



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

## Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών:

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία:

Τάσεις και πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:**

Ξέστερνου Μ.

**Εξεταστική επιτροπή:**

Κατσής Α.

Ξέστερνου Μ.

Τσακίρη Δ.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Μ. Ξέστερνου, για την πολύτιμη αλλά κυρίως άμεση βοήθειά της και τις εύστοχες παρατηρήσεις της, κατά την διάρκεια προετοιμασίας και συγγραφής αυτής της εργασίας.

Τις θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω και στους καθηγητές του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πίνακας περιεχομένων.....	1
Πίνακας εικόνων.....	3
Πίνακας πινάκων.....	5
Περίληψη.....	6
1 Εισαγωγή.....	10
2 Το παιχνίδι και η σημασία του.....	13
2.1 Ορισμός του παιχνιδιού.....	13
2.2 Θεωρίες του παιχνιδιού.....	15
2.3 Διάκριση παιχνιδιών.....	25
3 Το παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	30
3.1 Η σημασία του παιχνιδιού στα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού.....	30

3.2	Η μάθηση .....	36
3.3	Παιχνίδι και μάθηση .....	49
4	Πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση.....	54
4.1	Το παιχνίδι στις γωνιές.....	55
4.2	Σχέδια εργασίας και δραστηριότητες καθημερινής ζωής .....	57
5	Μεθοδολογία της έρευνας .....	62
5.1	Σκοπός της έρευνας.....	62
5.2	Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	62
5.3	Επιλογή της μεθόδου.....	62
5.4	Σχεδιασμός και διάρκεια της έρευνας.....	63
5.5	Ανάλυση δεδομένων .....	65
5.6	Δείγμα έρευνας.....	67
5.7	Προβλήματα κατά της διεξαγωγή της έρευνας.....	73
6	Αποτελέσματα της έρευνας .....	75
6.1	Το παιχνίδι.....	75
6.2	Τα είδη του παιχνιδιού .....	79
6.3	Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι.....	92
6.4	Παιχνίδι και μάθηση.....	101
6.5	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα της έρευνας.....	112
7	Συμπεράσματα .....	143
7.1	Συμπεράσματα της έρευνας .....	143
7.2	Προτάσεις.....	148
	Βιβλιογραφία .....	149
	Παράρτημα.....	157

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<i>Εικόνα 1: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. (Ελληνιάδου, και συν., 2008)</i> .....	21
<i>Εικόνα 2: Winikott. (Ελληνική ομάδα της International Winnicott Association)</i> .....	25
<i>Εικόνα 3: Το ταξίδι της μάθησης (Ελληνιάδου, και συν., 2008)</i> .....	37
<i>Εικόνα 4: Συμπεριφορισμός (<a href="http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkrPsy2018.pdf">http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkrPsy2018.pdf</a>)</i> .....	40
<i>Εικόνα 5: Γραφική αναπαράσταση της θεωρίας του Piaget για τη μάθηση, η οποία δείχνει το άτομο ως πηγή ανάπτυξης (Προσαρμογή από: <a href="http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html">http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html</a> σε (Ελληνιάδου, και συν., 2008))</i> .....	43
<i>Εικόνα 6: Σχηματική αναπαράσταση της θεωρίας της πολιτισμικής μεσολάβησης του Vygotsy (Προσαρμογή από: <a href="http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html">http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html</a> σε (Ελληνιάδου, και συν., 2008))</i> .....	45
<i>Εικόνα 7: Σχηματική αναπαράσταση της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπου (Κολλιάδης, 1996</i> .....	46
<i>Εικόνα 8: Κουκλοθέατρο (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων)</i> .....	50
<i>Εικόνα 9: Το θεατρικό παιχνίδι (Πηγή: Blog 12ου Νηπιαγωγείου Ηρακλείου <a href="http://12nipiagogioirakliou.blogspot.com/2015/11/blog-post_9.html">http://12nipiagogioirakliou.blogspot.com/2015/11/blog-post_9.html</a>)</i> .....	51
<i>Εικόνα 10: Η γωνιά με τα πειράματα (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων)</i> .....	56
<i>Εικόνα 11: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων)</i> .....	56
<i>Εικόνα 12: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι - ιατρείο (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων)</i> .....	57
<i>Εικόνα 13: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι – εργασίες στο σπίτι (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων)</i> .....	57

<i>Εικόνα 14: Μαθαίνω τα επαγγέλματα μέσα από βιωματικές καταστάσεις (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>58</i>
<i>Εικόνα 15: Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>59</i>
<i>Εικόνα 16: Κηπουρική (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>59</i>
<i>Εικόνα 17: Μαγειρική - Φρούτα (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>60</i>
<i>Εικόνα 18: Μαγειρική (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>60</i>
<i>Εικόνα 19: Φιλοξενία αδέσποτου ζώου μέχρι να φιλοξενηθεί (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>61</i>
<i>Εικόνα 20: Πάτημα σταφυλιών (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).....</i>	<i>61</i>

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

<i>Πίνακας 1: Piaget vs Vygotsky (Ελληνιάδου, et al., 2008).....</i>	<i>22</i>
<i>Πίνακας 2: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μάθηση (Ελληνιάδου, και συν., 2008)..</i>	<i>39</i>
<i>Πίνακας 3: Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (<a href="http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkpPsy2018.pdf">http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkpPsy2018.p df</a>).....</i>	<i>40</i>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο την διερεύνηση της αξίας του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε διάφορα είδη καθένα από τα οποία έχουν διαφορετική μορφή και περιεχόμενο, ως εκπαιδευτικού μέσου στην προσχολική ηλικία και τη μελέτη των τάσεων και των πρακτικών που ακολουθούνται στην ελληνική εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος της εργασίας έγινε εννοιολογική βιβλιογραφική επισκόπηση του παιχνιδιού και της σημασίας του καθώς και των θεωριών του παιχνιδιού, οι οποίες διακρίνονται σε παραδοσιακές ή κλασσικές, μοντέρνες ή νεότερες.

Στη συνέχεια, αναλύσαμε τα διάφορα είδη του παιχνιδιού και μιλήσαμε για το ελεύθερο και το κατευθυνόμενο παιχνίδι και για τη διαφοροποίηση που μπορεί να παρουσιαστεί στο παιχνίδι ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Παράλληλα μελετήθηκε η σημασία του παιχνιδιού στα διάφορα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού και πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν τα επίπεδα της γνωστικής, της κινητικής, της ψυχοσυναισθηματικής, της νοητικής και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Επίσης μιλήσαμε για τις κυριότερες θεωρίες μάθησης και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Ακόμα αναλύθηκε η σχέση της μάθησης με το παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα εστίασαμε στο θεατρικό παιχνίδι, στο ψηφιακό ή ηλεκτρονικό παιχνίδι και το μουσικοκινητικό.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάστηκε η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση της αξίας του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά, αφού παρουσιάσαμε τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράψαμε το δείγμα της έρευνας και μιλήσαμε για τον σχεδιασμό και τη διάρκεια της.

Στη συνέχεια, περιγράφηκε η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε η οποία είχε κυρίως ποσοτικό χαρακτήρα και μέσω των ερευνητικών της ερωτημάτων είχε σαν σκοπό την μελέτη της αξίας του παιχνιδιού στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Για την έρευνα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από 35 εκπαιδευτικούς

που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς στην περιοχή της Κορίνθου και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS. Επίσης αναφέραμε τα προβλήματα που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ακόμα παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας και τα συμπεράσματα που βγάλαμε από αυτήν. Τέλος, παρουσιάστηκαν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιχνίδι, Προσχολική ηλικία, Μάθηση, Θεωρίες παιχνιδιού, Θεωρίες Μάθησης. Παιδαγωγικές μέθοδοι, Παιχνίδι και Μάθηση, Στατιστική έρευνα, Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.



## **ABSTRACT**

This thesis aims to explore the value of children's play in education, which can be distinguished into different types - each of which has a different form and content -, its role as an educational tool in preschool and the study of the trends and practices followed in Greek education.

More specifically, the first part of the thesis provided a conceptual overview of children's play and its significance as well as its theories, which are distinguished in traditional or classic, modern or newer. Then, the different types of children's play were analyzed and the differentiation that can be presented in free and directed children's play depending on the gender of the child was analyzed.

At the same time, the importance of children's play was studied at different levels of child development and more specifically the levels of cognitive, kinetic, psycho-emotional, mental and social development were presented.

The main learning theories and pedagogical methods were also described. The relationship between learning and children's play was further analyzed and more specifically the theatrical play, digital or electronic play and music kinetics were described.

Then, in the second part of the thesis, the research methodology used for statistical analysis of the value of children's play as an educational tool in preschool children was presented. In more details, after presenting the purpose of the research and the research questions, the research sample its design and duration were also described.

The methodology of the research, which was mainly quantitative, was then presented, and its research questions aimed to study the value of children's play in preschool education and classroom practices. A questionnaire was developed for the survey, which was answered by 35 teachers working in public and private kindergartens in the Corinthian region and SPSS software was used to analyze the results. We also mentioned the problems we encountered in conducting the research.

We also presented the results of the statistical research and the conclusions we draw from it. Finally, proposals for further research were discussed.

**Keywords:** Children's play, Preschool, Learning, Game Theories, Learning Theories, Pedagogical Methods, Children's play and Learning, Statistical Research, Quantitative Data Analysis.

# 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι σύμφωνα με την Lowenfeld, η οποία αποτελεί μία από τους πρωτοπόρους της πρώιμης περιόδου ανάπτυξης θεωριών για την ψυχοθεραπεία των παιδιών, «είναι η υψηλότερη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης στην παιδική ηλικία, γιατί αποτελεί την ελεύθερη έκφραση του τι βρίσκεται στην ψυχή του παιδιού. Είναι το πιο αγνό και το πιο πνευματικό προϊόν του παιδιού, και ταυτόχρονα είναι μια μορφή και ένα αντίγραφο της ανθρώπινης ζωής σε όλα τα στάδια και σε όλες τις σχέσεις» (Lowenfeld, 1935). Έτσι δικαίως το παιχνίδι αποκαλείται συχνά και κέντρο της παιδικής ηλικίας.

Μέχρι πρόσφατα βέβαια δεν είχε ανακαλυφθεί η αξία του παιχνιδιού και μόλις τον περασμένο αιώνα διαπιστώθηκε και επιστημονικά η ανάγκη του παιδιού να παίζει αφού το παιδί με αυτόν τον τρόπο καλύπτει πολλές από τις ανάγκες του ταυτόχρονα: μαθαίνει, αναπτύσσεται, κινείται, διασκεδάζει, φαντάζεται, δημιουργεί, ανακαλύπτει, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, συμμετέχει, κοινωνικοποιείται, εκτονώνεται, θεραπεύεται, ανήκει σε μία ομάδα, προσπαθεί να πετύχει τους στόχους του, κ.ά.

Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αναπτύσσεται κινητικά και να ελέγχει καλύτερα το σώμα του ενώ με την πάροδο του χρόνου γίνεται ικανό για όλο και πιο δύσκολες δραστηριότητες (Καζανά Α., Κριτσιλίγκου Ε., Λοίζου Ε., Παχίτσα Β., 2013).

Επιπλέον το παιχνίδι ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα του παιδιού και καλύπτει την ανάγκη του να ανακαλύπτει τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει, ενώ παράλληλα ενισχύει την φαντασία του, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή του και αναπτύσσοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του (Μουστάκα Α, 2017).

Συνεπώς, ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση έχει αδιαμφισβήτη αξία. Το παιχνίδι αποτελεί το θεμέλιο της μάθησης για τα παιδιά. Προσφέρει στα μικρά παιδιά τη δυνατότητα να δομούν τη γνώση και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους με φυσικό τρόπο. Επιπρόσθετα (Χριστίνα – Μαρίνα Κακλαμάνη, 2019):

*Το παιχνίδι ενεργοποιεί την ανάπτυξη του παιδιού.*

*Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο.*

*Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να είναι ευρηματικά και αυθόρμητα.*

*Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την ευκαιρία της επιλογής.*

*Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά χώρο.*

*Το παιχνίδι ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών.*

*Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τον συναισθηματικό τους κόσμο.*

*Το παιχνίδι διδάσκει στους ενήλικες μέσω του παιχνιδιού να έχουν υπομονή, κατανόηση και ενσυναίσθηση.*

*Το παιχνίδι προσφέρει διασκέδαση σε όλους.*

Η απουσία του παιχνιδιού έχει αρνητικές συνέπειες και καθυστερεί την πρόοδο και την ανάπτυξη του παιδιού αφήνοντας το απομονωμένο στον δικό του κόσμο χωρίς ουσιαστική επαφή με το περιβάλλον και τους γύρω του (Καπιώτα Α., Καρασουλτάνη Α., Λάναρη Κ., 2016).

Το παιχνίδι είναι η πιο φυσιολογική δραστηριότητα για τα παιδιά και είναι μέγιστης σημασίας για την εκπαίδευση.

Παράλληλα, το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο παίζει ένα παιδί και η συμμετοχή στο παιχνίδι του, τους βοηθά να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο τους. Το παιχνίδι δίνει έτσι στους ενήλικες την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τις ικανότητες του παιδιού, τις διανοητικές, κοινωνικές και ψυχοκινητικές του δυνατότητες (Παπαδοπούλου Π., Μαμματά Κ., 2013).

Είναι επίσης πηγή άντλησης πληροφοριών για τις εμπειρίες που έχει το κάθε παιδί μέσα από τον τρόπο που τις χρησιμοποιεί στο παιχνίδι. Οι ρόλοι που υποδύεται στα διάφορα είδη παιχνιδιού δίνουν πληροφορίες για την εικόνα που έχει σχηματίσει το παιδί για τον κόσμο των ενηλίκων, για τις σχέσεις τους, τους κανόνες και τις συνήθειες που βιώνει στην οικογένεια του, για τις σχέσεις του με τους συνομήλικούς του καθώς και τις αρχές που έχει μάθει από το σχολείο του (Κατσιολούδη Α.).

Το παιχνίδι αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

## 2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ

### 2.1 Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί ταυτόσημη έννοια με το σύνολο των ενεργειών του παιδιού από τη γέννηση του και καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του, καθώς αυτό σε όλες τις μορφές του δρα καθοριστικά στις σωματικές και νοητικές του λειτουργίες. Ο ορισμός του παιχνιδιού καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς πρόκειται για μια ασαφή διαδικασία με ιδιαιτέρως σαφή αποτελέσματα. Συνεπώς, οι περισσότερες προσπάθειες ορισμού του, αφορούν κυρίως την ανάγκη που καλύπτεται μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού, με τον Freud να το τοποθετεί ως ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά δύνανται να εκφραστούν, ακόμα και αν πρόκειται για αρνητικά ή απαγορευμένα συναισθήματα [(Freud, 1961) σε (Κουκουνάρας, Λιάγκης, και συν., 2015)].

Σχεδόν όλες οι θεωρίες παρουσιάζουν το παιχνίδι ως μια διαδικασία χρήσιμη και το συσχετίζουν με γέλιο και διασκέδαση, καθώς η προσήλωση των παιδιών σε αυτό και η σοβαρότητα με την οποία το αντιμετωπίζουν, προέρχεται από την ελευθερία επιλογής, δηλαδή από το γεγονός ότι δεν είναι υποχρεωμένα να το κάνουν και για το λόγο αυτό φαίνεται ότι το διασκεδάζουν (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι, όντας ευχάριστο και διασκεδαστικό, αυθόρμητο και δημιουργικό, ελεύθερο και εθελοντικό, ευνοεί την επίλυση προβλημάτων, την εκμάθηση γλώσσας και την κοινωνική ανάπτυξη (Μπότσογλου, 2010). Δεν αποτελεί μόνο μια παιδική δραστηριότητα, αλλά τη συνδημιουργία ενός νέου κόσμου από τα παιδιά και την αλληλεπίδρασή τους μέσα σε αυτό, επιτελώντας έτσι μια διαδικασία μάθησης γεμάτη με νόημα (Αυγητίδου, 2001).

Σε οποιαδήποτε ηλικία, το παιδί παίζοντας μαθαίνει να αγαπά και ανακαλύπτει τη ζωή, αναπτύσσει τις ικανότητές του, εξασκεί το σώμα του και τη φαντασία του και κοινωνικοποιείται. Έτσι, αναπτύσσεται παράλληλα και η αυτονομία του παιδιού, καθώς και οι κοινωνικές του δεξιότητες. Μέσα από το παιχνίδι τους δίνεται η δυνατότητα να βιώσουν ουσιαστικά κύριες αρχές ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η ισότητα, η ενσωμάτωση, η δικαιοσύνη και η συνεργασία.

Η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση, που ιδρύθηκε το 1961, παρέχει ένα φόρουμ για ανταλλαγή και δράσεις πέρα από περιορισμούς και διαχωρισμούς και σκοπός της είναι η προστασία, διατήρηση και προώθηση του δικαιώματος του παιδιού να παίζει, ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Σύμφωνα με τον IPA (IPA, 2019):

- Τα παιδιά αποτελούν το θεμέλιο του μέλλοντος του κόσμου.
- Τα παιδιά διαχρονικά έχουν παίξει σε κάθε στιγμή και σε κάθε κουλτούρα.
- Το παιχνίδι, μαζί με τις βασικές ανάγκες διατροφής, υγείας, στέγης και εκπαίδευσης, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ικανοτήτων όλων των παιδιών.
- Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζοντας σκέψη και δράση, προσφέρει ικανοποίηση και αίσθημα επίτευξης.
- Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.
- Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για τα παιδιά να μάθουν να ζουν, και όχι απλά να περάσουν το χρόνο τους.

Η νομική αναγνώριση από διεθνείς οργανισμούς, κατοχυρώνει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού και καταδεικνύει τη μέγιστη σημασία του για παιδιά κάθε ηλικίας. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στο παιχνίδι και αποτελεί υποχρέωση των ενηλίκων να παρέχουν και να προστατεύουν το δικαίωμα αυτό.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αυτά είναι:

- Ελεύθερο
- Αβέβαιη εξέλιξη (σημασία έχει η διαδικασία)
- Επιλέγεται και διαμορφώνεται από το ίδιο το παιδί
- Ρυθμίζεται από κανόνες σε φαντασιακό επίπεδο
- Απολαυστική
- Απαιτεί ενεργή συμμετοχή.

Προσθήκη στα παραπάνω αποτελούν τα χαρακτηριστικά που προσδίδει ο Meckley (Meckley, 2002) να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, να είναι αυτό-κατευθυνόμενο και να έχει νόημα για το παιδί.

Μιλώντας για το παιχνίδι ως δραστηριότητα, αναφέρονται διάφορα ομαδικά και ατομικά παιχνίδια, σωματικές και πνευματικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, το τραγούδι, τα σταυρόλεξα, οι εργασίες με πηλό, το θέατρο κ.ά. Παρόλα αυτά, παιχνίδι αποτελεί και μια φανταστική περιπέτεια με ήρωα το ίδιο το παιδί, χωρίς τη χρήση υλικών ή την ύπαρξη άλλων παιδιών (Αντωνιάδης, 1994).

