



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παιχνίδι: Βασικό Εργαλείο του Κοινωνικού Λειτουργού και του
Νηπιαγωγού για τη Μάθηση Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας»



Καραμπέτσα Αλεξάνδρα

Κουμαντατάκη Χριστίνα

Κουστουμπάρδη Θεοδώρα

Μαρκοπούλου Ναταλία-Τερέζα-Ζωή

Όνομα Επόπτριας Καθηγήτριας: Λαμπάκη Αθηνά

Πάτρα, Ιούλιος 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής υλοποιήθηκε με την υποστήριξη ενός αριθμού ανθρώπων στους οποίους θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμότερες ευχαριστίες μας. Πρώτα από όλους θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επόπτρια καθηγήτρια αυτής της πτυχιακής κα Λαμπάκη Αθηνά, η οποία στάθηκε δίπλα μας από την αρχή και κατάφερε, μέσα σε κλίμα αρμονικής συνεργασίας, να μας καθοδηγήσει προς την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας.

Σε δεύτερο επίπεδο, θα ήταν τρομερή μας παράληψη να μην ευχαριστήσουμε τα άτομα που συνεργάστηκαν μαζί μας, για την εκπόνηση της έρευνας. Για ευνόητους λόγους δεν γίνεται να αναφερθούν ονομαστικά, ωστόσο όμως θα θέλαμε να αναφερθεί ότι δέχτηκαν να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας με μεγάλη τους χαρά, πράγμα που μας διευκόλυνε πολύ.

Τέλος, ευχαριστούμε τις βιβλιοθήκες των εκπαιδευτών ιδρυμάτων: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδος, Τ.Ε.Ι. Ηρακλείου, Τ.Ε.Ι. Αθήνας, Α.Ε.Ι. Κρήτης (Ρέθυμνο), Α.Ε.Ι. Πατρών, Ε.Κ.Π.Α., Πάντειον Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς επίσης και τη βιβλιοθήκη του Σ.Κ.Λ.Ε., που μας έδωσαν πρόσβαση στις πληροφορίες που χρειαστήκαμε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα το παιχνίδι ως εργαλείο εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία και αγωγή. Είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς λειτουργούς, όσο και τους ίδιους τους γονείς καθώς τους επιτρέπει να κατανοήσουν την σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού.

Βασικός άξονας της εργασίας μας είναι η σημασία του παιχνιδιού, όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας, αλλά ως κύριο μέσο εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη του είναι ορατή από την αρχαιότητα και η σημασία του είναι ορατή από τα ομηρικά έπη μέσω των αθλημάτων, καθώς χαρακτηριστικό εκείνης της εποχής ήταν το άριστο φίλαθλο πνεύμα που κατείχαν καθώς «εξυπηρετούνταν ευγενείς σκοποί και ιδεώδη».

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας δεν είναι απλώς να πληροφορήσει τον αναγνώστη για την σημασία του παιχνιδιού, αλλά και για τον ρόλο που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική αγωγή.

Abstract

The subject of the present thesis is the game as a tool in the preschool age and education. It is an issue that concerns teachers, social workers and parents themselves, as it allows them to understand the importance of early childhood education for the future development of a child.

The main focus of our work is the importance of the game, not only as a mean of entertainment, but mainly as a mean of education. The role of the game in growth and development is obvious from the era of antiquity and its significant meaning originated from the Homeric epics through sports. Characteristic of that era was the excellent sportsmanship that was displayed, as it "served noble purposes and ideals".

The purpose, therefore, of this work, is not only to inform the reader about the significance of the game, but also to point out the role the game has played in the educational process in preschool education.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
---------------	---

ΜΕΡΟΣ Ι

Κεφάλαιο 1^ο Η ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....

Εισαγωγή.....	3
1.1 Ανάπτυξη της προσωπικότητας	5
1.1.1 Ανάπτυξη της προσωπικότητας σύμφωνα με τον Freud.....	6
1.1.2 Ανάπτυξη της προσωπικότητας, σύμφωνα με τον Erikson.....	7
1.2 Κινητική ανάπτυξη.....	9
1.3 Κοινωνική ανάπτυξη.....	11
1.4 Συναισθηματική ανάπτυξη.....	14
1.5 Γνωστική ανάπτυξη.....	18
1.5.1 Γνωστική ανάπτυξη του J. Piaget.....	19
1.5.2 Άλλες θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης.....	21
1.6 Διαφορές Ανάπτυξης Ανάμεσα στα δύο Φύλα	23

Κεφάλαιο 2^ο Το παιχνίδι και η σημασία του

Εισαγωγή.....	25
2.1 Οι πολυδιάστατες εννοιολογικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού	28
2.2 Ιστορική Πορεία του παιχνιδιού ανά τους αιώνες	33
2.2.1 Το παιχνίδι κατά τους Αρχαίους Ανατολικούς λαούς	33
2.2.2 Το παιχνίδι κατά την Ομηρική Εποχή.....	34
2.2.3 Το παιχνίδι κατά την Κλασσική Εποχή.....	34
2.2.4 Το παιχνίδι κατά την Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Περίοδο	35
2.2.5 Το παιχνίδι κατά τον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση	35
2.2.6 Το παιχνίδι στην σημερινή εποχή.....	37
2.3 Οι θεωρίες του παιχνιδιού	39
2.3.1 Παραδοσιακές/ Κλασσικές θεωρίες	40
2.3.2 Οι Σύγχρονες Θεωρίες του Παιχνιδιού	47
2.4 Κατηγοριοποίηση των μορφών παιχνιδιού και τα Χαρακτηριστικά τους.....	60
2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	69
2.5 Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό μέσο μάθησης.....	72
2.5.1 Η μάθηση και οι βασικές της θεωρίες.....	73
2.5.2 Η σημασία του παιχνιδιού στην διαδικασία της μάθησης.....	81

2.6 Το παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα	87
2.7 Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ειδικών για την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού	90
2.7.1 Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος	92
2.7.2 Ο ρόλος του Νηπιαγωγού	95
2.7.3 Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο νηπιαγωγείο	101
2.8 Συμπεράσματα Μέρους Ι	104
<u>ΜΕΡΟΣ ΙΙ</u>	
Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία Έρευνας.....	106
Εισαγωγή.....	106
3.1 Γενικός σκοπός της έρευνας	107
3.2 Είδος / Μεθοδολογία της έρευνας.....	108
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	110
3.4 Πληθυσμός και χαρακτηριστικά του δείγματος	111
3.4.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας	112
3.5 Εργαλείο Έρευνας.....	113
3.6 Φάσεις Έρευνας	114
Κεφάλαιο 4^ο Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων	115
Εισαγωγή.....	115
4.1 Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση την συνέντευξη	116
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας	130
4.2.1 Διαμόρφωση Ερευνητικών Προτάσεων	133
Βιβλιογραφία.....	134
Παράρτημα.....	141

Εισαγωγή

Το παιχνίδι από την αρχαιότητα έως και σήμερα είναι κάτι που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία, ειδικά στους δυτικούς πολιτισμούς. Έναυσμα για την παρούσα έρευνα ήταν η εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας. Σε μια εποχή δύσκολη για το εκπαιδευτικό σύστημα, η παρούσα εργασία θέλει να φανερώσει την σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης στην μετέπειτα πορεία του παιδιού, καθώς επίσης και τον ρόλο και την αναγκαιότητα του κοινωνικού λειτουργού σε αυτήν την διαδικασία.

Σκοπός της εργασίας είναι, η κατανόηση της σημασίας του παιχνιδιού, όχι πλέον ως μέσω ψυχαγωγίας και απασχόλησης των παιδιών, αλλά ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Ακόμα, πρόκειται να επιχειρηθεί η μελέτη της έμπρακτης εφαρμογής του εργαλείου αυτού σε χώρους προσχολικής αγωγής.

Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας είναι μια λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους πρόκειται να παρουσιαστούν τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία, όπως αυτά παρουσιάζονται από διάφορους θεωρητικούς. Το σημείο αυτό κρίθηκε αναγκαίο προκειμένου στην συνέχεια να εξετάσουμε διεξοδικά την σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση σε αυτές τις ηλικίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει αναλυτικά την σημασία του παιχνιδιού. Ξεκινώντας από μια ιστορική αναδρομή και καταλήγοντας στο σήμερα. Εξετάζουμε όλες τις υπάρχουσες θεωρίες που σχετίζονται με το παιχνίδι. Στην συνέχεια, γίνεται προσπάθεια κατηγοριοποίησης των μορφών του παιχνιδιού και των χαρακτηριστικών τους, όπως αυτά προκύπτουν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Θα εξεταστεί το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο, πως μπορεί να διαφοροποιείτε αυτό ανάμεσα στα δύο φύλα και τέλος παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού λειτουργού, κατά την διαδικασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, θα γίνει προσπάθεια ερευνητικής ανάδειξης του τρόπου χρήσης του παιχνιδιού από τους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής ως εργαλείο μάθησης, ποιες μορφές και είδη παιχνιδιού χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους επαγγελματίες, καθώς επίσης και ποιοι είναι οι ρόλοι των ειδικών, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ειδικών, στην μάθηση. Η έρευνα μας αφορά Δημοτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς στην περιοχή της Πάτρας.

Μέρος Ι

Κεφάλαιο 1° Η ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πρόκειται να παρουσιαστεί η ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (2,5 έως 6 ετών) σε διάφορους τομείς. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο προκειμένου να γίνει αντιληπτή η ιδιαίτερη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, από την ηλικία των δύομιση (2,5) ή τριών (3) χρόνων, τα παιδιά δεν είναι πια βρέφη. Μπαίνοντας στην πρώτη παιδική ή νηπιακή ηλικία την περίοδο από δύομιση (2,5) έως έξι (6) ετών τα πόδια τους ψηλώνουν, λεπταίνουν και κινούνται στον κόσμο με πολύ μεγαλύτερη σιγουριά απ' όση είχαν μόλις έξι (6) μήνες νωρίτερα. Παρά την αυξανόμενη ανεξαρτησία τους τα παιδιά έχουν ανάγκη από τη βοήθεια των ενηλίκων. Δεν μπορούν να συγκεντρωθούν για πολλή ώρα, σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, χωρίς υποστήριξη (κάποιον να τους τραβά την προσοχή). Αποτέλεσμα αυτού είναι να αλλάζουν απότομα θέμα στα παιχνίδια τους, στις ζωγραφιές τους και στις κουβέντες τους (Cole & Cole, 2003, Μανιαδάκη-Κασωτάκη, 2004).

Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006) αναφέρουν, ότι ο E. Erikson τονίζει τη σημασία του να ολοκληρώνονται συγκεκριμένοι αναπτυξιακοί στόχοι, σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Διαφορετικά –επισημαίνει- πως είναι αδύνατο για το άτομο να προχωρήσει με επιτυχία σε επόμενο αναπτυξιακό στάδιο. Η ορθή ή ατελής ολοκλήρωση των σταδίων αυτών, εξαρτάται κυρίως από το περιβάλλον, το οποίο αν δεν επιτρέπει την ορθή ανάπτυξη του ατόμου, συμβάλει στις μετέπειτα παλινδρομήσεις. Πιο συγκεκριμένα κατά τη νηπιακή ηλικία, αναπτύσσεται το αίσθημα αυτονομίας του ατόμου (θέλει να κάνει πράγματα χωρίς τη βοήθεια των γονιών), καθώς και το αίσθημα της ντροπής, της αποδοχής ή όχι κοινωνικών συμπεριφορών (λειτουργία που βασίζεται στην παρατήρηση των αντανακλαστικών του συνόλου). Στην προσχολική ηλικία (5 ετών) –που ονομάζεται και ηλικία του παιχνιδιού-, ανάλογα με το περιβάλλον του ατόμου, γίνεται ικανό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ή νιώθει ενοχές για κάθε του πράξη. Η ανάπτυξη βέβαια δεν μπορεί να

είναι ίδια και ενιαία για όλα τα παιδιά. Διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο και το περιβάλλον του. Γενετικοί, κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί κυρίως λόγοι είναι εκείνοι που καθορίζουν πώς ένα παιδί θα αναπτυχθεί (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006).

1.1 Ανάπτυξη της προσωπικότητας

Η προσωπικότητα του ατόμου είναι το ευδιάκριτο σύνολο των τάσεων και των σχημάτων συμπεριφοράς, που χρησιμοποιεί. Συγκεκριμένα, στο νευρικό σύστημα του ατόμου καταγράφονται- αποθηκεύονται οι εμπειρίες, με αποτέλεσμα να παράγονται σχήματα συμπεριφοράς που επιτυγχάνουν την προσαρμογή σε καταστάσεις. Με την πάροδο του χρόνου οι ίδιες οι εμπειρίες, οι οποίες προέρχονται –κατά βάση- από το κοινωνικό περιβάλλον, σχηματίζουν ένα σταθερό σύστημα τάσεων που καθορίζουν το άτομο. Υπάρχουν βέβαια και σχήματα συμπεριφοράς που ακολουθούν το άτομο από τη γέννηση, αυτά όμως είναι ελάχιστα και δέχονται αλλαγές κατά την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, μέσα στο κοινωνικό όλο (Faulker & Woodhead, 1999).

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου περνάει από κάποια κομβικά στάδια. Τα στάδια αυτά είναι η προσχολική ηλικία, η παιδική ηλικία (ή λανθάνουσα περίοδος), η εφηβεία, η ώριμη ηλικία και τα γηρατειά (χωρίς απαραίτητα να συμφωνούν όλοι οι θεωρητικοί ως προς το διαχωρισμό και τις ονομασίες των σταδίων). Εμείς εδώ πρόκειται να αναφερθούμε στην ανάπτυξη της προσωπικότητας κατά την παιδική- προσχολική ηλικία (2,5 έως 6 ετών). Το κατά πόσο η ανάπτυξη θα επιτευχθεί ομαλά ή θα παρουσιάσει παρεκκλίσεις και διαταραχές, εξαρτάται από πολύπλοκους κοινωνικούς, συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς, καθώς και γενετικούς παράγοντες. Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι μια σύνθεση της βιολογικής, της ψυχολογικής και της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Beauchaine et al., 2009).

Το παιχνίδι συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά καταφέρνουν να δομήσουν την εικόνα του εαυτού τους, των άλλων (γονέων, φίλων, κ.α.) και του ευρύτερου περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν. Μέσα από το παιχνίδι προσφέρονται ερεθίσματα που καλούν το παιδί να αναπτύξει την παρατήρηση του, να πειραματιστεί, να ερευνήσει, να σχεδιάσει, να διατυπώσει υποθέσεις και προβληματισμούς, να κατανοήσει καταστάσεις και συμπεριφορές και τέλος να λύσει προβλήματα (να απαντήσει στα ερωτήματά του). Επιπλέον, παίζοντας κατανοούν καλύτερα τα προσωπικά τους όρια και δυνατότητες και αναπτύσσουν δεξιότητες (Σιβροπούλου, 1998).

1.1.1 Ανάπτυξη της προσωπικότητας σύμφωνα με τον Freud

Η θεωρία του Freud βασίζεται στη θεώρηση ότι η ωρίμαση του ενστίκτου της σεξουαλικότητας βρίσκεται στη βάση των σταδίων ανάπτυξης της προσωπικότητας και ο τρόπος, με τον οποίο οι γονείς χειρίζονται τις ενστικτώδεις ορμές των παιδιών καθορίζει τις ιδιότητες που τα παιδιά εκδηλώνουν. Η θεωρία του Freud ορίζει ότι τα τρία μέρη της προσωπικότητας το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ εξελίσσονται και σταδιακά ενοποιούνται σε μια σειρά ψυχοσεξουαλικών σταδίων (Shaffer, 2004).

Το Εκείνο είναι το μόνο που υπάρχει ήδη από τη στιγμή της γέννησής μας. Η μοναδική του λειτουργία είναι η ικανοποίηση των βιολογικών ενστίκτων, την οποία θα προσπαθήσει να επιτύχει άμεσα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το Εγώ είναι το συνειδητό λογικό τμήμα της προσωπικότητας, το οποίο αντανακλά τις ικανότητες που προβάλλουν στο παιδί για αντίληψη, μάθηση, μνήμη και λογική. Καθώς το Εγώ τους ωριμάζει, τα παιδιά γίνονται καλύτερα στον έλεγχο των μη λογικών τους Εκείνων και στην εύρεση ρεαλιστικών τρόπων για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Το τρίτο μέρος της προσωπικότητας ή Υπερεγώ είναι η έδρα της συνείδησης. Αναπτύσσεται ανάμεσα στις ηλικίες των τριών (3) και έξι (6) ετών, καθώς τα παιδιά εσωτερικεύουν τις ηθικές αξίες και τα πρότυπα των γονιών τους. Από τη στιγμή που προκύπτει το Υπερεγώ, τα παιδιά δεν χρειάζονται έναν ενήλικα να τους λέει ότι υπέδειξαν καλή ή κακή συμπεριφορά τώρα έχουν συναίσθηση των παραβιάσεων των κανόνων και νιώθουν ενοχή ή ντροπή για την ανήθικη συμπεριφορά τους. Παράλληλα μπορεί να αναζητήσουν θετική επιβράβευση, όταν αναγνωρίσουν τη θετική συμπεριφορά τους. Έτσι το Υπερεγώ είναι στη πραγματικότητα ένας εσωτερικός λογοκριτής. Επιμένει ότι το Εγώ πρέπει να βρει κοινωνικά αποδεκτές διεξόδους για τις ανεπιθύμητες παρορμήσεις του Εκείνου (Vygotsky, 1997).

Ο Lloyd (1998) αναφέρει, πως κατά τον Freud, στη διάρκεια του φαλλικού σταδίου, που διαρκεί από την ηλικία των τριών (3) έως έξι (6) ετών, εμφανίζεται μια σημαντική απόκλιση στην ανάπτυξη των δύο φύλων. Ενώ μέχρι κείνη τη στιγμή η ανάπτυξη των παιδιών των δύο φύλων (κορίτσια και αγόρια) ήταν κοινή, σε αυτό το σημείο κάπως διαφοροποιείται. Η απόκλιση αυτή θα οδηγήσει στην απόκτηση της

ταυτότητας του φύλου, του παιδιού, που διαφέρει ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Πριν από τη φάση αυτή, τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν ίδιες στάσεις και συμπεριφορές. Ο γενετήσιος ερωτισμός, που είναι το βασικό χαρακτηριστικό του φαλλικού σταδίου, σε συνδυασμό με τις διαφορές των γενετικών οργάνων και τη σημασία που το παιδί δίνει σε αυτές, είναι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των αρσενικών κατά κύριο λόγο, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας για το αγόρι και των θηλυκών, κατά κύριο λόγο, χαρακτηριστικών για το κορίτσι (NAEYC&NAECS/ SDE, 1991).

Τα στάδια ανάπτυξης του Freud, κατά την παιδική ηλικία:

Ψυχοσεξουαλικό στάδιο	Ηλικία	Περιγραφή
Πρωκτικό	1-3 χρόνια	Η εκούσια ούρηση και αφόδευση γίνονται οι κύριοι τρόποι εκπλήρωσης του σεξουαλικού ενστίκτου. Η εκπαίδευση για την τουαλέτα προκαλεί μεγάλες συγκρούσεις μεταξύ παιδιών και γονέων.
Φαλλικό	3-6 χρόνια	Η απόλαυση τώρα αντλείται από τη διέγερση των γεννητικών οργάνων. Τα παιδιά αναπτύσσουν μια αιμομικτική επιθυμία για το γονέα του αντίθετου φύλου (ονομαζόμενο οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια και σύμπλεγμα της Ηλέκτρας για τα κορίτσια).

1.1.2 Ανάπτυξη της προσωπικότητας, σύμφωνα με τον Erikson

Ο Erikson αρνούμενος να δεχτεί ότι τα ανθρώπινα όντα κυριαρχούνται από τα σεξουαλικά τους ένστικτα, δίνει έμφαση στη λογική και την προσαρμοστική μας φύση. Η θεωρία του επικεντρώνεται στις κοινωνικές συγκρούσεις και στα πολιτικά

διλήμματα που οι άνθρωποι ενδέχεται να θυμούνται, να βιώνουν κατά το παρόν, να αναμένουν ή να παρατηρούν σε ανθρώπους που γνωρίζουν. Φαίνεται να έχει συλλάβει πολλά από τα κεντρικά θέματα της ζωής στα οχτώ (8) ψυχοκοινωνικά του στάδια, τα οποία δεν σταματούν στην εφηβεία ή τα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης όπως αυτά του Freud (Γαλανάκη, 2011).

Οι πιο πολλοί σύγχρονοι εξελικτικοί ψυχολόγοι είναι σύμφωνοι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν τρωτά σημεία. Μπορεί να δεχτεί κριτική για το ότι είναι ασαφής σχετικά με τις αιτίες της ανάπτυξης. Έτσι, στη πραγματικότητα μια περιγραφική θεώρηση της ανθρώπινης κοινωνικής συγκινησιακής ανάπτυξης, που δεν εξηγεί επαρκώς τον τρόπο ή το λόγο για τον οποίο η ανάπτυξη αυτή λαμβάνει χώρα (Shaffer, 2004).

Στάδια ανάπτυξης του Erikson, κατά την παιδική ηλικία:

Ηλικία κατά προσέγγιση	Στάδιο του Erikson ή «ψυχοκοινωνική» κρίση	Η άποψη του Erikson
1 έως 2 χρονών	Αυτονομία έναντι ντροπής και αμφιβολίας	Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να είναι “αυτόνομα”-να τρέφονται και να ντύνονται μόνα τους, να φροντίζουν την υγιεινή τους. Οι γονείς είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες.
3 έως 6 χρονών	Πρωτοβουλία έναντι ενοχής	Τα παιδιά αποπειρώνται να παίξουν το ρόλο του ενηλίκου και θα προσπαθήσουν να αποδεχτούν υπευθυνότητες που είναι πέρα από τις ικανότητές τους να τις χειριστούν. Η οικογένεια είναι ο κοινωνικός παράγοντας-κλειδί

1.2 Κινητική ανάπτυξη

Κίνηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι, η αλλαγή της θέσης των μελών του σώματος και η δυνατότητα επαναφοράς τους, στην ίδια θέση. Ως κινητική ανάπτυξη ορίζετε η διαδικασία συντέλεσης προσαρμοστικών αλλαγών, από το παιδί, με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων του. Για τη δημιουργία και την εκτέλεση της οποιασδήποτε κίνησης απαιτείται η συνεργασία του νευρικού συστήματος του οργανισμού (εγκεφάλου) με το αντίστοιχο μέλος του σώματος, λόγω χάριν, ο εγκέφαλος δίνει εντολή να κλοτσήσει το παιδί την μπάλα. Ακόμα, από τον εγκέφαλο θα δοθεί εντολή για την δύναμη με την οποία θα κλοτσήσει το παιδί τη μπάλα, καθώς και για την επιστροφή του ποδιού στην αρχική του θέση (Benini et al., 1996).

Σύμφωνα με τον Βαρσαμίδα (2007), οι Heywood και Magill υποστηρίζουν, πως μετά την ηλικία των τριών (3) ετών, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να βελτιώσει τα κινητικά του πρότυπα και τις κινητικές του δεξιότητες. Με τον όρο κινητικά πρότυπα ορίζονται οι κινητικές ικανότητες που αποκτά το άτομο στην παιδική ηλικία (3- 6 ετών) μέσα από σχεδόν προκαθορισμένη χρονική σειρά. Κινητικές δεξιότητες αποκαλούνται όλες αυτές οι καθημερινές κινήσεις που κάνει το παιδί και τελούνται πλέον αυτόματα. Χωρίς να το σκεφτούν και χωρίς να αποτύχουν σε αυτές (λ.χ. πιάσιμο αντικειμένου που έχει πέσει στο πάτωμα).

Ο D.R. Shaffer (2004) αναφέρει ότι στην ηλικία των δύομισή (2,5) ετών το παιδί μπαίνει σε μια διαδικασία «κινητικής υπερέντασης», αφού ανακαλύπτει διαρκώς πράγματα που μπορεί να κάνει με το σώμα του. Είναι σε θέση να πηδάει με τα δύο πόδια, να τεντώνει το σώμα του για να φτάσει πράγματα, να τρέχει γρήγορα. Όλα αυτά του δίνουν τη δυνατότητα να παίζει παιχνίδια με έντονη σωματική άσκηση, τα οποία αγαπούν πολύ τα παιδιά ηλικίας δύομισή (2,5) έως επτά (7) ετών.

Στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας (2,5 έως 6 ετών) βοηθά πολύ το διερευνητικό παιχνίδι. Για να υπάρξει διερευνητικό παιχνίδι βέβαια, προαπαιτείται η ανάπτυξη (όχι ολική, αλλά έως ένα σημείο) του νευρικού συστήματος και των αισθητηριακών οργάνων γι αυτό και το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε αυτά τα παιχνίδια μετά την συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Το παιδί, παίζοντας διάφορα παιχνίδια, που το βοηθούν να ανακαλύψει και να κατανοήσει τον

κόσμο γύρω του, αναγκάζετε να χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο τις κινητικές του δεξιότητες (τρέχει, τεντώνεται, ξαπλώνει κάτω) (Saracho & Spodek, 1998). Στη συνέχεια (4 και 5 ετών), τα παιδιά συνεχίζουν να εξελίσσονται μέσω των δημιουργικών παιχνιδιών, τα οποία βοηθούν εξίσου στην ανάπτυξη κινητικής δραστηριότητας. Η σωματική τους ανάπτυξη σε συνδυασμό με τη νοητική τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τη φαντασία και την ευρηματικότητα τους και να συμμετάσχουν σε διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια. (Saracho & Spodek, 1998).

1.3 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 2003 :189).

Ο D.R. Shaffer (2004), αναφέρει πως σύμφωνα με μελέτη των Harper και Hulie τα παιδιά μεταξύ δύο (2) και πέντε (5) ετών όχι μόνο αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, αλλά απευθύνονται και σε ένα ευρύτερο κοινό. Οι μελέτες παρατήρησης δείχνουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν περισσότερες πιθανότητες από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά να παραμείνουν κοντά σε έναν ενήλικα και να ζητούν τη στοργή του μέσω της σωματικής επαφής, ενώ οι κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών ηλικίας τέσσερα (4) έως πέντε (5) ετών συνίστανται σε παιχνιδιάρικες προσπάθειες να κερδίσουν τη προσοχή και την αποδοχή, οι οποίες απευθύνονται περισσότερο στους συνομήλικους, μέσα από το παιχνίδι και λιγότερο στους ενήλικους.

Καθώς τα παιδιά απευθύνονται όλο και περισσότερο στους συνομήλικους κατά τη προσχολική ηλικία, ο χαρακτήρας των συναναστροφών τους αλλάζει. Η M. Parten παρατήρησε παιδιά ηλικίας δύομισή (2,5) έως τεσσάρων (4) ετών σε περιόδους που έπαιζαν ελεύθερα στο νηπιαγωγείο, θέλοντας να διαπιστώσει τις εξελικτικές μεταβολές που συμβαίνουν στην κοινωνική πολυπλοκότητα των συναναστροφών με συνομηλίκους. Διαπίστωσε ότι τα παιχνίδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις κατηγορίες, από το λιγότερο ως το περισσότερο κοινωνικά πολύπλοκο:

A)Μη κοινωνική δραστηριότητα: Τα παιδιά παρατηρούν τα άλλα παιδιά να παίζουν ή παίζουν μόνα τους αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τι κάνουν οι άλλοι.

B) Παράλληλο παιχνίδι: Τα παιδιά παίζουν δίπλα-δίπλα αλλά σπάνια αλληλεπιδρούν ή προσπαθούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων.

Γ) Παιχνίδι συναναστροφής: Τα παιδιά μοιράζονται τώρα τα παιχνίδια τους και ανταλλάσσουν υλικά, το καθένα όμως ασχολείται με τα δικά του ενδιαφέροντα και δεν συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους.

Δ) Συνεργατικό παιχνίδι: Τα παιδιά τώρα μοιράζονται τα παιχνίδια τους ή παίζουν φανταστικές ιστορίες, αναλαμβάνουν ρόλους και συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους (Shafer, 2004· Saracho & Spodek, 1998· Smith, 1994).

Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έννοια της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων δηλώνει τα επιθυμητά αποτελέσματα της κοινωνικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Επιθυμητά αποτελέσματα για τις ηλικίες τριών (3) έως έξι (6) ετών είναι η ικανότητα να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και να επιτυγχάνουν κοινωνικούς στόχους. Να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις (φιλία) και δεξιότητες (υπομονή, συμπάθεια), ώστε να ανταπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα αυτών των σχέσεων. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών προσφέρει στο παιδί μια ομαλή προσαρμογή στα κοινωνικά σύνολα, στα οποία καλείτε να μετέχει αργότερα (σχολείο) (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων για το παιδί, ενώ το σχολείο, με τη σειρά του, έχει συμπληρωματικό και ενισχυτικό χαρακτήρα. Η υιοθέτηση ενός κοινωνικού μοντέλου ή μιας κοινωνικής συμπεριφοράς γίνεται με μιμητικές διαδικασίες, κατά τις οποίες το παιδί επαναλαμβάνει (κυρίως μέσα από το παιχνίδι) συμπεριφορές που έχει δει από μεγαλύτερους ή συνομηλίκους (Takahashi et al., 2012).

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, πολλοί ειδικοί –υποστηρικτές του κλασικού μοντέλου της κοινωνικής μάθησης- υποστήριζαν πως η αλληλεπίδραση είναι το βασικότερο στοιχείο της κοινωνικοποίησης και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Wood, 1999). Τα τελευταία χρόνια όμως, αυτή η άποψη μοιάζει όλο και περισσότερο παρωχημένη. Πολλοί ερευνητές (συμπεριλαμβανομένου και του J. Piaget) υποστηρίζουν πως η κατάκτηση της γνώσης πάνω σε οτιδήποτε, είναι μια ενεργητική διαδικασία. Έτσι και η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια ικανότητα, την οποία τα παιδιά αποκτούν, μόνο όταν τους δίνονται ευκαιρίες να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται και να μαθαίνουν παίζοντας. Κι αυτό όχι γιατί το παιχνίδι είναι πιο εύκολο κι απολαυστικό, αλλά επειδή είναι πιο κοντά στα δικά τους δεδομένα, ανταποκρίνεται στις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Losardo & Notary- Syverson, 2001).

Σύμφωνα με τους Saracho και Spodek (1998), το μιμητικό παιχνίδι είναι αυτό που βοηθάει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν την διαφορετικότητα ανάμεσα σε αυτά και τους γύρω τους. Σε ένα πρώτο στάδιο μπαίνουν στην διαδικασία να κατανοήσουν τις διαφορές που έχουν με τους ενήλικες (οι οποίες άπτονται κυρίως σε ζητήματα ρόλων) και στη συνέχεια με τους συνομηλίκους. Επίσης, μέσω του μιμητικού παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται σε διάφορους χώρους και σε διάφορες καταστάσεις. Τέλος, αναπτύσσονται δεξιότητες που είναι χρήσιμες για το ίδιο και την κοινωνική ζωή του τόσο στην παιδική ηλικία όσο και στην ενήλικη.

1.4 Συναισθηματική ανάπτυξη

Ως συναίσθημα μπορεί να ορισθεί ο συγκινησιακός τόνος ή η ψυχική κατάσταση ή το αίσθημα με το οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στις συνθήκες της ζωής τους (Cole & Cole, 2003). Τα αισθήματα που προκαλούνται από μία εμπειρία είναι μία μόνο πτυχή του συναισθήματος. Τα συναισθήματα έχουν μία φυσική αντιστοιχία συνοδεύονται από εντοπίσιμες σωματικές αντιδράσεις, όπως η αλλαγή του ρυθμού των καρδιακών παλμών ή της αναπνοής. Επίσης, τα συναισθήματα δείχνουν στους άλλους την εσωτερική συγκινησιακή μας κατάσταση μέσω των εκφράσεων του προσώπου και σαφών μορφών της συμπεριφοράς. Το παιδί μαθαίνει σταδιακά να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη συναισθημάτων και να τα αναγνωρίζει μέσα από διαδικασίες που του υποδεικνύει το περιβάλλον (Cole & Cole, 2003).

Σύμφωνα με τους Abe και Izard (1999), οι Fischer, Shaver και Carnochan υποστηρίζουν πως, καθώς τα συναισθήματα αναπτύσσονται, συντελούν στη δόμηση και την καθοδήγηση ανάπτυξης άλλων πλευρών του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς.

Συγκεκριμένα παρατηρείται η ακόλουθη σταδιακή ανάπτυξη του συναισθήματος:

α) Το συναίσθημα δηλαδή, η ευχάριστη, δυσάρεστη ή άλλη ψυχική κατάσταση αναπτύσσεται από την αρχή.

β) Οι διάφορες πιο εκλεπτυσμένες εκδηλώσεις του συναισθήματος, όπως η δυσφορία, το γέλιο, η αγάπη, η δειλία, η συμπάθεια καθώς και οι πιο σύνθετες συναισθηματικές καταστάσεις όπως η κοινωνικότητα, η εχθρικότητα, οι αρετές, οι κακίες -από τα οποία συντίθενται ο ψυχικός μας κόσμος- αναπτύσσονται με τη σειρά. Οι «αρετές» και οι «κακίες» αποτελούν αποχρώσεις των ψυχικών αντιδράσεων του ατόμου και εξαρτώνται από το γενετικό υπόστρωμα, που τροποποιείται και διαμορφώνει ακόμη περισσότερο με την επίδραση του περιβάλλοντος (Γεωργιάδου, 2004).

Ο Goleman (1998) αναφέρει, πως ο Tronick πιστεύει πως τα συναισθήματα των παιδιών προσαρμόζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν την κοινωνική επαφή, για να τα βοηθούν να προσαρμόζονται τη συμπεριφορά τους στις ανάγκες και τις επιδιώξεις του περιβάλλοντος. Οι συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών

βοηθούν τα ίδια και τα κοντινά τους πρόσωπα να γνωριστούν καλύτερα και να δομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης.

Οι Rosen, Adamson, και Bakeman (1992), υποστηρίζουν πως η ικανότητα που αρχίζει να αποκτά το παιδί, στην αναγνώριση και ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, είναι ένα σημαντικό επίτευγμα, το οποίο του δίνει τη δυνατότητα να συμπεραίνει πως θα πρέπει να αισθάνεται ή να συμπεριφέρεται σε διάφορες περιστάσεις (μιμείται συμπεριφορές). Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι τα παιδιά να αποκτούν γρήγορη και αυτόματη γνώση συναισθηματικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η ανήσυχη έκφραση της μητέρας και η αναστάτωση που εκφράζεται στη φωνή της δείχνει ότι το μαχαίρι που κρατά το παιδί στο χέρι του είναι ένα επικίνδυνο εργαλείο. Με δεδομένη τη συχνότητα, με την οποία τα πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί, κατευθύνουν τη προσοχή του σε ορισμένα αντικείμενα ή γεγονότα του περιβάλλοντος ή δείχνουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την αξιολόγηση των αντικειμένων ή των γεγονότων είναι πιθανό οι πληροφορίες που περιέχονται στις συναισθηματικές τους εκδηλώσεις, να βοηθούν σε μεγάλο βαθμό το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Οι αντιδράσεις ενσυναίσθησης γίνονται συχνότερες. Τα παιδιά συνδυάζουν τις εξωτερικές και εσωτερικές ενδείξεις ώστε να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Shaffer, 2004).

Οι Pons, Harris και Rosnay (2004), αναφέρουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητές έχουν ανακαλύψει μεταβολές στην κατανόηση των συναισθημάτων, ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Μετά από έρευνά τους υποστήριξαν πως υπάρχουν τουλάχιστον εννέα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος. Η έρευνα αυτή αφορούσε παιδιά τριών (3) έως δώδεκα (12) ετών και αντικείμενο της ήταν η κατανόηση του συναισθήματος από παιδιά αυτών των ηλικιών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα έξι (6) συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος, που αφορούν τις ηλικίες παιδιών τριών (3) έως έξι (6) ετών:

1. Αναγνώριση: Στην ηλικία των τριών (3) έως τεσσάρων (4) ετών τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν συναισθήματα βάση των εκφράσεων. Είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τουλάχιστον τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός).
2. Εξωτερικές αιτίες: Στην ίδια ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να προβλέψουν συναισθήματα άλλων, που προκαλούνται από εξωτερικούς παράγοντες. Για

παράδειγμα, ένα παιδί τεσσάρων (4) ετών μπορεί να προβλέψει τη χαρά του αδελφού του που θα πάρει δώρο για τα γενέθλια του.

3. Επιθυμίες: Στην ηλικία των τριών (3) με πέντε (5) ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα των ατόμων, για μια δεδομένη συγκυρία, εξαρτώνται από τις επιθυμίες τους. Λόγου χάρη αντιλαμβάνονται γιατί σε έναν ποδοσφαιρικό αγώνα οι οπαδοί της μίας ομάδας χαίρονται, ενώ της άλλης όχι.
4. Πεποιθήσεις: Τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων (4) με έξι (6) ετών αντιλαμβάνονται ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων είναι αυτές που επηρεάζουν την έκφραση συγκεκριμένου συναισθήματος σε διάφορες καταστάσεις.
5. Ενθύμια: Σε ηλικία τεσσάρων (4) με έξι (6) ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματα. Αντιλαμβάνονται ότι κάποια συναισθήματα μπορεί να γίνουν λιγότερο έντονα με το πέρασμα του χρόνου ή ότι κάποια στοιχεία μιας παρούσας κατάστασης μπορούν να ενεργοποιήσουν ξανά περασμένα συναισθήματα.
6. Προσχήματα και πραγματικότητας: Παιδιά μεταξύ τεσσάρων (4) και έξι (6) ετών αρχίζουν να κατανοούν την πιθανή αντιστοιχία ανάμεσα στο συναίσθημα που εκφράζετε και την πραγματική αίσθηση.

Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα διαφαίνεται ξεκάθαρα μέσα από το μιμητικό παιχνίδι. Ένα παράδειγμα αυτού είναι όταν ένα κορίτσι, προσχολικής ηλικίας (3 έως 5 ετών), παίζει με τις κούκλες της και παριστάνει τη μαμά τους. Εκείνη την ώρα αντιγράφει συμπεριφορές και λόγια που έχει παρατηρήσει από πραγματικές μαμάδες (ίσως και από τη δική του). Είναι αξιοθαύμαστη λοιπόν, η στοργή με την οποία συμπεριφέρεται στην κούκλα (μιμείται συμπεριφορές που έχει παρατηρήσει). Έτσι μπαίνει σε μία διαδικασία δημιουργίας του συναισθήματος, πράγμα που το βοηθάει να το κατανοήσει (το συναίσθημα) (Sayeed & Guerin, 2000).

Με παρόμοιο τρόπο βοηθάει, στην συναισθηματική ανάπτυξη, και το φανταστικό παιχνίδι. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί να παίζει με διάφορα γεγονότα της ζωής του και να ελευθερωθεί από καταπιέσεις, δυσάρεστες καταστάσεις και εμπειρίες. Βοηθάει το παιδί στην απόκτηση ψυχικής ισορροπίας, αφού του επιτρέπει την εξωτερίκευση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι το παιδί, μέσα από

φανταστικές ιστορίες- σενάρια (τα οποία συνδέονται άρρηκτα με τα πραγματικά του βιώματα) μαθαίνει να ξεχωρίζει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα (Saracho & Spodek, 1998).

Σύμφωνα με τον Smith(1994), ο Vygotsky υποστήριξε πως η φανταστική κατάσταση, την οποία δημιουργεί το παιδί, στα πλαίσια του αυθόρμητου παιχνιδιού, βοηθά στην κατανόηση της σύνδεσης συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων. Το φανταστικό παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση κοινωνικών συμπεριφορών και αναγνώρισης των συναισθημάτων μέσα από την εμπειρική αναπαράσταση καταστάσεων.

1.5 Γνωστική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Lloyd (1998), με τον όρο γνωστική ανάπτυξη εννοούμε την ανάπτυξη της σκέψης του ατόμου. Κατά την παιδική ηλικία, η νοητική ανάπτυξη του παιδιού διασχίζει την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης, η οποία χωρίζεται σε:

- προενοιολογική σκέψη
- διαισθητική σκέψη

Το παιδί σε αυτές τις ηλικίες είναι σε θέση να παράγει εσωτερικά σύμβολα και πνευματικές έννοιες. Ξεκινάει δηλαδή, η διαδικασία της μετάπλασης του εξωτερικού κόσμου σε πνευματικό κόσμο. Ο Lloyd (1998) αναφέρει πως κατά την περίοδο αυτή η διανόηση από αντιληπτική γίνεται παραστατική. Τα βασικά χαρακτηριστικά της σκέψης του παιδιού, στην εν λόγω ηλικία είναι:

- α) οι συλλογισμοί του συνήθως οδηγούνται από μία προέννοια σε μία άλλη, χωρίς επαρκή σύνδεσμο,
- β) η σκέψη του είναι εγωκεντρική
- γ) η σκέψη του επικεντρώνεται σε ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά.

Στην περίοδο της διαισθητικής σκέψης, το παιδί μπορεί να βρει λύση –σε διάφορα ζητήματα που το αφορούν-, χωρίς να μπορεί να δώσει πλήρη απολογισμό της ακολουθητέας πορείας (Pons et al., 2004).

Σύμφωνα με την Σιβροπούλου (1998), δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε τη συμβολή του παιχνιδιού στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Η συγγραφέας τονίζει ότι το παιχνίδι ως δραστηριότητα:

- α) ενσωματώνει ερεθίσματα που κινητοποιούν το παιδί και το βοηθούν να αναπτυχθεί γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- β) βοηθά στην διεξαγωγή νοηματικών συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών και γνώσεων.
- γ) εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες- δραστηριότητες διευκολύνει τη μάθηση.
- δ) επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους.

Έτσι, βλέπουμε ότι το παιχνίδι και η μάθηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (2,5 έως 6 ετών) είναι αλληλένδετα και ότι χωρίς το πρώτο δεν γίνεται να επιτευχθεί το δεύτερο (ακολουθεί ανάλυση αυτού στο 2^ο κεφάλαιο).

