



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Το παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης  
στην προσχολική εκπαίδευση**

**Play as a learning framework  
in Early Childhood Education**

**Φοιτήτρια: Άννα Δημήτρουλα**

**ΑΕΜ: 3489**

**Επόπτρια: Σιδηροπούλου Χριστίνα**

**Β' Βαθμολογήτρια: Πλιόγκου Βασιλική**

**ΦΛΩΡΙΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022**

# Περιεχόμενα

<b>Λίστα Πινάκων</b>	3
<b>Λίστα Σχημάτων</b>	4
<b>Περίληψη</b>	5
<b>Abstract</b>	6
Εισαγωγή	7
1.1 Ορισμός παιχνιδιού	9
1.2 Θεωρίες για το παιχνίδι	11
<b>2.1 Είδη παιχνιδιού</b>	16
<b>2.2. Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού</b>	23
3. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση	30
<b>3.1. Το παιχνίδι στο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο</b>	31
<b>3.1.α. ΔΕΠΠΣ, 2003</b>	31
<b>3.1.β. Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007</b>	32
<b>3.2.γ. Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011</b>	33
<b>3.2.δ. Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011)</b>	34
<b>3.2.ε. Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014</b>	34
3.3. Παιχνίδι και ρόλος νηπιαγωγού	35
<b>3.3.3 Οι ενήλικοι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού</b>	39
4. Έρευνες για το παιχνίδι	42
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b>	47
<b>Παράρτημα</b>	49

## **Ευχαριστίες**

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Χ. Σιδηροπούλου που επέβλεψε την συγκεκριμένη εργασία και με βοήθησε δίνοντάς μου συμβουλές, ώστε να την βελτιώσω. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια κ. Β. Πλιόγκου για τον χρόνο που αφιέρωσε για να βαθμολογήσει την εργασία μου

## **Λίστα Πινάκων**

Πίνακας 1: Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης	14
Πίνακας 2: Τα στάδια παιχνιδιού σύμφωνα με την Parten	18
Πίνακας 3: Αρμοδιότητες playleader και playworker	43

## **Λίστα Σχημάτων**

Σχήμα 1: Τα είδη παιχνιδιού σύμφωνα με τον Piaget	20
Σχήμα 2: Η κατάταξη της Smilansky	21
Σχήμα 3: Εξέλιξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού σύμφωνα με τον Davis	27

## Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί μια από τις βασικότερες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και μια από τις κύριες πηγές μάθησης. Μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι παρέχει στα παιδιά μια πληθώρα από οφέλη και συνεισφέρει στη σωματική, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά δρουν ελεύθερα χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να παρατηρήσουν και να μάθουν τον κόσμο γύρω τους. Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις των ενηλίκων, το παιχνίδι μπορεί να ενισχυθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει περισσότερα οφέλη για τα παιδιά και την πολύπλευρη ανάπτυξη τους. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδειχθεί η αξία του παιχνιδιού και ο τρόπος που αξιοποιείται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιχνίδι, πλαίσιο μάθησης, ρόλος εκπαιδευτικού, προσχολική εκπαίδευση

## **Abstract**

Play constitutes one of the most crucial activities during childhood as well as one of the main learning sources. A variety of surveys have shown that play provides a variety of benefits to children. For instance, children develop physically, socially, mentally and emotionally. During play, children can act freely by using their imagination, they are able to express their emotions and thoughts, they observe and learn by using their surroundings. With the adult's suitable intervention, play can be developed in such a way that it has more benefits for children and their pluralistic development. The purpose of this study is to emphasize the value of play as well as the way it is utilized in early childhood education.

**Key words:** Play, learning framework, teacher's role, early childhood education

## Εισαγωγή

Η έννοια του παιχνιδιού είναι συνδεδεμένη κυρίως με την παιδική ηλικία. Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι είναι η κυριότερη ασχολία των παιδιών και γι' αυτό στην προσχολική εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη σημασία. Σύμφωνα με την Τσιαντζή (1996, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010), το παιχνίδι εκτός από το γεγονός ότι αποτελεί τη βασικότερη δραστηριότητα των παιδιών αποτελεί και έναν δυναμικό παράγοντα ανάπτυξής τους. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο επισημαίνεται η σημασία του παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ώστε να το ενισχύσουν.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να παρουσιάσουμε από τη μια τη σημασία του παιχνιδιού ως μαθησιακό πλαίσιο και να αναδείξουμε από την άλλη τον ρόλο που έχουν οι νηπιαγωγοί σε αυτό. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε διότι θεωρούμε σημαντική τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και κρίνουμε ως κομβικής σημασίας τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται στην προσχολική εκπαίδευση. Επιδίωξή μας ήταν να κάνουμε επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και να απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως ποια η θέση του παιχνιδιού στα θεσμικά έντυπα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση και ποιες στρατηγικές μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για να ενισχύσουν το παιχνίδι των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Με στόχο να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα χρειάστηκε να αναζητήσουμε βιβλιογραφία και να επιλέξουμε λέξεις κλειδιά που να σχετίζονται με το θέμα της εργασίας. Συλλέξαμε πληροφορίες και δεδομένα από βιβλία, άρθρα από περιοδικά και ιστοσελίδες επιστημονικού χαρακτήρα κυρίως από το διαδίκτυο και τη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στους ορισμούς που δόθηκαν για το παιχνίδι από τους μελετητές του στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν σε βάθος τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του. Ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στις διάφορες θεωρίες που υπάρχουν γι' αυτό. Στην πρώτη ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου γίνεται εκτενής παρουσίαση της κατηγοριοποίησης του παιχνιδιού σε είδη ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του, σύμφωνα με τους μελετητές που ασχολήθηκαν συστηματικά με το παιχνίδι. Στη δεύτερη ενότητα του ίδιου κεφαλαίου, αναφερόμαστε στους εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού στη Δυτική Ευρώπη και στην Ελλάδα κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Γίνεται

ιστορική αναδρομή στην ανάπτυξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, αναλύονται οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτήν την ανάπτυξη και εξετάζονται τα διάφορα υλικά που χρησιμοποιούνταν για την κατασκευή τους ανάλογα με τη χρονική περίοδο. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα οφέλη που προσφέρουν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού στα παιδιά και την ολιστική τους ανάπτυξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθεί μια μικρή ιστορική αναδρομή για το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία στη Δυτική Ευρώπη, το πώς αντιμετωπιζόταν στο παρελθόν, αλλά και το πώς αναγνωρίστηκε μετέπειτα η αξία του. Κατόπιν, με χρονική σειρά παρουσιάζονται τα θεσμικά έντυπα που ισχύουν για την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, μαζί με τις συμπληρωματικές αναθεωρήσεις τους, τα οποία εξετάζονται υπό το πρίσμα των αναφορών τους στην αξία του παιχνιδιού, τη θέση που κατέχει αυτό στο πρόγραμμα σπουδών και στον τρόπο που μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο μάθησης τόσο στο ελεύθερο όσο και το δομημένο παιχνίδι. Στην τελευταία ενότητα του τρίτου κεφαλαίου, αναλύονται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο/η εκπαιδευτικός στο παιχνίδι των παιδιών, σύμφωνα πάντα με τα θεσμικά εγχειρίδια που παρουσιάζονται.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες έρευνες που σχετίζονται με την αξία που έχει το παιχνίδι στη γνωστική, συναισθηματική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και το πώς επιδρά το παιχνίδι ακόμα και σε παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία. Επιπλέον, στην εργασία παρουσιάζονται μελέτες που αναφέρονται στη δράση που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να ενισχύσουν το παιχνίδι των παιδιών, είτε αυτό είναι ελεύθερο, είτε δομημένο.



## 1.1 Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι η κύρια δραστηριότητα των παιδιών και αποτελεί θέμα αρκετών ερευνών που έχουν ως σκοπό τη μελέτη της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Αυγητίδου αν και δεν υπάρχει κάποιος σαφής ορισμός για την έννοια του παιχνιδιού, έχουν γίνει προσπάθειες για να οριστεί το παιχνίδι μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχανάλυσης, της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας της ανθρωπολογίας και της εθνολογίας (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση το παιχνίδι έχει κυρίαρχο ρόλο στην παιδική ηλικία και παρεμβαίνει στη σχέση που έχει το παιδί με τον κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του. Όπως αναφέρεται από τον Γερμανό (2005), ο Huizinga προσδιόρισε το παιχνίδι ως :

*Μία ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά, παρόλα αυτά ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει, μία δραστηριότητα απογυμνωμένη από κάθε υλικό συμφέρον και χρησιμότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες, και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν με μεταμφιέσεις τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο.*

Με βάση τον ορισμό του Huizinga, ο Caillois, σύμφωνα με τον Γερμανό (2005), υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μία ελεύθερη δραστηριότητα, η οποία εάν πάρει υποχρεωτικό χαρακτήρα χάνει το νόημά της. Σύμφωνα με τον Caillois, το παιχνίδι έχει το δικό του χώρο και χρόνο κι αυτό το διαχωρίζει από τις υπόλοιπες δραστηριότητες, ενώ η εξέλιξη, αλλά και κατάληξή του, δεν μπορεί να προβλεφθεί επειδή βασίζεται στο παιδί το οποίο κατευθύνει το παιχνίδι. Ο χαρακτήρας του είναι γενικά φανταστικός που συνήθως έχει στοιχεία πραγματικότητας ή έχει εντελώς φανταστικά στοιχεία. Επιπλέον, το παιχνίδι υπακούει σε κανόνες που ισχύουν μόνο κατά τη διάρκειά του και όχι κάπου αλλού (Γερμανός, 2010).

Κατά τον ορισμό του Διεθνούς Οργανισμού για το Παιχνίδι (2002, όπως αναφ. στο Μπότσογλου 2010) «Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση συνδυάζει τη σκέψη και τη δράση και προσφέρει ικανοποίηση. Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο. Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για να μάθει κάποιος να ζει,

και όχι ένας τρόπος για να περνά κάποιος την ώρα του. Το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με την παιδική ηλικία, παρ' όλα αυτά είναι κοινός τόπος ότι τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού τα χρειαζόμαστε κατά κάποιο τρόπο σε όλη μας τη ζωή» (Μπότσογλου, 2010:21-22).

Το κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων για το παιχνίδι είναι ότι συμφωνούν στην παραδοχή ορισμένων χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν το παιχνίδι από τις άλλες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001). Όπως αναφέρει η Αυγητίδου, οι Rubin, Fein και Vanderberg (1983) προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τους διάφορους ορισμούς του παιχνιδιού σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται ορισμοί που θεωρούν το παιχνίδι ως μια σειρά χαρακτηριστικών που έχουν προκύψει από τις ψυχολογικές και βιολογικές διαθέσεις των παιδιών (play as disposition). Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι ορισμοί που θεωρούν το παιχνίδι ως μια συμπεριφορά που μπορεί να παρατηρήσει κάποιος (play as observable behavior) και τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι εκείνη στην οποία το παιχνίδι θεωρείται ως συγκεκριμένο-πλαίσιο (play as context). Η Αυγητίδου (2001) αναφέρει πως, σύμφωνα με τους Rubin, Fein και Vanderberg οι παραπάνω κατηγορίες ορισμών που έχουν δοθεί για το παιχνίδι απαντούν σε δύο ερωτήματα. Αρχικά, στο ερώτημα ποιος είναι ο λόγος που υπάρχει το παιχνίδι και δεύτερον γιατί θεωρείται αναγκαίο για την ανάπτυξη του παιδιού.

## 1.2 Θεωρίες για το παιχνίδι

Για να απαντηθούν οι παραπάνω προβληματισμοί, δηλαδή γιατί υπάρχει το παιχνίδι και γιατί είναι αναγκαίο για να αναπτυχθεί το παιδί, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι θεωρίες που αναφέρονται σε αυτό. Οι περισσότερες από τις παρακάτω αναπτύχθηκαν μετά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο την έννοια και τη σημασία του παιχνιδιού και τη σημασία του ως προς τα παιδιά και την ανάπτυξή τους.

### 1.2.α. Ψυχαναλυτική θεωρία

Η θεωρία αυτή εκφράστηκε από τον Freud, ο οποίος θεώρησε ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα από το οποίο τα παιδιά μπορούν να εκδηλώσουν συμπεριφορές που σε διαφορετικές περιπτώσεις δεν θα ήταν αποδεκτές (Αυγητίδου, 2001:16), όπως για παράδειγμα είναι η επιθετική συμπεριφορά, αλλά και η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα πάντα με την Αυγητίδου (2001), το παιχνίδι κατά τον Freud λειτουργεί ως κάθαρση καθώς επιτρέπει στα παιδιά να διώξουν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν και να τα αντικαταστήσουν με θετικά. Ο Freud αναφέρει ότι το παιχνίδι βοηθάει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Υποστήριζε ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν κάποιες προβληματικές καταστάσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με στόχο να ελέγξουν γεγονότα, τα οποία είτε τους προκάλεσαν είτε υπήρχε η πιθανότητα να τους προκαλέσουν ψυχικά τραύματα, με αποτέλεσμα να κυριαρχήσουν εν τέλει πάνω σε αυτές (Αυγητίδου, 2001:16).