Αναφορικά με τον ορισμό του παιχνιδιού ως υλικό, κάθε αντικείμενο, ανάλογα με τη χρήση του, αυτό δύναται να χαρακτηριστεί ως παιχνίδι, όπως μια πέτρα, ένα κλαράκι κλπ. Αντίστροφα, παιχνίδια εξεζητημένα που πωλούνται σε καταστήματα και το παιδί δεν παίζει, χαρακτηρίζονται απλά ως αντικείμενα. «Υπάρχουν αντικείμενα που έχουν ονομαστεί παιχνίδια και βρίσκονται στην υπηρεσία της εκμάθησης, ενώ καθόλου δεν χρησιμεύουν ως παιχνίδια, και άλλα, τα οποία ποτέ δεν προορίζονταν για παιχνίδι και παρόλα αυτά θα αποτελέσουν το επίκεντρό του» (Berthe, 2004).

## 2.2 Θεωρίες του παιχνιδιού

Κατά τον Huizinga (Huizinga, 1989), ο άνθρωπος είναι *Homo Ludens*, δηλαδή «Παίζων Άνθρωπος» και υποστηρίζει ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός οφείλεται στην έμφυτη τάση του ανθρώπου για παιχνίδι. Ο ίδιος αναφέρει: «Το παιχνίδι δεν μπορεί κανείς να το αρνηθεί. Μπορεί κανείς να αρνηθεί αν θέλει όλες σχεδόν τις αφηρημένες έννοιες: τη δικαιοσύνη, την ομορφιά, την αλήθεια, την καλοσύνη, το πνεύμα, το Θεό. Μπορεί κανείς να αρνηθεί τη σοβαρότητα, αλλά όχι το παιχνίδι» (Huizinga, 1989).

Θεωρώντας, λοιπόν, το παιχνίδι ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υπόστασης, και σίγουρα κύριο γνώρισμα της παιδικής ηλικίας (Κάππας, 2005), επιστήμονες από διαφορετικά πεδία προσέγγισαν με διαφορετικό τρόπο την ερμηνεία του παιχνιδιού.

### 2.2.1 Παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες

Οι παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες (19<sup>ος</sup> – 20<sup>ος</sup> αιώνας) για το παιχνίδι προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί υπάρχει το παιχνίδι και ποιο σκοπό εξυπηρετεί (Δημοπούλου, 2008). Αποτελούν θεωρητικές προσεγγίσεις που αναζητούν τις σωματικές και



ψυχικές ανάγκες του παιδιού που το οδηγούν στο παιχνίδι, δηλαδή τις ενστικτώδεις πτυχές του παιδιού.

### **2.2.1.1 Θεωρία του πλεονάσματος ενέργειας**

Ξεκινώντας από τη Θεωρία του πλεονάσματος ενέργειας, της οποίας πρώτος υποστηρικτής ήταν ο Schiller, ποιητής και φιλόσοφος του 18<sup>ου</sup> αιώνα και μετέπειτα ο Βρετανός ψυχολόγος και φιλόσοφος Spencer, ο οποίος παρείχε μια επιστημονική ερμηνεία της θεωρίας αυτής. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι είναι το προϊόν της περιττής ενέργειας που παραμένει στον οργανισμό, αφού οι ανάγκες του έχουν ικανοποιηθεί. Ο Spencer υποστήριζε ότι όλα τα είδη είναι ενστικτωδώς δραστήρια και όσο υψηλότερο το είδος του ζώου νοητικά (με το ανθρώπινο να είναι το υψηλότερο), τόσο περισσότερος χρόνος καταναλώνεται στο παιχνίδι, αφού οι υπόλοιπες ανάγκες ικανοποιούνται πιο εύκολα. Η θεωρία αυτή κυριαρχεί στις αντιλήψεις κυρίως των εκπαιδευτικών σήμερα, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται από την αναγκαιότητα του παιχνιδιού σε μορφή σχολικού διαλείμματος (Ματσαγγούρας, 2003). Παρόλα αυτά, επικριτές της θεωρίας υποστηρίζουν ότι τα παιδιά πολλές φορές παίζουν μέχρι εξουθένωσης (Κάππας, 2005).

### **2.2.1.2 Θεωρία της χαλάρωσης**

Αντίθετα, η Θεωρία της χαλάρωσης ή ανάπαυσης ή ψυχαγωγική περιγράφει το παιχνίδι ως μέσο ανακούφισης της κόπωσης και αποκατάστασης καταναλισκόμενης ενέργειας σε εργασία. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στα Πολιτικά, η ποικιλία κινητικών δραστηριοτήτων του παιχνιδιού προσφέρει μυϊκή ξεκούραση και ο Πλούταρχος θεωρεί τα παιχνίδια «ηδύσματα του πόνου». Τελικά, ο Γερμανός ποιητής Lazarus συγκεκριμενοποιεί τη θεωρία αυτή, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως ψυχαγωγική δραστηριότητα, υποθέτοντας όμως ότι το παιχνίδι δεν έχει κάποια γνωστική λειτουργία ή περιεχόμενο [ (Lazarus, 1883) σε (Δημοπούλου 2008)].Επιπλέον, στις επικρίσεις της θεωρίας αυτής, συμπεριλαμβάνεται το ερώτημα γιατί παίζουν και τα ξεκούραστα άτομα γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στα παιχνίδια που επιλέγουν τα παιδιά (Αντωνιάδης, 1994).

### **2.2.1.3 Θεωρία της εξάσκησης**

Η Θεωρία της εξάσκησης ή προάσκησης ενστίκτων διατυπώθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο και ψυχολόγο Karl Groos, ο οποίος μελετώντας αρχικά το παιχνίδι των

ζώων και μετέπειτα αυτό των παιδιών, θεωρεί το παιχνίδι παράγωγο ατομικών ενστίκτων. Το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση ζωτικών λειτουργιών χρήσιμων κατά την ενήλικη ζωή του παιδιού, όπως συμβαίνει και στο παιχνίδι των ζώων, σημειώνοντας ότι το παιχνίδι παρατηρείται στον άνθρωπο και τα ανώτερα θηλαστικά και όχι στα κατώτερα. Συνεπώς, όσο πιο σύνθετος είναι ένας οργανισμός, τόσο περισσότερο διαρκεί η παιδική ηλικία, προς εκγύμναση των φυσικών ακατέργαστων ενστίκτων με σκοπό την επιβίωση κατά την ενηλικίωση. Η θεωρία αυτή εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη του παιχνιδιού κατά την παιδική ηλικία, ωστόσο αδυνατεί να εξηγήσει το παιχνίδι των ενηλίκων (Διαμαντόπουλος, 2009).

#### **2.2.1.4 Η Θεωρία του αταβισμού**

Η Θεωρία του αταβισμού ή προγονισμού ή ανακεφαλαίωσης επηρεάστηκε από τη θεωρία του Δαρβίνου και υποστηρίζει την ανακεφαλαίωση της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού μέσω του παιχνιδιού. Η θεωρία αυτή υιοθετήθηκε από τον Hall το 1906, ο οποίος επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά περνάνε μέσω του παιχνιδιού όλα τα εξελικτικά στάδια του ανθρώπινου είδους και μέσω της άσκησης εξαλείφονται όλες οι στοιχειώδεις ανθρώπινες λειτουργίες που κατέστησαν περιττές με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, υποστήριξε ότι τα παιδιά παίζοντας, εκφράζουν τα ένστικτά τους και μαθαίνουν να τα αποδυναμώνουν, μια διαδικασία που τα ωριμάζει (Verenikina, Harris, & Lysaght, 2003).

#### **2.2.1.5 Θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως / προβολής του Εγώ ή ψυχολογική θεωρία**

Ο Γάλλος ψυχολόγος, φιλόσοφος και ψυχοθεραπευτής P.Janet υποστήριξε ότι το παιχνίδι αποτελεί το μέσο για να νιώσει το παιδί συναισθήματα χαράς που προκύπτουν από μία επιτυχία, με τρόπο εύκολο συγκριτικά με τις επιτυχίες της ζωής, οι οποίες εξασφαλίζονται με μεγάλη προσπάθεια. Οι νίκες που κατακτώνται κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού με μικρή σχετικά προσπάθεια, τονώνουν και αναζωογονούν τις ψυχικές λειτουργίες του παιδιού. Το ίδιο μέσω του παιχνιδιού επιζητά να επιβεβαιώσει το Εγώ του, εξαίροντας τις δυνατότητές του και να φτάσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα στο επίπεδο των ενηλίκων (Αντωνιάδης, 1994).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Γάλλος ψυχολόγος J.Chateau θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της ισχυρής επιθυμίας του παιδιού να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του, να

δοκιμάσει τις δυνατότητές του και να ενσωματωθεί επάξια στο κοινωνικό σύνολο (Διαμαντόπουλος, 2009, Κάππας, 2005).

## **2.2.2 Μοντέρνες / νεότερες θεωρίες**

Μετά το 1920, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, με την εξέλιξη της ψυχολογίας και άλλων επιστημών, ξεκίνησαν να σχηματίζονται οι μοντέρνες θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν άλλους παράγοντες που αφορούν στο παιδικό παιχνίδι, σε σχέση με τις παραδοσιακές, όπως το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, τι πρέπει να παίζουν και σε ποια ηλικία χρειάζονται παρέμβαση στο παιχνίδι τους (Αντωνιάδης, 1994). Οι σύγχρονες θεωρίες τοποθετούν το παιχνίδι πολύ ψηλά στα προγράμματα σπουδών και το χρησιμοποιούν ως μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών σε πολλαπλούς τομείς (Verenikina, Harris, & Lysaght, 2003).

### **2.2.2.1 Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της κάθαρσης**

Η θεωρία της κάθαρσης διατυπώθηκε το 1924 από τον Freud και συμπληρώθηκε έπειτα από τον Erikson το 1950, και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί το μέσο που ακολουθεί το παιδί για να εκφράσει τις υποσυνείδητες επιθυμίες του και να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα. Η έννοια της κάθαρσης έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη και η επίδραση αυτή επιτρέπει στα παιδιά να απελευθερώσουν αρνητικά συναισθήματα και τραυματικές εμπειρίες, αποβάλλοντας ένταση και ενέργεια. Η επανάληψη, μέσω του παιχνιδιού, περιστατικών που τραυμάτισαν ψυχικά το παιδί, του δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί και να έχει τον έλεγχο μιας κατάστασης στην οποία υπήρξε παθητικός δέκτης και τελικά να καταφέρει να τη διαχειριστεί (Διαμαντόπουλος, 2009 Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τον Freud, το παιχνίδι περιγράφεται ως το φαντασιακό που χτίζεται γύρω από πραγματικές καταστάσεις της ζωής και το κίνητρο για παιχνίδι βρίσκεται στην επιθυμία του παιδιού να μιμηθεί μέσω αυτού, ανθρώπους που το έχουν εντυπωσιάσει και από την άλλη στην επιθυμία να παίξει, αναπλάθοντας καταστάσεις και επεισόδια της πραγματικής ζωής που τού προκάλεσαν πόνο και αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο αυτή τη φορά με θετική για το ίδιο κατάληξη [ (Freud, 1955)σε (Δημοπούλου, 2008)].

Με δεδομένο αυτό, πολλοί ερευνητές θεωρούν το παιχνίδι ως ένα ικανό κλινικό εργαλείο για τη διάγνωση και θεραπεία ψυχολογικών διαταραχών, προερχόμενες από συγκρουσιακές καταστάσεις, είτε διαγνωστικά ως μέσο αποκάλυψης, είτε θεραπευτικά για την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του παιδιού (Ταλφανίδης, 2008).

#### **2.2.2.2 Piaget (Αφομοίωση και προσαρμογή)**

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget, που αποτέλεσε έναν από τους σπουδαιότερους μελετητές της σύγχρονης εποχής του παιχνιδιού, ερεύνησε το παιχνίδι σε βάθος και το συσχέτισε με τη νοητική ανάπτυξη και τη ψυχολογική σύνθεση του παιδιού στα διάφορα στάδια ανάπτυξής του (Διαμαντόπουλος, 2009). Στην αναπτυξιακή του θεωρία, ο ίδιος περιγράφει: *«το παιχνίδι μπορεί να έχει συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των μετεχόντων σ' αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες»* (Αυγητίδου, 2001). Αυτό σημαίνει ότι για κάθε ηλικία και αναπτυξιακό στάδιο ενδείκνυται συγκεκριμένος τρόπος παιχνιδιού και το χωρίζει σε τρεις τύπους για κάθε ηλικία:

- ❖ **Το παιχνίδι της άσκησης:** Αφορά στους πρώτους μήνες της ζωής, κατά το στάδιο της αισθησιο-κινητικής ανάπτυξης. Το παιχνίδι αυτό περιλαμβάνει απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις και προοδευτικά αυτές συνδυάζονται από το παιδί με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων του κόσμου που το περιβάλλει (Διαμαντόπουλος, 2009).
- ❖ **Το συμβολικό παιχνίδι:** Κατά το τέλος της βρεφικής ηλικίας, με το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί μιμείται πράγματα και καταστάσεις που βρίσκονται στη φαντασία του και με απλά αντικείμενα αναπαριστά αυτά που δεν βρίσκονται κοντά του αλλά το ενδιαφέρουν και θέλει να ασχοληθεί. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ατομικό και φανταστικό το οποίο αποσκοπεί στην αφομοίωση του πραγματικού στο Εγώ του παιδιού και τη γενικότερη εξέλιξή του (Διαμαντόπουλος, 2009).
- ❖ **Το παιχνίδι με κανόνες:** Κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία, εμφανίζεται το παιχνίδι που διέπεται από κανόνες, το οποίο συναρτάται άμεσα με διαδικασίες κοινωνικοποίησης του παιδιού, αφού το παιδί εμπλέκεται σε οργανωμένο παιχνίδι με συμπαίκτες και αυτοβούλως υποτάσσεται στους κανόνες του παιχνιδιού (Διαμαντόπουλος, 2009).

Κατά τον Piaget, το παιχνίδι είναι μια πράξη αφομοίωσης (Μετοχιανάκης, 2000), δηλαδή μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί δρώντας σε πραγματικό πλαίσιο και επαναλαμβάνοντας εμπειρίες, καταφέρνει να τις επεξεργαστεί και να τις αφομοιώσει. Οι δραστηριότητες με αφομοιωτικό χαρακτήρα εμπίπτουν σε μία από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες παιχνιδιού, ανάλογα με το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. (Πανταζής, 2004), (Takhvar, 1988).

Ο Piaget υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά βρίσκεται ανάμεσα σε δύο άκρα, την αφομοίωση και την προσαρμογή και καλείται η νοημοσύνη του ανθρώπου να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα στα δύο. Η αφομοίωση αφορά στην εφαρμογή ενός τρόπου σκέψης που υπάρχει ήδη σε ένα γνωστό αντικείμενο/κατάσταση, ενώ η προσαρμογή αφορά σε νέο αντικείμενο της κατάστασης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, λοιπόν, το παιχνίδι ορίζεται ως η καθαρή αφομοίωση ή η πρωτοκαθεδρία της αφομοίωσης στην προσαρμογή [ (Piaget, 1962) σε (Δημοπούλου, 2008)].

Ανάμεσα στις επικρίσεις για τις θεωρίες του Piaget, βρίσκονται τα στάδια νοητικής ανάπτυξης, χωρίς να αμφισβητείται η ακολουθία τους, η οποία παραμένει αμετάβλητη. Επίσης, έχει επικριθεί για τον αποκλεισμό της γλώσσας και των κοινωνικών παραγόντων, κατά τη διαμόρφωση των θεωριών του (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

### 2.2.2.3 Vygotsky

Ο Ρώσος ψυχολόγος Vygotsky μέσα από τις θεωρίες του, τονίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού για την ανάπτυξη των παιδιών και διαφοροποιείται από τον Piaget σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις νοητικές λειτουργίες του και θεωρεί ότι αντίστροφα, η ανάπτυξη του παιδιού είναι *αποτέλεσμα* της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι αποτελεί κύρια δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας με τεράστια σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσω αυτού το παιδί κατακτά δεξιότητες και επιτεύγματα, που δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει με άλλο τρόπο, πέρα από το παιχνίδι. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι με την ενθάρρυνση ενός ενήλικα, επιτυγχάνεται η μάθηση του παιδιού, εισάγοντας την έννοια της **Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης**, η οποία ορίζεται ως το διάστημα ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων και το δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης, στο οποίο το παιδί μπορεί να

φτάσει με τη βοήθεια και την αλληλεπίδραση πιο ικανών ή έμπειρων ατόμων (Αυγητίδου, 2001).



Εικόνα 1: Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας 2008).

Βασικές θέσεις της θεωρίας του είναι ότι: α) Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση, β) Η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη, γ) Η ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό της πλαίσιο και δ) Η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

<b>Piaget</b> <b>ΓΝΩΣΤΙΚΟ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ</b> <b>ΘΕΩΡΙΑ</b>	<b>Vygotsky</b> <b>ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Αναπτυξιακή δύναμη θεωρεί την εσωτερική ωρίμανση και τις ατομικές εμπειρίες μέσα από τις λογικομαθηματικές δραστηριότητες κατά την επεξεργασία του φυσικού κόσμου.</li> <li>❖ Βιώνει γνωστικές συγκρούσεις, τις οποίες, η επαφή με τους συνομηλίκους απλώς επιτείνει.</li> <li>❖ Η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει την ανάπτυξη αλλά δεν τη δημιουργεί.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πηγή δύναμης και εξέλιξης. Ο «συλλογικός νους» της ομάδας συλλαμβάνει και δημιουργεί έννοιες, διαδικασίες, δεξιότητες και το άτομο μέσα από τη μάθηση τις εσωτερικοποιεί και τις προσλαμβάνει.</li> <li>❖ Η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής της ανάπτυξης μέσω της διαρρύθμισης του περιβάλλοντος.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ο εκπαιδευτικός γίνεται διαμεσολαβητής με την άμεση παρέμβαση και διδασκαλία.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Η πορεία ανάπτυξης πηγαιίνει από το ατομικό στο κοινωνικό.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Η πορεία ανάπτυξης πηγαιίνει από το κοινωνικό στο ατομικό.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Η ανάπτυξη προηγείται της μάθησης.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη.</li> </ul>

Πίνακας 1: Piaget vs Vygotsky (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη and Μπαλκίζας 2008)

#### 2.2.2.4 Fröbel

Ο Γερμανός παιδαγωγός Fröbel, ήταν ο πρώτος που έγραψε τη θεωρία σύμφωνα με την οποία το παιδί κατά την νηπιακή ηλικία αναπτύσσεται με το ταχύτερο ρυθμό από κάθε άλλη ηλικία σε νοητικό και σωματικό επίπεδο και ήταν ο δημιουργός του νηπιακού κήπου (*kindergarten*), όπου τα παιδιά ζουν ελεύθερα και μπορούν να ασχοληθούν με ευχάριστες για αυτά ενέργειες (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1980).

