



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ**  
**ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ**  
**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ**

**ΜΙΧΑΗΛ – ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΤΕΓΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΠΑΠΑΤΣΙΜΟΥΛΗ**

**ΚΑΣΤΟΡΙΑ, Σεπτέμβριος 2022**

# ΠΕΡΙΛΗΨΗ

## **Το παιχνίδι ως μέσο απόκτησης γνώσεων.**

Το παιχνίδι αποτελεί βασική συνιστώσα της ανάπτυξης του ανθρώπου. Ο άνθρωπος μπορεί μέσα από το παιχνίδι να καλλιεργήσει σημαντικές κοινωνικές, διανοητικές και πνευματικές δεξιότητες, που μπορούν να τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής. Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τη μάθηση και θεωρείται αναγκαιότητα να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ήδη από τα στάδια της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων μέσω του παιχνιδιού. Όπως φάνηκε, υπάρχει με θετική στάση αναφορικά με την επίδραση του παιχνιδιού στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι, μάθηση, γνωστική ανάπτυξη, νοητική ανάπτυξη.

# **ABSTRACT**

## **Game as a mean of acquiring knowledge.**

Play is a key component of human development. Through play, man can cultivate important social, mental and spiritual skills that can help him cope with the obligations of private and public life. In the context of school education, play can be an important tool for learning, and should be utilized by teachers from the early stages of preschool education. In the present research, the views of teachers regarding the acquisition of knowledge through play are explored. As it turned out, there is a positive attitude regarding the effect of play on the cognitive and mental development of children.

Keywords: play, learning, cognitive development, mental development.

## Πίνακας Περιεχομένων

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>2</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>5</b>
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>7</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ .....</b>	<b>7</b>
1.1 Τι είναι το παιχνίδι: ορισμός, είδη.....	7
1.2 Θεωρίες του παιχνιδιού.....	13
1.3 Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού .....	14
1.4 Πλεονεκτήματα της χρήσης παιχνιδιών στην εκπαίδευση .....	18
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....</b>	<b>21</b>
2.1 Τι είναι η μάθηση .....	21
2.1.1 Προσδιορίζοντας τη μάθηση.....	23
2.2 Τι είναι γνώση .....	27
2.3 Θεωρίες μάθησης.....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ.....</b>	<b>39</b>
3.1 Το παιχνίδι ως μέσο απόκτησης γνώσης .....	39
3.2 Το παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης .....	41
3.3 Η σημασία των εκπαιδευτικών.....	50
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>54</b>
4.1 Σκοπός της έρευνας .....	54
4.2 Δείγμα .....	54
4.3 Εργαλείο έρευνας .....	54
4.4 Συλλογή δεδομένων.....	55
4.5 Ανάλυση δεδομένων.....	55
4.6 Περιορισμοί έρευνας .....	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>	<b>57</b>

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>70</b>
6.1 Συμπεράσματα έρευνας .....	70
6.2 Γενικά συμπεράσματα .....	71
6.3 Περιορισμοί και προτάσεις .....	71
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>73</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>77</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για ένα παιδί κατά την παιδική ηλικία. Ως εκ τούτου, η γνώση της ανάπτυξης διαφορετικών τύπων παιχνιδιού προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ένα θεμέλιο για σωστές στρατηγικές διδασκαλίας. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας, που γνωρίζουν και κατανοούν τις αναπτυξιακές θεωρίες του παιχνιδιού, είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Κατανοούν, επίσης, τη σημασία του παιχνιδιού σε κοινωνικούς, συναισθηματικούς, γνωστικούς, σωματικούς και κινητικούς τομείς ανάπτυξης.

Για τον παραπάνω λόγο, είναι εξαιρετικά σημαντικό οι δάσκαλοι μικρών παιδιών να διαθέτουν ισχυρό ακαδημαϊκό υπόβαθρο στη μελέτη του παιχνιδιού για την καλύτερη αξιολόγηση των προβλημάτων και να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη σε παιδιά που δυσκολεύονται να παίξουν, όπως τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη μάθηση δεν περιορίζεται, ωστόσο, μόνο στις μικρές ηλικίες, αλλά εκτείνεται και στα μεταγενέστερα στάδια εκπαίδευσης του ατόμου, στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως θα φανεί αργότερα στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν τη θετική επίδραση του παιχνιδιού στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όχι μόνο στις μικρές ηλικίες, αλλά και σε μεγαλύτερες.

Το πρώτο μέρος της μελέτης αφορά στο θεωρητικό κομμάτι, που βασίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το παιχνίδι και ειδικότερα συζητούνται ζητήματα που αφορούν στους ποικίλους ορισμούς του παιχνιδιού, τα βασικότερα είδη του, τις κύριες ιδέες που σχετίζονται με θεωρίες παιχνιδιού και την παιδαγωγική σημασία τους. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στις έννοιες της γνώσης και της μάθησης. Εκεί, το βάρος επικεντρώνεται στη σημασία και το νόημα της μάθησης, τις ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της, στο πώς γίνεται, επίσης, η πρόσληψη της γνώσης και στις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης που έχουν επηρεάσει τον τομέα της εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, αναλύοντας κυρίως τον ρόλο του παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια διδασκαλίας και μάθησης, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και το πώς αποτυπώνεται η επίδραση της αξιοποίησης του παιχνιδιού στη μάθηση μέσα από αναφορές σε διάφορες έρευνες.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης είναι το εμπειρικό κομμάτι, όπου παρουσιάζεται η έρευνα που έχει γίνει. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Ακολουθούν κάποια συμπεράσματα πάνω στα πορίσματα και, τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

### 1.1 Τι είναι το παιχνίδι: ορισμός, είδη

Το παιχνίδι είναι δύσκολο να οριστεί. Πολλοί εκπαιδευτικοί και φιλόσοφοι έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τον όρο, προσθέτοντας διάφορες παραλλαγές στο νόημά του. Η ευρεία κατηγορία δραστηριοτήτων που καλύπτεται από τον όρο παιχνίδι περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών. Λόγω αυτής της ποικιλίας, κανένας ορισμός του παιχνιδιού δεν μπορεί να περιγράψει επαρκώς τις πολλές πτυχές του.

Κάποιοι μπορεί να υποστηρίξουν ότι το παιχνίδι δε χρειάζεται να καθοριστεί, να εξηγηθεί ή να μελετηθεί. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα αναγνώριζαν το παιχνίδι, όταν το δουν. Το παιχνίδι ερμηνεύεται συχνά ως το αντίθετο της εργασίας, κάτι που γίνεται στον ελεύθερο χρόνο, τα σαββατοκύριακα, κατά τη διάρκεια των διακοπών ή με παιδιά.

Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για το παιχνίδι. Η πλειοψηφία αυτών των ορισμών έχει κάποιες ομοιότητες, ωστόσο, μόνο λίγες από αυτές ερμηνεύουν το παιχνίδι από εκπαιδευτική σκοπιά, ως ένα χρήσιμο «εργαλείο» ή «πόρο» για τη διδασκαλία. Κάποιες από τις βασικές έννοιες για το παιχνίδι είναι οι ακόλουθες (Sanchez, Morfin, Campos, 2007):

- Οποιοσδήποτε συγκεκριμένος διαγωνισμός, οποιαδήποτε συμμετοχή, μορφή διασκέδασης, προσομοίωση υπολογιστή ή δραστηριότητα αθλητικού χαρακτήρα που περιλαμβάνει τον ανταγωνισμό σωματικών ή διανοητικών ικανοτήτων βάσει συγκεκριμένων κανόνων, όπως το ποδόσφαιρο, το σκάκι, κ.α.
- Μια καθολική μορφή ψυχαγωγίας που γενικά περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα που έχει σχέση με τη διασκέδαση των ατόμων και συχνά δημιουργεί μια κατάσταση που περιλαμβάνει κάποιας μορφής διαγωνισμό ή αντιπαλότητα.
- Μια μορφή παιχνιδιού ή αθλητισμού, ειδικά μια ανταγωνιστική μορφή με κανόνες.



- Μια δραστηριότητα ή άθλημα που απαιτεί δεξιότητες και γνώσεις. Οι συμμετέχοντες στη δραστηριότητα αυτή, ακολουθούν σταθερούς κανόνες και προσπαθούν να κερδίσουν έναν αντίπαλο ή να λύσουν κάποιο πρόβλημα.

Διαπιστώνεται πως οι παραπάνω ορισμοί έχουν κάποιες γενικές ομοιότητες μεταξύ τους. Συμπίπτουν κυρίως σε τρεις πτυχές: στον ανταγωνισμό, τους κανόνες και την ψυχαγωγία-απόλαυση.

Ο όρος ανταγωνισμός από μόνος του υποδηλώνει το κύριο συστατικό που πρέπει να έχει μια διαδραστική δραστηριότητα, για να θεωρείται παιχνίδι. Ο διαγωνισμός αναπτύσσει τα κίνητρα του μαθητή, καθώς στα πλαίσια του παιχνιδιού βρίσκεται πάντα σε καθημερινό ανταγωνισμό.

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί, όταν κάνουν τους μαθητές ανταγωνιστικούς, γιατί το γεγονός αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να επηρεαστούν τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση και την ανεπάρκεια. Επομένως, αυτό το ενδεχόμενο θα πρέπει να το διαχειρίζονται προσεκτικά και επιδέξια στην τάξη. Ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το επιτύχουν αυτό είναι το να θέσουν κανόνες.

Οι κανόνες καθορίζουν τα μοτίβα και τους κωδικούς σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να παίζεται το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι υπεύθυνοι, ώστε να ακολουθούν οι μαθητές τους κανόνες. Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί εύκολα να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης, ενώ οι μαθητές απολαμβάνουν και ακολουθούν τη λογική του παιχνιδιού και τους κανόνες του, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα αποτελεσματικά τους στόχους της δραστηριότητας.

Αν και η λέξη απόλαυση έχει εξηγηθεί με διαφορετικούς τρόπους, αυτός ο όρος θεωρείται ως ένα σημαντικό συστατικό για την αύξηση των κινήτρων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, οι μαθητές, μέσω του παιχνιδιού, μπορούν να απολαύσουν το μάθημα και με αυτόν τον τρόπο να ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτό, αποκτώντας, με καλύτερο τρόπο, μια πιο διαρκή γνώση που θα χρησιμοποιηθεί στην πραγματική ζωή (Sanchez, Morfin, Campos, 2007).

Η κατανόηση του όρου παιχνίδι από ακαδημαϊκή άποψη είναι εξαιρετικά σημαντική για τους παιδαγωγούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ένας ορισμός για το παιχνίδι παρέχεται από το Suits (1967). Ο Suits (1967) θεωρεί ότι το να παίζεις ένα

παιχνίδι είναι να ασχολείσαι με δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξη μιας συγκεκριμένης κατάστασης, χρησιμοποιώντας μόνο μέσα που επιτρέπονται από συγκεκριμένους κανόνες, όπου τα μέσα που επιτρέπονται από τους κανόνες είναι πιο περιορισμένα σε σχέση με την απουσία των κανόνων, και όπου ο μόνος λόγος αποδοχής αυτού του περιορισμού είναι να καταστεί δυνατή μια τέτοια δραστηριότητα. Πολλοί άλλοι ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν το παιχνίδι, όπως ο Erik Erikson, και ο Lev Vygotsky.

Ο Erikson, για παράδειγμα, περιγράφει το παιχνίδι ως μια διαδικασία, κατά την οποία ο άνθρωπος σχετίζεται με αντικείμενα και ανθρώπους με τρόπο σχετικά αμέριστο. Είναι κάτι που έχει επιλέξει ο ίδιος να κάνει, χωρίς να εξαναγκάζεται από εξωτερικές καταστάσεις ή να ωθείται από έντονο πάθος. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αισθάνεται ότι διασκεδάζει, ότι δε νιώθει φόβο ούτε την προοπτική να βιώσει σοβαρές συνέπειες. Το παιχνίδι είναι μια κατάσταση, όπου το άτομο αποσπάται από την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα (Erikson, 1993).

Ο Vygotsky (1978) προσέφερε κάποιες επιπλέον πληροφορίες για το παιχνίδι. Για τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι το κύριο επίκεντρο της γενικής ανάπτυξης του παιδιού. Πρότεινε ότι πρέπει το παιδί να παρακινείται σε ολοένα και υψηλότερα επίπεδα λειτουργίας, αυτό που αναφέρεται ως ζώνη εγγύς ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky: *«το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη εγγύς ανάπτυξης στο παιδί. Στο παιχνίδι, το παιδί συμπεριφέρεται πάντα πέρα από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά [...] το παιχνίδι περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε μια συμπυκνωμένη μορφή και είναι από μόνη της μια σημαντική πηγή ανάπτυξης»* (Vygotsky, 1978: 102).

Ο Hadfield (2002) καθορίζει τα παιχνίδια ως μια δραστηριότητα με κανόνες, ένα στόχο και ένα στοιχείο διασκέδασης. Ο Deesri (2002) αναφέρει ότι τα παιχνίδια αποτελούν μια μορφή παιχνιδιού που διέπεται από κανόνες. Οι συμμετέχοντες πρέπει να τα απολαμβάνουν και να διασκεδάζουν. Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, τα παιχνίδια περιλαμβάνουν πολλούς παράγοντες: κανόνες, ανταγωνισμό, χαλάρωση και μάθηση, ειδικότερα. Τα παιχνίδια οδηγούν επίσης σε ενεργό μάθηση και θετική ατμόσφαιρα. Ο Jones (2005: 1) πίστευε ότι οι δραστηριότητες παρακίνησης και διασκέδασης που προωθούνται από τα παιχνίδια, μπορεί να είναι χρονοβόρες στη δημιουργία τους για τους εκπαιδευτικούς

Ο Yu (2005) επεσήμανε ότι τα παιχνίδια έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως:

- Ένα παιχνίδι περιλαμβάνει μια πρόκληση εναντίον ενός έργου ή ενός αντιπάλου.
- Ένα παιχνίδι διέπεται από ένα καθορισμένο σύνολο κανόνων.
- Στο παιχνίδι μπορεί κάποιος να συμμετέχει ελεύθερα.
- Ψυχολογικά, ένα παιχνίδι είναι μια αυθαίρετη κατάσταση που διαχωρίζεται σαφώς από την πραγματική ζωή.
- Κοινωνικά, τα γεγονότα μιας κατάστασης παιχνιδιού θεωρούνται, από μόνα τους, ελάχιστης σημασίας.
- Ένα παιχνίδι έχει ένα συγκεκριμένο αριθμό πιθανών λύσεων, δηλαδή, μόνο ένας πεπερασμένος αριθμός πραγμάτων μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.
- Ένα παιχνίδι πρέπει πάντα να τελειώνει, αν και το τέλος μπορεί να έρθει απλώς και μόνο επειδή έχει τελειώσει ο χρόνος.

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών γενικά είναι:

- Ένα παιχνίδι είναι διασκεδαστικό και ενδιαφέρον.
- Ένα παιχνίδι διέπεται από κανόνες.
- Σε ένα παιχνίδι ορίζεται κάποιος στόχος.
- Ένα παιχνίδι είναι συναρπαστικό.
- Ένα παιχνίδι είναι ανταγωνιστικό.
- Ένα παιχνίδι έχει κλείσιμο.

Εάν υπάρχει κάτι στο οποίο οι περισσότεροι ορισμοί παιχνιδιών συμφωνούν, είναι η σημασία των κανόνων. Ωστόσο, η ακριβής λειτουργία τους συλλαμβάνεται με διαφορετικούς τρόπους. Ένα παιχνίδι μπορεί να είναι μια δραστηριότητα που περιορίζεται από κανόνες, που αποτελείται από κανόνες, ή να είναι ένα μικρό «σύμπαν» από μόνο του που προέρχεται από τους κανόνες ή από έναν τομέα επινοημένης έκτακτης ανάγκης.

Το πεδίο του λειτουργικού παιχνιδιού δεν επικεντρώνεται στο παιχνίδι (ως μοντέλο), αλλά το παιχνίδι και το τι μπορεί να μάθει το άτομο μέσω αυτού. Ορίζεται ως μια διαδραστική προσομοίωση, που περιλαμβάνει περισσότερους από έναν παίκτες, μιας στρατηγικής κατάστασης παιχνιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δραστηριότητες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Το παιχνίδι άκαμπτων κανόνων αναφέρεται στο παιχνίδι, όπου οι κανόνες καθορίζονται ακριβώς από τον δημιουργό των παιχνιδιών, εφαρμόζονται συχνά ως πρόγραμμα υπολογιστή, δεν αλλάζουν μετά την έναρξη του παιχνιδιού και κάθε πιθανός συνδυασμός των αποφάσεων των παικτών ορίζεται έτσι ακριβώς. Τα τυχερά παιχνίδια ελεύθερης μορφής αναφέρονται σε καταστάσεις, όπου οι συμμετέχοντες ακολουθούν ορισμένους από τους κανόνες του παιχνιδιού, ενδεχομένως τους εφευρίσκουν στην πορεία.

Πολύ λίγοι ορισμοί παιχνιδιών περιλαμβάνουν ρητή αναφορά στη λειτουργία τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η οντολογία του παιχνιδιού είναι αποσυνδεδεμένη από τη χρήση. Τα παιχνίδια έχουν σχεδιαστεί σε διάφορες ερευνητικές παραδόσεις - και οι σκοποί των παιχνιδιών, συχνά έμμεσοι, είναι διαφορετικοί. Ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρων ορισμός προέρχεται από τον Kelley (1988, σελ. 49–52). Το σημείο εκκίνησής του είναι ότι ένα παιχνίδι είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα, την οποία στη συνέχεια περιορίζει μέσα από την περιγραφή ότι το παιχνίδι είναι μια μορφή αναψυχής που οριοθετείται από ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν ένα στόχο που πρέπει να επιτευχθεί και τα επιτρεπόμενα μέσα για την επίτευξή του (Kelley, 1988).

Παρόμοια με τους ορισμούς που δίνουν έμφαση στην αυτοτέλεια του παιχνιδιού, ο Kelley δείχνει ότι σε αντίθεση με την εργασία, στο παιχνίδι, η δραστηριότητα είναι αυτοσκοπός. Αυτό που διαφοροποιεί τα παιχνίδια από άλλες μορφές αναψυχής είναι η παρουσία κανόνων. Τα παιχνίδια είναι διαμεσολαβητές που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των παικτών και των οποίων ο κύριος σκοπός είναι η απόλαυση (Aarseth, 2007).

Το παιχνίδι έχει τις ρίζες του στην ιστορία και τον πολιτισμό από τότε που εντοπίζονται οι καταβολές των πρώτων ανθρώπινων κοινωνιών. Το παιχνίδι είναι μια πρωταρχική ικανότητα και απαραίτητη δραστηριότητα για την κοινωνία και τον πολιτισμό της. Ως εκ τούτου, έχει αναλυθεί και μελετηθεί από πολλούς ερευνητές κατά τη διάρκεια των αιώνων. Παραδόξως, μόνο στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρούνται οι πρώτες προσπάθειες για τη συγκρότηση ενός καθορισμένου κλάδου, που ασχολείται

με το παιχνίδι, μέσω μιας επιστημονικής προσέγγισης, αντιμετωπίζοντας τα πολλά χαρακτηριστικά του, με τη συμβολή ερευνητών από διαφορετικούς τομείς σπουδών.

Το να συμμετέχει κάποιος σε ένα παιχνίδι σημαίνει να ασχολείται με δραστηριότητες που αποσκοπούν στην επίτευξη μιας συγκεκριμένης κατάστασης, χρησιμοποιώντας μόνο μέσα που επιτρέπονται από τους κανόνες, και όπου οι κανόνες γίνονται αποδεκτοί, απλώς επειδή καθιστούν δυνατή μια τέτοια δραστηριότητα.

Το γεγονός ότι ένας άνθρωπος μπορεί να αποφασίσει αυθόρμητα να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες και εμπόδια και να αφιερώσει χρόνο και ενέργεια για την επίτευξη ενός στόχου, είναι ένα κρίσιμο σημείο στον προβληματισμό γύρω από την απόκτηση γνώσης, ειδικά σήμερα, όπου παρατηρείται, ότι οι νέοι δείχνουν μια ενδημική έλλειψη προσοχής ως προς τους παραδοσιακούς τρόπους μελέτης (Salen, 2008).

Ένα παιχνίδι είναι ένας τύπος δραστηριότητας, όπου οι συμμετέχοντες ακολουθούν καθορισμένους κανόνες. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο υποστήριξης για τη συμπλήρωση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευομένων, ενώ παράλληλα, διδάσκουν άλλες δεξιότητες, όπως την τήρηση των κανόνων, την προσαρμογή, την επίλυση προβλημάτων, την αλληλεπίδραση, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα κ.α. (Houghton et al., 2013).

Η εκμάθηση δεν πρέπει να είναι μια βαρετή και μονότονη διαδικασία και δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο με την απομνημόνευση, μέσω της οποίας, με διαρκείς επαναλήψεις, οι μαθητές μαθαίνουν συνήθως μηχανικά, χωρίς να κατανοούν πάντα το εννοιολογικό περιεχόμενο όσων διαβάζουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις δράσεις και την καινοτόμο σκέψη που μπορεί να προκύψει από τη χρήση τεχνολογίας στη μάθηση για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Με τη χρήση των τεχνολογιών στη εκπαίδευση, το μάθημα αποκτά παιγνιώδη μορφή εξάπτεται το ενδιαφέρον των μαθητών και οι τελευταίοι μετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

## 1.2 Θεωρίες του παιχνιδιού

Η Θεωρία του Παιχνιδιού αναδύθηκε ως μαθηματική έννοια για την επεξεργασία της διαμόρφωσης των στρατηγικών που αξιοποιεί ένα άτομο ή μια οντότητα για την αντιμετώπιση μιας περίπλοκης πρόκλησης. Το υπόβαθρο της θεωρίας αυτής συνδέεται με την ιδέα ότι πίσω από οποιοδήποτε παιχνίδι ή οποιοσδήποτε περιστάσεις υπάρχει μια στρατηγική που καθιστά εφικτή τη «νίκη» σε έναν παίκτη. Αξίζει να σημειωθεί, πως η θεωρία των παιχνιδιών, κατά καιρούς, έχει υιοθετηθεί στο πεδίο του μάρκετινγκ και της οικονομίας, με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ενεργούν οι καταναλωτές και οι ανταγωνιστές.

Η θεωρία του παιχνιδιού μπορεί επίσης να οριστεί ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο υπαγορεύεται το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή κατάστασης που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό, ο οποίος απορρέει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στο παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται, μέσα στα πλαίσια της θεωρίας, ως «παίκτες» ή «πράκτορες», όπου μελετώνται οι στρατηγικές που αξιοποιούν με βάση τους στόχους και τις προτιμήσεις τους.

Μια στρατηγική αποτελεί απλώς έναν προκαθορισμένο «τρόπο παιχνιδιού» που καθοδηγεί έναν παίκτη ως προς τις ενέργειες που πρέπει να λάβει ως απάντηση απέναντι σε ενέργειες που έχουν προηγηθεί ή αναμένεται να εκδηλωθούν από τους υπόλοιπους παίκτες. Η θεωρία του παιχνιδιού υποδεικνύει πως κάθε παιχνίδι διακρίνεται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ένα από αυτά, είναι ο συμμετέχων σ' αυτό, ο οποίος αντιπροσωπεύει ένα άτομο ή μια οντότητα, που έχει τους δικούς του στόχους και προτιμήσεις. Το δεύτερο είναι η ωφέλεια ή χρησιμότητα (αναφέρεται επίσης ως ανταμοιβή παίκτη), έννοια που έχει να κάνει με τον βαθμό ικανοποίησης που αποκομίζει ένας παίκτης μέσα από ένα αντικείμενο ή συμβάν του παιχνιδιού. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί το ίδιο το Παιχνίδι, που αναφέρεται στην επίσημη περιγραφή μιας στρατηγικής κατάστασης ή αλλιώς μιας στρατηγικής ισορροπίας, που συνδέεται με ένα σύνολο στρατηγικών, μία για κάθε λαμβάνοντα μέρος στο παιχνίδι. Βασική ιδιότητα αυτής της στρατηγικής είναι ότι κανένας παίκτης δεν μπορεί να αλλάξει στρατηγική και να αποκομίσει μεγαλύτερο όφελος.