Αυτή η θεωρία για το παιχνίδι, όπως ισχυρίζεται η Αυγητίδου (2001), στρέφει το ενδιαφέρον των υποστηρικτών της στο να διερευνήσουν τα συναισθήματα των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και το πώς τα παιδιά διαχειρίζονται τις τραυματικές εμπειρίες και το πώς χειρίζονται τους ρόλους. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση πιστεύεται ότι παρουσιάζει την εξής αδυναμία: δεν λαμβάνει υπόψη την ικανότητα των παιδιών να κατασκευάζουν κάτι σε συνεργασία με άλλα άτομα, όπως και την ικανότητά τους να αλλάξουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, κάτι που υποστηρίζουν οι θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Αυγητίδου, 2001).

### 1.2. β. Κοινωνιολογική Θεωρία.

Αρχικά, κατά την κοινωνιολογική προσέγγιση το παιχνίδι θεωρήθηκε ως μία δραστηριότητα που βοηθούσε τη συνέχιση της κοινωνικής ευταξίας. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας τόνισαν ότι το παιχνίδι έχει μιμητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα και ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μιμείται κάποιες δραστηριότητες που κάνουν οι ενήλικες (Αυγητίδου, 2001:22). Ο Mead από την άλλη, μίλησε για τη διαδικασία συγκρότησης του εαυτού. Το παιδί, σύμφωνα με τον Mead παρουσιάζεται ως το υποκείμενο που ενεργεί μέχρι ένα βαθμό στην κοινωνικοποίησή του. Μέσα από το παιχνίδι συγκροτείται η έννοια του εαυτού του παιδιού και το παιδί χρησιμοποιώντας τη φαντασία του μαθαίνει να υποδύεται έναν ρόλο έχοντας ως αποτέλεσμα να μειωθεί ο εγωκεντρισμός του.

Συνήθως η ανάλυση των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών της κοινωνικοποίησης δεν επικεντρωνόταν στα παιδιά, αλλά σε θεσμούς όπως είναι το σχολείο ή η οικογένεια (Πεχτελίδης, 2015). Η έννοια της κοινωνικοποίησης των παιδιών ήταν καθαρά από την οπτική των ενηλίκων. Αυτό οδήγησε τους James και Prout (1990, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2001) να εισάγουν την έννοια του «νέου παραδείγματος» στην κοινωνιολογία. Η νέα κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με το νέο παράδειγμα της κοινωνιολογίας, βλέπει την παιδική ηλικία ως μία κοινωνική κατασκευή και τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα στην κατασκευή της, αλλά και στην εξέλιξη της ζωής τους. Αυτή η προσέγγιση, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2015), βοήθησε να γίνει κατανοητό το γεγονός ότι τα παιδιά «είναι κοινωνικοί δρώντες και όχι ενεργούμενα των κοινωνικών δομών», καθώς και ότι η ανάπτυξή τους δεν βασίζεται μόνο στις βιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες (James & Prout, 1990 όπ. αναφ. στο Πεχτελίδης, 2015: 13).

### **1.2. γ. Κονστрукτιβιστικές Θεωρίες**

Εκτός από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, το παιχνίδι απασχόλησε και τους θεωρητικούς της εξελικτικής ψυχολογίας. Αρχικά, ο Piaget υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι μια δημιουργική δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί μπορεί να αφομοιώσει καλύτερα τη γνώση και ότι, συνεπώς, το παιχνίδι δεν αντικαθιστά τη μάθηση, αλλά τη διευκολύνει (Wood & Bennett, 2001). Σύμφωνα με τον Piaget, όπως αναφέρουν οι Wood και Bennett (2001) τα παιδιά μαθαίνουν όταν επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το εξωτερικό περιβάλλον. Δεν θεωρούσε δηλαδή ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε μια δραστηριότητα, αντιθέτως

υποστήριζε ότι τα παιδιά χρειάζεται να δημιουργήσουν τη γνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενταχθούν οι γνώσεις στη νόηση των παιδιών, η οποία έχει αναπτυχθεί μέσα από άλλες εμπειρίες που έχουν ήδη βιώσει στο παρελθόν. Η νέα γνώση λειτουργεί συμπληρωματικά της προηγούμενης (Siegler, 2006). Τέλος, η θεωρία του Piaget επικεντρώθηκε περισσότερο στη λογική μορφή της γνώσης και στα μαθηματικά και όχι τόσο στην αξία της φαντασίας και του συμβολισμού, διότι αυτά ήταν δείγματα του εγωκεντρισμού των παιδιών. Ο Piaget μελέτησε τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών από τη βρεφική ηλικία μέχρι την εφηβεία. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνωστική ανάπτυξη περνάει από 4 στάδια, έχει μια σταθερή διαδοχή και δεν είναι ίδια για όλους ως προς την χρονική διάρκεια. Όπως αναφέρει ο Siegler (2006), τα στάδια είναι τα εξής:

1. Η πρώτη φάση είναι αυτή των *αισθητηριοκινητικών λειτουργιών* στην οποία εντάσσονται τα παιδιά ηλικίας από 0-2 ετών. Το παιδί μαθαίνει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του μέσα από τις ενέργειες που κάνει το ίδιο, αλλά και μέσα από την αντιληπτική του ικανότητα. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί έχει αναπτύξει την πρακτική νοημοσύνη δηλαδή έχει ένα είδος νοημοσύνης, αλλά δεν είναι σε θέση ακόμα να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα.

2. Στη δεύτερη φάση εντάσσονται τα παιδιά ηλικίας από 2-6 ετών και είναι το στάδιο των *συμβολικών λειτουργιών*. Σ' αυτήν την ηλικιακή περίοδο τα παιδιά αναπτύσσουν τη συμβολική αναπαράσταση και είναι σε θέση να αναπαριστούν αντικείμενα με λέξεις και εικόνες. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζουν τον εγωκεντρισμό δηλαδή εμφανίζουν μια αδυναμία στο να κατανοήσουν την οπτική κάποιου άλλου.

3. Όσον αφορά τα παιδιά από την ηλικία από 7-12 ετών βρίσκονται στη φάση των *συγκεκριμένων νοητικών πράξεων*, δηλαδή τα παιδιά έχουν αναπτύξει τη σκέψη τους και μπορούν να μεταβούν με μια σχετική ευκολία από το γενικό στο ειδικό και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, έχουν αναπτύξει τον παραγωγικό και επαγωγικό συλλογισμό τους.

4. Τέλος, όταν τα παιδιά φτάσουν στην εφηβεία δηλαδή στις ηλικίες από 12-15 ετών αναπτύσσουν την *αφηρημένη σκέψη* και είναι σε θέση να κατανοήσουν κάποιες έννοιες με επιστημονικό χαρακτήρα.

Στάδια γνωστικής	Ηλικίες παιδιών	Τρόπος γνωστικής ανάπτυξης
------------------	-----------------	----------------------------

ανάπτυξης		
Αισθητηριοκινητικό στάδιο	Παιδιά από 0-2 έτη	Ανάπτυξη αντιληπτικής ικανότητας.  Κατανόηση του κόσμου μέσω των αισθήσεων και των ενεργειών τους.
Στάδιο των συμβολικών λειτουργιών	Παιδιά από 2-6 έτη	Αναπαράσταση αντικειμένων με εικόνες και λέξεις.
Στάδιο συγκεκριμένων νοητικών πράξεων	Παιδιά από 7-12 έτη	Ανάπτυξη επαγωγικού (ειδικό → γενικό) και παραγωγικού (γενικό → ειδικό) τρόπου σκέψης.
Στάδιο της αφηρημένης σκέψης	Παιδιά από 12-15 έτη	Ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και κατανόηση επιστημονικών όρων.

**Πίνακας 1: Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης**

Έχοντας αυτά ως γνώμονα, ο Piaget χώρισε το παιχνίδι σε υποκατηγορίες. Για παράδειγμα, η πρώτη μορφή παιχνιδιού είναι αυτή του *αισθητηριοκινητικού παιχνιδιού* ή αλλιώς το *παιχνίδι της εξερεύνησης* όπου το παιδί επαναλαμβάνει κάποιες κινήσεις επειδή του προσφέρουν διασκέδαση και μάθηση. Η δεύτερη μορφή είναι το *συμβολικό παιχνίδι* μέσα από το οποίο τα παιδιά αναπαριστούν γεγονότα από την καθημερινότητά τους και τις εμπειρίες τους. Η τρίτη μορφή είναι αυτή του *παιχνιδιού με κανόνες*, η οποία είναι πιο σύνθετη από τις προηγούμενες, καθώς τα παιδιά θα πρέπει να έχουν αναπτύξει έναν αφηρημένο τρόπο σκέψης.

Ο Lev Vygotsky πίστευε ότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για το παιδί, αλλά ότι δεν θα πρέπει να έχει τον κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό όσον αφορά την προέλευσή του καθώς μεταδίδεται, προσαρμόζεται και επεκτείνεται μέσω της χρήσης

της γλώσσας και μαθαίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων (Αυγητίδου, 2001). Ο Vygotsky υποστήριξε ότι όλα τα παιχνίδια έχουν στοιχεία που ευνοούν τη φαντασία, περιέχουν εγγενώς κανόνες και κοινωνικο-πολιτισμικές και διαπροσωπικές διαδικασίες και συμβάλλουν στην εσωτερική αλλαγή, αλλά και την εξέλιξη του ατόμου. Μέσα από αυτό, τα παιδιά αποκτούν κίνητρο για να κατακτήσουν τη γνώση. Ιδιαίτερη βαρύτητα έδωσε στο συμβολικό παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα στο *παιχνίδι με αντικείμενα*, διότι πίστευε ότι εφόσον η σχέση της φαντασίας και της λογικής είναι σύνθετη, είναι ικανή ώστε να οδηγήσει σε ένα υψηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης στο μέλλον (Newman και Holzman, 1993 όπως αναφ. στο Wood και Bennett, 2001).

Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρουν οι Wood και Bennett (2001) τόσο η θεωρία του Piaget όσο και η θεωρία του Vygotsky δεν παρουσιάζουν μια ενοποιημένη θεωρία παιχνιδιού.

## 2.1 Είδη παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα η οποία δεν είναι εύκολη να περιγραφεί με την παράθεση λίγων στοιχείων (Sutton-Smith, 1978 όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2001). Λόγω της πολυπλοκότητας του έχουν προκύψει διάφορες εκδοχές κατηγοριοποιήσεων από τους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την παιδική ηλικία. Έτσι, τα είδη του παιχνιδιού χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα α) με τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε παιχνίδι, β) το ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού ακόμα και γ) το πόσα παιδιά συμμετέχουν σ' αυτό.

Αρχικά, διαχωρίζοντας τις κατηγορίες του παιχνιδιού σχετικά με τον τρόπο που έχει οργανωθεί διακρίνονται δύο κύριες υποομάδες παιχνιδιού: *το αυθόρμητο και το κατευθυνόμενο*, αλλά και *το ατομικό και ομαδικό παιχνίδι* (Μπότσογλου, 2010). Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως *αυθόρμητο* όταν ο χώρος, αλλά και τα υλικά που υπάρχουν σε αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν ελεύθερα από τα παιδιά. Υπάρχουν ωστόσο περισσότεροι διαχωρισμοί και διακρίσεις.

### 2.1.α. Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με την Parten

Η Parten διέκρινε το παιχνίδι σε έξι στάδια ανάλογα με τον τρόπο που παίζουν τα βρέφη και τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι (Fleer, 2018). Το πρώτο στάδιο είναι το *παιχνίδι χωρίς απασχόληση*, δηλαδή όταν το παιδί δεν παίζει, αλλά απλώς παρατηρεί ή κάνει κάποιες τυχαίες κινήσεις με το σώμα του. Τα παιδιά μοιάζουν σαν να εξερευνούν τα αντικείμενα γύρω τους. Του δίνεται η δυνατότητα να εξασκηθεί στον χειρισμό των αντικειμένων τον αυτοέλεγχο και να μάθει το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Το δεύτερο στάδιο είναι το *μοναχικό παιχνίδι* στο οποίο τα παιδιά παίζουν μόνα τους χωρίς να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα παιδιά. Το παιδί μπορεί ωστόσο να χρησιμοποιεί αντικείμενα του περιβάλλοντός του κατά τη διάρκειά του. Τα παιδιά στο μοναχικό παιχνίδι μπορεί να μην παρατηρήσουν τα άλλα παιδιά. Όταν τα παιδιά παίζουν μόνα τους είναι ικανά να εξερευνήσουν ελεύθερα και να αποκτήσουν νέες προσωπικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα, κινητικές και γνωστικές δεξιότητες που προετοιμάζουν τον εαυτό τους να παίζουν με άλλα παιδιά στο μέλλον (Rymanowicz, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοναχικό παιχνίδι είναι πιο συχνό στις πολύ μικρές ηλικίες, όπως για παράδειγμα από 2-3 έτη. Στο τρίτο στάδιο το παιδί έχει τον ρόλο του *παρατηρητή* δηλαδή το παιδί δεν συμμετέχει ενεργά σ' αυτό, αλλά απλώς παρατηρεί το



παιχνίδι άλλων παιδιών. Συνήθως, θεωρείται το παιδί που έχει αυτόν το ρόλο ότι μπορεί να είναι μοναχικό ή να φοβάται να είναι μαζί με άλλα παιδιά ενώ στην πραγματικότητα είναι ένα φυσιολογικό στάδιο (Rymanowicz, 2015). Το παιδί μπορεί να αλληλεπιδράσει μέσω της επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά χωρίς όμως να παίρνει μέρος. Στο τέταρτο στάδιο (*παράλληλο παιχνίδι*) το παιδί φαίνεται να παίζει μαζί με άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, ωστόσο στην πραγματικότητα παίζει ξεχωριστά από τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο κάθονται συνήθως κοντά και μιμούνται τις κινήσεις του άλλου χωρίς να παρεμβαίνουν το ένα στο παιχνίδι του άλλου. Αυτό το είδος παιχνιδιού βρίσκεται στο μεταίχμιο του ατομικού και του ομαδικού παιχνιδιού και εμφανίζεται στις ηλικίες από 2-5 έτη. Το πέμπτο στάδιο είναι το στάδιο του συντροφικού παιχνιδιού. Αυτό το είδος υποδηλώνει μια αλλαγή στο παιδί. Πλέον δεν εστιάζει στην δραστηριότητα ή στο αντικείμενο του παιχνιδιού αλλά δίνει περισσότερη σημασία στα άλλα παιδιά που παίζουν. Το συντροφικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να θέσει σε εφαρμογή ό,τι έχει παρατηρήσει στα δύο προηγούμενα στάδια, δηλαδή στα στάδια του παρατηρητή και του παράλληλου παιχνιδιού (Rymanowicz, 2015). Το τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του *συνεργατικού παιχνιδιού* στο οποίο το παιδί παίζει αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να εκτελούν τις ίδιες ενέργειες. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ανατίθενται στα παιδιά διάφοροι ρόλοι για να φτάσουν σε ένα κοινό επιθυμητό αποτέλεσμα. Πρέπει να αναφερθεί ότι σε αυτό το είδος τα παιδιά αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται, δηλαδή να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά, να συζητάνε ή να λύνουν τις διαφορές τους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα άλλα παιδιά.

