

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

Παιδαγωγική Σχολή – Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών

Σπουδών

μεταπτυχιακή εργασία

της **Λυτροσυγγούνη Ελευθερίας**

με θέμα:

**«Η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της  
παιγνιώδους συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία»**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαρκούκης Βασίλειος**

**Αξιολογητές: Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος,**

**Σέμογλου Κλεονίκη**

Θεσσαλονίκη,

Φεβρουάριος 2015

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Μπαρκούκη Βασίλειο για την πολύτιμη βοήθειά του στον σχεδιασμό και στην οργάνωση της εργασίας μου.

Ευχαριστώ θερμά τον Καθηγητή κύριο Τσορμπατζούδη Χαράλαμπο και την Λέκτορα κυρία Σέμογλου Κλεονίκη, η συμμετοχή των οποίων στην τριμελή επιτροπή είναι ιδιαιτέρως τιμητική.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τις Νηπιαγωγούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα για την προθυμία και τη συνεργασία τους, που διευκόλυναν το έργο μου. Επίσης, τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής χρονιάς 2013-2014, που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και τους γονείς τους που μου επέτρεψαν να συμπεριλάβω τα παιδιά τους στην έρευνα.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, το σύζυγο μου και την νεογέννητη κόρη μου που με στήριξαν καθόλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής παρέχοντάς μου ενθάρρυνση, υποστήριξη, ηρεμία και αγάπη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT.....	5
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	6
Γενικά για το παιχνίδι.....	6
Ιστορικά στοιχεία.....	7
Θεωρίες παιχνιδιού.....	13
Είδη παιχνιδιού.....	25
Το παιχνίδι στην Εκπαίδευση.....	34
Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	34
Η παιγνιώδης συμπεριφορά.....	45
Η κίνηση- η δημιουργική κίνηση-δημιουργικότητα.....	46
Σκοπός της έρευνας .....	56
Σημασία της έρευνας .....	56
Υποθέσεις της έρευνας.....	57
Οριοθέτηση της έρευνας.....	58
Περιορισμοί της έρευνας .....	58
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	59
Δείγμα .....	59
Εργαλεία μέτρησης .....	59
Πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας .....	62
Παρεμβατικό πρόγραμμα.....	63
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	65
ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	94

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η «παιδαγωγική του παιχνιδιού» περιλαμβάνει και προτείνει το παιχνίδι ως μέσο αγωγής και ως μέθοδο διδασκαλίας. Η παιδαγωγική προαγωγή των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης του παιδιού με το παιχνίδι και το παιχνίδι προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης. Η κίνηση στην προσχολική ηλικία είναι ο πρωταρχικός και κυρίαρχος τρόπος έκφρασης, δράσης, επικοινωνίας και ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. (Weisberg,2006)

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η επίδραση της δημιουργικής κίνησης στη Φυσική Αγωγή στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 παιδιά (94 νήπια και 26 προνήπια) ηλικίας 3-5 ετών που φοιτούσαν σε έξι τάξεις Νηπιαγωγείων του Δήμου Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά του δείγματος χωρίστηκαν στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά που αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης παρακολούθησαν ένα κινητικό πρόγραμμα παρέμβασης για την βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς τους για διάστημα τριών μηνών.

Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση ήταν το ερωτηματολόγιο της παιγνιώδους συμπεριφοράς και η δοκιμασία κινητικής δημιουργικότητας Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM, Torrance, 1981).

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης μετά την παρέμβαση παρουσίασαν βελτίωση στην παιγνιώδη συμπεριφορά και τη δημιουργικότητά τους σε σχέση με τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Η βελτίωση αυτή που παρατηρήθηκε αποδίδεται στο περιεχόμενο και τη δομή του παρεμβατικού προγράμματος σε συνδυασμό με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας και αποκλίνουσας παραγωγικότητας που εφαρμόστηκε.

## Abstract

The “play pedagogy” includes and suggests play as a way of treatment and at the same time as a way of teaching children. The educational promotion of children is achieved by playing and play is suggested as a method of the organized procedure of learning. Movement in preschool ages is the main and dominant way of expression, action, communication and fully development of children (Weisberg, 2006).

In the present study the impact of creative movement of Physical Education in playfulness of pre-schoolers, has been investigated. The participants of the study were one hundred twenty students (ninety-four toddlers and twenty-six pre-toddlers) aged three to five years old, that attended six sections of Kindergarden in the Municipality of Thessaloniki. The sample was divided in two different groups: the “intervention group” and the “control group”. Children that participated in the “intervention group” attended a specific movement three-month intervention program aiming at the development of playfulness ability. The tools used to measure and evaluate the sample pre and post the intervention program were: the questionnaire of playfulness and the Torrance test: Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM, 1981).

The statistic analysis revealed that children of the “intervention group” showed improvement in playfulness and creativity as well comperatively to the children of the “control group”. The improvement found is assigned to the content and the structure of the “intervention program” in combination with the teaching methods used. (that were the method of guided ingenuity and the method of deriant productivity)

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### **Το παιχνίδι και η παιγνιώδης συμπεριφορά**

Στην ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία της αγωγής του παιδιού, το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση καθώς αποτελεί την κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή των παιδιών ηλικίας από δύο έως έξι ετών. Ο βασικός ρόλος και η σημαντική λειτουργία του παιχνιδιού στην αγωγή και την ανάπτυξη του παιδιού τονίζεται από επιστήμονες, παιδαγωγούς και ερευνητές σε διάφορες εποχές. Το παιχνίδι αποτελεί το κύριο μέσο για την κινητική, κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Κιτσαράς, 1997).

Το παιχνίδι προσφέρει απόλαυση, εντείνει το ενδιαφέρον, την εμπλοκή και τη δραστηριοποίηση και παρέχει εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν στη μάθηση. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού προκύπτει με πρωτοβουλία του παιδιού, του δίνει τη δυνατότητα για επιλογή, έλεγχο, αίσθημα κυριότητας και ανεξαρτησία. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, να αναπαριστά τις ιδέες και τις σκέψεις του, να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να επιλύει συγκρούσεις και να αποκτά μία πρώτη αίσθηση των ικανοτήτων του.

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να κατανοούν το παιχνίδι στο σύνολό του και πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων δράσεων του παιχνιδιού. Τα περιεχόμενα και η επεξεργασία του παιχνιδιού θέτουν προκλήσεις στα παιδιά, αλλά δεν υπερβαίνουν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξής τους (Vygotsky, 1994 ).

Το παιχνίδι είναι δικαίωμα του παιδιού σύμφωνα με τους Samuellsen & Johansson (2006) παρέχει, επίσης, ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκήσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις σε μία ποικιλία καταστάσεων. Αυτή η αυτοδιαχειριζόμενη εξάσκηση

αποτελεί μέρος της διαδικασίας αναζήτησης πληροφοριών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά εξετάζουν και βελτιώνουν τις γνώσεις τους με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το περιβάλλον και από άλλα άτομα. Από τη φύση τους τα παιδιά ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ισχυροποιούν τις δεξιότητές τους και εμβαθύνουν στην κατανόηση εννοιών.

## **Ιστορικά στοιχεία για το παιχνίδι**

Η παιδαγωγική άποψη ότι το παιχνίδι και το μέσο του παιχνιδιού είναι υπαρξιακής σημασίας για το παιδί και αναγκαίο αγαθό για τη ζωή, επιβεβαιώνεται από παιδαγωγούς όλων των εποχών.

Την εποχή του διαφωτισμού, όπου το άτομο για πρώτη φορά αναγνωρίζεται ως αυτόνομο και υπεύθυνο όν, προσδίδεται παιδαγωγική σημασία στο παιχνίδι. Η παιδαγωγική για πρώτη φορά προσπαθεί να τονίσει και να χρησιμοποιήσει τη παιδαγωγική σημασία στην αγωγή. Σύμφωνα με τον Comenius (“φυσική μέθοδος”) στόχος είναι να αυξηθεί, μέσω του παιχνιδιού, η διάθεση για μάθηση και η επιτυχία στη μάθηση.

Ο Lock (1962, όπως αναφέρεται στο Πανταζής, 2004) ως εκπρόσωπος του εμπειρισμού, στο παιδαγωγικό του έργο «Σκέψεις για την αγωγή» προτείνει μία αγωγή, σύμφωνα με τη φύση του παιδιού, όπου θα λαμβάνονται υπόψη και θα υποστηρίζονται οι ανάγκες του παιδιού για παιχνίδι. Οι απόψεις του Lock για το παιχνίδι είναι προσανατολισμένες στο πρότυπο του απλού, του ωφέλιμου και του φυσικού. Τα πολλά παιχνίδια προκαλούν εγωισμό, κενοδοξία και απληστία. Η μάθηση πρέπει να γίνει παιχνίδι και ξεκούραση για το παιδί.

Ο Rousseau (1792, όπως αναφέρεται στο Πανταζής, 2004) στο έργο του «Αιμίλιος», επηρεασμένος από τις προτάσεις του Lock, ασκεί κριτική και θεωρεί το παιχνίδι ως το πρωταρχικό, φυσικό δικαίωμα του παιδιού. Ο Rousseau αποδέχεται για τα παιχνίδια-

αντικείμενα, την αρχή των απλών και φυσικών παιχνιδιών, όπου κρίνονται απαραίτητα, τότε το παιδί πρέπει να τα κατασκευάζει μόνο του.

Ο Gutsmuths (όπως αναφέρεται στο Πανταζής ,2004) πρεσβεύει την αρχή “της παιγνιώδους μάθησης”. Η ασχολία θεωρείται ως η πιο σημαντική στιγμή του παιδιού. Χωρίζει τα παιχνίδια σε δύο μεγάλες κατηγορίες: “τα παιχνίδια κίνησης” και “τα καθιστικά παιχνίδια”. Τα πρώτα ενισχύουν το σώμα ενώ τα δεύτερα το πνεύμα. Και οι δύο κατηγορίες ταξινομούνται σε παιχνίδια προσοχής, μνήμης, φαντασίας και γέλιου, νόησης, κριτικής ικανότητας και γούστου. Το ιδιαίτερο σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής θεωρίας του παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Gutsmuths, είναι η ανάγκη για παιχνίδι και η ικανοποίηση της ανάγκης, μέσω παιχνιδιών, τα οποία είναι ήδη πραγματικά παιδαγωγικά γεγονότα. Η για πρώτη φορά διατυπωμένη άποψη ότι η διασκέδαση και η ξεκούραση στο παιχνίδι εμπεριέχουν μέχρι την ενηλικίωση παιδαγωγική σημασία είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδαγωγικής του Gutsmuths, γι’ αυτό και θεωρείται ο ιδρυτής της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου (Freizeitpädagogik).

Στην εποχή του ρομαντισμού το παιχνίδι θεωρείται για το παιδί μια αναγκαία μορφή ζωής. Κύριος εκφραστής της παιδαγωγικής είναι ο Jean Paul. Στο έργο του «Levana oder Erziehungslehre» (1807), οι απόψεις που διατυπώνονται τόσο για την παιδαγωγική του παιχνιδιού όσο και για το παιχνίδι-αντικείμενο επικεντρώνονται στην άποψη ότι κύριος σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η προαγωγή της δημιουργικής ικανότητας και της φαντασίας του παιδιού. Ορίζει τη χαρά και τη διασκέδαση των παιδιών ως τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ατομικότητάς τους, δηλαδή τα μέτρα αγωγής πρέπει να αποβλέπουν σ’ αυτό. Μοναδική φροντίδα της νηπιαγωγού πρέπει να είναι το παιδί και όχι ο κατοπινός ρόλος του ως ενήλικα.

Η βασική απαίτηση, σύμφωνα με τον Paul (1807) και τους παιδαγωγούς του διαφωτισμού, είναι για απλότητα με μία τελείως διαφορετική παιδαγωγική, νοητική σχέση. Κατά τον Jean Paul δεν πρέπει να δίνεται έτοιμη η πραγματικότητα αλλά να παρέχεται στο



παιδί η δυνατότητα να κτίσει με τη φαντασία του την δική του πραγματικότητα, γεγονός που αποτελεί το σημείο αναφοράς της θεωρίας του για την παιδαγωγική του παιχνιδιού, δηλαδή η ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού με τις δικές του δυνάμεις. «Μη ξεχνάς ότι τα παιχνίδια των παιδιών με άψυχα παιχνίδια-αντικείμενα (πράγματα) είναι πολύ σημαντικά, γιατί γι'αυτά έχουν ζωή. Για ένα παιδί μια κούκλα είναι ένας άνθρωπος. Η υπερβολική πραγματικότητα μαραΐνει και φτωχαίνει τη φαντασία».

Η παιδαγωγική του Froebel (όπως αναφέρεται στον Ξωχέλλη, 2002) αναδύθηκε από την πνευματική κίνηση του ρομαντισμού, του ιδεαλισμού, από τις φιλελεύθερες ιδέες, τα δημοκρατικά κινήματα και τις απόψεις τους για μεταρρυθμίσεις. Για τον Froebel, ο κόσμος είναι μια πολυσήμαντη ολότητα και ο σκοπός της αγωγής είναι να οδηγήσει τον άνθρωπο σε συμφωνία και αρμονία με αυτό τον κόσμο, στην "αρμονία της ζωής". Με την έννοια "αρμονία της ζωής" ο Jean Paul εννοεί τη σχέση ανάμεσα στο άτομο, το Θεό, τη φύση και την κοινωνία, δηλαδή ύπαρξη της αρμονίας του ανθρώπου με τη φύση και το θεϊκό πνεύμα. Στην ανάπτυξη του παιδιού, στη φύση και το θεϊκό κόσμο προσπαθεί να αποδείξει αυτή την αρμονία. Στην παιδαγωγική του πρόταση ανέπτυξε δύο όψεις: την ψυχοπνευματική ανάπτυξη στην πρώιμη παιδική ηλικία και τη θεωρία του παιχνιδιού και τα παιδικά δώρα που κατασκεύασε ο ίδιος. Ο Froebel έδωσε μεγάλη σημασία στην προσχολική αγωγή καθώς και στην καλή σχέση μητέρας-παιδιού για τη γενική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αναγνώρισε ότι το παιχνίδι είναι το κλειδί για τον εξωτερικό κόσμο και εξαίρετο μέσο για την ενεργοποίηση του εσωτερικού κόσμου, δηλαδή είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Για το λόγο αυτό προσπάθησε να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να αποκαλύψουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Τα παιδιά από την πρώιμη ηλικία πρέπει να ενισχύονται μέσω ασκήσεων παιχνιδιού στο νοητικό, συναισθηματικό τομέα αλλά και στον τομέα των δεξιοτήτων. Σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής του ήταν η σημασία και η ενίσχυση του παιδικού παιχνιδιού, γιατί η

ικανότητα του παιδιού για παιχνίδι είναι αναγκαία προϋπόθεση για την κατοπινή ανάπτυξη ενός ισορροπημένου και ικανού ανθρώπου.

Ο Froebel ανέπτυξε ένα παιδαγωγικό σύστημα υλικών παιχνιδιού, το οποίο αποδεικνύει μια εσωτερική λογική, ψυχολογικο-εξελικτικές γνώσεις και πρακτική εμπειρία. Το σύστημα αυτό αρχίζει από τα απλά και φτάνει μέχρι τα πιο σύνθετα. Το πρώτο παιδικό “δώρο” ήταν η μπάλα. Ένα άλλο βήμα στην ανάπτυξη αποτελεί η μετάβαση από τα “παιδικά δώρα” σε άλλα συγκεκριμένα μέσα παιχνιδιού: παιχνίδια με το σώμα. Στο στάδιο της ενασχόλησης με συγκεκριμένα αντικείμενα αυξάνεται η ικανότητα για δημιουργία νέων παιχνιδιών, στα οποία τα παιχνίδια-αντικείμενα χρησιμοποιούνται ως μέσα άλλων αντικειμένων. Εκεί εμπερικλείεται το συμβολικό περιεχόμενο της «παιδαγωγικής του παιχνιδιού» του Froebel.

Η παιδαγωγική της μεταρρύθμισης (Reformpädagogik, 1922) επηρέασε σημαντικά την παιδαγωγική ζωή και την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού. Τα παιχνίδια αγωγής του Decroly (1922), δηλαδή παιχνίδια που βοηθούν στην αναγνώριση των χρωμάτων, της μορφής, της κατεύθυνσης, στην άσκηση του ματιού και στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, συνέβαλαν στην ανάπτυξη των μέσων μάθησης ή των μέσων εργασίας, όπως ονομάστηκαν από το σχολείο της μεταρρύθμισης. Παράλληλα με τη διδακτική αξία του παιχνιδιού και τη διασκέδαση το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί συστατικό της αισθητικής αγωγής καλλιεργώντας στο παιδί την καλαισθησία.

Σύμφωνα με τον Hildebrandt (όπως αναφέρεται στον Πανταζή, 2004) το κριτήριο επιλογής του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι οι ατομικές επιθυμίες και οι ικανότητες του παιδιού.

Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία και συγκεκριμένα με τη θεωρία των «φάσεων», το παιδί θεωρείται ως ένα όν με ιδιαιτερότητες, ιδιορρυθμίες και δικούς του νόμους και στάδια ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό τα παιχνίδια πρέπει να στοχεύουν στην

ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης που αυτό βρίσκεται.

Ο Waldorf (1927, όπως αναφέρεται στον Πυργιωτάκη,2008) αναγνωρίζει τον άνθρωπο ως ενιαία ολότητα, ως ένα φυσικο-ψυχικο-πνευματικό ον, το οποίο αναπτύσσεται με συγκεκριμένες βιολογικές καταβολές και μαθησιακές καταγραφές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η παιδαγωγική του Waldorf (1927) προτείνει παιχνίδια που να αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία των παιδιών και να καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους.

Οι παιδαγωγικές απόψεις της M. Montessori (1946, όπως αναφέρεται στον Ξωχέλλη, 2002) επηρέασαν σημαντικά την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση πολλών χωρών. Στο παιδί επιδρά μια «έμφυτη ενέργεια», η οποία ωθεί την ανάπτυξη του. Αυτή η ενέργεια είναι έκφραση της ζωής και της δημιουργίας, γιατί «όλα στη δημιουργία είναι η ζωή και μόνο μέσω της ενέργειας μπορεί να επιδιωχθεί και να αναπτυχθεί η τελειοποίηση (τελειότητα) της ζωής». Σύμφωνα με τη Montessori, ο άνθρωπος πρέπει από μόνος του να διαμορφώσει το μοντέλο συμπεριφοράς του, γιατί ενυπάρχουν σ' αυτόν τα στοιχεία της ελευθερίας, της αυτοδιαμόρφωσης και του αυτοπροσδιορισμού. Πρέπει μόνος του να επιλέξει και να αποφασίσει ανάμεσα στο σωστό και το λάθος, το καλό και το κακό και να αποκτήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή σε κάθε εποχή. Δηλαδή «κάθε άνθρωπος γίνεται δημιουργός των ικανοτήτων του, της τελειότητας του, του εαυτού του». Το “υλικό” της Montessori αποτελεί το κλειδί που ανοίγει τις ψυχοπνευματικές λειτουργίες του παιδιού και τον κόσμο στον οποίο ζει. Είναι ένας οδηγός για να παρατηρεί και να βλέπει καλύτερα αυτό που βλέπει, να ταξινομεί και να διαφοροποιεί, να αφαιρεί και να συνδυάζει, να βοηθάει να «τελειοποιήσει όσο γίνεται καλύτερα τις ψυχικές του ικανότητες».

Η Montessori παράλληλα με την αγωγή των αισθήσεων, τονίζει την ιδιαιτερότητα της κινητικής αγωγής, δηλαδή “της αγωγής των μυών”. Η κίνηση είναι η φανερό έκφραση της έμφυτης “αυθόρμητης ψυχικής δραστηριότητας”, η οποία προσδιορίζει τη γενική

ανάπτυξη του ανθρώπου. Η κίνηση συνδέεται με τη ζωή και σχεδόν με όλους τους τομείς λειτουργίας της. Κίνηση και αισθήσεις αποτελούν μια αχώριστη ενότητα και βρίσκονται σε μια αμοιβαία σχέση. Οι μύες πρέπει να θεωρούνται ότι ανήκουν στο νευρικό σύστημα, το οποίο φέρνει τον άνθρωπο σε επαφή με το περιβάλλον του.

Επιπλέον, η κίνηση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση του πνεύματος της διανόησης και της φρόνησης, της συνείδησης και, κατά συνέπεια, μιας πιο ολοκληρωμένης διαπραγματευτικής ικανότητας. Είναι το “εργαλείο” με τη βοήθεια του οποίου οικοδομείται η προσωπικότητα, η οποία ενισχύεται από τη συνεχή προσωπική ενέργεια του παιδιού. Είναι αυτή που συνδέει το πνεύμα με τον εξωτερικό κόσμο. Η συναναστροφή λοιπόν του παιδιού με το υλικό, στα πλαίσια της αμοιβαίας σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην αγωγή των αισθήσεων και των μυών, διαμορφώνει, παράλληλα με τις άλλες σωματικές ασκήσεις, ένα ουσιαστικό συστατικό μέρος αυτής της αγωγής των μυών. Δηλαδή, καθοδηγεί τις διαδικασίες της λεπτής κινητικότητας και διαφοροποιεί την αίσθηση της κίνησης και της αφής. Οι ασκήσεις των αισθήσεων και των μυών πραγματοποιούνται σύμφωνα με την αρχή της απομόνωσης της αντίληψης. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε κάθε αίσθηση ξεχωριστά και επιτρέπει την άσκηση ενός μόνο αντιληπτικού τομέα, ο οποίος αντιπροσωπεύεται από το “υλικό”, μέσω μιας διαβαθμισμένης σειράς ερεθισμάτων. Με τον τρόπο αυτό, δεν ενεργοποιούνται μόνο οι επιμέρους εντυπώσεις των αισθήσεων, αλλά η διαδικασία αυτή οδηγεί συγχρόνως στην τελειοποίηση της αντίληψης.

Με την εμπειρία του πραγματικού προχωράει στην αντίληψη των αφηρημένων εννοιών, π.χ. βάρος και ύψος. Συγχρόνως, οι εμπειρίες αυτές, μέσω του αισθητηριακού, κάνουν το παιδί να νιώθει σιγουριά και ασφάλεια για τις προσωπικές του δυνάμεις, που το καλούν να ερευνήσει και να ανακαλύψει το περιβάλλον.

Η κριτική που ασκήθηκε στο παιδαγωγικό έργο της Montessori εστιάζεται στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια, τα οποία και δεν αναφέρονται στο πρόγραμμα αγωγής της. Ειδικότερα στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο ενισχύει και προάγει τη συμβολική λειτουργία

της σκέψης και την προσαρμογή του παιδιού στον κόσμο που ζει. Σύμφωνα με τον Retter, αναφορικά με την κριτική στην παιδαγωγική της Montessori η απομονωμένη αγωγή των αισθήσεων και η απουσία ελεύθερου παιχνιδιού δε θα επέτρεπε την προαγωγή σύνθετων μορφών μάθησης όπως η κοινωνικότητα, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η αυτενέργεια κ.α.

## **Θεωρίες για το παιχνίδι**

Η παιδαγωγική στην προσπάθεια να προσδιορίσει και να εξηγήσει την έννοια «παιχνίδι» αξιοποιεί τις υπάρχουσες θεωρίες από τους τομείς με τους οποίους βρίσκεται σε εναλλασσόμενη σχέση.

Σύμφωνα με τη θεωρία της φαινομενολογίας, το παιχνίδι ανήκει στα βασικά φαινόμενα της ζωής και δεν επιτρέπει καμιά τελολογική εξήγηση. Το παιχνίδι θεωρείται ως ένα θεμελιώδες φαινόμενο, με χαρακτηριστικό του γνώρισμα την ιδιαιτερότητα. Από τους κύριους εκπροσώπους της θεωρίας ο Buytendijk (1983), περιγράφει το «παιχνίδι» ως εξής: «Παιχνίδι δεν είναι μόνο το να παίζει κανείς με κάτι, αλλά και το να παίζει κάτι με αυτούς που συμμετέχουν στο παιχνίδι, δηλαδή τους παίκτες». Ενώ ο Scheuerl (1978), αντιλαμβάνεται το παιχνίδι όχι ως μια ασχολία, αλλά ως «μια μορφή κίνησης» με ιδιαίτερη δυναμική και γνωρίσματα.

Το παιχνίδι εμπεριέχει, ανεξάρτητα από τις λειτουργίες κοινωνικής προσαρμογής, στοιχεία πολιτιστικής/πολιτισμικής διαπραγμάτευσης - στοιχεία που συνιστούν τον παιδικό πολιτισμό και εμπεριέχονται στις απόψεις της πολιτιστικής και επικοινωνιακής θεωρίας. Ο Huizinga (1962), ως κυριότερος εκπρόσωπος της θεωρίας, διατυπώνει την άποψη ότι το παιχνίδι έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, δηλαδή ο πολιτισμός έχει την καταγωγή του στο παιχνίδι, ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι.

Στα πλαίσια της θεωρίας του Νου, οι εκπρόσωποι της εξελικτικής ψυχολογίας και κυρίως ο Piaget (1978, όπως αναφέρεται στο Πυργιωτάκης, 2008) ανέπτυξε ένα σχέδιο στο

οποίο χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως «μεσολαβητή της αφομοίωσης». Υποστήριξε ότι το παιδί είναι σε θέση να αποκτήσει εμπειρίες από την πραγματικότητα, να τις επαναλάβει, να τις επεξεργαστεί, να τις παρουσιάσει διαφορετικά και να τις κάνει μέρος του εαυτού του. Διατύπωσε την άποψη ότι ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς υπάρχει αλληλεπίδραση. Το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του περνά από φάσεις εξέλιξης της σκέψης.

