

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΑΕΜ: 2981

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΝΕΚΤΑΡΙΑ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο <<Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης στην προσχολική ηλικία>>,εκπονήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των προϋποθέσεων για τη λήψη του πτυχίου μου από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, του τμήματος Νηπιαγωγών. Η ανάληψη της εργασίας ορίστηκε τον Ιανουάριο του 2018, με υπεύθυνη καθηγήτρια την κα. Ευδοξία Κωτσαλίδου και η ολοκλήρωσή της πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους.

Μέσα από την ανάγνωση της πτυχιακής μου εργασίας, αντιλαμβάνεται κάποιος αφενός την διαχρονικότητα του παιχνιδιού και αφετέρου τη σπουδαιότητά του τόσο στη κοινωνικοποίηση όσο και στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ύστερα από τη μελέτη αρκετών βιβλίων, παραπομπών και άρθρων, προσπάθησα να προσεγγίσω τον όρο <<παιχνίδι>> όσο το δυνατόν περισσότερο και να κάνω σαφές στους αναγνώστες της εργασίας μου την αναγκαιότητά του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών.

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος υπήρξε η Πρακτική μου Άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, τον Νοέμβριο του 2017, πραγματοποίησα την Πρακτική μου Άσκηση στο 7ο Νηπιαγωγείο Φλώρινας. Εκεί παρατήρησα, για πρώτη φορά από κοντά, πως τα παιδιά από την είσοδό τους κάθε πρωί στην αίθουσα μέχρι και την αποχώρησή τους ενδιαφέρονταν σχεδόν αποκλειστικά για το παιχνίδι.

Αντιλήφθηκα γρήγορα πως ήταν ότι σημαντικότερο συνέβαινε στο σχολείο, σύμφωνα με εκείνα. Ενδιαφέρονταν εξίσου για όλα τα είδη παιχνιδιών. Ορισμένα παιδιά που στην αίθουσα ήταν ιδιαίτερα ντροπαλά, την ώρα του παιχνιδιού έπαιρναν πρωτοβουλίες και ηγετικούς ρόλους. Μετά από εκείνη την αξέχαστη εμπειρία λοιπόν, αποφάσισα να ασχοληθώ περισσότερο με το παιχνίδι να αναζητήσω πληροφορίες και να μάθω πράγματα για κάτι που είναι τόσο σημαντικό και αναγκαίο για τα παιδιά.

Τέλος, στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ορισμένα άτομα. Πρώτα απ' όλα, την οικογένεια μου (την μητέρα μου, τον πατέρα μου και την αδερφή μου) για την στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων ετών. Επίσης, τις καθηγήτριες μου κα. Κωτσαλίδου και κα. Παλαιολόγου για τις συμβουλές και την συμπαράσταση τους αλλά και τα άτομα τα οποία εργάζονται στη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την βοήθεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία προσεγγίζει το παιχνίδι ως εργαλείο κοινωνικοποίησης στην προσχολική ηλικία. Αρχικά, γίνεται μια εννοιολόγηση των σημαντικότερων όρων που μελέτησα (παιχνίδι, κοινωνικοποίηση, προσχολική ηλικία). Αυτό που γίνεται εύκολα κατανοητό είναι πως το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά στην κοινωνικοποίηση τους ιδιαίτερα κατά την νηπιακή ηλικία. Αυτό άλλωστε αναφέρουν και ερευνητές. Ακολουθεί η ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού που περιλαμβάνει την εξέλιξη του παιχνιδιού από τα Αρχαία χρόνια και καταλήγει στη σημερινή εποχή. Συνεχίζοντας στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία. Φθάνοντας στο τρίτο και σημαντικό κεφάλαιο τονίζεται η κοινωνικοποίηση κατά την προσχολική ηλικία. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται το αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία. Τέλος, η πτυχιακή εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την όλη έρευνα.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ

παιχνίδι, κοινωνικοποίηση, προσχολική ηλικία

ABSTRACT

The present paper approaches the tool as a socialization in preschool age. At first there is an effort to describe the definition of the most significant terms which I have studied (tool, socialization, preschool age). It is easy to understand that tool helps socialize especially in infancy. This is what the researches say. The historical retrograde of the tool follows which it does the evolution of the tool from the ancient years until the present time. Continuing, in the second chapter refers the tool in the preschool age. In the third seamless capital stressed the socialization in the preschool age. In the quarter chapter refers the analytical program in the preschool age. Finally, the present paper ends with the conclusions which have emerged from all research.

KEY- WORDS

tool, socialization, preschool age

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος
Εισαγωγή
Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: <<Ορισμοί και ιστορική εξέλιξη του παιχνιδιού>>

1.1 Ορισμοί.....	σελ. 7
1.1.1 Ορισμός του παιχνιδιού.....	σελ. 7
1.1.2 Ορισμός της κοινωνικοποίησης.....	σελ. 8
1.1.3 Ορισμός της προσχολικής ηλικίας.....	σελ. 9
1.2 Ιστορική εξέλιξη.....	σελ. 9
1.2.1 Ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού.....	σελ. 9
1.2.2 Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα.....	σελ. 10
1.2.3 Το παιχνίδι στην προϊστορική εποχή.....	σελ. 11
1.2.4 Το παιχνίδι στο Βυζάντιο.....	σελ. 12
1.2.5 Το παιχνίδι στο Μεσαίωνα και την Αναγέννηση.....	σελ. 12
1.2.6 Το παιχνίδι στην Τουρκοκρατία.....	σελ. 13
1.2.7 Το παιχνίδι στην Κατοχή.....	σελ. 13
1.2.8 Το παιχνίδι στη Μεταπολεμική περίοδο.....	σελ. 13
1.2.9 Το παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή.....	σελ. 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: <<Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία>>

2.1 Παιχνίδι και νηπιακή ηλικία.....	σελ. 15
2.2 Τα είδη του παιχνιδιού.....	σελ. 15
2.3 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών.....	σελ. 16
2.4 Το παιχνίδι στη διδασκαλία.....	σελ. 18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: <<Η κοινωνικοποίηση στην προσχολική ηλικία>>

3.1 Παιχνίδι και ανάπτυξη.....	σελ. 19
3.2 Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη.....	σελ. 19
3.3 Γνωστική ανάπτυξη.....	σελ. 20
3.4 Παιχνίδι και μάθηση.....	σελ. 21
3.5 Δεσμοί των παιδιών.....	σελ. 25
3.6 Σχολική κοινωνικοποίηση.....	σελ. 26
3.7 Ρόλος νηπιαγωγού στην κοινωνικοποίηση νηπίων.....	σελ. 29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:<<Αναλυτικό πρόγραμμα για προσχολική ηλικία>>

4.1 Η κοινωνικοποίηση των νηπίων- ΔΕΠΠΣ.....	σελ. 31
4.2 Μαθησιακές περιοχές- δραστηριότητες κοινωνικοποίησης νηπίων- ΔΕΠΠΣ.....	σελ. 31
4.3 Παιδί και γλώσσα.....	σελ. 31
4.4 Παιδί και μαθηματικά.....	σελ. 31
4.5 Παιδί και περιβάλλον.....	σελ. 31
4.6 Παιδί και δημιουργία- έκφραση.....	σελ. 32

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: <<ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ>>	σελ. 33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: <<ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ>>

1.1 Ορισμοί

Προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι όροι με τους οποίους θα ασχοληθούμε (παιχνίδι, κοινωνικοποίηση, προσχολική ηλικία) δίδονται πιο κάτω ορισμοί για καθεμιά έννοια, από διάφορους ερευνητές.

1.1.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Ο ορισμός της έννοιας του παιχνιδιού κατά καιρούς έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Κάποιοι απ' αυτούς θεωρούν πως δεν είναι αναγκαίος ένας ορισμός για το παιχνίδι. Κάποιοι άλλοι όμως, διαφωνούν με τους πρώτους και πιστεύουν ότι πρέπει να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός.

Οι Kenneth Rubin, Greta Fein & Brian Vandenberg (1983, στο Αυγητίδου, 2001: 14) ταξινόμησαν ορισμένες θεωρίες του παιχνιδιού σε τρεις βασικές κατηγορίες. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, το παιχνίδι παρουσιάζεται ως <<μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού>> (play as disposition). Στην δεύτερη κατηγορία, το παιχνίδι εξετάζεται ως <<παρατηρήσιμη συμπεριφορά>> (play as observable behavior). Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία ορισμών προβάλλεται ως <<συγκείμενο- πλαίσιο>> (play as context).

<<Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και από το οποίο διασκεδάζουν>> (Goymour et al 2000).

Σύμφωνα με τον Neumann (1971) υπάρχουν τρία στοιχεία τα οποία ορίζουν το παιχνίδι: το εσωτερικό κίνητρο, η εσωτερική πραγματικότητα (το άτομο είναι ελεύθερο να αναστείλει τους κανόνες της πραγματικότητας) και ο εσωτερικός έλεγχος (το ίδιο το άτομο παίρνει μόνο του αποφάσεις). (Morrison & Metzger & Pratt, 1996).

Η Helena Schwartzman (1976, στο Αυγητίδου, 2001: 14-15), θεωρεί ότι η δυσκολία που υπάρχει ως προς την διατύπωση ορισμού αλλά και στις ταξινομήσεις του παιχνιδιού οφείλεται κατά βάση σε μια <<τριπλή απειλή>>. Η συγκεκριμένη <<απειλή>> μπορεί να εμφανιστεί στις τρεις ακόλουθες περιπτώσεις: α) στην περίπτωση που οι ορισμοί προέρχονται από υποθετικές ή αυθαίρετες ερευνητικές πρωτοβουλίες, β) στην περίπτωση που διατυπώνονται ορισμοί και διάφορες ταξινομήσεις του παιχνιδιού, χωρίς όμως να υπάρχει επιβεβαίωση από κάποια σχετική έρευνα και γ) στην περίπτωση που κατά τη διαδικασία διατύπωσης μιας θεωρίας σχετικά με το παιχνίδι, σ' αυτή πραγματοποιούνται διάφορες αλλαγές <<μεταφορικές μεταμορφώσεις>> με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να κατανοήσουμε όλες τις <<πλευρές>> του παιχνιδιού (ψυχολογική, γνωστική, κοινωνιολογική, παιδαγωγική). Συνήθως δίνεται έμφαση κυρίως στην ψυχολογική ή την γνωστική οπτική γωνία.

Ο Vygotsky, ανέφερε ότι το παιχνίδι που παίζουν τα παιδιά είναι μια δραστηριότητα, την οποία επιθυμούν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά, ότι πάντα αφορά κάτι το φανταστικό και ότι πάντα υπάρχουν κανόνες οι οποίοι είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι, βρίσκονται στο μυαλό των παικτών. (Vygotsky, στο έργο του, The Role of Play in Development, 1978).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Το παιχνίδι είναι <<...μία γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους>>. (Αυγητίδου 2001, σ. 172).

Ο Peter Gray (2013) υποστηρίζει ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα εξής πέντε στοιχεία: α) να έχει επιλεχθεί από τα ίδια τα παιδιά και να είναι αυτο-κατευθυνόμενο, β) να υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα κάθε φορά, γ) να κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες, δ) να υπάρχει φαντασία, ε) το παιδί να είναι ενεργητικό και σε εγρήγορση χωρίς να συνοδεύονται από ένταση και εκνευρισμό.

Προκειμένου να γίνει κατανοητός και να δοθεί ένας ξεκάθαρος και σαφής ορισμός, θα πρέπει να μην λησμονούμε μια σημαντική παράμετρο. Αυτή αναφέρεται στον προσδιορισμό όλων εκείνων των καθολικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες. (Αυγητίδου, 2001: 13-14)

Ο Κάππας ορίζει το παιχνίδι <<ως μέσο με το οποίο το παιδί επιβεβαιώνει τον ίδιο του τον εαυτό, την ίδια του την ύπαρξη >> (σ. 19) καθώς μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού έρχεται η άμεση επιτυχία, στο κατόρθωμα της στιγμής (Κάππας, 2005).

Σύμφωνα με τον Huizinga το παιχνίδι είναι <<μία εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι 'διαφορετικό' από τη 'συνήθη ζωή'>>. (Huizinga, 1987, στο Στόικου και Λαμπάκη, 2005: 7-8).

<<Το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο το παιδί μειώνει το άγχος και καταφέρνει την κάθαρση>> (Erikson, 1963).

Η Αυγητίδου (2007: 554) επισημαίνει ότι προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία δημιουργίας ορισμού για το παιχνίδι, απαραίτητη είναι η τήρηση κάποιων προϋποθέσεων. α) χρήση ειδικών διαδικασιών για να προκύψει ο σωστός ορισμός, β) σωστή επιλογή χαρακτηριστικών παιχνιδιού που θα τονίζονται στα πλαίσια του ορισμού και γ) τους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής.

1.1.2 Ορισμός της κοινωνικοποίησης

Κοινωνικοποίηση είναι <<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 2002).

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία από την οποία γίνονται οι άνθρωποι αποδεκτοί στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν μαθαίνοντας τις αξίες, τα ήθη, τα πιστεύω και κανόνες συμπεριφοράς της συγκεκριμένης κοινωνίας (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009 σελ. 846).

Η 'κοινωνικοποίηση' είναι ένας όρος ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως. Πιο γνωστός είναι στους

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

κλάδους της κοινωνιολογίας, της κοινωνιοψυχολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής. Με τον συγκεκριμένο όρο εννοούμε την διαδικασία μετάδοσης ηθών, εθίμων και κανόνων. Με την κοινωνικοποίηση 'μεταφέρονται' στο κάθε άτομο οι συνήθειες, οι οποίες αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου το άτομο να μπορέσει να συμμετέχει στην κοινωνία στην οποία ανήκει. Κοινωνικοποίηση ακόμη είναι η αφομοίωση από το άτομο των προτύπων συμπεριφοράς που κάθε κοινωνία ή κοινωνική μάδα θεωρεί αποδεκτά.

Η κοινωνικοποίηση χωρίζεται σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, δηλαδή την οικογένεια. Η οικογένεια αναλαμβάνει το παιδί από την γέννησή του και σε όλη την διάρκεια της ζωής του παίζει καθοριστικό ρόλο. Η οικογένεια αποτελεί μια 'μικρογραφία' της κοινωνίας. Το παιδί μέσα σ' αυτή μαθαίνει να μιλά και αναπτύσσει σταδιακά στοιχεία του χαρακτήρα του.