Στάδια παιχνιδιού	Ηλικία παιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού
Παιχνίδι χωρίς απασχόληση	0-3 μηνών	Εξερεύνηση των αντικειμένων που βρίσκονται γύρω του. Χρησιμοποιεί τις κινήσεις του σώματος
Μοναχικό παιχνίδι	0-2 χρονών	Το παιδί παίζει μόνο του χωρίς να δίνουν σημασία στα άλλα παιδιά.
Παιχνίδι του παρατηρητή	2 χρονών	Παρακολουθεί το παιχνίδι των άλλων παιδιών χωρίς να παίρνει μέρος.
Παράλληλο παιχνίδι	2+ χρονών	Παίζει με άλλα παιδιά χωρίς να συνεργάζεται μαζί τους
Συντροφικό παιχνίδι	3-4 χρονών	Δίνει σημασία και στα άλλα παιδιά που παίζουν μαζί του.
Συνεργατικό παιχνίδι	4+ χρονών	Αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά και συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών στόχων.

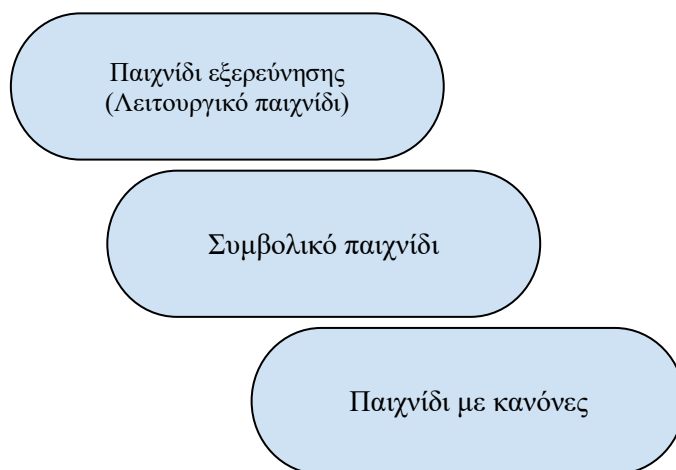
**Πίνακας 2. Τα στάδια παιχνιδιού σύμφωνα με την Parten**

Παρά το γεγονός ότι η παραπάνω κατάταξη σταδίων μελετήθηκε από την Parten την δεκαετία του '30 συνεχίζει, όπως αναφέρει η Fleeer, να είναι μια σημαντική θεωρία για τα είδη του παιχνιδιού (Fleeer, 2018).

### **2.1.β. Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με τον Piaget**

Ο Piaget όπως αναφέρθηκε και παραπάνω χώρισε το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία, αλλά και το νοητικό επίπεδο κάθε παιδιού. Έκανε τη διάκριση στο α) παιχνίδι εξάσκησης, β) το συμβολικό παιχνίδι και γ) το παιχνίδι κανόνων. Στο παιχνίδι εξάσκησης τα παιδιά ηλικίας από 0-2 ετών χρησιμοποιούν την κίνηση του σώματός τους για να μάθουν. Συνήθως, τα παιδιά εκτελούν επαναλαμβανόμενες

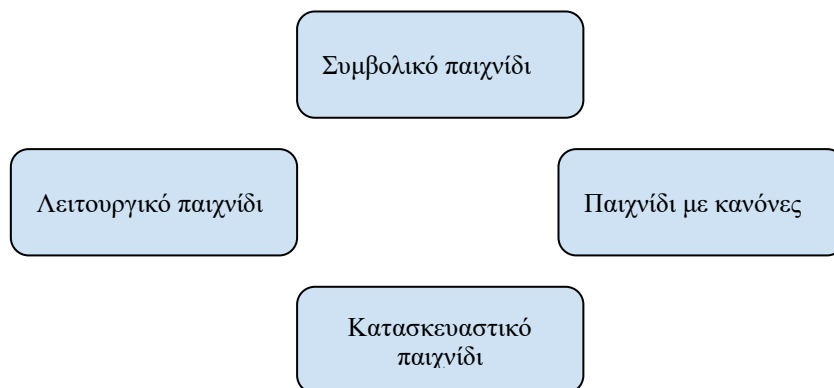
κινήσεις και μέσω των αισθήσεών τους προσπαθούν να μάθουν και να εξοικειωθούν με το περιβάλλον τους. Στο συμβολικό παιχνίδι, τα παιδιά εφόσον έχουν αναπτύξει τον συμβολισμό και μπορούν να συνδέουν έννοιες με λέξεις και εικόνες χρησιμοποιούν τη φαντασία τους. Χρησιμοποιούν αντικείμενα της καθημερινότητάς τους και μέσω της φαντασίας τους μιμούνται κάποια γεγονότα, όπως για παράδειγμα ένα παιδί φτιάχνει φαγητό για να φάει το αρκουδάκι του. Επίσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιδί παίζει ένα παιχνίδι ρόλων όπου το παιδί μιμείται τους γονείς του και το αρκουδάκι είναι το παιδί. Κατά τον Kitson (1994, όπως αναφ. στο Αυγητίδου, 2001) αν στο παιχνίδι ρόλων συμμετέχουν δύο ή περισσότερα παιδιά τότε το παιχνίδι γίνεται αυτόματα κοινωνικο-δραματικό. Στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι εντάσσεται και το δραματικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Harris (2000, όπως αναφ. στο Μιχαλοπούλου, 2010) το δραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή συμβολικού παιχνιδιού στο οποίο το παιδί ενσαρκώνει έναν ρόλο που πηγάζει από την καθημερινότητά του για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό το είδος παιχνιδιού καλλιεργεί τον αυθορμητισμό, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Επιπλέον, προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Wood και Bennett (2001), ο Piaget δεν θεωρούσε πολύ σημαντικό αυτό το είδος παιχνιδιού, διότι τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία είναι εγωκεντρικά. Τέλος, τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες αποτελούν για τον Piaget την υψηλότερη μορφή παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να τηρήσουν κάποιους κανόνες κατά τη διάρκειά του. Παιχνίδια όπως τα επιτραπέζια έχουν ως στόχο τους να αναπτύξουν στα παιδιά την έννοια της πειθαρχίας και της ομαδικότητας γι' αυτό και προτείνονται από τον Piaget όταν τα παιδιά φτάσουν στην ηλικία των επτά ετών και άνω.



## Σχήμα 1: Τα είδη παιχνιδιού σύμφωνα με τον Piaget

### 2.1.γ Είδη παιχνιδιού σύμφωνα με την Smilansky

Η Smilansky μετέτρεψε ελαφρώς αυτήν την κατάταξη του Piaget και πρόσθεσε μια ακόμη κατηγορία, αυτή του κατασκευαστικού παιχνιδιού (Smith, 2001). Σ' αυτό το είδος παιχνιδιού τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα όπως, για παράδειγμα, τα τουβλάκια με σκοπό να φτιάξουν κάτι. Ο Piaget ωστόσο, θεωρούσε ότι αυτού του είδους τα παιχνίδια είναι ανάμεσα στο παιχνίδι και στη νοήμονα εργασία είτε ανάμεσα στο παιχνίδι και την μίμηση (Smith, 2001). Στην κατάταξή της δεν συμπεριλήφθηκαν παιχνίδια όπως είναι τα παιχνίδια σωματικής δραστηριότητας, δηλαδή παιχνίδια που έχουν ως κυρίαρχο στοιχείο την κίνηση, όπως το τρέξιμο. Επίσης, παιχνίδια όπως το ψευτοπάλεμα, παιχνίδια δηλαδή που συνήθως συμβαίνουν στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου, δεν έχουν συμπεριληφθεί στις κατατάξεις των Smilansky και Piaget (Smith, 2001).



### Σχήμα: Η κατάταξη της Smilansky

Εκτός από τις παραπάνω ταξινομήσεις στα είδη του παιχνιδιού έχουν γίνει και άλλες κατηγοριοποιήσεις. Για παράδειγμα ο Caillois (1991, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) εστίασε στην κοινωνική πλευρά του παιχνιδιού και πρότεινε τις εξής κατηγορίες παιχνιδιού:

- του *συναγωνισμού ή της πρόκλησης* όπου τα παιδιά έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στο ξεκίνημα του παιχνιδιού και αυτό ονομάστηκε από τον Caillois ως «agon»,
- της *τύχης*, που είναι το αντίθετο της παραπάνω κατηγορίας («alea»),
- της *μίμησης*, όπου σ' αυτήν ανήκουν τα δραματικά παιχνίδια και τα παιχνίδια φαντασίας («mimicry»),

- του *ιλίγγου*, που έχουν ως στόχο να αλλάξουν σε μια στιγμή την έκβαση του παιχνιδιού προκαλώντας ένα είδος «πανικού» στον παίκτη («ilinx»).

Επίσης, η UNESCO (1979, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) μελέτησε με ολιστικό τρόπο το παιχνίδι των παιδιών και ταξινόμησε το παιχνίδι σε τρεις γενικές κατηγορίες:

- το *λειτουργικό* παιχνίδι, το οποίο συνδέεται κυρίως με τη διασκέδαση που επιφέρει στο παιδί η κινητική δραστηριότητα,
- το παιχνίδι *μίμησης και φαντασίας*, στο οποίο το παιδί συνδέει τον εαυτό του ή κάτι άλλο π.χ. ένας χαρακτήρας από κινούμενα σχέδια με τη φαντασία του,
- το παιχνίδι «*κατορθωμάτων*» συνδέεται με την «επίδειξη και την απόδειξη κουράγιου» και συνήθως είναι τα παιχνίδια ισορροπίας ή τα παιχνίδια.

Ενώ ο Smith (2009) διακρίνει το παιχνίδι σε έξι κατηγορίες:

- το *παιχνίδι της κοινωνικής ανταπόκρισης*, όπως το κρυφό όπου η ευχαρίστηση βρίσκεται στις αντιδράσεις των άλλων,
- το *αισθησιοκινητικό παιχνίδι*, το οποίο μπορεί να περιέχει δραστηριότητες με αντικείμενα (ή δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται τα μέλη του σώματος του παιδιού) που βασίζονται στις αισθητηριακές ιδιότητες των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα να ρίχνει ένα αντικείμενο στο έδαφος επανειλημμένα,
- το *παιχνίδι με αντικείμενα*, που περιέχει τα κατασκευαστικά παιχνίδια, όπως τα τουβλάκια,
- τα *γλωσσικά παιχνίδια*, όπου τα παιδιά παίζουν με συλλαβές, λέξεις και θορύβους,
- το *παιχνίδι της φυσικής κατάστασης*, περιλαμβάνονται οι κινητικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα το τρέξιμο και το σκαρφάλωμα,
- το *παιχνίδι φαντασίας*, έχει ως χαρακτηριστικό του τον μη συμβατικό τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά τα αντικείμενα, αλλά και το πώς συμπεριφέρονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, το παιδί χρησιμοποιεί ένα σεντόνι για μπέρτα και γίνεται σούπερ ήρωας. Σύμφωνα με τον Smith (2009), μια πιο σύνθετη εκδοχή του παιχνιδιού φαντασίας είναι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το οποίο εμπλέκει το παιχνίδι ρόλων και όταν συμμετέχουν σ' αυτό παραπάνω από ένα παιδί.