Ο Piaget, κατατάσσει κάθε φάση σε μια μορφή παιχνιδιού. Συγκεκριμένα: 1) το αισθησιοκινητικό στάδιο (2-18 μηνών) κατατάσσεται στο παιχνίδι άσκησης. Το παιδί χαίρεται να επαναλαμβάνει ορισμένες ικανότητες (π.χ. να βλέπει κάτι και μετά να το πιάνει). 2) το στάδιο της παραστατικής σκέψης (2-7 ετών) ο Piaget το συνδέει με το συμβολικό παιχνίδι. Το παιδί είναι σε θέση να μεταφέρει γνωστά σε αυτό θέματα της πραγματικότητας σε αντικείμενα (π.χ. η κούκλα τρώει). 3) το στάδιο της συγκεκριμένης (τυπικής/λογικής) σκέψης συνδέεται με το παιχνίδι κανόνων και ο Piaget το χαρακτηρίζει ως «παιδική ενέργεια του κοινωνικοποιημένου όντος».

Το παιδί οικοδομεί την πραγματικότητα και τη γνώση βασισμένο στην εμπειρία, γεγονός που αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία, όπου νέες πληροφορίες χαρτογραφούνται σε εξελισσόμενα σχήματα, αναπτύσσοντας εννοιολογικές συνδέσεις και σχέσεις. Η θεωρία του Piaget για ηλικίες και στάδια έχει χρησιμεύσει ως δείκτης αναφορικά με το είδος των μαθησιακών εμπειριών για τις οποίες τα παιδιά είναι έτοιμα. Κατά την άποψη του Piaget, το παιχνίδι συμβάλλει στη διαδικασία της αφομοίωσης (απόκτηση πληροφοριών μέσα από την εμπειρία) και λιγότερο στη λειτουργία της συμμόρφωσης (μετατροπή της εμπειρίας στο νου).

Το παιχνίδι δεν είναι όμοιο με τη μάθηση, αλλά μπορεί να τη διευκολύνει καθώς εκθέτει το παιδί σε νέες εμπειρίες και νέες δυνατότητες αντιμετώπισης του κόσμου (Hughes 1991). Ο Piaget επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των λογικών και μαθηματικών μορφών της γνώσης και της σκέψης παρά στο συμβολισμό και τη φαντασία. Θεωρούσε το

συμβολικό παιχνίδι ένδειξη της εγωκεντρικότητας του παιδιού και όχι ικανότητα για αφηρημένες και σύνθετες μορφές σκέψης, οι οποίες θέτουν τις βάσεις για τη χρήση της γλώσσας και άλλων συμβολικών συστημάτων.

Ο Piaget έδωσε έμφαση στην αυτόβουλη και αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα, υποστηρίζοντας ότι η μάθηση εξαρτάται από την εξερεύνηση, την ανακάλυψη, την άμεση εμπειρία και την ικανότητα του παιδιού να δομεί τη λογική και το νόημα σε ένα ατομικό επίπεδο. Ο Piaget πρότεινε ένα υπόδειγμα των κοινωνικών πλευρών της ανάπτυξης, το οποίο συνδέει την κοινωνική εμπειρία με την νοητική ανάπτυξη. Αναφέρθηκε επίσης στη σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών εντός των σχολικών αιθουσών καθώς και στην επίδραση του πολιτισμού και της επικοινωνίας στη μάθηση. Σύγχρονη έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία από τις Newton και Jenvey (2011) θέλησε να συνδέσει τη θεωρία του Νου με την κοινωνική επίτευξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού.

Ο Sutton-Smith (1979, όπως αναφέρεται στην James, 1993) διατύπωσε την άποψη ότι το παιχνίδι είναι ένας αυτόνομος τομέας και εξαρτάται κυρίως από το είδος και το μέγεθος των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού αναφορικά με το παιχνίδι. Επίσης, χαρακτηρίζουν πολλές από τις δραστηριότητες του παιδιού ως «επιτηδευμένη συμπεριφορά», θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές είναι μορφές νηπιακής προσπάθειας για το ξεπέρασμα μιας κατάστασης και βοηθούν στην ικανοποίηση της περιέργειας και την άσκηση της επιδεξιότητας.

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού με κυριότερο εκπρόσωπο τον Vygotsky (1978, όπως αναφέρεται στη Βοσνιάδου, 1994) θεωρεί το παιχνίδι ως την κορυφαία πηγή της ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία, αλλά όχι ως κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας. Στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του περί μάθησης, το παιχνίδι καθώς και οι άλλες ψυχολογικές λειτουργίες, είναι κοινωνικό ως προς την προέλευση,

διαμεσολαβείται μέσω της γλώσσας και μαθαίνεται μαζί με τους Άλλους -συνομήλικους και ενήλικες- μέσα σε κοινωνικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη εξαρτάται από τη μάθηση και τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω της μάθησης. Η μάθηση θα πρέπει να αντιστοιχεί στο αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού και να τα προάγει σε ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης. Ο Vygotsky προσδιόρισε μια περίοδο στην προσχολική ηλικία κατά την οποία τα παιδιά χρειάζονται κάποια βοήθεια για να ολοκληρώσουν ένα έργο. Η περίοδος αυτή εντοπίζεται μεταξύ δύο σταδίων ανάπτυξης: α) του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης και β) του εν δυνάμει επιπέδου ανάπτυξης. Το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης είναι ο ολοκληρωμένος κύκλος ανάπτυξης στον οποίο τα παιδιά κατανοούν μια έννοια, αναπτύσσουν μια δεξιότητα ή αντιλαμβάνονται μια ιδέα και μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν από μόνα τους. Το εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης είναι το επίπεδο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να φτάσουν αν υποστηριχτούν από κάποιον που έχει περισσότερες ικανότητες από τα ίδια.

Με όρους του Vygotsky, το παιχνίδι δημιουργεί με αυτό τον τρόπο ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης, στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανέλθουν από το πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο σε ένα ανώτερο δυναμικό επίπεδο. Οι εμπειρίες και η διδασκαλία που προορίζονται για αυτή τη ζώνη είναι αυτές που υποστηρίζουν καλύτερα τη μάθηση. Αυτές αποτελούν και τις λειτουργίες οι οποίες δεν έχουν κατακτηθεί ακόμη, αλλά τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία της κατάκτησής τους. Για να υπάρξει πρόοδος στη μάθηση, πρέπει ο ενήλικας να ενισχύσει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται. Όταν τα παιδιά εσωτερικεύουν μια έννοια, μια δεξιότητα ή μια ιδέα και μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν μόνα τους χωρίς βοήθεια από κάποιον με περισσότερες ικανότητες από τα ίδια, τότε έχουν φτάσει στο πραγματικό επίπεδο της ανάπτυξής τους.

Αναφορικά με το παιχνίδι ο Vygotsky πίστευε ότι όλες οι μορφές του παιχνιδιού έχουν φαντασιακά στοιχεία και ότι διέπονται εγγενώς από κανόνες. Η εξελικτική πορεία του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από τις μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ φαντασιακών



καταστάσεων και κανόνων, οι οποίοι άλλοτε υπονοούνται και άλλοτε αποτελούν αντικείμενο ρητής διαπραγμάτευσης πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέλιξης ενός επεισοδίου παιχνιδιού. Με νέους όρους της θεωρίας του Vygotsky, το παιχνίδι περιλαμβάνει κοινωνικο-πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, καθώς και ενδοπροσωπική μεταβολή και εξέλιξη.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι τα παιδιά αποκτούν ισχυρό κίνητρο για μάθηση μέσα από το παιχνίδι τους. Η μάθηση κατευθύνει την ανάπτυξη και είναι πρωτίστως μια διαδικασία δοσοληψίας, η οποία εμπεριέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού. Κεντρικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι η δράση απορρέει από ιδέες, οι οποίες δημιουργούν ευκαιρίες για συμβολική και αφηρημένη σκέψη. Ο Vygotsky υποστήριξε την άποψη ότι η σχέση μεταξύ φαντασίας και ρεαλιστικής σκέψης είναι σύνθετη και ότι μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερες μορφές γνωστικής λειτουργίας στην ενήλικη ζωή (Newman & Holzman 1993).

Τα παιδιά μεταθέτουν τη γνώση και τις ικανότητες σε διαφορετικά πλαίσια, εντάσσοντας τη φαντασία και την πραγματικότητα σε ένα ενιαίο σύνολο. Το παιχνίδι αναπτύσσει την ικανότητα αναπαράστασης και τη φαντασία. Το παιδί μπορεί να πραγματοποιήσει το παιχνίδι ρόλων, μόνο αν είναι σε θέση να αναπαραστήσει στη φαντασία του το ρόλο και τις πράξεις. Τα παιδιά πρέπει να αποδώσουν ένα άλλο νόημα στις πράξεις και στα σύνεργα του παιχνιδιού (Vygotsky 1976).

Συγκριτικά, ο Vygotsky έδωσε μεγαλύτερη προσοχή απ' ό,τι ο Piaget στο συμβολισμό μέσα στο παιχνίδι. Οι θεωρίες του Vygotsky υποδεικνύουν ότι η μάθηση κατευθύνει την ανάπτυξη, πράγμα που θέτει υπό αμφισβήτηση τις έννοιες του Piaget περί αναπτυξιακής καταλληλότητας και ετοιμότητας.

Αναφορικά με το παιχνίδι και την γνωστική ανάπτυξη οι: Vygotsky (1976), Bruner (1972), Sylva (1977) και Sutton-Smith (1979), υπογραμμίζουν τα οφέλη του παιχνιδιού με νόημα και μελετούν το παιχνίδι σε σχέση με τη δημιουργικότητα και τις ικανότητες

επίλυσης προβλημάτων. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δείχνει την ανάπτυξη του σχηματισμού των συμβόλων, η οποία αντιπαραβάλλεται με τη σημαντική μάθηση που βασίζεται στην παρατήρηση.

Σύμφωνα με τον Bruner (1977, όπως αναφέρεται στον Χατζηγεωργίου, 2004) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γίνονται ικανά να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν έναν κόσμο που διευρύνεται συνεχώς καθώς εξελίσσονται οι ικανότητές τους. Η ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί μια σπειροειδή διάταξη, δηλαδή τα παιδιά δεν εγκαταλείπουν τα ενδιαφέροντα και τις αντιλήψεις που είχαν σχηματίσει σε προηγούμενα στάδια, αλλά προσθέτουν σε αυτά νέα, για να αναπτύξουν μια όλο και πιο πολύπλοκη άποψη για τον κόσμο και τη σχέση με αυτόν. Υπάρχουν βασικά στοιχεία τα οποία αποτελούν τον πυρήνα όλων των θεμάτων. Κάποιος κατανοεί κάτι βαθύτερα αν μάθει να χρησιμοποιεί αυτά τα στοιχεία με όλο και πιο πολύπλοκους τρόπους. Επομένως, οι μαθησιακές εμπειρίες που δίνονται στα παιδιά πρέπει να αντιστοιχούν στο επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται και να τους δίνουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν περισσότερο.

Σύμφωνα με την Rogoff (2003) η οποία υποστηρίζει την άποψη του Vygotsky περί μαθητείας στη μάθηση, στη σκέψη και στην ανάπτυξη, τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες πέρα από το πραγματικό επίπεδο της δεξιότητάς τους, με τη βοήθεια πιο ικανών συνομηλίκων τους, μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η κοινωνική καθοδήγηση παρέχει μια σκαλωσιά, η οποία υποστηρίζει τη μάθηση και η οποία μπορεί να περιλαμβάνει παροχή κατάλληλων υλικών και ανάθεση κατάλληλων καθηκόντων, ρητές οδηγίες, διασαφήνιση, υποβολή ερωτήσεων και μεταβίβαση γνώσεων. Τα παιδιά σταδιακά εσωτερικεύουν τα μέσα της υποστήριξης, μέσω διαδικασιών, όπως η παρατήρηση, η μίμηση, η εμπλοκή και η συμμετοχή. Ένας προσανατολισμός κοινωνικο-κονστрукτιβιστικού τύπου υπογραμμίζει ότι η γνωστική λειτουργία προσδιορίζεται από το πλαίσιο και ότι τα εργαλεία που διαμεσολαβούνται μέσω του πολιτισμού (culturally mediated tools) είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων της

κατανόησης. Επομένως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός συνεπάγεται έναν ενεργητικό, αλλά και ανατροφοδοτικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, με μεγαλύτερη έμφαση στη σπουδαιότητα της διδασκαλίας ως προς τη μάθηση (Wood & Attfield, 1996).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud αποδίδεται στο παιχνίδι μια καθαρτική λειτουργία. Η θέση αυτή διαμορφώνει την άποψη ότι ορισμένα γεγονότα είναι συχνά δύσκολο να αφομοιωθούν από τα παιδιά και τους νέους. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να διαχειριστεί συναισθήματα και δύσκολες καταστάσεις. Το παιδί χρησιμοποιεί το παιχνίδι που οργανώνει για να ζήσει μυθοπλαστικά εναγώνιες καταστάσεις, οι οποίες γίνονται λιγότερο εναγώνιες, γιατί το παιδί μπορεί να μεταφέρει πάνω σε ένα αντικείμενο ή σε μια τεχνητή περιπέτεια τα τραύματα ή τις συγκρούσεις που το καταδιώκουν. Το παιχνίδι αποκτά ρόλο εξισορροπητικό, καθαρτικό και απελευθερωτικό, πλούσιο σε δυνατότητες, σε αντισταθμίσιμα, αποδράσεις και συναισθηματικές συμμετοχές.

Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να δοκιμάζει καταστάσεις και να τις υπερνικά. Ο φανταστικός κόσμος του παιχνιδιού ρυθμίζει όχι μόνο το συμβολικό ξεπέρασμα των πραγματικών φόβων αλλά και την συμβολική εκπλήρωση ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέθοδος θεραπείας κυρίως των παιδιών καθώς συνδέεται με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες. Οι διάδοχοι του Freud (1959) όπως ο Fein (1989) θεωρούν το παιχνίδι ως εκτενώς ευεργετική διαμόρφωση συμβιβασμού, με στόχο να αντιμετωπιστεί το ασυνείδητο άγχος του παρελθόντος και του παρόντος.

Η παρωθητική ψυχολογία δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παιχνίδι και τη συμπεριφορά της περιέργειας, της ανίας και της ενεργητικότητας. Ο Berlyne (1969) πιστεύει ότι το παιχνίδι είναι κυρίως ερευνητική συμπεριφορά με παρώθηση την περιέργεια και δρομολογείται μέσω ερεθισμάτων όπως η έκπληξη. Με τον τρόπο αυτό προκαλείται η περιέργεια. Αν απουσιάζουν τα κίνητρα, περιορίζεται το ενδιαφέρον. Το παιχνίδι παίρνει τη μορφή ενός «κύκλου ενεργοποίησης», με μια διαρκή ταλάντευση ανάμεσα στην ένταση και τη χαλάρωση. Το παιδικό παιχνίδι είναι απαλλαγμένο από

σκοπούς, πραγματοποιείται σε μια φαινομενική πραγματικότητα και έχει το χαρακτήρα της αντιπαράθεσης.

Η Hutt (1979) παρατήρησε ότι τα παιδιά περνούν από δύο στάδια όταν έρχονται αντιμέτωπα με καινούργιο υλικό ή καινούργιο εξοπλισμό. Πρώτα περνούν μια περίοδο κατά την οποία προσπαθούν να μάθουν πώς είναι να παίζει κανείς (επιστημονικό παιχνίδι) και στη συνέχεια μια περίοδο άσκοπου παιχνιδιού. Στο στάδιο του επιστημονικού παιχνιδιού το παιδί καθώς διερευνά ένα καινούργιο υλικό και τις πιθανότητες που αυτό έχει, σκέφτεται: «Τι είναι αυτό;», «Τι μπορούμε να κάνουμε με αυτό;». Στο στάδιο του άσκοπου παιχνιδιού, το παιδί αναρωτιέται: «Πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω;». Αυτό συμβαίνει όταν το παιδί είναι εξοικειωμένο με το υλικό και τον εξοπλισμό και εξασκεί τις δεξιότητές του.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι παρατηρούν ότι είναι πρόδηλη η σχέση της κοινωνικο-ψυχολογικής θεώρησης του παιχνιδιού με την άποψη του ρόλου και του παιχνιδιού ρόλων. Ο Sader (1969, όπως αναφέρεται στον Πανταζή,2004) πρεσβεύει ότι ο χαρακτήρας του κοινωνικού παιχνιδιού με ρόλους, προκαλεί το παιδί να εξαντλήσει τις ικανότητές του και τη γνώση του και να συνδυάσει τις επιμέρους εμπειρίες με τρόπο εύκαμπτο σε μια κατάσταση που να σχετίζεται με τη ζωή. Η θεωρία ρόλων πρεσβεύει ότι η γενική ανθρώπινη συμπεριφορά είναι ένα παιχνίδι με διαφορετικούς ρόλους. Αναφέρεται κυρίως στο παιδικό παιχνίδι ρόλων, το οποίο εκπληρώνει μια σημαντική λειτουργία. Το παιδί μπορεί μέσω του παιχνιδιού ρόλων, να αναγνωρίζει και να ταξινομεί ορισμένες προσδοκίες των γονέων που αφορούν τη συμπεριφορά του και τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει. Με τον τρόπο αυτό εξασκείται στην κοινωνική υπευθυνότητα, βελτιώνονται οι γενικές επικοινωνιακές ικανότητές του και προάγονται οι γλωσσικές του ικανότητες.

Το παιχνίδι μπορεί επίσης να μελετηθεί από την πλευρά της συστημικο-οικολογικής θεώρησης καθώς και τη σημασία του ως παράγοντα επίδρασης στην ανάπτυξη. Υπάρχουν μορφές παιχνιδιών, που σχετίζονται με την κοινωνικο-νοητική ανάπτυξη και άλλες όπου τα

παιδιά συναντούν στο παιχνίδι πολιτιστικές παραδόσεις ταυτόχρονα με νέα πολιτιστικά στοιχεία. Τα νέα ρεύματα της εξελικτικής ψυχολογίας τονίζουν τη σημασία των πρώιμων εμπειριών και η εξέλιξη της ψυχολογίας της προσωπικότητας, έδωσαν νέα ερεθίσματα για την άποψη της αλληλεπίδρασης του παιχνιδιού: οικογένεια, ερεθίσματα για παιχνίδι, προϋποθέσεις χώρου (Saracho, 1991)

Με βάση τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, ο Vygotsky (όπως αναφέρεται στη Βοσνιάδου, 1994) αναφέρεται σε μια “οικογενειακή συστημική προοπτική”, που αναφορικά με την έρευνα της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης παιδιού-γονέων συνιστά μια πληθώρα υποχρεώσεων.

Τα ευεργετικά αποτελέσματα ενός παρωθητικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών από τη μια πλευρά και ο αρνητικός ρόλος των κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων στην ανάπτυξη των παιδιών από την άλλη, δρομολογούν μια οικολογική προοπτική του παιχνιδιού. Όπως προκύπτει, απαιτείται ιδιαίτερη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, το οποίο προσφέρει, σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, ένα μεγαλύτερο πλήθος ερεθισμάτων αντίληψης. Σε έρευνες των Wachs & Gruen (1982), διαπιστώθηκε μια σειρά από σχέσεις ανάμεσα στην ύπαρξη και μεταβλητότητα παιχνιδιών και τη νοητική ανάπτυξη. Ωστόσο άλλοι ερευνητές τονίζουν το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος καθώς οι ασφαλείς κοινωνικές σχέσεις βοηθούν να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον για το φυσικό περιβάλλον (Lewis & Brooks, 1979)

Η διαμάχη για το ρόλο του φυσικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος είναι άσκοπη γιατί υπό προϋποθέσεις, που είναι παιδαγωγικά προαγωγικές και ευχάριστες για παιχνίδι, μπορούν αντικείμενα του περιβάλλοντος των παιδιών να προσφέρουν τα δικά τους ερεθίσματα ανάπτυξης. Σε συγκριτικές πολιτιστικές έρευνες παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά παίζουν συχνά με παιχνίδια-αντικείμενα, όταν το στιλ αγωγής των γονέων έχει σημείο αναφοράς το παιδί και οι απόψεις τους είναι θετικές για το παιχνίδι. Η χρήση των παιχνιδιών-αντικειμένων επενεργεί θετικά στην νοητική, δηλαδή στην παρωθητική

ανάπτυξη μόνο όταν συμμετέχουν στο παιχνίδι και οι γονείς (Huizinga, 1962 όπως αναφέρεται στο Πανταζης,2004)

Στις θεωρητικές εργασίες του Bronfenbrenner (1981) γίνεται αναφορά στην επίδραση του περιβάλλοντος στην παιδική ανάπτυξη, που οδήγησαν σε μια συστημικο-οικολογική αντίληψη της έρευνας για την παιδική ανάπτυξη σε εξάρτηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Το ιδανικό μοντέλο της συστημικο-οικολογικής ανάλυσης του παιχνιδιού προσανατολίζεται στο κοινωνικο-οικολογικό παράδειγμα, δηλαδή στα επίπεδα των μικροσυστημάτων (παιδί-άτομα, αντικείμενα), μεσοσυστημάτων (οικογενειακή κατάσταση, στιλ αγωγής, παιχνίδια-αντικείμενα), μακροσυστημάτων (περιοχή κατοικίας, κοινωνικές σχέσεις, οικονομική κατάσταση) και εξωσυστημάτων (ηθικές αξίες, νόμοι, κανόνες).

Σύμφωνα με τον Leontiev (1973), η βάση του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί επιθυμεί να συμπεριφέρεται όπως ο ενήλικας: Το παιδί επιθυμεί π.χ. να οδηγήσει μόνο του το αυτοκίνητο ή να κωπηλατήσει τη βάρκα. Όμως, δεν μπορεί να εκτελέσει αυτές τις πράξεις, επειδή δεν γνωρίζει τους χειρισμούς. Αυτή η αντίφαση ανάμεσα στις ανάγκες του παιδιού και στην έλλειψη ικανότητας να εκτελέσει τους απαιτούμενους χειρισμούς μπορεί να επιλυθεί, αλλά μόνο μέσα σε μια μορφή δραστηριότητας, μέσα στο παιχνίδι. Όταν το παιδί παίζει, δεν αναπαριστά μια πράξη αυτή καθαυτή, αλλά μια ολόκληρη κατάσταση.

Τα παιδιά δημιουργούν συλλογικά μια ζωή μέσα από το παιχνίδι, που είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής δραστηριότητας, η οποία παράγεται από τα κοινά ενδιαφέροντα, τις ιδέες και τις αξίες. Αυτή η ζωή έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, σε σχέση με την κοινή κουλτούρα της κοινωνίας. Μπορεί να ονομαστεί «κουλτούρα του παιχνιδιού» επειδή το παιχνίδι έχει κεντρική σημασία στις συλλογικές δραστηριότητες των παιδιών και επειδή τα παιδιά μέσα στη δραστηριότητα τους παράγουν: κοινωνική ζωή που απαρτίζεται από αντικείμενα και πράξεις με (προσποιητά) νοήματα, τα οποία γίνονται η βάση της

προσωπικής τους ψυχολογικής εξέλιξης. Αυτή η κουλτούρα του παιχνιδιού αποτελεί μέρος της γενικής κουλτούρας της κοινωνίας, από την οποία και πηγάζουν οι ιδέες και το υλικό των δραστηριοτήτων των παιδιών, ο παιδικός πολιτισμός σύμφωνα με τον Huizinga (1962).

Σύμφωνα με τον Elkonin (1980), το σημαντικότερο νόημα του παιχνιδιού είναι η επίδρασή του στην ανάπτυξη των κινήτρων και των αναγκών. Το παιχνίδι έχει ως αποτέλεσμα μια μετακίνηση από τα ασυνείδητα κίνητρα σε περισσότερο συνειδητά. Το παιδί αντιλαμβάνεται σταδιακά ότι αυτό απαιτεί νέες γνώσεις και ικανότητες και αυτή η νέα αντίληψη οδηγεί στην ανάπτυξη ενός νέου κινήτρου για μάθηση. Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να υπερνικήσουν τον εγωκεντρισμό τους ενώ το παιχνίδι ρόλων συμβάλλει στην αναχαίτιση των αυθόρμητων πράξεων. Τα παιδιά, για να μπορέσουν να παίξουν, πρέπει να στοχαστούν και να προσχεδιάσουν ορισμένες πράξεις του παιχνιδιού. Όπως προκύπτει, υπάρχει μια σταδιακή μετακίνηση από ασυνείδητες και παρορμητικές πράξεις σε συνειδητές και προμελετημένες πράξεις. Η ακολουθία πράξη-λόγος-σκέψη μεταβάλλεται στην αντίστροφη: σκέψη-λόγος-πράξη.

Επίσης, το παιχνίδι αναπτύσσει την κοινωνική ικανότητα (Elkonin 1980) και την κοινωνική γνώση των παιδιών (Ruiz 1980). Ο ατομικός ρόλος απαιτεί συγκεκριμένες δράσεις παιχνιδιού. Το παιχνίδι υποβοηθά τα παιδιά να υποταχτούν το ένα στις επιθυμίες του άλλου ως προς το παιχνίδι, με έναν τρόπο που έχει νόημα για τα ίδια και με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι αναπτύσσει τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων (Sylvia κ.ά. 1976). Τέλος, στο παιχνίδι, τα παιδιά συχνά επινοούν εντελώς νέες δραστηριότητες, οι οποίες διευρύνουν το παιχνίδι και, παράλληλα, την ικανότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Hofstatter (1957), στο παιχνίδι μπορεί να μελετηθεί το παιδί στα πλαίσια του βιώματος, της συμπεριφοράς και της δημιουργικότητάς του. Δεν υπάρχει διαδικασία παιχνιδιού στην οποία να μην συνυπάρχουν και τα τρία αυτά στοιχεία. Το παιδί όταν παίζει, βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας του κόσμου και της πραγματικότητας του κόσμου των παιχνιδιών.