Δευτερογενή κοινωνικοποίηση του ατόμου εννοούμε το σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο γνωρίζει έναν καινούριο χώρο που είναι φορέας των κοινωνικών θεσμών και αξιών. Στόχος του είναι να προετοιμάσει τα παιδιά για τους ρόλους που πρόκειται να έχουν στο μέλλον στην κοινωνία.

Οι παρέες συνομηλίκων, η θρησκεία, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (τηλεόραση, κινηματογράφος, διαδίκτυο, ραδιόφωνο, βιβλίο) αποτελούν τριτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης. Οι παρέες συνομηλίκων αποτελούν άτυπους αλλά ιδιαίτερα σημαντικούς για την κοινωνικοποίηση του καθενός, φορείς. Η θρησκεία συνήθως προβάλλει την ομόνοια μεταξύ των μελών της κάθε κοινωνίας. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) ασκούν μεγάλη επιρροή στο άτομο και ορισμένες φορές προβάλλουν πρότυπα και ρόλους που συμβάλλουν στη διατήρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων της κοινωνίας.

1.1.3 Ορισμός της προσχολικής ηλικίας

Με τον όρο Προσχολική ηλικία περιγράφεται η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που δίνεται στο άτομο στην ηλικία των 5- 6 ετών και ενδεχομένως να ξεκινά και από την ηλικία των δύο ετών. Προσχολική Αγωγή προσφέρεται στα Νηπιαγωγεία και στους Παιδικούς Σταθμούς. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη σωματική, διανοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η προσχολική αγωγή έχει σκοπό την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

1.2 Ιστορική Εξέλιξη

Στο σημείο αυτό, θα παρατηρήσουμε την ιστορική εξέλιξη του παιχνιδιού (από τα αρχαία χρόνια ως και τη σημερινή εποχή) για να γνωρίσουμε ορισμένες πληροφορίες για το παιχνίδι σε διάφορες χρονικές περιόδους αλλά και την σημαντικότητα που είχε σε κάθε μια από αυτές. Χαρακτηριστικό βέβαια είναι το γεγονός πως στη ζωή των παιδιών πάντα είχε σημαντικότερη θέση.

1.2.1 Ιστορική Αναδρομή του Παιχνιδιού

Τα παιδιά παίζουν εδώ και αιώνες, πριν ακόμη καταγραφούν οι πρώτες εμπειρίες ζωής. Τα έργα τέχνης, τα τραγούδια και οι ιστορίες παρέχουν αρκετές παραπομπές στο παιδικό παιχνίδι ανά τους αιώνες παγκοσμίως (Yawkey, Evenson, 1977).

Τα παιχνίδια, σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους και αρχαιολόγους είναι μια εκδήλωση, η οποία υπάρχει σε όλες τις εποχές και σε όλους τους πολιτισμούς (Μιχαλοπούλου- Δημάκη, 2000).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Με βάση κάποιες ερμηνείες και θεωρίες οι οποίες είναι σχετικές με την προέλευση, την εξέλιξη και την αξία του παιχνιδιού θα αναφέρουμε ορισμένες (Μιχαλοπούλου- Δημάκη 2000).

- <<Το παιχνίδι αποτελεί προσπάθεια του ατόμου να ικανοποιήσει ορμές, να εκπληρώσει επιθυμίες και να αντιμετωπίσει επώδυνες εμπειρίες που το απειλούν>> (Freud).

- <<Το παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να χειρίζεται ελεύθερα τα πράγματα και να αλλοιώσει την πραγματικότητα με σκοπό να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Όταν το παιδί παίζει, δεν προσαρμόζεται αυτό στην πραγματικότητα>> (Piaget).

- <<Το παιχνίδι είναι μια διέξοδος για πλεονάζουσα ενεργητικότητα του παιδιού>> (Spencer).

Ο Piaget θεωρούσε επιπλέον, πως ο χειρισμός των αντικειμένων είναι μια κατάσταση νοητικής ανάπτυξης, η οποία μπορεί να εξυπηρετηθεί από το παιχνίδι και μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να εξερευνήσει τον κόσμο. Ακόμη υποστήριζε πως η επανάληψη μιας δραστηριότητας έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη.

Ο Froebel πίστευε πως το παίξιμο είναι μέσο έκφρασης των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού. Είναι ο πρώτος παιδαγωγός που εισήγαγε τα παιδαγωγικά παιχνίδια ως κύριο παιδαγωγικό μέσο στο νηπιαγωγείο.

Ο Vygotsky έχει την άποψη ότι τα υλικά παιχνίδια είναι πολύ σημαντικά μέσα εκμάθησης και πιστεύει πολύ στον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι το παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα κατά την παιδική ηλικία και κυρίαρχο για την παιδική ανάπτυξη (Brodin & Lindstrand, 2003: Retter, 2003, Sandberg, 2003: Schaeffer, 1993).

Χιλιάδες χρόνια πριν την πρωτόγονη κοινωνία είχε <<ανακαλυφθεί>> το παιχνίδι, το οποίο με την πάροδο του χρόνου εξελισσόταν. Σε διάφορες ανασκαφές που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς έχει βρεθεί μεγάλη ποσότητα παιχνιδιών, τα οποία ήταν κυρίως μπάλες και κουδουνίστρες. Έχουν ακόμη βρεθεί κούκλες και αγγεία που εικονίζουν παιδιά να παίζουν με αυτοκινητάκια. Το σύνηθες υλικό των παιχνιδιών ήταν πηλός και είχαν κινητά μέλη. Όταν μεγάλωναν, αφήναν πίσω τους τέτοιου είδους παιχνίδια και ασχολούνταν με παιχνίδια που βρίσκονταν πιο κοντά στην δική τους ηλικία, όπως οι αστράγαλοι και τα ζάρια (Κροντήρα, 2002).

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού ήταν εξίσου σημαντική τόσο στους αρχαίους όσο και στους νεότερους πολιτισμούς. Σε κάθε εποχή υπήρχαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στο θεσμό του παιχνιδιού. Βέβαια, οπουδήποτε κι αν έχουν ζήσει άνθρωποι, τα χνάρια του παιχνιδιού είναι παντού τα ίδια. Κατά καιρούς αλλάζει μεν ο τρόπος έκφρασης του παιχνιδιού, αλλά το μόνο βέβαιο που παραμένει ίδιο από εποχή σε εποχή είναι η αγάπη του παιδιού για το παιχνίδι (Γέρος, 1984).

1.2.2 Το παιχνίδι την Αρχαία Ελλάδα

Το παιχνίδι για τους Αρχαίους Έλληνες θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ήταν το μέσο αυτοαγωγής. Κάποια παιχνίδια που συναντούμε ακόμη και σήμερα υπήρχαν και στην Αρχαία Ελλάδα (μπάλες, βούρες κ.α.). Οι άνθρωποι της εποχής εκείνης πίστευαν πως με τα ομαδικά παιχνίδια πραγματοποιείται η τελειοποίηση του ανθρώπου και γι' αυτόν ακριβώς τα είχαν εντάξει στο πρόγραμμα αγωγής των παιδιών τους. Ήταν οι πρώτοι που κατανόησαν την αξία των ομαδικών παιχνιδιών. Πίστευαν ακόμη, ότι τα ομαδικά παιχνίδια ήταν πολύ σημαντικά και για τους ενήλικες. Κι εκείνοι αφιέρωναν μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους σε αγώνες και ομαδικά παιχνίδια. Οι κανόνες των παιχνιδιών τηρούνταν κάθε φορά πιστά από όλους. Θεωρούσαν ότι με το παιχνίδι αναπτύσσετε η συντροφικότητα, το σώμα, το πνεύμα. Τα παιδιά ακόμη σέβονται τους κανόνες των

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

παιχνιδιών και όταν μεγαλώσουν θα μπορέσουν να σεβαστούν τους νόμους της πατρίδας τους.

Ο Πλάτωνας θεωρούσε πως τα παιδιά μέχρι τα έξι τους χρόνια θα μπορούσαν να παίζουν με όποιο παιχνίδι αλλά και όποιο τρόπο ήθελαν τα ίδια. Ωστόσο, πίστευε πως θα έπρεπε να έχουν μια κατεύθυνση σε έναν προσανατολισμό εκμάθησης κάποιου επαγγέλματος, το οποίο θα τα οδηγούσε μια ήρεμη ζωή (Αντωνιάδης, 1994).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι γονείς καλό θα ήταν να δίνουν στα παιδιά τους όσο το δυνατόν πιο πρωτότυπα παιχνίδια, προκειμένου τα παιδιά να είναι στραμμένα σε αυτά και να ενοχλούν λιγότερο τους γονείς αλλά και για να μπορέσουν να αναπτύξουν την φαντασία τους.

Ο Ιπποκράτης συμβούλευε τους γονείς να τρέχουν με τον κρίκο, προκειμένου να βρίσκονται και οι ίδιοι σε μια καλή φυσική κατάσταση, αλλά και τα παιδιά τους να παίζουν.

Σε ανασκαφές που πραγματοποιήσαν οι αρχαιολόγοι, εντοπίστηκαν περισσότερα από πενήντα λαξευμένα παιχνίδια στα δάπεδα και στα σκαλιά των ναών της Ακρόπολης. Επίσης, στο δάπεδο και στα σκαλιά του Παρθενώνα βρέθηκαν χαραγμένα το σκάκι και η τρίλιζα, γεγονός που δηλώνει πως μάλλον στους αρχαίους Αθηναίους άρεσαν τα παιχνίδια στρατηγικής. Ωστόσο, είναι δύσκολο να ορίσουμε την ακριβή χρονολογία τους, καθώς τα συγκεκριμένα παιχνίδια παίζονται ακόμη και σήμερα (Κοντήρα, 2002).

Στην αρχαία Αθήνα υπήρχε πλήθος παιχνιδιών και για παιδιά και για ενηλίκους. Τα παιχνίδια που αφορούσαν τα μικρά παιδιά ήταν η <<σειστρα>> (μεταλλική κουδουνίστρα), στεφάνια, τόπια, βέργες. Ακόμη, γνωστά ήταν τα ενόργανα παιχνίδια, τα οποία πραγματοποιούνταν με τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Τέτοια παιχνίδια βρέθηκαν σε χώρες όπως η Κίνα, Ιαπωνία, Άπω Ανατολή. Σχετικά με το υλικό των παιχνιδιών, εκτός από πηλό, χρησιμοποιούνταν μέταλλο και κερί (Pearson, 1992).

Με βάση τον Πολυδεύκη, στο <<Ονομαστικό>> περιγράφει ορισμένα παιχνίδια στα οποία έπαιζαν σε κάποια μόνο κορίτσια και σε κάποια μόνο αγόρια. Σε παιχνίδια όπως είναι το κρυφτό, κυνηγητό, στεφάνι και σβούρα έπαιζαν τα αγόρια. Τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια, έπαιζαν στο σπίτι με κούκλες, που ήταν κατασκευασμένες συνήθως από κερί ή πηλό. Τέλος, έπαιζαν με τόπια, στεφάνια και μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού (Pearson, 1992).

Στην "ομηρική κοινωνία", όπως αναφέρονται στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια, δίνονται αρκετά παραδείγματα αθλοπαιδιών και αγωνισμάτων εκείνης της εποχής. Στην Ιλιάδα αναφέρονται οι αγώνες που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να τιμήσουν το θάνατο του Πάτροκλου. Στις περιγραφές δεν αναφέρονται με λεπτομέρεια τα παιχνίδια, παρά μόνο περιγράφονται οι μονομαχίες και τα πολεμικά επεισόδια (Αντωνιάδης, 1994).

Με τους Ολυμπιακούς Αγώνες, γίνονταν φανερό η αγάπη τους για τον αθλητισμό και τη γυμναστική. Τα παιδιά της εποχής εκείνης έπαιζαν πολλά παιχνίδια, τα οποία έχουν ίδιους κανόνες με τα παιχνίδια της δικής μας εποχής. Ακόμη και τα παιδιά των Ρωμαίων έπαιζαν παιχνίδια, τα οποία συναντούμε και στις μέρες μας, όπως για παράδειγμα ζάρια, κούκλες και στεφάνια (Γέρος, 1984).

1.2.3 Το παιχνίδι στην προϊστορική εποχή

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Οι ανθρωπολόγοι και οι αρχαιολόγοι μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα είδη των παιχνιδιών στις πρωτόγονες κοινωνίες. Έχουν βρεθεί σημάδια στα εργαλεία, στα παιχνίδια, στις ζωγραφιές και στα γλυπτά. Τα παιχνίδια τους δεν φαίνονται να είναι οργανωμένα. Οι άνδρες της φυλής έπρεπε να γνωρίσουν στα παιδιά και τα πολεμικά παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα παιχνίδια ήταν τα εξής: ρίψη ακοντίων, τόξων και λιθαριών (Γέρος, 1984).

1.2.4 Το παιχνίδι στο Βυζάντιο

Στα Βυζαντινά χρόνια και μέχρι τον 9ο μ.Χ. αιώνα, παρόλο που η διάρκειά τους ήταν μακραιώνη, δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες ούτε πηγές. Σύμφωνα με κάποιες μελέτες που έχουν γίνει για την εποχή εκείνη, φαίνεται ότι τα παιχνίδια χρησίμευαν στη δημιουργία χαρακτήρων. Σύμφωνα με τους Ιεράρχες, μέσω του παιχνιδιού φαινόταν οι κλίσεις του παιδιού. Γίνεται σαφές πως το παιχνίδι στα βυζαντινά χρόνια δεν κατείχε την σημαντική θέση που είχε στα χρόνια της Αρχαιότητας. Μάλλον, τα παιδιά του Βυζαντίου φαίνεται να έπαιζαν περισσότερο από συνήθεια (Γέρος, 1984).

Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο ήταν καθαρά εκκλησιαστική και αρκετοί νέοι πήγαιναν στα μοναστήρια. Τα υπόλοιπα παιδιά που έμεναν, έπαιζαν κανονικά. Τα αγόρια έπαιζαν κυρίως κρυφτό, κυνηγητό, 16άρα, μήλο, αλώνι, γουρούνα,, τυφλόμυγα κ.α. Στα κορίτσια άρεσε να αναπαριστούν σημαντικά κοινωνικά γεγονότα όπως ο γάμος και η βάπτιση ή ακόμη και να μιμούνται τις οικιακές εργασίες, όπως οι μητέρες τους. Έπαιζαν ακόμη και κάποια παιχνίδια με μπάλες, τις οποίες έφτιαχναν από πανιά αλλά και μελωδικά παιχνίδια σχετικά με το όργωμα και το θερισμό (Δ.Σ. Ελευθερίου- Κορδελιού, 2012).

