύρια απασχόληση του παιδιού (Κοτσαλίδου, 2011). Η έννοια του παιχνιδιού είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη φύση του παιδιού, αφού και η ετυμολογική προέλευση των δυο λέξεων προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη παις (Κοτσαλίδου, 2011). Για το λόγο αυτό, οι ελεύθερες ή οι κατευθυνόμενες δραστηριότητες έχουν μεγάλη σημασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλα αυτά, οι δραστηριότητες με παιχνίδια εκτιμώνται με διαφορετικό τρόπο, καθώς άλλοι βλέπουν μια ανοιχτή απασχόληση στο παιχνίδι, ενώ άλλοι το αντιμετωπίζουν ως ένα πεδίο πειραματισμού, όπου αναπτύσσονται απεριόριστες δυνατότητες μάθησης (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Επειδή ακριβώς οι απόψεις δίστανται, ανατρέχοντας κανείς στη συναφή βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός για το παιχνίδι (Stagnitti, 2004). Το γεγονός ότι το παιχνίδι από τη φύση του δεν εξυπηρετεί κάποιον συγκεκριμένο σκοπό δεν σημαίνει ότι δεν είναι μια παραγωγική δραστηριότητα. Αντίθετα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί αποκτά πολλές και ποικίλες δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα κατανοεί πολλά πράγματα, τα οποία στη συνέχεια μπορεί να τα εφαρμόσει σε άλλες καταστάσεις (Δημητρίου-Χαντζηγεοφύτου, 2001). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε παιχνίδι διαθέτει τέσσερα ουσιαστικά χαρακτηριστικά (σκέψη, γνωστικό περιεχόμενο, τρόπο και κανόνες), καθώς και πληθώρα δευτερεύοντα χαρακτηριστικά (Κοτσαλίδου, 2001).

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης και αποσαφήνισης της έννοιας του παιχνιδιού αλλά και της έννοιας της παιγνιώδους συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, τα οποία είθισται να χρησιμοποιούνται προκειμένου το παιχνίδι να οριστεί και να διακριθεί από άλλες δραστηριότητες.

## **1.2 Ορισμοί παιχνιδιού και παιγνιώδους συμπεριφοράς**

Η βιβλιογραφική αναδίφηση καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός για το τι συνιστά παιχνίδι, καθώς πρόκειται για μια έννοια η οποία είναι



δύσκολο να οριστεί. Ωστόσο, κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να δώσουν κάποιον ορισμό για το παιχνίδι χρησιμοποιώντας πολλά από τα χαρακτηριστικά του (Stagnitti, 2004· Wilson, 2010· Warner, 2008).

Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του παιχνιδιού είναι ότι το παιχνίδι αποτελεί μια εσωτερική προδιάθεση των παιδιών να αλληλεπιδράσουν μέσα στο περιβάλλον και να έρθουν αντιμέτωπα με διαφορές εμπειρίες (Barnet, 1991a· Liberman, 1965 · Schwartzman, 1978 · Singer & Singer, 1978 · 1980 · Trevas et al., 2003b).

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το παιχνίδι είναι «...μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους, με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους» (σ. 172).

Ο Bundy (2001· βρέθηκε στο Stagnitti, 2004) περιέγραψε το παιχνίδι ως μια συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται, η οποία ελέγχεται από εσωτερικά κίνητρα και είναι ελεύθερη από περιορισμούς.

Ο Κάππας (2005) ορίζει το παιχνίδι «ως μέσο με το οποίο το παιδί επιβεβαιώνει τον ίδιο του τον εαυτό, την ίδια του την ύπαρξη» (σ. 19), καθώς μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού έρχεται η άμεση επιτυχία, στο κατόρθωμα της στιγμής. Το παιδί αρέσκεται να παίζει με αφηρημένο υλικό. Χρησιμοποιεί για παράδειγμα ξύλινους κύβους για να κατασκευάσει έναν πύργο. Για το παιδί δεν έχει σημασία το υλικό αλλά η διαδικασία κατασκευής του πύργου που όταν το επιτύχει θα είναι δικό του έργο. Έτσι το παιδί εξασφαλίζει αυτοπεποίθηση, δίχως την οποία δεν υπάρχει αυτοεπιβεβαίωση (Κάππας, 2005).

Η Wilson (2010) ορίζει το παιχνίδι «ως ένα σύνολο συμπεριφορών που επιλέγονται ελεύθερα από το παιδί και κατευθύνονται από εσωτερικά κίνητρα, είναι μια διαδικασία και όχι προϊόν» (σ. 5), ενώ οι Bergen & Fromberg (2009) ορίζουν το παιχνίδι «ως μια εθελοντική και αυτό-οργανωμένη διαδικασία, όπου τα παιδιά επιλέγουν τότε και με τι θα παίξουν» (σ. 427).

Ο Froebel (1907· βρέθηκε στο Lin Yen-Chun, 2010) έχει ορίσει το παιχνίδι «ως την πιο αγνή και πνευματική δραστηριότητα του ανθρώπου, που του δίνει χαρά, ελευθερία και ευχαρίστηση» (σ. 1). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Piaget (1951· βρέθηκε στο Yen-Chun Lin, 2010), το παιχνίδι θεωρείται ως «μια προσαρμοστική συμπεριφορά που διευκολύνει τη σκέψη και τη γνώση των παιδιών με τη συμμετοχή τους σε διάφορα είδη παιχνιδιού» (σ. 1).

Από τη μεριά της, η Καραμανιάν (2000), ορίζει το παιχνίδι «ως μια αυτοσχέδια δραστηριότητα, η οποία συνιστά απόλαυση, και πολλές φορές δεν έχει φανερό στόχο» (σ. 86).

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω ορισμούς, η σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει επιβεβαιωθεί καθώς, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Trevlas et al., 2003a), αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και τα ωθεί να συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αλληλεπιδρώντας με τους άλλους ή μεμονωμένα. Σύμφωνα με τον Piaget (βρέθηκε στο Schwabe & Unkefer, 2008) το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα πλήθος ευκαιριών για αλληλεπίδραση με τα υλικά που βρίσκονται στο περιβάλλον του, με σκοπό να το εξερευνήσει και να οικοδομήσει μόνο του τη γνώση για τον κόσμο που το περιβάλλει. Έτσι, καθώς το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες εμπειρίες, διευκολύνεται η μάθηση μέσω μιας ευχάριστης διαδικασίας (Schwabe & Unkefer, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Huizinga (Κάππας, 2005· Χαντζηχαρίστος, 2010) το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό και έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, δηλαδή ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι. Ταυτόχρονα, όμως, ορίζει το παιχνίδι «ως μια έκφανση και λειτουργία του ίδιου του πολιτισμού και όχι απλώς κάτι που παρατηρείται στη ζωή του παιδιού. Το παιχνίδι είναι μια ιδιαίτερη μορφή δραστηριότητας και αποτελεί καθοριστικό χαρακτηριστικό της αυθόρμητης ευαισθησίας» (Cattanach, 2003 σ. 168).

Όσον αφορά την παιγνιώδη συμπεριφορά, είναι γνωστό ότι είναι χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των παιδιών (Rentzou, 2012). Πολλοί ερευνητές μελετούν το παιχνίδι των παιδιών ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ως προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με έναν ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας (Boyer, 1997· βρέθηκε στο Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Αυτή η έμφυτη τάση οδηγεί τα παιδιά να αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, να δημιουργούν μυθοπλαστικούς χαρακτήρες και να αποκτούν μια ελευθερία ρόλων χωρίς εξωτερικές επιδράσεις (Ζαχοπούλου, 2003· Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Η παιγνιώδης συμπεριφορά ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας μελετήθηκε διεξοδικά πρώτα από την Lieberman (1965) και μετά από τη Barnet (1990· 1991b).

Η Barnet (1991b) υποστηρίζει ότι: «παιγνιώδης συμπεριφορά είναι το σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών (κινητικών, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, χιούμορ), τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, και το καθένα συνεισφέρει στη

διαμόρφωση ενός τελικού προφίλ συμπεριφοράς και έκφρασης» (Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008 σ. 2). Η παιγνιώδης συμπεριφορά συνίσταται, σύμφωνα με την Barnett (1991b) από πέντε διαστάσεις, οι οποίες είναι: α) κινητικός αυθορμητισμός, β) κοινωνικός αυθορμητισμός, γ) γνωστικός αυθορμητισμός, δ) αίσθηση του χιούμορ, ε) εκδήλωση χαράς (Ζαχοπούλου, 2003).

Ο Bundy (1997· βρέθηκε στο Rentzou, 2012), υποστηρίζει ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι η συνεισφορά των παιδιών στο παιχνίδι, η οποία ορίζεται ως σχέση μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος, ενώ ο Cooper (2000· βρέθηκε στο Rentzou, 2012), διατυπώνει την άποψη ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι το ατομικό στυλ παιχνιδιού που έχει το κάθε παιδί.

Συνάμα, σύμφωνα με την Cornelli Sanderson (2010), η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι η κινητική έκφραση του παιδιού, με την οποία ελεύθερα και ευχάριστα μπορεί να συνδεθεί και να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του. Τέλος, ο Youel (2008· βρέθηκε στο Rentzou, 2012), υποστηρίζει την άποψη ότι εκτός του ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά αναφέρεται στην απόλαυση, στη διασκέδαση και στην ψυχαγωγία, περιλαμβάνει, επίσης, μια κατάσταση του νου στην οποία ένα άτομο μπορεί να κάνει ευέλικτες σκέψεις, να αναλάβει κινδύνους και να σκεφτεί δημιουργικά.

Όπως τονίζει η Rentzou (2012) εξετάζοντας τους παραπάνω ορισμούς της παιγνιώδους συμπεριφοράς βλέπουμε ότι υπάρχουν δυο διαφορετικές προσεγγίσεις για αυτήν. Από τη μια πλευρά ότι είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και από την άλλη πλευρά ότι εξαρτάται από το περιβάλλον (Rentzou, 2012).

### **1.3 Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού**

Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι μια μικρογραφία της ζωής. Τα παιδιά παίζοντας διασκεδάζουν αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν κανόνες οι οποίοι θα τους βοηθήσουν στη μελλοντική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο ως ενήλικες. Το παιχνίδι με τη ζωή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, γι' αυτό και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως και οι κανόνες του ποικίλλουν έτσι ώστε το παιδί με κάθε επιλογή παιχνιδιού αντιγράφει και κάτι από τον κόσμο των μεγάλων το εμπλουτίζει με τη φαντασία του και μας δείχνει τις ικανότητες του αλλά και τον εσωτερικό του κόσμο (Κοτσαλίδου, 2011· Νικολακάκη και συν., 2009). Στόχος αυτού του υποκεφαλαίου είναι να αναφερθούμε λεπτομερώς στα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού που μας

βοηθάνε να διακρίνουμε το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες διότι, όπως έχουμε αναφέρει και προηγουμένως, δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός για το τι συνιστά παιχνίδι.

Το παιχνίδι εκδηλώνεται άλλοτε ως ασχολία μεμονωμένη και ατομική και άλλοτε ως ασχολία πολυπρόσωπη και ομαδική. Αν και φαινομενικά το παιχνίδι παρουσιάζεται ως ασχολία άσκοπη, χωρίς εμφανείς σκοπούς, στην πραγματικότητα, κρύβει σπουδαίους στόχους αφού ικανοποιεί βαθύτερες, βιολογικές και ψυχικές ανάγκες. Το παιχνίδι είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι αντιλαμβάνεται καλύτερα τη ζωή. Παίζοντας βρίσκεται στο δικό του κόσμο ο οποίος τοποθετείται μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας. Με το παιχνίδι το παιδί εκδηλώνει τις ικανότητες του και τον εσωτερικό του κόσμο (Μετοχιανάκης, 2000, σ. 415).

Το παιχνίδι διαφέρει σημαντικά από την εργασία και τις άλλες μορφές δραστηριότητας, γιατί το παιδί παίζοντας δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η φανταστική κατάσταση αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού κατά την προσχολική, κυρίως, ηλικία, ενώ παλιότερα θεωρούσαν ότι αποτελούσε χαρακτηριστικό μόνο κάποιων υποκατηγοριών παιχνιδιού. Δεν είναι λίγες η φορές που βλέπουμε ένα παιδί να μιμείται ένα ζώο, αναπαράγοντας ήχους ή περπατώντας στα τέσσερα (Vygotsky, 1997). Είναι γνωστό ότι η ανάπτυξη των παιχνιδιών που έχουν κανόνες, εμφανίζεται προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας και συνεχίζεται κατά τη σχολική ηλικία. Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το προσχολικό παιχνίδι και διαπίστωσαν ότι πρόκειται για φανταστική κατάσταση που εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς, ακόμα κι αν αυτό δεν ορίζεται εξαρχής. Για παράδειγμα, όταν το κορίτσι, έχοντας την κούκλα του για παιδί, υποδύεται τη μητέρα, υιοθετεί κανόνες μητρικής συμπεριφοράς. Επομένως, η αντίληψη ότι το παιδί συμπεριφέρεται σε μια φανταστική κατάσταση χωρίς κανόνες, άλλες φορές ισχύει και άλλες όχι (Κερεντζής, 2010).

Πρωταρχικό κίνητρο του παιχνιδιού είναι η εσωτερική ανάγκη που νιώθει το παιδί για να χαρεί, να ψυχαγωγηθεί, να διασκεδάσει. Θέλει να χαρεί τη ζωή και να τη γνωρίσει μέσω του παιχνιδιού (Αντωνιάδης, 1994). Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία να κατανοήσει τον κόσμο να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του με κοινωνικό τρόπο, να εκφραστεί, να αναπτύξει την ικανότητα του συμβολισμού, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του. Το παιχνίδι αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για

την ομαλή εξέλιξη του παιδιού και τη φυσιολογική του προσαρμογή στη μετέπειτα ζωή (Μετοχιανάκης, 2000 σ. 45).

Το παιδί αναμιγνύεται αυθόρμητα και ενεργά στο παιχνίδι τη στιγμή που εκείνο θέλει και όχι επειδή κάποιος του το επιβάλλει. Το παιχνίδι είναι πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης. Ακόμη και όταν τα σημάδια της ευχαρίστησης δεν είναι έκδηλα η δραστηριότητα αυτή δίνει ικανοποίηση ενώ η ενίσχυση για το παιδί προέρχεται από την δραστηριότητα και όχι από κάποιο εξωτερικό κίνητρο. Το παιχνίδι διέπεται από εσωτερικούς κανόνες που επιλέγει το ίδιο το παιδί, οι οποίοι καθορίζονται κατά τη διάρκεια του και μπορεί να διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις διαθέσεις των παιδιών. Παραδείγματος χάρη όταν ένα παιδί παίζει με μια κούκλα δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες αλλά υπάρχει συνήθως μια «σιωπηρή συμφωνία» ανάμεσα τους (Garvey 1977· βρέθηκε στο Δημητρίου-Χαντζηνεοφύτου, 2001).

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά και Οικονομίδη (2004) το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο το οποίο ικανοποιεί τις κινητικές, πνευματικές και ψυχικές ανάγκες του παιδιού και οδηγεί στη κατάκτηση όλων των μορφωτικών στόχων. Είναι η μόνη εκπαιδευτική εργασία στην οποία εκπληρώνονται όλες οι ανάγκες αγωγής του παιδιού. Αυτός είναι ο λόγος που πρέπει κάθε δραστηριότητα να παίρνει παιγνιώδη χαρακτήρα, για να παρασύρει φυσιολογικά, αυθόρμητα και αβίαστα όλες τις δυνάμεις του παιδιού.

Ένας από τους πρώτους που ορίζουν κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού στο παιχνίδι είναι η Lieberman (1965· βρέθηκε στο Trevlas et al., 2003b), η οποία υποστηρίζει πως κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού προσδιορίζονται κάποια χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η Lieberman υποστήριξε πως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί:

- χρησιμοποιεί τις σωματικές του κινήσεις.
- είναι κοινωνικό με τα άλλα παιδιά και αλληλεπιδρά μαζί τους, συνεργάζεται, δείχνει σεβασμό, μοιράζεται πράγματα μαζί τους.
- είναι δημιουργικό καθώς αλλάζει συνεχώς ρόλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή χρησιμοποιεί συμβατικά αντικείμενα.
- εκφράζει τον ενθουσιασμό του, τη χαρά που νιώθει όταν παίζει, και τη διασκέδασή του.
- αναπτύσσει το χιούμορ του κάνοντας αστεία με τους συμπαίκτες του ή καθώς διηγείται μια αστεία ιστορία (Trevlas, et al., 2003b· Ζαχοπούλου, 2003).

Συνάμα, όπως τονίζει η Κοτσαλίδου (2011) όλα τα είδη παιχνιδιών έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Αυτά είναι : α ) σκέψη (ιδέα)· β ) γνωστικό περιεχόμενο γ ) τρόπος (συγκεκριμένες ενέργειες από την πλευρά των παιχτών)· και δ ) κανόνες.

Κάθε παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί διδακτικό, γιατί ακόμα και το πιο απλό, περιέχει αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, κάθε παιχνίδι βασίζεται σε μια ιδέα (να κάνουν κάτι τα παιδιά), έχει περιεχόμενο (κάνουν κάτι για κάποιο σκοπό για παράδειγμα τρέχουν να πιάσουν κάποιο φίλο τους), παίζεται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (όπως με δεμένα μάτια) και τέλος σε κάθε παιχνίδι υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί από τους μικρούς παίκτες (Κοτσαλίδου, 2011). Με το παιχνίδι το παιδί δημιουργεί μόνο του το πλαίσιο δράσης που έχει νόημα και σημασία για το ίδιο. Θέτει κανόνες και τους ακολουθεί πιστά, ανακαλύπτει την ηθική με δικό του βιωματικό τρόπο, προβληματίζεται και προτείνει λύσεις για θέματα που προκύπτουν ανάμεσα στην ομάδα (Τσιαντζή, 1998).

Και ο Stagnitti (2004) θεωρεί ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που θεωρούνται βασικά συστατικά του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν:

- Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, δεν έχει εξωτερικούς σκοπούς, τα κίνητρα του είναι εσωτερικά.
- Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εκούσιο δεν είναι υποχρεωτικό και επιλέγεται αυθόρμητα από τον παίκτη.
- Το παιχνίδι είναι πηγή χαράς και απόλαυσης.
- Ο παίκτης πρέπει να συμμετέχει ενεργά . Ένας παθητικός δεκτής που απλώς παρατηρεί το παιχνίδι, δε μπορεί να θεωρηθεί παίκτης.
- Η διαδικασία του παιχνιδιού είναι η προσωπική και ιδιωτική πραγματικότητα του παιδιού. Οτιδήποτε συμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναπαριστά την πραγματικότητα του, εκείνη τη στιγμή.
- Το παιχνίδι βοηθά πολλές φορές τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους και τα προβλήματα που μπορεί να έχουν.
- Τέλος, το παιχνίδι είναι μη κυριολεκτικό επιτρέπει στα παιδιά να ξεφύγουν από τους περιορισμούς της καθημερινής ζωής και να πειραματιστούν με νέες εμπειρίες (Stagnitti, 2004).

Ο Scheueri (1986· βρέθηκε στο Cattnach, 2003) αφού εξέτασε μερικές φαινομενολογικές πτυχές του παιχνιδιού, υποστήριξε ότι αυτό που η γλώσσα μας

αποκαλεί παιχνίδι είναι μια τυπική μορφή κίνησης, που μπορεί να χαρακτηρίζεται από ποικίλες ιδιότητες. Έτσι, σύμφωνα με αυτόν το παιχνίδι:

- Είναι μια χωρίς προσπάθεια κίνηση πάνω, κάτω, μπρος, πίσω.
- Είναι ελεύθερο από εξωτερικούς περιορισμούς
- Είναι συναρπαστικό και ελκυστικό από μόνο του λόγω των εσωτερικών του εντάσεων, της αβεβαιότητας που εμπεριέχει και της ανοιχτής φύσης του.
- Εκπληρώνεται μέσω της παρουσίας με μια τάση προς το άπειρο.
- Απέχει από τη συνήθη πραγματικότητα σε μεταφορικό και συμβολικό επίπεδο

Συνοπτικά, το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που επιλέγεται ελεύθερα από το παιδί και σε καμιά περίπτωση δεν είναι υποχρεωτικό (Stagnitti, 2004). Το παιχνίδι είναι εξαντλητική εργασία για το παιδί, ενώ του αρέσει, το κουράζει και το διαπαιδαγωγεί ταυτόχρονα. Το παιδί εργάζεται για να εργαστεί και ότι εμείς ονομάζουμε παιχνίδι αυτό το ζει ως έντονη εργασία (Κοτσαλίδου, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: «Θεωρίες για το παιχνίδι και για την παιγνιώδη συμπεριφορά»**

### **2.1 Εισαγωγή**

Το παιχνίδι αποτελεί την πλέον αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού, στην οποία κυριαρχεί η φαντασία. Το παιδί καταρχήν μιμείται και μετά δημιουργεί. Μιμείται τα πρόσωπα και τις πράξεις εκείνων οι οποίοι αποτελούν το περιβάλλον του, ενώ στη συνέχεια επινοεί δικά του παιχνίδια. Θεωρείται η βασικότερη μορφή ενεργητικότητας του παιδιού και βασικός συντελεστής της πνευματικής του εξέλιξης (Αντωνιάδης, 1994).

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού, πολλοί επιστήμονες και θεωρητικοί έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διάφορες θεωρίες για το παιχνίδι. Οι θεωρίες αυτές επιχειρούν να δώσουν μια καθαρά βιολογική εξήγηση στην ανάγκη του ανθρώπου να παίζει. Το κύριο στοιχείο τους είναι ότι παίζουμε για να διατηρήσουμε ή να καταναλώσουμε ενέργεια. Σχεδόν όλες οι παραδοσιακές θεωρίες για το παιχνίδι επηρεάστηκαν από τις απόψεις του Δαρβίνου. Με την έναρξη, όμως, του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι επιστήμες και ιδιαίτερα η ψυχολογία, εξελίχθηκαν, ώστε να έχουμε νέες απόψεις και σχολές. Οι σύγχρονες θεωρίες αναφέρουν ότι το παιχνίδι ξεκουράζει και ψυχαγωγεί το παιδί περισσότερο από την απόλυτη ανάπαυση, ενισχύει την υγεία του και το καθιστά εύθυμο και ζωνρό (Αντωνιάδης, 1994).

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι παραδοσιακές και οι σύγχρονες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι, αλλά και για την παιγνιώδη συμπεριφορά, ποιοι τις υποστήριξαν και τι πίστευαν οι ίδιοι αναφορικά με την επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και πορεία του παιδιού.

### **2.2 Παραδοσιακές θεωρίες για το παιχνίδι**

Στα πλαίσια των παραδοσιακών θεωριών γίνεται προσπάθεια καθορισμού της βιολογικής λειτουργίας του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρίες αυτές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανάγκη του ανθρώπου να παίζει, δίνοντας μια καθαρά βιολογική ερμηνεία. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διατήρηση ή η κατανάλωση ζωτικής ενέργειας κατά το παιχνίδι. Σχεδόν όλες αυτές οι θεωρίες επηρεάστηκαν από τη θεωρία της "φυσικής επιλογής" του Δαρβίνου (Αντωνιάδης, 1994· Carvey, 1990).