Το φρομπελιανό σύστημα ήταν αρκετά επαναστατικό για την εποχή του, καθώς ήταν το πρώτο που εφοδίασε και οργάνωσε τις δραστηριότητες των παιδιών με παιχνίδια, με σκοπό την ανάπτυξή τους. Έδωσε έμφαση στα παιχνίδια της μητέρας, στα παιχνίδια με τα δάχτυλα, στην ελεύθερη εξερεύνηση και στο τραγούδι και το χορό. Η αγωγή του νηπίου σύμφωνα με τον Froebel, στηρίζεται στην ενιαία ψυχοφυσική ενότητα του ανθρώπινου νου, ο οποίος εξελίσσεται μέσα από τις ψυχολογικές τάσεις των μικρών παιδιών για κίνηση και ενέργεια, για χειροτεχνίες, γνώση, κοινωνικότητα, δημιουργία κ.ά. (Χαρίτος, 1998).

#### **2.2.2.5 Montessori**

Η Ιταλίδα παιδαγωγός, φιλόσοφος και γιατρός Montessori εισήγαγε τη δική της εκπαιδευτική μέθοδο, την επονομαζόμενη σήμερα *μοντεσσοριανή μέθοδο*, η οποία αποτέλεσε πρωτοπορία για την εποχή της και εξακολουθεί να εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα σε αρκετά σχολεία. Η μέθοδος αυτή στηρίχτηκε στην παρατήρηση των παιδιών και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εκείνα δρουν και μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο και βασίζεται στην αρχή της προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο (Meisterjahn-Knebel, 2013). Ίδρυσε το *Σπίτι του παιδιού*, μέσα στο οποίο θεωρεί ότι τα παιδιά μαθαίνουν και προοδεύουν, όταν δρουν με ελευθερία, χωρίς καταπίεση και έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται όπως αυτά θέλουν. Σύμφωνα με τις θεωρήσεις της Montessori, το παιδί γεννιέται ικανό και μαθαίνει αυθόρμητα, συνεπώς η μάθηση αποκτά την έννοια της αυτομόρφωσης και προκύπτει από την ατομική εργασία του ίδιου του παιδιού μέσα σε κατάλληλα δομημένο περιβάλλον. Άρα το σχολείο σεβόμενο την ατομικότητα του παιδιού, ενθαρρύνει μια δασκάλα που εποπτεύει και βοηθάει αλλά δεν διδάσκει (Χασάπης, 2015). Με τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος και με τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, παρέχονται στο παιδί εμπειρίες που το συναρπάζουν φυσικά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του, ωθώντας το, έτσι, να αναπτύξει τις ικανότητές του και να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Κουτσοβάνου, 2012).

#### **2.2.2.6 Decroly**

Ο Βέλγος παιδαγωγός Decroly θεωρεί ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι αποτέλεσμα ταυτόχρονα της βιολογικής του ανάπτυξης και του ενεργού πειραματισμού μέσα του περιβάλλοντός του. Ένα καλά οργανωμένο σχολείο, λοιπόν, δύναται να επιδράσει



θετικά στην προσαρμογή του παιδιού στη ζωή και η σχολική τάξη να αποτελεί ένα εργαστήρι μέσα στο οποίο το παιδί δρα ελεύθερα, πειραματίζεται και έχει δικαίωμα στο λάθος. Όπως σημειώνει ο ίδιος, η χαρά του παιχνιδιού κατέχει πολύ σημαντική θέση: «*Οφείλουμε να δεχτούμε την χαρά στην αγωγή!*». Περιγράφει, έτσι, τη σημαντική σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος και του ανθρώπου και υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να βρίσκεται στην ύπαιθρο, όπου βρίσκει κανείς υλικό, ικανό να ενεργοποιήσει τις αισθήσεις των παιδιών, να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά τους και να αναπτύξει τις δυνατότητές τους (Houssaye, 2000).

Ο βασικός πυλώνας των παιδαγωγικών πρακτικών του είναι τα *κέντρα ενδιαφέροντος* και η *ενέργεια ολοκλήρωσης*, η οποία αναφέρεται στη διανοητική ενέργεια με την οποία το παιδί συλλαμβάνει συγκεκριμένες καταστάσεις στην πραγματική τους διάσταση και στο σύνολό τους, και όχι στα ξεχωριστά στοιχεία τους, χρησιμοποιώντας τη νόηση αλλά και τα συναισθήματά του. Η διαδικασία αυτή έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και η μέθοδος των κέντρων ενδιαφέροντος συνίσταται στην στήριξη της διδακτικής διαδικασίας σε αυτά. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο της διδακτικής ύλης ενώνεται γύρω από μία κεντρική ιδέα (κέντρο ενδιαφέροντος), η οποία σχετίζεται με τις βασικές ανάγκες του παιδιού για τροφή, στέγαση, κοινωνική ζωή, ανάπαυση κ.ά. και με το περιβάλλον του, ανθρώπινο, οργανικό και ανόργανο. (Γαβρεσέας, 1933).

Η φύση αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για τη διδακτική αυτή μέθοδο, καθώς εξασφαλίζει την αίσθηση ασφάλειας, προστασίας και ελευθερίας του παιδιού και βοηθάει στην ανάπτυξη της αυτοεκτόμησης, της ανοχής, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην αίσθηση της ευθύνης (Petrović and Cenić, 2018).

#### **2.2.2.7 Winikott**

Ο Άγγλος παιδίατρος και ψυχαναλυτής Winikott θεωρούσε το παιχνίδι ως κλειδί για τη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία του ατόμου, για αυτό και χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως κλινικό εργαλείο στην ψυχανάλυση. Για εκείνον, το παιχνίδι δεν ερμηνεύεται μόνο ως παιδικό παιχνίδι, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες παίζουν μέσω της ενασχόλησης τους με την τέχνη, τα αθλήματα, την επιλογή λέξεων στην ομιλία και το χιούμορ. Πίστευε, ότι μέσα από το παιχνίδι, ο άνθρωπος κάθε

ηλικίας εκφράζει τη δημιουργικότητά του, ενεργεί με αυθορμητισμό και νιώθει ζωντάνια.



Εικόνα 2: Winikott (Ελληνική ομάδα της International Winnicott Association).

### 2.3 Διάκριση παιχνιδιών

Το παιχνίδι είναι άκρως σημαντικό για την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο περνάει από το μοναχικό παιχνίδι στο ομαδικό. Ατομικά είναι τα παιχνίδια του νηπίου μέχρι το 5ο έτος. Όσο το παιδί μεγαλώνει τόσο η ανάγκη του παιδιού για το ομαδικό παιχνίδι καθίσταται επιτακτικότερη. Καθώς, όμως, στα ομαδικά παιχνίδια συνεπάγεται η εναρμόνιση του παιδιού με τους κανόνες και η πειθαρχία, αυτό το πετυχαίνει κατά το 7<sup>ο</sup> με 8<sup>ο</sup> έτος (Κάππας, 2005). Από την άλλη, υπάρχει το παράλληλο παιχνίδι, στο οποίο το παιδί παίζει παράλληλα με άλλα παιδιά, χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Επιπλέον, το είδος του παιχνιδιού εξαρτάται κάθε φορά από το χώρο στο οποίο διαδραματίζεται (εσωτερικός ή εξωτερικός χώρος). Στους εξωτερικούς χώρους, ευνοούνται τα κινητικά παιχνίδια ή παιχνίδια άσκησης και πολλαπλασιάζεται η δημιουργικότητα των παιδιών μέσω της επαφής τους με τη φύση.

Μια άλλη διάκριση των παιχνιδιών αποτελεί, το ελεύθερο και κατευθυνόμενο παιχνίδι. Ως ελεύθερο νοείται το παιχνίδι που δεν διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και προκύπτει ελεύθερα και αβίαστα σε οποιοδήποτε χώρο. Το φύλο του παιδιού επίσης, πολλές φορές καθορίζει το είδος του παιχνιδιού, αν και κάποιες φορές αυτό ορίζεται κοινωνικά και όχι ενστικτωδώς.

Έτσι, το παιχνίδι παίρνει πολλές διαφορετικές μορφές στη ζωή ενός παιδιού και εναλλάσσονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να παίζει.

### **2.3.1 Είδη παιχνιδιών**

Πολλοί ερευνητές, από το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο παιχνίδι, έχουν κατατάξει τις δραστηριότητες παιχνιδιού σε κατηγορίες, ακολουθώντας κριτήρια τόσο μορφής όσο και περιεχομένου. Σε προηγούμενο κεφάλαιο, αναλύθηκε η κατηγοριοποίηση του Piaget για το παιχνίδι, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Παρακάτω, θα αναφερθούν κάποια είδη παιχνιδιού που παρουσιάζονται στις κατηγοριοποιήσεις διαφόρων μελετητών και παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

#### **2.3.1.1 Κινητικό παιχνίδι**

Κατά τη φάση της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού/βρέφους (0-2 ετών), παρατηρείται το παιχνίδι άσκησης, το οποίο περιλαμβάνει παιχνίδια εξερεύνησης αντικειμένων του άμεσου περιβάλλοντος και αισθητικοκινητικές εμπειρίες (αφή, εικόνες και ήχοι) και χαρακτηρίζεται από εναλλαγή και επανάληψη κινήσεων και αισθήσεων. Το αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι περιλαμβάνει παιχνίδια με κουδουνίστρες, μαλακά ζωάκια, μπάλες, παιδικά μουσικά όργανα αλλά και κίνηση του παιδιού, όπως τρέξιμο, οχήματα στα οποία το παιδί κάθεται, παιχνίδια την άμμο κ.ά. (Κάππας, 2005). Το κινητικό παιχνίδι είναι αυτό που προτιμούν τα περισσότερα παιδιά από τους υπόλοιπους τύπους παιχνιδιών, έχει θετικές επιπτώσεις στη σωματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους και σε σύγκριση με άλλες σχολικές δραστηριότητες, τα παιδιά προτιμούν να αποδίδουν καλύτερα στο κινητικό παιχνίδι (Doherty and Bailey, 2003).

#### **2.3.1.2 Συμβολικό / φανταστικό παιχνίδι**

Το συμβολικό παιχνίδι αφορά κυρίως ηλικίες 2-6 ετών και εμφανίζεται μαζί με την ομιλία, εξυπηρετώντας πολλές λειτουργίες στην παιδική ανάπτυξη. Κατά το παιχνίδι αυτό, το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα με σκοπό την αναπαράσταση διαδικασιών της αληθινής ζωής, όπως το κουκλόσπιτο όπου ζει μια οικογένεια, η παιδική κουζίνα, παιχνίδια με αινίγματα και μυστικούς κώδικες κ.ά. (Αντωνιάδης, 1994). Σύμφωνα με

τον Vygotsky (Δημοπούλου, 2008), το φανταστικό παιχνίδι δημιουργεί καταστάσεις στη φαντασία του παιδιού, οι οποίες ευνοούν τη νοητική του ανάπτυξη και μέσα από την ενσάρκωση φανταστικών ρόλων, ικανοποιούνται οι ανάγκες του (Πανατζής, Η παιδαγωγική και το παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου 2004).

### **2.3.1.3 Μιμητικό παιχνίδι**

Το μιμητικό παιχνίδι, αποτελεί στην ουσία ένα είδος φανταστικού παιχνιδιού και αφορά στη μίμηση των παιδιών της ζωής που τα περιβάλλει και κυρίως της συμπεριφοράς των ενηλίκων. Μέσω του μιμητικού παιχνιδιού, το παιδί καταφέρνει να ταυτίζεται πλήρως με το πρόσωπο το οποίο υποδύεται και να μην ξεχωρίζει το πραγματικό από το φανταστικό (Κάππας, 2005).

### **2.3.1.4 Κατασκευαστικό παιχνίδι**

Το παιχνίδι αυτό ξεκινάει από τη νηπιακή ηλικία και μπορεί να φτάσει μέχρι την εφηβεία και αφορά στην κατασκευή με τουβλάκια, αεροπλάνων, πλοίων, λουλουδιών (Κάππας, 2005). Χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά, το παιδί διοχετεύει τη δημιουργικότητά του στην κατασκευή, συναρμολόγηση και δημιουργία. Πρόκειται για ατομικό παιχνίδι.

### **2.3.1.5 Παιχνίδι κανόνων**

Το παιχνίδι κανόνων ξεκινά από την ηλικία των 4 ετών και προϋπόθεση αποτελεί η αντίστοιχη ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού, αφού έχει περάσει από τα προηγούμενα στάδια/είδη παιχνιδιού και η ικανότητά του να δεχτεί να ακολουθήσει κανόνες που αφορούν στο μοίρασμα, στην ήττα κ.ά. Οι κανόνες αυτοί δεν πρέπει να επιβάλλονται, αλλά να ακολουθούνται με σκοπό την ομαλή συνεργασία. Σύμφωνα με τον Piaget, η συνειδητοποίηση των κανόνων ακολουθεί τρία στάδια. Στο πρώτο, ο κανόνας δεν είναι υποχρεωτικός και γίνεται αποδεκτός σαν παράδειγμα. Στο δεύτερο, ο κανόνας θεωρείται αιώνιος, ιερός και απαραβίαστος και προέρχεται από τους μεγαλύτερους. Στο τρίτο στάδιο, ο κανόνας αποτελεί αμοιβαία συναίνεση, και ο σεβασμός του είναι υποχρεωτικός για αυτόν που επιθυμεί να παραμείνει στο παιχνίδι (Δανασσής, Αφεντάκης, 1992). Πρόκειται για ομαδικό παιχνίδι και αποτελεί το παιχνίδι του κοινωνικοποιημένου ανθρώπου.

### **2.3.2 Ελεύθερο και κατευθυνόμενο παιχνίδι**

Όπως προαναφέρθηκε, το παιχνίδι μπορεί να διακριθεί σε ελεύθερο και κατευθυνόμενο. Ως ελεύθερο νοείται το παιχνίδι χωρίς κανόνες, το οποίο προκύπτει σε οποιοδήποτε χρόνο και χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα παιχνίδια την ελεύθερη ώρα του νηπιαγωγείου και οι παιδικές χαρές και παιδότοποι όπου τα παιδιά παίζουν αυθορμήτως.

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 στην πηγή της σύγκρουσης, έτσι λειτουργεί και το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά, βοηθώντας τα να φτάσουν νωρίτερα στο σκοπό (Γέρου, 1984).

Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του παιδιού κατά τη νηπιακή ηλικία, καθώς μέσα από αυτό του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά, να εμπλέκεται συναισθηματικά και να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά ή με το άμεσο περιβάλλον του. Η μάθηση έρχεται μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, αφού αυτό στηρίζεται στις ίδιες τις δυνατότητες του παιδιού και στην αντίληψη που έχει για τον κόσμο (Αυγητίδου, Καραγιώργου και συν., 2014).

Παρά το γεγονός αυτό, το κατευθυνόμενο από κάποιον ενήλικα παιχνίδι, μπορεί να παίξει υποστηρικτικό ρόλο, αναφορικά με πλήρη συμμετοχή των παιδιών, την επέκταση της δράσης τους, την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ τους και την ενθάρρυνση για ελεύθερη έκφραση.

### **2.3.3 Το παιχνίδι και η διαφορά φύλων**

Η ταυτότητα του παιδιού ως προς το φύλο επηρεάζεται από βιολογικούς και γενετικούς παράγοντες, αλλά και μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, μέσω της μίμησης. Επιπλέον, μεγαλώνοντας και μέσω της συναναστροφής του παιδιού με συνομήλικους, τα παιχνίδια στα οποία εμπλέκεται πολλές φορές επηρεάζουν την ταυτότητά του. Το φύλο του παιδιού παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στις δραστηριότητες του και πολλές φορές αυτό είναι που τις καθορίζει και ίσως *περιορίζει κάποιες φορές*.

Στα παιχνίδια ρόλων, το παιδί μιμείται τους ενήλικες και αναλαμβάνουν ρόλους σύμφωνα με το φύλο τους, υιοθετώντας στην ουσία την μελλοντική τους ταυτότητα,

χωρίς να το συνειδητοποιούν πλήρως. Η ταυτότητα αυτή, και τα παιχνίδια τα οποία εντάσσονται σε αυτή, καθορίζονται από τα υπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα αν και τις περισσότερες φορές το παιδί αυθορμήτως επιζητά παιχνίδια που μελλοντικά αποτελούν υποχρέωση του γυναικείου φύλου (Αυγητίδου, 2001).

## 3 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.1 Η σημασία του παιχνιδιού στα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού

Η ανθρώπινη εξέλιξη χαρακτηρίζεται από πολλά διαφορετικά στάδια ανάπτυξης, κατά τα οποία παρουσιάζονται συγκεκριμένα αναπτυξιακά γνωρίσματα, όπως ικανότητες και δεξιότητες, συμπεριφορές κ.ά. Σύμφωνα με την Garvey (Garvey, 1990) η ανάπτυξη αποτελεί μια δυνατή σχέση ανάμεσα στην κληρονομικότητα και το περιβάλλον από τη στιγμή της σύλληψης, το οποίο δρα πολλαπλασιαστικά, δηλαδή οι προϋπάρχουσες γενετικές δομές δραστηριοποιούνται κάτω από την επίδραση κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών. Επιπλέον, επισημαίνεται ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του παιδιού στην ανάπτυξη του, παρά ο παθητικός και η επίδραση των πολιτισμικών στοιχείων που πλαισιώνουν την ανάπτυξή του.

Το παιδί παίζει για να ικανοποιήσει άμεσα ανάγκες που σχετίζονται πάντα με τη δράση. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνει να μεταβαίνει από το ένα πνευματικό επίπεδο στο άλλο και να αναπτύσσεται συνεχώς (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τον Vygotsky (όπως αναφέρεται σε Brostrom, 2001) «το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάνει προσπάθειες μεγαλύτερες από ότι θα έκανε σε άλλες δραστηριότητες, αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και μεταφέρεται στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης». Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί ξεπερνάει το μέσο επίπεδο της ηλικίας του και έτσι το παιχνίδι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης (Garvey, 1990).

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι με την ενασχόληση του παιδιού με ποικίλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, αυτό εξελίσσεται ουσιαστικά. Το παιχνίδι, ως κυρίαρχη δραστηριότητα, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, από γνωστικής, σωματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής πλευράς, όπως και στην ανάπτυξη του λόγου του (Αντωνιάδης, 1994).

Αυτό σημαίνει ότι, εφόσον το παιδί, παίζοντας, *«πειραματίζεται, κρίνει, αξιολογεί τι μπορεί να κάνει το παιχνίδι του εύκολο ή δύσκολο, ομαδικό ή ατομικό, σύνθετο ή απλό, τι υλικά θα χρησιμοποιήσει για να οργανώσει το πλαίσιο της κινητικής δραστηριότητας»* (Τσαπακίδου, 2014), η ολόπλευρη ανάπτυξη του αφορά

συγκεκριμένα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού και συγχρόνως η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του.