1.2.5 Το παιχνίδι στο Μεσαίωνα και την Αναγέννηση

Τα παιχνίδια τα οποία χρονολογούνται πριν και μετά το 1600 ήταν εμπνευσμένα από τη Δυτική Ευρώπη, την Ελλάδα, τη Ρώμη και την Αίγυπτο. Εκείνη την εποχή, οι οικογένειες χαμηλών κοινωνικών τάξεων δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να αγοράζουν παιχνίδια στα παιδιά τους. Για το λόγο αυτό τα ίδια τα παιδιά αλλά και οι γονείς κατασκεύαζαν τα παιχνίδια τους. Χρησιμοποιούνταν συχνά υλικά όπως: ξύλα, πηλός, σπάγκοι, παλιά έπιπλά, τρίχες ζώων, κορδόνια, πανιά, κουρέλια. Όμως, τα παιδιά τότε αντιμετώπιζαν ορισμένους περιορισμούς στο παιχνίδι τους. Δεν επιτρέπονταν στα παιδιά να παίζουν δημοσίως, καθώς θεωρούνταν το παιχνίδι ως ανάρμοστη συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά συνέχιζαν το παιχνίδι τους και δεν ξεχνούσαν ποτέ την ύπαρξή του. Δυστυχώς, λίγα πραγματικά παιχνίδια έχουν διασωθεί από τη μεσαιωνική περίοδο, όπως ορισμένα στρατιωτικά παιχνίδια, κούκλες, μουσικά παιχνίδια, παιχνίδια με μπάλες (Prince, 1961).

Στη νηπιακή ηλικία των παιδιών, οι μητέρες κατασκεύαζαν τα παιχνίδια. Για την διαδικασία αυτή χρησιμοποιούνταν άχρηστα υφάσματα του νοικοκυριού. Κατασκεύαζαν παιχνίδια όπως κούκλες για τα κορίτσια και διάφορα ζώα για τα αγόρια. Οι μπάλες ήταν παιχνίδι που έπαιζαν και τα δύο φύλα και κατασκευάζομζνταν από παλιές κάλτσες, τις οποίες γέμιζαν με άχυρο ή άλλα υφάσματα. Παιχνίδια κατασκεύαζαν και οι πατεράδες των παιδιών. Συνήθως αυτά αφορούσαν το επάγγελμά τους σε μικρογραφία (όπως μουσικά όργανα, εργαλεία κ.α.) και ήταν το αγαπημένο παιχνίδι των αγοριών κατά τη νηπιακή τους ηλικία. Αντίστοιχα, το αγαπημένο παιχνίδι των κοριτσιών ήταν οι

κούκλες (Αργυριάδη, 1997: 10-11).

1.2.6 Το παιχνίδι στη Τουρκοκρατία

Τα παιχνίδια της Τουρκοκρατίας είχαν ρίζες από την Αρχαιότητα, από το Βυζάντιο αλλά και από διάφορες εθνικότητες. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια παίζονταν στο αλώνι. Για τα αγόρια τα παιχνίδια ήταν κυρίως το κρυφτό, ο πετροπόλεμος και το κυνηγητό ενώ για τα κορίτσια ήταν κυρίως η μέλισσα, η τυφλόμυγα και το κουτσό. Ακόμη, κατασκεύαζαν οι ίδιες κούκλες με παραδοσιακές στολές από ξύλο, ύφασμα, χάντρες, πανιά και χοντρό μαλλί. Χαρακτηριστική κούκλα που δημιουργούσαν ήταν η "κουτσούκα". Τέλος, έφτιαχναν από ξύλο αλογάκια τα οποία κουνιούνταν (Αργυριάδη, 1997).

Ακόμη ένα άλλο γνωστό παιχνίδι της εποχής ήταν η "γουμάρα", παιχνίδι το οποίο κατασκεύαζε η μητέρα και πρόκειται για ένα γαϊδουράκι από βέργες, το οποίο έσερνε το παιδί στο δρόμο και στο σπίτι. Επιπλέον, ακόμη ένα από τα παιχνίδια που παίζονταν και υπάρχει και στην εποχή μας είναι τα μήλα (Αργυριάδη, 1997).

1.2.7 Το παιχνίδι στην Κατοχή

Στα χρόνια της κατοχής οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερα δύσκολες για όλους. Τα παιδιά αντιμετώπιζαν προβλήματα υγείας, πείνας, ένδυσης και είχαν συνεχώς στο μυαλό τους το φόβο του θανάτου. Επιβίωναν με την ελάχιστη τροφή που εξασφάλιζαν από τους γονείς τους και με το παιχνίδι. Το παιχνίδι τους προσέφερε ελευθερία και ανεμελιά, για όσο διαρκούσε. Γίνονταν χαρούμενα, θαρραλέα και γέμιζαν με αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, μέσω της κίνησης των παιχνιδιών εξασφάλιζαν την καλή φυσική τους κατάσταση και την ομαλή ανάπτυξη του σώματός τους (Προκόβας, 2010).

Στην κατοχή εξαιτίας του ότι δεν υπήρχαν βόλοι, τα παιδιά έπαιρναν πηλό, τον οποίο και έκοβαν σε μικρά κομμάτια και άφηναν τους βόλους να ξεραθούν στις ταράτσες των σπιτιών τους. Αργότερα τους έψηναν και τους χρωμάτιζαν (Αργυριάδη, 1997).

Τα παιδιά που ζούσαν στην κατοχή έπαιζαν με μεγάλη ευχαρίστηση τον Καραγκιόζη. Δημιουργούσαν αυτοσχέδιες παραστάσεις, στήνοντας ένα σεντόνι. Υπήρχα αρκετά ακόμη παιχνίδια όπως το "κλειδί", το "στριφτό", το "κονσερβόκουτο" αλλά και το φημισμένο παιχνίδι "γιο- γιο". Πρόκειται για μια μπάλα την οποία τα παιδιά κρεμούσαν από ένα λάστιχο και την ανεβοκατέβαζαν με το ένα χέρι (Σιμόπουλος, 1988).

1.2.8 Το παιχνίδι στη Μεταπολεμική περίοδο

Τα παιδιά εκείνη την εποχή μαζί με την μητέρα, τον πατέρα ή και μόνα τους δημιουργούσαν τα δικά τους παιχνίδια, με απλά καθημερινά υλικά. Μάζευαν κουτιά από κονσέρβες, τσίγκινα υλικά και κουτιά από γάλα. Παιχνίδια τα οποία κατασκεύαζονταν σε βιομηχανίες δεν υπήρχαν. Επιπλέον, τα περισσότερα παιχνίδια ήταν ομαδικά και παίζονταν σε δρόμους και αλάνες.

Ακόμη, ο τσίγκος θεωρείται εύκολο υλικό ως προς τη χρήση του και με αυτόν τα παιδιά κατασκεύαζαν πολλά διαφορετικά παιχνίδια μερικά εκ των οποίων ήταν πεταλούδες, караβάκια

και κουβαδάκια (Αργυριάδη, 1997).

Σύμφωνα με τον Προκόβα, τα κορίτσια έπαιζαν με τις κούκλες που τα ίδια έφτιαχναν με οποιοδήποτε υλικό υπήρχε στο σπίτι τους. Επίσης, δημιουργούσαν πήλινα είδη νοικοκυριού και μικρογραφίες ζώων και πουλιών. Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, έφτιαχναν βόλους και γκαζάκια, από σφαίρες και βλήματα (Προκόβας, 2010).

1.2.9 Το παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή

Η μεγάλη σημασία που αποδίδει η ελληνική κοινωνία στο ρόλο του παιχνιδιού για το παιδί, κατά το πέρασμα των αιώνων, φαίνεται από την κοινή ετυμολογική προέλευση των λέξεων παιδί- παιχνίδι, οι οποίες προέρχονται από την λέξη <<παίς>> (Κιτσαράς, 2001: 193).

Στη σημερινή εποχή, παρ' όλο που οι αλάνες, κυρίως στις μεγάλες πόλεις έχουν μειωθεί, σχεδόν εξαφανιστεί, τα παιδιά είναι χαρούμενα όταν μπορούν να ανακαλύψουν χώρους στους οποίους μπορούν να παίξουν, να τρέξουν και να κινηθούν. Βέβαια, η εύρεση τέτοιων χώρων στις σύγχρονες πόλεις δεν είναι πάντα εφικτή. Τα κτίσματα και οι δρόμοι δεν βοηθούν στο παιχνίδι. Τα πάρκα και τα αθλητικά κέντρα βοηθούν μόνο στο παιχνίδι τους. Συχνά τα παιδιά βρίσκονται εγκλωβισμένα στα διαμερίσματα των πολυκατοικιών. Με αυτό τον τρόπο χάνουν την επαφή τους με τη φύση. Το πρόβλημα της ύπαρξης χώρων παιχνιδιού οδηγεί τα παιδιά στην ενασχόληση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και καθήλωσης τους στο σπίτι, να μην κινούνται, να γίνονται μοναχικά και σε μεγάλα ποσοστά να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικότητας (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Στις μέρες μας, έχει διαφοροποιηθεί η έννοια του παιχνιδιού. Βρισκόμαστε στην εποχή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, όπως των Nintendo, των gameboy και των playstation. Έχουν ξεκινήσει ήδη από τον 20ο αιώνα, τα παιχνίδια εισαγωγής στη χώρα μας. Ιδιαίτερο είδος παιχνιδιού βιομηχανοποιημένο ήταν οι κούκλες που είχαν κάποια αληθοφανή έκφραση όπως για παράδειγμα το κλάμα (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: <<ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ >>

Το παιχνίδι κατέχει σημαντικότερη θέση στη ζωή του παιχιδιού. Όταν τα παιδιά παίζουν, νιώθουν ευχαρίστηση, ανεμελιά, ελευθερία. Όμως, για να κατανοήσουμε, ακόμη περισσότερο, τη σημαντικότητα του παιχιδιού κυρίως στη νηπιακή ηλικία θα παρατηρήσουμε όσα έχουν πει ορισμένοι ερευνητές σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

2.1 Παιχνίδι και νηπιακή ηλικία

Το παιχνίδι αποτελεί το κύριο γνώρισμα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και την βασικότερη απασχόλησή τους. Άλλωστε οι δυο αυτές λέξεις φαίνεται να συνδέονται στενά μεταξύ τους από την κοινή ετυμολογική τους προέλευση: παί-γνιον, παιδ-εία, παιδ-ιά, παί-ζω και παιδ-εύω (Κιτσαράς, 2001: 192-193).

Στη νηπιακή ηλικία, το παιχνίδι είναι καθαρά βιολογικό. Στην ίδια ηλικία εμφανίζονται το λειτουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι των κανόνων. Η συγκεκριμένη μορφή παιχιδιού, ακολουθείτε από ορισμένους κανόνες. Τα παιδιά μεγαλώνοντας αποκτούν καλύτερη οργάνωση, οι συμπαίκτες τους μπορούν να πειθαρχούν τον εαυτό τους περισσότερο και συχνά μπορούν να υποταχθούν με τη θέλησή τους στους κανόνες του παιχιδιού (Μετοχιανάκη, 2008).

Τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία δοκιμάζουν τις φυσικές και πνευματικές δυνατότητες που έχουν ήδη και προσπαθούν να ανακαλύψουν καταλληλότερες συνθήκες για την εξέλιξή τους, ώσπου να τις τελειοποιήσουν (Κάππας, 2005).

Στο τέταρτο έτος της ζωής των παιδιών, εμφανίζεται το "συντροφικό παιχνίδι". Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το παιδί παίζει με άλλα παιδιά. Είναι σε θέση να ανταλλάξει παιχνίδια και αντικείμενα. Τέλος, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες που όμως δεν υπάρχει ξεκάθαρος διαχωρισμός ρόλων αλλά ούτε κατανομή εργασιών (Νικολακάκη, κ.σ., χωρίς έτος δημοσίευσης).

Προηγήθηκαν τα συστήματα της Montessori, του Froebel και Decroly αλλά και η καθιέρωσή τους στα νηπιακά προγράμματα προκειμένου να αποδοθεί στο παιδικό παιχνίδι η μεγάλη σημασία που αυτό έχει ώστε να αποτελέσει και μέρος των σχολικών προγραμμάτων (Κιτσαράς, 2001: 194).

Ο Smith (2001) διατύπωσε ως <<έθος>> του παιχιδιού τις απόψεις που δημιουργήθηκαν υπέρ του ελεύθερου παιχιδιού και φαίνεται να το εξιδανικεύουν και να το θεωρούν ως την σημαντικότερη δραστηριότητα του παιδιού.

Κατά τον 19ο αιώνα διαμορφώθηκαν απόψεις θετικές σχετικά με το παιδικό παιχνίδι. Αυτό φάνηκε να έχει μεγάλη σημασία για την κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η σημαντικότητα του παιχιδιού φαίνεται και από το γεγονός ότι όποιο παιδί δεν ήθελε ή δεν μπορούσε να παίζει θεωρούνταν προβληματικό (Armstrong, 1983 ό.α. στο James, 2001: 56 Κιτσαράς, 1991).

Η γενική αντίληψη της εποχής θεωρούσε πως οι ενήλικοι είναι ανάγκη να σέβονται το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών και όσο το δυνατόν να μην το κατευθύνουν (Αυγητίδου, 2001).

2.2 Τα είδη του παιχιδιού

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Piaget διακρίνει το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες, στα "παιχνίδια άσκησης", στα παιχνίδια "συμβολισμού" και στα "παιχνίδια κανόνων". Στα πρώτα το παιδί αποκτά σημαντικές δεξιότητες. Στην δεύτερη κατηγορία, τα <<σύμβολα>> που υπάρχουν γύρω από τα παιδιά, παίρνουν μορφή στη φαντασία των παιδιών. Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν, όπως φανερώνεται και από την ίδια φράση, τα παιχνίδια που σ' αυτά υπερέχουν κανόνες. Σε αυτή την περίπτωση, για να μπορέσει να υπάρξει παιχνίδι, οι παίκτες είναι υποχρεωμένοι να τηρήσουν αυστηρά τους κανόνες του παιχνιδιού (Piaget 1962, στο Maimbolwa- Sinyangwe & Thomas, 1991: 3581-3582).