## Βασικές αρχές αναφορικά με το Παιχνίδι

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (1999), οι βασικές αρχές αναφορικά με το παιχνίδι είναι οι εξής:

- Οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών έχουν κεντρική σημασία μέσα στο παιχνίδι.
- Το παιχνίδι παρέχει τις ιδανικές συνθήκες, μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να μάθουν, και αυξάνει την ποιότητα της μάθησης.
- Η αίσθηση της κυριότητας είναι βασική στην παιδική μάθηση μέσω του παιχνιδιού.
- Η μάθηση είναι περισσότερο ουσιαστική, αν είναι αυτόβουλη.
- Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να μάθουν.
- Τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυμούνται αυτά που έχουν κάνει μέσα στο παιχνίδι.
- Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι συντελείται εύκολα, χωρίς φόβο ή ύψωση φραγμών.
- Το παιχνίδι είναι φυσικό – τα παιδιά είναι οι εαυτοί τους.
- Το παιχνίδι είναι αναπτυξιακά κατάλληλο – τα παιδιά γνωρίζουν ενστικτωδώς αυτό που έχουν ανάγκη και ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες μέσω του παιχνιδιού.
- Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ερευνούν και να πειραματίζονται.
- Τα παιδιά δεν μπορούν να αποτύχουν στο παιχνίδι, καθώς δεν υπάρχει σωστό και λάθος.
- Το παιχνίδι δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρατηρούν την πραγματική μάθηση.



- Τα παιδιά βιώνουν λιγότερο το συναίσθημα της ματαίωσης μέσα στο παιχνίδι, καθώς μέσα στο πλαίσιο του ελαττώνονται τα προβλήματα πειθαρχίας.

## Είδη παιχνιδιού

Στον όρο παιχνίδι περιέχονται οι εξής τύποι: παιχνίδι εξάσκησης, συμβολικό παιχνίδι (φανταστικό παιχνίδι), παιχνίδι με κανόνες, ελεύθερο παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι,, παιχνίδι πλαισίου (Piaget, 1962).

Πιο συγκεκριμένα:

Το παιχνίδι εξάσκησης περιλαμβάνει το αισθησιοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι του νεαρού βρέφους, ιδιαίτερα από την ηλικία των έξι μηνών έως δύο ετών.

Το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής και της πρώιμης σχολικής ηλικίας, περίπου από δύο ή τριών έως έξι ετών, είναι κυρίως συμβολικό. Το συμβολικό παιχνίδι περιλαμβάνει το υποκριτικό, το φαντασιακό και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι. Τα παιδιά υποκρίνονται ότι μία πράξη ή ένα αντικείμενο έχει κάποιο άλλο νόημα από το συνηθισμένο, από το νόημα που έχει στην πραγματική ζωή. Αν αυτές οι πράξεις είναι επαρκώς ενοποιημένες, το παιδί παίζει ένα “παιχνίδι ρόλων”. Αν δύο ή περισσότερα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι των ρόλων, αυτό είναι το “κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι” (Kitson, 1994). Τέτοιες μορφές παιχνιδιού, κατά τον Piaget, αναπτύσσονται με την ηλικία και έπειτα παρακμάζουν, κατά τη διάρκεια της ηλικιακής περιόδου των τριών έως επτά ετών.

Η άσκηση στο φανταστικό και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι είναι ευχάριστη για τα παιδιά και για τους εκπαιδευτικούς και είναι μια μέθοδος προώθησης της ενεργητικής συμμετοχής ενηλίκου – παιδιού. Μπορεί να συμβάλει σε πολλές πλευρές της ανάπτυξης των παιδιών, αλλά όχι περισσότερο από άλλα είδη συμμετοχής, τα οποία δεν εμπεριέχουν φαντασιακό ή κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι. Η ιδιαίτερη γοητεία της έγκειται στο ότι μπορεί να αναπτύξει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ενηλίκου – παιδιού, χωρίς να

αφαιρεί από την αλληλεπίδραση παιδιού - παιδιού, που μπορεί να προκληθεί από την παρέμβαση των ενηλίκων.

Η Garvey (1990) υπογραμμίζει το γεγονός ότι οποιαδήποτε «επεισόδια του κοινωνικού παιχνιδιού» οδηγούν στην άσκηση της κοινής φαντασίας και της κοινής ανάπτυξης του θέματος». Γι' αυτό το λόγο, τα εξάχρονα παιδιά συνειδητοποιούν περισσότερο την κατάσταση του φανταστικού παιχνιδιού (Elkonin,1980). Έρευνες στη Σλοβενία, τις οποίες αναφέρει ο Elkonin (1980), υποδεικνύουν ότι η ύπαρξη της κατάστασης του φανταστικού παιχνιδιού αποδίδει νόημα στις δραστηριότητες του παιχνιδιού.

Το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι μπορεί να καλλιεργήσει τις γλωσσικές ικανότητες και τις ικανότητες ανάληψης ρόλου, ενώ το κατασκευαστικό παιχνίδι μπορεί να ενθαρρύνει τη γνωστική ανάπτυξη και το σχηματισμό εννοιών. Τέτοιες πλευρές της γνωστικής ανάπτυξης μπορεί να αλληλοεπικαλύπτονται, αν και δεν είναι πάντα ταυτόσημες με τα σχολικά κριτήρια της ακαδημαϊκής επίτευξης.

Η Smilansky (1968, Smilansky & Shefatya 1990) υποστηρίζει ότι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων στα μικρά παιδιά. Δίνει σημαντική προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ποσότητας και της πολυπλοκότητας του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στα παιδιά, ιδιαίτερα σ'αυτά που προέρχονται από μειονεκτικό οικογενειακό υπόβαθρο, τα οποία, όπως πιστεύει, σπάνια συμμετέχουν σε τέτοια είδη παιχνιδιού στο περιβάλλον των πρώτων τους χρόνων.

Όταν αρχίζει το παιχνίδι ρόλων, η δομή του παιχνιδιού αλλάζει. Το υποκείμενο της δραστηριότητας είναι μία συνάθροιση αρκετών παιδιών. Τα βασικά εργαλεία είναι τα σχέδια δράσης, τα σενάρια, οι ρόλοι και η φαντασιακή κατάσταση. Οι κανόνες που συνδέονται με το περιεχόμενο του παιχνιδιού ενσωματώνονται στη φαντασιακή κατάσταση (Vygotsky, όπως αναφέρεται στη Βοσνιάδου, 1994). Αντικείμενο του παιχνιδιού είναι τα κίνητρα και οι ανθρώπινες σχέσεις. Αποτελέσματα του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη της

φαντασίας και της ηθικής συνείδησης. Οι κανόνες, η κοινότητα και ο καταμερισμός των καθηκόντων περιλαμβάνονται επίσης στη δομή του παιχνιδιού. Για τα μικρά παιδιά, το περιεχόμενο του παιχνιδιού ρόλων συνίσταται στο να δρουν με αντικείμενα και, αργότερα, να φέρουν σε πέρας ένα ρόλο.

Κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ πέντε και επτά ετών, το περιεχόμενο του παιχνιδιού εκδηλώνεται μέσω δράσεων συνδεδεμένων με τους ρόλους των συμπαικτών (Elkonin, 1980). Εκτός από τις σχέσεις των ρόλων, στο παιχνίδι αυτό εμφανίζονται επίσης αληθινές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Οι αληθινές σχέσεις εκδηλώνονται εκτός του παιχνιδιού, ωστόσο σχετίζονται με το παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, πριν αρχίσει το παιχνίδι, όταν τα παιδιά διαπραγματεύονται το παιχνίδι, ή μεταξύ των επεισοδίων, όπου τα παιδιά το αναδιοργανώνουν ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπου οι αληθινές σχέσεις είναι ενταγμένες στη συμπεριφορά του ρόλου. Οι αληθινές σχέσεις μπορεί να αφορούν το σχηματισμό ομάδων παιχνιδιού, την επιλογή του θέματος, την επίτευξη συμφωνίας γύρω από τους ρόλους, το υλικό του παιχνιδιού και τους κανόνες (Elkonin 1980, Zaporozhets & Markova 1983).

Η δραστηριότητα στο επίπεδο των σχέσεων των ρόλων και των αληθινών σχέσεων απαιτεί διϋποκειμενικότητα και κοινή κατανόηση μεταξύ των παικτών. Ως προς αυτό, το τρίτο έτος της ζωής είναι μια σημαντική περίοδος, αφού σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν όλο και περισσότερο μαζί, να μεταδίδουν έννοιες το ένα στο άλλο και να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης με τον ίδιο τρόπο (Howes, 1987). Όταν παίζουν, τα μικρά παιδιά συχνά επικοινωνούν με μη λεκτικό τρόπο, μέσω συλλογικών λειτουργικών εμπειριών, όπως το τρέξιμο, τα χαχανητά ή το γέλιο (Budwig, Strage & Bamberg, 1986). Εν τούτοις, η οικοδόμηση της κοινής κατανόησης δεν είναι απαλλαγμένη από παρεξηγήσεις, καβγάδες και διαπροσωπικές συγκρούσεις. Συνήθως, τα μικρά παιδιά δεν είναι ικανά να επιλύσουν μόνα τους τις διαφορές τους, αλλά χρειάζονται βοήθεια από τον/την παιδαγωγό τους (Kolominskii & Zhilznevskil, 1992).

Για να είναι τα παιδιά σε θέση να συμμετάσχουν στο φανταστικό παιχνίδι, απαιτούνται οι εξής δεξιότητες: να μπορούν να κάνουν διάκριση μεταξύ του πραγματικού κόσμου και του προσποιητού, να είναι σε θέση να κατανοούν και να χειρίζονται τους κανόνες της αλληλεπίδρασης, να καθορίζουν και να αναπτύσσουν ένα θέμα παιχνιδιού, καθώς και να αποδέχονται το γεγονός ότι πολλές φορές το θέμα μπορεί να αλλάξει (Garvey, 1976).

Τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες χαρακτηρίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών από την ηλικία των έξι ή επτά ετών και έπειτα. Ωστόσο τα παιδιά 4 ετών είναι ικανά να ακολουθήσουν απλούς κανόνες, οι οποίοι έχουν λογική και συνέπεια, κατά κύριο λόγο σύμφωνα με τις δικές τους ερμηνείες. Γενικά, δείχνουν ενδιαφέρον για τους κανόνες καθώς έχουν την ανάγκη να θέτουν όρια και περιορισμούς. Τα παιδιά ηλικίας άνω των 5 ετών ενδιαφέρονται περισσότερο για παιχνίδια ρόλων και κανόνων. Επιθυμούν να συμμορφώνονται σε συνηθισμένο και συμβατικό σύστημα κανόνων. Παρόλα αυτά, νιώθουν ακόμη την ανάγκη για εξερεύνηση, πειραματισμό, καθώς και για εμπλοκή σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν αυτές τις νοητικές διαδικασίες. Τα εξάχρονα παιδιά είναι σε θέση να οργανώνουν και να παίζουν παιχνίδια με κανόνες χωρίς την καθοδήγηση των ενηλίκων, π.χ. κρυφτό.

Το ελεύθερο παιχνίδι παρέχει ευκαιρίες για εξερεύνηση και πειραματισμό, νοητικές διεργασίες οι οποίες οδηγούν στην κατασκευή της γνώσης. Υπάρχει ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού, στο οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να εξερευνούν, να εξετάζουν συστηματικά και να θέτουν τα δικά τους προγράμματα και του δομημένου παιχνιδιού, το οποίο οροθετείται κατά μεγάλο μέρος από τον εκπαιδευτικό. Κάθε μορφή παιχνιδιού δομείται σε κάποιο βαθμό από τα πλαίσια μέσα στα οποία εκδηλώνεται, αλλά το ελεύθερο παιχνίδι είναι αυτό που επιτρέπει τις επιλογές και την κυριότητά του από τα παιδιά.

Το παιχνίδι πλαισίου προκύπτει κατόπιν κοινού σχεδιασμού από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά, το πλαίσιο του παιχνιδιού εκδηλώνεται και καθορίζει την καταλληλότητα των δράσεων των παιδιών. Σε αντίθεση με το παιχνίδι των ρόλων, το παιχνίδι πλαισίου είναι μια δραστηριότητα παιχνιδιού, κατά την οποία τα παιδιά και η νηπιαγωγός οργανώνουν και παίζουν μαζί το παιχνίδι. Πρώτα γίνεται η επιλογή ενός γενικού θέματος ή ενός θέματος με λιγότερο κοινωνικό ρεαλισμό. Με την υποστήριξη των ενηλίκων, τα παιδιά σχηματοποιούν ορισμένες διαστάσεις του περιεχομένου. Η έμπνευση των παιδιών πηγάζει από ποικίλα περιεχόμενα, τα παιδιά οργανώνουν το σκηνικό, συζητούν τους διάφορους ρόλους, τους κανόνες που ενυπάρχουν στους ρόλους και τις ενδεχόμενες πράξεις που συνδέονται με κάποιους συγκεκριμένους ρόλους. Μέσα από αυτό τον κοινό σχεδιασμό, η διάρθρωση του παιχνιδιού εκδηλώνεται σταδιακά. Όμοια, η συγκρότηση της έννοιας του παιχνιδιού πλαισίου ορίζεται ως ο ενσυνείδητος και συλλογικός σχεδιασμός του παιχνιδιού από τους συμμετέχοντες.

Σε ένα επιτυχώς οργανωμένο παιχνίδι πλαισίου, το κίνητρο του παιδιού συμφωνεί με τον αντικειμενικό σκοπό. Τα παιδιά εμπλέκονται στη δραστηριότητα και εκφράζουν γνήσια συναισθήματα. Αυτό υποδεικνύει ότι τα κίνητρά τους έχουν το χαρακτήρα των “πραγματικά αποτελεσματικών κινήτρων” (Leontiev, 1981). Το θέμα του παιχνιδιού πλαισίου πρέπει να διατυπώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του παιδιού. Για να οικοδομήσουν το κοινό πλαίσιο και να παίξουν βάσει του θέματος, τα παιδιά πρέπει να έχουν επίγνωση του αντικειμένου του παιχνιδιού και σχετικές εμπειρίες. Η καλύτερη υποδομή είναι η ίδια η φυσική εμπειρία των παιδιών. Σ’ αυτό το είδος παιχνιδιού, οι κανόνες είναι σχετικά συγκεκριμένοι και προαιρετικοί. Βασίζονται σε συμφωνία μεταξύ των παιδιών σχετικά με τις συγκεκριμένες πράξεις που επιτρέπονται. Οι κανόνες πρέπει να καταστούν γνωστοί και κατανοητοί πριν ξεκινήσει το παιχνίδι. Η επίγνωση του σκοπού του παιχνιδιού οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στο κυνηγητό δεν χρειάζεται απλά να τρέχεις, αλλά να τρέχεις μακριά από εκείνον που κυνηγά. Το κίνητρο

βρίσκεται στη διαδικασία του παιχνιδιού αυτή καθυετή, η οποία διευθετείται εσκεμμένα από το παιδί (Leontiev, 1978).

Στη διευθέτηση του παιχνιδιού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των παιδιών, καθώς και για την ανάδειξη μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας. Το πλαίσιο πρέπει να διατυπώνεται από τα ίδια τα παιδιά. Το οργανωμένο παιχνίδι πλαισίου θα πρέπει να αποτελεί μια εμπειρία, η οποία νομιμοποιεί το παιχνίδι και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής νέας δομής στον ψυχισμό του παιδιού. Όμως, εάν το παιχνίδι πλαισίου οργανώνεται και αναπτύσσεται από την προοπτική του εκπαιδευτικού και αποκλείει τον ανορθολογικό, μη ευθυγραμμισμένο και παιδιάστικο τρόπο παιχνιδιού, το παιχνίδι πλαισίου θα υποβιβαστεί σε κατευθυνόμενη σχολική εργασία, όπου τα παιδιά θα παίζουν το συνηθισμένο οργανωμένο σχολικό παιχνίδι (Smilansky & Shefatya, 1990).

Στο κινητικό παιχνίδι εντάσσονται τα παιχνίδια σωματικής δραστηριότητας όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα, η τσουλήθρα, η τραμπάλα και άλλα παιχνίδια αδρής κινητικότητας και το ψευτο-πάλεμα, οι ψευτο-καβγάδες, το παιχνιδιάρικο μάλωμα, το πάλεμα και το κυνηγητό, τα οποία είναι χαρακτηριστικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα σε εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού (Brown, 1994). Τα παιχνίδια αυτά δεν είναι κατασκευαστικά και δεν είναι απαραίτητα συμβολικά.

Αναφορικά με το κινητικό παιχνίδι η Ζαχοπούλου (2007) παρατηρεί ότι «η κίνηση για το παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να θεωρηθεί ως το πρωταρχικό μέσο μάθησης στην προσπάθειά του να θεμελιώσει τις βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξή του. Η παροχή πολλών ευκαιριών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας, αν ληφθεί υπόψη ότι η κίνηση και το σώμα χρησιμοποιούνται από το παιδί προσχολικής ηλικίας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η κίνηση μπορεί να σημαίνει ανακάλυψη του περιβάλλοντος, η κίνηση είναι συστατικό στοιχείο της επικοινωνίας, η κίνηση σημαίνει αποδοχή, η κίνηση μπορεί να είναι έκδηλη

ευχαρίστηση και διασκέδαση, η κίνηση μπορεί να σημαίνει ελευθερία, η κίνηση μπορεί να σημαίνει σιγουριά». Το κινητικό παιχνίδι ανταποκρίνεται στους στόχους της φυσικής αγωγής για την προσχολική εκπαίδευση, οι οποίοι είναι:

1. Παροχή κινητικών εμπειριών για ανακάλυψη και πειραματισμό.
2. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τα στοιχεία της κίνησης (γνώση του σώματος, γνώση του χώρου, ποιότητα της κίνησης) και τις βασικές κινητικές δεξιότητες (μετακίνησης και χειρισμού).
3. Βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω της συμμετοχής σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα φυσικής αγωγής.
4. Ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω του παιχνιδιού και του δραματικού παιχνιδιού.
5. Ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.
6. Διευκόλυνση της καλλιέργειας του προφορικού λόγου μέσω ορολογίας που είναι σχετική με την κίνηση.
7. Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενίσχυση θετικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

Ο Smith (1988) προτείνει μια άλλη κατηγοριοποίηση αναφορικά με το παιχνίδι, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις τύπους παιχνιδιού που προσφέρουν εξάσκηση για μεταγενέστερες λειτουργίες του παιδιού και είναι οι εξής:

1. Παιχνίδι μετακίνησης: αποτελείται κυρίως από την έντονη χρήση των μυών του σώματος όπως τρέξιμο, πήδημα, άλματα κλπ
2. Παιχνίδι με αντικείμενα: το οποίο εστιάζει στην εξερεύνηση με τις αισθήσεις όπως τράβηγμα και κούνημα αντικειμένων κ.λ.π.

3. Κοινωνικό παιχνίδι: στο επίκεντρο του σ βρίσκεται η συναλλαγή με ένα άλλο πρόσωπο. Διακρίνεται σε α) παιχνίδι που συνεπάγεται σωματική επαφή όπως το κυνηγητό και η πάλη και β) χωρίς σωματική επαφή όπως οι κατασκευές με κύβους
4. Φανταστικό παιχνίδι: στο οποίο η σημασία των αντικειμένων και των πράξεων αλλάζει για να ανταποκρίνεται σε μια υποθετική κατάσταση.

Ο Smith τονίζει χαρακτηριστικά ότι το παιχνίδι διαφοροποιεί το ανθρώπινο είδος από τα είδη των ζώων. Η διαφορά εντοπίζεται στο φανταστικό παιχνίδι που συνδέεται με την αντίληψη και χρήση της γλώσσας και της συμβολικής σκέψης που είναι χαρακτηριστικά ανώτερων λειτουργιών που διακρίνουν τον άνθρωπο καθώς και στην πεποίθηση του Piaget ότι η παρουσία της συμβολικής σκέψης είναι το κορυφαίο επίτευγμα της γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους.

Η Jaffke (1973), επηρεασμένη από την παιδαγωγική του Waldorf, διαίρεσε την πρώτη φάση της ζωής του παιδιού (μέχρι την ηλικία των επτά ετών) σε τρία στάδια παιχνιδιού. Κατά το πρώτο στάδιο (τα τρία πρώτα έτη της ζωής του παιδιού) σημαντικό ρόλο παίζουν η μίμηση, η συνήθεια και η ασυνείδητη επανάληψη. Στο δεύτερο στάδιο (3-5 έτος) το παιδί μιμείται τις ασχολίες του ενήλικα και κυρίως της μητέρας. Στο τρίτο στάδιο (5-7 έτος) το παιδί παρακινείται σε παιχνίδια που ξεκινούν από το ίδιο και όχι από γεγονότα του περιβάλλοντος.

Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών στο παιχνίδι είναι πολυδιάστατος και θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν το παιχνίδι των παιδιών, αλλά οφείλουν να είναι προσεκτικοί ως προς τον τρόπο με τον οποίον κάνουν προτάσεις και εισάγουν παιχνίδια, σενάρια και ιδέες σχετικά με το πλαίσιο της δραστηριότητας του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός με σκοπό να εμπνεύσει τα παιδιά να παίξουν, πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να εμπλέκεται ειλικρινά στο παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι έγκειται στο να υποστηρίζει, να εμπλουτίζει και να διευρύνει το παιχνίδι, χωρίς να υπερβαίνει τη ζώνη εγγύτερης



ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την έναρξη, την ενδυνάμωση ή την επέκταση της μάθησης, ανάλογα με τις αναπτυξιακές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Η Smilansky (1968) έχει πειραματιστεί με αρκετές μεθόδους για την ενθάρρυνση των τύπων παιχνιδιού και διαπίστωσε ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι το να εγκαινιάζουν οι ενήλικοι ή οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι των ρόλων σε μικρές ομάδες παιδιών και να τα βοηθούν να το συντηρήσουν και να το αναπτύξουν για μια χρονική περίοδο. Αυτό το αποκαλεί «κηδεμονευόμενο» παιχνίδι. Οι ιδέες της έχουν εφαρμοστεί ευρέως στις ΗΠΑ. Τέσσερις παραλλαγές αυτής της μεθόδου χρησιμοποιήθηκαν από την Smilansky και άλλους:

- Μοντελοποίηση: Η παιδαγωγός συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι και, υποδυόμενη ένα ρόλο, καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτός να ερμηνευτεί ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, παίζοντας το ρόλο του "γιατρού", η δασκάλα θα μπορούσε να υποκριθεί ότι μια κούκλα είναι ένα μωρό και ότι ένα μολύβι είναι ένα θερμόμετρο. Μ'αυτό τον τρόπο, καταδεικνύει στα παιδιά τόσο τις φαντασιακές μεταμορφώσεις, όσο και μερικές πραγματικές πλευρές του ρόλου του "γιατρού". Η παιδαγωγός θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συνέχειας του παιχνιδιού, ζητώντας για παράδειγμα, από ένα παιδί να πάει και να της φέρει λίγο ακόμα «φάρμακο».
- Λεκτική καθοδήγηση: Η δασκάλα δεν παίρνει μέρος στο παιχνίδι, αλλά κάνει σχόλια και υποδείξεις, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τους ρόλους που παίζουν, υπενθυμίζοντας, για παράδειγμα, σ' ένα κοριτσάκι που παίζει το ρόλο της «μητέρας» να κάνει μπάνιο το μωρό πριν το βάλει για ύπνο.
- Άσκηση στη δραματοποίηση ενός σεναρίου: Τα παιδιά υποβοηθούνται, ώστε να υποδυθούν γνώριμα θεατρικά με υπόθεση (story-dramas). Εφόσον το σενάριο είναι

γνωστό εκ των προτέρων, πρόκειται για μια διαδικασία περισσότερο δομημένη σε σχέση με τις δύο προηγούμενες.

- Άσκηση στο φανταστικό παιχνίδι: Η δασκάλα ασκεί τα παιδιά σε δεξιότητες, οι οποίες εστιάζονται σε δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, τα παιδιά ασκούνται στο να χειρίζονται δακτυλόκουκλες ή στο να μεταχειρίζονται εκφράσεις του προσώπου για να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα. Ή, επίσης, τα παιδιά μπορούν να καθίσουν κάτω από μια μεγάλη κόλλα γκρίζο χαρτί και να προσποιηθούν ότι βρίσκονται έξω μια βροχερή μέρα. Αυτό το είδος εξάσκησης επικεντρώνεται στη φαντασία και, συνήθως, δεν εμπεριέχει το παιχνίδι των ρόλων.