Η θεωρία του παιχνιδιού, η οποία είναι μια θεωρία της επικοινωνίας που διαμορφώνει πολύπλοκες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (μεταξύ των οποίων και ορισμένα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται συχνά ως εικόνες), επεκτάθηκε και επισημοποιήθηκε από τον John Nash. Τα παιχνίδια κατηγοριοποιούνται ως συλλογικά και επικεντρωμένα παιχνίδια, στα οποία οι παίκτες συνεχίζουν ως φορείς που ακολουθούν τα πρότυπα του παιχνιδιού και κινούνται μέσα στα πλαίσια αυτού κατά σειρά. Η θεωρία των παιχνιδιών συνήθως εφαρμόζεται για την απεικόνιση συγκρούσεων ή δυναμικών της αγοράς (Zirawaga, Olusanya, Maduku, 2017).

Μέσα στη θεωρία των παιχνιδιών, τα υποστηρικτικά στοιχεία ενός παιχνιδιού υπάρχουν ως κατευθυντήριες γραμμές, ως συνεργασία και ανταγωνισμός, όπου η νίκη ή η διασκέδαση αποδεικνύεται ως αριθμητικό αποτέλεσμα. Η θεωρία παιχνιδιών προσπαθεί να διευκρινίσει πώς λειτουργεί το παιχνίδι και χαρακτηρίζει τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, ως μια διαισθητική διαδικασία που επιδιώκει ένα αποτέλεσμα. Επειδή η θεωρία του παιχνιδιού παρέχει μια φαινομενική περιγραφή ενός παιχνιδιού, για παράδειγμα, τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χωρίς να διερευνηθεί η έννοια του παιχνιδιού, η προσέγγισή της περιγράφεται ως λειτουργική προσέγγιση (Jackson, Morsi, 2007).

### **1.3 Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού**

Με βάση τις έννοιες που αναλύθηκαν προηγουμένως, εμφανίζεται ένας νέος και εκλεπτυσμένος ορισμός του παιχνιδιού στο πεδίο της παιδαγωγικής. Ένα παιχνίδι θεωρείται μια πολύτιμη τεχνική, η οποία περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία: τον ανταγωνισμό, τους κανόνες και την απόλαυση, τα οποία πρέπει να είναι καλά τεκμηριωμένα, με στόχο τη διδασκαλία και μάθηση. Κάθε δάσκαλος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει παιχνίδια, για να αυξήσει το κίνητρο των μαθητών προς τα διδακτικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν καλύτερα τις δικές του ικανότητες μάθησης. Αυτός είναι ο σκοπός που έχει η χρήση παιχνιδιών στην τάξη (Sanchez, Morfin, Campos, 2007).

Όσον αφορά στην αναπαράσταση, το παιχνίδι είναι ένα κλειστό σύστημα που υποκειμενικά αντιπροσωπεύει ένα υποσύνολο της πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι ενέργειες πραγματοποιούνται σε ένα μη πραγματικό πλαίσιο, που αντιπροσωπεύεται από το σύστημα του παιχνιδιού. Πρόκειται για έναν ξεχωριστό

περίπλοκο κόσμο, ο οποίος, όσο και πλούσιος να είναι σε αναφορές, στην πραγματικότητα, θεωρείται εικονικός. Χάρη σε αυτήν τη δυνατότητα, ένα περιβάλλον παιχνιδιού επιτρέπει στους συμμετέχοντες να κάνουν πράγματα που δε θα μπορούσαν ή θα ήταν αδύνατα στην πραγματική ζωή.

Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση, ένα παιχνίδι έχει πάντα τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρά με τους συμμετέχοντες. Τους επιτρέπει να εξερευνήσουν τα όριά του, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητά του και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, παρατηρώντας τις αιτίες και τα αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού συνίσταται στον καθορισμό ορίων για τους παίκτες, στη θέσπιση κανόνων που θα τους εμποδίζουν να επιτύχουν εύκολα τους στόχους τους. Η σύγκρουση είναι η φυσική συνέπεια της αντίθεσης μεταξύ των παικτών και των κανόνων. Τις περισσότερες φορές, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν την ικανοποίηση από το ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν μια σύγκρουση.

Η ασφάλεια αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό για την απόκτηση γνώσης. Η ασφάλεια συνδέεται στενά με την έννοια της αναπαράστασης και επιτρέπει στους συμμετέχοντες του παιχνιδιού να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις χωρίς κίνδυνο. Ένα παιχνίδι είναι ένα τεχνούργημα για την παροχή των ψυχολογικών εμπειριών της σύγκρουσης και του κινδύνου, αποκλείοντας παράλληλα τις φυσικές τους συνέπειες. Εν ολίγοις, ένα παιχνίδι είναι ένας ασφαλής τρόπος για να βιώσει κάποιος την πραγματικότητα.

Ένα ασφαλές περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι ενθαρρύνει την τάση εξερεύνησης και παιχνιδιού στα μικρά παιδιά. Επομένως, ένα ασφαλές περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό για τους δασκάλους των μικρών παιδιών και των κέντρων φροντίδας παιδιών. Όταν οι γονείς φέρνουν τα παιδιά τους σε ένα κέντρο φροντίδας, προσδοκούν να είναι ασφαλή. Υποθέτουν ότι ο χώρος, όπου τα παιδιά παίζουν, τα παιχνίδια και άλλα υλικά θα είναι ασφαλή για χρήση από τα παιδιά και ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιβλέπουν προσεκτικά τις δραστηριότητές τους (Wellhousen, 2002).

Εξάλλου, το παιχνίδι είναι απαραίτητο στοιχείο της υγιούς ανάπτυξης για παιδιά όλων των ηλικιών. Αυτό συμβαίνει, επειδή επηρεάζει όλους τους τομείς ανάπτυξης. Προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν για τον εαυτό τους, τους άλλους και το φυσικό τους περιβάλλον. Ενθαρρύνει πτυχές κοινωνικής,



συναισθηματικής, γνωστικής και σωματικής ανάπτυξης που δεν μπορούν να αναδυθούν με άλλο τρόπο. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα παιδιά και ανθρώπους, όταν ασχολούνται με δραστηριότητες παιχνιδιού, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν την αντίληψή τους για σημαντικά εννοιολογικά σχήματα για τον πραγματικό κόσμο. Παρόλο που το παιχνίδι έχει εξεταστεί από πολλούς απλώς ως ένας τρόπος, για να γεμίσει ο κενός χρόνος μέσα στα πλαίσια λειτουργίας των διάφορων κέντρων φροντίδας, ένα μεγάλο κομμάτι της έρευνας έχει εστιάσει στα οφέλη του παιχνιδιού, καθώς έχει ζωτική σημασία για την ανάπτυξη των παιδιών (Catron, Allen, 2007).

Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν σημαντικές γνώσεις που ωφελούν πολλούς αναπτυξιακούς τομείς, όπως ο γραμματισμός και τα μαθηματικά. Ακόμα και τα πρώτα χρόνια, τα παιδιά εξοικειώνονται με τις λέξεις παίζοντας με τα βιβλία ή με άλλο υλικό που φέρει διάφορα γράμματα. Καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν συνεχώς τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού, καθώς και μαθαίνοντας σημαντικούς ρόλους που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά ασχολούνται με παιχνίδια που αφορούν τις δραστηριότητες του σπιτιού, συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κάτι που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της γλώσσας, ενώ εφαρμόζουν και τροποποιούν τις τρέχουσες γνώσεις τους για τον πραγματικό κόσμο (Seefeldt, 2001).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν, επίσης, να ξεκινήσουν τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας φύλου τους, καθώς οικοδομούν σχέσεις μεταξύ τους, δημιουργώντας, έτσι, παράλληλα μια αίσθηση οικειότητας. Επίσης, το παιχνίδι είναι το μέσο έκφρασης των παιδιών, το οποίο είναι σημαντικό για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ενώ ασχολούνται με το παιχνίδι, τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και είναι σε θέση να εκφράσουν οποιοδήποτε μέρος του εαυτού τους εκείνη τη στιγμή, χωρίς να ανησυχούν μήπως κάνουν κάποιο «λάθος». Τα παιδιά μαθαίνουν έτσι πώς να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να χαλαρώσουν από την ένταση και το άγχος, να απελευθερώσουν την επιθετικότητα και να εκφράσουν τις συγκρούσεις που νιώθουν.

Οι συνεισφορές των Piaget και Vygotsky στην κατανόηση των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού εντοπίζονται στις διαστάσεις που σχετίζονται με την αφηρημένη σκέψη και τη δημιουργία κανόνων. Ο Piaget έβλεπε το παιχνίδι ως ένα μέσο κατασκευής της γνώσης, μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το

αντικείμενο (παιχνίδι). Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky αντιλήφθηκε το παιχνίδι ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση και πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με άλλους. Τελικά, μέσω της πράξης του παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τον αναπτυσσόμενο εαυτό (Catron, Allen, 2007).

Άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το παιχνίδι είναι το κύριο όχημα για τα μικρά παιδιά, ώστε να μάθουν να διαφοροποιούν τις δικές τους προοπτικές από αυτές των άλλων. Όταν τα παιδιά παίζουν, «προσποιούνται» και αναλαμβάνουν ρόλους, και τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τη συμπεριφορά τους από την οπτική γωνία των άλλων παιδιών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά, λειτουργώντας μέσα σε ένα πλαίσιο προσποίησης που δημιουργεί το παιχνίδι, επιτυγχάνουν μια μετατόπιση του ρόλου από τον εαυτό τους σε άλλους, μια διαδικασία που είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών και την απόκτηση γνώσης (Catron, Allen, 2007).

Για να γίνει κατανοητό το πώς λειτουργεί το παιχνίδι και αναπτύσσεται ως ένα πολύπλοκο, προσαρμοστικό σύστημα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, είναι χρήσιμο να επισημανθούν μερικές από τις κοινώς αναγνωρισμένες μορφές και αναπτυξιακές ακολουθίες του παιχνιδιού. Οι πέντε βασικές μορφές του παιχνιδιού που διακρίνονται στα θεωρητικά μοντέλα των ερευνητών είναι οι εξής (Smilansky, 1990):

- Λειτουργικό παιχνίδι ή εξερευνητικό παιχνίδι. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού είναι μια αισθητηριοκινητική προσέγγιση, στην οποία ένα παιδί μαθαίνει τη φύση του περιβάλλοντός του.
- Το κονστρουκτιβιστικό παιχνίδι απαιτεί από τα παιδιά να συνδυάσουν και να συνταιριάξουν διάφορα κομμάτια, όπως για παράδειγμα τα παζλ. Ο σκοπός αυτού του είδους παιχνιδιού είναι να κινητοποιήσει το παιδί να επιλύσει ένα πρόβλημα.
- Το δραματικό παιχνίδι συνεπάγεται προσποίηση. Το παιδί προσποιείται ότι είναι κάποιος άλλος, για παράδειγμα δάσκαλος ή πυροσβέστης. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού δεν απαιτεί κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά.
- Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή δραματικού παιχνιδιού με περισσότερους από έναν παίκτες να αλληλεπιδρούν κοινωνικά γύρω από ένα θέμα και μια χρονική τροχιά πάνω στην οποία το παιχνίδι συνεχίζεται και εξελίσσεται.

## 1.4 Πλεονεκτήματα της χρήσης παιχνιδιών στην εκπαίδευση

Ο Boyle (2011) υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια κατέχουν ζωτικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ως εκπαιδευτικά εργαλεία, τα παιχνίδια είναι εποικοδομητικά, καθώς ζωντανεύουν μεθόδους διδασκαλίας που συνήθως θεωρούνται βαρετές και μονότονες. Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν μέσα από την αξιοποίηση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

- Κινητοποιούν τους μαθητές: Ο κύριος ρόλος της εφαρμογής της τεχνολογίας είναι να προσελκύσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν. Η χρήση παιχνιδιών – ενίοτε ηλεκτρονικών και ψηφιακών παιχνιδιών – στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των μαθητών ενθαρρύνοντας μια πρακτική προσέγγιση.
- Ενισχύουν τη μνήμη των μαθητών: Η χρήση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση στοχεύει στο να βοηθηθούν οι μαθητές να θυμούνται τι έχουν μάθει, καθώς ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή. Η εκμάθηση δεν πρέπει να σημαίνει απομνημόνευση, αλλά οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια, για να θυμούνται τα κρίσιμα σημεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις εξετάσεις τους, καθώς και σε πραγματικές καταστάσεις.
- Οπτική και ηλεκτρονική γνώση: Πρόκειται για δύο στοιχεία που είναι ζωτικής σημασίας υπό το φως του γεγονότος ότι ζούμε σε έναν κόσμο που κυβερνάται από την καινοτομία. Παίζοντας παιχνίδια, οι μαθητές αποκτούν οπτικές γνώσεις και δεξιότητες πληροφορικής, που θα τους προετοιμάσουν για τον μελλοντικό κόσμο.
- Παρακολούθηση κανόνων και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: Οι ασκήσεις παιχνιδιού βασίζονται στην τήρηση των κανόνων και οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν τους κανόνες κατά παραγγελία, για να επιτύχουν μια υψηλή βαθμολογία και να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο. Οι μαθητές μπορούν εύκολα να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση σε καταστάσεις πραγματικού κόσμου, καθώς ενθαρρύνονται να σκέφτονται εκτός πλαισίου.
- Ευεργετικά για μαθητές με διαταραχές προσοχής: Η χρήση παιχνιδιών μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον μαθητών με ελλειμματική προσοχή,

καθώς θεωρείται ότι είναι ένας διασκεδαστικός τρόπος μάθησης. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι τα διαδικτυακά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής.

- Εκμάθηση επιπρόσθετων δεξιοτήτων: Τα παιχνίδια μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία άλλων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, ο αθλητισμός, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με συνομηλίκους. Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων συμβάλλει στη δημιουργία λιγότερο αδύναμων ατόμων που δεν είναι περιορισμένα, αλλά μπορούν να προσαρμοστούν σε οποιαδήποτε πραγματική κατάσταση.

Σύμφωνα με τον Carrier (1980) τα πλεονεκτήματα εκτείνονται επίσης στο ότι:

- Τα παιχνίδια παρέχουν μια ποικιλία εργαλείων για τη διευκόλυνση της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα παιχνίδια, καθώς αποτελούν μία από τις συμπληρωματικές εργασίες ενός αναλυτικού προγράμματος και με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν καλύτερα τις στρατηγικές μάθησης.
- Τα παιχνίδια είναι ευέλικτα, γεγονός που σημαίνει ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως τα γλωσσικά μαθήματα. Ένα παιχνίδι μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί και για τη διδασκαλία δύο ή τριών γλωσσικών χαρακτηριστικών ταυτόχρονα. Είναι απλώς θέμα προσαρμογής, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των μαθητών και τον στόχο της τάξης.
- Τα παιχνίδια κάνουν το μάθημα λιγότερο μονότονο, καθώς προσφέρουν μια εξαιρετική ποικιλία δραστηριοτήτων στην τάξη, που βοηθούν στη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών χωρίς να βαριούνται.
- Τα παιχνίδια αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τη μάθησή τους.
- Τα παιχνίδια βοηθούν τους μαθητές να παράγουν τη γλώσσα υποσυνείδητα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν ή/ και αναθεωρούν οποιαδήποτε πτυχή ή ικανότητα της γλώσσας και ταυτόχρονα εστιάζουν την προσοχή τους στο κατά πόσον καταφέρνουν να επικεντρωθούν στους στόχους του παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, επικεντρώνονται στον στόχο της «νίκης». Οι

μαθητές, μέσα στα πλαίσια του παιχνιδιού, αναπαράγουν τη γλώσσα χωρίς να ανησυχούν εάν κάνουν σωστά ή λάθος.

- Τα παιχνίδια διεγείρουν τη συμμετοχή των μαθητών και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους. Αυτό συμβαίνει, όταν οι μαθητές εκφράζονται για να συμμετάσχουν, για να πάρουν το καλύτερο σκορ ή ακόμα και για να είναι οι καλύτεροι στην τάξη. Συνήθως, αισθάνονται πολύ πιο σίγουροι εξαιτίας της απόδοσής τους και αυτό τους βοηθάει να ωθηθούν να εξασκήσουν νέες δεξιότητες, να μάθουν από τα λάθη τους και να εκπληρώσουν τους στόχους της τάξης.

Οι Aleson-Carbonell και Guillén-Nieto (2012) αναφέρουν ότι η παιδαγωγική σημασία των παιχνιδιών στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς τα πιθανά πλεονεκτήματα της χρήσης εκπαιδευτικών παιχνιδιών για τη συμπλήρωση της συνήθους διδακτικής διαδικασίας στην τάξη είναι βέβαια.

Ο Boyle (2011) τονίζει ότι ως παιδαγωγικά εργαλεία, τα παιχνίδια είναι πολύτιμα, καθώς μπορούν να έχουν διδακτική χρησιμότητα και ενδείκνυνται για την ανάπτυξη των βασικών πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών. Τα παιχνίδια έχουν ένα μοναδικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και μπορούν να μειώσουν το χάσμα μεταξύ καλύτερων και όχι τόσο καλών μαθητών.

Βέβαια, για να φέρουν τα παιχνίδια τα προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα στη ψυχοσωματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών, είναι αναγκαίος ο κατάλληλος σχεδιασμός τους. Ο πρωταρχικός κανόνας για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού παιχνιδιού θεωρείται πως είναι η δημιουργία κινήτρων. Η οργάνωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών απαιτείται να βασίζεται στον προσανατολισμό των μαθητών στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι ο εκπαιδευτικός στόχος των παιχνιδιών γίνεται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκείνο που προϋποτίθεται για τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών είναι ο σχεδιασμός μιας παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής λογικής προς αυτή την κατεύθυνση, μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (Johannesson, & Lundqvist, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

### 2.1 Τι είναι η μάθηση

Προκειμένου να συγκεντρωθούν κάποιες ιδέες σχετικά με τη σημασία και το νόημα μάθησης στα σχολεία, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστεί εν συντομία η ιστορία των ίδιων των σχολείων, καθώς τα δύο συνδέονται στενά. Στο πλαίσιο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, η έννοια της καθολικής εκπαίδευσης έχει σχετικά μικρή ιστορία. Γεννημένη από τον δέκατο έβδομο αιώνα και επηρεασμένη από διάφορα θρησκευτικά κινήματα, η βασική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά έγινε εθνική επιδίωξη στις περισσότερες δυτικές χώρες τον δέκατο ένατο αιώνα. Πριν από τον δέκατο ένατο αιώνα, τα σχολεία ήταν πολύ διαφορετικά από αυτά που είναι σήμερα και στεγάζονταν σε κτίρια πολλαπλών χρήσεων με λίγα μόνο παιδιά, χωρίς καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών και όπου η μάθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ότι επιτυγχάνονταν μέσω της απομνημόνευσης (Ackoff & Greenberg, 2008).

Η εισαγωγή της μαζικής εκπαίδευσης στο ευρύ κοινό επηρεάστηκε από έναν αριθμό παραγόντων με βάση τις συνθήκες της εκάστοτε χώρας. Στις πρώτες ενσαρκώσεις της, η διδασκαλία μέσα στα σχολεία ενίσχυε την εκμάθηση και ήταν γενικά κατηχητική. Στα άτομα συνήθως παρέχονταν μια σειρά από ερωτήσεις που προέρχονταν από θρησκευτικά κείμενα και αναμένονταν να δοθούν τυποποιημένες απαντήσεις. Η έλευση της βιομηχανικής εποχής έπαιξε, επίσης, ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης, καθώς με την αύξηση της στήριξης της δημόσιας εκπαίδευσης έγινε η μετάβαση από τον περιορισμένο χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης στα ευρέως διαδεδομένα ιεραρχικά εκπαιδευτικά συστήματα (Robinson, 2011).

Αυτό που έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κάποιος είναι ότι, ενώ το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων άλλαξε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ώστε να περιλαμβάνει τη βασική αριθμητική, τη γεωγραφία, την ιστορία, κάποια μαθήματα επιστημονικού χαρακτήρα, καθώς και ένα ευρύτερο φάσμα κειμένων για ανάγνωση και γραφή, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη παρέμειναν εντυπωσιακά αμετάβλητες (Robinson, 2011).

Κάποιοι μπορεί να υποστηρίξουν ότι η λειτουργία των σχολείων, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, βρίσκονταν σε συσχέτιση με τους στόχους της βιομηχανικής παραγωγής και, ως εκ τούτου, τα σχολεία προορίζονταν να διδάσκουν

κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες που αντιστοιχούσαν στις υποχρεώσεις των ατόμων ως πολίτες. Οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως κενά «δοχεία» που έπρεπε να συμπληρωθούν από τον δάσκαλο με γνώσεις, σε ένα σύστημα που είχε δημιουργηθεί, για να εξασφαλίσει μια αποτελεσματική και τυποποιημένη λειτουργία όλων των τμημάτων του συστήματος (Ackoff & Greenberg, 2008).

Οι ακριβείς σχέσεις μεταξύ της εκβιομηχάνισης και της επικράτησης της δημόσιας εκπαίδευσης είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, αλλά φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της εξάπλωσης της βιομηχανίας και της κυριαρχίας της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό που είναι σαφές είναι ότι το εργοστασιακό μοντέλο εκπαίδευσης έχει επηρεάσει έντονα τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας και εξακολουθεί να είναι εμφανές σε πολλά σχολεία σήμερα (Robinson, 2011).

Σε αυτό το μοντέλο, η μάθηση και η διδασκαλία είναι παρόμοιες με τις γραμμές παραγωγής σε ένα εργοστάσιο: ξεκινάνε με ένα ακατέργαστο προϊόν (μαθητής), προσθέτουν πληροφορίες μέσω του ειδικού (δάσκαλος) και η μάθηση και η γνώση είναι το τελικό προϊόν. Υπάρχει, επίσης, μια υπόθεση σε αυτό το μοντέλο, ότι για κάθε κομμάτι της διδασκαλίας πρέπει να υπάρχει ίση ποσότητα μάθησης και ότι αυτό μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια (Robinson, 2011).

Υπάρχουν πολλά ζητήματα που σχετίζονται με μια τέτοια άποψη για τη μάθηση και τη διδασκαλία, μεταξύ των οποίων είναι ότι ένα τέτοιο μοντέλο δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ιδιότητες των ατόμων, ούτε αναγνωρίζει τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν όλες τις πτυχές της μάθησης.