Ο Buhler διαχωρίζει το παιχνίδι σε "λειτουργικό", "φανταστικό", "δεκτικό", και "κατασκευαστικό". Το "λειτουργικό" παιχνίδι είναι εκείνο που εμφανίζεται πρώτο, στα μικρά παιδιά και σχετίζεται με δεξιότητες που μπορεί να εμπεριέχουν λεπτές κινήσεις των χεριών. Στην ίδια ηλικία του παιδιού εμφανίζεται και το "κατασκευαστικό" παιχνίδι, όπως ζωγραφική, παιχνίδι στην άμμο κτλ. Το "φανταστικό" παιχνίδι εμφανίζεται στο δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί δίνει στον ίδιο του τον εαυτό ή στα αντικείμενά του συγκεκριμένους ρόλους. Συνέχεια του "φανταστικού" είναι το "δεικτικό" παιχνίδι που στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί είναι σε θέση να ακούσει την ιστορία ή ακόμη και να την δει να διαδραματίζεται (Buhler 1935, στο Κωνσταντινόπουλος, 2007: 217-218)

Τα μικρά παιδιά συνηθίζουν να εξερευνούν τα παιχνίδια που βρίσκονται γύρω τους. Το αισθητηριακό παιχνίδι εμφανίζεται στις πρώτες προσπάθειες που κάνει το παιδί να φάει μόνο του. Όταν σταδιακά μεγαλώνει η άμμος και το νερό είναι μερικά από τα υλικά τα οποία προστίθενται σε αυτό. Με αυτό τον τρόπο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί συνοδεύει η αίσθηση της απόλαυσης. Το εξερευνητικό παιχνίδι είναι το θεμέλιο για να εμπλακεί αργότερα το παιδί στο διαχειριστικό και στο κατασκευαστικό παιχνίδι (Bozena, 2007).

Η μεγάλη γκάμα του παιχνιδιού, δείχνει πως πρέπει να είμαστε περισσότερο ευέλικτοι σχετικά με την ταξινόμηση καθώς δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ενδεχομένως να συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα (Meire,2007).

2.3 Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών

Το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική εργασία των παιδιών. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο, τις αρχές, τους κανόνες, τις δομές που στηρίζουν την κοινωνία (Κωτσαλίδου, 2010).

Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί αρέσκεται, κουράζεται και διαπαιδαγωγείται. Όλα αυτά συμβαίνουν την ίδια ακριβώς στιγμή. Το παιδί εργάζεται για να εργαστεί και οτιδήποτε οι υπόλοιποι ονομάζουν παιχνίδι, το παιδί το ζει ως μια έντονη εργασία (Κλεάνθους στο Κωτσαλίδου, 2010: 86)

Το παιδί, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έχει ψυχική και φυσική ταύτιση με τη διαδικασία της εργασιακής και δημιουργικής ασχολίας στην απόκτηση γνώσεων, επιτηδειοτήτων και συμπεριφορών, που είναι σημαντικές για την εκπαίδευση του ανθρώπου (Scheuerl, 1962).

Το παιχνίδι είναι το πιο σημαντικό μέσο που ικανοποιεί τις κινητικές, πνευματικές και ψυχικές ανάγκες των παιδιών. Μόνο με το παιχνίδι πραγματοποιούνται όλες οι ανάγκες αγωγής των παιδιών. Στις δραστηριότητες θα πρέπει να υπάρχει ένας παιγνιώδης χαρακτήρας προκειμένου να

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

προκύπτουν αβίαστα, φυσιολογικά και αυθόρμητα όλες οι δυνάμεις των παιδιών (Κιτσαράς στο Κωτσαλίδου, 2010: 86).

Με το ομαδικό παιχνίδι, τα παιδιά αναγκάζονται να αρνηθούν τον εγωκεντρισμό τους και να δεχτούν να υπακούσουν στους κανόνες του παιχνιδιού (Κωτσαλίδου, 2010).

Παρόλο που τα παιχνίδια, πραγματοποιούνται σε ένα φανταστικό πλαίσιο, τα αντικείμενα τα οποία παίρνουν μέρος είναι εντελώς πραγματικά. Όπως απόλυτα πραγματικά είναι και όσα βιώνει το παιδί όταν έρχεται σε επαφή με τα παιχνίδια, παρά τη συμβατικότητά τους. Το παιχνίδι μπορεί να αναπτύσσεται σε φανταστικό πλαίσιο, όμως οι αισθήσεις, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι προσπάθειες που γίνονται από την δική του προσωπική εμπειρία είναι πραγματικές. Σε αυτό το σημείο βρίσκονται και οι ρίζες της διαπαιδαγώγησης αλλά και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών (Τσιαντζή στο Κωτσαλίδου, 2010: 86).

Τα διδακτικά παιχνίδια έχουν σκέψη, γνωστικό περιεχόμενο, τρόπο, κανόνες. Με βάση αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά όλα τα παιχνίδια είναι διδακτικά, ακόμη και τα πιο απλά. Πιο συγκεκριμένα, σε όλα τα παιχνίδια υπάρχει μια ιδέα που τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν κάτι, υπάρχει περιεχόμενο που τα παιδιά πράττουν κάποιες ενέργειες για κάποιο σκοπό. Όλα τα παιχνίδια παίζονται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο και τέλος, όποιο παιχνίδι κι αν παίζουν τα παιδιά θα έχει κάποιους κανόνες που θα πρέπει να γίνονται αποδεκτοί (Τσιαντζή στο Κωτσαλίδου, 2010: 86).

Μόνο του το παιδί, μέσω του παιχνιδιού, δημιουργεί το πλαίσιο δράσης, το οποίο έχει ενδιαφέρον και σημασία για το ίδιο. Ορίζει κάποιους κανόνες, τους οποίους και ακολουθεί. Ανακαλύπτει το ηθικό με την δική του προσωπική εμπειρία. Όταν μεταξύ της ομάδας του παιχνιδιού υπάρξουν διάφορα θέματα, προβληματίζεται και προτείνει το ίδιο κάποιες λύσεις για την επίλυσή τους. Υπάρχει ένας ιδιαίτερα δραστικός μηχανισμός, ο οποίος δίνει πρόσβαση στη συμβολική λειτουργία σε ζωτικό επίπεδο για τις ομάδες αλλά και τα άτομα (Τσιαντζή στο Κωτσαλίδου, 2010: 86).

Ο Freud (1856- 1939) θεωρεί ότι το παιχνίδι λειτουργεί με ιδιαίτερο τρόπο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό συμβαίνει καθώς το παιχνίδι έχει "επίδραση κάθαρσης" γιατί επιτρέπει στα παιδιά να ελευθερωθούν από τα αρνητικά συναισθήματα τους και να τα αντικαταστήσουν με πιο θετικά (Freud στο Τσαπακίδου, 2014: 19).

Τα παιδιά παίζουν για να απελευθερωθούν από τα αρνητικά συναισθήματα που ίσως έχουν από άσχημες εμπειρίες ή προσωπικές συγκρούσεις και έτσι αποκτούν καλύτερη συναισθηματική ισορροπία (Saracho & Spodek, 2002 στο Τσαπακίδου, 2014: 19).

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις της Landy (2002) η οποία αναφέρει ότι: σύμφωνα με τον Freud το παιδί μέσα από το παιχνίδι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις ψυχοκοινωνικές συγκρούσεις κάνοντας κάποιες αλλαγές στη δική του προσωπικότητα, αντιμετωπίζοντας με αυτό τον τρόπο προβληματικές και δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούνται στην καθημερινότητά του. Στο συμβολικό παιχνίδι το παιδί ορισμένες φορές να αναπαραστήσει θέματα που το απασχολούν. Με αυτή την προσποίηση το παιδί επεξεργάζεται τις πιέσεις του περιβάλλοντος, δίνει εξηγήσεις και χειρίζεται με περισσότερη αποτελεσματικότητα δύσκολες εμπειρίες (Landy, 2002 στο Τσαπακίδου 2014: 19-20).

Η Klein (1932) πιστεύει ότι με το παιχνίδι πραγματοποιούνται τα απίθανα και τα αδύνατα τόσο σε σωματικό όσο και διανοητικό επίπεδο. Ακόμη, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

γεγονός και να προβούν σε συμβολικές συνδέσεις ανθρώπων και αντικειμένων στο παρόν και το παρελθόν (Klein, 1932 στο Τσαπακίδου 2014: 20-21).

Ο Freud θεωρούσε σημαντικό το παιχνίδι για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν μια διέξοδο για τα ασυνείδητα κίνητρα καθώς και για τα θεμελιώδη ένστικτα με έναν τρόπο ο οποίος είναι κοινωνικά αποδεκτός (Freud, στο Τσαπακίδου 2014: 21).

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι συνδυάζει πληροφορίες και εικόνες που έχει στο μυαλό του. *"Μαθαίνει να παρατηρεί, να επεξεργάζεται, να συγκρίνει τα πάντα γύρω του. Αν το παιδί δεν πετάζει, δεν τραβήξει, δεν πηδήξει, δεν κυλιστεί, δεν θα έχει τη φυσική γνώση των πραγμάτων. Έτσι, μπορεί να αντιληφθεί τις ιδιότητές του περιβάλλοντός και μπορεί να καταλάβει τις δικές του αντιδράσεις* (Kamil,C., Devries, 1978 στο Τσαπακίδου 2014: 26-27).

Κατά τον Vygotsky, πρώτα απ' όλα τα συναισθήματα είναι εκείνα που επηρεάζουν τη φαντασία όπως φαίνεται στο παιδικό παιχνίδι. Η φαντασία είναι συναισθηματική και διανοητική διεργασία ταυτόχρονα, η οποία είναι η κινητήριος δύναμη. Στις ηλικίες των παιδιών η φαντασία μπορεί να εκφραστεί μέσω του παιχνιδιού (Lillemyr, 2009 στο Τσαπακίδου 2014: 28).

Το παιχνίδι εκτός ότι αποτελεί μια ουσιαστική λειτουργία στη ζωή του παιδιού, καθοδηγεί την ανάπτυξη και συμβάλλει στην προσωπικότητά του (Καρακώστα και συν, 2000 στο Τσαπακίδου 2014: 30).

3.4 Το παιχνίδι στη διδασκαλία

Οι Clockel (1992) και Einsiedler (1997) το παιχνίδι αμφισβητήθηκε σχετικά με την χρησιμότητά του στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Σήμερα όμως, κατέχει μια σημαντικότερη θέση στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Τα βιβλία των εκπαιδευτικών και τα αναλυτικά προγράμματα προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να τα συμπεριλάβουν στη διαδικασία. Η δεύτερη μορφή ενσωμάτωσης του παιχνιδιού είναι αυτή που προβάλλεται ως μέσο διδασκαλίας. Με τη μορφή αυτή προτείνεται να διδάσκεται το παιχνίδι. Δηλαδή, το περιεχόμενο και ο στόχος μιας διδασκαλίας να είναι ένα παιχνίδι (στο Κοσσυβάκη, 2003: 413).

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003) υπάρχουν <<διάφορα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται ως μέσα μάθησης, αλλά και μέσα μάθησης που χρησιμοποιούνται σαν παιχνίδια>>. Επίσης, θεωρεί ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιών δεν είναι αυθαίρετες αλλά υπάρχουν σε αυτές κανόνες και νόμοι. Ένα παιχνίδι μπορεί να βρίσκεται από τη μια μπορεί να έχει την ελευθερία και από την άλλη τη δέσμευση. Αυτό κάθε φορά, έχει σχέση με το γεγονός αν κάποιος θα επιλέξει να λάβει μέρος στο παιχνίδι ή όχι και από την άλλη σε περίπτωση που συμμετέχει αν θα υπακούσει τους κανόνες. Τα παιχνίδια που πρόκειται να παιχτούν μέσα στην τάξη δεν είναι αναγκαίο να τα επιλέξει μόνος του ο εκπαιδευτικός αλλά σε συνεννόηση με τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: <<Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ>>

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά σταδιακά να κοινωνικοποιούνται, να γίνονται δηλαδή με την πάροδο του χρόνου κοινωνικά όντα. Για την κοινωνικοποίηση των παιδιών σημαντικότατο ρόλο παίζει το σχολείο. Με την κοινωνικοποίηση ειδικά στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα. Πιο κάτω αναφέρονται ορισμένες θεωρίες σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών από ορισμένους ερευνητές.

3.1 Παιχνίδι και Ανάπτυξη

Οι Piaget (1967), Dewey (1959), Erickson (1970) θεωρούν πως το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού, το οποίο βοηθά στην οικοδόμηση καθώς και στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού αλλά και στον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν την πραγματικότητά τους στο μέλλον. Επιπλέον, το παιχνίδι χαρίζει συναισθηματική ισορροπία στα παιδιά. Τα παιδιά που παίζουν διασκεδάζουν, αναπτύσσουν κουράγιο, γίνονται πιο δημιουργικά, έχουν φαντασία και μπορούν να ξεπερνούν τις δυσκολίες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν να κερδίζουν και να χάνουν.

3.2 Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας εστιάζει στις αλλαγές, στους συναισθήματα και στους τρόπους που το παιδί μπορεί να αποκτήσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους, την κοινωνική του ανάπτυξη (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2009).

Σχετικά με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, εμπλέκονται πολλά άτομα, όπως γονείς, αδέρφια, φίλοι. Επιπλέον, θεσμοί όπως η εκκλησία και το σχολείο καθοδηγούν το άτομο στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω της εκπαίδευσης, την αποδοχή ή την απόρριψη (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2009).

Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους, τα παιχνίδια "έχουν τη δύναμη" να διαμορφώσουν την ηθική του παιδιού αλλά και τα ήθη της κοινωνίας. Προκειμένου να βοηθούν την σωστή ανάπτυξη της φαντασίας και του ήθους των παιδιών, τα παιχνίδια θα πρέπει:

- να διδάσκουν και να ψυχαγωγούν
- να ωθούν την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών
- να ενθαρρύνουν τις καλές σχέσεις των ανθρώπων
- να επιβραβεύουν και όχι να αντιμάχονται στις θετικές αξίες (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Ο Vygotsky ασχολείται ιδιαίτερα με την γνωστική ανάπτυξη, η οποία εστιάζει στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Μέσα από τις κοινωνικές επαφές και τους διαλόγους μεταξύ των παιδιών και των ανθρώπων που εκπροσωπούν τον πολιτισμό, εξελίσσονται οι νοητικές του λειτουργίες. Οι ευκαιρίες που προέρχονται από το περιβάλλον αναπτύσσουν τις γνωστικές ικανότητες και οι άνθρωποι που εκπροσωπούν τους άλλους πολιτισμούς αποτελούν πηγή όλων των εννοιών, ιδεών, δεξιοτήτων και στάσεων του παιδιού (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2009).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο άτομο το οποίο εξελίσσεται μέσα στο περιβάλλον που ζει, προτείνοντας ότι το πλαίσιο ύπαρξης του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, οι γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και η ενεργός συμμετοχή είναι τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν τις αναπτυξιακές μεταβολές (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009).