1.5.1 Γνωστική ανάπτυξη του J. Piaget

Σταθμό στην μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, αποτέλεσε η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου J. Piaget το 1926, ο οποίος μελέτησε και ανέλυσε τα στάδια εξέλιξης της ανθρώπινης σκέψης από τη βρεφική ηλικία έως και την εφηβεία. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το άτομο αναπτύσσει σκέψη αντιδρώντας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αμέσως μετά τη γέννηση το βρέφος έχει ήδη μπει στη διαδικασία ανάπτυξης της σκέψης του. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη θεωρία του ψυχολόγου, βασικό συστατικό της σκέψης είναι η δημιουργία σχήματος. Τα πρώτα σχήματα σκέψης εκφράζονται από τα βρέφη με αντανακλαστικές κινήσεις. Τα σχήματα αυτά έρχονται να εμπλουτιστούν με πιο περίπλοκους σχηματικούς μηχανισμούς και δομές, δημιουργώντας έτσι, την γνωστική ανάπτυξη του βρέφους. Η γνωστική ανάπτυξη βασίζεται σε δύο βασικές διαδικασίες την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Κατά την αφομοίωση, το άτομο ενσωματώνει νέες πληροφορίες, στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, τις οποίες προσπαθεί να επεξεργαστεί. Κατά τη διαδικασία της συμμόρφωσης, το άτομο, αφού έχει επεξεργαστεί τις νέες πληροφορίες, τροποποιεί τα γνωστικά του σχήματα, σύμφωνα με αυτές τις νέες πληροφορίες (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004· Wadsworth, 2001).

Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1987) τα στάδια ανάπτυξης, σύμφωνα με τον J. Piaget, είναι:

- Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών)
- Το προεγνοιολογικό στάδιο (2- 7 ετών)
- Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7- 12 ετών) και τέλος
- Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (12- άνω)

Εδώ θα ασχοληθούμε κυρίως με τις μεταβολές στο γνωστικό επίπεδο του ατόμου κατά το δεύτερο στάδιο. Θα μιλήσουμε δηλαδή, για το προεγνοιολογικό στάδιο (πολύ συχνά συναντάται και ως προσυλλογικό). Ο J. Piaget χωρίζει τη συμβολική λειτουργία σε πέντε διαφορετικές μορφές έκφρασης. Οι μορφές αυτές είναι:

- Η γλώσσα,
- Το συμβολικό παιχνίδι,

- Το ιχνογράφημα,
- Η παράσταση και
- Η μίμηση (Wadsworth, 2001)

Κατά την παιδική ηλικία, η γνωστική εξέλιξη του ατόμου βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και αυτό, από μόνο του, δηλώνει κάποιους περιορισμούς στον τρόπο διεξαγωγής της σκέψης. Πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να διεξάγουν λογικούς συλλογισμούς αιτίου- αιτιατού. Κι αυτό γιατί δεν μπορούν να προχωρούν από γενικές θέσεις σε ειδικές υποθέσεις ή το αντίστροφο (παραγωγικός, επαγωγικός συλλογισμός), αλλά προχωρούν από ένα ειδικό θέμα σε ένα άλλο, χωρίς γενικεύσεις (μεταγωγικός συλλογισμός). Αυτός ο τρόπος σκέψης έχει χαρακτηριστεί ως προαιτιώδης σκέψη (Vygotsky, 1997). Επίσης, το παιδί, ενώ μπορεί να αντιληφθεί ένα σύνολο, αδυνατεί να διακρίνει τα επιμέρους υποσύνολα που το απαρτίζουν. Δεν μπορεί να εντοπίσει εννοιολογικά σύνολα. Επιπροσθέτως, σε αυτή την ηλικία η σκέψη χαρακτηρίζεται από ένα και μόνο γνώρισμα κάθε φορά (Cole & Cole, 2003). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σκέψης των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι ότι σε μεγάλο βαθμό αυτή (η σκέψη) χαρακτηρίζεται από έντονο εγωκεντρισμό. Το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει την ύπαρξη διαφορετικής πραγματικότητας από αυτήν που το ίδιο γνωρίζει (Γαλανάκη, 2011).

Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό της παιδικής γνωστικής ανάπτυξης είναι η ρεαλιστική σκέψη. Στη ρεαλιστική σκέψη των παιδιών τα συναισθήματα και τα διάφορα ψυχικά γεγονότα εξηγούνται με υλικούς- ρεαλιστικούς όρους. Έτσι, αναφέρονται στη σκέψη θεωρώντας ότι πρόκειται για μια άλλη φωνή που δεν βγαίνει από τα χείλη, αλλά από το κεφάλι και δεν ακούγεται δυνατά (Γαλανάκη, 2011).

1.5.2 Άλλες θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης

Οι μετέπειτα ερευνητές έχουν αποστασιοποιηθεί αρκετά από τη θεωρία του J. Piaget, η οποία ωστόσο αποτέλεσε το θεμέλιο όλων. Ακόμα και αυτοί που έκριναν παρωχημένη και ακατάλληλη τη χρήση μιας τόσο παλαιάς θεωρίας, τη χρησιμοποίησαν για να βασίσουν πάνω της τις δικές τους θεωρίες. Αν και για την εποχή του, υπήρξε αρκετά πρωτοπόρος, απεδείχθη πως η θεωρία του, περί γνωστικής ανάπτυξης, στερούνταν κοινωνικής προοπτικής. Δεν έλαβε υπ' όψιν του δηλαδή, το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά. Μίλησε με κριτήρια και στόχους που θα έπρεπε να επιτύχει το άτομο, ώστε να θεωρηθεί επιτυχής η ανάπτυξη του, χωρίς να κάνει λόγο για τα διαφορετικά κριτήρια και στόχους, που διαμορφώνονται από τα διαφορετικά περιβάλλοντα (Lloyd, 1998).

Η Μαριδάκη- Κασσωτάκη (2004) και οι Faulkner και Woodhead (1999) επισημαίνουν πως ο U. Bronfenbrenner ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για περιβάλλον και ανάπτυξη μαζί. Υποστήριξε ουσιαστικά, ότι το πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου. Με τον όρο πλαίσιο εννοούσε το οικολογικό περιβάλλον κάθε ατόμου, το οποίο μάλιστα διαχωρίζε σε τέσσερα αλληπάλλληλα επίπεδα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, στα πιο χαμηλά επίπεδα βρίσκονται το παιδί με την οικογένεια του, το σχολείο, τα σπίτια των φίλων ή συγγενών. Όλοι αυτοί οι χώροι δηλαδή, με τους οποίους το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή. Αυτό είναι το μεσοσύστημα το οποίο ενυπάρχει μέσα στο εξωσύστημα. Εξωσύστημα θεωρούνται όλοι εκείνοι οι χώροι, οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα το παιδί, χωρίς να έρχονται σε επαφή μαζί του (ο χώρος εργασίας των γονιών). Το μακροσύστημα είναι ένα τρίτο σύστημα που περιβάλλει και επηρεάζει τα άλλα δύο. Εκεί τοποθετούνται τα κοινωνικά, τα πολιτικά, τα οικονομικά και τα ιδεολογικά πλαίσια που μπορούν να καθορίσουν μια κοινωνία και να επηρεάσουν επομένως, τα μέλη της. Ακόμα μια θεωρητικός που διαφοροποίησε τη γνώμη της ήταν η K. Nelson, η οποία μιλάει για νοητικές αναπαραστάσεις που καθορίζουν την γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Τονίζει βέβαια ότι τα γεγονότα, στα οποία συμμετέχει το παιδί, καθορίζονται από το περιβάλλον του. Το περιβάλλον δηλαδή, παίζει καθοριστικό ρόλο και σε αυτή τη θεωρία (Faulkner & Woodhead, 1999· Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), κατά τον P. Velsinger, η ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από τη συν-δημιουργία. Αυτό σημαίνει ότι τόσο το περιβάλλον, όσο και το ίδιο το παιδί αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν από κοινού την ανάπτυξη του. Κι επειδή κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και αλληλεπιδρά διαφορετικά με το εκάστοτε περιβάλλον, η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι μια και ενιαία για όλους. Υπάρχει ειδοποιός διαφορά στην ανάπτυξη κάθε ατόμου ξεχωριστά. Οι γονείς του παιδιού συμμετέχουν στην ανάπτυξη του, αφού είναι εκείνοι που επιλέγουν και διαμορφώνουν το περιβάλλον του παιδιού. Η B. Rogoff απορρίπτει εντελώς την ύπαρξη οικουμενικών μηχανισμών γνωστικής ανάπτυξης. Έντονα επηρεασμένα από τον U. Bronfenbrenner, υποστηρίζει την ύπαρξη εξειδικευμένων μεταβλητών ανάπτυξης, που απορρέουν από το κοινωνικό, το οικονομικό, το πολιτισμικό και το ιδεολογικό πλαίσιο (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Σύμφωνα με τους Saracho και Spodek (1998), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν τη σκέψη τους με παιχνίδια δομημένα- με κανόνες. Οι συγγραφείς, σε αντίθεση με τον J. Piaget, υπογραμμίζουν πως οι κανόνες θέτουν στα παιδιά όρια και τα βοηθούν να κατανοήσουν τη λειτουργία κοινωνικών συνόλων (σχολική τάξη). Ακόμα, όταν είναι ομαδικά, βοηθούν το παιδί να νιώσει ικανοποίηση μέσα από συλλογικά επιτεύγματα, να λειτουργεί μέσα σε ομάδα, να μπορεί να διαχειριστεί την αναβολή επιθυμιών και προσδοκιών, καθώς και να χάνει. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται διαφορετικά και αναπτύσσεται η κριτική του ικανότητα.

Ο Hammond (2014), σε άρθρο του, επισημαίνει πως μόνο μέσα από το παιχνίδι με συνομηλίκους μπορεί να αναπτυχθεί η σκέψη ενός παιδιού. Υποστηρίζει πως η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων- παιδιών που έχουν ταυτόχρονα παρόμοια και διαφορετική εικόνα για τον κόσμο γύρω τους είναι κινητήρια δύναμη της σκέψης.

1.6 Διαφορές Ανάπτυξης Ανάμεσα στα δύο Φύλα

Οι διαφορές των δύο (2) φύλων στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (2 έως 6 ετών) έκαναν αισθητή την παρουσία τους και άρχισαν να μελετώνται από τις αρχές του 1900. Τότε ήταν που οι πρώτοι ερευνητές ξεκίνησαν να παρατηρούν και να μελετούν τις διαφορές που παρουσιάζονταν, στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια (Higgins et al., 2012). Οι έρευνες που γινόντουσαν τότε εντόπιζαν διαφορές σε συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες, καθώς και σε μια σειρά κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών. Κατά τον M. Gurian (2010), μέχρι την ηλικία των τριών (3) ετών, τα αγόρια είναι σε θέση να ξεπεράσουν τα κορίτσια στην οπτική και χωρική συνειδητοποίηση μπορούν για παράδειγμα να συμπληρώσουν πολύ πιο γρήγορα ένα πάζλ (το οποίο είναι κατασκευασμένο για παιδιά αντίστοιχης ηλικίας). Στο αν τα αγόρια και τα κορίτσια μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο ο συγγραφέας εξηγεί ότι κατά την προσχολική ηλικία τα κορίτσια είναι ισχυρότερα σε λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα αγόρια έχουν καλύτερες δεξιότητες όσον αφορά τον προσανατολισμό σε ένα χώρο (εσωτερικό ή εξωτερικό) και είναι πιο άνετα στο να συμμετέχουν σε μεγάλες ομάδες συνομήλικων και να παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες που συνεπάγονται έντονη δράση και τρέξιμο. Τα κορίτσια, από την άλλη, προτιμούν να συναναστρέφονται με μια μικρή ομάδα, σε ένα μικρό χώρο και να παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τη ρεαλιστική δημιουργία (ζωγραφική που απεικονίζει καθημερινές σκηνές). Επειδή, στα αγόρια αρέσει να δηλώνουν την ενεργητικότητά τους μέσα από κινητικές δραστηριότητες βλέπουμε πολύ συχνά αυτές να είναι πιο ανεπτυγμένες κατά την προσχολική ηλικία. Τα κορίτσια (που είναι σε θέση να καθίσουν σε συγκεκριμένο σημείο και να συγκεντρωθούν σε συγκεκριμένη δραστηριότητα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα) έχουν πιο λεπτές κινητικές δεξιότητες και είναι σε καλύτερη θέση να χειριστούν μικρά αντικείμενα όπως ένα μολύβι ή ψαλίδι.

Στις γνωστικές δεξιότητες, οι μεγαλύτερες και πιο σταθερές διαφορές μεταξύ των φύλων που βρέθηκαν ήταν στη χρήση του λεξιλογίου, το εύρος των γλωσσικών συνόρων, και ορισμένες χωρικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, τα κορίτσια τείνουν να παράγουν λέξεις σε μικρότερη ηλικία, χρησιμοποιούν πιο ευρύ λεξιλόγιο, και δείχνουν ένα υψηλότερο επίπεδο πολυπλοκότητας γλώσσας που αρχίζει από την

πρώιμη παιδική ηλικία και εξακολουθεί να εξελίσσεται με τους ίδιους ρυθμούς έως και το τέλος της παιδικής ηλικίας (6, 7 ετών) (Feingold, 1993· Halpern, 2000· Hyde & Linn, 1988). Οι μεγαλύτερες διαφορές σε λεκτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι στην ορθογραφία, στην έκφραση της γλώσσας και της γραφής. Αυτές οι διαφορές των δύο φύλων φαίνεται να μικραίνουν ή και να εξαλείφονται πολύ αργότερα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Halpern, 2000).

Αξίζει πάντως να αναφερθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες, οι διαφορές αυτές τείνουν να συρρικνώνονται ολοένα και περισσότερο. Αυτό συμβαίνει, γιατί η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη (που αποτελούν και τους τομείς εντοπισμού των διαφορών) είναι απόρροια των εμπειριών του ατόμου, οι οποίες πλέον μπορούν να είναι κοινές για αγόρια και κορίτσια. Μιας και οι σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλουν την ισότητα των δύο (2) βιολογικών φύλων (αλλά και όλων των κοινωνικών), θεωρείται αυτονόητο ότι τα ερεθίσματα είναι κοινά και για αγόρια και για κορίτσια (Hyde, 2006).

Κεφάλαιο 2° Το παιχνίδι και η σημασία του

Εισαγωγή

«Το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό» (Huizinga, 1989: 11)

Μελετώντας το ήδη υπάρχον βιβλιογραφικό υλικό, στο παρακάτω κεφάλαιο πρόκειται να γίνει μια λεπτομερής και εκτενής παρουσίαση του παιχνιδιού. Είναι ευρέως γνωστή από την αρχαιότητα η έννοια του όρου «παιχνιδιού» καθώς αρκετοί ιστορικοί και μελετητές έχουν προσεγγίσει την σημασία του αλλά και τις διάφορες πτυχές του. Τις τελευταίες δεκαετίες οι μεγάλοι ψυχολόγοι - παιδαγωγοί Piaget, Chateau και Claparede, έχουν τονίσει τον ιδιαίτερο αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού, επιχειρώντας να αποδώσουν μια επιστημονικά αποδεκτή εξήγηση στο πολυδιάστατο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού. Πρωταρχικός σκοπός του παιχνιδιού είναι η απόλαυση του σε όλες του τις διαστάσεις αφενός στο αισθητηριοκινητικό επίπεδο και αφετέρου στο ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Σε αυτό που δίνεται ιδιαίτερη βάση είναι η συναισθηματική και ψυχική υγεία του παιδιού καθώς μέσω του παιχνιδιού επιδιώκεται η εκτόνωση και η διαδραμάτιση των εσωτερικών και εξωτερικών του συγκρούσεων, εκπροσωπώντας τον ρόλο ενός αξιόλογου ψυχοθεραπευτή. Αξίζει να αναφερθούν οι διαπιστώσεις που έχουν γίνει, κατά καιρούς, αναφορικά με την επίδραση του παιχνιδιού στο παιδί. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το παιχνίδι εμπλουτίζει το γνωστικό μέρος του παιδιού με παραστάσεις, πληροφορίες και εικόνες.
2. Το παιχνίδι αναπτύσσει τις μαθησιακές δεξιότητες όπως της παρατήρησης, της μνήμης, της σύγκρισης, της εξέλιξης και της δημιουργίας.
3. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να ελέγχει και να χειρίζεται τις σωματικές του λειτουργίες (Κάππας, 2005).

Αναλυτικότερα ο Αντωνιάδης (1994), θεωρεί πως το παιχνίδι αποτελεί μια πράξη χωρίς σκοπιμότητα, η οποία δεν αποσκοπεί στην απολαβή πρακτικών οφελών. Διαφοροποιείται από την καθημερινότητα της ζωής, από τις υποχρεώσεις και από την εργασία, καθώς αποτελεί μια ελεύθερη πράξη, μια ξεγνοιασιά, μια διασκεδαστική «παρανομία». Κατά τους Κοτσακώστα, Καρανταΐδου και Μιχαλόπουλος (2000) το

παιχνίδι συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, στην πνευματική καθώς και στην γλωσσική του ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα κατά την συναισθηματική του ανάπτυξη, το παιχνίδι βοηθάει στην δημιουργία αλλά και στην έκφραση ευχάριστων συναισθημάτων, λειτουργώντας ως δικλίδα εκτόνωσης των αγχωτικών παραγόντων και της ψυχικής υπερέντασης του παιδιού. Στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, αναδύονται βασικά στοιχεία της προσωπικότητας του όπως την μνήμη, την φαντασία και την κριτική σκέψη. Μέσω του παιχνιδιού πειθαρχείται το πνεύμα. Έτσι, το παιδί σχετιζόμενο με το παιχνίδι προάγει την γλωσσική του ικανότητα, την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την δημιουργικότητά του ως προς την μεταχείριση της γλώσσας και της επικοινωνίας μέσω νέων ιδεών. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται στοιχεία όπως η κοινωνικότητα του παιδιού, ο αλτρουισμός, καταστέλλοντας εγωιστικά ένστικτα, με προϋπόθεση την ανάπτυξη και βελτίωση βασικών χαρακτηριστικών όπως της αυτοπειθαρχίας, της υπομονής και της επιμονής.

Συμπερασματικά, οι Κοτσακώτσα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος (2000), κατέληξαν πως το παιχνίδι αποβαίνει ως μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού. Υποστηρικτής και συναποδέκτης των όσων έχουμε αναφέρει παραπάνω κατατάσσεται η Γουργιώτου (2010), τονίζοντας την αξία που έχει το παιδικό παιχνίδι σε όλες τις ηλικιακές φάσεις του παιδιού. Υποστηρίζει πως ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η έκφραση και η επικοινωνία, φτιάχνοντας ένα οικοδόμημα σχετιζόμενο με τον εαυτό τους, τους άλλους και την κοινωνία. Το παιχνίδι προσφέροντας ερεθίσματα παρατήρησης, σχεδιασμού, διερεύνησης, ερμηνείας, εμπέδωσης και διατύπωσης στόχων και λύσεων ενός προβλήματος, αναπτύσσει την λειτουργία της μάθησης και της διανοητικής ανάπτυξης.

Κατά τον Γερμανό (2004), η αξία του παιχνιδιού φανερώνεται στο ότι τείνει να οργανώνει τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα, του εαυτού του και του περιβάλλοντος του, όπως ακριβώς επισημαίνει και παραπάνω η Γουργιώτου (2010). Πολλοί ενήλικες, έχουν την εντύπωση πως όταν ένα παιδί παίζει βρίσκεται σε μια κατάσταση απομόνωσης, χωρίς να έχει ιδιαίτερη επαφή με την πραγματικότητα. Αυτό είναι ένα από τα σημεία που αμφισβητείται, καθώς είναι αποδεδειγμένο πως μέσω του παιχνιδιού το παιδί κατατάσσεται ικανό να διαχωρίζει το φανταστικό από την πραγματικότητα, να διαπλάθει την φαντασία του και να ενσωματώνεται στην κοινωνία.

Αξίζει να αναφερθεί η έμφυτη ανάγκη που έχει το άτομο να ανακαλύπτει συνεχώς νέα δεδομένα με βασικό στοιχείο την ευχαρίστηση που του προκαλεί αυτή του η ανάγκη. Συνεπώς και για το παιδί το να ανακαλύπτει, να πλαισιώνει και να δημιουργεί νέες καταστάσεις υπό την μορφή του παιχνιδιού του προκαλεί ιδιαίτερη ευθυμία. Συμπερασματικά το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχική μορφή μάθησης για το άτομο την οποία ανακαλύπτει από μόνος του υποσυνείδητα, έχοντας ως κύριο σκοπό την επίτευξη των στόχων του, δηλαδή την συνεχή του διάθεση για μάθηση (Κερεντζής, 2010). Η σημαντικότητα και η αξία του παιχνιδιού έχει υπογραμμιστεί από πολλούς μελετητές και ειδικούς. Θεωρείται ως " ο καθρέφτης της ζωής", καθώς αποτελεί πηγή άντλησης πληροφοριών για το παιδί. Δεν υφίσταται παιδί το οποίο δεν παίζει, διότι για τα παιδιά το παιχνίδι είναι η ίδια τους η ζωή. Δίνει στο παιδί συναισθηματική ισορροπία ιδίως στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί που παίζει διασκεδάζει και αναπτύσσει στοιχεία, όπως δημιουργικότητας, φαντασίας, πολυμηχανίας, πρωτοβουλίας και ικανότητας να υπερνικά τις δυσκολίες (Τσιτουρα, 2014).

Τελειώνοντας, το παιχνίδι θεωρείται ως το σημαντικότερο μέσο για την επίτευξη της ψυχικής υγείας του παιδιού, η οποία σύμφωνα με τον Κάππα (2005), αποτελεί την θεμελιώδη βάση για τη δομή της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών. Είναι φανερό λοιπόν, πως πρωταρχική ενέργεια του παιδιού πρέπει να είναι το παιχνίδι και διάλειμμα η εργασία.

2.1 Οι πολυδιάστατες εννοιολογικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού

Παρά τις δυσκολίες απόδοσης ενός ακριβούς ορισμού, για τον ιδιαίτερο πολυσύνθετο χαρακτήρα του παιχνιδιού, που συνδέεται άμεσα με την ίδια τη λειτουργία της ζωής. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία προσπάθεια ερμηνείας του παιχνιδιού μέσα από την αναφορά σε ορισμούς, που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί, από σημαντικούς μελετητές του. Αρχικά η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της από την αρχαία ελληνική γλώσσα. Κατά τον Δημητράκο, το παιχνίδι είναι η «προς εύθυμον τέρψιν γινομένη κωμική παράστασις» αλλά και το αντικείμενο ψυχαγωγίας των παιδιών.

Η προέλευση του παιχνιδιού βασιζόμενη στις λέξεις παις, παίζω, παιδεία, φανερώνει την αλληλένδετη σχέση του παιδιού και του παιγνίου. Η λέξη παιδιά καθώς και τα παράγωγα της παίζειν, παίγμα και παίγνιον χρησιμοποιούνται ώστε να δηλώσουν την ευρύτερη και διαχρονική σημασία του παιχνιδιού (Κοτσακώστα και συν., 2000). Το παιχνίδι θεωρείται μια πράξη χωρίς σκοπό, η οποία δεν μεταβάλλει σκόπιμα όπως η εργασία, το υλικό περιβάλλον για να ικανοποιήσει ανάγκες. Αποτελεί όμως μια ανάγκη, μια ψυχοσωματική ορμή του οργανισμού, η οποία διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην σωματική, ψυχοπνευματική, κοινωνική ανάπτυξη και ενηλικίωση του ατόμου (Κερεντζής, 2010).

Σύμφωνα με Το Παιχνίδι, της Αυγητίδου (2001), όπου γίνεται μια προσπάθεια συζήτησης σύγχρονων ερευνητικών και διδακτικών προσεγγίσεων γίνεται φανερό ότι το παιχνίδι αποτελεί την κύρια δραστηριότητα των παιδιών και ταυτόχρονα βασικό τομέα ανάλυσης και μελέτης πολλών ειδικών. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν πως δεν είναι απαραίτητο να δοθεί ένας κοινός ορισμός για το παιχνίδι. Ωστόσο αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν προσπαθήσει να αποδώσουν ένα ορισμό για το παιχνίδι.

Πιο συγκεκριμένα η Αυγητίδου (2001) αναφέρει πως οι K. Rubin, G. Fein και B. Vandenberg, ορίζουν το παιχνίδι:

- Ως μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις βιολογικές ή τις ψυχολογικές παραθέσεις του παιδιού.
- Ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά.
- Ως συγκεκριμένο πλαίσιο.

Το παιχνίδι είναι σύνθετο και χαρακτηρίζεται από διαφορετικές πράξεις και προσανατολισμούς. Η Αυγιτίδου (2001) αναφέρει επίσης, πως προσπαθώντας να δοθεί μια ερμηνεία στον όρο παιχνίδι, πολλοί ήταν οι μελετητές που εξέλιξαν αρκετές από αυτές τις προσεγγίσεις. Αναλυτικότερα, παρουσιάζει τα ακόλουθα :

1. Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα, μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες.
2. Το παιχνίδι είναι αυτή η συναρπαστική δραστηριότητα, στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά.
3. Το παιχνίδι είναι η μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί, το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξη της.
4. Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη.

Μια ακόμη προσέγγιση του παιχνιδιού έχει γίνει από τον Κάππα (2005). Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος έχει υποστηρίξει πως το παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερη ευχαρίστηση που νιώθει το παιδί παρομοιάζοντάς την με «γλύκισμα». Προσδιορίζει τον αναφερόμενο όρο όχι ως ψυχαγωγία αλλά ως ηθική ευχαρίστηση, έχοντας θέσει κανόνες και προσδιορισμούς, συγκεκριμένους στόχους και διάφορα μέσα. Επιπροσθέτως γίνεται λόγος για τη σημασία του παιχνιδιού, καθώς το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο επιβεβαιώνει τον ίδιο του τον εαυτό, την ίδια του την ύπαρξη.

Στην προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού, ο Γερμανός (2004) αναφέρει πως ο Roger Caillois, αποτελεί έναν από τους πιο αξιόλογους μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το παιχνίδι. Ο εν λόγω μελετητής παρουσιάζει το παιχνίδι ως μια ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία όταν θεωρηθεί ως υποχρέωση ή ενταχθεί στην παραγωγική δραστηριότητα, σταματά να χαρακτηρίζεται ως ελεύθερη. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της ελευθερίας καθώς κρίνεται αναγκαίο να διαχωριστεί το άναρχο παιχνίδι από το ελεύθερο. Το ελεύθερο παιχνίδι συναρτάται από την ελευθερία του παιδιού ως προς το να δημιουργεί και να εφευρίσκει την συνέχεια αυτού. Το παιχνίδι σε ελεύθερη ή αυθόρμητη μορφή αποτελεί μια ορμή, η

οποία αποβλέπει -μη συνειδητά- στο βιολογικό σκοπό της ανάπτυξης, της θρέψης, καθώς και στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί έμφυτη διάθεση και ανάγκη για κίνηση. Αυτή η διάθεση της κινήσεως, προέρχεται από την εσωτερική ένταση του ατόμου αλλά και από τις εξωτερικές ευκαιρίες, με στόχο την ικανοποίησή της, η οποία δεν παρουσιάζεται ως καταναγκαστική και υποχρεωτική διαδικασία. Συμπερασματικά το παιχνίδι αποτελεί έμφυτη και έντονη βιολογική ανάγκη του παιδιού, με κύριο σκοπό την ευχαρίστηση του (Αντωνιάδης, 1994).

Ένας ακόμη αξιόλογος μελετητής, ο Huizinga (2010), στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τον όρο, κατέληξε πως το παιχνίδι δεν νοείται ως βιολογικό αλλά ως πολιτισμικό φαινόμενο. Αναλυτικότερα, το παιχνίδι δεν αποτελεί απλά ένα φυσιολογικό φαινόμενο ή μια απλή φυσιολογική αντίδραση, κατευθύνεται πέρα από τα όρια της καθαρά φυσικής -βιολογικής δραστηριότητας. Αποτελεί επομένως μία «σημαίνουσα λειτουργία», η οποία υπερβαίνει τις άμεσες ανάγκες της ανθρώπινης ζωής και προσδίδει νόημα σε αυτή. Θεωρώντας το «παιχνίδι» ως μία από τις πιο θεμελιώδεις αξίες στη ζωή του ατόμου, ανεξαρτήτως ηλικίας, ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι το παιχνίδι είναι μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή».

Ο Διεθνής Οργανισμός για το παιχνίδι (International Play Association (IPA) for the Child's Right to Play (2002) τονίζει τη θέση του παιχνιδιού ως τη σημαντικότερη δραστηριότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Ο ορισμός που δίνεται από τον αναγραφόμενο Διεθνή Οργανισμό είναι:

1. Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση.
2. Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.
3. Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
4. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει, και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του.

5. Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρόλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιον τρόπο σε όλη μας τη ζωή (Μποτσόγλου, 2010).

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως ακόμα και σήμερα στον 21ο αιώνα, αδυνατείτε να δοθεί ένας συνοπτικός ορισμός για το πολυδιάστατο φαινόμενο του παιχνιδιού. Ένας λειτουργικός ορισμός αναφορικά με το παιχνίδι αποτελεί εκείνος που εμπεριέχει την έννοια δραστηριότητα. Όταν αναφέρεται ο όρος δραστηριότητα εννοείται μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες διεξάγονται με βασικά χαρακτηριστικά το ενδιαφέρον, την διασκέδαση και την ικανοποίηση που προσφέρει στο παιδί. Μολονότι οι δραστηριότητες δεν αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την ικανοποίηση βασικών αναγκών επιβίωσης του παιδιού, θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ψυχολογικής ευεξίας του παιδιού, της μάθησης φυσικών δεξιοτήτων και της διανοητικής παρακίνησης. Ωστόσο είναι γεγονός πως οι μελετητές δεν έχουν καταλήξει σε μια οριστική περιγραφή του όρου αλλά έχοντας μελετήσει τις εκφάνσεις του έχουν συμφωνήσει σε κύρια σημεία. Τα κοινά τους σημεία συμπυκνώνονται στα παρακάτω:

- Τα παιδιά παίζουν ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους πλαίσιο.
- Οι εξωτερικές προϋποθέσεις ενδείκνυται να αποτελούν εμπόδιο ή περιοριστικό στοιχείο για το παιδικό παιχνίδι.
- Τα παιδιά παίζουν χωρίς να έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, αν και αρκετές είναι εκείνες οι φορές που προκύπτει.
- Το παιχνίδι παρακινείται από εσωτερικές σκέψεις του παιδιού και αποτελούν μια εκούσια και ευχάριστη δραστηριότητα.
- Το παιδί θέτει μεταβαλλόμενους στόχους κατά το παιχνίδι.
- Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ενισχύεται μέσα από το παιχνίδι καθώς μαθαίνει να λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες και τις κοινωνικές συμβάσεις. Οι κανόνες του παιχνιδιού επαναλαμβάνονται κατά περίπτωση που το παιδί τους παραβιάζει.
- Η αρχή του παιχνιδιού αποτελεί την αντίληψη που έχει το παιδί για την πραγματικότητα.

- Το παιχνίδι εξασφαλίζει το χώρο που το παιδί έχει την δυνατότητα να επιστρέψει, με σκοπό να μπορέσει να αναπαριστάνει κάθε πτυχή της δική του πραγματικότητας.
- Μέσω των διαφόρων παιχνιδιών τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες (Τσιάρας, 2003).

2.2 Ιστορική Πορεία του παιχνιδιού ανά τους αιώνες

Στα πρώτα στάδια της ζωής του παιχνιδιού, η επιρροή που ασκούσε στον άνθρωπο θεωρούνταν επιφανειακή. Κατά την εξέλιξη αυτού, υποστηρίχτηκε και αναπλαισιώθηκε η σημασία του σε όλες του τις εκφάνσεις, καθώς παιχνίδι και παιδί θεωρήθηκαν ταυτόσημα. Το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της έμφυτης ορμής και δράσης του παιδιού, δημιουργώντας με αυτό του τον τρόπο, τις πρώτες μορφές παιχνιδιού. Η ανοδική πορεία των παιχνιδιών οφείλεται στην ακολουθία των παραδόσεων από γενιά σε γενιά, παράλληλα με μια σταδιακή πολιτιστική, ιστορική αλλά και πολιτική εξέλιξη των λαών. Αξίζει να σημειωθεί πως όσο ο άνθρωπος εξελισσόταν βιολογικά αλλά και πνευματικά, το παιχνίδι γινόταν ποικιλόμορφο. Ωστόσο, σημαντικό είναι ότι παρόλο που το παιχνίδι είχε ατομικό χαρακτήρα, σύμφωνα με διάφορα ευρύτατα των αρχαιολόγων φανερώνεται η σταδιακή μετεξέλιξη αυτού σε ομαδικά. Η μετεξέλιξη αυτή επιτελέστηκε μέσω των διαφόρων τελετουργιών που γίνονταν, όπως χορό, τραγούδι και διήγηση. Στα παρακάτω υποκεφάλαια γίνεται λόγος για την σημασία και την πορεία του παιχνιδιού στις διάφορες εποχές (Αντωνιάδης, 1994).

2.2.1 Το παιχνίδι κατά τους Αρχαίους Ανατολικούς λαούς

Στους αρχαίους Ανατολικούς λαούς το παιχνίδι δεν είχε κανένα παιδαγωγικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, διότι η θεοκρατική αγωγή των λαών αυτών δεν ήταν δυνατό να επιτρέψει να έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Κάππας, 2005). Ακόμη, γίνεται λόγος για τη σύνδεση του παιχνιδιού με την απόκτηση πολεμικών δεξιοτήτων, αφού είχαν ιδιαίτερα αναπτυγμένα πολλά αθλήματα και παιχνίδια σύμφωνα με τα ήθη και τα έθιμα τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Αιγύπτιοι έδιναν ιδιαίτερη έμφαση σε παιχνίδια που είχαν ως θεματική την σωματική κίνηση όπως παιχνίδια χορού, ακροβατικών, γυμναστικής και κωπηλασίας. Χαρακτηριστικό των Αιγύπτων παιδιών ήταν η ενασχόληση τους με διάφορα παιχνίδια γυμναστικής έχοντας ως στόχο την σωματική τους ευεξία. Επιπροσθέτως, οι Κινέζοι ήταν οι πρώτοι που ανακάλυψαν και ανέπτυξαν το ποδόσφαιρο, την πυγμαχία και την σφαίριση. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των παιχνιδιών της Κίνας ήταν ο πολεμικός χαρακτήρας τους. Ένας ακόμη λαός που τα παιχνίδια του είχαν στρατιωτική χροιά ήταν οι Πέρσες, μια ιδιαίτερη πολεμική

φυλή. Το πρόγραμμα που ακολουθούνταν από τους νεαρούς Πέρσες ήταν αρκετά σκληραγωγημένο καθώς έδιναν τεράστια σημασία στην σωματική διάπλαση των παιδιών, ως πολεμιστές. Αυτό που γίνεται φανερό είναι πως τα περισσότερα παιχνίδια είχαν σκοπό την πολεμική τέχνη. Αξίζει να σημειωθεί πως οι αρχαίοι Ανατολικοί λαοί είχαν ως πεποίθηση ότι η καλλιέργεια του σώματος και της ψυχής πλάθει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Αντωνιάδης, 1994).

2.2.2 Το παιχνίδι κατά την Ομηρική Εποχή

Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), κατά τα χρόνια των ομηρικών επών, οι πηγές των μελετητών είναι τα έργα του Όμηρου, η Ιλιάδα και η Οδύσσεια. Μέσα από αυτά τα δύο έργα δίνονται πολλά στοιχεία για τα αθλήματα αλλά και για τα αγωνίσματα που πραγματοποιούνταν. Χαρακτηριστικό εκείνης της εποχής ήταν το άριστο φίλαθλο πνεύμα που κατείχαν καθώς «εξυπηρετούνταν ευγενείς σκοποί και ιδεώδη». Οι αγωνιστές ασχολούνταν αποκλειστικά με πολεμικές ασκήσεις, με κύρια αθλήματα την τοξοβολία, το ακόντιο και τον δίσκο. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της εποχής ήταν ότι συμμετοχή σε αυτά είχαν όχι μόνο τα αγόρια όπως σε άλλες εποχές αλλά και τα κορίτσια, κυρίως βασιλικής καταγωγής.

2.2.3 Το παιχνίδι κατά την Κλασσική Εποχή

Κατά την Κλασσική αρχαιότητα, παρουσιάστηκε ένας ιδανικός τύπος παιδαγωγικής επίδρασης αναφορικά με το παιχνίδι. Ο Πλάτων, κορυφαίος φιλόσοφος επισήμανε την αναγκαιότητα της διδαχής της αγωγής, πριν από την γέννηση του ανθρώπου. Την περίοδο ενός (1) έως τριών (3) ετών του ανθρώπου, ο Πλάτων την όρισε ως την καταλληλότερη περίοδο σωματικής μόρφωσης. Από την ηλικία των τριών (3) έως και έξι (6) ετών, η μόρφωση επιτυγχάνεται μέσα από τους μύθους και στις μεγαλύτερες ηλικίες διδάσκεται μέσω της μουσικής όπου έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια του εσωτερικού ψυχικού κόσμου του ατόμου. Ο Αριστοτέλης ανέπτυξε την δική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία η παιδική ψυχή καθορίζει την μόρφωση του χαρακτήρα μέσω των παιχνιδιών κατά το πρώτο στάδιο της ανάπτυξής του. Ορίζει τρία στάδια ανάπτυξης α) της σωματικής, β) του ενστίκτου ή της κατώτερης αισθητικότητας και γ) της διάνοησης. Γενικότερα, στην Αθήνα

κυριαρχούσε το πνεύμα της αγωγής σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής των κατοίκων. Αντιθέτως στην Σπάρτη η αγωγή που ακολουθούνταν παρεμπόδιζε την ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου, δημιουργώντας «στρατιώτες», παρεμποδίζοντας την αυθόρμητη εκδήλωση του συναισθήματος. Οι αυστηρές σωματικές ασκήσεις και ο χαρακτήρας της αγωγής δεν βοηθούσε το παιδί να ικανοποιήσει την έμφυτη του ανάγκη για το παιχνίδι, περιορίζοντας την ζωή του, στο μέγιστο βαθμό. Η αγωγή των Ελλήνων, σε γενικευμένα πλαίσια, θεωρήθηκε πρότυπο παιδαγωγικής επίδρασης και η σπουδαιότητα της φανερώνεται για την ακόμα και σήμερα (Κάππας, 2005).

2.2.4 Το παιχνίδι κατά την Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Περίοδο

Κατά την Ρωμαϊκή εποχή, η μόρφωση των παιδιών ήταν καθήκον της μητέρας, ενισχύοντας τον αυθορμητισμό και την απελευθέρωση της παιδικής ψυχοσύνθεσης. Το παιχνίδι υπό την επίβλεψη της μητέρας σε συνδυασμό με άλλα διάφορα αθλήματα όπως το κολύμπι και η ιππασία, θεωρήθηκαν ιδανικά για τη μόρφωση ενός Ρωμαίου πολίτη. Συντηρητικό ρόλο κατείχε ο πατέρας καθώς εμπόδιζε οποιαδήποτε εκδήλωση παιδικής ψυχής (Κάππας, 2005). Ωστόσο, ο Αντωνιάδης (1994), αναφέρει πως το παιχνίδι είχε πολεμικά στοιχεία, τα οποία γίνονταν φανερά σε μονομαχίες και ιπποδρομιακές επιδείξεις. Επίσης, κατά τη Βυζαντινή εποχή, το παιχνίδι είχε απομονωθεί λόγω των θρησκευτικών απόψεων που επικρατούσαν και ιδιαίτερη προσοχή δίνονταν μόνο στην ψυχή του ατόμου, έχοντας στο περιθώριο το σώμα.

Ακόμα κατά τα Βυζαντινά χρόνια, σύμφωνα με τις Γκουγκουλή και Καρακατσάνη (2008), το παιχνίδι είχε χάσει την υπόστασή του μαζί με την παιδική ηλικία. Ο Χριστιανισμός αξιολόγησε ηθικά το παιχνίδι, προκαλώντας βαθιές αλλαγές σε αυτό, οδηγώντας στην εξαφάνιση πολλών ειδών παιχνιδιών που σώζονταν από την αρχαιότητα.

2.2.5 Το παιχνίδι κατά τον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση

Ο Μεσαίωνας αποτέλεσε «μαύρη» εποχή για το παιχνίδι και την ιδιαίτερη σημασία του. Οι θεοκράτες είχαν την άποψη πως το σώμα ήταν εχθρός της ψυχής οπότε συλλογιστικά, το παιχνίδι που ήταν ένα από τα κυριότερα μέσα ανάπτυξης,

βελτίωσης και γύμνασης του σώματος θεωρήθηκε ως "ανώφελο, βλαβερό και ως πηγή ανηθικότητας". Το παιχνίδι έχασε την αξία και τα οφέλη τα οποία μέχρι τότε ήταν δεδομένα, δέχονταν ένα ισχυρό πλήγμα, την κατάργηση των Ολυμπιακών Αγώνων. Ωστόσο κατά την περίοδο της Αναγέννησης σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), όλα φαίνεται να αλλάζουν. Ήταν η περίοδος όπου αναδείχθηκε η αξία και η σημασία του παιχνιδιού, κατασκευάζοντας τα πρώτα γυμναστήρια και ιδρύοντας σε αργότερη χρονική περίοδο τους πρώτους συλλόγους. Οι ενέργειες αυτές είχαν ως σκοπό να αναδείξουν την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, πράγμα που έχει φανερό. Ο Κάππας (2005), στο βιβλίο του «*Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*» αναφέρεται στην περίοδο της Αναγέννησης, ως την βασικότερη και κρίσιμότερη περίοδο για το παιχνίδι. Είναι η πρώτη φορά στην ιστορία όπου δίνεται σημασία στην ατομικότητα και στην αναβίωση των κλασικών σπουδών.