Η θεωρία της φυσικής επιλογής, αποτέλεσε επανάσταση στην ανθρώπινη σκέψη. Σύμφωνα με τον Δαρβίνο (Cole & Cole, 2002a), η εξέλιξη οφείλεται κατά κύριο λόγο στη δράση της φυσικής επιλογής. Αν ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν μεγαλύτερη καταλληλότητα ως προς το περιβάλλον, βοηθούν δηλαδή την επιβίωση και την αναπαραγωγή, τότε τα χαρακτηριστικά αυτά θα έχουν αυξημένη αντιπροσώπευση στην επόμενη γενιά. Αν, μάλιστα, η συγκεκριμένη φυσική επιλογή συνεχιστεί επί πολλές γενιές, τα χαρακτηριστικά αυτά θα αποτελέσουν ιδιαίτερο γνώρισμα του είδους. Η θεωρία της φυσικής επιλογής έχει οδηγήσει σήμερα, με τη βοήθεια της γενετικής και την ανακάλυψη του θαυμαστού κόσμου των γονιδίων, στην εξελικτική θεωρία του Νεοδαρβινισμού, που αποτελεί κεντρική και ενοποιητική θεωρία στο πλαίσιο της σύγχρονης βιολογίας (Τούντας, 2007).

Οι σημαντικότερες από τις θεωρίες, που ερμηνεύουν το παιχνίδι από βιολογική σκοπιά, είναι οι εξής: της πλεονάζουσας ενέργειας, της επιτυχίας και της εξάρσεως του εγώ, του αταβισμού, της προπαρασκευής εξασκήσεως, η ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της ανάπαυσης, της υπαρξιακής διέγερσης, της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης, της άμιλλας, καθώς και οι θεωρίες των Winnicott, Froebel και Erickson.

### **2.2.1 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας**

Χαρακτηριστικό της παιχνιδιάρικης συμπεριφοράς, που μοιάζει να είναι παγκόσμιο, είναι η έντονη ζωνρότητα που παρατηρείται στα νεαρά άτομα (ανθρώπους ή ζώα). Ο Spencer (1873· βρέθηκε στο Carvey, 1990), Βρετανός φιλόσοφος και ψυχολόγος του 19ου αιώνα, προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτούς τους θορυβώδεις τύπους του παιχνιδιού, στηριζόμενος στις απόψεις του Schiller (1875· βρέθηκε στο Carvey, 1990), ποιητή και φιλοσόφου του 18ου αιώνα, διατύπωσε τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της υπερβολικής ενεργητικότητας, η οποία συσσωρεύεται (σαν φυσιολογικό προϊόν ενός υγιούς νευρικού συστήματος) στο παιδί και πρέπει να ελευθερωθεί. Η υπεραφθονία ενέργειας διοχετεύεται σε λειτουργίες που φανερώνουν φυσιολογικούς τρόπους συμπεριφοράς, αλλά χωρίς άμεσο στόχο (Carvey 1990· Evans et al., 1997)

Η βάση αυτής της θεωρίας είναι ότι συγκεντρώνεται ενέργεια στον οργανισμό του παιδιού σαν αποτέλεσμα της παρατεταμένης αδράνειάς του και αυτή η πλεονάζουσα ενέργεια πρέπει, με κάποιο τρόπο, να απελευθερωθεί. Το πλεόνασμα

ενέργειας είναι απομεινάρι από το μακρινό παρελθόν, τότε που ο άνθρωπος ήταν κυνηγός-συλλέκτης και χρειαζόταν περισσότερη ενέργεια για να κυνηγά και να πολεμά (Κερεντζής, 2010). Η θεωρία αυτή μπορεί να δικαιολογήσει την επιλογή παιχνιδιών με ζωηρότερες ενέργειες, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι, ούτε να δικαιολογήσει πιο πολύπλοκα παιχνίδια.

### **2.2.2 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ»**

Κατά τον Janet (βρέθηκε στο Αντωνιάδης, 1994), το παιχνίδι χρησιμεύει για να δώσει στο παιδί, με ελάχιστη προσπάθεια, το συναίσθημα της χαράς, το οποίο συνοδεύει τις επιτυχίες. Οι θριάμβοι της ζωής, συμπεριλαμβανομένων και των θριάμβων του σχολικού βίου, είναι σπάνιοι και εξασφαλίζονται με μεγάλη προσπάθεια. Τέτοιες επιτυχίες, στην καθημερινή του ζωή και στο σχολείο, είναι σπάνιες ή εξασφαλίζονται με κόπο. Αντίθετα, το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να βιώσει την επιτυχία χωρίς μεγάλη προσπάθεια.

Ο Γάλλος ψυχολόγος Chateau (βρέθηκε στο Αντωνιάδης, 1994) αναφέρει ότι το παιδί με το παιχνίδι επιζητεί να επιβεβαιώσει το «Εγώ», να δοκιμάσει τις δυνατότητες του και να φτάσει όσο το δυνατό νωρίτερα στο επίπεδο των μεγαλύτερων (Αντωνιάδης, 1994).

### **2.2.3 Η θεωρία του αταβισμού ή του προγονισμού**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι δεν αποτελεί λειτουργία ωφέλιμη για το άτομο αλλά για το ανθρώπινο είδος. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον περίφημο νόμο του Hackel, σύμφωνα με τον οποίο κάθε ζώο, κατά την εμβρυολογική του κατάσταση, από το ωάριο μέχρι τον οριστικό σχηματισμό του, περνά απ' όλα τα διαδοχικά βιολογικά στάδια που πέρασαν και οι πρόγονοί του. Σύμφωνα με τον Hall (βρέθηκε στο Κάππας, 2005), το παιδί κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του, φέρνει μέσω του παιχνιδιού, πάλι στην επικαιρότητα όλη την προηγούμενη εμπειρία του είδους του, δηλαδή του ανθρώπινου γένους. Επαναλαμβάνει, επομένως, τις διάφορες φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης. Ο Hall υποστηρίζει ότι το παιδί, με το παιχνίδι, επαναλαμβάνει την ιστορία της φυλής του, δηλαδή περνά από μια σειρά σταθμών από την οποία πέρασε η φυλή του από την εμφάνιση της ως σήμερα (Κάππας, 2005).

#### **2.2.4 Η θεωρία της προπαρασκευής εξασκήσεως**

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Karl Gross (1898-1901) (βρέθηκε στο Κάππας, 2005), ο οποίος αρχικά ενδιαφέρθηκε για το παιχνίδι των ζώων και στη συνέχεια για το παιχνίδι των ανθρώπων καθώς το συσχέτισε με την ανάπτυξη της αισθητικής στον άνθρωπο (Αντωνιάδης, 1994). Ο Gross (βρέθηκε στο Κάππας, 2005) ασχολήθηκε συστηματικά με τα παιχνίδια των ζώων και υποστήριξε ότι το γατάκι παίζει με ένα κομμάτι ύφασμα ή με την ουρά της μητέρας του για να εξασκηθεί, ώστε να μπορεί να πιάνει τα ποντίκια. Έχει, δηλαδή, το παιχνίδι λειτουργική αποστολή, που υπηρετεί την εξέλιξη του είδους και το συνδέει με το γεγονός ότι μόνο στα ανώτερα ζώα, που υπάρχει εξελικτικό στάδιο, παρατηρείται το φαινόμενο του παιχνιδιού (Κάππας, 2005).

Σύμφωνα με τον Gross (βρέθηκε στο Κάππας, 2005) το παιχνίδι έχει τελετουργικό χαρακτήρα. Συμβάλλει στην άσκηση σπουδαίων επιδόσεων και στη διαμόρφωση των σωματικών και πνευματικών λειτουργιών. Ο αντικειμενικός αυτός σκοπός του παιχνιδιού είναι ασυνείδητος για το παιδί. Η ικανοποίηση της ορμής για δράση του δημιουργεί το συναίσθημα της ευχαρίστησης (Ζαχάρης, 1998). Η λειτουργική ευχαρίστηση που συνοδεύει την άσκηση των λειτουργιών, ωθεί το παιδί από επανάληψη σε επανάληψη και θεωρείται ως κινητήριο μοχλός του παιχνιδιού (Κάππας, 2005).

#### **2.2.5 Η ψυχαναλυτική θεωρία**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, που υποστήριξαν ο Freud και ο Erickson, το παιχνίδι ικανοποιεί ορισμένες υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού. Πολλοί ψυχαναλυτές διαβλέπουν στα αναπαραστατικά, κυρίως, παιχνίδια την εξωτερίκευση καταπιεσμένων επιθυμιών και ανικανοποίητων μυστικών τάσεων (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977). Ο Freud και ο Erickson (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977) υποστηρίζουν ότι το παιδί προσπαθεί με το παιχνίδι να αντιμετωπίσει τραυματικές εμπειρίες και να ελέγξει μια κατάσταση, στην οποία υπήρξε παθητικός δέκτης. Το παιχνίδι αποκτά έτσι έναν καθαρτικό ρόλο που βοηθά το παιδί στην άμβλυση των συναισθημάτων φόβου και έντασης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Erickson (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977· Carvey, 1990), το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί μια πολύ σοβαρή υπόθεση. Με το παιχνίδι το παιδί απελευθερώνεται από την εξάρτηση, τους φόβους και τις

αδυναμίες, γνωρίζει την ελευθερία και την πειθαρχία, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί το μέσο με το οποίο μαθαίνει να δέχεται τους κοινωνικούς και πνευματικούς όρους της ομάδας του. Το παιχνίδι είναι μια σοβαρή ενέργεια και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας τέλει παιδαγωγικής διδασκαλίας. Το κύριο έργο του είναι να αναπτύξει ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού. Το παιχνίδι απορροφά απόλυτα το πνεύμα του παιδιού. Η προσοχή του παιδιού βρίσκεται συγκεντρωμένη για μια μεγάλη χρονική διάρκεια. Έτσι, το παιδί αποκτά πρωτοβουλία, φαντασία και ενδιαφέρον. Καμιά ενέργεια δεν απαιτεί επανάληψη, καμιά ενέργεια δεν αναπτύσσει την προσωπικότητα με έναν τρόπο τόσο αξιοσημείωτο. Το παιχνίδι είναι πραγματικά η βασική αρχή της εκπαίδευσης και επιδρά στο πνεύμα, τις συγκινήσεις και το σώμα του παιδιού (Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη, 1977· Carvey, 1990).

Ο Freud (Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη, 1977) από την πλευρά του, κατατάσσει το παιχνίδι στα προϊόντα της φαντασίας και στους εκφραστικούς τρόπους του ασυνείδητου. Με το παιχνίδι αντιμετωπίζονται δυσάρεστες καταστάσεις, γιατί το παιδί μετατρέπει σε ενεργό κατάσταση μια ένταση από την οποία υποφέρει. Κατά τον Freud (Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη, 1977) το παιδί παίζει καταστάσεις της ζωής των μεγάλων, σκηνές στις οποίες είναι ανεξάρτητο, βρίσκει αυτοεπιβεβαίωση και ασκεί εξουσία. Το παιδί σκηνοθετεί με το παιχνίδι του και υποτάσσει καθετί που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε. Η σημασία της κάθαρσης μας επισημαίνει τη μεγάλη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού, καθώς το παιδί μόνο του επιλέγει και οργανώνει το παιχνίδι του (Κυριαζοπούλου-Βαλινάκη, 1977).

### **2.2.6 Η θεωρία της ανάπαυσης**

Ο πρώτος που διατύπωσε αυτή τη θεωρία ήταν ο Αριστοτέλης, ο οποίος μαζί με τον Πλάτωνα, κάνει λόγο για «αυτοφυή παιδιά» (Κάππας, 2005).

Ο Schaller (βρέθηκε στο Κάππας, 2005) κάνει διάκριση μεταξύ πλήρους κόπωσης ολόκληρου του σώματος και μερικής κόπωσης ορισμένων οργάνων. Σύμφωνα με τη θεωρία της ανάπαυσης, το παιχνίδι εκπληρώνει μια λειτουργία ανακούφισης, στην περίπτωση της μερικής κόπωσης. Η θεωρία αυτή ισχύει σε μεγάλο βαθμό για τα παιχνίδια των ενηλίκων, οι οποίοι χαλαρώνουν από την πνευματική τους κόπωση με κινητικά παιχνίδια και από τη σωματική τους κόπωση με πνευματικά παιχνίδια (Κάππας, 2005).

### **2.2.7 Η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης**

Ο Haigis (βρέθηκε στο Κάππας, 2005) δε δέχεται την ερμηνεία του παιχνιδιού ως όρεξη για δραστηριότητα, αλλά αναζητά το υποκειμενικό κέρδος από το παιχνίδι. Το κέρδος αυτό βρίσκεται στο βίωμα της βιολογικής διακινδύνευσης. Το παιδί θεωρεί ολόκληρο τον κόσμο έμψυχο, όπως έμψυχα θεωρεί και τα αντικείμενα με τα οποία παίζει. Η υπαρξιακή διακινδύνευση των παιχνιδιών του, βιώνεται ως διακινδύνευση της δικής του ύπαρξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνεται έντονα την ύπαρξη του. Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής τονίζεται ότι το παιχνίδι είναι πάντα ένα παιχνίδι με τη ζωή (Κάππας, 2005).

### **2.2.8 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης**

Κατά τον Huizinga (1989), ο άνθρωπος είναι «homo ludens», δηλαδή «παίζων άνθρωπος» και ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη τάση του ανθρώπου να παίζει. Οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και τη φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι, ενώ ειδικά ο χορός αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού (Huizinga, 1989, σ. 244). Όπως παρατηρεί ο Huizinga (1989) «οι λαοί που έχουν έντονο και πολύπλευρο «ένστικτο» παιχνιδιού έχουν και διάφορες ξεχωριστές εκφράσεις για τη δραστηριότητα του παιχνιδιού» (σ. 51-52). Ο Huizinga (1989) υποστηρίζει πως το παιχνίδι στις απλούστερες μορφές του, στο πρωτόγονο παιχνίδι των νηπίων δηλαδή, παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία να περιγράψει απ' ότι το κοινωνικό παιχνίδι (παιχνίδια κανόνων, διαγωνισμοί, αγώνες που αναπτύσσονται μετά την ηλικία των επτά ετών) (Huizinga, 1989, σ. 20). Επίσης, θεωρεί ότι μέσα από το παιχνίδι η συλλογική συνείδηση θεμελίωσε και ανέπτυξε πλευρές του πολιτισμού όπως η ποίηση, η μουσική, ο χορός, η επιστήμη, και ότι τα σύγχρονα παιχνίδια προετοιμάζουν τα παιδιά για την πολυπλοκότερη κοινωνία του μέλλοντος (Κάππας, 2005).

### **2.2.9 Η θεωρία του Winnicott**

Ο Βίννικοτ (2000), ήταν ψυχίατρος και ψυχαναλυτής με πολύχρονη προσφορά στο χώρο της παιδιατρικής και της ψυχαναλυτικής πρακτικής. Ασχολήθηκε με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθηματικών εμπειριών του ανθρώπου, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ιδέας του «παίζω»

βλέποντας το, από μια πιο σφαιρική άποψη, έως ένα σημαντικό γεγονός που σχετίζεται με την πολιτιστική εμπειρία, την κουλτούρα. Χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως κλινικό εργαλείο στην ψυχανάλυση, η οποία περιελάμβανε και την ψυχοθεραπεία. Στο βιβλίο του με τίτλο «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα» (Winnicott, 1979), χαρακτηριστικά έγραφε: «η ψυχοθεραπεία έχει να κάνει με δυο ανθρώπους που παίζουν μαζί. Το πόρισμα που βγαίνει απ' αυτό είναι πως, όταν το παιχνίδι δεν είναι δυνατό, η δουλειά του θεραπευτή παίρνει μια κατεύθυνση που σκοπό έχει να κατευθύνει τον ασθενή από μια κατάσταση όπου δεν είναι ικανός να παίζει, σε μια κατάσταση που είναι ικανός να παίζει» (Winnicott, 1979, σ. 80).

Ο Winnicott έκανε διάκριση των εννοιών «παιχνίδι» και «παίξιμο». Το παιχνίδι εμπεριέχει δραστηριότητες όπως κρυφτό, κυνηγητό, παιχνίδι με κούκλες ή αυτοκίνητα, που όλοι παρατηρούμε στα παιδιά και στις οργανωμένες ασχολίες των ενηλίκων. Το παίξιμο, όμως, είναι μια διαχρονική ικανότητα του ανθρώπου που δεν βρίσκεται μόνο στο παιχνίδι, αλλά εκφράζεται με πάρα πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα στην καθημερινή επικοινωνία, στην επιλογή των λέξεων και στην τονικότητα της φωνής, στο χιούμορ, όπως και σε οποιαδήποτε ενέργεια που δείχνει ζωντάνια (Winnicott, 1979, σ. 144).

Συμπερασματικά, δεν είναι τυχαίο ότι ο Winnicott έδωσε στο βιβλίο του τον τίτλο «Παιχνίδι και πραγματικότητα». Αντίθετα, οφείλεται στο γεγονός ότι η κλινική πείρα του τον δίδαξε ότι μόνο το παιχνίδι κάνει την πραγματικότητα ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ύπαρξης. Εκείνοι που δε μπορούν να παίξουν, δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν την πραγματικότητα και παραμένουν εγκλωβισμένοι σ' αυτόν το μακάβριο χώρο (Bίννικοτ, 2000· Wilson, 2010).

### **2.2.10 Η θεωρία του Froebel**

Ο Froebel (1782-1852), όπως αναφέρουν οι Bloch και Choi (1990), θεωρούσε το παιχνίδι ως το υψηλότερο επίπεδο της παιδικής ανάπτυξης και ανήκει στους πρώτους συζητητές του παιχνιδιού, που είδαν το παιχνίδι από μια συνολική κοινωνική, φιλοσοφική και παιδαγωγική σκοπιά (Block & Choi, 1990, σ. 36).

Συγκεκριμένα, ο Froebel υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι στάδιο μάθησης, αλλά και στάδιο ζωής, καθώς χαρακτηρίζει την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας και της αυτοεκτίμησης. Είναι ο ειδικός τρόπος, με τον οποίο το παιδί κάνει κατάλληλο τον κόσμο και, επομένως, συνειδητοποιεί τις δυνατότητες του για ανάπτυξη (Braun, 1991).

Οι Bloch και Choi (1990) γράφουν ότι ο Froebel ακολούθησε τα γραπτά και τη θεωρία του Pestalozzi, και πίστευε ότι η αισθητηριακή εκπαίδευση συνέβαινε μέσω του παιχνιδιού και της εξερεύνησης αντικειμένων. Ο Froebel πίστευε ότι, μέσω του παιχνιδιού με αντικείμενα, τα παιδιά θα μπορούσαν να αποκτήσουν γνώση της βαθύτερης σύνδεσης όλων των πραγμάτων και ότι τα φυσικά αντικείμενα ήταν ενιαία με τον πνευματικό κόσμο. Η αυθεντική Φρομπελιανή φιλοσοφία και το Γερμανικό πρόγραμμα έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στα παιχνίδια της μητέρας, στα παιχνίδια με τα δάχτυλα, στην ελεύθερη εξερεύνηση, στο τραγούδι και το χορό. Το πρόγραμμά του, επίσης, περιστρέφονταν γύρω από τα «δώρα» και τις ασχολίες (Bloch & Choi, 1990).

Τα «δώρα» περιελάμβαναν προσεκτικά δομημένη εργασία με σετ από μικρά γεωμετρικά αντικείμενα, μαλακές υφασμάτινες μπάλες, τουβλάκια, κύβους, κυλίνδρους και εισήγαγαν τα παιδιά στα γεωμετρικά σχήματα που έδειχναν την αρμονία και τη συμμετρία της ζωής, ενώ οι «ασχολίες» περιελάμβαναν κόλληση χαρτιού, ράψιμο και υφαντική και προήγαγαν το χειρισμό αντικειμένων (Block και Choi, 1990, σ. 36-37)

### **2.2.11 Η θεωρία της Montessori**

Η Montessori (1980), πίστευε πως το παιδί μαθαίνει αυθόρμητα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δομούν το παιδικό περιβάλλον έτσι ώστε αυτό να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Το Μοντεσσοριανό δομημένο περιβάλλον επιτυγχάνεται με τα εκπαιδευτικά υλικά και τα παιχνίδια, αλλά και με την κατασκευή των σπιτιών των παιδιών. Η παιδαγωγική της μέθοδος χαρακτηρίζεται ως μέθοδος που χτίζει πάνω στις αισθήσεις. Χωρίζεται σε τρία μέρη: κινητική, αισθητηριακή και γλωσσική εκπαίδευση. Τα κυριότερα μέρη της κινητικής εκπαίδευσης προέρχονται από το ίδιο το περιβάλλον και την οργάνωσή του, ενώ η γλωσσική και η αισθητηριακή εκπαίδευση παρέχονται από δικό της διδακτικό υλικό (Montessori, 1980).

Η πρωτοτυπία της μεθόδου Μοντεσσόρι βρίσκεται στο υλικό της. Καθώς ήταν πνεύμα επινοητικό, επινόησε πλήθος υλικών, ανάλογα των δραστηριοτήτων άσκησης των παιδιών. Το υλικό αυτό θα μπορούσε να διακριθεί στις εξής κατηγορίες: το αισθητηριακό, το λογικομαθηματικό, το γλωσσικό και το υλικό προσανατολισμού στο χώρο (Kammi & Devries, 1979).

Όλα τα παιχνίδια είναι ελκυστικά, με λαμπερά ωραία χρώματα και αρμονικά σχήματα. Κάθε υλικό ξεχωρίζει από μια μόνο ιδιότητα που είναι φανερή και το παιδί μπορεί να διακρίνει, ενώ οι υπόλοιπες είναι φτιαγμένες ώστε να είναι ίδιες (π.χ. ένα παιχνίδι έχει το ίδιο σχήμα, ίδιες διαστάσεις και διαφέρει μόνο στο χρώμα). Με τον τρόπο αυτό, το παιδί ανακαλύπτει μόνο του αν είναι σωστό ή λανθασμένο το αποτέλεσμα (Montessori, 1980).

Τα παιδιά μέσα σε μια Μοντεσσοριανή τάξη ασχολούνται και με ασκήσεις για την αγωγή των κινήσεων τους. Τέτοιες ασκήσεις είναι η γυμναστική (βάδισμα, τρέξιμο, ισορροπία), η χειροτεχνία (πηλός), η περιποίηση φυτών και ζώων και οι ασκήσεις πρακτικής ζωής. Οι ασκήσεις της καθημερινής πρακτικής ζωής επιλέγονται αυθόρμητα από τα παιδιά. Με αυτές καλλιεργούνται η καθαριότητα, οι καλοί τρόποι, η επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και η απόκτηση συνηθειών που εντάσσουν το παιδί στο κοινωνικό περιβάλλον. Βέβαια, οι ασκήσεις αυτές παρουσιάζονται με ελκυστικό τρόπο και γι' αυτό γίνονται αγαπητές (Montessori, 1980).

Πλεονέκτημα του υλικού της μεθόδου Μοντεσσόρι είναι ότι συμβάλει σημαντικά στην προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Γενικότερα, η Μοντεσσοριανή αγωγή προσφέρει πολλές γνώσεις στα παιδιά, γιατί εργάζονται συνεχώς και μαθαίνουν πολλά. Το υλικό της, ακόμη και σήμερα χρησιμοποιείται σε πολλούς Βρεφονηπιακούς Σταθμούς- Νηπιαγωγεία της χώρας μας (Montessori, 1980).

### **2.3 Νεότερες θεωρίες για το παιχνίδι**

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει λόγος για τις σύγχρονες θεωρίες του παιχνιδιού. Με την έναρξη του 20ου αιώνα εξελίχθηκαν σημαντικά οι επιστήμες και ιδιαίτερα η ψυχολογία, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν νέες απόψεις και νέες σχολές. Πιο συγκεκριμένα θα κάνουμε λόγο για τον Piaget, ο οποίος υποστηρίζει την άποψη ότι το παιχνίδι είναι κύριο συστατικό για την ανάπτυξη του παιδιού, σε όλους τους τομείς κι έτσι το έχει διακρίνει σε τρεις κατηγορίες: το παιχνίδι της άσκησης, το συμβολικό και το παιχνίδι των κανόνων.