Το παιδί εισάγεται μέσα σε ένα περίπλοκο περιβάλλον και ενώ παίζει δοκιμάζει στάσεις, ενέργειες και κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους βέβαια θα επιλέξει με την πάροδο του χρόνου στη ζωή του. Ο Bandura ασχολήθηκε με την "εσωτερίκευση των συμπεριφορών" και σύμφωνα με κάποιες πρόσφατες μελέτες τονίζεται η σημασία της αντιγραφής και της μίμησης συμπεριφορών προκειμένου να ενισχυθούν οι θετικές κοινωνικές σχέσεις (Ζαχοπούλου, 2009).

Το παιδί ενδιαφέρεται περισσότερο για τους συνομηλίκους στην ηλικία των τριών ετών και έπειτα. Αντίθετα, πιο πριν ενδιαφέρονταν μόνο για τον εαυτό του. Πια ξεκινάει και παίζει ομαδικά. Έτσι, το παιδί εφοδιάζεται με νέες κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009).

3.3 Γνωστική Ανάπτυξη

Ο όρος "γνωστική ανάπτυξη" αναφέρεται στο σύνολο των νοητικών δραστηριοτήτων ενός ανθρώπου σε ικανότητες με τις οποίες το άτομο αναγνωρίζει και καταλαβαίνει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η γνωστική ανάπτυξη προέρχεται κατά κύριο λόγο από τη μελέτη των λειτουργιών που της αντίληψης και της μάθησης, από ορισμένα συμπεράσματα του Piaget ο οποίος στην ουσία περιέγραψε τους τρόπους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προκειμένου να λύσουν γνωστικά προβλήματα (Δημητρίου, Χατζηνεοφύτου, 2001).

Ένα μεγάλο μέρος από τις δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται σαν παιχνίδι, είναι στην πραγματικότητα η εφαρμογή σε αντικείμενα των γνωστικών σχημάτων, των τρόπων και των μεθόδων που διαθέτει το κάθε παιδί (Κάππας, 2005).

Οι σκέψεις των νηπίων καθίστανται ικανές να αναπαραστήσουν ενώ ταυτόχρονα είναι έκδηλοι οι προλογικοί χαρακτήρες. Με την συμβολική λειτουργία το νήπιο μπορεί να δημιουργεί αυθαίρετες σχέσεις μεταξύ ενός αντικειμένου και μιας ιδέας που απέχει αρκετά από τις φυσικές ιδιότητες του αντικειμένου (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, 2009).

Το παιδί ενεργεί πάνω σε αντικείμενα και λαμβάνει γνώσεις από τον τρόπο με τον οποίο αυτά ανταποκρίνονται στις ενέργειές του. Με τα λειτουργικά ή κινητικά παιχνίδια, τα οποία προέρχονται από την επιθυμία του παιδιού να κινηθεί αλλά και τη χαρά που νιώθει σε αυτή. Επίσης, το παιδί παίζοντας με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος γνωρίζει έννοιες όπως βάρος, μέγεθος, χρώμα. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι μπορεί να γίνει ένας ενεργητικός τρόπος μάθησης, μια ενεργητική επικοινωνία με τον κόσμο (Παπαδόπουλος, 1997).

Στην προσχολική ηλικία το παιδί δείχνει μια τάση για επίδοση. Νιώθει ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση όταν πράττει κάτι μόνο του και επιθυμεί να το δείξει. Νιώθει ενδιαφέρον για μάθηση και επίδοση, αν διατηρούν αρχικά το χαρακτήρα του παιχνιδιού, στην περίπτωση δηλαδή που είναι αυθόρμητη και ευχάριστη η ασχολία (Παπαδόπουλος, 1997).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τον Piaget, στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες, η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη περίπτωση σχετίζεται με την προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές δομές που αναπτύσσει ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα το αποτέλεσμα και οι προϋποθέσεις της ικανότητας προσαρμογής του στο περιβάλλον. Προσαρμογή στη θεωρία του Piaget θεωρείται αναφέρεται η διπλή διεργασία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης. Ως αφομοίωση χαρακτηρίζεται η διεργασία με βάση την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν καινούριες εμπειρίες στα σχήματα που ήδη υπάρχουν.

Τα συνθετικά ή δημιουργικά παιχνίδια που αναφέρονται στο τυχαίο δημιούργημα μιας δραστηριότητας με σκοπό για το ίδιο το παιδί όπως είναι οι ζωγραφιές ή οι κατασκευές με διάφορα υλικά με τρόπο ώστε να μοιάζουν με πραγματικό υλικό. Έτσι, το παιχνίδι αποκτά μια σοβαρότητα για το παιδί. Σταδιακά με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά αποκτούν μια θετική στάση απέναντι στην εργασία γενικά. Δηλαδή ενισχύεται η ικανότητα προσοχής, συγκέντρωσης και επιμονής που στο έργο που έχει αναλάβει να εκπληρώσει (Παπαδόπουλος, 1997).

Το ομαδικό παιχνίδι προσποίησης κατά την προσχολική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία. Σταδιακά οδηγεί στην κοινωνικοποίηση, βοηθά στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών και προσφέρει ορισμένα στοιχεία που αφορούν την αυτογνωσία τους. Όσο περισσότερο το παιδί παίζει, τόσο περισσότερο μπορεί να μαθαίνει νέα πράγματα επειδή στη συγκεκριμένη ηλικία ο κόσμος του διευρύνεται όλο και πιο πολύ (Κάππας, 2005).

Ο Piaget διακρίνει τέσσερα διαφορετικά στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Θεωρούσε ότι όλα τα παιδιά κατά την ανάπτυξη τους διανύουν με τη ίδια σειρά τα στάδια αυτά αλλά με διαφορετικούς ρυθμούς το κάθε παιδί. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία του τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- το αισθηκοκινητικό στάδιο, το οποίο αφορά την βρεφική ηλικία
- το στάδιο της προ- συλλογιστικής περιόδου, που αφορά τη νηπιακή ηλικία
- το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, που αφορά τα παιδιά του δημοτικού σχολείου
- το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης, που αφορά την εφηβεία και την μετέπειτα ζωή του ατόμου.

Σημαντικός λόγος που πρέπει το παιδί να παίζει και να βοηθά την πνευματική του ανάπτυξη είναι ότι το παιχνίδι ξεκουράζει και ψυχαγωγεί. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού ξεφεύγει από ότι το απασχολεί. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επίτευξη μιας θετικής και ψυχικής κατάστασης, η οποία μπορεί να βοηθήσει στο ξεδίπλωμα των νοητικών δεξιοτήτων αλλά και στο πόσο μπορεί το παιδί να γίνει δεκτικό στις περιπτώσεις της υποχρεωτικής μάθησης (Κάππας, 2005).

3.4 Παιχνίδι και Μάθηση

<<Παιχνίδι και μάθηση>> είναι δύο έννοιες με ιδιαίτερη σημασία για τον τομέα της αγωγής και ειδικά για την <<παιδαγωγική των μέσων παιχνιδιού>>. Σε όλες τις δημοσιεύσεις που έχουν γίνει σχετικές με το παιχνίδι υποστηρίζεται η άποψη ότι <<όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση>> (Πανταζής, 1997).

Ο Scheuerl θεωρεί την <<παιδαγωγική μάθηση>> ως το ανώτερο επίπεδο μάθησης, ως τον <<υψηλότερο βαθμό>> της αφομοιωτικής ικανότητας. <<Να μάθεις να παίζεις, είναι ένα ουσιαστικό μέρος μιας διαδικασίας προετοιμασίας για τη μάθηση, η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού>>. Πιστεύει ακόμη, <<τη μάθηση που πραγματοποιείται μέσω του παιχνιδιού, ως δοκιμαστική χρήση, άσκηση και εξάσκηση, μια μη ολοκληρωμένη προκαταρκτική μορφή της "κύριας μάθησης">> (Scheuerl, 1962 στο Πανταζής, 1997: 19).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τον Twellmann, υπάρχει σχέση μεταξύ του παιχνιδιού, ως μορφή ζωής ή τέχνης, και στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Η σχέση διαδικασίας παιχνιδιού και μάθησης αποδίδεται, με τριπλό τρόπο:

α) πρώτα μαθαίνεις κάτι, προκειμένου να μπορείς να παίζεις.

β) το παιχνίδι βοηθά στην σαφή κατανόηση και διασφάλιση αυτού που κάποιος έχει μάθει.

γ) η διαδικασία της μάθησης τελειώνει όταν αυτά που κάποιος έχει μάθει, διασφαλίζονται με τρόπο ώστε αυτά να βρίσκονται κάθε φορά στη διάθεσή του με τη << μορφή παιχνιδιού >> (Twellmann στο Πανταζής, 1997: 19-20).

Ο Piaget πιστεύει, ότι το παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη διαδικασία της αφομοίωσης. Πιο συγκεκριμένα, στη διαδικασία κατά την οποία το παιδί αποκτά πληροφορίες από την εμπειρία. Θεωρεί ότι συμβάλλει λιγότερο στην ανώτερη λειτουργία της συμμόρφωσης, δηλαδή της δικής του εμπειρίας στο νου. Άρα, το παιχνίδι, σύμφωνα με τον ίδιο, δεν έχει ταύτιση με τη μάθηση αλλά κάνει πιο εύκολη τη διαδικασία της μάθησης. Κι αυτό γιατί δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει καινούριες εμπειρίες (Wood & Bennet, 2001: 303-304).

Ο Fritz, πιστεύει πως η μάθηση δεν είναι ουσιώδες γνώρισμα του παιχνιδιού, ούτε ότι τα παιδιά παίζουν με σκοπό να μάθουν. Μέσα από το παιχνίδι, δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα και οτιδήποτε μαθαίνουν μέσα αυτό, είναι η δική τους θεώρηση μάθησης (Fritz, 1991 στο Πανταζής, 1997: 20).

Σύμφωνα και πάλι με τον Fritz, τα παιδιά παίζουν, κατά κύριο λόγο, προκειμένου να ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Τους δίνουν μορφή, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν κάτι. Αυτό που μαθαίνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι η δική τους θεώρηση μάθησης, η οποία δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι. Άρα, οι διαδικασίες μάθησης στο παιχνίδι δεν μπορούν να σχεδιαστούν, ενώ οι στόχοι δεν πραγματοποιούνται ούτε ελέγχονται (Fritz, 1991 στο Πανταζής, 1997: 20).

Στην θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, ο οποίος εκπροσωπείται σε μεγάλο βαθμό από τον Lev Vygotsky, το παιχνίδι <<παρουσιάζεται κοινωνικό ως προς την προέλευση του, διαμεσολαβείται μέσω της γλώσσας και μαθαίνεται μαζί με άλλους ανθρώπους (συνομηλικούς και ενήλικες) μέσα στο ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο της κοινωνίας>>. Ο Vygotsky, χαρακτηρίζει τη μάθηση ως διαδικασία <<δοσοληψίας, η οποία εμπεριέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού>> (Wood & Bennet, 2001: 304-305).

Ο Retter υποστηρίζει, ότι δε θεωρείται σημαντική παιδαγωγική λειτουργία ενός μέσου- παιχνιδιού η ενεργητική μάθηση, αλλά η αγωγή και η εκπαίδευση (Retter, 1979 στο Πανταζής 1997: 21).

Το παιδί μαθαίνει τις προϋποθέσεις οι οποίες απαιτούνται προκειμένου να παίξει με το συγκεκριμένο παιχνίδι και μάλιστα με διαδικασίες ενεργητικής μάθησης (Sutton- Schmith, 1975 στο Πανταζής, 1997: 21).

Ο Scheuerl θεωρεί το <<μαθαίνω και παίζω>> ως <<μάθηση των προϋποθέσεων του παιχνιδιού>>. Η συγκεκριμένη μάθηση ολοκληρώνεται στα πλαίσια που απαιτείται να δραστηριοποιηθεί το παιδί, δηλαδή με τη δοκιμή και τη χρήση του παιχνιδιού. Αυτή η μάθηση διαφέρει από το <<μαθαίνω μέσω του παιχνιδιού>> (Πανταζής, 1997: 21).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Kreuzer πιστεύει ότι το παιχνίδι έναν ένα νόημα και ένα σκοπό, και όχι πολλούς. Με το παιχνίδι αποκτιέται η αυτο- επιβεβαίωση, η αναγνώριση και η κοινωνικότητα (Kreuzer, 1983 στο Πανταζής, 1997: 22).

Στη ζωή των παιδιών η κίνηση αποτελεί το βασικότερο στοιχείο και γι' αυτό το λόγο έχει θεωρηθεί από τους επιστήμονες το σπουδαιότερο στοιχείο σε κάθε δραστηριότητα και σε κάθε παιχνίδι του παιδιού. Στα κινητικά παιχνίδια κυριαρχεί το σώμα, είναι μια κινητική ενέργεια που έχει σχέση με την κινητοποίηση όλων των μελών του σώματος και ευχαριστεί το παιδί (Τσαπακίδου 1997 στο Τσαπακίδου 2014: 31).

Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την κίνηση, διευρύνουν την ικανότητα αντίληψής τους, τη μάθηση εννοιών την κοινωνική και συναισθηματική τους ικανότητα. Τα κινητικά παιχνίδια έχουν σχέση με την ηλικία. Σε κάθε περίπτωση όμως, το παιχνίδι ακολουθεί τον άνθρωπο σε ολόκληρη τη ζωή του (Κλουβάτος, 2005 στο Τσαπακίδου 2014: 31).

Σύμφωνα με τον Zimmer, το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία καλύπτει τις περισσότερες ώρες των παιδιών. Στη συγκεκριμένη φάση τα παιδιά οδηγούνται στη λογική σκέψη ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν γνωστικές, κοινωνικο- συναισθηματικές ικανότητες. Ορισμένες φορές νιώθουν πίεση καθώς πρέπει να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους, να μάθουν να χάνουν ή να μοιράζονται. Για τους λόγους αυτούς οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο νηπιαγωγείο αλλά και στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου με ένα παιδαγωγικό μοντέλο που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Zimmer, 2007 στο Τσαπακίδου 2014: 32).