Η Αναγέννηση θεωρήθηκε η αφετηρία για την ανάπτυξη των παιχνιδιών. Όπως αναφέρεται από την Παπαδιονυσίου (2014), η αρχαία ελληνική γραμματική και τα αρχαία ελληνικά σχήματα λόγου, η φιλοσοφία, η ποίηση και η ιατρική συχνά κάνουν λόγο για την έννοια του παιχνιδιού. Ιδιαίτερη είναι η περίφημη αλληγορική ρήση του Ηράκλειτου «Αιών παις εστί παίζων, πεσσεύων, παιδός η βασιληή», που σημαίνει ότι ο χρόνος είναι ένα παιδί που παίζει με πεσσούς. Απ' τις αναφορές στα παιχνίδια που υπάρχουν στην αρχαία ελληνική γραμματεία πληροφορούμαστε για τις συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιών ως άθυρμα ή ως ομαδική διασκέδαση παιδιών και ενηλίκων στην αρχαιότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως μερικά από τα αρχαία ελληνικά παιχνίδια, με παραλλαγές, παίζονται ακόμη και σήμερα. Γνωρίζοντας την σημαντική παιδαγωγική σημασία που είχε το παιχνίδι για το παιδί, οι Έλληνες θεωρούσαν το παιχνίδι ως το βασικό μέσο μύησης του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων. Οι Αρχαίοι Έλληνες είχαν αρκετά μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών, τα οποία ακόμη και σήμερα, παίζονται είτε αυτούσια είτε με κάποιες παραλλαγές. Μερικά από τα παιχνίδια των αρχαίων Ελλήνων είναι τα ακόλουθα:

1. Αιώρα ή κούνια ή Κρεμάστρα
2. Τραμπάλα, Πέταυρον ή Πέτευρον
3. Πετροπόλεμος

2.2.6 Το παιχνίδι στην σημερινή εποχή

Το παιχνίδι στη σημερινή κοινωνία δυστυχώς έχει χάσει την ιδιαίτερη σημασία που είχε κατακτήσει ανά τους αιώνες. Η παιδαγωγική του αξία και συμβολή είναι αδιαμφισβήτητη, ωστόσο οι αλλαγές που έχουν προκύψει στην σύγχρονη κοινωνία έχουν ανατρέψει τα δεδομένα. Οι συνθήκες της καθημερινότητας, του τρόπου ζωής και των συνθηκών διαβίωσης έχουν αλλάξει ριζικά και αυτό έχει επηρεάσει το φαινόμενο του παιχνιδιού. Το παραδοσιακό παιχνίδι έχει αρχίσει να εξατμίζεται και στην θέση του εντάσσονται τα ψηφιακά παιχνίδια. Από το 1994, όπου ο Αντωνιάδης είχε αναφερθεί στην αντικατάσταση του παραδοσιακού παιχνιδιού σε επιτραπέζια, σήμερα το 2015 είναι γεγονός η έξαρση και η χρήση των ηλεκτρονικών και ψηφιακών παιχνιδιών. Ωστόσο, η ανάγκη των παιδιών για το παιχνίδι είναι σταθερή και αμετάκλητη. Κατά την Παπαγεωργίου και την Τσικουδή (2004), ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών είναι πλέον περιορισμένος καθώς ακόμα και από το σχολείο δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιχνίδι. Αποτέλεσμα αυτού είναι η εισβολή των ψηφιακών παιχνιδιών και η δημιουργία παιδιών με έντονα στοιχεία της αντικοινωνικότητας, της μοναχικότητας και της νοηλικότητας.

Πολλοί είναι οι μελετητές που εκθέτουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την πορεία του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο Αντωνιάδης (1994) θέτει ως κύριο ερώτημα και ανησυχία το τρόπο με τον οποίο θα συνεχιστεί η πορεία του παιχνιδιού στην σύγχρονη κοινωνία και ιστορία μας. Οι ραγδαίες εξελίξεις τις οποίες υφίσταται η σύγχρονη κοινωνία δεν άφησαν ανεπηρέαστο το φαινόμενο του παιχνιδιού. Ο Huizinga (2010), συμπέρανε πως το παραδοσιακό παιχνίδι έχει μεταβληθεί εντελώς. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρει την αλλαγή σχετικά με τα παιχνίδια με τη μορφή αθλήματος αλλά και τα επιτραπέζια παιχνίδια και των παιχνιδιών γνώσεων, γνωστά από την αρχαιότητα, που πλέον συνδέονται με δημόσια πρωταθλήματα, παγκόσμιους διαγωνισμούς, αναγνωρισμένα ρεκόρ και δημοσιογραφικές ανταποκρίσεις, στοιχεία που ξεφεύγουν κατά πολύ από τον ορισμό της έννοιας του παιχνιδιού. Ο Huizinga (2010 :303), ύστερα από μια εμπειριστατωμένη και εκτενή αναφορά στο φαινόμενο του παιχνιδιού καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: «ο πολιτισμός σήμερα δεν παίζει πλέον, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που μοιάζει να παίζει ακόμη πρόκειται για ψευδές παιχνίδι, παρά λίγο να πω: παίζει ψεύτικα, έτσι που γίνεται όλο και πιο δύσκολο να πούμε που τελειώνει το παιχνίδι και που αρχίζει το μη παιχνίδι».

Υποστηρικτές των προαναφερόμενων εντάσσονται οι Γκουγκουλή και Καρακατσάνη (2008), καθώς αναφέρουν πως ο σύγχρονος τρόπος ζωής περιόρισε το παιδικό παιχνίδι σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Έχει γίνει πλέον ταύτιση του όρου παιχνιδιού με τις έννοιες της μοναχικότητας.

Εν κατακλείδι η Παπαδιονυσίου (2014), αναφέρει πως υπήρξε αντικατάσταση των ομαδικών παιχνιδιών από τα ηλεκτρονικά και ψηφιακά παιχνίδια. Συνδυαστικά με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι, κυρίως κατά την είσοδο των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται βασικά ελλείμματα αναφορικά με τα οφέλη του παιχνιδιού. Όλα τα προαναφερόμενα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγκαιότητα της αναθεώρησης σχετικά με το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού για την σωματική, την κοινωνικό-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

2.3 Οι θεωρίες του παιχνιδιού

Επηρεασμένες από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι άρχισαν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στα μέσα του 19ου αιώνα. Οι κλασικές ή αλλιώς παραδοσιακές θεωρίες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην διερεύνηση και στην αποσαφήνιση της σκέψης των παιδιών που παίζουν, θεωρώντας το ως τρόπο και μέσο εκφόρτωσης των αρνητικών συναισθημάτων τους (Τσιάρας, 2003). Ο Αντωνιάδης (1994), επίσης υποστηρίζει πως οι όλες σχεδόν οι θεωρίες επηρεάστηκαν από τον Δαρβίνο, επιχειρώντας να δοθεί μια βιολογική εξήγηση στην αναγκαιότητα του παιχνιδιού. Βασικό χαρακτηριστικό των θεωριών είναι πως ο λόγος που παίζουμε είναι η κατανάλωση ή η διατήρηση ενέργειας.

Ο Κερεντζής (2010), επισημαίνει πως ανά τους αιώνες οι επιστήμονες, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν να εμβαθύνουν και να αποδώσουν την σημασία του παιχνιδιού στη ζωή του ανθρώπου, κατέληξαν στην ανάπτυξη διαφόρων θεωριών οι οποίες είχαν ως αρχή την βιολογική επίδραση αυτού στον άνθρωπο. Κοινή αναφορά από όλους τους μελετητές, τους παιδαγωγούς και τους ψυχολόγους είναι ότι το παιχνίδι συνδέεται πολύ συχνά με την παιδική ηλικία και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας. Ο Κάππας (2005) τονίζει την σημαντικότητα του παιχνιδιού, αναλύοντας τις κυριότερες και τις πιο γνωστές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί. Ωστόσο, κατά το πέρασμα των αιώνων και με την πάροδο της επιστημονικής γνώσης, η μελέτη του παιχνιδιού προχώρησε σε διεπιστημονικά επίπεδα, παρόλο που συνεχίστηκε ο διαχωρισμός του σε έρευνες που άλλοτε μελετούν τα αίτια, άλλοτε τα κίνητρα, άλλοτε την ωφελιμότητα και την διαδικασία, έχοντας ως αποτέλεσμα «την μη συγκρότηση ενός βασικού κορμού ιδεών, για να αποτελέσουν μια άξια λόγου θεωρητική προσέγγιση» (Τσιάρας, 2003: 29). Στην συνέχεια του κειμένου γίνεται ανασκόπηση και παρουσίαση των βασικότερων θεωριών που επιχειρήσαν να ερμηνεύσουν το πολυδιάστατο φαινόμενο του παιχνιδιού.

2.3.1 Παραδοσιακές/ Κλασσικές θεωρίες

Στις παραδοσιακές ή κλασσικές θεωρίες υπάγονται οι εξής θεωρίες κατά τον Αντωνιάδη (1994) :

1. Παιχνίδια σαν αποτέλεσμα Περίσσειας Ενέργειας ή Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας
2. Θεωρία της Επιτυχίας και Επιβεβαίωσης του ΕΓΩ ή Προβολής του ΕΓΩ
3. Θεωρίας της Προγονικής Κληρονομικότητας ή Αταβισμού
4. Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Άσκησης ή Προπαρασκευής ή Αυτοαγωγής
5. Θεωρία της Ανακούφισης ή Αναψυχής
6. Θεωρία της Γενετικολειτουργικής Αντίληψης ή Βιολογικής ή Ζωικής Λειτουργίας
7. Θεωρία της Κάθαρσης ή Καθαρτική θεωρία ή Ψυχαναλυτική

Η Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας, αναπτύχθηκε από τον ποιητή Von Schiller, η οποία υποστηρίχθηκε και αναπτύχθηκε από τον Spencer. Αναφορικά με την θέση αυτής της θεωρίας γίνεται λόγος πως το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της περισσευούμενης ενέργειας που έχει το παιδί και αυτή η ενέργεια διοχετεύεται σε άσκοπη αναζήτηση ικανοποίησης. Επομένως, γίνεται φανερό πως το παιχνίδι αποτελεί ευκαιρία απαλλαγής από αυτή την ενέργεια (Αντωνιάδης, 1994). Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2003), ο Spencer επηρεασμένος από τον Δαρβίνο και την εξελικτική του θεωρία, έδωσε ιδιαίτερη σημασία και βάση στα πρωτεύοντα ζωικά είδη, που απαιτούν λιγότερο χρόνο και ενέργεια εύρεσης τροφής, έχοντας ως αποτέλεσμα την διασφάλιση περισσότερης ενέργειας. Η ενέργεια η οποία έχει εξασφαλιστεί, γίνεται να διοχετευθεί στο παιχνίδι, επιτυγχάνοντας ένα είδος οργανικής ισορροπίας. Ωστόσο, ο Αντωνιάδης (1994), υπογραμμίζει πως αυτή η θεωρία μειονεκτεί καθώς δεν ερμηνεύει και δεν αιτιολογεί τους λόγους κατά τους οποίους παιδιά τα οποία είναι εξαντλημένα από το παιχνίδι συνεχίζουν και παίζουν παρά την κόπωση τους. Βασικό πλεονέκτημα αυτής της θεωρίας αποτελεί η σύνδεση των βιολογικών παραγόντων με τους ψυχολογικούς. Υπήρξαν αρκετοί υποστηρικτές της πλεονάζουσας ενεργητικότητας, ωστόσο περισσότεροι ήταν αυτοί που διαφώνησαν με τη συγκεκριμένη θεωρία. Οι λόγοι για τους οποίους δέχτηκε έντονη κριτική ήταν ότι δεν

μπορεί να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι ενώ ήταν ανεπαρκής και για πολύπλοκα παιχνίδια.

Η θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας, η οποία είχε στόχο την ερμηνεία της παιχνιδιάρικης συμπεριφοράς που παρατηρείται στα νεαρά άτομα, υποστηρίζει πως η υπεραφθονία ενέργειας διοχετεύεται σε λειτουργίες, οι οποίες φανερώνουν φυσιολογικούς τρόπους συμπεριφοράς, χωρίς να έχουν ιδιαίτερο στόχο. Όπως όλες οι θεωρίες έτσι και αυτή έχει τρωτά σημεία τα οποία στηρίζονται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να ερμηνεύσει απόλυτα όλες τις κατηγορίες του παιχνιδιού. Ο Κερεντζής (2010) αναφέρει επιγραμματικά τρία τρωτά σημεία της θεωρίας τα οποία, σύμφωνα με τους Evans et. al. (1997), είναι:

- Δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον.
- Η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο να απελευθερωθεί είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία.
- Δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει το λόγο για τον οποίο παρόλο που τα παιδιά είναι εξαντλημένα από το παιχνίδι, εξακολουθούν και παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργεια.

Αναφορικά με την κριτική που έχει ασκηθεί στην παραπάνω θεωρία, ο Κάππας (2005), αναφέρει πως αυτή εστιάζεται κυρίως στο γεγονός ότι το παιδί παίζει όχι μόνο μέχρι να ξοδευτούν και να καταναλωθούν τα πλεονάσματα των δυνάμεων του αλλά και μέχρι τελικής καταπόνησης. Ωστόσο η θεωρία αυτή παραμένει κυρίαρχη στις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, οι οποίοι την υποστηρίζουν για να δείξουν την αναγκαιότητα αυτού αλλά και του σχολικού διαλείμματος. Ο Τσιάρας (2003) φανερώνει ότι και ο Mac Dougall, ήταν ένας από τους μελετητές που τάχθηκαν κατά της θεωρίας, καθώς τονίζει πως το παιχνίδι του παιδιού εμπεριέχει το στοιχείο της δημιουργικής πρωτοτυπίας. Γίνεται φανερό, λοιπόν από τα παραπάνω πως παρά τα σημαντικά σημεία της, η θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας αποτυγχάνει να ερμηνεύσει αναλυτικά το φαινόμενο του παιχνιδιού. Είναι γεγονός ότι το παιδί ακόμη και αν έχει υποστεί την πιο κοπιαστική εργασία δεν αρνείται να παίζει. Η θεωρία επιπλέον αδυνατεί να

αιτιολογήσει την ύπαρξη πιο πολύπλοκων παιχνιδιών που δεν απαιτούν ζωηρή ενέργεια.

Η Θεωρία της Επιτυχίας και Επιβεβαίωσης του ΕΓΩ ή Προβολής του ΕΓΩ αποτελεί σύμπραξη δύο κορυφαίων μελετητών των P. Janet και J. Chateau. Ο P. Janet υποστήριξε πως το παιχνίδι έχει ως χρησιμότητα το να δώσει στο παιδί το συναίσθημα της χαράς, συνοδευόμενο με τις επιτυχίες, με την ελάχιστη καταβολή προσπάθειας. Τέτοιες επιτυχίες στην καθημερινή του ζωή και στο σχολείο είναι σπάνιες ή εξασφαλίζονται με κόπο (Αντωνιάδης, 1994). Σύμφωνα με τον Κάππα (2005), το παιδί μέσω του παιχνιδιού έχει ως σκοπό την επιβεβαίωση του Εγώ του, την βελτίωση των δυνατοτήτων του έχοντας ως σκοπό την μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Ο Chateau, ένας από τους μεγαλύτερους ψυχολόγους του παιχνιδιού, διερεύνησε το παιχνίδι από την πλευρά της ψυχολογίας. Συμπέρασμα αυτής της διαχρονικής μελέτης είναι ότι το παιχνίδι προέρχεται από μια ιδιαίτερα δυναμική επιθυμία που νιώθει το παιδί ώστε να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του. Με πιο απλά λόγια το παιδί παίζοντας προβάλλει το Εγώ του, θέλοντας να αποδείξει τις ικανότητες αλλά και τις δυνατότητες που έχει για να μπορέσει να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

Η Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή Αταβισμού κατατάσσεται στο χώρο των βιολογικών θεωριών που εκπροσωπείται από τον G. S. Hall (Ματσαγγούρας, 2000). Σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), η θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας ή Αταβισμού, δεν αποτελεί ωφέλιμη λειτουργία στο άτομο ή στο παιδί αλλά στο ανθρώπινο είδος. Η θεωρία αυτή όπως προαναφέρθηκε εκπροσωπείται από τον Hall, ο οποίος στηρίχθηκε στο βιογενετικό νόμο του Hackel, όπου σύμφωνα με τον οποίο «η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας και αυτή η ανακεφαλαίωση γίνεται με το παιχνίδι» (Αντωνιάδης, 1994 :28). Ο Ματσαγγούρας (2000) παρουσιάζει τη βασική θεώρηση του αταβισμού σύμφωνα με την οποία η οντογενετική ανάπτυξη ενός ατόμου ακολουθεί τη φυλογενετική πορεία του είδους του. Με πιο απλά λόγια το παιχνίδι εδώ αντιμετωπίζεται ως το μέσο με το οποίο το παιδί ανακεφαλαιώνει με παιγνιώδη τρόπο τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού. Ο Κάππας (2005) προσθέτει πως το παιδί, επαναλαμβάνει τις διάφορες φάσεις του ανθρώπινου γένους κατά την πορεία της εξέλιξής του , κατασκευάζοντας καλύβες, παίζοντας κνημητό, οργανώνοντας ομάδες, κάνοντας πολέμους. Ο Hall, υποστηρίζει πως το παιδί με το

παιχνίδι επαναλαμβάνοντας την ιστορία του ανθρώπινου γένους, βιώνει μια σειρά σταθμών.

Αξίζει να σημειωθεί πως το παιχνίδι σε αυτή τη θεωρία, νοείται ως μια πρόβα των προγονικών δραστηριοτήτων μας, μια κληρονομιά η οποία αναπαράγει τις διαδοχικές εποχές του πολιτισμού. Η θεωρία του αταβισμού ή ανακεφαλαίωσης κατά τον Τσιάρα (2003) αποτελείται από τρία σημεία :

1. Τα παιχνίδια ακολουθούν το ένα το άλλο σε σχετικά συνεχή ηλικιακά στάδια που καθορίζονται από το περιεχόμενο των παιγνιδιών δραστηριοτήτων.
2. Το περιεχόμενο των παιχνιδιών αντιστοιχεί σε προγονικές δραστηριότητες, οι οποίες ακολούθησαν η μια την άλλη με τη σειρά στην πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης.
3. Η λειτουργία των παιδιών, στο παιχνίδι τους, είναι να απελευθερώσουν τα κληρονομικά είδη παιχνιδιού από τα υπολείμματα του παρελθόντος και να επιτυγχάνουν την ανάπτυξη τους προς υψηλότερα στάδια.

Η θεωρία αυτή, βασίστηκε σε μια υπόθεση όπου οι πολιτιστικές εμπειρίες κληρονομούνται από γενιά σε γενιά. Κοινωνιολογικές και ανθρωπιστικές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά δεν αποτελούν μικρογραφίες των πρωτόγονων ενηλίκων. Επίσης, κριτική έχει ασκηθεί στη θεωρία του Αταβισμού, υποστηριζόμενη πως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς δεν θα ήταν δυνατόν μια άσκηση όπως το παιχνίδι να έχει ως αποτέλεσμα της εξασθένηση των λειτουργιών (Αντωνιάδης, 1994). Η θεωρία αυτή αδυνατεί να εξηγήσει το στοιχείο του αυθορμητισμού στο παιδικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα αγνοεί το βασικό ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών.

Η Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Άσκησης ή Προπαρασκευής ή Αυτοαγωγής υπάγεται στην κατηγορία των βιολογικών θεωριών, όπως και οι προαναφερόμενες. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Karl Groos, παρόλο που το ενδιαφέρον του στην αρχή εστιάζεσαι στο παιχνίδι των ζώων. Το 1901, ο Γερμανός φιλόσοφος ασχολήθηκε με το παιχνίδι των ανθρώπων κάνοντας μια συσχέτιση με την ανάπτυξη της αισθητικής στον άνθρωπο. Ο Αντωνιάδης (1994) αναφέρει χαρακτηριστικά πως το παιχνίδι θεωρείται παράγωγο των ενστίκτων του ατόμου και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι είναι αυτό που φέρνει στην επιφάνεια τα ένστικτα, τα σταθεροποιεί, τα γυμνάζει, προετοιμάζοντας το παιδί για το δρόμο της ωρίμανσης.

Αξίζει να σημειωθεί πως από την μελέτη του παιχνιδιού των ζώων και των ανθρώπων, ο φιλόσοφος κατέληξε στο συμπέρασμα πως το παιχνίδι των ζώων και των ανθρώπων δεν διαφέρει (Ματσαγγούρας, 2000, Σμαράγδα- Τσιαντζή, 1996, Σαγωνάς, 2013). Αναλυτικότερα ο Κάππας (2005), υπογραμμίζει πως στη θεωρία της Αυτοαγωγής, σκοπός του παιχνιδιού είναι να ασκήσει και να αναπτύξει τα ζωικά ένστικτά που παρέχοντα από τη φύση ακατέργαστα. Φέρνοντας ένα παράδειγμα του Karl Groos ο Κάππας, παρουσιάζει την λειτουργική αποστολή του παιχνιδιού, η οποία έχει ως σκοπό την εξέλιξη του είδους. Κατά τον φιλόσοφο το παιχνίδι έχει τελεολογικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση σωματικών και πνευματικών λειτουργιών οι οποίες συνοδευόμενες από το στοιχείο της ευχαρίστησης ωθούν το παιδί σε μια συνεχή επανάληψη αυτών, αποτελώντας την κινητήρια δύναμη του παιχνιδιού.

Επιπρόσθετα, ο Τσιάρας (2003) προσθέτει πως το παιχνίδι θεωρείται ως ενστικτώδης μιμητικός μηχανισμός, ο οποίος με την συνεχή άσκηση των δεξιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή προσαρμογή του στην ενήλικη ζωή. Ο φιλόσοφος Groos, ήταν ο πρώτος που υποστήριξε την σημαντικότητα της συνεχούς και μεγάλης διάρκειας της παιδικής ηλικίας, καθώς είναι απαραίτητη για την εξέλιξη των δεξιοτήτων των παιδιών, για την μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή. Υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, ήταν ο Piaget και η Smilansky, καθώς θεώρησαν πως η θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης, προσπάθησε να ερμηνεύσει το συμβολικό παιχνίδι, πράγμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Σημαντικό είναι πως η θεωρία αυτή ακόμα και στις μέρες μας θεωρείται έγκυρη και εφαρμόζεται στην εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού (Τσιάρας, 2003). Ωστόσο, η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτήν επικεντρώνεται σε δύο σημεία. Πρώτο σημείο κριτικής είναι η δυσλειτουργία στην εφαρμογή της στα υπόλοιπα παιχνίδια, όπως τα μιμητικά ανταγωνιστικά και πατροπαράδοτα παιχνίδια και δεύτερο σημείο είναι η αδυναμία ερμηνείας και κατανόησης των λόγων που παίζουν και οι ενήλικοι, αφού το παιχνίδι αποτελεί μέσο προετοιμασίας των παιδιών από την παιδική ηλικία στη μετάβαση της ενήλικης ζωής τους (Αντωνιάδης, 1994).

Η Θεωρία της Ανακούφισης ή Αναπνοής σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), είχε πρώτο εκφραστεί από τον Πλούταρχο και συνεχίστηκε από τον Lazarous. Ο Lazarous υποστήριξε πως, ο άνθρωπος παίζει προκειμένου να αποκτήσει δυνάμεις από την κούραση και την ένταση της καθημερινότητας. Ωστόσο έχουν προκύψει ερωτήματα όπως «ποιος είναι ο λόγος ο οποίος παίζουν τα ξεκούραστα άτομα;». Κατά τον Τσιάρα (2003), η θεωρία αυτή έχει δώσει μια ψυχαγωγική και χαλαρωτική ερμηνεία στο παιχνίδι. Ο λόγος που παίζει το άτομο σύμφωνα με αυτή την θεωρία δεν αποτελεί περίσσειμα ενέργειας όπως στην θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας, αλλά αντιθέτως αποτελεί έλλειμμα ενέργειας. Ο εμπνευστής της θεωρίας πιστεύει πως το παιχνίδι αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα και «ενεργητική επαναδημιουργία». Στη διατριβή του ο Τσιάρας (2003), προσθέτει τον Percy Nunn και τον Patrick, ως συνεχιστές και υποστηρικτές αυτής της θεωρίας καθώς και οι δυο υποστηρίζουν πως το παιχνίδι αναζωογονεί τον άνθρωπο από τις νοητικές αλλά και σωματικές του εργασίες και τον τροφοδοτεί με ενέργεια. Ωστόσο, η κριτική που έχει ασκηθεί από μελετητές αφορά τις ελλείψεις που έχει η θεωρία αυτή καθώς δεν εξηγεί το λόγο της ύπαρξης του ανταγωνισμού στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, και το λόγο που ακόμα και οι πρωτόγονοι έπαιζαν μολονότι, ο τρόπος ζωής τους απαιτούσε ιδιαίτερα μεγάλη σωματική κούραση (Αντωνιάδης, 1994). Αξίζει να σημειωθεί πως ο Κάππας (2005) στο βιβλίο του «*Ο Ρόλος του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*», αναφέρεται στη θεωρία της ανάπαυσης, της οποίας εισηγητές υπήρξαν ο Αριστοτέλης σε συνεργασία με τον Πλάτωνα και στην οποία γίνεται λόγος περί «αυτοφυών παιδιών». Έπειτα, ο Schaller διαχωρίζει την πλήρη κόπωση ολόκληρου του σώματος με την κόπωση μερικών οργάνων / σημείων του ατόμου, όπου το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσω ανακούφισης από μερική κόπωση.

Η Θεωρία της Γενετικολειτουργικής Αντίληψης ή Βιολογικής ή Ζωικής Λειτουργίας εκφράστηκε από τον Ελβετό ψυχολόγο E. Clararede. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως η ζωική λειτουργία επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού και μέσω αυτού διαμορφώνονται τα ανθρώπινα όργανα του σώματος. Η αναγκαιότητα της διέγερσης της ανάπτυξης του ατόμου, υποστηρίζεται ότι προκύπτει μέσω του παιχνιδιού καθώς επηρεάζει το νευρικό σύστημα του ατόμου. Η θεωρία αυτή έχει γνωρίσματα των βιολογικών θεωριών καθώς υποστηρίζει πως ο λόγος ο οποίος ένα παιδί παίζει είναι η σωματική του κατασκευή. Ο Αντωνιάδης (1994), δεν αναλύει πλήρως τη θεωρία της Βιολογικής Λειτουργίας, ωστόσο αναφέρει πως κατέχει ισχυρή

θέση στις απόψεις των μελετητών παρόλο που έχει ασκηθεί έντονη κριτική σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί είναι ο λόγος ο οποίος παίζει ένα ώριμο άτομο καθώς έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη της σωματικής του διάπλασης.

Η Θεωρία της Κάθαρσης ή Καθαρτική θεωρία ή Ψυχαναλυτική σύμφωνα με τον Αντωνιάδη (1994), υποστηρίχθηκε από τον Αριστοτέλη και ενέπνευσε αρκετούς ψυχολόγους και μελετητές. Κατά την άποψη αυτών των μελετητών, το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ικανοποίησης επιθυμιών και βίαιων παθών, χωρίς να ελλοχεύει κανένας κίνδυνος. Οι επιθυμίες ή τα πάθη τα οποία μέσω του παιχνιδιού ικανοποιούνται είναι κοινώς μη αποδεκτά και καταδικαστέα από τον πολιτισμό. Αυτή η θεωρία ώθησε μερικούς από ψυχολόγους να ερμηνεύσουν το παιχνίδι, ως μια διέξοδο στις καταπιεστικές από την συνείδηση έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις, αντιμετωπίζοντας με αυτό το τρόπο επώδυνες εμπειρίες που το απειλούν. Η κριτική που έχει ασκηθεί στη θεωρία της κάθαρσης αφορά την αδυναμία ερμηνείας μερικών τύπων παιχνιδιών, αναγνωρίζοντας παρόλα αυτά την σπουδαιότητα της (Κάππας, 2005).

Μπορεί ο Αντωνιάδης (1994) να εντάσσει στις παραδοσιακές / κλασικές θεωρίες όλες τις παραπάνω, ωστόσο ο Κάππας (2005) επισημαίνει ακόμα τέσσερις (4) θεωρίες. Αρχικά, η Θεωρία της Υπαρξιακής Διέγερσης, υποστηρίζεται από τον Haigis, ο οποίος δεν αποδέχεται την ερμηνεία του παιχνιδιού ως δραστηριότητα. Ο μελετητής τονίζει πως κάθε παιδί το οποίο παίζει, αναζητά κάποιο κέρδος από αυτό. Αναλυτικότερα, υποστηρίζεται πως το παιδί έχει την αντίληψη ότι τα αντικείμενα με τα οποία παίζει είναι έμψυχα και συνεπώς και ολόκληρος ο κόσμος. Το παιδί αισθάνεται έντονα την ύπαρξή του καθώς η υπαρξιακή διακινδύνευση των παιχνιδιών βιώνεται ως διακινδύνευση της ατομικής του ύπαρξης.

Μια ακόμη θεωρία που αναφέρεται από τον Κάππα, είναι η Θεωρία της Πολιτιστικής Διαπραγμάτευσης του J. Huizinga (2010). Η θεωρία αυτή δεν πραγματεύεται την αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού ούτε την εξέλιξη στην ψυχική ισορροπία του ατόμου αλλά δίνει βάση στο ρόλο που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Η άποψη του Huizinga, σχετικά με την αξία του παιχνιδιού αφορά στην πολιτισμική εξέλιξη της ανθρωπότητας, καθώς μέσα από το παιχνίδι πηγάζει η συλλογική συνείδηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την καθιέρωση και

εξέλιξη πολιτισμικών πλευρών όπως της ποίησης, της μουσικής, του χορού (Κάππας, 2005).

Η Θεωρία της Άμιλλας υποστηρίζεται από τον Dougall, ο οποίος θεωρεί πως από το τέταρτο (4^ο) έτος της παιδικής ηλικίας, ο συναγωνισμός κυριαρχεί σε όλες τις αυθόρμητες πράξεις των παιδιών. Ουσιαστικά το παιχνίδι σε αυτή την θεωρία αποτελεί πηγή κινήτρων συναγωνισμού και άμιλλας (Κάππας, 2005). Η τελευταία θεωρία είναι η Πολιτιστική Θεωρία, όπου το παιχνίδι είναι μια προσπάθεια το άτομο να νιώθει χαρούμενο και ευτυχισμένο. Το παιχνίδι κατά τον εκφραστή της θεωρίας, τον Rainwater, είναι αυθόρμητο, είναι χαρούμενο. Ωστόσο είναι δυνατόν σε περίπτωση που για τον οποιοδήποτε λόγο δεν μπορεί να εκφραστεί να λάβει αντικοινωνικά χαρακτηριστικά (Κάππας, 2005).

2.3.2 Οι Σύγχρονες Θεωρίες του Παιχνιδιού

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με τις θεωρίες του παιχνιδιού και όπως παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στο παραπάνω υποκεφάλαιο, οι παραδοσιακές ή αλλιώς κλασσικές θεωρίες έχουν βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων θεωριών στην σύγχρονη εποχή. Αρκετές από αυτές και πιο συγκεκριμένα η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας έχει αναγνωριστεί από αρκετούς σύγχρονους μελετητές. Κάθε θεωρία πρεσβεύει συγκεκριμένες αρχές, καθώς ερμηνεύουν ειδικές κατηγορίες παιχνιδιών (Αντωνιάδης, 1994).

Οι σύγχρονες θεωρίες καλούνται να απαντήσουν σε μερικά βασικά ερωτήματα τα οποία έχουν προκύψει. Ειδικότερα, μερικά από τα βασικά ερωτήματα είναι :

1. Τι παίζουν τα παιδιά;
2. Σε ποια ηλικία, σε ποιο περιβάλλον και σε ποιες συνθήκες παίζουν;
3. Μεταβλήθηκαν ή διατηρήθηκαν τα παιχνίδια κατά την ροή του χρόνου;
4. Σε ποια σχέση βρίσκονται τα διαμορφωμένα παιχνίδια με τα αυθόρμητα, τα εφευρισκόμενα εκείνη την στιγμή και τα διαρκώς αναμορφούμενα;
5. Τι πρέπει να παίζουν τα παιδιά;
6. Χρειάζεται επέμβαση και βοήθεια στο παιχνίδι τους;

Η Αυγητίδου (2001), αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το παιχνίδι βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τις απόψεις των ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις Ψυχαναλυτικές, στις Ψυχολογικές, στις Κοινωνιολογικές, στις Ανθρωπολογικές αλλά και στις παιδαγωγικές θεωρίες. Όλες οι παραπάνω θεωρίες καλούνται να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που δημιουργούνται τα οποία έχουν οριστεί ως εξής :

1. Ποιες λειτουργίες επιτελεί το παιχνίδι;
2. Με ποιον τρόπο υποστηρίζεται η σημασία του παιχνιδιού;
3. Ποια ερευνητικά ερωτήματα για το παιχνίδι προκύπτουν από τις απαντήσεις της κάθε θεωρίας στα πρώτα δύο (2) ερωτήματα;
4. Ποιοι πιθανοί δείκτες θα προσανατόλιζαν την έρευνα του παιχνιδιού;

Οι σύγχρονες θεωρίες που αναφέρει ο Αντωνιάδης (1994) είναι η Ψυχαναλυτική θεωρία, ο Μπιχεβιορισμός και η Γνωστική θεωρία. Στην συνέχεια του κεφαλαίου θα ακολουθηθεί λεπτομερή ανάλυση των σύγχρονων θεωριών.

2.3.2.1 Η Ψυχαναλυτική Θεωρία

Η Ψυχαναλυτική θεωρία με κυριότερο εκπρόσωπο της τον S. Freud, ουσιαστικά υποστηρίζει πως το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές και υγιές πλαίσιο κατά το οποίο κάθε παιδί έχει την δυνατότητα να αποδεσμευτεί τόσο από την ίδια την πραγματικότητα όσο και από τους περιορισμούς της ίδιας. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί εκδηλώνει διάφορα είδη συμπεριφορών τα οποία ενδείκνυται να μην είναι αποδεκτά από το κοινωνικό πλαίσιο και συναισθήματα τα όποια θα ήταν επίφοβο να εκφραστούν υπό άλλες συνθήκες (Αυγητίδου, 2001). Ακόμα, κυριαρχεί η άποψη ότι το παιχνίδι κατά την ψυχαναλυτική θεωρία είναι το μέσο για την διαφυγή του παιδιού από καταπιεστικές, έμφυτες παρορμήσεις που επιβάλλονται από το συνειδητό μέρος του εαυτού. Αποτέλεσμα αυτής είναι ο απεγκλωβισμός από τις στερήσεις και τις απογοητεύσεις, ξεπερνώντας τραυματικές καταστάσεις και εμπειρίες καθώς και ανακούφιση για τις πολλές απογοητεύσεις που έχει βιώσει το παιδί (Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1996).

Οι Γκουγκουλή και Κούρια (1999), αναφέρουν χαρακτηριστικά πως η Μακρυνιώτη (1997) έχει υποστηρίξει πως, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, το παιχνίδι σε αναλογία με την ονειρική ανάλυση στην περίπτωση των ενηλίκων, προσφέρεται ως δίοδος για την προσέγγιση και κατανόηση του ψυχικού κόσμου του παιδιού. Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής έχουν την άποψη πως το παιχνίδι έχει καθαρτικό χαρακτήρα, καθώς η λειτουργία αυτή βρίσκεται στην δυνατότητα του ατόμου να απελευθερώνει εντάσεις που το καταβάλλουν. Ο S. Freud, όπως αναφέρεται κατά τους Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος και Σωμαράκης (2000), θεωρούσε πως το παιχνίδι δεν ήταν ένα απλό αναπτυξιακό επίτευγμα ή ένα μέσο για να περάσει την ώρα του αλλά κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτό γιατί απηχεί τις προσπάθειες του παιδιού να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού μαθαίνει να δοκιμάζει νέες καταστάσεις και να τις υπερνικά. Αναλυτικότερα, ο Τσιάρας (2003) αναφέρεται στις ψυχοδυναμικές θεωρίες, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τους οπαδούς της ψυχαναλυτικής σχολής. Οι παρατηρήσεις τους υπάγονται στο ότι το παιχνίδι έχει την δυνατότητα να γίνει ένας τρόπος αναβίωσης εμπειριών με εξαγνιστική επιρροή και θεραπευτική κατάληξη.

Η θεωρία του S. Freud, έχει ως κύρια αναφορά ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσο αντιμετώπισης του φόβου του μωρού από την μητέρα του. Το παιχνίδι με βάση αυτή την θεωρία βοηθάει το παιδί να επεξεργαστεί τις εσωτερικές του συγκρούσεις, οι οποίες αφορούν το «Εκείνο» και το «Υπερεγώ», με σκοπό της ενδυνάμωσης του «Εγώ» και της ανταπόκρισης του στις καθημερινές απαιτήσεις της πραγματικής ζωής. Η κύρια άποψη του Freud, αναφορικά με τις ευχάριστες δραστηριότητες κάθε ατόμου συνεπώς και του παιχνιδιού, είναι πως παρακινούνται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, με κύριο σκοπό την αναβίωση απωθημένων εμπειριών και την αποκαταστήσει της οργανικής του ισορροπία. Η θεωρία του Freud, επίσης υποστηρίζει πως τα γεγονότα της παιδικής ηλικίας είναι η πηγή για μεταγενέστερα προβλήματα κατά την ενήλικη ζωή, καθώς η παιδική ηλικία για τον ίδιο περιλάμβανε μια πορεία απόκρυψης των μη αποδεκτών αισθημάτων και σκέψεων, λειτουργώντας ως αμυντικός μηχανισμός. Η απεικόνιση και εξωτερίκευση των καταπιεσμένων αισθημάτων, πραγματοποιείται μέσω της προβολής με την μορφή συμβολικών δραστηριοτήτων. Η κριτική που έχει ασκηθεί στην θεωρία του κύριου εκπροσώπου της, ήταν έντονη καθώς βασίζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις ενηλίκων

ενδεχομένως θυμάτων σεξουαλικής βίας. Ωστόσο είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως η άποψη του ότι το παιχνίδι οφείλεται σε μια παρόρμηση προβολής επιθυμιών και αναπαράστασης εσωτερικών συγκρούσεων, είχε ιδιαίτερη απήχηση σε μελετητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την θεραπευτική χρήση του παιχνιδιού.

Στο ρεύμα της Ψυχαναλυτικής Θεωρίας, η Melanie Klein και Anna Freud ήταν ορισμένες από τις ερευνήτριες, οι οποίες εφάρμοσαν τα θεωρήματα του Freud στο πλαίσιο των εργασιών τους με το παιδί. Η άποψη και των δύο ήταν πως η ασυνείδητη ζωή του παιδιού, μέσω των συμβόλων και των διαφόρων θεμάτων στο περιεχόμενο των συμβολικών παιχνιδιών, είχε την δυνατότητα να αποκαλυφθεί. Αρχικά η θεωρία της Melanie Klein επισήμανε πως το παιχνίδι ήταν μια τεχνική σε πλήρη αντιστοιχία προς τον ελεύθερο συνειρμό στην ψυχανάλυση των ενηλίκων. Το παιχνίδι που παίζεται από το παιδί προσεγγιζόταν με παρεμφερή τρόπο με την ερμηνεία του ονείρου, έχοντας πρόσβαση στο ασυνείδητο του παιδιού. Βασικός ισχυρισμός της ίδιας ήταν ότι το παιχνίδι αποτελεί μέσω έκφρασης επιθετικών παρορμήσεων και εργαλείο ανάπτυξης, κατά το οποίο ο θεραπευτής διατυπώνει και ερμηνεύει το νόημα του παιχνιδιού. Η ερμηνεία αυτή γίνεται στα πλαίσια της κατανόησης της συμπεριφοράς του παιδιού στο παιχνίδι. Εν κατακλείδι, κατά την Klein ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο ρόλος του ψυχοθεραπευτή στην διαδικασία, καθώς χρειάζεται να αναγνωρίσει το νόημα, να το εκφράσει στο παιδί και να το βοηθήσει πάνω σε αυτό (Γσιάρας, 2003).

Ο Winnicott ήταν ένας από τους μελετητές του παιχνιδιού, του οποίου η θεωρία βασίστηκε στον ισχυρό δεσμό που υπάρχει ανάμεσα στην μητέρα και το μωρό. Αναλυτικότερα, υποστήριξε πως η αρχή του παιχνιδιού βρίσκεται ανάμεσα στα δυο προαναφερόμενα πρόσωπα καθώς ανάμεσα τους υπάρχει ένας «εν δυνάμει χώρος», όπου τα όριά του είναι ευπροσάρμοστα και δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να εγκαθιδρύσει σχέσεις του εσωτερικού του κόσμου σε συνάρτηση με την εξωτερική του εμπειρία. Μέσω του παιχνιδιού κατά την θεωρία του Winnicott, το παιδί έχει την δυνατότητα να εξασφαλίσει την οργάνωση για την δημιουργία συναισθηματικών σχέσεων και εν συνεχεία την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών με τα υπόλοιπα παιδιά ή αλλιώς συμπαίκτες του. Το παιχνίδι αποτελεί μια φυσιολογική, εκούσια δραστηριότητα κατά την οποία αποβάλλονται αρνητικά συναισθήματα που τυγχάνει να νιώθουν τα παιδιά, παρέχοντας την δυνατότητα έκφρασης ενοχλητικών

συναισθημάτων μέσα σε ένα προστατευμένο και οικείο περιβάλλον. Ο Winnicott είχε αναγνωρίσει την αξία του παιχνιδιού ως μοναδικό φαινόμενο και τηρούσε μια επικριτική στάση απέναντι στους ψυχαναλυτές που υποστήριζαν ότι το παιχνίδι ήταν ένα θεραπευτικό εργαλείο. Ακόμη χρειάζεται να αναφερθούμε στην *θεωρία του Erikson*, καθώς η προσέγγιση του διαφέρει από τους άλλους ψυχαναλυτές (όπως και του Winnicott). Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι αποτελεί δημιουργική δραστηριότητα η οποία κρίνεται ως απαραίτητη για την ανάπτυξη και διερεύνηση του εαυτού του κάθε παιδιού. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αλλαγή που μπορεί το παιχνίδι να προσφέρει στο παιδί και εν δυνάμει στην ολοκλήρωση του (Τσιάρας, 2003). Σύμφωνα με αυτή την θεωρία το παιχνίδι εκπληρώνει τις επιθυμίες του παιδιού, δίνοντας του μια αίσθηση ελπίδας για το μέλλον τόσο του ίδιου όσο και της ανθρώπινης κοινωνίας σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικής τους ταυτότητας (Cattanach, 2003). Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η ενθάρρυνση και η παρότρυνση στο να παίζει το παιδί προκειμένου να δημιουργήσει και να ολοκληρώσει τις κοινωνικές αλλά και τις συναισθηματικές του δεξιότητες. Συνοψίζοντας την παραπάνω θεωρία, πρέπει να σημειωθεί πως ο Erikson τόνισε την αναγκαιότητα ενός κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο θα πραγματοποιείται η παιχνοθεραπεία καθώς βασικός άξονας μελέτης είναι η αποτελεσματική θεραπευτική του μορφή (Τσιάρας, 2003).

