



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

της

ΕΛΕΝΗΣ ΚΕΧΑΓΙΑ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του  
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις  
Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών  
(Τ.Π.Ε.)

στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση

(με ειδίκευση στο STEM και Ρομποτική στην Εκπαίδευση (STEM and Robotics in  
Education))

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (με ειδίκευση στη STEM και Ρομποτική στην Εκπαίδευση (STEM and Robotics in Education)) , και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

της

ΕΛΕΝΗΣ ΚΕΧΑΓΙΑ

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων/ουσα Καθηγητής/ρια: Βαλκάνος Ευθύμιος

Μέλη: Λεύκος Ιωάννης

Γκιώση Στυλιανή

Οκτώβριος 2023



SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES, HUMANITIES AND ARTS

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL AND SOCIAL POLICY

POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATIONAL SCIENCES:

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY (ICT)  
IMPLEMENTATION IN EDUCATION AND LIFELONG LEARNING

**Master Thesis:**

**THE CONTRIBUTION OF PLAY TO THE SOCIALIZATION OF PRE –  
SCHOOL CHILDREN**

From

ELENI KECHAGIA

**Three Member Advisory Committee**

Supervisor Professor: Valkanos Efthymios

Members: Lefkos Ioannis

Giossi Styliani

October 2023

# Πίνακας Περιεχομένων

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

1.1. Δομή Διπλωματικής Εργασίας .....	1
1.2. Αναγκαιότητα μελέτης θέματος.....	3
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....</b>	<b>4</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ .....</b>	<b>5</b>
1.1. Ορισμός Παιχνιδιού .....	5
1.2. Ορισμός Κοινωνικοποίησης .....	9
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....</b>	<b>11</b>
2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	12
2.2 Παιχνίδι και κοινωνικοποίηση παιδιού .....	19
2.3 Η κοινωνικοποίηση στη προσχολική ηλικία .....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....</b>	<b>23</b>
3.1 Είδη παιχνιδιού .....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....</b>	<b>34</b>
4.1. Ιστορική αναδρομή παιχνιδιού .....	34
4.2 Ανασκόπηση των ερευνών που επικεντρώθηκαν στο ρόλο του παιχνιδιού στη προαγωγή της κοινωνικοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας .....	42
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>46</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>47</b>
5.1. Σκοπός έρευνας.....	47
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	47
5.3 Επιλογή μεθόδου .....	48
5.4 Δείγμα .....	49
5.5 Εργαλεία .....	49
5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	52
5.7 Μέθοδος ανάλυσης.....	53
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>54</b>
6.1 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων .....	54
6.2 Περιγραφικά δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών .....	54
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>77</b>
7.1 Συζήτηση.....	77

7.2 Περιορισμοί.....	81
7.3 Προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές.....	83
7.4 Προτάσεις για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπέρ του παιχνιδιού..	84
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>88</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....</b>	<b>95</b>

## Περίληψη

Το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών και παράλληλα κεντρικό ζήτημα στη διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας στον αιώνα μας. Τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά είναι αναρίθμητα. Διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη σωματική, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι, μέσα στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, ένα σημαντικό μέρος τόσο του εβδομαδιαίου αναλυτικού προγράμματος όσο και των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στο παιχνίδι είτε αυτό είναι οργανωμένο είτε ελεύθερο. Πρωταρχικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην κοινωνικοποίηση των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Πιο αναλυτικά, το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει ολόκληρο το θεωρητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι διάφοροι ορισμοί που δόθηκαν για το παιχνίδι τα τελευταία χρόνια. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στα διάφορα είδη του παιχνιδιού και διερευνήθηκε η σπουδαία σημασία του στα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού. Η δεύτερη εξίσου σημαντική έννοια προς μελέτη ήταν αυτή της κοινωνικοποίησης. Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, ακολούθησε η βιβλιογραφική επισκόπηση μέσα από μια ενδελεχή ιστορική αναδρομή στο παιχνίδι. Ακόμη, καταγράφηκαν αναλυτικά οι έρευνες που αφορούσαν το ρόλο του παιχνιδιού στην προαγωγή της κοινωνικοποίησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι βασικό σημείο της μελέτης του θέματος αποτέλεσε η μεθοδολογία της έρευνας. Σε αυτό το μέρος, διατυπώθηκε λεπτομερώς ο σκοπός της έρευνας, καταγράφηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και δεν παραλήφθηκε να γίνει αναφορά στην επιλογή της μεθόδου, στο δείγμα συμμετοχής, στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και στις διαδικασίες που τελέστηκαν για την ακριβή συλλογή των δεδομένων. Ολοκληρώνοντας, με βάση τους περιορισμούς και τις ανάγκες που φαίνονται να προκύπτουν για περαιτέρω έρευνα, παρουσιάζονται προτάσεις τόσο για τους μελλοντικούς ερευνητές όσο και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που τοποθετούν στο επίκεντρο το παιχνίδι.

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνίδι, θεωρίες παιχνιδιού, είδη παιχνιδιού, κοινωνικοποίηση, κοινωνικές δεξιότητες, νηπιαγωγοί

## **Abstract**

Play is considered to be the main activity of children and at the same time a central issue in the interdisciplinary research of childhood in our century. The benefits that offer to children are countless. It also plays a crucial role in children physical, cognitive, psycho - emotional and social development. It is no coincidence that, within the context of preschool education, a significant part of the weekly curriculum and daily activities are primarily focused on play whether it is organized or free. The primary objective of this research is to present the decisive role that play plays in the socialization of children of preschool. At large, the first part of the master thesis includes the entire theoretical framework. In particular, the various definitions given for the play in recent years were recorded. Afterwards, a reference was made for the various types of play and also explored the great importance in children's development levels. The second important sense was socialization. With the completion of the theoretical framework of research, the literature review was followed through a thorough historical overview of the play. Furthermore, the research concerning the role of play in promoting the socialization of children in kindergarten was recorded in detail. It is worth mentioning that the research methodology was also a key point of the research study. In this part, the purpose of the research was formulated in detail, and it wasn't omitted to mention the choice of the method, the sample of participation, the tools and also the procedures that carried out for the accurate collection of data. In conclusion, based on the limitations and needs that seem to arise for further research, suggestions are presented for both future researchers and educational programs that focus on play.

**Keywords:** play, theories of play, types of play, socialization, social skills, kindergarten teacher



## **Ευχαριστίες**

Η διαδρομή της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας σίγουρα δεν ήταν εύκολη και χωρίς καθόλου “στροφές”. Οι δυσκολίες ήταν πολλές αλλά χάρη στη βοήθεια αγαπημένων και σημαντικών ανθρώπων κατέστη εφικτή η ολοκλήρωση της.

Ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την αδιάκοπη στήριξη, ενθάρρυνση και παρότρυνση τους από τη πρώτη κιόλας στιγμή, ακόμα και σε στιγμές που η ίδια δεν είχα άλλα ψυχικά αποθέματα. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ευθύμη Βαλκάνο για την πολύτιμη καθοδήγηση του, καθώς επίσης και τους συν- επιβλέποντες καθηγητές, κύριο Λεύκο Ιωάννη και την κυρία Γκιώση Στυλιανή, η οποία μέσα από τις τελικές και άκρως ουσιαστικές διορθώσεις και παρατηρήσεις της με βοήθησε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

# **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

## 1.1. Δομή Διπλωματικής Εργασίας

Το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Όπως αναφέραμε και στην περίληψη, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Εκεί καταγράφεται αναλυτικά η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικότερων εννοιών με τις οποίες θα ασχοληθεί η εργασία. Συγκεκριμένα, οι έννοιες αυτές είναι το παιχνίδι και η κοινωνικοποίηση. Θα τονιστεί στη συνέχεια η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμα, στο ίδιο κεφάλαιο θα αναφερθούμε τόσο στο παιχνίδι όσο και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού αλλά και στην σπουδαιότητα της κοινωνικοποίησης κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας.

Εκτός όμως απ' όλα τα παραπάνω, θα καταγραφούν λεπτομερώς τα διάφορα είδη παιχνιδιού και προχωρώντας στο επόμενο κεφάλαιο θα παρατεθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσω της οποίας θα πραγματοποιηθεί μια ιστορική αναδρομή στην πορεία του παιχνιδιού κατά τα προηγούμενα χρόνια και επιπρόσθετα θα καταγραφούν οι έρευνες που αφορούν τον ρόλο του παιχνιδιού στην προαγωγή της κοινωνικοποίησης των παιδιών.

Το επόμενο μέρος της διπλωματικής εργασίας εμπεριέχει την ερευνητική μεθοδολογία και κατ' επέκταση την περιγραφή του ερευνητικού σχεδίου, των συμμετεχόντων (δείγμα έρευνας), των εργαλείων, των μέσων συλλογής δεδομένων, της εγκυρότητας – αξιοπιστίας και τέλος της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων.

Κλείνοντας, οδηγούμαστε προς το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας που εμπεριέχει τα αποτελέσματα, τη συζήτηση των ευρημάτων, τυχόν δυσκολίες και περιορισμούς που ανέκυψαν και τέλος καταγράφονται οι προτάσεις που αναδύθηκαν μέσω των αποτελεσμάτων.

## 1.2. Αναγκαιότητα μελέτης θέματος

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η ανάδειξη του παιχνιδιού ως ένας από τους κυριότερους συντελεστές που ενισχύει αλλά ταυτόχρονα προωθεί την κοινωνικοποίηση των νηπίων εντός και εκτός του πλαισίου της τάξης. Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι το παιχνίδι αναφέρεται σε πολλές βιβλιογραφικές πηγές ως κύριος παράγοντας κοινωνικής, συναισθηματικής, γνωστικής και σωματικής ανάπτυξης. Βέβαια, να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι, στην ελληνική βιβλιογραφία είναι άκρως περιορισμένο το πεδίο μελέτης, γι' αυτό η εργασία θα οδηγήσει στον εμπλουτισμό των δεδομένων. Σύμφωνα με τη Τσίγκρα (2001), το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς έκφρασης και ταυτόχρονα κύρια προϋπόθεση για την προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών ενισχύονται ολοένα και περισσότερο, αφού αναλαμβάνουν νέους κοινωνικούς ρόλους, υιοθετούν νέα πρότυπα και συμπεριφορές και σταδιακά δημιουργούν ένα υγιές δίκτυο κοινωνικών σχέσεων.

Ο Vygotsky (1978) από τη μεριά του υποστήριξε ότι, η εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών των παιδιών βασίζεται κατά κύριο λόγο τόσο στην αλληλεπίδραση και συναναστροφή τους με άλλα άτομα όσο και στις κοινωνικές τους επαφές που προέρχονται από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο. Η σύναψη κοινωνικών σχέσεων μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει στα παιδιά. Συντελεί στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων, στην ενίσχυση της φαντασίας αλλά και της προσπάθειας συνύπαρξης με άλλα άτομα (Δημητρίου & Χατζηγεοφύτου, 2011). Τα παιδιά κάθε μέρα αναλαμβάνουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, υιοθετούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική τους ανάπτυξη (Ζαχοπούλου, 2009).

Ο Κουκουνάρας (2015) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί ταυτόσημη έννοια με το σύνολο των ενεργειών του παιδιού από τη στιγμή που θα γεννηθεί μέχρι και μετέπειτα κατά την ενηλικίωσή του, όπου θα προκαλέσει καθοριστικές αλλαγές στις νοητικές, γνωστικές, κοινωνικές και σωματικές του λειτουργίες.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

## 1.1.Ορισμός Παιχνιδιού

Θέλοντας να αποδώσουμε έναν ορισμό για το παιχνίδι, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε είναι πολλαπλές. Ο ορισμός του είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός. Κάτι τέτοιο οφείλεται στο γεγονός ότι, το παιχνίδι είναι από μόνο του μια ασαφή διαδικασία με άκρως συγκεκριμένα αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, το μεγαλύτερο μέρος των προσπαθειών που πραγματοποιήθηκαν με στόχο τον ορισμό του, επικεντρώθηκαν κατά κύριο λόγο στην ανάγκη που καλύπτεται μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού με τον Freud να το τοποθετεί ως ένα ασφαλές πλαίσιο, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, ακόμα και στην περίπτωση που τα συναισθήματά τους δεν είναι μόνο θετικά και ευχάριστα αλλά είναι είτε αρνητικά είτε εντελώς απαγορευμένα. (Κουκουνάρας & Λιαγκής, 2015)

Αρχικά, ο όρος παιχνίδι αποτελείται από τρεις πυλώνες. Πρώτα – πρώτα στην προδιάθεση του ίδιου του παιδιού που βασίζεται είτε σε βιολογικούς είτε ψυχολογικούς παράγοντες. Στη συνέχεια, στο σύνολο των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνει το παιδί και στο τέλος σ' ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων. Οι προδιαθέσεις του ίδιου του παιδιού τοποθετούν το παιχνίδι ως ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο όπως αναφέρεται στη σύγχρονη Παιδαγωγική (Αυγητίδου, 2007).

Διάφορες θεωρίες διατυπώθηκαν σε βάθος χρόνου από εμπειριστατωμένους Ειδικούς ψυχικής υγείας και εκπαίδευσης προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο ρόλος που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη των παιδιών. Οι θεωρίες αυτές στην πλειονότητά τους, τονίζουν την χρησιμότητα του παιχνιδιού και το ταυτίζουν τόσο με το γέλιο όσο και με τη διασκέδαση. Η αφοσίωση, η στοχοπροσήλωση και η σοβαρότητα με την οποία επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά να αντιμετωπίσουν το παιχνίδι, αποτελεί απόρροια της προσωπικής επιλογής, δηλαδή από το γεγονός ότι δεν είναι επ' ουδενί υποχρεωμένα και αναγκασμένα να το κάνουν, γι' αυτό άλλωστε αποδεικνύεται περίτρανα ότι το διασκεδάζουν στο έπακρο (Αντωνιάδης, 1994).

Εκτός όμως από τους Ειδικούς ψυχικής υγείας και εκπαίδευσης, ένα μεγάλο σύνολο από σύμβουλους ψυχικής υγείας, παιδαγωγούς αλλά και ερευνητές κατέβαλαν ιδιαίτερες προσπάθειες θέλοντας να προχωρήσουν και στον εννοιολογικό προσδιορισμό του παιχνιδιού. Ένας από τους αμέτρητους ορισμούς που δόθηκε είναι ότι το παιχνίδι

αποτελεί μια εσωτερική προδιάθεση κάθε παιδιού να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο γύρω του και να έρθει αντιμέτωπο με τις εμπειρίες του (Trevlas et al, 2003).

Η Αυγητίδου (2001) κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο τονίζει ότι το παιχνίδι είναι μια πλήρους νοήματος διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί αρχίζει αργά και σταθερά να δημιουργεί και να έρχεται σε πλήρη αντιπαράθεση, σύγκρουση και αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους του από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον.

Κάτι αντίστοιχο διατύπωσε και ο Bundy (2001), ο οποίος θέλησε να καταστήσει σαφές ότι το παιχνίδι αποτελεί στην ουσία ένα είδος συναλλαγής ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο σε εσωτερικά κίνητρα και δεν υπόκειται σε κανενός είδους περιορισμούς. Ανάμεσα στους προαναφερθέντες ορισμούς έρχεται να προστεθεί και αυτός της Wilson (2010), η οποία τονίζει από τη προσωπική της μεριά ότι το παιχνίδι είναι ένα σύνολο από ορισμένες συμπεριφορές που επιλέγονται ελεύθερα από κάθε παιδί με βάση τα εσωτερικά του κίνητρα, έννοια στην οποία αναφέρονται και οι Trevlas et al. (2003).

Αξίζει να αναφέρουμε και τον ορισμό που δίνει ο Johan Huizinga (1987) ορίζοντας το παιχνίδι ως μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σε τελείως προκαθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά εντελώς δεσμευτικούς. Η καθημερινή εργασία των ενηλίκων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκεται σε πλήρη ταύτιση τόσο με το παιχνίδι των παιδιών όσο και με ότι σχετίζεται γύρω από αυτό. Καθώς αποτελεί την κυριότερη δραστηριότητα των παιδιών ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής τους, είναι εφικτό να συνδυάσει μια σειρά πραγμάτων όπως για παράδειγμα την ανταλλαγή συναισθημάτων, την ανάληψη ιδεών και πρωτοβουλιών αλλά την συνεχή διασκέδαση και ενέργεια. Καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το παιχνίδι επικεντρώνεται στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων κατά κύριο λόγο, μειώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ήδη υπάρχουσες αρνητικές εμπειρίες και προσφέροντας γαλήνη, απόλαυση και ξεγνοιασιά στα παιδιά.

Με το πέρασμα του χρόνου, καθώς το παιδί μεγαλώνει, αναπτύσσεται, ωριμάζει είναι ολοένα και περισσότερο ικανό να επιλύει τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν είτε στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις είτε ζητώντας τη βοήθεια της ομάδας, χωρίς να υπάρχει η πίεση του χρόνου ή η κυρίευση συναισθημάτων αδυναμίας ή αποτυχίας. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει να υιοθετεί τις συμπεριφορές που αρμόζουν ανάλογα την περίσταση και τη συνθήκη. (Petrovic – Soco, 2013).

Ακόμη, ο Peter Grey (2013) υποστηρίζει ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω πέντε στοιχεία, α) να αποτελεί προσωπική επιλογή του κάθε παιδιού και να είναι αυτό – κατευθυνόμενο, β) να υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα, γ) να κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες, δ) να διακατέχεται από φαντασία τέλος ε) το παιχνίδι των παιδιών να διακατέχεται από εγρήγορση χωρίς όμως να διακατέχεται από εκνευρισμό και ένταση.

Ο Vygotsky (1967) από τη μεριά του υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι η βάση για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, το παιδί δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση προσπαθώντας να εκπληρώσει ορισμένες συναισθηματικές του ανάγκες από την ίδια την κοινωνία. Όσο οι ανάγκες αυτές δεν πραγματοποιούνται, το παιδί εκφράζει την άρνησή του δημιουργώντας ένα κλίμα έντασης. Οι ενδιάμεσοι μηχανισμοί είναι όλα εκείνα τα αντικείμενα που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το παιδί προκειμένου να ενεργεί στο περιβάλλον πιο αποτελεσματικά (Nicky Hayes, 1998).

Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι, η Αυγητίδου (2007), με τη σειρά της υποστήριξε ότι η δυσκολία ως προς τον ορισμό του παιχνιδιού έγκειται σε μια “τριπλή απειλή”. Η “απειλή” αυτή μπορεί να εμφανιστεί σε τρεις περιπτώσεις. Στη πρώτη περίπτωση, οι ορισμοί του παιχνιδιού προέρχονται κατά βάση από υποθετικές ή αυθαίρετες ερμηνευτικές πρωτοβουλίες. Στη δεύτερη, τόσο οι ορισμοί όσο και οι διάφορες ταξινομήσεις του παιχνιδιού δεν επιβεβαιώνονται από εμπειριστατώμενες έρευνες και μελέτες. Στη τρίτη περίπτωση, κατά τη διαδικασία διατύπωσης μιας θεωρίας σχετικά με το παιχνίδι, σ’ αυτή πραγματοποιούνται διάφορες αλλαγές, μεταφορικές μεταμορφώσεις, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η κατανόηση όλων των πλευρών του παιχνιδιού όπως λόγου χάρη στη γνωστική, ψυχολογική, παιδαγωγική, κοινωνιολογική.

Ωστόσο, κλείνοντας η Αυγητίδου (2007), επισήμανε ότι προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι συνεχείς δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία δημιουργίας ορισμού για το παιχνίδι, καθοριστικής σημασίας κρίνεται η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων, όπως είναι η χρήση ειδικών διαδικασιών για να προκύψει ο σωστός ορισμός, η σωστή επιλογή χαρακτηριστικών παιχνιδιού που θα τονίζονται στα πλαίσια του ορισμού και οι λόγοι της συγκεκριμένης επιλογής. Με βάση όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μόρφωσης, καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη τόσο του πνεύματος όσο και του σώματος, οδηγώντας στην δημιουργία ενός



επιδέξιου και ευέλικτου ατόμου. Σ' ενδεχόμενη στέρησή του από την παιδική ηλικία φέρει αρνητικές συνέπειες και επίπτωση στη ζωή του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994)

Πέρα όμως απ' όλα τα παραπάνω, το παιχνίδι αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο κατανόησης του κόσμου μέσα στον οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Οι διαδικασίες αυτές συνδέονται εξ' ολοκλήρου με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, καθώς αποτελεί μέλος του κοινωνικού συνόλου όχι μόνο το διάστημα της παιδικής του ηλικίας αλλά και μετέπειτα (Bruner, 2000).

Αναπτυξιακά, το παιχνίδι συντελεί στη γνωστική, σωματική, κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθιστώντας το άκρως απαραίτητο. Καθώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται το παιχνίδι, διαμορφώνονται διάφορες διανοητικές διαδικασίες. Σ' ένα πρώτο στάδιο, εύλογα παρατηρείται η ανάπτυξη της λειτουργίας του συμβολισμού και μετέπειτα της φαντασίας, της σκέψης, της μνήμης, του λόγου και άλλων γνωστικών λειτουργιών. Μέσω του συμβολισμού που αναπτύσσει το ίδιο το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του, αντικατοπτρίζονται διάφορες κοινωνικές περιστάσεις με δημιουργικό τρόπο. Το παιδί αρχίζει να υιοθετεί διάφορους ρόλους, ακολουθεί κανόνες, προσπαθεί να διαχειριστεί τις εγωκεντρικές του συμπεριφορές και αρχίζει να κατανοεί τα εκάστοτε πολιτισμικά στοιχεία (Petrovic – Soco, 2013). Η διαδικασία του παιχνιδιού οδηγεί τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην δημιουργία διάφορων νοημάτων. Το παιδί αρχίζει να διακρίνει και να διαχωρίζει την πραγματικότητα από τα όρια του παιχνιδιού, χρησιμοποιεί την ομιλία του για να εκφραστεί και συμπεριφέρεται ολοένα και περισσότερο με βάση τους κοινωνικούς κανόνες. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται, βελτιώνει και εξελίσσει τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές του αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί και μια σειρά από άλλες. Ένα σύνηθες παράδειγμα είναι το παιχνίδι ρόλων, το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επέκταση της γνώσης, η οποία σε συνδυασμό με την απομνημόνευση και τη λεκτική ικανότητα σηματοδοτούν την εξέλιξη της αναπαραστατικής σκέψης (Watson, 1988).

Κλείνοντας, με βάση όσα αναφέρθηκαν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν, να ανακαλύπτουν, να εξερευνούν, να αποτελούν ενεργά μέλη μιας ομάδας, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν συγκρούσεις, να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και να εκφράζονται ελεύθερα ακόμα και μέσα από το παιχνίδι τους.

Έχοντας απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές ο ορισμός τους παιχνιδιού, φροντίσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο να καταγράψουμε πλήρως αναλυτικά τους ορισμούς που έχουν δοθεί γι' αυτό. Εκτός όμως από το παιχνίδι, ο δεύτερος όρος με τον οποίο θα ασχοληθεί η παρούσα διπλωματική εργασία είναι η κοινωνικοποίηση. Η κοινωνικοποίηση είναι ένας όρος ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ευρέως και ποικιλοτρόπως. Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στο γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μετατρέπονται σε κοινωνικά όντα και ταυτόχρονα αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες που τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες κοινωνικών ομάδων αλλά και της κοινωνίας ως σύνολο. Βέβαια, έχουν διατυπωθεί κι' άλλοι ορισμοί όσον αφορά τη κοινωνικοποίηση, οι οποίοι προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να γίνουν απολύτως κατανοητοί θα αναλυθούν διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

## 1.2. Ορισμός Κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση τόσο στη σύγχρονη όσο και σε κάθε άλλη εποχή βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι κλάδοι της κοινωνικής ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, της παιδαγωγικής αλλά και της κοινωνιολογίας κάνουν συνεχείς αναφορές σε αυτήν. Αρχικά, θέλοντας σε ένα πρώτο στάδιο να ορίσουμε την κοινωνιολογία θα λέγαμε ότι είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούμε γνώσεις, στάσεις, αξίες, συμπεριφορές. Όλα όσα προαναφέρθηκαν αποτελούν αποτέλεσμα της καθημερινής επαφής και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Δεν είμαστε εκ γενετής κοινωνικά όντα αλλά γινόμαστε χάρη στην κοινωνικοποίηση (Hughes & Kroehler, 2007).

Συγκεκριμένα, η κοινωνικοποίηση των ατόμων ξεκινά όπως είναι απολύτως φυσιολογικό ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής τους, συνεχίζει στην εφηβεία και ολοκληρώνεται θα λέγαμε με την ενηλικίωσή τους. Το παιδί αναπτύσσεται κοινωνικά μέσα από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, καλλιεργώντας διάφορες δεξιότητες μέσω των οποίων εκφράζεται, αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, επικοινωνεί και ελέγχει την επιθετικότητά του (Gifford–Smooth&Rabiner, 2004). Συνεχίζοντας με τους ορισμούς της κοινωνικοποίησης, ο Fend (1989) υποστήριξε ότι η κοινωνικοποίηση είναι *«η διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και της ένταξης του*

ατόμου στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες της, μέσα κυρίως από την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων τόσο της ομάδας όσο και ολόκληρης της κοινωνίας» (σελ. 119).

Οι Cole et al (2006) με τη σειρά τους, όρισαν την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο ανεξαρτήτου ηλικίας αναπτύσσει καθορισμένα είδη συμπεριφορών, προτύπων και αξιών. Ο απώτερος στόχος όλων αυτών είναι να βοηθήσουν το άτομο να αρχίσει να αλληλεπιδρά ολόπλευρα με άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να καταφέρει να ενσωματωθεί σε αυτό. Η καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης πραγματοποιείται μέσα από τρία στάδια. Όπως είναι φυσικό, το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την οικογένεια που αποτελεί και τον πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου ήδη από τη γέννησή του αλλά και στη μετέπειτα ζωή του.

Αναμφίβολα το οικογενειακό περιβάλλον, λειτουργεί ως μια “μικρογραφία” ολόκληρης της κοινωνίας. Πραγματοποιείται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αφού το παιδί θέλοντας να εκφράσει τις ανάγκες, τα συναισθήματά του, ξεκινάει να μιλάει, να επιχειρηματολογεί, δημιουργώντας σταθερές και εποικοδομητικές βάσεις για την καλλιέργεια και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, το σχολείο είναι αυτό που θέτει τα θεμέλια προκειμένου το παιδί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει νέες συμπεριφορές ώστε να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της ζωής του. Το σχολείο αποτελεί έναν εξ’ ολοκλήρου καινούργιο χώρο για το παιδί, αποτελώντας φορέα κοινωνικών θεσμών και αξιών. Πρωταρχικός του στόχος είναι να προετοιμάσει τα παιδιά για τους ρόλους που πρόκειται να αντιμετωπίσουν μελλοντικά στην ευρύτερη κοινωνία. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο κοινωνικοποίησης, περιλαμβάνει την παρέα, τα άτομα που επιλέγει το ίδιο το άτομο να συναναστραφεί, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης -στα οποία συγκαταλέγονται η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το διαδίκτυο- που ως ένα σημείο θα καλλιεργήσουν πρότυπα και συμπεριφορές και τέλος τη θρησκεία που ακολουθεί τα πιστεύω, τις αξίες και τα ήθη του ατόμου (Χατζηνεοφύτου,2009).

Έχοντας ολοκληρώσει την καταγραφή των ορισμών της κοινωνικοποίησης γίνεται εύλογα αντιληπτό ότι η κοινωνικοποίηση είναι ένα είδος μάθησης, χάρη στην οποία ο άνθρωπος ανεξαρτήτου ηλικίας συμμετέχει σταδιακά και σταθερά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και αποκτά κοινωνική συμπεριφορά. Ανάμεσα στους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, εκτός από την οικογένεια και την κοινωνία είναι και το σχολείο.