#### **2.3.1 Η θεωρία της κοινωνικό - γνωστικής ανάπτυξης**

Ο Jean Piaget (Αυγητίδου, 2001) έχει υποστηρίξει τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες για τη μάθηση. Το κεντρικό αξίωμα του κονστρουκτιβισμού είναι ότι το παιδί οικοδομεί την πραγματικότητα και τη γνώση βασισμένο στην εμπειρία (Αυγητίδου, 2001).



Ο Piaget (1979) εντάσσει τη θεωρία και τα φαινόμενα του παιχνιδιού στην ψυχολογία της νοημοσύνης. Το παιχνίδι είναι ένα βασικό μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης. Το παιχνίδι κατηγοριοποιείται από τον Piaget σε στάδια. Καθένα από αυτά απαιτεί κατάκτηση του προηγούμενου. Το παιδικό παιχνίδι αποτελεί αποδέσμευση μιας εμπειρίας από την πραγματικότητα, επανάληψη και χειρισμό αυτής της εμπειρίας, ετοιμασία και μόρφωση, με σκοπό να γίνει δυνατή η αφομοίωση και η πλήρης εναρμόνιση της στην ίδια τη νόηση. Το παιχνίδι έχει σημαντική θέση στη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών και ανήκει στην τεχνική της ιδιοποίησης του κόσμου. Το παιδί πρέπει πρώτα να συνηθίσει τα αντικείμενα με τα οποία θα παίζει, να τα απομονώσει, δηλαδή, από την πραγματικότητα και να συναναστραφεί με αυτά τα σύμβολα, όσο χρειάζεται, ώσπου να τα ιδιοποιηθεί (Piaget, 1979).

Ανάλογα με τη λειτουργία του παιχνιδιού, ως παιδικό μέσο για την επίτευξη της διαδικασίας της αφομοίωσης, ο Piaget διέκρινε τρεις βασικές μορφές: το παιχνίδι άσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι κανόνων. Πρόκειται ταυτόχρονα για τα τρία στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης, που βρίσκονται σε σειρά ακολουθίας και το ένα υπερκαλύπτει, εν μέρει, το άλλο (Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, 1977). Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές αυτές του παιχνιδιού αντιστοιχούν με τις τρεις ουσιαστικές βαθμίδες της ανάπτυξης της νοημοσύνης, οι οποίες είναι: αίσθηση - κινητικότητα, παράσταση, σκέψη (Μετοχιανάκης, 2000).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά των τριών ειδών παιχνιδιού, που έχουν προταθεί από τον Piaget.

**Παιχνίδι άσκησης:** Η μορφή αυτή του παιχνιδιού εμφανίζεται από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου και ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια, λόγω της σημασίας του για την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιχνίδι της άσκησης εμφανίζεται, αρχικά, με απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις, ενώ σε αυτό συνδυάζει προοδευτικά το παιδί τις απλές κινήσεις με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου (Μετοχιανάκης, 2000).

**Το συμβολικό παιχνίδι:** Το παιχνίδι αυτό εμφανίζεται προς το τέλος της βρεφικής ηλικίας και κατά τη διεξαγωγή του υλοποιούνται πλασματικές παραστάσεις και εργασίες πάνω σε ένα αντικείμενο. Το παιδί μιμείται πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις που δεν βρίσκονται κοντά του αλλά μόνο στη σκέψη και στη φαντασία του. Με αντικείμενα απλά, που έχει στη διάθεση του, αναπαριστά απόντα αντικείμενα, που για διάφορους λόγους το ενδιαφέρουν και θέλει να ασχοληθεί με αυτά. Το αγόρι για παράδειγμα, με ένα διάτρητο χάρτινο κύλινδρο συμβολίζει ένα

τούνελ, απ' όπου αφήνει να περάσουν αυτοκίνητα. Το κορίτσι, παίζοντας με την κούκλα του αναπαριστά όμοια σχέση με εκείνη της μητέρας του με αυτό. Το συμβολικό παιχνίδι είναι ατομικό και φανταστικό και συντελεί στην εξέλιξη του παιδιού και στην ανακάλυψη του Εγώ (Μετοχιανάκης, 2000).

**Το παιχνίδι των κανόνων:** Η μορφή αυτή, που αποτελεί την τελειότερη έκφραση του παιχνιδιού, εμφανίζεται κατά την νηπιακή και την παιδική ηλικία και διέπεται από καθορισμένους κανόνες. Με την εξέλιξη της ηλικίας, το παιχνίδι αποκτά άρτια οργάνωση, ενώ οι συμπαίχτες έχουν μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία και συνηθίζουν αυτοβούλως να υποτάσσονται στους κανόνες του παιχνιδιού (Μετοχιανάκης, 2000).

Τα τρία είδη παιχνιδιού, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, αποτελούν ταυτόχρονα τα τρία στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης, βρίσκονται σε σειρά ακολουθίας και το ένα υπερκαλύπτει το άλλο (Νικολακάκη και συν., 2009).

<b>Παιχνίδι Άσκησης</b>	<b>Συμβολικό Παιχνίδι</b>	<b>Κοινωνικό Παιχνίδι ή Παιχνίδι Κανόνων</b>
2ος χρόνος  Αισθησιοκινητική περίοδος νοητικής ανάπτυξης	3-6ος χρόνος  Προεννοιολογική περίοδος νοητικής ανάπτυξης	7ος χρόνος  Περίοδος συγκεκριμένων νοητικών πράξεων
- Το παιδί επαναλαμβάνει πολλές φορές μια δραστηριότητα π.χ. το βρέφος ανοιγοκλείνει την παλάμη του, βλέπει τυχαία την κίνηση αυτή και επαναλαμβάνει για να διατηρήσει το ευχάριστο αποτέλεσμα	- Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου, είναι η ελεύθερη επέκταση του χειρισμού των αντικειμένων, των συναισθημάτων, και των εμπειριών κατά τρόπο συμβολικό - Το παιδί αλλοιώνει την πραγματικότητα - Τροποποιεί και ερμηνεύει την εμπειρία	- Αποτελεί οργανωμένη δραστηριότητα με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας - Το παιδί έχει απαλλαγεί από τον εγωκεντρισμό και μπορεί να πραγματοποιεί συγκεκριμένες λογικές πράξεις

	κατά τρόπο ελεύθερο και φανταστικό	
--	------------------------------------	--

**Πίνακας 1: Στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης κατά τον Piaget (Προσαρμογή από Cole, & Cole, 2002a, σ. 132).**

Σύμφωνα με τον Piaget (Γκουγκούλη – Κουριά, 1999; Schwabe & Unkefer, 2008) όταν το άτομο επικοινωνεί με το περιβάλλον του, η συμπεριφορά του διακρίνεται από δύο στοιχεία: από τη μία πλευρά αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί τα τρέχοντα περιστατικά, σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες του, σε μια προσπάθεια να εναρμονιστεί στην πραγματικότητα με ό,τι του είναι οικείο (αφομοίωση). Από την άλλη πλευρά, παρατηρεί νέες διαστάσεις σε μια περίπτωση και τις λαμβάνει υπόψη του σε μια προσπάθεια να μεταβάλει τον εαυτό του, προκειμένου να ενταχθεί σε μια νέα πραγματικότητα (συμμόρφωση). Οι δυο αυτές διαστάσεις της συμπεριφοράς, αν και ρευστές, είναι πάντοτε παρούσες. Ωστόσο, ενδέχεται η μια να υπερισχύει της άλλης, γεγονός που δηλώνει ότι η καθεμιά από αυτές έχει διαφορετική προέλευση και εμφανίζεται σε διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης. Το παιχνίδι εμφανίζεται, κυρίως, όταν υπάρχει πληθώρα διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσης, με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να χειριστεί την πραγματικότητα (Γκουγκούλη – Κουριά, 1999).

### **2.3.2 Η θεωρία του Vygotsky**

Όπως τονίζει ο Μετοχιανάκης (2000), σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι ερμηνεύεται ως δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και 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 (Μετοχιανάκης, 2000).

Ο Vygotsky (1978) θεωρούσε το παιχνίδι ως την κορυφαία πηγή της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία αλλά όχι ως κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας. Στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του περί μάθησης, το παιχνίδι, όπως και οι άλλες ψυχολογικές λειτουργίες, είναι κοινωνικό ως προς την προέλευση, διαμεσολαβείται από τη γλώσσα και μαθαίνεται μαζί με άλλους ανθρώπους μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Πίστευε ότι όλες οι μορφές του παιχνιδιού έχουν φανταστικά στοιχεία και ότι διέπονται εγγενώς από κανόνες. Η εξελικτική πορεία του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από τις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ φαντασιακών καταστάσεων

και κανόνων, οι οποίες κάποιες φορές υπονοούνται και κάποιες άλλες αποτελούν αντικείμενο ρητής διαπραγμάτευσης πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός επεισοδίου παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Με νέους όρους της θεωρίας του Vygotsky, το παιχνίδι περικλείει κοινωνικοπολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, καθώς και ενδοπροσωπική μεταβολή. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα παιδιά αποκτούν ισχυρό κίνητρο για μάθηση μέσα στο παιχνίδι τους. Η μάθηση κατευθύνει την ανάπτυξη και είναι πάνω από όλα μια διαδικασία δοσοληψίας, η οποία περιέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Ο Vygotsky (Αυγητίδου, 2001) πρόβαλε την άποψη ότι η σχέση μεταξύ φαντασίας και ρεαλιστικής σκέψης είναι σύνθετη και ότι μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερες μορφές γνωστικής λειτουργίας στην ενήλικη ζωή. Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι η δράση απορρέει από ιδέες, οι οποίες δημιουργούν ευκαιρίες για συμβολική και αφηρημένη σκέψη. Τα παιδιά μεταθέτουν τη γνώση και τις ικανότητες σε διαφορετικά πλαίσια εντάσσοντας τη φαντασία και την πραγματικότητα σε ένα ενιαίο σύνολο (Αυγητίδου, 2001).

Η χαρά δεν μπορεί σύμφωνα με τον Vygotsky (1997) να θεωρηθεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιδί παίζοντας ικανοποιεί κάποιες ανάγκες. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών, για να μπορέσουμε αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού, σαν μορφή δραστηριότητας. Τα πολύ μικρά παιδιά ικανοποιούν τις επιθυμίες τους άμεσα, δηλαδή μέσα σε ένα εξαιρετικά μικρό διάστημα μεταξύ της έκφρασης της επιθυμίας τους και της εκπλήρωσής της. Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει παιδί κάτω των τριών ετών που να κάνει σχέδια για το μέλλον. Κατά την προσχολική, όμως ηλικία, εμφανίζονται πολλές απραγματοποίητες τάσεις και επιθυμίες. Τα μικρά παιδιά βιώνουν την ένταση ανάμεσα σε επιθυμίες που μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μελλοντικά και στην απαίτηση για άμεση ικανοποίησή τους. Εδώ ακριβώς είναι που εμφανίζεται το παιχνίδι (Braun, 1991 · Vygotsky, 1997).

Τα παιδιά λύνουν προσωρινά αυτή την αντίφαση που βιώνουν μέσα από το παιχνίδι. Επομένως, το παιχνίδι θα πρέπει να γίνει αντιληπτό σαν φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών. Η φαντασία είναι ένας νέος σχηματισμός στη συνείδηση του παιδιού, η οποία εμφανίζεται στον τρίτο χρόνο της παιδικής ηλικίας και απουσιάζει τελείως από τα ζώα (Braun, 1991 · Vygotsky, 1997).

Η φαντασία αντιπροσωπεύει «μια αποκλειστικά ανθρώπινη μορφή συνειδητής ενέργειας» (Vygotsky, 1997, σ. 213), που πηγάζει από τη δράση, όπως και όλες οι λειτουργίες συνείδησης. Η παλιά αντίληψη ότι το παιχνίδι αποτελεί φαντασία σε δράση, θα πρέπει να αντικατασταθεί. Υποστηρίζεται (Vygotsky, 1997) ότι η φαντασία στους ενήλικες και στα παιδιά σχολικής ηλικίας αποτελεί το χωρίς δράση παιχνίδι.

Χαρακτηριστικά ο Vygotsky (1997) λέει: «ο ρόλος που το παιδί υποδύεται και η σχέση του με το αντικείμενο (εάν αυτό έχει αλλάξει σημασία), θα πηγάζει πάντα από τους κανόνες» (σ. 161). Η μετάβαση από τα παιχνίδια με ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες, στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, σκιαγραφεί την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού (Vygotsky, 1997· Κερεντζής, 2010).

#### **2.4 Θεωρίες παιγνιώδους συμπεριφοράς**

Η παιγνιδιώδης συμπεριφορά βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν να σχετίζονται με άλλους, να επικοινωνούν, και να γίνουν ξεχωριστά μέσα από το περιβάλλον του παιχνιδιού, τα βοηθάει να αντιμετωπίζουν την ανησυχία και τον εκνευρισμό, και τους επιτρέπει να ρυθμίζουν την αγωνία τους πίσω στα βασικά επίπεδα άγχους μετά από κάποιο συμβάν που προκάλεσε αγωνία (Rentzou, 2012). Εμπλουτίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών και την ικανότητα τους στη λύση προβλημάτων, βοηθάει τα παιδιά να ρυθμίζουν, να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, την εξέλιξη και την αίσθηση του χιούμορ. Προάγει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και την ευεξία. Στηρίζει τα παιδιά να δείχνουν χαρακτηριστικά όπως: αυτοπεποίθηση, φαντασία, ένταση, χαρά, περιέργεια, προσαρμοστικότητα, και αυθορμητισμό. Τέλος, ενισχύει την έκφραση των παιδιών στο παιχνίδι, την φυσική άσκηση, την φαντασία, και τις κοινωνικές συναλλαγές (Rentzou, 2012).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία, όπως θα δούμε και παρακάτω. Κυριαρχούν δυο βασικές διαφορές σχετικά με την παιγνιώδη συμπεριφορά, η άποψη που υποστηρίζει, ότι, τα παιδιά έχουν έμφυτη την ικανότητα να εκφράζονται μέσα από το παιχνίδι και η άποψη που υποστηρίζει ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

#### **2.4.1 Η θεωρία της Lieberman για την παιγνιώδη συμπεριφορά**

Για την Lieberman (1965), η παιγνιδιώδης συμπεριφορά είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί παίζει και ορίζεται λειτουργικά ως αυθορμητισμός, στη φυσική, κοινωνική και γνωστική λειτουργία και ως φανέρωση χαράς και αίσθηση του χιούμορ (Ζαχοπούλου, 2003).

Ο φυσικός αυθορμητισμός αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία ένα παιδί εμπλέκεται σε αυθόρμητες φυσικές κινήσεις (όπως τρέξιμο, χοροπηδητό, και σκήρισμα). Αυτή η φυσική δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από πληθωρικότητα, ρυθμική κίνηση, και συντονισμένη κίνηση. Ο κοινωνικός αυθορμητισμός, από την άλλη, καταγράφει τη συχνότητα με την οποία το παιδί έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά ευέλικτα με τον «ομαδικό περίγυρο του», έτσι ώστε να μπορεί να μετακινηθεί μέσα και έξω από το παιχνίδι της ομάδας και να ενσωματώσει τον εαυτό του στη δραστηριότητα (Ζαχοπούλου, 2003· Cornelli Sanderson, 2010).

Ο γνωστικός αυθορμητισμός αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο το παιδί παρουσιάζει ευφάνταστη ικανότητα, ειδικά στο δραματικό παιχνίδι, καθώς και στο πώς είναι ικανό το παιδί να διαμορφώσει και να αλλάξει την εκφραστικότητα στο παιχνίδι του όσο αλλάζει το πλαίσιο (Ζαχοπούλου, 2003· Cornelli Sanderson, 2010).

Η φανέρωση χαράς περιγράφεται ως η συχνότητα και η ένταση με την οποία το παιδί εκφράζει ελεύθερα τη χαρά του στο παιχνίδι, κάτι που συχνά παρατηρείται μέσω του χαμόγελου, του γέλιου, και όταν τραγουδάει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Ζαχοπούλου, 2003· Cornelli Sanderson, 2010).

Τέλος, η αίσθηση του χιούμορ περιγράφεται ως η ικανότητα να βρίσκει το παιδί γεγονότα που του φαίνονται αστεία, καθώς και η κλίση του στο να κάνει ομοιοκαταληξίες και απαλά πειράγματα. Η Lieberman υποστήριξε ότι η δική της εκδοχή περί παιγνιδιώδους συμπεριφοράς έχει κοινά χαρακτηριστικά με την δημιουργικότητα και την φαντασία (Cornelli Sanderson, 2010· Ζαχοπούλου, 2003).

#### **2.4.2 Η θεωρία της Barnett για την παιγνιώδη συμπεριφορά**

Η παιγνιδιώδης συμπεριφορά, σύμφωνα με την Barnett (1990) είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών. Η ίδια υποστηρίζει, ότι το παιχνίδι όσο και η παιγνιδιώδης συμπεριφορά είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ένα παιδί για να εκφράσει τη προσωπικότητά του, τις επιθυμίες, τις φαντασίες, τις ευχές, τα τραύματα, τις διαφορές, τα συναισθήματα, και το οικοδόμημα και την αναπαράσταση του

κόσμου του (Barnett, 1998). Η Barnett (1990) διεξήγαγε μελέτες με σκοπό να βελτιώσει το όργανο μέτρησης παιγνιώδους συμπεριφοράς της Liberman (1965). Διατήρησε τους πέντε παράγοντες που προτάθηκαν αρχικά όμως σε κάθε διάσταση χρησιμοποίησε πέντε ερωτήσεις, αντί για δυο, με πενταβαθμιαία κλίμακα αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτής της μορφής δόθηκε σε μια ομάδα ειδικών. Η έρευνα της Barnett οδήγησε στην αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου που ονομάστηκε Children's Playfulness Scale (CPS) το οποίο αποτελείται συνολικά από είκοσι τρεις ερωτήσεις (Ζαχοπούλου, 2003). Πρόσφατα η Barnett 2007 (βρέθηκε στο Rentzou, 2012 σ. 2) καθορίζει την παιγνιδιώδη συμπεριφορά «ως την ικανότητα του παιδιού να εισέλθει σε μια κατάσταση παιχνιδιού με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδώσει στον εαυτό του διασκέδαση, χιούμορ και ψυχαγωγία» .

#### **2.4.3 Η θεωρία του Bundy για την παιγνιώδη συμπεριφορά**

Στο τομέα της εργοθεραπείας, πολλά μοντέλα παιχνιδιού και παιγνιδιώδους συμπεριφοράς έχουν αναπτυχθεί με σκοπό την κλινική αξιολόγηση του παιχνιδιού. Βασισμένο στη θεωρία της Liberman (1965), τη θεωρία του Bateson (1955 ) και στη σχετική εργασία της Barnett (1991a), το μοντέλο του Bundy ορίζει το παιχνίδι ως μια σχέση εναλλαγής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο η παιγνιδιώδης συμπεριφορά αποτελεί συνεισφορά του ίδιου του ατόμου. Ο Bundy (1997) ερμηνεύει τα κριτήρια της παιγνιώδους συμπεριφοράς και τα χαρακτηρίζει από εσωτερική παρακίνηση (δηλαδή το κίνητρο του παιδιού να παίξει χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικές επιδράσεις), από εσωτερικό έλεγχο (δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να καθορίσει ή να κατευθύνει το «ποιος, ποιο, και που» της δράσης παιχνιδιού), την ελευθερία να αναστείλει την πραγματικότητα (δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να φέρει μη κυριολεκτικά, ακόμη και φανταστικά στοιχεία μέσα στο παιχνίδι), και το πλαισίωμα (την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει κοινωνικές νύξεις).

Οι Rubin et al. (1983), ερμηνεύουν το εσωτερικό κίνητρο σε αυτό το μοντέλο ως έμφυτη ευχαρίστηση και διαδικασία που απορρέει από το παιχνίδι. Η διάσταση εσωτερικού κίνητρου απορρέει κατευθείαν από προηγούμενες προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες η σκέψη ήταν απαραίτητη στον ορισμό του παιχνιδιού. Παρόμοια, η ελευθερία στην αναστολή της πραγματικότητας προέρχεται από την ικανότητα του παιδιού για μη κυριολεκτικό ή αντιπροσωπευτικό παιχνίδι (Rubin et al., 1983). Οι Bundy et al (2001· βρέθηκε στο Cornelli Sanderson, 2010) υποστηρίζουν ότι: «το

παιχνίδι είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος, που εκδηλώνεται από εσωτερικά, ελεγχόμενα κίνητρα, χωρίς να δεσμεύεται από την αντικειμενική πραγματικότητα. Το παιχνίδι θεωρείται ότι είναι μια συνεχής σειρά από συμπεριφορές που είναι περισσότερο ή λιγότερο παιχνιδίστικες ανάλογα με το βαθμό στον οποίο τα κριτήρια είναι παρόντα» (Cornelli Sanderson, 2010, σ. 28 ).

#### **2.4.4 Η θεωρία του Cooper για την παιγνιώδη συμπεριφορά**

Βασισμένο στη θεωρία του Bundy (1997) περί παιχνιδιού, το μοντέλο του Cooper (2000) για το παιχνίδι των παιδιών ενσωματώνει το περιβάλλον παιχνιδιού, τις δεξιότητες του παιδιού κατά το παιχνίδι, το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον του, τη συμπεριφορά του ως προς το παιχνίδι και τις προτιμήσεις του σχετικά με αυτό. Επεκτείνοντας την άποψη του Bundy για το παιχνίδι ως συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, ο Cooper γράφει: «το κάθε παιδί φέρνει τις ικανότητες ανάπτυξης και δεξιότητες παιχνιδιού, μαζί με τις προτιμήσεις του για παιχνίδι και παιχνιδισμό, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το άμεσο περιβάλλον του είτε ενθαρρύνει ή περιορίζει τις δραστηριότητες του. Οι πολιτισμικές αξίες και τα πιστεύω των ενηλίκων που περιβάλλουν το παιδί, και η εμπειρία του όσον αφορά την στοργή και την ανατροφή του, έχουν περαιτέρω επιρροή στην εξέλιξη του τρόπου συναλλαγής του κατά το παιχνίδι» (Cornelli Sanderson, 2010 σ. 28).

Στα πλαίσια του μοντέλου του Cooper (2000) οι *γνωστικές δεξιότητες* περιγράφουν τον οργανισμό του παιχνιδιού και την άριστη γνώση των δραστηριοτήτων, οι *φυσικές δεξιότητες* περιέχουν συγχρονισμό κινήσεων και τελειοποίηση κινήσεων, και οι *κοινωνικές ικανότητες* περιέχουν κοινωνικές γνώσεις και ικανότητες στην επικοινωνία. Το περιβάλλον παιχνιδιού ορίζεται ως τα φυσικά στοιχεία (όπως διαθέσιμος χώρος παιχνιδιού και ποικιλία υλικών για παιχνίδι) αλλά και ως τα κοινωνικά στοιχεία (όπως παρουσία και άλλων παιδιών ή και ενηλίκων κατά το παιχνίδι) που είναι παρόντα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το φυσικό και κοινωνικό σκηνικό συνθέτουν και διαμορφώνουν τις ικανότητες ενός παιδιού στο παιχνίδι. Σε αυτό το μοντέλο, το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον που εργάζεται για να σχηματίσει το παιχνίδισμα περιέχει οικολογικούς παράγοντες, όπως κοινωνικό-οικονομικές καταστάσεις, κοινωνική στήριξη, εθνική ταυτότητα, καθώς και οικογενειακές διεργασίες και σύνδεση γονέα-παιδιού (Cornelli Sanderson, 2010).