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι το τρέχον κλίμα επικράτησης των εκπαιδευτικών «προτύπων» υποστηρίζεται κυρίως από ένα εργοστασιακό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, εάν τα πρότυπα είναι σωστά και παρέχονται μέσω μιας «ποιοτικής» διδασκαλίας. Τα τυποποιημένα τεστ, οι βαθμολογίες των μαθητών ή/ και των σχολείων και η ρητορική γύρω από το θεμέλιο της «επιστροφής στα βασικά» της εκπαίδευσης επαναφέρουν τις έννοιες της «παραδοσιακής» εκπαίδευσης και εκφράζουν μια σιωπηρή υποστήριξη της βιομηχανικής εκπαίδευσης, αλλά σπάνια λαμβάνουν υπόψη τις θεωρίες μάθησης ή τη φύση της ανθρώπινης μάθησης. Στον εικοστό πρώτο αιώνα, όπου οι μαθητές είναι ενεργοί καταναλωτές πληροφοριών και ζητούμενο είναι το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αξίζει να μελετηθούν και να προωθηθούν οι σύγχρονες γνώσεις γύρω από

τη μάθηση, και να αποτελέσουν επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας και επιδιώξεων των προγραμμάτων σπουδών.

### 2.1.1 Προσδιορίζοντας τη μάθηση

Δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί τι είναι η μάθηση και ποια είναι η φύση της απόκτησης γνώσης. Πρόκειται για έννοιες πολύπλευρες που μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους. Με την πάροδο των ετών, πολλοί μελετητές κατέθεσαν ενδιαφέρουσες σκέψεις για το θέμα, καθορίζοντας, συζητώντας, και αναλύοντας μερικές από τις πτυχές της απόκτησης γνώσης. Αναμφίβολα, έχει πλέον αναγνωριστεί η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και απόκτησης γνώσης. Η έννοια της απόκτησης γνώσης ή της μάθησης επισημαίνεται ως μια διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων πρόσληψης των γνώσεων. Συνεπώς, οποιεσδήποτε δραστηριότητες που οδηγούν στον καθορισμό και την απόκτηση γνώσης, ανεξάρτητα από το εάν είναι κοινωνικού, συμπεριφορικού ή διανοητικού χαρακτήρα έχει σημασία να διερευνηθούν (Koster, 2010).

Σε πολλά εγχειρίδια εκπαιδευτικής ψυχολογίας, η μάθηση ορίζεται συχνά ως μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες σκέψης ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. Αυτός ο ορισμός φαίνεται πολύ απλός και συνοπτικός, αλλά, όπως σημειώθηκε νωρίτερα, η μάθηση είναι πολύ πιο περίπλοκη από ό, τι μπορεί να βρεθεί σε ορισμούς. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, η μάθηση θεωρείται γενικά ως αποτέλεσμα ή στόχος που υποδηλώνει κάποια αλλαγή σε έναν μαθητή (Santrock, 2011).

Είναι αξιοσημείωτο ότι μια προσέγγιση που συγκρίνει τη μάθηση ως προς κάποιο μέτρο αλλαγής ή ως αποτέλεσμα θα δώσει μια, κατ' ανάγκη, ερμηνεία της μάθησης ως «προϊόν». Πολύ συχνά, αυτό το προϊόν ποσοτικοποιείται με έναν βαθμό ή ένα κριτήριο που, με τη σειρά του, προϋποθέτει ότι όσο υψηλότερο είναι το κριτήριο, τόσο μεγαλύτερη είναι η μάθηση που έχει λάβει χώρα. Αυτή η άποψη μπορεί να είναι προβληματική, ειδικά εάν θεωρηθεί ότι ένα άτομο πρέπει να εκτελέσει ή να παράγει κάτι, ώστε να έχει λάβει χώρα η μάθηση (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Ευτυχώς, τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν γίνει κάποιες σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση ερμηνεύεται και εμφανίζονται κάποιες διευρυμένες



έννοιες της μάθησης που ξεπερνούν το απλό αποτέλεσμα μιας μορφής σχολαστικής προσπάθειας.

Όπως σημείωσε ο Lachman (1997), οι περισσότεροι ορισμοί της μάθησης αναφέρονται σε αυτή ως αλλαγή στη συμπεριφορά που οφείλεται στην εμπειρία. Αυτός είναι ουσιαστικά ένας πολύ βασικός λειτουργικός ορισμός της μάθησης, καθώς η μάθηση θεωρείται ως συνάρτηση που σηματοδοτεί την εμπειρία σε σχέση με τη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η μάθηση ορίζεται ως επίδραση της εμπειρίας στη συμπεριφορά. Πολλοί ερευνητές ισχυρίστηκαν ότι ένας τόσο απλός λειτουργικός ορισμός της μάθησης δεν είναι ικανοποιητικός (Ormrod, 2008).

Το πιο σημαντικό είναι, επίσης, ότι έχει υποστηριχθεί πως ένας απλός λειτουργικός ορισμός έχει δυσκολίες στην αντιμετώπιση του γεγονότος, ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά δεν είναι ούτε απαραίτητες, ούτε επαρκείς για τη μάθηση. Πρώτον, τα λανθάνοντα αποτελέσματα μάθησης υποδηλώνουν ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά δεν είναι απαραίτητες για τη μάθηση.

Έχει υποστηριχθεί ότι η παρατήρηση μιας αλλαγής στη συμπεριφορά δεν αρκεί για να συναχθεί το συμπέρασμα της παρουσίας της μάθησης, επειδή (α) δεν μπορούν να θεωρηθούν όλες οι επιπτώσεις της εμπειρίας στη συμπεριφορά ως μάθηση και (β) δεν οφείλονται (οι επιπτώσεις της εμπειρίας) σε όλες τις αλλαγές στη συμπεριφορά. Ορισμένες ατομικές εμπειρίες (π.χ. η εμφάνιση ενός απροσδόκητου ερεθίσματος, όπως ένα δυνατό χτύπημα) οδηγεί σε άμεση και παροδική αλλαγή συμπεριφοράς. Φαίνεται λοιπόν, αντιφατικό να αναφέρονται αυτές οι αλλαγές στη συμπεριφορά ως περιπτώσεις μάθησης. Άλλες προσωρινές αλλαγές στη συμπεριφορά, όπως αλλαγές που οφείλονται σε κόπωση ή έλλειψη κινήτρων, θα πρέπει επίσης να μην εμπίπτουν στον ορισμό της μάθησης. Επιπλέον, η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει ως αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η μάθηση δεν μπορεί να οριστεί μόνο ως προς τις αλλαγές στη συμπεριφορά.

Παρόλο που αυτές οι επικρίσεις για έναν απλό λειτουργικό ορισμό της μάθησης είναι ευρέως διαδεδομένες, δεν είναι όλες έγκυρες. Για παράδειγμα, ο ορισμός της μάθησης δε σημαίνει ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι επαρκείς, για να συμπεράνουμε την παρουσία της μάθησης. Μια αλλαγή στη συμπεριφορά είναι ένα παράδειγμα μάθησης μόνο εάν προκαλείται από κάποια εμπειρία. Ως εκ τούτου, οι αλλαγές συμπεριφοράς που οφείλονται σε παράγοντες διαφορετικούς από την εμπειρία

(π.χ. γενετικοί παράγοντες) δεν υπολογίζονται ως περιπτώσεις μάθησης (Ormrod, 2008).

Οι περισσότεροι από αυτούς τους εναλλακτικούς ορισμούς εστιάζουν από κοινού στην υπόθεση ότι η μάθηση συνεπάγεται κάποιο είδος αλλαγής στον οργανισμό και αυτή η αλλαγή είναι απαραίτητη, αλλά δεν επαρκεί για την παρατήρηση μιας αλλαγής στη συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ο Domijan (2010) ορίζει τη μάθηση ως μια διαρκή αλλαγή στους μηχανισμούς συμπεριφοράς. Ομοίως, ο Lachman (1997) χαρακτηρίζει τη μάθηση ως μια διαδικασία στην οποία βασίζεται η συμπεριφορά. Υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν πρέπει να συγχέεται με το προϊόν αυτής της διαδικασίας, δηλαδή την αλλαγή συμπεριφοράς. Η αλλαγή στον οργανισμό που θεωρείται ότι βρίσκεται στον πυρήνα της μάθησης περιγράφεται μερικές φορές σε πολύ αφηρημένο επίπεδο (π.χ. απλώς ως κάποιο είδος εσωτερικής αλλαγής) αλλά μερικές φορές θεωρείται επίσης ως εμπλοκή μιας συγκεκριμένης διανοητικής διαδικασίας (π.χ. η δημιουργία ενώσεων).

Όπως φαίνεται, ο ορισμός της μάθησης δεν είναι πάντα εύκολος και μερικές φορές φαίνεται διφορούμενος με πολλές παραλλαγές και εκδοχές, καθιστώντας έναν μόνο ορισμό πολύ δύσκολο να επιτευχθεί. Πράγματι, η ίδια η λέξη «μάθηση» έχει διάφορες έννοιες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, αλλά αποτελεί γεγονός ότι είναι η βασική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και γι' αυτό τον λόγο απαιτεί κάποια λεπτομερή εξερεύνηση. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως η μάθηση δεν περιορίζεται στα σχολεία και ξεκινά πράγματι πολύ πριν ένα παιδί εισέλθει στην τάξη.

Κάποιοι μπορεί να υποστηρίξουν ότι η μάθηση ξεκινά περίπου δεκαεπτά ημέρες μετά τη σύλληψη. Η μάθηση είναι, επίσης, αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Τα ανθρώπινα όντα κάνουν δύο πράγματα πολύ καλά: επιβιώνουν και μαθαίνουν. Η ικανότητά για μάθηση έχει προσφέρει στον άνθρωπο ένα βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, που ξεπερνά κατά πολύ άλλα είδη στον πλανήτη. Κάθε μέρα οι άνθρωποι μαθαίνουν και συνεχίζουν να μαθαίνουν, αν και μπορεί να μην έχουν πλήρη επίγνωση, όταν αυτό συμβαίνει. Έχουμε σχεδιαστεί για να μαθαίνουμε και, κάτω από τις σωστές συνθήκες, το κάνουμε πολύ καλά μέσω σύνθετων αλληλεπιδράσεων με άλλους, μέσω διάφορων περιβαλλοντικών ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων, και μέσω των τυχαίων στιγμών, όταν λαμβάνουμε πολλές πληροφορίες μέσω όλων των αισθήσεών μας (Ormrod, 2008).

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η μάθηση δε μετριέται πάντα εύκολα ή ότι είναι κάτι που αποδίδεται σε μια επιλεγμένη ομάδα ατόμων. Σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια, και αναμφισβήτητα πολύ συχνά, η μάθηση σχετίζεται με βαθμολογίες δοκιμών ή επιτευγμάτων, με κάποια αποδεδειγμένη έκβαση ή κάποιο μέτρο γνωστικής ικανότητας. Αυτό, με τη σειρά του, υποδηλώνει ότι ο ρόλος ενός δασκάλου είναι να παραδώσει κάποιο πρόγραμμα σπουδών και, στη συνέχεια, να σχεδιάσει μηχανισμούς, για να δει πόση «μάθηση» έχει κατακτηθεί, πού υπάρχουν σφάλματα, και να κάνει προσαρμογές, για να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές αποκτούν το απαιτούμενο περιεχόμενο ή την απαραίτητη δεξιότητα.

Όμως δεν είναι απαραίτητα μετρήσιμη όλη η μάθηση και, ενώ όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να μάθουν, υπάρχουν επίσης πολλά πράγματα που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση. Σε πολλές γενιές εκπαιδευτικών δόθηκαν οδηγίες ή κείμενα σχετικά με την ψυχολογία της μάθησης που έδωσαν ελάχιστη, αν όχι, καθόλου προσοχή στον ρόλο των συναισθημάτων, της ψυχολογίας, των προσωπικοτήτων, των σχέσεων ή των περιβαλλόντων στη μάθηση (Claxton, 1999).

Ο τύπος μάθησης που λαμβάνει χώρα στα περισσότερα Δυτικά σχολεία, έχει βασιστεί σε ένα μοντέλο. Σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές θεωρούνταν συνήθως ως κενά «δοχεία» και ο ρόλος του δασκάλου ήταν να γεμίζει σταδιακά το μυαλό των μαθητών με τις απαραίτητες πληροφορίες για ένα επιτυχημένο μέλλον και παραγωγική ακαδημαϊκή πορεία. Σήμερα, αυτή η μορφή εκπαίδευσης έχει τις δικές της εγγενείς δυσκολίες και ζητήματα, μεταξύ των οποίων είναι ότι σχεδιάστηκε κατά τη βιομηχανική εποχή και εξακολουθεί να είναι η τυπική προσέγγιση για πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα που προσπαθούν να προσελκύσουν μαθητές που είναι αναμφισβήτητα διαφορετικοί από οποιαδήποτε άλλη γενιά μαθητών (Robinson, 2011).

Τέλος, σε μια εποχή που οι πληροφορίες συνεχίζουν να αυξάνονται εκθετικά και όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια φαινομενικά άπειρη σειρά πηγών πληροφοριών, η κατανόηση της μάθησης έχει επίσης αλλάξει. Πριν από λίγο καιρό, τα σχολεία ήταν η κύρια πηγή πληροφοριών και γνώσεων για τους μαθητές. Σήμερα, οι νέοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες συνεχώς και σε άμεσο χρόνο και αυτό ενισχύει τη θέση που αναφέρθηκε νωρίτερα: ότι δε λαμβάνει χώρα όλη η μάθηση στα σχολεία (Darling-Hammond, 2006).

## 2.2 Τι είναι γνώση

Η γνώση είναι μια αφηρημένη έννοια χωρίς αναφορά στον απτό κόσμο. Είναι μια πολύ ισχυρή ιδέα, αλλά δεν έχει μέχρι τώρα σαφή ορισμό. Η γνώση είναι μια από τις πιο συγκεκριμένες ανθρώπινες διαδικασίες και αποτέλεσε αντικείμενο ανθρώπινης έρευνας από την αρχαιότητα. Οι φιλόσοφοι, ξεκινώντας από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη ανέπτυξαν την Επιστημολογία ως θεωρία της γνώσης, προσπαθώντας να απαντήσουν στο θεμελιώδες ερώτημα: Τι είναι η γνώση; Υπήρχαν πολλές απαντήσεις και πολλά επιχειρήματα για την υποστήριξή τους, αλλά καμία από αυτές τις θεωρίες δεν έγινε αποδεκτή έως τώρα ως πλήρως ικανοποιητική. Ο ορισμός της γνώσης και η εξήγηση της φύσης της αποδείχθηκαν αόριστες και χωρίς ένα πειστικό και καθολικά αποδεκτό αποτέλεσμα (Neta, Pritchard, 2009).

Οι περισσότερες από τις θεωρίες έχουν ενσωματωθεί σε δύο σημαντικές προοπτικές: τον ορθολογισμό και τον εμπειρισμό. Απλοποιώντας, μπορεί να ειπωθεί ότι και οι δύο θεωρίες αποδέχονται ότι η γνώση είναι μια δικαιολογημένη αληθινή πεποίθηση, αλλά διαφέρουν στη θεώρηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να βρει την αλήθεια ή να δικαιολογήσει την αληθινή πεποίθηση.

Ο René Descartes έθεσε τον ορθολογισμό στη βάση της σύγχρονης φιλοσοφίας ενσωματώνοντας στο εννοιολογικό σύμπαν του πολλές νέες επιστημονικές ανακαλύψεις. Ανέπτυξε τη διάσημη μέθοδο αμφιβολίας για τα πάντα και αναζητώντας βεβαιότητα. Ο Descartes έφτασε στο συμπέρασμα ότι η σκέψη είναι το μόνο χαρακτηριστικό που του ανήκει που δεν μπορεί να αποσπαστεί από αυτόν.

Ο εμπειρισμός εμφανίστηκε ως αντίθετη προοπτική στον ορθολογισμό. Ο Αριστοτέλης, πρώην μαθητής του Πλάτωνα, θεώρησε ότι οι ιδέες και οι μορφές δεν μπορούν να διαχωριστούν από φυσικά αντικείμενα και αισθητηριακές πληροφορίες. Ο John Locke συνέχισε αυτή την προσέγγιση τονίζοντας ότι τα αντικείμενα υπάρχουν στον εξωτερικό κόσμο και ότι η αισθητηριακή μας αντίληψη είναι η πιο σημαντική πηγή της γνώσης μας. Πολλοί προσωρινοί φιλόσοφοι προσπάθησαν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ ορθολογισμού και εμπειρισμού δημιουργώντας εννοιολογικά πλαίσια που βασίζονται σε διαφορετικές συνθέσεις μεταξύ τους.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας συχνά υιοθετημένος ορισμός της γνώσης είναι αυτός της «δικαιολογημένης αληθινής πεποίθησης» (Nonaka, Takeuchi,

1995, σελ.87). Αυτός ο ορισμός ενσωματώνει τρεις βασικές προϋποθέσεις. Αυτές οι συνθήκες είναι οι ακόλουθες (Neta, Pritchard, 2009):

- Η κατάσταση της αλήθειας. Η συνθήκη αυτή απαιτεί ότι αν κάποιος γνωρίζει μια πρόταση, τότε αυτή η πρόταση πρέπει να είναι αληθινή. Εάν η πρόταση δεν είναι αληθινή, τότε αυτό το άτομο δεν ξέρει τι ισχυρίζεται ότι γνωρίζει. Ο όρος της αλήθειας κάνει τη διαφορά μεταξύ γνώμης και γνώσης.
- Η κατάσταση της πίστης. Αυτή η προϋπόθεση απαιτεί ότι αν κάποιος γνωρίζει μια πρόταση, τότε πιστεύει αυτή την πρόταση.
- Η προϋπόθεση αιτιολόγησης. Αυτή η προϋπόθεση απαιτεί έναν πρακτικό τρόπο να δικαιολογηθεί ότι η πεποίθηση που έχει κάποιος είναι αλήθεια.

Συγκεντρώνοντας αυτές τις προϋποθέσεις για τη γνώση, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι απαραίτητες και επαρκείς προϋποθέσεις για να γνωρίζουμε ότι κάτι συμβαίνει είναι, πρώτον, ότι αυτό που λέγεται ότι γνωρίζει το άτομο είναι αλήθεια, δεύτερον, ότι κάποιος είναι σίγουρος για αυτό και τρίτον, ότι πρέπει να έχει το δικαίωμα να είναι σίγουρος (Ayer, 2009).

Στη θεωρία τους για τη δημιουργία οργανωτικής γνώσης, οι Ikujiro Nonaka και Hirotaka Takeuchi (1995) υιοθέτησαν, για γνώση, τον κλασικό ορισμό που διατύπωσε ο Πλάτων ότι η γνώση δικαιολογείται ως αληθινή πίστη. Ωστόσο, υπάρχει μια σημαντική διαφορά στην ερμηνεία αυτού του ορισμού. Ενώ η δυτική επιστημολογία επικεντρώνεται στην αλήθεια ως το κύριο χαρακτηριστικό της γνώσης, οι Nonaka και Takeuchi (1995) επικεντρώνονται σε δικαιολογημένη πεποίθηση υποστηρίζοντας ότι ενώ η παραδοσιακή επιστημολογία δίνει έμφαση στην απόλυτη, στατική και μη ανθρώπινη φύση της γνώσης, συνήθως εκφράζεται σε προτάσεις και στην τυπική λογική, οι δύο ερευνητές ερμηνεύουν τη γνώση ως μια δυναμική ανθρώπινη διαδικασία στην προσπάθεια των ανθρώπων να επιβεβαιώσουν την προσωπική πίστη τους στην αλήθεια. Με άλλα λόγια, οι συγγραφείς μετατοπίζουν το πλαίσιο της φιλοσοφικής συζήτησης σε ένα πιο ανθρωπογενές περιβάλλον και θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος αιτιολόγησης είναι το κοινωνικό πλαίσιο, όπου δημιουργείται και μοιράζεται η νέα γνώση, που σημαίνει το οργανωτικό πλαίσιο.

Υιοθετώντας μια ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τη φύση της γνώσης, ορισμένοι συγγραφείς (Dombrowski et al., 2013) εξηγούν ότι υπάρχουν τρία είδη

γνώσεων: α) η βιωματική γνώση, β) οι δεξιότητες και γ) οι ισχυρισμοί γνώσης. Παρόλο που αυτά τα τρία είδη είναι συνδεδεμένα, έχουν ορισμένα δικά τους χαρακτηριστικά.

Η βιωματική γνώση είναι αυτό που αποκτάει ο άνθρωπος από την άμεση σύνδεσή του με το περιβάλλον, μέσω των αισθήσεων και στη συνέχεια γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τον εγκέφαλο. Αυτού του είδους η γνώση δεν μπορεί να προσληφθεί μόνο από βιβλία, από ταινίες ή από άλλου είδους παρόμοια ερεθίσματα. Η βιωματική γνώση είναι προσωπική, δεδομένου ότι μπορεί να αποκτηθεί μόνο μέσω της άμεσης διεπαφής του αισθητήριου συστήματος και στη συνέχεια να υποβληθεί σε επεξεργασία από τον εγκέφαλο του ανθρώπου. Ουσιαστικά, βασίζεται στην αντίληψη και τον στοχασμό. Αρκετοί άνθρωποι που βιώνουν μαζί την ίδια εμπειρία μπορούν να αποκτήσουν διαφορετικές γνώσεις εμπειρίας, δεδομένου ότι μια ζωντανή εμπειρία ο καθένας την ενσωματώνει σε ορισμένες προηγούμενες παρόμοιες εμπειρίες του και δομές γνώσης, εάν υπάρχουν.

Δεξιότητες σημαίνει γνώση για το πώς μπορεί να γίνει κάτι. Βασίζεται στη βιωματική γνώση, αλλά είναι μια καλά δομημένη και προσανατολισμένη στη δράση γνώση που αποκτάται εκτελώντας επανειλημμένα μια συγκεκριμένη εργασία. Είναι σα να μαθαίνουμε ασυνείδητα να κάνουμε μια συγκεκριμένη διαδικασία ή να ακολουθούμε έναν δεδομένο αλγόριθμο. Η γνώση των δεξιοτήτων καλείται συχνά διαδικαστική γνώση, δεδομένου ότι αφορά στην εκτέλεση μιας εργασίας σε συμφωνία με μια δεδομένη διαδικασία ή αλγόριθμο. Σύμφωνα με τον Klein (2003), το κλειδί για την αποτελεσματική χρήση της διαίσθησης είναι η εμπειρία - πιο συγκεκριμένα, μια ουσιαστική εμπειρία που μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε μοτίβα και να χτίζουμε νοητικά μοντέλα. Έτσι, ο τρόπος για να βελτιώσουμε τις διαισθητικές μας δεξιότητες είναι να ενισχύσουμε τη βάση των εμπειριών μας. Ο πιο σημαντικός τύπος εμπειρίας, φυσικά, είναι η πραγματική εμπειρία.

Οι ισχυρισμοί γνώσης είναι αυτό που γνωρίζουμε ή πιστεύουμε ότι ξέρουμε. Δεν ξέρουμε πόσα ξέρουμε, αφού η γνώση σημαίνει τόσο ρητή γνώση, όσο και σιωπηρή γνώση, που σημαίνει εμπειρία που υπάρχει στην ασυνείδητη ζώνη και εκδηλώνεται ειδικά ως διαίσθηση. Η ρητή γνώση είναι κάτι που μαθαίνουμε στα σχολεία και διαβάζοντας βιβλία, ή απλώς ακούγοντας ορισμένους καθηγητές ή ομιλητές συνεδρίων. Ο ισχυρισμός γνώσης είναι αυτό που διαμορφώνουμε με ρητό τρόπο, χρησιμοποιώντας μια φυσική ή συμβολική γλώσσα. Έτσι, η γλώσσα είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της μετατροπής της συναισθηματικής και πνευματικής μας

εμπειρίας σε ορθολογική ή ρητή γνώση. Με ρητή γνώση μπαίνουμε στη ζώνη ανταλλαγής μεταξύ προσωπικών και κοινών γνώσεων. Επειδή οι ιδέες δηλώνονται στη γλώσσα, μπορούν να εξεταστούν και να συζητηθούν, να αξιολογηθούν, να διαψευστούν ή να δημοσιευτούν και να μεταδοθούν. Οι αξιώσεις γνώσης μας επιτρέπουν να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον και να χτίζουμε τις κοινές μας γνώσεις (Dombrowski et al., 2013).