## **Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με την Duffy (1998), η παρουσία των ενηλίκων είτε πρόκειται για γονείς είτε για εκπαιδευτικούς είναι καθοριστικής σημασίας για το παιχνίδι και την καλλιέργεια της παιγνιώδους συμπεριφοράς και της δημιουργικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι ενήλικοι πρέπει να έχουν συναίσθηση των ρόλων τους και να λειτουργούν ανάλογα (παρεμβατικά ή μη παρεμβατικά). Ως γονείς είναι υπεύθυνοι για ένα παιδί-το δικό τους, ενώ ως εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για περισσότερα παιδιά του ίδιου σταδίου ανάπτυξης. Οι ενήλικοι οφείλουν να δημιουργούν συνθήκες οι οποίες εμπνέουν τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη:

- το επίπεδο ανάπτυξης και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στο κάθε επίπεδο
- τις διάφορες εμπειρίες που πρέπει να προσφέρονται
- το ρόλο του ενηλίκου στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης

- να γνωρίζουν τη σημασία της προσφοράς ίσων ευκαιριών και την ανάγκη για ισότητα, διασφαλίζοντας ότι το περιβάλλον, οι εμπειρίες και οι δραστηριότητες που προσφέρονται να : 1)είναι κατάλληλες για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό υπόβαθρο και το φύλο τους. 2) είναι κατάλληλες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- να είναι ειλικρινείς αναφορικά με τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και να προτρέπουν τα παιδιά να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα αναιρώντας τις στερεότυπες αντιλήψεις τους.
- να δίνεται αξία στις αναπαραστάσεις κάθε παιδιού θεωρώντας τις μοναδικές και ιδιαίτερες για αυτό.
  - να οργανώνεται το φυσικό περιβάλλον βάσει ερεθισμάτων για παιχνίδι, δημιουργικότητα, φαντασία και αισθητική καλλιέργεια.
- να πραγματοποιείται σχεδιασμός, παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση των παιδιών και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν το περιβάλλον και τις εμπειρίες τους
- να διασφαλίζεται χρόνος και χώρος για να μπορεί το παιδί να δουλέψει είτε μόνο του είτε ομαδικά, με άλλα παιδιά και με ενήλικους
- να αξιοποιούνται οι ενήλικοι που βρίσκονται στη διάθεσή μας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και να ενθαρρύνονται τα παιδιά να χρησιμοποιούν τους ενήλικους ως πηγή πληροφοριών.
- Ως εκπαιδευτικοί να υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς για να διασφαλίζεται ότι αυτοί:
  - Δίνουν βάση στις εμπειρίες που σχετίζονται με το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, τις οποίες βιώνουν τα παιδιά στο σπίτι και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

- Γνωρίζουν τις εμπειρίες των παιδιών τους, οι οποίες σχετίζονται με το παιχνίδι, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία
- Συμμετέχουν και επηρεάζουν τις διαδικασίες.
- να παρέχεται πρόσβαση σε καλλιτέχνες, τεχνίτες, μουσικούς, χορευτές.
- Ως ερευνητές, οι ενήλικοι : να αναλύουν την έρευνα και τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική πράξη, να αναλύουν την πρακτική τους και να την τροποποιούν όπου χρειάζεται και επιπλέον να συζητούν και να ανταλλάσσουν γνώσεις με άλλους.

Όπως προκύπτει, οι παρεμβάσεις των ενηλίκων θα πρέπει να υποστηρίζουν και να διευρύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, να ενισχύουν την παιγνιώδη συμπεριφορά και τη δημιουργικότητά τους. Η επίτευξη των παραπάνω στόχων μπορεί να γίνει εφικτή όταν: α) αφιερώνουν χρόνο σε ποιοτικές αλληλεπιδράσεις, ώστε να αυξηθεί η μάθηση μέσα από το παιχνίδι, β) επαινούν και ενισχύουν θετικά, γ) αναδιοργανώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να παρέχεται περισσότερος χρόνος για παιχνίδι με συμμετοχή του εκπαιδευτικού, δ) αναγνωρίζουν τις κατάλληλες περιστάσεις για διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι, παρά να αποδίδουν έμφαση στην αυθόρμητη μάθηση, ε) εντάσσουν το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από σαφείς καθορισμένους στόχους και προθέσεις, για παράδειγμα με την ενσωμάτωση της στοιχειώδους γραφής και ανάγνωσης και της κατανόησης των αριθμών στο παιχνίδι, στ) διδάσκουν τις αναγκαίες στρατηγικές και κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά, ώστε να είναι ανεξάρτητα, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις, ζ) απελευθερώνουν χρόνο, για να μπορεί να εκπαιδευτικός να παρατηρεί, να αλληλεπιδρά και να αξιολογεί τη μάθηση των παιδιών, ώστε να ανατροφοδοτεί το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος.

Αναφορικά με τα υλικά παιχνιδιού, η Kindler (1995), παρατηρώντας τα παιδιά στον παιδικό σταθμό του γιού της, διαπίστωσε ότι, αν και ο σταθμός ήταν πολύ καλά

εξοπλισμένος με μια ποικιλία υλικών, τα παιδιά δεν ωφελήθηκαν και τόσο από αυτά. Μόνο όταν υπήρχαν στο χώρο ενήλικοι και συμμετείχαν στις δραστηριότητες τους, αυξανόταν η συμμετοχή, η αυτοσυγκέντρωση και η επιθυμία των παιδιών για διερεύνηση. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν ότι η απλή παράθεση των υλικών δεν είναι αρκετή και ότι η συμβολή των ενηλίκων είναι ουσιαστικής σημασίας.

Η μελέτη των Manning & Sharp (1977) αποτελεί παράδειγμα συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι. Η μελέτη αντανάκλα την πεποίθηση ότι το παιχνίδι οποιουδήποτε είδους, εφόσον είναι αξιόλογο από εκπαιδευτική άποψη, μπορεί να γίνει περισσότερο αξιόλογο με κάποιου βαθμού συμμετοχή των ενηλίκων. Η συμμετοχή των ενηλίκων μπορεί να εμπεριέχει την ανάληψη ρόλου και την πρωτοβουλία. Η ανάληψη ρόλου εμπεριέχει το παιχνίδι είτε μαζί είτε παράλληλα με τα παιδιά, ενώ η πρωτοβουλία έχει την έννοια της ανάπτυξης μιας υπάρχουσας κατάστασης παιχνιδιού ή την επινόηση μιας νέας, την αναγνώριση προβλημάτων και την πρόταση λύσεων. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί παίζει με την άμμο, ρίχνοντάς τη μέσα σε ένα δοχείο, ο ενήλικας μπορεί να πάει κοντά του και να το εφοδιάσει με μερικά ακόμα δοχεία διαφορετικών μεγεθών, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο μια ευκαιρία για συζήτηση αναφορικά με μαθηματικές έννοιες (μεγέθη, ποσότητες κ.α.) ή αν το παιδί υποκρίνεται ότι φτιάχνει γλυκά από υγρή άμμο, ο ενήλικας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του παιχνιδιού με τη μορφή της κατασκευής διαφορετικών τύπων γλυκών, να ενθαρρύνει άλλα παιδιά να συμμετάσχουν και ενδεχομένως να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία για να αναπτύξει τις αριθμητικές ικανότητες των παιδιών, παροτρύνοντάς τα να μετρήσουν πόσο γλυκά διαφορετικών ειδών έχουν κατασκευάσει.

Ένα άλλο μοντέλο μεθόδων για τη δόμηση του παιχνιδιού παρέχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Υψηλών Προσδοκιών (High/Scope Curriculum), το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ (Hohmann et al. 1979), και στο οποίο οι ενήλικοι και τα παιδιά σχεδιάζουν και εγκαινιάζουν μαζί τις δραστηριότητες και συνεργάζονται ενεργητικά. Αφού αρχικά εφαρμόστηκε σε έγχρωμα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες στην πόλη Ypsilanti του Michigan,

το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιείται τώρα σε μερικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης σ' έναν αριθμό χωρών, συμπεριλαμβανόμενης της Βρετανίας και της Κίνας.

Η σχολική εμπειρία περιστρέφεται γύρω από πενήντα «εμπειρίες κλειδιά», με σκοπό την προώθηση της διανοητικής και της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Για παράδειγμα, η έκφραση συναισθημάτων με λέξεις, η σύγκριση χρονικών περιόδων κ.τ.λ. Η συνδρομή των ενηλίκων καθοδηγείται από το κυκλικό σχήμα «πρόγραμμα – δράση- απολογισμός». Οι ενήλικοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλέξουν και να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα, έπειτα να φέρουν σε πέρας το πρόγραμμα και, τέλος, να σκεφτούν γιατί κάποια πράγματα πήγαν καλά και άλλα όχι. Υπάρχουν υλικά και οργανωμένα παιχνίδια για τις έννοιες των αριθμών, τις σχέσεις του χώρου, για τις έννοιες της αναπαράστασης, της ταξινόμησης, της σειροθέτησης καθώς και του χρόνου. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις έννοιες μέσα από την ενεργητική εξερεύνηση και τον πειραματισμό, έπειτα τις συνειδητοποιούν μέσα από τη συζήτηση με τους ενηλίκους και με τα άλλα παιδιά. Μια παρακολούθηση σε δεύτερο στάδιο των αποτελεσμάτων αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ΗΠΑ ισχυρίζεται ότι υπάρχουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα, ειδικά ως προς την κοινωνική προσαρμογή και τη γνωστική βελτίωση (Schweinhart κ.ά. 2005).

Σημαντικό σημείο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Υψηλών Προσδοκιών είναι το ότι οι ενήλικοι δεν πρέπει να είναι υπερβολικά φορτικοί. Τα παιδιά δεν θα πρέπει να αισθάνονται περικυκλωμένα από την ομιλία των ενηλίκων ή καταπιεσμένα από τις οδηγίες τους, αλλά θα πρέπει να τους δίνεται «χώρος» για να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες και να επιτύχουν ή να αποτύχουν. Κάποιες ιδέες είναι παρόμοιες με αυτές που έχουν εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία της Βρετανίας, σε παιδιά ηλικίας πέντε έως έξι ετών. Για παράδειγμα, πολλά νηπιαγωγεία χρησιμοποιούν την ιδέα των «θεμάτων» για να οργανώσουν τις δραστηριότητες σε εβδομαδιαία βάση. Επίσης, τα θέματα συχνά προσφέρουν μια ευκαιρία στα παιδιά να μεταφέρουν από το οικιακό τους περιβάλλον σχετικά υλικά ή εμπειρίες και να τα μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα. Αυτό το είδος προγράμματος μπορεί να

αποδειχτεί ιδιαίτερα κατάλληλο για μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή από τεσσάρων έως έξι ετών.

Εκτός από μια κλίμακα δραστηριοτήτων παιχνιδιού, η οποία καλύπτει ένα ευρύ αναλυτικό πρόγραμμα, οι ενήλικοι μπορούν επίσης να οργανώνουν παιχνίδια συνεργασίας για τα παιδιά (Mashedier, 1989). Αυτά μπορεί να εκτείνονται σε μια κλίμακα που περιλαμβάνει από εκφραστικές και φαντασιακές δραστηριότητες (παρόμοιες με αυτές που ενθάρρυνε και η Smilansky), μέσω παιχνιδιών που συνίστανται σε αφήγηση ιστοριών, τραγούδι και παραγωγή ήχων (sound games), έως τα σημερινά, κοινωνικά παιχνίδια συνεργασίας που μπορούν να αναπτύξουν την επίγνωση της ύπαρξης των άλλων. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι του καθρέφτη, τα παιδιά στέκονται αντικριστά σε ζευγάρια και το κάθε παιδί πρέπει να κάνει ακριβώς ό,τι κάνει το άλλο.

Η ιδέα της εκπαίδευσης των παιδιών στο παιχνίδι ξεκίνησε από την Smilansky (1968). Το παιχνίδι πρέπει να εξεταστεί α) ως διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας και β) ως πλαίσιο μάθησης.

#### Το παιχνίδι ως διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας

Στο πλαίσιο του σχολείου, το φύλο προσλαμβάνει διαστάσεις ως σημαίνον σύμβολο της διαφοράς μεταξύ των παιδιών, λειτουργώντας ως ο κυριότερος κοινωνικός ταξινομητής, εκτός από την ηλικία. Το έμφυλο παιχνίδι των μικρών παιδιών αφορά περισσότερο τις μελλοντικές τους ταυτότητες ως άντρες και γυναίκες, παρά τις υφιστάμενες ως αγόρια και κορίτσια. Τα αγόρια προτιμούν τα δημόσια και ανταγωνιστικά οργανωμένα παιχνίδια, τα οποία παίζονται από μεγάλες ομάδες που συγκροτούνται βάσει της ηλικίας ενώ τα κορίτσια παίζουν περισσότερο ιδιωτικά και εναλασσόμενα στην αρχηγία οργανωμένα παιχνίδια, τα οποία παίζονται από μικρότερες ομάδες μεικτής ηλικιακής βάσης. Τα κορίτσια παίρνουν ενίοτε μέρος στα παιχνίδια των αγοριών, τα αγόρια σπάνια συμμετέχουν στα παιχνίδια των κοριτσιών.

Η κοινωνική ανθρωπολόγος James (1993) μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται την έμφυλη ταυτότητα στο παιχνίδι, αλλά και τί μαθαίνουν για το φύλο μέσα από τη διαπραγμάτευσή της. Σύμφωνα με τον Loesshenkohl (1981), υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο χρήστη παιχνιδιών-αντικειμένων και την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου. Η συμπεριφορά αυτή ενισχύεται, κατά τον Bradbard (1985), από τους γονείς, οι οποίοι αγοράζουν πιο πολύ παιχνίδια με κριτήριο το φύλο, παιχνίδια που πολλές φορές δεν επιθυμούν τα παιδιά.

Έρευνες έδειξαν την επίδραση που ασκεί το παιχνίδι στις κοινωνικές σχέσεις. Το παιχνίδι διευκολύνει δηλαδή την κοινωνική επικοινωνία με άλλα παιδιά. Οι Vandell, Wilson και Buchman (1980) παρατήρησαν ότι ανάμεσα σε παιδιά ηλικίας ενός έτους δημιουργήθηκαν περισσότερες και μεγαλύτερης διάρκειας κοινωνικές επαφές με την παρουσία παιχνιδιών-αντικειμένων, παρά με την απουσία τους. Παρατήρησαν επίσης ότι οι κοινωνικές επαφές αυξήθηκαν με τη σταδιακή διαφορά ηλικίας. Οι DeStefano & Mueller (1982) διαπίστωσαν επίσης ότι όταν το μέγεθος των παιχνιδιών-αντικειμένων διέφερε (ιδιαίτερα τα μικρά αντικείμενα, όπως π.χ. μικρά αυτοκινητάκια), οδηγούσε τα παιδιά σε συγκρούσεις και αρνητικές συγκινήσεις. Αντίθετα, το παιχνίδι με μεγάλα αντικείμενα (π.χ. μια τσουλήθρα) συνδεόταν με διαφορετικές κοινές δραστηριότητες και θετικές συγκινήσεις. Μεγαλύτερα παιδιά έπαιζαν με παιχνίδια-αντικείμενα αρμονικά. Αναφορικά με τα κοινωνικά παιχνίδια στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι, πολλοί παιδαγωγοί συνιστούν όχι πληθώρα από παιχνίδια- αντικείμενα.

Ο Grudgeon (1993) υποστήριξε ότι τα παιχνίδια και η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην αυλή του σχολείου συμβάλουν στην απόκτηση της ταυτότητας του φύλου και, όσον αφορά τα κορίτσια, σε μια μορφή ενδυνάμωσης εναντίον των αγοριών. Ο Thorne (1993) έχει προμηθεύσει μια ανάλυση σχετικά με το σε ποιο βαθμό μπορεί να ειπωθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο να μην θεωρείται η ταυτότητα του φύλου ως κάτι το αφηρημένο και παγιωμένο,



αλλά ως εκδήλωση μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Οι σχέσεις των φύλων μπορεί να διαφέρουν μέσα στην τάξη και έξω στην αυλή του σχολείου.

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997a), το παιχνίδι αποτελεί κύριο ενδιαφέρον και αξία στην κουλτούρα των συνομηλίκων και συνδέεται άμεσα με την εγκαθίδρυση και διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ φίλων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την κατανόηση του εαυτού και του άλλου καθώς οι φίλοι εμπλέκονται σε μια σειρά πολύπλοκων συμπεριφορών στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

Η Τσίγκρα (2001), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μια διαδικασία συγκρότησης και διαπραγμάτευσης της παιδικής ηλικίας. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο πλαίσιο της κουλτούρας των συνομηλίκων αλλά και της ευρύτερης σχολικής κουλτούρας συνδέονται με τα πρωτεύοντα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως να δρουν μαζί με τους φίλους τους και να συγκροτούν τους δικούς τους κανόνες, με την ικανότητά τους να ελέγχουν ζητήματα εξουσίας και ταυτότητας στην τάξη και στην ομάδα των συνομηλίκων.

Οι Parker & Asher (1987), σε μια ανασκοπική έρευνα, προσδιόρισαν τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των δυσχερειών στις σχέσεις με τους συμμαθητές (με όρους της αποδοχής από τους συμμαθητές, της επιθετικότητας και της ντροπαλότητας/απόσυρσης) στη μετέπειτα ατομική προσαρμογή (με όρους της εγκατάλειψης του σχολείου, της εγκληματικότητας και της ψυχοπαθολογίας). Υποστηρίχθηκε η ύπαρξη μιας σύνδεσης μεταξύ της προσαρμογής στην ομάδα των συνομηλίκων – με όρους της επιθετικότητας και της αποδοχής από αυτούς – και της μετέπειτα προσαρμογής - με όρους της εγκατάλειψης από το σχολείο και της εγκληματικότητας. Η σπουδαιότητα αυτών των ευρημάτων έγκειται στη διαπίστωση ότι ένας από τους κύριους χώρους στο σχολείο που προσφέρονται για απόρριψη και δυσχέρειες στην επαφή με τους συνομηλίκους είναι το διάλειμμα. Αυτό δεν σημαίνει

απαραίτητα ότι η εμπειρία του διαλείμματος, συμπεριλαμβανομένης της απόρριψης από τους συνομηλίκους που μπορεί να εκδηλωθεί κατά τη διάρκειά του, συνδέεται αιτιολογικά με τις μετέπειτα εμπειρίες με συνομηλίκους.

Μια έρευνα των Haslett και Bowen (1989, όπως αναφέρεται στον Erwin 1993) ταξινόμησε τις διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές ικανότητες των πεντάχρονων παιδιών, εντάσσοντάς τα σε τρεις κατηγορίες: σε “ρυθμιστές του παιχνιδιού”, οι οποίοι είχαν την τάση να εγκαινιάζουν και να κυριαρχούν στο παιχνίδι και να δραστηριοποιούνται, τόσο σωματικά όσο και λεκτικά ‘ σε «θετικά ανταποκρινόμενους», οι οποίοι αντιδρούσαν με τον αρμόζοντα τρόπο σε προσκλήσεις για παιχνίδι και συντηρούσαν την αλληλεπίδραση, χωρίς να επιβάλλουν τους όρους του παιχνιδιού ή να εισάγουν αλλαγές και σε “μοναχικούς”, οι οποίοι αντιδρούσαν ανάρμοστα, δεν επέμεναν επαρκώς και συχνά αγνοούνταν.

#### Το παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης

Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά ο φυσικός τρόπος να μαθαίνουν στο δικό τους επίπεδο, με τρόπους που είναι αναπτυξιακά κατάλληλοι. Οι έννοιες «παιχνίδι» και «μάθηση» κατέχουν κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Από τις έρευνες υποστηρίζεται η άποψη ότι «το παιχνίδι είναι ταυτόχρονα και μάθηση», ότι η μάθηση πρέπει να πηγάζει από το ίδιο το παιδί, ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη το παιχνίδι, ότι η ανάπτυξη διαμορφώνεται σύμφωνα με εγγενή πρότυπα και ότι υπάρχουν στιγμές ετοιμότητας για τη μάθηση.

Ο Scheuerl (1979) χαρακτηρίζει την «παιγνιώδη 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». Επίσης η Bodrova & Leong (2003) συμφωνούν στην αναντικατάστατη προσφορά του παιχνιδιού στη γνώση και τη μάθηση. Με τον όρο «μαθαίνω να παίζω» θεωρείται από τον Scheuerl ως μάθηση στα πλαίσια της απαιτούμενης δραστηριοποίησης του παιδιού, δηλαδή μέσω της δοκιμής και

της χρήσης του παιχνιδιού. Έτσι διαπιστώνεται ότι το παιχνίδι και η μάθηση σχετίζονται, δημιουργούν δηλαδή προϋποθέσεις για παραπέρα διαδικασίες μάθησης. Η παρωθητική ενέργεια του παιχνιδιού για τις παραπέρα διαδικασίες μάθησης είναι εξίσου σημαντική για την απόκτηση ειδικών γνώσεων και επιδεξιότητων.

Οι Martlew, Stephen και Ellis (2011) σε έρευνα στη Σκωτία συμφωνούν ότι η μάθηση προάγεται μέσω παιχνιδο-κεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Ο Twellmann (1983) τονίζει ιδιαίτερα τις στενές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι, ως μορφή ζωής ή μορφή τέχνης, και στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Kreuzer (1983) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι έχει ένα νόημα και ένα σκοπό και όχι πολλούς σκοπούς. Παίζοντας, δηλαδή, αποκτάει ο άνθρωπος αυτοεπιβεβαίωση και αναγνώριση, βγαίνει από την απομόνωσή του και αποκτά κοινωνικότητα χωρίς εξαναγκασμό. Το παιδί παίζοντας ανακαλύπτει τον εαυτό του, όταν δοκιμάζει, αιφνιδιάζει, απωθεί, ανακαλύπτει την απόρριψη και την αποδοχή, την αποξένωση και την αγάπη, την καταξίωση και την απελευθέρωση, την καταπίεση και την ασφάλεια.

Η James (1993) υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να κατασκευάζουν και να διαπραγματεύονται κανόνες εξουσίας και κύρους, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως το πλαίσιο αλλά και το αντικείμενο αυτών των διαπραγματεύσεων. Η παρατήρηση του παιχνιδιού ρόλων των παιδιών αναδεικνύει ότι, αν και τα παιδιά παίζουν συχνά «θέματα» από την ενήλικη ζωή (όπως μαμάδες και μπαμπάδες), εφαρμόζουν τους δικούς τους όρους στο παιχνίδι, όπως αυτοί προκύπτουν από τις κοινωνικές τους σχέσεις.

Ο Goffman (1983) χρησιμοποιώντας τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και ιδιαίτερα την προσέγγιση για το συντονισμό του νοήματος στις πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι υποκριτικής των παιδιών είναι στην πραγματικότητα η θεσμοθέτηση ενός κοινωνιακού πλαισίου. Τα παιδιά στο παιχνίδι τους υποκρίνονται ότι «παίζουν την κοινωνία». Όταν τα παιδιά κατευθύνουν και εκτελούν το παιχνίδι τους, δημιουργούν σιωπηρά ένα κοινωνιακό πλαίσιο από κοινές προϋποθέσεις,

αξίες, παραδόσεις, έθιμα, κανόνες και άλλους ειδοποιούς κοινωνιακούς παράγοντες. Όταν τα παιδιά ανταγωνίζονται για την ιδιοκτησία ή για το κοινωνικό κύρος χρησιμοποιούν στρατηγικά το κοινωνιακό πλαίσιο για προσωπικό τους όφελος.

Τα παιδιά τόσο στο συμβολικό παιχνίδι όσο και στο παιχνίδι ρόλων, αφενός βιώνουν και επεξεργάζονται την πραγματικότητα και αφετέρου διαμορφώνουν νέους φανταστικούς κόσμους παιχνιδιού. Οι εμπειρίες μάθησης εντοπίζονται στον ψυχοκινητικό και νοητικό τομέα. Τα διδακτικά παιχνίδια χαρακτηρίζονται ως παιχνίδια μάθησης, ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου συνδυασμού από παρωθητικά βιώματα παιχνιδιού και περιεχόμενα ενεργητικής μάθησης. Παρώθηση και αναπαραγωγή του βιώματος του παιχνιδιού χρησιμοποιούνται από τον παιδαγωγό στο παιχνίδι με κανόνες, για να μεταβιβάζονται μέσω της άσκησης, συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης. Τα παιχνίδια μάθησης και οι επιμέρους μορφές παιχνιδιών και τα μέσα παιχνιδιών έχουν παιδαγωγική σημασία γιατί δημιουργούν προϋποθέσεις μάθησης ή οδηγούν σε διαδικασίες μάθησης.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός και ως έκφραση των επιθυμιών και των ελπίδων (Vandenberg 1983), ως ευκαιρία για την ανάπτυξη της βιολογικής και πολιτισμικής δημιουργικότητας (Cobb 1977) ή για τη δημιουργία φαντασιακών καταστάσεων (Franklin 1983).

Η αναπτυξιακή καταλληλότητα υποθέτει ότι ο ακριβής συνδυασμός ενός παιδιού και μιας δραστηριότητας παιχνιδιού μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσωπικής επιλογής του αναλυτικού προγράμματος και ότι με το να ακολουθούν το επίπεδο των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θα εκμαιεύσουν καλύτερη ανταπόκριση, σε ό,τι αφορά το ενδιαφέρον και το κίνητρο των παιδιών. Τα παιδιά συχνά λειτουργούν σε υψηλότερο επίπεδο δεξιότητας μέσα στο παιχνίδι, απ' ό,τι μέσα σε δραστηριότητες που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό. Κατά συνέπεια, το παιχνίδι έχει μια αποκαλυπτική λειτουργία, η οποία δείχνει πού βρίσκονται τα παιδιά και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν την πραγματική μάθηση.

Για να προαχθεί η μάθηση υψηλής ποιότητας, τα παιδιά έχουν ανάγκη να ασχοληθούν με το περιβάλλον τους με ενεργητικό και εξερευνητικό τρόπο και ο πρακτικός χαρακτήρας του παιχνιδιού τα καθιστά ικανά να γνωρίσουν και να ελέγχουν τα υλικά, θέτοντας έτσι τις βάσεις για τη μετέπειτα αφαιρετική μάθηση.

Η συμβολή του παιχνιδιού στη φαντασία και στη δημιουργικότητα θεωρείται σημαντική, με όρους της μάθησης. Στο φανταστικό παιχνίδι, το παιδί υποβοηθείται να απομακρυνθεί από μια συγκεκριμένη κατάσταση, γεγονός που θεωρείται ότι είναι η βάση της αφηρημένης σκέψης και υπόθεσης. Σε ένα εξειδικευμένο επίπεδο, δηλώνονται προθέσεις για θεματικές περιοχές, κυρίως για τα μαθηματικά, τη γλώσσα, την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης και τις θετικές επιστήμες. Παρέχονται εμπειρίες παιχνιδιού, με βάση την ερμηνεία του εκπαιδευτικού για τις ατομικές ανάγκες των παιδιών και τις γενικές αναπτυξιακές ανάγκες της ομάδας.