Η Susan Isaacs και η Margaret Lowenfeld ήταν από τις ερευνήτριες οι οποίες διέκριναν την διττή όψη του παιχνιδιού, την διαγνωστική και τη θεραπευτική του πλευρά. Οι παραπάνω ερευνήτριες επηρεάστηκαν από την Anna Freud και από την Melanie Klein, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως ψυχανάλυση και ψυχοθεραπεία δύσκολων παιδιών (Κερεντζής, 2010). Κατόπιν της μελέτης που έγινε, η Margaret Lowenfeld υποστήριξε πως μέσω του παιχνιδιού απελευθερώνονταν δυσάρεστα συναίσθημα των παιδιών. Ενθάρρυνε την δημιουργία φανταστικών κόσμων σε μικρογραφίες, δίνοντας στα παιδιά εν συνεχεία την δυνατότητα να επεξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους δημιούργησαν αυτό τον κόσμο. Με αυτό τον τρόπο, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του εκπαιδευτή ήταν να ενθαρρύνει τα παιδιά ως προς τη δημιουργία παιχνιδιών και να βοηθάει στην έκφραση αυτών. Η Susan Isaacs, επηρεασμένη από την ψυχαναλυτική θεωρία, ήταν εκείνη που θεώρησε το συμβολικό και το φανταστικό παιχνίδι ως απελευθέρωση για τα αισθήματα των παιδιών. Κύρια άποψη της ήταν πως το παιχνίδι έχει την δυνατότητα να βοηθήσει το

παιδί ως προς τον έλεγχο της συμπεριφοράς του μέσω της αίσθησης της κοινωνικής συνείδησης. Η ίδια ωστόσο απομακρύνθηκε από την ψυχαναλυτική προσέγγιση του παιχνιδιού καθώς με την μακρόχρονη μελέτη του παιχνιδιού κατέληξε πως το παιχνίδι έχει μια εκπαιδευτική και αναπτυξιακή λειτουργία. Έχοντας καταλήξει στο παραπάνω συμπέρασμα, προσπάθησε να φανερώσει την διαφορά πολλών κοινών σημείων ανάμεσα στη θεωρία του Piaget και την ψυχαναλυτική θεωρία. Εν τέλει, η σημασία του παιχνιδιού λαμβάνει ισχυρή υπόσταση καθώς αποτελεί αφετηρία ανακάλυψης αιτιολόγησης και προαγωγής τόσο της σκέψης, όσο και της έκφρασης της προσωπικότητας του ατόμου (Τσιάρας, 2003). Επιπρόσθετα, μια ακόμη αξιολογητική προσέγγιση του παιχνιδιού, αποτελεί αυτή της V. Axline, η οποία τάσσεται αντίθετα από τις προαναφερόμενες. Η Virginia Axline, ανέπτυξε τη μη κατευθυνόμενη παιχνοθεραπεία, η οποία έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και των διαπροσωπικών σχέσεων. Η θεωρία της βασίστηκε στην άποψη ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να επιλύουν τα προβλήματά τους χωρίς την εμπλοκή άλλων ατόμων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των υλικών που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι καθώς τους προσφέρεται η δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Κατά την προσέγγιση αυτή το παιχνίδι αποτελεί έναν απλό τρόπο χαλάρωσης και οικοδόμησης εμπιστοσύνης (Τσιάρας, 2003).

Κλείνοντας με την Ψυχαναλυτική θεωρία και τους εκπροσώπους της, η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτήν στηρίζεται σε τρία (3) σημεία. Πρώτο σημείο κριτικής ήταν η υπόθεση της αντίφασης ανάμεσα στην κοινωνία και το άτομο καθώς είναι αποδεδειγμένα επιστημονικά αβάσιμη. Εάν οι κοινωνικές διαδικασίες για την διατήρηση της ζωής ήταν αντίθετες με τις ανθρώπινες ανάγκες, θα ήταν ακατόρθωτο να ερμηνευτεί ο λόγος για τον οποίο τα άτομα αφιερώνουν την ανθρώπινη ύπαρξή τους στην κοινωνία, καθώς με αυτό τον τρόπο ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Έχοντας λάβει υπόψη την υπόθεση του ανταγωνισμού ο Κερεντζής (2010) αναφέρει πως ο Braun είχε υποστηρίξει πως καμία ανθρώπινη κοινωνία δεν θα είχε την δυνατότητα να σταθεί και να διατηρηθεί. Το δεύτερο σημείο στο οποίο έχει ασκηθεί κριτική είναι η υπόθεση της θεμελιώδους αντίφασης ανάμεσα στο άτομο με ανάγκες και στην αρνούμενη κοινωνία, έχοντας ως αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό της εκπαιδευτικής ιδιότητας του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα ο Κερεντζής (2010), αναφέρει πως η ψυχαναλυτική θεωρία του παιχνιδιού έχει παραγκωνίσει απόψεις όπως ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού οικειοποιείται τον κόσμο, καταφέροντας να ξεπεράσει την

εξάρτηση των αναγκών του και κατ' επέκταση αποκτά τον έλεγχο των πηγών ικανοποίησης του αναγκών του καθώς και την μάθηση που λαμβάνει το παιδί μέσω του παιχνιδιού σχετικά με την συσχέτιση του ίδιου του εαυτού του με την υπόλοιπη κοινωνία. Τρίτο και τελευταίο σημείο κριτικής είναι η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στην αναφορά και αιτιολόγηση των γεγονότων στο παρελθόν. Οι διαδικασίες του παιχνιδιού έχουν μονίμως μια αναφορά σε γεγονότα του παρελθόντος χωρίς να γίνεται αντιληπτή η σύνδεση του αναπτυξιακού χαρακτήρα του παιχνιδιού σε προσανατολισμό με το μέλλον. Η ψυχαναλυτική θεωρία συχνά αποκλείει την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνική παραγωγική διαδικασία, ωστόσο κρύβει σημαντικά σημεία αλήθειας. Το παιδί θα πρέπει να ξεπεράσει τις έντονες συγκρούσεις κατά την φυσική του ανάπτυξη, να διεκδικήσει τα ενδιαφέροντα του και τις ανάγκες του έναντι σε διάφορες μορφές αντιστάσεις.

2.3.2.2 Ο Μπιχεβιορισμός

Εκτός από την ψυχαναλυτική θεωρία και τις προσεγγίσεις της ο Μπιχεβιορισμός είναι μια από τις σύγχρονες αναπτυσσόμενες θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι. Οι Μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις στηρίζονται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς με αντικειμενικό χαρακτήρα, εν μέσω πειραματικών συνθηκών. Οι σημαντικότερες Μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι οι εξής :

- Παιχνίδι μέσα σε δευτερογενείς ενισχύσεις.
- Παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση.
- Παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση.
- Παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια.
- Παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου, του αβέβαιου.

(Αντωνιάδης, 1994, Κερεντζής, 2010, Κοτσακώστα και συν.,2000)

2.3.2.3 Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία

Οι Γνωστικές θεωρίες εντάσσονται στις σύγχρονες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί αναφορικά με το παιχνίδι. Συγκριτικά με τις Ψυχαναλυτικές και τις Μπιχεβιοριστικές θεωρίες, οι γνωστικές θεωρίες είναι αντίθετες με τις προαναφερόμενες καθώς σε αυτές αναγνωρίζονται οι βιολογικοί παράγοντες και το

περιβάλλον το ίδιο με την ίδια βαρύτητα επιρροής και επίδρασης στην συμπεριφορά του ατόμου. Ειδικότερα, σε αυτές τις θεωρίες δίνεται βαρύτητα στην μελέτη της γλώσσας, της σκέψης αλλά και των συμβόλων του ατόμου. Οι κυριότερες κατά τον Αντωνιάδη (1994) θεωρίες είναι το Παιχνίδι σαν παίξιμο ρόλων και το Παιχνίδι σαν αφομοίωση και προσαρμογή. Οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι των γνωστικών θεωριών είναι οι Σοβιετικοί ψυχολόγοι L.S. Vygotsky, D.W. Elkonin, A.N. Leontiew, A.W. Zaporozets, οι οποίοι έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική προέλευση του παιδικού παιχνιδιού. Οι προαναφερόμενοι είναι υπεύθυνοι για τον επιστημονικό όρο του παιχνιδιού : «Το παιδικό παιχνίδι στις βασικές του μορφές, σαν παιχνίδι άσκησης και σαν παιχνίδι με ρόλους είναι ιστορικό φαινόμενο» (Κερεντζής, 2010). Ο Αντωνιάδης (1994) αναφέρει πως η εμφάνιση του παιχνιδιού καθορίζεται από την ιστορική εξέλιξη της κοινωνίας, από την αλλαγή της θέσης του παιδιού στο κοινωνικό σύστημα, στη πορεία της κοινωνικής του εξέλιξης. Επιπρόσθετα, λόγω της μοναδικής ικανότητας που έχει το παιχνίδι να αναπτύσσει τις νοητικές λειτουργίες του ατόμου, ερμηνεύεται η σημαντικότητα του παιχνιδιού που έχει αναπτυχθεί από διάφορους μελετητές και ψυχολόγους (Τσιάρας, 2003).

Η Γνωστική – εξελικτική θεωρία του Jean Piaget, επηρέασε αδιαμφισβήτητα την προσπάθεια ορισμού και ερμηνείας του πολυδιάστατου φαινομένου του παιχνιδιού. Ο ψυχολόγος Piaget (1964), ερμήνευσε το παιχνίδι ως ανάγκη υποστήριξης των εξελικτικών φάσεων της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με την γλώσσα και τη σκέψη. Το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση των σχημάτων δράσης και συγκρότησης της νόησης του παιδιού. Δημιούργησε και διατύπωσε εξελικτικά στάδια έχοντας ως αύξουσα διαβάθμιση την ποιότητα και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, με κύριο αποτέλεσμα αυτών την μείωση και εν τέλει την εξάλειψη του εγωκεντρικού στοιχείου της προσωπικότητας των παιδιών (Τσιάρας, 2003). Η Αυγητίδου (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο Piaget (1963- 1964), δημιούργησε συγκεκριμένους τύπους παιχνιδιών, προσδιοριζόμενοι σε κάθε ηλικία. Η προσέγγιση αυτή του ψυχολόγου, προέκυψε από μελέτες που έκανε ο ίδιος στα δικά του παιδιά, διατυπώνοντας αργότερα την βασική του άποψη σχετικά με το παιχνίδι. Η γενίκευση της μελέτης του φανερώνει πως ο ίδιος δεν δίνει βαρύτητα στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο των παιδιών αλλά στην επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της συμπεριφορά των παιδιών. Η βασική υπόθεση της γνωστικής θεωρίας του Piaget, είναι πως το παιχνίδι μπορεί να έχει συγκεκριμένη μορφή, μόνο

όταν έχει οριστεί συγκεκριμένα η ηλικία των συμμετεχόντων και έχουν προσδιοριστεί οι ικανότητες τους. Αναλυτικότερα, το παιδί μαθαίνει ενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, παίζοντας συμβολικά παιχνίδια αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του, έχοντας ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση της πραγματικότητας σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις. Σημαντική κρίνεται η διάκριση που έκανε ο ψυχολόγος σε τρεις (3) βασικές μορφές οι οποίες αντιστοιχούν σε τρία (3) βασικά στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης. Το πρώτο ονομάζεται το παιχνίδι άσκησης, το δεύτερο ονομάζεται το συμβολικό ή το φανταστικό παιχνίδι και το τρίτο αποτελεί το παιχνίδι κανόνων.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Piaget, συμπεριέλαβε το θεατρικό παιχνίδι στο συμβολικό καθώς το σύμβολο αποτελεί μια μορφή αναπαραστατικής σκέψης. Η άποψη του μελετητή για το σύμβολο είναι «πως δεν προϋπάρχει από την σκέψη του παιδιού αλλά γίνεται η ίδια η δομή της σκέψης του με το πέρασμα του χρόνου» (Τσιάρας, 2003 :11).

Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτή την θεωρία αφορά την απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών παιχνιδιού ανά ηλικία και το κανονιστικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το παιχνίδι. Το κυριότερο σημείο της θεωρίας που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των μελετητών είναι η συσχέτιση του είδους του παιχνιδιού με την ηλικία του παιδιού, το γνωστικό επίπεδο αυτών αλλά και με τις ευκαιρίες που τους δίνονται για την ανάπτυξή τους (Αυγητίδου, 2001). Ακόμα, γίνεται φανερό πως παρόλη την κριτική και αμφισβήτηση που έχει τεθεί σχετικά με την θεωρία του Piaget, η βοήθεια του ήταν σημαντική για τις θέσεις που είχε διατυπώσει στην μελέτη του παιδικού παιχνιδιού (Τσιάρας, 2003).

Η Κοινωνικοπολιτιστική Θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2003) τονίζει την σημασία του θεατρικού παιχνιδιού και τον ρόλο των ενηλίκων στην δομή των περιεχομένων των παιχνιδιών. Ο Vygotsky, έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο από όπου τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εξερευνούν και να μαθαίνουν ουσιώδες πράγματα. Η απόψεις και οι εργασίες του είχαν καταλυτικό ρόλο για την υποστήριξη της σχέσης του παιχνιδιού με την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς θεωρούσε πως το παιχνίδι είναι πηγή της νοητικής του ανάπτυξης. Ο ίδιος υιοθετεί την ιδέα της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης ως περιοχή δυνατοτήτων αναφορικά με το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης, δηλαδή τι πραγματικά

μπορούν να κατορθώσουν από μόνα τους τα παιδιά και το τι θα μπορούσαν να καταφέρουν με κάποια είδους βοήθειας. Η ζώνη αυτή αποτελεί μια περιοχή ανάπτυξης κατά την οποία το παιδί έχει την ευκαιρία να εξασκήσει νέες ιδέες, με την βοήθεια και την υποστήριξη ενός μεγαλύτερου. Κατά τον Vygotsky (1997), ο λόγος που τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι με δημιουργικό τρόπο είναι για να μπορέσουν να μάθουν να λειτουργούν απελευθερωμένα, χωρίς τους περιορισμούς της πραγματικής ζωής, τονίζοντας τα στοιχεία της εφευρετικότητας και της φαντασίας. Υποστηρικτής της θέσης του μελετητή τάσσεται ο Bruner, ο οποίος θεωρεί πως τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα μέσω του παιχνιδιού, εξασκώντας τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Τσιάρας, 2003). Επίσης, στην κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο νόημα που αποδίδεται από τα ίδια τα παιδιά σε αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιούν προκειμένου να καλύψουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αποτελεί η φανταστική ιδιότητά του καθώς με αυτό το τρόπο φανερώνεται η απελευθέρωση του παιχνιδιού από τα περιβαλλοντικά περιοριστικά μέτρα. Ο Vygotsky, επηρεασμένος από μια μαρξιστική προσέγγιση τόνισε πως η σχέση του ατόμου με την κοινωνία ορίζεται από πολιτισμικές δυνάμεις (Αυγητίδου, 2001). Αξίζει να αναφερθεί πως το παιχνίδι μετατρέπεται σε μια κυρίαρχη δραστηριότητα η οποία καθορίζει και προσδιορίζει την εξέλιξη του παιδιού. Η Σμαραγδά- Τσιαντζή (1996), αναφέρει πως για τον Ρώσο ψυχολόγο το παιχνίδι αρχίζει σε μια φανταστική κατάσταση η οποία δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα εξελίσσεται ως διαπίστωση του σκοπού του και εν τέλει καταλήγει να εμφανίζεται ως παιχνίδι με κανόνες.

Συμπερασματικά, οι διαφορές των δύο ψυχολόγων και μελετητών παρουσιάζονται στα εξής τέσσερα σημεία:

1. Το παιχνίδι επηρεάζεται από το συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο ύπαρξής του.
2. Τα παιδιά διαχειρίζονται συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα μέσω της φανταστικής κατάστασης που δημιουργούν στο παιχνίδι.
3. Δεν υπάρχουν παιχνίδια χωρίς κανόνες αλλά ούτε και παιχνίδια χωρίς φαντασία, οπότε η τυπολογία του Piaget, αμφισβητείται.
4. Ο Vygotsky, ξεπερνά την κονστρουκτιβιστική αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν επιδρώντας και αντιδρώντας στα φυσικά και κοινωνικά τους περιβάλλοντα, τονίζοντας τη μεταμορφωτική ικανότητα των παιδιών να

αλλάζουν ή να επεκτείνουν τα πολιτισμικά εργαλεία, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και το βαθμό ανάπτυξης τους (Αυγητίδου, 2001 : 21).

2.3.2.4 Θεωρία Κοινωνικοποίησης

Κατά την παραδοσιακή θεωρία της κοινωνικοποίησης το παιχνίδι θέτεται ως μια δραστηριότητα, η οποία είναι λειτουργική για την διαίωνηση της κοινωνικής ευταξίας. Βασικός εκπρόσωπος της ήταν ο Talcott Parsons όπου πολλοί ερευνητές βασίζονται στην θεωρία του δίνοντας έμφαση στον μιμητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Το αντικείμενο των ερευνών αφορούσε το περιεχόμενο του παιχνιδιού σε συσχέτιση με τους κοινωνικούς ρόλους, κανόνες αλλά και με την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Βασικό ερώτημα των ερευνητών ήταν τι παιχνίδια παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια. Ένας ακόμη ερευνητής ο George Herbert Mead, διαφοροποιήθηκε από την μελέτη του Parsons, καθώς παρουσίασε το παιδί ως ενεργητικό υποκείμενο στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην φανταστική πλευρά του παιχνιδιού καθώς το παιδί μπορεί να αντιληφθεί ότι λαμβάνει το ρόλο κάποιου άλλου, βλέπει την πραγματικότητα από άλλη οπτική πλευρά, βοηθώντας το να αναπτύξει την προσωπικότητα του. Ο G. Mead, υποστήριξε πως το παιδί αποτελεί οργανικό μέλος της κοινωνίας καθώς είναι σε θέση να ενεργεί μέσω του παιχνιδιού σε διαφορετικούς ρόλους (Αυγητίδου, 2001). Η Νόβα- Καλτσούνη (1996) , σχετικά με την άποψη του G. Mead, αναφέρει πως το παιχνίδι αποτελεί για αυτόν το πιο απλό σχήμα για τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου. Δίνει έμφαση στην αξία του ομαδικού παιχνιδιού με την θέσπιση κανόνων για την μετάβαση του παιδιού σε οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους. Συνοψίζοντας, το παιδί συμμετέχοντας σε οργανωμένα παιχνίδια έχει την δυνατότητα να μάθει βασικές έννοιες όπως τον σεβασμό, την τήρηση διαφόρων κανόνων, μια διαδικασία η οποία κρίνεται απολύτως απαραίτητη για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο η νέα κοινωνιολογία καλεί τους μελετητές να κατανοήσουν την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή και τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα στην κατασκευή τους.

Αναλυτικότερα, η συμβολή του παιχνιδιού επικεντρώνεται στην διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού και του υποκειμενικού στοιχείου αναπτυσσόμενη μέσα σε μια δομημένη κοινωνική πραγματικότητα (Γκουγκουλή & Κούρια, 1999). Όπως

αναφέρεται και από την Νόβα- Καλτσούνη (1996) το παιδικό παιχνίδι θεωρείται μέσο κοινωνικοποίησης καθώς μέσω των παιχνιδιών τα παιδιά μπορούν να μάθουν να υποδύονται ρόλους και να καθρεφτίζουν τον εαυτό τους μέσα από διαφορετικό ρόλο κάθε φορά. Η Γκουγκουλή (1993), αναφέρει πως σύμφωνα με την A. Jameso παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει με αρκετούς διαφορετικούς τρόπους στο παιδί σχετικά με την κοινωνικοποίησή του. Η ίδια δίνει βαρύτητα και έμφαση σε δύο από αυτούς οι οποίοι σχετίζονται με το παρόν και το μέλλον του παιδιού. Ο πρώτος αφορά το τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά καθώς μεταμορφώνουν τις εικόνες του μέλλοντος σε παροντικές. Κατά τον δεύτερο τρόπο τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μελλοντικές τους ταυτότητες, έτσι ώστε να μπορέσουν να διαδραματίσουν και να ελέγξουν τις τωρινές κοινωνικές τους σχέσεις. Κλείνοντας με την θεωρία της κοινωνικοποίησης, οφείλουμε να αναφερθούμε σε έρευνες που εστίασει την προσοχή τους σε σχέση με την κοινωνικοποίηση κατά φύλο. Οι έρευνες όπως Parten, Lever (1993), αναφέρουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα δύο (2) φύλα παίζουν. Στην έρευνα της Parten (1993), έγινε αντιληπτό πως η πλειοψηφία των μικρών ομάδων με παιδιά ίδιου φύλου προτιμούσαν να παίζουν παιχνίδια για το φύλο που έχουν (Νόβα-Καλτσούνη, 1996). Ωστόσο κατά την Αυγητίδου (2001), υπάρχει η πιθανότητα να ισχύουν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά εξετάζοντας κανείς για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα το παιχνίδι των παιδιών θα διαπιστώσει πως τα παιδιά κατανοούν την πολυπλοκότητα της πολυδιάστατης ταυτότητας (έμφυλη ταυτότητα) και την σύγχυση που ενδείκνυται να εμφανιστεί κατά την εφαρμογή ενός ρόλου (σύγχυση φύλου). Συμπερασματικά, αφενός και τα παιδιά επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν και αφετέρου δύναται να κατέχουν ουσιαστικό ρόλο τόσο στην αναπαραγωγή των ρόλων όσο και στην μεταμόρφωση αυτών.

2.3.2.5 Θεωρία Κινήτρων

Μια ακόμη σύγχρονη θεωρία σχετικά με το παιχνίδι παρουσιάζεται στην διατριβή του Τσιάρα (2003). Κατά την Θεωρία των Κινήτρων, το παιχνίδι παρουσιάζεται ως αγώνας για την επίτευξη στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών του, οι οποίες σε συνάρτηση με συγκεκριμένες λειτουργίες, συντελούν στην επιβίωση του οργανισμού. Τα κίνητρα τα οποία μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά λειτουργούν ως ενισχυτές για το παιχνίδι. Πρώτος υποστηρικτής της

θεωρίας για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς ήταν ο S. Freud, ο οποίος ανέφερε πως τα βασικά κίνητρα της είναι η ικανοποίηση των βιολογικών και ψυχολογικών αναγκών. Το παιχνίδι σε αυτή την θεωρία, χαρακτηρίζεται ως δραστηριότητα η οποία έχει έμφυτο το κίνητρο καθώς ικανοποιεί την βασική ανάγκη του παιδικού οργανισμού. Αναλυτικότερα, ο K. Lewin, θεωρούσε πως ανάμεσα στο κίνητρο και σε αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι συντηρούν την ένταση των παιδιών υπάρχει μια σχέση. Υποστηρικτής αυτής της άποψης ήταν και ο Berlyn, θεωρώντας την ένταση του παιχνιδιού κίνητρο, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ψυχική ένταση του ατόμου. Εν τέλει, οι θεωρίες των κινήτρων ασκούν ένα είδος επιρροής στην εξήγηση του παιχνιδιού και της μάθησης (Τσιάρας, 2003).

2.4 Κατηγοριοποίηση των μορφών παιχνιδιού και τα Χαρακτηριστικά τους

Σύμφωνα με τους Γκουγκουλή & Καρακατσάνη (2008), ο Μπουλώτης αναφέρει πως «Η ζωή μας από την καταπραϊντική κουδουνίστρα της κούνιας μέχρι τα βαθιά ώριμα χρόνια μας, βρίθει παιγνιώδους πνεύματος και παιχνιδιών, που ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία, το κοινωνικό περιβάλλον και τις παιδαγωγικές στοχεύσεις, το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο και τις τεχνολογικές εξελίξεις» (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008: 28).

Γίνεται λοιπόν φανερό πως μπορεί το παιχνίδι να ταυτίζεται με την παιδική ηλικία αλλά στην πραγματικότητα το παιχνίδι αναφέρεται σε όλα τα φάσματα ηλικιών, φύλου, κοινωνικών στρωμάτων αλλά και πολιτιστικής εποχής. Το παιχνίδι κατέχει πολλές μορφές οι οποίες σε συνάρτηση με το περιεχόμενο του, το σκοπό του αλλά και τον τρόπο οργάνωσης του προκύπτουν ορισμένα είδη παιχνιδιών (Μποτσόγλου, 2010).

Όπως αναφέρει και ο Τσιάρας (2003), υπάρχει μια αρκετά μεγάλη ποικιλία όρων και ταξινομήσεων για το παιχνίδι, στην οποία οι ερευνητές δεν έχουν καταφέρει να αποδώσουν το ίδιο νόημα για το πολυδιάστατο φαινόμενο του παιχνιδιού. Ωστόσο, ο Κάππας (2005), προσεγγίζει το παιχνίδι στις διάφορες βαθμίδες της παιδικής ηλικίας, προσδοκώντας να γνωρίσει την προσφορά του. Αναλυτικότερα, αναφέρει πως το παιχνίδι στην νηπιακή ηλικία είναι καθαρά βιολογικό, χρησιμοποιώντας τις ήδη υπάρχον φυσικές δυνατότητές του, προσπαθώντας να ανακαλύψει τις συνθήκες εξέλιξης του. Το παιχνίδι λαμβάνει την μορφή του μιμητικού, δημιουργικού αλλά και παραστατικού στην ηλικία των δύο (2) έως και των επτά (7) ετών. Το παιχνίδι σε αυτή την ηλικιακή φάση του παιδιού φαίνεται να μην ενοχλείται και να μην επηρεάζεται από την πραγματικότητα αλλά συνεχίζει να υφίσταται σε φανταστικά επίπεδα. Ακόμη, από την ηλικία των επτά (7) έως και των δεκατεσσάρων (14) ετών, το παιχνίδι παίρνει ρόλο ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες και προτιμήσεις του παιδιού. Σε αυτή την ηλικιακή φάση το παιδί μέσω του παιχνιδιού εντάσσεται σε ομάδες, ανακαλύπτει τις μορφές αλλά και τους κανόνες της ζωής. Κλείνοντας, στην νεανική ηλικία το παιχνίδι εισέρχεται στην ζωή "των μεγάλων", διότι πλέον δέχεται επιδράσεις και επιρροές από το κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον στο οποίο ζει.

Συμπερασματικά τα είδη των παιχνιδιών σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών διαμορφώνονται ως εξής :

1. Ηλικία 0-2 χρονών:
 - Παιχνίδια με το σώμα
 - Παιχνίδια με αντικείμενα
 - Παιχνίδια με άτομα (Γονείς, αδέρφια)
 2. Ηλικία 2-7 χρονών :
 - Παιχνίδια διαφόρων ρόλων
 - Παιχνίδια κινητικά
 - Παιχνίδια συντροφιάς
 3. Ηλικία 7-10 χρονών:
 - Παιχνίδια κατασκευής – συναρμολόγησης
 - Παιχνίδια συναισθηματικού χαρακτήρα (Κούκλα, λουλούδια, περιποίηση ζώων)
 4. Ηλικία 10-20 χρονών:
 - Πριν την εφηβεία : Ομαδικά παιχνίδια
 - Εφηβεία: Αγωνιστικά παιχνίδια
 - Μετά την εφηβεία: Σκάκι, τάβλι, χαρτιά, ανίγματα
 5. Ηλικία 21 χρόνων και μετά :
 - Τυχερά παιχνίδια
- (Αντωνιάδης, 1994)

Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των μορφών του παιχνιδιού, όπως προαναφέρθηκε οι μορφές και τα είδη του παιχνιδιού έρχονται σε συνάρτηση με τον τρόπο οργάνωσης, το περιεχόμενό τους αλλά και το σκοπό τους. Αναλυτικότερα, διαχωρίζοντας το παιχνίδι σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης του, γίνεται φανερή η διάκριση τεσσάρων ειδών. Πρώτο είδος παιχνιδιού είναι το αυθόρμητο, δεύτερο είδος το κατευθυνόμενο, τρίτο το ατομικό και τέλος το ομαδικό (Μποτσόγλου, 2011). «Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή την διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν» (Γουργιώτου, 2010: 4). Ο Vygotsky, όπως αναφέρει η Γουργιώτου (2010), υποστηρίζει πως η

φανταστική κατάσταση που δημιουργεί το παιδί κατά την διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι απαραίτητη μετάβαση ανάπτυξης, καθώς αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που χρησιμοποιεί όταν παίζει. Ακόμα, κατά το αυθόρμητο παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να ανακαλύψει τις σωματικές του αλλά και τις ψυχικές του δυνάμεις καθώς δεν περιορίζεται από κανέναν κανόνα ή καμία κατεύθυνση, λειτουργώντας με ελεύθερη δραστηριοποίηση. Η διαφορά που τονίζεται από τους ερευνητές ανάμεσα στο αυθόρμητο και στο κατευθυνόμενο παιχνίδι φανερώνεται στο βαθμό ελευθερίας που προσφέρεται στο ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι. Ειδικότερα, η χρησιμότητα του κατευθυνόμενου παιχνιδιού έγκειται στην εξοικείωση που προσφέρει στο παιδί με το σύστημα οργάνωσης και την τήρηση κανόνων που υπάρχει στην καθημερινότητα, χαλιναγωγώντας το. Σημαντική σημείωση αποτελεί η άποψη του ερευνητή Vygotsky, καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά πως δεν υπάρχει ελεύθερο παιχνίδι χωρίς την τήρηση κανόνων αλλά ούτε παιχνίδι κανόνων χωρίς την ύπαρξη φανταστικής ιδιότητας (Μακρυνιώτη, 1997).

Όσον αφορά το ατομικό ή μοναχικό παιχνίδι ορίζεται ως το παιχνίδι κατά το οποίο κάθε παιδί ασχολείται με αυτό χωρίς να υπάρχει κάποιου είδος συνεργασίας με άλλα παιδιά. Μερικά από τα είδη παιχνιδιών που υπάγονται στο ατομικό παιχνίδι είναι τα πνευματικά, δεξιοτήτων, με ζώα, με αθύρματα (Κάππας, 2003). Το ομαδικό παιχνίδι αφορά την συμμετοχή πάνω από δύο (2) ατόμων και η δραστηριότητα τους μπορεί να είναι είτε ελεύθερη είτε οργανωμένη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κάππας (2005), το παιδί μπορεί να λειτουργήσει σε ομαδικό πλαίσιο μόνον όταν απαλλαγεί από τον εγωκεντρισμό του, περίπου στην ηλικία των επτά (7) με οκτώ(8) χρόνων. Η αξία του μοναχικού παιχνιδιού είναι καταλυτική καθώς μέσω αυτού το παιδί διαμορφώνει τα όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και το φανταστικό, στο οικείο και το άγνωστο (Γκουγκουλή, Καρακατσάνη, 2008).

Η διάκριση που γίνεται στο παιχνίδι αναφορικά με το περιεχόμενο αλλά και τους στόχους του είναι ιδιαίτερα σημαντική. Κατά την ηλικιακή κλίμακα των δύο(2) έως έξι (6) ετών, το παιχνίδι αποτελεί το βασικότερο χαρακτηριστικό των παιδιών (Αυγητίδου, 2001). Τα συγγράμματα του J. Piaget, ήταν αυτά που επηρέασαν σημαντικά την διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για την κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού. Ο ίδιος αναγνώρισε τρεις κατηγορίες του παιδικού παιχνιδιού :

1. Το λειτουργικό ή παιχνίδι εξάσκησης.

2. Το συμβολικό παιχνίδι.
3. Τα παιχνίδια με κανόνες ή Οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες.

(Τσιάρας, 2003)

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2003), το παιχνίδι εξάσκησης ή αλλιώς λειτουργικό περιλαμβάνει το αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι κατά την ηλικία των έξι μηνών έως και δύο (2) ετών. Σε αυτή την ηλικία το παιχνίδι αποτελεί ένα είδους φυσικής δραστηριότητας εξάσκησης των αισθητικοκινητικών δραστηριοτήτων του παιδιού. Κατά τον Feldman (2011), το λειτουργικό παιχνίδι μπορεί να εμπεριέχει αντικείμενα όπως κούκλες, αυτοκινητάκια ή και κατασκευές, χωρίς το παιδί να δημιουργεί κάτι, απλώς να "κάνει κάτι". Ακόμα, στο συμβολικό παιχνίδι εντάσσονται το υποκριτικό, το φανταστικό και το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι της προσχολικής ηλικίας αλλά και της πρώιμης σχολικής γύρω στα δύο (2) έως έξι (6) έτη (Αυγητίδου, 2001). Πιο συγκεκριμένα ο Τσιάρας (2003), αναφέρει πως με το συμβολικό παιχνίδι οι ιδέες των παιδιών καταφέρνουν και αποκτούν υπόσταση μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες. Ωστόσο, ο Piaget (1862) είχε τονίσει πως το είδος αυτού του παιχνιδιού χάνει με την πάροδο του χρόνου την "άξια" του καθώς το παιδί μεγαλώνοντας έχει την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις σε πραγματικό χρόνο. Η διάκριση των παιχνιδιών αναλογικά με το περιεχόμενο ή την φύση τους ολοκληρώνεται με τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες ή αλλιώς με τα παιχνίδια με κανόνες, τα οποία χρησιμοποιούνται κυρίως μετά την ηλικιακή περίοδο των επτά (7) ετών, βασιζόμενα σε αφηρημένες ιδέες. Τα παιχνίδια αυτά λειτουργούν με κανόνες οι οποίοι τηρούνται από όλα τα μέλη που συμμετέχουν σε αυτά (Τσιάρας, 2003, Αυγητίδου, 2001). Ωστόσο, οι τρεις κατηγορίες αυτές του Piaget, επεκτάθηκαν από μεταγενέστερους ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν κυρίως με το χρόνο που διέθεταν τα παιδιά κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων (Τσιάρας, 2003). Η νέα κατηγορία παιχνιδιού είναι τα κατασκευαστικά παιχνίδια, στα οποία υπάρχει πάντα ένα αντικείμενο με τα οποία το παιδί παίζει ή ασχολείται. Αυτού του είδους η κατηγορία είναι πιθανό να εμπεριέχει παιχνίδια με οικοδομικό υλικό, κινητικά παιχνίδια όπως η μπάλα, επιτραπέζια ή επιδαπέδια αλλά και παιχνίδια συμβολικά όπως αυτών των συναλλαγών (Δαφέρμου και συν., 2006).

Ωστόσο δεν ήταν λίγοι οι ερευνητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την διάκριση των παιχνιδιών. Η Μποτσόγλου (2010), αναφέρει πως ο Wallon, ανέφερε τις εξής

κατηγορίες παιχνιδιών: Τα λειτουργικά, τα παιχνίδια φαντασίας, τα παιχνίδια κατασκευών και πρόσληψης. Ο Γερμανός αναφέρει χαρακτηριστικά πως παρ' όλες τις διαφορές των διακρίσεων του H. Wallon και του J. Piaget έχουν ένα κοινό σημείο. «Οι κατηγορίες παιχνιδιού εξασκούν και διευρύνουν ένα μεγάλο φάσμα από δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού και κατά συνέπεια συμβάλλουν στην βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων και στην ωρίμανση της προσωπικότητάς του» (Γερμανός, 2004: 5).

Επίσης, η Unesco (1979), έχει υπογραμμίσει τις εξής κατηγορίες παιχνιδιών: Τα λειτουργικά, τα φαντασίας και μίμησης και τα παιχνίδια κατορθωμάτων. Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε στην πιο πρόσφατη ταξινόμηση παιχνιδιών η οποία έγινε από τον Smith (2009), ο οποίος κατηγοριοποιεί το παιχνίδι σε: κοινωνικής ανταπόκρισης, αισθητικοκινητικό, παιχνίδι με αντικείμενα (κατασκευαστικό), παιχνίδι γλώσσας, φυσικής άσκησης και παιχνίδι φαντασίας ή προσποίησης (Μποτσόγλου, 2010). Ολοκληρώνοντας σχετικά με την διάκριση των μορφών και ειδών παιχνιδιών κατά την ελληνική βιβλιογραφία η κατηγοριοποίηση της Σμαράγδας- Τσιαντζή (1996), αναφέρεται σε δημιουργικό, κινητικό, διδακτικό αλλά και παιχνίδι με αντικείμενο και ο Σαγώνας (2013), σε ατομικά, ομαδικά, σωματικά, πνευματικά και σε παιχνίδια συναναστροφών. Η Αυγητίδου (2001), υποστηρίζει πως σύμφωνα με τον Brown(1994), ορισμένα είδη παιχνιδιών (Ψευτοπάλεμα ή παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας) δεν έχουν ενταχθεί σε καμία από τις παραπάνω διακρίσεις καθώς έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο κατασκευαστικό και στο συμβολικό λόγο της παρουσίας τους στα νηπιαγωγεία.

Αναλυτικότερη πρόκειται να είναι η αναφορά μας στο συμβολικό-φανταστικό παιχνίδι, στο μιμητικό αλλά και στα παιχνίδια κανόνων καθώς όπως αναφέρεται από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και πιο συγκεκριμένα από την Μποτσόγλου (2010), σε σχέση με την προσχολική ηλικία τονίζεται η σημασία των παραπάνω ειδών παιχνιδιού αλλά και των διδακτικών παιχνιδιών.

Αρχικά, το συμβολικό - φανταστικό παιχνίδι σύμφωνα με τον Κάππα (2003), αποτελεί μίμηση των πράξεων και εμφανίζεται μετά το λειτουργικό στάδιο. Το παιδί σε αυτό το είδος παιχνιδιού μιμείται διαφορετικά πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε συναναστροφή καθημερινά. Επίσης, το συμβολικό παιχνίδι είναι ένας τρόπος μέσω του οποίου το παιδί βιώνει και επεξεργάζεται την πραγματικότητα και ταυτόχρονα διαμορφώνει έναν φανταστικό κόσμο. Παίζοντας το παιδί, τοποθετείται σε μια

συνεχόμενη εναλλαγή του πραγματικού κόσμου με την πραγματικότητα των παιχνιδιών (Πανταζής, 1999). Μέσω των συμβολισμών, το παιδί μπορεί και αναπτύσσει τον συναισθηματικό του κόσμο και διατηρεί μια ισορροπία, καθώς εκφράζοντας τα συναισθήματα του, έχει την δυνατότητα να αποβάλλει λυπηρά και στενάχωρα συναισθήματα (Παπαδόπουλος, 2001). Η Αυγητίδου (2001), υποστηρίζει πως μέσω του συμβολικού παιχνιδιού τα παιδιά υποκρίνονται ότι μια πράξη τους ή ένα αντικείμενο έχει διαφορετικό νόημα από ότι στην πραγματική ζωή. Αν αυτές οι πράξεις είναι ενοποιημένες αρκετά τότε το παιχνίδι αποκτά μια μορφή «ρόλων» και στην περίπτωση όπου εμπλέκονται δύο ή περισσότερα παιδιά τότε το παιχνίδι παίρνει την μορφή «κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι».

Εκτενέστερα, το συμβολικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ως όρος για να μπορέσει να δοθεί έμφαση στην διαδικασία του συμβολισμού διαφορετικών νοημάτων. Οι μελετητές διέκριναν στο συμβολικό παιχνίδι τις εξής κατηγορίες :

1. Το παιχνίδι της προσποίησης, του οποίου η χρησιμότητα αφορά την κάλυψη ποικίλων θεμάτων παιχνιδιού αλλά και των δράσεων των παιδιών κατέχοντας μια ορισμένη ποιότητα. Η μορφή αυτή βασίζεται στην διανοητική αναπαράσταση χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων αναφορικά με το αντικείμενο ή το άτομο που χρησιμοποιείται.
2. Το δραματικό παιχνίδι, κατά το οποίο τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα στα οποία δεν είχαν άμεση συμμετοχή με την πραγματικότητα. Θεωρείται ως μια δραστηριότητα, η οποία δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους, χωρίς περιορισμούς αναφορικά με το χρόνο και το χώρο.
3. Το παιχνίδι της φαντασίας. Σε αυτό το είδος τα παιδιά δημιουργούν καταστάσεις οι οποίες δεν έχουν συμβεί σε πραγματικό γεγονός, βασιζόμενο σε μη πραγματικούς χαρακτήρες.
4. Το παιχνίδι της προσωποποίησης, κατά το οποίο τα παιδιά περιορίζουν τους συμβατικούς κανόνες, φαντάζοντας ότι είναι ένα έμψυχο ον ή άψυχο αντικείμενο τελείως υποθετικό.
5. Το διερευνητικό ή θεματικό-γνωστικό παιχνίδι. Σε αυτό το είδος περιλαμβάνεται η χρήση των φυσικών δεξιοτήτων για την μάθηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών σε αντικείμενα ή φυσικά υλικά.
6. Το κοινωνικόδραματικό παιχνίδι, όπου τα παιδιά σε ομαδικό επίπεδο παρουσιάζουν τόσο πραγματικές όσο και φανταστικές εμπειρίες έχοντας

επιλέξει τους υποδυόμενους ρόλους. Σε αυτή τη μορφή τα παιδιά συνεργάζονται έχοντας θέσει στόχο την δημιουργία ενός μοντέλου του κόσμου σε μια μορφή ιστορίας.