Ήδη από την αρχή του κεφαλαίου δυο που ακολουθεί παρακάτω, γίνεται κατανοητό ότι στο σχολείο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιχνίδι καθώς αποτελεί έναν από τους κυριότερους τομείς της ζωής του κάθε παιδιού. Όπως θα αναλυθεί και μετέπειτα, δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης βασίζουν ένα μεγάλο μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών στο παιχνίδι έχοντας ως απώτερο στόχο τόσο την βελτίωση των κοινωνικών όσο και των νοητικών, γνωστικών τους δεξιοτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

### 2.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης εξέλιξης, αναπτύσσονται διάφορα αναπτυξιακά στάδια μέσα στα οποία παρουσιάζονται συγκεκριμένα αναπτυξιακά γνωρίσματα. Τα γνωρίσματα αυτά περιλαμβάνουν, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του ατόμου. Με βάση όσα υποστήριξε ο Carvey (1990), η ανάπτυξη λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην κληρονομικότητα και στο περιβάλλον. Βέβαια, υψίστης σημασίας κρίνεται και θετική στάση που έχει το ίδιο το παιδί ως προς την ανάπτυξή του αλλά ταυτόχρονα σπουδαίο και ενεργητικό ρόλο διαδραματίζουν οι διάφοροι πολιτισμικοί παράγοντες. Το παιδί επιλέγει να παίζει και να μην μείνει παθητικό. Έτσι, αναπτύσσεται συνεχώς, αποκτά νέες δεξιότητες κάτι που το βοηθά να μετακινείται από το ένα πνευματικό επίπεδο στο άλλο (Κάππας, 2005).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, ο Vygotsky υποστήριξε ότι *«Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί κάνει μεγαλύτερες προσπάθειες απ' ό τι θα έκανε σε άλλες δραστηριότητες, αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και μεταφέρεται στην ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης»* (Carvey, 1990, σελ:89). Την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, ο ρόλος του παιχνιδιού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Το παιχνίδι θα λέγαμε ότι λειτουργεί ως ένα μέσο για την ανάπτυξη και ενεργοποίηση των πνευματικών, γνωστικών και σωματικών ικανοτήτων του ατόμου και ταυτόχρονα συμβάλλει στην σφαιρική ανάπτυξη των προσωπικών στοιχείων κάθε ανθρώπου. Έχοντας ως γνώμονα τις διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν και τις θεωρίες που διατυπώθηκαν από ένα μεγάλο αριθμό παιδαγωγών, επιστημόνων αλλά και ψυχολόγων, αναδείχθηκε ο πολύτιμος ρόλος του στην ολόπλευρη πρόοδο του παιδιού, στην καλλιέργεια και βελτίωση των κινητικών του δεξιοτήτων, στην κριτική σκέψη, στην κατανόηση εννοιών, στην επίλυση προβλημάτων και στην προσωπικότητά του.

Το παιδί επιλέγοντας το παιχνίδι του, δημιουργεί ταυτόχρονα ένα πεδίο δράσης, το οποίο έχει μεγάλο και ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη μετέπειτα ζωή του. Προχωράει στη θέσπιση κάποιων κανόνων, τους οποίους σέβεται και τηρεί. Αρχίζει να ανακαλύπτει τι είναι ηθικό και τι μη, καθαρά μέσα από τη δική του προσωπική

εμπειρία. Το παιδί έχει επίσης την ευκαιρία να γνωρίσει μια σειρά από κοινωνικοπολιτιστικούς κανόνες, είναι σε θέση επίσης να αναγνωρίζει ποιες συμπεριφορές είναι ‘επιτρεπτές’ και ποιες όχι, αντιλαμβάνεται την χρησιμότητα της ύπαρξης ορίων και κατανοεί ότι κάθε μέλος της κοινωνίας έχει κάποιον ρόλο. Επιπλέον, συναναστρέφεται με τους συνομηλικούς του, επικοινωνεί, ανταλλάσσει απόψεις, διαφωνεί, συνεργάζεται για την επίλυση συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων που εκδηλώθηκαν στα πλαίσια του παιχνιδιού. Παρά τις όποιες διαφωνίες, τα παιδιά εντοπίζουν μεταξύ τους κοινά ενδιαφέροντα, κοινούς στόχους, θέτοντας τα θεμέλια για τη σύναψη υγιών φιλικών σχέσεων.

Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τον κόσμο διαχειρίζονται τις καταστάσεις και αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους. Η κοινωνική ανάπτυξη ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν δραματοποίηση, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κοινωνικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αναλαμβάνουν ποικίλους κοινωνικούς ρόλους, αφομοιώνουν σημαντικά πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν και στην ενήλικη ζωή τους (Giddens, 2002).

Η Anderson - McNamee (2010) μιλώντας για το κοινωνικό παιχνίδι, τόνισε ότι μέσα από αυτό τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία και προσφορά των κανόνων υπακούοντας σε αυτούς. Ταυτόχρονα, βελτιώνουν κάποιες από τις δεξιότητές τους, όπως αυτή της αλληλοβοήθειας και αλληλοσυνεργασίας, εκφράζοντας το σεβασμό τους προς τα άτομα που συναναστρέφονται. Κάτι τέτοιο έχει ως άμεσο αποτέλεσμα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται πόσο σημαντική είναι η ευγενής άμιλλα στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους, καθώς αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας βοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες και προβληματισμούς, προετοιμάζοντας κατά κάποιο τρόπο τον εαυτό τους για τον κόσμο των ενηλίκων.

Ο Mildren Parten (1932) αποτέλεσε τον δημιουργό τεσσάρων επιπέδων κοινωνικού παιχνιδιού, τα οποία χρησιμοποιούνται έως και σήμερα, αποδεικνύοντας τη κοινωνική ωριμότητα του παιδιού σε βάθος χρόνου. Πρώτα έχουμε το μοναχικό παιχνίδι που εκδηλώνεται στην ηλικία των 2 με 2,5 ετών όπου το παιδί παίζει μόνο του. Ακολουθεί το παράλληλο παιχνίδι στην ηλικία των 2,5 με 3,5 ετών. Σε αυτή τη περίπτωση, ενώ τα παιδιά συμμετέχουν σε πανομοιότυπες δραστηριότητες την ίδια χρονική στιγμή, επιλέγουν να παίζουν ξεχωριστά. Στην συνέχεια, εμφανίζεται το συνεργατικό παιχνίδι στα 3,5 με 4,5 έτη ζωής του παιδιού, όπου τα παιδιά παίζουν ξεχωριστά αλλά την ώρα του παιχνιδιού είναι

πρόθυμα να μοιραστούν, να βοηθήσουν, να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Τελευταίο είναι το συνεργατικό παιχνίδι στα 4,5 έτη, δημιουργώντας μια ομάδα, τα παιδιά παίζουν μαζί με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αντιλαμβανόμαστε ότι, το παιχνίδι λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικοποίησης του παιδιού, καθώς μέσα από αυτό καλλιεργεί την ικανότητα να συμβιώνει με άλλους ανθρώπους, τηρώντας σε κάθε περίπτωση τα όρια. Έτσι, ακόμα και την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, μεγάλο κομμάτι των δεξιοτήτων, το παιδί έχει την ευκαιρία να τις βελτιώσει, να τις εξασκήσει και να τις επεκτείνει περαιτέρω (Καραπατσιά, 2012).

Εκτός όμως από την κοινωνική, σημαντική είναι η σημασία του παιχνιδιού και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, η γνωστική ανάπτυξη επικεντρώνεται στην εξέλιξη των βασικών λειτουργιών του ανθρώπινου νου. Οι λειτουργίες αυτές είναι η αντίληψη, η λογική, η μνήμη, ή αναπαράσταση, η μάθηση, η νόηση και η επίλυση προβλημάτων. Η αντίληψη αναφέρεται κατά κύριο λόγο στις λειτουργίες μέσα από τις οποίες το άτομο προσλαμβάνει και κατανοεί τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται μέσα από το σύνολο των αισθήσεών του. Βέβαια, η εξέλιξη και η ανάπτυξή της εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να χειρίζεται καταστάσεις και στο τέλος να επιλύει τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.

Μιλώντας για τη γνωστική ανάπτυξη ο Piaget υποστήριξε ότι, τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, περνάνε από μια σειρά γνωστικών σταδίων. Το πρώτο στάδιο όπως είναι αναμενόμενο ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού, περιλαμβάνοντας τα κινητικά αντανακλαστικά. Στη συνέχεια, καθώς το παιδί μεγαλώνει και έχοντας φτάσει στην ηλικία των δύο ετών, αρχίζει να αποκτά σημαντικές γνωστικές ικανότητες, όπως για παράδειγμα, να περιγράφει γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Αργότερα, μετά το έβδομο έτος ακολουθεί το στάδιο της ενεργητικής σκέψης κατά το οποίο το παιδί πραγματοποιεί λογικούς συλλογισμούς και φτάνοντας στο ενδέκατο έτος μέσω του σταδίου των τυπικών ενεργειών, το παιδί αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες (Δημητρίου - Χατζηγεοφύτου, 2001).

Να επισημάνουμε ότι, τα παιδιά φτάνοντας στη νηπιακή ηλικία, έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους, να προσπαθούν να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν. Το παιχνίδι τους προσφέρει την δυνατότητα να ανακαλύψουν και να μάθουν σ' ένα πρώτο στάδιο το σώμα τους και μετέπειτα το χώρο στον οποίο παίζουν και ακόμα και τα υλικά των παιχνιδιών (Τσαπακίδου, 1997).

Έτσι, το παιχνίδι λειτουργεί ως κίνητρο και διεγείρει το ενδιαφέρον, την όρεξη και τον ενθουσιασμό των ατόμων για την ανακάλυψη ποικίλων γνώσεων. Βιώνοντας άκρως θετικά συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού, το παιδί εκφράζει την επιθυμία και το ενδιαφέρον του να συνεχίσει να ανακαλύπτει, να εξερευνά και να δοκιμάζει τα όρια του σε νέες καταστάσεις θέλοντας με αυτό τον τρόπο να συνδέσει την παλιά με τη νέα γνώση (Βαρνάβα – Σκουρά, 1994).

Ακόμη, βελτιώνεται και η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού καθώς εκφράζει την ανάγκη του να επικοινωνήσει με τους γύρω του, να ανταλλάξει απόψεις, να επιχειρηματολογήσει σε περίπτωση που έχει διαφορετική γνώμη για κάποιο θέμα σε ένα υγιές πλαίσιο διαλόγου πάντα (Κιτσαράς, 2001). Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού αναπτύσσεται και μέσα από την επιλογή του κοινωνικό - δραματικού παιχνιδιού. Το παιδί με βασικό συστατικό τη φαντασία του, δημιουργεί έναν δικό του κόσμο και υποδύεται διάφορους ρόλους. Προσποιούμενο ότι συμμετέχει σε μια καθορισμένη συνθήκη, καλείται να ανταποκριθεί στο τρέχον κοινωνικό πλαίσιο με την προκαθορισμένη χρήση της γλώσσας (Smith, 2001). Εκτός από την επιλογή δραματικού παιχνιδιού, το παιδί εκφράζοντας την επιθυμία και την ανάγκη του να αποτυπώσει, να γνωρίσει, να εξοικειωθεί με τα ονόματα των αντικειμένων, τείνει να καθορίζει την ύπαρξη και την νοηματοδότησή του. Χωρίς να έχουν κατακτηθεί πλήρως οι γλωσσικές δομές, το παιδί καταφέρνει να επικοινωνήσει σε ικανοποιητικά επίπεδα, δημιουργώντας εκφράσεις, μορφασμούς, λέξεις. Με αυτό τον τρόπο, επιτρέπει στους απέναντί του, να κατανοήσουν αυτό που προσπαθεί να πει ή να δείξει, παρά το γεγονός ότι η σκέψη του είναι εξ' ολοκλήρου διαφορετική από αυτή του ενήλικα. Με βάση όλα τα παραπάνω, η προφορική γλώσσα προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να οδηγηθούν σε γενικεύσεις, οι οποίες είναι περισσότερο απαιτητικές. Ακόμη, καλούνται να συσχετίσουν διάφορα αντικείμενα και σχέσεις που σαφώς δεν υπάρχουν στον αντιληπτό τους τομέα. Ο εμπλουτισμός οδηγεί στην εδραίωση μιας καινούργιας μορφής σκέψης που δεν είναι άλλη από τη λεκτική σκέψη. Η ανάπτυξή της αποκτά θεμελιώδη σημασία για το σχηματισμό και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να αποδέχεται κάποια γεγονότα, κατανοεί περισσότερο τους ανθρώπους και τις σχέσεις που δημιουργούνται με αυτούς και έχοντας ως κύριο γνώμονα την λεκτική σχέση, είναι ικανό να παράγει καινούργιες και σύγχρονες σχέσεις με τη χρήση λέξεων που αντικατοπτρίζουν αντικείμενα, γεγονότα και ανθρώπους (Vygotsky, 1934).



Να προσθέσουμε στο σημείο αυτό ότι, το παιχνίδι αποτελεί μια βαθιά εσωτερική ανάγκη του παιδιού. Καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, το παιδί εκδηλώνει έντονα συναισθήματα τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα. Ως αποτέλεσμα επιτυγχάνεται η συναισθηματική ωρίμανση και η πνευματική εξέλιξη και ευφορία του (Μετοχιανάκης, 2000).

Αναλυτικότερα, την ώρα του παιχνιδιού το παιδί αυξάνει την συναισθηματική του ανθεκτικότητα. Μαθαίνει να χειρίζεται τις καταστάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα με περισσότερη ψυχραιμία και λιγότερο άγχος, αποκτά σταθερότητα. Συγχρόνως, εκφράζει τις επιθυμίες του, αναπτύσσει ολοένα και περισσότερες νέες δεξιότητες, οι οποίες το βοηθούν να χειρίζεται με περισσότερη ψυχραιμία και αποτελεσματικότητα καταστάσεις και γεγονότα, περιορίζοντας το άγχος και τους φόβους του. Με αυτό τον τρόπο μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και αυτορρύθμιση. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι εκτός από την εκδήλωση των συναισθημάτων, είναι σύνηθες το παιδί να διοχετεύει ορισμένα συναισθήματά του, όπως είναι ο θυμός, η ζήλια, ο φόβος και οι διάφορες εκφάνσεις τους, καθώς το ίδιο δεν αισθάνεται ικανό όχι μόνο να τα ελέγξει αλλά και να τα περιορίσει (Καραπατσιά, 2012).

Ο Freud υποστήριξε ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί είναι πιθανόν να έρθει αντιμέτωπο με διάφορες ψυχοκοινωνικές συγκρούσεις πραγματοποιώντας αλλαγές σε στοιχεία της προσωπικότητάς του, αντιμετωπίζοντας δύσκολες και κρίσιμες καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο στη καθημερινότητά του. Έτσι, το παιδί αποκτά μια διέξοδο κυρίως για τα ασυνείδητα κίνητρά του καθώς και για τα θεμελιώδη ένστικτα μ' έναν τρόπο ο οποίος είναι απόλυτα κοινωνικά αποδεκτός. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συναναστραφούν με άτομα τα οποία βρίσκονται στην ίδια ηλικία με αυτά. Αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης και υποστήριξης, οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στην ύπαρξη και εκδήλωση συναισθημάτων αλληλοβοήθειας, συνεργασίας και κατανόησης. Εκτός όμως από την καλλιέργεια της συντροφικότητας απέναντι σε άλλους, παίζοντας τα παιδιά καλλιεργούν διάφορα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Παίζοντας αρχίζουν να νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη προς τον εαυτό τους, καθώς αποτελεί σημαντικό βήμα γι' αυτά να παίζουν μαζί με άλλα άτομα δημιουργώντας μια ομάδα (Τσοπακίδου, 2014). Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα τόσο στα εξωστρεφή όσο και στα εσωστρεφή παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να εκδηλώσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, να προσεγγίσουν άλλα άτομα για

να παίζουν και τέλος να πάρουν αποφάσεις κάτι που παλαιότερα το επιχειρούσαν πιο διστακτικά (Γρίβα, 2013).

Βέβαια να τονίσουμε ότι, οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες που βιώνει κάθε παιδί ξεχωριστά θα πρέπει να καλύπτονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση μέσα από τακτικές – συνθήκες που έχει καταφέρει να δημιουργήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπιστούν με τον πιο ανώδυνο και παραγωγικό τρόπο. Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ των παιδιών διακατέχεται από συναισθήματα που οδηγούν στην ενσυναίσθησή. Ο δάσκαλος στη συνέχεια επιλέγει τέτοιου είδους δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών, τοποθετώντας στο επίκεντρο την εξέλιξη των θετικών και υγιών συναισθημάτων, περιορίζοντας τα αρνητικά. Η καθοδήγηση του δασκάλου είναι καθοριστική. Συμβάλλει στην ελευθερία έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών και καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο τα παιδιά ώστε να αρχίσουν να ανακαλύπτουν ολοένα και περισσότερο τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Αναμφίβολα, το παιχνίδι διασφαλίζει την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του. Προσφέρει χαρά, διασκέδαση και μετατρέπει το χώρο που διαδραματίζεται το παιχνίδι σε χώρο ψυχαγωγίας, απόλαυσης και ευτυχίας. Το παιδί αναλαμβάνει ένα ρόλο, καλείται να πάρει διάφορες αποφάσεις, προσπαθεί να νικήσει διάφορες δυσκολίες και φοβίες. Παροτρύνει ακόμα και τους συνομήλικους του να εκφράσουν και να μοιραστούν τα άγχη, τις φοβίες, τις αγωνίες τους (Ντολιοπούλου, 2003).

Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι, το παιδί την στιγμή του παιχνιδιού εκτός από την πληθώρα συναισθημάτων που βιώνει, νιώθει και πολλές φορές την ανάγκη να εξωτερικεύσει την ενέργειά του. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εξασκούν και εξελίσσουν διάφορες δεξιότητες. Δραστηριότητες όπως είναι το σκαρφάλωμα, η αναρρίχηση, το τρέξιμο συμβάλλουν στο συντονισμό και έλεγχο των κινήσεων του παιδιού. Το παιδί όχι μόνο αποκτά πιο συνειδητή γνώση του σώματός του αλλά ταυτόχρονα περιορίζει τις σπασμωδικές, γρήγορες κινήσεις, αντικαθιστώντας τις με πιο ήρεμες και αρμονικές. Ακόμη, δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τη σύλληψη μικρών ή μεγάλων αντικειμένων, όπως είναι η χαρτοκοπτική, η ζωγραφική συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωση τόσο της αδρής όσο και της λεπτής κινητικότητας. Το κινητικό παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά και στον οπτικοκινητικό συντονισμό διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού και

οδηγώντας το στην ωρίμανση (Σαφιαρίκα, 2008). Γι' αυτό άλλωστε, στο δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα, το μάθημα της φυσικής αγωγής θεωρείται υποχρεωτικό με στόχο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως προκειμένου να καλλιεργήσουν και να βελτιώσουν ένα μεγάλο μέρος των κινητικών δεξιοτήτων τους. Οι μαθητές έτσι παρακινούνται να συμμετέχουν σε αυτό με κύριο στόχο την εκγύμναση του σώματός τους, την καλλιέργεια τόσο του ανταγωνισμού όσο και της ευγενής άμιλλας. Η επιθυμία τους για συμμετοχή σε κινητικά παιχνίδια, τους προσφέρει δυνατότητες και ευκαιρίες για σωματική, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη (Πανίδου, 2001).

Κλείνοντας, με βάση την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Bark, Hajami & Kamil (2004), το καλό επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στοχεύει στην ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, στο δημοτικό σχολείο. Όπως είναι άλλωστε αναμενόμενο, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται ολοένα και περισσότερο κινητικά, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση λόγω της εκγύμνασης τόσο του σώματος όσο και του πνεύματός τους. Δοκιμάζουν ολοένα και περισσότερες νέες δραστηριότητες, ο βαθμός δυσκολίας των οποίων είναι αρκετά υψηλός και επικίνδυνος (Γρίβα, 2013). Με λίγα λόγια, το παιδί επιλέγοντας το παιχνίδι σε καθημερινή βάση καταφέρνει να αναπτύξει τους τομείς της ζωής του. Ανακαλύπτει αργά και σταθερά τον κόσμο γύρω του, εκδηλώνει και εκφράζει τα συναισθήματά του, αποκτά καινούργιες γνώσεις, βιώνει νέες εμπειρίες οι οποίες συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίησή του και καταφέρνει να δημιουργήσει τα δικά του σύμβολα που αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα. Επιλέγοντας από μόνο του το παιδί με τι θα ασχοληθεί, επιδρά ταυτόχρονα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Οι ικανότητες αυτές συντελούν στο να επιλύσει το παιδί από μόνο του τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που θα προκύψουν.

Η αξία του παιχνιδιού με βάση όσα έχουν ήδη αναφερθεί είναι αδιαμφισβήτητη. Διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών καθώς τους επιτρέπει να εξωτερικεύουν και να διοχετεύουν την ενέργειά τους, να εκφράζουν την δημιουργικότητα και τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν την φαντασία τους συμβάλλοντας με αυτό το τρόπο στην γνωστική, νοητική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Ποιος όμως είναι ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του; Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, η επίδραση του γονέα είναι καθοριστική για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από την έμπρακτη και

ανιδιοτελή εκδήλωση αγάπης διαμορφώνεται μια άκρως υγιής σχέση η οποία αναλύεται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

## 2.2 Παιχνίδι και κοινωνικοποίηση παιδιού

Θέλοντας να αποδώσουμε έναν ορισμό στο κοινωνικό παιχνίδι θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι είναι το παιχνίδι που συντελεί στην αλληλεπίδραση του παιδιού τόσο με συνομηλίκους του όσο και με ενήλικες. Ειδικότερα, οι γονείς και συγκεκριμένα οι μητέρες αποτελούν κατά κοινή ομολογία τους πρώτους συνεργάτες των παιδιών στο παιχνίδι. Ήδη από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, αρχίζει το παιχνίδι των γονιών με το παιδί μέσα από απλά παιχνίδια. Μετέπειτα, καθώς ολοκληρωθεί και το δεύτερο έτος της ζωής τους, οι γονείς μαζί με τα παιδιά ασχολούνται σε καθημερινή βάση με πιο περίπλοκες μορφές παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα η φροντίδα ενός ψεύτικου μωρού. Η ωρίμανση του παιδιού έρχεται με την ταυτόχρονη αλλαγή των δραστηριοτήτων που επιλέγει. Το παιδί παίρνει την πρωτοβουλία, να δημιουργήσει τις δικές του δραστηριότητες αλλά οι γονείς συνεχίζουν και μένουν στο προσκήνιο μέσα από την διατύπωση σχολίων και των διαρκών προτροπών (Haight & Miller, 1993).

Το παιχνίδι με τους γονείς καλλιεργεί την ικανότητα των παιδιών, για παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους, το οποίο σταδιακά γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο και συνηθισμένο (White, 2012). Τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού, μιμούνται συμπεριφορές προερχόμενες από τα καθημερινά ερεθίσματα που βιώνουν στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο, αναλαμβάνουν μελλοντικούς ρόλους που βασίζονται στα ενδιαφέροντα και στις προτιμήσεις τους. Η υιοθέτηση νέων ρόλων από ποικίλες προσωπικότητες οδηγεί στην ανακάλυψη και εξωτερίκευση του εσωτερικού τους κόσμου (Piaget, 1979). Στα πλαίσια της αυτονομίας τους τα παιδιά ξεκινούν σταδιακά να ασκούν εξουσία, να αναλαμβάνουν ρόλους, να μετέχουν στη διαδικασία επιλογής αρχηγού της ομάδας ή αλλιώς επιλέγουν να είναι απλά ενεργά μέλη της ομάδας του παιχνιδιού (Κουρεντζής, 2008). Όλα τα παραπάνω, οδηγούν στην σταδιακή ένταξη τους, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό και ωφέλιμο. Τα παιδιά θα μπορέσουν να ζήσουν μια ευτυχισμένη καθημερινότητα, θα αρχίσουν να προσαρμόζονται στην κοινωνικότητά τους, θα δημιουργήσουν νέες φιλικές, κοινωνικές σχέσεις και θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται

τη σημαντική αξία των δικαιωμάτων τους. Καθώς το παιδί συμμετέχει κατά βάση σε ομαδικά παιχνίδια αρχίζει να αντιλαμβάνεται, να μαθαίνει, να δημιουργεί και να λειτουργεί μέσα σε μια ομάδα. Εξοικειώνεται, εκφράζει τα συναισθήματά του, παρακινεί τους συμπαίκτες του, βελτιώνοντας σε μεγάλο βαθμό τον κοινωνικό του τομέα. Η συνύπαρξη σε μια ομάδα μέρα με τη μέρα βελτιώνεται ολοένα και περισσότερο αφού τα ίδια τα παιδιά αναζητούν την συντροφικότητα, την συναναστροφή και την αλληλοβοήθεια των συμμαθητών τους. Αντιλαμβάνονται ότι η ένταξη στην ομάδα απαιτεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, τη τήρηση και το σεβασμό των κανόνων αλλά και την εξοικείωση με τις ηθικές αξίες. Το παιχνίδι μετατρέπεται σε ένα ουσιαστικό μέσο για την ομαλή ένταξη του παιδιού στη κοινωνία (Παπαδογεωργάκη, 2017).

Από την ημέρα που θα γεννηθεί το παιδί ξεκινάει η κοινωνικοποίησή του. Αυτό όμως που διαφοροποιείται κατά κύριο λόγο είναι η μορφή του παιχνιδιού, πως το παιδί παίζει, με ποιο τρόπο δηλαδή, καθώς το ίδιο σταδιακά μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Μεγαλώνοντας, όπως είναι αναμενόμενο, το παιδί αρχίζει και αναζητά την επαφή και συναναστροφή με άλλα παιδιά. Η ανάγκη και η επιθυμία του για κοινωνική αλληλεπίδραση γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη και σίγουρα πιο έντονη. Η ενασχόλησή του με το παιχνίδι και πόσο μάλλον με το κοινωνικό θα συμβάλλει σε μια σειρά από πλεονεκτήματα τα οποία όπως καταγράφεται και παρακάτω δεν συμβάλλουν μόνο στον αυτοέλεγχο και στην αυτορρύθμιση του παιδιού αλλά και στην υγιή κοινωνική του ενσωμάτωση.

### **2.3 Η κοινωνικοποίηση στην προσχολική ηλικία**

Η υγιής κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών καθορίζεται σε σημαντικά επίπεδα από το παιχνίδι. Η μη ενασχόλησή τους με οποιαδήποτε μορφή παιχνιδιού είναι επιβλαβής. Μέσω του παιχνιδιού τα νεαρά άτομα είναι ικανά να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο τους, τις διάφορες καταστάσεις και σταδιακά να εκφράζονται ολοένα και περισσότερο (Dauber et al., 2018). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παιχνίδι ρόλων αλλά και το δραματικό παιχνίδι μέσω των οποίων τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, αναπτύσσουν συναισθήματα αλληλοσεβασμού και ενσυναίσθησης και πολλές καταστάσεις αρχίζουν να τις αντιλαμβάνονται από την οπτική πλευρά των άλλων (Αυγητίδου, 2001). Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι, τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των 6 ετών έχουν σχηματίσει και δημιουργήσει μια σειρά από μεθόδους που τα βοηθούν να ελέγξουν αλλά

και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Κοινό σημείο αναφοράς ανάμεσα στη συναισθηματική με την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι για παράδειγμα το γεγονός ότι όταν το παιδί φορτίζεται συναισθηματικά αντιδρά αντανακλαστικά γυρίζοντας από την άλλη πλευρά το κεφάλι ή ακόμη και στο άκουσμα μιας δυνατής φωνής στα πλαίσια συζήτησης ή ακόμη και επίπληξης κλείνει τα αυτιά του (Cole&Cole, 2001).