Το μοντέλο του Cooper (2000) είναι χωρισμένο σε δυο κατηγορίες: 1) Η οριοθέτηση μεταξύ παιγνιδιώδους συμπεριφοράς και αναπτυξιακών



ικανοτήτων/δεξιοτήτων στο παιχνίδι και 2) η σημαντικότητα του πλαισίου στις δεξιότητες του παιδιού στο παιχνίδι. Ο Cooper (2000) όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, διαφωνεί στο ότι ένα παιδί φέρνει τις αναπτυξιακές ικανότητες του και το προσωπικό του στυλ παιχνιδιού στις δραστηριότητες με παιχνίδι. Το μοντέλο του Cooper (2000) για το παιχνίδισμα και η έμφαση στις επιρροές του περιβάλλοντος είναι η βάση για την αντίληψη που έχουμε για το παιχνίδι και την παιγνιδιώδη συμπεριφορά (Cornelli Sanderson, 2010).



**Σχήμα 1. Το εννοιολογικό μοντέλο παιχνιδιού και παιγνιδιώδους συμπεριφοράς του Cooper (2000) (Προσαρμογή από Cornelli Sanderson, 2010, σ. 29)**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: «Τα είδη του παιχνιδιού»

### 3.1 Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποδεικνύεται ως κυρίαρχο διδακτικό μέσο αφού παίζοντας τα παιδιά ανακαλύπτουν τρόπους αξιοποίησης των αντικειμένων, των υλικών, τις ιδιότητες τους (σχήμα, αφή, γεύση, μυρωδιά, ήχο), όπως επίσης το νόημα και τη χρησιμότητα διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει (Δαφέρμου και συν., 2006).

Στο προσχολικό πρόγραμμα το παιχνίδι μπορεί να έχει τις εξής λειτουργίες. Λειτουργεί ως μέσο για τη διδασκαλία εννοιών και διαδικασιών τις οποίες ο παιδαγωγός θέλει να παρουσιάσει με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Στο διάλειμμα το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο εκτόνωσης και χαλάρωσης των παιδιών. Και τέλος το οργανωμένο παιχνίδι σε μαθησιακό περιβάλλον λειτουργεί ως μέσο για την ενασχόληση των παιδιών στις οργανωμένες γωνιές μέσα στην τάξη ή στον υπαίθριο χώρο (Δαφέρμου και συν., 2006).

Οι περισσότεροι άνθρωποι γνωρίζουν ότι παιχνίδι είναι απαραίτητο στη ζωή του παιδιού, γιατί συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και στην υγεία του. Το παιχνίδι υπάρχει σε πολλές μορφές, που η καθεμιά από αυτές συμβάλλει με το δικό της τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στην ανάπτυξη της φαντασίας τους και στην κοινωνικοποίηση τους (Warner, 2008).

Στόχος του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των ειδών του παιχνιδιού που υπάρχουν. Η λεπτομερής περιγραφή βοηθά στο να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο το κάθε είδος παιχνιδιού συμβάλλει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο στην ανάπτυξη των παιδιών.

### 3.2 Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με την ηλικία

Κάθε είδος παιχνιδιού εξυπηρετεί κάποιο σκοπό και στοχεύει στη διάπλαση κάποιας πτυχής του χαρακτήρα ενός παιδιού και όλα μαζί συντελούν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και συγκροτημένης προσωπικότητας. Το παιχνίδι είναι το βασικότερο διδακτικό μέσο για τα παιδιά αφού εκτός από ευχαρίστηση τα βοηθά να ανακαλύψουν τις δυνατότητες τους. Ωστόσο, ανάλογα με το αναπτυξιακό

στάδιο στο οποίο βρίσκονται και κατά συνέπεια ανάλογα με την ηλικία τους, διαπιστώνεται πως τα παιδιά συμμετέχουν σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού.

### 3.2.1 Μοναχικό παιχνίδι

Είναι το πρώτο είδος του παιχνιδιού που εμφανίζεται καθώς κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας το παιδί παίζει μόνο του και αδιαφορεί για τους γύρω του συνήθως κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του (Αντωνιάδης, 1994). Το παιδί που παίζει μόνο του είναι απόλυτα ευτυχισμένο, γιατί του δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσει το περιβάλλον μόνο του χωρίς κανείς να το πιέζει (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977). Αγαπάει τη συντροφιά των άλλων αλλά είναι πολύ μικρό για να παίζει μαζί τους (Νικολακάκη και συν., 2009). Μοιάζει σαν να μη συναισθάνεται την παρουσία των άλλων παιδιών έστω και αν βρίσκονται πολύ κοντά του (Δημητρίου - Χαντζηγεοφύτου, 2001). Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί σε αυτήν την ηλικία έχει σχηματίσει μια συγκεκριμένη εικόνα για τον περίγυρο του. Θεωρεί ότι βρίσκεται στο κέντρο αυτού του περιγύρου και δεν το ενδιαφέρει αν υπάρχουν και άλλοι δίπλα του (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000). Το παιδί αισθάνεται ευχαρίστηση όταν για παράδειγμα φροντίζει μόνο του την κούκλα ή όταν καταφέρνει να κατασκευάσει έναν πύργο από τουβλάκια. Μ ε αυτόν τον τρόπο ενισχύεται και η αυτοεκτίμηση του (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977).

### 3.2.2 Παράλληλο παιχνίδι

Το παράλληλο παιχνίδι χωρίζεται σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη είναι το **παράλληλο ατομικό** όπου τα παιδιά βρίσκονται στον ίδιο χώρο αλλά παίζουν με κάτι διαφορετικό. Έτσι έχουν το δικό τους χώρο να ασχοληθούν με αυτό που θέλουν χωρίς να τα ενοχλεί κανείς. Αυτό το είδος εμφανίζεται στο τρίτο έτος της ηλικίας του παιδιού, σε αυτήν την ηλικία έχουν δεχτεί την ύπαρξη και άλλων παιδιών στο χώρο τους. Παρόλο που δεν συνεργάζονται χαίρονται να είναι παρατηρητές μεγαλύτερων παιδιών που παίζουν. Ενώ ασχολούνται με τα δικά τους αντικείμενα ίσως ζητήσουν κάποιο παιχνίδι από κάποιο άλλο παιδί (Δημητρίου - Χαντζηγεοφύτου, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία είναι το **παράλληλο ομαδικό** όπου τα παιδιά βρίσκονται στον ίδιο χώρο και ασχολούνται με το ίδιο ακριβώς αντικείμενο αυτό το είδος εμφανίζεται στο τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού (Αντωνιάδης, 1994). Ωστόσο δεν ανταλλάσσουν κουβέντες και η αλληλεπίδρασή τους είναι ελάχιστη.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το παράλληλο παιχνίδι αποτελεί την πιο συχνή μορφή παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Δημητρίου - Χαντζηγεοφύτου, 2001).

### **3.2.3 Ομαδικό παιχνίδι**

Το ομαδικό παιχνίδι είναι παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν πολλά παιδιά μαζί και έχουν κοινούς στόχους εμφανίζεται στο τέταρτο έτος της ηλικίας του παιδιού (Γκαράνη, 2008). Τα παιδιά δημιουργούν οργανωμένες ομάδες και ασχολούνται με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν προσποίηση ρόλων, δραματοποίηση καταστάσεων ή φανταστικό παιχνίδι, κινητικά παιχνίδια και παιχνίδια κανόνων. Τα παιδιά εκτελούν με συνέπεια τους ρόλους τους και υπάρχει συντονισμός (Δημητρίου - Χαντζηγεοφύτου, 2001). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά δείχνουν την προτίμηση τους για την παρέα ορισμένων παιδιών και έτσι δημιουργούνται οι πρώτοι δεσμοί φιλίας. Μέσα από αυτές τις φιλίες τα ίδια τα παιδιά θα ανακαλύψουν ότι διαθέτουν κάποιες ιδιαίτερες αρετές (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000). Έτσι δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και τις συγκρίνουν με τους συνομηλίκους τους, αποκτώντας αυτοπεποίθηση. Με το ομαδικό παιχνίδι αναπτύσσονται, επίσης, σωματικές, και πνευματικές ικανότητες, ενώ καλλιεργείται το αίσθημα της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977· Μπότσογλου, 2010). Συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια, τα παιδιά μαθαίνουν να είναι έτοιμα, να περιμένουν τη σειρά τους, να θυσιάζουν ατομικές χαρές για το καλό της ομάδας τους. Τα ομαδικά παιχνίδια είναι βασικό στοιχείο της σύγχρονης αγωγής και ένας από τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να δημιουργηθούν στο παιδί αισθήματα στοργής και ανθρωπιάς για τους συνανθρώπους του (Αντωνιάδης, 1994).

### **3.3 Είδη του παιχνιδιού σύμφωνα με το στόχο τους**

Τα είδη και οι κατηγορίες παιχνιδιών είναι πολλές (Κάππας, 2005). Όλες οι κατηγορίες προσφέρουν ευκαιρίες στο παιδί για εκτόνωση, ευχαρίστηση, συναγωνισμό, ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας. Τα παιδιά μαθαίνουν να αξιοποιούν τα αντικείμενα, εξασκούνται στη μνήμη, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν τους πρώτους φιλικούς δεσμούς. Το κάθε είδος βοηθά τα παιδιά να εκτονώσουν τη συσσωρευμένη ενέργεια και να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους (Κάππας, 2005).

Τα παιχνίδια διακρίνονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους σε: παιχνίδια κίνησης, παιχνίδια συμβολικά, παιχνίδια κανόνων, παιχνίδια με αντικείμενα,

παιχνίδια θεατρικά, παιχνίδια με Η/Υ, παιχνίδια κοινωνικά, παιχνίδια κινητικά, πνευματικά παιχνίδια, παιχνίδια μοναχικά, παιχνίδια ομαδικά, παιχνίδια παράλληλα (Κάππας, 2005· Αντωνιάδης, 1994). Τα παιχνίδια είτε ατομικά είτε ομαδικά μπορούν να ανήκουν σε πολλά από αυτά τα είδη ταυτόχρονα.

### 3.3.1 Παιχνίδια κίνησης

Στα παιχνίδια κίνησης, κυριαρχεί το στοιχείο της κίνησης και της σωματικής άσκησης. Η κίνηση για το παιδί προσχολικής ηλικίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μετέπειτα ανάπτυξή του. Η συμμετοχή του παιδιού σε κινητικές δραστηριότητες είναι καθοριστικής σημασίας διότι η κίνηση και το σώμα χρησιμοποιούνται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από το παιδί. Η κίνηση βοηθά το παιδί να ανακαλύψει το περιβάλλον του, είναι συστατικό στοιχείο επικοινωνίας, είναι ευχαρίστηση και διασκέδαση (Ζαχοπούλου, 2009).

Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται τα **παιχνίδια ταχύτητας**, για παράδειγμα τρέξιμο με νικητή αυτόν που θα φτάσει πρώτος στο τέρμα. Τα **παιχνίδια ευκινησίας** που το παιδί παίζει για να δώσει στα χέρια και στα δάχτυλα του ευλυγισία και να λυγίσει τις αρθρώσεις του, περισσότερο από κάποιον άλλο συμπαίκτη του. Τα **παιχνίδια ισορροπίας** όπου πρέπει να αποφεύγουν να πέφτουν και συγχρόνως να συνδυάζουν κινήσεις για να μάθουν να ισορροπούν. Τα **παιχνίδια επιδεξιότητας**, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν την ευκινησία του σώματος σε συνδυασμό με ένα πνευματικό στοιχείο για να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα, παραδείγματος χάρη σημαδεύουν με το μπαλάκι να πετύχουν έναν από τους συμπαίκτες τους σε ένα ομαδικό παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1994· Δαφέρμου και συν., 2006· Κάππας, 2005). Τα παιχνίδια αυτά αναπτύσσουν τις σωματικές ικανότητες των παιδιών, και μέσω αυτών μαθαίνουν να είναι ευλύγιστα και σε καλή σωματική κατάσταση (Γκαράνη, 2008).

Στον εξωτερικό χώρο του παιδικού σταθμού, το παιδί έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ελεύθερα, να σκαρφαλώσει, να πηδήσει, να τρέξει στο χώρο, να εκτονωθεί, να χαλαρώσει και να αναπτύξει φιλίες. Αν το κινητικό παιχνίδι διεξάγεται σε υπαίθριο χώρο θα πρέπει το παιδί να έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ολόπλευρα αυτό θα επιτευχθεί με την κατάλληλη διαμόρφωση του υπαίθριου χώρου και την κατασκευή ενός παιχνιδότοπου με παραδοσιακές κατασκευές όπως κούνιες, τσουλήθρες, τραμπάλες, δοκούς που θα προσφέρουν ευκαιρίες σωματικής άσκησης. Έτσι σε ένα τέτοιο περιβάλλον το κινητικό παιχνίδι γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρον και

τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Μπότσογλου, 2010). Υψηλής ποιότητας χώροι παιχνιδιού εξασφαλίζουν στο παιδί καλύτερη ανάπτυξη και περισσότερες επιλογές, κατά την διαμόρφωση του όμως θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη οι έμφυτες συμπεριφορές των παιδιών στο παιχνίδι αλλά και η ηλικία τους. Παιδιά μικρής ηλικίας επιζητούν χώρους για κινητική δραστηριότητα και χώρους κατασκευών ενώ μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά απαιτούν επίπεδες περιοχές με σκληρή επιφάνεια για να παίζουν παιχνίδια με κανόνες ή παιχνίδια κυνηγητού (Saracho, 2002).

### **3.3.2 Συμβολικά παιχνίδια**

Σε αυτό το είδος παιχνιδιού υπάρχει μια φανταστική κατάσταση δράσης. Τα παιδιά αναλαμβάνουν φανταστικούς ρόλους και προσδίδουν στα αντικείμενα διαφορετική σημασία από την πραγματική τους. Έτσι μπορεί να υποδύονται ρόλους (όπως για παράδειγμα ένα παιδί να υποδύεται τον μπαμπά, τον γιατρό) είτε να παίζουν με αντικείμενα (να κρατάει δηλαδή ένα μολυβί και να προσποιείται ότι κρατά μια κουτάλα και ανακατεύει φαγητό) ή και χωρίς αντικείμενα όπου τα παιδιά κάνουν διάφορες κινήσεις και φαντάζονται κάτι διαφορετικό (για παράδειγμα ότι είναι πεταλούδες που πετούν από λουλούδι σε λουλούδι) (Δαφέρμου και συν., 2006· Κάππας, 2005· Κουρεντζής, 2008).

Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά αυτοεπιβεβαιώνονται και ασκούν εξουσία κατά τη διάρκεια της αυτόνομης άσκησης ρόλων που αναπαριστούν μαζί με άλλα παιδιά ή με παιχνίδια-αντικείμενα (Νικολακάκη και συν., 2009). Τα συμβολικά παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν το αίσθημα της ομαδικότητας. Επίσης μαθαίνουν να αξιοποιούν τα αντικείμενα με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά (Κουρεντζής, 2008).

### **3.3.3 Παιχνίδια κανόνων**

Τα παιχνίδια κανόνων είναι οι δραστηριότητες που δίνουν ένα ξεχωριστό χρώμα στην ομαδική ζωή. Οι κανόνες δεν επιβάλλονται αλλά πηγάζουν αυθόρμητα από την ανάγκη της συνεργασίας και της ομαλής εξέλιξης του παιχνιδιού. Έτσι το παιδί αποκτά πλήρη συνείδηση του αντιπάλου του, τον αναγνωρίζει ως ανώτερο όταν κερδίζει αλλά και όταν χάνει δεν παύει να τον θεωρεί φίλο του. Παιχνίδια κανόνων μπορεί να είναι ομαδικά παιχνίδια κίνησης, όπως η τυφλόμυγα ή το κυνηγητό (Κάππας, 2005· Δαφέρμου και συν., 2006· Ζαχοπούλου, 2009). Μέσα από τα παιχνίδια κανόνων τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες και τις αρμοδιότητες

τους (Γκαράνη, 2008), να δημιουργούν κοινωνικές ή διαπροσωπικές σχέσεις (Νικολακάκη και συν., 2009).

### 3.3.4 Παιχνίδια με αντικείμενα

Στο παιχνίδι με αντικείμενα συγκαταλέγεται η απασχόληση των παιδιών με οικοδομικό υλικό (τουβλάκια), ή κάποια άλλα αντικείμενα όπως κούκλες, λούτρινα ζώακια που προσφέρουν στο παιδί ευχαρίστηση καθώς παίζει. Επίσης στα παιχνίδια με αντικείμενα συμπεριλαμβάνονται κινητικά παιχνίδια (όπως το ποδόσφαιρο, τα μπάλα), παραδοσιακά παιχνίδια (όπως το δαχτυλίδι), επιτραπέζια παιχνίδια (όπως τα παζλ) αλλά και συμβολικά παιχνίδια με αντικείμενα (Δαφέρμου και συν., 2006). Αυτό το είδος παιχνιδιού δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να πειραματιστεί με κάτι που του προκαλεί εντύπωση π.χ. να οικοδομήσει μια γέφυρα με τουβλάκια, έτσι καλλιεργείται η φαντασία του, δομείται η προσωπικότητα του και η συναισθηματική του ισορροπία (Νικολακάκη και συν., 2009).

### 3.3.5 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μέθοδος η οποία μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους. Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους κινητοποιώντας την έμπνευση των ιδεών και τη φαντασία τους, ιδιαίτερα μέσω της σωματικής έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010). Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για δημιουργική έκφραση. Δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να βγαίνει έξω από τους συνηθισμένους τρόπους συμπεριφοράς που του δεσμεύουν τη φαντασία, και να προχωρά στη δημιουργία προσώπων και καταστάσεων χωρίς να γίνεται αντικείμενο κριτικής (Κουρεντζής, 2008). Για να φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα ενός θεατρικού παιχνιδιού περνάμε από τέσσερις φάσεις, από τις οποίες δεν πρέπει να παραλείψουμε καμιά. Η πρώτη φάση ονομάζεται **φάση της απελευθέρωσης** και σκοπός της είναι, μέσα από κινητικά παιχνίδια, αισθησιοκινητική δράση, μιμητικές και φωνητικές ασκήσεις τα παιδιά να εκφράσουν εσωτερικές τους ανάγκες, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να συνθέσουν την «ομάδα». Περνώντας στη δεύτερη φάση που ονομάζεται **φάση της αναπαραγωγής**, το παιδί καλείται να παίξει κάποιο ρόλο, έχει στη διάθεσή του αντικείμενα, υφάσματα, παλιά ρούχα, έτσι συμβάλλει στη δημιουργία μιας δράσης. Συνεχίζουμε με την τρίτη φάση που είναι **η φάση του σκηνικού δρωμένου**, τα

παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχόλησαν με όποιον τρόπο θέλουν. Τώρα η φαντασία τους εστιάζεται σε κάτι συγκεκριμένο. Ότι εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις σχηματοποιούνται σε σκηνικό δρώμενο. Σε αυτήν την φάση τα παιδιά ανακαλύπτουν τις προεκτάσεις του ρόλου που παίζουν και συνειδητοποιούν τη σχέση τους με τα άλλα πρόσωπα που συμμετέχουν. Τέλος η τέταρτη φάση, η φάση της ανάλυσης και επεξεργασίας. Δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές όπως ανάλυση, συζήτηση, ζωγραφική, μουσική, για καλύτερη εμπέδωση του θεατρικού δρωμένου όπου τα παιδιά μαζί με τον εμψυχωτή θα ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με το θεατρικό αποτέλεσμα (Κουρεντζής, 2008).

### **3.3.6 Παιχνίδια με Η/Υ**

Πέρα από την εκπαιδευτική της διάσταση, αυτή καθαυτή η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από νήπια χαρακτηρίζεται συχνά ως μια δραστηριότητα παιχνιδιού. Τα ίδια τα παιδιά βλέπουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως ένα μέσο που έχουν στη διάθεση τους για να παίξουν. Όταν αναφερόμαστε στο «παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή» εννοούμε πολλές δραστηριότητες μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε παιχνίδι, διερεύνηση, άσκηση ελέγχου ή δημιουργία (Νικολοπούλου, 2008).

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή συχνά συνδέεται με διασκέδαση, ψυχαγωγία όταν τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες όπως σχέδιο και ζωγραφική που δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν νέες εμπειρίες (Δαφέρμου και συν., 2006).

### **3.3.7 Πνευματικά παιχνίδια**

Με αυτήν την κατηγορία παιχνιδιών ασκούνται οι πνευματικές ικανότητες του παιδιού. Πνευματικά παιχνίδια είναι τα παιχνίδια προσοχής, μνήμης, λογισμού, εφευρετικότητας, καθώς και λογοπαίγνια τα οποία ευχαριστούν το παιδί γιατί καταβάλλει κάποια προσπάθεια για να τα λύσει (Κάππας, 2005).

**Παιχνίδια προσοχής:** έχουν σκοπό να κάνουν τα παιδιά να διατηρούν συνεχώς την προσοχή τους και να δίνουν αμέσως απάντηση (Κάππας, 2005).

**Παιχνίδια μνήμης:** έχουν σκοπό να ωθήσουν το παιδί να συγκροτεί όσο πιο πολλά αντικείμενα μπορεί για να εξασκεί τη μνήμη του (Κάππας, 2005).



**Παιχνίδια λογισμού:** είναι μικρά προβλήματα που αρέσει πολύ στα παιδιά να δίνουν κάποια λύση αλλά για να τα καταφέρουν χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν όλες τις πνευματικές τους ικανότητες (Αντωνιάδης, 1994).

**Παιχνίδια εφευρετικότητας:** παιχνίδια που αποτελούνται από πολλά κομμάτια, (παζλ) τα οποία πρέπει να τοποθετηθούν με τη σωστή σειρά για να προκύψει ένα αποτέλεσμα τα παιδιά εξετάζουν λεπτομερώς το κάθε κομμάτι για να φτιάξουν το σχέδιο (Αντωνιάδης, 1994).

**Λογοπαίγνια:** ο λόγος έχει μεγάλη σημασία στη ζωή του παιδιού. Διασκεδάζουν πολύ με τους γλωσσοδέτες. Τα παιχνίδια λόγου ακονίζουν το μυαλό τους με ευχάριστο τρόπο (Αντωνιάδης, 1994· Κάππας, 2005) .

### **3.3.8 Κοινωνικά παιχνίδια**

Τα κοινωνικά παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συναναστρέφεται με τους άλλους και να νικά τις αντικοινωνικές του τάσεις, να υποτάσσει τον εγωκεντρισμό του στο ομαδικό συμφέρον και να αναπτύσσει την άμυλα (Κάππας, 2005· Ζαχοπούλου, 2009). Τα κοινωνικά παιχνίδια αποτελούν οργανωμένη δραστηριότητα με σαφή επιδιωκόμενο στόχο και κανόνες δράσης και συνεργασίας. Κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση και οι κανόνες που θέτει το ίδιο το παιδί. Μπορεί τη μια στιγμή να παίζει τη δασκάλα και την άλλη το μαθητή (Δαφέρμου και συν., 2006)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: «Η συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού»

### 4.1 Εισαγωγή

Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Η ευχαρίστηση αποτελεί το πρωταρχικό και κυριότερο στοιχείο του παιχνιδιού, καθώς αυτή συνιστά, όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο, το κυριότερο χαρακτηριστικό του. Το παιδί θέλει τόσο να χαρεί τη ζωή μέσω του παιχνιδιού, όσο και να τη γνωρίσει. Το παιχνίδι αποτελεί μια ανάγκη, μια ψυχοσωματική ορμή του οργανισμού, η οποία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχοπνευματική, και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Carvey, 1990). Το παιχνίδι θεωρείται ως το κύριο μέσο έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών. Είναι πραγματικά η βασική αρχή της εκπαίδευσης και επιδρά στο πνεύμα και το σώμα του παιδιού με αποτέλεσμα η διδασκαλία να μην είναι αποτελεσματική παρά μόνο με το παιχνίδι (Miller & Almon, 2009). Η διαδικασία του παιχνιδιού συμβάλλει αβίαστα στην πνευματική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Stagnitti, 2004· Χαντζηχαρίστος, 2010). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι άνθρωποι οι οποίοι στερηθήκαν το παιχνίδι στην παιδική τους ηλικία όταν μεγάλωσαν έγιναν μελαγχολικοί και απαισιόδοχοι (Αντωνιάδης, 1994).