## 2.3 Θεωρίες μάθησης

Η αλλαγή των αντιλήψεων της μάθησης αντανακλάται σημαντικά στο έργο του Roger Saljo, ο οποίος θεωρείται από πολλούς ως πρωτοπόρος στη σύγχρονη έρευνα στη μάθηση. Ο Saljo είναι καθηγητής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Γκέτεμποργκ της Σουηδίας και στα τέλη της δεκαετίας του 1970 δημοσίευσε ένα σημαντικό έργο που έχει επηρεάσει από τότε τους μαθησιακούς θεωρητικούς. Σε αυτή τη μελέτη, ο Saljo (1979) διαπίστωσε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση μέσα από πέντε διακριτές κατηγορίες:

1) Η μάθηση ως ποσοτική αύξηση της γνώσης: Η μάθηση είναι η απόκτηση πληροφοριών και το να γνωρίζει κάποιος πολλά πράγματα.

2) Μάθηση ως απομνημόνευση: Η μάθηση έχει να κάνει με την αποθήκευση πληροφοριών που μπορούν να αναπαραχθούν.

3) Μάθηση ως απόκτηση: Η μάθηση είναι μια διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων, μεθόδων, και γεγονότων που μπορούν να διατηρηθούν και να χρησιμοποιηθούν, όπως απαιτείται.

4) Μάθηση ως μια λογική ή αφαιρετική διαδικασία: Η μάθηση περιλαμβάνει τη συσχέτιση τμημάτων του αντικειμένου με τον πραγματικό κόσμο.

5) Μάθηση ως ερμηνεία και κατανόηση της πραγματικότητας με διαφορετικό τρόπο: Η μάθηση περιλαμβάνει την κατανόηση του κόσμου με την επανερμηνεία της γνώσης.

Η σημασία της εργασίας του Saljo (1979) έγκειται στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις της μάθησης οριοθετούν τη μάθηση τόσο ως προϊόν, όσο και ως διαδικασία. Ως διαδικασία, η μάθηση περιλαμβάνει αλλαγές στον τρόπο που οι άνθρωποι

κατανοούν, βιώνουν ή αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Κατά συνέπεια, η μάθηση μπορεί να βιωθεί ως κάτι εξωτερικό (κάτι που συμβαίνει ως αποτέλεσμα μιας εμπειρίας) και ως κάτι εσωτερικό (κάτι που κάνει ένα άτομο, για να κατανοήσει τον κόσμο). Η δουλειά του Saljo (1979) ενισχύθηκε από μια πληθώρα μελετών στις οποίες συμμετείχαν άτομα διαφορετικών ηλικιών σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (Purdie & Hattie, 2002).

Όπως φαίνεται, η μάθηση είναι καλύτερα κατανοητή τόσο ως διαδικασία, όσο και ως προϊόν. Ωστόσο, το να γίνεται αντιληπτή η μάθηση ως μια διαδικασία (και όχι ένα τελικό προϊόν) απαιτεί από τους ανθρώπους να επικεντρωθούν σε αυτό που συμβαίνει, όταν πραγματοποιείται η μάθηση. Τέτοιες ερμηνείες βοηθούν στο πλαίσιο διάφορων θεωρητικών προσανατολισμών της μάθησης (Merriam et al., 2007). Πέντε από τους πιο συχνά αναφερόμενους προσανατολισμούς στη μάθηση, που μπορούν να εντοπιστούν στην Ψυχολογία και την Εκπαιδευτική Ψυχολογία είναι οι:

- Συμπεριφοριστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση
- Γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση
- Ανθρωπιστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση
- Κοινωνικοί γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση
- Κονστрукτιβιστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση.

Οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι τα παρατηρήσιμα ερεθίσματα παράγουν παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Δύο από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, οι John Watson (1878-1958) και Rosalie Rayner (1898-1935) στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα υποστήριζαν ότι η μάθηση μπορεί να ρυθμιστεί μέσω αλλαγών στα ερεθίσματα. Ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς συμπεριφοράς ήταν και ο Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), ο οποίος συνέχισε το έργο του Watson.

Ο Skinner ήταν επίσης εξέχων Αμερικανός ψυχολόγος και περιέγραψε τη μάθηση ως μια διαρκή αλλαγή συμπεριφοράς που προκύπτει από εξωτερικά γεγονότα, είτε είναι συνειδητά είτε ασυνείδητα. Για τον Skinner, η εκμάθηση συμβαίνει, όταν κάποιο συμβάν ή κατάσταση (ερέθισμα) πυροδοτεί μια ενέργεια (απόκριση) και αυτές οι ενέργειες, οι οποίες ανταμείβονται με κάποιο τρόπο, είναι πιθανό να επαναληφθούν (μάθηση). Τόσο ο Skinner, όσο και ο Watson έχουν συνεισφέρει πολύ στη συλλογική μας κατανόηση της μάθησης και δύο από τους ξεχωριστούς συμπεριφοριστικούς



όρους, που σχετίζονται με την εργασία τους, και συχνά παρατηρούνται στα σχολεία είναι η κλασική και λειτουργική ρύθμιση (Santrock, 2011).

Για τους συμπεριφοριστές, η λειτουργική ρύθμιση, είναι μια μορφή μάθησης στην οποία οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς παράγουν αλλαγές που θα αυξήσουν ή θα μειώσουν την πιθανότητα επανεμφάνισης της συμπεριφοράς. Οι συνέπειες της συμπεριφοράς συνήθως λαμβάνουν τη μορφή ενίσχυσης ή τιμωρίας με την οποία η ενίσχυση αυξάνει την πιθανότητα να επαναληφθεί μια συμπεριφορά, ενώ η τιμωρία μειώνει την πιθανότητα επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών. Η λέξη «ενίσχυση» σημαίνει στην πραγματικότητα την ενίσχυση της συμπεριφοράς και η ενίσχυση μπορεί να είναι τόσο θετική όσο και αρνητική (Santrock, 2011).

Η θετική και αρνητική ενίσχυση είναι κοινές στρατηγικές στα σχολεία, όπου η τυπική νοοτροπία αλλάζει συμπεριφορά. Ίσως, ένας τρόπος, για να γίνει αντιληπτή η διαφορά μεταξύ των δύο, είναι ότι στη θετική ενίσχυση κάτι προστίθεται, ενώ στην αρνητική ενίσχυση κάτι αφαιρείται. Και οι δύο στρατηγικές χρησιμοποιούνται τακτικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια και οι συμπεριφοριστές πιστεύουν ότι, για να λάβει χώρα η μάθηση, ο ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον βέλτιστης προετοιμασίας, να παρέχει το κατάλληλο ερέθισμα μέσω του προγράμματος σπουδών και να το ακολουθεί με κάποιο μέτρο θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης (ανταμοιβή ή τιμωρία) (Santrock, 2011).

Η χρήση ανταμοιβών και τιμωριών εξακολουθεί να είναι αρκετά διαδεδομένη στα σχολεία, ιδίως όσον αφορά τις στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με τέτοιες προσεγγίσεις στη μάθηση και τη συμπεριφορά, ειδικά όσον αφορά τα κίνητρα και τις ηθικές εκτιμήσεις που σχετίζονται με την τιμωρία.

### *Γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση*

Η γνώση είναι ένας όρος που ουσιαστικά σημαίνει «σκέψη» και αναφέρεται στις νοητικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση και στην απόκτηση γνώσης μέσω εμπειριών και αισθήσεων. Τέτοιες διανοητικές διαδικασίες περιγράφονται συχνά ως λειτουργίες ανώτερης τάξης του εγκεφάλου που περιλαμβάνουν τη γλώσσα, τη φαντασία, την αντίληψη, τον προγραμματισμό, τη σκέψη, την ανάμνηση, την κρίση και την επίλυση προβλημάτων. Η γνώση είναι ένας

σημαντικός τομέας μελέτης σε διάφορους κλάδους, αλλά η σημασία της μπορεί να διαφέρει ελαφρώς από το ένα πεδίο στο άλλο. Για παράδειγμα, στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Επιστήμη, η γνώση απεικονίζεται συχνά ως μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών μέσα στο μυαλό, ενώ για την Κοινωνική Ψυχολογία το βάρος πέφτει στη λεγόμενη κοινωνική γνώση με επίκεντρο τη συμπεριφορά, την απόδοση και τη δυναμική της ομάδας. Η δυναμική φύση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων περιλαμβάνει πτυχές όλων των πεδίων που σχετίζονται με τη «γνώση», αλλά από την άποψη της μάθησης υπάρχουν ορισμένες σημαντικές πτυχές που περιβάλλουν έναν γνωστικό προσανατολισμό σε αυτήν τη διαδικασία (Santrock, 2011).

Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές των γνωστικών προσανατολισμών στη μάθηση είναι αυτή της ανθρώπινης ανάπτυξης. Για τους γνωστικούς θεωρητικούς, η μάθηση συνδέεται στενά με τις αναπτυξιακές αλλαγές και τη σταδιακή αύξηση της πολυπλοκότητας των διανοητικών διαδικασιών. Για παράδειγμα, οι ερευνητές γνωρίζουν ότι το μυαλό ενός παιδιού δύο ετών είναι πολύ διαφορετικό από αυτό ενός εφήβου. Αυτό προφανώς θα επηρεάσει όλες τις πτυχές της μάθησης και οι εκπρόσωποι του γνωστικισμού θα επικεντρωθούν στις εσωτερικές ψυχικές διαδικασίες, όπως είναι η διορατικότητα, ο εκτελεστικός έλεγχος, η προσοχή, η μνήμη και η αντίληψη που ισχύουν για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Οι γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση επικεντρώνονται επίσης στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χειρίζονται τις πληροφορίες και διαμορφώνουν νόημα από αυτές, όπως και από την εμπειρία. Η μάθηση, σ' αυτό το πλαίσιο, συχνά οριοθετείται ως η απόκτηση νέων γνώσεων.

Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα απόκτησης γνώσεων στον γνωστικό προσανατολισμό στη μάθηση είναι το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών. Σε αυτό το μοντέλο, δίνεται μεγάλη έμφαση στο πώς τα παιδιά επεξεργάζονται τις πληροφορίες μέσω της προσοχής, της μνήμης, της σκέψης και πολλών άλλων πολύπλοκων γνωστικών διαδικασιών. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών υπογραμμίζει ότι τα παιδιά χειρίζονται τις πληροφορίες, τις παρακολουθούν και διαμορφώνουν τις στρατηγικές τους για αυτές, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν ενεργά τις εμπειρίες τους και τροποποιούν τη δική τους σκέψη ως απάντηση στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις (Santrock, 2011).

Το ίδιο το μοντέλο συχνά απεικονίζει τη γνωστική προσπάθεια ως τον τρόπο με τον οποίο οι υπολογιστές επεξεργάζονται πληροφορίες, ενώ οι γνωστικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν συχνά αναλογίες με τους υπολογιστές, για να εξηγήσουν τη σχέση

μεταξύ της γνώσης και του εγκεφάλου. Αυτή η άποψη της γνώσης συχνά επικρίνεται, επειδή είναι υπερβολικά απλοϊκή, καθώς η ανθρώπινη σκέψη, η γνωστική δραστηριότητα και η μάθηση δεν μπορούν να περιγραφούν εύκολα με τον ίδιο τρόπο, όπως οι δυαδικές εξισώσεις και το άκαμπτο αλγοριθμικό πλαίσιο που σχετίζεται με τους υπολογιστές. Παρ' όλ' αυτά, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπάρχουν ορισμένα σημαντικά πλεονεκτήματα σε αυτό το μοντέλο, ιδιαίτερα με την εστίασή του στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της μνήμης και την εφαρμογή παιδαγωγικής στρατηγικής για την παροχή βοήθειας σε προηγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Martinez, 2010).

### *Ανθρωπιστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση*

Οι ανθρωπιστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση τείνουν να δίνουν λιγότερη προσοχή στις πτυχές της γνώσης και να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις ανάγκες, τα συναισθήματα, τις αξίες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Έχοντας τις βάσεις του στην ανθρωπιστική ψυχολογία, αυτός ο προσανατολισμός στην κατανόηση της ψυχολογίας και της μάθησης προέκυψε ως εναλλακτική λύση στις υπερβολικά «επιστημονικές» μεθόδους του συμπεριφορισμού και στην εστίαση της ψυχιατρικής στις ψυχικές ασθένειες και τις διαταραχές (Nagel, Scholes, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από τη δεκαετία του 1950, οι αρχές του εικοστού αιώνα είχαν έναν αριθμό ατόμων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν πρωτοπόροι στην ανθρωπιστική εκπαίδευση. Εμπνευσμένοι από το έργο των Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel και άλλων, η Maria Montessori, ο John Dewey και ο Rudolf Steiner ενσωμάτωσαν τις ανθρωπιστικές φιλοσοφίες στις εκπαιδευτικές προσπάθειές τους (Snowman et al., 2010).

Μια κεντρική ιδέα στον ανθρωπισμό είναι η σημασία της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό μεταφράζεται στην πρακτική της διαμόρφωσης ολόκληρου του παιδιού με σκοπό τη βελτίωση του χαρακτήρα του. Η ακαδημαϊκή απόδοση, το κίνητρο και η συμπεριφορά συνδέονται ειδικά με το μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι υποστηρικτικές τάσεις στην τάξη προάγουν την αυξημένη αυτοεκτίμηση, το εγγενές κίνητρο και τη γενική ευημερία και επιτυχία (Snowman et al., 2010).

### *Κοινωνικοί γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση*

Όπως υποδηλώνει και η ονομασία, οι κοινωνικοί γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση συνεπάγονται μια σύνδεση μεταξύ σχέσεων, γνώσης και μάθησης. Από μόνος του ένας κοινωνικός γνωστικός προσανατολισμός στη μάθηση ενσωματώνει στοιχεία τόσο των συμπεριφοριστικών (λειτουργικών ρυθμίσεων), όσο και των γνωστικών (επεξεργασίας πληροφοριών) θεωριών. Οι κοινωνικοί γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση τονίζουν πώς αλληλεπιδρούν οι συμπεριφορικοί και προσωπικοί παράγοντες με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Οι ρίζες αυτού του προσανατολισμού προέρχονται από ένα πλαίσιο γνωστό ως θεωρία κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977).

Το έργο του Bandura είναι σημαντικό επειδή απομακρύνεται από την έμφαση του συμπεριφορισμού στην ιδέα ότι όλες οι πτυχές της συμπεριφοράς και της μάθησης κατευθύνονται από κάποια μορφή ενίσχυσης ή ανταμοιβής. Σε αντίθεση με τον Skinner, ο Bandura πιστεύει ότι τα ανθρώπινα όντα σκέφτονται τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και των συνεπειών τους. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι αναμφισβήτητα μια μετάβαση μεταξύ συμπεριφοριστικών και γνωστικών προσανατολισμών στη μάθηση. Με την πάροδο του χρόνου, οι ερμηνείες του Bandura για τη μάθηση έδωσαν περισσότερη προσοχή σε γνωστικούς παράγοντες, όπως η προσοχή, η μνήμη, και το κίνητρο με αποτέλεσμα να επαναπροσδιορίσει εκ νέου την προηγούμενη δουλειά του σχετικά με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης σε κοινωνική γνωστική θεωρία (Bandura, 2001).

Μια άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ του συμπεριφοριστικού και των κοινωνικών γνωστικών προσανατολισμών στη μάθηση είναι ότι, σε αντίθεση με τις κεντρικές αρχές του συμπεριφορισμού, ο κοινωνικός γνωστικός προσανατολισμός αναγνωρίζει ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς μια αποδεδειγμένη αλλαγή στη συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μόνο μέσω της παρατήρησης και η μάθησή τους μπορεί να μην φαίνεται απαραίτητα στη συμπεριφορά τους. Η παρατήρηση και η μάθηση δεν απαιτούν απαραίτητα την απομίμηση ή την μίμηση.

Οι κοινωνικοί γνωστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση αναγνωρίζουν επίσης τον ρόλο του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά και τη μάθηση. Για παράδειγμα, οι σχολικοί πόροι, οι συνέπειες των δράσεων, η φύση μιας εργασίας,

η χρήση ενίσχυσης ή τιμωρίας ή και τα δύο, η δυναμική της ομάδας και το πραγματικό φυσικό μέγεθος μιας τάξης μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση σύμφωνα με τους κοινωνικούς γνωστικούς θεωρητικούς. Κατά συνέπεια, το περιβάλλον, η συμπεριφορά και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως οι γνωστικοί και συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν και επηρεάζονται το ένα από το άλλο και σχηματίζουν ένα μοντέλο στο οποίο αναφέρεται ο Bandura (1986) ως τριαδική αμοιβαιότητα ή αυτό που άλλοι ερευνητές αποκαλούν μοντέλο τριαδικής αμοιβαίας αιτιότητας (Snowman et al., 2010).

Το έργο του Bandura και άλλων κοινωνικών γνωστικών θεωρητικών είχε, και συνεχίζει να έχει, αντίκτυπο στην κατανόηση της συμπεριφοράς και της μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν από αυτό το έργο και τονίζεται από τον Bandura είναι η υπόθεση ότι οι άνθρωποι, και όχι οι περιβαλλοντικές δυνάμεις, είναι η κυρίαρχη αιτία της δικής τους συμπεριφοράς (Snowman et al., 2010).

Σε σχέση με κάποιους από τους προσανατολισμούς που παρουσιάζονται παραπάνω, οι κonstrουκτιβιστικοί προσανατολισμοί στη μάθηση (κonstrουκτιβισμός) μοιράζονται μια σειρά σχετικών προοπτικών και θεωρητικών. Ερευνητές όπως ο Dewey, η Montessori, ο Steiner, ο Piaget και ο Vygotsky έχουν ασκήσει σημαντικές επιρροές σε πτυχές αυτού του προσανατολισμού στη μάθηση. Ενδεχομένως, η δυσκολία καθορισμού αυτού του τομέα να προέρχεται από μια ποικιλία προοπτικών που έχουν χαρακτηριστεί κonstrουκτιβιστές και, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει μια εύκολα καθορισμένη κonstrουκτιβιστική θεωρία, η απλή υποκείμενη υπόθεση για τους κonstrουκτιβιστές είναι ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοήματος. Με άλλα λόγια, έχει να κάνει με το πώς οι άνθρωποι βγάζουν νόημα από την εμπειρία τους (Merriam et al., 2007).

Πέρα από αυτήν την υπόθεση, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κonstrουκτιβιστικών θεωρητικών ως προς τον ρόλο της εμπειρίας, τη φύση της πραγματικότητας, τη γνώση και αν η διαδικασία της νοηματοδότησης είναι κυρίως ατομική ή κοινωνική (Steffe & Gale, 1995). Η διάκριση μεταξύ του κατά πόσο ένα άτομο κατασκευάζει τη μάθηση και την κατανόησή του μέσω μιας κοινωνικής διαδικασίας ή ως άτομο, είναι σημαντική. Αυτή η διχοτόμηση έχει οδηγήσει στην ανάδυση των πιο σημαντικών εκδοχών αυτού του προσανατολισμού, που πρόκειται για τον γνωστικό κonstrουκτιβισμό και τον κοινωνικό κonstrουκτιβισμό.

Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός εστιάζει στο άτομο και στον ρόλο της γνώσης στη διευθέτηση νέων πληροφοριών σε υπάρχοντα εννοιολογικά πλαίσια ή σχήματα. Η σύνδεση με τον γνωστικό προσανατολισμό στη μάθηση είναι αρκετά αυτονόητη και μπορεί να θεωρηθεί επέκταση του έργου του Jean Piaget. Πράγματι, κάποιοι θεωρούν τον Piaget ως έναν κονστρουκτιβιστή και ίσως τον πιο σημαντικό δημιουργό του γνωστικού κονστρουκτιβισμού (Martinez, 2010).

Μέσα σε αυτόν τον κλάδο του κονστρουκτιβισμού, το νόημα βασίζεται στις γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες ενός ατόμου, όπου το νόημα κατασκευάζεται μέσω της προηγούμενης και της τρέχουσας δομής γνώσης του ατόμου. Η μάθηση είναι το προϊόν μιας εσωτερικής γνωστικής δραστηριότητας και οι μαθητές κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση και την κατανόηση (Merriam et al., 2007). Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτός ο προσανατολισμός υποδηλώνει ότι η μάθηση προσαρμόζεται μέσω της παροχής εμπειριών που προκαλούν γνωστικές συγκρούσεις και ως εκ τούτου ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν νέα συστήματα γνώσης που είναι καλύτερα προσαρμοσμένα στην εμπειρία.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται στο άτομο, οι αίθουσες διδασκαλίας που ενσωματώνουν τέτοιες πρακτικές αναγνωρίζονται ως μέρη όπου τα άτομα ασχολούνται ενεργά με τους υπόλοιπους ανθρώπους, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα για τον εαυτό τους και όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι να παρέχει τις φυσικές εμπειρίες και την ενθάρρυνση του προβληματισμού. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα θεωρητικά θεμέλια των κοινωνικών κονστρουκτιβιστών.

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται επίσης στην κατασκευή του νοήματος, αλλά δίνει έμφαση στη χρήση πολιτιστικών εργαλείων (για παράδειγμα, γλώσσα, μαθηματικά, προσεγγίσεις στην επίλυση προβλημάτων) και στη θεμελιώδη επιρροή τους στη δημιουργία νοήματος. Οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές συχνά αναφέρονται στη μαθησιακή διαδικασία ως μια μορφή διαπραγματευτικής σημασίας, δεδομένης της σχέσης μεταξύ των πολιτιστικών εργαλείων που διαθέτει κάποιος και της ανάγκης κοινωνικής συμμετοχής σε συζητήσεις και δραστηριότητες σχετικά με κοινά προβλήματα ή εργασίες (Snowman et al., 2009).

Για τους κοινωνικούς κονστρουκτιβιστές, το νόημα είναι μια διαλογική διαδικασία και, ενώ οι γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή είναι σημαντικές, τα

πολιτιστικά εργαλεία που έχουν στη διάθεση τους οι μαθητές διαμορφώνουν τη μάθηση μέσω αυθεντικών, πραγματικών δραστηριοτήτων για τη δημιουργία μιας συλλογικής ή κοινής κατανόησης κάποιου φαινομένου (Snowman et al., 2009).

Τα έργα των Lev Vygotsky και Jerome Bruner συνδέονται συχνά με αυτόν τον προσανατολισμό. Εν συντομία, ο Vygotsky θεώρησε τη μάθηση ως μια δραστηριότητα που διαμεσολαβείται κοινωνικά μέσω των συμβόλων και της γλώσσας ενός πολιτισμού, ενώ ο Bruner υποστήριξε μια προσέγγιση ανακάλυψης στη μάθηση μέσω της χρήσης λύσης προβλημάτων (Krause et al., 2010).