Ο Vygotsky έρχεται να επιβεβαιώσει όλα τα παραπάνω καθώς κατέστησε σαφές ότι μέσω του κοινωνικού παιχνιδιού τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, να αναλάβουν ρόλους, να ακολουθήσουν κανόνες και το σημαντικότερο να κερδίσουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, οι Kargi και Erkan (2004) χαρακτηρίζουν το παιχνίδι ως μια εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, το παιχνίδι τοποθετείται στο επίκεντρο της καθημερινότητας των παιδιών αφού αποτελεί μια ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση και αλληλοβοήθεια, βοηθάει το παιδί να συμμορφωθεί με τους υπάρχοντες κανόνες και ταυτόχρονα να προασπίσει τόσο τα δικά του ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τα δικαιώματα των φίλων του.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν οδηγούμαστε στο πόρισμα ότι, το κοινωνικό παιχνίδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Τα παιδιά ακολουθούν τους κοινωνικούς κανόνες διότι για να γίνουν αποδεκτά σε οποιαδήποτε ομάδα θα πρέπει να τηρούν και να σέβονται τους κανόνες αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να μοιράζονται πρόθυμα τόσο τα παιχνίδια τους όσο και τις ιδέες τους και να προετοιμάζονται σιγά σιγά για τον κόσμο των ενηλίκων αναπτύσσοντας διάφορες στρατηγικές, λαμβάνοντας αποφάσεις επιχειρηματολογώντας (Αυγητίδου, 2001).

Κλείνοντας, αναμφίβολα το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών και συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους, στην ικανότητά τους δηλαδή να συμβιώνουν, να συνυπάρχουν με άλλους ανθρώπους τηρώντας πάντα τα όρια. Σαφώς, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, η συναναστροφή με τα συνομήλικα άτομα θα πρέπει να είναι συνεχής προκειμένου να εξασκούν ολοένα και περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Παπαδογεωργάκη, 2017).

Να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι, ως προς τα είδη του παιχνιδιού έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες, οι οποίες το κατηγοριοποιούν με βάση διάφορα χαρακτηριστικά. Όπως θα διαπιστώσουμε και παρακάτω, δεν υπάρχει μόνο το κοινωνικό παιχνίδι αλλά μια σειρά ειδών όπως για παράδειγμα είναι το συμβολικό, το ελεύθερο

παιχνίδι κι' άλλα, τα οποία διαχωρίζουν εξελικτικά το παιχνίδι ανάλογα τόσο με την ηλικία όσο και με το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### 3.1 Είδη παιχνιδιού

Είναι κοινά αποδεκτό ότι, το παιχνίδι αλλάζει και περνάει από διάφορα στάδια το χρονικό διάστημα τόσο της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας. Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, το παιχνίδι είναι το κύριο χαρακτηριστικό της ανάπτυξης του ατόμου, αντικατοπτρίζοντας σ' έναν ικανοποιητικό βαθμό το στάδιο ανάπτυξής του (Hewes, 2007).

Το παιχνίδι κατά κοινή ομολογία αποτελεί μια φυσική διαδικασία για το σύνολο των παιδιών και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και στο παιχνίδι είναι αμφίδρομη, καθώς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί αναπτύσσει πλήθος δεξιοτήτων και όσο μεγαλώνει λαμβάνει νέα ερεθίσματα τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα να βελτιώνεται ο τρόπος με τον οποίο παίζει, όπως γράφει ο Πανταζής (1997) στο βιβλίο του, «*Παιδαγωγική σημασία δεν έχουν μόνο τα παιχνίδια μάθησης αλλά όλες οι μορφές παιχνιδιών και τα μέσα παιχνιδιών. Αυτό συμβαίνει γιατί δημιουργούν προϋποθέσεις μάθησης ή οδηγούν σε διαδικασίες μάθησης*» (σελ:67). Έτσι, το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται την ώρα του παιχνιδιού οδηγεί τους ερευνητές να κατατάξουν αυτές τις δραστηριότητες σε διάφορες κατηγορίες. Η κατάταξη αυτή βασίζεται σε ορισμένα κριτήρια που αφορούν κατά βάση τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Για την Δρακάκη (1979), το κάθε είδος παιχνιδιού χαρακτηρίζεται από πολυμορφία. Κάτι τέτοιο το καθιστά μοναδικό και ταυτόχρονα το διαχωρίζει από τα άλλα με βάση τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται, το περιεχόμενο αλλά και το σκοπό του έχει να επιτελέσει.

Ο Piaget (1991) διέκρινε το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες. Στα παιχνίδια άσκησης, στα παιχνίδια συμβολισμού και στα παιχνίδια κανόνων. Στη πρώτη κατηγορία παιχνιδιού, το παιδί λαμβάνει σημαντικές δεξιότητες, στη δεύτερη τα σύμβολα που υπάρχουν γύρω από τα παιδιά παίρνουν την μορφή στη φαντασία των παιδιών και στη τρίτη κατηγορία είναι αναμενόμενο τα παιχνίδια να ακολουθούν κάποιους συγκεκριμένους κανόνες.

Ο Buhler (1996) ταξινομεί το παιχνίδι σε λειτουργικό, φανταστικό, δεκτικό και κατασκευαστικό. Το λειτουργικό παιχνίδι εκδηλώνεται πρώτο στη ζωή των μικρών παιδιών και ταυτίζεται με τις δεξιότητες που περιλαμβάνουν τις λεπτές κινήσεις των



χεριών. Στην ίδια ηλικία όμως εμφανίζεται ταυτόχρονα και το κατασκευαστικό παιχνίδι το οποίο εμπεριέχει για παράδειγμα τη ζωγραφική. Στη συνέχεια, το φανταστικό παιχνίδι, εμφανίζεται κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους της ζωής των παιδιών και το παιδί από μόνο του προσδίδει στα αντικείμενα που επιλέγει να παίζει συγκεκριμένους ρόλους που συνήθως δεν ανταποκρίνονται στη πραγματικότητα. Αμέσως μετά το φανταστικό, ακολουθεί το δεκτικό στο οποίο το παιδί είναι σε θέση να ακούσει την ιστορία ή ακόμη και να τη δει να διαδραματίζεται (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Εκτός από αυτά τα είδη παιχνιδιού, υπάρχουν κι' άλλα τα οποία καταγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

### 3.1.1 Συμβολικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων (symbolic play and role play )

Στην ηλικία των 2 έως 6 ετών έχοντας ξεκινήσει η ομιλία, εμφανίζεται και το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο εξυπηρετεί μια σειρά λειτουργιών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Θέλοντας να αναπαραστήσει εικόνες, σύμβολα, συμπεριφορές της καθημερινής ζωής, το παιδί καταφεύγει στη χρήση συμβόλων, συμμετέχει σε εικονικά σενάρια της φαντασίας του, θέλοντας με αυτό τον τρόπο να αναπαραστήσει την πραγματικότητα, η οποία ανταποκρίνεται στον ύψιστο βαθμό στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του (Smooth, 2001). Ένα από τα πιο συνηθισμένα παραδείγματα είναι η μετατροπή της παιδικής κουζίνας του νηπιαγωγείου στην κουζίνα της μαμάς η οποία προετοιμάζει σε καθημερινή βάση τα γεύματα για το σχολείο. Τα πλαστικά ή ξύλινα κουζινικά είναι κάτι σαν τα μαγειρικά σκεύη της μαμάς όπως είναι λόγου χάρη η κατσαρόλα (Αντωνιάδης, 1994).

Η Αυγητίδου (2001) αναφέρει και αυτή με τη σειρά της ότι, το παιχνίδι που εκδηλώνεται στη νηπιακή ηλικία είναι κατά βάση συμβολικό. Είναι δηλαδή σύνηθες ένα αντικείμενο, μια πράξη να αποκτά ένα τελειώς διαφορετικό νόημα από το συνηθισμένο που πιθανόν θα είχε στη πραγματική ζωή. Θα λέγαμε ότι τα συμβολικά παιχνίδια είναι κατά κάποιον τρόπο παιχνίδια προσποίησης και αναπαράστασης όπου το ίδιο το παιδί καταφεύγει στην μετατροπή των αντικειμένων σε κάτι άλλο από αυτό που έχουν στην πραγματικότητα θέλοντας να εξυπηρετήσει τις δικές του προσωπικές επιθυμίες (Smith, 2001). Παρατηρώντας για παράδειγμα μια στιγμή από το καθημερινό παιχνίδι των παιδιών, το παιδί θέλοντας να αναπαραστήσει ότι οδηγεί ένα αυτοκίνητο, αρχίζει να κάνει κυκλικές

κινήσεις με τα χέρια στρίβοντας το τιμόνι, στη συνέχεια συνδυάζει τις κινήσεις και με απλές λεκτικές εκφράσεις όπως «τουτ – τουτ» θέλοντας να αποδώσει τον ήχο της κόρνας, αργότερα επιλέγει το σημείο που θα αφήσει το αυτοκίνητο του – παρκάρισμα-, δίνοντας με αυτό τον τρόπο μια ολοκληρωμένη σκηνή από την καθημερινότητα των ενηλίκων. Μέσα από την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών θα λέγαμε ότι το παιδί παίζει ένα «παιχνίδι ρόλων». Τόσο με το συμβολικό παιχνίδι όσο και με το παιχνίδι ρόλων, το παιδί προσπαθεί να διατηρήσει υγιείς σχέσεις με τα άτομα του οικογενειακού αλλά και του κοινωνικού του περιγύρου. Το παιδί εκτός από τα ποικίλα συναισθήματα που βιώνει την ώρα του παιχνιδιού, οραματίζεται, πλάθει έναν δικό του φανταστικό κόσμο, νιώθει ολοκληρωμένο και δυνατό να έρθει αντιμέτωπο με πιθανά εμπόδια και προκλήσεις, κατακτά τον κόσμο γύρω του, γεμίζει διαρκώς τη ζωή του με ποικίλες εικόνες, υποδύεται ρόλους και επιχειρεί να ταυτίζει τον εαυτό του με άλλα πρόσωπα ή ακόμη και με αντικείμενα (Piaget, 1962, Andrews&Conor, 1980, όπως αναφέρεται στη Μπότσογλου, 2010).

Σύμφωνα με τη Landry (2014), το συμβολικό παιχνίδι έχει την ιδιαιτερότητα να δημιουργεί ένα ασφαλές κλίμα, προκειμένου να εντάξει και να ενσωματώσει με φυσικό τρόπο το παιδί στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στη καθημερινότητα, σεβόμενο πάντα την μοναδικότητά του. Επιπρόσθετα, προσφέρει όχι μόνο τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά αλλά και πειραματισμού με κοινωνικές συμπεριφορές, εξελίσσοντας την κοινωνική ικανότητα των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Να αναφέρουμε επιπλέον, ότι υπάρχουν τρεις τύποι συμβολικού παιχνιδιού: α) το παιχνίδι που διέπεται από κανόνες, β) το δραματικό που περιλαμβάνει την αντικατάσταση κάποιας φανταστικής κατάστασης στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών και γ) το κατασκευαστικό, όπου τα παιδιά χειρίζονται διάφορα αντικείμενα για να φτιάξουν κάτι. Έτσι, το είδος αυτού του παιχνιδιού λειτουργεί ως θεμέλιο στη διαδικασία μάθησης των παιδιών, καθώς δεν συμβάλει μόνο στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας, βοηθώντας τέλος το παιδί να αναπτύξει την ενσυναίσθησή του, απαλλαγμένο από συναισθήματα φόβου, άγχους και ανασφάλειας (Smith, 2001).

Κλείνοντας, αξίζει να επισημάνουμε ότι το είδος αυτού του παιχνιδιού, αποτελεί το θεμέλιο στη διαδικασία μάθησης των παιδιών, ανεξαρτήτου ηλικίας. Κάτι τέτοιο οφείλεται στο γεγονός ότι, συμβάλει σε μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξή τους ενισχύοντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα τους, καλλιεργεί ακόμη την αφηρημένη

σκέψη τους, αναπτύσσει την ενσυναίσθησή τους δημιουργώντας ένα κλίμα ελευθερίας και αποδοχής, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε παιδί ξεχωριστά να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις ανασφάλειές του, χωρίς να αισθάνεται φόβο να εκτεθεί (Κοντογιάννη, 2000).

### 3.1.2 Ελεύθερο παιχνίδι

Δεν μπορεί να υπάρξει υγιής νηπιακή ηλικία χωρίς την συμβολή του ελεύθερου παιχνιδιού. Συγκεκριμένα μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, το παιδί εκφράζεται ελεύθερα, διεκδικεί, συμμετέχει ενεργά αλληλεπιδρώντας με άτομα από το ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό πλαίσιο, εμπλέκεται συναισθηματικά και αποκτά νέες γνώσεις και εμπειρίες που οδηγούν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του. Ως ελεύθερο ορίζεται το παιχνίδι, το οποίο δεν ακολουθεί καθορισμένους κανόνες και εκδηλώνεται σε άυλο χρόνο και σε οποιοδήποτε χώρο. Το ελεύθερο παιχνίδι θα μπορούσε να αντιστοιχεί στον ελεύθερο συνειρμό των ενηλίκων, σύμφωνα με τη Melanie Klein και εξηγεί πως με τον ίδιο τρόπο που ο ελεύθερος συνειρμός δύναται να φέρει τον άνθρωπο πιο κοντά στη πηγή της σύγκρουσης, έτσι λειτουργεί και το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά, βοηθώντας τα να φτάσουν όσο το δυνατόν νωρίτερα στο σκοπό τους (Γέρου, 1984).

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης της Κύπρου (2019), τοποθετεί στο επίκεντρο της προσχολικής εκπαίδευσης το ελεύθερο παιχνίδι. Υποστηρίζει ότι προσφέρει πλήθος πλεονεκτημάτων στη ζωή των παιδιών. Συγκεκριμένα, καθώς εξελίσσεται το ελεύθερο παιχνίδι, τα παιδιά χρησιμοποιούν καινούργια αντικείμενα στο παιχνίδι τους, τα οποία με βάση το επίπεδο των ικανοτήτων τους τα αξιοποιούν κάθε φορά διαφορετικά. Δημιουργούν για παράδειγμα καινούργια σενάρια, διαφορετικούς ρόλους με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίησή τους. Ακόμη, καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, μπαίνουν στη διαδικασία να αυτοσχεδιάζουν πιο πολύ, να πειραματίζονται σε διάφορες συνθήκες κάτι που συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Από την άλλη μεριά, στα πλαίσια της παρατήρησης του μη ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, εκμαιεύονται πολλές πληροφορίες για τα επίπεδα κοινωνικοποίησής τους. Συγκεκριμένα, εκτός από την ανάπτυξη διάφορων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η αλληλεπίδραση, η διαπραγμάτευση, η αλληλοβοήθεια, επιτυγχάνεται επίσης η βελτίωση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Επικοινωνούν, συνομιλούν, ανταλλάσσουν απόψεις, λογοδοτούν, επιλύουν τυχόν διαφορές

μέσω της συζήτησης. Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το ελεύθερο παιχνίδι, ως μια απίστευτη εμπειρία ζωτικής σημασίας, στην οποία τα παιδιά καλλιεργούν τις κοινωνικές, εννοιολογικές αλλά και τις δημιουργικές τους δεξιότητες (Griffithset. Al, 2007).

### 3.1.3 Παιχνίδι Κανόνων

Ο Vygotsky (1896) μιλώντας για το παιχνίδι, υποστήριξε ότι δεν αποτελεί κύριο παράγοντα της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας αλλά στην ουσία αποτελεί ένα μόνο μέρος του. Σύμφωνα με την θεωρία του, το παιδί από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του, παίζοντας ικανοποιεί μια σειρά από ανάγκες. Ειδικότερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν κάποιες επιθυμίες, οι οποίες σαφώς δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στο βαθμό που θέλουν τα ίδια. Αυτό όπως είναι αναμενόμενο δημιουργεί μια συνεχή ένταση μέσα τους, η οποία θα εκδηλωθεί μόνο μέσα από το παιχνίδι. Καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, το παιδί επιλέγει συνειδητά να δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία, μια αναληθή κατάσταση, η οποία θα αποτελέσει και το βασικό στοιχείο του παιχνιδιού. Το παιδί ουσιαστικά θα λέγαμε ότι με αυτό τον τρόπο εκπληρώνει τις φανταστικές του ανάγκες παίζοντας αλλά παράλληλα ορίζοντας ασυνείδητα μια σειρά από κανόνες. Κανόνες χρησιμοποιούνται και στο παιχνίδι των παιδιών με την ολοκλήρωση της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Οι κανόνες αυτοί διαμορφώνονται και ορίζονται συνειδητά από το ίδιο το παιδί, γι' αυτό άλλωστε είναι φανεροί και σχεδόν αμετάβλητοι. Την περίοδο της προσχολικής ηλικίας οποιαδήποτε φανταστική κατάσταση ορίζεται κατά βάση από τους κανόνες συμπεριφοράς ενώ κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας, οι κανόνες του παιχνιδιού είναι αυτοί που δημιουργούν από μόνοι τους μια φανταστική κατάσταση. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Vygotsky, η μετάβαση από τα παιχνίδια με ορατή φανταστική κατάσταση και κρυφούς κανόνες στα παιχνίδια με φανερούς κανόνες και κρυφή φανταστική κατάσταση, σκιαγραφεί σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του παιχνιδιού (Κοτσακώστα, 2000).

Τα τέσσερα με επτά χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για την εκδήλωση του παιχνιδιού με κανόνες, όταν ουσιαστικά καλείται να ενταχθεί σε κάποια ομάδα και να συνεργαστεί με τους συνομηλίκους του μέσα στο σχολικό περιβάλλον της τάξης (Sheridan, 2014). Αποτελεί μια ολοκληρωμένη μορφή παιχνιδιού που οδηγεί στην κοινωνικοποίησή του, καθώς το ίδιο συμμετέχει σε ομαδο - συνεργατικά παιχνίδια τα

οποία έχουν συγκεκριμένους αμετάβλητους κανόνες, τους οποίους πρέπει να τηρεί και να ακολουθεί ο συμμετέχων (Prensky, 2007). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αντίστοιχη ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων του παιδιού, έχοντας κάνει το πέρασμά του ήδη από τα προαναφερθέντα στάδια παιχνιδιού και έχει αναπτύξει την δεξιότητα να μπορεί σταδιακά να αποδέχεται κανόνες που επικεντρώνονται τόσο στη συνεργασία με άλλα άτομα όσο και στο μοίρασμα και στην ήττα. Ωστόσο, με την βασική αναπτυξιακή του μορφή εμφανίζεται από τα επτά μέχρι τα ένδεκα χρόνια και στο ενδεχόμενο που αργεί να εμφανιστεί, θα συνεχίσει την εξέλιξή του καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το παιχνίδι αυτό αποτελείται είτε από δύο άτομα είτε από μια ολόκληρη ομάδα ατόμων. Οι κανόνες μπορεί να είναι αυτοσχέδιοι αλλά και κωδικοποιημένοι και πηγάζουν τόσο από την ανάγκη της κοινωνικής συνύπαρξης όσο και της συνεργασίας. Το παιδί που επιλέγει να παίξει ένα παιχνίδι κανόνων έχει πλήρη συνείδηση του αντιπάλου του (Κάππας, 2005).

Σύμφωνα με τον Piaget, η συνειδητοποίηση των κανόνων ακολουθεί τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, ο κανόνας δεν είναι απολύτως υποχρεωτικός και γίνεται αποδεκτός σαν παράδειγμα. Στο δεύτερο στάδιο, ο κανόνας θεωρείται αιώνιος, ιερός, απαραβίαστος και προέρχεται κατά κύριο λόγο από τους μεγαλύτερους. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, όπως είναι αναμενόμενο, ο κανόνας αποτελεί αμοιβαία συναίνεση και ο σεβασμός είναι απαραίτητος και υποχρεωτικός για το άτομο που επιθυμεί να παραμείνει στο παιχνίδι μέχρι την ολοκλήρωσή του (Αφαντάκης, 1992). Ο ανταγωνισμός που υπάρχει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι κυρίως περιστασιακός και με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού οι σχέσεις των ατόμων παραμένουν οι ίδιες ανεξάρτητα με την νίκη ή την ήττα στις μιας από τις δυο ομάδες (Garvey, 1990). Επιπλέον, το παιχνίδι κανόνων μαρτυρεί την ικανότητα του παιδιού να αποκεντρώνει και να συντονίζει εσωτερικευμένα γνωστικά σχήματα κάτι που συμβάλλει στην ομαλή συνεργασία με τους άλλους. Ακόμα, τα πιο μικρά ηλικιακά παιδιά, δεν γνωρίζουν με σαφήνεια τους κανόνες των περισσότερων παιχνιδιών αλλά εκφράζουν την θέλησή τους να τους κατανοήσουν, καθώς διαφορετικά γνωρίζουν ότι δεν θα μπορούν να συμμετάσχουν. Από την άλλη μεριά όμως, τα μεγαλύτερα παιδιά, λόγω της νοητικής τους ωρίμανσης, αντιλαμβάνονται με περισσότερη ευκολία και προθυμία τους κανόνες, προσπαθούν διαρκώς για την τήρησή τους, εφόσον όμως δεν είναι επιβεβλημένοι από εξωτερικούς παράγοντες αλλά κυρίως μέσα από την ίδια τους την ομάδα (Κακαβούρη, 1994). Ο Piaget (1962) υποστήριξε ότι το παιχνίδι με κανόνες μπορεί να αποτελείται από άμεσες πράξεις όπως λόγου χάρη είναι κάποιο άθλημα και από εσωτερικευμένες

συμπεριφορές όπως είναι το σκάκι που συνδυάζει τόσο την συνεργασία όσο και τον ανταγωνισμό.

Τα παιχνίδια κανόνων λοιπόν, θα λέγαμε με βάση όλα τα παραπάνω ότι βοηθούν ιδιαίτερα στην κοινωνικοποίηση και την ανάληψη ευθυνών από τα ίδια τα παιδιά. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού αισθήματος, αφού τα παιδιά επιλέγοντας να παίξουν κάποιο ομαδικό παιχνίδι και ορίζοντας όλοι μαζί τους κανόνες από κοινού, κατανοούν την σημασία τους και παράλληλα αποκτούν συνείδηση της υποχρέωσής τους να τους τηρούν προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν αδικίες σε άλλους. Έτσι, μειώνεται ο εγωισμός τους, διεκδικούν με λογικές πράξεις και επιχειρήματα, υποχωρούν τη στιγμή που νιώθουν ότι δεν έχουν να προσφέρουν κάτι άλλο στο παιχνίδι και στην ίδια την ομάδα, συνειδητοποιούν τη δύναμή τους αλλά και την ψυχική τους αντοχή (Παπαδόπουλος, 2001).

Κλείνοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι τα παιχνίδια κανόνων βοηθάνε τόσο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών όσο και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να λαμβάνουν ευθύνες χωρίς να επιρρίπτουν ευθύνες σε άλλους. Αναπτύσσεται όπως αναφέραμε το κοινωνικό τους συναίσθημα το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στην υγιή και ομαλή συνύπαρξη και συμβίωσή τους με άλλα άτομα εντός των πλαισίων που ορίζει η ίδια η κοινωνία. Τα παιδιά ορίζοντας και αποφασίζοντας από κοινού τους κανόνες, συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό είναι να τους ακολουθούν, να τους τηρούν, να ενεργούν με βάση αυτούς, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν δυσανασχετήσεις και αδικίες εις βάρος άλλων ατόμων. Αυτό έχει ως συνέπεια, να μαθαίνουν να ενεργούν με βάση το δίκαιο τους, γεγονός που τα βοηθάει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται πόσο μεγάλη είναι η δύναμή τους. Τέλος, περιορίζουν τις εγωκεντρικές τους τάσεις, αποπλίζουν τον εαυτό τους με υπομονή και επιμονή και γεφυρώνουν το πέρασμα από το οικογενειακό περιβάλλον στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Παπαδόπουλος, 2001).

### 3.1.4 Ατομικό παιχνίδι

Η εκδήλωση του ατομικού παιχνιδιού πραγματοποιείται έως το τρίτο έτος. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Το παιδί επιλέγοντας το ατομικό παιχνίδι σε καθημερινή βάση, αναπτύσσει διάφορα χαρακτηριστικά, τα οποία θα του είναι μετέπειτα χρήσιμα στο παιχνίδι με τους συνομήλικους του (Κάππας, 2005). Επιλέγοντας συνειδητά το ατομικό παιχνίδι, το άτομο αρχίζει σταδιακά να συνειδητοποιεί την προσωπική του αξία. Χωρίς να έχει τον έλεγχο από κάποιον άλλο, ακόμα και από τους γονείς του, νιώθει ελεύθερο, σίγουρο και χαρούμενο καθώς του προσφέρεται η δυνατότητα να ανακαλύψει και να διερευνήσει τον κόσμο μόνο του. Αποκτά επιμονή, αυτονομία, φαντασία, εφευρετικότητα, διορατικότητα και ολοένα και περισσότερο γίνεται ανεξάρτητο (Χατζηγεοφύτου, 2001). Την ώρα που λαμβάνει χώρα το ατομικό παιχνίδι, τα παιδιά εφευρίσκουν τρόπους να κρατάνε σε εγρήγορση τον εαυτό τους απασχολημένο, να επιλύουν με περισσότερη ευελιξία και σιγουριά προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν, να λαμβάνουν αποφάσεις, κρίσιμες και μη, να γίνονται ανεξάρτητα και να αποκτάνε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους (Κάππας, 2005).

### 3.1.5 Ομαδικό - Συνεργατικό παιχνίδι

Είναι κοινά παραδεκτό ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία, συναναστρέφονται με άλλα άτομα, δημιουργώντας θα λέγαμε τις πρώτες τους ομάδες, οι οποίες έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Σύμφωνα με τη Whitman (2018), τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών ξεκινάνε και εκδηλώνουν το ομαδικό - συνεργατικό παιχνίδι. Ικανοποιώντας την περιέργεια τους για το τι κάνουν οι άλλοι και με το τι επιλέγουν να ασχοληθούν, ξεκινούν να παίζουν και να συνυπάρχουν μαζί με άλλα άτομα, διαμορφώνοντας διάφορες ομάδες συνομηλίκων, συμμετέχοντας σε μια σειρά από κοινωνικά σενάρια. Όσο χρόνο διαρκεί αυτό το στάδιο, τα παιδιά μοιράζονται τα παιχνίδια τους, τις επιθυμίες, τις ανάγκες τους. Επιπλέον, στο ομαδικό - συνεργατικό παιχνίδι μικρές ομάδες παιδιών που αποτελούνται από δύο ή περισσότερα μέλη, έχοντας συζητήσει σε ένα πρώτο στάδιο, επιλέγουν από κοινού το παιχνίδι που θα παίζουν, συγκεντρώνουν και κάνουν κοινή χρήση των υλικών που θα χρειαστούν, επικοινωνούν και συμφωνούν μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα

κατάλληλο περιβάλλον για να συνεργαστούν ομαλά και αποτελεσματικά αποφεύγοντας τις συγκρούσεις.

Η Γκαράνη(2008) θέλοντας να τοποθετηθεί στα ομαδικά παιχνίδια, αναφέρθηκε στα επιτραπέζια υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά επιλέγουν κατά κύριο λόγο ομαδικά παιχνίδια για να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για συντροφικότητα και παράλληλα να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής στους κανόνες. Ακόμη, σε αυτό το ηλικιακό διάστημα που πραγματοποιείται το ομαδικό - συνεργατικό παιχνίδι, αρχίζει ουσιαστικά να ‘‘ανθίζει’’ ολοένα και περισσότερο η παιδική ηλικία. Προωθείται η αναδυόμενη ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται συναισθήματα, τις σκέψεις, τις προθέσεις των άλλων ενώ παράλληλα προσαρμόζονται στις ψυχικές καταστάσεις αυτών (Brownell, 2002).