Ο τρόπος του παιχνιδιού αλλάζει, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, όπως αλλάζουν οι δραστηριότητες και οι ικανότητές τους. Στη βρεφική ηλικία, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αποκτήσει τον έλεγχο του σώματός του. Αρχικά, κινεί μόνο τα άκρα του, ενώ μεγαλώνοντας υποβάλλει τον εαυτό του σε προοδευτικά πιο δύσκολες δραστηριότητες. Αργότερα, τα παιδιά παίζουν με τους ήχους, τις λέξεις και τα αντικείμενα, με σκοπό την ανάπτυξη καινούριων ικανοτήτων, την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την ευχαρίστηση που αντλούν μέσα από το παιχνίδι. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα οργανωμένο σύνολο. Οι παρεμβάσεις και η αξιοποίηση του τρόπου με τον οποίο το παιδί επιλέγει να παίξει είναι καθοριστικής σημασίας. Το παιχνίδι είναι ενδεικτικό της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί και να ανακαλύπτει τη σχέση του με τους ενήλικους, οι οποίοι θα πρέπει να φροντίζουν να βρίσκεται το παιδί σε ένα περιβάλλον που να καλλιεργεί, να ενισχύει και να ενθαρρύνει την ενασχόλησή του με το παιχνίδι. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί ωριμάζει και γίνεται υπεύθυνο. Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί ένα συμβολικό μέσο, με το οποίο οι ενήλικοι μεταδίδουν στο παιδί βασικές αλήθειες που αφορούν τόσο αυτό όσο και τις εμπειρίες του. Το παιχνίδι θεωρείται ότι είναι μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη γλώσσα του

παιδιού, συνιστώντας τη μόνη ίσως γλώσσα που κατέχει από πολύ μικρή ηλικία, που το βοηθά να εκφράζει τι πραγματικά εννοεί και αισθάνεται (Μαλαφάντης, 1990).

Η παιδαγωγική και λειτουργική αξία του παιχνιδιού για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου είναι αναμφισβήτητη. Η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλή και αποτελεσματική. Το παιχνίδι ικανοποιεί την ανάγκη του νηπίου για κίνηση και αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης, φαντασίας και δημιουργικότητας. Επίσης, αποτελεί αναντικατάστατο μέσο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί ενισχύει σώμα και πνεύμα και κοινωνικοποιείται (Carvey, 1990).

Στην αρχή, το νήπιο παίζει μόνο του, έπειτα συναντά τον συμπαίχτη του, πρώτα ως εμπόδιο και στη συνέχεια ως συνεργάτη, και αργότερα οργανώνει τη δική του ομάδα, ανακαλύπτει τους κανόνες των παιχνιδιών και υπακούει σε αυτούς. Το νήπιο μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον κόσμο, οικοδομεί τη γνώση, χαίρεται τη ζωή. Η έλλειψη του παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε σωματική, πνευματική και ψυχική διαταραχή (Γκαράνη, 2008).

Το παιχνίδι έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία, αφού είναι στενά συνδεδεμένο με την άσκηση σώματος και πνεύματος. Κρατά το παιδί απασχολημένο είτε με το να παρατηρεί τα απλά καθημερινά πράγματα, είτε με το να βρίσκει λύσεις σε πιο σύνθετα προβλήματα (π.χ. η λύση ενός παζλ). Πολλές φορές το παιχνίδι χρησιμεύει για τη μετάδοση νέων γνώσεων στα παιδιά και για τη διεύρυνση τους (Μαλαφάντης, 1990).

Επίσης, με το παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν όνειρα και στόχους για τη μελλοντική τους ζωή ως ενήλικες, όπως για παράδειγμα ασχολίες που θα ταίριαζαν στην ενήλικη επαγγελματική τους καριέρα. Γίνεται, επίσης, φανερό η επιδίωξη του μιμητισμού των αγαπημένων τους τηλεοπτικών ηρώων, μέσα από την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους προς την εργασία των ενηλίκων, προς την κοινωνική τους ζωή καθώς και σε πολλές από τις πράξεις τους. Έτσι, το παιχνίδι αποτελεί μέσο για τη δημιουργία της προσωπικότητας, η οποία αρχίζει να συγκροτείται από την παιδική ηλικία (Τσιαντζή, 1998).

Στο παρόν κεφάλαιο θα εμβαθύνουμε στο ρόλο του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, ως κύριος σύμμαχος στην ανάπτυξη του ατόμου από την παιδική του ηλικία, συμβάλλει αποφασιστικά στην ομαλή ανάπτυξη όλων σχεδόν των πλευρών του ανθρώπου, χωρίς βέβαια να είναι μοναδικό αναπτυξιακό μέσο. Οι τομείς στην ανάπτυξη των οποίων συμβάλλει ιδιαίτερα είναι: ο νοητικός, ο σωματικός, ο γλωσσικός, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός τομέας (Carvey, 1990).

## 4.2 Παιχνίδι και κινητική ανάπτυξη

Αν παρατηρήσουμε τα μικρά παιδιά σε μια παιδική χαρά, θα προσέξουμε ότι έχουν μια έμφυτη τάση να κινούνται διαρκώς. Αυτό που ίσως δεν συνειδητοποιεί κανείς το ίδιο εύκολα είναι ότι το σκαρφάλωμα στην τσουλήθρα ή το κρέμασμα από τους κρίκους είναι οι πρώτες εκδηλώσεις μιας ζωής που χαρακτηρίζεται από σωματική άσκηση, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη υγιούς σώματος και ψυχικής ευεξίας (Ιέρ, 2008).

Αναφορικά με τη σωματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού, το παιχνίδι βοηθά στη γενική εξάσκηση του ατόμου. Το παιδί μαθαίνει να τρέχει, να πηδά, να σκαρφαλώνει κλπ. Έτσι, το παιχνίδι βοηθά στη βελτίωση του κινητικού συντονισμού, στην ενδυνάμωση του μυϊκού τόνου, στην ισορροπία και στον καλύτερο έλεγχο των κινήσεων. Ακόμα, βοηθά στην ανάπτυξη της αδρής και λεπτής κινητικότητας μέσα από δραστηριότητες σύλληψης μικρών και μεγάλων αντικειμένων, μέσα από δραστηριότητες ζωγραφικής, χαρτοκοπτικής και μέσα από το πέταγμα και πιάσιμο αντικειμένων. Επίσης, βοηθά στην ανάπτυξη του οπτικό-κινητικού συντονισμού. Προάγει τη σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού και βοηθά στην ωρίμανση του. Τέλος, συμβάλλει στον έλεγχο του υπερβάλλοντος βάρους, που προκαλείται από την καθιστική ζωή και την ακατάλληλη διαίτα, εμπεριέχοντας κινδύνους ανάπτυξης υψηλής πίεσης και διαβήτη (Σαφιαρίκα, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη σωματικής άσκησης μέσα από το παιχνίδι προκαλεί στις ΗΠΑ σοβαρό δημοσιονομικό πρόβλημα: 40% νέων παιδιών έχουν προδιαθεσικούς παράγοντες για καρδιόπαθειες. Χάρη στο φυσικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν τις σωματικές τους ικανότητες και πως να ελέγχουν το σώμα τους. Η σωματική άσκηση τροφοδοτεί τον εγκέφαλο με περισσότερο αίμα και τα εγκεφαλικά κύτταρα με υγιέστερες φυσικές ουσίες. Αυτές οι ουσίες αυξάνουν την εγκεφαλική ανάπτυξη και ιδιαίτερα βοηθούν τον εγκέφαλο να κάνει περισσότερες νευρωνικές συνδέσεις. Οι αυξημένες συνδέσεις βελτιώνουν τις επιδόσεις του εγκεφάλου στην επεξεργασία πληροφοριών. Είναι, επίσης, αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές που είναι σωματικά δραστήριοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν μεγαλύτερη εγρήγορση, συμμετοχή και επιτυχία στα μαθήματά τους (Παναγιωτίδης, 2008).

Τα παιδιά που έχουν ελεύθερη πρόσβαση στο ύπαιθρο αποκτούν ικανότητες να κινούνται στον ευρύτερο κόσμο. Θα αποκτήσουν ικανότητες να μετακινούνται στο άμεσο περιβάλλον τους με ασφάλεια και να θέσουν τις βάσεις για το θάρρος που θα τους επιτρέψει να οδηγήσουν αργότερα την ίδια τους τη ζωή. Το παιδί τρέχοντας, πηδώντας, πετώντας και πιάνοντας αντικείμενα παιχνιδιού δυναμώνει τους μύες του, αναπτύσσει κινητικές δεξιότητες, αποκτά καλύτερο συντονισμό και ισορροπία του σώματος. Το παιδί ενθουσιάζεται όταν

καταλαβαίνει ότι ελέγχει το σώμα και τις κινήσεις του. Σε αντίθεση με την παθητική διασκέδαση, όπως η τηλεόραση, το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υγιούς σώματος μέσω της άσκησης και η φυσική άσκηση μέσω του παιχνιδιού βοηθά στον καλύτερο ύπνο των παιδιών (Γεωργιάδου, 2011).

Μιλήσαμε, λοιπόν, παραπάνω για την κινητική ανάπτυξη του νηπίου και το πώς αυτή βοηθά στη σωματική αλλά και τη ψυχική του υγεία αλλά και για τις συνέπειες που προκαλούνται με την έλλειψη της. Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τον όρο της ψυχοκινητικότητας. Η ψυχοκινητικότητα είναι η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού. Εκφράζει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αντίληψη, την εμπειρία και τη δράση σε όλα τα επίπεδα της προσωπικότητας (Σαφιαρικά, 2008).

Η ψυχοκινητικότητα έχει σκοπό να βοηθήσει το νήπιο:

- Να ανακαλύψει και να οργανώσει τη γνώση του σωματικού του σχήματος.
- Να κατανοήσει τις βασικές έννοιες του χώρου και του χρόνου.
- Να αναπτύξει σχέσεις με το περιβάλλον με τη βοήθεια ψυχοκινητικών ασκήσεων.
- Να αναπτύξει την αυθόρμητη έκφρασή του (Ρήγα, 2008).

Πώς όμως είναι δυνατό να χειριστούμε κατάλληλα την ψυχοκινητικότητα, προκειμένου να προσφέρουμε στο παιδί τις γνώσεις για τις διάφορες έννοιες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και την επιβίωση του; Ο τρόπος δεν είναι άλλος από αυτόν της φυσικής μάθησης. Δηλαδή, η έννοια που θέλουμε να αποκτήσει το παιδί, παρουσιάζεται στην αρχή με ασκήσεις κινητικότητας (μετακίνηση σώματος), στη συνέχεια με αισθητηριοκινητικές ασκήσεις (χειρισμός αντικειμένων) και τελικά με αντιληπτικοκινητικές ασκήσεις (ασκήσεις λεπτής κινητικότητας σε συνδυασμό με την οπτική αντίληψη) (Kamii & Devries, 1979).

Η ψυχοκινητικότητα περιλαμβάνει δραστηριότητες για τη βελτίωση της ευλυγισίας, της ευκινησίας, και της ισορροπίας, με αποτέλεσμα να βοηθάει το παιδί στη γνώση του σώματος του, στον έλεγχο της κίνησης του, στην καλύτερη σωματική του έκφραση. Στην Ψυχοκινητική αγωγή οι δραστηριότητες ταξινομούνται σύμφωνα με την ηλικία ή με το επίπεδο του παιδιού. Το θεωρητικό επίπεδο μιας δραστηριότητας πολλές φορές δεν ταιριάζει με το πρακτικό επίπεδο πραγματοποίησής της. Γι' αυτό, κύριο μέλημα του/της παιδαγωγού είναι να εφαρμόζει τις δραστηριότητες αυτές σε κάθε ομάδα και κάθε τάξη ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών (Hogemann, 2000).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της ψυχοκινητικότητας, ο/η παιδαγωγός προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα μέσα από τις διάφορες ασκήσεις να αποκτήσει αρμονία και συντονισμό στις κινήσεις του. Να ανιχνεύσει και να κατανοήσει το φυσικό του περιβάλλον, μέσα από την οργάνωση του χώρου και του χρόνου, σε σχέση με το σώμα του και να αποκτήσει καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία με τα πρόσωπα που έρχεται σε επαφή. Ακόμη, στόχοι της είναι η αυτοκυριαρχία και η αυτοπεποίθηση που καλείται να αποκτήσει το παιδί. Όταν η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού εξελίσσεται ομαλά, προσφέρει σε αυτό εύκολη και ισορροπημένη επαφή με τους άλλους ανθρώπους γύρω του. Αυτό συμβαίνει, επειδή η ψυχοκινητική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού (Herbert, 1998).

Η ψυχοκινητικότητα βοηθάει τα παιδιά να ζουν σε ομάδα. Τα ομαδικά παιχνίδια μαθαίνουν στα παιδιά να ζουν μέσα στην κοινωνία, στην οποία υπάρχουν κανόνες, που οφείλουν να σέβονται. Η παραβίαση των κανόνων δείχνει αδυναμία συνέχισης του παιχνιδιού ή της δραστηριότητας και, επομένως, επαναφέρει το παιδί στην παραδοχή των κανόνων της κοινωνικής ζωής (Bredenkamp & Coople, 1998). Η κινητική λειτουργία, η διανοητική ανάπτυξη και η συναισθηματική ανάπτυξη στο παιδί συνδέονται στενά με τα βασικά στοιχεία της ψυχοκινητικότητας (όπως το σωματικό σχήμα, την αμφιπλευρικήτητα, τη δόμηση του χώρου, το χρονικό προσανατολισμό). Η ψυχοκινητικότητα θέλει να αναδείξει ακριβώς τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κινητικότητα, στη νόηση και στο συναίσθημα και να ευνοήσει με ποικίλες τεχνικές τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού. Ο χώρος που βιώνει το παιδί, είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το φυσικό του περιβάλλον, δηλαδή το περιεχόμενο του δικού του σώματος και των διάφορων άλλων σωμάτων, όπως και τις σχέσεις ανάμεσά τους. Το παιδί για να μπορεί να κάνει κινήσεις 'προσαρμοσμένες', κανονικές, πρέπει να ελέγχει το σώμα του και το χώρο και να έχει 'στατική ισορροπία'. Από τον τρόπο με τον οποίο βιώνει το χώρο του και από την ικανότητά του να κινεί άνετα το σώμα του, εξαρτάται η καλή ψυχοκινητικότητα του παιδιού. Ο προσανατολισμός, η δόμηση του εξωτερικού κόσμου που σχετίζεται πρώτα-πρώτα με το συγκεκριμένο Εγώ, έπειτα με άλλα αντικείμενα που βρίσκονται σε ακινησία ή σε κίνηση, είναι η δόμηση του χώρου (Σαφιαρίκα, 2008).

Το παιδί συνειδητοποιεί την κατάσταση του δικού του σώματος μέσα σ' ένα περιβάλλον, δηλαδή τη θέση και τον προσανατολισμό που μπορεί να έχει σε σχέση με τα πρόσωπα και με τα αντικείμενα, συνειδητοποιεί την κατάσταση των πραγμάτων ανάμεσά τους, και αποκτά τη δυνατότητα να οργανώνεται μπροστά στον κόσμο που το περιβάλλει, να οργανώνει τα πράγματα, να τα τοποθετεί, να τα κάνει να κινούνται. Στην ηλικία των 3 ή 4

ετών συνήθως έχει ήδη εγκατασταθεί η κυριαρχία και υπερίσχυση του δεξιού ή του αριστερού ημισφαιρίου κι έτσι το παιδί χρησιμοποιεί κατά προτίμηση το δεξί χέρι (δεξιόχειρας) ή το αριστερό (αριστερόχειρας). Όμως στην ηλικία αυτή το παιδί δεν έχει ακόμα προσανατολιστεί στο χώρο στην ηλικία των 6 περίπου ετών αναγνωρίζει και ονομάζει τη δεξιά και την αριστερή πλευρά του αλλά δεν είναι ακόμη ικανό να αντιληφθεί τη σχετικότητα της έννοιας αυτής και μόνο γύρω στην ηλικία των 8 ετών μπορεί ν' αναγνωρίζει πλήρως τη δεξιά ή αριστερή πλευρά ενός προσώπου που είναι απέναντί του (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000).

Αργά και προοδευτικά, λοιπόν, διαμορφώνεται στο παιδί το σωματικό σχήμα (συνειδητοποίηση του ίδιου του σώματός του, των μελών του σώματός του και των σωματικών κινήσεων και στάσεών του) ταυτόχρονα με την οικοδόμηση του χωρικού σχήματος. Ο προσανατολισμός του παιδιού στο χώρο σημαίνει: να βλέπει το Εγώ του και τα πράγματα του περιβάλλοντός του σε αλληλεξάρτηση μέσα στο χώρο, να τοποθετείται και να αυτοκατευθύνεται το ίδιο το παιδί μέσα στο χώρο, να αξιολογεί τις κινήσεις του από χωρική άποψη και να μπορεί να ενεργεί. Το παιδί λοιπόν θα νιώθει τον εαυτό του άνετο στο βαθμό που το σώμα του το υπακούει, που το γνωρίζει καλά, που μπορεί να το χρησιμοποιήσει όχι μόνο για να κινείται αλλά και για να ενεργεί (Demeur & Staes, 1990).

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τη συμβολή του παιχνιδιού στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί έχει καλύτερη αντίληψη και αίσθηση του σώματος του, που είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού, του έμψυχου και του άψυχου κόσμου και των προσωπικών του ιδιαιτεροτήτων. Το παιχνίδι είναι μια πληθωρική και αναζωογονητική ενασχόληση (Polunsky & Follete, 1995).

Μέσα από το παιχνίδι εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή του παιδιού και, συνεπώς, η σωματική του δραστηριότητα, ενδυναμώνοντας το νευρικό και μυϊκό σύστημα του οργανισμού του. Στο παιχνίδι αναπτύσσονται οι φυσικές, κινητικές και γνωστικές ικανότητες του παιδιού, με τον πιο ευχάριστο τρόπο, λόγω της έντονης και ποικίλης φυσικής άσκησης, και η ενέργεια που καταναλώνεται συμβάλλει σημαντικά στην υγεία και την ευεξία του (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

### **4.3 Παιχνίδι και κοινωνική ανάπτυξη**

Ως κοινωνικοποίηση ορίζεται «η διαδικασία απόκτησης και ανάπτυξης προσωπικών τύπων συμπεριφοράς, αξιών, μέτρων, ικανοτήτων και προτύπων από το άτομο, χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την επαφή του ατόμου με το κοινωνικό σύνολο μιας

ορισμένης κοινωνίας» (Cole & Cole, 2002a). Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εμπλέκονται πολλά άτομα, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι. Αλλά και θεσμοί, όπως η εκκλησία και το σχολείο καθοδηγούν το άτομο σε όλη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του μέσα από την εκπαίδευση, την αποδοχή ή την απόρριψη (Cole & Cole, 2002a).

Τα παιχνίδια αποκαλύπτουν αυτά τα μηνύματα που ο πολιτισμός χρειάζεται να μας μεταδώσει. Ασκούν στο παιδί βαθιά επίδραση, προσδίδοντας του βασικές δυνατότητες αφομοίωσης του πολιτισμού που ανήκει (κοινωνικοποιητικός ρόλος του παιχνιδιού) (Giddens, 2002). Πολλοί ερευνητές, επίσης, υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι αποτελεί προπαρασκευή για τη μελλοντική του ζωή (προπαρασκευαστικός ρόλος του παιχνιδιού) (Giddens, 2002). Σημαντικές ευκαιρίες για την εμπέδωση του κοινωνικοποιητικού και προπαρασκευαστικού ρόλου του παιχνιδιού, προσφέρουν τα παιχνίδια ρόλων που εντάσσονται στο θεατρικό παιχνίδι και στη δραματοποίηση (Giddens, 2002). Στο πλαίσιο της δραματοποίησης το παιδί:

- «Βιώνει» τους κοινωνικούς ρόλους,
- Μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες,
- Αφομοιώνει τα πρότυπα συμπεριφοράς των ενηλίκων-φορέων των ρόλων,
- Ασκεύεται στη διαδικασία του κοινωνικού ελέγχου και στις καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (π.χ. κατάσταση συνεργασίας με τα παιδιά της ομάδας δραματοποίησης) (Giddens, 2002).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου και του κόσμου των παιχνιδιών. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στο συμβολικό παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά αφ' ενός βιώνουν και επεξεργάζονται την πραγματικότητα και αφ' ετέρου δημιουργούν, μέσα από τη μίμηση προτύπων και τη φαντασία τους, τους μελλοντικούς τους ρόλους. Όταν το παιδί παίζει υιοθετώντας ρόλους διάφορων προσωπικοτήτων, όπως του γίγαντα, του κυνηγού, του δασκάλου και των μαθητών, του αστυνόμου και του οδηγού, καταφέρνει να εξωτερικεύσει και να ανακαλύψει διάφορες τάσεις της εσωτερικής ψυχικής του ζωής και να ανακατασκευάσει τις φανταστικές ιδέες που έπλαθε για ανθρώπους και καταστάσεις (Piaget, 1979).

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας αυτοεπιβεβαιώνεται και ασκεί εξουσία κατά τη διάρκεια της αυτόνομης άσκησης των ρόλων που αναπαριστά στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά ή με τα άλλα παιχνίδια - αντικείμενα. Έτσι, το παιδί μπορεί να επιλέξει να είναι ο αρχηγός μιας ομάδας ' ο διευθυντής της Τράπεζας και να επιβάλλει τη θέλησή του. Μπορεί όμως, να συμμετέχει ενεργά στο παραπάνω παιχνίδι ως απλό μέλος της ομάδας ή το 'μωρό της



οικογένειας' γνωρίζοντας ότι σε μια άλλη ομάδα μπορεί να αντιστραφούν οι ρόλοι και να γίνει ο 'αρχηγός' (Κουρεντζής, 2008).

Το παιδί σταδιακά εισάγεται με το παιχνίδι στην κοινωνική ζωή, πράγμα που έχει γι' αυτό μεγάλη σημασία. Για να μπορέσει να ζήσει μια χαρούμενη ζωή, για να γίνει ικανό να προσαρμόζεται στην κοινότητα όπου ζει, να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους, να σέβεται τα δικαιώματά του και τις προτιμήσεις, να παραδέχεται τις απόψεις του, τους περιορισμούς της ομάδας, πρέπει να μάθει στην κατάλληλη στιγμή της ωρίμανσής του να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις. Αν ένα παιδί απασχολείται με ένα παιχνίδι που απαιτεί συνεργασία με ένα άλλο, τότε διευκολύνεται η εξοικείωση του παιδιού στον κοινωνικό τομέα με φυσικό τρόπο, γιατί το κίνητρο για να παίζει και να προκαλέσει το συνεργάτη του, προέρχεται από το δικό του ενδιαφέρον και την προσωπική επιλογή (Γκαράνη, 2008).

Έτσι γίνεται η πρώτη επαφή, ο πρώτος διάλογος. Με την επανάληψη των επαφών αυτών μέσα στα παιχνίδια, τα παιδιά δημιουργούν την πρώτη ομάδα. Αργότερα μαθαίνουν πως αν θέλουν να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα «οφείλουν να σέβονται τους άλλους, να συνεργάζονται με άλλους, να αλληλοβοηθούνται, να δείχνουν κατανόηση, να έχουν κοινωνική ευθύνη, αυτοπειθαρχία, υπομονή, να ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των συμπαικτών τους. Με λίγα λόγια πρέπει να αρχίσουν να μαθαίνουν, να εξοικειώνονται και να τηρούν τις ηθικές αξίες, με τη βοήθεια και τον παραδειγματισμό από τον/την παιδαγωγό τους» (Polunsky & Follete, 1995). Σύμφωνα με όλα τα προηγούμενα, το παιχνίδι αναδεικνύεται άριστο μέσο αγωγής, για να χαρίσει στο παιδί την ομαλή, μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία (Κατσάνου, 2012).