Το ομαδικό παιχνίδι εκτός του ότι ευχαριστεί τα μικρά παιδιά, ταυτόχρονα ενισχύει τον χαρακτήρα και τις ικανότητές τους. Στα παιδιά ενισχύονται οι σωματικές και πνευματικές ικανότητες και δημιουργείται το αίσθημα της αυτοπεποίθησης, όταν βρίσκονται με άλλα παιδιά. Ακόμη αναπτύσσονται αρετές όπως πειθαρχίας, δικαιοσύνης, αλληλοβοήθειας, συνεργασίας (Αντωνιάδης, 1994 στο Τσαπακίδου 2014: 32).

Κατά τον Κιτσαρά, σε περίπτωση που το παιδί δεν επιθυμεί κάποια ενασχόληση με το παιχνίδι, τότε ίσως συμβαίνει κάτι με το σώμα ή την ψυχή του παιδιού (Κιτσαράς, 1991 στο Τσαπακίδου 2014: 32).

Σύμφωνα με τον Μιχαλόπουλο, ο Vygotsky (1997) πιστεύει ότι είναι σημαντική η παρουσία ενός έμπειρου ενήλικα ή εκπαιδευτικού, ο οποίος θα βοηθά και θα συντονίζει το παιχνίδι των παιδιών και με βάση αυτή τη βοήθεια τα παιδιά ωφελούνται ως προς την κοινωνική τους προσαρμογή (Μιχαλόπουλος, 2000 στο Τσαπακίδου 2014: 33).

Όσο διαρκεί το παιχνίδι, το παιδί κάνει ενέργειες που τις προτιμά συγκριτικά με άλλες και ταυτόχρονα υποβάλλει τον εαυτό του σε κάποιους κανόνες. Επομένως, όσο το παιδί παίζει πρέπει να εναντιωθεί στις παρορμήσεις του. Μέσα από αυτή την πειθαρχία όμως επέρχεται η απόλυτη ευχαρίστηση του παιδιού (Τσαπακίδου 2014).

Οι παιδαγωγοί δίνοντας δυνατότητες στα παιδιά, μέσω του παιχνιδιού, να αποκομίζουν όμορφες εμπειρίες σύμφωνα με τις ικανότητες και τα συναισθήματά τους, βοηθούν τα παιδιά να σχηματίσουν μια καλή εικόνα για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο παιδαγωγός θα παίρνει μέρος στη διαδικασία της μάθησης και έτσι θα μαθαίνει με τα παιδιά και από τα παιδιά (Zimmer, 2007 στο Τσαπακίδου 2014: 33).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στη μάθηση του παιδιού σημαντικότατο ρόλο παίζει το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Piaget (1962), καθώς του δίνει όποια ευκαιρία χρειαστεί προκειμένου να εξερευνήσει, να πειραματιστεί και να ερμηνεύσει πληροφορίες οι οποίες έρχονται από το περιβάλλον του (Piaget, 1962 στο Τσαπακίδου 2014: 33-34).

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να συνδυάσει και να ισορροπήσει τον εσωτερικό του κόσμο σε συνδυασμό με το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Όλα τα παιδιά ενώ παίζουν παιχνίδια στόχο έχουν να ανταποκριθούν στους στόχους των παιχνιδιών και απορροφούνται έντονα από την προσπάθεια τους αυτή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ξεχωρίζει κάτι διαφορετικό, να μπορεί να αξιολογεί, να αναλύει και να συνθέτει, να μπορεί να αφήσει ελεύθερη τη φαντασία του και να σχηματοποιεί (Τσαπακίδου, 2014: 34).

Τα παιχνίδια, βοηθούν τα παιδιά να θυμούνται περισσότερα πράγματα γιατί με αυτό τους δίνονται πιο σημαντικά για εκείνα κίνητρα. Το παιδί μαθαίνει από την προσωπική εμπειρία τον κόσμο του ενώ μαζί με αυτά διευρύνει και βελτιώνει τις ικανότητες του στην κίνηση (Τσαπακίδου, 2014: 34).

Για ένα παιδί είναι πιο εύκολο να μπορέσει να θυμηθεί μια λίστα κάποιων δεδομένων, την οποία έχει συνδυάσει με κάποιο παιχνίδι. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση που έχει το παιδί από την δική του προσωπική εμπειρία καλύπτει σε μεγάλο βαθμό την τυπική μάθηση (Τσαπακίδου 2014: 34).

Τα παιδιά μπορούν να μάθουν στο παιχνίδι μέσα από την επανάληψη. Γιατί μέσω αυτού μπορούν να κάνουν ξανά και ξανά τις ίδιες δραστηριότητες και κινήσεις, οι οποίες μένουν χαραγμένες στη μνήμη και στην καθημερινή τους ζωή με πιο μεγάλη σταθερότητα (Τσαπακίδου 2014: 34-35).

Επιπλέον, κάποιες συνθήκες στο παιχνίδι μπορεί να προβληματίσουν τα παιδιά. Μπορεί να βρίσκουν διαφορετικές λύσεις προκειμένου να φτάσουν στους στόχους τους. Κάποιες φορές επειδή η λύση δεν είναι τόσο απλή, τους δημιουργεί το αίσθημα του προβληματισμού και τους κάνει να προσπαθούν πιο πολύ (Τσαπακίδου 2014: 35).

Τα παιδιά ακόμη, μαθαίνουν να ασκούν έλεγχο στις δραστηριότητες τις οποίες πραγματοποιούν, μέσα από το παιχνίδι. Διαλέγουν οι ίδιοι τους ρυθμούς των κινήσεων τους και έτσι τα παιδιά νιώθουν αυτοπεποίθηση και αποκτούν την αίσθηση του ελέγχου. Τέλος, δείχνουν σταδιακή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αισθάνονται ικανοποίηση (Τσαπακίδου 2014: 35).

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί γνωρίζει το υλικό. Το παιδί χρησιμοποιώντας το υλικό μπορεί να αποτυπώσει αυτά που έχει στη φαντασία του και να μαθαίνει το κόσμο που τον περιβάλλει. Ακόμη, γνωρίζει καλύτερα τον ίδιο του τον εαυτό καθώς συγκρίνει τις δικές του επιτυχίες με των άλλων παιδιών (Τσαπακίδου 2014: 35).

Με το παιχνίδι το παιδί μπορεί να αναπτύξει πολύ περισσότερο τις γλωσσικές του ικανότητες, μαθαίνει να επικοινωνεί με τον εαυτό του αλλά και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν. Μπορεί ακόμη, να εκφράσει όλα αυτά που σκέφτεται και να μοιραστεί τις ιδέες και τα βιώματά του με άλλα παιδιά (Τσαπακίδου 2014:35).

Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να μάθει μέσα από νέα βιώματα και μέσω της ανακάλυψης του περιβάλλοντός του. Μαθαίνει επιπλέον για τον άνθρωπο στην κοινωνία, τον τρόπο ζωής που ακολουθείται και για τις αλληλεπιδράσεις που οι άνθρωποι ασκούν μεταξύ τους (Τσαπακίδου 2014:

35).

Το παιχνίδι είναι ένα είδος θεραπείας για το παιδί. Κι αυτό γιατί μπορεί να ξεπεράσει κάποια άγχη που ενδεχομένως έχει. Τέλος, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να χαλαρώσει (Τσαπακίδου 2014: 36).

Μέσω του παιχνιδιού, είναι εύκολο το παιδί να μπορέσει να παρατηρηθεί από τον ενήλικα, καθώς είναι εκείνος που θα αντλήσει τις πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού, τα συναισθήματά του και τις ικανότητές του. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά πράττουν κάποιες ενέργειες και οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα ερμηνεύσουν τι είναι ουσιώδες για τα παιδιά και για ποιο λόγο (Σιβροπούλου, 1997 στο Τσαπακίδου 2014: 36).

3.5 Δεσμοί των παιδιών

Ο <<δεσμός>> μπορεί να εννοηθεί ως μια συναισθηματική ένωση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα πρόσωπο και σε ένα συγκεκριμένο άλλο πρόσωπο. Το αποτέλεσμα μιας σύνδεσης, η οποία έχει δημιουργηθεί είναι η προσπάθεια να πραγματοποιηθεί αλλά και να διατηρηθεί μια προσέγγιση με το άτομο της σύνδεσης. Με βάση αυτά τα λόγια λοιπόν, <<συνδετική>> συμπεριφορά είναι εκείνη η οποία εννοεί την προσέγγιση ή επαφή ανάμεσα στα δύο πρόσωπα (Ainsworth κ.α. 1974, σελ. 100 στο Muhlbaue: 245).

Η έννοια του δεσμού διαφοροποιείται από την έννοια της εξάρτησης (Bowlby 1975, σελ. 215 στο Muhlbaue: 245).

Στην ηλικία που είναι εύκολο να προσέξουμε την συμπεριφορά σύνδεσης, στα 2 με 3 έτη του παιδιού, φαίνεται ότι το παιδί δεν είναι υπερβολικά εξαρτημένο από την μητέρα του, σε αντίθεση με την περίοδο της γέννησής του (Muhlbaue: 245).

Το παιδί συνδέεται με τη μητέρα του από μια σειρά από αντιδράσεις που συμβαίνουν με βάση το ένστικτο και που στην αρχή δεν έχουν σχέση μεταξύ τους (Bowlby 1977, σελ. 279 στο Muhlbaue: 245).

Το <<περιεχόμενο>> μιας σχέσης, στην οποία υπάρχει αλληλεπίδραση δεν έχει ιδιαίτερη σημασία. Κι αυτό επειδή είναι δυνατόν να δημιουργηθούν και να αναπτυχθούν δεσμοί σε άτομα τα οποία δεν δείχνουν ιδιαίτερη φροντίδα στο παιδί, όπως για παράδειγμα τα αδέρφια (Muhlbaue: 233-234).

Οι δεσμοί σίγουρα δεν είναι τόσο ισχυροί όταν υπάρχουν πολλά άτομα τα οποία φροντίζουν το παιδί. Παρ' όλα αυτά, δεν έχει απαραίτητα αρνητική επίδραση. Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό να μειωθεί ο φόβος με άτομα που δεν γνωρίζει το παιδί και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει αργότερα να βοηθήσει το παιδί να έχει καλή επαφή με άτομα που ανήκουν έξω από την οικογένειά του (Submuth 1976, στο Muhlbaue: 234).

Η <<αποστέρηση>> δεν μπορεί να είναι ίσης αξίας με την έλλειψη διέγερσης των αισθήσεων. Υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην συναισθηματική επαφή και την διέγερση των αισθήσεων. <<Η τελευταία δεν μπορεί να αποδώσει ικανοποιητικά ούτε ανεξάρτητα από πρόσωπα, ούτε με διαρκή εναλλαγή προσώπων αναφοράς>> (Submuth 1976, σελ. 39 στο Muhlbaue: 235).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, σχετικές με την <<παρουσία και φροντίδα από πολλές μητέρες>>, φανερώνουν ότι στην περίπτωση που περισσότερα από ένα άτομα φροντίζουν

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

το παιδί, δεν δημιουργούν αρνητικές επιπτώσεις σε αυτό. Απαραίτητο είναι όμως, να υπάρχει μια συνέχεια στη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί και ειδικά τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού να παραμένουν τα ίδια άτομα. Στην περίπτωση, που τα άτομα τα οποία έρχονται σε επαφή με το παιδί αλλάζουν συνεχώς συμπεριφορά, ενδεχομένως προκαλέσουν σύγχυση στη διαδικασία εκμάθησης ρόλων (Submuth 1976, σελ. 38 στο Muhlbauer: 236).

3.6 Σχολική κοινωνικοποίηση

Ένας από τους πρώτους που προσπάθησαν να δουν το σχολείο μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της κοινωνικοποίησης ήταν ο Parsons. Ο ίδιος κατανόησε ότι το σύστημα της εκπαίδευσης έχει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία, τον οδήγησε <<στη σκιαγράφηση ορισμένων βασικών δομικών σχημάτων του δημόσιου σχολικού συστήματος>> (Parsons 1973 στο Muhlbauer: 285).

Ο Parsons στην θεωρία του περί κοινωνικοποίησης είχε εννοήσει, ότι κατανοεί την διαδικασία της κοινωνικοποίησης σαν μια ένταξη που γίνεται με προοδευτικό χαρακτήρα του ατόμου σε όλο και περισσότερο περίπλοκα κοινωνικά συστήματα. Ακόμη και το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως "πολύπλοκο" κοινωνικό σύστημα. Στο σχολείο δεν πρέπει να υπάρχουν να υπάρχουν οι ταυτίσεις οι οποίες αποκτιούνται από την οικογένεια. Το παιδί θα πρέπει να έχει την χειραφέτηση των πρωταρχικών συναισθηματικών δεσμών με την οικογένεια, προκειμένου να μπορέσουν να υπάρξουν στη συνέχεια οι ιδανικές για το καινούριο στάδιο αφομοίωσης ταυτίσεις. Επιπλέον, δεν είναι ιδιαίτερα αναλυτικός ως προς τη σχολική τάξη καθώς σε αυτή <<συντελείται πραγματικά η "επιχείρηση" της επίσημης εκπαίδευσης (Parsons 1973, σελ. 349 στο Muhlbauer: 286).

Μέσα από ένα <<λειτουργικό πρίσμα>> προσπαθεί ο Parsons να εξετάσει τη σχολική τάξη. Αφενός πώς λειτουργεί αυτή προκειμένου να κάνει έτοιμους και ικανούς μαθητές ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τους μελλοντικούς ρόλους σαν ενήλικες και αφετέρου, να <<καταναίμει τα ανθρώπινα αυτά αποθέματα μέσα στα πλαίσια της δομής ρόλων της κοινωνίας των ενηλίκων>> (Parson 1973, σελ. 349 στο Muhlbauer: 286).

Το σχολείο διαμορφώνει σύμφωνα με τον Parsons κύριες δομές της προσωπικότητας των ανθρώπων, που χωρίς αυτές η κοινωνία δεν θα μπορούσε να είναι βιώσιμη (Parsons 1973, Muhlbauer: 286).