## **Παιγνιώδης συμπεριφορά**

Η Lieberman (1965) όρισε την παιγνιώδη συμπεριφορά (playfulness) ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα και υποστήριξε την ύπαρξή του στα μικρά παιδιά. Διέκρινε πέντε παραμέτρους της αξίας της παιγνιώδους συμπεριφοράς: α) την κινητική ευχέρεια, β) την κοινωνική ευχέρεια, γ) την γνωστική ευχέρεια, δ) την ευχαρίστηση και ε) την αίσθηση του χιούμορ.

Η κινητική ευχέρεια αναφέρεται στην συναρμογή και στο επίπεδο της κινητικής δραστηριότητας του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η κοινωνική ευχέρεια αναφέρεται στις αξίες της αλληλεπίδρασης του παιδιού με άλλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως: συνεργασία, ικανότητα να μοιράζεσαι, ηγετικές τάσεις, να ανταποκρίνεσαι και ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Η γνωστική ευχέρεια δίνει έμφαση στην αξία της φαντασίας στο παιδικό παιχνίδι, καθώς και στο βαθμό που κάθε παιδί υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους, επινοεί παιχνίδια ή χρησιμοποιεί μη

συμβατικά αντικείμενα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η ευχαρίστηση είναι ο ορισμός που δίνεται στην εκφραστική φύση του παιχνιδιού των παιδιών, όπως ο βαθμός που το παιδί εκφράζει ενθουσιασμό, πληθωρικότητα, ευχαρίστηση, έλλειψη περιορισμών και λεκτική εκφραστικότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η αίσθηση του χιούμορ εμπεριέχεται στους όρους: αστείο, πείραγμα και «συμπεριφορά που μοιάζει με κλόουν» που αποτελούν χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού και περιλαμβάνουν όχι μόνο το να γελάει το παιδί ακούγοντας χιουμοριστικές ιστορίες από άλλους αλλά και να παράγει το ίδιο πρωτότυπες αστείες ιστορίες και να τις αφηγείται στους άλλους.

Η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών καθοδηγείται από εσωτερική παρακίνηση σε μια διαδικασία με προσωπικούς στόχους, με τάση να δίνονται προσωπικές ερμηνείες σε αντικείμενα και συμπεριφορές (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999) όπου επινοούνται φανταστικοί χαρακτήρες και υπάρχει ελευθερία στην αναπαραγωγή ρόλων και δράσεων χάρη στην εξωτερική ενίσχυση (Rubin, Fein & Veindeberg, 1983).

Οι Τρεύλας & Τσιγγίλης (2008), παρατήρησαν πως μέσα από δομημένες δραστηριότητες βασισμένες στην κίνηση και στο παιχνίδι βελτιώνεται η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών.

## **Η κίνηση στην προσχολική ηλικία - δημιουργικότητα-**

### **δημιουργική κίνηση**

Η κίνηση, η δημιουργική κίνηση και η δημιουργικότητα αποτελούν έννοιες αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες. Σύμφωνα με τον Gallahue (1996) η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται οι πιο κρίσιμες περίοδοι για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, γεγονός που αναγνωρίζεται από την ελληνική εκπαίδευση όπως προκύπτει από το ελληνικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που διαμορφώθηκε με υπουργική απόφαση (2003), όταν αναφέρεται στο

νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα στο μάθημα της φυσικής αγωγής τονίζει τη σπουδαιότητα της κίνησης στην προσχολική ηλικία. Η Φυσική Αγωγή καλύπτει μέρος της τέταρτης κατεύθυνσης, κύριος στόχος της οποίας είναι η δημιουργικότητα και η κινητική έκφραση του κάθε παιδιού. Η παροχή μιας υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης είναι άλλωστε το κλειδί της μελλοντικής επιτυχίας ενός παιδιού (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007).

Ο Graham (1991) υποστηρίζει ότι η μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας, γιατί τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν τη μάθηση και όταν οι κινητικές δεξιότητες μαθευτούν, διατηρούνται δια βίου. Αν τα παιδιά αποτύχουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, βιώνουν συχνά την αποτυχία κατά τη μελλοντική συμμετοχή τους στα διάφορα αθλήματα. (Gallahue, 1996). Η κινητική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν εξάσκηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (π.χ. ρίψη της μπάλας σε στόχο, υποδοχή της μπάλας, βάδισμα, τρέξιμο και αναπηδήσεις, και όλων των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια και αθλήματα) Ο Seefeldt (1992) τονίζει ότι οι ευκαιρίες για εξάσκηση και παρακίνηση πρέπει να είναι πολύ περισσότερες κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας.

Οι κινητικές δραστηριότητες παρέχουν τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Nichols 1990). Κατά την προσχολική ηλικία τίθενται οι βάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής μάθησης. Η «κοινωνική μάθηση» περιλαμβάνει την κατανόηση της κατάλληλης συμπεριφοράς και επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης. Ο Bandura (1969) αναφέρει την «εσωτερίκευση των συμπεριφορών». Πρόσφατες μελέτες (Chartrand & Bargh, 1999) τονίζουν τη σημασία της αντιγραφής και της μίμησης συμπεριφορών στην ενίσχυση θετικών κοινωνικών σχέσεων.

Οι Bruce (1991) και Moyles (1994) δίνουν έμφαση και εξηγούν τη σημασία της φυσικής αγωγής και του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Όταν οι

δραστηριότητες φυσικής αγωγής προσφέρουν στα μικρά παιδιά ευκαιρίες να εργαστούν μαζί για την επίτευξη ενός κοινού κινητικού στόχου ή μίας κοινής κινητικής λύσης, τα παιδιά γνωρίζουν ότι το κάθε παιδί μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία αυτού του στόχου. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν, να γίνονται ανεκτικά στις ιδέες των άλλων και να αποδέχονται τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα άλλα παιδιά. Οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής που θέτουν το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βοηθούν στην ανάληψη ευθυνών εκ μέρους των παιδιών και ταυτόχρονα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

Σημαντική είναι η συμβολή της κίνησης και στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει απλή μίμηση δεν επιδρά στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, ένα κινητικό πρόγραμμα, που χρησιμοποιεί την εξερεύνηση της κίνησης, δίνοντας έμφαση στον πειραματισμό και στις δημιουργικές λύσεις προβλημάτων, συμβάλει στην καλλιέργεια των νοητικών τους δεξιοτήτων.

Μέσω της κατανόησης των δυνατοτήτων των μερών του σώματος, των στοιχείων της κίνησης και των σχέσεων μεταξύ τους, τα παιδιά μαθαίνουν να τροποποιούν την κίνηση, για να γίνει καταλληλότερη ανάλογα με τις συνθήκες, δηλαδή να τροποποιούν τις κινήσεις τους, σύμφωνα με τις αλλαγές των στοιχείων της κίνησης (π.χ. να προσαρμόζουν το επίπεδο της κίνησής τους, όταν τους ζητείται να περάσουν κάτω από εμπόδια με διαφορετικό ύψος).

Η ενεργοποίηση και καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης έχει ως αποτέλεσμα τη χρησιμοποίηση των μερών του σώματος και των διάφορων αντικειμένων με πολλούς τρόπους, την παραγωγή μεγάλου αριθμού και ποικιλίας κινήσεων, οι οποίες είναι απαντήσεις σε ένα ερέθισμα ή λύσεις σε ένα πρόβλημα, και την παραγωγή πρωτότυπων κινήσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν να προτείνουν, να επινοούν δικά τους παιχνίδια, να διακρίνουν και να καθορίζουν με ακρίβεια ένα πρόβλημα, να θέτουν ερωτήσεις, να συνδυάζουν, να συνθέτουν και να οργανώνουν πολλές ιδέες για την παραγωγή νέας



κίνησης και να παίρνουν αποφάσεις για την επιλογή της καταλληλότερης κινητικής απάντησης ή λύσης για την εκάστοτε συνθήκη. Καθώς τα παιδιά αποκτούν εμπιστοσύνη στην κρίση τους και στις ικανότητές τους, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις νέες δυνατότητες στην εκτέλεση κινήσεων.

Η Φυσική Αγωγή παράλληλα με την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ανακάλυψη λύσεων, η επίλυση προβλημάτων, η εκτίμηση των πληροφοριών η δοκιμή υποθέσεων αποτελούν λειτουργίες της κριτικής σκέψης που μπορούν να καλλιεργηθούν. Τα παιδιά περνούν σταδιακά από τη νοητική συναίνεση (παθητική αποδοχή) στη χρήση της κριτικής σκέψης που βρίσκει εφαρμογή στις κινητικές ανταποκρίσεις. Η κίνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία εννοιών από άλλες θεματικές ενότητες όπως για παράδειγμα τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Έννοιες, όπως σχήμα, μέγεθος και σχέσεις στο χώρο γίνονται διαθεματικές.

Αναφορικά με τη Γλώσσα και με τη βοήθεια της κίνησης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το νόημα λέξεων δράσης, όπως περνώ ή έρπω ή περιγραφικών λέξεων. Η χρήση από τους εκπαιδευτικούς περιγραφικών λέξεων, καθώς τα παιδιά κινούνται και τοποθετούνται στο χώρο, διευκολύνει την ικανότητά τους να δίνουν τις δικές τους περιγραφές για κινήσεις, σχήματα ή δραστηριότητες. Στη Φυσική Αγωγή επιστρατεύονται επίσης παραμύθια, σίχτοι από παιδικά τραγούδια παρέχοντας ευκαιρίες για καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων (εμπλουτισμός λεξιλογίου, ικανότητα έκφρασης, Pica, 1999).

Μέσω δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής καλλιεργούνται προμαθηματικές έννοιες, που περιλαμβάνουν την εξερεύνηση αντικειμένων και τη σταδιακή κατανόηση των χαρακτηριστικών τους όπως για παράδειγμα οι νοητικές έννοιες της κατάταξης, της σειράς, των αριθμών, του χρόνου και του χώρου. Σημαντική είναι η συνεισφορά της Φυσικής Αγωγής στην αύξηση του χρόνου διατήρησης προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας,

παρέχοντας ερεθίσματα για πειραματισμό κινήσεων και κινητικών δεξιοτήτων, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει και τα υπόλοιπα μαθήματα (Pica, 2000).

Αναφορικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την κινητική ανάπτυξη η Ζαχοπούλου παρατηρεί ότι «Κάθε στάδιο ανάπτυξης παρουσιάζει αντίστοιχη βελτίωση της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και του αυτοελέγχου. Τα παιδιά 3 ετών μετακινούνται από την παράλληλη φάση στη σχετιζόμενη φάση παιχνιδιού, ενώ τα παιδιά 4 και 5 ετών παίζουν συνήθως μαζί, παρουσιάζουν ζήλο και προθυμία να ευχαριστήσουν τους ενήλικες και είναι δεκτικά στον έπαινο. Στην ηλικία των 5 ετών επιδεικνύουν ιδιαίτερη αφοσίωση στους δασκάλους τους.»

Η ικανότητα του ατόμου να παράγει ένα πρωτότυπο έργο που ανταποκρίνεται στους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας του ορίζεται ως δημιουργικότητα (Lubart & Georgsdottir, 2004). Είναι η ικανότητα να αποκαλύπτεται κάτι νέο, κάτι που δεν υπήρχε προηγουμένως όχι στον υπόλοιπο κόσμο αλλά στο ίδιο το παιδί (Storr, 1991). Ο Bruner (1962) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση. Κάθε παιδί διαθέτει δημιουργικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να εκφραστούν υπο ειδικές συνθήκες (. Σύμφωνα με τον Storr (1991), η κρίσιμη περίοδος για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι η προσχολική ηλικία. Η δημιουργικότητα δεν είναι ένα ιδιαίτερο προσόν ή ικανότητα λίγων ατόμων, αλλά αντίθετα είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και μάθησης, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στον καθένα ξεχωριστά να ενεργοποιήσει τις αστείρευτες πηγές του μυαλού του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Η δημιουργική εξάσκηση μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο ασκήσεων προσανατολισμένο στην αύξηση των δημιουργικών ικανοτήτων του ανθρώπου και συγκεκριμένα στην πρωτοτυπία, στην ευελιξία, στην ευχέρεια, στη φαντασία και στην αποκλίνουσα σκέψη (Karwowski & Soszynski, 2008). Οι Scott, Leritz & Mumford (2004) έκαναν ανάλυση σε 70 έρευνες και επιβεβαιώνουν ότι με την εξάσκηση βελτιώνεται η ικανότητα δημιουργικότητας και κυρίως αναπτύσσεται η πρωτοτυπία και ακολουθούν η

ευχέρεια και η ευελιξία. Τα παιδιά μπορούν να εξασκηθούν ώστε να σκέφτονται με δημιουργικό τρόπο (Ma, 2006). Ο Cheung (2010) υποστηρίζει ότι οι κινητικές δραστηριότητες είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών στην προσχολική ηλικία.

Οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργικότητα του ατόμου είναι η νοημοσύνη, η φαντασία, η προσωπικότητα και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Όταν οι παράγοντες αυτοί συνυπάρχουν, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να καλλιεργηθεί και να εκφραστεί η δημιουργικότητα. Η μεμονωμένη παρουσία τους δεν επαρκεί διότι η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία και όχι μια σταθερή έννοια (Duffy,2003).

Σύμφωνα με την Κάτσιου-Ζαφρανά (1982) η κληρονομικότητα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητα. Ωστόσο η δημιουργικότητα δεν δύναται να εκδηλωθεί χωρίς την ευνοϊκή επίδραση του περιβάλλοντος και τη σκόπιμη επίδραση της αγωγής. Το σχολείο και η οικογένεια παρέχουν κίνητρα και ερεθίσματα με σκοπό να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν τις δημιουργικές ενέργειες των παιδιών καθώς η δημιουργικότητα καλλιεργείται και είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών και των γονέων να την καλλιεργούν στα παιδιά. Ο Weisberg (1993) συμφωνεί στο δικαίωμα στη δημιουργικότητα όλων των παιδιών και όχι μόνο εκείνων με υψηλό ποσοστό ευφυΐας.

Σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τη δημιουργικότητα είναι αυτό που ο Mckellar ονομάζει «δεκτικότητα», την ικανότητα δηλαδή να αποδεχόμαστε αυτό που έχουν κάνει οι άλλοι πριν από εμάς, καθώς και τις πληροφορίες που παίρνουμε από τον τρόπο με τον οποίο εμείς αντιλαμβανόμαστε την ιδέα (Mckellar, 1957). Όταν διερευνούμε νέες ιδέες, η διαδικασία στην οποία συμμετέχουμε είναι τόσο συνειδητή όσο και ασυνείδητη. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας σκεφτόμαστε προς διάφορες κατευθύνσεις – δεν πρόκειται για μια γραμμική προσέγγιση. Συχνά η λύση ή η σύλληψη μιας ιδέας μπορεί να μας οδηγήσει σε μια καινούργια ιδέα ή πρόβλημα.

Η Hutt προτείνει ένα μοντέλο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στα παιδιά και επικεντρώνει το έργο της στη δημιουργική διαδικασία σχετίζοντάς την με την εξοικείωση των παιδιών με τον εξοπλισμό και το υλικό, ενώ ο Mckellar εστιάζει την προσοχή του στη διερεύνηση ιδεών, οι διαδικασίες που περιγράφουν έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Οι Cecil κ.ά. (1985) μας δίνουν ένα μοντέλο για τη διαδικασία ανάπτυξης της δημιουργικότητας που συνδυάζει τις ιδέες της Hutt και του Mckellar. Σε αυτό φαίνεται η σχέση που έχουν οι ιδέες του ενός με τις ιδέες του άλλου και το πώς μπορούν να συνδυαστούν για να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη διαδικασία. Το μοντέλο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει τη δημιουργική διαδικασία είτε αυτή σχετίζεται με τις ιδέες ή τον εξοπλισμό ή με ένα συνδυασμό των δύο.

Το μοντέλο για τη διαδικασία ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών έχει τέσσερα επίπεδα:

1. Περιέργεια = ή «Τι είναι αυτό;»: Τα παιδιά βρίσκονται σε εγρήγορση, δείχνουν ενδιαφέρον και θέλουν να μάθουν περισσότερα. Κάτι έχει τραβήξει την προσοχή τους.
2. Διερεύνηση = ή «Τι κάνει και μπορεί να κάνει αυτό ;»: Μπορεί να παρατηρήσουμε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση αντικειμένων, γεγονότων και ιδεών. Συνήθως χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για να συγκεντρώσουν πληροφορίες. Το να παρατηρούν τους άλλους μπορεί να αποτελεί επίσης μέρος της έρευνάς τους.
3. Παιχνίδι = ή «Τι μπορώ να κάνω με αυτό ;»: Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο απορροφούνται πλήρως, λειτουργούν αυθόρμητα και συνήθως έχουν ξεκάθαρους τελικούς στόχους. Καθώς δεν εστιάζουν και τόσο πολύ – ή και καθόλου – την προσοχή τους σε κάτι που πρέπει να ολοκληρώσουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, μπορούν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου να παρατηρήσουν ελεύθερα όλες τις λεπτομέρειες, τις οποίες μπορεί να μην είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν αν

εστίαζαν την προσοχή τους στο τελικό αποτέλεσμα. Αυτή είναι μια ευκαιρία να εξασκήσουν και να εδραιώσουν τις δεξιότητες και γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε προηγούμενα επίπεδα.

4. Δημιουργικότητα = ή «Τι μπορώ να δημιουργήσω ή να εφεύρω;»: Το παιδί ανακαλύπτει ασυνήθιστες ή νέες προσεγγίσεις για το υλικό ή για ένα πρόβλημα που διερευνά, διακινδυνεύει και κάνει καινούργιους συσχετισμούς.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι η δημιουργική διαδικασία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αίσθηση ασφάλειας. Αν δεν εξασφαλιστεί η ισορροπία και τα παιδιά νιώσουν ανασφαλή και αβέβια, θα σταματήσουν τη διερεύνηση και το αποτέλεσμα μπορεί να είναι να αποφύγουν τη συγκεκριμένη εμπειρία αντί να γίνουν δημιουργικά. Από την άλλη πλευρά, αν η εμπειρία, το υλικό ή η κατάσταση που παρουσιάζεται στα παιδιά τους είναι πολύ οικεία, δεν υπάρχει για αυτά καμία πρόκληση, οπότε μπορεί να αγνοήσουν τη συγκεκριμένη εμπειρία αντί να θελήσουν να συμμετάσχουν.

Σύμφωνα με την Margaret (1992), η Φυσική Αγωγή μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος ώστε να καλλιεργηθεί η κινητική δημιουργική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στο πεδίο του αθλητισμού η έννοια της δημιουργικότητας ταυτίζεται με τον όρο της δημιουργικής κίνησης (Weisberg, 2006). Η δημιουργική κίνηση ή κινητική δημιουργικότητα αναφέρεται στην προσπάθεια παραγωγής κινήσεων που αποτελούν απαντήσεις σε κινητικά ερεθίσματα ή λύσεις σε κινητικά προβλήματα. Αναφέρεται στη παραγωγή μιας νέας κίνησης, αλληλουχίας κινήσεων ή ένα νέο συνδυασμό κινήσεων (Mayesky, 1998). Σύμφωνα με τον Cleland (1994), τα παιδιά έχουν την εγγενή ικανότητα όχι μόνο να μάθουν τα θεμελιώδη μοτίβα κίνησης αλλά και να ελέγχουν τις κινήσεις τους και να τις εκφράζουν δημιουργικά μέσα από την εκδήλωση διαφορετικών βασικών μοντέλων κίνησης. Μπορεί να είναι η ικανότητα μη λεκτικής έκφρασης, μέσω της οποίας τα παιδιά καθίστανται ικανά να εξερευνήσουν περιοχές εμπειρίας, οι οποίες δε θα ήταν προσιτές σε αυτά μέσω λέξεων.

Η δημιουργική κίνηση συνδέεται με α) δημιουργική και κριτική σκέψη, β) χρήση γνωστικών στρατηγικών, γ) καλύτερη κατανόηση του εαυτού και δ) κοινωνικοποίηση και αναπτύσσεται με την ενίσχυση της κινητικής διερεύνησης, την ανακάλυψη, την αυτό-έκφραση και την κινητική επίλυση προβλημάτων (Ζαχοπούλου κ.α., 2006)

Σύμφωνα με τους Μπουρνέλλη & Μουντάκη (2008) αν η δημιουργική κίνηση καλλιεργηθεί σε ένα παιδί, παραμένει ενεργή για μεγάλο χρονικό διάστημα, δυνητικά και για το υπόλοιπο της ζωής του με τα πλεονεκτήματα και οφέλη που απορρέουν.

Οι ποιοτικές κινητικές εμπειρίες που δίνονται στα παιδιά δεν βελτιώνουν μόνο τις κινητικές τους δεξιότητες αλλά βελτιώνουν και την αποκλίνουσα κινητική τους ικανότητα (Cleland & Gallahue, 1993).

Ο Jones (1972) υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν την ανάγκη για ελευθερία στην επιλογή και εκτέλεση διαφορετικών κινήσεων για να κατακτήσουν το αίσθημα του αυτο-ελέγχου. Τα παιδιά μέσω της δημιουργικής κίνησης, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να ενεργήσουν και να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Οι Bruce & Meggit (2002) συμφωνούν ότι η κίνηση προσφέρει στα παιδιά κιναισθητικές πληροφορίες και οδηγεί σε μάθηση μέσω των αισθήσεων.

### **Σύνδεση παιγνιώδους συμπεριφοράς και δημιουργικότητας**

Υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της παιγνιώδους συμπεριφοράς και της δημιουργικότητας. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν ερευνητές όπως οι Christie και Johnson (1983), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνες από το 1960 μέχρι το 1980 και οδηγήθηκαν σε θετική σχέση μεταξύ παιγνιώδους συμπεριφοράς και δημιουργικότητας. Ο Sutton-Smith (1979) που έδωσε μεγάλη αξία στο παιχνίδι, συνδέοντάς το με ένα εύρος ψυχολογικών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου της δημιουργικής σκέψης.

Ο Kogan (1983), τόνισε την στενή σχέση των συμπεριφορών που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και την εφαρμογή έργων δημιουργικής σκέψης. Η Lieberman (1977), έδωσε έμφαση στη σημασία της παιγνιώδους συμπεριφοράς στη σκέψη και στη φαντασία. Ομοίως, οι Dansky και Silverman (1973) καθώς και οι Berretta και Privette (1990) βρήκαν ότι η συμμετοχή σε μη οργανωμένο και συμβολικό παιχνίδι διευκολύνει τη δημιουργική σκέψη στα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Moyles (1989), η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν βασικά στοιχεία του παιχνιδιού και η διάθεση για παιχνίδι παραμένει μέρος της δημιουργικής διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Το παιχνίδι προάγει την ευελιξία και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που χρειάζονται για να είναι ένα παιδί δημιουργικό.

Οι Taylor & Rogers (2001) συνέδεσαν την παιγνιώδη συμπεριφορά με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε Ιαπωνικά Νηπιαγωγεία. Οι Λυκεσάς, Θωμαΐδου, Τσομπανάκη, Παπαδοπούλου και Τσαπακίδου (2003), μελέτησαν 73 παιδιά προσχολικής ηλικίας και αξιολόγησαν τη δημιουργικότητα και δημιουργική κίνηση, ως προς την ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία σε παιδιά που κατοικούσαν σε χωριό, σε αστική πόλη και σε παιδιά αστικής πόλης που πήγαιναν και σε γυμναστήριο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στα παιδιά της αστικής πόλης που πήγαιναν και στο γυμναστήριο. Οι ερευνητές κατέληξαν πως για να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη θα πρέπει να δίνονται στα παιδιά περισσότερα ερεθίσματα και κινητικές εμπειρίες.

Ωστόσο στα ελληνικά Νηπιαγωγεία η απουσία του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής καθιστά την καλλιέργεια τόσο των βασικών κινητικών δεξιοτήτων όσο και της δημιουργικής κίνησης και της παιγνιώδους συμπεριφοράς, ανεπαρκή. Η βιβλιογραφία δεν περιλαμβάνει έρευνες που να αφορούν την καλλιέργεια της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών

προσχολικής ηλικίας με την βοήθεια της δημιουργικής κίνησης. Το κενό αυτό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση των παραμέτρων της παιγνιώδους συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **Σημασία της έρευνας**

Η έρευνα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με βάση τις επιστημονικές γνώσεις και εμπειρίες και την επαγγελματική ενασχόληση της ερευνήτριας ως Καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής και Νηπιαγωγού.

Η Φυσική Αγωγή μπορεί να συνεισφέρει στην καλλιέργεια της παιγνιώδους συμπεριφοράς και της δημιουργικής κίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν τη Δημοτική εκπαίδευση ενώ οι αντίστοιχες στην Προσχολική εκπαίδευση είναι ελάχιστες και δεν εξετάζουν τη μεταξύ των εννοιών σχέση. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε κίνητρο για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο χώρο του Νηπιαγωγείου, να καλλιεργηθεί μέσω ενός κινητικού προγράμματος παρέμβασης με απώτερο σκοπό να βελτιωθεί η συμπεριφορά αυτή και παράλληλα η δημιουργική κίνηση. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά αναδεικνύοντας τη σημασία της μεθόδου διδασκαλίας και του προσανατολισμού στην παιγνιώδη μάθηση για την προσχολική αγωγή. Επίσης αναδείχθηκε η αξία της παρουσίας του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στο χώρο του Νηπιαγωγείου.