Το παιχνίδι λοιπόν βοηθάει στην **κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού**, στην ικανότητα δηλαδή να συμβιώνει με τα άλλα παιδιά γνωρίζοντας ποια είναι τα όριά του. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται μια επαφή με συνομήλικα παιδιά και ιδιαίτερα σε ώρες ελεύθερου παιχνιδιού όπου μια ευρεία γκάμα κοινωνικών ικανοτήτων μπορούν να εξασκηθούν, να αναλυθούν και να αυτο-διδασθούν. Τέτοιες κοινωνικές ικανότητες είναι η συνεργασία, το μοίρασμα, η λεκτική επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων. Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν το σεβασμό προς τους κανόνες, να αποκτήσουν αυτο-πειθαρχία και εκτίμηση για τις διαφορετικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις παιδιών άλλων λαών (Καραπάτσια, 2012).

#### 4.4 Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι βοηθά στην έκφραση των συναισθημάτων, θετικών και αρνητικών. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να εκφράσει συναισθήματα, τα οποία δεν εκφράζει στην καθημερινή ζωή από ντροπή, φόβο, αδυναμία έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτό μπορεί να εκφράσει τον φόβο, το άγχος, τις ελπίδες, τις επιθυμίες του, να αντιμετωπίσει τα αρνητικά συναισθήματα και να δώσει εικόνα και ήχο στις ελπίδες και τις φιλοδοξίες του, οι οποίες διαφορετικά θα έσβηναν σταδιακά διάθεσης (Καραπάτσια, 2012). Καθώς το παιδί κατακτά τον κόσμο του, το παιχνίδι το βοηθά να αναπτύξει νέες δεξιότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και αυξάνουν την ανθεκτικότητα του για να αντιμετωπίσει μελλοντικές προκλήσεις. Επιπλέον, το παιχνίδι συμβάλει σημαντικά στην μείωση του άγχους και την βελτίωση της διάθεσης (Καραπάτσια, 2012).

Η μείωση του άγχους επιτυγχάνεται μέσα από παιχνίδι γιατί το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται στρεσογόνες καταστάσεις και να αποκτήσει αυτοέλεγχο. Μαθαίνει τις ικανότητές του, μαθαίνει να επιμένει, να κατευθύνεται, να αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Αντιλαμβάνεται που είναι τα όρια της δικής τους προσωπικότητας και ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή ή μη από τους συνομήλικούς του. Το παιχνίδι περιορίζει την ένταση που νιώθει όταν πρέπει να ολοκληρώσει κάτι ή πρέπει να μάθει κάτι. Τα παιδιά εκφράζουν και επεξεργάζονται συναισθηματικά γεγονότα της ημέρας μέσα από τα ελεύθερα παιχνίδια τους. Δηλαδή αναπαριστούν στο παιχνίδι τους μια κατάσταση η οποία τους προκάλεσε φόβο στην πραγματικότητα, με σκοπό να την ελέγξουν μέσα στο παιχνίδι. Ουσιαστικά, λοιπόν, όλοι αυτοί οι φόβοι που βρίσκονται στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού δίνουν ώθηση στο παιδί στην κατεύθυνση προς το παιχνίδι, ώστε να ξεφύγει από τους φόβους του (Briere & Runtzi, 1988).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, το παιχνίδι ρυθμίζει και συγκρατεί από τα άγχη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το παιχνίδι, εφόσον έχουν εντοπισθεί και ρυθμιστεί οι φόβοι, επιτρέπει τον μετασχηματισμό τους σε πηγή ενέργειας. Αυτή η διεργασία, που στην ψυχανάλυση αποτελεί μετουσίωση επιτρέπει τη μετατροπή ενός πράγματος που είναι αδύνατο σε μια νέα παραγωγή. Έτσι με αυτό τον τρόπο οι φόβοι γίνονται οικείοι και ξεπερνιούνται. Το παιχνίδι επίσης βοηθάει το παιδί να λύσει τα προβλήματα του, να παρηγορηθεί ή και να γιατρευτεί (Meyerson, 1995).

Τα παιδιά έχουν πολλούς τρόπους να εκδηλώνουν τις μικρές τους λύπες όπως και τα μεγαλύτερα προβλήματά τους. Είτε τα διατυπώνουν άμεσα κάνοντας παράπονα, είτε τα εκφράζουν έμμεσα, μέσω προβλημάτων ύπνου, διατροφής, σχολικής απόδοσης. Κι έπειτα με ακόμα πιο έμμεσους τρόπους, όπως για παράδειγμα: το παιχνίδι. Ορισμένα παιχνίδια

μπορούν να αποκαλύψουν τραυματισμούς που έχει υποστεί το παιδί. Κυρίως πρόκειται για παιχνίδια που μαρτυρούν ένα φόβο και κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι προκαλούν κάποια δυσφορία σε αυτούς που το παρακολουθούν (Briere & Runtzi, 1988).

Τρόπος έκφρασης ενός φόβου, μιας λύπης ή ενός τραυματισμού, το παιχνίδι αποτελεί, επίσης, πολύτιμο μέσο να βοηθήσει το παιδί να ρυθμίσει ένα πρόβλημα και να παρηγορηθεί. Ορισμένες ιστορίες τις οποίες οι γονείς διηγούνται όταν το παιδί είναι λυπημένο, αποτελούν εξαιρετική βάση για να διατυπωθεί μια ευαίσθητη κατάσταση με λέξεις και εικόνες. Τα παιχνίδια μπορεί να βοηθήσει το παιδί να λύσει παλιά προβλήματα ή παρούσες διαμάχες όπως έλεγε ο Ζαν Ζακ Ρουσό να ερμηνεύσει τον κόσμο (Browne & Finkelkor, 1986).

Το παιχνίδι συμπύσσει και εκτονώνει εκ νέου, χωρίς να νοιάζεται το παιδί για το παρόν ή το παρελθόν. Επιτρέπει την ανασύνταξη των εμπειριών που έχει βιώσει το παιδί όχι για να τις σβήσει αλλά για να το βοηθήσει να ζήσει με αυτές. Σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο, το παιχνίδι (προσομοιώσεις σκηνών με αγαματάκια, πλαστελίνη και παιχνίδια ρόλων με τους έφηβους) διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτό που το παιδί έχει «θάψει» μέσα του ή είναι πολύ δύσκολο να εκφραστεί άμεσα. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει παιδική ψυχοθεραπεία χωρίς παιχνίδι, επειδή το παιχνίδι επιτρέπει να εκτυλιχθούν σενάρια για τα οποία το παιδί θα δυσκολευόταν να μιλήσει. Επιπλέον το παιδί φοβάται ότι το άγχος ή ο θυμός που νιώθει απειλεί τον άλλον και για να τον προστατέψει προτιμά να σιωπήσει. Μέσα από το παιχνίδι όλα είναι πιθανά. Με χαρακτήρες, κούκλες, ζωάκια, σκηνοθετεί συγκρούσεις, βιαιότητες, δράματα τα οποία διαφορετικά θα ήταν ανείπωτα (Ιέρ, 2008).

#### **4.5 Παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη**

Ως γνωστική ικανότητα του παιδιού ορίζεται η ικανότητά του να αναγνωρίζει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις. Η ανάπτυξη και η εξέλιξή της εξαρτάται από το αν το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται, και να έχει συγκεκριμένη άποψη και στρατηγική τόσο για το χειρισμό καταστάσεων όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, όταν μιλάμε για γνωστική ανάπτυξη εννοούμε θέματα όπως οι στρατηγικές και τα περιεχόμενα της παιδικής μνήμης, η διαδικασία ανάπτυξης προσδοκιών από τα παιδιά, η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας και η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί και να απομνημονεύει τις εμπειρίες από τη παιδική του ηλικία (Cole & Cole, 2002a)

Ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες οι ψυχολόγοι συμμετέχουν σε μια ζωνρή αντιπαράθεση για τη σημασία του παιχνιδιού στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

(Bretherton, 1989· Brown, et. al, 1993). Οι δυο βασικές θέσεις στην αντιπαράθεση αυτή προέρχονται από το έργο του Piaget (1962) και του Vygotsky (1978).

Κατά τον Piaget, η ειδική ποιότητα του παιχνιδιού κατά την περίοδο της προ-λογικής νόησης προέρχεται άμεσα από τα χαρακτηριστικά του εγωκεντρισμού. Όπως το διατυπώνει ο ίδιος, «Για την εγωκεντρική σκέψη, ο υπέρτατος νόμος είναι το παιχνίδι» (Piaget, 1938, σ.401). Ο Piaget ελαχιστοποίησε τη σημασία του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, επειδή είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι στο παιχνίδι η αφομοίωση υπερισχύει της συμμόρφωσης. Προέβλεψε ότι, όταν η εγωκεντρική σκέψη δώσει τη θέση της στη λογική σκέψη κατά τη μέση παιδική ηλικία, το παιχνίδι της υπόκρισης θα δώσει τη θέση του στο παιχνίδι με κανόνες, όπως τα επιτραπέζια και τα οργανωμένα σπορ, αντανακλώντας τις αλλαγές στο υποκειμενικό επίπεδο γνωστικής ικανότητας των παιδιών.

Αντίθετα από τον Piaget, ο Lev Vygotsky (1978) πίστευε ότι το παιχνίδι της υπόκρισης παρέχει στα παιδιά ένα σημαντικό νοητικό σύστημα υποστήριξης, που τους επιτρέπει να σκέφτονται και να ενεργούν με πιο σύνθετους τρόπους. Στην πραγματική ζωή, τα παιδιά εξαρτώνται από τους ενήλικες για να τα βοηθήσουν παρέχοντας κανόνες και ενημερώνοντας τα με διάφορους τρόπους, σε αυτό που ο Vygotsky αποκαλούσε ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης. Η ελευθερία να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα –ουσιαστική στα παιχνίδια του «ας κάνουμε ότι...»- παρέχει στα παιδιά ανάλογη υποστήριξη. Κατά συνέπεια, έγραψε ο Vygotsky, «Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από την ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι είναι σαν να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο απ'όσο είναι στην πραγματικότητα» (Vygotsky, 1978, σ. 102).

Οι M. G. Dias και Paul Harris (1988· 1990) παρέχουν υποστήριξη στην ιδέα του Vygotsky ότι το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης, σε μια μελέτη όπου το παιδί ακολουθεί έναν συλλογισμό συγκεκριμένο για να μάθει πράγματα. Οι ερευνητές παρουσίασαν σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών λογικά προβλήματα, στα οποία τα παιδιά έπρεπε να ξεκινήσουν από δύο προτάσεις συλλογισμού για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Τα περισσότερα παιδιά δε λύνουν τέτοιου είδους προβλήματα λογικών συλλογισμών παρά μόνο σε αρκετά μεγαλύτερη ηλικία.

Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στα παιδιά ήταν αυτού του είδους:

*-Όλα τα ψάρια ζουν στα δέντρα. Ο Τοντ είναι ψάρι. Ο Τοντ ζει στο νερό;*

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο πειραματικές συνθήκες. Στα μισά τα προβλήματα παρουσιάστηκαν με τρόπο πεζό και πρακτικό. Στα άλλα μισά ο ερευνητής άρχισε λέγοντας: «Ας πούμε ότι είναι από άλλο πλανήτη» και συνέχισε παρουσιάζοντας το πρόβλημα, με τη θεατρική φωνή που συνήθως χρησιμοποιείται στα παραμύθια.

Η ικανότητα επίλυσης τέτοιων προβλημάτων συλλογισμού διέφερε σημαντικά από τη μια συνθήκη στην άλλη. Στην ομάδα όπου τα προβλήματα παρουσιάστηκαν με τρόπο πεζό και πρακτικό έκαναν πολλά λάθη, αιτιολογώντας την απάντησή τους με δεδομένα εκτός των ορίων του προβλήματος, βασισμένα στην εμπειρία τους (είπαν δηλαδή ότι ο Τοντ ζει στο νερό αφού είναι ψάρι). Η άλλη ομάδα είχε πολύ μεγαλύτερη επιτυχία και ο τρόπος αιτιολόγησής τους έδειχνε ότι είχαν συλλάβει την υποθετική φύση του προβλήματος (απαντούσαν δηλαδή ότι «ο Τοντ ζει στα δέντρα, γιατί λέμε ότι τάχα εκεί ζουν τα ψάρια»).

Σχεδόν όλες οι έρευνες για το παιχνίδι της υπόκρισης έχουν πραγματοποιηθεί σε βιομηχανικά προηγμένες χώρες, όπου τα παιδιά συνήθως πηγαίνουν σε νηπιαγωγείο (που χρησιμεύει ως κύριος χώρος διεξαγωγής μεγάλου μέρους των ερευνών αυτών). Οι ελάχιστες αντίστοιχες μελέτες για το παιχνίδι της υπόκρισης σε βιομηχανικά μη προηγμένες κοινωνίες, υποστηρίζουν την υπόθεση ότι στους πολιτισμούς αυτούς το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι ακολουθεί περισσότερο τα πρότυπα που παρέχει η πραγματικότητα των ενηλίκων και περιλαμβάνει λιγότερο φανταστικές μετατροπές της πραγματικότητας (Gaskins & Goncu, 1992). Ακόμα και στους πολιτισμούς αυτούς, όμως, όταν τα παιδιά παροτρύνονται να υιοθετήσουν έναν τρόπο συμπεριφοράς «ας κάνουμε ότι τάχα», οι λογικές ικανότητές τους για την επίλυση προβλημάτων ενισχύονται (Dias & Harris, 1988).

**ΜΕΡΟΣ ΙΙ**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: «Μεθοδολογία της έρευνας»

### 5.1 Εισαγωγή

Η σημασία του παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι απόλυτα τεκμηριωμένη (Ζαχοπούλου, 2003). Όπως τονίζεται, οι εμπειρίες μέσα από το παιχνίδι και η δυνατότητα άσκησης της παιγνιώδους προδιάθεσης και εκφραστικότητας, αποτελούν μια διαδικασία ολοκλήρωσης της προσωπικότητας, έναν τρόπο εξερεύνησης του περιβάλλοντος και μια εποικοδομητική μέθοδο γνώσης του κόσμου (Ζαχοπούλου, 2003).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής. Η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών οδηγείται από μια εσωτερική παρακίνηση σε μια διαδικασία ατομικών και εθελοντικών σκοπών, με μια τάση να αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, να δημιουργούν φανταστικούς χαρακτήρες πέρα από εξωτερικές επιβολές (Ζαχοπούλου, 2003· Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Σύμφωνα με την Lieberman (1977) τα παιδιά μπορούν με ευκολία να εισέρχονται και να εξέρχονται σε καταστάσεις παιχνιδιού. Τέλος, θα μπορούσαμε να πούμε πως το παιδί εκδηλώνει παιγνιώδη συμπεριφορά προκειμένου να τη χρησιμοποιήσει για να εκφράσει την προσωπικότητα του, τις επιθυμίες του, τα όνειρα του, τυχόν τραυματικές εμπειρίες και συναισθήματα (Rentzou, 2012). Αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς των παιδιών, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει το είδος της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει λεπτομερώς το παιχνίδι των παιδιών και να διαπιστώσει τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού αλλά και αν παρουσιάζονται τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς.

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάστηκε το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας και τα αποτελέσματα της ανασκόπησης της συναφούς βιβλιογραφίας αναφορικά τη σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, το χρονικό της συλλογής του υλικού, το μέσο συλλογής δεδομένων και το δείγμα των παιδιών και των παιδαγωγών.

## 5.2 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

### 5.2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, ποσοτικών και ποιοτικών. Οι ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις έχουν πολλά κοινά: και οι δύο προσπαθούν να συλλέξουν ακριβείς πληροφορίες για τα κοινωνικά φαινόμενα, έχουν όμως και διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που τις συλλέγουν. Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις, στην μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εξάγουν αιτιακές σχέσεις. Οι ερευνητές της ποσοτικής ανάλυσης χρησιμοποιούν κατά βάση κλειστού ή ποσοτικού τύπου ερωτήσεων με τη βοήθεια μαθηματικών μοντέλων, στατιστικών πινάκων και γραφημάτων με σκοπό να υποστηρίξουν όσο το δυνατό περισσότερο δεδομένα τους και για να είναι όσο το δυνατό πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματά τους να μην με τη χρήση στατιστικών εργαλείων αλλά λιγότερο πολύπλοκες στατιστικές μεθόδους (Ιωσηφίδης, 2003). Οι ποιοτικές μέθοδοι και τεχνικές, από την άλλη μεριά, αποτελούν αναγκαία εργαλεία στην ανάλυση ποσοτικών στοιχείων και στην διατύπωση νέων υποθέσεων. Αποτελούν τα βασικά εργαλεία για την συλλογή στοιχείων που δίνουν απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το «πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις» Η ποιοτική έρευνα τονίζει την σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, δίνει έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Ιωσηφίδης, 2003).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμπεριφοράς που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους και να προκύψουν ποσοτικά στοιχεία και συμπεράσματα για την παιγνιδιώδη συμπεριφορά των παιδιών. Για το λόγο αυτό, η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική και ως εργαλεία συλλογής δεδομένων τα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακες ίσων διαστημάτων. Επιπλέον, βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας ήταν να προκύψουν αντικειμενικά συμπεράσματα μέσα από ένα αριθμό προκαθορισμένων απαντήσεων και αυστηρά δομημένων ερωτηματολογίων. Κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εφικτό με την ποιοτική μέθοδο, η οποία βασίζεται σε ελαστικό σχεδιασμό με αρκετά περιθώρια παρεκτροπής των συμμετεχόντων, οι οποίοι μέσα από ευέλικτα μέσα, όπως είναι η ανοιχτή συνέντευξη, δίνουν την



υποκειμενική τους άποψη και το προσωπικό τους βίωμα και ερμηνεύουν οι ίδιοι τα αποτελέσματα (Cristensen, 2007, σ.105).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσας εργασίας, ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Χρησιμοποιείται ευρύτατα στις επιστήμες της αγωγής: παιδαγωγική, ψυχολογία, κοινωνιολογία αλλά και σε άλλες επιστήμες. Από μερικούς χαρακτηρίζεται ως ο πιο «φτωχός συγγενής» (Javeau, 1996· βρέθηκε στο Αθανασίου, 2007, σ. 144) της επιστημονικής έρευνας. Άλλοι δεν το θεωρούν επιστημονικό όργανο αλλά μια φτηνή, εύκολη και γρήγορη μέθοδο για συλλογή πληροφοριών, που ποτέ κανείς δε ξέρει τι είδους είναι. Παρόλα αυτά το «περίεργο παιδί της επιστήμης» (Javeau, 1996· βρέθηκε στο Αθανασίου, 2007, σ. 144), όπως αποκαλείται, δεσπόζει στο χώρο της έρευνας, αφού χρησιμοποιείται ευρύτατα από τα τέλη του περασμένου αιώνα (Αθανασίου, 2007).

Βασικά γνωρίσματα ενός «καλού» ερωτηματολογίου είναι τα εξής: οι ερωτήσεις πρέπει να έχουν ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις να είναι άμεσα κατανοητός από τα υποκείμενα, κάθε ερώτηση να αποσκοπεί σε συγκεκριμένο πάντα στόχο και να μην αναφέρεται σε διαφορετικά θέματα, οι ερωτήσεις να μην είναι δεσμευτικές, περίπλοκες και να μην έχουν περιεχόμενο «διανοουμενίστικο», το οποίο απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, οι ερωτήσεις να αποφεύγουν να ζητούν προσωπικές τοποθετήσεις και να είναι διατυπωμένες σε καταφατική μορφή και όχι αρνητική. Τέλος, η απάντηση στα ερωτηματολόγια θα πρέπει να είναι ανώνυμη (Αθανασίου, 2007· Παπάνης 2007).

Η ευρεία χρήση του ερωτηματολογίου, θα μπορούσε να αποδοθεί στα εξής: είναι εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών είναι σχετικά οικονομικό μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεση τους ως προς το φύλλο, την ηλικία, τις γραμματικές γνώσεις, το επάγγελμα και τη γεωγραφική προέλευση του, παρέχει πληροφορίες ποικίλες και σε πολλούς τομείς (γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, στάσεις, επιθυμίες)· τα δεδομένα που συλλέγονται με ερωτηματολόγιο, μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα από τον ερευνητή : ποσοτικά και ποιοτικά και να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου, 2007· Γιανναράκη & Νάτσιου, 2011).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι επικριτές του ερωτηματολογίου που ισχυρίζονται ότι: οι πληροφορίες που παρέχει είναι δύσκολο να ελεγχθούν ως προς

την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Τα υποκείμενα, δηλαδή, μπορεί να απαντούν πρόχειρα και βιαστικά, είτε γιατί δε μπορούν να κάνουν αλλιώς, είτε γιατί θέλουν να «να βγουν από την υποχρέωση» (Κυριαζή, 2002), όσο γίνεται γρηγορότερα. Επίσης οι ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται άμεσα με προσωπικά θέματα ή απαιτούν τοποθετήσεις συγκεκριμένες από τα υποκείμενα για τομείς που δε θα ήθελαν να μιλήσουν, δύσκολα απαντώνται. Αν δεν μπορούν να αποφευχθούν, απαντώνται πρόχειρα και τυπικά, χωρίς να αγγίζουν την ουσία του προβλήματος. Τέλος, αρκετές ερωτήσεις απαιτούν, συχνά γνώσεις τις οποίες δεν έχουν όλα τα υποκείμενα ή τουλάχιστον δεν τις έχουν πρόχειρες και σε πρώτη ζήτηση, όταν συμπληρώνουν ή απαντούν τα ερωτηματολόγια (Κυριαζή, 2002). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να αγνοηθούν βασικές ερωτήσεις και να μην απαντηθούν. Ενδέχεται, επίσης, οι απαντήσεις να είναι πρόχειρες και επιπόλαιες, επειδή το υποκείμενο δε θέλει να αρνηθεί τη συμβολή του για ποικίλους λόγους. Άλλοτε πάλι μπορούν να δοθούν σκόπιμα παραπλανητικές πληροφορίες, προκειμένου τα υποκείμενα και τους εαυτούς τους να προστατεύσουν και τον ερευνητή (Φίλιας, 2001).

### **5.2.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού**

Η έρευνα μας άρχισε το πρώτο δεκαήμερο του Απριλίου 2012 και ολοκληρώθηκε στο τέλος του ίδιου μήνα. Σε συνεργασία με τις διευθύντριες των παιδικών σταθμών, πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων της έρευνας. Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τις διευθύντριες αφορούσε τον στόχο της έρευνας, καθώς και διευκρινήσεις για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, εφόσον οι διευθύντριες έδιναν την άδεια τους, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια στους παιδαγωγούς που εργάζονταν στο κάθε παιδικό σταθμό.

Η διαδικασία χορήγησης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τις παιδαγωγούς ολοκληρώθηκε σε διάστημα τριών εβδομάδων. Κάθε παιδαγωγός συμπλήρωσε τόσα ερωτηματολόγια όσα και τα παιδιά που είχε στο τμήμα της.

Οι οδηγίες συμπλήρωσης αναγράφονταν επαρκώς στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, οι ερευνήτριες ζητούσαν από τις συμμετέχουσες να δουν ένα από τα ερωτηματολόγια, ώστε να εντοπίσουν πιθανές απορίες που μπορεί να προέκυπταν και να δοθούν οι κατάλληλες διευκρινήσεις.