7. Το παιχνίδι του ρόλου, στο οποίο περιλαμβάνονται τρόποι διερεύνησης των καθημερινών ανθρώπινων δραστηριοτήτων μέσω της υιοθέτησης ρόλων ενηλίκων. Χρησιμοποιώντας το λόγο και την γλώσσα τα παιδιά εισέρχονται και εξέρχονται από το ρόλο τους, διαπραγματεύοντας την έκβαση του επεισοδίου.

(Τσιάρας, 2003)

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει τη μετάβαση από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο της σκέψης και της φαντασίας. Μέσω αυτής της διαδικασίας σηματοδοτείται η νοητική ωρίμανση, η χειραφέτηση από τα πραγματικά επίπεδα των καταστάσεων και η συμβολική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Νόβα- Καλτσούνη, 1996). Όπως αναφέρετε από την James (2003), βασικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους είναι πως επιτρέπει στα παιδιά να μεταμορφώνουν το σώμα τους, την ταυτότητα τους, τον τρόπο έκφρασης τους και το περιβάλλον τους, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών υπάγεται σε δύο επίπεδα, μαθαίνοντας το μέλλον και επιβιώνοντας στην καθημερινότητα. Με την δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου, δίνεται η ευκαιρία της ελευθερίας, της δημιουργίας καινούργιων νοημάτων και ερμηνειών στην καθημερινότητα, θεραπεύοντας τραύματα και φοβίες τους.

Αξίζει να γίνει μια αναφορά στο Θεατρικό παιχνίδι, καθώς αποτελεί την φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού. Όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2003), πολλοί είναι οι μελετητές οι οποίοι θεωρούν το παιχνίδι ως πρότυπο παιγνιώδους δραστηριότητας, μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο οντογένεσης των συμβολικών συμπεριφορών στο παιδί. Αναλυτικότερα, «στο θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι τα παιδιά εξασκούν τις εσωτερικές τους συμβολικές ικανότητες μέσα από την αναπαραστατική και μετασχηματιστική δραστηριότητα, δίνουν μορφή στη μοιρασμένη εμπειρία και διατηρούν τη λειτουργία της κοινωνικής επαφής» (Τσιάρας, 2003: 49/50). Ιδιαίτερη κατά τον Κουρετζή (2013), είναι η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αποτελεί μοναδικό τρόπο επικοινωνίας των ατόμων μέσα από τα αισθήματα τους. Η θεατρική αγωγή είτε στο Νηπιαγωγείο είτε στο Δημοτικό σχολείο χρειάζεται να επιτευχθεί μέσω οικείων

μεθόδων και δραστηριοτήτων των παιδιών, μέσω του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως έχοντας δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αισθητικής αγωγής, είναι δυνατόν το παιδί να μπορέσει να συνειδητοποιήσει την σύνδεση που υπάρχει στις διάφορες τέχνες και στην σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, θέλοντας να τονιστεί η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού ο Κουρετζής (2013), αναφέρεται στα πλεονεκτήματα της λειτουργίας του που έχει στα παιδιά ως εμπεδωτικό εργαλείο σχετικά με την έκφραση και την λειτουργία τους . Μερικά από τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

1. Καταργεί την σχέση της επιτυχίας και της αποτυχίας.
2. Βρίσκει δυνατότητες να απολαύσει το παιχνίδι και να του προκληθούν αισθήματα χαράς και δημιουργικότητας.
3. Η "τάξη ή το "τμήμα" μετατρέπεται σε ομάδα.
4. Ενθαρρύνεται το παιδί να ανακαλύψει ικανότητες του και καλείται να αντιμετωπίσει τα συναισθήματα αλλά και να συνεργάζεται σε ομαδικό πλαίσιο.
5. Αποδέχεται όρια και περιορισμούς που έχουν τεθεί από την ίδια την ομάδα.
6. Δυνατότητα έκφρασης ενδόμυχων επιθυμιών αλλά και προβλημάτων μέσα από την ανάληψη ρόλων.

Συνεχίζοντας την αναφορά μας στα κυριότερα είδη παιχνιδιών, τα παιχνίδια ρόλων, τα μιμητικά ή αλλιώς δραματικά έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τη μεταμόρφωση των παιδιών σε ρόλους που συναντώνται στην καθημερινότητα τους ή προέρχονται από την επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Ειδικότερα, μερικοί από τους ρόλους που υποδύονται τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ρόλοι της οικογένειας, επαγγελμάτων και τηλεοπτικών ηρώων. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού, τα παιδιά καθορίζουν τους κανόνες που θα έχουν, υπό την “κοινωνική τους πείρα”. Ακόμα, οι κοινωνικές δεξιότητες όπως η οργάνωση των ρόλων και η ταύτιση με φανταστικά αντικείμενα ή ενέργειες αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για την πραγματοποίηση τέτοιου είδους παιχνιδιών. Ιδιαίτερο στοιχείο της κατηγορίας αυτής είναι η βαθμιαία εξέλιξη του από ατομικό σε ομαδικό, εναλλάσσοντας σκηνές της καθημερινότητας που βιώνουν τα παιδιά. Η σημασία του μιμητικού παιχνιδιού τονίζεται καθώς αποτελεί βασικό μέρος για την ένταξη του παιδιού στην κοινωνία ως ενεργός και δημιουργικός πολίτης (Cattanach, 2003).

Τρίτο και τελευταίο είδος παιχνιδιού, με ιδιαίτερη σημασία κατά την προσχολική ηλικία αποτελεί παιχνίδι με κανόνες ή οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες. Κατά τον Κάππα, το παιχνίδι με κανόνες αποτελεί την δραστηριότητα η οποία δίνει χρώμα στην ομαδική ζωή, καθώς απαιτεί τουλάχιστον δύο άτομα για να επιτευχθεί. Το είδος αυτό του παιχνιδιού, ακολουθεί μια σειρά από κανόνες, οι οποίοι δεν επιβάλλονται στα άτομα, αλλά πηγάζουν αυθόρμητα από την αναγκαιότητα της συνεργασίας. Οι κανόνες των παιχνιδιών προϋπάρχουν από τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Ακόμα, το παιδί προκειμένου να παίξει ένα οργανωμένο με κανόνες παιχνίδι έχει πλήρη συνείδηση των κανόνων του αντιπάλου του, λειτουργώντας ανταγωνιστικά αλλά χωρίς αυτό να προκαλεί ρήξη στις σχέσεις της ομάδας (Κάππας, 2003). Κατά την Νόβα - Καλτσούνη (1996), η ύπαρξη συνεργασίας, αρμονίας, η τήρηση κανονισμών, η κατανομή καθηκόντων και ο ορισμός ενός αρχηγού αποτελούν βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά αυτού του είδους παιχνιδιού. Είναι λοιπόν φανερό πως όσο το παιδί αναπτύσσεται, τα παιχνίδια γίνονται πιο σύνθετα και πιο οργανωμένα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ενασχόληση με αυτά. Η λειτουργία των παιχνιδιών με κανόνων έγκειται ως προάσκηση για τα νέα καθήκοντα που πρόκειται το παιδί να έχει στην σχολική εκπαίδευση.

Τελικό αποτέλεσμα όλων των προαναφερόμενων είναι πως μέσω του παιχνιδιού με κανόνες τα παιδιά συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος, κατανοούν την σημαντικότητα τόσο της εφαρμογής όσο και της τήρησης των κανόνων για την ομαλή ύπαρξη και συνεργασία των ανθρώπων στην κοινωνία. Με την χρήση αυτού, μειώνονται εγωιστικά και εγωκεντρικά στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών, διεκδικώντας το δίκαιο και αποκτώντας συνείδηση της ψυχικής τους αντοχής (Παπαδόπουλος, 2001).

2.4.1 Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Η απόπειρα περιγραφής των βασικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση καθώς έρχονται σε συνάρτηση όλες οι μορφές του παιχνιδιού με το κοινωνικό, πολιτισμικό αλλά και ιστορικό τους πλαίσιο. Όπως υποστηρίζει ο Γερμανός (2004), ο Wallon, είχε χαρακτηριστικά αναφέρει πως το παιχνίδι είναι η παραβίαση όλων των περιορισμών που επιβάλλονται στο άτομο από τις πρακτικές της ζωής, τις έννοιες της και των προβλημάτων της. Η παραβίαση αυτή των παιδιών έχει διττό αποτέλεσμα καθώς είτε διατηρούν τα δεδομένα της κοινωνίας είτε συνεισφέρουν στην αλλαγή αυτών. Μελετώντας τα προαναφερόμενα, είναι δυνατόν κανείς να αναφερθεί στην σημαντικότητα του παιχνιδιού καθώς είναι το μέσο με το οποίο το παιδί οργανώνει τη σχέση του με την πραγματικότητα, με τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και με το περιβάλλον του, ενσωματώνοντας το σε πραγματικά γεγονότα (Γερμανός, 2004).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι ότι αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της συναισθηματικής ρύθμισης του παιδιού καθώς μέσω της κοινωνικής συμπεριφοράς του, επηρεάζεται η σχέση του γονέα με το παιδί. «Ο λόγος που άντεξε στο χρόνο είναι η αυθόρμητη φύση του, η οποία σκοπό έχει την ευχαρίστησή του, χωρίς όμως κάποιο υλικό κέρδος[...]Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο έκφρασης για το παιδί μέσα από τη συνεχώς αναπτυσσόμενη προσωπικότητά του. Το παιχνίδι αναπτύσσει τις κλίσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Του μαθαίνει τον κόσμο γύρω του γι' αυτό θεωρείται ο «μικρόκοσμος του» (Τσιτούρα, 2014). Πιο συγκεκριμένα η Τσιτούρα (2014), αναφέρει πως, κατά την ηλικία των δύο (2) ετών, το παιδί αρχίζει την μίμηση τόσο εκφράσεων όσο και κινήσεων, από άτομα που περιβάλλουν την ζωή του. Στην ηλικία των τριών (3) ετών το παιδί χρησιμοποιώντας το φανταστικό παιχνίδι, έχει την δυνατότητα να αναβιώνει τόσο αισθήματα χαράς όσο και λύπης. Επίσης, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει τον εαυτό του, μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους, λαμβάνοντας στοιχεία αυτοεπιβεβαίωσης. Με το πέρασμα του χρόνου το παιχνίδι παίρνει άλλες μορφές και διαστάσεις αφού το παιδί αναπτύσσεται έχει και διαφορετικές ανάγκες. Με πιο απλά λόγια το παιχνίδι γίνεται ρεαλιστικό.

Σύμφωνα με τον Huizinga (2010), τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού προσδιορίζονται ως εξής :

- Το παιχνίδι ως εκούσια δραστηριότητα.

Το παιχνίδι ταυτίζεται με την έννοια της ελευθερίας καθώς δεν αποτελεί κάποιου είδους καθήκον. Συνιστά μια δραστηριότητα, η οποία υλοποιείται ανάλογα με το χρόνο του παιδιού. Το παιχνίδι στηρίζεται στην ελευθερία των πράξεων και των επιλογών του παιχιδιού, δίνοντας την δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τις ανάγκες του, αποτελώντας για αυτό ένα μέσο ευχαρίστησης και χαράς.

- Το παιχνίδι ως πέρασμα από τη συνηθισμένη ή πραγματική ζωή.

Έχοντας πλήρη επίγνωση της διαδικασίας της προσποίησης τα παιδιά με την αφοσίωση που δείχνουν σε αυτή, αποδεικνύουν την σημαντικότητα του παιχνιδιού. Όπως αναφέρει η Μποτσόγλου (2010), το παιχνίδι έχει φανταστικά στοιχεία αλλά και στοιχεία της πραγματικότητας. Ο Russell (2010), υποστηρίζει πως τα παιδιά εξισώνουν τη φαντασία με την αλήθεια, καθώς όσο ικανοποιούνται οι ανάγκες τους τόσο τα παιχνίδια αποκτούν για αυτά μια πιο βαθύτερη υπόσταση.

- Η ανιδιοτέλεια ως βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού.

Βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η ανιδιοτέλεια από την οποία διέπεται. Δεν συνδέεται με την κάλυψη υλικών αγαθών και συμφερόντων καθώς και με κανένα είδους κέρδους.

- Ο χρονικά και τοπικά περιορισμένος χαρακτήρας του.

Σχετικά με τον χώρο του παιχνιδιού, είναι απαραίτητο να τονιστεί η σημαντικότητα της λειτουργίας του σε ένα προκαθορισμένο πεδίο και υλικό. Η σημαντικότητα του χώρου στηρίζεται στην δημιουργία ενός διαφορετικού κόσμου, με την απουσία οποιουδήποτε στοιχείου που αφορά την πραγματικότητα. Η Μποτσόγλου (2010), αναφορικά με την χρονική διάρκεια του παιχνιδιού, υποστηρίζει πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη της ωσότου να ολοκληρωθεί το σενάριο αλλά και να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.

- Η υπακοή του παιχνιδιού σε συνθήκες και κανόνες, οι οποίοι μετατρέπουν την "ένταση" σε "τάξη".

Ένα ακόμα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η συνύπαρξη δύο διαφορετικών εννοιών όπως της τάξης και της έντασης. Αφενός το παιχνίδι χρειάζεται τάξη προκειμένου να οργανωθεί και να υλοποιεί, αφετέρου κατά την διάρκεια των σταδίων κυριαρχεί η ένταση. Η ύπαρξη κανόνων στο παιχνίδι είναι δυνατόν να επιβάλλονται έμμεσα από το χώρο, τον διαθέσιμο χρόνο αλλά και υλικών ή από τους συμμετέχοντες του παιδιού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μποτσόγλου (2010), ο Wallon, είχε υποστηρίξει πως οι κανόνες σε ένα παιχνίδι

ενδείκνυται να επιφέρουν αρνητικά στοιχεία καθώς επιβάλλουν σε αυτό στοιχεία αναγκαιότητας τα οποία κρίνονται απωθητικά.

- Το παιχνίδι ως έκφραση της "διαφορετικότητας" και της "μυστικότητας".

Τα στοιχεία της διαφορετικότητας αλλά και της μυστικότητας, εκφράζονται κυρίως στο συμβολικό, φανταστικό ή στο μιμητικό παιχνίδι. Σε αυτό το σημείο προωθείται η δημιουργία ομάδων με βασικό τους στοιχείο την μυστικότητα, διατηρώντας ένα κοινό μυστικό που δεν είναι κάτι παραπάνω από την διαφορετικότητα της πράξης αναφορικά με την καθημερινότητα.

Ακόμα, υποστηρικτής των παραπάνω χαρακτηριστικών του Huizinga, κατά την Μποτσόγλου (2010), είναι ο Caillois, ο οποίος αναφέρει πως το παιχνίδι είναι ελεύθερο, περιορισμένο στο χρόνο και το χώρο, απρόβλεπτο και υποταγμένο σε κανόνες με φανταστικά στοιχεία. Κλείνοντας, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στα προαναφερόμενα, καθώς το παιχνίδι και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αποτελούν αναμφισβήτητα ένα μεγάλο κεφάλαιο της συναισθηματικής υγείας, της ισορροπίας αλλά και της γνωστικής ανάπτυξης όλων των παιδιών και κυρίως κατά την προσχολική ηλικία (Δαφέρμου και συν., 2006).

2.5 Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό μέσο μάθησης

Στις δυτικές κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί διαφόρων ειδών έρευνες οι οποίες εστιάζουν την προσοχή τους στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, καθώς και στην ανεύρεση των καταλληλότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την ενίσχυση της μαθησιακής, κοινωνικής αλλά και της προσωπικής τους εξέλιξης, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα ακόλουθα σημεία:

- Στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- Στην άρρηκτη σύνδεση του παιχνιδιού με την μάθηση.
- Στην συμμετοχή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία.

(Δαφέρμου και συν.,2006)

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παπαδημήτρη - Καχριμάνη, τον Τηλεμάχου, τον Νεοκλέους και τον Σάββα (2009), η δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο, προσφέρει δυνατότητες για εμπλοκή σε παιχνίδι σε όλα του τα είδη (συμβολικό, οικοδομικό, δραματικό, φανταστικό, κινητικό, δημιουργικό), συνδέει τη μάθηση με τις καθημερινές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα των παιδιών. Επίσης, παρέχει πρόσβαση στη μάθηση με Διαθεματικό τρόπο και δίνει την δυνατότητα στο κάθε παιδί να κάνει τις δικές του επιλογές. Συμβαδίζοντας με τους δικούς του ρυθμούς και αν συνδυάζεται με την κατάλληλη στήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μπορεί να προάγει κατά το μεγαλύτερο ποσοστό την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς. Επομένως, η δημιουργία ενός εμπλουτισμένου μαθησιακού χώρου συμβάλει στην ανάπτυξη και την προώθηση ευρύτερων στάσεων μάθησης όπως η περιέργεια, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η επιμονή, η επιθυμία για πειραματισμό, η εποικοδομητική επιδεκτικότητα στο λάθος, το ρίσκο, την αποτυχία και την κριτική. Το παιχνίδι λοιπόν, αποτελεί μία έμπρακτη ικανοποίηση καθώς και μία αναπτυξιακή υπόθεση με την ουσιαστική έννοια του όρου (Craig & Bacum, 2002).

2.5.1 Η μάθηση και οι βασικές της θεωρίες

Πληθώρα μελετητών που υπάγονται σε διαφορετικές ψυχολογικές σχολές έχουν αναπτύξει διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την μάθηση επιχειρώντας να την κατανοήσουν και να την αντιμετωπίσουν ως ένα πολύπλευρο και πολυδιάστατο ζήτημα για την εκπαίδευση και την παιδεία. Ως μάθηση ορίζεται η επανάληψη μίας πράξης-αντίδρασης έπειτα από θετική ενίσχυση βασιζόμενη στην θεωρία της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης του Skinner. Ωστόσο, ο Bandura ορίζει την μάθηση ως μία διαδικασία παρατήρησης και μίμησης προτύπων της συμπεριφοράς των άλλων (Shaffer, 2004). Σύμφωνα με τον Φλουρή (2006) ως μάθηση θεωρείται «η διαδικασία που υποβοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση να μη χρειαστεί να επαναληφθεί σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση».

Οι αντιπροσωπευτικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις διακρίνονται στις Συμπεριφοριστικές στις Γνωστικές, στις Κοινωνικογνωστικές, στις Κοινωνικό-πολιτισμικές και στις Κονστρουκτιβιστικές μέσω των οποίων μπόρεσε να διαμορφωθεί, να οριοθετηθεί αλλά και να κατανοηθεί εκτενέστερα το φαινόμενο της μάθησης (Ελληνιάδου και συν.,2008).

Οι Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις

Ο Συμπεριφορισμός (behaviourism) αναπτύχθηκε στις αρχές του 20 αιώνα με βασικότερους εκπροσώπους του τον I. Pavlov, τον J. Watson και τον B. F. Skinner. Βασική θέση του συμπεριφορισμού σύμφωνα με την Ελληνιάδου, την Κλεφτάκη και τον Μπαλκίτζα (2008), αποτελεί η διαπίστωση ότι η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς. Κατά τον Shaffer (2004), κατά την γέννηση του ο άνθρωπος είναι σαν έναν «tabula rasa» (άγραφος πίνακας). Το άτομο γεννιέται σαν ένα άδειο πνεύμα χωρίς έμφυτες τάσεις, στο οποίο καταγράφονται και εντυπώνονται οι εμπειρίες και τα ερεθίσματα που θα λάβει. Επομένως το άτομο επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον ώστε οδηγείται στη γνώση (Shaffer, 2004). Η Συμπεριφοριστική προσέγγιση βασίζεται στη θεώρηση πως η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης, η οποία διαμορφώνεται από τις εξωτερικές συνδέσεις ερεθισμάτων και αντιδράσεων (E-A). Βασικό αξίωμα αυτής της σχολής

αποτελεί η συμπεριφορά των ατόμων η οποία διαμορφώνεται και οριοθετείται από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Ελληνιάδου και συν., 2008). Επικρατέστερες θεωρίες του Συμπεριφορισμού αποτελούν:

1. η Κλασική Εξαρτημένη Μάθηση με εκπρόσωπο τον I. Pavlov και τον J. Watson
2. η Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση με κύριο εκπρόσωπο τον B.F. Skinner.

Αναλυτικότερα, η θεωρία της Κλασικής Εξαρτημένης Μάθησης υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μαθαίνεται ή δεν μαθαίνεται, μηχανιστικά δηλαδή αντανακλαστικά με τη σύνδεση ή αποσύνδεση της από το ερέθισμα που την προκαλεί. Ο Ρώσος φυσιολόγος I. Pavlov διεξήγαγε αρκετά πειράματα με ζώα με στόχο την τεκμηρίωση της θεωρίας του. Βασικότερο όλων των πειραμάτων αποτέλεσε το πείραμα με το σκύλο (Ελληνιάδου και συν., 2008). Συγκεκριμένα κατά την διάρκεια του πειράματος όταν ο σκύλος βλέπει την τροφή του (φυσικό ερέθισμα) αυτόματα εκκρίνει σάλιο (φυσική αντίδραση). Εάν κάθε φορά που του δίνεται τροφή ακούγεται ταυτόχρονα ο ήχος ενός κουδουνιού (εξαρτημένο ερέθισμα) έπειτα από ορισμένες επαναλήψεις αυτής της διαδικασίας, ο σκύλος μαθαίνει να εκκρίνει σάλιο ακούγοντας απλά τον ήχο του κουδουνιού (εξαρτημένη αντίδραση) χωρίς να του παρέχεται τροφή. Μέσω αυτού ο σκύλος καταφέρνει να μάθει να εκδηλώνει μια παλιά συμπεριφορά (έκκριση σάλιου) σε ένα νέο ερέθισμα.

Η κλασική εξαρτημένη μάθηση χαρακτηρίζεται ως παθητική χωρίς συμμετοχή των ενσυνείδητων διεργασιών εστιάζοντας κυρίως στο ερέθισμα παρά στην αντίδραση. (Ελληνιάδου και συν., 2008). Ένας ακόμη υποστηρικτής αυτής της θεωρίας αποτέλεσε ο Αμερικανός ψυχολόγος J. Watson εκφράζοντας την άποψη πως η συμπεριφορά, τα συναισθήματα και οι φόβοι των παιδιών είναι επίκτητα δηλαδή μαθαίνονται και εκδηλώνονται μέσα από τη μάθηση. Στοχεύοντας στην τεκμηρίωση αυτής της θεωρίας έκανε ένα πείραμα στο οποίο περιλαμβανόταν ένα λευκός αρουραίος και ένα εννιάχρονο παιδί ονομαζόμενο Albert. Όταν δόθηκε η ευκαιρία στον Albert να παίξει με τον αρουραίο φανερώθηκε ότι μπορούσε να αγγίζει και να παίζει μαζί του χωρίς να βιώνει αισθήματα φόβου. Έπειτα από δυο (2) μήνες, ο πειραματιστής αποπειράθηκε να ενσταλάξει μία αντίδραση φόβου, έτσι πλέον κάθε φορά που το παιδί άγγιζε τον αρουραίο ο ίδιος το πλησίαζε από πίσω του και βροντούσε δυνατά μια ράβδο με ένα σφυρί. Εν κατακλείδι, έπειτα από κάποιες επαναλήψεις το παιδί συνέδεσε τον αρουραίο με τον έντονο θόρυβο με αποτέλεσμα

να φοβάται να το αγγίξει ή να έρθει σε επαφή με αυτό. Συμπέρασμα του προαναφερόμενου πειράματος ήταν η ένδειξη πως ο φόβος είναι κάτι το επίκτητο. Ο Αμερικάνος ψυχολόγος B. F. Skinner αποτέλεσε και αυτός ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους του Συμπεριφορισμού διαφοροποιώντας όμως τη θέση του σχετικά με την κλασική εξαρτημένη μάθηση, αναπτύσσοντας και εισάγοντας την δική του θεωρία ονομαζόμενη Συντελεστική Εξαρτημένη Μάθηση(Ριζοσπαστικός Συμπεριφορισμός) (Shaffer, 2004).

Η διαφοροποίηση του συμπεριφοριστή B. F. Skinner σε σχέση με τους υποστηρικτές της κλασικής εξαρτημένης μάθησης έγκειται στο γεγονός ότι στην συντελεστική μάθηση η συμπεριφορά δεν θα πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο ανεξάρτητο ερέθισμα αλλά να θεωρείται ως αποτέλεσμα εσωτερικών επενεργειών του ανθρώπινου οργανισμού (Τριλιανός και συν., 2003). Επομένως ο B. F. Skinner υποστήριζε ότι εάν η ανθρώπινη συμπεριφορά μελετηθεί μέσα από το σχήμα Ερέθισμα- Αντίδραση- Συνέπειες καθίσταται εφικτή η πρόβλεψη των αντιδράσεων άρα και ο έλεγχος στις συμπεριφορές των ατόμων. Με βάση το συντελεστικό μοντέλο μάθησης διακρίνονται δύο μορφές συμπεριφοράς σε κάθε ζωντανό οργανισμό, η αντανακλαστική συμπεριφορά που αποτελεί την άμεση αντίδραση σε διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος καθώς και η συντελεστική συμπεριφορά η οποία δεν έχει άμεση σχέση με τα ερεθίσματα αλλά επιδρά στο εξωτερικό περιβάλλον (Ελληνιάδου και συν., 2008).

Η έννοια της ενίσχυσης έπαιξε ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο, καθώς όπως υποστήριζε και ο B. F. Skinner τα ζώα αλλά και οι άνθρωποι επαναλαμβάνουν πράξεις οι οποίες έχουν ευνοϊκή έκβαση και αποστασιοποιούνται από εκείνες που προκαλούν μη ευνοϊκά αποτελέσματα (Shaffer, 2004). Σύμφωνα με τους Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίτζα (2008), οι ενισχυτές είναι ερεθίσματα που αυξάνουν ή μειώνουν την πιθανότητα επανάληψης μίας συμπεριφοράς και ορίζονται από την επίδραση τους, επομένως, όταν επιβάλλονται αρνητικοί ενισχυτές το αποτέλεσμα είναι η θετική τιμωρία ενώ όταν καταργούνται η θετική ενίσχυση. Οι ενισχυτές διακρίνονται σε πέντε (5) μορφές οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Θετική ενίσχυση: Αποτελεί το ερέθισμα που αυξάνει την πιθανότητα να επανεμφανιστεί μία συμπεριφορά, παραδείγματος χάριν ο μαθητής γραφεί

υψηλή βαθμολογία σε κάποιο διαγώνισμα και επιβραβεύεται από τον δάσκαλο του γι' αυτό.

- Αρνητική ενίσχυση: Αποτελεί το κίνητρο, το οποίο εάν απομακρυνθεί αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί μία αντίδραση. Επομένως, σχετίζεται με την απαλλαγή από τις δυσάρεστες επιπτώσεις μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς.
- Άμεση τιμωρία: Αποτελεί την προσθήκη ενός δυσάρεστου γεγονότος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, παραδείγματος χάριν το παιδί κάνει φασαρία στην τάξη και ο δάσκαλος τον τιμωρεί.
- Έμμεση τιμωρία: Αποτελεί την απομάκρυνση ενός ευχάριστου ερεθίσματος μετά την εμφάνιση της συμπεριφοράς, παραδείγματος χάριν ο δάσκαλος δεν επιτρέπει στο παιδί να βγει έξω στο διάλειμμα καθώς έκανε έντονη φασαρία μέσα στην τάξη.
- Απόσβεση: Πραγματοποιείται όταν μία συμπεριφορά δεν ενισχύεται αλλά ούτε και τιμωρείται με αποτέλεσμα την διακοπή της, παραδείγματος χάριν ο μαθητής συμμετέχει μέσα στην τάξη ο δάσκαλος όμως ούτε την επιβραβεύει ούτε την τιμωρεί με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται και να σταματήσει να συμμετέχει.

(Ελληνιάδου και συν., 2008)

Εν κατακλείδι, κεντρικός άξονας,, των απόψεων του Skinner αποτέλεσε η θέση ότι εάν συγκεκριμένη αντίδραση ακολουθείται από κάποιο σχετικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Εάν αντίθετα, μια συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά-σιγά να εκδηλώνεται και σύμφωνα και με τα προαναφερόμενα γίνεται απόσβεση της. Επομένως, για να μπορέσει να έχει κάποιο αποτέλεσμα η ενίσχυση θα πρέπει να είναι άμεση και να έχει διερευνηθεί από τον εκπαιδευτή ποια θα είναι κάθε φορά η καταλληλότερη ενίσχυση για το κάθε παιδί (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

Η Κοινωνικό- Γνωστική Προσέγγιση

Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Shaffer, 2004), έχει τις ρίζες της στον συμπεριφορισμό τον υπερβαίνει όμως καθώς ένταξε στο αντικείμενο εξέτασης πεποιθήσεις και προσδοκίες του παιδιού, τις οποίες αποκλείει ως αντικείμενα εξέτασης ο συμπεριφορισμός. Εκπρόσωπος και ιδρυτής αυτού του μοντέλου

αποτελέσει ο Albert Bandura, ερμηνεύοντας ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορών άλλων ατόμων καθώς και από την μίμηση προτύπων. Σύμφωνα επομένως με αυτό το μοντέλο αντί η μάθηση να θεωρείται αποτέλεσμα δοκιμής ή αποτυχίας όπως συμβαίνει στη θεωρία της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, εκλαμβάνεται σαν μία διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω παρατήρησης και μοντελοποίησης των συμπεριφορών των άλλων με βάση πρότυπα συμπεριφοράς. Βασικός άξονας αυτής της θεώρησης είναι ότι το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων- προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Ο Albert Bandura διαχώρισε την θεώρηση του αυτή σε τέσσερα (4) στάδια:

1. Στο πρώτο στάδιο το παιδί (παρατηρητής) θα πρέπει να προσέξει και να κατανοήσει τα βασικότερα στοιχεία της συμπεριφοράς του προτύπου.
2. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί (παρατηρητής) θα πρέπει να μπορέσει να ανακαλέσει στη μνήμη του, την συμπεριφορά του προτύπου που εστίασε.
3. Στο τρίτο στάδιο το παιδί (παρατηρητής) θα πρέπει να αναπαραγάγει την συμπεριφορά του προτύπου με ακρίβεια και σαφήνεια.
4. Στο τέταρτο στάδιο το παιδί (παρατηρητής) θα πρέπει να έχει το ανάλογο κίνητρο έτσι ώστε να μάθει και να συμπεριλάβει αυτή την συμπεριφορά και στην δική του κοσμοθεωρία (Feldman. 2011).

Κατά τον Shaffer (2004), η θεωρία της μάθησης μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων αποτελεί μία ενεργητική, γνωστική μορφή μάθησης η οποία δίνει την ευκαιρία στα μικρά παιδιά να μάθουν σύντομα αρκετές νέες αντιδράσεις είτε επιθυμητές είτε ανεπιθύμητες.

Η Γνωστική Προσέγγιση

Η γνωστική προσέγγιση επικεντρώνεται στις διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο, να μαθαίνει, να κατανοεί αλλά και να σκέφτεται για τον κόσμο γύρω του. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης προσπαθούν να κατανοήσουν πως τα παιδιά και οι ενήλικες επεξεργάζονται το υλικό των πληροφοριών καθώς και με ποιόν τρόπο οι νοητικές τους διεργασίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Επιπλέον γίνεται προσπάθεια να μάθουν ανάλογα με τα αναπτυσσόμενα στάδια του ατόμου «πως μεταβάλλονται οι

γνωστικές τους ικανότητες καθώς και το βαθμό στον οποίο η γνωστική ανάπτυξη συνεπάγεται ποιοτική και ποσοτική αύξηση στις νοητικές ικανότητες και τον τρόπο με τον οποίο οι ποικίλες γνωστικές ικανότητες συνδέονται μεταξύ τους» (Feldman, 2011: 51,52). Βασικό θεώρημα της γνωστικής προσέγγισης αποτέλεσε η γνωστικό-αναπτυξιακή θεωρία με ιδρυτή τον J. Piaget. Ο Ελβετός επιστημολόγος (1896-1980), επηρέασε και συνείσφερε αρκετά στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των παιδιών. Υποστήριξε ότι όλοι οι άνθρωποι περνούν από μία καθολική ακολουθία σταδίων νοητικής ανάπτυξης, όπου στο κάθε στάδιο τροποποιείται η ποσότητα των πληροφοριών, η ποιότητα των γνώσεων καθώς και η κατανόηση αυτών (Feldman, 2011).

Σύμφωνα με τον Shaffer (2004), ως γνωστικό σχήμα ορίζεται ένα οργανωμένο σχέδιο σκέψης, το οποίο χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται σε ορισμένες απαιτήσεις ή να εξηγεί κάποιες από της εμπειρικές του πλευρές. Ο Feldman (2011), κάνει αναφορά στα σημαντικότερα στοιχεία της γνωστικό-αναπτυξιακή θεωρίας, τονίζοντας ότι η ανθρώπινη σκέψη είναι οργανωμένη σε σχήματα, δηλαδή νοητικές δομές οι οποίες αντιπροσωπεύουν μεμονωμένες μορφές συμπεριφοράς και δράσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού, ένα παιδί τριών (3) ετών επιμένει πως ο ήλιος είναι ζωντανός καθώς ανεβαίνει το πρωί και κατεβαίνει το βράδυ, επομένως το παιδί λειτουργεί χρησιμοποιώντας ένα απλό γνωστικό σχήμα σύμφωνα με το οποίο τα πράγματα που κινούνται είναι ζωντανά. Τα πρώιμα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνονται κατά την νηπιακή ηλικία αν και είναι απλά, επιτρέπουν στα νήπια να χειριστούν, να χρησιμοποιήσουν διάφορα παιχνίδια καθώς και να αποκτήσουν γνώση γύρω από το περιβάλλον τους (Shaffer, 2004). Ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει πως ο Piaget διατύπωσε πως η ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών για τον κόσμο μπορεί να ερμηνευθεί βασισμένη σε δύο (2) αρχές:

1. Η αρχή της Αφομοίωσης, είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις νέες εμπειρίες με τα πρότυπα του κόσμου που ήδη έχουν καθώς και τα γνωστικά σχήματα που έχουν αποκτήσει.
2. Η αρχή της Συμμόρφωσης, αποτελεί το συμπλήρωμα της αφομοίωσης, είναι δηλαδή η διαδικασία τροποποίησης των ήδη υπάρχον δομών, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν τις νέες εμπειρίες.

Για την επίτευξη της γνωστικής ανάπτυξης επομένως είναι απαραίτητη η παράλληλη και ταυτόχρονη λειτουργία της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης (Feldman, 2011). Εάν και αυτές οι δύο (2) αρχές διακρίθηκαν από τον Piaget, ο ίδιος υποστήριξε ότι σε συνδυασμό και με άμεση συνεργασία μεταξύ τους προάγεται η γνωστική ανάπτυξη.

Η Κοινωνικό-πολιτισμική Θεωρία

Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία με κύριο ιδρυτή τον Lev Vygotsky, βασίστηκε πάνω στη γνωστική προσέγγιση διαφοροποιώντας όμως τη θέση της σε αρκετά σημεία. Ο Ρώσος ψυχολόγος υποστήριξε μια κοινωνικό-κεντρική θεώρηση της ανάπτυξης, με βάση την οποία τονίζεται ο ρόλος που παίζουν οι κοινωνικό-πολιτισμικοί παράγοντες στη γένεση της γνώσης και την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Επομένως η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από τις κοινωνικό-πολιτισμικές περιστάσεις (Ελληνιάδου και συν., 2008). Κατά τον Feldman (2011), με το θεώρημα του Vygotsky εγκαθιδρύθηκε η άποψη ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο καθώς συναναστρέφονται με τους ενήλικους και συνομήλικους τους για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων. Μέσω διαφόρων παιχνιδιών και της συνεργασίας τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν το τι είναι σημαντικό στην κοινωνία (Feldman, 2011). Επιπρόσθετα ο Shaffer (2004), αναφέρει ότι αρκετές σημαντικές ανακαλύψεις που κάνουν τα παιδιά γίνονται στα πλαίσια συνεργατικών διαλόγων (συνεργατική μάθηση) παραδείγματος χάριν, ένας έμπειρος εκπαιδευτής εξηγεί και δίνει οδηγίες σχετικά με μία δραστηριότητα σε έναν αρχάριο μαθητή ο οποίος κάνει προσπάθειες να κατανοήσει τις οδηγίες του εκπαιδευτή με αποτέλεσμα στο τέλος να εσωτερικεύει την πληροφορία και να την χρησιμοποιεί για να καθοδηγήσει αναλόγως την δική του εκτέλεση στην πράξη (Shaffer, 2004). Εν κατακλείδι ο Vygotsky τόνισε ότι η προσοχή των παιδιών θα πρέπει να καθοδηγείται από το κοινωνικό πλαίσιο και πάνω σε συγκεκριμένες θεματολογίες ώστε να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Feldman, 2011).

Η Κονστρουκτιβιστική Προσέγγιση

Η Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση ή αλλιώς Εποικοδομισμός, ή Δομητισμός, είναι μια επιστημολογική θεωρία που ασχολείται με τη φύση της μάθησης καθώς και με το πώς σχηματίζεται και μετασχηματίζεται στο νου η κατανόηση της πραγματικότητας. Η Εποικοδομητική προσέγγιση υποστηρίζει πως οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν και να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση τους. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, όλη η γνώση κατασκευάζεται ως αποτέλεσμα γνωστικών διεργασιών μέσα στο νου του ανθρώπου. Οι μαθητές κατασκευάζουν τα νοήματα στην πορεία της μάθησης έτσι η γνώση οικοδομείται με βάση τις αναπαραστάσεις και την εμπειρία (Ελληνιάδου και συν., 2008). Σύμφωνα με την Ελληνιάδου, την Κλεφτάκη και τον Μπαλκίτζα (2008 : 60), οι βασικές αρχές της κατασκευαστικής-κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης είναι οι ακόλουθες:

1. Η γνώση κατασκευάζεται, δεν μεταδίδεται.
2. Η προϋπάρχουσα γνώση επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης.
3. Η αρχική κατανόηση είναι τοπική, όχι καθολική.
4. Η κατασκευή χρήσιμων δομών γνώσης απαιτεί προσπάθεια και σκόπιμη δραστηριότητα.

Το έργο του Piaget (Δομικός Εποικοδομισμός) έχει εμπλουτίσει και συμβάλλει στις Κονστρουκτιβιστικές θεωρίες για τη μάθηση. Θεμελιώδη αξίωμα αυτού του θεωρήματος αποτέλεσε το γεγονός ότι το παιδί κατασκευάζει την γνώση και την πραγματικότητα βασιζόμενο στην εμπειρία. Κατά την διάρκεια αυτής της ενεργητικής διαδικασίας οι νέες προσλαμβάνουσες πληροφορίες χαρτογραφούνται πάνω σε αναπτυσσόμενα σχήματα δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο εννοιολογικές συνδέσεις και επαφές. Σε αντιδιαστολή, ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός, με κύριο ιδρυτή τον Vygotsky διαφοροποιείται από τον Δομικό δίνοντας έμφαση στις κοινωνικό-πολιτισμικές επιρροές στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού (Αυγητίδου,2001). Εκθέτοντας τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν ασχοληθεί με την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού στην πορεία του υποκεφαλαίου θα διερευνηθεί με ιδιαίτερη μνεία η παιδαγωγική-εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού καθώς και η πορεία του στην Ελληνική εκπαίδευση.

2.5.2 Η σημασία του παιχνιδιού στην διαδικασία της μάθησης

Στην διάρκεια της προσχολικής ηλικίας κάθε πλευρά της ανάπτυξης του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί μέσα από το παιχνίδι. Το άθυρμα αποτελεί ένα μοναδικό και παγκόσμιο μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να βιώσουν τον πραγματικό κόσμο αλλά και να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τις δεξιότητες τους (Craig & Baucum, 2002). Σύμφωνα με τον Κάππα (2005), το παιχνίδι είναι μια έμφυτη ανάγκη για την σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού, επομένως εάν αυτό δεν περιλαμβάνεται στη ζωή του, είναι αρκετά πιθανό να υφίστανται ζητήματα σωματικής ή ψυχικής φύσεως στην υγεία του. Επιπλέον ο Γερμανός (2004), αναφέρει πως το παιχνίδι αποτελεί μία διαδικασία όπου ενεργοποιεί ολόπλευρα την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την εντάσσει σε ένα πλαίσιο ώστε να φτάσει στην ωρίμανση. Ο χαρακτηρισμός του παιχνιδιού ως εργασία της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τους G. Craig και D. Baucum (2002), έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από το άθυρμα προωθείται η ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με τις αντιληπτικές, τις αισθητηριακές και τις νοητικές τους ικανότητες τους καθώς επίσης και των σωματικών τους δεξιοτήτων. Συμπληρωματικά, η Αυγητίδου (2001), τονίζει και αυτή την αξία του παιχνιδιού ως μέσο μάθησης, υποστηρίζοντας πως το άθυρμα συμβάλει στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς με την χρήση αυτού, εξελίσσεται η γνωστική ανάπτυξη, οι ικανότητες γραφής και ανάγνωσης, οι δημιουργικές-κινητικές δεξιότητες καθώς και η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του. Σύμφωνα με την Δαφέρμου, την Κουλούρη και την Μπασαγιάννη, για να μπορέσουν με επιτυχία τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται για τους εαυτούς τους, να επιλύουν προβλήματα αλλά και να συνυπάρχουν με τους άλλους θα πρέπει να καταφέρουν να εξερευνήσουν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύσουν προβλήματα που διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη ζωή τους και να καλλιεργήσουν ένα πνεύμα συνεργασίας μαζί με τους συνομήλικους τους σχετικά με την ολοκλήρωση εργασιών. Όλα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από την διαδικασία του παιχνιδιού των παιδιών. Επομένως, γίνεται φανερό η αναγκαιότητα του παιχνιδιού στην μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία καθώς μέσα από αυτό το παιδί:

1. Αξιοποιεί και επενδύει την ενέργεια του καθώς το παιχνίδι αποτελεί μία φυσική δραστηριότητα.
2. Αναπτύσσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

3. Μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τους φόβους του.
4. Αναπτύσσει μία θετική στάση απέναντι στη μάθηση.
5. Αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες.
6. Κατανοεί βαθύτερα τον κοινωνικό κόσμο

(Βруниώτη και συν., 2008).