## Ερευνητικές Υποθέσεις

- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην παράμετρο «κινητική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην παράμετρο «κοινωνική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην παράμετρο «γνωστική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην παράμετρο «αίσθηση του χιούμορ» της παιγνιώδους συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στην παράμετρο «ευχαρίστηση» της παιγνιώδους συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στη διάσταση «ευχέρεια» της δημιουργικότητας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στη διάσταση «πρωτοτυπία» της δημιουργικότητας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης έχουν υψηλότερο ποσοστό στη διάσταση «φαντασία» της δημιουργικότητας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

### **Στατιστικές Υποθέσεις**

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που σχετίζονται με την παιγνιώδη συμπεριφορά των μέσων όρων των μαθητών διαφορετικών ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου)

H<sub>A</sub>: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που σχετίζονται με την παιγνιώδη συμπεριφορά των μέσων όρων των μαθητών διαφορετικών ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου)

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που σχετίζονται με την δημιουργικότητα των μέσων όρων των μαθητών διαφορετικών ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου)

H<sub>A</sub>: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που σχετίζονται με την παιγνιώδη συμπεριφορά των μέσων όρων των μαθητών διαφορετικών ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου)

### **Οριοθετήσεις**

Στην έρευνα αξιολογήθηκαν μαθητές και μαθήτριες προσχολικής ηλικίας δημόσιων Νηπιαγωγείων αστικής περιοχής και συγκεκριμένα του νομού Θεσσαλονίκης. Συνεπώς τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν για ιδιωτικά Νηπιαγωγεία ή για επαρχιακές πόλεις. Επιπλέον, τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν για παιδιά άλλων ηλικιακών και εκπαιδευτικών ομάδων π.χ. Δημοτικής Εκπαίδευσης

### **Περιορισμοί**

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία αναφορικά με τα Νηπιαγωγεία που θα συμμετείχαν σε αυτή. Όμως αντιμετωπίστηκε πρόβλημα

άρνησης συνεργασίας με κάποια από αυτά. Κατά συνέπεια, η έρευνα διεξήχθη με τα Νηπιαγωγεία που δέχτηκαν τη συνεργασία.

Δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί το πλήθος και το εύρος των εξωτερικών ερεθισμάτων που μπορεί να δέχθηκαν τα παιδιά πριν και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αναφορικά με το παιχνίδι και τη δημιουργική κίνηση.

Τα ερωτηματολόγια της παιγνιώδους συμπεριφοράς συμπληρώθηκαν από τις Νηπιαγωγούς γεγονός που δεν αποκλείει την υποκειμενική κρίση.

### **Μέθοδος**

#### **Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές και μαθήτριες προσχολικής ηλικίας (71 κορίτσια και 49 αγόρια) που φοιτούν σε 6 τμήματα Τυπικών Δημοσίων Νηπιαγωγείων του νομού Θεσσαλονίκης.

Ο Μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν τα 4,8 έτη. Υπήρχαν 94 νήπια και 26 προνήπια. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά ήταν ελληνικής εθνικότητας, ωστόσο υπήρχαν και 11 παιδιά με διαφορετική εθνικότητα (9 Αλβανικής, 1 Σκοπιανής και 1 Αρμενικής)

#### **Εργαλεία μέτρησης**

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν: 1) το ερωτηματολόγιο της παιγνιώδους συμπεριφοράς playfulness και 2) η δοκιμασία κινητικής δημιουργικότητας Thinking Creatively in Action and Movement (TCAM, Torrance, 1981) (βλ. Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο της παιγνιώδους συμπεριφοράς playfulness συμπληρώθηκε από τις Νηπιαγωγούς του κάθε τμήματος πριν και μετά την παρέμβαση. Οι 23 ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι Νηπιαγωγοί ήταν κλειστού τύπου και σε κλίμακα τύπου Likert 1-5 με διαβάθμιση από Ποτέ – Πάντα ως εξής: 1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά,

5-Πάντα. Οι ερωτήσεις αφορούν στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και οι Νηπιαγωγοί απάντησαν στις ερωτήσεις κατόπιν παρατήρησης.

Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στις παραμέτρους της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα στην παράμετρο “κινητική ευχέρεια” αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 1, 5, 6, 11, 16 και 21. Π.χ. «Το παιδί είναι σωματικά ενεργό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;», «Το παιδί τρέχει, εκτελεί κουτσό, πηδάει πολλές φορές στο παιχνίδι.» Στην παράμετρο “κοινωνική ευχέρεια” αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 3, 8, 13, 18 και 22. Π.χ. «Το παιδί είναι πρόθυμο να μοιραστεί τα παιχνίδια του.», «Το παιδί συνεργάζεται στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά» Στην παράμετρο “γνωστική ευχέρεια” αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 2, 7, 12, 17 και 23. Π.χ. «Το παιδί επινοεί δικά του παιχνίδια», «Το παιδί χρησιμοποιεί ασυνήθιστα αντικείμενα στο παιχνίδι». Στην παράμετρο “ευχαρίστηση” αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 10, 15 και 20. π.χ. «Το παιδί εκφράζει ευχαρίστηση όταν παίζει», «Το παιδί δείχνει ενθουσιασμό όταν παίζει». Τέλος στην παράμετρο “αίσθηση του χιούμορ” αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 4, 9, 14 και 19. Π.χ. «Το παιδί ευγενικά πειράζει τους άλλους στο παιχνίδι» «Το παιδί διηγείται αστείες ιστορίες»

Η δοκιμασία της κινητικής δημιουργικότητας του Torrance: Thinking Creatively in Action and Movement σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις ικανότητες δημιουργικής κίνησης και σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Περιλαμβάνει τέσσερις δραστηριότητες που, σύμφωνα με τον κατασκευαστή του, παρουσιάζουν τους κυριότερους τρόπους που χρησιμοποιούν τα μικρά παιδιά για να εκφράσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες. Η αναζήτηση πολλών διαφορετικών κινητικών απαντήσεων σε ένα ερέθισμα ενεργοποιεί την αποκλίνουσα σκέψη του παιδιού, η οποία είναι μία από τις νοητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους.

Η πρώτη δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών να παράγουν εναλλακτικούς τρόπους κίνησης. Η δραστηριότητα ονομάζεται «με πόσους τρόπους ;» και ο ερευνητής ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν με πόσους τρόπους μπορούν

να περπατήσουν ή να τρέξουν μεταξύ δύο ταινιών που βρίσκονται τοποθετημένες στο έδαφος. Γίνονται δεκτές τόσο οι προφορικές όσο και οι κινητικές απαντήσεις και συνδυασμός αυτών. Ο ερευνητής παρακινεί το παιδί, το αφήνει να εκφραστεί και καταγράφει τους τρόπους που αυτό εκτελεί. Στη δραστηριότητα αξιολογείται η ευχέρεια και η πρωτοτυπία.

Η δεύτερη δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει την ικανότητα των παιδιών να φαντάζονται, να προσποιούνται, να βρίσκονται σε μια κατάσταση και να αναπαριστούν κάποιους ρόλους. Η δραστηριότητα ονομάζεται «μπορείς να κινηθείς όπως;» και περιλαμβάνει έξι δοκιμασίες – καταστάσεις όπου ζητείται από τα παιδιά να εμπλακούν κινητικά. Ο ερευνητής ζητά από τα παιδιά να φανταστούν 1) πως είναι ένα δένδρο και ότι φυσάει πολύ δυνατός αέρας και να του δείξουν πως θα κινιόταν 2) να φανταστούν πως είναι λαγός και κάποιος τον κυνηγάει και να δείξουν πως θα χοροπηδούσαν, 3) να δείξουν πως θα κολυπούσαν εάν ήταν ψάρια, 4) να δείξουν πως θα σερνόταν στο χόρτο εάν ήταν φίδια, 5) να φανταστούν ότι οδηγούν ένα αυτοκίνητο σε ένα μεγάλο δρόμο και 6) να σπρώξουν έναν φανταστικό ελέφαντα που κάθεται πάνω σε κάτι δικό τους. Ο ερευνητής καλείται να κυκλώσει την κατάλληλη απάντηση σε κλίμακα Likert από 1-5 με διαβάθμιση από 1-καθόλου κίνηση, μίμηση, 3-επαρκής εκτέλεση και 5 – άριστα, τέλεια αναπαράσταση.

Η τρίτη δραστηριότητα ονομάζεται «με τι άλλους τρόπους;» και έχει σχεδιαστεί για να εντοπίσει τα παιδιά με δημιουργική ικανότητα σκέψης αναφορικά με το πώς εφευρίσκουν ασυνήθιστους τρόπους να εκτελούν μια κίνηση πέρα από τα καθιερωμένα. Ο ερευνητής δίνει στα παιδιά ένα πλαστικό ποτήρι σαν αυτό από το οποίο πίνουν χυμό και ζητά να του δείξουν με πόσους τρόπους μπορούν να το βάλουν σε ένα καλάθι. Ο ερευνητής καταγράφει τις κινητικές και προφορικές απαντήσεις των παιδιών και τις βαθμολογεί σύμφωνα με την πρωτοτυπία τους και την ευχέρεια.

Η τέταρτη δραστηριότητα ονομάζεται «τι άλλο θα μπορούσε να είναι;» και μετρά την ικανότητα ευχέρειας και πρωτοτυπίας των παιδιών όταν τους ζητείται να φανταστούν ότι το

πλαστικό ποτήρι του χυμού γίνεται παιχνίδι – αντικείμενο. Δηλαδή πως μπορούν να παίξουν με το ποτήρι όταν παύει να έχει την κανονική του χρήση. Το ποτήρι στη φαντασία των παιδιών μπορεί να γίνει μπάλα, μία καρέκλα μπορεί να γίνει άλογο και ένα τραπέζι, στο οποίο συνήθως τρώμε, να γίνει σκηνή συναυλίας.

### **Πειραματικός σχεδιασμός**

Αρχικά λήφθηκε άδεια εισόδου στα Νηπιαγωγεία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα Νηπιαγωγεία οι τάξεις των οποίων συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την καλή θέληση των Διευθυντριών και Νηπιαγωγών να συνεργαστούν για τις ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, συνεργάστηκαν τα Νηπιαγωγεία: Χαριλάου (ολοήμερο), Τριανδρίας (κλασικό τμήμα), Ευόσμου (κλασικό και ολοήμερο) και Συκεών (ολοήμερο), οι Νηπιαγωγοί των οποίων ήταν ιδιαίτερα φιλικές, πρόθυμες και συνεργάσιμες. Οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν από τις Νηπιαγωγούς των σχολείων για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας και έδωσαν την γραπτή συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή.

Κατά τη διάρκεια των μηνών Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2013 πραγματοποιήθηκε αρχική μέτρηση (pre test- πριν) σε όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος. Στη συνέχεια το δείγμα χωρίστηκε τυχαία σε δυο ομάδες: την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Τόσο την ομάδα παρέμβασης όσο και την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν αντίστοιχα 60 μαθητές και μαθήτριες. Τους μήνες Ιανουάριο, Φεβρουάριο και Μάρτιο 2014 οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρακολούθησαν παρεμβατικό πρόγραμμα για μια φορά την εβδομάδα. Η ομάδα ελέγχου δεν δέχτηκε καμία παρέμβαση. Τέλος, τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2014 πραγματοποιήθηκε η τελική μέτρηση (post test-μετά) στο σύνολο του δείγματος.

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια προσωπικά αναφορικά με τη δοκιμασία της κινητικής δημιουργικότητας Torrance: Thinking Creatively in Action and

Movement ενώ το ερωτηματολόγιο της παιγνιώδους συμπεριφοράς συμπληρώθηκε από τις Νηπιαγωγούς της κάθε τάξης κατόπιν συζήτησης. Το υλικό που συγκεντρώθηκε και αξιολογήθηκε βρίσκεται στην κατοχή της ερευνήτριας και είναι διαθέσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Το **παρεμβατικό πρόγραμμα** αποτελείται από 12 μαθήματα, τα οποία πραγματοποιήθηκαν μια φορά την εβδομάδα για το χρονικό διάστημα των τριών μηνών. Τα μαθήματα αυτά είχαν ως στόχο τη βελτίωση της δημιουργικής κίνησης και της παιγνιώδους συμπεριφοράς μέσα από δραστηριότητες κατάλληλα σχεδιασμένες για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι επιμέρους στόχοι ήταν η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της συνεργασίας, η ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης κατά την εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων σε συνθήκες εξερεύνησης, η βιωματική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση και η ευχαρίστηση. Χρησιμοποιήθηκαν υλικά από τον αθλητικό εξοπλισμό που υπάρχουν στα Νηπιαγωγεία, μουσικά CD και παιδική λογοτεχνία. Δόθηκαν στα παιδιά ερεθίσματα με τον κατάλληλο λεκτικό τρόπο και ενθάρρυνση και όχι έτοιμες κινητικές λύσεις.

Η **μέθοδος διδασκαλίας** που εφαρμόστηκε ήταν ένας συνδυασμός των στυλ διδασκαλίας: καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, αποκλίνουσας παραγωγικότητας και του στυλ της προοδευτικής ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (1997), οι στόχοι του στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας είναι: α) να εισάγει το μαθητή σε μια συγκεκριμένη διαδικασία ανακάλυψης, τη συγκλίνουσα διαδικασία β) να αναπτύξει μια ακριβή σχέση μεταξύ της αντίδρασης του μαθητή που είναι η ανακάλυψη νέων πραγμάτων και του ερεθίσματος που υποβάλλεται από το δάσκαλο γ) να αναπτύξει τις δεξιότητες ανακάλυψης που θα ακολουθούν η μια την άλλη, οι οποίες λογικά οδηγούν στη ζητούμενη έννοια και δ) να αναπτύξει την υπομονή τόσο στο δάσκαλο όσο και στο μαθητή, η οποία απαιτείται για τη διαδικασία της ανακάλυψης. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το στυλ είναι να οργανώσει στη φάση της προετοιμασίας τα ερεθίσματα που θα προσφέρει στο μαθητή,

θα τα παρουσιάσει σε μια λογική σειρά, θα παρέχει περιοδικά ανατροφοδότηση στο μαθητή και τέλος θα βεβαιωθεί ότι ο μαθητής έφτασε στον επιδιωκόμενο στόχο.

Σύμφωνα με τον Τσορμπατζούδη (2003) στο στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ο μαθητής συμμετέχει στην ανακάλυψη εναλλακτικών λύσεων πάνω σε συγκεκριμένα κινητικά θέματα. Για παράδειγμα η ελεύθερη χορογραφία αφήνει το μαθητή πολλά περιθώρια για ανακαλύψεις, σχεδιασμούς και επινοήσεις. Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (1997) οι στόχοι του στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είναι:

- α) να προκαλέσει τις πνευματικές λειτουργίες του μαθητή ώστε να ανακαλύψει πολλαπλές λύσεις σε κάθε πρόβλημα που του δίδεται στη Φυσική Αγωγή β) να βοηθήσει το δάσκαλο και το μαθητή να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση σχετικά με τη δομή της δραστηριότητας και να ανακαλύψουν πιθανές ποικιλίες μέσα σ' αυτή τη δομή γ) να δημιουργήσει ένα τέτοιο επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας, το οποίο επιτρέπει στο δάσκαλο και στο μαθητή να προχωρήσει πέρα από τις αποδεκτές γνωστές εκτελέσεις και δ) να αναπτύξει στο δάσκαλο και στο μαθητή την ικανότητα να επιβεβαιώνουν και να αποδέχονται λύσεις και να τις οργανώνουν για συγκεκριμένους σκοπούς.

Οι στόχοι του στυλ της προοδευτικής ενσωμάτωσης είναι: α) να μην αποκλείσει κανένα μαθητή και να υπάρχει συνεχής συμμετοχή β) μια διδακτική πραγματικότητα η οποία θα συμβιβάζει τις ατομικές διαφορές γ) μια ευκαιρία να αρχίσει κάποιος τη συμμετοχή του στην αθλητική δραστηριότητα στο επίπεδο των ικανοτήτων του δ) μια ευκαιρία να επιλέξει χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας και να εκτελέσει τη δραστηριότητα ε) να βοηθήσει το μαθητή να μάθει να αντιλαμβάνεται τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των φιλοδοξιών του και των πραγματικών ικανοτήτων του και στ) το στυλ αυτό προσφέρει περισσότερη εξατομίκευση καθώς προσφέρει εναλλακτικές λύσεις αναφορικά με το επίπεδο δυσκολίας μέσα στην ίδια άσκηση. Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτό το στυλ είναι να παίρνει τις αποφάσεις στο στάδιο της προετοιμασίας. Ο μαθητής παίρνει τις αποφάσεις στο στάδιο της διεξαγωγής. Αποφασίζει επίσης σχετικά με το επίπεδο δυσκολίας από το οποίο



θα αρχίσει τις προσπάθειες. Οι σχεδιασμοί των μαθημάτων βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Περιγραφική Στατιστική

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics 20 (for Windows). Οι εξαρτημένες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά ήταν οι ομάδες - παρέμβασης και ελέγχου-, οι μετρήσεις-αρχική και τελική-, η δημιουργικότητα (τρεις διαστάσεις: ευχέρεια, πρωτοτυπία, φαντασία) και η παιγνιώδης συμπεριφορά (πέντε παράμετροι: κινητική ευχέρεια, κοινωνική ευχέρεια, γνωστική ευχέρεια, αίσθηση του χιούμορ και ευχαρίστηση). Υπολογίστηκε η σχετική κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων και ο μέσος όρος με τη τυπική απόκλιση. Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής των εξεταζόμενων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach. Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης  $r$  του Pearson (sig. 2-tailed). Για την εξέταση πιθανών διαφορών μεταξύ των μετρήσεων και των ομάδων εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον ένα παράγοντα (two-way ANOVA with repeated measures). Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05.

Οι Μέσοι όροι (M.O.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (T.A.) των εξεταζόμενων μεταβλητών στο σύνολο του δείγματος έχουν ως εξής:

	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	T.A.
Ευχέρεια πριν	63.00	108.00	78.9417	8.03908

Πρωτοτυπία πριν	.00	109.00	77.3000	24.36129
Φαντασία πριν	.00	120.00	94.0667	16.74010
Ευχέρεια μετά	66.00	132.00	91.1417	16.98952
Πρωτοτυπία μετά	.00	149.00	98.4250	22.83505
Φαντασία μετά	58.00	129.00	104.9083	16.75378
Κινητική ευχέρεια πριν	2.17	5.00	3.7204	.72687
Κοινωνική ευχέρεια πριν	1.80	4.60	3.3537	.66371
Γνωστική ευχέρεια πριν	1.80	4.60	2.9983	.58051
Αίσθηση χιουμορ πριν	1.00	4.50	2.5826	.71545
Ευχαρίστηση πριν	2.00	5.00	3.8264	.68055
Κινητική ευχέρεια μετά	2.17	5.00	4.0000	.73093
Κοινωνική ευχέρεια μετά	1.80	4.80	3.5967	.64030
Γνωστική ευχέρεια μετά	2.00	4.60	3.1901	.52526
Αίσθηση χιουμορ μετά	1.00	4.75	2.8554	.80993
Ευχαρίστηση μετά	2.00	5.00	4.1129	.72973

Οι Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των εξεταζομένων μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου έχουν ως εξής:

Ομάδα ελέγχου

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ευχέρεια πριν	63.00	108.00	76.8852	7.21364
Πρωτοτυπία πριν	.00	109.00	74.3115	25.48957
Φαντασία πριν	.00	120.00	90.4262	18.18558
Ευχέρεια μετά	66.00	95.00	78.0161	5.94370
Πρωτοτυπία μετά	.00	99.00	81.7258	11.99887
Φαντασία μετά	58.00	114.00	93.4032	14.00873
Κινητική ευχέρεια πριν	2.33	5.00	3.9355	.75709
Κοινωνική ευχέρεια πριν	1.80	4.60	3.5742	.68183
Γνωστική ευχέρεια πριν	2.20	4.60	3.1516	.59582

Αίσθηση χιουμορ πριν	1.25	4.50	2.8145	.73403
Ευχαρίστηση πριν	2.33	5.00	3.9677	.68741
Κινητική ευχέρεια μετά	2.17	5.00	3.6828	.67933
Κοινωνική ευχέρεια μετά	2.20	4.60	3.4226	.55528
Γνωστική ευχέρεια μετά	2.00	4.20	3.1097	.50917
Αίσθηση χιουμορ μετά	1.50	4.25	2.7621	.68117
Ευχαρίστηση μετά	2.00	5.00	3.7312	.64115

Οι Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των εξεταζομένων μεταβλητών για την ομάδα παρέμβασης έχουν ως εξής:

Ομάδα παρέμβασης:

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ευχέρεια πριν	67.00	100.00	81.0678	8.34982
Πρωτοτυπία πριν	.00	104.00	80.3898	22.94372
Φαντασία πριν	55.00	120.00	97.8305	14.29993
Ευχέρεια μετά	71.00	132.00	105.1724	13.30761
Πρωτοτυπία μετά	75.00	149.00	116.2759	17.52071
Φαντασία μετά	94.00	129.00	117.2069	8.83724
Κινητική ευχέρεια πριν	2.17	5.00	3.4944	.62358
Κοινωνική ευχέρεια πριν	2.20	4.40	3.1220	.56204
Γνωστική ευχέρεια πριν	1.80	4.00	2.8373	.52190
Αίσθηση χιουμορ πριν	1.00	4.00	2.3390	.61195
Ευχαρίστηση πριν	2.00	5.00	3.6780	.64614
Κινητική ευχέρεια μετά	2.67	5.00	4.3333	.63200
Κοινωνική ευχέρεια μετά	1.80	4.80	3.7797	.67640
Γνωστική ευχέρεια μετά	2.00	4.60	3.2746	.53291
Αίσθηση χιουμορ μετά	1.00	4.75	2.9534	.92204
Ευχαρίστηση μετά	1.00	4.75	2.9534	.92204
Valid N (listwise)	3.00	5.00	4.5141	.59152

### Ανάλυση συσχέτισης

Οι συσχετίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών υπολογίστηκαν με τον δείκτη r του Pearson.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για την αρχική

και την τελική μέτρηση.

Πίνακας Συσχετίσεων Αρχικής μέτρησης (πριν)

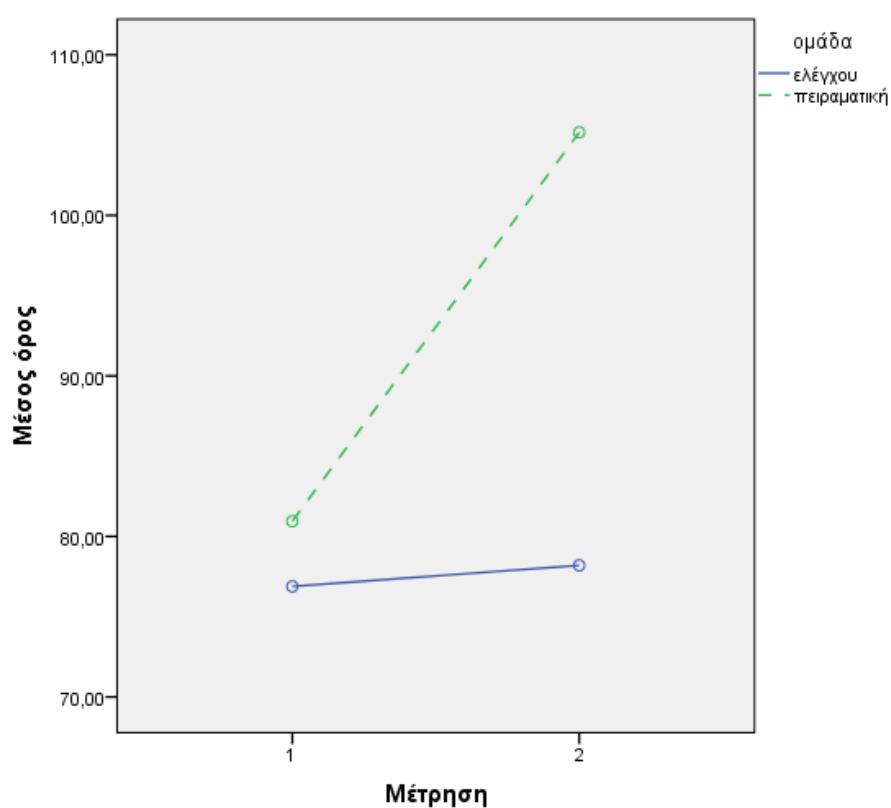
		Ευχέρεια πριν	Πρωτοτυπία πριν	Φαντασία πριν	Κινητική ευχέρεια πριν	Κοινωνική ευχέρεια πριν	Γνωστική ευχέρεια πριν	Αίσθηση χιουμορ πριν
Ευχέρεια πριν	Pearson Correlation	1	.604**	.574**	.099	.088	.148	
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.283	.337	.106	
	N	120	120	120	120	120	120	
Πρωτοτυπία πριν	Pearson Correlation	.604**	1	.441**	.111	.009	.160	
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.228	.921	.082	
	N	120	120	120	120	120	120	
Φαντασία πριν	Pearson Correlation	.574**	.441**	1	.071	.127	.001	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.442	.167	.991	
	N	120	120	120	120	120	120	
Κινητική ευχέρεια πριν	Pearson Correlation	.099	.111	.071	1	.639**	.755**	
	Sig. (2-tailed)	.283	.228	.442		.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Κοινωνική ευχέρεια πριν	Pearson Correlation	.088	.009	.127	.639**	1	.596**	
	Sig. (2-tailed)	.337	.921	.167	.000		.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Γνωστική ευχέρεια πριν	Pearson Correlation	.148	.160	.001	.755**	.596**	1	
	Sig. (2-tailed)	.106	.082	.991	.000	.000		
	N	120	120	120	121	121	121	
Αίσθηση χιουμορ πριν	Pearson Correlation	.083	.130	.098	.675**	.599**	.696**	
	Sig. (2-tailed)	.369	.158	.286	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Ευχαρίστηση πριν	Pearson Correlation	.089	.143	.195*	.793**	.659**	.694**	
	Sig. (2-tailed)	.334	.118	.032	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	

Πίνακας συσχέτισης Τελικής μέτρησης (μετά)