Τέλος, μία από τις πιο αποδεκτές κατηγοριοποιήσεις, σύμφωνα με την Μπότσογλου, είναι η παρακάτω ταξινόμηση του παιχνιδιού από την Playlink (Hughes, 1996b όπως αναφ. στο Μπότσογλου 2010:35):

- Το *συμβολικό παιχνίδι*, το οποίο προσφέρει στο παιδί την εξερεύνηση την αυξημένη κατανόηση και τον έλεγχο. Για παράδειγμα, ένα κομμάτι ξύλου συμβολίζει έναν άνθρωπο.
- Το *άγριο και χωρίς κανόνες παιχνίδι*. Είναι το είδος παιχνιδιού που δεν έχει να κάνει με «πάλεμα», αλλά περισσότερο με το άγγιγμα και την επίδειξη δύναμης των παιδιών. Ένα παράδειγμα τέτοιου είδους παιχνιδιού είναι το παιγνιώδες πάλεμα και κυνηγητό όπου τα παιδιά που παίζουν δείχνουν να διασκεδάζουν.
- Το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού τα παιδιά παίζουν ρόλους που υπάρχουν στην πραγματική ζωή. Δηλαδή μπορούν να παίζουν ότι έχουν ένα μαγαζί και πουλάνε προϊόντα στους «πελάτες» ή να αναλαμβάνουν ρόλους της οικογένειας (μαμά, μπαμπάς ή παιδί) κ.λπ.
- Το κοινωνικό παιχνίδι, στο οποίο «οι κανόνες της κοινωνικής δέσμευσης και αλληλεπίδρασης μπορούν να εξερευνηθούν και να τροποποιηθούν». Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την κατηγορία κατατάσσονται τα παιχνίδια όπου τα παιδιά παίζουν ή κατασκευάζουν κάτι μαζί.
- Το *δημιουργικό παιχνίδι* είναι το παιχνίδι που επιτρέπει νέες απαντήσεις, τη μετατροπή πληροφοριών και την επίγνωση νέων συνδέσεων με στοιχεία έκπληξης. Για παράδειγμα, το παιδί διασκεδάζει χρησιμοποιώντας ένα αντικείμενο με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους.
- Το *παιχνίδι επικοινωνίας* το οποίο περιέχει παιχνίδια με λέξεις, θορύβους ή χειρονομίες.
- Το *δραματικό παιχνίδι* που είναι το παιχνίδι που δραματοποιεί γεγονότα τα οποία το παιδί δε συμμετέχει ευθέως. Για παράδειγμα, η παρουσίαση ενός τηλεοπτικού σόου ή η δραματοποίηση ενός γεγονότος στο δρόμο.
- Το *παιχνίδι σε βάθος*. Είναι το παιχνίδι που επιτρέπει στο παιδί να αντιμετωπίσει ριψοκίνδυνες εμπειρίες για να αναπτύξει ικανότητες και να ξεπεράσει τον φόβο του.

- Το *φανταστικό παιχνίδι* που μετατρέπει τον κόσμο σύμφωνα με τον τρόπο των παιδιών. Ένα παράδειγμα φανταστικού παιχνιδιού είναι όταν το παιδί κάνει τον οδηγό ενός αυτοκινήτου.

- Το *φανταστικό παιχνίδι* είναι το παιχνίδι όπου οι συμβατικοί κανόνες δεν ισχύουν όπως για παράδειγμα, όταν το παιδί προσποιείται ότι είναι ένα δέντρο.

- Το *παιχνίδι εξερεύνησης* στο οποίο το παιδί παίζει για να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το να χειρίζεται αντικείμενα.

- Το *κινητικό παιχνίδι* το οποίο περιλαμβάνει κίνηση σε κάθε είδους κατεύθυνση με σκοπό την ευχαρίστηση του παιδιού. Τέτοιου είδους παιχνίδια είναι το κρυφτό ή το κυνηγητό.

- Το *παιχνίδι με αντικείμενα* είναι το παιχνίδι στο οποίο το παιδί χρησιμοποιεί άπειρες και ενδιαφέρουσες ακολουθίες χειρισμών και κινήσεων π.χ. το παιδί βρίσκει νέες χρήσεις αντικείμενα που χρησιμοποιούμε καθημερινά.

- Το *παιχνίδι κυριότητας*. Το παιδί έχει την ικανότητα να ελέγχει το φυσικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα, να σκάβει τρύπες ή να φτιάχνει καταφύγια.

- Τέλος το *παιχνίδι ρόλων* Είναι το είδος παιχνιδιού στο οποίο το παιδί εξερευνά τον τρόπο ζωής (κοινωνικό, προσωπικό ή διαπροσωπικό). Για παράδειγμα, όταν το παιδί σκουπίζει με μία σκούπα ή όταν προσποιείται ότι μιλάει στο τηλέφωνο.

Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010), κάποιες φορές αυτές οι κατηγορίες συμβαίνει να επικαλύπτουν η μία την άλλη ή και να μην είναι πάντα ξεκάθαρες μεταξύ τους. Ωστόσο, το παιχνίδι ανεξάρτητα σε ποια κατηγορία βρίσκεται αποτελεί για τα παιδιά έναν άλλο κόσμο που τους προσφέρει διαφορετικές εμπειρίες και χαρές.

## 2.2. Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού

Το παιχνίδι, όπως είδαμε παραπάνω, είναι πολυδιάστατο και μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε στην οικογένεια, στο σχολείο, να είναι μοναχικό ή σε ομάδες, σε εσωτερικό ή εξωτερικό. Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010), οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού αποτελούν πόλο έλξης για τα παιδιά, καθώς είναι συνδεδεμένοι με την παιδική ηλικία και μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον γεμάτο από ερεθίσματα και πληροφορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η ανάπτυξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού ξεκίνησε από τον 18ο και 19ο αιώνα όπου οι άνθρωποι μετακινούνταν στις μεγάλες πόλεις και υπήρχε μεγάλη ανάγκη για ανοικτούς χώρους. Στην Ευρώπη, οι πρώτοι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού δημιουργήθηκαν στη Δανία όπου ψηφίστηκαν νόμοι για τη διευκόλυνση του παιχνιδιού για τα παιδιά που ζούσαν σε πόλεις. Στη Δανία επίσης, δημιουργήθηκε για πρώτη φορά παιχνιδότοπος περιπέτειας (Μπότσογλου, 2010). Στις ΗΠΑ, οι παιχνιδότοποι δημιουργήθηκαν περίπου κατά το τέλος του 19ου αιώνα με σκοπό να σταματήσουν τα παιδιά να παίζουν στους δρόμους, καθώς ο κίνδυνος για τη σωματική τους ακεραιότητα ήταν μεγάλος. Το 1891 η New York Society of Parks δημιούργησε τους πρώτους παιχνιδότοπους, οι οποίοι διέφεραν από τους παιχνιδότοπους της Ευρώπης, καθώς ήταν εξοπλισμένοι με αμμοδόχους, κούνιες, μπάλες κ.ά (Μπότσογλου, 2010). Όπως αναφέρει η Μπότσογλου (2010), αρκετές φιλανθρωπικές ομάδες δημιούργησαν τέτοιους υπαίθριους παιχνιδότοπους σε διάφορες πόλεις στις ΗΠΑ και είχαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά:

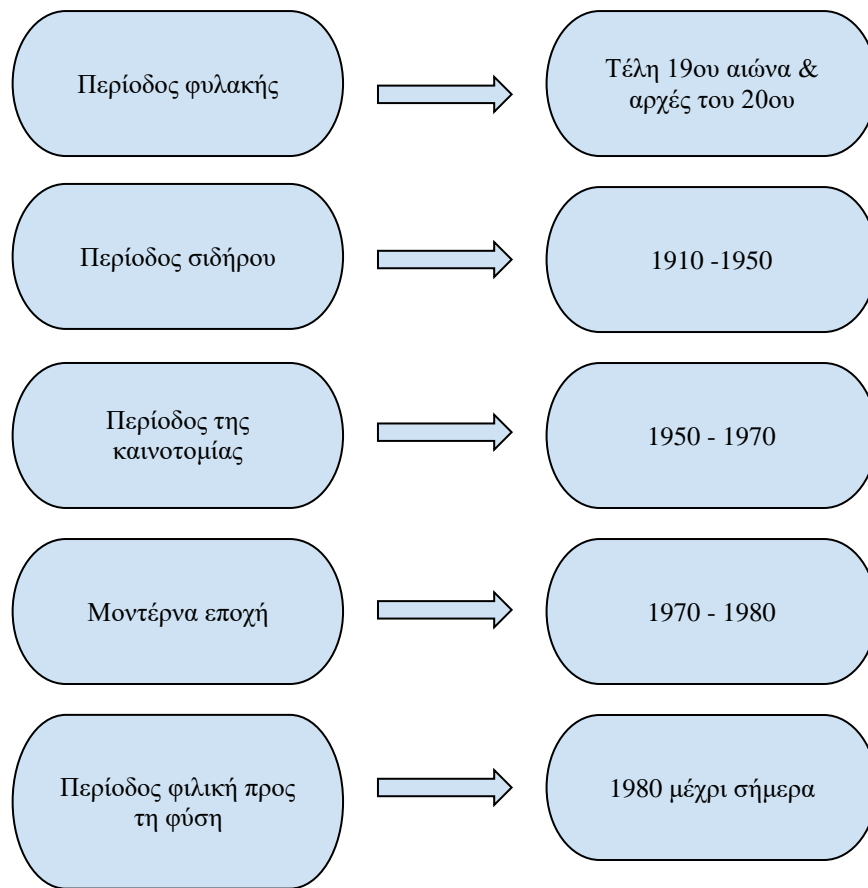
- η χρήση του απευθυνόταν σε παιδιά μικρής ηλικίας,
- δημιουργήθηκαν σε πυκνοκατοικημένες περιοχές,
- δημιουργήθηκαν μέσω των πόρων που διέθεσαν οι φιλανθρωπικές ομάδες,
- λειτουργούσαν κατά τους μήνες του καλοκαιριού,
- ο εξοπλισμός τους ήταν κατάλληλος μόνο για χρήση σε εξωτερικό χώρο.

Στην Ελλάδα, οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού είναι κυρίως γνωστοί ως παιδικές χαρές και βρίσκονται σε πάρκα, σε γειτονιές και σε κεντρικά σημεία χωριών. Οι παιδικές χαρές στην Ελλάδα, είναι παραδοσιακές, κατά κύριο λόγο, και παρά τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάζουν στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες στις βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας τους (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003). Ωστόσο, μέσα από την μελέτη των Καραγιάννη & Καρυώτη (2003), προέκυψαν σημαντικά προβλήματα στους υπαίθριους χώρους όπως η αδυναμία



ελεγχιμότητας του επιπέδου ασφάλειας των χώρων αυτών από το στάδιο σχεδιασμού μέχρι και την υλοποίηση και τη διαχείριση. Παρατηρήθηκε επίσης ότι δεν υπάρχει σχεδιασμός νέων μοντέλων παιχνιδότοπων, αλλά ότι γίνεται μια «ανακύκλωση παρωχημένων μοντέλων». Σύμφωνα με τη μελέτη, τα προβλήματα οφείλονταν στην έλλειψη «θεσμοθετημένης διαδικασίας υλοποίησης και διαχείρισης» για υποχρεωτική εφαρμογή προδιαγραφών ασφάλειας, στην απουσία προβληματισμού για την ποιότητα των χώρων, στην έλλειψη συνεργασίας των κατάλληλων, για το θέμα, φορέων και τέλος στην απουσία πολιτικών αποφάσεων για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα (Καραγιάννη & Καρυώτη, 2003:28-30).

Όσον αφορά τις κατηγοριοποιήσεις που έγιναν με βάση τους υπαίθριους χώρους ο Davis (2005, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) κατέταξε τους εξωτερικούς χώρους σε κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο σχεδιασμού των παιχνιδοκατασκευών. Πιο συγκεκριμένα, στα τέλη του 1800 και στις αρχές του 1900 οι υπαίθριοι χώροι δεν ήταν καθόλου ελκυστικοί για τα παιδιά και έτσι η περίοδος αυτή ονομάστηκε «*περίοδος φυλακής*». Περίπου το 1910 και μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα η περίοδος ονομάστηκε «*περίοδος του σιδήρου*», καθώς το κύριο υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή των παιχνιδότοπων ήταν το σίδηρο. Από το 1950 και για μια δεκαετία ήταν η «*περίοδος της καινοτομίας*», καθώς οι υπαίθριοι χώροι ήταν έτσι κατασκευασμένοι ώστε να υποκινήσουν τη φαντασία των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το 1970 μέχρι τις αρχές του 1980 ήταν η «*μοντέρνα εποχή*» όπου υπήρχε μια πληθώρα παιχνιδοκατασκευών και η ασφάλεια των παιδιών ήταν πολύ σημαντική. Τέλος, ο Davis παραθέτει και άλλη μία περίοδο την οποία διανύουμε και ονομάστηκε «*φιλική προς τη φύση*», καθώς τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή των παιχνιδιών είναι από ανακυκλωμένα υλικά, αλλά και η χρήση τους διευρύνει την φαντασία και τη σκέψη των παιδιών (Μπότσογλου, 2010:59).