Ο Γερμανός (2004), αναφέρει πως αρκετοί αξιολογημένοι ερευνητές όπως ο J. Piaget και ο L. Vygotsky παρά τις μεταξύ τους διαφορές υποστήριξαν πως το παιχνίδι έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης και μπορεί να χαρακτηριστεί ως φυσικό παιδαγωγικό μέσο. Αναλυτικότερα μέσα από το έργο του Piaget γίνεται φανερό ότι «το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών γύρω από τον εξωτερικό κόσμο και ενσωμάτωσης τους στο σχήμα της τρέχουσας κατανόησης του ατόμου, το οποίο έχει ήδη αναπτυχθεί μέσα από προηγούμενες εμπειρίες» (Αυγητίδου, 2001: 303). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2001), ο Piaget διέκρινε τρεις (3) βασικές μορφές παιχνιδιού, το παιχνίδι άσκησης, το συμβολικό ή φανταστικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες, αυτά τα είδη λοιπόν τα αντιστοίχισε με τρεις βασικές βαθμίδες ανάπτυξης της νοημοσύνης. Η Αυγητίδου (2001), τονίζει την σημαντικότητα της θεωρίας του Piaget σχετικά με τις ηλικίες και τα στάδια καθώς αυτή, χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης αναφορικά με το είδος των μαθησιακών εμπειριών για τις οποίες είναι προετοιμασμένα τα παιδιά, καταλήγοντας σε έννοιες όπως η αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική, στην οποία ο ρόλος των εκπαιδευόμενων έγκειται στο να παρατηρούν τις δραστηριότητες και τα γνωστικά ενδιαφέροντα του παιδιού ώστε να ενημερώνουν και να τροποποιούν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον βασιζόμενη στη πιαζιστική θεωρία, η Αυγητίδου (2001), επεξηγεί ότι το παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη διαδικασία της αφομοίωσης και λιγότερο στη λειτουργία της συμμόρφωσης συμπεραίνοντας πως δεν μπορεί να θεωρηθεί όμοιο με τη μάθηση αλλά μπορεί να την διευκολύνει εφόσον το παιδί εκτεθεί σε νέες εμπειρίες.

Σε αντιδιαστολή με το έργο του Piaget, ο Vygotsky αναπτύσσοντας την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία υποστήριξε πως το παιδί δεν μαθαίνει μόνο αφομοιώνοντας τα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα αλλά και επιδρώντας και αντιδρώντας σε αυτά, ώστε να αναδειχθεί η έκταση και η ικανότητα αλλαγής των πολιτισμικών εργαλείων του με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες του και τον βαθμό ανάπτυξης του (Καρακατσάνη, 2008). Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το

παιχνίδι για τον Vygotsky θεωρείτο ως κορυφαία μορφή της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία και όχι ως κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας. Ο Ρώσος ψυχολόγος υποστήριξε ότι όλες οι μορφές παιχνιδιού περιλαμβάνουν στοιχεία φαντασίας και διέπονται από κανόνες. Η Γουργιώτου (2010), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατά την διάρκεια μίας φανταστικής δημιουργίας ενός παιδιού μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι ,πραγματοποιείται μία μετάβαση η οποία διευκολύνει το παιδί στο να κατανοήσει τα σύμβολα, τα αντικείμενα καθώς και τις πράξεις που αναπαριστούν. Εάν το παιχνίδι αναγνωριστεί ως μία «εργασία» και «φυσική προδιάθεση» των παιδιών, παρέχει ευκαιρίες εξάσκησης, αναπαράστασης και εσωτερίκευσης της γλώσσας καθώς και άλλων αναπτυξιακών λειτουργιών οι οποίες αποτελούν κομμάτι της βιολογικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Επομένως με βάση το θεώρημα του L. Vygotsky το παιχνίδι εμπεριέχει κοινωνικό-πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες και αποτελεί για τα παιδιά ισχυρό κίνητρο μάθησης.

Αναφορικά με τις μορφές παιχνιδιού η Αυγητίδου (2001), επισημαίνει ότι ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο συμβολισμό μέσα στα παιχνίδια σε αντίθεση με τον Piaget, ο οποίος επικεντρώθηκε κυρίως στην ανάπτυξη των λογικών μορφών της σκέψης και της γνώσης, θεωρώντας το συμβολικό παιχνίδι ως ένδειξη της εγωκεντρικότητας του παιδιού. Κατά την Καρακατσάνη (2008), στις αρχές του 19 αιώνα έγινε προσπάθεια θεμελίωσης του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου, πιο συγκεκριμένα στα μέσα της δεκαετίας του 1960 το παιχνίδι συνδέθηκε άμεσα με το θέμα της μάθησης συναρτώμενο όμως και με την ανάδειξη της αξίας της προσχολικής βαθμίδας. Το παιχνίδι επομένως διεισδύει και εδραιώνεται σε δημόσια εκπαιδευτικά πλαίσια δηλαδή στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η αντιμετώπιση του από την κοινωνία τροποποιείται, καθώς πλέον αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές του διαστάσεις. Την ίδια περίοδο (19αίωνας), έπειτα από την θεσμοθέτηση της προσχολικής εκπαιδευτικής βαθμίδας καθιερώνεται και εδραιώνεται και η χρήση του παιχνιδιού ως αντικειμένου. Ο Froebel, ανάδειξε την σημασία της παιδαγωγικής χρήσης της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας, επινοώντας και το πρώτο παιδαγωγικό υλικό ονομαζόμενο «Τα Δώρα» καθώς και τις Φρεβελιανές εργασίες ο οποίες αφορούσαν την ζωγραφική, την πλαστική και το κέντημα. Η M. Montessori, βασιζόμενη στην διδακτική της αντίληψη θεωρούσε ως εκπαιδευτικό υλικό τα μέσα του παιχνιδιού τα οποία προωθούν σκοπούς μάθησης, εμπεριέχουν τον έλεγχο του λάθους και είναι απλά για το παιδί. Ευνοούσε τις

δραστηριότητες και τα παιχνίδια κατασκευών αμφισβητώντας όμως το φανταστικό και δραματικό παιχνίδι. Επιπλέον, θεωρούσε πολυσήμαντη την εκτέλεση οργανωμένων δραστηριοτήτων οι οποίες δίνουν την αίσθηση στο παιδί ότι εργάζεται και ότι δημιουργεί κάτι με ένα συγκεκριμένο σκοπό.

Ο O. Decroly, προήγαγε και αυτός με την σειρά του την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας διότι μέσα από τα παιχνίδια αγωγής αναπτύσσεται η ενεργητικότητα του παιδιού καθώς του παρέχονται δυνατότητες και ευκαιρίες για ατομική εργασία αλλά ικανοποιείται και η φυσική του τάση για παιχνίδι. Γενικότερα, σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2008), ο όρος εκπαιδευτικό παιχνίδι εκφράζεται με διχογνωμία, ορισμένοι ειδικοί θεωρούν ότι οτιδήποτε με το οποίο παίζει ένα παιδί είναι εκπαιδευτικό ενώ άλλοι θεωρούν πως εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να χαρακτηριστούν μόνο όσα έχουν σχεδιαστεί για να καλλιεργούν ειδικές ικανότητες και δεξιότητες.

Ο Γερμανός (2004), διαχωρίζει την λειτουργία του παιχνιδιού σε δυο (2) επίπεδα, πρώτον στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης καθώς η εν δυνάμει παιδαγωγική του αξία μπορεί να το αναδείξει είτε ως μέσο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών ή μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών είτε ως όργανο επίλυσης διαφόρων συγκρούσεων και δυσκολιών στην συνεργατική σχέση μεταξύ των παιδιών. Δεύτερον, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας διότι, έχοντας ενεργοποιήσει πολυδιάστατα μία παιδαγωγική προσωπικότητα το παιχνίδι καθίσταται δυνατόν να αξιοποιηθεί στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην ανάπτυξη μίας δημιουργικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα ο Κάππας (2005), τονίζει και αυτός με την σειρά του την αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού προσδίδοντας στο παιχνίδι τους ακόλουθους τέσσερις (4) ρόλους :

1. Το παιχνίδι ψυχαγωγεί το παιδί καθώς γι' αυτό αποτελεί μία ανάγκη για διασκέδαση και ευθυμία. Εάν το παιδί στερηθεί και δεν ικανοποιήσει αυτή του την ανάγκη είναι πιθανόν να οικοδομηθεί ένας αποστειρωμένος και άκαμπτος χαρακτήρας. Η εργασία και το παιχνίδι θα πρέπει να έχουν μία ισορροπία μεταξύ τους και μία διαδοχή την οποία θα την ορίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.
2. Το παιχνίδι αναπτύσσει το παιδί. Λαμβάνοντας υπ' όψιν κυρίως τα σωματικά παιχνίδια, γίνεται φανερό πως αυτά έχουν συμβάλλει αρκετά στο να δίνουν

ζωντάνια και ευκινησία στα παιδιά. Ένα παιδί το οποίο μεγαλώνει στην εξοχή σε ένα μέρος όπου μπορεί να κάνει διάφορες δραστηριότητες είναι περιττό να του προταθούν παιχνίδια καθώς έχει πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες για σωματικές δραστηριοποιήσεις. Σε αντιδιαστολή με ένα παιδί το οποίο μεγαλώνει στην πόλη όπου υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολία για «ελευθερία κινήσεων» έχοντας σαν μόνη διέξοδο , τεχνητά την γυμναστική και φυσικά την επιλογή προσαρμοσμένων παιχνιδιών από την παιδαγωγό.

3. Το παιχνίδι διδάσκει το παιδί. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των πνευματικών παιχνιδιών, όταν το παιδί μάθει την αλφάβητο θα επιθυμεί να παίζει με γράμματα αντιστοίχως και με τους αριθμούς. Υπάρχουν αναρίθμητα παιχνίδια που τα οποία εξασκούν και οδηγούν την σκέψη των παιδιών.
4. Το παιχνίδι μορφώνει το παιδί. Μέσα από αυτό είναι εφικτό να αναδειχθούν προτερήματα, παραδείγματος χάριν ένα παιδί δειλό παρασυρόμενο από τους συνομήλικους του θα τολμήσει, σε ένα νήπιο αρκετά διστακτικό θα επιλεχτούν παιχνίδια που θα απαιτούν γρηγοράδα και αποφασιστικότητα.

Η Γκλιάου (2005), βασιζόμενη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο του 2003, αναφέρει πως το παιδί μέσα από το παιχνίδι ανακαλύπτει, πειραματίζεται, οικοδομεί ιδέες και σκέψεις, σταθεροποιεί έννοιες, ανακαλύπτει τις ιδιότητες των υλικών και των αντικειμένων. Ακόμη αξιολογεί τις ανακαλύψεις του και βρίσκει το νόημα και την χρησιμότητα των διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν την κοινωνία. Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι το παιδί εξασκεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, διευρύνει τις εμπειρίες του, μαθαίνει και αξιοποιεί τα λάθη του χωρίς το αίσθημα αποτυχίας, έρχεται αντιμέτωπος με τους φόβους του, ελαττώνει τα άγχη του και κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και τους γύρω του. Σύμφωνα με την Γουργιώτου (2010), η χρήση του παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης προσδίδει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα προγράμματος, εν τούτοις έρευνες έχουν αποδείξει ότι σε αρκετά νηπιαγωγεία το παιχνίδι χρησιμοποιείται με μοναδικό σκοπό την εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας προδίδοντας βαρύτητα στην εξάσκηση ικανοτήτων και επαναλήψεων γεγονότων, υστερώντας στο να παρέχετε η ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες αφηρημένης σκέψης.

Κατά τον Βρυνιώτη, τον Κυρίδη, τον Σιβροπούλου- Θεοδοσίου, τον Χρυσ αφίδη (2008), το παιγνίδι για τα μικρά παιδιά είναι η εργασία αλλά και ο δρόμος που τα οδηγεί στη μάθηση. Έρευνα (η οποία αναφέρετε από τους Βρυνιώτη, Κυρίδη, Σιβροπούλου- Θεοδοσίου και Χρυσ αφίδη, 2008), σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών και του εγκεφάλου έδειξε πως τα παιδιά κατανοούν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους μέσα από ενεργητικές διαδικασίες και μία από τις αποτελεσματικότερες διαδικασίες κατανόησης του κόσμου αποτέλεσε το παιγνίδι. Ακόμη μέσα από το παιγνίδι αναπτύσσεται και η συμβολική σκέψη του παιδιού καθώς όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα των παιγνιδιών τόσο τα παιγνίδια διαμορφώνουν συμβολικό χαρακτήρα και βοηθούν το παιδί να εξελίξει την συμβολική του σκέψη. Ένα ζητούμενο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελεί η δυσκολία συγκέντρωσης στους σχετικά με αυτά που εκτελούν καθώς και η εύρεση εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Έτσι μέσα από την ευχάριστη δραστηριότητα του παιγνιδιού το παιδί αποκτά ευέλικτη σκέψη και αναπτύσσει τα δημιουργικά του εσωτερικά στοιχεία.

Συνοψίζοντας, το παιχνίδι επηρεάζει θετικά την κοινωνική, ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, κρίνεται πολύ σημαντικός ο ρόλος των σημαντικών άλλων, όπως των γονέων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καθοδηγήσουν τα παιδιά και τα νήπια και να τους προτρέψουν να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία του παιχνιδιού (Γερμανός, 2004).

2.6 Το παιχνίδι ανάμεσα στα δύο φύλα

Η Μαραγκουδάκη (1993), αναφέρει πως κατά τη φοίτησή των παιδιών στο νηπιαγωγείο έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια φέρουν πιο πολλές σεξιστικές αντιλήψεις σε σχέση με τα κορίτσια και ακολουθούν συμπεριφορές που θεωρούνται περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές για το φύλο τους. Πιθανή αιτία αυτού, είναι η έντονη αντίδραση και αποδοκιμασία που δέχονται από τους γονείς όταν υιοθετούν συμπεριφορές κοινωνικά αντίθετες με το φύλο τους. Τα παιδιά γνωρίζουν το φύλο τους και το φύλο των άλλων, κατηγοριοποιούν αντικείμενα και επαγγέλματα που στερεοτυπικά θεωρούνται ότι είναι γυναικεία ή ανδρικά και φαίνεται να γνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2001), οι Eaton και Yu υποστηρίζουν, πως πολύ πριν τα αγόρια και τα κορίτσια αποκτήσουν οποιαδήποτε εννοιολογική γνώση των ρόλων των φύλων, συμπεριφέρονται διαφορετικά. Τα αγόρια, λόγω χάρη, είναι πιο δραστήρια από τα κορίτσια. Οι Humphreys και Smith, αναφέρουν ότι αυτό το υψηλότερο επίπεδο δραστηριότητας εξηγείται από το γεγονός ότι τα αγόρια ασχολούνται περισσότερο από τα κορίτσια με «άγρια» παιχνίδια.

Συγκεκριμένα οι Cole και Cole (2001), αναφέρουν πως οι C. Jacklin και E. Maccoby, ανακάλυψαν ότι όταν τα αγόρια παίζουν μαζί και αρχίζουν να ασχολούνται με το ίδιο παιχνίδι, για παράδειγμα, αυτό το «τραβολόγημα» είναι πιθανό ότι θα εξελιχθεί σε αγώνα για επικράτηση. Σε αντίθεση με το προαναφερθέν όταν ένα κορίτσι κι ένα αγόρι αρχίζουν μαζί το ίδιο είδος παιχνιδιού, το κορίτσι πιθανότατα θα αποτραβηχτεί και απλώς θα παρακολουθεί το αγόρι να παίζει.

Ο Bornstein και οι συνεργάτες του (1999), έχουν αποδείξει πως το παιχνίδι των αγοριών είναι πιο εξερευνητικό και των κοριτσιών πιο συμβολικό. Σημειώνεται ακόμα πως το παιχνίδι των αγοριών όπως και των κοριτσιών εμπεριέχει κρίσιμες διαπραγματεύσεις κοινωνικής κυριαρχίας σε ομαδικό επίπεδο συνεργασίας και ανταγωνισμού. Από μια εξελικτική οπτική αυτό μπορεί να παρουσιάζεται για να προετοιμάσει τα αγόρια για πιο ανταγωνιστικές καταστάσεις όπως το ζευγάρι, το κυνήγι ή τον πόλεμο, συνηθισμένες καταστάσεις για τους προγόνους μας (Georgy & Bjorkland, 2000).

Σύμφωνα με τον Mc Ardle (2001), ενδιαφέρον παρουσιάζει το ομαδικό παιχνίδι των κοριτσιών όπου αναπτύσσουν μικρό αριθμό ομάδων και δημιουργούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κορίτσια πιστεύουν πως η επίτευξη ενός σταθερού κοινωνικού δικτύου που αποδεικνύεται πως σχετίζεται με μειωμένη πιθανότητα

παθογένειας είναι μια εξελίξιμη στρατηγική ανατροφής των παιδιών. Εάν η παραπάνω παρουσίαση ισχύει τότε το παιχνίδι έχει σχεδιαστεί ώστε να προετοιμάσει τα παιδιά για την ενήλικη ζωή τους.

Όχι μόνο τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια παίζουν με διαφορετικό τρόπο από πολύ μικρή ηλικία, ωστόσο φανερώνετε ότι συχνά προτιμούν να παίζουν με διαφορετικά αντικείμενα. Χαρακτηριστικά οι Cole και Cole (2001), αναφέρουν σύμφωνα με τους Caldera, Huston και O' Brien, πως όταν παρατηρήθηκαν στο σπίτι παιδιά από ένα (1) έως τριών (3) ετών, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα αγόρια έπαιζαν συχνότερα με φορτηγά και αυτοκίνητα ενώ τα κορίτσια προτιμούσαν κούκλες και μαλακά παιχνίδια. Τα παιδιά περνούσαν περισσότερο χρόνο παίζοντας με παιχνίδια που ταίριαζαν στα στερεότυπα του ρόλου του φύλου τους, αντί με εξίσου διαθέσιμα παιχνίδια που δεν ήταν στερεοτυπικά. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την υπόθεση ότι τα παιδιά είχαν ήδη αναπτύξει προτιμήσεις ανάλογες με το φύλο. Ο Kline (1992), αναφέρει ότι στο νηπιαγωγείο, όπου ο χώρος διαμορφώνεται σε γωνιές, ή περιοχές δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί συχνά προτρέπουν τα κορίτσια να παίζουν στο κουκλόσπιτο με κούκλες-μοντέλα και με είδη οικιακής χρήσης αντιθετικά με τα αγόρια ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με το οικοδομικό υλικό, με παιχνίδια δράσης, όπως οι ήρωες, ενισχύοντας τον απόλυτο διαχωρισμό ανάμεσα στα φύλα. Συμπερασματικά τέτοιου είδους πρακτικές δεν αφήνουν περιθώρια στα παιδιά να παρέμβουν δημιουργικά στο χώρο του συμβολικού παιχνιδιού και μέσω του μιμητικού τρόπου μάθησης που υιοθετούν, προσαρμόζουν τα νοητικά τους σχήματα στις κυρίαρχες κοινωνικές απόψεις και πρότυπα.

Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2001), η J. Lever, παρατήρησε παιδιά των Ηνωμένων Πολιτειών σε παιδικές χαρές και κατέταξε το παιχνίδι των παιδιών ανάλογα με τον αριθμό δυσκολίας τους. Όρισε ως πολύπλοκα τα παιχνίδια που απαιτούν από κάθε παίκτη να έχει διαφορετικό ρόλο (όπως στο ποδόσφαιρο), διότι χρειάζεται μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, όπου θα έχουν όλοι τον ίδιο στόχο όπως να βάλουν γκολ. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιδίδονται σ' ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, που περιλαμβάνει και πολύπλοκα παιχνίδια. Κατά μέσο όρο τα κορίτσια παίζουν λιγότερο πολύπλοκα παιχνίδια από τα αγόρια και με λιγότερους παίκτες. Τα αγόρια συμμετέχουν σε ανταγωνιστικά παιχνίδια δύο φορές περισσότερο από τα κορίτσια, ακόμη κι αν δεν παίζουν ομαδικά αθλήματα. Τα κορίτσια έχουν την τάση να παίζουν συνεργατικά. Όταν τα παιχνίδια τους επιτρέπουν τον ανταγωνισμό,

όπως το σκοινάκι και τα πεντόβολα, ο ανταγωνισμός είναι έμμεσος: κάθε παίκτης ενεργεί ανεξάρτητα, ανταγωνιζόμενος με τη σειρά του τη βαθμολογία των άλλων αντίθετα με τις καταπρόσωπο αντιπαραθέσεις των αγοριών. Τα αγόρια δεν παίζουν μόνο διαφορετικά παιχνίδια από τα κορίτσια, αλλά συνήθως παίζουν και σε μεγαλύτερες ομάδες. Τα ομαδικά αθλήματα, στα οποία τα αγόρια επιδίδονται περισσότερο από τα κορίτσια, απαιτούν από δέκα (10) έως εικοσιπέντε (25) παίκτες για να παιχτούν σωστά. Η Lever, σπάνια είδε κορίτσια να παίζουν σε ομάδες των δέκα (10) καθώς προτιμούν παιχνίδια όπως κουτσό ή το κυνηγητό, που μπορούν να παιχτούν ακόμα και με δύο παιδιά και σπάνια περιλαμβάνουν περισσότερα από έξι (6). Βασικό εύρημα της έρευνάς της αποτέλεσε το γεγονός πως φανερώθηκε μερικά κορίτσια να έχουν ως προτίμηση τη συζήτηση παρά την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001), Ο Erikson σε μία έρευνά του αναφέρει ότι η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσά τους ήταν η τάση των αγοριών να στήνουν οικοδομήματα, κτίρια, πύργους ή δρόμους. Τα κορίτσια έχουν τη τάση να απεικονίζουν το εσωτερικό ενός σπιτιού. Τα ψηλά οικοδομήματα επικρατούν στις διαμορφώσεις των αγοριών ενώ τα κορίτσια σπάνια έστηναν πύργους. Οι κατασκευές των αγοριών περιείχαν λιγότερα ζώα και ανθρώπους μέσα στο σπίτι. Αν το ψηλό και το χαμηλό είναι αρσενικές μεταβλητές, τότε το ανοιχτό και το κλειστό είναι θηλυκές ιδιότητες. Οι απλές περιφράξεις με χαμηλούς τοίχους και χωρίς στολίδια ήταν το κυριότερο στοιχείο της διαμόρφωσης που έκαναν τα κορίτσια. Τις διαφορές αυτές ο Erikson, τις εξηγεί με βάση τη διαφορά των γεννητικών οργάνων, εσωτερικών των κοριτσιών, εξωτερικών των αγοριών.

2.7 Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ειδικών για την καλύτερη ανάπτυξη του παιδιού

Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον εισαγωγικό θεσμό για το εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός του νηπιαγωγείου σύμφωνα με τον άρθρο 3 του Νόμου 1566/85, « Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» είναι η παροχή βοήθειας των νηπίων ως προς την σωματική, την συναισθηματική, την νοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, καλλιεργείται η οργάνωση των κινητικών και νοητικών πράξεων τους, αναπτύσσεται η ικανότητα της κατανόησης και της έκφρασης μέσω συμβόλων, έχουν την δυνατότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις αυτές και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά η Μακρυνιώτη (1997), το νηπιαγωγείο θεωρείται το σχολείο για το παιχνίδι, καθώς το παιδί μαθαίνει να παίζει και κυρίως μαθαίνει παίζοντας μέσα από το ίδιο το παιχνίδι. Κατά τους Γκουγκουλή και Κούρια (1999), σταδιακά, έχει αρχίσει να συγκροτείται μια νέα παιδαγωγική αντίληψη για το σκοπό του νηπιαγωγείου καθώς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία και το ρόλο του παιχνιδιού. Το παιχνίδι έχει ενσωματωθεί και ενταχθεί πλήρως στο χώρο του νηπιαγωγείου, αφού πλέον θεωρείται το ισχυρότερο μέσο μάθησης αλλά και εργαλείο μέσω του οποίου μεταδίδεται η γνώση, αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οργανώνονται δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή.

Το παιχνίδι κατά τον Κυπριανό (2007), το παιχνίδι τοποθετημένο σε οποιοδήποτε χρονικό πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά και με οποιαδήποτε μορφή του, αποτελεί την βάση της μαθησιακής διδασκαλίας. Στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), τονίζει το ρόλο του παιχνιδιού για την έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών αλλά και την αναγκαιότητα ανάδειξης του παιχνιδιού ως τον πυρήνα του προγράμματος. Κατά την προσχολική εκπαίδευση, η οποία απαιτεί ποικίλες μεθόδους μόρφωσης, ξεχωρίζει και εφαρμόζει το βασικότερο μέσο μόρφωσης το παιχνίδι ως εργαλείο κατανόησης τόσο του εσωτερικού αλλά και εξωτερικού κόσμου του παιδιού. Αναλυτικότερα, κατά την Γκλιάου (2005), στο Δ.Ε.Π.Π.Σ, αποτυπώνονται οι διαθεματικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την :

- Δεξιότητα επικοινωνίας,
- Δεξιότητα αποτελεσματικής χρήσης αριθμών, μαθηματικών εννοιών,
- Δεξιότητα συνεργασίας,
- Δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων επικοινωνίας και πληροφόρησης,
- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών ελέγχου και στρατηγικών

«Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συνεπικουρούμενο από τον «Οδηγό Νηπιαγωγού», προσφέρει τις βασικότερες θεωρητικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση των γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων στο νηπιαγωγείο, περιγράφει τον αναμενόμενο ρόλο της νηπιαγωγού, δίνει τους βασικούς άξονες των εναρμονισμένων με την υιοθετούμενη θεωρία μάθησης πρακτικών αξιολόγησης και προτάσεις για την αποτελεσματική ενεργοποίηση των παιδιών». (Γκλιάου, 2005 :4). Σύμφωνα με την Γκλιάου (2005), γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις πρακτικές του Δ.Ε.Π.Π.Σ, καθώς παρουσιάζεται αλλαγές οι οποίες συντελούν στην εφαρμογή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων οι οποίες αφορούν: το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, στην εργασία σε ομάδες και την επίλυση προβλημάτων, στην συνεργασία με το σπίτι, στην καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και στο ρόλο της εκπαιδευτικού. Σε αυτό το κεφάλαιο πρόκειται να δοθεί έμφαση στις πρακτικές του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και στο ρόλο της εκπαιδευτικού.

2.7.1 Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Κατά την Γουργιώτου (2010), τα βασικά μέρη τα οποία χαρακτηρίζουν την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού, στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής :

1. Ο χώρος
2. Ο χρόνος
3. Τα υλικά

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει η Γουργιώτου (2010), ο χρόνος ο οποίος χρειάζεται κάθε παιδί προκειμένου να αναπτύξουν τα διάφορα είδη παιχνιδιού τους είναι από τριάντα (30) λεπτά έως και πενήντα (50) λεπτά. Στην περίπτωση, όπου δεν τους δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος τα παιδιά παίζουν με πολύ απλές παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Γερμανό (2004), τίθεται ένα ερώτημα το οποίο αφορά την ανάπτυξη φανταστικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού μέσα στον πραγματικό χώρο και χρόνο. Η απάντηση αυτή αφορά την παιδαγωγική σημασία του χώρου. Το παιδί προκειμένου να επιτύχει το σκοπό του, δηλαδή να παίξει, ενσωματώνει το χώρο – χρόνο της δραστηριότητας σε φανταστικό επίπεδο, αναδιοργανώνοντας συμβολικά τα δύο αυτά στοιχεία. Αυτή η πράξη έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία μια ειδικής ενότητας, το «πεδίο παιχνιδιού», όπου έρχονται σε συνάρτηση το στοιχείο του χρόνου, του χώρου, το ίδιο το παιδί, οι εξωτερικές παρεμβάσεις και η δυνατότητα προσαρμογής των παραγόντων σε αλλαγές. Ειδικότερα, όσον αφορά το χώρο του νηπιαγωγείου, κατά τον Παπανικολάου (1999), έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία καθώς αποτελεί ένα μέρος με εκπαιδευτική σημασία, περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικά μηνύματα και περιέχοντας ισχυρά ερεθίσματα ανάπτυξης και απόκτησης εμπειριών και μάθησης.

Η σημαντικότητα της ουσιαστικής οργάνωσης του χώρου έχει ιδιαίτερη σημασία ως προς τον βαθμό επιτυχίας των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2006), ο χώρος ως περιβάλλον μάθησης, έχει την δυνατότητα να καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο ευχάριστη αλλά και αποτελεσματική. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει πως ο χώρος αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα τόσο για τις δραστηριότητες όσο και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό χώρο. Επίσης υπογραμμίζει πως ο Hathaway, είχε αναφέρει πως το υλικό περιβάλλον αποτελεί έναν «δεύτερο εκπαιδευτικό», καθώς μέσω του χώρου διαμορφώνεται η σχέση μεταξύ των μελών και επιφέρονται αλλαγές στην συμπεριφορά. Από τα

προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα του χώρου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Γερμανός (2004), υπογραμμίζει την πολυδύναμη ποιότητα του χώρου, των υλικών στοιχείων όπως αντικείμενα, κτίσματα, τα οποία έχουν την ικανότητα να αποτελέσουν ερεθίσματα αγωγής πληροφόρησης για τις αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και ώθησης σε μορφές συμπεριφοράς οι οποίες εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου. Αξίζει να αναφερθεί πως ο χώρος αποτελεί μια διαρκή πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων, ο οποίος ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2005), ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς η αίθουσα διδασκαλίας αποτελείται από δύο μεγάλες κατηγορίες χώρου. Η πρώτη κατηγορία αφορά την «παρεούλα» και οι δεύτερη τις «γωνίες». Αναφορικά με την «παρεούλα», προορίζεται για δραστηριότητες επί του συνολικού αριθμού των παιδιών της νηπιακής τάξης, οι οποίες κατευθύνονται από την νηπιαγωγό. Λόγω της διάταξης του χώρου αυτή της γωνίας δίνεται η δυνατότητα επικοινωνίας «πρόσωπο με πρόσωπο», αναπτύσσοντας το διάλογο και την συνεργασία. Ένα από τα μειονεκτήματα αυτής της γωνίας αποτελεί η δασκαλοκεντρική προσέγγιση η οποία δεν βοηθάει να αναπτυχθούν άλλες μορφές δραστηριοτήτων. Ακόμα, σχετικά με την δεύτερη κατηγορία του χώρου, οι γωνίες σχεδιάστηκαν προκειμένου να υλοποιούνται οι αυθόρμητες δραστηριότητες χωρίς την συμμετοχή κάποιου εκπαιδευτικού και ειδικού. Η Σιβροπούλου (1997), αναφέρει πως οι «γωνίες» προσφέρονται για εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, αναπτύσσοντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύοντας τη μάθηση, την αυτονομία την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Επιπρόσθετα, κατά τον Γερμανό (2005), στις «γωνίες» του νηπιαγωγείου υπάρχει εξειδίκευση της οργάνωσης της αλλά και του εξοπλισμού της. Πιο συγκεκριμένα, η εξειδίκευση αφορά το θέμα που έχει κάθε γωνία όπως το μαγαζάκι, κομμωτήριο, εικαστικών, όπου προσφέρονται ερεθίσματα ανάπτυξης του αυθόρμητου παιχνιδιού, αναφορικά με το θέμα της εκάστοτε γωνίας. Ωστόσο, η κριτική που ασκείται από τον Γερμανό, αφορά τα εμπόδια που δημιουργούνται κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς περιορίζεται η δυνατότητα ανάπτυξης κάποιας άλλης μορφής δραστηριότητας, δημιουργώντας ένα τυποποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το παιχνίδι έχει φανερωθεί πως αποτελεί για το παιδί πηγή ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος του και της δημιουργικής του συμμετοχής σε δραστηριότητες αλλά και μέσο έκφρασης των χαρακτηριστικών του. Οι διαδικασίες αυτές είναι συναρτώμενες με τον χώρο όπου διαπραγματεύεται η διαδικασία του παιχνίδι, ή και αλλιώς με το τόπο, όπου λαμβάνει πρακτικές μορφές στην λήψη ερεθισμάτων. Ο Γερμανός (2004), παρουσιάζοντας μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρει πως ο τόπος, όπου το παιδί παίζει ενσωματώνεται σε μια διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης, μετατρέποντάς τον σε «υλικό πεδίο αγωγής». «Το υλικό πεδίο αγωγής αποτελεί μια ενότητα χώρου και δραστηριοτήτων προσανατολισμένη σε μια διαδικασία αγωγής» (Γερμανός, 2004 :9). Στηριζόμενο στην παιδαγωγική σχέση του παιδιού με το χώρο, το υλικό πεδίο αγωγής έχει την δυνατότητα να εφαρμοστεί σε ένα ευρύ φάσμα χώρων είτε σε εσωτερικούς χώρους είτε σε υπαίθριους. Ουσιαστικά, αποτελεί έναν διδακτικό τόπο, σχεδιασμένο στις ανάγκες της μάθησης και στα χαρακτηριστικά των παιδιών. Η επιτυχία της παιδαγωγικής διαδικασίας γίνεται φανερό πως εξαρτάται άμεσα από την συνάρτηση του χώρου, καθώς αποτελεί το βασικότερο πεδίο του παιχνιδιού (Γερμανός, 2004). Αναφερόμενοι, στην αναγκαιότητα ενός επιτυχή σχεδιασμού του χώρου του νηπιαγωγείου στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, η Γκλιάου (2005), γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις για επιτυχή σχεδιασμό του χώρου. Πιο συγκεκριμένα οι προϋποθέσεις είναι η εξής :

1. Το περιβάλλον που θα διαμορφώνεται να αντανakλά τα βιώματα των παιδιών, να σέβεται τις ιδιαιτερότητες, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Να προσφέρει ευκαιρίες, να παρακινεί, να προβληματίζει τα παιδιά και να ενισχύει την αλληλεπίδραση.
2. Η οργάνωση του χώρου να γίνεται από την νηπιαγωγό σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να είναι υπεύθυνα και ενισχύεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες.
3. Η διαμόρφωση των όρων του παιχνιδιού στις γωνίες σε συνεργασία μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών αναφορικά με τους ρόλους, τον αριθμό των παιδιών που θα συμμετάσχουν, τα υλικά, την τακτοποίηση του χώρου.

4. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στις γωνίες καθώς οφείλει να :
 - Συζητά μαζί με τα παιδιά, δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες παρότρυνσης.
 - Να μην παρεμβαίνει.
 - Να διευκολύνει το παιχνίδι υπενθυμίζοντας τους κανόνες του.
 - Να ενθαρρύνει την δημιουργικότητα.
 - Να παρατηρεί προσεκτικά τα παιδιά καταγράφοντας παρατηρήσεις.

5. Η αναγκαιότητα της ύπαρξης αξιολόγησης του χώρου μέσα από την μέθοδο της παρατήρησης και την καταγραφή στοιχείων, τα οποία θα επιτρέψουν την αποτελεσματικότερη λειτουργία των γωνιών.

2.7.2 Ο ρόλος του Νηπιαγωγού

Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι δημόσιες δομές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία) είναι καθοριστικός ο ρόλος του νηπιαγωγού, ο οποίος πρέπει να συνδυάζει επαγγελματικές δεξιότητες, γνώσεις για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την προσχολική αγωγή (Ανδρεδάκης και συν., 2009). Πιο συγκεκριμένα ο νηπιαγωγός αναλαμβάνει τα εξής:

- Να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να αλληλοεπιδρούν με τους γύρω τους.
- Να ενθαρρύνει διαρκώς την επικοινωνία αυτή μεταξύ των παιδιών, αλλά και την επικοινωνία των παιδιών με τους ενήλικες που βρίσκονται στο χώρο (ειδικούς και εκπαιδευτικούς). Σε αυτό φυσικά εμπεριέχεται και ο συντονισμός των ομάδων των παιδιών, στις οποίες έχει βοηθητικό χαρακτήρα (βοηθώντας να διατυπωθούν ερωτήσεις, να επιλυθούν συγκρούσεις, κ.α.)
- Να προσφέρει στα παιδιά τα απαραίτητα μέσα- υλικά, που χρειάζονται, ώστε να προσεγγίσουν την οποιαδήποτε γνώση και να αναπτύσσονται. (πράγμα το

οποίο εξαρτάται άμεσα από την διοίκηση της δομής- στην περίπτωση δημόσιου νηπιαγωγείου πρόκειται για το Υπουργείο Παιδείας)

- Να επιλέγει δραστηριότητες που βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση με τις εμπειρίες-βιώματα των παιδιών, ώστε να μπορούν τα ίδια να συμμετέχουν. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, το παιχνίδι είναι ένα όπλο μάθησης στα χέρια του παιδαγωγού. Για να λειτουργήσει όμως, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί σωστά (Σιβροπούλου, 1998).
- Ένα επόμενο βήμα φυσικά είναι να ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές. Αυτό μπορεί να το επιτύχει χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο και κατάλληλες ερωτήσεις. Λ.χ. ζητώντας την άποψη του παιδιού χωρίς να περιμένει συγκεκριμένη απάντηση (*τι νομίζεις εσύ;*), ή ζητώντας από το παιδί να αιτιολογήσει την άποψή του (*πως το γνωρίζεις αυτό;*), προωθώντας την έκφραση επιχειρημάτων (*είσαι σίγουρος γι' αυτό;*), τέλος αναγκάζοντας το παιδί να συγκρίνει διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα (*πως ξέρεις ότι αυτό είναι το σωστό;*). γενικότερα θα πρέπει να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις που δεν επιδέχονται μία λύση- απάντηση και να αποφεύγει να παίρνει θέση για τις απόψεις των παιδιών (να τις χαρακτηρίζει ως σωστές ή λανθασμένες). Και όταν προκύπτουν λάθος απαντήσεις από τα παιδιά, ο παιδαγωγός θα πρέπει να τις αξιοποιεί για την προώθηση της μαθησιακής διδασκαλίας, αποφεύγοντας ωστόσο να δίνει άμεσα ο ίδιος απαντήσεις διορθώνοντας το παιδί.
- Να παρατηρεί διαρκώς τις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια κάθε παιχνιδιού- δραστηριότητας. Μιας και σε αυτές τις ηλικίες (2,5 έως 6 ετών) είναι δύσκολο για το άτομο να εκφράσει με λόγια μια κριτική άποψη, θα ήταν καλό ο νηπιαγωγός να προσπαθήσει να αντλήσει πληροφορίες, για την επιτυχία ή όχι συγκεκριμένης δραστηριότητας, από τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων.
- Να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών. Έτσι βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν και να αποδεχθούν την έννοια της διαφορετικότητας, όπως τη συναντούν στην τάξη και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν.
- Να μοιράζεται μαζί με τα παιδιά την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας και να μη θεωρείται (από τα παιδιά) «ο ειδικός».

- Να συνεργάζεται με του άλλους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς, ώστε να υπάρχει ενιαία συνάφεια στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να προχωράει σε μία προσωπική αξιολόγηση μετά από κάθε δραστηριότητα, σχετικά με τα υλικά που χρησιμοποίησε, το χρόνο που διέθεσε, το είδος της δραστηριότητας που σχεδίασε, τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που έκανε ο ίδιος και την απήχηση που είχε στα παιδιά (Δαφέρμου και συν., 2006, Δουράκη, 1995, Σιβροπούλου, 1998).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού:

Στις περιπτώσεις που το παιχνίδι χρησιμοποιείται για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ο εκπαιδευτικός έχει έναν ακόμα πιο «διακριτικό» ρόλο. Δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στα υλικά, που θα χρησιμοποιήσουν και τις δραστηριότητες, που θα συμμετάσχουν στο μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι παρεμβατικός, αλλά αντίθετα να είναι υποστηρικτικός, ζεστός, να ανατροφοδοτεί τα παιδιά, αλλά και να διαχειρίζεται τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη δραστηριότητα. Τα υλικά που προσφέρονται στα παιδιά, σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες (δραστηριότητες με ελάχιστη παρέμβαση του εκπαιδευτικού), είναι μεν πλούσια, αλλά αφήνουν τη φαντασία και τις δυνατότητες των παιδιών να αναπτυχθούν (Σιβροπούλου, 1998· Ανδρεαδάκης και συν., 2009).

Σύμφωνα με τους Σιβροπούλου (1998), αλλά και Δαφέρμου, Κουλούρη και τη Μπασαγιάννη (2006), ο Vygotsky έκανε λόγο για νηπιαγωγεία με προγράμματα βασισμένα στο κοινωνικό-δομικό μοντέλο. Νηπιαγωγεία δηλαδή, που έχουν σαν στόχο, όχι μόνο την κοινωνική και τη συναισθηματική, αλλά και την ψυχοκινητική, την ηθική και τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, μέσα από το παιχνίδι. Ο ρόλος του νηπιαγωγού σε αυτά τα νηπιαγωγεία είναι:

A) Ο σχεδιασμός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα (και ο εμπλουτισμός αυτού, όποτε κρίνεται απαραίτητο)

Για να προωθηθεί το παιχνίδι των παιδιών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει διαμορφώσει ένα κατάλληλο και λειτουργικό (για τα παιδιά) μαθησιακό περιβάλλον. Σε αυτό θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η διαμόρφωση του χώρου (βλ. πεδίο), αλλά και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τα παιδιά θέτοντας δηλαδή, διαρκώς απλές- κατανοητές ερωτήσεις που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (Σιβροπούλου, 1998).