### 3.1.1 Γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη αναφέρεται στην εξέλιξη βασικών λειτουργιών του ανθρώπινου νου, όπως είναι η αντίληψη, η αναπαράσταση, η λογική, η μνήμη, η μάθηση, η νόηση και η επίλυση προβλημάτων. Η αντίληψη αφορά στις λειτουργίες με τις οποίες ο άνθρωπος προσλαμβάνει και κατανοεί τα ερεθίσματα που δέχεται με τις αισθήσεις του, δηλαδή αυτά που βλέπει, ακούει, αγγίζει, οσφραίνεται κλπ.

Η πιο γνωστή θεωρία σχετικά με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι η θεωρία του Piaget, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά αναπτύσσονται, περνώντας μια σειρά από γνωστικά επίπεδα. Επεσήμανε επίσης, την έννοια της επίδρασης του παιδιού στο περιβάλλον με την ταυτόχρονη επιρροή του περιβάλλοντος σε αυτό (Piaget, 1962).

Η ανάπτυξη του εγκεφάλου ξεκινάει από τη σύλληψη και μέχρι τον έκτο μήνα κύησης, έχει δημιουργηθεί το σύνολο των νευρωνικών κυκλωμάτων του ανθρώπινου νου. Το πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης ξεκινάει από τη γέννηση και αφορά κυρίως *κινητικά αντανακλαστικά*, συμπεριφορές όμοιες σε ανώτερα θηλαστικά, οι οποίες διαφοροποιούνται μετά τους δέκα μήνες ζωής, οπότε και τα ανθρώπινα νευρωνικά κυκλώματα αναπτύσσονται με ταχύτερους ρυθμούς (Siegler, 2002). Σύμφωνα με τον Piaget, στην ηλικία των δύο ετών, το παιδί αποκτά σημαντικές γνωστικές ικανότητες, όπως την αντίληψη για τη μόνιμη παρουσία των αντικειμένων, και την ικανότητα να ανακαλούν γεγονότα του παρελθόντος και να κάνουν εικασίες για το μέλλον (Hofnung&Seifert, 1994). Ακολουθούν τα στάδια της *ενεργητικής σκέψης* μετά το έβδομο έτος, κατά το οποίο το παιδί αρχίζει να κάνει λογικούς συλλογισμούς και των *τυπικών ενεργειών*, μετά το ενδέκατο έτος, κατά το οποίο κατανοούνται έννοιες αφηρημένες, όπως αυτή της δικαιοσύνης (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001, Hayes, 1998).

Η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα νευρωνικά δίκτυα και οι συνδέσεις οργανώνονται συνεχώς, αλλάζοντας τη δομή του ανθρώπινου εγκεφάλου κατά την παιδική και νεανική ηλικία και το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα με την οποία τα παιδιά δύνανται να αναπτύξουν αυτά τα δίκτυα.



Η ανάπτυξη της μνήμης απαιτεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα, συνήθως, κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η συγκέντρωση, η δοκιμή, η ανάκληση και η επανάληψη, ενώ παρατηρείται η ακολουθία των ίδιων λειτουργιών και κατά τη διαδικασία ενός παιχνιδιού, με αυθόρμητο τρόπο από το παιδί. Παρατηρείται, γενικότερα, ότι οι λειτουργίες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία ενός παιχνιδιού, αφορούν όλες στις αναγκαίες εκείνες λειτουργίες που χρειάζεται ο εγκέφαλος με σκοπό να αναπτυχθεί και να λειτουργεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Χατζηδήμου, 2012).

### **3.1.2 Κινητική ανάπτυξη**

Η ολοκλήρωση της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού επέρχεται με την επίτευξη ποικίλων ικανοτήτων που σχετίζονται με το σώμα, όπως η οπτική και ακουστική αντίληψη, η ταχύτητα στις αντιδράσεις του παιδιού, η προτίμηση δεξιού ή αριστερού χεριού κ.ά. Η προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία θεωρούνται ως κρίσιμα στάδια για την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών, οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας και διατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Δραστηριότητες όπως το βάδισμα, το τρέξιμο, το άλμα, το πιάσιμο, η ρίψη μπάλας σε στόχο κ.ά. κρίνονται απαραίτητες για την κινητική ανάπτυξη του παιδιού και επιτυγχάνονται μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδια και αθλήματα (Ζαχοπούλου και Κούλη, 2017). Μέσω του παιχνιδιού, λοιπόν, το παιδί αναπτύσσει ικανότητες που αφορούν στην αδρή κινητικότητα και αργότερα στη λεπτή, η οποία απαιτεί και τον συντονισμό μικρών μυϊκών ομάδων των άκρων. Σημειώνεται ότι ως λεπτή κινητικότητα, νοείται το σύνολο των ικανοτήτων που αφορούν επιδέξιες κινήσεις των χεριών, ενώ η αδρή κινητικότητα αφορά τις δραστηριότητες που ενεργοποιούν μεγάλες μυϊκές ομάδες, όπως τα βάδισμα, το τρέξιμο κ.ά. (Meckley, 2002). Με το κινητικό παιχνίδι, στην ουσία, δραστηριοποιούνται όλα τα μέλη του σώματος και ικανοποιούνται οι λειτουργίες του οργανισμού (Μετοχιανάκης, 2000).

Η κίνηση μέσω του παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν τον εαυτό τους, να ακούσουν το σώμα τους, να εκφραστούν και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Οι αυθόρμητες κινήσεις παιγνιώδους μορφής αφορούν συνήθως σε γρήγορες κινήσεις που ενδυναμώνουν το νευρικό σύστημα, εντείνουν την καλή κυκλοφορία του αίματος και φέρνουν τελικά εσωτερική χαλάρωση και ισορροπία.

### 3.1.3 Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

Το παιδί, μέσα από το παιχνίδι, βιώνει έντονα συναισθήματα ευχάριστα και δυσάρεστα, τα οποία αμφότερα συμβάλλουν στη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού και τη γενικότερη πνευματική του ευφορία και εξέλιξη, και για το λόγο αυτό το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί βαθιά εσωτερική ανάγκη (Μετοχιανάκης, 2000). Μέσω του παιχνιδιού και των καταστάσεων που βιώνει, διοχετεύονται συναισθήματα, όπως ο θυμός, η ζήλεια, το μίσος και οι βίαιες εκφάνσεις τους (Πανταζής, Η παιδαγωγική και το παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου 2004), αφού το ίδιο δεν είναι ακόμα ικανό να ελέγξει τα συναισθήματά του. Παρόλα αυτά, είναι σύνηθες να επανέρχεται σύντομα στην πρωταρχική του κατάσταση και να αποκαθίσταται η ψυχική του ηρεμία και παίζοντας να βιώνει και πάλι αισθήματα χαράς και πολλές φορές της χαράς της επιτυχίας. Για το λόγο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, ο Freud κάνει αναφορά στο παιχνίδι ως ασφαλές πλαίσιο έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων.

Ο σημαίνοντας ρόλος του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, φαίνεται στα εξής (Τσιαντής, 2011, Cole και Cole, 2003, Shaffer, 2004 Μετοχιανάκης, 2000):

- ❖ Μέσω του παιχνιδιού μίμησης, διευκολύνεται η ταύτιση με τους ενήλικες στην καθημερινή ζωή.
- ❖ Εκφράζεται ελεύθερα, μιμούμενο καταστάσεις της πραγματικής ζωής που ίσως το καταπιέζουν.
- ❖ Με την αναβίωση πραγματικών καταστάσεων, επεξεργάζεται πληροφορίες που δεν είχε αλλιώς τη δυνατότητα και σε περιπτώσεις δυσάρεστων περιστατικών, τα ξεπερνάει με την επανάληψή τους.
- ❖ Παίζοντας, επιδεικνύει συμπεριφορές απαγορευτικές στην καθημερινή του ζωή και εκφράζει απωθημένες επιθυμίες.
- ❖ Διοχετεύει την επιθετικότητά του σε δημιουργικές δραστηριότητες και ελέγχει συναισθήματα και διαθέσεις που του προκαλούν φόβο συνειδητοποιώντας τα.
- ❖ Με τη βοήθεια των παιχνιδιών (πχ. κούκλες), αποκτά ένα συναισθηματικό στήριγμα, με το οποίο μπορεί άνετα να συζητάει αυτά που το προβληματίζουν και να τους διηγείται ιστορίες.

- ❖ Αντιμετωπίζει τυχόν φόβους, μετατρέποντάς τους σε παιχνίδι και διευκολύνοντας έτσι την τιθάσευσή τους, όπως όταν παίζει κρυφτό, περιορίζεται ο φόβος του ότι ο άλλος θα εξαφανιστεί δια παντός.
- ❖ Το παιδί εξελίσσεται, νιώθοντας τη χαρά της επιτυχίας και την αναγνώριση των ικανοτήτων του, τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του και ισοσταθμίζοντας τυχόν αποτυχίες σε άλλες δραστηριότητες.
- ❖ Το παιχνίδι συμβάλλει στην ελάττωση του εγωκεντρισμού και στην κατανόηση της ύπαρξης κοινωνικών κανόνων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

### 3.1.4 Νοητική ανάπτυξη

Το παιχνίδι και ο αθλητισμός δεν αποτελούν απλά μια απασχόληση ψυχαγωγική για τα παιδιά, με σκοπό μόνο τη διασκέδαση και τη σωματική υγεία, αλλά αποτελούν δραστηριότητες που βάζουν τα θεμέλια για τη σωστή νοητική ανάπτυξη (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία εφαρμογής και διερεύνησης για το παιδί, αντλώντας πληροφορίες και γνώσεις από τον τρόπο που τα αντικείμενα με τα οποία παίζει, αλληλεπιδρούν στις ενέργειές του. Σύμφωνα με τον Piaget, η δραστηριότητα που εκείνος ονομάζει *λογικομαθηματικό πείραμα* αφορά στην άντληση πληροφοριών από χαρακτηριστικά που το παιδί επιβάλλει με τη δράση του στα αντικείμενα και που καμία σχέση δεν έχουν με τα φυσικά τους χαρακτηριστικά (Piaget, 1962). Με την ομαδοποίηση (όλα τα ζώα μαζί ή όλα τα αυτοκινητάκια μαζί), την ταξινόμηση και την κατάταξη ενισχύονται οι μαθηματικές γνώσεις του παιδιού και ανακαλύπτει μόνο του βασικές μαθηματικές έννοιες. Έτσι, μέσω του παιχνιδιού, το παιδί αποκτά εφόδια για τη μετέπειτα πορεία του στο σχολείο.

Το συμβολικό παιχνίδι ξεκινά περίπου στην ηλικία των 2 και κορυφώνεται στα 4 – 6 έτη και δρα βοηθητικά στις ειδικές λειτουργικές ανάγκες νόησης του παιδιού, όπως είναι η συνοχή, ταξινόμηση, αιτιολόγηση και ο συσχετισμός εμπειριών (Κάππας, 2005).

### 3.1.5 Κοινωνική ανάπτυξη

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινά από την πρώτη στιγμή της ζωής του ανθρώπου και ενώ σαν παιδί ξεκινάει η κοινωνικοποίηση με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος (γονείς, αδέρφια και ευρύτεροι), πηγαίνοντας στο νηπιαγωγείο έρχεται σε επαφή με άτομα μη οικεία προς αυτό και καλούνται να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους. Στη νηπιακή ηλικία, *«τα παιδιά μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένονται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς, πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων»* (Cole και Cole, 2003).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (Vygotsky, 1997), η ανάπτυξη του παιδιού περιγράφεται από μια κυματοειδή καμπύλη με ανώτερα και κατώτερα σημεία, ανάλογα με την ηλικία και την αναπτυξιακή φάση του παιδιού, η οποία διαμορφώνεται από το περιεχόμενό της και επηρεάζεται από τις προηγούμενες φάσεις. Ο ίδιος θεωρεί την κοινωνία καθοριστικό παράγοντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μιας και για εκείνον το βιολογικό υλικό του κάθε ανθρώπου αποτελεί ακατέργαστο προϊόν, το οποίο μεταλλάσσεται από παράγοντες κυρίως πολιτισμικούς. Κατά τη νηπιακή ηλικία, μέσω της συνεχούς κοινωνικής συνδιαλλαγής του παιδιού με τον περίγυρό του, αυτό αφομοιώνει συμπεριφορές και αντιδράσεις στις δικές του ενέργειες, οι οποίες πάντα τοποθετούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, θα κινείται και το παιδί, ρυθμίζοντας έτσι το λόγο και τις πράξεις του. Συνεπώς, τα ερεθίσματα αυτά θεωρούνται τεχνητά και διαφοροποιούν μια κατάσταση ανάλογα με τον πολιτισμό στον οποίο γεννιέται ένα παιδί, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και τα ψυχο-σωματικά μέσα που επινοεί το ίδιο (Vygotsky, 1997).

Το παιχνίδι προϋποθέτει υπαρκτές σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Αυγητίδου, 2001), συνεπώς το παιδί μαθαίνει μέσω αυτού να συνεργάζεται, να συμπεριφέρεται προσεχτικά, να αποδέχεται και να ακούει τους άλλους και να ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού, διαδικασία η οποία θεωρείται ευχάριστη για το παιδί και όχι υποχρεωτική.

## 3.2 Η μάθηση

Ο ορισμός της μάθησης αποδεικνύεται περίπλοκος από τους θεωρητικούς, οι οποίοι, όμως, συγκλίνουν στην άποψη ότι ως μάθηση θεωρείται η νοητική διαδικασία μόνιμης αλλαγής της συμπεριφοράς ή των γνώσεων ενός ατόμου, είτε από την εμπειρία, είτε από την πράξη (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008). Η μόνιμη αλλαγή αναφέρεται ουσιαστικά στην εκούσια αλλαγή στα πρότυπα δράσης, σκέψης και τα συναισθήματα του ανθρώπου.

Μερικοί από τους διαφορετικούς ορισμούς της μάθησης είναι η δημιουργία υποκατάστατων αντανακλαστικών από τον Ρανβλον, η δοκιμή και πλάνη από τον Thondike, η επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση από τον Skinner, η ενόραση από τον Kohler, η μίμηση ενός προτύπου από τον Bandura, η επεξεργασία πληροφοριών από τους Neisser και Seymour και η εξατομικευμένη ερμηνεία στην πληροφορία από τους Maslow και Rogers. Κατά τον Kimble (1980) *«Μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής»* (Κόκκος, 2005), (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Σύμφωνα με τον Rogers (Rogers, 1999), η μάθηση εμφανίζεται με δύο μορφές και ενώ η πρώτη αφορά στην αυτόματη αντίδραση σε νέες πληροφορίες και την ταυτόχρονη εσωτερική αλλαγή, η δεύτερη αποτελεί τη δομημένη και σκόπιμη αλλαγή με στόχο την επίτευξη της βαθιάς γνώσης.

Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι (Rogers, 1999):

- ❖ Η μάθηση πρόκειται για δυναμική και όχι παθητική απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων.
- ❖ Ενώ επιτυγχάνεται η μάθηση μέσω της επαφής του ανθρώπου με άλλους, η μάθηση ως διαδικασία θεωρείται ατομική, προσωπική.
- ❖ Η μάθηση είναι εκούσια και όχι υποχρεωτική.



- ❖ Η μάθηση σε ορισμένες περιπτώσεις διευκολύνεται με την αλλαγή κάποιων συνθηκών, όπως είναι η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, η δημιουργία κατάλληλης οργανωμένης προβληματικής κατάστασης, η ανατροφοδότηση κ.ά.
- ❖ Η μάθηση επηρεάζεται τόσο από το άτομο όσο και από τις συνθήκες που το περιβάλλουν τη δεδομένη στιγμή. Εξαρτάται, λοιπόν, από τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη διάθεση του ατόμου, αλλά και από το περιβάλλον του, με τα ερεθίσματα που του προσφέρονται ή τις όποιες προϋπάρχουσες ιδέες, και ανάλογα με το αποτέλεσμα της μάθησης, προκαλείται η αντίστοιχη αντίδραση του ατόμου, επηρεάζοντας την επανάληψή της.
- ❖ Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς των ατόμων (Φλουρής, 2003) σε (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

### **3.2.1 Κυριότερες θεωρίες μάθησης**

Η πειραματική ψυχολογία της μάθησης αποτελεί, σήμερα, ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της γενικής ψυχολογίας και πραγματοποιείται πλήθος ψυχολογικών εργαστηριακών πειραμάτων, με βάση θεωρητικές προσεγγίσεις και αυστηρά επιστημονικά κριτήρια. Έτσι, επιτυγχάνεται ο όσο το δυνατόν καλύτερος έλεγχος των συνθηκών εκτέλεσης των πειραμάτων και μειώνονται αντίστοιχα τα λάθη, εξάγοντας πιο έγκυρα και αντικειμενικά συμπεράσματα (Κολλιάδης, 1996).

Οι πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες μάθησης κατανέμονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες προσεγγίζουν τη διαδικασία της μάθησης με διαφορετικά δεδομένα η καθεμία. Η πρώτη είναι ο συμπεριφορισμός, η δεύτερη η γνωστική θεωρία και η τρίτη και νεότερη, η κοινωνικογνωστική θεωρία.

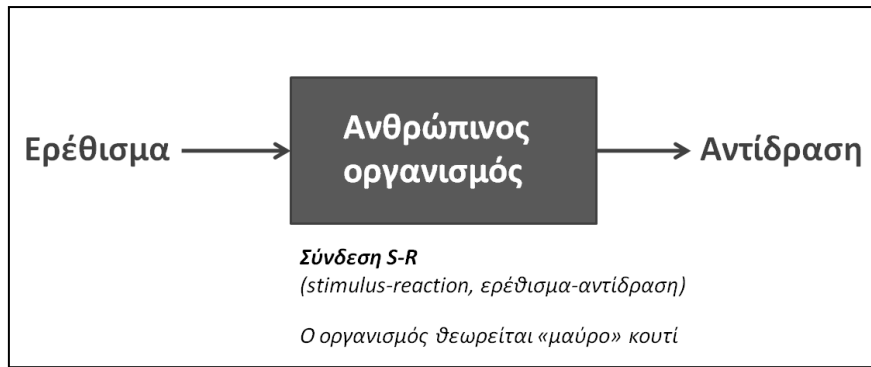
<i>Αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα</i> <b>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ</b>	<i>Μέσα 20<sup>ου</sup> αιώνα</i> <b>ΓΝΩΣΤΙΚΗ</b>	<i>Τέλη 20<sup>ου</sup> αιώνα</i> <b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΗ</b>
Η μάθηση συνίσταται στην αλλαγή της συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου σε ένα ερέθισμα.	Η μάθηση είναι η αλλαγή της γνώσης, που αποθηκεύεται στη μνήμη.	Οι άνθρωποι μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας και παρατηρώντας τους άλλους.