Το Essex County Council (2005) τονίζει ότι κατά τη διάρκεια του ομαδικού - συνεργατικού παιχνιδιού προάγονται οι διαδικασίες της πολύπλοκης σκέψης αλλά και οι γλωσσικές διαδικασίες. Το παιδί θέλοντας να συμμετέχει στο παιχνίδι χρησιμοποιεί τη γλώσσα του για να συνομιλήσει, να διαπραγματευτεί, να τηρήσει τους κανόνες και να επιλύσει τυχόν δυσκολίες και αδυναμίες. Εκτός από την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσω του ομαδικού παιχνιδιού το παιδί σταδιακά αρχίζει να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα τήρησης των κανονισμών του παιχνιδιού. Οι κανόνες αποκτούν κοινωνική διάσταση και με αυτό τον τρόπο οδηγούν στην ανάπτυξη του κοινωνικοποιημένου παιχνιδιού. Το παιδί αρχίζει να αισθάνεται μέλος μιας ομάδας, καλλιεργεί το εγώ του και το σημαντικότερο έχει βρει μια θέση στη κοινωνία των παιδιών. Έτσι, παρά το γεγονός ότι συναναστρέφεται και συνεργάζεται με άλλα άτομα σ’ ένα ομαδικό παιχνίδι, το ίδιο ζει και εκφράζεται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς και άγχος για πιθανό αποκλεισμό από την ομάδα. Το ομαδικό παιχνίδι αντιλαμβανόμαστε ότι επιτυγχάνει τη δημιουργία ενός κλίματος φιλίας και κοινωνικότητας που επιταχύνει την ωριμότητα και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τόσο η ευγενής άμιλλα όσο και ο παραγωγικός και εποικοδομητικός ανταγωνισμός που επιτυγχάνεται κατά το ομαδικό παιχνίδι, προσφέρει μια σειρά από ευεργετικές επιδράσεις στην αγωγή των παιδιών. Αποκτά νέες εμπειρίες, παίρνει αποφάσεις, υπολογίζει και σκέφτεται την επόμενη κίνηση και αναπτύσσεται όχι μόνο γλωσσικά αλλά και πνευματικά, σωματικά και σαφώς κοινωνικά (Ματσαγγούρας, 1982). Το ομαδικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά όλα τα οφέλη της ψυχικής επαφής με άλλα άτομα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συντροφικότητας, της συνεργασίας, της αλληλοαποδοχής και της ανοχής απέναντι σε κάθε είδους διαφορετικότητα (Κούρτη, 2002). Συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους



εκ περιτροπής, καλλιεργούν το αίσθημα της αποδοχής, λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, συμφωνούν για την επιλογή παιχνιδιού εκφράζοντας ο καθένας τις ιδέες του. Αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, εξασκούν την δημοκρατική τους συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας ως μέσο επικοινωνίας το διάλογο, ανταλλάσσοντας απόψεις, διατυπώνοντας επιχειρήματα.

Κλείνοντας, η ύπαρξη ομαδικού παιχνιδιού, ενεργοποιεί τις ψυχικές και σωματικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, βοηθώντας το παιδί να καλλιεργήσει το θάρρος του, την υπομονή και επιμονή του. Το παιδί μαθαίνοντας να ενεργεί με βάση τους κανόνες, σέβεται το αποτέλεσμα την πλειοψηφίας, θυσιάζοντας πολλές φορές τα προσωπικά του θέλω προκειμένου να επωφεληθεί ολόκληρη η ομάδα και όχι μόνο αυτό (Αντωνιάδης, 1994).

### 3.1.6 Κινητικό - Μουσικοκινητικό παιχνίδι

Η Cherpert ( όπως αναφέρεται στη Τσαπακίδου 2007) υποστηρίζει ότι το παιδί ανακαλύπτει και εξερευνά τον κόσμο γύρω του μέσα από την κίνηση. Καθώς κινείται λοιπόν, είτε μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζει είτε εκτός, αρχίζει να αγγίζει και να πετάει αντικείμενα, τρέχει ανάμεσα σε αυτά και σταδιακά εξοικειώνεται με τις έννοιες του μεγέθους, του σχήματος, της απόστασης και κατεύθυνσης. Ακόμη, όσο κινείται το παιδί τόσο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να αφομοιώνει διάφορα σχήματα τα οποία αργότερα τα αξιοποιεί για την απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων. Η αφομοίωση αυτών των κινητικών σχημάτων συμβάλλει στη πρώτη γνώση. Η πρώτη γνώση λοιπόν, όπως είναι φυσικό, αρχίζει να εκδηλώνεται μέσω της κίνησης του σώματος. Ο Piaget (1974) με τη σειρά του διατύπωσε την εξής άποψη «*Το παιδί στην αισθητηριακή περίοδο σκέφτεται μετά μάτια ή τα αυτιά, γνωρίζει με τα χέρια ή την αφή, σκέφτεται και απαντά με το σώμα*» (σελ:77).

Η Weikart (πως αναφέρεται και αυτή στο Τσαπακίδου, 2007 ) τόνισε ότι οι εμπειρίες που απέκτησε το παιδί μέσω της κίνησης, έχουν ως αποτέλεσμα να διευκολύνουν τη μάθηση, να μετατρέπουν το περιεχόμενό της σε πιο ευχάριστο και παραγωγικό και ταυτόχρονα να βελτιώνουν και να εξελίσσουν τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Το κινητικό παιχνίδι κρίνεται άκρως σημαντικό κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας,

καθώς βελτιώνει τη φυσική σωματική κατάσταση και ανάπτυξη των παιδιών, τα προσφέρει τη δυνατότητα να εκτονωθούν, να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν, να αποκτήσουν καλύτερη γνώση του σώματός τους, να βελτιωθούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τα άλλα παιδιά και τέλος να αναπτύξουν δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο διάφορες δεξιότητες, ενδυναμώνεται το νευρικό σύστημα του παιδιού και στην συνέχεια διευκολύνονται διάφορες λειτουργίες του οργανισμού. Αυξάνεται θα λέγαμε η ζωτικότητα, η δύναμη, η αντοχή του οργανισμού και επιτυγχάνεται ο σταδιακός συντονισμός των αισθήσεων, της αφής, της ακοής και της όρασης. Εκτός όμως από το νευρικό σύστημα, αναπτύσσεται και το μυϊκό εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ευτυχία, το αίσθημα της χαράς που βιώνει το παιδί την ώρα του παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2001).

Στην κατηγορία των κινητικών παιχνιδιών, εντάσσονται και τα μουσικοκινητικά, τα οποία εξυπηρετούν κατά κύριο λόγο ψυχαγωγικούς και ψυχοκινητικούς σκοπούς. Όπως είναι λογικό, τα παιχνίδια αυτά εξυπηρετούν και κοινωνικούς σκοπούς, συμβάλλουν δηλαδή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού χωρίς την ύπαρξη του άλλου, δεν μπορεί ούτε να παίξει αλλά ούτε και να συνεργαστεί. Να διευκρινίσουμε ότι στα μουσικοκινητικά παιχνίδια δεν είναι απαραίτητα πάντα η χρήση της μουσικής. Η δραστηριότητα είναι πιθανό να εμπλουτίζεται μόνο από τη συνοδεία ορισμένων ήχων οι οποίοι είναι εξίσου ευχάριστοι για τα παιδιά. Η έναρξη της δραστηριότητας γίνεται μέσα από μια αφόρμηση, η οποία θα προετοιμάσει και θα εισάγει τα παιδιά στη δράση. Στη συνέχεια, η δράση μπορεί να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη ροή αλλά μπορεί και όχι ακολουθώντας τη διάθεση των ίδιων των παιδιών (Smilansky, 1968).

Ολοκληρώνοντας την λεπτομερή καταγραφή των ειδών παιχνιδιού, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ανεξάρτητα από το είδος παιχνιδιού που θα επιλέξουν, τα παιδιά πάντα και παντού παίζουν. Όμως, κατά κοινή ομολογία το παιχνίδι έχει αλλάξει σε βάθος χρόνου. Η ιστορία του παιχνιδιού ξεκινάει από την εποχή των σπηλαίων και καταλήγει στη σύγχρονη εποχή. Από τα πρωταρχικά ζάρια μέχρι τα τελευταίας τεχνολογίας βιντεοπαιχνίδια (videogames) το παιχνίδι έχει περάσει από πολλά στάδια μέχρι να καταλήξει στην σημερινή του μορφή. Η εξελικτική πορεία του παιχνιδιού θα αναλυθεί στην αμέσως επόμενη ενότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 4.1. Ιστορική αναδρομή παιχνιδιού

Μέσα στο πέρασμα των χρόνων το παιχνίδι πραγματοποιεί το ταξίδι του μέσα από διάφορους πολιτισμούς, φιλοσοφίες, αντιλήψεις για την παιδαγωγική, την κοινωνία και κατ' επέκταση για την ίδια την ζωή. Είναι γεγονός ότι ανεξάρτητα από την εποχή και σε παγκόσμια κλίμακα, τα παιδιά παρουσιάζουν μια σειρά από ομοιότητες, οι οποίες επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες, τις επιθυμίες τους αλλά και την διαρκή έμφυτη ανάγκη τους για παιχνίδι, μέσω του οποίου ελέγχουν, βελτιώνουν, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους (Διαμαντόπουλος, 2009).

Η πρώτη στάση του παιχνιδιού γίνεται στην ελληνική αρχαιότητα. Συγκεκριμένα, η παιδική ηλικία στην ελληνική αρχαιότητα είναι ταυτόσημη με το παιχνίδι. Εκείνη την εποχή, επικρατούσε η αντίληψη ότι το παιχνίδι τελειοποιεί το χαρακτήρα του παιδιού, αναπτύσσει τη συντροφικότητα, καλλιεργεί το νου και το πνεύμα, εναρμονίζει το σώμα και μαθαίνει στα παιδιά να σέβονται και να υπακούν στους νόμους της πατρίδας. Οι πρόγονοί μας δεν θεωρούσαν ότι το παιχνίδι λειτουργεί αποκλειστικά ως μέσο χαλάρωσης και διασκέδασης αλλά και διαπαιδαγώγησης. Αναγνώρισαν την παιδαγωγική του αξία, καθώς πίστευαν ότι μέσα από αυτό, το άτομο θα οδηγηθεί στην τελειοποίηση, γι' αυτό άλλωστε φρόντισαν και το συμπεριέλαβαν στο καθημερινό πρόγραμμα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών. (Δαράκη, 1986).

Με το πέρασμα των χρόνων έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες αλλά και αμέτρητες ερμηνείες όσον αφορά την προέλευση, την αξία αλλά και την εξέλιξη του παιχνιδιού από τη πρώτη στιγμή που εμφανίστηκε μέχρι και σήμερα. Σημαντικότερες είναι οι παρακάτω: α) Ο Piaget (1962) υποστήριξε ότι το παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη διαδικασία της αφομοίωσης και λιγότερο στην υψηλότερης τάξης λειτουργία της συμμόρφωσης. Το παιχνίδι δεν είναι όμοιο με τη μάθηση αλλά διευκολύνει τη μάθηση, εφόσον εκθέτει το παιδί σε νέες εμπειρίες και δυνατότητες αντιμετώπισης του κόσμου. β) Ο Froebel (1826) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τα παιδαγωγικά παιχνίδια στο νηπιαγωγείο και αποτέλεσε τον δημιουργό του νηπιακού κήπου (kindergarten), στον οποίο τα παιδιά βιώνουν την απόλυτη ελευθερία και επιλέγουν τα ίδια παραγωγικές και εποικοδομητικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον του επικεντρώθηκε στα

παιχνίδια της μητέρας, στα παιχνίδια που κύριο χαρακτηριστικό τους ήταν η χρήση των δακτύλων, στην ελεύθερη εξερεύνηση αλλά στο χορό και στο τραγούδι θέλοντας να παρακινήσει τα παιδιά να εκτονωθούν αλλά και να εκφραστούν.

γ) Ο Freud (1920) μιλώντας για το παιχνίδι αναφέρθηκε στις ορμές και τις επιθυμίες του ατόμου. Συγκεκριμένα, όταν το παιδί παίζει, προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ορμές του, να εκπληρώσει έναν ικανοποιητικό αριθμό επιθυμιών και ταυτόχρονα να έρθει αντιμέτωπο με όλα όσα αισθάνεται ότι τον απειλούν, προσπαθώντας να βρει με ποιο τρόπο θα τα αντιμετωπίσει. Υποστήριξε επίσης ότι, το παιχνίδι είναι ουσιαστικά μια προσπάθεια που γίνεται εκ μέρους του ατόμου για να ικανοποιήσει τις ορμές που έχει, να πραγματοποιήσει τις ανάγκες του και να καταφέρει να εξουδετερώσει όλες εκείνες τις εμπειρίες οι οποίες είναι επώδυνες και επιβλαβείς.

δ) Ο Spencer (1861) τόνισε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως μια διέξοδος για κάθε παιδί προκειμένου να εκτονωθεί, να αυτορυθμιστεί αλλά και να διοχετεύσει την πλεονάζουσα ενεργητικότητά του. Τέλος, ε) ο Vygotsky (1978) χαρακτήρισε το παιχνίδι ως τη κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας και αποτελεί αναπόσπαστο και κύριο κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών (Piaget, 1962, Froebel, 1826, Freud, 1920, Spencer, 1861., Vygotsky, 1978., όπως αναφέρονται στη Μιχαλοπούλου – Δημάκη, 2000).

Αναλυτικότερα, σε γλωσσικό επίπεδο, έχουμε την πρώτη εμφάνιση του παιχνιδιού μέσα από το γλωσσικό ουσιαστικό *παις* αλλά και μια σειρά από λέξεις όπως το *παίγμα*, η *παιγνία*, το *παίγνιον*. Στην Οδύσσεια έχουμε για πρώτη φορά την εμφάνιση του ρήματος *παίζω*, το οποίο δεν συνδέθηκε μόνο με το ανέμελο παιχνίδι των παιδιών αλλά και με τον χορό των νυμφών. Οι αρχαίοι Έλληνες λάτρευαν το παιχνίδι. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι ανάμεσα στα αναρίθμητα εκθέματα που διασώθηκαν, παρουσιάζονται στιγμές από την καθημερινή ζωή και εικόνες από τα διάφορα παιχνίδια που επιλέγονταν εκείνη την εποχή. Ειδικότερα, σε ανασκαφές που πραγματοποιήθηκαν σε βάθος χρόνου, έφεραν στην επιφάνεια 50 είδη παιχνιδιού. Ανάμεσα σε αυτά τα παιχνίδια ήταν η πλατάγη, η λεγόμενη κουδουνίστρα, η τρίλιζα, το σκάκι, τοποθετώντας τους Έλληνες θανατικούς οπαδούς των παιχνιδιών στρατηγικής. Λαξευμένα παιχνίδια βρέθηκαν επίσης στα σκαλιά, στα δάπεδα και στα σκαλιά των ναών της Ακρόπολης. Επίσης, ακόμα και στα σκαλιά του Παρθενώνα εντοπίστηκαν χαραγμένα παιχνίδια και συγκεκριμένα το σκάκι και η τρίλιζα, γεγονός που μαρτυρά ότι οι αρχαίοι Έλληνες αρέσκονταν σε παιχνίδια αυτοσυγκέντρωσης και στρατηγικής. Ωστόσο, παρά τις διαρκείς προσπάθειες, δεν κατέστη εφικτή η ακριβής χρονολόγηση των συγκεκριμένων παιχνιδιών, καθώς οι δυσκολίες προκύπτουν από το

γεγονός ότι τα παιχνίδια αυτά έχουν ένθερμους υποστηρικτές και στη σημερινή εποχή που διανύουμε. (Κοντηρά, 2002).

Αξίζει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι, ο Πλάτωνας αναγνώρισε τη σημασία των παιχνιδιών αλλά ταυτόχρονα και της παιδικής έκφρασης τόσο στη μάθηση όσο και στην ανάπτυξη του παιδιού. Η ελεύθερη επιλογή των παιχνιδιών από τα ίδια τα παιδιά θα έπρεπε να πραγματοποιείται μέχρι και την ηλικία των έξι ετών. Ωστόσο, οι γονείς όφειλαν να καθοδηγούν και να παροτρύνουν τα παιδιά να επιλέξουν συνειδητά παιχνίδια προσανατολισμένα στο προσεχές επάγγελμα που θα επέλεγαν για την μετέπειτα ζωή τους. (Δαράκη, 1986). Ο Πλάτωνας τόνισε τη σημαντική αξία των ομαδικών παιχνιδιών, υποστηρίζοντας ότι το παιδί στην ηλικία των 3 – 6 ετών, καλό θα είναι να μοιράζεται μαζί με τους υπόλοιπους συνομηλίκους του τις διάφορες εμπειρίες του όσον αφορά το παιχνίδι, ενισχύοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Ο Αριστοτέλης από την άλλη μεριά, στα “Πολιτικά” ισχυρίζεται ότι το άτομο μέχρι να ολοκληρώσει τα πέντε του χρόνια, οφείλει να έχει επίγνωση ότι το παιχνίδι αποτελεί μονόδρομο για την φυσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Αποτελεί μια διαδικασία η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθημάτων ευχαρίστησης, απόλαυσης και χαράς. Το σημαντικότερο όμως γι’ αυτόν είναι ότι, το παιχνίδι έχει την ιδιότητα να διαμορφώνει τις κατάλληλες και ευνοϊκές συνθήκες, ώστε μέσα από τον μιμητικό χαρακτήρα που έχει, να συντελεί στην δημιουργία ενός πρόσφορου και παραγωγικού εδάφους, ώστε το άτομο να οδηγηθεί στην μετέπειτα επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσει στην ζωή του (Τριανταφύλλου, 1976). Δεν παραλείπει να αναγνωρίζει και την αξία του ως μέσο διαπαιδαγώγησης καθιστώντας τον ως τον πρώτο άνθρωπο που αναγνώρισε την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού (Καζάνα, 2013).

Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων και συγκεκριμένα στην αρχαιότητα, τα αγόρια επέλεγαν κατά κύριο λόγο ομαδικά κινητικά παιχνίδια όπως ήταν το κυνηγητό, κρυφό, κότσια, οι αστράγαλοι. Οι μικροί Αθηναίοι ωστόσο δεν έπαιζαν μόνο με παιχνίδια αλλά χρησιμοποιούσαν πηλό, ξύλα, κεριά και φλούδα από ροδιά για να φτιάξουν διάφορες κατασκευές. Τα κορίτσια από την άλλη μεριά έπαιζαν με τις πλαγγόνες τις γνωστές σήμερα κούκλες. Οι κούκλες τους ανάλογα με τα υλικά που είχαν επιλεγεί για την κατασκευή τους, είχαν και διαφορετικά ονόματα. Ονομάζονταν *νύμφες* και *κόρες* όταν το υλικό κατασκευής τους ήταν ο πηλός ή το κεριά. Η επιλογή του παιχνιδιού των παιδιών μας οδηγεί στο συμπέρασμα για μια ίσως μορφή έμφυλης διάστασης εκείνης της εποχής, καθώς οι ασχολίες αυτές μοιάζουν να

προετοιμάζουν τα αγόρια για υπερασπιστές του οίκου και της πόλεως και τα κορίτσια αντίστοιχα με την ενασχόληση του οίκου τους (Κροντήρα, 2002).

Κατά τη βυζαντινή εποχή, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένες μελέτες που είχαν πραγματοποιηθεί την συγκεκριμένη εποχή, τα παιχνίδια χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για τη δημιουργία χαρακτήρων, γι' αυτό άλλωστε σύμφωνα και με μελέτες το μεγαλύτερο μέρος των παιχνιδιών ήταν μιμητικά. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι και η ψυχαγωγία αποτελούσαν δύο από τα κύρια συστατικά της καθημερινότητας των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών στα οποία δεν παρέρχονταν μόρφωση. Για τους βυζαντινούς, ήταν ένα μέσο ψυχαγωγίας καθώς και τήρησης των παραδόσεων. Σύμφωνα με μελέτες που έγιναν για το Βυζάντιο, μετά τον 11ο αιώνα μ.Χ. το παιχνίδι χρησιμοποιούνταν κυρίως για την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών. Επίσης, η ολοένα και μεγαλύτερη άφιξη των νέων στα μοναστήρια, οφείλονταν στο γεγονός, ότι η εκπαίδευση που επιλέγονταν κατά κύριο λόγο στο Βυζάντιο ήταν η εκκλησιαστική. Υπήρχε όμως και ένα ποσοστό παιδιών, τα οποία εξακολουθούσαν και έπαιζαν κανονικά. Πολλά αγόρια επέλεξαν να παίξουν διάφορα παιχνίδια όπως ήταν το κρυφτό, το κυνηγητό, τα μήλα, η τυφλόμυγα, η πυνακωτή ενώ από την άλλη μεριά τα κορίτσια μέσα από το παιχνίδι τους αναπαριστούσαν κοινωνικά γεγονότα όπως ήταν η βάφτιση, ο γάμος ή επέλεξαν να αναλάβουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους όπως για παράδειγμα της μητέρας (Γέρος, 1984) Οι άνθρωποι που αναλάμβαναν εξ' ολοκλήρου την διαπαιδαγώγηση των παιδιών κατά την βυζαντινή εποχή, υποστήριζαν πως τα παιχνίδια θα πρέπει να δημιουργούνται εξ' ολοκλήρου από τα παιδιά, να μην επιλέγεται η αγορά τους από διάφορες βιομηχανικές μονάδες, παρά την μεγάλη άνοδο τόσο στην παραγωγή όσο και στις πωλήσεις, καθώς μια τέτοια κίνηση το μόνο που θα προσφέρει είναι να μετατρέψει τα άτομα σε θύματα της εμπορευματοποίησης, κάτι που είναι εντελώς αντίθετο με αυτό που πρεσβεύει ο Χριστιανισμός (Διαμαντόπουλος, 2009).

Επιπλέον, τα παιχνίδια τα οποία χρονολογούνται πριν και μετά το 1600 ήταν εμπνευσμένα από την Ελλάδα, την Κεντρική Ευρώπη, την Ρώμη αλλά και την Αίγυπτο. Εκείνη την εποχή, οι οικογένειες που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν διέθεταν τα χρήματα να αγοράσουν παιχνίδια στα παιδιά τους. Γι' αυτό τον λόγο κατασκεύαζαν μόνοι τους τα παιχνίδια των παιδιών τους με υλικά που είχαν στην οικία τους, όπως ήταν τα ξύλα, ο πηλός, ο σπάγκος, οι τρίχες ζώων, παλιά έπιπλα ακόμα και υφάσματα. Ωστόσο, εκείνη την περίοδο τα παιδιά καλούνταν να ανταπεξέλθουν σε κάποιους περιορισμούς όσον αφορά το παιχνίδι τους.

Επικρατούσε η αντίληψη ότι, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την τάση να εκδηλώνουν ανάρμοστες και απρεπείς συμπεριφορές, γι' αυτό άλλωστε δεν τα επιτρέπονταν να παίζουν δημοσίως. Λίγα παιχνίδια κατάφεραν και διασώθηκαν από τη μεσαιωνική περίοδο, για παράδειγμα ορισμένες κούκλες, μερικά μουσικά όργανα, παιχνίδια με μπάλες (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι επιπλέον, στα χρόνια της κατοχής ήταν καθοριστικό για τα παιδιά. Οι συνθήκες διαβίωσης ήταν πολύ δύσκολες για όλους τους ανθρώπους, οι οποίοι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να αντιμετωπίσουν την πείνα, τη φτώχεια και το φόβο του θανάτου. Το παιχνίδι τους πρόσφερε ανεμελιά, ξεγνοιασιά, ελευθερία. Τα παιδιά κατακλύζονταν από συναισθήματα χαράς, γαλήνης, ηρεμίας. Γινόταν χαρούμενα, θαρραλέα και με αυτοπεποίθηση. Μέσω της κίνησης που τους πρόσφερε το παιχνίδι, τα παιδιά εξασφάλιζαν την υγιή σωματική τους ανάπτυξη (Προκόβας, 2010). Ένα από τα πιο διαδεδομένα παιχνίδια κατά τη περίοδο της κατοχής ήταν ο Καραγκιόζης. Φτιάχνοντας διάφορες φιγούρες και τοποθετώντας ένα σεντόνι, δημιουργούσαν αυτοσχέδιες παραστάσεις. Γνωστά παιχνίδια ήταν το κλειδί, το στριφτό, το κονσερβόκουτο και το δημοφιλές γιο – γιο (Σιμόπουλος, 1988).

Ακόμη, μέσα από μια σειρά κειμένων αλλά και εικονογραφημένων μνημείων, αναφέρεται και η ύπαρξη διάφορων ειδών παιχνιδιών σε τάφους. Χαρακτηρίστηκαν ως τα αιώνια παιχνίδια, όπου τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο τους, εκδήλωναν την ενεργητικότητά τους, αποκάλυπταν και ήλεγχαν τις κινητικές τους αντιδράσεις και δεν παρέλειπαν να μιμηθούν ασχολίες των ενηλίκων από τη καθημερινή τους ζωή. Επιπρόσθετα, τα παιδιά κατά την Μεταπολεμική περίοδο, βρίσκοντας καθημερινά υλικά δημιουργούσαν μαζί με τους γονείς τους τα παιχνίδια τους. Τα υλικά αυτά ήταν τσίγκινα δοχεία, κουτιά από γάλα. Ο τσίγκος ήταν σύνηθες στη κατασκευή παιχνιδιών όπως καράβια, πεταλούδες. Δεν υπήρχαν βιομηχανικά παιχνίδια εκείνη την περίοδο, οπότε όπως είναι αναμενόμενο τα παιδιά αναζητούσαν διαρκώς τρόπους για να αποκτήσουν κάποιο νέο παιχνίδι. Επέλεξαν κατά κύριο λόγο, ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια τα οποία εξελίσσονταν στις αυλές ή τις αλάνες των γειτονιών τους (Αργυριάδη, 1997). Τα κορίτσια αξιοποιώντας ακόμα και παλιά υφάσματα έφτιαχναν τις δικές τους κούκλες. Είδη νοικοκυριού όπως ποτήρια, πιάτα φτιάχνονταν κυρίως με τη χρήση πηλού. Επίσης, σύνηθες ήταν εκείνη την περίοδο να φτιάχνουν από πηρό τοιχογραφίες ζώων αλλά και πουλιών. (Προκόβας, 2010).

Όσον αφορά το παιχνίδι στη σημερινή εποχή, παρά το γεγονός ότι κατά κοινή ομολογία δεν υπάρχουν οι γνωστές σε όλους αλάνες στις γειτονιές, τα παιδιά ανακαλύπτουν από μόνα τους διάφορα μέρη στα οποία μπορούν να τρέξουν, να σκαρφαλώσουν, να πηδήξουν. Βέβαια, κατά κοινή ομολογία είναι άκρως δύσκολη η αναζήτηση και εύρεση τέτοιων μερών στα μεγάλα αστικά κέντρα. Αν και υπάρχουν αρκετά πάρκα, τα παιδιά περνάνε μεγάλο μέρος της καθημερινότητας τους εντός του σπιτιού, συνήθως σ' ένα διαμέρισμα. Ο 'εγκλεισμός' αυτός τους στερεί την καθημερινή και υγιή επαφή με τις ομορφιές της φύσης. Τα παιδιά καταφεύγουν στη συνεχή χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, καθλώνονται στο σπίτι, αδυνατούν να συναναστραφούν με άλλους αντιμετωπίζοντας σοβαρά προβλήματα κοινωνικότητας (Παπαδημητρακόπουλος, 1996).

Ακόμη, οι Anderson & Colleagues (2001), έδειξαν ότι η συνεχής ενασχόληση των παιδιών με ηλεκτρονικές συσκευές και κατ' επέκταση με ηλεκτρονικά παιχνίδια συνδέεται περισσότερο με εκδήλωση επιθετικών και αρνητικών συναισθημάτων, κάτι που συντελεί στην μη ανάπτυξη του αισθήματος ενσυναίσθησης, μια ικανότητα η οποία είναι υπεύθυνη για την κοινωνικοποίηση και αναστολή της επιθετικότητας των παιδιών. Επιπλέον η έκθεσή του αυτή, έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να εκδηλώνει περιορισμένα αντανακλαστικά προκειμένου να αντιδράσει απευθείας σ' ένα βίαιο ερέθισμα (Τάσση, 2006). Όλη η συνεχής και αδιάκοπη επίδραση της βίας των ΜΜΕ στην ψυχοσύνθεση, στον τρόπο συμπεριφοράς και έκφρασης των παιδιών, έχει ως φυσικό επακόλουθο τις αλλαγές στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά αλλά και στα παιχνίδια που παίζουν στην σημερινή εποχή.