Αν και οι γνωστικοί και κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της μάθησης, δεν είναι εντελώς ασύμβατες οι δύο προσεγγίσεις μεταξύ τους. Στην περιγραφή του για την κονστρουκτιβιστική επιστημολογία, ερευνητές όπως ο Windschitl σημειώνει ότι η μάθηση είναι μια πράξη που σχετίζεται τόσο με την ατομική ερμηνεία όσο και με τη διαπραγμάτευση με άλλα άτομα» (2002). Κάθε προσέγγιση δεν αρνείται την αξία του άλλου και όλες οι μορφές του κονστρουκτιβισμού κατανοούν ότι η μάθηση είναι μια ενεργή, παρά μια παθητική, διαδικασία (Merriam et al., 2007). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές θεωρούνται αυτορρυθμιζόμενοι και ενεργοί συμμετέχοντες στη μάθησή τους και ενεργοί φορείς κατασκευής νοήματος ατομικής και ομαδικής προσπάθειας. Για τους κονστρουκτιβιστές μια θεμελιώδης θεώρηση είναι ο μαθητής, και το ίδιο είναι και η προώθηση θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητή-δασκάλου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ

### 3.1 Το παιχνίδι ως μέσο απόκτησης γνώσης

Η έννοια της εμπειρίας παίζει σημαντικό ρόλο στις μελέτες γύρω από την επικοινωνία και τα παιχνίδια και πολλοί ερευνητές θεωρούν την εμπειρία του παιχνιδιού ένα κρίσιμο ζήτημα. Μία από τις βασικές έννοιες που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον γύρω από τον ρόλο του παιχνιδιού είναι η εξέταση της πιθανής εμπειρίας που αυτό προσφέρει στους συμμετέχοντες. Είναι κυρίως μέσω αυτής της εμπειρίας που οι συμμετέχοντες μπορούν να έλθουν σε επαφή. Το παιχνίδι μπορεί να μεταφέρει πληροφορίες, αξίες και βέλτιστες πρακτικές, να προτείνει συνειδητές στάσεις, να προκαλεί προβληματισμούς και να παρέχει υποστήριξη για την απόκτηση γνώσης. Οι άνθρωποι σκέφτονται κυρίως και μαθαίνουν μέσω των εμπειριών που έχουν, όχι μέσω αφηρημένων υπολογισμών και γενικεύσεων. Οι άνθρωποι αποθηκεύουν αυτές τις εμπειρίες στη μνήμη και τις χρησιμοποιούν για να εκτελέσουν προσομοιώσεις στο μυαλό τους και για να προετοιμαστούν για την επίλυση προβλημάτων σε νέες καταστάσεις που ανακύπτουν μελλοντικά (Salen, 2008).

Κατά τη διάρκεια της εμπειρίας του παιχνιδιού, οι απροσδόκητες σχέσεις και τα εναλλακτικά κανάλια επικοινωνίας προδιαθέτουν στους παίκτες να μάθουν. Το παιχνίδι εμφανίζεται ως ένα μέσο για να έχει το άτομο μια σημαντική εμπειρία, καθώς και την ευκαιρία να δράσει χωρίς το περιοριστικό κριτήριο που αντιπροσωπεύεται από τον φόβο του να κάνει κάποιο «λάθος». Αντίθετα, οι παίκτες γνωρίζουν ότι είναι ελεύθεροι να κάνουν λάθη, επαναλαμβάνοντας τις ενέργειές τους ξανά και ξανά έως ότου επιτευχθεί η λύση. Στην πραγματικότητα, το σημαντικό στην εμπειρία του παιχνιδιού είναι ότι τείνει να παροτρύνει τους παίκτες να κάνουν επιλογές και τους επιτρέπει να αποτύχουν για να μάθουν από τα λάθη τους (Salen, 2008).

Σήμερα, το παιχνίδι εμφανίζεται ως:

- μια σύγχρονη τάση επικοινωνίας που ασχολείται με το πεδίο της αφήγησης, της εμπειρίας και της συμμετοχής.
- ένα εργαλείο ικανό που ενθαρρύνει την κοινή χρήση και την κοινωνική συμμετοχή, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών γενεών.
- ένα μέσο για την εξάπλωση του πολιτισμού.



Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να εξεταστεί το παιχνίδι ως διαμεσολαβητής. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι αποδεικνύεται ότι είναι χρήσιμο μέσο για την απόκτηση γνώσης μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού. Ο αυθόρμητος και μη κατευθυνόμενος χαρακτήρας του παιχνιδιού επιτρέπει την μάθηση μέσω της εμπειρίας. Το να μάθει κάποιος μέσα από την πράξη είναι συχνά μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο ασυνείδητο του ανθρώπου και συνεπάγεται την εκμάθηση εννοιών ή συμπεριφορών σύμφωνα με μια επαγωγική λογική και μια ρεαλιστική βιωματική προσέγγιση (Castells, 2000).

Η απόκτηση γνώσης μέσω της πράξης θεωρείται όλο και περισσότερο ως ένα σημαντικό παράδειγμα στη μελέτη γύρω από την απόκτηση γνώσης. Επομένως, ο ρόλος του γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρον, καθώς περιλαμβάνει τα υπάρχοντα εργαλεία και διεπιστημονικές μεθοδολογίες (Prensky, 2007).

Ο Jean Piaget, ψυχολόγος, εκπαιδευτικός και ψυχολόγος, συνέδεσε την ανάπτυξη ηθικής κρίσης στα παιδιά με την ικανότητά τους να κατανοούν τους κανόνες σε ένα παιχνίδι. Ο Piaget περιγράφει τον κρίσιμο ρόλο του παιχνιδιού από γνωστική άποψη. Σύμφωνα με την ανάλυση του φαινομένου, η δραστηριότητα του παιχνιδιού επηρεάζει τη διανοητική ανάπτυξη των ανθρώπων κατά την ανάπτυξή τους. Ο αυθόρμητος και μη κατευθυνόμενος χαρακτήρας των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού διεγείρει τη μνήμη, την προσοχή και τη συγκέντρωση. Προωθεί, επίσης, την ανάπτυξη αντιληπτικών σχημάτων καθώς και την ικανότητα αντιμετώπισης και σχέσεων με άλλους εκτός από τον εαυτό. Για αυτόν τον λόγο, αποδεικνύεται ότι είναι ένα κρίσιμο μέσο για τη μελέτη των γνωστικών διαδικασιών στα παιδιά (Piaget, 2002).

Επιπλέον, η απόκτηση γνώσης μπορεί να ακολουθήσει το πρότυπο δοκιμής και σφάλματος το οποίο, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας παιχνιδιού, εκμεταλλεύεται τα χαρακτηριστικά του πλαισίου του παιχνιδιού και οδηγεί το άτομο στην ανάπτυξη μιας νέα στάσης απέναντι στο γεγονός ότι κάνει λάθη. Σύμφωνα με θεωρητικούς γύρω από τον σχεδιασμό παιχνιδιού, υπάρχουν τέσσερις βασικές ιδιότητες του παιχνιδιού: η αναπαράσταση, η αλληλεπίδραση, η σύγκρουση και η ασφάλεια (Crawford, 1984).

Πολλές μελέτες σήμερα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά αποκτούν γνώσεις, όταν παίζουν. Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να ελέγχουν τι συμβαίνει στο περιβάλλον τους και τι γνωρίζουν από αυτό. Το παιχνίδι, μαζί με φίλους, επιτρέπει, επίσης, στα παιδιά να ασκούν αυτοέλεγχο και να αναπτύσσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν, να συνεργάζονται και να κοινωνικοποιούνται με άλλους (Glover, 1999).

Στο παιχνίδι δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο για τη συμβολική χρήση των αντικειμένων με τρόπο μάλιστα που να προσδίδει νόημα και να γίνεται ενδιαφέρον για τα παιδιά. Έρευνες γύρω από το παιχνίδι που κινούνται προς την κατεύθυνση της διαυποκειμενικότητας, δείχνουν ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μέσω του οποίου τα παιδιά γνωρίζουν τις προοπτικές των άλλων παιδιών που συμμετέχουν (Astington, 2000).

### **3.2 Το παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης**

Πολλοί διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών παιχνιδιών εφαρμόζονται και χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, και σχολεία. Η χρήση παιχνιδιών στην εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στη βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ενώ διδάσκει ένα συγκεκριμένο θέμα, επιτρέποντας στους μαθητές να σκέφτονται έξω από στερεότυπα, καθώς ακολουθούν τους κανόνες. Υπάρχουν και άλλα παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και περιορίζονται στη βελτίωση της γνώσης σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και τα πιο δημοφιλή είναι τα μαθηματικά παιχνίδια (Yue, & Zin, 2009).

Οι μαθητές που διδάσκονται αντικείμενα που είναι πλούσια σε περιεχόμενο, είναι επιρρεπείς στην απομνημόνευση των στοιχείων του μαθήματος αντί να έχουν μια εις βάθος και πλήρη κατανόηση των βασικών εννοιών και ιδεών του. Όταν μαθαίνουν τέτοια θέματα με τέτοιο τρόπο, οι μαθητές απλώς απομνημονεύουν τη γνώση χωρίς να την επεξεργάζονται. Έτσι, αυτή η γνώση ξεχνιέται γρήγορα. Η παραδοσιακή διδακτική είναι μια μέθοδος με επίκεντρο τον δάσκαλο, που πραγματοποιείται χωρίς καμία αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών ή μεταξύ των ίδιων των μαθητών, και γενικά οδηγεί σε μια μαθησιακή διαδικασία μονότονη, βαρετή που αποτυγχάνει να υλοποιήσει τους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους (Su et al., 2014).

Οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν σε επίπεδα πέρα από την απομνημόνευση και να αποκτήσουν ένα υψηλότερο επίπεδο σκέψης, μόνο όταν δοκιμάζουν τα νοητικά τους μοντέλα που σχετίζονται με μια έννοια μέσω της επίλυσης προβλημάτων, της έρευνας, της ομαδικής εργασίας και της ενεργοποίησης με το αντικείμενο. Προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν μια τόσο βαθιά κατανόηση, οι εκπαιδευτικοί γενικά προτιμούν δραστηριότητες στην τάξη που ενθαρρύνουν την ενεργή μάθηση (Su et al., 2014).

Οι μαθητές μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικά μέσω της ενεργού μάθησης, μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν άμεσα στη δική τους μάθηση, αλληλοεπιδρώντας με άλλους μαθητές, σκεπτόμενοι κριτικά και ενισχύοντας την εκμάθηση νέων εννοιών. Κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές μπορεί να εξηγήσουν μια έννοια μεταξύ τους με διαφορετικούς τρόπους ή να εκφράσουν ζητήματα, τα οποία, υπό άλλες συνθήκες διδασκαλίας, θα περνούσαν απαρατήρητα. Αυτή δεν είναι μόνο μια μέθοδος αναθεώρησης, αλλά και μια διαδικασία που απαιτεί ανάλυση και κριτική σκέψη. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια απαιτούν ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι παιχνίδια, όπως το σκάκι δεν μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευτικά παιχνίδια, καθώς βελτιώνουν τις λογικές δεξιότητες, τη συλλογιστική και άλλα χαρακτηριστικά που εκτιμώνται στην εκπαίδευση, αλλά δε θεωρούνται εκπαιδευτικά, επειδή δεν περιλαμβάνουν περιεχόμενο ή δε μεταφέρουν κάποιο υλικό, που να σχετίζεται με το πρόγραμμα σπουδών. Τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν κάποιο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό αναφέρονται ως εκπαιδευτικά παιχνίδια (Michel, 2016).

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια θεωρούνται ταυτόχρονα μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση για την υποστήριξη των παραδοσιακών προσεγγίσεων διδασκαλίας, όσον αφορά στην ευθύνη των εκπαιδευτικών, όπως η ενίσχυση της έμπνευσης των μαθητών για μάθηση, η διάθεσή τους να αγαπούν τη μάθηση και η μετατροπή της μάθησης σε μια ευχάριστη διαδικασία. Αυτές οι ευθύνες συχνά παραμελούνται μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, επειδή το κίνητρο και η συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα είναι συνήθως ένα δύσκολο έργο για τη διδασκαλία στην τάξη. Ωστόσο, οι μαθητές γίνονται πιο ενθουσιώδεις για να μάθουν, όταν η μάθηση πραγματοποιείται με διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι μια διαδραστική προσέγγιση για την ενίσχυση της ενεργού μάθησης και των κινήτρων και

την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας. Τα παιχνίδια επιτελούν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της ενεργού μάθησης, αφού περιλαμβάνουν τόσο διαδραστικά, όσο και εξατομικευμένα στοιχεία (Selby et al., 2007).

Όχι μόνο κάνουν τη μάθηση πιο διασκεδαστική, αλλά ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και ενισχύουν τη θετική στάση τους απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν κίνητρα και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να έχουν ένα πιο επιτυχημένο μαθησιακό αποτέλεσμα, αποκτώντας ένα σταθερό σύνολο γνώσεων, που μπορεί αργότερα να ανακληθεί (Su et al., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια για διάφορους σκοπούς, όπως η ενίσχυση ενός θέματος που έχει μάθει προηγουμένως ο μαθητής, η διδασκαλία νέων εννοιών και η παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος. Για τον λόγο αυτό, μπορούν να υποκινήσουν το ενδιαφέρον και να δώσουν κίνητρα στους μαθητές για τα μαθήματα ή να αναθεωρήσουν, να ενισχύσουν και να αξιολογήσουν τα θέματα που έχουν διδαχθεί. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα και έτσι βοηθούν στη μάθησή τους.

Υπάρχει ένα σημαντικό κομμάτι έρευνας που αποκαλύπτει την επίδραση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη μάθηση. Μελέτες αναφέρουν ότι τα παιχνίδια είναι επιτυχημένα στην προώθηση της εκμάθησης των εννοιών και ότι επιτρέπουν στους μαθητές να συζητήσουν έννοιες που αποτελούν τους μαθησιακούς στόχους. Οι Ogershok και Cottrell (2004) υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό παιχνίδι παρακίνησε τους σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για την παιδιατρική ιατρική. Οι Cardona et al. (2007) δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό παιχνίδι, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη μελέτη των φοιτητών, μπορεί να αποτελέσει μια καλή μέθοδο που βοηθά στη διδασκαλία πολύπλοκου περιεχομένου στη Μοριακή Βιολογία.

Στην μελέτη των Selvi και Cosan (2018) οι μαθητές δήλωσαν ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι χρήσιμα και πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με άλλες μεθόδους. Πρόσθεσαν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι είναι βαρετές και τους δυσκολεύουν να εστιάσουν στις απαιτούμενες έννοιες του μαθήματος. Αντίθετα,

μαθαίνουν καλύτερα, όταν δραστηριοποιούνται σε παιχνίδια. Έτσι, τα παιχνίδια υποστηρίζουν τη διατήρηση της γνώσης τους.

Οι απόψεις των μαθητών για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι αρκετά θετικές, όπως κατανοήθηκε από τις εκφράσεις που αποτυπώθηκαν μέσα στα πλαίσια της μελέτης. Οι μαθητές βρήκαν τα παιχνίδια κατατοπιστικά, διασκεδαστικά, δήλωσαν ότι ενισχύουν τη μάθησή τους και ότι είναι αποτελεσματικά για τη διατήρηση νέων γνώσεων, την προώθηση της συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους και την αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων τους για μάθηση. Επίσης, ανέφεραν ότι συνέβαλαν στην ενίσχυση της γνωστικής μάθησης επηρεάζοντας τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι μαθητές φάνηκαν να είναι άνετοι, να μπορούν να εκφραστούν χωρίς καμία δυσκολία και να δείχνουν μια καλή σχέση μεταξύ τους.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια κάθε παιχνιδιού και το ενδιαφέρον τους για το θέμα και τη μάθηση αυξάνεται. Επιπλέον, συμμετείχαν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, συνεργάστηκαν και επικοινωνούσαν με τους συνομηλίκους τους, ενώ μαθητές που δε συμμετείχαν στα μαθήματα, όπου εφαρμόζονταν οι παραδοσιακές μέθοδοι, άρχισαν να συμμετέχουν στο μάθημα με τη βοήθεια εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Παραδοσιακά, το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία έχει θεωρηθεί ως τρόπος έκφρασης για τα παιδιά και ως ένα μέσο για τη δική τους δημιουργία νοήματος. Ακόμα και στα περισσότερα παιδαγωγικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι είναι μια σημαντική πτυχή της εργασίας με τα παιδιά. Το παιχνίδι έχει συχνά θεωρηθεί ως παιδική δραστηριότητα και φυσικός τρόπος δράσης των παιδιών στον περιβάλλοντα κόσμο. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών ήταν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία. Το παιδικό παιχνίδι δεν έχει συμπεριληφθεί πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά πρέπει να προστατεύεται και να διατηρεί τον ελεύθερο, χαρούμενο και ανέμελο χαρακτήρα του (Vygotsky, 1995).

Ο Renaud και ο Stolovitch (1988) διερεύνησαν εάν το παιχνίδι μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, για να βοηθήσει τα παιδιά πέντε ετών να βελτιώσουν τις ικανότητές τους να κινούνται με ασφάλεια ως πεζοί στο εξωτερικό περιβάλλον. Εκατόν τριάντα έξι παιδιά ηλικίας 5 ετών ανατέθηκαν σε 4 ομάδες: 3 πειραματικές ομάδες και 1 ομάδα ελέγχου. Οι πειραματικές ομάδες περιλάμβαναν 3 παραλλαγές ενός παιχνιδιού

προσομοίωσης. Η πρώτη έκδοση του παιχνιδιού περιλάμβανε ένα παιχνίδι ρόλων με αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παικτών. Η δεύτερη έκδοση του παιχνιδιού περιλάμβανε μοντελοποίηση συμπεριφοράς και συγκεκριμένες οδηγίες από τον εκπαιδευτικό. Το τρίτο παιχνίδι περιλάμβανε όλα τα στοιχεία των άλλων παιχνιδιών. Η εκμάθηση των παιδιών μετρήθηκε χρησιμοποιώντας εικόνες ενός δρόμου, στις οποίες τα παιδιά πρόσθεσαν αυτοκόλλητα για να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Όλες οι πειραματικές ομάδες ξεπέρασαν την ομάδα ελέγχου. Η ομάδα που ασχολήθηκε με το παιχνίδι ρόλων και τις αλληλεπιδράσεις παικτών, απέδωσε ελαφρώς καλύτερα από τις ομάδες που βίωσαν τη μοντελοποίηση συμπεριφοράς.

Το κίνητρο των μαθητών, επίσης, είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να εκτιμηθεί από το μέγεθος της συμμετοχής που οι παίκτες επιδεικνύουν σε ένα παιχνίδι. Ο Wishart (1990) εξέτασε τρία χαρακτηριστικά παιχνιδιού (έλεγχος, πρόκληση και πολυπλοκότητα), για να προσδιορίσει τις επιπτώσεις τους στη συμμετοχή των μαθητών. Ανέπτυξε τρεις εκδόσεις ενός παιχνιδιού ρόλων, για να διδάξει στα παιδιά γνώσεις σχετικά με την πυρασφάλεια. Τριακόσια παιδιά (ηλικίας από 5 έως 12 ετών) συμμετείχαν στη μελέτη. Έξι εκδόσεις του παιχνιδιού αναπτύχθηκαν, καθεμία με διαφορετικό συνδυασμό μεταξύ παίκτη, πρόκλησης παιχνιδιού και πολυπλοκότητας παιχνιδιού.

Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε περισσότερο, όταν οι παίκτες είχαν περισσότερο έλεγχο του παιχνιδιού. Η ξεχωριστή προσθήκη πολυπλοκότητας και πρόκλησης στον έλεγχο δεν αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο, η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών αποδείχθηκε ότι αυξάνει τη βελτίωση των βαθμολογιών μετά την εξέταση. Αυτή η έρευνα καταδεικνύει ότι συγκεκριμένα σχέδια παιχνιδιών μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, είναι σημαντικό να υπάρχει κάποια μέριμνα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων.

Από τη μία πλευρά, το παιχνίδι έχει εκτιμηθεί ιδιαίτερα και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσχολική ηλικία. Από την άλλη πλευρά η μάθηση έχει εκτιμηθεί ως δραστηριότητα που σχετίζεται με τον τομέα του σχολείου. Από αυτήν την άποψη προέκυψε και η ιδέα ότι «πραγματική» μάθηση μπορεί να λάβει χώρα κυρίως μέσα από ειδικές δραστηριότητες που οργανώνονται και καθοδηγούνται από τον δάσκαλο.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στη σημερινή εποχή η προοπτική αυτή φαίνεται να αλλάζει και το παιχνίδι και η μάθηση να θεωρούνται ως δύο αλληλένδετα φαινόμενα. Το παιχνίδι επισημαίνεται ως σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και η ευθύνη του δασκάλου για το παιχνίδι και τη μάθηση έχει διευκρινιστεί σε νέα προγράμματα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία δίνει έμφαση στη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Επισημαίνεται επίσης ότι το παιχνίδι και η μάθηση διεγείρουν πολλές ικανότητες, όπως η φαντασία, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η συμβολική σκέψη, καθώς και η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων.

Χρησιμοποιώντας τη δημιουργία του νοήματος και της μάθησης από τα παιδιά ως αφετηρία, το παιχνίδι έχει μελετηθεί συχνά από την άποψη της κοινωνικής και πολιτιστικής μάθησης και σε εκτεταμένη έννοια, αλλά και ως προς τις δυνατότητές του για την επίλυση προβλημάτων. Άλλοι ερευνητές δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι το παιχνίδι είναι ένα κεντρικό μέρος της παιδικής κουλτούρας και ότι ο κόσμος του παιχνιδιού στον οποίο ζουν τα παιδιά έχει εγγενή αξία. Έχει, επίσης, τονιστεί η σωματική πτυχή του παιχνιδιού, όπως και οι επικοινωνιακές του πτυχές.

Όταν κάποιος εξετάζει μελέτες για τη μάθηση, γίνεται προφανές ότι η μάθηση μελετάται κυρίως ως φαινόμενο από μόνη της, σχεδόν καθόλου σε σχέση με το παιχνίδι. Το παιχνίδι θεωρείται ένας τρόπος μεταξύ πολλών τρόπων μάθησης. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που σημειώνουν πως, όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το παιχνίδι, είναι κυρίως με αυτήν την έννοια του παιχνιδιού ως μέσο για την επίτευξη ενός περαιτέρω στόχου ή μαθησιακού αποτελέσματος. Η σημασία της εγγενούς αξίας του παιχνιδιού, το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί με ποικίλες πρακτικές, όπως για παράδειγμα με παιχνίδια με επίκεντρο τη μάθηση, τη παιγνιώδη μάθηση, το παιδαγωγικό παιχνίδι, τη μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι κ.ο.κ. (Jonghe, 2001), απουσιάζει απ' αυτό το όραμα.

Από επιστημονική άποψη, μπορεί να είναι σημαντικό να διατηρηθεί μια διάκριση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης. Ενδεχομένως, να είναι απαραίτητες αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις για την ανάλυση και περιγραφή των διαφορετικών κόσμων της ζωής των παιδιών. Ωστόσο, οφείλει να αναρωτηθεί κάποιος εάν μπορεί να γίνει αντιληπτή μια πιο στενή σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης και πώς αυτό μπορεί να μελετηθεί με έναν επιστημονικό τρόπο. Κατά πόσο δηλαδή το παιχνίδι μπορεί να συσχετιστεί με τις θεωρίες για τη μάθηση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούνται ορισμένες μετατοπίσεις παραδείγματος από την άποψη της ανάπτυξης και της μάθησης. Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και τη μάθηση ως διαδραστικά μέρη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων αυξάνεται. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, μαθαίνουν, και, όπως μαθαίνουν, αναπτύσσονται. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αντιληφθεί κάποιος ότι το παιχνίδι και η μάθηση είναι αδιαχώριστα και συνδέονται επίσης με τον κόσμο της ζωής των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τον περιβάλλοντα κόσμο τους (Olson & Torrence, 1996).