Ο Parsons κατανοεί την <<κοινωνικοποίηση>> στην τάξη του σχολείου ως δημιουργία συγκεκριμένων δομών αφενός από κίνητρα και αφετέρου ειδικών ικανοτήτων. Οι συγκεκριμένες δομές στοχεύουν στο μέλλον ο μαθητής να εκπληρώσει το ρόλο του στην κοινωνία. Στις "δομές κινήτρων" συμπεριλαμβάνεται η ετοιμότητα που αφορά γενικές αξίες της κοινωνίας και την πραγματοποίηση εξειδικευμένου ρόλου. Στις "δομές ικανοτήτων" συμπεριλαμβάνονται οι ικανότητες οι οποίες πρέπει να υπάρχουν για την πραγματοποίηση ενός ορισμένου ρόλου αλλά και η <<υπευθυνότητα απέναντι στο ρόλο>> (Parsons 1973, σελ. 349 στο Muhlbauer: 287).

<<Επιλογή>> εννοείται η λειτουργία του σχολείου που αφορούν την κοινωνία. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο φαίνεται σαν μια <<υπηρεσία κατανομής της εργατικής δύναμης>> (Parsons 1973, σελ. 350 στο Muhlbauer: 287).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Parsons προσπαθεί να αιτιολογήσει τον τρόπο που το σχολείο θα μπορέσει να φέρει εις πέρας την συγκεκριμένη αποστολή καθώς ψάχνει τα κριτήρια που αποφασίζουν για την εισαγωγή σε ανώτατες σπουδές. Σύμφωνα με τον ίδιο τον Parsons πρόκειται για μια <<γνήσια διαδικασία επιλογής>> (Parsons 1973, σελ. 351 στο Muhlbauer: 287).

Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται αφενός από δεδομένους παράγοντες όπως είναι η οικονομική αλλά και κοινωνική θέση της οικογένειας από όπου προέρχεται ο μαθητής και αφετέρου από επίκτητους παράγοντες όπως οι προσωπικές ικανότητες κάθε μαθητή. Παρ' όλα αυτά, καθοριστικό κριτήριο επιλογής θεωρείται η σχολική επίδοση του κάθε μαθητή (Muhlbauer: 287).

Ο Parsons υποστηρίζει ότι <<η αποφασιστική για τη στοιχειώδη εκπαίδευση διαδικασία διαφοροποίησης έχει ως μοναδικό βασικό της άξονα την επίδοση>> (Parsons 1973, σελ. 352 στο Muhlbauer: 287).

Ο Parsons καταλήγει ότι το "κύρος" που αποκτούν τα παιδιά στο σχολείο είναι επίκτητο. Αυτό αποκτιέται από τις διαφορές που υπάρχουν στην εκτέλεση των εργασιών οι οποίες προέρχονται από τον δάσκαλο. Οι παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία των παιδιών είναι μάλλον δευτερεύοντες όροι. Το μοναδικό προκαθοριστικό παράγοντα που απέκτησε το παιδί από την οικογένεια και "μεταφέρει" και στο σχολείο είναι το <<επίπεδο της ανεξαρτησίας του>>. Με τον συγκεκριμένο όρο θεωρούμε το επίπεδο που εξουσιάζει μόνο του τον εαυτό του σχετικά με την καθοδήγηση που έχει από τους ενήλικους, πώς μπορεί να αναλάβει ευθύνες αλλά και να πάρει τις δικές του αποφάσεις όταν θα χρειαστεί να έρθει αντιμέτωπο με καινούριες συνθήκες και με συνθήκες που αλλάζουν (Parsons 1973, σελ. 352 στο Muhlbauer:288).

Η ανάλυση των διαδικασιών σχολικής κοινωνικοποίησης από τον Fend έχει ως βάση της μια έννοια της κοινωνικοποίησης, η οποία έχει ως στόχο να αποφύγει θετικιστικές απλουστεύσεις. Με αυτή την άποψη αιτιοκρατικών εξαρτήσεων σε μεταβλητές του περιβάλλοντος και σε τρόπους συμπεριφοράς του ίδιου του ατόμου, δεν μπορούν να παρατηρηθούν όλες οι πλευρές της κοινωνικοποίησης. Οι έρευνες, οι οποίες έχουν τη βάση τους σε μπερδεμένα μοντέλα μεταβλητών, αφήνουν την αίσθηση ότι το αντικείμενο της έρευνας της κοινωνικοποίησης θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί ως πεδίο που κάποιος μπορεί να ερευνήσει με τρόπο ίδιο με εκείνο της φύσης. Σε αυτό το σημείο στο πεδίο της κοινωνικοποίησης υπάρχουν <<όχι μόνο νομοτέλειες σκοπιμότητας (...) αλλά και συνειδητές ενέργειες σκοπιμότητας (...) του ανθρώπου >> (Fend 1974, σελ. 22 στο Muhlbauer: 293).

Ο Fend πιστεύει ότι είναι σημαντικό να "ψάχνει" κάποιος το <<πνεύμα>> άλλων διαδικασιών κοινωνικοποίησης, να εξετάζει δηλαδή τη λειτουργία τους για την κοινωνία: <<από τον εξειδικευμένο χαρακτήρα κοινωνικών φαινομένων, ως φαινομένων που εξυπηρετούν σκοπούς, προκύπτει η αναγκαιότητα όχι μόνο αιτιοκρατικής, αλλά και λειτουργικής ερμηνείας των αλληλεξαρτήσεων των μονάδων στο κοινωνικό πεδίο>> (Fend 1974, σελ. 24 στο Muhlbauer: 293).

Μια λειτουργική ανάλυση υπερέχει κατά το ότι στοιχειοθετεί όλες τις κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις, στις οποίες κινούνται οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Πιστεύεται ότι η κοινωνικοποίηση αναπαριστά την κοινωνία, χωρίς με αυτό να εννοείται ότι οι κοινωνικές σχέσεις αναπαράγονται απλώς αλλά μέσα από διαδικασίες μάθησης μπορούν να παρέχονται στα άτομα, οι προϋποθέσεις <<για να οργανωθούν σε ρυθμισμένες κοινωνικές σχέσεις και να γίνουν φορείς κοινωνικών συστημάτων>> (Fend 1974, σελ. 12 στο Muhlbauer: 294).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Fend κάνει μια έρευνα όσον αφορά τις <<ακραίες λειτουργίες>> τις οποίες αναθέτει η κοινωνία στο σχολείο. Με αυτό κατανοούμε ότι <<ενδιαφέρεται να υπαγάγει συγκεκριμένα προβλήματα συστήματος σε κοινωνικά επιμέρους πεδία>>, στα οποία το ίδιο το σύστημα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να βρει τις λύσεις. Σε αυτό το σημείο υπάρχει η άποψη ότι <<το σχολικό σύστημα βρίσκεται σε μια λειτουργική σχέση με ευρύτερα κοινωνικά συστήματα αναφοράς, και μάλιστα κυρίως με το πεδίο παραγωγής, με την κοινωνική δομή και με το πολιτικό πεδίο>> (Fend 1974, σελ. 62 στο Muhlbauer: 294-295).

Ο Parsons "δίδει" στο σχολείο δύο λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση και την επιλογή.

Ο Fend ξεκινά με αυτή τη θεώρηση και διαφοροποιεί την λειτουργία της κοινωνικοποίησης σε άλλες δύο λειτουργίες στις οποίες παρέχονται εξειδικευμένα προσόντα αλλά και αφομοίωση. Πιο συγκεκριμένα: "η λειτουργία παροχής εξειδικευμένων προσόντων" αφορά στην <<αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού>> (Fend 1976, σελ. 112 στο Muhlbauer: 295), την "λειτουργία επιλογής" δηλαδή στο πώς κατατάσσονται οι άνθρωποι σε κοινωνικά δεδομένες θέσεις και ρόλους και τέλος η "λειτουργία νομιμοποίησης" αφορά στη <<δημιουργία μιας μαζικής νομιμοφροσύνης απέναντι στο πολιτικοοικονομικό σύστημα>>.

Όσον αφορά την "λειτουργία παροχής εξειδικευμένων προσόντων" είναι ένα από τα <<τα κύρια σημεία σύνδεσης του σχολικού συστήματος με την κοινωνία>> (Fend 1976, σελ. 116 στο Muhlbauer: 295).

Η ταυτόχρονη ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της ατομικότητας, του ίδιου του εαυτού και των γύρω του <<του εγώ και του εμείς>> ή όπως λέγεται <<του διπλού ανθρώπου>> αποτελεί ταυτόχρονο σκοπό για την προσχολική αγωγή. Στα όρια του συγκεκριμένου σκοπού, με την <<χειραφέτηση>> των παιδιών θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για αυτοπραγμάτωση των παιδιών στην ομάδα τους (Ζαχαρενάκης 1995: 69).

<<Η κοινωνικοποίηση κατά τη νηπιακή ηλικία προδιαγράφει την κοινωνική εξέλιξη του ατόμου>> (Ζαχαρενάκης: 70).

<<Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των δημόσιων μέσων αγωγής και κοινωνικοποίησης είναι η πραγματοποίηση στην οικογένεια από τη στιγμή της γέννησης του ανθρώπου της σωστής και ομαλής "πρώτης κοινωνικοποίησης"... γιατί αλλιώς εμφανίζονται πολλές δυσκολίες προσαρμογής στην κοινωνικοποίηση, αγωγή και εκπαίδευση στα διάφορα σχολικά ιδρύματα>> (Μοριχοβίτης, 1982 στο Ζαχαρενάκης 1995: 71).

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία μέσα από το νηπιαγωγείο να αποκτήσουν πολλές κοινωνικές επαφές και αφορμές για μια μάθηση κοινωνικής φύσης. Σε μια αίθουσα παιδιών του νηπιαγωγείου μπορούν να υπάρξουν αμέτρητες κοινωνικές εμπειρίες καθώς επίσης και το γεγονός ότι τα παιδιά θα μπορέσουν να έχουν μια αυτονομία ως προς την δοκιμή και την εξάσκηση στους κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς, αφενός στην συνύπαρξη τους την καθημερινή και αφετέρου στο παιχνίδι τους (Ζαχαρενάκης 1995: 82).

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ομαδοποιούνται και η συγκεκριμένη ομαδοποίηση συμβαίνει αυθόρμητα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, παρά τον εγωκεντρισμό που υπάρχει στη δική τους ηλικία (Κυριαζοπούλου, 1977 στο Ζαχαρενάκης 1995: 82).

Είναι λογικό, τα παιδιά να ψάχνουν για συντρόφους των παιχνιδιών τους αλλά και να γίνονται αποδεκτοί οι ίδιοι σε μια μικρή ομάδα. Έτσι, τα παιδιά σταδιακά περνούν από τις επιπόλαιες

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

κοινωνικές επαφές στη συνεργασία και στη δημιουργία μιας πιο σταθερής φιλίας. Ταυτόχρονα, με τη διαδικασία αυτή εξασκούνται σε διάφορους τρόπους συμπεριφοράς. Επιπλέον, μέσα στις απαραίτητες κοινωνικές εμπειρίες ανήκουν και διάφορες συμπεριφορές όπως για παράδειγμα ανταγωνισμοί, φιλοφρονήσεις κ.α. (Ζαχαρενάκης 1995: 82).

Προκειμένου τα παιδιά να φτάσουν στο σημείο "του κοινού παιχνιδιού", περνούν κάποια στάδια κοινωνικών επαφών στο νηπιαγωγείο, που ονομάζονται <<διαφοροποιημένες προφόρμες κοινωνικής επικοινωνίας>>. Όταν τα παιδιά ζήσουν τις συγκεκριμένες προφόρμες κοινωνικής επικοινωνίας, τότε μπορούν να λάβουν μέρος σε αυθόρμητες ομαδοποιήσεις και στο κοινό παιχνίδι (Wurttemberg, 1981 στο Ζαχαρενάκης 1995: 83).

Με βάση την ανάλυση κάποιων παιχνιδιών είναι δυνατό να κατανοήσουμε τις δυνατότητες κοινωνικοποίησης που προσφέρουν στα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο κάποια παιχνίδια ενισχύουν την αμοιβαία γνωριμία (Ζαχαρενάκης 1995: 83).

Σημαντικά για την κοινωνικοποίηση των παιδιών έχουν τα παιχνίδια των ρόλων. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια βοηθά το παιδί να μάθει ακόμη καλύτερα το περιβάλλον του, να γίνει πιο αυτόνομο και σίγουρο στα θέματα της κοινωνίας και ταυτόχρονα να ξεπεράσει ορισμένους φόβους του (Hundertmarck, 1973 στο Ζαχαρενάκης 1995:83).

Η δυναμική της ομάδας των νηπίων, ως παράγοντας κοινωνικοποίησης, έγκειται κατά κύριο λόγο στις διαφορές των παιδιών. Καθένα από τα παιδιά που αποτελούν την νηπιακή τάξη, έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και γενικότερα υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Αυτές οι ατομικές διαφορές των παιδιών δίνουν ζωντάνια στην κοινωνική ζωή της ομάδας συμβάλλουν θετικά στη συναισθηματική, γλωσσική, διανοητική και κινητική εξέλιξή τους (Ζαχαρενάκης 1995: 95).

3.7 Ρόλος νηπιαγωγού στην κοινωνικοποίηση νηπίων

Η νηπιαγωγός η οποία ξέρει τη δυναμική των αυθόρμητων ομαδοποιήσεων, βοηθά τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες προκειμένου να αναπτύξουν τις κοινωνικές του σχέσεις. Τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι πρέπει να έχουν μια σχετική ελευθερία και να κάνουν τις δικές τους επιλογές αλλά και να επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά ποιες μικρές ομάδες θα δημιουργήσουν. Οι σχέσεις που θα δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού διατηρούνται και δεν ενοχλούνται, κατά τη διάρκεια των απασχολήσεων τους, χωρίς σοβαρό λόγο. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει η δομή της νηπιακής ομάδας και σε αυτή δημιουργούνται υποομάδες με βάση τα ίδια ενδιαφέροντα και τις φιλίες που έχουν δημιουργηθεί. Οι συγκεκριμένες υποομάδες βοηθούν τα πιο μικρά παιδιά να προσανατολιστούν σε μεγαλύτερες ομάδες (Ζαχαρενάκης 1995: 82).

Η νηπιαγωγός, ως παράγοντας κοινωνικοποίησης, λαμβάνει υπόψιν της τις διαφορές, τις ανάγκες που έχει καθένα παιδί και τα πιθανά προβλήματα αλλά και τις προσδοκίες των παιδιών του νηπιαγωγείου της. Η νηπιαγωγός κατανοεί την βασική ανάγκη των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια (Ζαχαρενάκης 1995: 96).