Το παιχνίδι κατά κοινή ομολογία δεν είναι σίγουρα πολυδιάστατο και «ελεύθερο» όπως τα προηγούμενα χρόνια. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν διαρκώς σκηνές που βλέπουν στην τηλεόραση. Σύνηθες παιχνίδι γι' αυτά είναι ο πόλεμος, μιμούμενα ακόμη και τις κινήσεις, κρατώντας για παράδειγμα ένα ξύλο, αναπαριστώντας με αυτό το τρόπο το όπλο. Εκφράζονται αυθόρμητα κάνοντας διαρκή έκθεση και υπερπροβολή της δύναμής τους, καθώς έχουν υποσυνείδητα αποθηκευμένες στο μυαλό τους διάφορες εικόνες που προέρχονται από την τηλεόραση. Η φαντασία τους είναι άκρως απύσχα και περιορισμένη κάτι που έχει ως συνέχεια να μην δημιουργούν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, να μην προσπαθούν να βρουν από κοινού λύσεις στα προβλήματα και στις συγκρούσεις που προκύπτουν αλλά να καταφεύγουν ως επί το πλείστον στην αντιγραφή και μίμηση έτοιμων προτύπων συμπεριφοράς και επίλυσης συγκρούσεων (Carlsson – Paige & Levin, 1990).



Δυστυχώς, το πρόβλημα της συνεχούς χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών προέρχεται και από τη μη ύπαρξη χώρων για παιχνίδι. Τα παιδιά παραμένοντας στο σπίτι το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας -πολλές φορές και όλο- δεν κινούνται όσο θα έπρεπε, γίνονται ολοένα και περισσότερο οκνηρά, μισαλλόδοξα, μοναχικά με μεγάλα προβλήματα συμπεριφορών (Αυγητίδου, 2001).

Δυστυχώς στη σημερινή εποχή, έχει διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό η έννοια και η αξία του παιχνιδιού. Η σύγχρονη εποχή όπως έχει αποδειχθεί πολλάκις, είναι η εποχή της βιομηχανοποίησης, της παγκοσμιοποίησης, της αφθονίας. Ευτυχώς το παιχνίδι τόσο στους παιδικούς σταθμούς όσο και στα νηπιαγωγεία διατηρεί ακόμη την παιδική αθωότητα, ξεγνοιασιά, ανεμελιά αυτής της ηλικίας. Μπορεί να μην παίζουν σχεδόν κανένα από τα παιχνίδια που έπαιζαν οι πρόγονοί τους αλλά σίγουρα υπάρχουν ακόμη αρκετά παιχνίδια που διασκεδάζουν τα παιδιά χωρίς την ύπαρξη βίας, τραυματίζοντας τις αθώα πλασμένες ψυχές τους (Κάππας, 2005).

Να τονίσουμε όμως σε αυτό το σημείο ότι παρά τα αρνητικά στοιχεία που απέκτησε το παιχνίδι τα τελευταία χρόνια, στη σημερινή εποχή αναγνωρίστηκε όμως και η αξία του. Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του καθημερινού προγράμματος αγωγής των παιδιών. Τόσο η παιδαγωγική του αξία όσο και η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών αναγνωρίστηκε απ' όλους τους παιδαγωγούς, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής και σχολικής ζωής. Βέβαια, η Μαρτάκη (2002) αναφέρει ότι στη σημερινή εποχή, τα παιδιά δεν καταφεύγουν ούτε στην επιλογή παιχνιδιών που έπαιζαν στο παρελθόν αλλά ούτε στην επιλογή ομαδικών παιχνιδιών. Το σημερινό παιχνίδι σίγουρα εναρμονίστηκε με τους ταχύτατους ρυθμούς εξέλιξης και προόδου των κοινωνιών. Τα παιδικά παιχνίδια αποτελούν κατά κύριο λόγο ένα βιομηχανικό προϊόν. Το παιδί έπαψε να δημιουργεί από μόνο του τα παιχνίδια που θα παίζει. Τα παιχνίδια στοχεύουν κατά κύριο λόγο στην ψυχαγωγία, την διασκέδαση του παιδιού παραμερίζοντας την άκρως σημαντική εκπαιδευτική τους αξία.

Μεγάλος αριθμός μελετητών εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την εξέλιξη και πορεία του παιχνιδιού. Ο Αντωνιάδης (1994) διατυπώνει ως βασικό ερώτημα και ανησυχία τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχιστεί η πορεία του παιχνιδιού στην σύγχρονη κοινωνία και ιστορία μας. Οι αλληπάλληλες εξελίξεις τις οποίες υφίσταται η σύγχρονη κοινωνία, δεν αφήνουν σε καμία περίπτωση ανεπηρέαστο τι φαινόμενο του παιχνιδιού.

Ο Huizinga (2010), μετά από μια εκτενή και εμπειριστατωμένη έρευνα στο φαινόμενο του παιχνιδιού, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«Ο πολιτισμός σήμερα δεν παίζει πλέον, αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που μοιάζει ότι παίζει, πρόκειται για ένα ψευδές»* (σελ:94). Εν κατακλείδι, η Παπαδιονυσίου (2014), αναφέρει με τη σειρά της πως υπήρξε η αντικατάσταση των ομαδικών παιχνιδιών τόσο από τα ηλεκτρονικά όσο και από τα ψηφιακά παιχνίδια. Συνδυάστηκα με τη συνεχή έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω του υπερφορτωμένου καθημερινού προγράμματος και κυρίως κατά την είσοδο των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκδηλώνονται κύρια ελλείμματα αναφορικά με τα οφέλη του παιχνιδιού.

Όλα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγκαιότητα της αναθεώρησης σχετικά με το ρόλο και την αξία και σημασία του παιχνιδιού για την σωματική, την γνωστική και εννοείται την κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η ιστορική αναδρομή του παιχνιδιού αποδείχθηκε ένα αρκετά ενδιαφέρον ταξίδι. Ωστόσο, η εξέλιξή του αναμφισβήτητα αποτέλεσε μια ουσιαστική αφορμή για ένα μεγάλο πλήθος ερευνητών, προκειμένου να μελετήσουν το ρόλο του παιχνιδιού στην προαγωγή της κοινωνικοποίησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο κατά κύριο λόγο. Μέσα από τις ενδεδειγμένες έρευνές τους, η Ivanova, ο Tarman & Tarman, οι Lietal και η Baferani όπως θα διαπιστώσουμε και μετέπειτα, έστρεψαν την προσοχή τους στην αξία του παιχνιδιού, στην σημαντική επίδραση του κοινωνικού συνόλου, στο ρόλο του σχολικού πλαισίου και σε άλλους παράγοντες που θα καταγραφούν στην συνέχεια.

#### 4.2 Ανασκόπηση των ερευνών που επικεντρώθηκαν στο ρόλο του παιχνιδιού στη προαγωγή της κοινωνικοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Οι λειτουργίες του οργανισμού κάθε παιδιού επιδέχονται σημαντικές αλλαγές και βελτιώσεις όσο εξελίσσεται το παιχνίδι. Το άτομο αναπτύσσει μια σειρά από δεξιότητες και ταυτόχρονα λαμβάνει ποικίλα εφόδια που το συνοδεύουν μακροπρόθεσμα έως και την ενηλικίωσή του (Καραδημητρίου, 2007). Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες έρευνες με επίκεντρο την αξία του παιχνιδιού στο τομέα της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι έρευνες που διεξήχθησαν αρχικά στην Ελλάδα είναι οι παρακάτω με βασικότερες του Κάππα (2005), του Τσίγκρα (2001) και Καραγιώργου (2018).

Στο εξωτερικό από την άλλη μεριά καταγράφηκαν οι έρευνες της Ivanova (2016), των Tarman&Tarman, (2011) και τέλος των Lietai. (2016). Αναλυτικότερα, η Ivanova (2016) στην ερευνά της με τίτλο «Socialization opportunities of Children 's subculture», στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έστρεψε κατά κύριο λόγο τη προσοχή και το ενδιαφέρον της στη κοινωνική θέση των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους.

Η θέση της αυτή ενισχύθηκε από τις παρακάτω παραμέτρους:

- Υγιής συνύπαρξη και καλλιέργεια αισθήματος οικειότητας και άνεσης κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε ομαδικά παιχνίδια
- Σύναψη φιλικών σχέσεων
- Θετική εκδήλωση συμμετοχής σε παιχνίδια τα οποία σχεδιάζονται και διαμορφώνονται αποκλειστικά από τα ίδια τα παιδιά χωρίς τη παρέμβαση κάποιου ενήλικα.
- Επιτυχής επίλυση διαφορών και συγκρούσεων με συνομήλικα άτομα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Η έρευνα της Ivanova διήρκησε 12 ολόκληρα χρόνια με έτος έναρξης το 2000 και ολοκλήρωσης το 2012. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετείχε ήταν κατά βάση νηπιαγωγοί προερχόμενοι από διάφορα χωριά της Ρουμανίας. Αναμφισβήτητα, το παιχνίδι διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο. Τα αποτελέσματα της μακροχρόνιας έρευνας της Ivanova κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας αποτελεσματικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης καθώς συντελεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών αλλά και στην σταδιακή αλληλεπίδραση τους με συνομήλικους τους.

Από την άλλη μεριά η έρευνα των Tarman & Tarman (2011) έχοντας ως τίτλο «Teacher's involvement in Children's play and Social interaction» έστρεψε την προσοχή της στη σημασία του σχολικού πλαισίου στο παιχνίδι των νηπίων. Η ποιοτική έρευνα των Tarman & Tarman αφορούσε μια νηπιαγωγό η οποία εργαζόταν σε μια δομή φύλαξης στην Αμερική όπου ο συνολικός αριθμός των παιδιών ανέρχονταν στα 28 εκ των οποίων τα 18 ήταν αγόρια, τα 10 κορίτσια, όπου και στις δύο περιπτώσεις η ηλικία τους ήταν 4 ετών. Ολοκληρώνοντας την έρευνα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι η νηπιαγωγός διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η ίδια προωθεί το παιχνίδι και ταυτόχρονα ωθεί και παρακινεί τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό, να αναλαμβάνουν ρόλους και σταδιακά να μοιράζονται με τους συμπαίκτες τους. Ακόμη, χρησιμοποιώντας η ίδια τους κατάλληλους τρόπους μπορεί όχι μόνο να υποστηρίξει τη συμμετοχή των παιδιών αλλά να βελτιώσει κιόλας την ποιότητα του παιδικού παιχνιδιού ώστε αυτό να συμβάλλει ακόμα καλύτερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνέχεια, οι ίδιοι προσπάθησαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτημάτων τοποθετώντας στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, κάποια από τα ερωτήματα ήταν, εάν «Είναι απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών; Τι οφέλη προσφέρει;», «Με ποιο τρόπο μπορεί να συμμετέχει;», «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα συμμετοχής τους στο παιχνίδι;».

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή των ερευνών, αξίζει να αναφερθούμε και στην έρευνα των Lietal. (2016) «Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments». Η έρευνα έλαβε χώρα σε 3 κέντρα παιδικής μέριμνας των νοτιοανατολικών περιοχών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής εντός του προαύλιου χώρου του σχολείου και συγκεκριμένα στην παιδική χαρά την ώρα του διαλείμματος. Με στόχο την ύπαρξη περισσότερων ευκαιριών παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στο σχεδιασμό αυτοσχέδιων κουστουμιών, τα οποία τα παιδιά τα φορούσαν μόνο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και όχι καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Δύο εβδομάδες διήρκεσε συνολικά η παρατήρηση των παιδιών και ο χρόνος καταγραφής του παιχνιδιού τους ανέρχονταν στα 45 λεπτά με μια ώρα. Πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ήταν να καταφύγουν στην ενδελεχή αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Θέτοντας ως επίκεντρο τους τομείς της συνεργασίας, της αυτορρύθμισης, του αυτοελέγχου αλλά και της πιθανής εκδήλωσης επιθετικότητας.

Στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας δεν τέθηκε κανένας διαχωρισμός όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων. Τα κορίτσια αλλά και τα αγόρια με τη σειρά τους ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις, συνεργάστηκαν σ' ένα αρκετά αρμονικό περιβάλλον χωρίς έντονες προστριβές και διαφωνίες.

Εκτός όμως από το σχολικό περιβάλλον που όπως είδαμε από τις παραπάνω έρευνες συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού, ανάλογης σπουδαιότητας και σημασίας διαδραματίζει και το οικογενειακό περιβάλλον και κατ' επέκταση οι ίδιοι οι γονείς του παιδιού.

Σύμφωνα με την έρευνα της Baferani (2000) με τίτλο «The role of family in the socialization of children», το σωστό οικογενειακό περιβάλλον που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ως εργαλείο το παιχνίδι, επηρεάζει θετικά την κοινωνικοποίηση του παιδιού ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Συγκεκριμένα, η επιρροή που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους είναι καθοριστική. Οι γονείς οι οποίοι έχουν μια υγιή κοινωνική ζωή και ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο φροντίζοντας να παίζουν σε καθημερινή βάση με τα παιδιά τους, να οργανώνουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν την συναναστροφή με άλλα άτομα, προωθούν μια υγιή κοινωνική ζωή. Η συμπεριφορά των γονέων στην ανάπτυξη και την κοινωνική ζωή των παιδιών είναι πολύ αποτελεσματική. Επιπλέον, οι γονείς φροντίζουν τα παιδιά τους να αναζητούν μέσω του παιχνιδιού τους, τη γνώση. Τα παροτρύνουν να παίζουν ελεύθερα, να δοκιμάζουν τα όρια τους χωρίς να αισθάνονται άγχος, φόβο και πίεση. Το παιχνίδι τους συνήθως περιλαμβάνει εξερεύνηση και ανακάλυψη. Σε αντίθετη περίπτωση όπως αποδεικνύεται και από την έρευνα, οι γονείς οι οποίοι δεν έχουν αναπτύξει υγιείς και φιλικές σχέσεις με τα παιδιά τους, επιβάλλουν με άκρως επιθετικό και αυταρχικό τρόπο μια «κατά παραγγελία συμπεριφορά» προκαλούν μια σειρά από άσχημες εμπειρίες κάτι που έχει αυτόματα ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν διάθεση να προσεγγίσουν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν με άλλους ανθρώπους. Παρουσιάζουν κοινωνικές δυσκολίες, αδυνατούν να ακολουθήσουν οδηγίες και να εκφράσουν την γνώμη τους σ' ένα σύνολο ανθρώπων. Τα πρώτα παιδιά σύμφωνα με την έρευνα, έχουν αισθανθεί την απόρριψη από τους συνομήλικους τους κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους και να παρουσιάζουν μια συνεχή χαμηλή σχολική επίδοση. Ακόμη, η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος, πίεση και σε ορισμένες περιπτώσεις επιθετικότητα είναι ένα σύνηθες φαινόμενο γι' αυτά τα παιδιά, τα οποία

νιώθοντας εγκλωβισμένα και μην μπορώντας να εκφραστούν με άλλο τρόπο, καταφεύγουν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Η Baferani θέλοντας να εξετάσει τους διάφορους τρόπους γονικής μέριμνας, διαπίστωσε ότι τα διάφορα είδη γονικής μέριμνας ασκούν διαφορετικές επιδράσεις τόσο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την ανατροφή όσο και στην ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών. Αναμφισβήτητα, η επικοινωνία με τους γονείς, η φιλήσυχη και υγιής συνύπαρξη, καθώς και η ομαλή επίλυση συγκρούσεων δημιουργούν γλυκές αναμνήσεις και οδηγούν στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Έχοντας ολοκληρωθεί τόσο η θεωρητική όσο και η βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ακολουθήσει το μέρος Δεύτερο το οποίο περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση. Στο σημείο αυτό, μέσα από την υποβολή των ερευνητικών ερωτημάτων θα διερευνηθεί εκτενές το κύριο θέμα της εργασίας που δεν είναι άλλο από την συμβολή του παιχνιδιού στη κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εκτός όμως από τα ερευνητικά ερωτήματα, θα γίνει ευρέως γνωστό το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που δεν είναι άλλο από το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί αναλυτικά το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας αλλά και οι διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν με στόχο την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της συγκεκριμένης Διπλωματικής εργασίας είναι να εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι θα καταφέρει να συμβάλει στη κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, διερευνάται η αξία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου. Στη συνέχεια, εξετάζεται πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία του παιχνιδιού, αναφέρονται οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να συνδυάσουν όχι μόνο τη ψυχαγωγία αλλά ταυτόχρονα και τη κοινωνικοποίηση των νηπίων εντός και εκτός του πλαισίου της τάξης του νηπιαγωγείου.

### **5.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Η εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση και οι πηγές ενδιαφέροντος οδήγησαν στην διαμόρφωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία με τη σειρά τους συνέβαλλαν στην διερεύνηση, στον εμπλουτισμό και στην αποσαφήνιση του πεδίου μελέτης. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

EY1: Ποιες στρατηγικές – πρακτικές εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί έχοντας ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού;

EY2: Με ποιο τρόπο γίνεται αντιληπτή η αξία του παιχνιδιού ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης;

EY3: Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών που επικεντρώνονται στην αξία του παιχνιδιού συνδέονται με τις πρακτικές στήριξης που εφαρμόζουν;

Θέλοντας να αποφευχθεί ένας καθορισμένος τρόπος απάντησης και ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σκέψης, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν με ποικίλο τρόπο στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί.

Έχοντας ολοκληρωθεί η καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων, κρίνεται αναγκαία η αντιστοίχισή τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να είναι ξεκάθαρη η σύνδεση τους, περιορίζοντας τυχόν παρερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 9, 1, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, συνδέονται με το πρώτο



ερευνητικό ερώτημα «Ποιες στρατηγικές – πρακτικές εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί έχοντας ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού;». Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις 8, 10, 12, 14, 18 αντιστοιχούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή «Με ποιο τρόπο γίνεται αντιληπτή η αξία του παιχνιδιού ως μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης;».

Τέλος, οι ερωτήσεις 22, 23, 24 συνδέονται με το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, «Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών που επικεντρώνονται στην αξία του παιχνιδιού συνδέονται με τις πρακτικές στήριξης που εφαρμόζουν;».

### 5.3 Επιλογή μεθόδου

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η πρωτογενής ποσοτική ανάλυση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Bryman (2016) μέσω της ποσοτικής έρευνας γίνεται παραγωγικός έλεγχος της θεωρίας, ενσωματώνονται πρακτικές και νόρμες του θετικισμού ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται μια παραγωγική προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και έρευνας.

Η χρήση του ερωτηματολογίου έχει προφανή πλεονεκτήματα. Αναλυτικότερα, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, διατηρεί την ανωνυμία, η οποία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια. Πρόκειται στην ουσία για ένα άκρως εύχρηστο και εύκολο εργαλείο εν αντιθέσει με την επιλογή της διαδικασίας των συνεντεύξεων που θα απαιτούσε πολύ προσωπικό χρόνο για να πραγματοποιηθεί σ' ένα πρώτο στάδιο και μετέπειτα να ολοκληρωθεί.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καταγράψαμε στη προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου, αποτέλεσαν την κύρια βάση του ερωτηματολογίου με στόχο την άντληση ουσιαστικών πληροφοριών και τη συλλογή δεδομένων κυρίως σε σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να αποφευχθούν και να περιοριστούν τυχόν κολλήματα και καθυστερήσεις. Ακόμη, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε κατά κύριο λόγο από την μελέτη παλαιότερων ερωτηματολογίων που αποτέλεσαν τη βάση στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν και αναφέρθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία. Η έρευνα είναι συσχετική καθώς θέλουμε να ερευνήσουμε πως το παιχνίδι αλληλεπιδρά και συσχετίζεται με τη κοινωνικοποίηση.

Τέλος, η περίοδος συλλογής των δεδομένων διήρκησε 4 μήνες. Η έναρξη παράδοσης αλλά και αποστολής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2023.

#### **5.4 Δείγμα**

Στόχος της δειγματοληψίας ήταν η επιλογή δείγματος ευκολίας, κατά κύριο λόγο από Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν 115 στο σύνολο, οι οποίοι πληρούσαν την βασική προϋπόθεση να είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών και Τεχνολογικών ιδρυμάτων. Να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων είχαν στη κατοχή τους κάποιο Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο. Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών προέρχεται από την εργασία τους τόσο σε δημόσια όσο και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Ελλάδας.

Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 98 γυναίκες και 17 άντρες. Υπήρχε μεγάλο εύρος όσον αφορά το ηλικιακό όριο συμμετοχής. Αυξημένο ποσοστό (73,9 %) συγκέντρωσαν οι ηλικίες 25 – 30 ετών, ακολουθεί το 12,2 % ηλικίας 31 – 40, το 7,8 % ηλικίας 41- 50 και τέλος το 6,1% ηλικίας 50 ετών. Διανεμήθηκαν 115 ερωτηματολόγια από τα οποία μόνο τα 36 μοιράστηκαν αυτοπροσώπως στους νηπιαγωγούς. Τα υπόλοιπα αναρτήθηκαν σε διάφορα εγκεκριμένα εκπαιδευτικά forum και ένα μεγάλο μέρος εξ' αυτών αποστάλθηκε στις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, καθώς ήταν αδύνατη και ανέφικτη η προσωπική επαφή μαζί τους.

#### **5.5 Ερωτηματολόγιο έρευνας**

Αρχικά, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο είναι ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο. Ο ερευνητής επίσης μπορεί εύκολα να συλλέξει τα δεδομένα από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων χωρίς την φυσική παρουσία τους (Wilson & McLean, 1994). Η μέθοδος του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, καθώς διευκολύνει από την μια μεριά την άντληση των πληροφοριών και από την άλλη τη συλλογή δεδομένων σ' ένα εύλογο χρονικό διάστημα, χωρίς να υπάρχουν μεγάλες και αδικαιολόγητες καθυστερήσεις που πιθανόν να δημιουργούσαν διάφορα κολλήματα στην

διεξαγωγή της έρευνας. Η ενότητα της εργασίας που γίνεται αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, καταγράφει αναλυτικά τη σύνδεση κάθε μιας ερώτησης του ερωτηματολογίου με το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα. Ο εμπλουτισμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση προηγούμενων ερευνών των Μπάνου (2017) και Ζωγράφου – Καλδέλη (2020).

Πριν αναφερθούμε στις έρευνες, να καταστήσουμε βέβαια σαφές σε αυτό το σημείο ότι, κύριο μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο ένα μέρος των ενοτήτων του, έχει διαμορφωθεί με βάση προηγούμενα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν η Μπάνου (2017) και Ζωγράφου – Καρδέλη (2020) για τις έρευνές τους αντίστοιχα. Το παρόν ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της παρούσας εργασίας, παρέχοντας και διασφαλίζοντας την απαραίτητη ευελιξία για την διερεύνηση των ερωτημάτων αυτής της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν κάποιοι από τους βασικούς άξονες από τα αρχικά ερωτηματολόγια, όμως σε κάθε περίπτωση το σύνολο των ερωτήσεων μετατράπηκε, δηλαδή οι ανοιχτές ερωτήσεις σε ερωτήσεις κλειστού τύπου προκειμένου να διευκολυνθεί η μετέπειτα στατιστική ανάλυση. Μέσα από το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, δίνεται η δυνατότητα στόχευσης για τη συλλογή των κατάλληλων και εξειδικευμένων πληροφοριών που απαιτούνται για την απάντηση με αποτελεσματικό τρόπο των επιστημονικών ερωτημάτων που τίθενται στη παρούσα εργασία. Κάθε ένα από τα ερωτήματα, διατυπώθηκε με τρόπο κατανοητό, έχοντας ως στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει την συνεργασία των συμμετεχόντων, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Όσον αφορά τις προαναφερθέντες έρευνες, το στοιχείο της έρευνας της Μπάνου που κρίθηκε σημαντικό, ως προς την χρήση τους για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου αφορούσε τη προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά μικτών ηλικιών ή σε ομάδες του ίδιου φύλου. Αναλυτικότερα, η Μπάνου αναφέρει ότι οι μέσα από το παιχνίδι αντανακλάται έντονα ο ρόλος των φύλων και τα παιδιά έχουν την τάση να προτιμούν κατά κύριο λόγο παιχνίδια που ανταποκρίνονται στο φύλο τους. Σύνηθες είναι το φαινόμενο όπως αναφέρει, στις περισσότερες τάξεις του νηπιαγωγείου, τα κορίτσια να επιλέγουν τα κορίτσια και τα αγόρια τα αγόρια. Η ίδια ωστόσο τονίζει σε κάποιο σημείο της έρευνας της, τα σημαντικά οφέλη από το σχηματισμό μεικτών ομάδων – και όχι του ίδιου φύλου- τόσο ψυχισμό όσο και στα επίπεδα κοινωνικοποίησης του παιδιού, τα οποία κατά κοινή ομολογία παρουσίαζαν μια αυξητική τάση. Τι συμβαίνει όμως στη περίπτωση σχηματισμού ομάδων του ίδιου φύλου και την επίδρασή

τους στη κοινωνικοποίηση των παιδιών; Αυτός ήταν ο προβληματισμός που μας γεννήθηκε και προχωρήσαμε στη διατύπωση ερωτήσεων που αφορούσαν τις ομάδες παιχνιδιού του ίδιου φύλου και τη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Από την άλλη μεριά, η έρευνα της Ζωγράφου – Καλδέλη (2020) επικεντρώνεται στη σημαντική συμβολή του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εξέλιξης του παιχνιδιού των παιδιών. Αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή του κάθε παιδιού στο παιχνίδι, με βάση όμως το δικό του τρόπο και ρυθμό. Επιπλέον, χαρακτηρίζει βοηθητικό το ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών, υποστηρίζοντας ότι η ενίσχυση τόσο της καλής εικόνας όσο και της κοινωνικοποίησης του παιδιού αποτελεί αυτοσκοπό του εκπαιδευτικού του έργου. Τονίζει επίσης, τα σημαντικά οφέλη της συζήτησης και της επίλυσης πιθανών συγκρούσεων που μπορεί να εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια εξέλιξης του παιχνιδιού είναι απαραίτητες ενέργειες που καλό θα είναι να εφαρμόζει κάθε εκπαιδευτικός, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Όλα όσα αναφέρθηκαν, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δημιουργία του μέρους 4<sup>ου</sup> του ερωτηματολογίου που επικεντρώνεται αποκλειστικά στους τρόπους στήριξης του παιχνιδιού των νηπίων από τους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από 4 ξεχωριστές ενότητες. Αναλυτικότερα, στη πρώτη ενότητα έχουμε τις γενικές πληροφορίες και ερωτήσεις που επικεντρώνονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων νηπιαγωγών μέσω των ερωτήσεων 1 έως 6. Στη δεύτερη ενότητα, ο τίτλος της οποίας είναι «Η αξία του παιχνιδιού», οι ερωτήσεις 7 έως 12 επικεντρώνονται στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή του νηπίου. Στη τρίτη ενότητα, οι ερωτήσεις 13 έως 16 αφορούν τη συμβολή ή μη του παιχνιδιού στη κοινωνικοποίηση των παιδιών εντός του πλαισίου της τάξης και η τέταρτη και τελευταία ενότητα με τίτλο «Τρόποι στήριξης του παιχνιδιού» ολοκληρώνει το ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις 17 με 24. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου από τις οποίες οι ερωτηθέντες συμμετέχοντες είναι σε θέση να επιλέξουν μέσα από ένα συγκεκριμένο φάσμα διαθέσιμων απαντήσεων. Εκτός όμως από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, υπάρχουν και οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής καθώς επίσης και οι ερωτήσεις διαβάθμισης της κλίμακας Likert, οι οποίες είχαν ως κύριο στόχο να αποδώσουν με ακρίβεια τόσο το βαθμό ευαισθητοποίησης όσο και διαφοροποίησης των ερωτηθέντων νηπιαγωγών ως προς το θέμα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη έρευνα της παρούσας εργασίας. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην

έρευνα σαφώς και μπορούσαν να καταγράψουν τις δικές τους απόψεις μέσω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου.