Πίνακας 2: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μάθηση (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας 2008)

### 3.2.1.1 Συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, η μάθηση συνίσταται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. 2008). Πιο αναλυτικά, οι θεωρίες αυτές αντλούν πληροφορία και βγάζουν ασφαλή επιστημονικά συμπεράσματα, από τη μετρήσιμη ανθρώπινη συμπεριφορά, συσχετίζοντας τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο με της αντίδραση που εξέρχεται και τα φυσικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του. Ο οργανισμός, έτσι, νοείται σαν απλή εξαρτημένη μεταβλητή εξωτερικών περιβαλλοντικών επιδράσεων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εσωτερικές διεργασίες του ατόμου, όπως η ελεύθερη βούληση, η κριτική σκέψη κλπ. (Ματσαγγούρας, 2003). Αυτό δικαιολογούνταν την εποχή που αναπτύχθηκαν οι θεωρίες αυτές (στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα), καθώς τα μέσα της εποχής δεν επαρκούσαν για να μελετηθούν οι εγκεφαλικές λειτουργίες του ανθρώπου, συνεπώς αρκούσαν στα εξωτερικά ερεθίσματα για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.





Εικόνα 4: Συμπεριφορισμός

(<http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkpPsy2018.pdf>)

Κύριοι εκφραστές της σχολής του συμπεριφορισμού είναι οι **Pavlov** και **Watson**, οι οποίοι ερμηνεύουν τη μάθηση με βάση τα πρότυπα της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, ο **Thorndike** με τη μέθοδο με δοκιμή και πλάνη και ο **Skinner**, ο οποίος την ερμηνεύει με βάση τα πρότυπα της συντελεστικής μάθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Κατά τη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, το φυσικό ερέθισμα (S) συνδέεται με την αντίδραση (R) του οργανισμού. Στη συνέχεια, ένα άλλο ουδέτερο ερέθισμα συνδέεται με το φυσικό, καταλήγοντας ο οργανισμός να αντιδράει στο ουδέτερο ερέθισμα, χωρίς αυτό να συνδέεται πια με το φυσικό.

<b>ΜΑΘΗΣΗ</b>		
<b>ΑΠΛΗ ΣΥΝΕΙΡΜΙΚΗ</b>	<b>ΚΛΑΣΙΚΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ</b>	<b>ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΙΚΗ</b>
<i>Απλή σύνδεση ερεθίσματος – αντίδρασης.</i>	<i>Συναισθηματικές ή φυσιολογικές αντιδράσεις στα ερεθίσματα.</i>	<i>Οι αλλαγές προκύπτουν ως αποτέλεσμα των συνεπειών συμπεριφοράς.</i>

Πίνακας 3: Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης

(<http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC128/3.%20EkpPsy2018.pdf>).

Συγκεκριμένα, ο Ρώσος φυσιολόγος και γιατρός Ivan Pavlov, μελέτησε τα αντανακλαστικά που αποκτώνται με τη διαδικασία της μάθησης και την εδραίωση της, μέσα από την ενδυνάμωση, ενίσχυση και επανάληψη (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο, *«μία αντίδραση σε ένα πραγματικό μη εξαρτημένο ερέθισμα είναι δυνατόν να συσχετισθεί με άλλο ερέθισμα, που προσβάλλει τα αισθητήρια όργανα ταυτόχρονα με το πραγματικό και μπορεί να προκαλέσει ακούσια την αντίδραση, την οποία προκαλεί το αρχικό ερέθισμα»*. Για την επίτευξη της γνώσης, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η χρονική συνάφεια του εξαρτημένου και ανεξάρτητου ερεθίσματος (Κολλιιάδης, 1996), (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Αμερικάνος ψυχολόγος Watson θεωρείται ο ιδρυτής του συμπεριφορισμού και πίστευε ότι η ψυχολογία δεν θα έπρεπε να ασχολείται με το πνεύμα ή την προσωπικότητα του ανθρώπου, αλλά μόνο με τη μελέτη της συμπεριφοράς του. Οι μελέτες του αποτελούν τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της μαθησιακής επιστήμης, παρόλο που δεν πετυχαίνουν να εξηγήσουν ακριβώς τη διαδικασία της ανθρώπινης μάθησης.

Ο Thorndike ήταν σύγχρονος του Pavlov και του Watson και εισήγαγε την έννοια της ενίσχυσης, περιγράφοντας τη μάθηση ως μια διαρκή πορεία δοκιμών και λαθών και θεωρεί ότι οι αποκρίσεις που πραγματοποιούνται πριν από την επιθυμητή κατάσταση, είναι πιθανότερο να επαναληφθούν, και το αντίθετο με τις αποκρίσεις πριν από δυσάρεστες καταστάσεις.

Ο Skinner διατύπωσε τη θεωρία για τη συντελεστική μάθηση και είναι μεταγενέστερη από αυτήν του Pavlov. Σύμφωνα με αυτή, η συμπεριφορά έχει συνέπειες και η μελλοντική συμπεριφορά του οργανισμού εξαρτάται από αυτές. Επίσης, εισάγει την σημασία της ανταμοιβής ως μέσο παρότρυνσης μια θετικής συμπεριφοράς και αντίστοιχα την τιμωρία ως μέσο εξάλειψης μια ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Βακόλα και Νικολάου, 2012). Οι μορφές συντελεστικής μάθησης σύμφωνα με τον ίδιο είναι η θετική ενίσχυση, η αρνητική ενίσχυση, η άμεση τιμωρία, η έμμεση τιμωρία και η απόσβεση.

Ο συμπεριφορισμός αποτέλεσε σημαντικό βήμα στην εξήγηση ποικίλων φαινομένων μάθησης, αλλά επίσης επικρίθηκε αρκετά, αφού εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στην επίδραση του περιβάλλοντος, χωρίς να

λαμβάνει υπόψη τις πολύπλοκες εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου και συνεπώς αποτυγχάνει να ερμηνεύσει σφαιρικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Πολλές θεωρίες τελικά απορρίφθηκαν, διότι θεωρούνταν γενικεύσεις και ήταν βασισμένες σε πειράματα σε ζώα, χωρίς αξιόπιστα αποτελέσματα για την ανθρώπινη συμπεριφορά (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011), (Ματσαγγούρας, 2003), (Φλουρή, 2003).

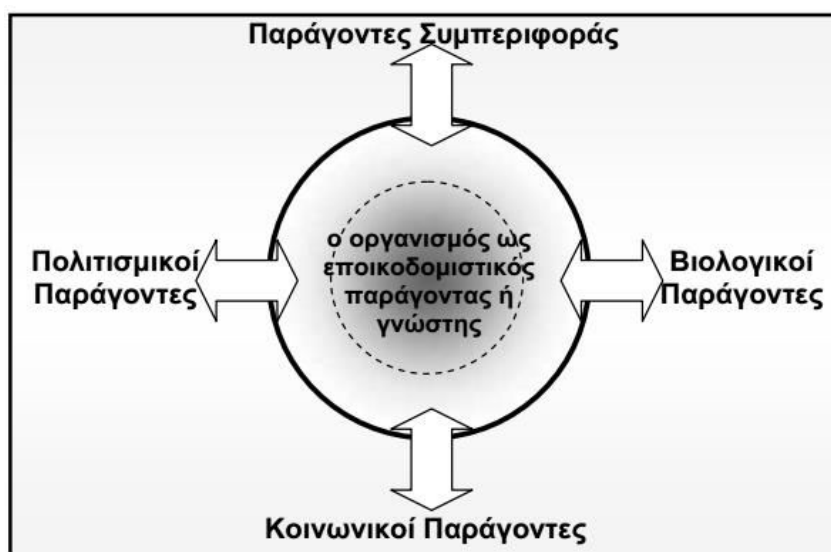
### **3.2.1.2 Γνωστικές θεωρίες**

Λόγω της ανεπάρκειας των θεωριών του συμπεριφορισμού, αναπτύχθηκαν οι γνωστικές θεωρίες, με σκοπό να εξηγήσουν τη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μελέτες συγκεντρώνονται περισσότερο στην ανθρώπινη νόηση, τις λειτουργίες της αντίληψης και της σκέψης και τις αντιδράσεις σε διάφορες καταστάσεις του ανθρώπινου νου. Πέρα των εξωτερικών ερεθισμάτων, οι ερευνητές εστιάζουν στην εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου και αναγνωρίζονται λειτουργίες, όπως η μνήμη, η κριτική ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική σκέψη, η λήψη αποφάσεων κ.ά., τα οποία παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, προσδίδοντας άλλο νόημα στα ερεθίσματα (Κολλιάδης, 1996). Για το λόγο αυτό, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης αναφέρονται ως διάμεσες θεωρίες, παρεμβάλλοντας τον οργανισμό (O) ανάμεσα στο ερέθισμα (S) και την αντίδραση (R).

Από τις αρχές το αιώνα, η μορφολογική ψυχολογία με την ενορατική μάθηση (Kohler, Lewin) και μεταγενέστερα το Tolman με την εμπρόθετη μάθηση αντιδρούν στις θεωρίες του συμπεριφορισμού. Στη συνέχεια, η Γνωστικοαναπτυξιακή Θεωρία του Piaget και η Ανακαλυπτική Μάθηση του Bruner, επηρεασμένοι από την ενορατική και εμπρόθετη μάθηση, δίνουν μεγάλη ώθηση στην έρευνα των εσωτερικών ανθρώπινων διαδικασιών. Στις γνωστικές θεωρίες συναντάμε ακόμα, τη Νοηματική Προσληπτική Μάθηση του Ausubel και το Αθροιστικό Μοντέλο Μάθησης του Gagne (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008), (Κολλιάδης, 1996).

Η μελέτη της διαδικασίας της μάθησης, λοιπόν, σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί εσωτερικά επεξεργάζονται και μεταφράζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα και αντιδρούν σε αυτά, όχι αυτόματα, αλλά χρησιμοποιώντας τις νοητικές τους ικανότητες για να συνδέσουν γεγονότα,

πληροφορίες και παρατηρήσεις, λαμβάνοντας τις αντίστοιχες αποφάσεις (Βακόλα και Νικολάου, 2012).



Εικόνα 5: Γραφική αναπαράσταση της θεωρίας του Piaget για τη μάθηση, η οποία δείχνει το άτομο ως πηγή ανάπτυξης (Προσαρμογή από:

<http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html> σε (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίτζας 2008)).

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η θεωρία της *γνωστικής ανάπτυξης* του Piaget μελετά τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες της εσωτερικής κατασκευής της πραγματικότητας από το άτομο και η γνώση οικοδομείται βάσει των αναπαραστάσεων και της εμπειρίας του ατόμου. Σύμφωνα με τον ίδιο, η γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με την οικοδόμηση γνωστικών σχημάτων, η οποία σχετίζεται με την ωρίμανση του ατόμου. Η γνωστική ανάπτυξη, δηλαδή, αποτελεί μια βαθμιαία εξελικτική διαδικασία που αφορά το άτομο και σχετίζεται με την ποιοτική αλλαγή της δομής του τρόπου σκέψης, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίτζας, 2008).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις θεωρίες του Piaget, η μάθηση επιτυγχάνεται με την προώθηση της ατομικής δράσης και η αυτενέργεια του μαθητή. Σημαντικός παράγοντας αποτελεί η επιβράβευση του μαθητή, όχι προς ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, αλλά του ίδιου του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός παίζει ένα ρυθμιστικό ρόλο στο περιβάλλον του μαθητή με σκοπό την οικοδόμηση της

γνώσης, μέσω του ενεργητικού ρόλου που αναλαμβάνει ο μαθητής (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

Από την άλλη, ο Αμερικανός ψυχολόγος Bruner με τη θεωρία της *ανακαλυπτικής μάθησης*, προσπαθεί να προσομοιάσει τη διαδικασία της μάθησης με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, θεωρώντας τον άνθρωπο ως επεξεργαστή πληροφοριών. Σε αντίθεση με την Piaget, ο Bruner δεν θεωρεί ότι η μάθηση σχετίζεται με προσωπικά εξελικτικά στάδια, αλλά αφορά το *διαισθητικό* τρόπο σκέψης του ατόμου, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο εικάζει και εν συνεχεία ελέγχει τα συμπεράσματά του και τον *αναλυτικό* τρόπο σκέψης, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο προχωρεί σταδιακά, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας στοιχεία. Έτσι, η γνώση μπορεί να παρουσιαστεί στον μαθητή *πραξιακά*, δηλαδή με παραδείγματα, *εικονιστικά*, δηλαδή με απεικονίσεις και *συμβολικά*, δηλαδή μέσω γραπτού και προφορικού λόγου. Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Bruner υποστήριζε τη μάθηση εντός του σχολείου ως μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του παιδιού να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, με πρότυπο εργασίας τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον μαθητή (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

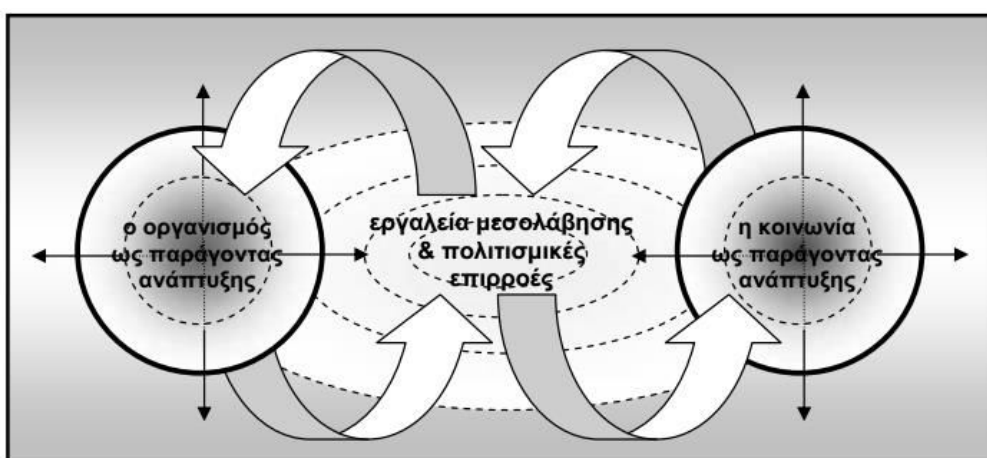
Συνοψίζοντας, οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν την ενεργητικότητα του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει ότι ο άνθρωπος δεν αποτελεί απλά ένα δημιουργημα του περιβάλλοντος του, αλλά το συνδιαμορφώνει απολαμβάνοντας κάθε φορά τις συνέπειες των πράξεών του (Πόρποδας, 1993).

### **3.2.1.3 Κοινωνικογνωστικές θεωρίες**

Συνδυασμό του συμπεριφορισμού με της γνωστικές θεωρίες, αποτελούν οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες, οι οποίες απορρίπτουν τις παρωχημένες ιδέες του άκρατου συμπεριφορισμού, καθώς αποτυγχάνουν να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, και συνεκτιμούν τις γνωστικές διαδικασίες για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συνεπώς, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση (συμπεριφορισμός), παρεμβάλλεται η γνωστική αντίληψη του ατόμου, η οποία αλλάζει σε μεγάλο βαθμό την τελική εξωτερική συμπεριφορά του (Κολλιιάδης, 1996).

Στο πλαίσιο των κοινωνικογνωστικών θεωριών, σημαντικό έργο είναι αυτό του Vygotsky, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και του Bandura. Ο Vygotsky,

με την κοινωνικοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης που ανέλυσε, θεωρεί ότι η μάθηση ως διαδικασία, οδηγεί το άτομο στη γνωστική ανάπτυξη, η οποία επιτυγχάνεται με τη νοητική ικανότητα του ανθρώπου, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη χρήση πολιτιστικών εργαλείων, όπως αυτό της γλώσσας. Η γλώσσα για τον Vygotsky αποτελεί μέσο για την επίτευξη της γνώσης και την ατομική ανάπτυξη και όχι ένα απλό μέσο έκφρασης. Συνεπώς, για τη μελέτη της διαδικασίας της μάθησης, η οποία αφορά την εσωτερίκευση μιας εξωτερικής εμπειρίας του ατόμου, απαιτείται η ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τους βιολογικούς παράγοντες του ατόμου (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

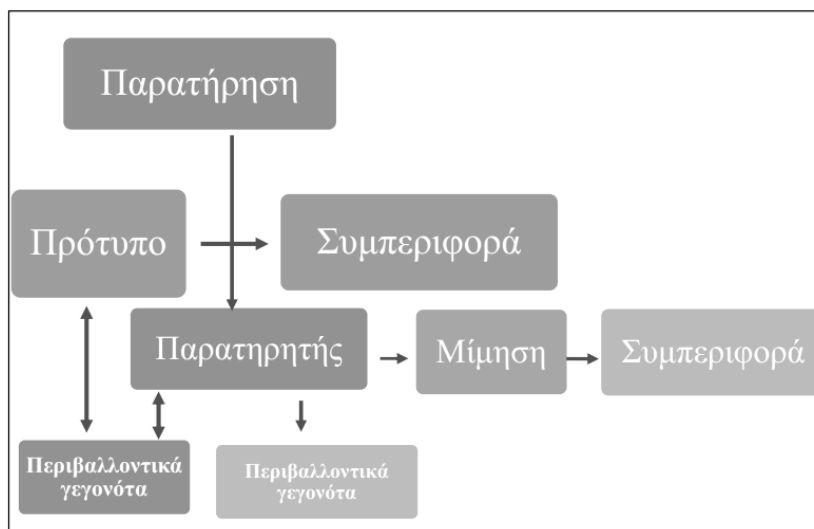


Εικόνα 6: Σχηματική αναπαράσταση της θεωρίας της πολιτισμικής μεσολάβησης του Vygotsky (Προσαρμογή από: <http://www.integralworld.net/index.html?edwards17.html> σε (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας 2008)).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και σύμφωνα με την έννοια της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, ο εκπαιδευτικός αφού προσδιορίσει το επίπεδο των προσωπικών ικανοτήτων του παιδιού, προχωράει στο να εντοπίσει το βαθμό στον οποίο το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις γνωστικές του ικανότητες, με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί (Ματσαγγούρας, 2003).

Βασικός διαμορφωτής των κοινωνικογνωστικών θεωριών είναι ο Albert Bandura, οποίος αντλεί στοιχεία από τις μελέτες των συμπεριφοριστών και από τα συμπεράσματα της γνωστικής ψυχολογίας, η οποία σταδιακά αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο έργο του και εδραιώνει τελικά την έννοια της *κοινωνικογνωστικής μάθησης*, δηλαδή της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπων (Κολλιιάδης,

1996). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αντίθετα με τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ταυτόχρονη αλλαγή στη συμπεριφορά, ακολουθώντας τη διαδικασία του *Modeling*, δηλαδή της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων που δρουν ως πρότυπα (Nabavi, 2012).



Εικόνα 7: Σχηματική αναπαράσταση της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπου (Κολλιάδης 1996).

Μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων και των συνεπειών που προκύπτουν, το άτομο τις επεξεργάζεται και μαθαίνει από αυτές. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο αποτελεί ένα γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο μάθησης νέων συμπεριφορών απόκτησης κοινωνικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Από τον έμμεσο αυτό τρόπο μάθησης, το άτομο αναπαράγει συμπεριφορές για τις οποίες παρατηρεί θετικά αποτελέσματα, ενώ αποφεύγει και δεν εφαρμόζει συμπεριφορές που οδηγούν σε τιμωρία ή αποδοκιμασία (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη και Μπαλκίζας, 2008).

### 3.2.2 Μάθηση και παιδαγωγικές μέθοδοι

Με αφορμή μια έρευνα που έγινε σε δύο σχολεία του Σικάγο των ΗΠΑ με διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το πρώτο με κυρίως προοδευτική παιδαγωγική (*Frank Lloyd Wright Family Centre*) και το δεύτερο με κυρίως παραδοσιακή παιδαγωγική (*Casimir Pulaski Centre*), μελετήθηκε το κατά πόσο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή ανάπτυξη και κατά συνέπεια στην ευκολία μετάβασης των μαθητών από

την προσχολική αγωγή στην δημοτική εκπαίδευση (Stephanie C. Sanders – Smith, 2015).

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίστηκε στα εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein, ο οποίος μέσα από τις έννοιες της *περιχάραξης* και της *ταξινόμησης* και την ισχύ τους μέσα στο μικρόκοσμο μιας τάξης, ορίζει τις σχέσεις δασκάλου - μαθητή και περιγράφει τον τρόπο που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Σύμφωνα με τον Bernstein, *ισχυρή περιχάραξη*, σημαίνει, μειωμένη εξουσία του μαθητή στην γνώση που προσλαμβάνει και αυξημένη εξουσία του διδάσκοντος στην παιδαγωγική σχέση, συνεπώς διακριτοί ρόλοι εξουσίας και προσήλωση σε εκπαιδευτικούς στόχους (Bernstein, 1989). Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά συνιστούν την *ορατή εκπαίδευση*. *Αόρατη παιδαγωγική* από την άλλη πλευρά προϋποθέτει *ασθενή περιχάραξη* με μη ισόρροπη ατομική πρόοδο, έμμεση αξιολόγηση και χαλαρές σχέσεις εξουσίας. Η ορατή και η αόρατη, λοιπόν, παιδαγωγική ορίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, καθώς και τον τρόπο πρόσκτησης γνώσεων και εμπειριών μέσα από τα προγράμματα που εφαρμόζονται στην τάξη.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας βασίστηκε στην παρατήρηση τεσσάρων τμημάτων, δύο σε κάθε σχολείο. Το χρονικό διάστημα της παρατήρησης ήταν πέντε μήνες. Τα δύο τμήματα του Frank Lloyd Wright Family Centre αποτελούνταν από 40 μαθητές στο σύνολό τους με 3 άτομα παιδαγωγικό προσωπικό σε κάθε τμήμα. Τα αντίστοιχα τμήματα του Casimir Pulaski Centre αποτελούνταν κι αυτά από 3 άτομα παιδαγωγικό προσωπικό σε κάθε τμήμα με συνολικό αριθμό παιδιών 35. Στα παιδιά δόθηκαν τεστ δεξιοτήτων τα οποία συμπληρώθηκαν πριν αλλά και μετά την περίοδο της παρατήρησης.

Πιο αναλυτικά, «στο Wright λόγω της προσήλωσης από τους εκπαιδευτές στις πρακτικές της Reggio Emilia έπαιζαν σημαντικό ρόλο τα ενδιαφέροντα των παιδιών και σχεδιάζονταν μαθήματα σε συνεργασία δασκάλων – μαθητών. Υπήρχαν χρονικές περίοδοι της ημέρας που ολόκληρη η τάξη ακολουθούσε συγκεκριμένο πρόγραμμα, (μετά το πρωινό και μετά το μεσημεριανό), τις υπόλοιπες ώρες υπήρχε ελεύθερο παιχνίδι σε γωνιές με μικρές ομάδες παιδιών. Ακόμη και τις περιόδους με ισχυρή περιχάραξη (συγκεκριμένο πρόγραμμα) τα παιδιά είχαν την δυνατότητα της άνεσης αλλά και της κίνησης στο χώρο. Οι συζητήσεις καθορίζονταν στα πλαίσια των ενδιαφερόντων των παιδιών και ο δάσκαλος φρόντιζε για την συμμετοχή καθώς και



για την επαναφορά του θέματος όταν η συζήτηση ξέφευγε. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά ανέπτυσσαν δεξιότητες με μικρή καθοδήγηση. Οι δάσκαλοι έκαναν ερωτήσεις και έπαιρναν μέρος σε συζητήσεις ως μέλη της ομάδας. Η ταξινόμηση ως προς το μάθημα ήταν αδύναμη ενώ η ταξινόμηση των μαθησιακών κέντρων ισχυρότερη. Η ιεραρχία και η αξιολόγηση ήταν αδύναμες στα πλαίσια μιας αόρατης παιδαγωγικής.

Στο Pulaski παρά το ότι οι δάσκαλοι υποστήριζαν πως αποτελεσματικές παιδαγωγικές ήταν αυτές που αντλούσαν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών ωστόσο ο επικεφαλής δάσκαλος σχεδίαζε μόνος του το ημερήσιο πρόγραμμα. Η ταξινόμηση και περιχάραξη ήταν ισχυρότερες απ' ό τι στο Wright καθώς υπήρχαν αυστηρότερες απαιτήσεις ως προς την συμπεριφορά των μαθητών και ο δάσκαλος ήταν πάντα εκεί για να τους διορθώσει. Το πρόγραμμα ξεκινούσε καθημερινά με τον ίδιο τρόπο, τα παιδιά μετρούσαν παρόντες-απόντες και απαντούσαν σε ερωτήσεις των δασκάλων. Οι δραστηριότητες στην ώρα του παιχνιδιού ήταν συνέχεια των εργασιών σχετικά με τα γράμματα και τις εορτές. Στις γωνιές πάντα υπήρχε δάσκαλος που κατεύθυνε, οι συζητήσεις γίνονταν ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή αλλά και μεταξύ μαθητών. Η ιεραρχία ήταν σαφής και αδιαπραγμάτευτη. Οι δάσκαλοι παρέμβαιναν και διόρθωναν συμπεριφορές. Η παιδαγωγική στο Pulaski ήταν ορατή σε όλη τη διάρκεια της ημέρας».

Παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα παιδιά του Wright, στο οποίο το πρόγραμμα βασιζόταν στην *αόρατη εκπαίδευση με μη ισχυρή περιχάραξη*, είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα από τα παιδιά του Pulaski στο οποίο κυριαρχούσε η *ορατή παιδαγωγική*. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως και στα δύο προγράμματα ο μέσος όρος ανάπτυξης των παιδιών ξεπέρασε τον αναμενόμενο. Συνεπώς φαίνεται πως ένα καλοσχεδιασμένο και σωστά εφαρμοσμένο πρόγραμμα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δίνει θετικά αποτελέσματα. Εάν λοιπόν υψηλής ποιότητας προγράμματα που χρησιμοποιούν αόρατη παιδαγωγική έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε έγχρωμα παιδιά χαμηλών εισοδημάτων από ότι τα παραδοσιακά προγράμματα τότε ίσως αυτά τα προγράμματα προετοιμάζουν καλύτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τη μετάβασή τους στο δημοτικό.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η οποία αφορούσε συγκεκριμένα την αποτελεσματικότητα της αόρατης παιδαγωγικής σε παιδιά που προέρχονται από

οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και μειονοτικά χαρακτηριστικά, θέτονται δύο υποθέσεις για μελλοντική έρευνα

1. Στα προγράμματα που χρησιμοποιούν την αόρατη παιδαγωγική οι συμμετέχοντες μαθητές αναπτύσσονται μαθησιακά περισσότερο από τους μαθητές που διδάσκονται με παραδοσιακά προγράμματα.
2. Στα προγράμματα αόρατης παιδαγωγικής τα παιδιά εξελίσσονται σε περισσότερους τομείς απ' ό,τι τα παιδιά που διδάσκονται με παραδοσιακά προγράμματα.

### **3.3 Παιχνίδι και μάθηση**

Το παιχνίδι αποτελεί, από τη γέννηση του ανθρώπου, μια φυσική διαδικασία μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, ως ένα κομμάτι της καθημερινότητας κατά την παιδική ηλικία. Πολλά είδη παιχνιδιού, όπως το συμβολικό, το κινητικό, το φανταστικό και το δημιουργικό, ενισχύουν την φυσική τάση μάθησης του παιδιού, σε ευρύτερα πεδία, δημιουργώντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και προσφέροντας στο παιδί δυνατότητες ανάπτυξης.

Κατά τη περίοδο του νηπιαγωγείου, το παιδί αποκτά προτιμήσεις και ενδιαφέροντα και αναπτύσσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης, μέσα από την κοινωνικοποίησή του με συνομήλικους. Το παιχνίδι καταφέρνει να συνδυάσει επιτυχώς τις γνώσεις και τις πληροφορίες που χρειάζεται ο νους ενός παιδιού, με τις προσωπικές του προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του, και τελικά να αναπτύξει βασικές ικανότητες. Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη αυτή, είναι το γνήσιο ενδιαφέρον που αναπτύσσει το παιδί για τη διαδικασία της μάθησης.

Η Wood αναφέρει ότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι, αποκτά τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε τομείς όπως ο προσωπικός, ο σωματικός – κινητικός, ο γνωστικός, ο γλωσσικός και ο δημιουργικός. Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι το παιδί εξοικειώνεται με τη διαδικασία μάθησης, η οποία του είναι ελκυστική, και όχι δύσκολη ή απωθητική, και τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα από το παιχνίδι είναι απτά και άμεσα. Η *αυτενεργός μάθηση* αποτελεί σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο και βοηθάει στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και δράσης του μαθητή (Μετοχιανάκης, 2000). Έτσι, φαίνεται ότι με τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνονται τα εξής (Αυγητίδου, Τζεκάκη και Τσάφος, 2016):

- ❖ Ενισχύεται η συμμετοχή του παιδιού και η αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες,
- ❖ Ενισχύονται τα προσωπικά κίνητρα του παιδιού,
- ❖ Οι διαδικασίες αποκτούν νόημα για το παιδί,
- ❖ Συνδιαμορφώνονται καταστάσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις, νέες εμπειρίες και νέες στρατηγικές των παιδιών και του εκπαιδευτικού,
- ❖ Διαφοροποιείται κάθε φορά το επίπεδο της δυσκολίας, από τον εκπαιδευτικό ή από τα ίδια τα παιδιά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή είναι καίριας σημασίας, καθώς είναι αυτός που παρακινεί και ενθαρρύνει τα παιδιά να παίξουν, δομώντας παιχνίδια και δραστηριότητες κατάλληλες για το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, συμμετέχοντας ο ίδιος στα παιχνίδια αυτά, αλλά και αφήνοντας χώρο στο παιδί για ελεύθερο παιχνίδι.



*Εικόνα 8: Κουκλοθέατρο (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*

### **3.3.1 Το θεατρικό παιχνίδι**

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το συμβολικό παιχνίδι καταλαμβάνει μεγάλο μέρος των παιχνιδιών των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία. Το δραματικό ή θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια μορφή συμβολικού παιχνιδιού, κατά το οποίο το παιδί προσποιείται κάποιον άλλον, μιμούμενο καταστάσεις με πράξεις και λόγια, ως προϊόν παρατήρησης γεγονότων του παρελθόντος. Το στοιχείο της προσποίησης βγαίνει αυθόρμητα στα μικρά παιδιά και

ουσιαστικά είναι η βάση του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο ενσωματωμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί εργαλείο μάθησης (Παπλωματά, 2004).

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να μάθει να ελέγχει το σώμα του και τις κινήσεις του, να αισθάνεται τα μέλη του και τον χώρο που το περιβάλλει. Επιπλέον, μπορεί να εκφράζει συναισθήματα με το πρόσωπο ή το σώμα του και μέσω αυτού, να ελέγχει τα συναισθήματά του κατά την έκφρασή τους.

Επίσης, με το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται αναμφίβολα ο λόγος, δηλαδή η φωνή, οι ήχοι και οι λέξεις και η ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τους άλλους, να ακούει, να απαντάει αλλά και να κατανοεί ή να γίνεται το ίδιο κατανοητό. Με τα φανταστικά βιώματα μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί δοκιμάζει πληθώρα ρόλων, συμβάλλοντας τα μέγιστα στον τελικό σχηματισμό της προσωπικότητάς του (Faure και Lascar, 1988).

Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: α) *Τη σωματική έκφραση*, την αισθησιοκινητική της ανθρώπινης συμπεριφοράς β) *Τη διαδικασία της αναπαράστασης*, με ανάσυρση και έκφραση μνημονικών και συναισθηματικών εμπειριών, γ) *Την ομάδα*, με συλλογικές ενέργειες και ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων, και δ) *Τον εμπνευστή*, δηλαδή τον εκπαιδευτικό που ρυθμίζει και βελτιώνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και καταφέρνει να κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία θελκτική (Κουρετζής και Παρζακώνα, 2012).



Εικόνα 9: Το θεατρικό παιχνίδι (Πηγή: Blog 12ου Νηπιαγωγείου Ηρακλείου [http://12nipiagogioirakliou.blogspot.com/2015/11/blog-post\\_9.html](http://12nipiagogioirakliou.blogspot.com/2015/11/blog-post_9.html))

### **3.3.2 Το ψηφιακό/ηλεκτρονικό παιχνίδι**

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, αλλαγές παρατηρήθηκαν και στα είδη του παιχνιδιού, με το ψηφιακό παιχνίδι να έρχεται πρώτο πολλές φορές στις προτιμήσεις των παιδιών. Ωστόσο, το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική μάθηση, καθώς αυτό εξασκεί την προσοχή, τη συγκέντρωση και τη μνήμη και ενεργοποιούν τη δημιουργική σκέψη. Επίσης, το ψηφιακό παιχνίδι μειώνει το χρόνο αντίδρασης του παιδιού και βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό το συντονισμό ματιού και χεριού, γεγονός το οποίο δρα πολύ βοηθητικά στην μετέπειτα ζωή του παιδιού, που απαιτείται η χρήση ποικίλων ηλεκτρονικών μηχανημάτων (Espínosa, Laffey, Whittaker, & Sheng, 2006). Η χρήση του υπολογιστή σε νηπιαγωγείο, χαρακτηρίζεται ως δραστηριότητα παιχνιδιού, αλλά μέσω αυτού είναι δυνατόν να επιτευχθούν πολλοί εκπαιδευτικοί στόχοι, καθιστώντας, όμως, το ρόλο του εκπαιδευτικού ουσιώδη, καθώς από αυτόν εξαρτάται η έκταση της ενσωμάτωσης και ο τρόπος αξιοποίησης των υπολογιστών σε ένα νηπιαγωγείο (Νικολοπούλου και Παπαδοπούλου, 2008).

Παρόλα αυτά, έχουν καταγραφεί αρκετές αρνητικές συνέπειες των ψηφιακών παιχνιδιών, που κυρίως αφορούν σε προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, η εγκληματικότητα, η βία, ιδιαίτερα όταν στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, υπάρχει σωματική ή ψυχολογική βία (Χρήστου, 2007). Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια δύνανται να προκαλέσουν εθισμό και να προκαλέσουν προβλήματα υγείας, όπως η παιδική παχυσαρκία, λόγω της αδράνειας που επέρχεται με τη χρήση του υπολογιστή. Σημαντική είναι, επίσης, η ενδυνάμωση των στερεοτύπων ανάμεσα στα δύο φύλα και η μη ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας (Νικολοπούλου και Παπαδοπούλου, 2008).

### **3.3.3 Το μουσικοκινητικό παιχνίδι**

Τα μουσικοκινητικά παιχνίδια αφορούν δραστηριότητες που εμπεριέχουν μουσική και κίνηση, με σκοπό να ψυχαγωγήσουν τα παιδιά, αλλά και να κοινωνικοποιηθούν. Ο χορός κατά την προσχολική ηλικία αφορά στη συνειδητοποίηση των αισθήσεων της κίνησης και την ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού στην εμπειρία αυτή. Μέσω αυτού, το παιδί αποκτά επίγνωση του σώματός του, ενισχύοντας τις κινητικές του ικανότητες και φέρνοντάς το σε επαφή με τα συναισθήματά του. Έτσι, καθώς το παιδί συγκεντρώνεται στο αίσθημα του χορού, μαθαίνει να συγκεντρώνεται σε λοιπές

δραστηριότητες και να αποσυμφορίζει την εσωτερική του ένταση. Επιπλέον, η εμπειρία του χορού διεγείρει τη γνωστική μάθηση, αφού οι λέξεις αντιπροσωπεύονται στο χορό με κίνηση και μέσα από την κίνηση δύναται το παιδί να μάθει εν τέλει την έννοια της λέξης. Επίσης, σημαντική συνεισφορά του χορού αποτελεί η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και η συμμετοχή τους στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων (Stinson, 1988).

Σύμφωνα με τον Huizinga «είναι απολύτως φυσιολογικό να κλείνουμε να αντιληφθούμε τη μουσική ως κάτι που βρίσκεται μέσα στη σφαίρα του παιχνιδιού. Η δημιουργία μουσικής φέρει εξαρχής όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά του καθ' αυτό παιχνιδιού: α) Η δραστηριότητα αρχίζει και τελειώνει μέσα σε αυστηρά χρονικά και τοπικά όρια, β) Είναι δραστηριότητα που μπορεί να επαναλαμβάνεται, γ) Συνίσταται ουσιαστικά σε τάξη, ρυθμό και εναλλαγή, και δ) Μεταφέρει ακροατές και εκτελεστές έξω από την καθημερινότητα, σε μια σφαίρα χαράς και γαλήνης, που κάνει ακόμα και τη θλιμμένη μουσική, υψηλή απόλαυση. Με άλλα λόγια, μαγεύει και συναρπάζει» (Λιάτσου- Καραδήμου, 2003).

Ο συνδυασμός της κίνησης και της μουσικής στοχεύει στην ανακάλυψη των κινητικών δυνατοτήτων του παιδιού, στη βίωση των κανόνων που διέπουν την κίνηση και στην ένταξη μουσικοκινητικών δράσεων στο κινητικό φάσμα του σώματος του παιδιού (Μπουλασίκη, 2008).



## 4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σήμερα, τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (Παιδικοί σταθμοί και Νηπιαγωγεία) που αποτελούν άλλη μία βαθμίδα εκπαίδευσης και έχουν την μορφή αληθινού παιδαγωγικού θεσμού, ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες βαθμίδες, καθώς είναι ο χώρος όπου τα παιδιά ξεκινούν την προσωπική τους εξέλιξη και διαμορφώνονται οι μελλοντικοί ενήλικες.