Ο τρόπος που βιώνουν, σκέφτονται και κατανοούν οι άνθρωποι το περιβάλλον τους είναι συνυφασμένος με τον κόσμο της ζωής τους, τον κόσμο στον οποίο ζουν και βιώνουν, ο οποίος είναι επίσης κοινωνικός, ιστορικός και πολιτιστικός. Μια πρόσθετη συνέπεια αυτής της μετατόπισης παραδείγματος είναι η ιδέα ότι τα ανθρώπινα όντα μαθαίνουν και αναπτύσσονται ταυτόχρονα ατομικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες των παιδιών αποτελούν το θεμέλιο για τη μάθησή τους και όχι τόσο τα γενικά αναπτυξιακά βήματα που είχαν κατευθύνει μέχρι τώρα την έρευνα. Από αυτή την άποψη, η μάθηση και η ανάπτυξη θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως σύνδεσμος μεταξύ των ανθρώπων και του κόσμου τους. Οι βιωμένες εμπειρίες κάθε παιδιού επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης και δράσης του/της στον περιβάλλοντα κόσμο (Cannella, 1997).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ακόμη και αν το παιχνίδι και η μάθηση είναι διαφορετικά φαινόμενα, υπάρχουν επίσης ομοιότητες σχετικά με το τι είναι χαρακτηριστικό για αυτά τα φαινόμενα και ποιες εμπειρίες θα μπορούσαν να προκαλέσουν στον κόσμο των παιδιών. Η χαρά, η δημιουργικότητα, η δημιουργία νοήματος και οι δυνατότητες των παιδιών να ελέγχουν και να διαμορφώνουν στόχους επισημαίνονται ιδιαίτερα ως διαστάσεις που είναι σημαντικές τόσο στο παιχνίδι, όσο και στη μάθηση. Από την άποψη της μάθησης που παρουσιάστηκε παραπάνω, μπορεί να φανεί ότι, παρόλο που το παιχνίδι συνδέεται κυρίως με αυτές τις θετικές πλευρές, γίνεται προφανές ότι αυτές οι διαστάσεις είναι επίσης σημαντικές προϋποθέσεις για τη μάθηση.

Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη μάθηση, τη μνήμη ή την επίλυση προβλημάτων μπορούν να κερδίσουν πολλά μέσα από τη λειτουργία του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, εάν ένας δάσκαλος παρέχει τις σωστές ευκαιρίες, τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από δραστηριότητες, όπως η ταξινόμηση, ο εντοπισμός, η επίλυση



προβλημάτων, η σειρά, οι αριθμητικές έννοιες και οι χωρικές έννοιες (Wasserman, 2000).

Ομοίως, τα παιδιά με προβλήματα επικοινωνίας μπορούν να γίνουν πιο εξειδικευμένα στη χρήση σημείων στο παιχνίδι τους και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με όλο και πιο πολύπλοκους τρόπους. Το παιχνίδι ενισχύει την αναπτυξιακή διαδικασία, περιλαμβάνοντας καταστάσεις για την εξάσκηση συμβόλων που καταλήγουν στη γλώσσα. Για παράδειγμα, το συμβολικό παιχνίδι είναι σημαντικό για μελλοντική ανάπτυξη, διότι είναι ένας δείκτης της ανάπτυξης της αντιπροσωπευτικής σκέψης, που βοηθά στην τόνωση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατανόησης των παιδιών.

Η ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι έχει καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας εδώ και πολλά χρόνια. Αυτή η απλή, μα τόσο σημαντική ιδέα, παρέχει το σκεπτικό για αρκετά μοντέλα προγραμμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Έχει γίνει, επίσης, ένας τρόπος να εξηγηθεί σχεδόν οτιδήποτε κάνει ένας επαγγελματίας δάσκαλος πρώιμης παιδικής ηλικίας, για να απασχολήσει τα παιδιά στην τάξη. Η έμφαση στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού θα συνεχίσει να υφίσταται. Το γεγονός ότι τα παιδιά είναι ενεργοί μαθητευόμενοι, που κατασκευάζουν τη δική τους γνώση και κατανόηση του κόσμου μέσω εμπειριών παιχνιδιού, έχει γίνει ο ακρογωνιαίος λίθος των επαγγελματιών εκπαιδευτικών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Νέες τάσεις εμφανίζονται στη μάθηση και την ανάπτυξη σε μικρές ηλικίες, καθώς τα χαρακτηριστικά των παιδιών αλλάζουν στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Η κύρια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας θα είναι να προωθήσουν καινοτόμες μαθησιακές εμπειρίες, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δημιουργικών και ωφέλιμων μαθησιακών ρυθμίσεων/ ευκαιριών για μικρές ηλικίες ανάγεται σε βασική ικανότητα των εκπαιδευτικών πρώιμης εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της οποίας θα πρέπει να επιδιώκεται με συνέπεια στα αρχικά και συνεχή προγράμματα κατάρτισής τους. Η εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού δεν είναι πλέον νέο θέμα στην παιδαγωγική συζήτηση, ειδικά όταν πρόκειται για την παιδική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, εμφανίστηκαν πρόσφατα νέες τάσεις και προκλήσεις στον τομέα της παιδικής εκπαίδευσης, που δείχνουν πως έχοντας κατά νου έναν μαθησιακό σκοπό, τα μικρά παιδιά μπορούν

πραγματικά να επωφεληθούν από ουσιαστικές καταστάσεις μάθησης, σχεδιασμένες να εφαρμόζονται προσεκτικά στην πράξη.

Δεν υπάρχει πλέον καμία αμφιβολία ότι η εκπαίδευση στην παιδική ηλικία είναι ένα βασικό στάδιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, συμβάλλοντας σημαντικά στην προσωπική, κοινωνική, συναισθηματική και πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, έχει ήδη αποδειχθεί ότι η επένδυση σε αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης επιφέρει μια επένδυση ακόμη μεγαλύτερη από την επένδυση στα υψηλότερα στάδια της εκπαίδευσης. Όλες, όμως, οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που καταγράφηκαν τελευταία, επέφεραν μετασχηματισμούς στα χαρακτηριστικά των μαθητών και στον τρόπο συμμετοχής τους σε μαθησιακές εμπειρίες. Νέες προκλήσεις αναδύονται στην παιδαγωγική σκέψη, μία από τις σημαντικότερες είναι αυτή που σχετίζεται ακριβώς με τη σχέση παιδαγωγικής και παιχνιδιού.

Η μάθηση έχει θεωρηθεί συντριπτικά ως μια διαδικασία «εργασίας» ή εκτέλεσης ενός «καθήκοντος», ενώ το «παιχνίδι» ορίστηκε ως κάτι αντίθετο, κάτι που γίνεται στον ελεύθερο χρόνο, χωρίς ιδιαίτερη δομή και που οδηγεί σε συναισθηματικά θετικά συναισθήματα και όχι απαραίτητα στη μάθηση. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, που δε θεωρήθηκε τυχαία ως μια προγραμματισμένη δραστηριότητα, συνέβαλε στη δημιουργία ενός ολόκληρου θεωρητικού και μεθοδολογικού προσανατολισμού στην παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Έτσι, το παιχνίδι για τη μάθηση έγινε μια βάσιμη και αξιόλογη προσέγγιση στην παιδική ηλικία, εκτιμώντας την άμεση συμβολή των καλά σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων που βασίζονται στο παιχνίδι, όπως και τον ρόλο των παιχνιδιών στην ανάπτυξη διαφορετικών πλευρών της προσωπικότητας (Dockett, 2011).

Ακόμα, η απόσταση μεταξύ της κλασικής παιδαγωγικής και της ισχυρής ένταξης του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και μαθησιακής εμπειρίας είναι παρούσα, ειδικά σε επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου υπάρχει σαφής τάση να δομηθεί υπερβολικά ο χρόνος και το πρόγραμμα του παιδιού και να τα πλαισιώσουν με όρους που αντιστοιχούν σε μεταγενέστερες ηλικίες (επίσημο πρόγραμμα σπουδών, δοκιμές και αξιολόγηση, πειθαρχία κ.λ.π.). Όπως σημειώνεται διεθνώς, καθώς και σε εθνικό επίπεδο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση στην παιδική ηλικία τόσο ως μέσο προώθησης ισότιμων αποτελεσμάτων ζωής, όσο και διασφάλισης κατάλληλου ειδικευμένου μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Μια συνέπεια είναι ότι αυτό που συμβαίνει στην προσχολική εκπαίδευση βρίσκεται υπό σημαντικό έλεγχο. Τα σχολικά

συστήματα - και οι εκπαιδευτικοί τους - είναι πρόθυμοι να αποδείξουν ότι η εκπαίδευση που παρέχουν είναι υψηλής ποιότητας και ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν πράγματι. Οι συνέπειες, ωστόσο, αφορούν επίσης την ανάδειξη του ρόλου του παιχνιδιού και την ανάγκη να εισάγουν οι εκπαιδευτικοί τη χρήση του (Dockett, 2011).

Τα παιχνίδια μετατρέπουν τον ρόλο του δασκάλου από τον επίσημο εκπαιδευτικό σε έναν οργανωτή ή/ και συντονιστή της τάξης. Με άλλα λόγια, τα παιχνίδια μειώνουν την κυριαρχία του δασκάλου στην τάξη. Επομένως, δεν υπάρχει πλέον πολύς χρόνος για τους δασκάλους να εμπλακούν στην τυπική παράδοση του μαθήματος, παρά μόνο ο απαραίτητος για τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού. Ο δάσκαλος παρατηρεί κυρίως τους μαθητές, ενώ πραγματοποιούν τη δραστηριότητα, αντί να εξηγεί και να διορθώνει.

Τα παιχνίδια μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν ως μηχανισμός δοκιμής, επειδή εκθέτουν τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών. Αυτό συνήθως συμβαίνει, ενώ ο δάσκαλος παρατηρεί την απόδοση των μαθητών σε ένα παιχνίδι. Ο δάσκαλος μπορεί να κρατήσει σημειώσεις για τα λάθη και τα αδύνατα σημεία των μαθητών, για να δώσει επαρκή ανατροφοδότηση (Carrier, 1980).

### **3.3 Η σημασία των εκπαιδευτικών**

Από διδακτικής άποψης, ο δάσκαλος διαδραματίζει καίριο ρόλο στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά και στην ανάπτυξή τους. Ο δάσκαλος βοηθά το παιδί να δημιουργήσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη του παιχνιδιού, δηλαδή τη δημιουργία υλικών και χώρων, όπου θα λάβουν χώρα οι διάφορες δραστηριότητες για διαφορετικά παιχνίδια. Πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν, επίσης, τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι με ένα γνήσιο και ευαίσθητο τρόπο. Δεδομένου ότι το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από σχέσεις εξουσίας, ιεραρχία (κ.τ.λ.), απαιτεί έναν πολύ ικανό δάσκαλο, που να διαθέτει την κατάλληλη ευαισθησία, για να βοηθήσει τα παιδιά σε αυτού του είδους τη μάθηση. Όταν οι δάσκαλοι συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, εκφράζουν προς τα παιδιά την ιδέα ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό (Bennett et al., 1997).

Οι Howes και Smith (1995) δείχνουν, επίσης, ότι τα παιδιά δημιουργούν στενότερες και ισχυρότερες σχέσεις με τους δασκάλους, που παίζουν μαζί τους.

Επιπλέον, αποδεικνύεται ότι το παιχνίδι των παιδιών γίνεται πιο περίπλοκο, όταν συμμετέχουν οι δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επιπλέον να εμπλουτίσουν το παιχνίδι των παιδιών βοηθώντας τα με υλικό, ιδέες και πρακτικά επιτεύγματα και να τα υποστηρίξουν στην ανάπτυξη των δικών τους σκέψεων (Bennett et al., 1997).

Αν εξετάσουμε τη μαθησιακή διαδικασία, η σημασία των εκπαιδευτικών είναι πιθανώς ακόμη μεγαλύτερη. Ο δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει σύνδεσμο μεταξύ του παιδιού και του γύρω κόσμου και με αυτόν τον τρόπο να συμβάλει στην επίτευξη της μάθησης από την πλευρά του παιδιού, βοηθώντας το να ευαισθητοποιηθεί, αλληλοεπιδρώντας με το παιδί και κινητοποιώντας τις σκέψεις και τις προθέσεις του. Η αλληλεπίδραση ή ο διάλογος κινητοποιεί το παιδί, από την άποψη των αισθήσεων, καθώς και των σκέψεων.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού, σχεδιάζοντας και οργανώνοντας τις περιοχές μάθησης. Έχει τεκμηριωθεί ότι οι περιοχές μάθησης βοηθούν τα παιδιά στην κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική και φυσική ανάπτυξη. Οι περιοχές εκμάθησης παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να βιώσουν συναισθήματα και να αναλάβουν γνωστικά καθήκοντα, ενώ χρησιμοποιούν κινητικές δεξιότητες, που θα είναι ζωτικής σημασίας αργότερα στη ζωή τους (Shipley, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν υπόψη τις παρακάτω διαστάσεις:

- Τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα να επιλέγουν τις δικές τους εμπειρίες παιχνιδιού.
- Το περιβάλλον πρέπει να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις παιχνιδιού που έχουν νόημα και είναι προσιτές στα παιδιά.
- Οι εμπειρίες παιχνιδιού πρέπει να βασίζονται σε στόχους που προέρχονται από τις παρατηρήσεις των παιδιών, προκειμένου να διευκολυνθεί η αναπτυξιακή πρόοδος από το σημερινό τους επίπεδο σε ένα υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης μελλοντικά.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάσουν μια σειρά από εμπειρίες παιχνιδιού από απλές, έως πιο σύνθετες και να ξεκινήσουν με πολύ συγκεκριμένες μαθησιακές προκλήσεις στις οποίες οι έννοιες ή οι δεξιότητες που πρέπει να κυριαρχούν είναι σαφείς και παρατηρήσιμες από το μαθητή.

- Ενδείκνυται να παρέχεται ισορροπία δομημένων και ανοιχτών δραστηριοτήτων.
- Αποτελεί αναγκαιότητα να επιδιώκεται μια ισορροπία ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, που να επιτρέπουν την εκδήλωση των μοναδικών μαθησιακών στυλ των παιδιών.
- Ο εξοπλισμός, τα υλικά και οι προμήθειες πρέπει να τοποθετούνται σε καλά καθορισμένα σημεία μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον, που να διασφαλίζουν τη λήψη μηνυμάτων από τα παιδιά σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν.

Κατά τον προγραμματισμό της δημιουργίας παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη τα εξής:

- Να καθορίσουν αναπτυξιακούς στόχους.
- Να γνωρίζουν τις αρχές της μάθησης και τα μαθησιακά στυλ των παιδιών.
- Να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα.
- Να αξιολογήσουν το μαθησιακό περιβάλλον.

Υπάρχουν τρία κατάλληλα στάδια σε ένα μάθημα, κατά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια (Carrier, 1980):

- Ως εισαγωγή, για να ξεκινήσουν οι δάσκαλοι το μάθημα με έναν τρόπο ενθαρρυντικό και ευχάριστο. Σε αυτό το σημείο, ο δάσκαλος πυροδοτεί το ενδιαφέρον των μαθητών από την αρχή του μαθήματος. Το παιχνίδι, συνάμα, βοηθά το δάσκαλο να γνωρίσει σε ποιο σημείο ή επίπεδο έχουν ήδη φτάσει οι μαθητές. Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ένας τρόπος ανασκόπησης κάποιας προηγούμενης δραστηριότητας.
- Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για την ενίσχυση ενός στοιχείου που ο καθηγητής θεωρεί απαραίτητο να αναθεωρήσει ή/ και να ασκήσει.
- Στο τέλος του μαθήματος, για το κλείσιμο των μαθημάτων με ένα διεγερτικό τρόπο, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξασκηθούν στο αντικείμενο που μελετήθηκε και ο δάσκαλος να συνειδητοποιήσει εάν οι μαθησιακοί στόχοι αναφορικά με το διδακτικό αντικείμενο μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας επιτεύχθηκαν από τους μαθητές.

Τα παιχνίδια πρέπει να είναι ευχάριστα και να γεννούν θετικά συναισθήματα κάθε στιγμή που λαμβάνουν χώρα, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο μαθητές απολαμβάνουν τη δραστηριότητα, ενώ παράλληλα αποτελούν μια χρήσιμη διδακτική και μαθησιακή πρακτική. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα παιχνίδια συνήθως κάνουν τους μαθητές να μην αντιλαμβάνονται ότι εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης, να επικεντρώνονται περισσότερο στο παιχνίδι και κατά συνέπεια να πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους.

Ως μέρος της τάξης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προσοχή στις αντιδράσεις και τις απαντήσεις των μαθητών, όταν το παιχνίδι βρίσκεται σε εξέλιξη. Αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί, αφού μπορεί να υπάρχουν μερικοί μαθητές που απολαμβάνουν τα παιχνίδια, ενώ άλλοι όχι. Σε αυτή την περίπτωση, συνίσταται οι μαθητές να μην αναγκάζονται να συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες. Ωστόσο, εάν ένα παιχνίδι θεωρείται ως μια ήδη προγραμματισμένη δραστηριότητα και υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, είναι σχεδόν αδύνατο να αφήσουμε τους μαθητές να μη συμμετέχουν. Αυτός είναι ένας λόγος, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προγραμματίσουν εκ των προτέρων τέτοιου είδους ασκήσεις και επίσης να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν και να λύσουν ανάλογα πιθανά προβλήματα.

Επιπλέον, η εισαγωγή του παιχνιδιού στην τάξη θα πρέπει να είναι ελκυστική, με άλλα λόγια, θα πρέπει ο δάσκαλος να μπορεί να την προβάλλει στους μαθητές ως μια ελκυστική δραστηριότητα, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον όλης της τάξης και, έτσι, να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι τα διαδραστικά παιχνίδια πρέπει να είναι διασκεδαστικά, να οδηγούν στη μάθηση με απολαυστικό τρόπο και να παρέχουν διασκέδαση με τέτοιο τρόπο, ώστε να κάνουν όλους τους μαθητές να έχουν ενεργή και ενθουσιώδη συμμετοχή (Carrier, 1980).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 Σκοπός της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων μέσω του παιχνιδιού. Πιο αναλυτικά, η έρευνα επικεντρώνεται στις απόψεις των ερωτηθέντων για το ελεύθερο και το δομημένο παιχνίδι, τα είδη παιχνιδιών που συμβάλλουν στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και τις πνευματικές λειτουργίες που προωθούνται από το νοητικό-γνωστικό παιχνίδι. Επιπλέον, αναλύονται και τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Το εκπαιδευτικό επίπεδο επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων ως προς τα είδη παιχνιδιών που συμβάλλουν στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις γενικότερες απόψεις τους ως προς το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

### **4.2 Δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται συνολικά από 169 ερωτηθέντες, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι γυναίκες. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι άνω των 50 ετών και έγγαμο. Συνεχίζοντας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ ή κάτοχοι μεταπτυχιακού, κατοικούν σε αστική περιοχή και έχουν μηνιαίο εισόδημα άνω των 500€.

### **4.3 Εργαλείο έρευνας**

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο δύο ενοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα διερευνώνται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, μέσα από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα περιέχει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το δομημένο-αδόμητο παιχνίδι, για τα είδη παιχνιδιών που συντελούν στη γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας και το επίπεδο στο οποίο το παιχνίδι προάγει τις νοητικές-γνωστικές δεξιότητές

του. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 3 ομάδες ερωτήσεων Likert με 7, 9 και 11 δηλώσεις αντίστοιχα.

#### **4.4 Συλλογή δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων επιτεύχθηκε με τη χρήση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google form). Το εργαλείο περιέχει όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, ενώ συνοδεύεται και από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους ερωτηθέντες για τους σκοπούς και τους λόγους διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, καθιστά σαφές πως η έρευνα είναι εθελοντική και πως οι ερωτηθέντες μπορούν να σταματήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όταν αυτοί επιθυμούν. Ακόμη, δίνει έμφαση στην τήρηση της ανωνυμίας της ταυτότητας των ερωτηθέντων, καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας. Το αρχείο αυτό διαμοιράστηκε σε ομάδες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σχετικές με την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας.

#### **4.5 Ανάλυση δεδομένων**

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Microsoft Excel, ενώ στη συνέχεια μεταφέρθηκαν για τον υπολογισμό συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, στο SPSS v.25. Όσον αφορά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε χρήση του παραμετρικού t-test και του μη παραμετρικού Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους στηρίχθηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως, όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή. Όλα τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλους πίνακες και αντίστοιχα γραφήματα.

#### **4.6 Περιορισμοί έρευνας**

Ο βασικότερος περιορισμός της έρευνας είναι η ίδια η πανδημία της νόσου COVID-19, που επέφερε μια πληθώρα αλλαγών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ειδικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι εκπαιδευτικοί που



ασχολούνται με τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα, κλήθηκαν να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο εκπαίδευσης και να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα, πράγμα απαιτητικό. Επομένως, είναι λογικό να υπάρχει μια γενικότερη πεσιμιστική διάθεση ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, καθώς υπήρξε περιορισμένη δυνατότητα πραγμάτωσής του, λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα τελευταία σχολικά έτη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

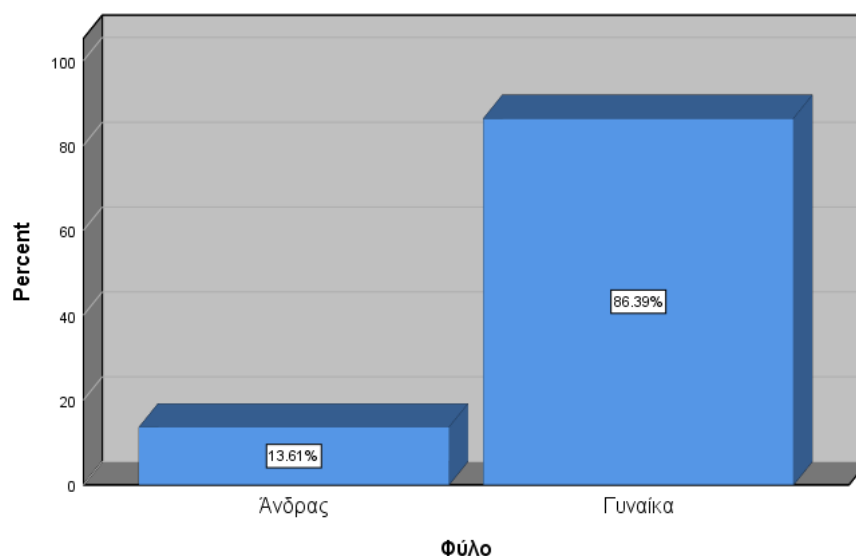
Στην ακόλουθη ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και διερευνώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προηγουμένως.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, είναι εμφανές πως το 86.4% των ερωτηθέντων είναι γυναίκες, ενώ οι άνδρες αγγίζουν το 13.6%.