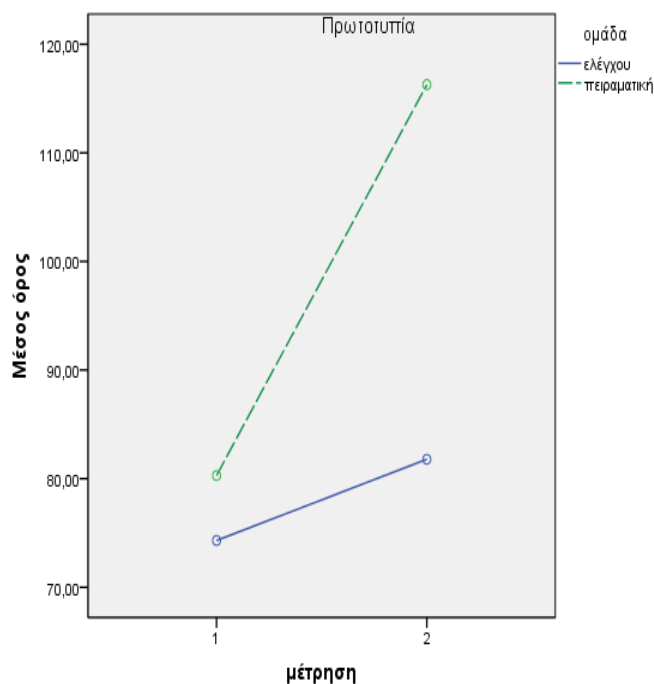
		Ευχέρεια μετά	Πρωτοτυπία μετά	Φαντασία μετά	Κινητική ευχέρεια μετά	Κοινωνική ευχέρεια μετά	Γνωστική ευχέρεια μετά	Α χιού μορ
Ευχέρεια μετά	Pearson Correlation	1	.917**	.755**	.440**	.317**	.186*	
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.042	
	N	120	120	120	120	120	120	
Πρωτοτυπία μετά	Pearson Correlation	.917**	1	.676**	.397**	.278**	.238**	
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.002	.009	
	N	120	120	120	120	120	120	
Φαντασία μετά	Pearson Correlation	.755**	.676**	1	.539**	.401**	.235**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.010	
	N	120	120	120	120	120	120	
Κινητική ευχέρεια μετά	Pearson Correlation	.440**	.397**	.539**	1	.646**	.628**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Κοινωνική ευχέρεια μετά	Pearson Correlation	.317**	.278**	.401**	.646**	1	.549**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000		.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Γνωστική ευχέρεια μετά	Pearson Correlation	.186*	.238**	.235**	.628**	.549**	1	
	Sig. (2-tailed)	.042	.009	.010	.000	.000		
	N	120	120	120	121	121	121	
Αίσθηση χιούμορ μετά	Pearson Correlation	.134	.141	.275**	.622**	.553**	.696**	
	Sig. (2-tailed)	.145	.124	.002	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	
Ευχαρίστηση μετά	Pearson Correlation	.471**	.418**	.570**	.855**	.684**	.581**	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	120	120	120	121	121	121	

### Ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις

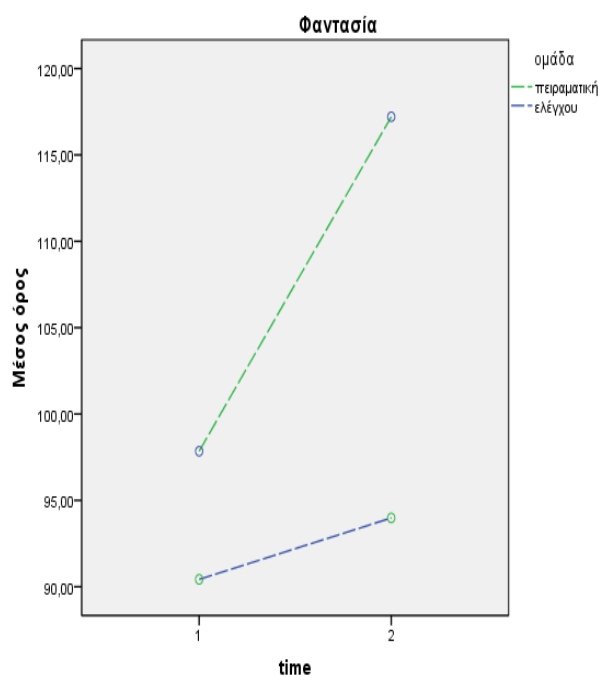
Αναφορικά με τον παράγοντα «ευχέρεια» της δημιουργικότητας προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,117)=143,06$   $p<.001$   $\eta^2=.55$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Πιο συγκεκριμένα από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών τόσο της ομάδας παρέμβασης όσο και της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση στην τελική μέτρηση. Επίσης, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 105.172 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 78.197.



Αναφορικά με τον παράγοντα «**πρωτοτυπία**» της δημιουργικότητας προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,117)=39,48$   $p<.001$   $\eta^2=.25$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Πιο συγκεκριμένα από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών τόσο της ομάδας παρέμβασης όσο και της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση στην τελική μέτρηση. Επίσης, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 116.275 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 81.786.

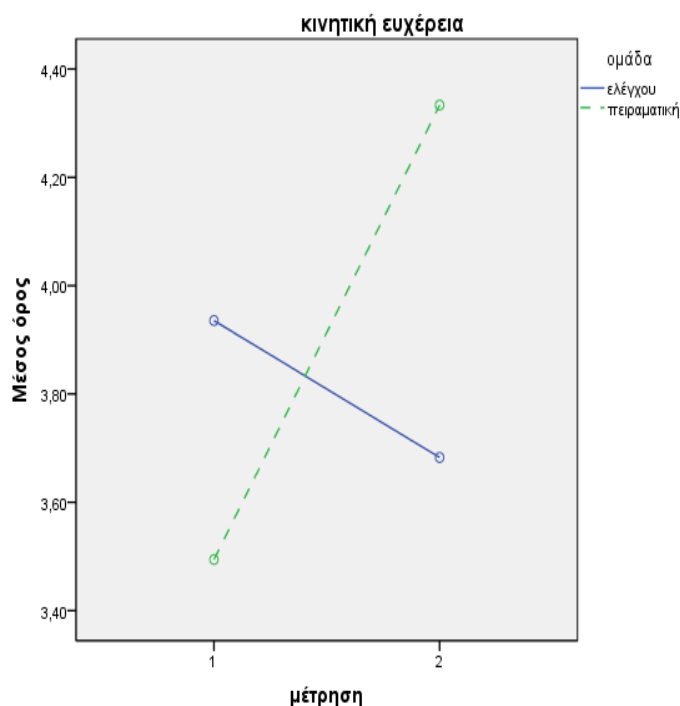


Αναφορικά με τον παράγοντα «**φαντασία**» της δημιουργικότητας προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,117)=46,61$   $p<.001$   $\eta^2=.28$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών τόσο της ομάδας παρέμβασης όσο και της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση στην τελική μέτρηση. Επίσης, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών και των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει συγκριτικά υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 117.2069 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 93.9836.

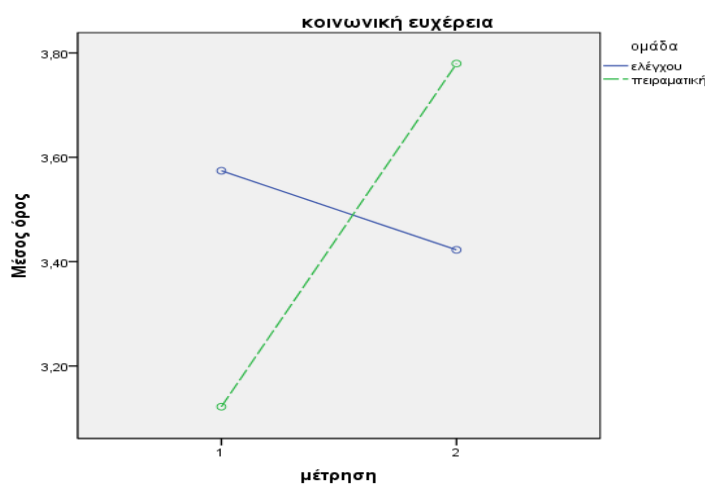




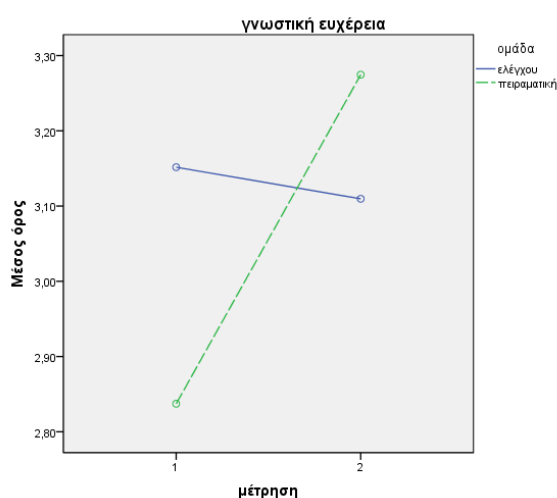
Αναφορικά με τον παράγοντα «**κινητική ευχέρεια**» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,119)=121,77$   $p<.001$   $n^2=.50$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Πιο αναλυτικά από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.49) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 4.33). Αντίστοιχα, η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε επίσης από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.49) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.68) Ωστόσο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 4.33 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 3.68.



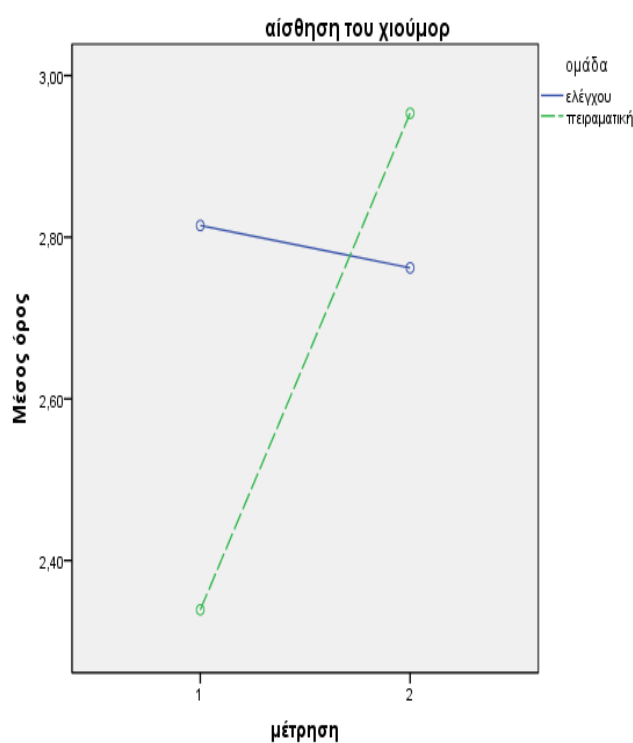
Αναφορικά με τον παράγοντα «κοινωνική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,119)=67,43$   $p<.001$   $n^2=.36$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.122) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.77). Αντίθετα, οι μέσοι όροι της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρουσίασε πτωτική τιμή από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.57) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.42). Επιπλέον, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών και των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει συγκριτικά υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 3.77 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 3.42.



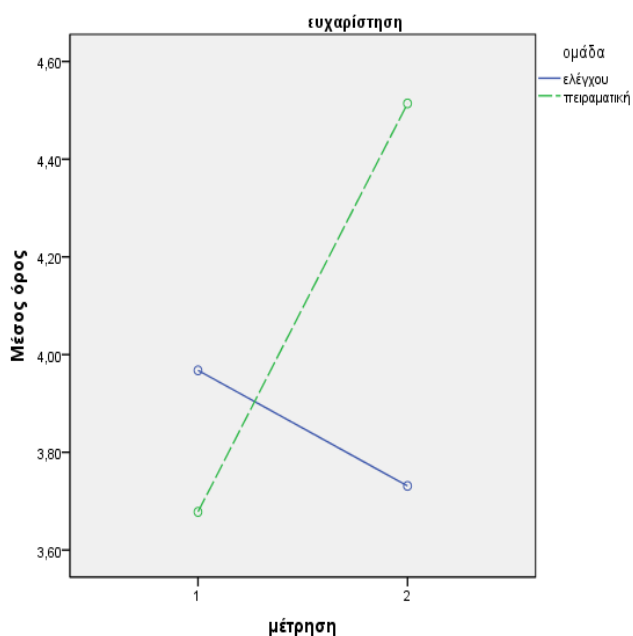
Αναφορικά με τον παράγοντα «γνωστική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,119)=43,83$   $p<.001$   $n^2=.26$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 2.83) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.27). Αντίθετα, οι μέσοι όροι της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μια μικρή πτώση από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.15) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.10). Επιπλέον, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει συγκριτικά υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 3.27 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 3.10.



Αναφορικά με τον παράγοντα «**αίσθηση του χιούμορ**» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,119)=42,03$   $p<.001$   $n^2=.26$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 2.33) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 2.95). Αντίθετα, οι μέσοι όροι της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μια μικρή πτώση από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 2.81) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 2.76). Επιπλέον, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει συγκριτικά υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 2.95 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 2.76.



Αναφορικά με τον παράγοντα «ευχαρίστηση» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ( $F(1,119)=105,99$   $p<.001$   $n^2=.47$ ). Η αρχική μέτρηση διέφερε από την τελική μέτρηση στατιστικά σημαντικά ( $p<.001$ ). Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.67) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 4.51). Αντίθετα, οι μέσοι όροι της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μια μικρή πτώση από την αρχική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.96) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο. = 3.73). Επιπλέον, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση, με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει συγκριτικά υψηλότερες τιμές, δηλαδή ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν 4.51 ενώ ο Μ.Ο. της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν 3.73.



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος στην βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε νηπιαγωγεία. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι η παρέμβαση θα βελτιώσει τη δημιουργική κίνηση και την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων επαλήθευσαν την αρχική υπόθεση. Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης βελτίωσαν την δημιουργική τους κίνηση και την παιγνιώδη συμπεριφορά τους συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν όπως των Wiśniewska & Karwowski (2007), Scott, Leritz & Mumford (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα και η παιγνιώδης συμπεριφορά βελτιώνεται όταν καλλιεργείται. Επίσης η έρευνα των Reed, Dunbar & Bundy (2000) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς αυτισμό επιβεβαιώνει τη συμβολή ενός παρεμβατικού προγράμματος για τη βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς.

Στόχοι των κινητικών προγραμμάτων στην προσχολική ηλικία είναι η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η ενίσχυση γνωστικών ικανοτήτων και η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και κοινωνικών σχέσεων (Zachoroulou et al., 2007).

Στις τελικές μετρήσεις και των δύο ομάδων φάνηκε η υπεροχή της ομάδας παρέμβασης σε όλες τις παραμέτρους της παιγνιώδους συμπεριφοράς και τις διαστάσεις της δημιουργικότητας. Ωστόσο, η ομάδα ελέγχου στην τελική μέτρηση παρουσίασε μια μικρή βελτίωση στις τιμές των διαστάσεων της δημιουργικότητας αλλά πτώση στις τιμές των παραμέτρων της παιγνιώδους συμπεριφοράς. Η μικρή αυτή βελτίωση των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου πιθανώς να οφείλεται στην ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών και στις στοιχειώδεις κινητικές δραστηριότητες που εφάρμοσαν οι παιδαγωγοί τους στο ημερήσιο

τους πρόγραμμα. Η αρχική μέτρηση πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο ενώ η τελική κατά τη διάρκεια των μηνών Απριλίου και Μαΐου, οπότε στο διάστημα που μεσολάβησε είναι πιθανό τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να εξασκήθηκαν στην δημιουργική κίνηση ώστε να παρουσιάσουν μια μικρή αύξηση στην επίδοσή τους. Η βελτίωση που παρατηρήθηκε στην ομάδα παρέμβασης αποδίδεται στο παρεμβατικό πρόγραμμα και στη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε.

Στο παραπάνω συμπέρασμα για την αποτελεσματικότητα ενός οργανωμένου παρεμβατικού προγράμματος στην βελτίωση της κινητικής ευχέρειας, συμφωνούν πολλοί ερευνητές (Wang, 2004; Deli et al., 2006; Hardy et al., 2009; Piek et al., 2012).

Η αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος αποδίδεται στο σχεδιασμό, τη δομή και το περιεχόμενο του. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος, κρίνεται επαρκής, καθώς σύμφωνα με τους Livonen et al.(2011), ακόμα και ένα πρόγραμμα διάρκειας δύο εβδομάδων αρκεί για τη βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας στις τρεις διαστάσεις της δημιουργικότητας συμφωνεί η έρευνα των Λυκεσά, Θωμαΐδου, Τσομπανάκη, Παπαδοπούλου & Τσαπακίδου (2003) για την ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο.

Αναφορικά με την παράμετρο «κινητική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς η Γώτη και οι συνεργάτες (2006), συμφωνούν ότι οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών που εμπλέκονται σε κινητικά διαθεματικά προγράμματα, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κίνηση αυξάνει το ενδιαφέρον τους και συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους (Pica, 2000; Pica, 2004).

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε στη βελτίωση των κινητικών επιδόσεων των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν ο συνδυασμός μουσικής - κίνησης καθώς οι δραστηριότητες περιείχαν το στοιχείο του ρυθμού και της μουσικής. Η συνοδεία

της μουσικής ενισχύει τον συγχρονισμό και καλλιεργείται η ρυθμική ικανότητα (Πολλάτου, 2003) και ο ρυθμός συμβάλει στην ενεργοποίηση του κινητικού μηχανισμού των παιδιών (Propst, 2003).

Οι χαμηλές συγκριτικά τιμές στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου ερμηνεύεται σύμφωνα με τη διαπίστωση στην οποία κατέληξαν οι Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin & Ward (2008) ότι σε περιβάλλοντα που δεν δίνονται πολλά ερεθίσματα ώστε να υπάρξει κλίμα παρακίνησης που να οδηγήσει τα παιδιά να απασχοληθούν κινητικά και δεν πραγματοποιούνται κινητικά προγράμματα, τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά στις κινητικές αποδόσεις.

Αναφορικά με την «κοινωνική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς, που στα παιδιά της παρεμβατικής ομάδας υπήρξε βελτίωση και κυρίως στο επίπεδο των σχέσεων με τα άλλα παιδιά, συμφωνεί και η έρευνα της Hännikäinen (2007). Στην έρευνά της παρατήρησε τη σχολική ζωή 29 παιδιών προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) και τις δασκάλες τους και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι βοηθά στη βελτίωση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η θετική επίδραση της παρέμβασης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών συμφωνεί με τον Ward (2010), ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι η ενασχόληση του παιδιού με κινητικά παιχνίδια στο χώρο του σχολείου, δεν στοχεύει μόνο στην κινητική ανάπτυξη, αλλά και στην κοινωνική και ψυχολογική του ανάπτυξη.

Η έρευνα των Τρεύλα & Τσιγγίλη (2008), συνδυάζει τους παράγοντες κινητική, γνωστική και κοινωνική ευχέρεια καθώς παρατήρησαν πως μέσα από δομημένες δραστηριότητες βασισμένες στην κίνηση και στο παιχνίδι βελτιώνεται η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών, αλλά επιπλέον υπάρχει και θετική επίδραση στον νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Αναφορικά με την «γνωστική ευχέρεια» της παιγνιώδους συμπεριφοράς παρατηρήθηκε ότι υπήρξε βελτίωση στην επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, των οποίων η επίδοση χειροτέρευσε ανάμεσα



στις δυο μετρήσεις. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον Luru (2011), ο οποίος υποστηρίζει ότι ένα κινητικό πρόγραμμα επιτυγχάνει και γνωστικούς στόχους. Σύμφωνα με τον Gellens (2005), η κίνηση προωθεί την ανάπτυξη του εγκεφάλου και μέσω οργανωμένων κινητικών δραστηριοτήτων μπορεί να ενισχυθεί η αντίληψη μαθηματικών εννοιών (Moomaw 2005).

Σύμφωνα με την Πολλάτου (2003) ένα πρόγραμμα Γενικής Γυμναστικής σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως οκτώ ετών, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην κινητική τους ανάπτυξη αλλά και στην γνωστική και συναισθηματική.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) στον οδηγό Νηπιαγωγού τονίζει ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αδρή και λεπτή κινητικότητα θα βοηθήσει τον μικρό μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και της καθημερινής του ζωής.

Οι Κωνσταντέλια και Τσαπακίδου (2009) σε δείγμα 80 παιδιών ηλικίας πέντε έως έξι ετών που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, αξιολόγησαν τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών (μετακίνησης, συντονισμού, ισορροπίας και χειρισμού) και παράλληλα δόθηκαν ημιδομημένα ερωτηματολόγια αναφορικά με τα στερεά και επίπεδα σχήματα. Οι μετρήσεις, που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα έδειξαν ότι η παρέμβασης ομάδα βελτίωσε τις επιδόσεις της στις δεξιότητες μετακίνησης, χειρισμού και ισορροπίας και σε γνωστικό επίπεδο προέκυψαν θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση των γεωμετρικών σχημάτων. Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύεται ότι ένα κινητικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Collins, Vikki & Yates (2005) η εκμάθηση της γλώσσας και των γραμμάτων διευκολύνεται όταν συνδυάζεται με την κίνηση. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την έρευνα των Γώτη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006) σε 67 παιδιά Νηπιαγωγείου, όπου η ομάδα παρέμβασης παρακολούθησε ένα διαθεματικό πρόγραμμα γλώσσας, που συνδύαζε κίνηση με προφορικό και γραπτό λόγο, ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το ίδιο γλωσσικό πρόγραμμα χωρίς κίνηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα οργανωμένο

διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, γίνεται περισσότερο αποτελεσματικό και επιτυχημένο όταν ενισχύεται με κινητικές δραστηριότητες.

Σκοπός της έρευνας των Τσαπακίδου και Ζαχοπούλου (2001) ήταν η διδασκαλία του προφορικού λόγου μέσω κινητικών ρυθμικών δραστηριοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα μετά από παρεμβατικό πρόγραμμα δέκα εβδομάδων ήταν ενθαρρυντικά αναφορικά με τον συνδυασμό μουσικοκινητικής και γλωσσικής αγωγής.

Αναφορικά με τον παράγοντα «ευχαρίστηση» της παιγνιώδους συμπεριφοράς προέκυψε βελτίωση της ομάδας παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία ακολούθησε πτωτική τάση από την αρχική στην τελική μέτρηση. Η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε ανάμεσα στις δυο μετρήσεις ενώ η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου χειροτέρευε ανάμεσα στις δυο μετρήσεις. Κατά την αρχική μέτρηση η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν καλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη των παιδιών της ομάδας παρέμβασης. Αντίθετα κατά την τελική μέτρηση η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν καλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Αναφορικά με τον παράγοντα «αίσθηση του χιούμορ» της παιγνιώδους συμπεριφοράς παρατηρήθηκαν τα εξής: Η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκε ανάμεσα στις δυο μετρήσεις, ενώ η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου χειροτέρευε ανάμεσα στις δυο μετρήσεις. Κατά την αρχική μέτρηση η επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν καλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη των παιδιών της ομάδας παρέμβασης. Αντίθετα κατά την τελική μέτρηση η επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν καλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Η βελτίωση των παραμέτρων «ευχαρίστηση» και «αίσθηση του χιούμορ» για την ομάδα παρέμβασης αποδίδεται στη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε και στο

περιεχόμενο του παρεμβατικού προγράμματος. Η ευχάριστη και διασκεδαστική διδασκαλία κεντρίζει τα παιδιά και ως αποτέλεσμα γίνεται παραγωγική η όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Graham, 2008). Άλλωστε σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2003) ένας από τους στόχους της Φυσικής Αγωγής για το Νηπιαγωγείο είναι η ευχαρίστηση. Η πτώση των παραμέτρων για την ομάδα ελέγχου αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν καλλιεργήθηκε από τις Νηπιαγωγούς.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της παιγνιώδους συμπεριφοράς και της δημιουργικής κίνησης μετά την παρέμβαση οργανωμένου προγράμματος. Παρά το γεγονός ότι κάποιες δραστηριότητες του προγράμματος είχαν και γνωστικούς στόχους, δεν εφαρμόστηκε κάποιο τεστ για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στη γνωστική ανάπτυξη. Επομένως κρίνεται ενδιαφέρουσα μια μελέτη όπου θα συνδυαστούν η κινητική και η γνωστική ανάπτυξη.

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε μαθητές Νηπιαγωγείου. Θα ήταν ενδιαφέρουσα μια αντίστοιχη μελέτη σε παιδιά Δημοτικού σχολείου ή ακόμα και μια διαχρονική μελέτη των ίδιων παιδιών όταν θα περάσουν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (1997α), *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Avgitidou, S. (1997b), Children's play: An investigation of children's co-construction of their world within early school setting, *Early years*, 17, (2): 6-10.
- Bandura, A. (1969), *Social learning Theory of Identificatory process*, in D.Goslin (ed.) Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago, IL: Rand McNally.
- Berlyne, D.E. (1969), "Laughter, Humor, Play" στο Lindzey/Aronson (επιμ.), *The handbook of social psychology*, vol 3, 2nd ed., Cambridge: Mass
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2003) The Importance of Being Playful. *Educational Leadership*, 80,7, 50-53
- Bournelli, P. & Mountakis, C. (2008) The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20, 72-80.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 23-29.
- Bradbard, M. R. (1985), Sex differences in adults gifts and childrens toy requests at Christmas. *Psychological Reports*, 56, 969-970.
- Bronfenbrenner, U. (1981), *Okologie der menschlicher entwicklung*, Stuttgart.
- Brown, D. (1994), "Play, the play ground and the culture of childhood", στο Moyles, J.R. (επιμ.), *The excellence of play*, Great Britain: Open University Press.
- Bruce, T. (1994), "Play, the universe and everything!", στο Moyles, J.R. (επιμ.), *The excellence of play*, Great Britain: Open University Press.
- Budwig, N., Strage, A. & Bamberg, M. (1986), The construction of joint activities with an age-mate: the transition from caregiver-child to peer play στο Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. & Streeck, J. (επιμ.), *Children's worlds and children's language*, Studies in the Social Sciences, 47, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Buytendijk, F.J.J. (1983), *Van der Kooij*, στο Wessen und Sinn des Spiels.
- Chartrand, T.L. & Bargh, J.A. (1999), The chameleon effect: the perception-behaviour link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76, 6, 893-910.
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180, 377-385.
- Christie, J. F. (1991), *Play and early literacy development*, Albany: State University of New York Press.
- Cobb, E. (1977), *The ecology of imagination in childhood*, New York: Columbia University Press.