**Σχήμα 3: Εξέλιξη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού σύμφωνα με τον Davis**

Μια κατηγοριοποίηση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού σύμφωνα με τα παιχνίδια που έχουν και τις δράσεις που επιτρέπουν να συμβούν εκεί μπορεί να είναι η εξής: α) παραδοσιακοί παιχνιδότοποι και β) παιχνιδότοποι περιπέτειας. Οι παραδοσιακοί παιχνιδότοποι είναι οργανωμένοι με τσουλήθρες, κούνιες, μπάλες, τραμπάλες κ.ά. Συνήθως, αυτοί οι χώροι είναι για παιχνίδι σωματικής άσκησης και δεν επιβλέπονται από κάποιον ενήλικα (Barbour, 1999, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Ο Rohane, ο οποίος προσπάθησε να μελετήσει την εξέλιξη στα είδη των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, υποστήριξε ότι οι τάσεις που υπήρξαν στο να σχεδιαστούν οι παιχνιδότοποι, όπως και στην επιλογή των παιχνιδοκατασκευών, είχαν άμεση αλληλεπίδραση με το ρόλο που αποδιδόταν στο παιχνίδι κάθε φορά. Αυτό το είδος παιχνιδότοπου έγινε πολύ γρήγορα δημοφιλές γιατί τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν σε μικρούς χώρους και ο εξοπλισμός τους δεν ήταν εξειδικευμένος και δεν κόστιζε πολλά χρήματα. Στους παιχνιδότους περιπέτειας, από την άλλη πλευρά, υπάρχει η ευελιξία και στο σχεδιασμό τους, αλλά και στη δομή των χώρων. Αυτού του είδους η ευελιξία επιτρέπει την ποικιλομορφία των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Ένας ορισμός

που δόθηκε από την Εθνική Ένωση Παιχνιδότοπων της Μεγάλης Βρετανίας (Eriksen, 1985 ό.α. στο Μπότσογλου, 2010) γι' αυτό το είδος παιχνιδότοπου ήταν ο εξής: *Είναι ένα μέρος όπου τα παιδιά όλων των ηλικιών, κάτω από φιλική επίβλεψη, μπορούν ελεύθερα να κάνουν πολλά πράγματα που δεν τους δίνεται η ευκαιρία συνήθως (...) όπως για παράδειγμα, να χτίζουν καλύβες, τοίχους, φρούρια (...). Επίσης, προσφέρουν τη δυνατότητα να παίζουν ομαδικά παιχνίδια, να ζωγραφίζουν, να διαβάζουν ή ακόμη και να μην κάνουν τίποτα (...).*

Κατά τον Moore, (1992, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) οι παιχνιδότοποι περιπέτειας θεωρούνται μέχρι σήμερα ως μία από τις πιο σημαντικές κατηγορίες υπαίθριου χώρου παιχνιδιού, καθώς σε αυτούς μπορεί να στηριχθεί η συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Αντίθετα, με τους παραδοσιακούς παιχνιδότοπους, οι παιχνιδότοποι περιπέτειας δεν παρέχουν ως βασικό στοιχείο τις παιχνιδοκατασκευές, αλλά προωθούν τη χρήση άλλων υλικών, τα οποία χρησιμοποιούνται ελεύθερα από τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1992, όπως αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) τέτοιοι χώροι παιχνιδιού έχουν ως στόχους:

- στο να διευκολύνουν τα παιδιά σε διαδικασίες δημιουργικότητας,
- στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών,
- στο να μπορούν τα παιδιά να είναι ανεξάρτητα και να ενεργούν μόνα τους,
- στο να υπάρχει η σύνδεση της «παιδικής κοινωνίας» με την καθημερινότητα και τη «ζωή της γειτονιάς».
- στο να εξελίξει τις σχέσεις των παιδιών με την κοινωνία των ενηλίκων.

Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τον χώρο του παιχνιδότοπου όπως θέλουν. Τέτοιου είδους παιχνιδότοποι απαιτούν την επίβλεψη playleader, ο οποίος δείχνει στα παιδιά τον ασφαλή τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τις παιχνιδοκατασκευές. Τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν τα δικά τους παιχνίδια μέσα από την ελευθερία που τους δίνεται.

Μέσα από όλα τα παραπάνω μπορούμε να διακρίνουμε τον τρόπο που η κοινωνία αντιμετώπιζε τα παιδιά στο πέρασμα του χρόνου. Από την εποχή που τα παιδιά στις αστικές περιοχές έπαιζαν στους δρόμους και κινδύνευαν με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν χώροι οι οποίοι αρχικά δεν ήταν καθόλου ελκυστικοί και τα υλικά τους δεν προστάτευαν τα παιδιά από τα ατυχήματα, στην εποχή όπου και ο χώρος, αλλά και

τα υλικά που βρίσκονται σε αυτόν, είναι φιλικά προς την παιδική ηλικία, αλλά και συνεισφέρουν στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά ωφελούνται από την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον και αυτό έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το θέμα (Lester & Maudsley, 2007 όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010). Εκτός από ένα ελκυστικό περιβάλλον για παιχνίδι, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα διάφορα υλικά της φύσης όπως τα φύλλα δέντρων, τα πετραδάκια ή το χώμα με ποικίλους τρόπους. Στους υπαίθριους χώρους, επίσης, τα παιδιά παρατηρούν τις αλλαγές των εποχών χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους. Ο Greenman (2005, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2010) συνέδεσε τα παρακάτω χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος με τον ρόλο που μπορεί να έχει στο περιβάλλον του παιχνιδιού. Έτσι, έχουμε ότι η φύση :

- Είναι προσβάσιμη σε όλους.
- Δεν είναι προβλέψιμη.
- Είναι πλούσια.
- Είναι όμορφη.
- Διαθέτει τους δικούς της μοναδικούς ήχους.
- Δημιουργεί μια μεγάλη ποικιλία από χώρους.
- Είναι πραγματική.
- Είναι «ζωντανή», δηλαδή όσα ανήκουν σε αυτή μεγαλώνουν, μεταβάλλονται και αναγεννούνται.

Η άποψη ότι οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως περιβάλλοντα μάθησης δεν είναι νέα. Ήδη παλαιότερα ο Froebel ήταν από τους πρώτους που ανέφερε και κατανόησε τη σημασία των εξωτερικών χώρων παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης (Μπότσογλου, 2010). Ο ίδιος δημιούργησε το πρώτο νηπιαγωγείο στις αρχές του 19ου αιώνα αναγνωρίζοντας τα οφέλη του παιχνιδιού στα παιδιά, γι' αυτό και τα ενθάρρυνε στο ελεύθερο παιχνίδι με τον πειραματισμό και την εξερεύνηση στους υπαίθριους χώρους (Μπότσογλου, 2010). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική επηρέασε αρκετά τον τρόπο που λειτουργούσαν οι υπαίθριοι χώροι και έτσι σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο, το παιχνίδι και η μάθηση στους εξωτερικούς χώρους είναι μεγάλης σημασίας. Αυτό γίνεται αντιληπτό από το γεγονός ότι το παιχνίδι

στους υπαίθριους χώρους καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της σχολικής μέρας (Μπότσογλου, 2010).

Στην Ελλάδα, αν και οι καιρικές συνθήκες είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές, δυστυχώς δεν παρατηρείται κάτι ανάλογο. Οι περισσότερες ώρες της σχολικής μέρας των παιδιών καταλαμβάνονται εντός της τάξης, ενώ οι μόνες στιγμές όπου τα παιδιά βρίσκονται εκτός της σχολικής αίθουσας είναι οι ώρες του διαλείμματος (Μπότσογλου, 2010). Ωστόσο, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2007), δηλώνεται η σημασία του φυσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα στον Οδηγό γίνονται αναφορές για τη χρήση του εξωτερικού χώρου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στο τι προσφέρει στα παιδιά η εμπειρία τους σε αυτούς τους χώρους.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι υπαίθριοι χώροι πλέον ευνοούν το παιχνίδι των παιδιών και τα βοηθά στο να αποκτήσουν νέες εμπειρίες μάθησης. Τα παιδιά έχουν κύριο ρόλο στο παιχνίδι τους και εξερευνούν, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και παρατηρούν τη φύση και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Μαθαίνουν μέσα από αυτό και εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Με αυτό τον τρόπο το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους αποτελεί πλαίσιο μάθησης το οποίο είναι ικανό πολλές φορές να αντικαταστήσει τη μάθηση εντός της σχολικής τάξης.

### 3. Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση

Το παιχνίδι ανέκαθεν είχε κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2001), στη Δυτική Ευρώπη περίπου στον 18<sup>ο</sup> αιώνα, όταν καθιερώθηκαν οι παιδικοί σταθμοί και τα πρώτα κέντρα προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι αποτελούσε μια ασήμαντη και άσκοπη ασχολία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι δεν θεωρούσαν ότι αποσκοπούσε στη γνώση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών γι' αυτό και δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία σε αυτό. Το μόνο μέσο για να αποκτηθεί η γνώση ήταν η διδασκαλία (Smith, 2001).

Παιδαγωγοί στην Δυτική Ευρώπη, από τον Comenius, Rousseau έως τον Pestalozzi, Froebel και Montessori αναγνώρισαν την αξία του παιχνιδιού. Υποστήριζαν ότι μέσω του αυθόρμητου παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσονταν, και ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να είναι ενεργητικός. Ωστόσο, οι διάφοροι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας είχαν ποικίλες απόψεις ως προς τα είδη των δραστηριοτήτων που πρότειναν (Smith, 2001). Ο Froebel για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Smith (2001), υποστήριζε ότι το παιδί από τη φύση του έχει την ανάγκη για παιχνίδι και ότι μέσω αυτού το παιδί αναπτύσσεται νοητικά. Έκανε προσπάθειες να σχεδιάσει δραστηριότητες οι οποίες να περιέχουν παιχνίδια με σκοπό να βοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, δημιούργησε ένα σύστημα παιχνιδιών για παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν ως κέντρο τους τη νοητική ανάπτυξή τους, όπως οι κατασκευές (Smith, 2001). Το κατασκευαστικό παιχνίδι είναι το παιχνίδι το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν υλικά όπως τουβλάκια ή κύβους για να κατασκευάσουν κάτι όπως για παράδειγμα, ένα φρούριο (Καλπογιάννη, Φύσσης, & Αβδελίδου, 2015). Η Montessori από την πλευρά της στόχευε σε ένα παιδοκεντρικό μοντέλο που ευνοούσε επίσης το κατασκευαστικό παιχνίδι, αλλά δεν ευνοούσε το φανταστικό και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τον Smith (2001) κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα έγινε έντονη η ανάγκη ανάδειξης της σημασίας του αυθόρμητου παιχνιδιού κυρίως στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Αρκετοί συγγραφείς που ασχολούνταν με την προσχολική ηλικία τόνιζαν την αξία του αυθόρμητου παιχνιδιού και το πώς αναπτύσσονταν τα παιδιά κοινωνικά και γνωστικά μέσα από αυτό. Αυτή η άποψη αποδόθηκε με την έννοια του έθους του παιχνιδιού από τον Smith (1988, όπως αναφ. στο Αυγητίδου, 2001). Ο ίδιος θεωρούσε ότι οι ενήλικες

οφείλουν να σέβονται το ελεύθερο παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες που παίρνουν μέσα σε αυτό και θα πρέπει να αποφεύγουν να κατευθύνουν ή να δομούν το παιχνίδι των παιδιών (Αυγητίδου, 2001).

Το αυθόρμητο παιχνίδι εκτιμήθηκε και υποστηρίχθηκε από επιχειρήματα που αντλήθηκαν από την ψυχανάλυση και την εξελικτική βιολογία. Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να δοθεί βάση και στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της Βορείου Αμερικής και της Ευρώπης, οι οποίες έστρεψαν το ενδιαφέρον των ενηλίκων προς την παιδική ηλικία, η οποία γινόταν πλέον αντιληπτή ως μία διαφορετική ομάδα από εκείνη των ενηλίκων (Smith, 2001).

### **3.1. Το παιχνίδι στο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο**

Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως μια αναπόσπαστη πτυχή της παιδικής ηλικίας γι' αυτό και έχει μια σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

#### **3.1.α. ΔΕΠΠΣ, 2003**

Καταρχάς, στο ΔΕΠΠΣ (2003) αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού μέσα από τις βασικές αρχές του προγράμματος, καθώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, θεωρείται αποτελεσματικό όταν δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να μπορέσουν να αναπτυχθούν και εκφραστούν οι ιδέες και τα συναισθήματά τους μέσω του παιχνιδιού, της δραματοποίησης, της γραφής, της ζωγραφικής κ. ά (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ υπογραμμίζεται ότι το παιχνίδι πρέπει να αναδεικνύεται από το πρόγραμμα σπουδών ως «πυρήνας του όλου προγράμματος». Το παιχνίδι αναφέρεται ξεχωριστά από την δραματοποίηση, την γραφή και την ζωγραφική ως μία αυτόνομη δραστηριότητα, αλλά και ως ένα μέσο που μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος. Για παράδειγμα, στη γλώσσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια με λέξεις, στα μαθηματικά χρησιμοποιούνται παιχνίδια με κανόνες ή παιχνίδια ρόλων στα οποία τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιήσουν τους αριθμούς (π.χ. αγορά λαχανικών στο μαγαζάκι). Εκτός αυτών, όμως, το παιχνίδι αναφέρεται και στις υπόλοιπες ενότητες που αφορούν τις μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου όπως το περιβάλλον (ανθρωπογενές και φυσικό), η δημιουργία και έκφραση (εικαστικά, μουσική, δραματοποίηση και φυσική αγωγή), αλλά και η

πληροφορική. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι το παιχνίδι αποτελεί το κεντρικό σημείο του προγράμματος αφού μπορεί να έχει διάφορες μορφές.