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	23	13.6	13.6
	Γυναίκα	146	86.4	100.0
	Total	169	100.0	

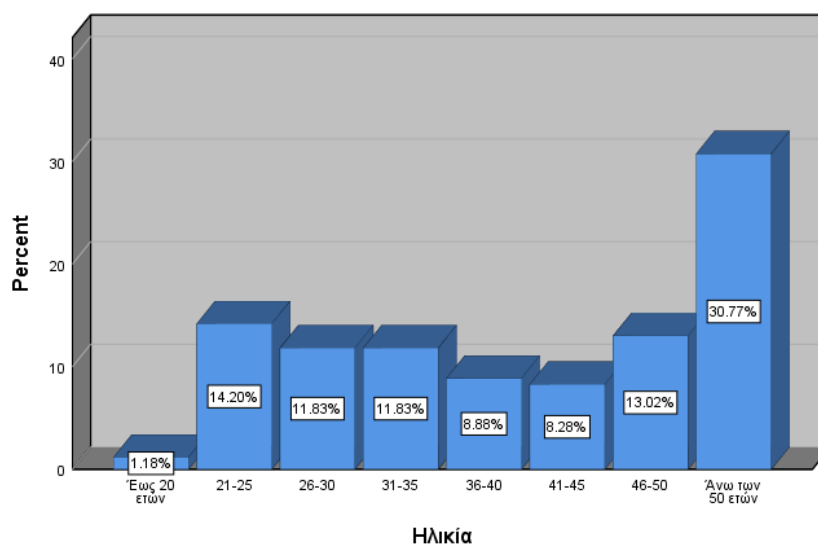
Γράφημα 1: Φύλο



Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, αναλύεται η ηλικία των συμμετεχόντων. Το 30.8% φτάνουν όσοι είναι άνω των 50 ετών, το 14.2% αγγίζουν οι ηλικίες 21 με 25 ετών και το 13% φτάνουν όσοι είναι 46 με 50 ετών. Ακόμη, οι ερωτηθέντες από 26 έως 30 ετών και από 31 έως 35 ετών φτάνουν το 11.8% αντίστοιχα, το 8.9% αντιπροσωπεύουν όσοι είναι 36 με 40 ετών και το 8.3% καταλαμβάνουν όσοι είναι 41 με 45 ετών. Το υπόλοιπο 1.2% ανήκει σε όσους είναι έως 20 ετών.

**Πίνακας 2: Ηλικία**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 20 ετών	2	1.2	1.2
	21-25	24	14.2	15.4
	26-30	20	11.8	27.2
	31-35	20	11.8	39.1
	36-40	15	8.9	47.9
	41-45	14	8.3	56.2
	46-50	22	13.0	69.2
	Άνω των 50 ετών	52	30.8	100.0
	Total	169	100.0	

**Γράφημα 2: Ηλικία**

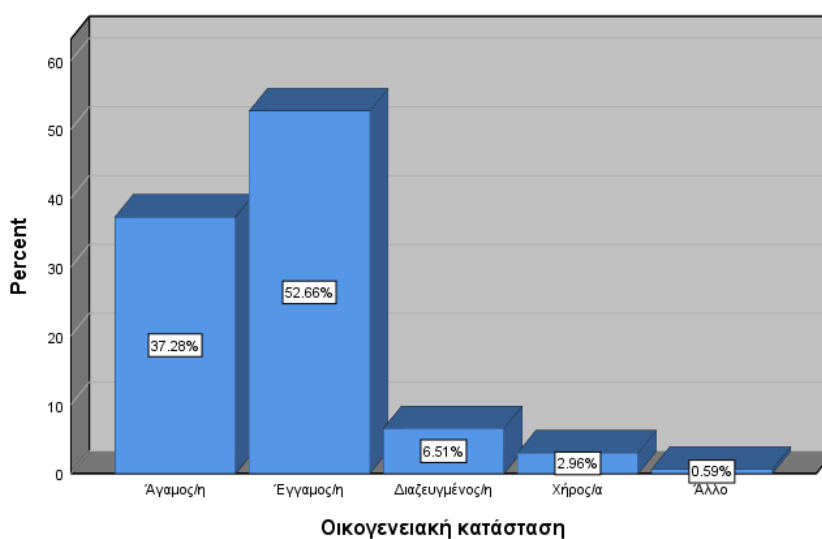
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρατίθεται η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Το 52.7% φτάνουν όσοι είναι έγγαμοι, το 37.3% ανήκει σε όσους είναι άγαμοι και το 6.5% στους διαζευγμένους. Επιπλέον, το 3% καταλαμβάνουν οι ερωτηθέντες που είναι χήροι και το υπόλοιπο 0.6% φτάνουν όσοι απάντησαν «Άλλο».

**Πίνακας 3: Οικογενειακή κατάσταση**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	63	37.3	37.3

Έγγαμος/η	89	52.7	89.9
Διαζευγμένος/η	11	6.5	96.4
Χήρος/α	5	3.0	99.4
Άλλο	1	.6	100.0
Total	169	100.0	

**Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση**



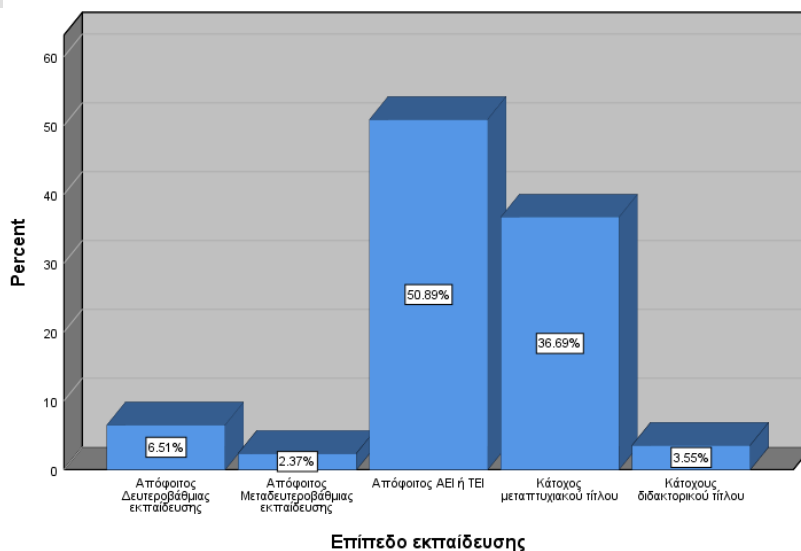
Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Το 50.9% των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 36.7% φτάνουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και το 6.5% καταλαμβάνουν οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου φτάνουν το 3.6% και το 2.4% φτάνουν όσοι είναι απόφοιτοι Μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4.

**Πίνακας 4: Επίπεδο εκπαίδευσης**

			Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		11	6.5	6.5
	Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		4	2.4	8.9

Απόφοιτος ΑΕΙ ή ΤΕΙ	86	50.9	59.8
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	62	36.7	96.4
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	6	3.6	100.0
Total	169	100.0	

**Γράφημα 4: Επίπεδο εκπαίδευσης**

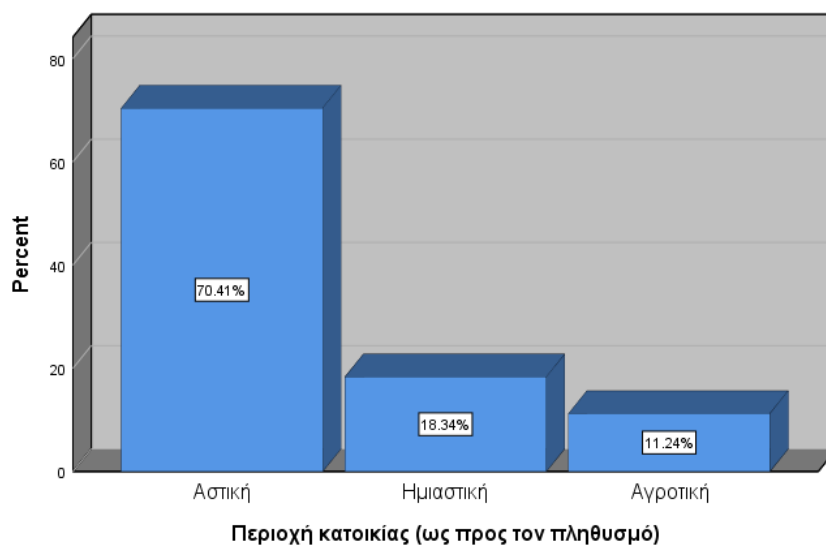


Μέσα από τον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, διερευνάται η περιοχή κατοικίας των συμμετεχόντων. Το 70.4% φτάνουν όσοι κατοικούν σε κάποια αστική περιοχή, ενώ το 18.3% καταλαμβάνουν όσοι κατοικούν σε κάποια ημιαστική περιοχή. Επιπλέον, μόλις το 11.2% αγγίζουν οι συμμετέχοντες που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές.

**Πίνακας 5: Περιοχή κατοικίας (ως προς τον πληθυσμό)**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	119	70.4	70.4
	Ημιαστική	31	18.3	88.8
	Αγροτική	19	11.2	100.0
	Total	169	100.0	

**Γράφημα 5: Περιοχή κατοικίας (ως προς τον πληθυσμό)**

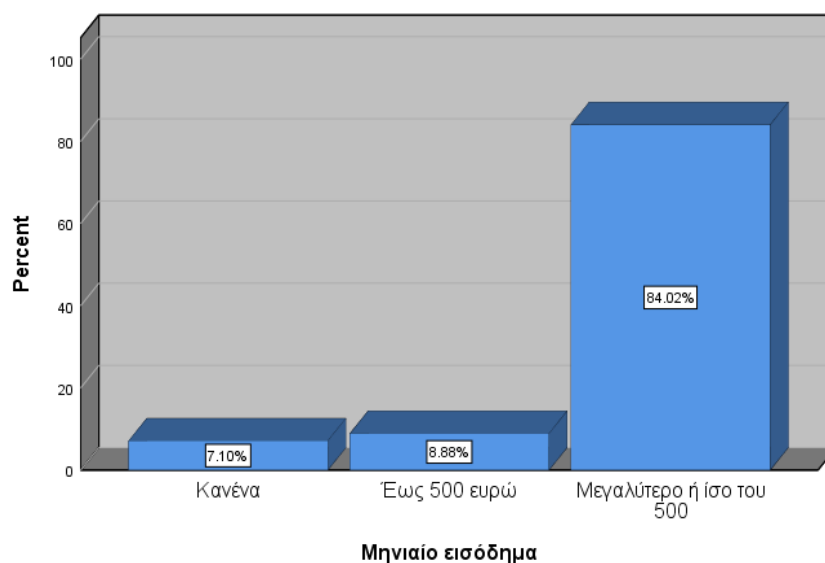


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 που ακολουθεί, παρατίθεται το μηνιαίο εισόδημα των εκπαιδευτικών. Το 84% αυτών δηλώνουν εισόδημα ίσο ή άνω των 500€ το μήνα, με το 8.9% να φτάνουν όσοι έχουν έως 500€ εισόδημα. Ταυτόχρονα, το 7.1% αντιπροσωπεύουν οι συμμετέχοντες που δεν έχουν κανένα εισόδημα.

**Πίνακας 6: Μηνιαίο εισόδημα**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	12	7.1	7.1
	Έως 500 ευρώ	15	8.9	16.0
	Μεγαλύτερο ή ίσο του 500	142	84.0	100.0
	Total	169	100.0	

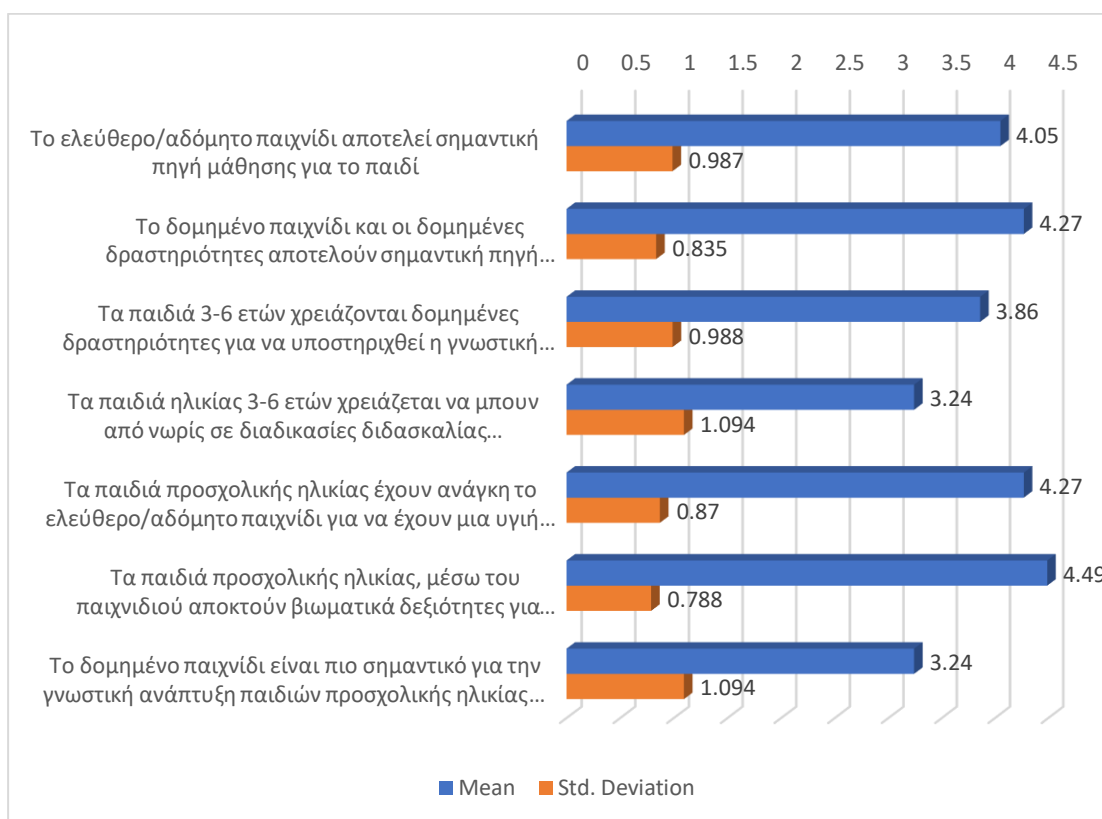
**Γράφημα 6: Μηνιαίο εισόδημα**



Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, αναλύονται οι γενικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ελεύθερο και το δομημένο παιχνίδι. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο περισσότερο συμφωνούν οι ερωτηθέντες με την κάθε δήλωση. Μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας, με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες αναφορικά με το ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω του παιχνιδιού αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (4.49). Στην ίδια κλίμακα τοποθετούνται ως προς το ότι το δομημένο παιχνίδι και οι δομημένες δραστηριότητες αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί (4.27) και πως έχουν ανάγκη το ελεύθερο/ αδόμητο παιχνίδι για να έχουν μια υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (4.27). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί (4.05) και πως τα παιδιά 3 με 6 ετών χρειάζονται δομημένες δραστηριότητες για τη γνωστική ανάπτυξή τους (3.86). Τέλος, ουδέτεροι είναι ως προς το ότι τα παιδιά 3 με 6 ετών χρειάζεται να μπουν από νωρίς σε διαδικασίες διδασκαλίας προκειμένου να είναι έτοιμα για το Δημοτικό (3.24) και πως το δομημένο παιχνίδι είναι πιο σημαντικό για τη γνωστική ανάπτυξη προσχολικής ηλικίας, από ό,τι το ελεύθερο παιχνίδι (3.24).

**Πίνακας 7: Γενικότερες απόψεις αναφορικά με το δομημένο-αδόμητο παιχνίδι**

	Mean	Std. Deviation
Το ελεύθερο/αδόμητο παιχνίδι αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί	4.05	0.987
Το δομημένο παιχνίδι και οι δομημένες δραστηριότητες αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί	4.27	0.835
Τα παιδιά 3-6 ετών χρειάζονται δομημένες δραστηριότητες για να υποστηριχθεί η γνωστική τους ανάπτυξη	3.86	0.988
Τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών χρειάζεται να μπουν από νωρίς σε διαδικασίες διδασκαλίας προκειμένου να είναι έτοιμα για το Δημοτικό	3.24	1.094
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανάγκη το ελεύθερο/αδόμητο παιχνίδι για να έχουν μια υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη	4.27	0.870
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω του παιχνιδιού αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη	4.49	0.788
Το δομημένο παιχνίδι είναι πιο σημαντικό για την γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας από ότι ελεύθερο παιχνίδι	3.24	1.094

**Γράφημα 7: Γενικότερες απόψεις αναφορικά με το δομημένο-αδόμητο παιχνίδι**

Συνεχίζοντας, αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα είδη παιχνιδιών που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο περισσότερο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως το κάθε είδος παιχνιδιού συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τάση προς το πρώτο,

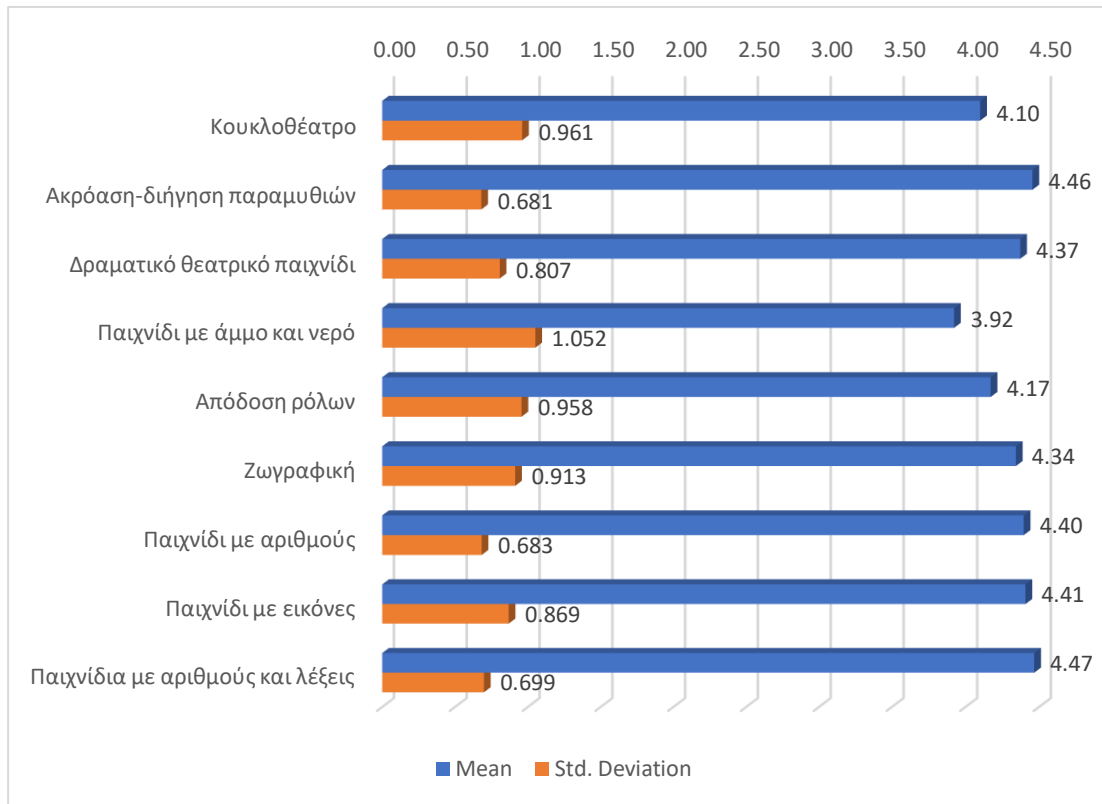


τοποθετούν τα παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις (4.47), η ακρόαση-διήγηση παραμυθιών (4.46) και το παιχνίδι με εικόνες (4.41). Στην ίδια κλίμακα κατατάσσουν το παιχνίδι με τους αριθμούς (4.40), το δραματικό θεατρικό παιχνίδι (4.37) και τη ζωγραφική (4.34). Τέλος, πολύ θεωρούν πως συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη η απόδοση ρόλων (4.17), το κουκλοθέατρο (4.10) και το παιχνίδι με άμμο και νερό (3.92). Τα παραπάνω παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8.

**Πίνακας 8: Είδη παιχνιδιών που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών**

	Mean	Std. Deviation
Κουκλοθέατρο	4.10	0.961
Ακρόαση-διήγηση παραμυθιών	4.46	0.681
Δραματικό θεατρικό παιχνίδι	4.37	0.807
Παιχνίδι με άμμο και νερό	3.92	1.052
Απόδοση ρόλων	4.17	0.958
Ζωγραφική	4.34	0.913
Παιχνίδι με αριθμούς	4.40	0.683
Παιχνίδι με εικόνες	4.41	0.869
Παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις	4.47	0.699

**Γράφημα 8: Είδη παιχνιδιών που συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών**

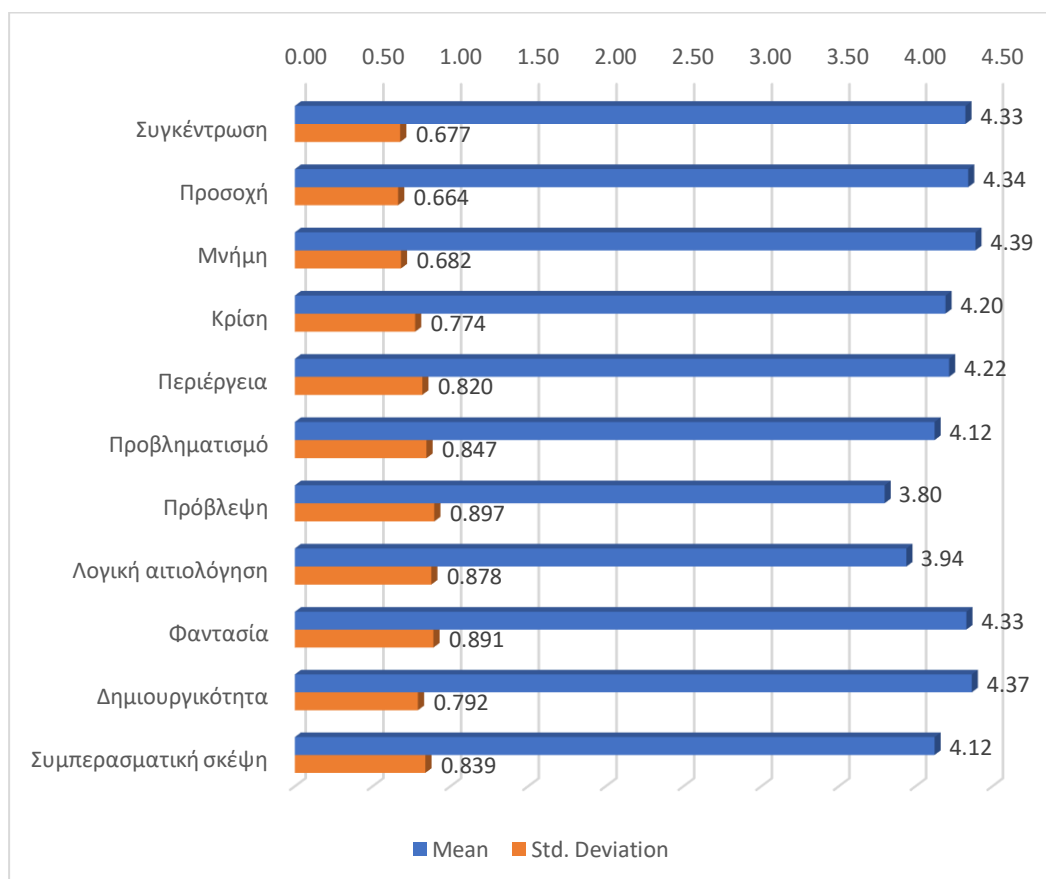


Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, αναλύεται το επίπεδο στο οποίο το νοητικό-γνωστικό παιχνίδι προάγει τις αναφερόμενες πνευματικές λειτουργίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται την αύξηση της συμβολή του παιχνιδιού σε κάθε πνευματική λειτουργία. Μεταξύ των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι συμμετέχοντες ως προς το ότι το νοητικό και το γνωστικό παιχνίδι προάγει τη μνήμη (4.39), τη δημιουργικότητα (4.37), την προσοχή (4.34), τη συγκέντρωση (4.33) και τη φαντασία (4.33). Ακόμη, θεωρούν πως τα νοητικά-γνωστικά παιχνίδια προάγουν πολύ την περιέργεια (4.22), την κρίση (4.20), τον προβληματισμό (4.12) και τη συμπερασματική σκέψη (4.12) των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, πολύ θεωρούν πως το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού προάγει τη λογική αιτιολόγηση (3.94) και την πρόβλεψη (3.80).