### 5.2.3 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό έτσι και στα πλαίσια της δικής μας έρευνας υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας μας είναι ότι το δείγμα μας είναι μικρό. Επομένως, αν και τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιβεβαιώνουν αυτά άλλων ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα, δεν μπορούν να γενικευτούν.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας μας είναι ότι η συλλογή δεδομένων έγινε μόνο με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και όχι με άλλες μεθόδους. Ίσως η μέθοδος της παρατήρησης να μας αποκάλυπτε περισσότερες πτυχές της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών, γιατί εκείνη την στιγμή θα βλέπαμε πως επιδρούν με το περιβάλλον και το υλικό που διαθέτουν (Rentzou, 2012). Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι η καταγραφή της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς των παιδιών γίνεται μόνο από τη μεριά των παιδαγωγών. Αν χρησιμοποιούσαμε τη μέθοδο της συνέντευξης με τους παιδαγωγούς και τους γονείς των παιδιών, οι απαντήσεις που θα παίρναμε θα μας αποκάλυπταν περισσότερες πτυχές των συμπεριφορών που εκδηλώνουν και στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και στο σπίτι. Η άποψη που θα σχηματίζαμε θα ήταν περισσότερο κοντά στην πραγματικότητα (Rentzou, 2012).

### 5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Children's Playfulness Scale (CPS) που έχει συσταθεί από την Barnett (1990· 1991a· 1991b).

Η Κλίμακα Παιγνιδιώδους Συμπεριφοράς (Children's Playfulness Scale) αποτελείται από 23 ερωτήσεις που αφορούν τους πέντε παράγοντες της παιγνιώδους συμπεριφοράς που είναι: ο κινητικός αυθορμητισμός, ο κοινωνικός αυθορμητισμός, ο νοητικός αυθορμητισμός, η εκδήλωση χαράς και η αίσθηση του χιούμορ. Πιο συγκεκριμένα, ο *κινητικός αυθορμητισμός* εστιάζει στον κινητικό συντονισμό και στο επίπεδο φυσικής δραστηριότητας του παιδιού στη διάρκεια του παιχνιδιού και αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Ο *κοινωνικός αυθορμητισμός* αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Ο *νοητικός αυθορμητισμός* δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού, αν δηλαδή μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους ή να επινοήσει παιχνίδια και περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις. Η *εκδήλωση χαράς*

αναφέρεται στην εκφραστική φύση του παιδιού να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό, την ζωνηράδα, τη χαρά του και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Τέλος η *αίσθηση του χιούμορ* αναφέρεται στα διάφορα πειράγματα, στην παντομίμα, στην αγάπη που δείχνουν τα παιδιά για χιουμοριστικές ιστορίες και αν τα ίδια επινοούν αστείες ιστορίες και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο είναι μορφής 5-point Likert και οι απαντήσεις ποικίλουν από «περιγράφει απόλυτα αυτό το παιδί» έως «δεν περιγράφει καθόλου αυτό το παιδί» .

Για τη διεξαγωγή της έρευνας μας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της Κλίμακας Παιγνιδιώδους Συμπεριφοράς (Ζαχοπούλου, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι το Children's Playfulness Scale (CPS) στα test αξιοπιστίας (test-retest reliability) έδωσε υψηλούς συντελεστές σταθερότητας για την κλίμακα της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Το υψηλό επίπεδο σταθερότητας όλων των παραγόντων της παιγνιώδους συμπεριφοράς από τη μια χρονική περίοδο αξιολόγησης στην άλλη φανερώνει τη σταθερότητα της κλίμακας. Όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα, η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι πέντε παράγοντες ερμηνεύσαν πολύ υψηλό ποσοστό της διακύμανσης και όλες οι θεματικές ερωτήσεις ήταν αντιπροσωπευτικές (Ζαχοπούλου, 2003).

Όσον αφορά την ελληνική μετάφραση της Κλίμακας, ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach για τον «κινητικό» παράγοντα ήταν .87, για τον «νοητικό» παράγοντα ήταν .82, για τον «κοινωνικό» παράγοντα ήταν .85, για τον παράγοντα «χιούμορ» ήταν .84 και για τον παράγοντα «χαρά» ήταν .86 (Ζαχοπούλου, 2003). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε και προστέθηκαν σε αυτό και δημογραφικές ερωτήσεις από την επιβλέπουσα της εργασίας Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου.

Το CPS σήμερα θεωρείται ένα από τα τυποποιημένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκτίμηση της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς των παιδιών. ενώ τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη χρήση του από εκπαιδευτικούς ως χρήσιμο εργαλείο για την αναλυτική εκτίμηση της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς (Trevlas et, al., 2003a).

#### **5.4 Καθορισμός πληθυσμού – Δείγμα**

Η Κλίμακα Παιγνιδιώδους Συμπεριφοράς συμπληρώθηκε από τους παιδαγωγούς των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις (4) παιδαγωγοί, που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς της Καστοριάς και της Αθήνας, συμπλήρωσαν την Κλίμακα για 60 παιδιά.

##### **5.4.1 Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών**

Οι παιδαγωγοί συμπλήρωσαν την Κλίμακα για εξήντα (60) παιδιά, τα οποία συνιστούν και το δείγμα της έρευνάς μας. Από τα 60 παιδιά, τα είκοσι επτά (27) ήταν αγόρια, και τα υπόλοιπα τριάντα τρία (33) κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 42.92 μήνες. Από το συνολικό δείγμα τα πενήντα οχτώ (58) παιδιά είχαν ελληνική εθνικότητα και τα υπόλοιπα δυο (2) αλβανική. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά (56) προέρχονταν από πυρηνική οικογένεια και ελάχιστα (4) προέρχονταν από εκτεταμένη οικογένεια. Στην ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι παιδαγωγοί σχετικά με το αν κάποιο παιδί έχει αναπτυξιακό πρόβλημα οι καταφατικές απαντήσεις ήταν μόνο τρεις (3).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: «Αποτελέσματα της έρευνας»

### 6.1 Εισαγωγή

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής. Δραστηριότητες αυτού του είδους δίνουν την δυνατότητα για έκφραση του κινητικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού προφίλ των παιδιών (Ζαχοπούλου, 2003)

Η δυνατότητα αξιολόγησης των παραμέτρων της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών συμβάλει στην αναγνώριση των ατομικών διαφορών των παιδιών, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεών τους, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους. Αυτοί είναι παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αποτελεσματικότερη οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν στόχο την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ζαχοπούλου, 2003).

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας που αφορά την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σε κάθε υποκεφάλαιο παρουσιάζονται διαδοχικά τόσο η παιγνιδιώδης συμπεριφορά των παιδιών συνολικά όσο και οι πέντε διαστάσεις που συνιστούν την παιγνιώδη συμπεριφορά, σύμφωνα με την Barnett (1990).

### 6.2 Παιγνιδιώδης συμπεριφορά των παιδιών

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για το σύνολο της Κλίμακας Παιγνιδιώδους Συμπεριφοράς των παιδιών του δείγματος, όπως και για τις υποκλίμακες – διαστάσεις της Παιγνιδιώδους συμπεριφοράς των παιδιών.

Υποκλίμακα	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Νοητικός αυθορμητισμός	60	3.40	0.90
Αίσθηση του χιούμορ	60	3.11	0.88
Κοινωνικός αυθορμητισμός	60	2.89	0.88
Εκδήλωση χαράς	60	2.79	0.71
Κινητικός αυθορμητισμός	60	2.59	0.99

Σύνολο Κλίμακας	60	2.95	0.65
-----------------	----	------	------

**Πίνακας 2: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στο σύνολο και στις υποκατηγορίες της Κλίμακας Παιγνιδιώδους Συμπεριφοράς**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 η διάσταση που συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία είναι αυτή του νοητικού αυθορμητισμού ενώ η διάσταση με τη χαμηλότερη βαθμολογία είναι αυτή του κινητικού αυθορμητισμού

Οι διαστάσεις της αίσθησης του χιούμορ, του κοινωνικού αυθορμητισμού και της εκδήλωσης χαράς εκδηλώνονται από τα παιδιά σε μέτρια επίπεδα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.

### 6.3 Νοητικός αυθορμητισμός

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολογία που συνέλεξαν οι τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στην υποκατηγορία του νοητικού αυθορμητισμού. Ο νοητικός αυθορμητισμός δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού, αν δηλαδή μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους ή να επινοήσει παιχνίδια. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η υψηλότερη βαθμολογία δόθηκε στο θέμα «Το παιδί χρησιμοποιεί ασυνήθιστα αντικείμενα στο παιχνίδι» και η χαμηλότερη βαθμολογία δόθηκε στο θέμα «Το παιδί ασχολείται με μια δραστηριότητα παρά αλλάζει δραστηριότητες όταν παίζει».

ΘΕΜΑ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το παιδί επινοεί δικά του παιχνίδια.	60	3.33	1.22
Το παιδί χρησιμοποιεί ασυνήθιστα αντικείμενα στο παιχνίδι.	60	3.72	1.50
Το παιδί υποκρίνεται διαφορετικούς ρόλους χαρακτήρων στο παιχνίδι.	60	3.40	1.29
Το παιδί ασχολείται με μια δραστηριότητα παρά αλλάζει δραστηριότητες όταν παίζει.	60	3.13	1.17

**Πίνακας 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα θέματα της υποκατηγορίας νοητικός αυθορμητισμός**

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα θέματα της υποκατηγορίας νοητικός αυθορμητισμός καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προτιμούν να χρησιμοποιούν ασυνήθιστα αντικείμενα στο παιχνίδι τους, και ότι προτιμούν τη συνεχή αλλαγή δραστηριοτήτων.

#### 6.4 Κινητικός αυθορμητισμός

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολογία που συνέλλεξαν οι τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στην υποκατηγορία του κινητικού αυθορμητισμού. Ο κινητικός αυθορμητισμός εστιάζει στον κινητικό συντονισμό και στο επίπεδο φυσικής δραστηριότητας του παιδιού στη διάρκεια του παιχνιδιού. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η υψηλότερη βαθμολογία δόθηκε στο θέμα «Το παιδί τρέχει (εκτελεί κουτσό, πηδάει) πολλές φορές στο παιχνίδι», και η χαμηλότερη βαθμολογία δόθηκε στο θέμα «Το παιδί είναι σωματικά ενεργό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού».

ΘΕΜΑ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οι κινήσεις του παιδιού είναι γενικώς καλά συντονισμένες κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών.	60	2.63	1.28
Το παιδί είναι σωματικά ενεργό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	60	2.37	1.19
Το παιδί προτιμά να είναι ενεργό παρά ήρεμο στο παιχνίδι.	60	2.55	1.17
Το παιδί τρέχει (εκτελεί κουτσό, πηδάει) πολλές φορές στο παιχνίδι.	60	2.80	1.25

**Πίνακας 4: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα θέματα της υποκατηγορίας κινητικός αυθορμητισμός**

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα θέματα της υποκατηγορίας κινητικός αυθορμητισμός, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά αγαπούν την κίνηση στο παιχνίδι, είναι σωματικά ενεργά και θέλουν ελευθερία κινήσεων. Η ηρεμία δεν συγκαταλέγεται στις προτιμήσεις τους, αντίθετα αγαπούν το τρέξιμο, το πήδημα και ότι άλλο συνεπάγεται η κίνηση.



## 6.5 Κοινωνικός αυθορμητισμός

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολογία που συνέλλεξαν οι πέντε ερωτήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στην υποκατηγορία κοινωνικός αυθορμητισμός. Ο κοινωνικός αυθορμητισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το θέμα στο οποίο δόθηκε μεγαλύτερη βαθμολογία είναι «Το παιδί είναι πρόθυμο να μοιραστεί τα παιχνίδια του» και το θέμα στο οποίο δόθηκε η χαμηλότερη βαθμολογία είναι «Το παιδί ξεκινάει ένα παιχνίδι με τους άλλους».

ΘΕΜΑ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το παιδί αντιδράει με ευκολία στις προσεγγίσεις των άλλων παιδιών για παιχνίδι.	60	2.63	1.13
Το παιδί ξεκινάει ένα παιχνίδι με τους άλλους	60	2.48	1.19
Το παιδί συνεργάζεται στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.	60	2.77	1.23
Το παιδί είναι πρόθυμο να μοιραστεί τα παιχνίδια του	60	3.32	1.11
Το παιδί αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο όταν παίζει με τους άλλους.	60	3.25	1.28

**Πίνακας 5: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα θέματα της υποκατηγορίας κοινωνικός αυθορμητισμός**

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα θέματα της υποκατηγορίας κοινωνικός αυθορμητισμός, βλέπουμε ότι το παιδί είναι συνεργάσιμο και πρόθυμο να παίζει, να μοιραστεί τα παιχνίδια του και να αναλάβει το ρόλο του αρχηγού στο παιχνίδι. Εκδηλώνεται απλώς μια απροθυμία θα λέγαμε στο να αναλάβει πρωτοβουλία και να ξεκινήσει μόνο του ένα παιχνίδι.

## 6.6 Αίσθηση του χιούμορ

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολογία που συνέλλεξαν οι πέντε ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην υποκατηγορία αίσθηση του χιούμορ. Η αίσθηση του χιούμορ αναφέρεται στα διάφορα πειράγματα, στην παντομίμα, στην αγάπη που δείχνουν τα παιδιά για χιουμοριστικές ιστορίες και αν τα ίδια επινοούν αστείες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 το θέμα στο οποίο δόθηκε η μεγαλύτερη βαθμολογία είναι «Το παιδί ευγενικά πειράζει τους άλλους στο παιχνίδι» και το θέμα στο οποίο δόθηκε η χαμηλότερη βαθμολογία στο παιχνίδι «Το παιδί γελάει με χιουμοριστικές ιστορίες».

ΘΕΜΑ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Το παιδί διασκεδάζει να αστειεύεται με τα άλλα παιδιά.	60	2.60	1.36
Το παιδί ευγενικά πειράζει τους άλλους στο παιχνίδι.	60	3.32	1.32
Το παιδί διηγείται αστείες ιστορίες.	60	3.30	1.27
Το παιδί γελάει με χιουμοριστικές ιστορίες.	60	2.57	1.14
Το παιδί μοιάζει με κλόουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	60	3.75	1.36

**Πίνακας 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα θέματα της υποκατηγορίας Αίσθηση του χιούμορ**

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα θέματα της υποκατηγορίας αίσθηση του χιούμορ, βλέπουμε ότι αρέσει στο παιδί να πειράζει τα άλλα παιδιά και να αστειεύεται μαζί τους απλά δεν δείχνει ενδιαφέρον στις χιουμοριστικές ιστορίες και αυτό φαίνεται επειδή δεν γελάει με αυτές.

## 6.7 Εκδήλωση χαράς

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά η βαθμολογία που συνέλλεξαν οι πέντε ερωτήσεις στην υποκατηγορία εκδήλωση χαράς. Η εκδήλωση χαράς αναφέρεται στην εκφραστική φύση του παιδιού να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό, την ζωηράδα, τη χαρά του. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7 το θέμα που έχει τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι «Το παιδί συγκρατεί την έκφραση των συναισθημάτων

του όταν παίζει» και το θέμα που έχει τη χαμηλότερη βαθμολογία είναι «Το παιδί επιδεικνύει ζωντάνια όταν παίζει».

<b>ΘΕΜΑ</b>	<b>N</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Το παιδί εκφράζει ευχαρίστηση όταν παίζει.	60	2.48	1.37
Το παιδί επιδεικνύει ζωντάνια όταν παίζει.	60	2.37	1.06
Το παιδί δείχνει ενθουσιασμό όταν παίζει.	60	2.52	1.30
Το παιδί συγκρατεί την έκφραση των συναισθημάτων του όταν παίζει.	60	4.05	1.11
Το παιδί κάνει χειρονομίες και μιλάει όταν παίζει.	60	2.55	1.19

**Πίνακας 7: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση στα θέματα της υποκατηγορίας Εκδήλωση χαράς**

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα θέματα της υποκατηγορίας εκδήλωση χαράς βλέπουμε ότι η ευχαρίστηση, η ζωντάνια και ο ενθουσιασμός εκδηλώνονται με ήπια μορφή σε αντίθεση με την αποτύπωση των συναισθημάτων στην έκφραση των παιδιών, η οποία είναι εντονότερη και μας αποκαλύπτει όλα όσα διστάζουν ή ντρέπονται να εκδηλώσουν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: «Γενική επισκόπηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων»**

### **7.1 Εισαγωγή**

Η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι πολύ σημαντική γιατί μας δείχνει τη διάθεση των παιδιών για παιχνίδι και γιατί συμβάλλει αδιαμφισβήτητα στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα του θέματος, στην Ελλάδα λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με αυτό το θέμα. Στο κεφάλαιο αυτό ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας που σχετίζονται με το θεωρητικό μέρος της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα γίνεται συσχετισμός των αποτελεσμάτων μας, με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα τόσο από την Ελλάδα όσο και από το εξωτερικό.

### **7.2 Η παιγνιδιώδης συμπεριφορά των παιδιών**

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, το παιδί είναι σημαντικό να εμπλέκεται σε παιγνιώδης δραστηριότητες. Μελετώντας τα ευρήματα της έρευνας μας τα οποία παρουσιάστηκαν λεπτομερώς παραπάνω και αναλύοντας τα αποτελέσματα τους, βλέπουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα μας, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα νοητικού αυθορμητισμού και αίσθησης του χιούμορ. Από την άλλη μεριά, το δείγμα παρουσιάζει χαμηλότερα τα επίπεδα του κινητικού αυθορμητισμού. Τα αποτελέσματα μας έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, η Ζαχοπούλου (2003), βρήκε στην έρευνά της με ελληνικό δείγμα ότι οι υψηλότεροι μεσοί όροι καταγράφηκαν στον κινητικό αυθορμητισμό και στην εκδήλωση χαράς, ενώ οι χαμηλότεροι καταγράφηκαν στην αίσθηση του χιούμορ. Από τη άλλη μεριά σε έρευνα της, η Cornelli Sanderson (2010), βρήκε υψηλούς μέσους όρους στην εκδήλωση χαράς και στον κοινωνικό αυθορμητισμό. Ο Trevlas et al. (2003b) σε δική του έρευνα βρήκε ότι το δείγμα του συγκέντρωσε μεγαλύτερη μέση τιμή στον νοητικό αυθορμητισμό και στην εκδήλωση χαράς ενώ η μικρότερη μέση τιμή καταγράφηκε στον κοινωνικό αυθορμητισμό. Από την άλλη μεριά, η Rentzou (2012) βρήκε ότι το δείγμα της έρευνας της συγκέντρωσε τους υψηλότερους μέσους όρους στον νοητικό αυθορμητισμό και στην αίσθηση του

χιούμορ, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος αποδόθηκε στην υποκατηγορία του κινητικού αυθορμητισμού.

Επιπλέον στην παρούσα μελέτη η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση βρέθηκε στην υποκατηγορία κινητικός αυθορμητισμός ενώ οι υπόλοιπες συνιστώσες παιγνιδιώδους συμπεριφοράς κυμαίνονται από 0.81 έως 0.90. Η τυπική απόκλιση στην έρευνα της Rentzou (2012) συμφωνεί με το δικό μας αποτέλεσμα καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό τυπικής απόκλισης εμφανίζεται στον κινητικό αυθορμητισμό ενώ οι άλλες συνιστώσες της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς κυμαίνονται από 0.83 έως 0.97. Αντίθετα, οι Trevlas et al (2003b) και η Ζαχοπούλου (2003), βρήκαν την μεγαλύτερη τυπική απόκλιση στην υποκατηγορία αίσθηση του χιούμορ.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα προκύπτουν κάποια θέματα. Αναφερόμενη στον κινητικό αυθορμητισμό, η Ζαχοπούλου (2003), θεωρεί πως αποτελεί την κορωνίδα των γνωρισμάτων συμπεριφοράς στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε συνδυασμό με την εκδήλωση χαράς. Το παιδί για να εκφραστεί χρησιμοποιεί την κίνηση καθημερινά. Μέσα από την κίνηση πάλι, εξερευνά το περιβάλλον, αποκτά γνώσεις και επικοινωνεί με τον περίγυρο του (Ζαχοπούλου, 2003). Ο Jones (1972· βρέθηκε στο Trevlas, et al. 2003b), υποστηρίζει πως τα παιδιά μέσω της κίνησης μπορούν να εξερευνήσουν εμπειρίες, που δεν θα ήταν εφικτές μέσω του λόγου. Ωστόσο, στη δική μας έρευνα, ο κινητικός αυθορμητισμός συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο έναντι των υπολοίπων διαστάσεων της παιγνιδιώδους συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες. Αξιοσημείωτο θεωρούμε το γεγονός ότι στην ερώτηση « Το παιδί τρέχει, εκτελεί κουτσό και πηδάει πολλές φορές στο παιχνίδι» το δείγμα φόρτισε περισσότερο τον παράγοντα του κινητικού αυθορμητισμού. Επιπλέον, η συμπεριφορά των παιδιών χαρακτηρίζεται κυρίως από αυθορμητισμό, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση αλλά και χαρά (Rentzou, 2012). Παρόλα αυτά, που δε μπορεί κανείς να τα αμφισβητήσει, τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών χαρακτηρίζεται από χιούμορ και νοητικό αυθορμητισμό. Όσον αφορά τον νοητικό αυθορμητισμό των παιδιών, ο οποίος συγκέντρωσε και το μεγαλύτερο μέσο όρο, το δείγμα φόρτισε περισσότερο αυτόν τον παράγοντα στην ερώτηση «Τα παιδιά χρησιμοποιούν ασυνήθιστα αντικείμενα την ώρα του παιχνιδιού» ενώ συγχρόνως προτιμά να εναλλάσσει συνεχώς τις δραστηριότητες του. Στην υποκατηγορία αίσθηση του χιούμορ, η ερώτηση που το δείγμα φόρτισε περισσότερο τον παράγοντα ήταν « Το παιδί μοιάζει με κλόουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού». Άρα βλέπουμε ότι στο δείγμα της έρευνας μας, αρέσει

να πειράζει τα άλλα παιδιά και να αστειεύεται μαζί τους απλά δεν δείχνει ενδιαφέρον στις χιουμοριστικές ιστορίες και αυτό φαίνεται επειδή δεν γελάει με αυτές. Στην υποκατηγορία κοινωνικός αυθορμητισμός δόθηκε μεγαλύτερη βαθμολογία στην ερώτηση «Το παιδί είναι πρόθυμο να μοιραστεί τα παιχνίδια του» άρα βλέπουμε ότι το δείγμα μας, είναι συνεργάσιμο και πρόθυμο να παίξει, να μοιραστεί τα παιχνίδια του και να αναλάβει το ρόλο του αρχηγού στο παιχνίδι.

Σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, πρέπει να αντιμετωπιστεί με προσοχή το γεγονός ότι ο μέσος όρος στην υποκατηγορία κινητικός αυθορμητισμός είναι σχετικά χαμηλός. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως οικογένεια, προσχολικά κέντρα, περιβάλλον. Το περιβάλλον, όπως ισχυρίζονται οι Izumi-Taylor et al. (2010), είναι απαραίτητο από τη στιγμή που επηρεάζει τόσο πολύ την παιγνιδιώδη συμπεριφορά των παιδιών. Το φυσικό ύπαιθρο, τα αντικείμενα, ο διαθέσιμος εξοπλισμός και τα κοινωνικά στοιχεία μπορούν να ενθαρρύνουν ή να περιορίσουν την παιγνιδιώδη συμπεριφορά και να επηρεάσουν το παιχνίδι των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, όπως υποστηρίζει η Saracho, (2002), μπορούν να βοηθήσουν στην διεύρυνση των ικανοτήτων των παιδιών για δημιουργική σκέψη, παρέχοντας ένα περιβάλλον που θα συμβάλλει στις δυνατότητες δημιουργικής σκέψης και που ενδεχομένως να ευδοκιμήσει στην δημιουργική εξέλιξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως στόχο να στηρίζουν την εξέλιξη και την μάθηση σε όλα τα παιδιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναγνώρισης των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων, της προσωπικότητας, των ταλέντων, των δυνατοτήτων και αδυναμιών που έχουν τα παιδιά (Trevlas et, al., 2003b). Όπως υποστηρίζει η Rentzou (2012), τα παιδιά χρειάζονται αφθονία χώρου για να παίζουν και να παρακολουθούν φυσικές δραστηριότητες, αλλά το μέγεθος ομάδων σε Ελληνικούς παιδικούς σταθμούς είναι μεγάλο. Οι μεγάλες ομάδες και ο περιορισμένος χώρος δεν επιτρέπουν στα παιδιά να παρακολουθήσουν με ευκολία φυσικές δραστηριότητες (Rentzou, 2012).