### **3.1.β. Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007**

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2007) γίνονται διάφορες αναφορές σχετικά με το παιχνίδι και τη σημασία του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, δοκιμάζουν και χρησιμοποιούν διάφορα υλικά, δίνουν λύσεις σε προβλήματα, συνεργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους, διαφωνούν, μιμούνται το ένα το άλλο, αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους, αποκτούν νέες εμπειρίες, αναπτύσσουν τη σκέψη και τη φαντασία τους και μαθαίνουν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007). Στον Οδηγό υπογραμμίζεται επίσης η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και ενίσχυση του παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν γνώσεις σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά όταν σχεδιάζουν ένα οργανωμένο παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί το παιχνίδι των παιδιών καθώς εκείνη τη στιγμή υπάρχει μια πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Σε όλα τα κεφάλαια του Οδηγού επισημαίνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επίσης, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προτρέπουν τους γονείς να παίζουν με τα παιδιά τους.

Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2007), το παιχνίδι εμφανίζεται στο νηπιαγωγείο με τρεις μορφές. Πρώτον, λειτουργεί ως μέσο για να διδαχτεί στα παιδιά μια δύσκολη έννοια που με άλλους τρόπους δεν θα ήταν εφικτό να κατανοηθεί. Δεύτερον, το παιχνίδι παρατηρείται στο διάλειμμα των παιδιών και τότε ονομάζεται ελεύθερο παιχνίδι, ενώ τέλος το παιχνίδι μπορεί να έχει και τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας και μπορεί να είναι μέσα στην τάξη είτε στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου.

Στον Οδηγό Σπουδών (2007) γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών μορφών που έχει το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι χωρίζεται σε κατηγορίες που είναι οι εξής: το παιχνίδι κανόνων, το παιχνίδι κίνησης, το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι γλώσσας, το συμβολικό παιχνίδι το μοναχικό, το παράλληλο και το συνεργατικό παιχνίδι.



Αρχικά, στο παιχνίδι κανόνων εμπεριέχονται παιχνίδια όπως το συμβολικό παιχνίδι όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν στο μαγαζάκι, το ομαδικό παιχνίδι κίνησης όπως για παράδειγμα, το κυνηγητό, το παραδοσιακό, αλλά και το επιτραπέζιο παιχνίδι. Η δεύτερη κατηγορία παιχνιδιών είναι τα κινητικά παιχνίδια όπως τα παιχνίδια εξάσκησης στα οποία τα παιδιά αποκτούν και εξασκούν τις δεξιότητές τους όπως η ταχύτητα, η ισορροπία και η ευλυγισία και τα παιχνίδια που συνδυάζουν την κίνηση και τους κανόνες όπως το κρυφτό. Έπειτα, υπάρχουν τα παιχνίδια αντικειμένων. Σ' αυτά εντάσσονται κινητικά παιχνίδια όπως η σκυταλοδρομία ή το ποδόσφαιρο και παιχνίδια στα οποία χρησιμοποιούνται κούκλες ή και αντικείμενα που με την βοήθεια της φαντασίας των παιδιών μπορούν να έχουν μια εντελώς διαφορετική χρήση, όπως για παράδειγμα ένα τουβλάκι μπορεί να γίνει τηλέφωνο ή ακόμα και φαγητό. Παιχνίδια με αντικείμενα μπορούν να είναι ακόμη και τα παιχνίδια κατασκευών όπου τα παιδιά φτιάχνουν πύργους από τουβλάκια ή άλλα υλικά, τα επιτραπέζια παιχνίδια και το παραδοσιακό παιχνίδι.

Επίσης παρουσιάζονται τα γλωσσικά παιχνίδια στα οποία εντάσσονται τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται οι ήχοι και τα παιχνίδια με λέξεις όπως τα αινίγματα ή και τα εικονόλεξα, ενώ δεν παραλείπεται το συμβολικό παιχνίδι το οποίο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι τα παιχνίδια στα οποία χρησιμοποιούνται ή δεν χρησιμοποιούνται αντικείμενα όπως κούκλες ενώ η δεύτερη κατηγορία συμβολικού παιχνιδιού κατατάσσονται τα παιχνίδια ρόλων. Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να έχει τη μορφή ατομικού, παράλληλου και ομαδικού παιχνιδιού.

### **3.2.γ. Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011**

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως «ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά πλαίσια», γεγονός που υποστηρίζει τη σημαντική θέση του παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Στο ΠΣΝ (2011) υπογραμμίζεται επίσης το γεγονός ότι με το παιχνίδι και ιδιαίτερα με το δραματικό παιχνίδι ενισχύεται η ικανότητα των παιδιών να εξερευνήσουν διαφορετικές ταυτότητες, ρόλους και απόψεις και μέσω του παιχνιδιού να φτιάξουν και να ένα φανταστικό κόσμο. Το παιχνίδι ως *ελεύθερο* ή *αυθόρμητο*, στο ΠΣΝ (2011) προτείνεται ως ένα από τα πέντε μαθησιακά πλαίσια μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες. Επίσης, γίνεται εκτενής αναφορά στο παιχνίδι τονίζοντας ότι μέσω αυτού τα παιδιά «εμπλέκονται κοινωνικά, συναισθηματικά,

κινητικά και νοητικά με άλλα παιδιά και τους ενήλικες». Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2011), όταν παίζουν τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν βασικές ικανότητες κοινωνικοποίησης, συνεργασίας, εξερεύνησης, υπευθυνότητας, επίλυσης προβλημάτων. Η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να αποκτήσουν γνώσεις από διαφορετικές περιοχές μάθησης ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά έχουν μια θετική στάση για τη μάθηση.

### **3.2.δ. Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011)**

Συμπληρωματικά στο ΠΣΝ υπάρχει, ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011) στον οποίο επίσης αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού. Επιπλέον αναφέρονται και οι ενέργειες στις οποίες μπορεί να προβούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην απόκτηση γνώσεων μέσω του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρατηρούν το παιχνίδι και να παίρνουν μέρος σε αυτό ώστε να διευρυνθεί η σκέψη των παιδιών, να παρέχουν υλικά που να προωθούν τη φαντασία των παιδιών, να προτείνουν διάφορα είδη παιχνιδιών και να υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς ώστε να γίνει κατανοητή η αξία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία.

### **3.2.ε. Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014**

Στο αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών (2014) η αξία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία παραμένει να αναγνωρίζεται το ίδιο σημαντική, όσο και στα προηγούμενα θεσμικά κείμενα της προσχολικής εκπαίδευσης. Το παιχνίδι, είτε είναι αυθόρμητο, είτε οργανωμένο, συνεχίζει να έχει την ίδια δυναμική στο νηπιαγωγείο, αλλά και τον ίδιο πρωταρχικό ρόλο για το παιδί.

Συνεπώς, μέσα από τα διάφορα θεσμικά έντυπα και αναλυτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται ή προτείνονται πιλοτικά, γίνεται αντιληπτό πως το παιχνίδι δεν έχει μόνο ψυχαγωγικό χαρακτήρα, αλλά αναγνωρίζεται ως μία δραστηριότητα που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να μάθουν.

### 3.3. Παιχνίδι και ρόλος νηπιαγωγού

Για την ανάπτυξη του παιχνιδιού έχει μεγάλη σημασία ο ρόλος των νηπιαγωγών. Γενικότερα, σύμφωνα και με τον Οδηγό Σπουδών (2007), ο εκπαιδευτικός έχει ενεργητικότερο ρόλο σε σχέση με το παρελθόν, λόγω των σύγχρονων θεωριών. Παρ' όλο που το παιχνίδι προσφέρει διασκέδαση και μάθηση ωστόσο, κάποιες φορές μπορεί να γίνει μονότονο (Smith, 2001). Έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα κομβικό ρόλο για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι τους. Σύμφωνα με τον Smith (2001), ένας ενήλικος μπορεί «να παρακινήσει, να ενθαρρύνει ή να προκαλέσει το παιδί να παίξει με πιο εξελιγμένους και ορισμένους τρόπους» (Smith, 2001).

#### 3.3.1 Ενίσχυση παιχνιδιού από τους ενήλικες

Σύμφωνα με τον Piaget (Siegler, 2006), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της προλογικής σκέψης, όπου κυριαρχεί η εγωκεντρική σκέψη. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν όσο γίνεται αυτόν τον τρόπο σκέψης. Στη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά για να αποκτήσουν τη γνώση πρέπει να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους και να «αφομοιώσουν» τη νέα γνώση χρησιμοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.

Ο Vygotsky από την άλλη πλευρά, εισήγαγε τον όρο της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* στην οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός, καθώς συντονίζει και βοηθά το διαδικαστικό μέρος της δραστηριότητας, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους (Αυγητίδου, 2001). Αυτό θα επιτευχθεί μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδράσει με τον εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι να επεκταθεί σε μικρό βαθμό μια ικανότητα που έχει το παιδί με σκοπό στο μέλλον να μπορέσουν να κάνουν κάτι δυσκολότερο. Η διαδικασία αυτή ονομάστηκε από τον Vygotsky πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο.

Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Bruner υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός ή ακόμη και μια ομάδα ικανότερων παιδιών χρειάζεται να αποτελούν «σκαλωσιά» (scaffolding) για να βοηθήσουν το παιδί να φτάσει στη γνώση (Smith, 2001). Συμπληρωματικά αναφέρει ότι αυτού του είδους η υποβοήθηση θα πρέπει να είναι ανάλογη με την ανάγκη που έχει το παιδί και να μειώνεται σταδιακά όταν το παιδί αρχίζει να αποκτά μια συγκεκριμένη ικανότητα. Σύμφωνα με τον Smith (2001), μια από τις ειδικές πλευρές

αυτής της υποβοήθησης μπορεί να είναι η διάσπαση μιας εργασίας σε μικρότερες εργασίες τις οποίες όλα τα παιδιά μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία.

Κατά τον Smith ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός είναι πολυδιάστατος. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στο δραματικό παιχνίδι ενεργά λαμβάνοντας έναν ρόλο έχοντας ως στόχο να εμπλουτίσει και να επεκτείνει το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και να ενισχύσει ακόμα και τη συμμετοχή τους. Η Smilansky αναφέρει ότι το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία για την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η Smilansky χρησιμοποίησε αρκετές μεθόδους ώστε να ενθαρρύνει αυτό το είδος παιχνιδιού. Το συμπέρασμα που βγήκε ήταν ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος ήταν το να εγκαινιάζουν οι ενήλικοι το παιχνίδι ρόλων σε μικρές ομάδες παιδιών έχοντας ως σκοπό να το βοηθήσουν, να το συντηρήσουν και να το αναπτύξουν. Αυτό ονομάστηκε «κηδεμονευόμενο» παιχνίδι (Smith, 2001).

Στις ΗΠΑ έχουν εφαρμοστεί τέσσερις παραλλαγές αυτής της μεθόδου.

*Μοντελοποίηση:* ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι έχοντας έναν ρόλο και καταδεικνύοντας στα παιδιά τον τρόπο που μπορεί να ερμηνευτεί. Για παράδειγμα, έχοντας το ρόλο του γιατρού ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μία κούκλα για μωρό, δείχνοντας τα παιδιά ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ελεύθερα τη φαντασία τους, αλλά και τον ρόλο που έχει στην πραγματικότητα ο γιατρός.

*Λεκτική καθοδήγηση:* ο εκπαιδευτικός δεν παίρνει μέρος κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά μπορεί να κάνει σχόλια και να δείχνει στα παιδιά τι να κάνουν για να τα βοηθήσει να αναπτύξουν με κάποιο τρόπο τους ρόλους που έχουν αναλάβει. Μπορεί δηλαδή να υπενθυμίζει σε ένα παιδί το ρόλο της μητέρας να κάνει μπάνιο το μωρό πριν το βάλει για ύπνο.

*Άσκηση στη δραματοποίηση ενός σεναρίου:* τα παιδιά υποβοηθούνται να δραματοποιήσουν ιστορίες που τους είναι γνώριμες από πριν.

*Άσκηση στο φανταστικό παιχνίδι:* ο εκπαιδευτικός βάζει τα παιδιά να εξασκήσουν τις δεξιότητες τους που είναι εστιασμένες σε δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις εκφράσεις του προσώπου τους για να δείξουν τα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τον Smith (2001), αυτό το είδος εξάσκησης είναι εστιασμένο στη φαντασία και συνήθως δεν περιέχει το παιχνίδι ρόλων.

Μέσα από αυτό η Smilansky διαπίστωσε ότι η συμμετοχή και ενθάρρυνση του παιχνιδιού από τους ενήλικες αυξάνει τη συμμετοχή των παιδιών, αλλά και την πολυπλοκότητα του κοινωνικο-δραματικού και φαντασιακού παιχνιδιού (Smith, 2001).