**Πίνακας 9: Συμβολή του νοητικού-γνωστικού παιχνιδιού στις πνευματικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας**

	Mean	Std. Deviation
Συγκέντρωση	4.33	0.677
Προσοχή	4.34	0.664
Μνήμη	4.39	0.682
Κρίση	4.20	0.774
Περίεργεια	4.22	0.820
Προβληματισμό	4.12	0.847
Πρόβλεψη	3.80	0.897
Λογική αιτιολόγηση	3.94	0.878
Φαντασία	4.33	0.891
Δημιουργικότητα	4.37	0.792
Συμπερασματική σκέψη	4.12	0.839

**Γράφημα 9: Συμβολή του νοητικού-γνωστικού παιχνιδιού στις πνευματικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας**



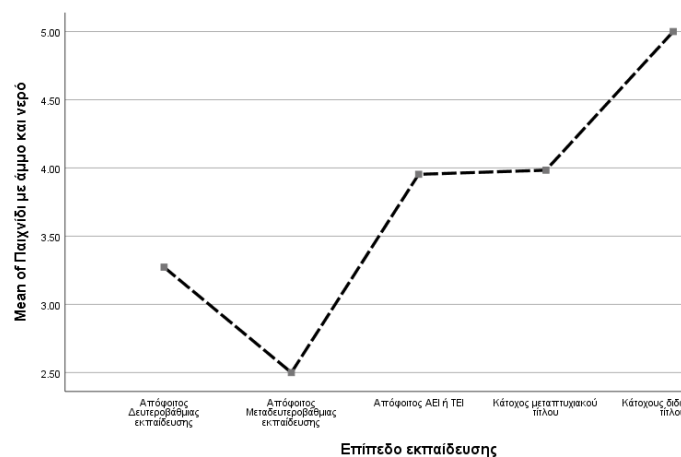
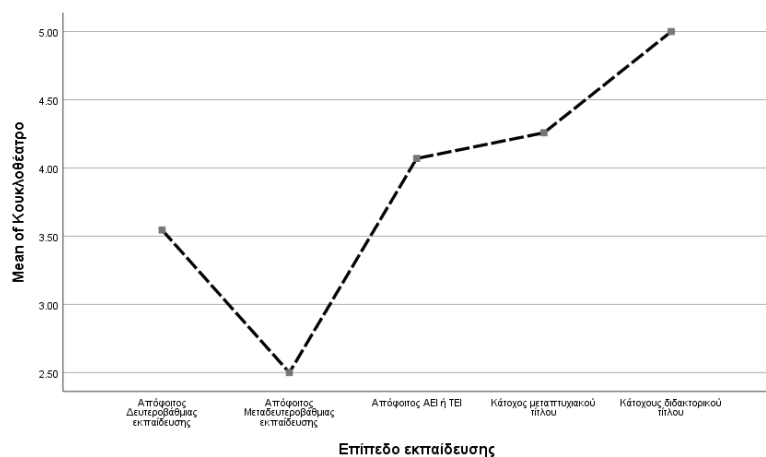
Στον ακόλουθο Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Από αυτές, αναδεικνύονται 5 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

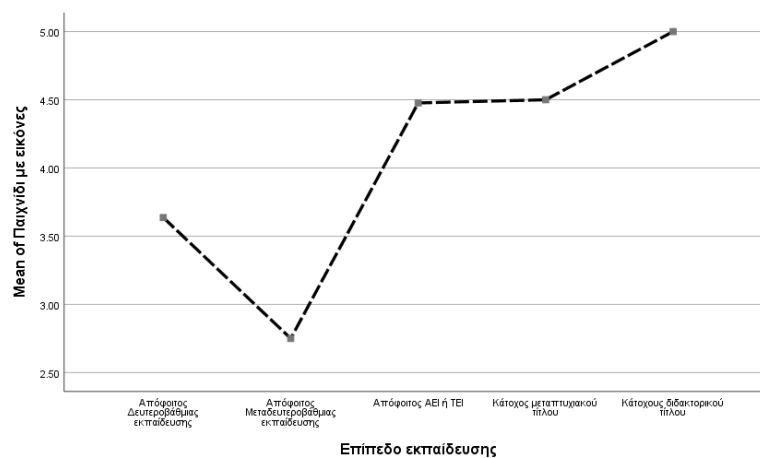
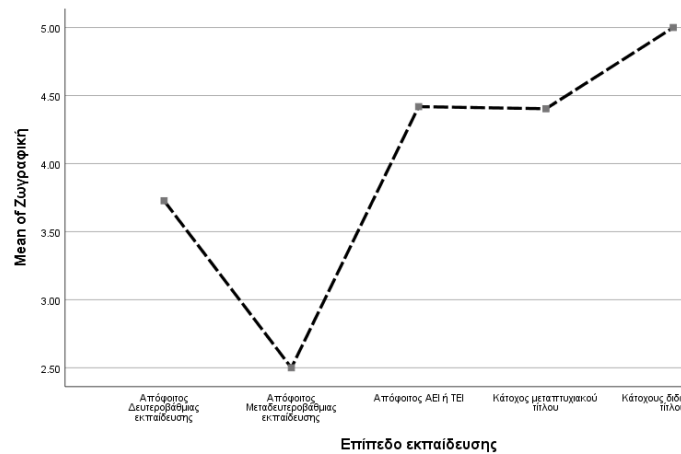
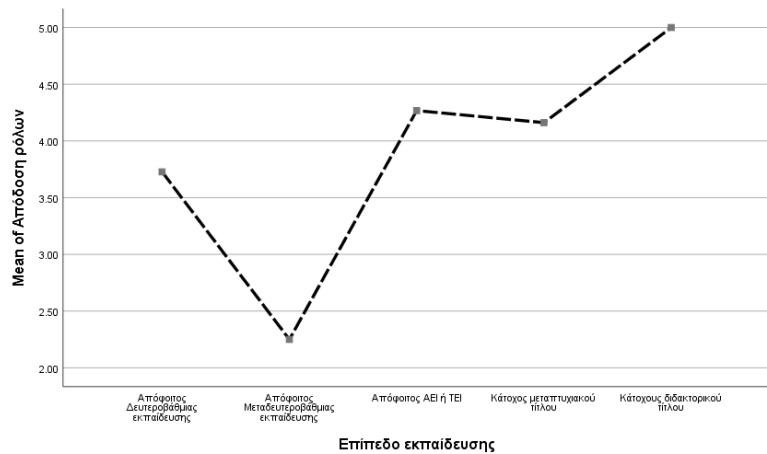
**Πίνακας 10: Διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης**

	Επίπεδο εκπαίδευσης
Κουκλοθέατρο	0.005
Ακρόαση-διήγηση παραμυθιών	0.076
Δραματικό θεατρικό παιχνίδι	0.278
Παιχνίδι με άμμο και νερό	0.006
Απόδοση ρόλων	0.003
Ζωγραφική	0.006
Παιχνίδι με αριθμούς	0.575
Παιχνίδι με εικόνες	0.021
Παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις	0.934

Στα Γραφήματα 10-14, είναι εμφανές πως οι κάτοχοι διδακτορικού συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως το κουκλοθέατρο, το παιχνίδι με άμμο και νερό, η απόδοση ρόλων, η ζωγραφική και το παιχνίδι με εικόνες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, οι απόφοιτοι Μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο αρνητικοί ως προς την παραπάνω άποψη.

**Γραφήματα 10-14: Διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης**





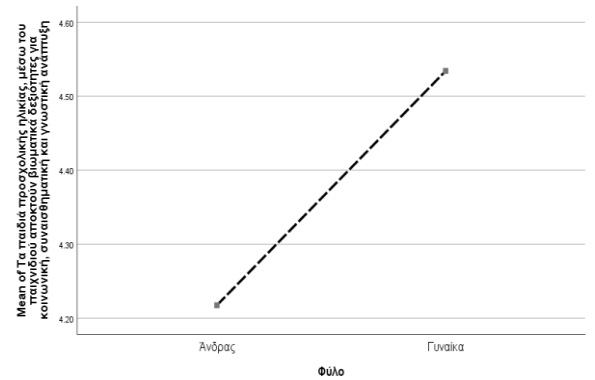
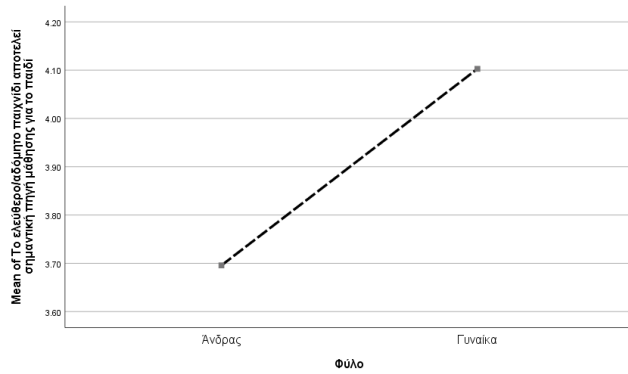
Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 11: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο**

	Φύλο
Το ελεύθερο/αδόμητο παιχνίδι αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί	0.024
Το δομημένο παιχνίδι και οι δομημένες δραστηριότητες αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί	0.955
Τα παιδιά 3-6 ετών χρειάζονται δομημένες δραστηριότητες για να υποστηριχθεί η γνωστική τους ανάπτυξη	0.975
Τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών χρειάζεται να μπου από νωρίς σε διαδικασίες διδασκαλίας προκειμένου να είναι έτοιμα για το Δημοτικό	0.654
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανάγκη το ελεύθερο/αδόμητο παιχνίδι για να έχουν μια υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη	0.115
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω του παιχνιδιού αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη	0.021
Το δομημένο παιχνίδι είναι πιο σημαντικό για την γνωστική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας από ότι ελεύθερο παιχνίδι	0.061

Επιπλέον, στα Γραφήματα 15-16, είναι εμφανές πως οι γυναίκες του δείγματος συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό, σε σχέση με τους άνδρες, πως το αδόμητο παιχνίδι είναι σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί και πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, μέσα από το παιχνίδι.

**Γραφήματα 15-16: Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1 Συμπεράσματα έρευνας

Η παραπάνω έρευνα παρουσίασε τις απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από το παιχνίδι. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν συνολικά από 169 ερωτηθέντες, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν γυναίκες, άνω των 50 ετών και έγγαμοι. Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούνταν από αποφοίτους ΑΕΙ-ΤΕΙ, που κατοικούν σε αστική περιοχή και έχουν μηνιαίο εισόδημα άνω ή ίσο των 500€.

Πιο αναλυτικά, αναδείχθηκε πως οι ερωτηθέντες είναι πιο θετικοί ως προς το ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω του παιχνιδιού αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, αλλά και πως το δομημένο παιχνίδι και οι δομημένες δραστηριότητες αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης. Ταυτόχρονα, συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως τα παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις, η ακρόαση-διήγηση παραμυθιών και το παιχνίδι με εικόνες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο πως το νοητικό-γνωστικό παιχνίδι συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της μνήμης, της δημιουργικότητας και της προσοχής των παιδιών.

Μέσω του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε σαφές πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο πως το κουκλοθέατρο, το παιχνίδι με άμμο και νερό, η απόδοση ρόλων, η ζωγραφική και το παιχνίδι με εικόνες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως οι γυναίκες είναι πιο θετικές ως προς το ότι το αδόμητο παιχνίδι είναι σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί και πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποκτούν βιωματικά δεξιότητες για κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη μέσα από αυτό.

Μελλοντικά η έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και να αναδείξει διαφορές συγκριμένα μεταξύ των απόψεων δημοσίου και ιδιωτικού τομέα. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να αναδειχθεί και το κατά πόσο ο διαθέσιμος εξοπλισμός των δύο αυτών ομάδων, επηρεάζει τις απόψεις τους. Ακόμη, η ίδια έρευνα θα μπορούσε

να διευρυνθεί και στα παιδιά Δημοτικού με σκοπό τη συσχέτιση των απόψεων των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων.

## **6.2 Γενικά συμπεράσματα**

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, καθίσταται σαφές ότι η εισαγωγή του παιχνιδιού στο πρόγραμμα του σχολείου, δύναται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όσο και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Επομένως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν καθημερινά πληθώρα παιχνιδιών, ούτως ώστε να συνδράμουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, οφείλουν να ανευρίσκουν τρόπους έτσι ώστε το παιχνίδι να είναι διασκεδαστικό, δίνοντας τους κίνητρο να συμμετέχουν σε έμμεσες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες θα προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και θα βασίζονται στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες τους.

Στην προσπάθεια αυτή, απαιτείται σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς και ανάγκη επιμόρφωσής τους, προκειμένου να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι στοχεύοντας σε μια πιο ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητο να αλλάξουν τόσο οι πρακτικές που αξιοποιούνται, όσο και η γενικότερη αντίληψη σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καταρρίπτοντας τον παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό τους ρόλο.

## **6.3 Περιορισμοί και προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα, αναπόφευκτα διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Πρώτον, χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο δείγμα σε αυτή τη μελέτη, με αποτέλεσμα ευρήματα που μπορεί να μην είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικά. Συνιστάται, λοιπόν, ένα ευρύτερο γεωγραφικό εύρος. Δεύτερον, η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Συνιστάται, συνεπώς, η διεξαγωγή μελλοντικών μελετών με τη χρήση μεθόδων διαχρονικής έρευνας και



τυχαιοποιημένης δειγματοληψίας. Παρόμοιες μελέτες στο μέλλον θα μπορούσαν να βελτιωθούν μεθοδολογικά, επιχειρώντας να μετρήσουν την επίδραση του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συμπερασματικά, οποιαδήποτε αξιοποίηση και/ή γενίκευση των πορισμάτων της παρούσης έρευνας, θα ήταν συνετό να γίνει με τη δέουσα προσοχή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackoff, R. L. Greenberg, D. (2008). *Turning right side up: Putting education back on track*. FT Press.
- Aleson-Carbonell, M., Guillin-Nieto, V. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of it's a deal!. *Computers & Education*, 58(1), 435-448.
- Astington, J. W. (2000). "Language and metalanguage in children's understanding of mind". In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making. Essays in honor of David R. Olson*. Oxford: Blackwell.
- Ayer, A.J. (2009). "The right to be true". In R Neta, D Pritchard (eds) *Arguing about knowledge*. Routledge, London.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, 1-26.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997) *Teaching through play. Teachers' thinking and classroom practice*, Buckingham: Open University Press.
- Boyle, S. (2011). *Teaching Toolkit: An Introduction to Games based learning*. UCD Dublin, Ireland: UCD Teaching and Learning/ Resources. Προσπελάσιμο στο:  
<https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLT0044.pdf.pdf>
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education. Rethinking childhood*, New York: Peter Lang.
- Cardona, T., Spiegel, C. N., Alves, G. G., Ducommun, J., Henriques-Pons, A., & Araújo-Jorge, T. C. (2007). Introducing DNA concepts to Swiss high school students based on a Brazilian educational game. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35(6), 416-421.
- Carrier, M. (1980). *Take 5. Games and Activities for the Language Learner*. (2d. ed.). London: Nelson.
- Catron, C. E., Allen, J. (2007). *Early childhood curriculum*. New York: Macmillan.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society: The information age: Economy, society and culture*. New York: John Wiley & Sons.
- Claxton, G. (1999). *Wise Up: The Challenge of Lifelong Learning*. New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Crawford, C. (1984). *The art of computer game design*, Osborne/McGraw-Hill.
- Dombrowski, E. Rotenberg, L. Bick, M. (2013). *Theory of knowledge*. Oxford University Press, Oxford.

- Erickson, E.H. (1993), *Childhood and society*, New York: Norton.
- Darling-Hammond, L. Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Deesri, A. (2002). Games in ESL and EF class. *The internet TESL Journal*, vol. VIII, No. 9. Προσπελάσιμο στο: <http://iteslj.org/Techniques/Deesri-Games.html>.
- Dockett, S. (2011). *The challenge of play for early childhood educators*. In: Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education. (ed. S. Rogers). Oxon: Routledge.
- Domjan, M. (2010). *Principles of learning and behavior* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
- Glover, A. (1999). "The role of play in the development and learning". In E. Dau (Ed.), *Child's play. Revisiting play in early childhood settings*. Sydney, Australia: MacLennan Pretty.
- Hadfield, J. (2002). *Elementary communication games (3rd end)*. Hong Kong: Thomas and Nelson Sons Ltd.
- Hall, G. (2003). The psychology of learning. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of cognitive science* (Vol. 2, pp. 837-845). London: Nature Publishing Group.
- Howes, C. & Smith, E. (1995) Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381–404.
- Jackson, E., Morsi, R. (2007). *Playing and learning? Educational gaming for engineering education*. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Johannesson, M. Lundqvist, H. (2012). *Understanding Purpose and Circumstantial Context in the Use of Educational Games: designing a search function and updating a Metadata model* (Masters). University of Skövde.
- Jones, T. (2005). Ten ways to turn lessons into games. *The internet TESL Journal*, vol. XI, No.7. Προσπελάσιμο στο: <http://iteslj.org/Techniques/Jones-LessonIntoGames.html>.
- Klein, G. (2003). *The power of intuition: How to use your feelings to make better decisions at work*. Currency/Doubleday, London.
- Krause, J. James, R. Croft, D.P. (2010). Personality in the context of social networks. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, B 365, 4099-4106.
- Merriam, S. B., Caffarella, R.S., & Baumgartner L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc
- Nagel, M. Scholes, L. (2016). *Understanding development and learning: Implications for teaching*, Oxford University Press.

- Nonaka, I. Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- Ogershok, P. R. Cottrell, S. (2004). The pediatric board game. *Medical Teacher*, 26(6), 514-517.
- Olson, D. R. Torrance, N. (1996). *Handbook of education and human development. new models of learning, teaching and schooling*, Oxford: Basil Blackwell.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Piaget, J. (2002), *The construction of reality in the child*, Routledge.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. New York: Paragon House.
- Purdie, N., Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Koster, R. (2010). *Theory of fun for game design*. Cambridge: O'Reilly.
- Lachmnan, S. J. (1997). Learning is a Process: Toward an Improved Definition of Learning. *Journal of Psychology*, 131, 477-480.
- Martinez, M. (2010). "Cognitive development through the life span". In: *Learning and cognition: The design of the mind*, Pearson.
- Merriam, S. B. Caffarella, R. S. Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Neta, R. Pritchard, D. (2009). *Arguing about knowledge*. Routledge, London.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative* (2nd ed.). West Sussex, UK: Capstone Publishing.
- Renaud, L. Stolovitch, H. (1988). Simulation gaming: An effective strategy for creating appropriate traffic safety behaviors in five-year-old children. *Simulation & Games*, 19(3), 328-345.
- Salen, K. (2008). *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*. Cambridge: MIT Press.
- Sanchez, M. M. M. Morfin, A. P. Campos, V. E. P. (2007). Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. *Teoria Y Praxis*, Vol. 4, 47-66.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. McGraw-Hill Publishing.
- Seefeldt, C. (2001). *Social studies for the preschool: Primary child* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Selby, G., Walker, V., & Diwakar, V. (2007). A comparison of teaching methods: interactive lecture versus game playing. *Medical Teacher*, 29(9-10), 972-974.

- Selvi, M. Cosan, A. O. (2018). The effect of using educational games in teaching Kingdoms of Living Things. *Universal Journal of Educational Research* 6(9), 2019-2028.
- Smilansky, S. (1990). "Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school", In E. Klugman, S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*, New York: Teachers College Press.
- Snowman, J., Dobozy, E., Scevak, J., Bryer, F., and Bartlett, B. (2009). *Psychology Applied to Teaching*. Milton Qld: John Wiley & Sons.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Su, T., Cheng, M. T., & Lin, S. H. (2014). Investigating the effectiveness of an educational card game for learning how human immunology is regulated. *CBE-Life Sciences Education*, 13(3), 504-515.
- Suits, B. (1967b). What is a game? *Philosophy of Science*, 34(2), 148–156.
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., Alward, K. R. (2007). *Play at the center of the curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Wishart, J. (1990). Cognitive factors related to user involvement with computers and their effects upon learning from an educational computer game. *Computers and Education*, 15(1-3), 145-150.
- Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play every day: Innovative play concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar.
- Yu, S. (2005). *The effects of Games on the acquisition of some grammatical features of L2 German on students' Motivation and on classroom atmosphere*.
- Zirawaga, V. S. Olusanya, A. I. Maduku, T. (2017). Gaming in education: Using games as a support tool to teach history. *Journal of Education and Practice*, Vol. 8, No. 15.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## Το παιχνίδι ως μέσο απόκτησης γνώσεων

---

\* Απαιτείται

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας  
 Γυναίκα

2. Ηλικία \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Έως 20 ετών  
 21-25  
 26-30  
 31-35  
 36-40  
 41-45  
 46-50  
 Άνω των 50 ετών

3. Οικογενειακή κατάσταση \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α
- Άλλο

4. Επίπεδο εκπαίδευσης \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΚ κλπ.)
- Απόφοιτος ΑΕΙ ή ΤΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος διδακτορικού τίτλου

5. Περιοχή κατοικίας (ως προς τον πληθυσμό) \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

6. Μηνιαίο εισόδημα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κανένα
- Έως 500 ευρώ
- Μεγαλύτερο ή ίσο του 500

7. Επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Το ελεύθερο/ αδόμητο παιχνίδι αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το δομημένο παιχνίδι και οι δομημένες δραστηριότητες αποτελούν σημαντική πηγή μάθησης για το παιδί;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα παιδιά 3-6 ετών χρειάζονται δομημένες δραστηριότητες για να υποστηριχθεί η γνωστική τους ανάπτυξη;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών χρειάζεται να μπουν από νωρίς σε διαδικασίες διδασκαλίας προκειμένου να είναι έτοιμα για τη φοίτηση τους στο Δημοτικό;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανάγκη το ελεύθερο/ αδόμητο παιχνίδι για να έχουν μια υγιή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω του παιχνιδιού αποκτούν βιωματικά δεξιότητες σημαντικές για την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη;

Το δομημένο παιχνίδι και οι οργανωμένες δραστηριότητες είναι πιο σημαντικές για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συγκριτικά με το ελεύθερο παιχνίδι;

8. Κατά πόσο τα παρακάτω είδη παιχνιδιών συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη \* των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Κουκλοθέατρο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ακρόαση-διήγηση παραμυθιών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δραματικό θεατρικό παιχνίδι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδι με άμμο και νερό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απόδοση ρόλων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζωγραφική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδι με αριθμούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδι με εικόνες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παιχνίδια με αριθμούς και λέξεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Κατά πόσο το νοητικό-γνωστικό παιχνίδι προάγει τις παρακάτω πνευματικές \* λειτουργίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συγκέντρωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσοχή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μνήμη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρίση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Περιέργεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προβληματισμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρόβλεψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λογική αιτιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φαντασία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμπερασματική σκέψη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>