B) Η υποστήριξη του αυθόρμητου παιχνιδιού

Το αυθόρμητο παιχνίδι μπορεί να έχει πιο προωθημένες δραστηριότητες, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2011). Οι «κατάλληλες παρεμβάσεις» του εκπαιδευτικού μπορούν να γίνουν τις εξής στιγμές:

- Όταν κάποιο παιδί που θέλει να παίξει, αδυνατεί να ενταχθεί σε ομάδα συνομηλίκων,
- Όταν κάποιο παιδί περιφέρεται άσκοπα στο χώρο του νηπιαγωγείου και δεν βρίσκει τρόπο να απασχοληθεί και
- Όταν είναι ανάγκη να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών

(Brown & Marchant, 2002).

Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν συμμετοχικός παρατηρητής. Είτε γίνεται «παράλληλος παίχτης», τοποθετεί δηλαδή τον εαυτό του πίσω από το παιδί, διαμορφώνοντας συμπεριφορές παιχνιδιού, χωρίς όμως να κατευθύνει τα παιδιά. Τα βοηθά να εμπλουτίσουν το παιχνίδι τους με νέες δραστηριότητες και υλικά. Είτε γίνεται «συμπαίκτης» των παιδιών, δηλαδή παίζει μαζί τους ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις η συμμετοχή του εκπαιδευτικού δείχνει στα παιδιά την αξία και τη σημαντικότητα του παιχνιδιού, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Γ) Η αξιολόγηση του παιχνιδιού

Μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τη γνωστική, τη κοινωνική, τη συναισθηματική, τη γλωσσική και την κινητική ανάπτυξη των παιδιών (Sayeed & Guerin, 2000· Losardo & Notari- Syverson, 2001).

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008), οι Wood και Attfield (2005) υποστήριξαν πως η αξιολόγηση του παιχνιδιού, βοηθάει τον εκπαιδευτικό:

- Να κατανοήσει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού ως βασικού μέρους του ημερήσιου προγράμματος ενός νηπιαγωγείου. Και να συνδέσει άρρηκτα στο μυαλό του το παιχνίδι και τη μάθηση (η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης),
- Να αποδέχεται τις δραστηριότητες που προκύπτουν μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ως μέρος του προγράμματος και να αφήνει χρόνο γι αυτές,
- Να ερμηνεύσει όλες τις αντιδράσεις των παιδιών μέσα σε μια αυθόρμητη δραστηριότητα,
- Να αποφύγει μελλοντικές δραστηριότητες που δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και
- Να κατανοήσει τη σημασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή μέσα στο παιχνίδι.

Κατά τους Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη (2006), ο Vigotsky υποστήριζε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε, ότι οι παρεμβάσεις του θα πρέπει να γίνονται σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά- μαθητές και θα πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά σε ότι συμβαίνει μέσα στο παιχνίδι και να εξυπηρετούν τη ροή και την εξέλιξη του παιχνιδιού. Τέλος είναι σημαντικό το παιχνίδι να μην είναι πάντα δομημένο από τον εκπαιδευτικό και να αφήνει χώρο στα παιδιά για πρωτοβουλίες (αυθόρμητο παιχνίδι).

Σύμφωνα με την Δουράκη (1995), ο παιδαγωγός καλείται να ανταπεξέλθει και σε ένα μεγάλο κομμάτι της φροντίδας του παιδιού. Η συγγραφέας τονίζει, επανειλημμένα ότι ο νηπιαγωγός οφείλει να αλλάζει ρούχα- εσώρουχα στα παιδιά, όταν αυτό χρειάζεται, να τα βοηθάει όταν αρρωσταίνουν ή τραυματίζονται, να τα συνοδεύει (προς κάποιο νοσοκομείο, στο σπίτι ή στην εργασία των γονιών τους), όταν αυτό χρειάζεται. Αυτό βέβαια θα πρέπει να γίνεται αποφεύγοντας να δημιουργήσει αισθήματα ενοχής στα παιδιά πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται με την ευχάριστη διάθεση και προθυμοποίηση να αναλάβει όλα τα παραπάνω. Πέρα από αυτά όμως, περνάει και σε ένα άλλο κομμάτι- ρόλο και αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι στοργικός προς το παιδί, δείχνοντάς του φροντίδα και αγάπη. Η συγγραφέας μάλιστα αναφέρει: «...να αναπληρώνει, όσο γίνεται καλύτερα και πειστικότερα, την έμφυτη στοργή της μητέρας για το παιδί» (Δουράκη, 1995 :118).

Στο βιβλίο *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (Ανδρεαδάκης και συν., 2009) εντοπίζουμε αυτό το κομμάτι εργασίας του εκπαιδευτικού, αλλά δοσμένο λίγο διαφορετικά. Αν και οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ο νηπιαγωγός πρέπει να μεριμνά για τα παιδιά και να τα φροντίζει, αποφεύγουν λέξεις όπως: στοργή, αγάπη, κ.α.. Αναφέρουν πως ο εκπαιδευτικός καλείται να μεριμνά για τη βιολογική ανάπτυξη του παιδιού και να συνεργάζεται με τους γονείς ως προς αυτή την κατεύθυνση. Ως προς την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, αναφέρουν πως οφείλει να είναι φιλικός και προσεγγίσιμος. Κάνουν σαφέστατο το διαχωρισμό ανάμεσα στην οικογένεια και την τάξη του νηπιαγωγείου, αναδεικνύοντας έναν εκπαιδευτικό που καθοδηγεί και βοηθάει, χωρίς να αναφέρουν όρους όπως: στοργή, αγάπη, τρυφερότητα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στις ομάδες:

Σύμφωνα με την Τζώρτζη Α. (1996) ο εκπαιδευτικός, κατά το συντονισμό μίας ομάδας, οφείλει να κινείται στα πλαίσια δημοκρατικού τρόπου διαπαιδαγώγησης αποφεύγοντας αυταρχικές ή «χαλαρές» συμπεριφορές. Ο σκοπός της κάθε δραστηριότητας, στην οποία θα συμμετέχει η ομάδα, θα πρέπει να είναι ένας και κατανοητός από όλα τα μέλη της ομάδας, κάθε φορά. Καλό θα ήταν να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να επιλέγουν από μια γκάμα δραστηριοτήτων και η απόφαση αυτή να γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες και πάντα στα πλαίσια της ομάδας (Αυγιτίδου, 2011).

Ως μόνος ενήλικας στο χώρο, θα πρέπει να οργανώνει, να καθοδηγεί και να συντονίζει τις διαδικασίες της ομάδας. Πρέπει να παρατηρεί, να επιβλέπει και να επεμβαίνει, όταν αυτό χρειάζεται. Τέλος οφείλει να είναι ο ίδιος προετοιμασμένος και να έχει εκπαιδεύσει τα παιδιά κατάλληλα, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να κατανοήσουν το συλλογικό πνεύμα (Τζώρτζη, 1996).

2.7.3 Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο νηπιαγωγείο

Ο κοινωνικός λειτουργός έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, προσχολικής ηλικίας, αλλά και στην υποστήριξη αυτών (των παιδιών), των οικογενειών και των φροντιστών τους (Καρυστινού, 2013). Η εργασία του σε ένα νηπιαγωγείο καταμερίζεται στους εξής άξονες:

A) Το παιδί- ο μαθητής. Στηριζόμενος στη σημαντικότητα διαπαιδαγώγησης των παιδιών, κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, εστιάζει την προσοχή του στις ομάδες των παιδιών. Η δράση του πρέπει να είναι άμεση και να στοχεύει στον περιορισμό εμφάνισης «προβληματικών» συμπεριφορών αργότερα και να συμπληρώνει την κοινωνική γνώση που προάγουν τα νηπιαγωγεία. Στην ομάδα του νηπιαγωγείου ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να επιλέγει δραστηριότητες που στοχεύουν:

- Στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων- συμπεριφορών των παιδιών,
- Στην ανάπτυξη κοινωνικού «ήθους- αρχής» (λ.χ. μαθαίνω γιατί πρέπει και να είμαι ειλικρινής, μαθαίνω να σέβομαι, να εμπιστεύομαι την ομάδα, κ.α.),
- Στην αποβολή της ξενοφοβίας και στο σεβασμό της διαφορετικότητας και
- Στην δημιουργία σωστών προβαλλόμενων, μέσα από ιστορίες- δραστηριότητες- παιχνίδια προτύπων.

Φυσικά θα ήταν λάθος μας να παραλείψουμε, την εξατομικευμένη εργασία με μαθητές, που είναι υποχρεωμένος να κάνει ο κοινωνικός λειτουργός, όταν και για όσο καιρό χρειάζεται (οι συνεδρίες αυτές δεν μπορούν να διαρκούν πάνω από 30 λεπτά και θα πρέπει να ξεπερνούν τις 15 ή να είναι λιγότερες από 6) (ΣΚΛΕ, 1974).

B) Η οικογένεια (γονείς- κηδεμόνες, φροντιστές). Στα καθήκοντα ενός κοινωνικού λειτουργού είναι και οι επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επίσης, οφείλει να βρίσκεται σε διαρκή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και να τους καθοδηγεί- συμβουλεύει- υποστηρίζει, όταν αυτό χρειάζεται. Τους γονείς πολλές φορές, τους προσεγγίζει με συναντήσεις- ενημερώσεις για τα παιδιά, με εκδηλώσεις, τις οποίες ακολουθεί συζήτηση, ή και με ομάδες γονέων, που συντονίζονται από τον κοινωνικό λειτουργό. Έτσι θα κατορθώσουν από κοινού να βοηθήσουν στην ορθή ανάπτυξη του παιδιού (η ανάπτυξη που συμβαδίζει με το ηλικιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται, βλ. κεφ.1) και στην κάλυψη των αναγκών του. Ακόμα, είναι υπεύθυνος για την συμπλήρωση και τη διαχείριση των κοινωνικών ιστορικών των παιδιών, στα οποία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και

κομμάτια ιατρικού ιστορικού (λ.χ. αλλεργίες που τυχόν υπάρχουν ή παιδικές ασθένειες, κ.α.) (Βρυνιώτη και συν., 1998)

Γ) Το προσωπικό του νηπιαγωγείου. Θα πρέπει να έχει ενεργή συμμετοχή στον σύλλογο διδασκόντων. Επιπροσθέτως, χρέος του είναι να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αφορούν τα παιδιά, καθώς και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου (ΣΚΛΕ, 1987).

Δ) Η κοινότητα, που περιβάλλει το νηπιαγωγείο. Συνεργασία με διάφορους φορείς της κοινότητας που συνεργάζονται έμμεσα με το νηπιαγωγείο (λ.χ. ο νηπιαγωγός διαπιστώνει ενδεχόμενο ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα παιδί. Καλό θα ήταν ο κοινωνικός λειτουργός να έχει έρθει σε επαφή με το ΚΕΔΔΥ της περιοχής, ώστε να παραπεμφθεί το περιστατικό) (ΣΚΛΕ, 1987).

Άλλες αρμοδιότητες του κοινωνικού λειτουργού, σύμφωνα με άρθρο του Σ.Κ.Λ.Ε. στο περιοδικό Κοινωνική Εργασία (1996) είναι:

- Να είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση του σχολείου για τυχόν ενδείξεις παραβατικής συμπεριφοράς ή οποιασδήποτε «αποκλίνουσας» συμπεριφοράς, έτσι ώστε να ληφθούν μέτρα που θα προστατέψουν- βοηθήσουν το παιδί.
- Να ασχολείται με την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αφορούν την εκπαίδευση ή τη συμπεριφορά του παιδιού ή του εκπαιδευτικού (νηπιαγωγού).
- Να επικοινωνεί με την οικογένεια του παιδιού και να ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πορεία του παιδιού τους. Πρόκειται για το άτομο που ενημερώνει τους γονείς και αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- Να διερευνά όλες τις ανάγκες και δυνατότητες ικανοποίησης των αιτημάτων, που υποβάλλονται για εγγραφή παιδιών στο δημόσιο νηπιαγωγείο (τα κριτήρια δεν τα καθορίζει ο ίδιος), να ενημερώνει τους γονείς και να υποδέχεται στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί.
- Να εξετάζει τα αιτήματα των γονέων ή των παιδιών για καλύτερευση του προγράμματος του νηπιαγωγείου.
- Να συμμετέχει στη διενέργεια ερευνών, που αφορούν το παιδί και την εκπαίδευση, όταν του δίνεται η δυνατότητα, από την κοινότητα.

- Να μεριμνά για την πρακτική άσκηση των τοποθετούμενων κοινωνικών λειτουργών στο χώρο του νηπιαγωγείου και να την οργανώνει σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της σχολής τους.
- Τέλος, ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να συμμετέχει στον κοινωνικό σχεδιασμό και την κοινωνική πολιτική για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αν και αναφέρεται τελευταίο, θεωρείται το πιο σημαντικό, μιας και μόνο μέσα από τον καλό σχεδιασμό και από την υιοθέτηση ορθής πολιτικής αντιμετώπισης μπορούν να επιτευχθούν αποτελέσματα (Λιακοπούλου, 2011).

Αξίζει να σημειωθεί πως στο Π.Δ. 200/98 Άρθρα 1-7 (ΦΕΚ 161 Α΄/13.7.98), που αναφερόταν στην οργάνωση και τη λειτουργία των νηπιαγωγείων, δεν αναφέρεται πουθενά η αναγκαιότητα ύπαρξης θέσης κοινωνικού λειτουργού στα δημόσια νηπιαγωγεία. Παρομοίως στο Ν.1566/1985 προβλέπεται η αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικού λειτουργού στο κομμάτι της ειδικής αγωγής (Α΄167/85, άρθρο 4), καθώς και στην επιτροπή εφορείας σχολείων (Α΄167/85, άρθρο 40).

2.8 Συμπεράσματα Μέρους I

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, που έγινε και των όσων προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, κρίνεται αναγκαίο να ερευνηθούν κάποια ερωτήματα που προέκυψαν. Το πρώτο είναι η συχνότητα χρήσης των μορφών και των ειδών παιχνιδιού, στους χώρους προσχολικής αγωγής. Επίσης, ο τρόπος επίτευξης της διαδικασίας της μάθησης μέσω του παιχνιδιού και τέλος ο ρόλος που κατέχει τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο κοινωνικός λειτουργός στην διαδικασία της μάθησης.

Στο Μέρος II, λοιπόν πρόκειται να αναφερθεί αναλυτικά το ερευνητικό κομμάτι, καθώς και τα ευρήματα της μελέτης μας.

Μέρος II

Κεφάλαιο 3^ο Μεθοδολογία Έρευνας

Εισαγωγή

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστεί η προσπάθεια έρευνας των απόψεων των επαγγελματιών (κοινωνικών λειτουργών και νηπιαγωγών) στην προσχολική αγωγή για τον ρόλο του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από δομημένες συνεντεύξεις σε σύνολο δέκα (10) ατόμων πέντε (5) κοινωνικών λειτουργών και πέντε (5) νηπιαγωγών εργαζόμενων στην προσχολική αγωγή στην περιοχή της Πάτρας, θα επιχειρηθεί η εξέταση απόψεων που αφορούν τις μορφές και είδη παιχνιδιού χρησιμοποιούνται συχνότερα από επαγγελματίες σε παιδικούς σταθμούς, το πως ακριβώς επιτυγχάνεται η μάθηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τέλος τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του ειδικού στη μάθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα δούμε την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ερευνητική ανασκόπηση του θέματος, ενώ στην συνέχεια θα αναλύσουμε τα δεδομένα μας και θα προσπαθήσουμε να βγάλουμε από αυτά ασφαλή συμπεράσματα.

3.1 Γενικός σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί το παιχνίδι ως βασικό εργαλείο μάθησης και η χρήση του από τους επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι να εντοπίσει τις μορφές και τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται συχνότερα, να αναδείξει την αξία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό μέσο, καθώς επίσης και να εξετάσει τον ρόλο τόσο των ειδικών, όσο και των παιδαγωγών στην διαδικασία της μάθησης. Για να είναι εφικτή η ανάδειξη των παραπάνω, θα μελετηθούν οι απόψεις τόσο των νηπιαγωγών όσο και των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε πέντε δημόσια νηπιαγωγεία στην περιοχή της Πάτρας.

3.2 Είδος / Μεθοδολογία της έρευνας

Αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η σύνταξη της πτυχιακής μας εργασίας. Βασικός άξονας της παρούσας εργασίας είναι: «Το παιχνίδι: Βασικό εργαλείο μάθησης του κοινωνικού λειτουργού και του νηπιαγωγού για παιδιά προσχολικής ηλικίας».

Το είδος της μελέτης αυτής ήταν η ποιοτική μελέτη. Οι ποιοτικές μελέτες αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του.

Επιλέξαμε την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης δεδομένων διότι, αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική μέθοδο, η οποία στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτή την στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί ο έλεγχος μιας θεωρίας αλλά η ανάδειξή της από τα δεδομένα. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική συνέντευξη σε βάθος

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παίρνει πολλές μορφές: μπορεί να είναι αυστηρά δομημένη (structured interview) δηλαδή βασισμένη σε ένα δομημένο σχέδιο συνέντευξης ή ερωτηματολόγιο, μπορεί να είναι συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο (face to face interview), τηλεφωνική συνέντευξη κτλ. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview). Στον τύπο αυτόν

συνέντευξης ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή, όσο το δυνατόν πλουσιότερων πληροφοριών, για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της από τον ερευνητή μπορούμε σχηματικά να διακρίνουμε τρία βασικά είδη: την δομημένη συνέντευξη (structured interview), την ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) και την μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview). Η δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες τόσο ως προς το περιεχόμενό τους, όσο και ως προς την σειρά με την οποία ακολουθεί η μια τη άλλη (Dunn, 2000).

Για την συλλογή των δεδομένων διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Αυτή η μέθοδος συλλογής δεδομένων θεωρείται η καταλληλότερη, γιατί στοχεύει στην διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων, των κινήτρων και των συναισθημάτων του ερωτώμενου. Ιδιαίτερα κατάλληλη για την προσέγγιση ειδικών κοινών, επαγγελματιών, αλλά και «ευαίσθητων» θεμάτων.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε δημόσια νηπιαγωγεία στην περιοχή της Πάτρας. Το δείγμα που επιλέχτηκε αποτελείται από νηπιαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς, εργαζόμενους στην προσχολική αγωγή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έγιναν η αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, προέκυψαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μας μέρους για την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας και είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι μορφές και τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται πιο συχνά, από τους επαγγελματίες παιδικών σταθμών;
2. Πως επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω του παιχνιδιού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του ειδικού στη μάθηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

3.4 Πληθυσμός και χαρακτηριστικά του δείγματος

Σύμφωνα με τον Robson (2010), ο πληθυσμός χρησιμοποιείται με μια ευρεία έννοια και δεν περιορίζεται σε ανθρώπους. Η έννοια αυτή μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω ώστε να περιλαμβάνει μονάδες που δεν «σχετίζονται καθόλου με ανθρώπους»: για παράδειγμα πληθυσμός καταστάσεων ή γεγονότων ή χρονικών στιγμών. Είναι ασυνήθιστο να μπορούμε να διαχειριστούμε το σύνολο του πληθυσμού σε μια έρευνα, γι' αυτό προκύπτει και η δειγματοληψία». Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν όλοι οι εργαζόμενοι που δουλεύουν σε μονάδες ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης ψυχικής υγείας.

Το δείγμα σύμφωνα με τις Cohen, Manion και Morrison (2010), είναι μια υποομάδα του συνολικού πληθυσμού. Εξαιτίας του κόστους, του χρόνου και της προσβασιμότητας, οι ερευνητές δεν χρησιμοποιούν για την έρευνα τους όλο τον πληθυσμό αλλά ένα μικρό μέρος αυτού. Το μέρος αυτό του πληθυσμού θα χρησιμοποιηθεί για την απόκτηση δεδομένων και πληροφοριών και θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου. Στην παρούσα έρευνα το δείγμα μας αποτελείται από δέκα (10) άτομα πέντε (5) νηπιαγωγούς και πέντε (5) κοινωνικούς λειτουργούς, που εργάζονται στην προσχολική αγωγή στην περιοχή της Πάτρας. Αναλυτικότερα, δεν υπάρχει περιορισμός σε φύλο και ηλικία, καθώς υπάρχει είδη περιορισμός στις ειδικότητες (εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί λειτουργοί), στο είδος απασχόλησης -Δημόσιος Τομέας- καθώς επίσης και στο γεωγραφικό περιορισμό.

3.4.1 Μέθοδος Δειγματοληψίας

Για την δειγματοληψία επιλέξαμε δειγματοληψία που δεν είναι πιθανοτήτων. Στην δειγματοληψία πιθανοτήτων μπορούμε να υπολογίσουμε την πιθανότητα ότι κάθε άτομο θα περιληφθεί στο δείγμα. Οποιαδήποτε μέθοδος δειγματοληψίας που δεν παρέχει την δυνατότητα αυτή, ονομάζεται, «δειγματοληψία που δεν είναι πιθανοτήτων». Σε μικρής κλίμακας έρευνες συνήθως χρησιμοποιούμε αυτό το είδος δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε δειγματοληψία σκοπιμότητας, λόγο και του γεωγραφικού περιορισμού μας. Η δειγματοληψία σκοπιμότητας ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και των πιο ευκαιριών ατόμων ως ανταποκρινόμενων, επιλέγονται μόνο οι περιπτώσεις που θεωρούνται τυπικές και συνεπώς ικανοποιούν τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας. Στην δειγματοληψία σκοπιμότητας σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2010 :150), «οι ερευνητές επιλέγουν τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριλάβουν στο δείγμα, με βάση την κρίση τους αναφορικά με την τυπικότητα που τις διακρίνει. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούν ένα δείγμα το οποίο είναι αρκετά ικανοποιητικό για τις ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Όπως φαίνεται και από την ονομασία, το συγκεκριμένο δείγμα έχει επιλεγθεί για ένα ορισμένο σκοπό». Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας έγινε γιατί εξυπηρετούσε τους σκοπούς της έρευνας.

3.5 Εργαλείο Έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας αυτής ήταν η δομημένη τυπική συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Robson (2010), η δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται στην μελέτη περίπτωσης και οι ερωτήσεις, η διατύπωση και η διάταξη της δεν αλλάζουν και παραμένουν στην αρχική τους μορφή. Αυτό που διαχωρίζει την δομημένη συνέντευξη από ένα ερωτηματολόγιο που βασίζεται σε συνεντεύξεις είναι η χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Για την διεξαγωγή της συνέντευξης διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με συνολικά τριάντα τρεις (33) ερωτήσεις, όπου οι έξι (6) από αυτές αποτελούσαν δημογραφικά στοιχεία και οι υπόλοιπες αποτελούσαν ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις.

3.6 Φάσεις Έρευνας

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις.

Πρώτη φάση:

Η πρώτη φάση αποτελείται από την συγκεκριμενοποίηση του ερευνητικού στόχου, την διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τον εντοπισμός του πληθυσμού και την αναζήτηση του δείγματος και την διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης.

Δεύτερη φάση:

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη και η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

Τρίτη φάση:

Στην τρίτη φάση έχουμε την κωδικοποίηση, την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την καταγραφή των συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 4^ο Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό άξονα το παιχνίδι, όπως διαφαίνεται και από τα παραπάνω. Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης, ακριβώς όπως αυτό χρησιμοποιείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους κοινωνικούς λειτουργούς. Στο πρώτο υποκεφάλαιο, αυτής της ενότητας, έγινε η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, οι οποίες αποτέλεσαν και το βασικό ερευνητικό εργαλείο της έρευνάς μας. Φυσικά δεν θα ήταν εφικτό να απευθύνουμε ερωτήματα προς παιδιά προσχολικής ηλικίας, έτσι προέκυψε η μελέτη του θέματος από την πλευρά των επαγγελματιών ενός παιδικού σταθμού (νηπιαγωγός και κοινωνικός λειτουργός).

4.1 Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση την συνέντευξη

1^ο «Οι μορφές και τα είδη του παιχνιδιού που συναντώνται συχνότερα στους χώρους προσχολικής αγωγής».

Στην ερώτηση για το αν πραγματοποιείται αυθόρμητο παιχνίδι, το τρόπο που αυτό πραγματοποιείται και τα χαρακτηριστικά του, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο σύνολο τους θετικά. Λέγοντας πως οι δραστηριότητες επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό αλλά τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να τις αναπτύξουν, πράγμα που τα κάνει να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες. Δύο από του πέντε εκπαιδευτικούς επιλέγουν την απόλυτη ελευθερία και την παροχή στα παιδιά μόνο των υλικών και θεωρούν πως δεν χρειάζεται παρέμβαση παρά μόνο παρακολούθηση. Η παρέμβαση συμβαίνει μόνο όταν αυτή κρίνεται απαραίτητη. Το παιχνίδι θεωρείται το μέσο ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων τους, των εμπειριών τους, δίνοντάς τους την δυνατότητα να έκφρασης.

Στην ίδια ερώτηση οι κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν επίσης, στο σύνολό τους θετικά. Το αυθόρμητο παιχνίδι θεωρείται και από τους ίδιους εργαλείο ανάπτυξης καθώς το παιδί καλείται να αναλάβει μόνο του πρωτοβουλία και να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτύξει τα υλικά που διαθέτει. Επίσης, αυτός ο τρόπος βοηθάει και τους ίδιους να κατανοήσουν πολλά για την προσωπικότητα του κάθε παιδιού μέσα από την παρατήρηση. Θεωρούν λοιπόν το αυθόρμητο παιχνίδι σημαντικό γιατί τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και αναπτύσσονται συναισθήματα. Παρόλα αυτά θεωρείται ότι θα πρέπει να υπάρχει παρέμβαση αν παρατηρηθεί ότι τα παιδιά βαριούνται κουράζονται ή δεν συμπεριφέρονται σωστά.

Στην ερώτηση για το αν πραγματοποιούν κατευθυνόμενο παιχνίδι, τον τρόπο με το οποίο αυτό πραγματοποιείται και τα χαρακτηριστικά του, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν. Οι τρεις (3) από τους πέντε (5) δεν το χρησιμοποιούν καθόλου καθώς θεωρούν πως δεν αναφέρεται στις ηλικίες των παιδιών με τα οποία δουλεύουν ενώ οι δύο (2) χρησιμοποιούν το κατευθυνόμενο παιχνίδι σπάνια κυρίως μέσα από παιχνίδι ρόλων ή δίνοντας πολλές ελευθερίες και παραχωρώντας πρωτοβουλίες στα παιδιά. Στην ίδια ερώτηση οι κοινωνικοί λειτουργοί, έχουν επίσης διαφορετικές απόψεις. Οι τρεις (3) από τους πέντε (5) αναφέρουν πως πραγματοποιείται άλλα αυτό γίνεται είτε σπάνια είτε με ομαλές μεταβάσεις ανάμεσα

στο ελεύθερο και στο κατευθυνόμενο παιχνίδι. Μόνο μια από τους ειδικούς, θεωρεί πως χρησιμοποιείται όταν το παιδί πρέπει να κρατηθεί απασχολημένο ή έχει κουραστεί από το ελεύθερο παιχνίδι και αυτό το βοηθάει διότι το παιδί καλείται να ανταπεξέλθει σε συνθήκη με όρια και κανόνες.

Στην επόμενη ερώτηση αναφορικά με το αν χρησιμοποιείται ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι, τέσσερις (4) στους πέντε (5) εκπαιδευτικούς επιλέγουν το ομαδικό ενώ μόνο ένας (1) απάντησε και ότι χρησιμοποιούνται και τα δύο είδη παιχνιδιού. Αντίθετα τρεις (3) κοινωνικοί λειτουργοί επιλέγουν το ομαδικό παιχνίδι ενώ οι δύο (2) χρησιμοποιούν και τα δύο είδη. Στην ερώτηση για το πιο είδος παιχνιδιού επιλέγεται από τα παιδιά στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί συνολικά απαντούν το ομαδικό παιχνίδι.

Στην ερώτηση για την συχνότητα που χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα είδη παιχνιδιού:

Λειτουργικό παιχνίδι
Συμβολικό παιχνίδι
Οργανωμένο παιχνίδι
Κατασκευαστικό παιχνίδι

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί φαίνεται να προτιμούν περισσότερο το λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι, εν συνεχεία το κατασκευαστικό και λιγότερο έως καθόλου το οργανωμένο είδος παιχνιδιού. Τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται και από τις δύο κατηγορίες ερωτώμενων ποικίλουν. Τέσσερις (4) στους πέντε (5) εκπαιδευτικούς απαντούν από τις επιλογές που τους δίνονται (κούκλες, αυτοκινητάκια, μπάλες, λούτρινα και πλαστικά ομοιώματα ζώων κ.α.) την τελευταία επιλογή, όλα τα παραπάνω και άλλα χωρίς να προσδιορίζουν το είδος. Ένας (1) εκπαιδευτικός μόνο απάντησε ότι χρησιμοποιεί μπάλες, πλαστικά ομοιώματα κουζινικών εργαλείων, υφάσματα και ομοιώματα ανθρώπων και ζώων.

Από τους κοινωνικούς λειτουργούς τρεις (3) από τους πέντε (5) απάντησαν όλες τις παραπάνω επιλογές και άλλα, χωρίς όμως να προσδιορίζουν το είδος. Ένας (1) από τους πέντε απάντησε μπάλες, αυτοκινητάκια και λούτρινα ομοιώματα ζώων, και άλλος ένας (1) μπάλες και πλαστικά ομοιώματα κουζινικών εργαλείων. Τα είδη παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται και από τις δύο κατηγορίες ερωτώμενων κατά το συμβολικό παιχνίδι είναι περισσότερες από μία, χρησιμοποιούν μπάλες κούκλες αυτοκινητάκια λούτρινα ομοιώματα ζώων, πλαστικά ομοιώματα κουζινικών εργαλείων, υφάσματα και ομοιώματα ανθρώπων και ζώων και άλλα τα οποία δεν προσδιορίζουν.

Στην ερώτηση αναφορικά με πιο είδος παιχνιδιού θεωρείται σημαντικότερο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο το παιχνίδι φαντασίας, διότι του εξάπτει την περιέργεια και την φαντασία, φανερώνει σκέψεις που δεν μπορούν να εκφραστούν και τους επιτρέπει να κατανοήσουν τις σκέψεις του παιδιού. Αντίθετα με τους παραπάνω ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δείχνει προτίμηση στο παιχνίδι ρόλων διότι επιτρέπει στα παιδιά να αναπτυχθούν και τους μαθαίνει κοινωνικές συμπεριφορές μέσα από την ελεύθερη έκφραση και ένας ακόμη θεωρεί σημαντικότερο το διερευνητικό- θεματογνωστικό καθώς τους δίνει την δυνατότητα να αποκομίσουν χρήσιμες γνώσεις.

Στην ίδια ερώτηση οι κοινωνικοί λειτουργοί από την άλλη μεριά δείχνουν πιο έντονη προτίμηση σε είδη που τους επιτρέπουν, μέσα από την παρατήρηση, να κατανοήσουν πτυχές του χαρακτήρα του παιδιού, όπως το παιχνίδι ρόλων που δίνει στον ειδικό την δυνατότητα να δει πως επιδρούν τα πρότυπα πάνω τους, το κοινωνικοδραματικό που είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων και την ανακάλυψη του συναισθηματικού τους κόσμου, το παιχνίδι προσωποποίησης που τους δίνει την δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων.

Αναφορικά με την ερώτηση «ποιους ρόλους τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν κατά το παιχνίδι μίμησης», το δείγμα απάντησε πως τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν ρόλους επαγγελματιών από το ευρύτερο περιβάλλον τους και ακολουθούν οι ρόλοι μέσα από την οικογένεια, ενώ επιλέγουν λιγότερο τους ρόλους τηλεοπτικών ηρώων. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς τέσσερις (4) από τους πέντε (5) θεωρούν πως τα παιδιά προτιμούν να μιμούνται ρόλους επαγγελματιών από το ευρύτερο περιβάλλον τους από αυτούς τους τέσσερις (4) μόνο ένας έβαλε και δεύτερη επιλογή

αναφερόμενος ρόλους μέσα από την οικογένεια, ενώ ένας (1) από τους πέντε (5) απάντησε ότι επιλέγουν ρόλους τηλεοπτικών ηρώων.

Από τους κοινωνικούς λειτουργούς τρεις (3) από τους πέντε (5) θεωρούν ότι επιλέγουν ρόλους επαγγελματιών από το ευρύτερο περιβάλλον και δύο (2) από τους πέντε (5) ότι επιλέγουν ρόλους από την οικογένεια.

Όσον αφορά την ερώτηση «τι προσφέρει το συμβολικό παιχνίδι στο παιδί», οι απαντήσεις των ερωτώμενων παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

A) Επιτρέπει την εναλλαγή ρόλων
B) Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση
Γ) Προάγει την κοινωνικοποίηση
Δ) Διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους
E) Βοηθάει τα παιδιά να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους
Στ) Προάγει τη συναισθηματική ισορροπία
Z) Βοηθάει στην αποβολή των αρνητικών συναισθημάτων

Πιο συχνά στα ερωτηματολόγια φαίνεται να συναντάται η απάντηση ότι το συμβολικό παιχνίδι φαίνεται να διευκολύνει τα παιδιά, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους ενώ λιγότερο συχνά συναντώνται οι εξής απαντήσεις: ότι προάγει τη συναισθηματική τους ισορροπία και βοηθάει στην αποβολή αρνητικών συναισθημάτων. Ποιο συγκεκριμένα τρεις (3) από τους πέντε (5) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι επιτρέπει την εναλλαγή των ρόλων ως αυτό που συναντάτε πιο συχνά, και δύο (2) από τους πέντε (5) ότι τα διευκολύνει να

κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους. Στην απάντηση προάγει την κοινωνικοποίηση τρεις (3) απαντούν μέτρια και δύο (2) αρκετά καλά. Στην απάντηση βοηθάει να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους τρεις (3) στους πέντε (5) απαντούν συναντάτε από λιγότερο έως μέτρια, και δύο (2) από τους πέντε (5) αρκετά συχνά. Στην ερώτηση προάγουν την ελεύθερη έκφραση τρεις (3) απαντούν αρκετά συχνά και δύο (2) μέτρια έως λίγο. Στην απάντηση προάγει την συναισθηματική ισορροπία και οι πέντε απαντούν μέτρια έως λιγότερο συχνά. Τέλος στην ερώτηση αν βοηθάει στην αποβολή αρνητικών συναισθημάτων δύο (2) θεωρούν ότι συναντάται αρκετά συχνά και τρεις (3) λιγότερο συχνά.

Όσον αφορά τώρα τους κοινωνικούς λειτουργούς στην ίδια ερώτηση απάντησαν:

Στην ερώτηση αν επιτρέπει την εναλλαγή των ρόλων τρεις (3) από τους πέντε (5) απαντά αρκετά συχνά, ένας (1) μέτρια, και ένας (1) λιγότερο συχνά. Στην ερώτηση, αν επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση δύο (2) απάντησαν ότι συναντάται αρκετά συχνά και τρεις (3) σε μέτριο βαθμό. Στο αν προάγει την κοινωνικοποίηση δύο (2) απαντούν αρκετά συχνά, και τρεις (3) μέτρια έως λιγότερο συχνά. Στον αν βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους, τρεις (3) απάντησαν ότι αυτό συναντάται αρκετά έως πολύ συχνά και δύο (2) σε μέτριο βαθμό. Στο αν βοηθάει τα παιδιά να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους δύο (2) απάντησαν ότι αυτό συναντάται αρκετά συχνά, και τρεις (3) μέτρια έως λιγότερο συχνά. Στο αν προάγει την συναισθηματική τους ισορροπία τέσσερις (4) απάντησαν ότι αυτό συναντάται αρκετά συχνά, και ένας (1) λιγότερο συχνά. Τέλος, στο αν βοηθάει στην αποβολή αρνητικών συναισθημάτων, ένας (1) απάντησε ότι αυτό συναντάται αρκετά συχνά, ενώ οι τέσσερις (4) μέτρια έως λιγότερο συχνά.

Στην ακόλουθη ερώτηση «αν και κατά πόσο τα παιδιά ανταποκρίνονται σε παιχνίδια με κανόνες ή οργανωμένα παιχνίδια» τα παιδιά φαίνεται να ανταποκρίνονται από μέτρια έως καθόλου καλά. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, δύο (2) από τους πέντε (5) απαντούν καθόλου καλά, δύο (2) στους πέντε (5) απαντούν μέτρια και ένας (1) απαντά λίγο καλά. Όσον αφορά τους Κοινωνικούς λειτουργούς, τρεις (3) στους πέντε (5) απαντούν καθόλου καλά. Ένας (1) απαντά καλά, και ένας (1) λίγο καλά.

Στην ερώτηση για το «εάν χρησιμοποιούνται κατασκευαστικά παιχνίδια και το τι πιστεύουν ότι προσφέρουν αυτά στα παιδιά» θετικά απάντησαν κυρίως οι

εκπαιδευτικοί, καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν το κατασκευαστικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το παιδί μέσα από τα κατασκευαστικά παιχνίδια αποκτά γνωστικές ικανότητες, βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην συγκέντρωση και μαθαίνει κανόνες με τρόπο δημιουργικό. Τρεις (3) στους πέντε (5) κοινωνικούς λειτουργούς δεν το χρησιμοποιούν το κατασκευαστικό παιχνίδι καθώς αυτά χρησιμοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς. Δύο (2) από τους πέντε (5) κοινωνικούς αντιμετωπίζουν θετικά το κατασκευαστικό παιχνίδι καθώς θεωρούν ότι «βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και δίνουν μια ανεκτίμητη αίσθηση ολοκλήρωσης μετά την επιτυχία της κατασκευής, που μπορεί να είναι διαφορετική για κάθε παιδί καθώς δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες για να την κρίνουν» και ότι «χαλαρώνει το παιδί και αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του. χρησιμοποιείται για να βοηθήσει στη γνωστική ανάπτυξη».

2^ο «Ο τρόπος με τον οποίο συμβάλει το παιχνίδι στη μάθηση».

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί λειτουργοί στην ερώτηση για το «ποια θεωρία μάθησης χρησιμοποιούν περισσότερο κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων» επιλέγουν την θεωρία του συμπεριφορισμού, ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός επιλέγει την γνωστική θεωρία.

Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση «αν το παιχνίδι αποτελεί εργαλείο μάθησης». Θεωρούν το παιχνίδι ως το μοναδικό εργαλείο μάθησης σε αυτές τις ηλικίες καθώς είναι ένας τρόπος να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον.

Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση, τι προσφέρει η διαδικασία του παιχνιδιού αναφέρουν:

«Είναι πολύ κοντά στα παιδιά, είναι η φύση τους και γι' αυτό μπορείς να πετύχεις πράγματα μέσω του παιχνιδιού».

«Πρακτικές δεξιότητες, αποκόμιση γνώσεων για ποικίλα θέματα, εξοικείωση με την ομαδική δουλειά και βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών».

«Είναι το μόνο μέσω που έχουμε για να προσεγγίσουμε ένα παιδί σε αυτές τις ηλικίες. Επίσης τα παιδιά αυτών των ηλικιών δεν μπορούν να μάθουν τίποτα αν δεν εμπεριέχει παιχνίδι. Δεν θα καθίσουν να σε ακούσουν».

«Είναι ο μόνος τρόπος για να κεντρίσεις την προσοχή παιδιών αυτής της ηλικίας. Είναι βασικό εργαλείο, γιατί χωρίς αυτό δεν μπορείς να πλησιάσεις τα παιδιά».

«Από πρακτικές γνώσεις όπως στα κατασκευαστικά παιχνίδια, μέχρι βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και διεύρυνση των συναισθηματικών τους οριζόντων».

Όσον αφορά τους Κοινωνικούς Λειτουργούς οι ίδιοι απάντησαν:

«Βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και δίνουν μια ανεκτίμητη αίσθηση ολοκλήρωσης μετά την επιτυχία της κατασκευής, που μπορεί να είναι διαφορετική για κάθε παιδί καθώς δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες για να την κρίνουν».

«Εγώ σαν κοινωνικός λειτουργός πλησιάζω τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού και τους μαθαίνω πράγματα που δεν μπορούν να μάθουν διαφορετικά. Για παράδειγμα πως μπορεί να μάθει κάποιος τα συναισθήματα ή να τα εκφράζει. Αυτές οι διαδικασίες – που μάλιστα απευθύνονται και σε αυτές τις ηλικίες παιδιών- μόνο μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνονται».

«Μαθαίνει δημιουργικά. Είναι το μόνο μέσω μάθησης».

«Το παιχνίδι είναι αυτό που γνωρίζει το παιδί. Δεν μπορεί να μάθει τίποτα διαφορετικά, γιατί δεν ξέρει και δεν μπορεί να κατανοήσει άλλους τρόπους (ηλικιακά). Έτσι ότι θέλουμε να του περάσουμε μπορούμε να το περάσουμε μόνο μέσα από το παιχνίδι».

«Το παιχνίδι είναι το όπλο των ενηλίκων αν θέλουν να περάσουν κάτι στα παιδιά. Μόνο μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν πράγματα. Πέρα από την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση λοιπόν, μπορεί και να διδάξει».

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι οι δεξιότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού είναι πολλαπλές και οι οποίες αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό.