Η νηπιαγωγός κατανοεί τις ανάγκες των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια. Μόνο στην περίπτωση που έχει πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη ανάγκη το παιδί μπορεί να αυτοπραγματοωθεί, να αναπτύξει την κοινωνική του συμπεριφορά και σταδιακά να μπορέσει να οδηγηθεί

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

στην υπεύθυνη κοινωνική του δράση. Αυτά όμως, θα συμβούν στην περίπτωση που το παιδί θα νιώθει ζεστασιά, εμπιστοσύνη και επιβεβαίωση από την νηπιαγωγό (Ζαχαρενάκης 1995: 96).

Στην κοινωνικοποίηση των νηπίων, η νηπιαγωγός ουσιαστικά δεν μπορεί να επιτύχει αν χρησιμοποιεί τους κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς μόνο ή άλλου είδους προγράμματα τα οποία δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την ηλικία των νηπίων. Η κοινωνική μάθηση πρέπει να συμβαίνει στην πράξη, μέσα από την ζωή. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να πραγματοποιηθεί η σχέση νηπίου και νηπιαγωγού (Ministerium, 1981 στο Ζαχαρενάκης 1995: 96).

Προκειμένου η νηπιαγωγός να μπορέσει να συμβάλλει με τον πιο δυνατό τρόπο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, θα πρέπει να γνωρίζει τις εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής, τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικοκοινωνικές συναρτήσεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, την βιομηχανική κοινωνία και τις απαιτήσεις που μπορεί να έχει κ.α., προκειμένου να μπορέσει να ρυθμίσει το περιβάλλον του νηπιαγωγείου και να δημιουργήσει ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση (Ζαχαρενάκης 1995: 97-98).

Η νηπιαγωγός στοχεύει στο να αναπτυχθεί ένα θετικό αυτο-συναίσθημα στα παιδιά, το οποίο πιστεύεται από πολλούς ως ο σημαντικότερος σκοπός της κοινωνικοποίησης (Φλουρή/Σπυριδάκης, 1980 στο Ζαχαρενάκης 1995: 98)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

<<ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ>>

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός στόχος της προσχολικής αγωγής είναι και η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε υπάρχουν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) μαθησιακές περιοχές που αρκετές δραστηριότητες τους στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Πιο κάτω, θα παρατηρήσουμε αναλυτικά ποιες είναι οι συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές αλλά και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

4.1 Η κοινωνικοποίηση νηπίων- ΔΕΠΠΣ

Η έννοια της κοινωνικοποίησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε υπάρχουν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) μαθησιακές περιοχές αλλά και δραστηριότητες οι οποίες αφορούν την κοινωνικοποίηση των νηπίων.

4.2 Μαθησιακές περιοχές- Δραστηριότητες κοινωνικοποίησης νηπίων σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ

Πρώτα απ' όλα, οι μαθησιακές περιοχές οι οποίες σχετίζονται με δραστηριότητες κοινωνικοποίησης νηπίων είναι οι εξής: Παιδί και Γλώσσα, Παιδί και Μαθηματικά, Παιδί και Περιβάλλον, Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση.

4.3 Παιδί και Γλώσσα

Πιο συγκεκριμένα, στη μαθησιακή περιοχή Παιδί και Γλώσσα οι δραστηριότητες που σχετίζονται με κοινωνικοποίηση είναι οι εξής:

- Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν παραμύθια άλλων λαών.
- Να απαγγείλουν ποιήματα.
- Να δραματοποιούν μικρούς ρόλους στο πλαίσιο σχολικών παραστάσεων.
- Να δανείζονται βιβλία ή έντυπα εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες από την βιβλιοθήκη της τάξης τους.

4.4 Παιδί και Μαθηματικά

Σχετικά με την μαθησιακή περιοχή Παιδί και Μαθηματικά, η δραστηριότητα είναι η εξής:

- Τα παιδιά να συζητούν και να επιχειρηματολογούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.
- Να παρουσιάζουν τις ιδέες και τα "ευρήματά" τους με πολλούς τρόπους (π.χ. με το λόγο, κατασκευές, σχέδια, "παραστάσεις" κ.α.).

4.5 Παιδί και Περιβάλλον

Στη μαθησιακή περιοχή Παιδί και Περιβάλλον, οι δραστηριότητες είναι οι εξής:

- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους ενήλικες (π.χ. <<να παίρνουν συνεντεύξεις>> στη λαϊκή αγορά από τους πωλητές).
- Ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών).
- Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές καταβολές.
- Να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μεταξύ τους.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

- Να μοιράζονται αυτά που γνωρίζουν με τους άλλους, να σχολιάζουν και να κρίνουν την εργασία τους με την εργασία των άλλων.
- Να παρουσιάζουν τις ιδέες τους και τα συμπεράσματά τους με διάφορους τρόπους (π.χ. κατασκευές, δραματοποίηση).

4.6 Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση

Η μαθησιακή περιοχή Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση εμπεριέχει ορισμένες δραστηριότητες (εικαστικών, δραματικής τέχνης, φυσικής αγωγής, μουσικής) που είναι σχετικές με την κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Δραστηριότητα Εικαστικών:

- Στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες να αναγνωρίζουν είδη παραδοσιακής τέχνης (π.χ. ξυλόγλυπτα, δαντέλες) καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά έργα τέχνης, ελληνικής και άλλων χωρών.

Δραστηριότητες Δραματικής Τέχνης:

- Να συμμετέχουν τα παιδιά σε ποικίλες δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους.
- Να οργανώνουν τη γωνιά της δραματοποίησης κατάλληλα για να παίξουν ή το χώρο που επιλέγουν τα ίδια γι' αυτό το σκοπό.
- Να δραματοποιούν αφηγήσεις.
- Ενθαρρύνονται να αφηγούνται ιστορίες, να τις εικονογραφούν και να τις δραματοποιούν σε συνεργασία και με τους άλλους.

Δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής:

- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται και να προσφέρουν τη δική τους όταν τη χρειάζονται οι άλλοι.
- Να έρχονται σε επαφή, μέσα από διηγήσεις μύθων, ιστοριών ή από επίκαιρα γεγονότα, με την ολυμπιακή ιδέα και την αθλητική παράδοση.

Δραστηριότητα Μουσικής:

- Να μοιράζονται τη μουσική δημιουργία με διάφορα είδη κοινού για διάφορους σκοπούς (π.χ. καλούν τα παιδιά άλλης τάξης για να ακούσουν την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: <<ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ>>

Πολλές και ποικίλες έρευνες και μελέτες από σύγχρονους παιδαγωγούς, ψυχολόγους και ερευνητές κατέληξαν σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα για το παιχνίδι. Στα συμπεράσματα αυτά θα μπορούσαν να βασιστούν η σχολική αγωγή αλλά και η οικογένεια.

Ύστερα, από την συγκεκριμένη έρευνα καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι μια αυθόρμητη και έμφυτη δραστηριότητα. Το παιχνίδι ακολουθείται πάντα από το αίσθημα της ευχαρίστησης. Ωστόσο, έχει μια βαθύτερη και ευρύτερη σκοπιμότητα. Μεταξύ άλλων παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου σε όλες τις βαθμίδες της παιδικής ηλικίας και κυρίως στην προσχολική ηλικία.

Σε περίπτωση που το παιδί δεν επιθυμεί κάποια ενασχόληση με το παιχνίδι, τότε ίσως συμβαίνει κάτι με το σώμα ή την ψυχή του παιδιού (Κιτσαράς, 1991). Το παιδί ενδιαφέρεται περισσότερο για τους συνομηλίκους στην ηλικία των τριών ετών και έπειτα. Αντίθετα, πιο πριν ενδιαφέρονταν μόνο για τον εαυτό του. Πια ξεκινάει και παίζει ομαδικά. Έτσι, το παιδί ξαφνιάζεται με νέες κοινωνικές, γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες. (Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου). Ένα μεγάλο μέρος από τις δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται σαν παιχνίδι, είναι στην πραγματικότητα η εφαρμογή σε αντικείμενα των γνωστικών σχημάτων, των τρόπων και των μεθόδων που διαθέτει το κάθε παιδί (Κάππας, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- ◆ Bozema, M. (2007) Exploratory play and Cognitive activity, Scientific reflections for practitioners, In T. Jambor & J. Van Gills (eds) Several Perspectives on Child's Play (pp. 77-103), Belgium, The Netherlands, U.S.A., England Garant.
- ◆ Erickson, E.H. (1963). Childhood and Society (rev. ed.) New York: Norton.
- ◆ Fritz, J. Theorie und Padagogik des Spiels, Weinheim/ Munchen 1991.
- ◆ Goymoor, K.I., Stephenson, C, Goodemough. B, Boulton C., (2000) Evaluating the role of play therapy in the peadiatric Emergency Department. AEN. J, 3.2.
- ◆ Gray. P. (2013) Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self- Reliant, and Better Students for Life, Basic Books.
- ◆ Maimbulwa- Sinyangwe, I., & Thomas, R. M. (1991). Το Παιχνίδι. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου- Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη (επιμ.), Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (Ε. Κολιάδης, Μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3570- 3582).
- ◆ Meire, J. (2007) The value of play in early learning towards a pedagogy. In T. Jambor & J Van Gills (eds) Several Perspectives on Child's Play (pp 119-132). Belgium, The Netherlands, USA, England Garant.
- ◆ Morrison, CD. Metzger, P. & Pratt, P.N. (1996) Play in I Case- Smith & A.S. Allen & P.N. Pratt, (Eds), Occupational Therapy For Children, (3rd ed), St. Louis: Mosby.
- ◆ Muhlbauer, K. Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και Έρευνα, χωρίς έτος έκδοσης, Αδελφών Κυριακίδη.
- ◆ Pearson, A., (1992). Η Αρχαία Ελλάδα. Αθήνα: Δελθηανάσης.
- ◆ Piaget Jean, (1979). Ψυχολογία και Παιδαγωγική, εκδ. Νέα Σύνορα, ΑΑ. Λιβάνη: Αθήνα.
- ◆ Prince, C., (1961). Made In Middle Ages. New York: Dutton press.
- ◆ Retter, H., Spielzeng, Weinheim 1979.
- ◆ Scheverl, H., Beitrage zur Theorie des Spiels, Weinheim 1969α.
- ◆ Sutton- Smith, B. κ. Sh., Forschung und Theoriebildung im Bereich vom Spiel und Sport, in Zeitschrift fur Padagogik, 21 (1975), σσ. 325- 334.
- ◆ Smith, p. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου, Το παιχνίδι. Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- ◆ Twellman, W., Spielen und Arbeiten- Spielen und Feiern- Spielen und Lerner, In: Kreuzer, K. J. (Hrsg). Handbuch der Spiel padagogik, Bd.1.
- ◆ Vygotsky, L.S (1978) The Role of Play in Development, In M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ◆ Wood, E. & Bennet, N. (2001). Οι θεωρίες των Εκπαιδευτικών για το Παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το Παιχνίδι Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. (Α. Γολέμη, Μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω, 302-306.

Ελληνόγλωσση

- ◆ Αντωνιάδης, Α., (1994). Το παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ◆ Αργυριάδη, Μ., (1997). Ο κόσμος του λαϊκού παιχνιδιού πριν από τη μαζική παραγωγή, οι γονείς ιδιοκατασκεύαζαν τα παιδικά παιχνίδια. Το ελληνικό παιχνίδι (αφιέρωμα), Η Καθημερινή, <<Επτά Ημέρες>>.

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

- ◆ Αυγητίδου, Σ., (2001). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω: σσ. 13-46.
- ◆ Αυγητίδου, Σ., (2007). Παιχνίδι. Στο Π.Δ. Ξωχέλλης (επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης σσ. 553-554.
- ◆ Βογιατζή, Ε., & Δημητρίου, Μ., (2011). Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο ένταξης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- ◆ Γέρος, Θ., (1984). Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο. Αθήνα: Δίπτυχο.
- ◆ Δημητρίου, Λ., Χατζηγεοφύτου (2009). Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής. ΈΚΔΟΣΗ ΣΤ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Ζαχαρενάκης, Κ., (1995) Διαφορική Κοινωνικοποίηση, Ηράκλειο: Τυπογραφική.
- ◆ Ζαχοπούλου, Ε., (2009). Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- ◆ Κάππας, Χ., (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.
- ◆ Καζανά, Α., & Κριτσιλίγκου, Ε., & Λοίζου, Ε., & Παχίτσα, Β., (2013). Το Παιχνίδι και η συμβολή του στη Προσχολική ηλικία. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Ιωάννινα.
- ◆ Κιτσαράς, Γ., (2001), Προσχολική Παιδαγωγική, Αθήνα.
- ◆ Κροντήρα, Λ., (2002). Ελάτε να παίξουμε μέσα στο χρόνο. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- ◆ Κωνσταντινόπουλος, Π.Σ. (2007). Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Εισαγωγή. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ◆ Κωνσταντοπούλου Χ., Μαράτου- Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμ.) (1999). <<Εμείς>> και οι <<άλλοι>> αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, ΕΚΚΕ, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ◆ Κωτσαλίδου, Ε., (2011). Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, Αθήνα: Καστανιώτη.
- ◆ Μετοχιανάκη, Η., (2008). Εισαγωγή στην παιδαγωγική, Τρίτη έκδοση, Ηράκλειο.
- ◆ Νικολακάκη, Μ., Σώφρονα, Ε., Κιαμίλη, Φ., (χωρίς ημερομηνία έκδοσης). Αγωγή προσχολικής ηλικίας, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- ◆ Πανταζής, Σ., (1997). Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι- Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά.
- ◆ Παπαδημηρακόπουλος, Κ.Γ. (1996). Πίσω από τη βιτρίνα των παιχνιδιών. Αθήνα: Φωτοδότες.
- ◆ Παπαδόπουλος, Ν.Γ., (1997). Ψυχολογία. Έκδοση Ε', Αθήνα.
- ◆ Προκόβας, Κ.Ε., (2010). Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια. Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.
- ◆ Σιμόπουλος, Κ., (1988). Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα. Τόμος Β', Αθήνα.
- ◆ Σπέντζα, Ε., & Χριστοφορίδου Θ. (2017). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού σχολικής ηλικίας. Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδος, Πάτρα.
- ◆ Στόικου, Ε. & Λαμπάκη, Π. (2005). Τα παιχνίδια που προτιμούν οι μαθητές Γ' και ΣΤ' τάξης. Πτυχική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- ◆ Τσαπακίδου, Α., (2014). Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- ◆ Χατζής, Τ., (2006). Ηλεκτρονικό Παιχνίδι- Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Διδακτορική

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Διατριβή. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Διαδικτυακές Πηγές

- ◆ ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/ 13-03-2003. Διαθέσιμο από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