### **3.3.2 Ενέργειες νηπιαγωγών για την ανάπτυξη του ελεύθερου παιχνιδιού στην σχολική τάξη**

Στις ΗΠΑ αναπτύχθηκε ένα διαφορετικό μοντέλο μεθόδων για τη δόμηση του παιχνιδιού, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Υψηλών Προσδοκιών (High Score Curriculum). Σύμφωνα με αυτό οι ενήλικοι σχεδιάζουν μαζί με τα παιδιά τις δραστηριότητες. Όπως αναφέρει ο Smith (2001), οι ενήλικοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλέξουν και να σχεδιάσουν μία δραστηριότητα και στο τέλος να σκεφτούν γιατί κάποια πράγματα πήγαν καλά και γιατί κάποια άλλα δεν πήγαν τόσο καλά όσο θα ήθελαν. Σε αυτό το είδος αναλυτικού προγράμματος, κομβικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι οι ενήλικοι δεν πρέπει να είναι υπερβολικά φορτικοί. Αντιθέτως, θα πρέπει να δίνουν χώρο ώστε τα παιδιά να μη νιώθουν ότι καταπιέζονται από την καθοδήγηση τους αποδεικνύοντας, έτσι, έναν από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Υψηλών Προσδοκιών που είναι να μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ιδέες τους είτε αυτές είναι πετυχημένες είτε αποτυχημένες. Σύμφωνα με τον Smith (2001, σ.217), αυτό το είδος προγράμματος μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2007), παρουσιάζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ρόλο του νηπιαγωγού στο παιχνίδι μερικές από τις οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του παιχνιδιού, αλλά και να παρεμβαίνει ώστε να διευκολύνει την εξέλιξή του. Ο νηπιαγωγός δηλαδή, βοηθάει τα παιδιά σε μια διαφωνία ή σε κάποιο άλλο πρόβλημα που προέκυψε μεταξύ τους και φαίνεται πως δεν μπορούν να το επιλύσουν μόνο τους. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας να παίρνει μέρος στο ελεύθερο, αλλά και στο δομημένο παιχνίδι των παιδιών διακριτικά ώστε μέσα από παρατηρήσεις να μπορεί να τα βοηθήσει όπου χρειάζεται με τις ερωτήσεις που θα κάνει. Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις του τα παιδιά είναι ικανά να διερευνήσουν, να αναρωτηθούν και να λύσουν θέματα που έχουν προκύψει στη διάρκεια του παιχνιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να συμμετέχει και στο ελεύθερο παιχνίδι, αλλά όχι να το κατευθύνει προς κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά

μαθαίνουν μέσα από τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν και θα προσπαθήσουν να τις λύσουν μεταξύ τους (Οδηγός Νηπιαγωγού 2007).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, εκτός από το να έχει το ρόλο του παρατηρητή, του διευκολυντή και του συμμετέχοντα στο παιχνίδι, είναι αναγκαίο να προτρέπει και τους γονείς να κάνουν το ίδιο με τα παιδιά τους, αποδεικνύοντας τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Επίσης, στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2007, σ.70) αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον εντός και εκτός της τάξης, αλλά και να το εμπλουτίζει με κατάλληλα υλικά έτσι ώστε να δίνει ευκαιρίες για παιχνίδι. Ένα ελκυστικό και πλούσιο από υλικά μαθησιακό περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στο ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι. Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη του παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να γίνεται με προτροπές και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και στον τρόπο που δίνουν λύσεις στα προβλήματα για να συνεχιστεί το παιχνίδι τους. Για παράδειγμα, όταν η πλειοψηφία των παιδιών της τάξης θέλουν να παίξουν στο κουκλόσπιτο, ενώ υπάρχει ο κανόνας ότι στο κουκλόσπιτο μπορούν να μπουν μέχρι τρία παιδιά, και δεν μπορούν να αποφασίσουν, ο νηπιαγωγός παρεμβαίνει με ερωτήσεις του τύπου «Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να παίξουμε όλοι μαζί;». Ακόμη, Ο εκπαιδευτικός βοηθάει στο να διαμορφωθούν προϋποθέσεις για να πάρουν τα παιδιά μέρος σε ομαδικό παιχνίδι και προσπαθεί να ωθήσει τα παιδιά στο παιχνίδι προσποίησης, όταν βλέπει ότι κάποιες δραστηριότητες επαναλαμβάνονται, προσθέτοντας αντικείμενα ζητώντας τις ιδέες και τις απόψεις των παιδιών για τον τρόπο που θα τα αξιοποιήσουν. Για παράδειγμα, στα παιδιά αρέσει να αναλαμβάνουν ρόλους, όπως του καταστηματούχου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλουτίσει το παιχνίδι τους παροτρύνοντάς τα να κάνουν κάτι καινούργιο όπως π.χ. «Στο μαγαζί σας υπάρχουν και άλλα φαγητά, τι θα λέγατε αν τα διαφημίζατε κάπως;»(Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007: 70).

Συνεπώς, το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι αποκτά διαφορετικό νόημα όταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι τέτοιος που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, όπου αυτό θεωρείται αναγκαίο, ώστε να συνεχίσουν το παιχνίδι τους. Μέσα από αυτό, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών, αλλά και μεταξύ των παιδιών βελτιώνονται καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία και τα μαθησιακά οφέλη από το παιχνίδι γίνονται μεγαλύτερα.

### 3.3.3 Οι ενήλικοι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού

Όσον αφορά τον ρόλο που έχουν οι ενήλικοι στους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού, συνήθως συνδέεται με την επίβλεψη των παιδιών, ώστε να διασφαλιστεί η σωματική τους ακεραιότητα (Μπότσογλου, 2011). Με μία αρχική προσέγγιση, αυτός ο ρόλος μπορεί να προσδιοριστεί σε δύο πλαίσια. Αρχικά, μπορεί να προσδιοριστεί σε αυτό του επαγγελματία και μπορεί να περιλαμβάνει εκπαιδευόμενους ενήλικες, οι οποίοι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να διαχειρίζονται τις δραστηριότητες των παιδιών αλλά και το περιβάλλον παιχνιδιού. Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2011), σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται επαγγέλματα όπως ο εκπαιδευτικός, ο playleader (εμψυχωτής παιχνιδιού) και ο playworker (βοηθός παιχνιδιού). Στο δεύτερο πλαίσιο ο ρόλος του ενήλικα προσδιορίζεται σε αυτόν του ενήλικα συνοδού των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους, όπως για παράδειγμα οι γονείς ή τα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα.

Ο playleader συνήθως είναι συνδεδεμένος με τους παιχνιδότοπους περιπέτειας. Σύμφωνα με την Lady Allen (1968, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2011: 102), η εμπειρία και η ποιότητα ενός playleader αποτελεί το κλειδί για έναν πετυχημένο παιχνιδότοπο περιπέτειας. Παρακάτω, η ίδια υποστηρίζει ότι ένας playleader: *«Πρέπει να είναι ένα ζεστό πρόσωπο, με σπάνια ικανότητα κατανόησης, για εκείνα τα παιδιά που είναι άρρωστα, αδύνατα στο σχολείο ή που για τον έναν ή για τον άλλον λόγο είναι αποκομμένα από την κοινωνική τους ομάδα, ... Ο επιτυχημένος playleader είναι αυτός που έχει πίστη στις ικανότητες των παιδιών να φτιάχνουν πράγματα με το δικό τους ανεξάρτητο τρόπο και στην ικανότητα τους να φτιάχνουν καλές σχέσεις το ένα με το άλλο»*. Έτσι λοιπόν ένας playleader δεν έχει απλώς το ρόλο του φύλακα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας των παιδιών, αλλά μπορεί να συνεργάζεται δημιουργικά με τα παιδιά εφόσον έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση (Μπότσογλου, 2011).

Οι Andrews και O'Connor (1980, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου, 2011) υποστηρίζουν ότι ο playleader πρέπει να διαθέτει πρακτικές ικανότητες και να είναι σε θέση να διαχειριστεί όλες τις περιπτώσεις παιδιών, ώστε να αναδείξει τις δημιουργικές τους ικανότητες. Οι αρμοδιότητες ενός playleader είναι:

- να μπορεί να συντονίζει τις σχέσεις με τους γονείς και τη βοήθεια από την τοπική κοινωνία,
- να καταγράφει τα εργαλεία, τον εξοπλισμό και να φροντίζει για την αποκατάστασή τους,

- να αναλαμβάνει με τη βοήθεια των παιδιών τη συντήρηση και την καθαριότητα του χώρου,
- να σημειώνει καταστάσεις για τη λειτουργία των παιχνιδότοπων,
- και τέλος να φροντίζει για θέματα ασφάλειας και περιθάλψης.

<b>Play leader</b>	<b>Play worker</b>
Ενθαρρύνει και διευκολύνει τα παιδιά να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους.	Υποστηρίζει και διευκολύνει το παιχνίδι.
Συνεργάζεται με τους γονείς και την τοπική κοινωνία	Ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν τους δικούς τους χώρους για παιχνίδι.
Καταγράφει τον εξοπλισμό και φροντίζει για την έγκαιρη αποκατάσταση του.	Εντοπίζει τα προβλήματα μεταξύ των παιδιών.
Αναλαμβάνει με τα παιδιά τη συντήρηση και την καθαριότητα του χώρου.	Εντοπίζει με ευκολία τα παιδιά που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη από τα υπόλοιπα.
Σημειώνει καταστάσεις για τη λειτουργία των παιχνιδότοπων	Είναι διαθέσιμος όταν ένα παιδί χρειάζεται υποστήριξη
Φροντίζει για θέματα ασφάλειας και περιθάλψης των παιδιών.	

**Πίνακας 3: Αρμοδιότητες playleader και play worker**

Από την άλλη πλευρά ο playworker είναι ένα άτομο το οποίο εργάζεται με ή χωρίς αμοιβή σε υπηρεσίες που έχουν ως σκοπό την παροχή παιχνιδιού για τα παιδιά (Μπότσογλου, 2010). Σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010), οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να έχουν ως στόχο τους το παιχνίδι όπως οι παιχνιδότοποι περιπέτειας αλλά και υπηρεσίες που παρέχονται, όπως για παράδειγμα τα κέντρα απασχόλησης μετά το σχολείο. Ένας playworker πιστεύει ότι οι πιο αποτελεσματικές και ευεργετικές μορφές παιχνιδιού είναι εκείνες που το παιδί μπορεί να επιλέξει ελεύθερα. Έτσι, επιλέγοντας τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασης εξισορροπείται ο κίνδυνος με τα αναπτυξιακά οφέλη και τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών. Ο κύριος ρόλος του playworker είναι



να διευκολύνει το παιχνίδι και να ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν χώρους για να παίξουν.

## 4. Έρευνες για το παιχνίδι

Τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί διεθνώς σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού στην εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού. Με μια επισκόπηση της ελληνόγλωσσης, αλλά ενδεικτικά και της ξένης σχετικής βιβλιογραφίας εντοπίσαμε διάφορες μελέτες που έχουν ως θέμα το παιχνίδι και το συνδέουν με διάφορους τομείς και γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, για την προσχολική ηλικία που αφορά τη δική μας εργασία, εντοπίσαμε μελέτες που αναφέρονται στην γνωστική, κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και στον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά πριν και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Η Fleeer (2015) ασχολήθηκε με τους ρόλους που έχουν οι νηπιαγωγοί στο παιχνίδι και τους τρόπους με τους οποίους παρεμβαίνουν σε αυτό. Στόχος της έρευνας ήταν η κατανόηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα βρέθηκαν πέντε παιδαγωγικοί ρόλοι που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή στην οποία ο νηπιαγωγός παρατηρεί το παιχνίδι και έχει την ευκαιρία να επέμβει σ' αυτό και να βοηθήσει τα παιδιά. Η δεύτερη κατηγορία είναι όταν ο εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται αρκετά κοντά στα παιδιά και ως αποτέλεσμα δεν μπορεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και λειτουργούν τα παιδιά (Fleeer, 2015). Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή στην οποία ο εκπαιδευτικός απλώς έχει τον ρόλο του παρατηρητή χωρίς να εμπλέκεται σε αυτό. Παρ' όλα αυτά δείχνει να ενδιαφέρεται για το τι κάνουν τα παιδιά και μέσω των ερωτήσεων του προσπαθεί να καταλάβει τον τρόπο σκέψης τους και τους λόγους που έκαναν κάτι. Επιπλέον, ένα άλλο είδος ρόλου σχετίζεται με τη συνεχή παρέμβαση στην οποία ο νηπιαγωγός συζητάει με τα παιδιά και προσπαθεί μαζί με αυτά να βρουν λύσεις ενώ ταυτόχρονα τα υποστηρίζει ώστε να συνεχιστεί το παιχνίδι τους. Αυτή η κατηγορία ήταν η λιγότερο κοινή σε σχέση με τις υπόλοιπες στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η τελευταία κατηγορία που βρέθηκε μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτή στην οποία ο εκπαιδευτικός παίρνει μέρος στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά μόνο ως «επισκέπτης» δηλαδή μόνο όταν βλέπει ότι είναι αναγκαίο να παρέμβει και όχι καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού (Fleeer, 2015). Αν και οι νηπιαγωγοί έπαιζαν κάποιο βοηθητικό ρόλο μέσα στο παιχνίδι σε περίπτωση που παρατηρούσαν ότι υπήρχαν διαφωνίες ή δυσκολίες, δεν είχαν ωστόσο τον κυρίαρχο ρόλο οι ίδιοι, αλλά τα παιδιά. Ως παράδειγμα, η έρευνα αναφέρει μια νηπιαγωγό που παίρνει μέρος στο φανταστικό παιχνίδι των παιδιών, όχι ως ένας χαρακτήρας αλλά ως αφηγήτρια της ιστορίας.