Τόσο η κατάλληλη οργάνωση και ο εξοπλισμός του χώρου, όπου φιλοξενούνται τα παιδιά, όσο και οι σωστά πληροφορημένοι παιδαγωγοί, συμβάλλουν στην επιτυχή εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών, μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης μάθησης. Οι παιδαγωγοί, εφοδιασμένοι με γνωστικές ικανότητες και υπευθυνότητα, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα άνετο πεδίο δράσης, απελευθερωμένο από το άγχος που προκαλεί η πίεση για τις επιδόσεις και να υποστηρίξουν την ικανότητα για μάθηση σε κάθε στάδιο ετοιμότητας του εκάστοτε παιδιού (Δημητρακόπουλος και Νατσιοπούλου, 1995).



Πληθώρα μελετητών προτείνουν ποικίλα μοντέλα λειτουργίας του σχολικού χώρου καθώς και ποιες ψυχολογικές και παιδαγωγικές προτεραιότητες θα πρέπει ο χώρος αυτός να εξυπηρετεί και ποια τα βασικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού του (Γερμανός, 2006). Σύμφωνα με τους Weinstein και David, βασικό στόχο αποτελεί ο σεβασμός στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και συγκεκριμένα στην καλλιέργεια της προσωπικής ταυτότητας, στη συμβολή στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και τη δημιουργία ευκαιριών για αυτή, στην προαγωγή αισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης από τα παιδιά και στην επίτευξη της ταυτόχρονης ανάπτυξης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ιδιωτικότητας [ (Weinstein and David, 1987) σε (Γερμανός, 2006)]. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν περισσότερο στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος που θα δημιουργούν πλούσια ερεθίσματα και θα προτρέπουν σε εξερεύνηση και δημιουργικές δραστηριότητες (Γερμανός, 2006).

## 4.1 Το παιχνίδι στις γωνιές

Μια σφαιρική πρόταση, η οποία ξεκίνησε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '60 και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, αποτελεί αυτή του Προγράμματος Υψηλών Στόχων και προσφέρει εκτός άλλων, ποικιλία υλικών που προκαλούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες. Τα υλικά αυτά είναι συνήθως βιβλία, εργαλεία, αλλά και διάφορα ακατέργαστα φυσικά υλικά, όπως και παιχνίδια ή ηλεκτρονικά προγράμματα. Επίσης, περιγράφει την οργάνωση του χώρου σε περιοχές δραστηριοτήτων (γωνιές), όπου η καθεμία εξειδικεύεται στην ανάπτυξη μίας ή περισσοτέρων κατηγοριών μαθησιακών ικανοτήτων (Γερμανός, 2006).

Τα ελληνικά νηπιαγωγεία είναι με αυτόν τον τρόπο διαμορφωμένα στον εσωτερικό τους χώρο, δηλαδή σε χώρους με συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας, τις γωνιές. Υπάρχουν γωνιές που λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, όπως η γωνιά της βιβλιοθήκης, της συζήτησης ή των εικαστικών και άλλες που συνδιαμορφώνονται με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Το παιχνίδι στις γωνιές αποτελεί σημαντική ενότητα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου σε καθημερινή βάση και προκειμένου τα παιδιά να αποκομίζουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων, θα πρέπει η διαμόρφωση του χώρου να τα προκαλεί να συμμετέχουν, να σχεδιάσουν, να δημιουργήσουν, να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα και να τα διαχειριστούν ή να τα επιλύσουν αλλά και να μπορούν να τροποποιούν το χώρο, ώστε να ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες, να εξερευνούν δυνατότητες και υλικά, όπως θα εξερευνούν και τις μεταξύ τους σχέσεις [ (Pronin - Fromberg, D., 2000) σε (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, n.d.)].

Οι χώροι που φιλοξενούν τις γωνιές θα πρέπει να είναι ευέλικτοι, δηλαδή τα χωρίσματα να μετακινούνται εύκολα, ώστε να απελευθερώνεται εύκολα χώρος για άλλες δραστηριότητες (Πανταζής, 2002). Επιπλέον, κάθε γωνιά λειτουργεί καλά με 4 έως 6 παιδιά, ώστε κάθε παιδί να επιλέγει να δουλέψει ατομικά, παράλληλα ή σε συνεργασία με κάποιον συνομήλικο.

Σύμφωνα με την Isbell (Isbell, 1995), σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του παιχνιδιού στις γωνιές, είναι η επάρκεια χρόνου, ώστε τα παιδιά να οργανώνονται καλύτερα, να αναλαμβάνουν ρόλους, να επιλέγουν υλικά και να συζητήσουν, δηλαδή



να εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στο παιχνίδι και έτσι να ανατροφοδοτείται το ενδιαφέρον τους. Ο ελάχιστος χρόνος αναφέρεται ως 30 λεπτά για την ανάπτυξη της δράσης. Επιπλέον, χρειάζεται χρόνος για το τελικό συγκύρισμα της γωνιάς από τα παιδιά, ούτως ώστε αυτά να μαθαίνουν την υπεύθυνη στάση καθώς και άλλα, όπως η ανάγνωση ή η ταξινόμηση των υλικών.

Παρακάτω παρουσιάζονται φωτογραφίες από γωνιές, όπως περιγράφονται στο παρόν κεφάλαιο.



Εικόνα 10: Η γωνιά με τα πειράματα (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).



Εικόνα 11: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).



*Εικόνα 12: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι - ιατρείο (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 13: Η γωνιά με το μιμητικό παιχνίδι – εργασίες στο σπίτι (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*

## **4.2 Σχέδια εργασίας και δραστηριότητες καθημερινής ζωής**

Τα σχέδια εργασίας (*Project*) αφορούν θεματικές ενότητες, οι οποίες ενδιαφέρουν τα παιδιά και αναδύονται μέσα από συζητήσεις των εκπαιδευτικών με αυτά. Έτσι, «οι δράσεις που αναπτύσσονται, συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των

παιδιών, τα οποία μαθαίνουν να προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζονται τη χαρά της επιτυχίας και να νιώθουν τη χαρά της συμβολής σε μια ομαδική προσπάθεια, γεγονός που ενισχύει το αυτοσυναίσθημά τους» [ (Χρυσσιφίδης, Κ., 2000) σε (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, χ.χ.)].

Από την άλλη, οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής αποτελούν βασικό κομμάτι στην εξέλιξη της αυτονομίας του παιδιού και της ενδυνάμωσης των ικανοτήτων του, διότι αυτές είναι πραγματικές εμπειρίες καθημερινότητας που εκτελούνται με μεγάλη ευχαρίστηση από τα παιδιά. Τέτοιες δραστηριότητες, για παράδειγμα, αφορούν στη φροντίδα των ζώων, την τακτοποίηση του χώρου, τη βοήθεια στην προετοιμασία και το στρώσιμο του τραπεζιού, το πλύσιμο των πιάτων και των ρούχων, το σκούπισμα, την παροχή φροντίδας σε μικρότερα παιδιά κ.ο.κ. (Albertini, και συν., 1995).

Παραδείγματα από σχέδια εργασίας με βιωματικές καταστάσεις, επισκέψεις σε αληθινούς επαγγελματικούς χώρους και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, φαίνονται στις παρακάτω φωτογραφίες, οι οποίες προέρχονται από τον 1ο Παιδικό Σταθμό Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων.



*Εικόνα 14: Μαθαίνω τα επαγγέλματα μέσα από βιωματικές καταστάσεις (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 15: Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 16: Κηπουρική (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 17: Μαγειρική - Φρούτα (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 18: Μαγειρική (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 19: Φιλοξενία αδέσποτου ζώου μέχρι να φιλοξενηθεί (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*



*Εικόνα 20: Πάτημα σταφυλιών (Πηγή: 1ος Παιδικός Σταθμός Λουτρακίου - Περαχώρας και Αγίων Θεοδώρων).*

## **5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ του παιχνιδιού και της μάθησης.

Πιο αναλυτικά ερευνάται η αξία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη χρήση ή όχι διάφορων ειδών του παιχνιδιού, καθώς επίσης και τα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές το παιχνίδι στις διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξής τους ανάλογα με το είδος του, αλλά και οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι αυτό καθεαυτό.

Πιο συγκεκριμένα, ποιες δεξιότητες και ικανότητες ενός μαθητή αναπτύσσονται και πώς συμβάλλει το κάθε είδος παιχνιδιού στις δεξιότητες αυτές;

### **5.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα οφέλη του παιχνιδιού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.
2. Ποια είδη παιχνιδιού είναι τα πιο αποτελεσματικά στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας.
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το παιχνίδι.
4. Ποια η σχέση μεταξύ των διαφόρων ειδών παιχνιδιού και της μάθησης

### **5.3 Επιλογή της μεθόδου**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας έχει κυρίως ποσοτικό χαρακτήρα και μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει, έχει σαν στόχο την μελέτη της θέσης που κατέχει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και του τρόπου με τον οποίο αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα είναι ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για να μελετηθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

## 5.4 Σχεδιασμός και διάρκεια της έρευνας

Η στατιστική έρευνα και η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας διάφορα ερευνητικά εργαλεία όπως το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη, την παρατήρηση, την αυτοματοποιημένη μέτρηση, τα ψυχομετρικά τεστ, τις λίστες αξιολόγησης, τις μελέτες πεδίου κ.ά. τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ανεξάρτητα το ένα από το άλλο είτε συνδυαστικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια ποσοτικής έρευνας – όπως στην παρούσα εργασία – αλλά και ποιοτικής (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ατομικά ερωτηματολόγια τα οποία δημιουργήθηκαν μέσω της εφαρμογής Google Forms έτσι ώστε να είναι ελκυστικά ως προς τους συμμετέχοντες αλλά και απλά, κατανοητά, περιεκτικά, χωρίς περιττές ερωτήσεις έτσι ώστε να καταφέρουμε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα όσο το δυνατόν αρτιότερα.

Μετά από βιβλιογραφική έρευνα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο η εξής κλίμακα: Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ – Πάρα Πολύ, η οποία είναι τύπου Likert και ανήκει στις «τακτικές κλίμακες» καθώς διαθέτει σαφή διαβάθμιση στις απαντήσεις σε σχέση με την ποσότητα ή το μέγεθος. Στις κλίμακες αυτού του είδους, οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό (ή και το αντίστροφο – όπως και στην περίπτωση μας) για το θέμα που εξετάζεται. Ο λόγος για την απόφαση αυτή ήταν για να μπορούν να αναλυθούν με μεγαλύτερη αξιοπιστία τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας - το οποία μπορεί να βρει όποιος ενδιαφέρεται στο παράρτημα της εργασίας - αποτελείται από 5 βασικές ενότητες.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και έχει σαν στόχο την κατανόηση του προφίλ των ερωτηθέντων και την εξοικείωση των ερωτηθέντων με την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή υπάρχουν συνολικά επτά ερωτήσεις οι οποίες αφορούν σε προσωπικές πληροφορίες των ερωτηθέντων. Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές που έχει πραγματοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός, το πόσα χρόνια εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, επίσης, αν εργάζονται σε δημοτικό ή ιδιωτικό σχολείο, αν το σχολείο



στο οποίο εργάζονται βρίσκεται εντός ή εκτός Αττικής και αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, η οποία έχει σαν τίτλο «Το παιχνίδι», περιέχει πέντε ερωτήσεις μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με το παιχνίδι και τα οφέλη του σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξής τους. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση της ενότητας αφορά στη σημασία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου κατά την προσχολική ηλικία ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν στο παιχνίδι και την συνεισφορά του στην κοινωνική, την κινητική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, καθώς επίσης στην ελεύθερή τους έκφραση και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις σχετικές με τα διάφορα είδη του παιχνιδιού. Τέσσερις ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών στην προσχολική ηλικία το ελεύθερο, το κατευθυνόμενο, το ομαδικό και το μοναχικό παιχνίδι. Δύο ερωτήσεις σχετίζονται με το αν υπάρχει αρκετός χρόνος για ελεύθερο καθώς και για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη. Ακόμα μία ερώτηση αφορά στο αν τα παιδιά προσχολικής αγωγής είναι σε θέση να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι στην ηλικία αυτή. Δύο ερωτήσεις σχετίζονται με το αν απασχολούνται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας με διαδραστικά παιχνίδια στον υπολογιστή και αν επωφελούνται από την απασχόληση τους αυτή. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις της ενότητας αυτής αφορούν το αν ασχολούνται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην τάξη αρκετά με παιχνίδια στις γωνίες και το αν ανανεώνονται οι γωνίες αρκετά συχνά στην τάξη. Η τελευταία ερώτηση της ενότητας σχετίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών.

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, με τίτλο «Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι» περιέχει επτά ερωτήσεις. Δύο ερωτήσεις αναφέρονται στην σχέση μεταξύ της ύπαρξης εξωτερικού προαύλιου χώρου και της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των παιδιών και στη σχέση μεταξύ στο κινητικό παιχνίδι που αναπτύσσεται σε εσωτερικό και εξωτερικό χώρο. Οι δύο επόμενες ερωτήσεις της ενότητας σχετίζονται με το αν τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους και αν η διαφοροποίηση αυτή παρατηρείται σε συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού (μοναχικό ή ομαδικό). Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις της ενότητας αφορούν τη

διαμόρφωση του σχολικού χώρου (εσωτερικού και εξωτερικού) και το αν προσφέρει στους μαθητές πολλαπλά ερεθίσματα αλλά και ασφάλεια.

Η τελευταία ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήσεις σχετικές με το «Παιχνίδι και τη μάθηση». Οι επτά πρώτες ερωτήσεις αφορούν τη γενικότερη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση καθώς επίσης τον ρόλο που παίζει το κινητικό, το φανταστικό, το μιμητικό, το ελεύθερο παιχνίδι, το παιχνίδι στον υπολογιστή και το παιχνίδι στις γωνιές στη μάθηση. Ακόμα, μία ερώτηση αφορά στο κατά πόσο η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί την παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού και μία άλλη ερώτηση αφορά στη σημασία του παιχνιδιού σαν μέσο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης δύο ερωτήσεις διερευνούν αν αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη τους και αν παρατηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το ελεύθερο παιχνίδι. Τέλος, μία ερώτηση αφορά στο κατά πόσο είναι σημαντικό να ενισχύεται το συνεργατικό παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Μετά την συμπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς ακολούθησε η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και η ανάλυση τους με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε είναι η Ποσοτική Ανάλυση, η οποία περιγράφεται πιο αναλυτικά παρακάτω.

Τέλος, η διάρκεια της έρευνας υπολογίζεται στους 5 μήνες καθώς ξεκίνησε τον Ιούνιο και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο.

## **5.5 Ανάλυση δεδομένων**

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, που συλλέγονται κατά τη διάρκεια μιας έρευνας, συνδέεται με μία σειρά αποφάσεων που καλείται να λάβει ο ερευνητής προκειμένου να καταλήξει σε αξιόπιστα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Οι αποφάσεις αυτές αφορούν μεταξύ άλλων, την επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης που θα ακολουθήσει, την κατηγοριοποίηση του υλικού, τον καθορισμό των συλλεχθέντων δεδομένων, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, την ερμηνεία

και την κατανόηση των διαδικασιών και των συμπεριφορών που υπάρχουν στο δείγμα καθώς επίσης και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα δεδομένα μπορεί να έχουν πολλές μορφές, όπως για παράδειγμα οπτικοακουστική μορφή, μορφή βίντεο, φωτογραφιών, κειμένου, κλπ. Τα δεδομένα κειμένου μπορεί να προέρχονται από συνεντεύξεις, σημειώσεις από το πεδίο (field notes), σημειώσεις από focus groups, ερωτηματολόγια, κτλ.

Υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις στην βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο που μπορεί ο ερευνητής να μελετήσει τα δεδομένα, όπως για παράδειγμα η ρεαλιστική ή κονστρουκτιβιστική. Επίσης υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι χρήσης της θεωρίας στη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων όπως για παράδειγμα παραγωγικός, επαγωγικός, και απαγωγικός και εναλλακτικές εκδοχές διαχείρισης και επεξεργασίας των επιμέρους περιπτώσεων, όπως ολιστική ή διατμηματική (Ιωσηφίδης, 2003).

Ακόμα συναντάμε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης των δεδομένων στα οποία μπορεί να εστιάσει ο ερευνητής, όπως για παράδειγμα στο περιεχόμενο, τη δομή, ή το γενικότερο πλαίσιο και διαφορετικούς τύπους ανάγνωσης των δεδομένων (κυριολεκτική, ερμηνευτική, αναστοχαστική). Τέλος υπάρχει η δυνατότητα χρήσης κάποιου λογισμικού προγράμματος ανάλυσης.

Στην παρούσα εργασία τα δεδομένα είναι κυρίως ποσοτικά, έχουν τη μορφή κειμένου και συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων όπως αναφέραμε και προηγουμένως. Επιπρόσθετα, ακολουθήθηκε ρεαλιστική μελέτη, επαγωγική χρήση της θεωρίας και ολιστική διαχείριση και επεξεργασία των επιμέρους περιπτώσεων. Ακόμα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση με βάση το περιεχόμενο των δεδομένων και κυριολεκτική ανάγνωση των δεδομένων.

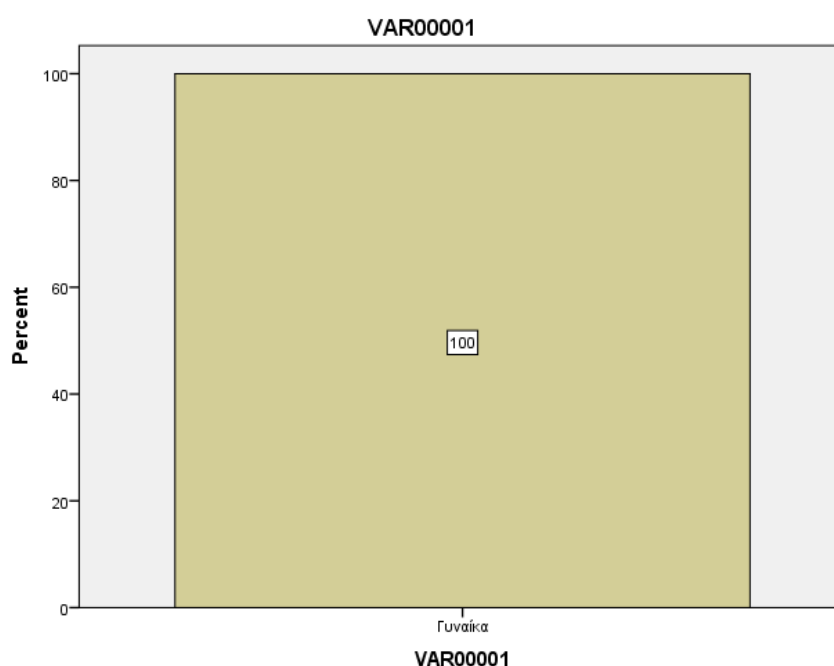
Τέλος, αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του λογισμικού SPSS για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου IBM SPSS Statistics 20.