- Collins, V. K., Miller, S. A., & Yates, M. (2005). The language arts get physical: fun, fitness and fundamentals. *Dimensions of Early Childhood*, 33, 27-32.
- Dansky, J.L. (1980), Make-believe: a mediator on the relationship between play and associative fluency, *Child development*, 51 (2), 576-579.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 7-18.
- De Stefano, Ch. T. & Muller, E. (1982), Environmental determinants of peer social activity in 18-month-old males, *Infant behavior and development*, 5, 175 – 183.
- Duffy, B. (2003), *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*. (μετάφραση: Βεργιοπούλου Α.) Αθήνα: Σαββάλας
- Elkonin, D. B. (1980), *Psychologie des Spiels*, Berlin: Volk und Wissen
- Ζαφρανά, Μ. (2001). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση (Brain and Education)*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Frey, K. (1998), *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Fein, G.G. (1989), Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, 9, 344-363.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Garvey, C. (1990), *Το Παιχνίδι*, Αθήνα: Π. Κουτσουμπός Α.Ε.
- Gellens, S. (2005). Integrate movement to enhance children's brain development. *Dimensions of Early Childhood*, 33, 14-21.
- Goffman, E. (1983), The interaction order, *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Human kinetics.
- Grugeon, E. (1988), "Children's oral culture: a transitional experience", Milton Keynes: Open University Press.
- Hännikäinen, M.(2007) Creating togetherness and building a preschool community of learners: the role of play and games. In: Jambor, T. & Van Gils, J. 2007. Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, pp. 147-160.
- Hammitt, C. T. (1993), *Κινητική Αγωγή στην προσχολική ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Σάλτο.

- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Machiven, R., & Howlett, S. (2009). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of Science and Medicine in Sport*. doi:10.1016/j.jsams.2009.05.010
- Huizinga, J. (1989), *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, Αθήνα: Γνώση.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979), *Young children in action: a manual for preschool educators*, Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Hofstatter, P.R., (1957), *Psychologie A-Z*, Frankfurt: Das Fischer Lexikon.
- Howes, C. (1987), Social competence with peers in young children: developmental sequences, *Developmental Review*, 7,252-272.
- Hutt, C. (1979), Play in the under fives: forms and function, στο Howells, J.G. (επιμ.) *Modern perspectives in the psychiatry of infancy*, New York, Bruner Marcel.
- Jaffke, F. (1973), *Spielzeug von Eltern selbstgemacht*, 2, Aufl., Stuttgart.
- James, A. (1993), *Childhood Identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press
- Jones, T. P. (1972) *Creative Learning Perspectives*, London: University of London Press.
- Καμπάς, Α., Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι., Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Επίδραση προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*, 56, 49-59.
- Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of role play training in creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 163-171.
- Kindler, A. (1995), "Significance of adult input in early childhood artistic development" στο Thomson, C.M. (επιμ.), *The visual arts and early childhood*. Washington DC: National Association of Children.
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (1997), *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Kitson, N. (1994), «"Please Miss Alexander: will you be the robber?" Fantasy play: a case for adult intervention», στο Moyles, J. R. (1994) (επιμ.), *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press.
- Kolominskii, I. & Zhilznevskil, B. (1992), A sociopsychological analysis of conflicts among children during play, *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (5), 74-86.
- Kreuzer, K.J., (1983), *Handbuch der Spielpädagogik*, Bd1, Dusseldorf.
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5, 226-239.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lieberman, J.N. (1965) Playfulness and divergent thinking: an investigation of their relationship at the Kindergarten level, *Journal of Genetic Psychology*, 107, 29-224

Lieberman, J.N. (1966) Playfulness: an attempt to conceptualize a quality of play and of the player, *Psychological Reports*, 19, 1278

Lieberman, J.N. (1977) *Playfulness: Its relationship to Imagination and Creativity*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Leontiev, A. N. (1978), *Activity, consciousness and personality*, New Jersey: Prentice-Hall.

Lewis, M. & Brooks, J. (1979), Auf der suche nach den ursprungen des selbst. Implikationen fur das sozialverhalten und fur padagogische und therapeutische intervention. στο Monta, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart.

Linoven, S., Saakslanti, A., & Nissisen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four to five year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181, 335-343.

Λυκεσάς, Γ., Θωμαΐδου, Ε., Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου, Σ. Δ., & Τσαπακίδου, Α. (2003). Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 1, 211-220.

Loesshenkohl, E. (1981), *Leistug, Lernprozeß und motivation im kinderspiel*, Wein.

Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and cross-cultural issues. In S. Lau, A.N., Hui, & G.Y. Ng (Eds) *Creativity: When East meets West*. Singapore: World Scientific.

Lupu, E. (2011). The role of motric activities in the psycho-motric development of preschool children-future pupils. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 457-464.

Ma, H., (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 4, 435-446.

Mackellar, P.(1957), *Imagination and Thinking: A psychological analysis*. London: Cohen and West

Manning, K & Sharp, A. (1977), *Structuring play in the early years at school*, London: Ward Lock Educational.

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011) Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31, 171– 183

Mashedor, M. (1989), *Let's cooperate*, London: Peace Education Project.

Mayesky, M. (1998), *Creative activities for young children*. N.Y. Albany: Delmar Publishers.

Montessori, M. (1981) *Το μουσικό της παιδικής ηλικίας* (μτφρ. Μ. Μιχαλόπουλου) Αθήνα



- Moomaw, S. (2005). Math and science go outside. *Dimensions of Early Childhood*, 33, 27-32.
- Mosston, M. & ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (μετάφραση: Μουντάκης Κ). Θεσσαλονίκη: Σάλτο
- Moyles, J. R. (1994) (επιμ.), *The excellence of play*, Buckingham: Open University Press.
- Natsioroulou, T., & Vidali-Laloumi, E., & Zachoroulou, E., & Trevlas, E., & Research Group of Archimedes Project.(2010). An innovative preschool health education program. *Health Science Journal*, 4, 110-115.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011) Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181, No. 6, 761–77
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Δ.Π. (2002), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΕΣΠΑ 2007-2013 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη.
- Πανταζής, Σ. Χ. (1997), *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987), Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?, *Psychological Bulletin*, 102: 357-389.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York: W. W. Norton.
- Pica, R. (2000). *Moving and learning series: Preschoolers and kindergartens*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Pica, R. (2004). *Experiences in movement: Birth to age eight*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Piek, J. P., Maclaren, S., Kane, R., Jensen, L., Dender, A., Roberts, C., Rooney, R., Packer, T., & Straker, L. (2012). Does the animal fun program improve motor performance in children aged 4-6 years? *Human Movement Science*.
- Pollatou, E., Karadimou, K., & Gerodimos, V. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175, 361-369.
- Πολλάτου, Ε. (2003). Βασικά στοιχεία προγραμμάτων γενικής γυμναστικής με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 1, 238-243

- Propst, T. G. (2003). The relationship between the undergraduate music methods class curriculum and the use of music in the classrooms of in-service elementary teachers. *Journal of Research in Music Education, 51*, 316-329.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2008), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Reed, C.N., Dunbar, S.B. & Bundy, A.C. (2000), The Effects of an Inclusive Preschool Experience on the Playfulness of Children With and Without Autism. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Vol. 19(3/4), The Haworth Press
- Reilly, J. J., Kelly, L., Montgomery, C., Williamson, A., Fisher, A., McColl, J. H., Lo Conte, R., Paton, J. Y., & Grant, S. (2006). Physical activity to prevent obesity in young children: cluster randomized controlled trial. *British Medical Journal, 333*, 1041-1046.
- Rietmuller, A. M., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review. *Pediatrics, 124*, 782-792.
- Rogoff, B. (2002), *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Great Britain: Oxford University Press.
- Roskos, K. & Christie, J (2000) (επιμ.), *Play and Literacy: Research from multiple perspective*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1980) (επιμ.), *Children's play*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, K., Fein, G. & Veindeberg, B. ( 1983) Play, In: Mussen, P. H. (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3) New York: Wiley.
- Saracho, O. (1991), The role of play in the early childhood curriculum, *Issues in Early Childhood Curriculum*, New York: Teacher's College Press.
- Sanders, S. (1992). *Designing preschool movement programs*. Human Kinetics.II: Champaign.
- Scheuerl, H. (1979), *Das Spiel*, Weinheim und Basel.
- Schmidt, R., (1996). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση*, μτφρ. Κιουμουρτζόγλου Ε. Αθλότυπο.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Scott, G., Leritz, E. L., & Mumford, D. M. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantitative review. *Creativity Research Journal, 4*, 361-388.
- Seefeldt, C. (1992), *The early childhood curriculum: A review of current research. 2<sup>nd</sup> ed.* New York: Teachers College Press.
- Sigmundsson, H., & Rostoft, M. R. (2003). Motor development: Exploring the motor competence of 4-year-old Norwegian children. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*, 451-459.

- Simons, J., Daly, D., Theodorou, F., Caron, C., Simons, J., & Antoniadou, E.
- Smilansky, S. (1968), *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*, New York: Wiley
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990), *Facilitating Play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*, Gaithersburg, MD: Psychological and Educational Publications.
- Smith, P.K. (2001), «Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού», στο Σ.Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Smith, P.K. (1988), «Children's play and its role in early development: a reevaluation of the "play ethos"», στο Pellegrini, A. D. (επιμ.), *Psychological Bases for Early Education*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Storr, A. in Diana Rhoten, D., O'Connor, E. & Hackett, E.J. (2009) The Act of Collaborative Creation and the Art of Integrative Creativity: Originality, Disciplinarity and Interdisciplinarity Thesis Eleven,96,1, **83-108**. doi: 10.1177/0725513608099121
- Sutton-Smith, B. (1979), *Play and learning*, New York: Gardner Press
- Sutton-Smith, B. (1986), *Toys as culture*, New York: Gardner Press.
- Sylva, K. (1977), «Play and Learning», στο B. Tizard και D. Harvey (επιμ.), *Biology of Play*, London: Heinemann.
- Taylor, S.I. & Rogers, C.S. (2001) The relationship between playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*, 33( 1) 43-50.
- Thorne, B. (1993), *Gender play*, Milton Keynes: Open University Press.
- Torrance, E. P. (1981) *Thinking creatively in action and movement*. (Administration, scoring and norms manual.) Bensenville, Illinois: Scholastic testing service Inc.
- Τρεύλας, Ε., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας: μια ποιοτική προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 6, 1-13.
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V. Tsigilis, N &, Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*,31, 33-39.
- Trevlas, E., Matsouka, O. & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173, 535-543.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες, προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τσαπακίδου, Α., & Ζαχοπούλου, Ε. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής, Ηλεκτρονικό περιοδικό*, 2, 65-72.

Τσίγκρα, Μ. (2001), «Αυθόρμητο παιχνίδι στις “Γωνιές” του Νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή», στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Τσορμπτζούδης, Χ. (2003) *Εξελικτική και διδακτική προσέγγιση της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Twelmann, W., (1983), *Spielen und Arbeiten – Spielen und Feiern – Spielen und Lernen* στο Kreuzer, K.J., (1983), *Handbuch der Spielradagogik*, Bd1, Dusseldorf.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Zachopoulou, E. (2002) Preliminary study of construct validity for the playfulness assessment scale in preschool children, *Physical Activity & Quality of Life*, 3, 30-36

Zaporozhets, A. V. & Markova, T. A. (1983), “Principles of preschool pedagogy”. *Soviet Education*, 25(8): 7-118

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων: «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα». Αρ.Πρωτ.Φ.12/620/61531/Γ1/31-05-2010.

Υπουργική απόφαση: « Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής». Φ.Ε.Κ. 304/13.03.2003, τεύχος Β΄

Vandell, D.L., Wilson, K.S. & Buchman, N. R. (1980), Peer interaction in the first year of life: An examination of its structure, content and sensitivity to toys, *Child development*, 51, 481 – 488.

Vandenberg, B.,(1978), Play and development from an ethological perspective, *American Psychologist*, 33, 724-738.

Vygotsky, L. S. (1994), «Ο ρόλος του Παιχνιδιού στην ανάπτυξη», στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Β΄: *Σκέψη*, Αθήνα: Gutenberg.

Wachs, Th. D. & Gruen, G.E. (1982), *Early experience and human development*, New York.

Ward, D. S. (2010). Physical activity in young children: the role of child care. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 499-501.

Weisberg, R. W. (2006), *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Wood, E.A. & Attfield, J. (1996), *Play, Learning and the early childhood curriculum*, London: Paul Chapman.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παρεμβατικό Πρόγραμμα

#### Μάθημα 1<sup>ο</sup>

##### **Προθέρμανση:**

Τα παιδιά εκτελούν τους στίχους του τραγουδιού «Κεφάλι, Ωμοι, γόνατα και πόδια» με αλλαγμένους στίχους «Κεφάλι, Ωμοι, μπράτσα και πλευρά».

##### **Κυρίως μέρος:**

#### Παιχνίδι «Μάγος»

Τα παιδιά τοποθετούνται σε ύπτια κατάκλιση. Ο μάγος (ο δάσκαλος αρχικά και τα παιδιά με σειρά έπειτα) ακουμπά κάποιο μέλος του σώματος σε κάθε παιδί. Το παιδί πρέπει να ανασηκώσει το μέλος και να κάνει μια κίνηση και να το επαναφέρει στο έδαφος.

#### Παιχνίδια με μπαλόνια

Τα παιδιά σε ζευγαράκια προσπαθούν να κρατήσουν το μπαλόνι στον αέρα με το μέρος του σώματος που υποδεικνύει αρχικά ο δάσκαλος π.χ. «Ας ακουμπήσουμε το μπαλόνι με το δάχτυλο..με ποιο άλλο μέρος του σώματος μπορούμε να το κάνουμε; Δείξτε μου.» Στη συνέχεια κάθε ζευγάρι ενεργεί αυτόνομα και εναλλάσσονται στο ρόλο εκείνου που υποδεικνύει.

##### **Αποθεραπεία:**

Ξαπλώνουμε στα στρώματα και αισθανόμαστε τους χτύπους της καρδιάς μας

## Μάθημα 2<sup>ο</sup>

### **Προθέρμανση:**

Συζητούμε με τα παιδιά για την ισορροπία: πώς εκτελείται, ζητούμε από τα παιδιά να σκεφτούν με ποια μέρη του σώματος μπορούμε να ισορροπήσουμε.

### **Κυρίως Μέρος:**

Τα παιδιά χορεύουν ακούγοντας μουσική και όταν η μουσική σταματήσει πρέπει να κουνήσουν το μέλος του σώματος που υποδεικνύει ο δάσκαλος με ένα πρωτότυπο τρόπο. Στη συνέχεια να εκτελέσουν ισορροπία με το μέλος του σώματος που υποδεικνύει ο δάσκαλος. Οι πιο πρωτότυπες ισορροπίες επιβραβεύονται με το ρόλο του διδάσκοντα. Τέλος ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να ισορροπήσουν στο 1 πόδι ή στο 1 πόδι και στο 1 χέρι συνδυαστικά.

### Παιχνίδι «Καθρέφτης»

Τα παιδιά σε ζευγαράκια τοποθετούνται το ένα απέναντι από το άλλο. Το ένα παιδί εκτελεί μια ισορροπία και το άλλο μιμείται. Εναλλάσσονται στους ρόλους.

### **Αποθεραπεία:**

Παιχνίδι «Αγαλματάκια»

### **Μάθημα 3<sup>ο</sup>**

Κινητικές λύσεις σε φανταστικές καταστάσεις

#### **Προθέρμανση:**

Παιχνίδι «Γάτα και ποντίκια»

#### **Κυρίως μέρος:**

##### **«Τα ζώα»**

Προτρέπουμε τα παιδιά να κινηθούν σαν ζώα...(σκύλος, λαγουδάκι, ελέφαντας, καβουράκι, σκουληκάκι, βάτραχος, καγκουρώ, άλογο και ό,τι άλλο προτείνουν τα παιδιά)

##### **«Ας φανταστούμε»**

Ζητούμε από τα παιδιά να περπατήσουν αργά, γρήγορα, με μικρά ή μεγάλα βήματα...

Προτρέπουμε τα παιδιά να φανταστούν ότι φορούν παππούτσια: ένα ψηλό και ένα χαμηλό, βατραχοπέδιλα, στενά παππούτσια και ό,τι άλλο προτείνουν τα παιδιά.

Προτρέπουμε τα παιδιά να περπατήσουν σαν...κουρασμένοι, σαν να πάτησαν αγκάθι, σαν να κάνουν παρέλαση, σαν ρομποτ, σαν νανοι – γίγαντες και ό,τι προτείνουν τα παιδιά

#### **Αποθεραπεία:**

Ξαπλώνουμε στα στρωματάκια, σηκώνουμε τα πόδια ψηλά και πιάνουμε τις μύτες των ποδιών. Γινόμαστε βαρκούλες ακουμπώντας την κοιλιά στα στρώματα και πιάνοντας τα πόδια.

## **Μάθημα 4<sup>ο</sup>**

Χρώματα

### **Προθέρμανση:**

Το χρώμα της μάγισσας

### **Κυρίως μέρος:**

#### **Το παιχνίδι με τα χρώματα**

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο. Όταν ο δάσκαλος δείχνει μια καρτέλα με χρώμα πρέπει να εκτελέσουν μια οδηγία. Π.χ. πράσινο: τρέχουν, κοκκίνο: σταματούν, μπλε: εκτελούν κουτσό, κίτρινο: γίνονται ζευγάρια ροζ: εκτελούν ισορροπία

#### **Αστείες κινήσεις**

Ζητούμε από τα παιδιά να σχηματίζουν ομάδες με βάση κάποιο κοινό χαρακτηριστικό διαφορετικό κάθε φορά και να εκτελούν μια αστεία κίνηση. Π.χ. Αυτοί που έχουν καστανά μαλλιά να χοροπηδήσουν με ένα αστείο, παράξενο, διαφορετικό τρόπο.

### **Αποθεραπεία:**

Ξεκούραση στα στρώματα με ήρεμη μουσική



## Μάθημα 5<sup>ο</sup>

### **Προθέρμανση:**

Παιχνίδι «Μουσικά στεφάνια»

### **Κυρίως μέρος:**

Πειραματιζόμαστε με τα στεφάνια. Δίνουμε στα παιδιά τα στεφάνια και τους ζητούμε να σκεφτούν τι μπορούμε να κάνουμε με τα στεφάνια. Αναμένουμε να δείξουν τα παιδιά κινήσεις όπως κυλίσματα, περιστροφές, αιωρήσεις, σχοινάκι, περάσματα. Επιβραβεύουμε όλες τις κινητικές απαντήσεις και δίνουμε επιπλέον ανατροφοδότηση αν χρειαστεί.

Έπειτα αφήνουμε τα παιδιά να σκεφτούν με ποια αντικείμενα μοιάζει ένα στεφάνι.

«Αν δεν ήταν στεφάνι, τι άλλο θα μπορούσε να είναι;» Αναμένουμε απαντήσεις όπως ρόδα, τιμόνι κ.α.

### Παιχνίδι με άλματα

Ζητούμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι ζωάκια (προτείνουμε ζώα που αναπηδούν) και όσο ακούν τη μουσική κινούνται μακριά από τα στεφάνια. Όταν η μουσική σταματήσει πρέπει να μπούν στη φωλιά τους- στεφάνι με ένα πρωτότυπο τρόπο.

### **Αποθεραπεία:**

Παιχνίδι παντομίμας

## Μάθημα 6<sup>ο</sup>

### **Προθέρμανση:**

Δίνουμε στα παιδιά τις μπάλες και τα αφήνουμε να εξοικειωθούν.

### **Κυρίως μέρος:**

Ζητούμε από τα παιδιά να δείξουν τι θα μπορούσαν να κάνουν με τη μπάλα.

Αναμένουμε να δείξουν κυλίσματα, πετάγματα, αναπηδήσεις, ντρίμπλες ποδοσφαίρου/ μπάσκετ. Εμπλουτίζουμε τις προτάσεις τους αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας.

Παιχνίδι bowling

### **Αποθεραπεία:**

Παραδοσιακό παιχνίδι «Μήλα»

## Μάθημα 7<sup>ο</sup>

### **Προθέρμανση:**

παραδοσιακό παιχνίδι «Το μαντηλάκι»

### **Κυρίως μέρος:**

Ζητούμε από τα παιδιά να δείξουν τι θα μπορούσαν να κάνουν με τις κορδέλες.

Αναμένουμε να δείξουν περιστροφές, οχταράκια, φιδάκια κ.α. Εμπλουτίζουμε τις προτάσεις τους αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας.

### Σχηματίζω με κορδέλες

Ζητούμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ό,τι θέλουν με τις κορδέλες στο έδαφος π.χ. γράμματα

### **Αποθεραπεία:**

Ξαπλώνουμε και ηρεμούμε με απαλή μουσική

## **Μάθημα 8<sup>ο</sup>**

### **Προθέρμανση:**

παιχνίδι «ψαράκια – καρχαρίας»

### **Κυρίως μέρος:**

Μονοπάτια όπως ο Κοντορεβουθούλης

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και δίνουμε σε κάθε ομάδα χάρτινες πατούσες και τους ζητούμε να δημιουργήσουν μονοπάτια. Έπειτα η κάθε ομάδα εκτελεί τα μονοπάτια που δημιούργησαν οι άλλες ομάδες.

Κυνηγητό με τις πατούσες

Οι πατούσες, που λειτουργούν σαν φωλιές είναι σκορπισμένες στο χώρο ανά δυο, μια μόνη της, με μικρή ή μεγάλη απόσταση. Ένα παιδί κυνηγάει και τα υπόλοιπα τρέχουν. Όταν θέλουν να ξεκουραστούν πρέπει να πατήσουν πάνω στις πατούσες, όπως ακριβώς είναι τοποθετημένες.

### **Αποθεραπεία:**

παιχνίδι «γέφυρες»

## **Μάθημα 9<sup>ο</sup>**

Σε σταθμούς

### **Προθέρμανση:**

Τα παιδιά θα βοηθήσουν στο στήσιμο των σταθμών με σκοπό να εμπλακούν στη διαδικασία και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

### **Κυρίως μέρος:**

#### Εσύ πώς θα το έκανες:

Δημιουργούμε 3 σταθμούς δραστηριοτήτων που επιτρέπουν ελευθερία στον τρόπο εκτέλεσης των ασκήσεων. Στον πρώτο σταθμό τοποθετούμε 4 κώνους σε ίσες αποστάσεις μεταξύ τους και ζητούμε από τα παιδιά να πάνε από τον πρώτο κώνο μέχρι τον τέταρτο με όποιο τρόπο θέλουν, στο δεύτερο σταθμό τοποθετούμε παράλληλα δυο σκοινιά, στον τρίτο σταθμό ζητούμε να βάλουν μια μπάλα σε ένα κουτί. Τα παιδιά θα περάσουν ανά ομάδες από όλους τους σταθμούς.

### **Αποθεραπεία:**

Θα κάνουμε μια σύνοψη-ανατροφοδότηση συζητώντας με τα παιδιά για πρωτότυπους τρόπους που χρησιμοποίησαν οι συμμαθητές τους και θα ζητήσουμε από τα παιδιά που σκέφτηκαν κάτι πρωτότυπο να το δείξουν.

### **Μάθημα 10<sup>ο</sup>**

#### Εισαγωγή στη δραματοποίηση

Με τη βοήθεια των cd «Ο Τεμπέλης Δράκος» και «Τραγουδάκια γάλακτος» θα εισάγουμε τα παιδιά στις έννοιες της δραματοποίησης και της ρυθμικής κίνησης καλλιεργώντας παράλληλα τη φαντασία τους.

Τα παιδιά ακούγοντας το Cd θα πρέπει να αναπαραστήσουν με το σώμα τους πρωταγωνιστές και αντικείμενα

## Μάθημα 11<sup>ο</sup>

### Δραματοποίηση

Αρχικά θα διαβάσουμε την ιστορία «Η γάτα κουμπάρα» των Μητακίδου Σ. και Τρέσσου Ε. (εκδόσεις Καλειδοσκόπιο) και έπειτα θα ζητηθεί από τα παιδιά να δημιουργήσουν εικόνες, να τις περιγράψουν και τέλος να τις δραματοποιήσουν. Το βιβλίο συνοδεύεται από cd που διευκολύνει το δάσκαλο να βοηθήσει τα παιδιά καθώς δεν χρειάζεται να διαβάζει ο ίδιος την ιστορία.

## Μάθημα 12ο

### Ξεκινάμε για μια φανταστική εκδρομή....

Τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου θα στήσουν το σενάριο για μια φανταστική εκδρομή. Ο δάσκαλος με τις κατάλληλες ερωτήσεις θα βοηθήσει τα παιδιά να στήσουν τη διαδρομή περνώντας από ένα βουνό, ένα ποτάμι μια γέφυρα,, ένα πυκνό δάσος, ένα τούνελ κ έχοντας να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές του καιρού. Το βουνό μπορεί να είναι πολλά στρώματα μαζί το ένα πάνω στο άλλο όπου τα παιδιά θα αναρριχηθούν, το ποτάμι μπορεί να έχει πέτρες-στεφάνια όπου μπορούν να πατήσουν για να μην βραχούν, η γέφυρα μπορεί να είναι η χαμηλή δοκός ισορροπίας και ό,τι άλλο προτείνουν τα παιδιά.