Το γεγονός ότι οι μεγαλύτερες βαθμολογίες στην έρευνα μας, παρουσιάζονται στον νοητικό αυθορμητισμό, οφείλεται στο γεγονός ότι παρά τη διάθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών να προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά μέσω του παιχνιδιού, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο να αποκτούν τα παιδιά ακαδημαϊκές δεξιότητες (Rentzou, 2012). Οι τομείς ανάπτυξης των παιδιών (κινητικός, κοινωνικός, νοητικός, συναισθηματικός) είναι στενά συνδεδεμένοι όπως υποστηρίζει η Ζαχοπούλου (2003), και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί

σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη όλων των τομέων. Σε έρευνα τους οι Izumi-Taylor, Pramling Samuelsson και Rogers (2010), βασισμένοι στα αποτελέσματα των ερευνών τους, συνοψίζουν τα οφέλη που απορρέουν από το παιχνίδι στα εξής θέματα : 1) το παιχνίδι ως διαδικασία μάθησης (τα παιδιά παίρνουν γνώσεις και βελτιώνουν δεξιότητες), 2) το παιχνίδι ως πηγή πιθανοτήτων (τα παιδιά κάνουν επιλογές και αλλαγές), 3) το παιχνίδι ως πηγή ενδυνάμωσης, 4) το παιχνίδι ως δημιουργικότητα (τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους), 5) το παιχνίδι ως η δουλειά των παιδιών, 6) το παιχνίδι σαν διασκευαστική δραστηριότητα.

Παρόλα αυτά η συσχέτιση των συνιστωσών του CPS είναι σημαντική άρα τα πεδία εξέλιξης των παιδιών σχετίζονται και συνδέονται. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι τομείς εξέλιξης των παιδιών συνδέονται και η ανάπτυξη του ενός τομέα επηρεάζει τους υπολοίπους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι και να εκμεταλλευτούν αυτούς τους συσχετισμούς και να οργανώνουν δραστηριότητες που να δίνουν το δικαίωμα στο παιδί να αναπτυχθούν πλήρως σε όλους τους τομείς (Ζαχοπούλου, 2003).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ : «Συμπεράσματα»

### 8.1 Εισαγωγή

Τόσο τα δεδομένα της παρούσας έρευνας όσο και τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα από έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό αποδεικνύουν ότι η παρατήρηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών από τους παιδαγωγούς, είναι απαραίτητη διότι βοηθά στην ανακάλυψη πτυχών της προσωπικότητας των παιδιών αλλά και στην άμεση αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που εκδηλώνονται και στην επίλυση τους. Στόχος του κεφαλαίου είναι να παραθέσουμε τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας μας και η διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

### 8.2 Συμπεράσματα

Η διάθεση για παιχνίδι, αποτελεί την ίδια την ουσία του παιχνιδιού και μέσα από την εξέταση της, μπορούμε να αποκτήσουμε μια εικόνα για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Rentzou, 2012). Όσον αφορά τη σημασία της μπορούμε να πούμε πως είναι μεγάλη, διότι βοηθά τα παιδιά να συναναστρέφεται με τους συνολικούς τους και να δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον (Cornelli Sanderson, 2010). Εμπλουτίζει τη δημιουργικότητα των παιδιών και την ικανότητα τους στη λύση προβλημάτων, βοηθά τα παιδιά να ρυθμίζουν, να εκφράζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα τους, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την εξέλιξη του χιούμορ. Τέλος, προάγει την υγιή ανάπτυξη και την ευεξία των παιδιών μέσω της φυσικής άσκησης που συνεπάγεται το παιχνίδι (Rentzou, 2012).

Σύμφωνα πάντα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνάς μας προκύπτουν κάποια συμπεράσματα.

Όσον αφορά την κίνηση και τον κινητικό αυθορμητισμό είναι γεγονός ότι η κίνηση αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ζαχοπούλου,). Η πλειονότητα των παιχνιδιών σε αυτήν την ηλικία είναι τα κινητικά παιχνίδια. Μέσω της κίνησης τα παιδιά επικοινωνούν, μαθαίνουν, εκφράζουν συναισθήματα και αναπτύσσονται ολόπλευρα (Ζαχοπούλου, 2003). Ο λόγος, ίσως, που το δικό μας δείγμα συγκέντρωσε σε αυτήν την υποκατηγορία το χαμηλότερο μέσο όρο μπορεί να οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες του παιδικού σταθμού, οι οποίοι να μην επιτρέπουν στο παιδί να κινηθεί και να εκφραστεί όπως επιθυμεί ή ο εξοπλισμός να μην επαρκεί για τον αριθμό των



παιδιών, αλλά ακόμα και σε οικογενειακούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα μπορεί οι γονείς να μην ασχολούνται όσο θα έπρεπε με την δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους, δίνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Rentzou, 2012). Οι Τρευλας & Τσιγγίλης (2008) συμπεραίνουν από τα αποτελέσματα της έρευνας τους, ότι με την κινητική ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών, μέσα από τη διαδικασία παιχνιδιού παρατηρήθηκε μια θετική επίδραση σε άλλους τομείς ανάπτυξης όπως του νοητικού, συναισθηματικού και κοινωνικού. Επομένως, η κινητική ενεργοποίηση ενισχύει την παιγνιώδη συμπεριφορά.

Η αίσθηση του χιούμορ που συγκέντρωσε, επίσης, μεγάλο μέσο όρο στην ερευνά μας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γενικά τα παιδιά βρίσκουν ευχάριστο το να πειράζουν ευγενικά τα άλλα παιδιά και να αστεϊεύονται μαζί τους, να ακούν και να επινοούν αστείες ιστορίες.

Η εκδήλωση χαράς αποτελεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως και η κίνηση (Ζαχοπούλου, 2003). Παρόλα αυτά όμως το δικό μας δείγμα εκδήλωσε τον ενθουσιασμό, την ευχαρίστηση και τη ζωντάνια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ήπια μορφή, σε αντίθεση με την αποτύπωση των συναισθημάτων στην έκφραση των παιδιών, η οποία είναι εντονότερη και μας αποκαλύπτει όλα όσα διστάζουν ή ντρέπονται να εκδηλώσουν.

Η υποκατηγορία του κοινωνικού αυθορμητισμού, στην έρευνα μας, έδειξε, ότι το παιδί είναι συνεργάσιμο και πρόθυμο να παίξει, να μοιραστεί τα παιχνίδια του και να αναλάβει το ρόλο του αρχηγού στο παιχνίδι. Εκδηλώνεται απλώς μια απροθυμία θα λέγαμε στο να αναλάβει πρωτοβουλία και να ξεκινήσει μόνο του ένα παιχνίδι.

Η Ζαχοπούλου (2003) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο κινητικός, κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας, είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, με το παιχνίδι να αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη όλων των τομέων. Λόγω του ότι οι τομείς ανάπτυξης αλληλοσυσχετίζονται, οι παιδαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν και να εκμεταλλεύονται αυτές τις σχέσεις και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσονται σε μέγιστο βαθμό σε όλους τους τομείς.

Η διάθεση για παιχνίδι δίνει μια σημαντική εικόνα για την προσωπικότητα του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και αποτελεί απάντηση στην ανάγκη να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα στα παιδιά που το έχουν ανάγκη. Γι' αυτό το

λόγο οι περισσότεροι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους και εξετάζουν αυτό το θέμα (Rentzou, 2012).

### 8.3 Εισηγήσεις

Αν και η δική μας έρευνα είναι μικρής έκτασης, τα ευρήματα που συλλέξαμε μπορούν να δώσουν μια εικόνα για την παιγνιώδη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Παρόλα αυτά, όμως, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ενασχόληση των ερευνητών σχετικά με την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών αυτής της ηλικίας μιας και οι συνιστώσες της συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών, στην επιλογή καριέρας αργότερα μα πάνω απ' όλα στην ψυχαγωγία τους (Lieberman, 1977). Πρέπει, επίσης, να εξεταστούν οι συσχετίσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς με οικογενειακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά γιατί είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες που την επηρεάζουν (Rentzou, 2012).

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς έτσι ίσως να αποκάλυπταν διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που έχουν συλλέγει μέχρι σήμερα. Η διάθεση για παιχνίδι θα πρέπει να συσχετιστεί και με την ποιότητα φροντίδας και αγωγή που δέχονται τα παιδιά στα προσχολικά προγράμματα που παρακολουθούν (Rentzou, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να αξιοποιήσουν το παιχνίδι ως μέσω εκμάθησης όμως ταυτόχρονα πρέπει να ενθαρρύνουν και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Επίσης, προτείνεται μελλοντική έρευνα με εφαρμογή επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, η οποία θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των διαστάσεων της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας (Ζαχοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με την Cornelli Sanderson (2010), το Children's Playful Scale (CPS), κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ωστόσο, δεν μετράει τις επιπτώσεις του περιβάλλοντος στην παιγνιώδη συμπεριφορά. Γι'αυτό το λόγο προτείνει να δημιουργηθούν νέα όργανα μέτρησης που να εξετάζουν περιβαλλοντικές πτυχές, της παιγνιώδους συμπεριφοράς.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που θα αποτελείται από γνωστές και άγνωστες δραστηριότητες, στο οποίο θα συμμετείχαν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με βάση ποια δραστηριότητα

θα επέλεγαν να ασχοληθούν και με τον τρόπο που θα το έκαναν, θα προέκυπταν νέα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο ελκυστικές βρήκαν τις καινούριες δραστηριότητες και τι ποσοστά θα συγκέντρωνε η παιγνιώδης συμπεριφορά τους.

Τέλος θα προτείναμε μια έρευνα η οποία θα στηρίζεται πάνω σε ένα παιχνίδι συνεργασίας γονέων-παιδιών σε νοητικό επίπεδο, ώστε να εξετασθεί η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών σε οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στο σχολικό αντίστοιχα, με στόχο την διερεύνηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών σε δυο διαφορετικά περιβάλλοντα. Το ίδιο θα μπορούσε να συμβεί και σε κινητικό επίπεδο διοργανώνοντας μια κινητική δραστηριότητα δυο ομάδων (παιδιά-γονείς). Στη συνέχεια γονείς και παιδαγωγοί θα καταθέσουν τα αποτελέσματα που συνέλλεξαν και θα προκύψουν συμπεράσματα, μέσα από συζήτηση μεταξύ τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες αγωγής ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία. (2000). *Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού, από τη γέννηση έως τα 5 του χρόνια*. (Επιμέλεια Κ., Παπαδάτος). Αθήνα: Ποταμός
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος.
- Βιννικοτ, Ντ. (2000). *Το παιδί το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Bredenkamp, S.& Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. (Εισαγωγή-Επιμέλεια: Ντολιοπουλου, Ε. Μετάφραση: Μαρκάκη, Ε.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι : Η επίδραση του, στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα : Κουτσουμπός Α.Ε
- Γεωργιάδου, Ε. (2011). *Παιχνίδι μέσω φυσικής και ηθικής ανάπτυξης*. βρέθηκε στο [www.nextdeal.gr/ειδήσεις/παιδιά-Γονείς/item/1579-παιχνίδι\\_μέσω\\_φυσικής.html/2001](http://www.nextdeal.gr/ειδήσεις/παιδιά-Γονείς/item/1579-παιχνίδι_μέσω_φυσικής.html/2001) Πρόσβαση στις 30 Μαΐου 2012
- Γιανναράκη, Κ. & Νάτσιου Β. (2010). *Δημιουργία Ερωτηματολογίου* Βρέθηκε στο [gelkuproject2011.wordpress.com](http://gelkuproject2011.wordpress.com) Πρόσβαση στις 3 Δεκεμβρίου 2012
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Επιμέλεια-Μετάφραση Δ.Γ Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg
- Γκαράνη, Σ. (2008). *Αυτισμός και παιχνίδι – μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Γκούγκουλη, Κ. & Κούρια Α. (Επιμέλεια), (1999). *Ίδρυμα ερευνών για το παιδί: Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική Κοινωνία, 19<sup>ος</sup> και 20<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτη .

- Cristensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (Επιμέλεια-Μετάφραση: Ντάβου Μ.). Αθήνα: Παπαζήση
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ΟΕΔΒ).
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζαχάρης, Δ. (1998). *Η ψυχολογία του Piaget και οι δυνατότητες εφαρμογής στη διδασκαλία της ιστορίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Ζαχοπούλου, Ε. (2003). Προκαταρκτική μελέτη δομικής εγκυρότητας της κλίμακας αξιολόγησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή & τον αθλητισμό*. 1(1), 1-7
- Ζαχοπούλου, Ε. (2009). *Η φυσική αγωγή προσχολικής ηλικίας στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη
- Hogemann, M. (2000). *Νηπιαγωγός, ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα*. (Μετάφραση Stork M.). Αθήνα: Κορφή
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)* (Μετάφραση: Ροζάνης Σ. & Λυκιαρδόπουλος Γ.). Αθήνα: Γνώση
- Ιέρ, Π. (2008). *Τόπο στο παιχνίδι, Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Βρέθηκε στο [http://www.cultural\\_representation.com](http://www.cultural_representation.com) Πρόσβαση στις 15 Οκτωβρίου 2012
- Kamii, C., & Devries, R. (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός
- Καραμανιάν, Α. (2000). Παιχνίδι ρόλων ή φαντασίας. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού, 2, 86-87
- Καραπάτσια Μ (2012). *Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχική υγεία*. Βρέθηκε στο: [www.mkarapatsia.gr/articaloshhp?lang](http://www.mkarapatsia.gr/articaloshhp?lang) Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2012
- Κατσάνου, Ά. (2012). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού*. Βρέθηκε στο [www.braindchild.gr/component/k2/item26-ηκοινωνικήανάπτυξητουπαιδιούμέσωτουπαιχνιδιού2012](http://www.braindchild.gr/component/k2/item26-ηκοινωνικήανάπτυξητουπαιδιούμέσωτουπαιχνιδιού2012) Πρόσβαση στις 10 Μαΐου 2012

- Κερεντζής Λ (2010). *Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις. Ψυχολογία Συμβουλευτική, Ψυχοθεραπεία*. Βρέθηκε στο <http://psixotherapia.gr/> Πρόσβαση στις 10 Απριλίου 2012
- Κοτσαλίδου, Ε. (2011) *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κουρεντζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική 3*. Αθήνα : Αδελφοί Βλάσση
- Κιτσαράς, Γ. & Οικονομίδης, Β. (2004) Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική. Σχέδια Εργασίας. Β', Στο Γ. Κιτσαράς (Επιμ). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής* (σελ.229-340). Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κυριαζή, Ν, (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα - Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το παιχνίδι και το παιδί. *Διαβάζω*, 40,( 2),236 : 19-70
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική (Α' τόμος)*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Montessori, M. (1980). *Ο δεκτικός νους*. (Μετάφραση: Χαντζιδάκη Ζ). Αθήνα: Γλάρος.
- Μπότσογλου Κ. (2010) *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα Ασφάλεια και Παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα Gutenberg
- Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε., και Κιαμίλη, Φ. (2009) *Αγωγή προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα : ΟΕΔΒ
- Νικολοπούλου, Κ. (2008). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Ενταξη-χρήση και αξιοποίηση* . Αθήνα: Πατάκη
- Παναγιωτίδης, Κ. (2008) *Τα κριτήρια του ωφέλιμου παιχνιδιού*. Βρέθηκε στο [www.oikogeneia.org/Ta-kritiria-ta-kritiria-tou](http://www.oikogeneia.org/Ta-kritiria-ta-kritiria-tou) Πρόσβαση στις 20 Μαΐου 2012
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική θεάτρου*. Αθήνα : Ιδιωτική έκδοση
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, μτφρ: Α. Βερβερίδης, Αθήνα : Νέα Σύνορα, Λιβάνη
- Ρήγα, Β. (2008). *Ψυχοκινητική ή Φυσική Αγωγή. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. 62 90-99
- Παπάνης, Ε. (2007) *Ελληνική κοινωνιολογία* Βρέθηκε στο: [Erapanis.blojspot.gr/2007/09](http://Erapanis.blojspot.gr/2007/09) Πρόσβαση στις 3 Ιανουαρίου 2013

- Σαφιαρίκα, Ε. (2008). Η σωματική έκφραση και η δημιουργική κίνηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 62, 100-106
- Τούντας (2007). *Ο ρόλος της φυσικής επιλογής*. βρέθηκε στο: [panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id](http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id) Πρόσβαση στις 20 Μαΐου 2012
- Τρεύλας, Ε. & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*. 6 (1), 1 – 13
- Τσιαντζή-Σ, Μ. (1998). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα ΟΕΔΒ
- Φίλιας Β., (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2010) Σχεδιασμός και προγραμματισμός στη φυσική αγωγή. Βρέθηκε στο <http://www.cc.uoa.gr/~dhatzih/> Πρόσβαση στις 18 Μαρτίου 2012 και 2 Σεπτεμβρίου 2012
- Vygotsky, L.S., (1997), *Νους στην κοινωνία*. Μετάφραση : Μπίμπου & Βοσνιάδου, Αθήνα : Gutenberg
- Winokott, Donald (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Μετάφραση Γιάννης Κωστόπουλος Αθήνα : Καστανιώτη

## **Ξενογλώσση**

- Barnett, L.A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319–336.
- Barnett, L.A. (1991a). The playful child: Measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51–74.
- Barnett, L. (1991b). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4, 371–393.
- Barnett, L. (1998). The adaptive powers of being playful. In M.C. Duncan, G. Chick, & A. Aycok (Eds.), *Play and culture studies: Diversions and divergences in fields of play* (pp. 97–119). Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Bateson, G. (1955). *A theory of play and fantasy; a report on theoretical aspects of the project of study of the role of the paradoxes of abstraction in communication*.

- Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Bergen, & Fromberg (2009) Play and social interaction in middle childhood. *Phi Delta Kappan* 90 (6), 426-430
- Block, M.N, & Choi S. (1990). Conceptions of play in the history of early childhood education. *Child & Youth Care Quarterly* 19(1) 31-48
- Braun K., (1991) Play and Ontogenesis in Tolman W. and W. Maiers eds., *Critical Psychology. Contribution to an Historical Science of the Subjects*, Cambridge University Press, Cambridge
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383-401.
- Briere, J. & Runtzi, M. (1988). *Multivariate correlates of childhood psychological and physical maltreatment among university women*. Βρέθηκε στο: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0302-mcpherson.html> Πρόσβαση στις 20 Σεπτεμβρίου 2012
- Browne, A. & Finkelhor, D. (1986). *Impact of child sexual abuse: A review of the research*. Βρέθηκε στο: <http://newgon.com/prd/lib/Browne1986.html> Πρόσβαση στις 19 Σεπτεμβρίου 2012
- Brown, J. D., White A. B., & Nikopoulou, L. (1993). Disinterest, intrigue, resistance: Early adolescents girls' use of sexual media content. In B. S. Greenberg, J. D. Brown, & N. Buerkel-Rothfuss (Eds.), *Media, sex and the adolescent* (pp. 177-195). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc
- Bundy, A. (1997). Play and playfulness: What to look for. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (pp.52-66). St. Louis, MO: Mosby.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to Play Therapy*. Brunner-Routledge
- Cole, M. & Cole, Sh. R. (2002a). *Η ανάπτυξη των παιδιών (Α' τόμος), (2<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Cole, M. & Cole, Sh. R. (2002b). *Η ανάπτυξη των παιδιών (Β' τόμος), (2<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Cooper, R.J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7, 259–276.
- Cornelli Sanderson, R. (2010). *Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play* (PhD dissertation, Paper 232). Chicago, IL:



- Loyola University Chicago. Retrieved September 5, 2012, from [http://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/232](http://ecommons.luc.edu/luc_diss/232)
- Demeure, V. & Staes, E. (1990). Politeness and conditional reasoning: Interpersonal cues to the indirect suppression of deductive inferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35, 260-266
- Dias, M. G., & Harris, P.L. (1988). The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 6 (3), 207-221
- Dias, M. G., & Harris, P.L. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology* 8, 305-318
- Evans J. et al, (1997) Surplus Energy Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time, *EDUCATIONAL REVIEW*, 49, (3), 229-235.
- Gaskins, S., & Goncu, A. (1992). Cultural variation in play: A challenge to Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 31- 35
- Herbert, M. (1998). Clinical Child Psychology. *Social Learning, Development and Behaviour*, vol. 6 (5), 415-429
- Izumi-Taylor, S., Pramling Samuelsson, I., & Rogers, C.S. (2010). Perspectives of play in three nations: A comparative study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1). Retrieved February 23, 2012, from <http://ecrp.uiuc.edu/v12n1/izumi.html>
- Lieberman, J.N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 29–224.
- Lieberman, J.N. (1977). Playfulness: Its relationship to imagination and creativity. New York, NY: Academic Press.
- Lin, Yen-Chum, (2010). Improving Parent-Child relationships through block play. *Education Journal*, Vol. 130(3), 461-469
- Meyerson, B. (1995). *School of public health*. Βρέθηκε στο: <http://info.hper.indiana.edu/sb/page/normal/1665.html> Πρόσβαση στις 20 Σεπτεμβρίου 2012
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in a kindergarden, why children need to play in school*. United States of America, Alliance for Childhood
- Piaget, J. (1938) The origins of intelligence in children. New York: W.W. Norton & Company, Inc

- Piaget. J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: opmental Psychology, W.W. Norton
- Polunsky, M.A., & Follette, V.M. (1995). Long-term correlates of child sexual abuse: Theory and review of the empirical literature. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 143-166
- Rentzou, K. (2012). Greek preschool children's playful behavior: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care* (DOI: 10.1080/03004430.2012.752736).
- Rubin, K. H., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp 693-774). New York: Wiley
- Saracho, O. (2002). Developmental play theories and children's social pretend play. Στο Saracho, O, & Spodek, B. *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Vol. 1, (σ.σ. 41-62), United States OF America, Information Age Publishing
- Schwabe A., L. & Unkefer L.C. (2008) *An examination of play behaviors in young at risk children*. Βρέθηκε στο [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) Πρόσβαση στις 20 Φεβρουαρίου 2012
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Singer, D. & Singer, J. (1990). *The house of make-believe, Children's Play and the Developing Imagination*. United States Of America, Harvard University Press
- Stagnitti, K. (2004). "Understanding play: The implications for play assessment", *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1): 3-12
- Singer, D. G. & Singer, H. L. (1977). *Partners in play. A step-by-step guide to imaginative play in children*. New York: Harper & Row.
- Singer, J., Singer, D., & Sherrod, L. (1980). A factor analysis study of preschooler's play behavior. *American Psychology Bulletin*, 2, 143-156.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: implications for play assessment. *Austalian Occupational Therapy Journal*, 51 (1), 3-12
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2003a). Evaluating Playfulness: Construct Validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Education Journal*, 31 (1), 33-39

- Trevlas, E., Matsouka, Zaxopoulou, E. (2003b). Relationship Between Playfulness and Motor Creativity in Preschool Children. *Early Childhood Development and Care*, 173 (5), 535-543
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Warner, L. (2008). You' re it: thoughts on play and learning in schools. *Horace Feature*, 24 (2), 1-6
- Wilson, P. (2010). *The play work primer*. Βρέθηκε στο [www.allianceforchildhood.org](http://www.allianceforchildhood.org)  
Πρόσβαση στις 20 Φεβρουαρίου 2012