Δεξιότητες
Γνωστικές δεξιότητες
Κινητικές δεξιότητες
Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς
Επικοινωνιακές δεξιότητες
Διαχείριση συναισθημάτων

Τέσσερις (4) στους πέντε (5) εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες πολύ καλά, ενώ μόνο ένας (1) απάντησε καλά. Για τις κινητικές δεξιότητες δύο (2) από τους πέντε απαντούν πολύ καλά, ένας(1) απαντάει λίγο, ένας (1) απαντάει καλά και ένας (1) δεν απάντησε τίποτα. Όσον αφορά τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, τρεις (3) στους πέντε (5) απαντούν πολύ καλά και δύο (2) καλά. Στις επικοινωνιακές δεξιότητες, δύο (2) απάντησαν πολύ καλά, δύο (2) απάντησαν καλά, και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Τέλος, σχετικά με την διαχείριση συναισθημάτων, τέσσερις εκπαιδευτικοί (4) απαντούν πολύ καλά, και ένας (1) μέτρια.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην ίδια ερώτηση απαντούν ως εξής: στις γνωστικές δεξιότητες τρεις (3) απαντούν καλά, και δύο (2) μέτρια. Στις κινητικές δεξιότητες, δύο (2) απάντησαν καλά, δύο (2) απάντησαν μέτρια, και ένας (1) λίγο. Όσον αφορά τις δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς, και οι πέντε (5) απαντούν πολύ καλά. Στις επικοινωνιακές δεξιότητες, και οι πέντε (5) απαντούν πολύ καλά, ενώ στην διαχείριση συναισθημάτων, οι τέσσερις (4) απαντούν πολύ καλά και ο ένας (1) καλά. Σε επόμενη ερώτηση σχετικά με το χαρακτήρα του παιχνιδιού όλοι οι ερωτώμενοι πλην ενός, πιστεύουν πως το παιχνίδι δεν έχει μόνο εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά σύγχρονος χαλαρώνει και ψυχαγωγεί. Μόνο μια εκπαιδευτικός θεωρεί ότι εντός του σταθμού το παιχνίδι έχει μόνο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, συγκεκριμένα αναφέρει: «στο σπίτι ψυχαγωγεί και χαλαρώνει». Ποιο συγκεκριμένα τέσσερις (4) στους πέντε (5) εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν έχει μόνο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, και παραθέτουν τις ακόλουθες απόψεις: «το παιχνίδι είναι σημαντικό εργαλείο μάθησης για τα παιδιά, αλλά είναι και το μέσω που τα ψυχαγωγεί. Τα αποφορτίζει και τα βοηθά να επεξεργάζονται πληροφορίες». «Μορφώνει και ψυχαγωγεί, είναι μέσο έκφρασης». «Το παιχνίδι πάντα παραμένει παιχνίδι». «Όσο ποιοτικό και «χρήσιμο» και αν μπορεί να γίνει το παιχνίδι με τη βοήθεια του νηπιαγωγού, παραμένει μια μορφή χαλάρωσης και διασκέδασης στον πυρήνα του».

Σχετικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς και οι πέντε (5) θεωρούν πως το παιχνίδι δεν διαθέτει μόνο εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Αναλυτικότερα οι ίδιοι αναφέρουν: «Δέσιμο με τα άλλα παιδιά στον κοινωνικό του περίγυρο και εξερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων του στο σταθμό, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Επίσης διάφορα συναισθηματικά οφέλη», ακόμη αναφέρουν πως «Το παιχνίδι, εκτός

του ότι διδάσκει, ψυχαγωγεί, χαλαρώνει, ηρεμεί, αποφορτίζει», «χαλαρώνει, ψυχαγωγεί και μορφώνει ταυτόχρονα», «το παιχνίδι είναι το όπλο των ενηλίκων αν θέλουν να περάσουν κάτι στα παιδιά. Μόνο μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν πράγματα. Πέρα από την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση λοιπόν, μπορεί και να διδάξει», εν κατακλείδι, «με το παιχνίδι τα παιδιά χαλαρώνουν κιόλας, ψυχαγωγούνται».

Στην ερώτηση για το εάν οι ερωτώμενοι συμφωνούν με την θεωρία του Κάππα (2005), ότι το παιχνίδι αναφορικά με την μάθηση έχει τους εξής ρόλους: ψυχαγωγεί, βοηθάει στην συναισθηματική ανάπτυξη, διδάσκει (γνωστικές δεξιότητες), μορφώνει (κοινωνικές δεξιότητες), το δείγμα της έρευνας αναφέρει στο σύνολο τους ότι συμφωνούν από πολύ έως μέτρια με όλες τις παραμέτρους της θεωρίας.

Στην ερώτηση «αν έχουν παρατηρηθεί διαφορές σχετικά με την επιλογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με το φύλο των παιδιών», από τις απαντήσεις είναι ορατό ότι υπάρχει διαφορά στην επιλογή του παιχνιδιού ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τα κορίτσια προτιμούν δραστηριότητες που προϋποθέτουν συγκέντρωση και ακινησία πολλές φορές ενώ τα αγόρια εξωτερικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, κυρίως, στα υιοθετούμενα από την οικογένεια πρότυπα καθώς πέντε (5) από τους δέκα (10) ερωτώμενους έδωσαν αυτή την απάντηση (4 εκπαιδευτικοί και 1 κοινωνικός λειτουργός), ακολουθεί η έμφυτη βιολογική ροπή όπου τρία (3) άτομα από το δείγμα το επέλεξαν (2 κοινωνικοί λειτουργοί και 1 εκπαιδευτικός) και τέλος στο κατασκευασμένο φύλο που προβάλλεται από το κοινωνικό περιβάλλον όπου δύο (2) άτομα το επέλεξαν (και οι 2 ήταν κοινωνικοί λειτουργοί).

Έξι (6) από τους δέκα (10) ερωτώμενους θεωρούν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό και από τα δύο φύλα παρόλο που επιλεγούν διαφορετικές δραστηριότητες (4 εκπαιδευτικοί και 2 κοινωνικοί λειτουργοί), ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις (4) αναφέρουν πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να είναι εφικτό, ένας (1) εκπαιδευτικός και τρεις (3) κοινωνικοί λειτουργοί.

3^ο «Ο ρόλος του νηπιαγωγού και του κοινωνικού λειτουργού στην μάθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας».

Συνεχίζοντάς αρκετά σημαντική φαίνεται να είναι και η συμμετοχή του ενήλικα στο παιδικό παιχνίδι, διότι είναι αυτός που επιβλέπει, καθοδηγεί και δίνει έναν διαφορετικό χαρακτήρα στο παιχνίδι πιο εποικοδομητικό. Ποιο συγκεκριμένα, δύο (2) εκπαιδευτικοί την θεωρούν πολλοί σημαντικοί, δύο (2) σε μέτριο βαθμό και ένας (1) πάρα πολύ σημαντική. Αναφορικά με τους κοινωνικούς λειτουργούς, από τρία (3) άτομα θεωρείται πολύ σημαντική και από δύο (2) άτομα σε μέτριο βαθμό.

Όσον άφορα την ιεράρχηση των δεξιοτήτων του νηπιαγωγού οι ερωτώμενοι είναι φανερό πως θεωρούν σημαντικές.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί στη πλειοψηφία τους (3 από τους 5) τείνουν να θεωρούν ως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά την αγάπη για τα παιδιά, ενώ στην συνέχεια δίνουν μεγάλη βαρύτητα και οι πέντε (5) σε δεξιότητες όπως οι επαγγελματικές, καθώς και σε γνώσεις που αφορούν προσεγγίσεις μάθησης. Και οι πέντε (5) ερωτηθέντες θεωρούν λιγότερο σημαντικές γνώσεις που αφορούν κατασκευές και παιχνίδια, ενώ κανένας δεν μας έδωσε κάποια άλλη εναλλακτική απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί μας έδωσαν όμοιες απαντήσεις, όσον άφορα τις επαγγελματικές δεξιότητες και τις γνώσεις που αφορούν τις προσεγγίσεις μάθησης. Επίσης και οι ίδιοι θεωρούν λιγότερο σημαντικές τις γνώσεις που αφορούν κατασκευές και παιχνίδια. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τρεις(3), στους πέντε(5)ερωτηθέντες δεν θεωρεί σημαντικό την αγάπη για τα παιδιά.

Όσον αφορά την ιεράρχηση των καθηκόντων των νηπιαγωγών: Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην πλειοψηφία τους, ιεραρχούν πρώτη την καλλιέργεια στην ισότητα και στον σεβασμό από τα σημαντικότερα καθήκοντα (4 στους 5 ερωτηθέντες). Και οι πέντε (5) ερωτηθέντες θεωρούν πολύ σημαντικό καθήκον το να βοηθούν τα παιδιά να εκφράζονται. Ακολουθούν το να μοιράζεται την ευθύνη για την διδασκαλία, καθώς τρεις (3)στους πέντε (5) το θεώρησε αρκετά σημαντικό καθήκον. Η ενθάρρυνση των παιδιών στην επικοινωνία με το περιβάλλον τους είναι κάτι επίσης που θεωρείται αρκετά σημαντικό και από τους πέντε ερωτηθέντες. Ενώ λιγότερο σημαντικά θεωρούνται το να ενθαρρύνει τα παιδιά σε οποιαδήποτε ομαδική δραστηριότητα, το να επιλέγει δραστηριότητες τις οποίες να μπορούν να αντιληφθούν και ως το λιγότερο σημαντικό θα μπορούσαμε να πούμε, χαρακτηρίζεται, το να προσφέρει μέσα και υλικά για την προσέγγιση της γνώσης. Όσον αφορά τα καθήκοντα οι εκπαιδευτικοί

διαφοροποιούνται με τους κοινωνικού λειτουργούς όσον αφορά την προσφορά μέσω των υλικών για την προσέγγιση της γνώσης κάτι που θεωρείτε αρκετά σημαντικό από τους περισσότερους. Λιγότερο σημαντικό θεωρείτε το να επιλέγουν δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν.

Σε επόμενη ερώτηση όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν σημαντική την ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού, διότι είναι ο επαγγελματίας που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του παιδιού και να δουλέψει τόσο με το ίδιο όσο και με την οικογένεια κάτι που ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να κάνει. Με την ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού ενισχύεται το κομμάτι της πρόληψης.

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά «με τα πεδία τα οποία ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να ασχολείται» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν από τις επιλογές «παιδί, οικογένεια προσωπικό του σταθμού και κοινότητα», οι τέσσερις(4) όλα τα παραπάνω και ένας (1) το παιδί, την οικογένεια και την κοινότητα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν και οι πέντε (5) την επιλογή όλα τα παραπάνω, ενώ κανείς (0) ούτε εκπαιδευτικός ούτε κοινωνικός λειτουργός δεν έδωσε εναλλακτική απάντηση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να ασχολείται τόσο με το παιδί όσο και με την οικογένεια το προσωπικό του σταθμού και την κοινότητα στο σύνολό της.

Στην ερώτηση για το «ποιες είναι οι αρμοδιότητες που πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός» φαίνεται να είναι πολλαπλές. Πέρα από την λήψη ιστορικών την οποία την έχουν αναφέρει όλοι στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι, συναντάται σε μεγάλο βαθμό η διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη καθώς επίσης και η διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων. Λιγότερο συχνά βλέπουμε το συντονισμό ομάδων και σχεδόν καθόλου την απασχόληση και την ψυχαγωγία. Τέλος, κανείς δεν απάντησε την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την γνωστική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, και οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί απάντησαν την σύνταξη ιστορικών, τρεις (3) των συντονισμό ομάδων (παιχνιδιού μάθησης), δύο (2) την απασχόληση ψυχαγωγία, τέσσερις (4) την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πέντε (5) την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, ενώ κανείς δεν απάντησε την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, τέσσερις (4)

από τους πέντε απάντησαν την σύνταξη ιστορικών, τρεις (3) των συντονισμό ομάδων μάθησης –παιχνιδιού, δύο (2) την απασχόληση- ψυχαγωγία, κανείς την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Και οι πέντε (5) κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τέλος και οι πέντε (5) την διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Εφτά (7) στους δέκα (10) ερωτώμενους θεωρούν πως βασικότερο εργαλείο δουλειάς του κοινωνικού λειτουργού σε έναν παιδικό σταθμό είναι τόσο το παιχνίδι όσο η συνέντευξη και η παρατήρηση. Ένας (1) θεωρεί βασικότερο εργαλείο δουλειάς το παιχνίδι και δύο (2) την παρατήρηση. Ποιο αναλυτικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς από τις ακόλουθες επιλογές «παιχνίδι, συνέντευξη, παρατήρηση» οι τρεις (3) απάντησαν την επιλογή όλα τα παραπάνω, ενώ οι δύο (2) την παρατήρηση. Όσον αφορά τους ίδιους τους κοινωνικούς λειτουργούς, τέσσερις (4) απάντησαν όλα τα παραπάνω και ένας κοινωνικός λειτουργός μόνο (1) το παιχνίδι.

Στην ερώτηση «πως βοηθάει/ διεξάγει ο κοινωνικός λειτουργός τη διαδικασία της μάθησης» η απάντηση είναι μέσα από το παιχνίδι.

Ποιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

«Επίβλεψη και εκτέλεση δραστηριοτήτων που αφορούν κυρίως τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης βοήθεια στο έργο του νηπιαγωγού και γενικά στις περισσότερες δραστηριότητες, καθώς η παρουσία/ειδική γνώση του κοινωνικού λειτουργού ενεργεί συμπληρωματικά σε αυτή του νηπιαγωγού».

«Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν το παιχνίδι».

«Βοηθάει σε δραστηριότητες με έντονο κοινωνικό αντίκτυπο στα παιδιά».

«Το κομμάτι της μάθησης του κ.ά. είναι διαφορετικό από το δικό μου. Δεν θα προσπαθήσει ο κ.ά. να μάθει τους αριθμούς στα παιδιά. Αυτά που προσπαθεί έχουν να κάνουν κυρίως με τη συμπεριφορά ή την έκφραση συναισθημάτων. Αυτά τα επιτυγχάνει με το παιχνίδι. Δεν υπάρχει άλλο μέσο στο σταθμό».

Οι ίδιοι οι κοινωνικοί λειτουργοί στην ίδια ερώτηση απάντησαν:

«Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σταθμού πλάι στον νηπιαγωγό, και αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο ή εξ' ολοκλήρου δραστηριότητες που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών».

«Κάνουμε ομάδες δραστηριοτήτων, παιχνιδιού με τα παιδιά και μέσα από εκεί τους περνάμε τα μηνύματα που πρέπει».

«Γίνονται ομάδες δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, μέσα από τις οποίες δουλεύουμε ζητήματα ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης».

«Για παράδειγμα, συνήθως κάνουμε ομάδες με τα παιδιά, στις οποίες συζητάμε για διάφορα συναισθήματά τους. τα συναισθήματα ακολουθούν διάφορα παιχνίδια που παίζουμε για να κατανοήσουν τα παιδιά καλύτερα το θέμα της ομάδας».

«Μέσα από ομάδες παιδιών και δραστηριότητες που εμπεριέχουν παιχνίδι»

Τέλος όλοι οι ερωτώμενοι του δείγματος της έρευνας υποστηρίζουν πως θα έπρεπε να εντάσσεται εκτενέστερα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα νηπιαγωγεία και στους παιδικούς σταθμούς».

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, το παιχνίδι είναι το βασικότερο εργαλείο μάθησης, αν όχι το μοναδικό, κατά την προσχολική αγωγή. Είναι κάτι το οποίο το παιδί μπορεί να αντιληφθεί και στο οποίο θέλει να συγκεντρωθεί. Επίσης γίνεται φανερό πως το αυθόρμητο παιχνίδι είναι προτιμότερο έναντι του κατευθυνόμενου, διότι τα ίδια τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, φέρονται με περισσότερη ελευθερία και επιτρέπει στους ειδικούς μέσα από την παρατήρηση να βγάλουν αρκετά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα για την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του κάθε παιδιού. Το παιχνίδι μπορεί να είναι τόσο ομαδικό όσο και ατομικό, παρατηρείτε όμως πως τα παιδιά δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το ομαδικό. Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2010), ο Vygotsky υποστηρίζει πως η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί το παιδί κατά την διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι απαραίτητη μετάβαση ανάπτυξης. Αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση της διασύνδεσης συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που χρησιμοποιεί το παιδί όταν παίζει. Ακόμα, κατά το αυθόρμητο παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να ανακαλύψει τις σωματικές του αλλά και τις ψυχικές του δυνάμεις καθώς δεν περιορίζεται από κανέναν κανόνα ή καμία κατεύθυνση, λειτουργώντας με ελεύθερη δραστηριοποίηση. Η ίδια η συγγραφέας, τονίζει πως τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν περισσότερο τα αυθόρμητα παιχνίδια, μιας και μέσα από αυτά νιώθουν ελεύθερα, δεν πιέζονται, τους είναι δύσκολο να βαρεθούν και αισθάνονται διαρκώς ότι έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους.

Τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται συχνότερα είναι κυρίως το λειτουργικό και το συμβολικό και λιγότερο το κατασκευαστικό, ενώ σχεδόν καθόλου το οργανωμένο. Το λειτουργικό παιχνίδι δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους κοινωνικούς λειτουργούς να δουν πτυχές του χαρακτήρα του παιδιού και να κατανοήσουν την συμπεριφορά του, ενώ δίνουν και στο ίδιο το παιδί την δυνατότητα να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να εκφράσει. Αναφορικά με το συμβολικό παιχνίδι, μέσο της δυνατότητας έκφρασης που δίνει στα παιδιά επιτρέπει στους ειδικούς να κατανοήσουν το τρόπο με τον οποίο το παιδί επηρεάζεται από το περιβάλλον του (λ.χ. παιχνίδι μίμησης). Σύμφωνα με τον Feldman (2011), το λειτουργικό παιχνίδι μπορεί να εμπεριέχει αντικείμενα (βλ. κούκλες, αυτοκινητάκια, κ.α.), τα οποία «προκαλούν» τα παιδιά να

τα αγγίζουν και να τα εξερευνήσουν. Γι αυτό και τείνουν να το επιλέγουν συχνότερα. Όσον αφορά το συμβολικό παιχνίδι, κατά τον Τσιάρα (2003), το συμβολικό παιχνίδι βοηθάει στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα οι ιδέες των παιδιών καταφέρνουν και αποκτούν υπόσταση μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες. Έτσι βλέπουμε να προτείνετε συχνά από τους επαγγελματίες, με στόχο την κατανόηση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του παιδιού.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι φανερό πως το παιχνίδι αποτελεί ίσως το μόνο εργαλείο μάθησης κατά την προσχολική ηλικία, καθώς θεωρείται ο μόνος τρόπος προσεγγίσεις των παιδιών. Οι δεξιότητες που παίρνουν τα παιδιά κατά την διαδικασία του παιχνιδιού είναι πολλές. Το παιχνίδι δεν εκπαιδεύει μόνο, σύγχρονος ψυχαγωγεί.

Σύμφωνα με τον Παπαδημήτρη - Καχριμάνη, τον Τηλεμάχου, τον Νεοκλέους και τον Σάββα (2009), η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο, προσφέρει δυνατότητες για εμπλοκή σε παιχνίδι (σε όλα του τα είδη), συνδέει τη μάθηση με τις καθημερινές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα ερωτήματα των παιδιών. Ακόμα, παρέχει πρόσβαση στη μάθηση με διαθεματικό τρόπο και δίνει την δυνατότητα στο κάθε παιδί να κάνει τις δικές του επιλογές, συμβαδίζοντας με τους δικούς του ρυθμούς. Αυτό μπορεί να προάγει κατά το μεγαλύτερο ποσοστό την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς. Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί μία έμπρακτη ικανοποίηση καθώς και μία αναπτυξιακή υπόθεση με την ουσιαστική έννοια του όρου (Craig & Bacum, 2002).

Τελειώνοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει τα παιδιά να εκφράζονται, να καλλιεργεί την ισότητα και τον σεβασμό και να προσφέρει τα μέσα και τα υλικά στα παιδιά, τα οποία θα τα βοηθήσουν στην προσέγγιση της γνώσης. Να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους. Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2009), κομμάτι του ρόλου του νηπιαγωγού είναι όλα όσα αναγράφονται παραπάνω, αλλά δεν σταματάει εκεί. Ιδιαίτερη εντύπωση προξένησε το γεγονός ότι το δείγμα μας δεν ανέδειξε και άλλες πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού όπως είναι η προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης, η ενθάρρυνση της επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, η επιλογή δραστηριοτήτων που μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές/ κατανοητές από τα παιδιά, κ.α.

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού κρίνεται απαραίτητος και είναι πολύπλευρος. Κύριο μέλημά του είναι η διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη καθώς επίσης και η διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Θα πρέπει επίσης να είναι σε επαφή και συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με την οικογένεια. Σύμφωνα με άρθρο της Καρυστινούς σε περιοδικό του Σ.Κ.Λ.Ε. (1974), ο κοινωνικός λειτουργός, σε έναν παιδικό σταθμό, είναι υπεύθυνος κυρίως για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται πως στα παιδιά δράσης του εντάσσονται οι μαθητές του σταθμού, οι οικογένειές τους, οι λοιποί επαγγελματίες του χώρου, καθώς επίσης και η κοινότητα που περιβάλλει το σταθμό. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αναφέρθηκε, από τους κοινωνικούς λειτουργούς που απάντησαν τα ερωτηματολόγια, το πεδίο της δράσης στην κοινότητα.

4.2.1 Διαμόρφωση Ερευνητικών Προτάσεων

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι μορφές και τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους επαγγελματίες παιδικών σταθμών;

Το αυθόρμητο παιχνίδι είναι η μορφή παιχνιδιού που χρησιμοποιείται συχνότερα, από επαγγελματίες, σε παιδικούς σταθμούς.

Τα είδη του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται συχνότερα σε παιδικούς σταθμούς είναι το λειτουργικό και το συμβολικό παιχνίδι.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Πως επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω του παιχνιδιού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Το παιχνίδι αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μάθησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, μιας και τους προσφέρει ταυτόχρονα μόρφωση και ψυχαγωγία.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του ειδικού στη μάθηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Κύριος ρόλος του νηπιαγωγού είναι να βοηθάει τα παιδιά να εκφράζονται και να καλλιεργεί την ισότητα και τον σεβασμό ανάμεσά τους.

Ο βασικός ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε ένα σταθμό, είναι να προωθεί την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης Κ. Α.(1994). *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι- Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος.
- Ανδρεαδάκης Ν., Δαφέρμος Μ., Θασίτη Α., Ίσσαρη Φ., Καΐλα Μ., Καλλιάντα Θ., Κανελλόπουλος Π. Α., Κουρκούτας Η. Ε., Μακρής Ι., Μαυραντωνάκη Κ., Μπαλή Β., Ξανθάκου Γ., Πολύζου Α., Πουρκός Μ. Α., Προύσαλης Δ., Σακελλαρίδης Γ., Σαχαρίδου Δ., Σταματοπούλου Δ., Στρουμπούλη Α., Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά Μ., Φιλιππίδης Σ. Ν., Χρηστίδης Κ. (2009). *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Almon, J. (2003). *The vital role of play in early childhood education*. Στο «S. Olfman, All work and no play» (How educational reforms are harming our preschoolers) ΗΠΑ: Εκδοτική Ομάδα: Greenwood.
- Βαρσαμίδης, Κ. (2007). *Φυσιολογία του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.
- Βρυνιώτη Κ. , Κυρίδης Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε , Χρυσαφίδης Κ, (2008) *Οδηγός γονέα* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Brown, C.R., & Marchant, C. (2002). *Play in practice. Case studies in young children's play*. Bank Street College: The early childhood consortium.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γερμανός Δ. (2004). *Το παιχνίδι , μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Γκλιάνου, Ν. (2005). *ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη στο Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα: Π. Ι.
- Γκουγκουλή, Κ. (1993). *Εισαγωγή*. Εθνογραφικά 9, 9-13.
- Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του* (1^η έκδ.) Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

- Γκουγκουλή, Κ. & Κούρια, Α. (Επιμ.). (1999). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία* (1η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2010). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, S., Cole, M. (2003). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών (Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Ηλικία)*. Αθήνα: Παπαζήση, β' τόμος.
- Craig G, Bacum D. (2002) *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, Τόμος β Αθήνα: Παπαζήση.
- Dunn, K. (2000) *Interviewing*, στο Hay, I. (Επίμ.) *Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.
- James, A. (1993). *Ας παίζουμε όλοι μαζί όμορφα: η σημασία των μοτίβων του διαχωρισμού και της μεταμόρφωσης στο παιχνίδι των παιδιών*. *Εθνογραφικά* 9, 17-26.
- Φλουρής Γ. (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία I Μάθηση* Αθήνα: Ιδιωτική.
- Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Feldman, S. R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gurian, M. (2010). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*, PAPERBACK.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex Differences in Cognitive*, London: Taylor & Francis.
- Huizinga, J. (Επιμ.). (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (1^η εκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* Αθήνα: Γνώση.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε, *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ. Ανάκτηση από: http://www.pischools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf στις 26 Απριλίου 2015.
- Δημητράκος, Δ. (1964) *Μέγα Λεξικόν όλης της Ελληνικής Γλώσσας, Δημοτική Καθαρεύουσα, Μεσαιωνική, Μεταγενέστερα, Αρχαία, Τόμος 10*, Αθήνα: Χ-Τεγόπουλος – Β. Ασημακόπουλος.

- Δουράκη Π. (1995). *Το Προσχολικό Παιδί και οι Ανάγκες του*. Αθήνα: ΔΩΔΩΝΗ.
- Ελληνιάδου Ε. , Κλεφτάκη Ζ. , Μπαλκίζας Ν. (2008) *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης* Αθήνα. Ανάκτηση από: http://users.sch.gr/nikbalki/epim_ergasies.htm. Στις 26 Απριλίου 2015.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΔΕΠΠΣ). ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Άτροπος.
- Κιτσαράς Γ. (2001) *Προσχολική παιδαγωγική β* τόμος ιδιωτική έκδοση Αθήνα.
- Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ, & Σωμαράκης, Σ. (2000). *Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotski. Το εικονικό σχολείο*. Τόμος 2, τεύχος 1. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2015, από: www.auth.gr.
- Κρασανάκης, Γ. (1987). *Ψυχολογία του Παιδιού. Βασικές έννοιες- Θέματα γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δάρδανος.
- Λυδακή, Α. (2012). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Losardo, A. & Notari- Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Lloyd, P. (1998). *Ψυχολογία: Γνωστική και Γλωσσική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2004.) *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου- Δημάκη, Ε. (2000). *Μορφές δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Διδακτικό βιβλίο ΤΕΕ Α' τάξη – 1ος κύκλος* (εκδ. Β'). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
- Μποτσόγλου, Κ.(2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική κ το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί- Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγεωργίου- Τσικουδή, Χ.(2004). *Παραδοσιακά Παιχνίδια*. Ανάκτηση από Λύκειο Πολίχνης Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από: http://3lyk-polichn.thess.sch.gr/Olympiaki_paideia/paixnidia/paixnidia.htm στις 23 Απριλίου 2015.
- Παπαδημήτρη-Καχριμάνη Χ., , Τηλεμάχου Ν. , Νεοκλέους Ρ., Σάββα Α., (2009) *Αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική και πρώτη σχολική περίοδο* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά την διάρκεια του διαλείμματος σε ένα Νηπιαγωγείο. Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού. Μεταπτυχιακή εργασία , Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.*
- Παπαδόπουλος, Ε. (2001). *Το παιχνίδι και η στάση της οικογένειας απέναντι στο παιχνίδι του παιδιού. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, τεύχος 41, σσ. 55-64.*
- Ράπτης Α, Ράπτη Α. (2001) *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Τόμος Β* Αθήνα: Α.Ράπτη .
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαγώνας, Γ. (2013). *Παραδοσιακά παιχνίδια, τόμος Α' & Β'*. Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σμαράγδα – Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg.

- Sayeed, Z. & Guerin, E. (2000). *Early years play: A happy medium for assessment and intervention*. London: David Fulton.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Play in early childhood education, in Multiple perspectives on play in early childhood education*. New York: State University of New York Press.
- Shaffer, D. R. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία, παιδική ηλικία και εφηβεία*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Smith, P.K. (1994). *Play and the uses of play, in R. Moyles, The excellence of play. Buckingham, Philadelphia: Open University Press*.
- Τζώρτζη Α. (1996). *Η Οργάνωση και Η Λειτουργία των Ομάδων στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σπουδή.
- Τριλιανός, Α., Γραμματάς, Θ., Νάκας, Θ., Καπετάνου, Ε., Καράμηνας, Ι., Κουντουράς, Λ. (2003), *Μίλτος Κουντουράς ένας οραματιστής παιδαγωγός και ανιδιοτελής δάσκαλος* Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πάντειον Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Watchworth, M. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wood, D. (1999). *Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Second Edition. Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.

Άρθρα

- Γουργιώτου, Ε. (2010). *Παιχνίδι και μάθηση. Αλληλένδετες έννοιες στη προσχολική πρακτική*. Ανάκτηση από: http://www.pri-schools.gr/preschool_education/articles/Deltio_play.doc την 25^η Μαρτίου 2015.
- Καρυστινού Ι. (2013). *Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στην Α' βάρθια και τη Β' βάρθια Εκπαίδευση*. Ανάκτηση από: http://seepea-stella.blogspot.gr/2013/03/blog-post_1.html την 1^η Μαρτίου 2015.
- Κερεντζής, Λ. (2010). *Το παιχνίδι*. Ανάκτηση από: http://kerentzis.blogspot.gr/2010/09/1_2882.html την 18^η Απριλίου 2015.
- Κουρετζής, Λ. (2013). *Το Θεατρικό Παιχνίδι Διάσταση της αγωγής μέσα από το θέατρο*. Ανάκτηση από: <http://theodoregrammatas.com/2013/05/13/13052013-%CE%BB%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B5%CF%84%CE%B6%CE%AE%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF/> την 13^η Μαΐου 2015.
- Τσιτούρα, Φ. (2014). *Πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι στη ζωή του παιδιού*. Ανάκτηση από: <http://www.phaseradio.gr/education/402-poso-simantiko-einai-to-paixnidi-sth-zwh-toy-paidiou.html> την 11^η Μαΐου 2015.
- Abe J. A. & Izard C. E. (1999), *The Developmental Tensions of Emotions: An Analysis in terms of Differential Emotions Theory*. *Cognitions and Emotion* τεύχος: 3: 523- 549.
- Pons F., Harris P. & Rosnay M. (2004). *Emotions comprehension between 3 and 11 years: developmental period and hierarchical organization*. *European Journal of Developmental Psychology*. Τεύχος: 1(2), 127- 152.
- Benini F., Magnaveta V., Lago P., Arslan E., Pisan P. (1996). *Evaluation of noise in the neonatal intensive care unit*. *Am J Perinatol*. Τεύχος: 3741: 13.
- Hammond, S.I. (2014). *Children's early helping in action: Piagetian developmental theory and early prosocial behavior* *Front Psychol*. Ανάκτηση από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4102168/> την 17^η Μαΐου 2015.

- Takahashi, Y., Brent, W.R. and Hoshino, T. (2012). *Conscientiousness mediates the relation between perceived parental socialization and self-rated health*. National Institute of Health. Ανάκτηση από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3625927/> την 31^η Απριλίου 2015.
- Hyde, J.S. (2005). *The gender similarities hypothesis*. American Psychologist. Ανάκτηση από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16173891> την 6^η Απριλίου 2015.
- Higgins, A., Allison, C., Morton, L.C. (2012). *Gender differences in self-conscious emotional experience: a meta-analysis*. Psychological Bulletin. Ανάκτηση από: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22468881> την 2^η Απριλίου 2015.
- Σ.Κ.Λ.Ε. (1974). *Το Έργο του Κοινωνικού Λειτουργού εις τα Διάφορα Πλαίσια Εργασίας*. Λονδίνο: Συνέδριο Συνδέσμου Κοινωνικών Λειτουργών.
- Σ.Κ.Λ.Ε. (1987). *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνικών Λειτουργών για Θέματα Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιον 1,2,3 Μαρτίου 1985.
- Λιακοπούλου, Ο. (2011). *Σύσταση νέας, ενιαίας δομής καθοδήγησης και υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση από: <http://www.opengov.gr/yperth/?c=9031> την 9^η Απριλίου 2015.
- ΦΕΚ 161 Α'/13.7.98, Π.Δ. 200/98, Άρθρα 1-7. *Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείου*.
- ΦΕΚ 167 Α'/30.9.85, Π.Δ. 167/85, Άρθρα 34, 40. *Ειδικά Σχολεία και Εφορεία Σχολείων*.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο για την εκπόνηση πτυχιακής εργασίας φοιτητριών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Απαντώντας στις ερωτήσεις που θα σας κάνουμε, μέσω συνέντευξης, θα μας βοηθήσετε στη μελέτη μας γύρω από το παιχνίδι και τη μάθηση στην προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα μελετούμε:

- i. Ποιες μορφές και είδη παιχνιδιού χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους επαγγελματίες παιδικών σταθμών;
- ii. Πως επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω του παιχνιδιού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- iii. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του ειδικού στη μάθηση για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

1. Φύλο:

A) Άνδρας

B) Γυναίκα

2. Έτος γέννησης:

3. Ιδιότητα:

A) Εκπαιδευτικός

B) Κοινωνικός/η Λειτουργός

4. Εκπαίδευση:

A) Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.

B) Πτυχιούχος Α.Τ.Ε.Ι.

Γ) Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

Δ) Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

5. Έτος ολοκλήρωσης σπουδών:

6. Χρόνια εργασίας στον παιδικό σταθμό:

A) 0-5

B) 6-10

Γ) 11-15

7. Πραγματοποιείται αυθόρμητο παιχνίδι στο σταθμό σας; Αν ναι, πως πραγματοποιείτε το αυθόρμητο παιχνίδι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

.....
.....

8. Πραγματοποιείται κατευθυνόμενο παιχνίδι στο σταθμό σας; Αν ναι, πως πραγματοποιείτε το κατευθυνόμενο παιχνίδι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

.....
.....

9. Χρησιμοποιείτε ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι στο σταθμό;

A) Ατομικό

B) Ομαδικό

Γ) Και τα δύο (2)

10. Ποιο από τα δύο επιλέγουν συχνότερα τα παιδιά;

A) Ατομικό

B) Ομαδικό

11. Με τι συχνότητα χρησιμοποιείτε τις παρακάτω κατηγορίες παιχνιδιού;

Κατηγορίες παιχνιδιού	Πάρα πολύ συχνά	Πολύ συχνά	Μέτρια συχνά	Σπάνια	Καθόλου
Λειτουργικό παιχνίδι					
Συμβολικό παιχνίδι					
Οργανωμένο παιχνίδι					
Κατασκευαστικό παιχνίδι					

12. Με τι μέσα- υλικά πραγματοποιείτε/ υλοποιείτε το λειτουργικό παιχνίδι;

A) Κούκλες

B) Αυτοκινητάκια

Γ) Μπάλες

Δ) Λούτρινα ομοιώματα ζώων

E) Πλαστικά ομοιώματα κουζινικών- εργαλείων

Στ) Άλλο

13. Ποια είδη παιχνιδιού πραγματοποιούνται κατά το συμβολικό παιχνίδι, στο σταθμό σας;

- A) Παιχνίδι προσποίησης
- B) Δραματικό ή θεατρικό παιχνίδι
- Γ) Παιχνίδι φαντασίας
- Δ) Παιχνίδι προσωποποίησης
- Ε) Διερευνητικό ή θεματογνωστικό παιχνίδι
- Στ) Κοινωνικοδραματικό παιχνίδι
- Z) Παιχνίδι ρόλων
- H) Όλα τα παραπάνω

14. Ποιο από τα παραπάνω θεωρείτε σημαντικότερο και γιατί;

.....
.....

15. Ποιους ρόλους υποδύονται πιο συχνά τα παιδιά κατά το παιχνίδι μίμησης ρόλων;

- A) Ρόλοι από την οικογένεια
- B) Ρόλοι επαγγελματιών, από το ευρύτερο περιβάλλον τους
- Γ) Ρόλοι τηλεοπτικών ηρώων
- Δ) Άλλοι ρόλοι.....

16. Τι προσφέρει το συμβολικό παιχνίδι στο παιδί; (συμπληρώστε από το 1 έως το 7, 1= συναντάται λιγότερο συχνά, 7= συναντάται πιο συχνά):

A) Επιτρέπει την εναλλαγή ρόλων	
B) Επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση	
Γ) Προάγει την κοινωνικοποίηση	
Δ) Διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους	
Ε) Βοηθάει τα παιδιά να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους	
Στ) Προάγει τη συναισθηματική ισορροπία	
Ζ) Βοηθάει στην αποβολή των αρνητικών συναισθημάτων	

17. Εάν χρησιμοποιείτε παιχνίδια με κανόνες/ οργανωμένα παιχνίδια, τότε πως ανταποκρίνονται τα παιδιά σε αυτά;

Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Λίγο καλά	Καθόλου καλά

18. Εάν χρησιμοποιείτε κατασκευαστικά παιχνίδια, τότε τι πιστεύετε ότι προσφέρουν στα παιδιά τα παιχνίδια αυτά;

.....

19. Ποιες από τις παρακάτω θεωρίες μάθησης χρησιμοποιείτε περισσότερο κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων;

A) Θεωρία του συμπεριφορισμού

B) Γνωστική θεωρία

Γ) Κονστрукτιβιστική θεωρία

Δ) Άλλη

20. Κατά τη γνώμη σας το παιχνίδι αποτελεί εργαλείο μάθησης για τα παιδιά;

A) Ναι

B) Όχι

20.i) Εάν A) ναι, τότε τι προσφέρει η διαδικασία του παιχνιδιού στο παιδί;

.....
.....

21. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα, αναφορικά με το βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω του παιχνιδιού, κατά την εμπειρία σας:

Δεξιότητες	Πολύ καλά	Καλά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Γνωστικές δεξιότητες					
Κινητικές δεξιότητες					
Δεξιότητες κοινωνικής συμπεριφοράς					
Επικοινωνιακές δεξιότητες					
Διαχείριση συναισθημάτων					

22. Πιστεύετε ότι ο χαρακτήρας του παιχνιδιού είναι εξ' ολοκλήρου εκπαιδευτικός;

A) Ναι

B) Όχι

22.i) Εάν απαντήσατε B) Όχι, τότε προσδιορίστε τον:

.....

 23. Σύμφωνα με τον Κάππα (2005), το παιχνίδι αναφορικά με τη μάθηση έχει τους εξής ρόλους: (συμπληρώστε σε πιο βαθμό συμφωνείτε)

Ρόλοι	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Ψυχαγωγεί					
Βοηθάει στην συναισθηματική ανάπτυξη					
Διδάσκει (γνωστικές δεξιότητες)					
Μορφώνει (κοινωνικές δεξιότητες)					

24. Έχετε παρατηρήσει διαφορές ανάμεσα στις δραστηριότητες που επιλέγονται από αγόρια και κορίτσια; (εάν απαντήσετε Β) όχι, περάστε στην ερώτηση 25)

A) Ναι

B) Όχι

24.i) Πείτε μας ένα παράδειγμα:

.....

24.ii) Που πιστεύετε ότι οφείλονται αυτές οι διαφορές;

A) Στο κατασκευασμένο φύλο που προβάλλεται από το κοινωνικό περιβάλλον

Β) Στα υιοθετούμενα πρότυπα από την οικογένεια

Γ) Σε έμφυτη βιολογική ροπή

Δ) Άλλο.....

24.iii) Η μάθηση επιτυγχάνεται το ίδιο και στα δύο φύλα, παρ' όλο που επιλέγουν να συμμετέχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες;

Α) Ναι

Β) Όχι

25. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η συμβολή του ενήλικα στο παιδικό παιχνίδι;

Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

25.i) Αιτιολογήστε την απάντησή σας:

.....
.....

26. Ιεραρχήστε τις παρακάτω δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας νηπιαγωγός, ξεκινώντας από αυτή που θεωρείται λιγότερο σημαντική (1) και καταλήγοντας στη πιο σημαντική (8):

Επαγγελματικές δεξιότητες (συμπεριφορά επαγγελματία)	
Γνώσεις σε θέματα ανάπτυξης παιδιών	
Γνώσεις που αφορούν γνωστικές προσεγγίσεις μάθησης	
Γνώσεις που αφορούν συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις μάθησης	
Γνώσεις που αφορούν δομικές προσεγγίσεις μάθησης	

Γνώσεις γύρω από διάφορες κατασκευές και παιχνίδια	
Αγάπη για τα παιδιά	
Άλλο	

27. Ιεραρχήστε τα παρακάτω καθήκοντα του νηπιαγωγού, με βάση τη σπουδαιότητα που θεωρείτε ότι έχουν (ξεκινήστε από το 1. λιγότερο σπουδαίο έως το 7. πιο σπουδαίο):

Βοηθάει τα παιδιά να εκφράζονται	
Ενθαρρύνει την επικοινωνία των παιδιών με τους γύρω τους	
Προσφέρει μέσα- υλικά για την προσέγγιση της γνώσης	
Επιλέγει να διεξάγει δραστηριότητες που μπορούν να αντιληφθούν τα παιδιά	
Ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε ομαδική δραστηριότητα	
Καλλιεργεί την ισότητα- σεβασμό ανάμεσα στα παιδιά	
Μοιράζεται την ευθύνη της μαθησιακής διδασκαλίας με τα παιδιά	

27.i) Αναφερθείτε συνοπτικά στο σημαντικότερο για εσάς:

.....

28. Θεωρείτε απαραίτητη την ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού στο σταθμό;

A) Ναι

B) Όχι

28.i) Αιτιολογήστε την απάντησή σας:

.....

29. Με ποια πεδία πρέπει να ασχολείται ο κοινωνικός λειτουργός του σταθμού;

- A) Παιδί
- B) Οικογένεια
- Γ) Προσωπικό του σταθμού
- Δ) Κοινότητα
- Ε) Όλα τα παραπάνω
- Στ) Άλλο.....

30. Τι αρμοδιότητες πρέπει να έχει ο κοινωνικός λειτουργός αναφορικά με τα παιδιά;

- A) Σύνταξη ιστορικών
- B) Συντονισμός ομάδων (παιχνιδιού- μάθησης)
- Γ) Απασχόληση- ψυχαγωγία
- Δ) Διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών
- Ε) Διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών
- Στ) Διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών
- Z) Άλλο.....

31. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το βασικότερο εργαλείο δουλειάς του κοινωνικού λειτουργού σε έναν παιδικό σταθμό;

- A) Παιχνίδι
- B) Συνέντευξη

Γ) Παρατήρηση

Δ) Όλα τα παραπάνω

Ε) Άλλο.....

32. Πως βοηθάει/ διεξάγει ο κοινωνικός λειτουργός τη διαδικασία της μάθησης στο σταθμό σας;

.....
.....

33. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να εντάσσεται εκτενέστερα ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς;

A) Ναι

B) Όχι