Γενικότερα, οι νηπιαγωγοί αυτής της κατηγορίας συνήθως μένουν εκτός του παιχνιδιού, αλλά όταν πρέπει να πάρουν μέρος σε αυτό δεν έχουν ενεργό ρόλο (Fleer, 2015).

Επίσης, ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα της Ντίνου (2016) που μελετά τον τρόπο που αναπτύσσονται οι κοινωνικές και οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, αλλά και τον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και ο ρόλος που παίζει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Η έρευνα διεξήχθη σε έναν παιδικό σταθμό ενώ οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις που έγιναν στους νηπιαγωγούς. Μέσα από αυτήν την έρευνα προέκυψαν δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάστηκαν: α) ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά και χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, β) η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών όταν παίζουν, κυρίως στο φανταστικό παιχνίδι, γ) η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όταν παίζουν ομαδοσυνεργατικά, δ) η εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητα των παιδιών όταν συνεργάζονται (Ντίνου, 2016). Στο δεύτερο μέρος της μελέτης, παρουσιάστηκε πως οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χρησιμοποιούν ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη των παιδιών. Επίσης, προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί βοηθούν τα παιδιά και συμμετέχουν στα παιχνίδια ρόλων όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επιπρόσθετα, μέσα από τη συνέντευξη με τους/τις νηπιαγωγούς έγινε αντιληπτό ότι αυτοί/ές επικεντρώνονται στο να βοηθήσουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Ντίνου, 2016).

Στην έρευνα των Τσιούλη και Παπανδρέου (2019) μελετήθηκε κατά πόσο τα παιδιά χρησιμοποιούν τα μαθηματικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ειδικότερα στο αυθόρμητο παιχνίδι. Μέσα από την έρευνα εντοπίστηκε ότι από τις 122 δραστηριότητες αυθόρμητου παιχνιδιού οι 51 είχαν μαθηματικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα, την αριθμητική, τη γεωμετρία ή τις μετρήσεις (Τσιούλη & Παπανδρέου, 2019). Επίσης, έγινε αντιληπτό ότι οι καταστάσεις που είχαν να κάνουν, κυρίως με τις μετρήσεις, τράβηξαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και τα ώθησαν στο να κάνουν μαθηματικές συζητήσεις μεταξύ τους (Τσιούλη & Παπανδρέου, 2019). Μετά τη διεξαγωγή της μελέτης έγινε περισσότερο κατανοητό το πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μαθηματικές έννοιες και τις γνώσεις τους πάνω στα μαθηματικά κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού. Η ανάλυση της μελέτης έδειξε ότι

υπάρχουν δύο ξεχωριστές τάσεις στις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μαθηματικές έννοιες: 1) τα μαθηματικά μπορούν να βοηθήσουν στην εξέλιξη του παιχνιδιού και 2) τα μαθηματικά μπορούν να πάρουν τη μορφή παιχνιδιού. Από την έρευνα φάνηκε ότι η ενασχόληση των παιδιών με τα μαθηματικά βοήθησε στο να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά, να τις επεξεργάζονται και με τις επεκτείνουν με προβληματισμούς και επιχειρήματα.

Όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το παιχνίδι, η μελέτη των Μπάρμπα και Γκιργκινούδη (2014), εστίασε περισσότερο στο πώς το ένα παιδί με νοητική ανεπάρκεια μπορεί να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους συνομηλίκους του. Σύμφωνα με τους Μπάρμπα και Γκιργκινούδη (2014), τα παιδιά με ήπια νοητική ανεπάρκεια εμφανίζουν προβλήματα στο να συμμετέχουν σε ελεύθερες δραστηριότητες, όπως το ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι. Είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των κανόνων ενός παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε ότι το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού ήταν κυρίως παράλληλο και μοναχικό ενώ όταν έπαιρνε μέρος σε ομαδικά παιχνίδια, το παιδί δεν συμμετείχε ή δεν έπαιρνε πρωτοβουλίες (Μπάρμπας & Γκιργκινούδη, 2014). Οι στόχοι της σχετικής παρέμβασης ήταν να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια, να συμμετέχει στο αυθόρμητο ομαδικό παιχνίδι, να διαχειρίζεται καταστάσεις συγκρούσεις με το να εμπλέκεται και να προσπαθεί να τις επιλύσει και τέλος να εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του σχετικά με το παιχνίδι. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι το παιδί άρχισε να συμμετέχει περισσότερο στα ομαδικά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες, κατανόησε τους κανόνες και δημιούργησε σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Μπάρμπας & Γκιργκινούδη, 2014).

Παρακάτω παρουσιάζεται περιληπτικά η έρευνα των Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου και Γκαλκανοπούλου (2018). Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό να αξιολογήσει το πόσο αποτελεσματικό είναι ένα ολιστικό πρόγραμμα προσέγγισης της φυσικής αγωγής μέσα από την παιδική λογοτεχνία. Κατά τη διάρκεια της μελέτης, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα ήταν η ομάδα παρέμβασης στην οποία τα παιδιά παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ενώ οι άλλες δύο ήταν οι ομάδες ελέγχου. Στην πρώτη ομάδα ελέγχου τα παιδιά συμμετείχαν σε δεκαέξι κινητικές δραστηριότητες των σαρανταπέντε λεπτών δύο φορές την εβδομάδα, ενώ η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη ομάδα είχε πολλές ευκαιρίες για ελεύθερο κινητικό παιχνίδι σε ίσο

χρονικό διάστημα με τις οργανωμένες δραστηριότητες των άλλων δύο ομάδων (Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου & Γκαλκκανοπούλου 2018). Επίσης, επιλέχθηκαν βιβλία παιδικής λογοτεχνίας τα οποία δημιουργούν συναισθήματα που θα μπορούσαν να εκφραστούν με χορευτικές και θεατρικές κινήσεις, παρακινούν τα παιδιά να χρησιμοποιούν υλικά, συμβάλλουν στη δημιουργία εικόνων και προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου & Γκαλκκανοπούλου 2018). Οι κινητικές δεξιότητες που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ισορροπία, οι πλάγιες αναπηδήσεις, το άλμα χωρίς φόρα και η δίπλωση. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης είχε υψηλότερες επιδόσεις σε τρεις από τις κινητικές δεξιότητες (ισορροπία, άλμα χωρίς φόρα και δίπλωση). Η πρώτη ομάδα ελέγχου είχε επίσης υψηλότερες επιδόσεις σε τρεις από τις τέσσερις κινητικές δεξιότητες (πλάγιες αναπηδήσεις, άλμα χωρίς φόρα και δίπλωση). Τέλος, για τη δεύτερη ομάδα ελέγχου βρέθηκαν τα παιδιά είχαν υψηλότερη επίδοση σε μία μόνο κινητική δεξιότητα (πλάγιες αναπηδήσεις). Παρατηρώντας τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι κινητικές δραστηριότητες μέσα από το ολιστικό παρεμβατικό πρόγραμμα βοήθησε σημαντικά στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν (Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου & Γκαλκκανοπούλου 2018).

Μέσα από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι αναγνωρίζεται ο ρόλος και η αξία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση. Επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο μάθησης για τα παιδιά και ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν ολιστικά κατά τη διάρκεια του.

## Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να αναλυθεί η σημασία που έχει το παιχνίδι για τα παιδιά στο νηπιαγωγείο όπως και το πώς το παιχνίδι αντιμετωπίζεται από τα θεσμικά έντυπα, αλλά και το πώς δρουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν έρευνες και άρθρα που σχετίζονται με το παιχνίδι και την αξία του. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά το παιχνίδι και την αξία του, σύμφωνα και με όσα έχουν αναφερθεί και παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς μια ασχολία για τα παιδιά, αλλά ένα πλαίσιο μάθησης, καθώς μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες, αλλά και την παρέμβαση για παράδειγμα των εκπαιδευτικών τα παιδιά διευρύνουν τις ευκαιρίες τους για μάθηση. Στο ΔΕΕΠΣ (2003), επιπλέον, όπως έχει αναφερθεί ήδη, δίνεται έμφαση στο ότι το παιχνίδι πρέπει να αναδεικνύεται ως «πυρήνας του όλου προγράμματος» τονίζοντας, έτσι, τη σημασία που έχει στην προσχολική ηλικία αλλά και τον ρόλο που πρέπει να έχει στην τάξη του νηπιαγωγείου. Στο ΠΣΝ (2011), το παιχνίδι όπως προαναφέρθηκε είτε είναι ελεύθερο είτε είναι αυθόρμητο κατατάσσεται στα πέντε μαθησιακά πλαίσια. Τέλος, στο αναθεωρημένο ΠΣΝ (2014), το παιχνίδι συνεχίζει να έχει τον βασικότερο ρόλο στο νηπιαγωγείο αποδεικνύοντας την αξία που έχει ως πλαίσιο μάθησης εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών επίσης, είναι ζωτικής σημασίας και αυτό φαίνεται από τους Οδηγούς Νηπιαγωγών (2007) και (2011) καθώς και στους δύο επισημαίνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μέσα από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ξεχωριστής σημασίας στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2020). Είδη παιχνιδιού, θέση του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πανεπιστημιακές παραδόσεις μαθήματος «Παιχνίδι και παιδική ηλικία» στο e-class, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσης, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015) Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. (Ανακτήθηκε στις 3/11/2021) από <https://www.psychografimata.com/ta-idi-tou-pechnidiou/>
- Καραγιάννη, Ο., Καρυώτη, Ε. (2003). Χώροι Παιχνιδιού στην Πόλη (Παιδικές Χαρές) – Ασφάλεια και Παιδαγωγική Ποιότητα, Προδιαγραφές, Σχεδιασμός, Διαχείριση. Ομάδα Εργασίας ΤΕΕ. (Ανακτήθηκε στις 24/11/2021)
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2010). Δραματικό παιχνίδι και αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (57), 103–118.
- Μπάρμπας, Γ. & Γκιργκινούδη, Ε. (2014). Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική ανεπάρκεια μέσα από το παιχνίδι με τους συνομηλίκους: Ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 338-348. (Ανακτήθηκε από: 12/ 11/ 2020)
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. (Νέο πρόγραμμα σπουδών). Αθήνα.
- Ντίνου, Μ.Μ. (2016). Ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: μια ανθρωπολογική μελέτη του ρόλου του παιχνιδιού στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. (ανακτήθηκε στις: 12/11/2020)
- Παυλίδου, , Χατζηγεωργιάδου, , & Γκαλκανοπούλου, (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 39-61. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.15821> (Ανακτήθηκε στις 29/10/2021)
- Πεχτελίδης, Ι. 2015. *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Siegler, R. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Gutenberg.

Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding Children's World* (σ.σ. 8–9). Chichester, West Sussex ; Malden, Ma: Wiley-Blackwell.

Smith, P. K. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Αυγητίδου, Σ. *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, μτφρ. Α. Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω

Τσιούλη, Μ., Παπανδρέου, Μ. (2019). Διερευνώντας το αυθόρμητο 'μαθηματικό παιχνίδι' των παιδιών στο νηπιαγωγείο. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 12, 42-62 (Ανακτήθηκε από: 25/11/ 2021)

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002), Διαθεματικό ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., (2008). Οδηγός νηπιαγωγού – Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός;. Στο Αυγητίδου, Σ., *Το παιχνίδι, Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, μτφρ. Α. Γολέμη. Αθήνα: Τυπωθήτω

Fleer, M. (2015). Pedagogical Positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary doi:10.1080/03004430.2015.1028393 (Ανακτήθηκε από τις: 20/11/2021)

Fleer, M. & Μ. Μπιρμπίλη, (Επιμ.) (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Σοφία



## Παράρτημα

Είδη παιχνιδιών						
Parten	Piaget	Smilansky	Caillois	UNESCO	Smith	Hughes
Παιχνίδι χωρίς απασχόληση Μοναχικό παιχνίδι Παρατήρηση παιχνιδιού Παράλληλο παιχνίδι Ομαδικό παιχνίδι	Παιχνίδι εξερεύνησης (Λειτουργικό παιχνίδι) Συμβολικό παιχνίδι Παιχνίδι με κανόνες	Λειτουργικό παιχνίδι Συμβολικό παιχνίδι Παιχνίδι με κανόνες Κατασκευαστικό παιχνίδι	Παιχνίδι συναγωνισμού ή πρόκλησης Παιχνίδι της τύχης Παιχνίδι της μίμησης Παιχνίδι του ιλίγγου	Λειτουργικό παιχνίδι Παιχνίδι μίμησης Παιχνίδι «κατορθωμάτων»	Παιχνίδι κοινωνικής ανταπόκρισης Αισθησιοκινητικό παιχνίδι Παιχνίδι με αντικείμενα Γλωσσικό παιχνίδι Παιχνίδι φυσικής κατάστασης Παιχνίδι φαντασίας	Συμβολικό παιχνίδι Άγριο και χωρίς κανόνες παιχνίδι Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι Κοινωνικό παιχνίδι Δραματικό παιχνίδι Δημιουργικό παιχνίδι Παιχνίδι επικοινωνίας Φανταστικό παιχνίδι Παιχνίδι φαντασίας Παιχνίδι σε βάθος Παιχνίδι κυριότητας Κινητικό παιχνίδι Παιχνίδι με αντικείμενα Παιχνίδια ρόλων Παιχνίδι εξερεύνησης