## 5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με τη χρήση Google Forms. Δεν υπήρχε η δυνατότητα δια ζώσης επαφής με όλους νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς ο τόπος καταγωγής τους ήταν διαφορετικός. Βέβαια, όντας αναπληρώτρια σε διάφορα σχολεία της Αθήνας, κατάφερα να έχω προσωπική επαφή με έναν σημαντικό αριθμό νηπιαγωγών την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου τους. Για όσους κατέστη αδύνατη η δια ζώσης συμμετοχή, κατόπιν έγκρισής τους, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις (email). Επίσης, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο forum των μεταπτυχιακών φοιτητών του Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση» αλλά και σε ομάδες νηπιαγωγών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατόπιν βέβαια επικοινωνίας και συνεννόησης με τους διαχειριστές των ομάδων.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου κατέστη σαφής από τη πρώτη κιόλας στιγμή στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με στόχο να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες και προβλήματα. Επιπρόσθετα, δόθηκαν πληροφορίες όσον αφορά το χρόνο διεξαγωγής και τονίστηκε η διασφάλιση τόσο της ανωνυμίας της ταυτότητάς τους όσο και των απαντήσεών τους προκειμένου οι ερωτηθέντες να αισθανθούν ασφάλεια να απαντήσουν ειλικρινά και με ακρίβεια σε όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου.

Να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι, τόσο κατά το διαμοιρασμό όσο και την διαδικτυακή ανάρτηση των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν από την πρώτη στιγμή ότι η συμμετοχή τους είναι πλήρως εθελοντική και ότι υπάρχει η δυνατότητα αποχώρησής του όποια στιγμή το επιθυμούν οι ίδιοι χωρίς να υπάρχει δέσμευση. Σε κάθε περίπτωση, ο πρωταρχικός στόχος του ερωτηματολογίου ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων, κάτι που επιτεύχθηκε σε μέγιστο βαθμό. Ακόμη, δεν υπήρχε η πιθανότητα ταύτισης των απαντήσεων των ερωτηθέντων, επιτυγχάνοντας και σε αυτή την περίπτωση την απόλυτη εχεμύθεια. Έγινε παράλληλα κατανοητό πως τα συλλεχθέντα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν εξ'

ολοκλήρου για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας και δεν θα παραχωρηθούν σε άλλα άτομα προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν στις δικές τους έρευνες.

## **5.7 Μέθοδος ανάλυσης**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η επεξεργασία των ερωτηματολογίων αλλά ταυτόχρονα και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε μέσα από την χρήση του στατιστικού προγράμματος Jamoni όπου και εφαρμόστηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση. Το Jamoni είναι ένα πλήρες λειτουργικό υπολογιστικό φύλλο το οποίο βασίζεται στην στατιστική γλώσσα R.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, θα καταγραφούν πλήρως αναλυτικά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μέσα από τη χρήση τόσο των γραφημάτων όσο και των πινάκων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **6.1 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων**

Η δημιουργία του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση των Google Forms. Έχοντας ολοκληρωθεί η συλλογή τους, τα δεδομένα των ερωτηματολογίων σ' ένα πρώτο στάδιο αποθηκεύτηκαν στα υπολογιστικά φύλλα του προγράμματος Microsoft Excel. Στη συνέχεια, προκειμένου να κωδικοποιηθεί κάθε επιμέρους τμήμα του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό υπολογιστικό φύλλο Jamovi, το οποίο βασίζεται στη στατιστική γλώσσα R. Μέσω της καταχώρησης των δεδομένων στο Jamovi, καταγράφηκαν αναλυτικά με τη χρήση πινάκων τα αποτελέσματα της έρευνας και επιπλέον όσον αφορά την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας έγινε η ανεύρεση του δείκτη Cronbach's Alpha στις ερωτήσεις Likert του ερωτηματολογίου με ποσοστό 0.91.

### **6.2 Περιγραφικά δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών**

Στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφονται και αναλύονται μέσω γραφημάτων και πινάκων τα αποτελέσματα της έρευνας που επικεντρώνεται στη συμβολή του παιχνιδιού στη κοινωνικοποίηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι στατιστικές αναλύσεις σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής επιλέχθηκαν και στα 4 μέρη του ερωτηματολογίου με μόνη εξαίρεση το πρώτο μέρος που περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων τα οποία παρουσιάζονται με τη χρήση γραφημάτων.

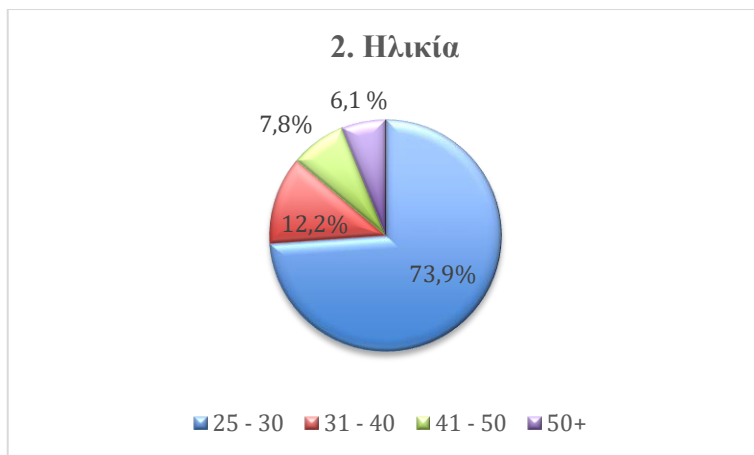
**Αναλυτικότερα στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου,**



**Γράφημα 1: Φύλο**

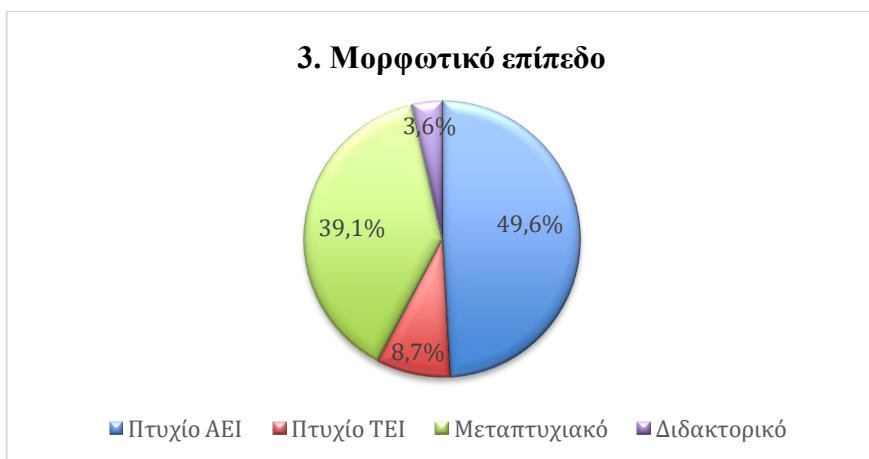
Μέσα από το **γράφημα 1** παρουσιάζεται το σύνολο των συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 115 νηπιαγωγοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό 85,2 % που συγκεντρώθηκε ήταν από γυναίκες, ο αριθμός των οποίων ανέρχονταν στις 98. Το ποσοστό των συμμετεχόντων αντρών ήταν 14,8 % δηλαδή 17 στο σύνολο. Σαφώς ο γυναικείος πληθυσμός ήταν εμφανές μεγαλύτερος.





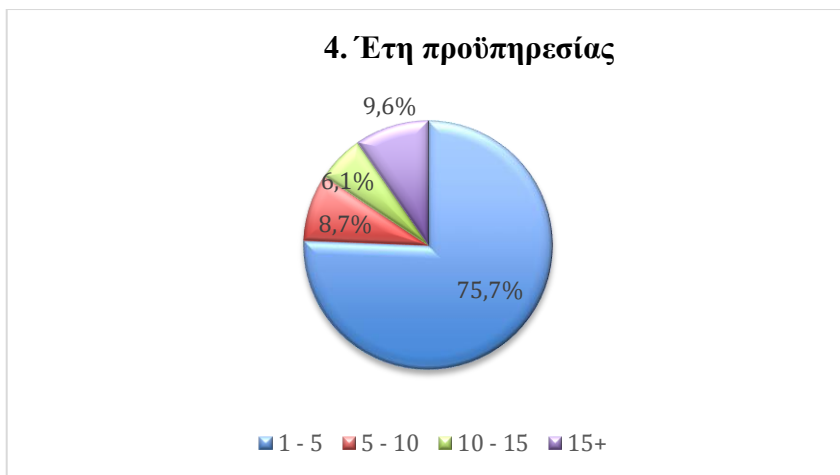
**Γράφημα 2: Ηλικία**

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων κυμαίνονταν από 25 μέχρι 50 έτη και άνω. Όπως θα διαπιστώσουμε και από το **γράφημα 2** το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων νηπιαγωγών ανέρχονταν στο 73,9 % και η ηλικία τους κυμαίνονταν μεταξύ 25 – 30 ετών, το 12,2 % ήταν 31 – 40 ετών, το 7,8 % ήταν 41 – 50 ετών και τέλος το ποσοστό των 6,1 % ήταν άνω των 50 ετών.



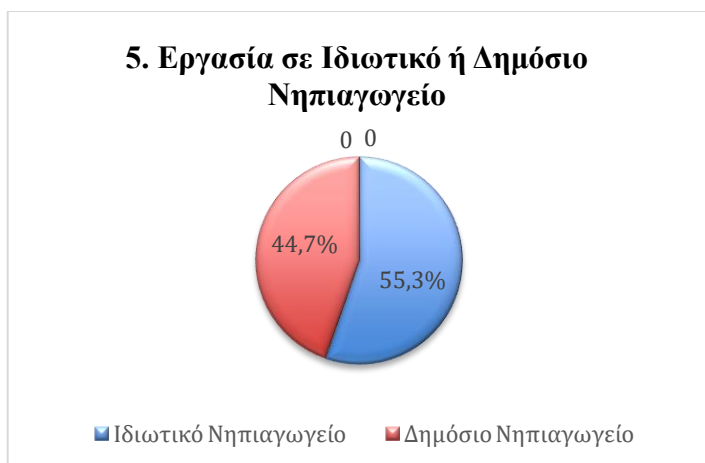
**Γράφημα 3: Μορφωτικό επίπεδο**

Επιπλέον, το επόμενο κομμάτι της έρευνας επικεντρώθηκε στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας το **γράφημα 3** γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (49,6 %) ήταν κάτοχοι Πανεπιστημιακού πτυχίου. Αμέσως μετά, ακολούθησαν μ' ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος, οι οποίοι ανέρχονται στο ποσοστό των 39,1%. Στη συνέχεια το 8,7 % ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και ένα άκρως μικρό ποσοστό, μόλις το 3,6%, διέθετε κάποιο Διδακτορικό δίπλωμα.



**Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας**

Συνεχίζοντας, μέσω του **γραφήματος 4**, θα καταγραφούν τα έτη προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών που όπως θα παρουσιαστεί και παρακάτω αφορούν τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα. Το 75,7% έχει εργαστεί στην προσχολική εκπαίδευση 1 – 5 χρόνια. Το 8,7% των ερωτηθέντων έχει εργαστεί 5 – 10 χρόνια, το 9,6% ποσοστό έχει εργαστεί πάνω από 15 έτη και τέλος το 6,1% έχει εργαστεί 10 – 15 χρόνια. Σαφώς και αν ανατρέξουμε στο γράφημα με την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αντιλαμβανόμαστε ότι λόγω του νεαρού της ηλικίας (25 – 30 ετών) είναι αναμενόμενο η εργασιακή τους εμπειρία να ανέρχεται στα 1 με 5 χρόνια.



**Γράφημα 5: Εργασία σε Ιδιωτικό ή Δημόσιο Νηπιαγωγείο**

Τέλος, τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων νηπιαγωγών συμπληρώθηκαν είτε στη δημόσια είτε στην ιδιωτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μέσω του **γραφήματος 5** γίνεται ευρέως αντιληπτό ότι, ο μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 55,3% εργάζονταν σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και το 44,7% σε δημόσιο, ένα ποσοστό εξίσου υψηλό.

**E6** (Έχετε παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την κοινωνικοποίηση των νηπίων; )

	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΝΑΙ	78	69.0 %
ΟΧΙ	37	31.0 %

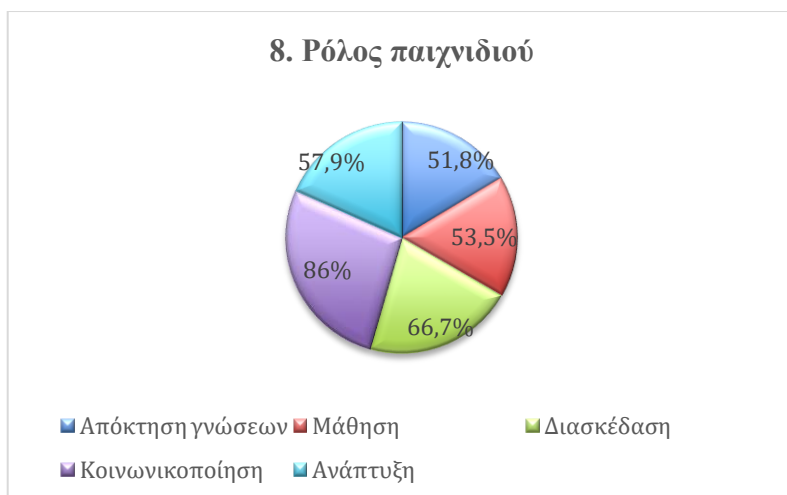
Ολοκληρώνοντας το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας, η **έκτη ερώτηση** καλεί τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στην ερώτηση, αν έχουν παρακολουθήσει ή όχι κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο με κύριο σημείο αναφοράς την κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διαπιστώνουμε μέσα από τον πίνακα ότι ένα αρκετά μεγάλο και αξιόλογο ποσοστό, μόλις το 69% των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο σεμινάριο κοινωνικοποίησης, ενώ το υπόλοιπο δείγμα που δεν έχει παρακολουθήσει ένα τέτοιου είδους σεμινάριο ανέρχεται στο 31%.

Έχοντας ολοκληρωθεί το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που περιλάμβανε γενικές πληροφορίες και ερωτήσεις κυρίως δημογραφικού τύπου, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το δείγμα συμμετοχής. Θα ακολουθήσει μετέπειτα το δεύτερο μέρος με 6 ερωτήσεις, οι οποίες θα επικεντρωθούν στην αξία του παιχνιδιού.

**E7** ( Το παιχνίδι είναι σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία; )

	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Μέτρια	2	0.9 %
Πολύ σημαντικό	13	11.4 %
Πάρα πολύ σημαντικό	100	87.7 %

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρούμε στην **ερώτηση εφτά**, το μεγαλύτερο ποσοστό ( 87.7%) των συμμετεχόντων απάντησε ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο στην προσχολική ηλικία, το αμέσως επόμενο ποσοστό (11.4%) θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό ενώ μόλις ένα 0.9% των εκπαιδευτικών που αποτελεί και το μικρότερο ποσοστό, χαρακτήρισε ως μέτρια σημαντικό το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης.



### Γράφημα 8: Ρόλος παιχνιδιού

Στην συνέχεια, στην **ερώτηση οχτώ**, διερευνάται η άποψη των νηπιαγωγών ως προς τον σημαντικότερο ρόλο του παιχνιδιού για το παιδί. Να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο ότι η ερώτηση 8 ήταν πολλαπλής επιλογής. Με αυτό το τρόπο, οι ερωτηθέντες είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις, γι' αυτό έχουμε και τόσο υψηλά και διαφοροποιημένα ποσοστά στο σύνολο των απαντήσεων. Βέβαια, να καταστήσουμε σαφές ότι, το τελικό επισυναπτόμενο διάγραμμα περιλαμβάνει μόνο τις θετικές επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς το ρόλο του παιχνιδιού.

Αναλυτικότερα, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, κατά κοινή ομολογία ο βασικότερος ρόλος του παιχνιδιού που συγκέντρωσε και το μεγαλύτερο ποσοστό, μόλις 86%, ήταν αυτός της κοινωνικοποίησης. Στη συνέχεια, η διασκέδαση διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο καθώς συγκέντρωσε ένα εξίσου υψηλό ποσοστό, δηλαδή 66,7%. Ακολουθεί αμέσως μετά, η ανάπτυξη με συνολικό ποσοστό 57,9%, μετέπειτα επιλέχθηκε η μάθηση με ποσοστό 53,5% και τέλος η απόκτηση γνώσεων με 51,8%.

Η ερώτηση εννιά μελετά ποιο είδος παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι διαθέσιμες επιλογές των συμμετεχόντων αφορούσαν το ομαδικό, ελεύθερο, οργανωμένο, κατευθυνόμενο, μοναχικό και άλλο είδος παιχνιδιού. Και σε αυτή την περίπτωση, πρόκειται για ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ήταν εφικτό να επιλέξουν από μία έως πέντε απαντήσεις. Όπως και στην ερώτηση οκτώ, έτσι και στην ερώτηση εννιά, θα καταγραφούν οι θετικές απαντήσεις των ερωτηθέντων.



**Γράφημα 9: Είδος Παιχνιδιού**

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το είδος παιχνιδιού που συμβάλλει περισσότερο στη κοινωνικοποίηση των νηπίων με ποσοστό 91,2% είναι το ομαδικό, τοποθετώντας το στη κορυφή της κατάταξης. Η δεύτερη επιλογή τους, η οποία συγκέντρωσε και αυτή με τη σειρά της υψηλό ποσοστό ήταν το ελεύθερο παιχνίδι με 71,1%. Το 36,0% ανήκει στο οργανωμένο παιχνίδι, ακολουθεί με 10,5% το κατευθυνόμενο. Κλείνοντας, τα πιο χαμηλά ποσοστά εμφανίστηκαν τόσο στο μοναχικό με 1,8% και η ελεύθερη επιλογή της συμπλήρωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οποιουδήποτε άλλου είδους παιχνιδιού που δεν αναγράφεται στις διαθέσιμες απαντήσεις με 0,9%. Θα είχε σαφώς μεγάλο ενδιαφέρον αν οι εκπαιδευτικοί πρότειναν κάποιο άλλο



είδος παιχνιδιού, δημιουργώντας με αυτό το τρόπο μια νέα συζήτηση από τα ερωτήματα που θα προέκυπταν.

Η **ερώτηση δέκα** καλεί τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν το παιχνίδι είναι απαραίτητο στη κοινωνικοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας

**E10** (Θεωρείτε ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο στη κοινωνικοποίηση των παιδιών;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Συμφωνώ	31	25.7 %
Συμφωνώ πολύ	84	74.3 %

Οι 84 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με ποσοστό 74.3% συμφώνησαν ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο στη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Από την άλλη μεριά, οι υπόλοιποι ερωτηθέντες με ποσοστό 25.7% δεν θεώρησαν ότι το παιχνίδι διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η **ερώτηση έντεκα**, στρέφει την προσοχή της στο ρόλο του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, θέτει το ερώτημα στους εκπαιδευτικούς αν συμφωνούν με την άποψη ότι το νηπιαγωγείο πρέπει να υιοθετεί εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αναπτύσσουν την κοινωνικότητα των παιδιών.

**E11** (Συμφωνείτε πως ένα νηπιαγωγείο πρέπει να υιοθετεί εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση το παιχνίδι, τα οποία αναπτύσσουν την κοινωνικότητα των παιδιών;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΝΑΙ	115	100.0 %

Είναι η μοναδική ερώτηση στην οποία υπήρξε απόλυτη ομοφωνία μεταξύ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συγκεντρώνοντας το απόλυτο 100% ποσοστό.

Η ερώτηση δώδεκα, που είναι και η τελευταία του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, διερευνά την άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με το αν το παιχνίδι βοηθά το παιδί να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους.

**E12** (Πιστεύετε ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους;)

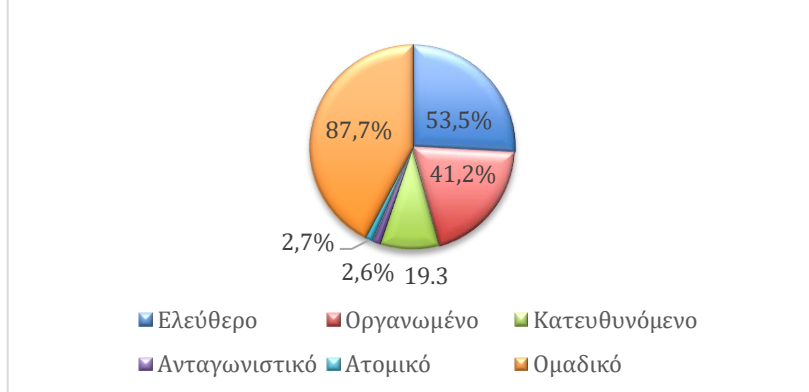
	Συχνότητες	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	87	76.3 %
Πολύ	28	23.7 %

Η απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων είναι εμφανώς μεγάλη παρατηρώντας τα ποσοστά. Ειδικότερα, οι 87 συμμετέχοντες με ποσοστό 76.3% συμφώνησαν ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους. Από την άλλη μεριά, το 23.7% δεν συμφώνησε με την παραπάνω άποψη.

Έχοντας ολοκληρωθεί το **δεύτερο μέρος** του ερωτηματολογίου, οδηγούμαστε στο τρίτο το οποίο επικεντρώνεται ουσιαστικά στο ρόλο του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Στην **δέκατη τρίτη** ερώτηση παρατίθενται το είδος παιχνιδιού που χρησιμοποιούν περισσότερο οι νηπιαγωγοί για να προάγουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη τάξη. Πρόκειται για ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας επιδέχεται περισσότερες από μια απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, στο παρακάτω διάγραμμα δεν καταγράφονται οι αποκλίνουσες θέσεις.

### 13. Είδος παιχνιδιού με στόχο την προαγωγή της κοινωνικοποίησης

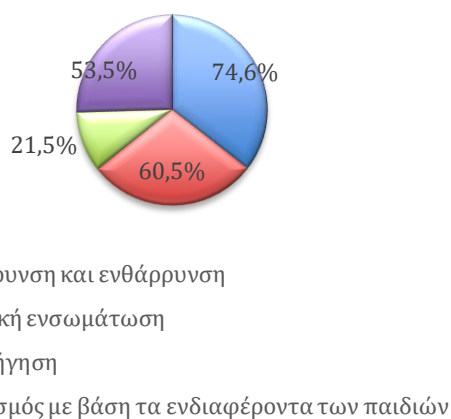


#### Γράφημα 12: Είδος παιχνιδιού με στόχο την προαγωγή της κοινωνικοποίησης

Ειδικότερα, η πρώτη επιλογή για την προαγωγή της κοινωνικοποίησης εντός της τάξης του νηπιαγωγείου, αφορά το ομαδικό παιχνίδι με ποσοστό 87,7%. Το ποσοστό αυτό αποδεικνύει την ύψιστη σημασία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην σύναψη ομάδων κατά τη διάρκεια εξέλιξης του παιχνιδιού, προωθώντας με αυτό το τρόπο την συλλογικότητα και τη συντροφικότητα. Στην αμέσως επόμενη επιλογή έρχεται με ποσοστό 53,5 % το ελεύθερο παιχνίδι, αποτελώντας αναμφίβολα ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, δείχνοντας την διάθεση των ερωτηθέντων να τονίσουν την σημασία της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και ελευθερίας από μεριάς των παιδιών. Εκτός από τα δυο προαναφερθέντα είδη παιχνιδιού, ένα ικανοποιητικό ποσοστό συγκέντρωσε και το οργανωμένο παιχνίδι με 41,2% και αργότερα έπεται το κατευθυνόμενο με 19,3%. Τέλος, τα χαμηλότερα ποσοστά που εμφανίζονται στην κατάταξη των αποτελεσμάτων αφορούν το ανταγωνιστικό παιχνίδι με ποσοστό 2,6% και το ατομικό με 2,7%.

Στην ερώτηση δεκατέσσερα καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους οι νηπιαγωγοί βοηθάνε τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Ερώτηση πολλαπλής επιλογής.

#### 14. Τρόποι ενίσχυσης της κοινωνικότητας των παιδιών



#### Γράφημα 14: Τρόποι ενίσχυσης της κοινωνικότητας των παιδιών

Παρατηρώντας με μια πρώτη ματιά το γράφημα, αντιλαμβανόμαστε με βάση το ποσοστό 74,6% πόσο σημαντική κρίνεται από τους ερωτηθέντες νηπιαγωγούς η παρότρυνση και η ενθάρρυνση των παιδιών προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνικότητά τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αντίστοιχα, η σταδιακή ενσωμάτωση με ποσοστό 60,5% κρίνεται επίσης καθοριστική, με στόχο την επίτευξη της ομαλής ένταξης των παιδιών στο κοινωνικό παιχνίδι. Επιπλέον, εκτός από τις παραπάνω επιλογές των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως για τους ίδιους κρίνεται ιδιαίτερα εποικοδομητικό και ωφέλιμο, ο σχεδιασμός του προγράμματος ή αντίστοιχα των δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών, όπου κάτι τέτοιο αποδεικνύεται και από το υψηλό ποσοστό 53,5% που προσέδωσαν σε αυτή την επιλογή.

Τέλος, η επιλογή της καθοδήγησης συγκέντρωσε ένα ποσοστό της τάξεως του 21,5%, δείχνοντας με αυτό το τρόπο ότι γι' αυτούς απαραίτητη είναι η αυτενέργεια και λήψη πρωτοβουλιών από τα ίδια τα παιδιά και όχι από αυτούς περιορίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον αυθορμητισμό τους την ώρα εξέλιξης του παιχνιδιού τους.

Στην **ερώτηση δεκαπέντε** προστίθεται και ο ρόλος του φύλου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην εξής ερώτηση, "Χωρίζοντας τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ομάδες του ίδιου φύλου,

θεωρείτε ότι με αυτό τον τρόπο μειώνετε τις ανάγκες για παρέμβαση σε θέματα που αφορούν την κοινωνικοποίησή τους; ‘’.

**E15** (Χωρίζοντας τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ομάδες του ίδιου φύλου, θεωρείτε ότι με αυτό τον τρόπο μειώνετε τις ανάγκες για παρέμβαση σε θέματα που αφορούν την κοινωνικοποίησή τους;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Διαφωνώ πολύ	16	14.0 %
Διαφωνώ	43	37.7 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	28	24.6 %
Συμφωνώ	22	19.3 %
Συμφωνώ πολύ	6	4.4 %

Στον πίνακα παρατηρείται πως το 37.7% διαφωνεί πως χωρίζοντας τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ομάδες του ίδιου φύλου μειώνει τις ανάγκες για παρέμβαση όσον αφορά την κοινωνικοποίησή τους. Το 14% διαφωνεί σε απόλυτο βαθμό, το 24,6% δεν είναι σίγουρο γι' αυτή τη τακτική. Όσοι συμφωνούν καταλαμβάνουν το 19.3% και το υπόλοιπο ποσοστό 4.4% ανήκει σε όσους συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό.

Κλείνοντας το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, η **ερώτηση δεκαέξι** καταγράφει κατά πόσο οι ερωτηθέντες χωρίζουν τα παιδιά σε ομάδες του ίδιου φύλου με στόχο την παρατήρηση του επιπέδου κοινωνικοποίησή τους.

**E16** (Προκειμένου να παρατηρώ το επίπεδο κοινωνικοποίησης των νηπίων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες του ίδιου φύλου;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Συμφωνώ	7	5.3 %
Διαφωνώ	68	59.6 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	11	9.6 %
Διαφωνώ πολύ	29	25.4 %

Μέσα από το τέταρτο μέρος, ολοκληρώνεται το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Το θέμα του συγκεκριμένου μέρους είναι η καταγραφή των τρόπων στήριξης του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, στην **ερώτηση δεκαεπτά** αναλύονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες όταν ένα παιδί δεν γνωρίζει τους κανόνες ενός παιχνιδιού.

**E17** (Ποια πρακτική ακολουθείτε όταν ένα παιδί δεν γνωρίζει τους κανόνες του παιχνιδιού;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Ζητάω από το παιδί που παίζει μαζί του, να του υπενθυμίσει τους κανόνες	39	34.5 %
Αναλύω / εξηγώ τους κανόνες	52	46.0 %
Περιμένω να τους κατανοήσει βιωματικά την ώρα του παιχνιδιού	19	16.8 %
Ζητάω από το ίδιο το παιδί να τους "θυμηθεί" και αν δεν τους πει το βοηθάω υπενθυμίζοντάς του	1	0.9 %
Συζητάμε όλοι μαζί πάλι για τους κανόνες ώστε να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα τους και η επιβολή τους.	1	0.9 %
Συνδυασμός πρακτικών	3	0.9 %

Το 46% αναλύει και εξηγεί τους κανόνες ενώ το 34.5% υποστηρίζει ότι ζητάει από ένα άλλο παιδί που παίζει μαζί του εκείνη τη στιγμή να του υπενθυμίσει τους κανόνες. Ένα ικανοποιητικό ποσοστό ύψους 19.8% περιμένει από το ίδιο το παιδί να κατανοήσει τους κανόνες την ώρα που εξελίσσεται το παιχνίδι. Τα μικρότερα ποσοστά (0.9%) καταγράφονται στις τρεις τελευταίες επιλογές του πίνακα που είναι η υπενθύμιση των κανόνων από το ίδιο το παιδί, η συζήτηση στα πλαίσια της ομάδας με στόχο την αναγκαιότητα της επιβολής των κανόνων και τέλος ο συνδυασμός των πρακτικών.

Συνεχίζοντας, στην **ερώτηση δεκαοχτώ** οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν αν το συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

**E18** (Πιστεύετε ότι το συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την κοινωνικοποίηση των παιδιών;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΝΑΙ	97	85.8 %
Εάν ναι, προωθείτε να παίζουν τα παιδιά σε ζευγάρια ή σε μεικτές ομάδες;	14	12.4 %
ΟΧΙ	4	1.9 %

Είναι εμφανές ότι το 85.8% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ταυτόχρονα, το υπόλοιπο 12.4% προωθεί το παιχνίδι τόσο σε ζευγάρια όσο και σε μεικτές ομάδες και τέλος το 1.9% δεν πιστεύει ότι η κοινωνικοποίηση ενισχύεται κατ' αυτό τον τρόπο.

Η **ερώτηση δεκαεννιά** διερευνά το κατά πόσο όταν ένα παιδί είναι θυμωμένο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μεταφέρεται η συζήτηση στην ομάδα από τους ερωτηθέντες.

**E19** (Όταν ένα παιδί είναι θυμωμένο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μεταφέρετε τη συζήτηση στην ομάδα;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΝΑΙ	80	70.2 %
ΟΧΙ	35	29.8 %

Κάτι που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι το γεγονός ότι το 70.2% , στην περίπτωση που κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάποιο παιδί είναι θυμωμένο, φροντίζουν να μεταφέρουν το γεγονός αυτό και στην υπόλοιπη ομάδα προκειμένου να ξεκινήσει συζήτηση και όλοι μαζί ενδεχομένως να βρουν την αρχή του προβλήματος και να οδηγηθούν από κοινού στην επίλυσή του. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό, μόλις το 29.9% δεν επιλέγει να το μεταφέρει στην υπόλοιπη ομάδα.

Στην **ερώτηση είκοσι** αναλύεται το κατά πόσο τα παιχνίδια εκτός τάξης βοηθούν περισσότερο τα νήπια στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον.

**E20** (Τα παιχνίδια εκτός τάξης βοηθούν περισσότερο τα νήπια στην κοινωνικοποίησή τους και στην ανάπτυξη της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Διαφωνώ	12	10.5 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	16	14.0 %
Συμφωνώ	65	57.0 %
Συμφωνώ πολύ	22	18.6 %

Τα παιχνίδια εκτός τάξης συμβάλλουν τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στην καλλιέργεια του αισθήματος του ανήκειν. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται και από το 57.0% που συμφωνούν με αυτή την άποψη. Σίγουρα, η άποψη αυτή δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι εμφανές από τις υπόλοιπες απαντήσεις όπου, όσοι συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό φτάνουν 18.6% . Το 14% αντιπροσωπεύει όλους όσους δεν είναι σίγουροι και τέλος το 10.5% αυτούς που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Ακολούθως, στην **ερώτηση είκοσι ένα** αναλύεται η άποψη των ερωτηθέντων ως προς το κατά πόσο το αυθόρμητο παιχνίδι πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανόνες χωρίς το νήπιο να το αντιλαμβάνεται με σκοπό την κοινωνικοποίησή του.

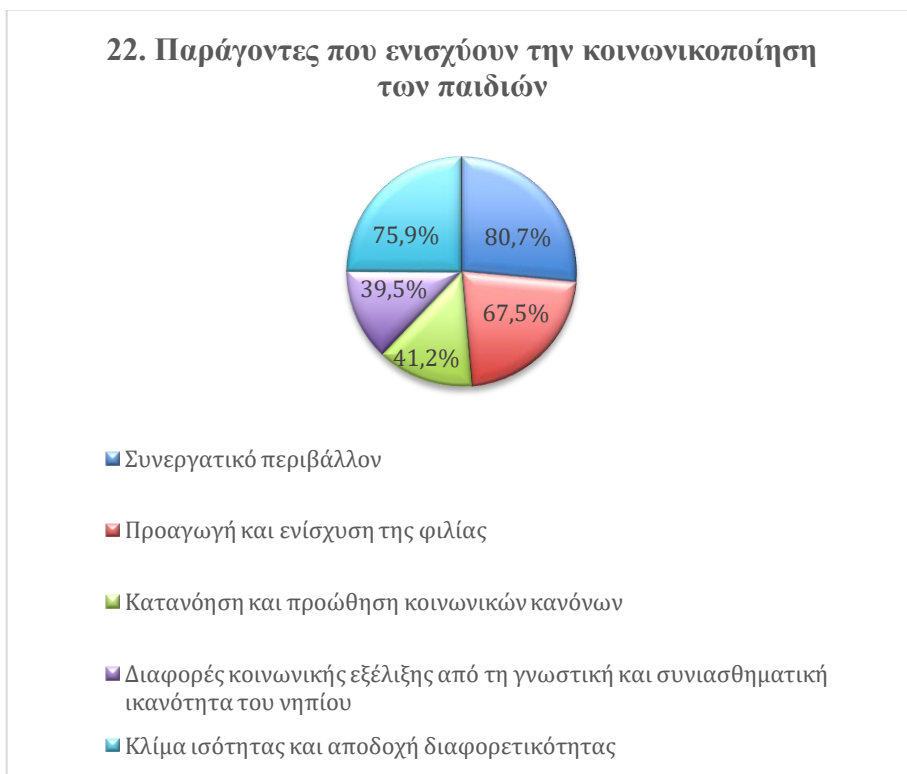
**E21** (Το αυθόρμητο παιχνίδι προκειμένου να οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανόνες χωρίς να τους αντιλαμβάνεται το παιδί;)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Διαφωνώ πολύ	3	1.8 %
Διαφωνώ	23	20.2 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	19	16.7 %
Συμφωνώ	61	53.5 %
Συμφωνώ πολύ	9	7.9 %



Οι 61 συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου δήλωσαν ότι το αυθόρμητο παιχνίδι έχοντας ως στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών, οφείλει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες, οι οποίοι όμως να μην γίνονται αντιληπτοί από το ίδιο το παιδί καθώς όπως είναι αναμενόμενο κάτι τέτοιο θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του παιχνιδιού του. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό 7.9% που συμφωνεί απόλυτα με αυτή την άποψη. Τέλος, το 20.2% διαφωνεί, το 16.7% δεν είναι σίγουρο και τέλος το 1.8% διαφωνεί πολύ.

Η ερώτηση είκοσι δύο είναι αρχικά πολλαπλής επιλογής και παρουσιάζει τους παράγοντες που ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των νηπίων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.



**Γράφημα 22: Παράγοντες που ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του γραφήματος, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι, η ύπαρξη ενός συνεργατικού περιβάλλοντος (80,7%) θα προσφέρει στα παιδιά μια σειρά από ευκαιρίες, προκειμένου να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με τους γύρω τους, στοιχεία που θα συμβάλλουν στην μετέπειτα κοινωνικοποίηση τους. Ακόμη, η προώθηση ενός κλίματος ισότητας χωρίς διακρίσεις, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου, χωρίς να τον περιθωριοποιούν βάσει της δημοφιλότητάς του, επιλέχθηκε από ένα υψηλό ποσοστό (75.9%). Εκτός όμως από τα προαναφερθέντα στοιχεία, οι ερωτηθέντες κατέστησαν σαφές μέσω των απαντήσεων τους ότι γι' αυτούς εξίσου σημαντική κρίνεται και η προαγωγή και ενίσχυση της φιλίας (67,5%). Η σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που βασίζεται στην αλληλοβοήθεια και στην συνεργασία μόνο οφέλη μπορεί να προσφέρει στα άτομα και στη συγκεκριμένη περίπτωση, στα ίδια τα παιδιά. Σίγουρα, βασικός παράγοντας για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ποσοστό 41,2% ήταν σε ένα πρώτο στάδιο η κατανόηση και μετέπειτα η προώθηση των κοινωνικών κανόνων, έτσι ώστε τα παιδιά από μικρή ηλικία να

αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα και την αξία των κανόνων στη ζωή τους. Ολοκληρώνοντας, η ικανότητα διάκρισης από τους νηπιαγωγούς της διαφοράς μεταξύ της κοινωνικής εξέλιξης από τη γνωστική και τη συναισθηματική ικανότητα του νηπίου επιλέχθηκε από το 39.5%.

Στην ερώτηση είκοσι τρία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν αν σέβονται την ανάγκη των παιδιών να αυτενεργήσουν και να εκτονωθούν χωρίς καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις.

**E23** (Σέβομαι την ανάγκη των παιδιών να αυτενεργήσουν και να εκτονωθούν χωρίς καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις)

	Συχνότητες	Ποσοστό %
Διαφωνώ	10	7.9 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	11	9.6 %
Συμφωνώ	70	61.4 %
Συμφωνώ πολύ	24	21.1 %

Το 61.4% του δείγματος συμφωνεί πως σέβονται την ανάγκη των παιδιών να αυτενεργήσουν και να εκτονωθούν χωρίς καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις όπως και το 21.1% συμφωνεί απόλυτα. Επιπλέον, όσοι διαφωνούν ανέρχονται στο ποσοστό των 7.9% και όσοι δεν είναι σίγουροι στο 9.6%

Τέλος, ολοκληρώνεται το ερωτηματολόγιο με τη τελευταία ερώτηση του τέταρτου μέρους, στην οποία αναλύεται κατά πόσο οι ερωτηθέντες θεωρούν το συμβολικό παιχνίδι μέσο εκτόνωσης και διεργασίας, επομένως λόγω αυτού δεν το κρίνουν, δεν το περιορίζουν και δεν το ερμηνεύουν.

**E24** (Θεωρώ το συμβολικό παιχνίδι μέσο εκτόνωσης και διεργασίας γι' αυτό δεν το κρίνω, δεν το περιορίζω και δεν το ερμηνεύω;)

	<b>Συχνότητες</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ πολύ	2	0.9 %
Διαφωνώ	7	6.1 %
Δεν είμαι σίγουρος / η	13	11.4 %
Συμφωνώ	70	61.4 %
Συμφωνώ πολύ	23	20.2 %

Το 61.4% καταλαμβάνουν όσοι συμφωνούν με την παραπάνω άποψη όπως και το 20.2% συμφωνεί απόλυτα. Όσοι διαφωνούν υπολογίζονται στο ποσοστό των 6.1% και στο 0.9% όσοι διαφωνούν απόλυτα. Τέλος, ένα ποσοστό 11.4% δεν είναι σίγουρο αν το θεωρεί το συμβολικό παιχνίδι μέσο εκτόνωσης και διεργασίας.

### **Αξιοπιστία ερωτήσεων**

---

**Cronbach's α**

---

-0.618

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **7, 8, 9** ανέρχεται στο 0.743

---

**Cronbach's α**

---

-0.618

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **10 και 12** ανέρχεται στο 0.618

---

**Cronbach's α**

---

-0.618

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **13 και 14** ανέρχεται στο 0.865

---

**Cronbach's α**

---

-0.915

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **15, 16** ανέρχεται στο 0.915

---

**Cronbach's α**

---

-0.618

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **17, 18, 19** ανέρχεται στο 0.648

---

**Cronbach's α**

---

-0.618

---

Ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων **20, 21, 22, 23, 24** ανέρχεται στο 0.795

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1 Συζήτηση

Αναμφισβήτητα, το παιχνίδι χαρακτηρίζει όλη τη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ένα μέσο που συμβάλλει στην διασκέδαση του παιδιού αλλά να αποτελεί μια ειδική μορφή κοινωνικής ζωής του παιδιού έχοντας ως απώτερο στόχο να ενθαρρύνει το άτομο να ανακαλύψει τη ζωή και σταδιακά να το προετοιμάσει για το μέλλον. Όπως θα δούμε αναλυτικά και παρακάτω, η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού εκτός από μεγάλη είναι και σπουδαία όχι απαραίτητα μόνο για το σώμα και το πνεύμα του ατόμου αλλά πρωτίστως για την ηθική αγωγή του, η οποία θα θέσει τις βάσεις για την κοινωνικότητά του.

Στη παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η σημαντική συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, στην έρευνα συμμετείχαν 115 νηπιαγωγοί, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία όλης της Ελλάδας. Η συμμετοχή τους ήταν άκρως καθοριστική και ουσιαστική προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο πρωταρχικός σκοπός της έρευνας, που δεν ήταν άλλος, από τη διερεύνηση της σημασίας του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών νηπιακής ηλικίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Έχοντας καταγραφεί αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, μπορούμε να πούμε πλέον με βεβαιότητα και ακρίβεια ότι ο βασικότερος ρόλος του παιχνιδιού είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Μετέπειτα, ακολουθεί η διασκέδαση, η απόκτηση γνώσεων, η μάθηση και η ανάπτυξη, όπου οι γνώμες των συμμετεχόντων νηπιαγωγών ταυτίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία (Moylers 1989, Daubert et al. 2018). Αναλυτικότερα, επισημάνθηκε ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν κατά κύριο λόγο το ομαδικό, το ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι. Πριν την έναρξη οποιουδήποτε παιχνιδιού, οι νηπιαγωγοί δεν καταφεύγουν στον χωρισμό των ομάδων ίδιου φύλου αλλά προωθούν τη δημιουργία μικτών ομάδων με στόχο την συμμετοχή όλων των παιδιών και όχι τον αποκλεισμό τους. Οι απόψεις της πλειονότητας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βασίζεται τόσο στην ελληνική (Καμπεζά, 2008) όσο και στη διεθνή (Griffiths et al. 2007) βιβλιογραφία. Κρίνεται αναγκαίο να τονίσουμε ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο το παιχνίδι και παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ομαδικά

παιχνίδια με τους συνομηλίκους τους, καλλιεργώντας το αίσθημα της αποδοχής σε μια ομάδα και την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας. Το ομαδικό παιχνίδι αναμφίβολα αποτελεί την πρωταρχική βάση για τη δημιουργία του αισθήματος φιλίας μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Καθώς γνωρίζονται και εξοικειώνονται τα άτομα μεταξύ τους, σταδιακά αναπτύσσουν δεσμούς φιλίας. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι, το παιδί βιώνει μια σειρά από πρωτόγνωρα συναισθήματα. Πρώτα – πρώτα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, εκφέρει τη γνώμη του, προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε απαιτητικές συνθήκες στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις και αντοχές ξεφεύγοντας από την κηδεμονία και τα όρια που του θέτουν οι γονείς του, νιώθοντας ανεξάρτητο και ελεύθερο (Γιαννοπούλου, 1995). Ακόμα, θέλοντας να στηρίξουν και να επεκτείνουν το παιχνίδι των παιδιών, οι νηπιαγωγοί φροντίζουν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον και πλαίσιο για παιδιά, ενθαρρύνοντάς τα να παίζουν σχεδιάζοντας δράσεις που βασίζονται στα ενδιαφέροντά τους, επαναλαμβάνοντας και αναλύοντας όπου κρίνεται απαραίτητο τους κανόνες ενός παιχνιδιού που πιθανόν κάποιο από τα παιδιά να μην τους ξέρει. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην συναισθηματική γαλήνη κάθε παιδιού. Στο ενδεχόμενο που αντιληφθούν ότι την ώρα του παιχνιδιού κάποιο από τα παιδιά έχει θυμώσει, φροντίζουν να μεταφέρουν τη συζήτηση στην ομάδα.

Εκτός απ' όλα τα παραπάνω, άλλος ένας παράγοντας που στοχεύει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αναδείχθηκε η προώθηση ενός κλίματος ισότητας, μέσα στο οποίο τα παιδιά αποδέχονται και ταυτόχρονα σέβονται την διαφορετικότητα, δεν την περιθωριοποιούν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επίσης, σέβονται απόλυτα την επιθυμία των παιδιών να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δοκιμάσουν τα όριά τους, γι' αυτό δεν καταφεύγουν σε καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν ένα πλέγμα περιορισμών. Οι ερευνητές Griffiths et al. (2007), υποστηρίζουν ότι μέσα από την επιλογή του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες δημιουργώντας υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Θεωρούν ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια από τις βασικότερες εμπειρίες στη ζωή των παιδιών, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να υιοθετηθεί από το σύνολο των νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τη παραπάνω τοποθέτηση είναι και ο Catalano (2018), ο οποίος αναφερόμενος στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών τόνισε ότι προσφέρει αναρίθμητα οφέλη.

Ειδικότερα, τα παιδιά είναι ικανά να διευρύνουν τόσο στην διαπροσωπική όσο και την ενδοπροσωπική επικοινωνία με πιο ουσιαστικό και παραγωγικό τρόπο. Μπορούν επίσης να συνομιλήσουν, να συνεργαστούν, να αλληλοβοηθηθούν με τους συνομήλικους που επέλεξαν να παίξουν, χωρίς να κατακλύζονται από πιθανά συναισθήματα άγχους, φόβου που ενδεχομένως να τους τα δημιουργούσε η διαρκής παρακολούθηση και διόρθωση ενός ενήλικα. Οι περιορισμοί, τα όρια, οι υποδείξεις είναι σαφώς λιγότερα αφού κατά βάση επικρατεί το αίσθημα της ελευθερίας.

Ωστόσο, υπάρχει και ο αντίλογος ως προς αυτή τη στάση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι από πολλούς χαρακτηρίζεται ως η κύρια δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Η εκπαιδευτικός μπορεί να στοχεύει κατευθείαν σε μια μεταβολή της εξέλιξης του παιχνιδιού, θέτοντας αιτήματα και περιορισμούς στα παιδιά ή προσπαθώντας να δημιουργήσει κίνητρα, τα οποία θα ανακατευθύνουν τη δραστηριότητα των παιδιών προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς. Σίγουρα, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν θέτουν αιτήματα και περιορισμούς στα παιδιά αλλά αντίθετα επιλέγουν να τα παροτρύνουν να ανακαλύψουν και να διατηρήσουν το κίνητρο του παιχνιδιού τους, αποτυγχάνοντας βέβαια κάποιες φορές να συλλάβουν την προοπτική των παιδιών (Hakkarainen, 1990).

Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι, με βάση τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων έγινε κατανοητό ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία υιοθέτησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση το παιχνίδι με στόχο τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος που οδηγεί στη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Συνεχίζοντας, αν και δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να γράψουν αν χρησιμοποιούν κάποιο άλλο είδος παιχνιδιού εκτός από τα προαναφερθέντα, οι ίδιοι δεν κατέγραψαν κανένα, επέλεξαν όμως σε υψηλά ποσοστά το ομαδικό και το ελεύθερο. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε ταύτιση με την άποψη του Giddens (2002) ότι το παιχνίδι μέσα από τους κοινωνικούς ρόλους που προσφέρει στα παιδιά, τα βοηθά με στόχο να σέβονται τους κανόνες, να ακολουθούν δομημένα πρότυπα συμπεριφοράς ώστε να πορευτούν στην μετέπειτα ζωή τους. Θέλοντας να διασφαλίσουν την ενεργή και παραγωγική συμμετοχή των νηπίων και να ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίησή τους, οι νηπιαγωγοί κατά κοινή -σχεδόν- ομοφωνία επιλέγουν τα ομαδικά παιχνίδια.

Όσα αναφέρθηκαν, έρχονται σε πλήρη συμφωνία με όσα υποστηρίζει η Γκαράνη (2008), η οποία διευκρινίζει ότι εντός της συνθήκης που λαμβάνει χώρα το ομαδικό παιχνίδι, τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους για συντροφικότητα και σταδιακά



καταφέρνουν να ακολουθούν και να συμμορφώνονται με βάση τους τρέχοντες κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τα ίδια σε συνεργασία και καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Μάλιστα η Whitman (2018) μιλώντας για το παιχνίδι, τόνισε ότι τα παιδιά και ιδιαίτερα όταν διανύουν τη νηπιακή περίοδο της ζωής τους, είναι ωφέλιμο να λαμβάνουν μέρος σε ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια. Μέσα από αυτή τη διαρκή συμμετοχή τους, μαθαίνουν να δημιουργούν μαζί με άλλους, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα αλλά και τις ανάγκες και τις επιθυμίες που έχουν. Επιπλέον, το σύνολο των συμμετεχόντων δεν θεωρεί ότι ο βασικότερος στόχος του παιχνιδιού είναι η μάθηση και η απόκτηση γνώσεων αλλά η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό της έρευνας εξέφραζε μια πιο ουδέτερη στάση στο κατά πόσο το παιχνίδι θα συντελέσει στην ενίσχυση και προώθηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, υποστηρίζοντας ότι μπορεί μεν τα παιδιά να είναι θετικά διακείμενα ως προς τους συνομηλίκους τους και να έχουν αναπτύξει υγιείς φιλικούς δεσμούς, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι θα είναι διαρκώς κοινωνικά όντα.

Φαίνεται λοιπόν με βάση όσα καταγράφηκαν ότι, οι νηπιαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα δεν συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο κυριότερος σκοπός του παιχνιδιού είναι να συμβάλει με τέτοιο τρόπο στη ζωή του παιδιού επιτυγχάνοντας τόσο τη γνωστική όσο και τη κοινωνική του ανάπτυξη. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια του καθημερινού προγράμματος, οι νηπιαγωγοί καταφεύγουν στον συνδυασμό διάφορων ειδών παιχνιδιού με στόχο την διασφάλιση της τήρησης των κοινωνικών κανόνων εντός της τάξης του νηπιαγωγείου.

Αναμφίβολα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι σαφές ότι ένα μέρος των ερωτηθέντων -έστω και μικρό- εκφράζει μια πιο ουδέτερη στάση ως προς το αν εν τέλει το παιχνίδι είναι όντως καθοριστικό για την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Κάτι τέτοιο ενισχύεται από την άποψη τους ότι, μπορεί την ώρα του παιχνιδιού, τα παιδιά να έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι έχει ενισχυθεί η κοινωνικότητά τους.

Ανεξάρτητα με όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αξίζει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού την ώρα που εξελίσσεται το παιχνίδι οφείλει να είναι καθοδηγητικός, ενθαρρυντικός και παρεμβατικός όπου κρίνεται αναγκαίο. Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να είναι ήρεμοι, καθησυχαστικοί, πράοι την ώρα που προτείνουν εναλλακτικές όσον αφορά την εξέλιξη και επέκταση του παιχνιδιού των παιδιών, να διατυπώνουν με σαφήνεια και ακρίβεια νέες προτάσεις και ιδέες ελαχιστοποιώντας

τα ποσοστά παρερμηνειών. Σίγουρα, για να εμπνεύσουν και να αποτελέσουν πρότυπο για τα παιδιά για να παίζουν, οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να συμμετέχουν ενεργητικά και να εμπλέκονται καθημερινά στο παιχνίδι τους και όχι όποτε πέσει στην αντίληψη τους κάποια αδυναμία. Ο ρόλος τους έγκειται στο να υποστηρίξουν, να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν το παιχνίδι των παιδιών χωρίς όμως να υπερβαίνουν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Αυγητίδου, 2001).

Κλείνοντας, αναμφισβήτητα αντιλαμβανόμαστε ότι η σχολική τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης. Συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ίδιου του παιδιού, έχοντας ως απώτερο στόχο να μπορέσει το παιδί να αποκτήσει τα κίνητρα και τις δεξιότητες που χρειάζεται για να ανταπεξέλθει σε όλες τις υποχρεώσεις και τους ρόλους που θα κληθεί να ασκήσει μέσα στην κοινωνία. Για να αναπτυχθούν βέβαια σωστά αυτές οι ικανότητες, σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του δασκάλου, αφού η θέση του μέσα στη τάξη βρίσκεται στον υψηλότερο βαθμό της ιεραρχίας (Γκλέζου, 2017).

## **7.2 Περιορισμοί**

Στην ενότητα αυτή κρίνεται άκρως απαραίτητο να καταγράψουμε τόσο τους περιορισμούς όσο και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας. Σ' ένα πρώτο στάδιο, μια από τις πρώτες δυσκολίες που εντοπίσαμε ήταν ότι, από το μικρό σύνολο των νηπιαγωγών που συναντήσαμε δια ζώσης για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενώ ήταν ευγενικοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, επιθυμούσαν και ήταν κάθετοι στο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο την ώρα που βρίσκονταν εντός της σχολικής τάξης. Εξέφρασαν την επιθυμία τους αυτή, υποστηρίζοντας ότι λόγω του βεβαρημένου προγράμματος εργασίας τους, δεν θα επιθυμούσαν να αφιερώσουν περισσότερο προσωπικό χρόνο εκτός σχολείου. Επιπλέον, οι ίδιοι νηπιαγωγοί φάνηκαν αρκετά δύσπιστοί όσον αφορά την διασφάλιση τόσο της ανωνυμίας των απαντήσεων όσο και των προσωπικών τους στοιχείων, εκφράζοντας στην αρχή την επιθυμία τους να παραλείψουν το μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα ατομικά τους στοιχεία. Δίνοντας τις απαραίτητες διευκρινήσεις και καθιστώντας σαφές ότι δεν θα υπάρξει καμία διαρροή των στοιχείων, προχώρησαν στην συμπλήρωση και αυτού του μέρους.

Στην συνέχεια, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ήταν η απόλυτη κατανόηση

των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς, καθώς η μέθοδος συμπλήρωσης ήταν η αυτό – συμπλήρωση. Κάτι τέτοιο εξυπηρέτησε θα λέγαμε δυο σκοπούς. Από τη μια μεριά, δεν υπήρξε η διαρκής παρέμβαση του ερευνητή η οποία πιθανόν να επηρέαζε τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Ταυτόχρονα από την άλλη μεριά, υπήρχε η πιθανότητα μη κατανόησης ενός σημαντικού αριθμού ερωτήσεων, οδηγώντας πιθανόν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν ακόμη και στη τύχη χωρίς να λάβουν υπόψη σοβαρά την ερώτηση.

Επιπλέον, η αδυναμία προσωπικής επαφής και συναναστροφής με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δημιούργησε ένα πλέγμα δυσκολιών όσον αφορά την διεξαγωγή της έρευνας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων νηπιαγωγών ήταν 115 στο σύνολο. Σίγουρα, ο αριθμός από μόνος του είναι αρκετά μεγάλος, κάτι που περιορίζει ταυτόχρονα τη διαπροσωπική επαφή. Αναμφίβολά, λόγω της ύπαρξης του Covid, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων δεν επιθυμούσε την άμεση συναναστροφή αλλά την αποστολή του ερωτηματολογίου στο προσωπικό τους ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email), δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα απρόσωπο κλίμα, στερώντας την προσωπική συζήτηση, την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας. Έτσι, η αποστολή ενός μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων ηλεκτρονικά, περιόρισε τη δυνατότητα παροχής περαιτέρω διευκρινήσεων που ενδεχομένως να ήταν καθοριστικές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, το γεγονός ότι επιλέχθηκαν ορισμένα forum και διάφορες ομάδες κοινωνικής δικτύωσης για να αναρτηθεί το ερωτηματολόγιο αφενός δημιούργησε τους αντίστοιχους περιορισμούς και αφετέρου καλλιέργησε συναισθήματα ανασφάλειας όσον αφορά την αξιοπιστία των απαντήσεων που δόθηκαν. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν νέοι ηλικιακά, πολλοί από αυτούς, δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με τη μορφή του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (Google form) και προτιμούσαν προφανώς την χειρόγραφη συμπλήρωση. Καλό θα είναι να μην παραλείψουμε το γεγονός ότι, η διάθεση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι καθοριστική στη λήψη των απαντήσεων, κάτι που είναι πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα αντικειμενικότητας και αναξιοπιστίας.

Αξίζει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, παρά τον περιορισμό γενίκευσής τους, εγείρουν σαφέστατα νέα ερωτήματα. Αντιλαμβανόμαστε ότι κάτι τέτοιο καθιστά επιτακτική την ανάγκη

παρατήρησης των εκπαιδευτικών πρακτικών σε οποιοδήποτε είδος παιχνιδιού είτε για παράδειγμα στο ελεύθερο είτε στο οργανωμένο. Υψίστης σημασίας κρίνεται η οργανωτική παρέμβαση αλλά ταυτόχρονα και η υποστήριξη και καθοδήγηση των νηπιαγωγών όσον αφορά τον αναστοχασμό και επανασχεδιασμό των πρακτικών των παιχνιδιών αλλά και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων σε σχέση με το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων αλλά και των πρακτικών.

Ανεξάρτητα με όλα τα παραπάνω, να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι η αναζήτηση βιβλιογραφίας κατέδειξε μεν επαρκή θεωρητικά δεδομένα σχετικά με το παιχνίδι και την κοινωνικοποίηση αλλά τελείως ανεπαρκή ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της καταγραφής των ειδών του παιχνιδιού, διαπιστώθηκε έντονα ο ελλιπής διαχωρισμός τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κάτι που σαφέστατα προκάλεσε μεγάλες και σημαντικές δυσκολίες. Άλλη μια σημαντική δυσκολία η οποία αντιμετωπίστηκε στη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε η χρονοβόρα πρόσβαση σε έντυπο υλικό λόγω του ότι δεν ήταν εφικτή η επίσκεψη της Πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης σε καθημερινή βάση, δημιούργησε αυτόματα περιορισμούς όσον αφορά το εύρος των πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, κάποια από τα συγγράμματα που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων για την εργασία, δεν ήταν διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή από τη δανειστική βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου κάτι που όπως είναι αναμενόμενο δυσχέραινε το έργο μας.

### **7.3 Προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές**

Αποτελέσματα από διεθνείς έρευνες έκριναν επιτακτική την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η βελτίωση των πρακτικών είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να παρατηρούν, να καταγράφουν, να στοχάζονται και να επανατοποθετούνται σε σχέση με τις δικές τους ενέργειες, στο δικό τους πλαίσιο, όπως αποδεικνύουν οι έρευνες και οι δράσεις που περιγράφει η Αυγητίδου (2008). Να πραγματοποιηθούν επίσης σχετικές έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν τη σημασία του παιχνιδιού και την συμβολή του στο ψυχικό κόσμο των παιδιών. Συγκεκριμένα, η σημασία του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού είναι μεγάλη καθώς αποτελεί μια δραστηριότητα με νόημα για τα παιδιά που προσφέρει κίνητρα

και πλαίσια για αλληλεπίδραση, δημιουργική κατασκευή σεναρίων, και συγκρότηση της παιδικής κουλτούρας (Αυγητίδου, 2001). Τα παιδιά με αυτό το τρόπο συν-δημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλικούς τους, μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους, ενώ παράλληλα ορίζουν τον εαυτό και τη προσωπικότητά τους (Τσίγκρα, 2001).

#### **7.4 Προτάσεις για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπέρ του παιχνιδιού**

Έχοντας θεσμοθετηθεί ήδη από το 2021 – 2022 η υποχρεωτική διετής προσχολική εκπαίδευση, οφείλουμε να βελτιώσουμε, να εξελίξουμε και να διευρύνουμε την ποιότητά της, προκειμένου να καθίσταται ολοένα πιο ουσιαστική και εποικοδομητική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι ευρωπαϊκές χώρες πρόσφατα ανέπτυξαν μεθόδους που επικεντρώνονται στην παρακολούθηση και στον έλεγχο της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά ταυτόχρονα και της φροντίδας των νηπίων.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών, έτσι ακριβώς όπως έχουν καταγραφεί σε διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν, εστίαζαν κατά κύριο λόγο στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη και στην επέκταση των γνώσεών τους προκειμένου να είναι ικανοί να παρακολουθήσουν όλες τις νέες αλλαγές που διαδραματίζονται στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Κάθε είδος εκπαιδευτικού σεμιναρίου ή επιμόρφωσης ή ημερίδας σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, αποσκοπεί στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, διευρύνουν το γνωστικό και πνευματικό τους υπόβαθρο, ενημερώνονται για όλες τις τρέχουσες εκπαιδευτικές αλλαγές, έρχονται σε επαφή και δοκιμάζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας αλλά ταυτόχρονα οι σημαντικότεροι αποδέκτες αυτής της βελτίωσης και αλλαγής είναι τα ίδια τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, κατά κοινή ομολογία, η ανάπτυξη του παιδιού οφείλεται εν μέρει και στη συμβολή του ίδιου του εκπαιδευτικού γι' αυτό οφείλει να είναι φορέας της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αυτό θα επιτευχθεί όταν στρέψει εξ'ολοκλήρου την προσοχή και το ενδιαφέρον του προς την «παιδαγωγική του παιχνιδιού», επιλέγοντας τέτοιου είδους πρακτικές οι οποίες αποτελούν το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Οι νηπιαγωγοί καλό θα είναι να προωθούν και να ενισχύουν

ομαδικές δραστηριότητες αλλά ταυτόχρονα να διαφοροποιούν τους στόχους και να τους προσαρμόζουν με βάση τις δυνατότητες, αδυναμίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, με στόχο να επιτευχθεί η συμμετοχή όλων και σε καμία περίπτωση ο παραγκωνισμός τους. Επιπλέον, τόσο η προθυμία όσο και η ευελιξία είναι στοιχεία που οφείλει να διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, προκειμένου να δοκιμάζει νέες πρακτικές, να απορρίπτει τακτικές και στρατηγικές που δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και δεν συμβαδίζουν με τις ανάγκες των παιδιών.

Είναι αναμφισβήτητο ότι, στο εξωτερικό υπάρχει πληθώρα καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία ποτέ δεν τέθηκαν σε εφαρμογή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας. Αυτό θα πρέπει να αλλάξει. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που οφείλουν να επιμείνουν και να προχωρήσουν σε δραστικές αλλαγές ώστε αυτά τα προγράμματα να θεσμοθετηθούν και στις τάξεις τους. Σίγουρα, κατά κοινή ομολογία, το ΔΕΠΠΣ πρέπει όχι μόνο να τροποποιηθεί αλλά ταυτόχρονα να αναβαθμιστεί και να συνταχθεί με προτάσεις καινοτόμες με απώτερο στόχο την ενίσχυση και τον παιδαγωγικό εμπλουτισμό του ρόλου του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο.

Κάτι που δυστυχώς δεν το βλέπουμε τόσο συχνά στις τάξεις του νηπιαγωγείου είναι η ύπαρξη σχολικών συμβούλων. Ο ρόλος τους είναι άκρως καθοριστικός και αναγκαίος. Σε συνεργασία με την νηπιαγωγό θα προβούν σε αλλαγές τόσο στο χώρο της τάξης με στόχο οι χώροι να γίνουν πιο αυτονομημένοι και προσιτοί στα παιδιά ώστε να εξελίξουν το παιχνίδι τους όσο και στη διαμόρφωση του καθημερινού προγράμματος που θα επικεντρώνεται κατά βάση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Πέρα όμως απ' όλα τα παραπάνω, είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν αλλαγές και εντός των τάξεων των νηπιαγωγείων προσφέροντας νέα ερεθίσματα στα παιδιά. Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τα παιδιά θα προχωρήσουν από κοινού σε διάφορες αλλαγές. Για παράδειγμα, ο καθορισμός και η διαμόρφωση των γωνιών εντός της τάξης καλό θα είναι να γίνεται σε συνεργασία με τα παιδιά γιατί τα παιδιά όχι μόνο γίνονται περισσότερο υπεύθυνα στη χρήση των υλικών αλλά ταυτόχρονα ορίζουν τον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε γωνιά, επιλέγοντας τα ίδια κάθε φορά ποια παιδιά θα παίξουν σχηματίζοντας ζευγάρια ή ομάδες που δεν είχαν παίξει ξανά μαζί.

Εκτός όμως από τη τάξη, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στραφεί και στον προαύλιο χώρο που αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για παιχνίδι. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Eriksson – Dobrovich (2005), η εκπαίδευση έξω από τα στεγανά πλαίσια της τάξης, στο φυσικό περιβάλλον δηλαδή, αποτελεί μια μέθοδο μάθησης μέσω της οποίας

αξιοποιούνται στον ύψιστο βαθμό όλες οι αισθήσεις αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές, τυποποιημένες και μη εκσυγχρονισμένες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Μπότσογλου, 2010). Η ανακαλυπτική μάθηση είναι δυνατό να επιτευχθεί ακόμα και με τη πραγματοποίηση μιας σειράς παιχνιδιών στον προαύλιο εξωτερικό χώρο του σχολείου. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να πραγματοποιηθούν διάφορες αλλαγές με στόχο να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι. Ακόμα και αν δεν υπάρχουν παιχνιδοκατασκευές, όπως τσουλήθρες, τούνελ, τραμπάλες που συνήθως επιλέγονται από τα παιδιά, η νηπιαγωγός σε συνεργασία με ομάδες παιδιών θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορα διαθέσιμα ή μη υλικά, όπως ρόδες, ξύλα, δημιουργώντας αυτοσχέδιες κατασκευές. Θέλοντας να ενισχύσει παράλληλα και το συνεργατικό – κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών, η νηπιαγωγός θα μπορούσε να δημιουργήσει διάφορες ομάδες, οι οποίες θα ήταν υπεύθυνες για την αξιοποίηση των επιμέρους σημείων της αυλής. Για παράδειγμα, μια ομάδα θα μπορούσε να αναλάβει να βάψει τους τοίχους δίνοντας μια διαφορετική όψη στο παιχνίδι τους, άλλη να ασχοληθεί με το φύτεμα δέντρων ή τη δημιουργία παρτεριών κάτι που θα συμβάλλει ώστε να παιδιά να αποκτήσουν μια καλύτερη εικόνα για τη προστασία και φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση όμως, η διαμόρφωση του εξωτερικού χώρου θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε πρωτίστως να εξασφαλίζει την ασφάλεια στο παιχνίδι των παιδιών. Θα πρέπει να είναι ελκυστική για τα παιδιά, να τους προσφέρει τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορα παιχνίδια και να ανακαλύψουν πως μπορούν να τα αξιοποιήσουν κάθε φορά, δίνοντάς τους διαφορετικό νόημα. Ανεξάρτητα με το αν το παιχνίδι πραγματοποιείται στον εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να διαχειρίζονται με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο το χρόνο που έχουν στην διάθεσή τους.

Επιπρόσθετα, σε Πανεπιστημιακό επίπεδο πρέπει να γίνουν ορισμένες βασικές αλλαγές. Οι φοιτητές έχουν ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία για κάποια εργασία ή για να πραγματοποιήσουν τη πρακτική τους σε κάποιο από αυτά. Σαφώς, η αύξηση των ωρών πρέπει να αποτελέσει κύριο μέλημα, καθώς η μεγαλύτερη παραμονή των φοιτητών εντός των τάξεων των νηπιαγωγείων θα συμβάλει προκειμένου να σχηματίσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα τόσο για το εβδομαδιαίο πρόγραμμα όσο και για τα παιδιά του τμήματος.

Αναμφισβήτητα, αναγκαία κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Η ατομική εξέλιξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου για να επιτευχθεί στο μέγιστο βαθμό απαιτεί την παραγωγική συνεργασία ανάμεσα

στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η ομαλή και παραγωγική συνύπαρξη και συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς τους δυο παράγοντες δημιουργεί το αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά. Ταυτόχρονα, οι γονείς από τη μεριά τους, αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται το σπουδαίο έργο των εκπαιδευτικών όταν συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου και οι εκπαιδευτικοί από την άλλη βελτιώνουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση και αυτοβελτίωση (Ματσαγγούρας, 2003).

Τέλος, ανεξάρτητα από τη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικών και γονέων άλλο ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η στάση των γονέων όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης του νηπιαγωγείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων, ανεξαρτήτου ηλικίας, θεωρούν ότι το νηπιαγωγείο έχει μαθησιακό χαρακτήρα και στοχεύει κατά βάση στη γνωστική πρόοδο των παιδιών. Η παρούσα έρευνα, ευελπιστούμε να αφυπνίσει τους γονείς και να αντιληφθούν και να διαπιστώσουν τα σπουδαία και αναρίθμητα οφέλη του παιχνιδιού στην κοινωνικότητα των νηπίων.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

Αντωνιάδης, Α. (1994). Το παιχνίδι. *Θεσσαλονίκη: University Studio Press.*

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις. *Θεσσαλονίκη, Τυπωθήτω.*

Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Α., Αλεξίου, Ι., Β., & Καλανταρίδου, Δ. (2014). *Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης.* Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα ‘Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα’, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γέρος, Θ. (1984). Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο. *Αθήνα: Δίπτυχο.*

Γκαράνη, Σ. (2008). *Αυτισμός και παιχνίδι - μια πιλοτική έρευνα της καταγραφής και διερεύνησης των απόψεων εκπαιδευτικών, εκπροσώπων ειδικοτήτων (εκπαιδευτικών, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών) και γονέων για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών με αυτισμό.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Ζαχοπούλου, Ε. (2009). Η φυσική αγωγή προσχολικής ηλικίας στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. *Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.*

Ζωγράφου – Καλδέλλη, Μ. (2020). *Οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κάππας, Χ. (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. *Αθήνα: Ατραπός.*

Καραγιώργου, Μ. (2018). Το θεατρικό παιχνίδι και η κοινωνικοποίηση των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. *Θεσσαλονίκη: Gutenberg.*

Καραδημητρίου, Κ. (2007). *Εξελεκτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Καραπάτσια, Μ. (2012, Μάρτιος 24). Τα οφέλη των ευχάριστων δραστηριοτήτων στην ψυχική υγεία.

Ανακτήθηκε από [https://mkarapatsia.gr/%CF%84%CE%B1-%CE%BF%CF%86%CE%AD%CE%BB%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%AC%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84/?fbclid=IwAR1\\_7Q27vIOnlXofFJIHhWBqjFuvSDO0FC3-WN8MdU8NnNX-nUro94O6QIs](https://mkarapatsia.gr/%CF%84%CE%B1-%CE%BF%CF%86%CE%AD%CE%BB%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B5%CF%85%CF%87%CE%AC%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%AE%CF%84/?fbclid=IwAR1_7Q27vIOnlXofFJIHhWBqjFuvSDO0FC3-WN8MdU8NnNX-nUro94O6QIs)

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζάρ, Ν. Π., Διαμαντόπουλος, Γ., & Βασιλάκη, Γ. (2016). Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Εργασιών Ιου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*. Δράμα, 446 - 454

Κουρετζής, Λ., (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κροντήρα, Λ., (2002). *Ελάτε να παίξουμε μέσα στο χρόνο.* Αθήνα: Φυτράκης.

Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Έκδοση 4<sup>η</sup>. Ιδιωτική.

Μιχαλοπούλου-Δημάκη, Ε. (2000). Μορφές δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Διδακτικό βιβλίο ΤΕΕ Α' τάξη – 1<sup>ος</sup> κύκλος ( εκδ. Β' ). *Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.*

Μπότσογλου, Κ. (2010). Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Ποιότητα, Ασφάλεια, Παιδαγωγικές εφαρμογές. *Αθήνα: Gutenberg.*

Μπάνου, Μ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παπαδογεωργάκη, Μ. (2017. Ιούνιος 15 - 18). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών: Απόψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές. (Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα). *7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 993 - 1001. Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/83>

Προκόβας, Κ.Ε. (2010). Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια. *Θεσσαλονίκη: Γράμμα Βαρθολομαίος.*

Σαφιαρίκα, Ε. (2008). Η σωματική έκφραση και η δημιουργική κίνηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 62, 100 - 106

Τσαπακίδου, Α. (2014). Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. *Αθήνα: Σταμούλης Αντώνης.*

Τσιαντής, Γ. (2000). Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας. *Αθήνα: Καστανιώτης.*

Τσίγκρα, Μ. (2001). Αυθόρμητο Παιχνίδι στις “Γωνιές” του Νηπιαγωγείου. Διαπραγμάτευση και κατασκευή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις, 41. *Αθήνα: Τυπωθήτω*

Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. (2019). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε από: [https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee\\_nip\\_proscholiki\\_ekpaidefsi.pdf](https://archeia.moec.gov.cy/sd/270/dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf)

Garvey, K. (1990). Το παιχνίδι: Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού [The play: Its role in development (Translated by Stavropoulou, S.)]. *Αθήνα: Κουτσούμπος ΑΕ.*

Huizinga, J. (1987). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι ( Homo Ludens) (μτφ. Ροζάνης, Σ., Λυκιαρδόπουλος ,Γ.). *Αθήνα: Γνώση.*

## Ξενογλώσση

Baferani, M. (2015). The role of the family in the socialization of children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (6), 417 – 423

Retrieved from <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/8516>

Brownell, C. A., Zerwas, S., & Balaram, G. (2002). Peers, cooperative play, and the development of empathy in children. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 28 – 29

Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/peers-cooperative-play-and-the-development-of-empathy-in-children/892CD15CE1C212D4E25F2DBB228523AB>

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). The development of children (4<sup>th</sup> ed.). New York. *Worth Publishers*.

Retrieved from [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45wffcz5%205\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=497907](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45wffcz5%205))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=497907)

Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77 (5), 1237 – 1251

Retrieved from <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x>

Daubert, E. N., Ramani, G. B., & Rubin, K. H. (2018). Play-based learning and social development. *Play-based learning*, 17.

Retrieved from <https://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/play-based-learning-and-social-development>

Essex County Council. (2005). Smart thinking. An interpersonal and social thinking skills program. *Learning Services*.

Retrieved from

[https://solo.bodleian.ox.ac.uk/discovery/fulldisplay?docid=alma990169731860107026&context=L&vid=44OXF\\_INST:SOLO&lang=en&search\\_scope=MyInst\\_and\\_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=isbn,contains,9781841940519&sortby=rank&mode=advanced&pfilter=rtype,exact,books,AND&offset=0](https://solo.bodleian.ox.ac.uk/discovery/fulldisplay?docid=alma990169731860107026&context=L&vid=44OXF_INST:SOLO&lang=en&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=isbn,contains,9781841940519&sortby=rank&mode=advanced&pfilter=rtype,exact,books,AND&offset=0)

Ivanova, N. (2016). Socialization opportunities of children's subculture. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 418-422.

Retrieved from

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816314100?via%3Dihub>

Landry, S. (2014, March 10 and 24). Observing children's development in the context of symbolic play. (PowerPoint slides)

Retrieved from

[https://learnquebec.ca/documents/20181/243489/POP\\_Ontask\\_eval\\_checklist\\_model.doc/5999a154-ffd4-48a9-b4b3-19b7d91173e0](https://learnquebec.ca/documents/20181/243489/POP_Ontask_eval_checklist_model.doc/5999a154-ffd4-48a9-b4b3-19b7d91173e0)

Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44 (1)61 – 68

Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-014-0673-2>

Petrović-Sočo, B. (2014). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 16 (1), 235 - 251

Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/file/174042>

Santer, J., & Griffiths, C. (2007). Free play in early childhood: A literature review. *National Children's Bureau*.

Retrieved from <https://www.bl.uk/collection-items/free-play-in-early-childhood-a-literature-review>

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. *New York: John Wiley & Sons.*

Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ed033761>

Tarman, B., & Tarman, I. (2011). Teachers 'involvement in children's play and social interaction. *Ilkogretim Online, 10*(1), 325 – 337

Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/215530853\\_Teachers'\\_Involvement\\_in\\_Children's\\_Play\\_and\\_Social\\_Interaction](https://www.researchgate.net/publication/215530853_Teachers'_Involvement_in_Children's_Play_and_Social_Interaction)

Trevlas, E., Matsouka, Z., & Zaxopoulou, G. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Childhood Development and Care, 173*(5), 535-543.

Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443032000070482>

Whitman, E. (2018). The impact of social play on young children. *Integrated Studies, 94*

Retrieved from [https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/94/?utm\\_source=digitalcommons.murraystate.edu%2Fbis437%2F94&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/94/?utm_source=digitalcommons.murraystate.edu%2Fbis437%2F94&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)

Wilson, P. (2009, April). The play work primer. *Alliance for Childhood.*

Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511455.pdf>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

### Η συμβολή του παιχνιδιού στη κοινωνικοποίηση του παιδιού στο Νηπιαγωγείο

Αγαπητέ συμμετέχοντα / Αγαπητή  
συμμετέχουσα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στα  
πλαίσια της Διπλωματικής Εργασίας του  
Μεταπτυχιακού Προγράμματος "  
Εφαρμογές ΤΠΕ στην Εκπαίδευση και τη  
Δια βίου Μάθηση".

Σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη του  
παιχνιδιού ως ένας από τους  
σημαντικότερους παράγοντες που  
προωθεί και ενισχύει την  
κοινωνικοποίηση των παιδιών στο  
νηπιαγωγείο.

Ακολουθεί μια σειρά ερωτηματολογίων.  
Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις  
όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά  
μπορείτε.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Τα  
στοιχεία που δίνεται είναι απόρρητα και  
εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν  
αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς  
της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,  
Ελένη Κεχαγιά

Ενότητα χωρίς τίτλο



**Μέρος 1ο: Γενικές Πληροφορίες /  
Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

**1. 1. Φύλο**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Γυναίκα

Άντρας

**2. 2. Ηλικία**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

25 - 30

31 - 40

41 - 50

50+

**3. 3. Μορφωτικό επίπεδο**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Πτυχίο ΑΕΙ

Πτυχίο ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

4. **4. Έτη προϋπηρεσίας**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- 1 - 5
- 5 - 10
- 10 - 15
- 15+

5. **5. Εργάζεστε σε δημόσιο ή ιδιωτικό νηπιαγωγείο;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Δημόσιο νηπιαγωγείο
- Ιδιωτικό νηπιαγωγείο

6. **6. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την κοινωνικοποίηση των νηπίων;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

**Μέρος 2ο: Η αξία του παιχνιδιού**

7. **7. Το παιχνίδι είναι σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο στη προσχολική ηλικία;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Πάρα πολύ σημαντικό  
 Πολύ σημαντικό  
 Μέτριο  
 Καθόλου  
 Λίγο

8. **8. Ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί; ( Επιλέξτε ένα ή περισσότερα )**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Μάθηση  
 Απόκτηση γνώσεων  
 Διασκέδαση  
 Κοινωνικοποίηση  
 Ανάπτυξη

9. **9. Ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών; ( Επιλέξτε ένα ή περισσότερα )**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Ελεύθερο παιχνίδι
- Οργανωμένο παιχνίδι
- Κατευθυνόμενο παιχνίδι
- Ομαδικό παιχνίδι
- Μοναχικό παιχνίδι
- Άλλο είδος παιχνιδιού

10. **10. Θεωρείτε ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών;**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

11. **11. Συμφωνείτε πως ένα νηπαγωγείο πρέπει να υιοθετεί εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση το παιχνίδι, τα οποία αναπτύσσουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

ΝΑΙ

ΟΧΙ

12. **12. Πιστεύετε ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους του προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Πάρα πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

**Μέρος 3ο: Ο ρόλος του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των παιδιών**

13. **13. Προκειμένου να προάγετε την κοινωνικοποίηση των παιδιών στη τάξη, ποιο είδος παιχνιδιού επιλέγετε περισσότερο; ( Επιλέξτε ένα ή περισσότερα )**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Ελεύθερο
- Οργανωμένο
- Κατευθυνόμενο
- Ανταγωνιστικό
- Ατομικό
- Ομαδικό

14. **14. Με ποιο τρόπο βοηθάτε τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει την ικανότητα να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι; ( Επιλέξτε ένα ή περισσότερα )**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Παρότρυνση και ενθάρρυνση
- Σταδιακή ενσωμάτωση
- Καθοδήγηση
- Σχεδιασμός παιχνιδιού με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- Άλλο: \_\_\_\_\_

15. **15. Χωρίζοντας τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ομάδες του ίδιου φύλου, θεωρείτε ότι με αυτό το τρόπο μειώνετε τις ανάγκες για παρέμβαση σε θέματα που αφορούν τη κοινωνικοποίηση τους;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

16. **16. Προκειμένου να παρατηρώ το επίπεδο κοινωνικοποίησης των νηπίων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες του ίδιου φύλου;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

**Μέρος 4ο: Τρόποι στήριξης του παιχνιδιού**

17. **17. Ποια πρακτική ακολουθείτε όταν ένα παιδί δεν γνωρίζει τους κανόνες του παιχνιδιού;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Αναλύω / επεξηγώ τους κανόνες
- Περιμένω να τους κατανοήσει βιωματικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
- Ζητάω από το παιδί που παίζει μαζί του, να του υπενθυμίσει τους κανόνες του εκάστοτε παιχνιδιού
- Άλλο: \_\_\_\_\_

18. **18. Πιστεύετε ότι το συνεργατικό / ομαδικό παιχνίδι ενισχύει την κοινωνικοποίηση των παιδιών;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι
- Όχι
- Εάν ναι, προωθείτε τα παιδιά να παίζουν σε ζευγάρια ή σε μεικτές παρέες ;



19. **19. Όταν ένα παιδί είναι θυμωμένο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μεταφέρετε τη συζήτηση στην ομάδα;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Ναι  
 Όχι

20. **20. Τα παιχνίδια εκτός τάξης βοηθούν περισσότερο τα νήπια στην κοινωνικοποίηση τους και στην ανάπτυξη της αίσθησης ότι ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ  
 Συμφωνώ πολύ  
 Διαφωνώ  
 Διαφωνώ πολύ  
 Δεν είμαι σίγουρος / η

21. **21. Το αυθόρμητο παιχνίδι προκειμένου να οδηγήσει την κοινωνικοποίηση πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανόνες χωρίς να τους αντιλαμβάνεται το παιδί;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

22. **22. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες ενισχύουν κατά την άποψη σας την κοινωνικοποίηση των παιδιών; ( Επιλέξτε ένα ή περισσότερα )**

*Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.*

- Η ύπαρξη συνεργατικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο
- Η προαγωγή και η ενίσχυση της φιλίας μεταξύ των παιδιών
- Η κατανόηση και η προώθηση των κοινωνικών κανόνων του νηπιαγωγείου
- Η ικανότητα διάκρισης από τους νηπιαγωγούς της διαφορά μεταξύ της κοινωνικής εξέλιξης από τη γνωστική και τη συναισθηματική ικανότητα του νηπίου
- Η προώθηση ενός κλίματος ισότητας χωρίς διακρίσεις, στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα

23. **23. Σέβομαι την ανάγκη των παιδιών να αυτενεργήσουν και να εκτονωθούν χωρίς καθοδηγητικές και κριτικές παρεμβάσεις**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

24. **24. Θεωρώ το συμβολικό παιχνίδι μέσο εκτόνωσης και διεργασίας γι' αυτό δεν το κρίνω, δεν το περιορίζω και δεν το ερμηνεύω;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

- Συμφωνώ
- Συμφωνώ πολύ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ πολύ
- Δεν είμαι σίγουρος / η

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

- Τέλος ερωτηματολογίου-

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Κεχαγιά

Ελένη