## 5.6 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς τα οποία βρίσκονταν εκτός Αττικής (στην περιοχή της Κορίνθου). Πιο αναλυτικά:

**VAR00001**

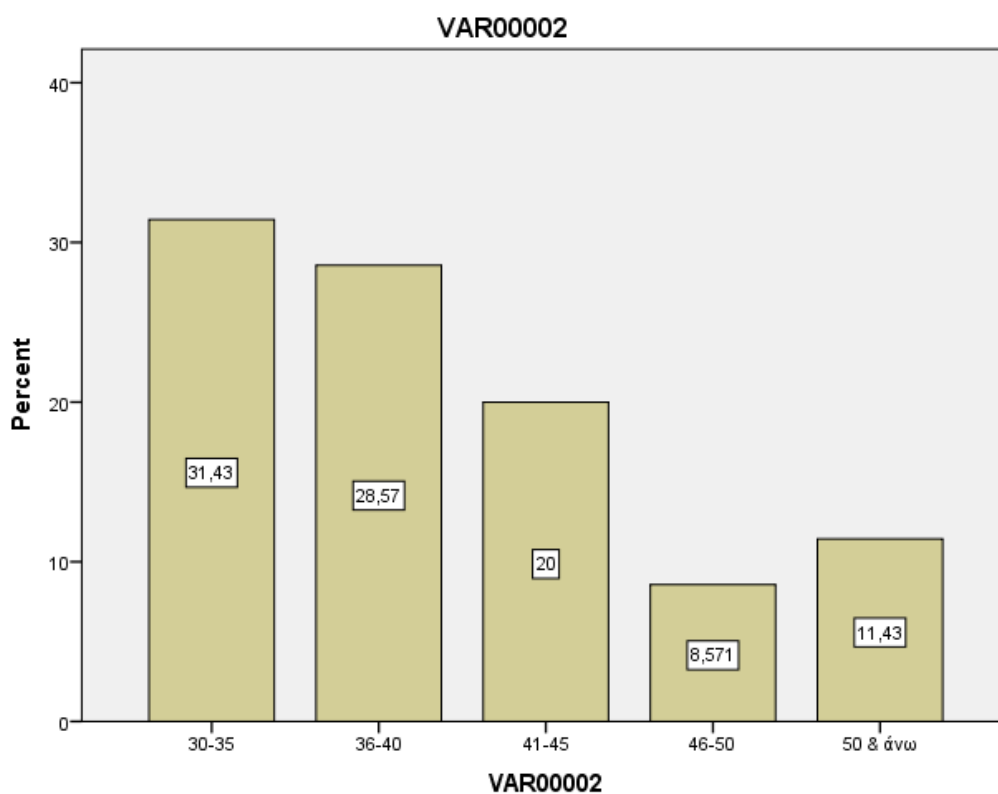
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γυναίκα	35	100,0	100,0	100,0



Το 100% του δείγματος ήταν γυναίκες, όπως παρατηρούμε παραπάνω (Βλ. πίνακα και γράφημα).

**VAR00002**

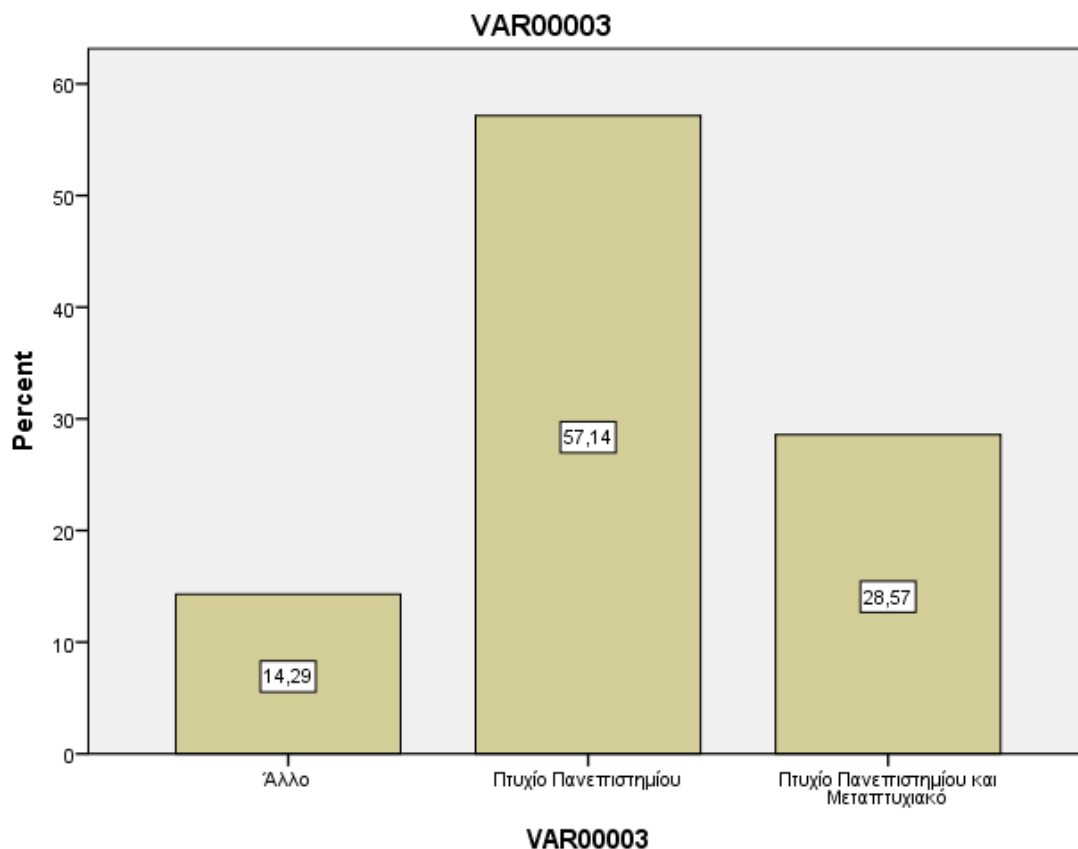
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 30-35	11	31,4	31,4	31,4
36-40	10	28,6	28,6	60,0
41-45	7	20,0	20,0	80,0
46-50	3	8,6	8,6	88,6
50 & άνω	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από 30 μέχρι 50 έτη και άνω. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (31.4 %) ήταν ηλικίας 30 με 35 ετών, το 28.6 % των εκπαιδευτικών ήταν 36 με 40 ετών, το 20 % των εκπαιδευτικών ήταν 41 με 45 ετών, το 8.6 % του δείγματος ήταν 46-50 ετών και το 11.4 % των εκπαιδευτικών ήταν άνω των 50 ετών.

**VAR00003**

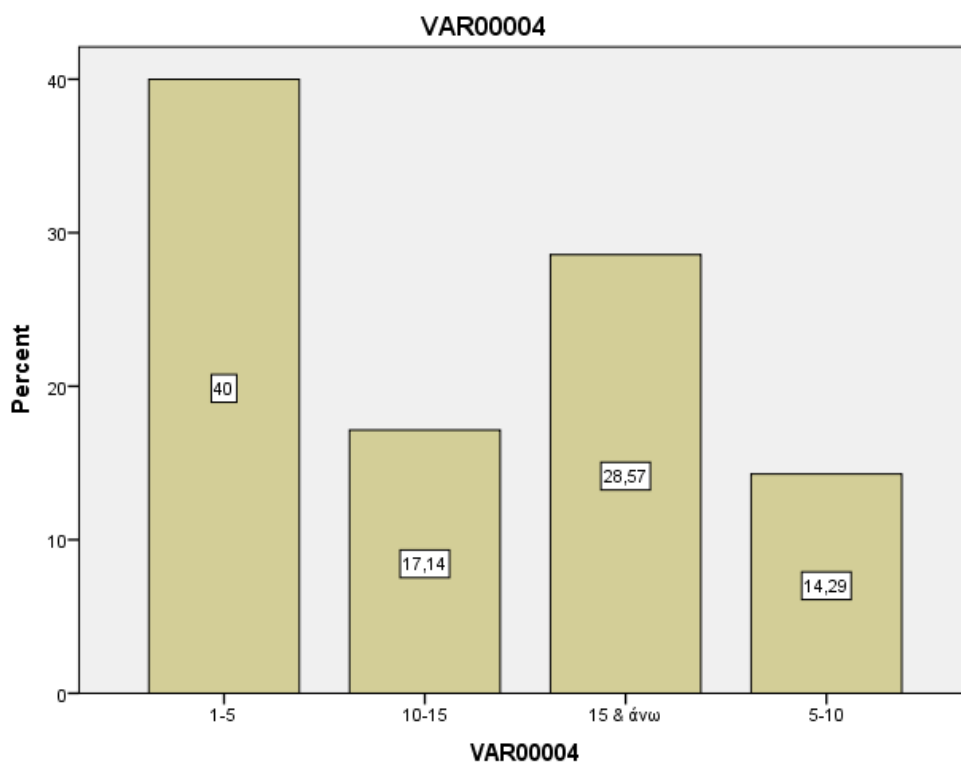
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άλλο	5	14,3	14,3	14,3
Πτυχίο Πανεπιστημίου	20	57,1	57,1	71,4
Valid Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου (57.1 %), το 28.6 % είχαν πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ το 14.3 των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών.

**VAR00004**

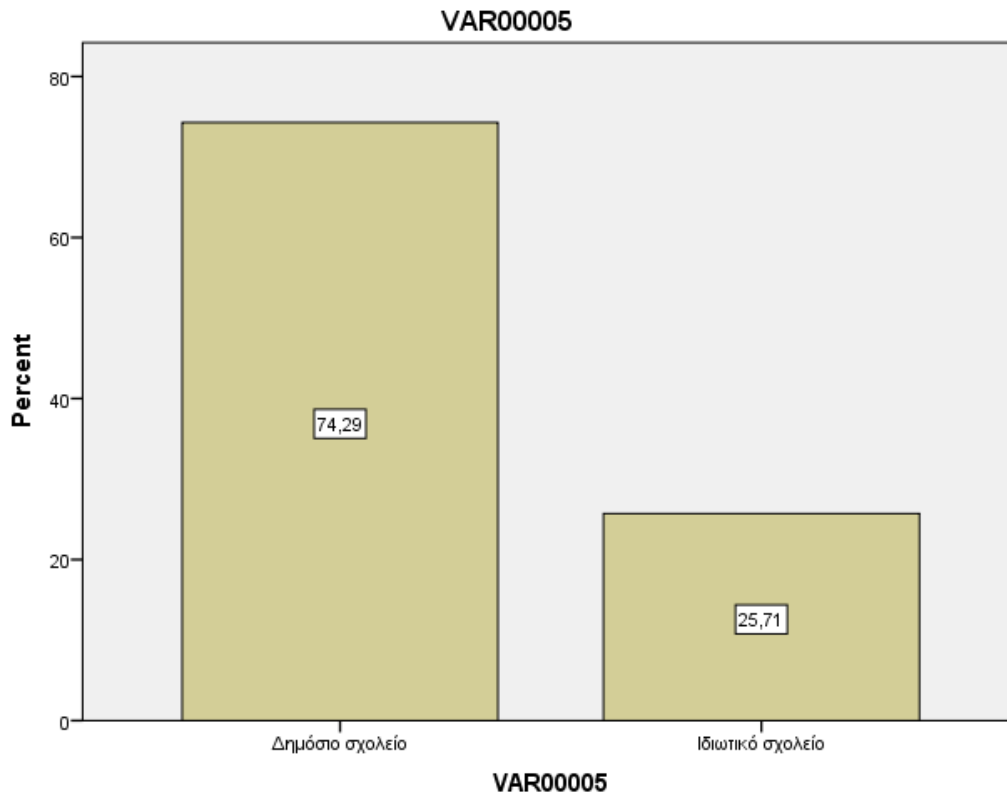
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-5	14	40,0	40,0	40,0
10-15	6	17,1	17,1	57,1
Valid 15 & άνω	10	28,6	28,6	85,7
5-10	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (40 %) εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5 χρόνια. Το 14.3 % εργάζονταν 5-10 χρόνια και το 17.1 % του δείγματος εργάζονταν 10-15 έτη. Τέλος το 28.6 % του δείγματος των εκπαιδευτικών εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση πάνω από 15 έτη.

**VAR00005**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημόσιο σχολείο	26	74,3	74,3	74,3
Valid Ιδιωτικό σχολείο	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

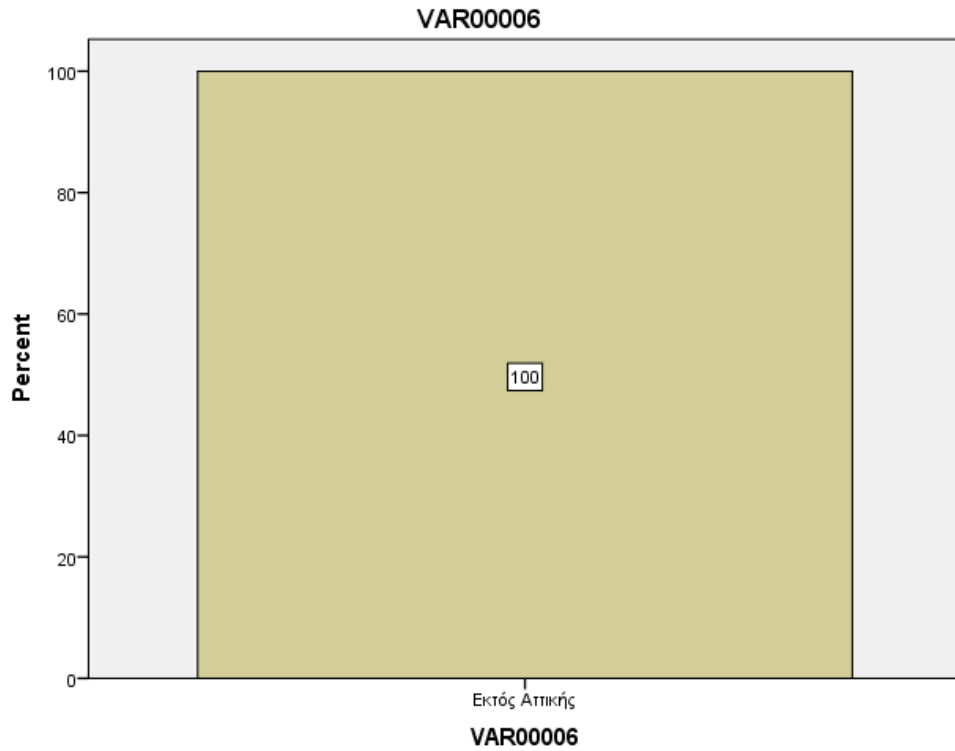


Το 74.3 % του δείγματος εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο ενώ το 25.7 % των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικό.

**VAR00006**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Εκτός Αττικής	35	100,0	100,0	100,0

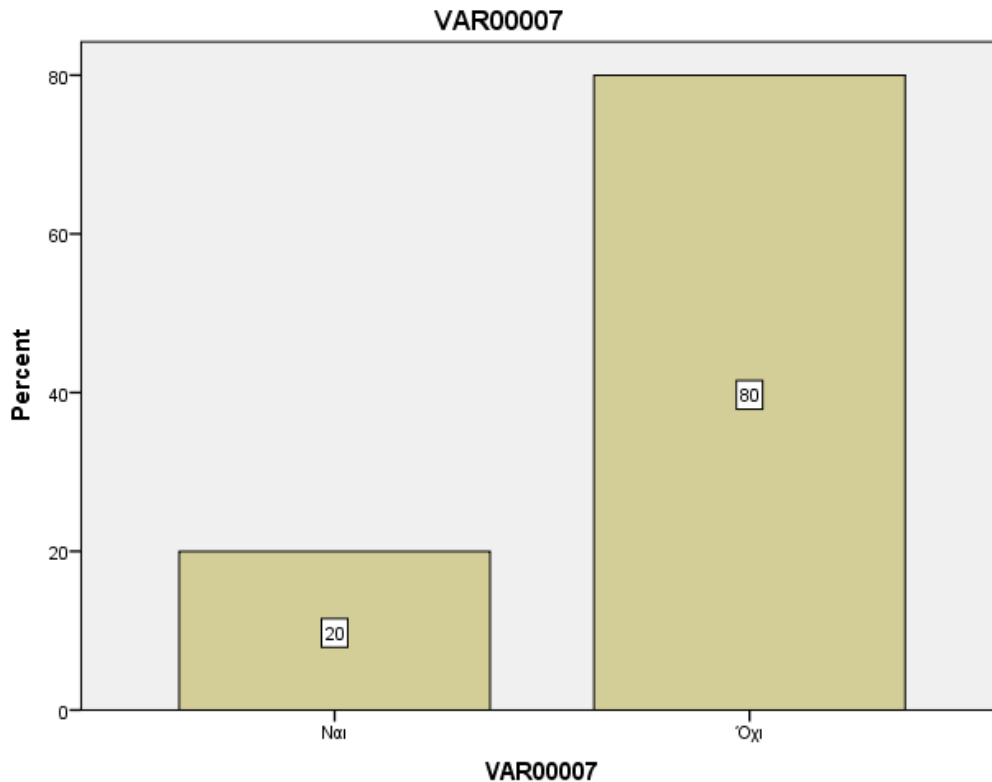




Και οι 35 εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν εργάζονταν σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς που βρίσκονταν εκτός Αττικής (100%).

**VAR00007**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nαι	7	20,0	20,0	20,0
Valid Όχι	28	80,0	80,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το 20 % του δείγματος έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (80 %) δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο.

Τελος, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες τον Ιούνιο του 2019 και περιλάμβαναν 35 ερωτήσεις. Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς σε ‘online’ μορφή και είχαν διάρκεια περίπου 45 λεπτά.

### **5.7 Προβλήματα κατά της διεξαγωγή της έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένες δυσκολίες και περιορισμοί τους οποίους αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό.

Μία πρώτη δυσκολία που συναντήσαμε ήταν το ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ενώ ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επιθυμούσαν να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων χωρίς να «σπαταλήσουν» τον προσωπικό τους χρόνο. Αυτό σε κάποιες περιπτώσεις δυσκόλεψε την διεξαγωγή της έρευνας καθώς δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο.

Αξίζει να αναφερθεί πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες, για να δεχτούνε να πάρουνε μέρος στη έρευνα ζήτησαν πρώτα να δούνε τις ερωτήσεις .

Επίσης κάποιοι από τους συμμετέχοντες δεν ήταν πρόθυμοι στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο προσωπικό τους προφίλ.

Ακόμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικωμένοι με τη μορφή του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή (Google Form) και προτιμούσαν τη χειρόγραφη συμπλήρωσή του. Αυτό η αλήθεια είναι ότι το περιμέναμε εξ αρχής, αλλά ήμασταν διατεθειμένοι να το αντιμετωπίσουμε για χάριν της καλύτερης συλλογής των δεδομένων.

Τέλος, παρατηρήθηκε πολύ μικρή απώλεια σε μεμονωμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες πιθανολογούμε ότι δεν απαντήθηκαν λόγω έλλειψης κρίσης ή χρόνου.

## 6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

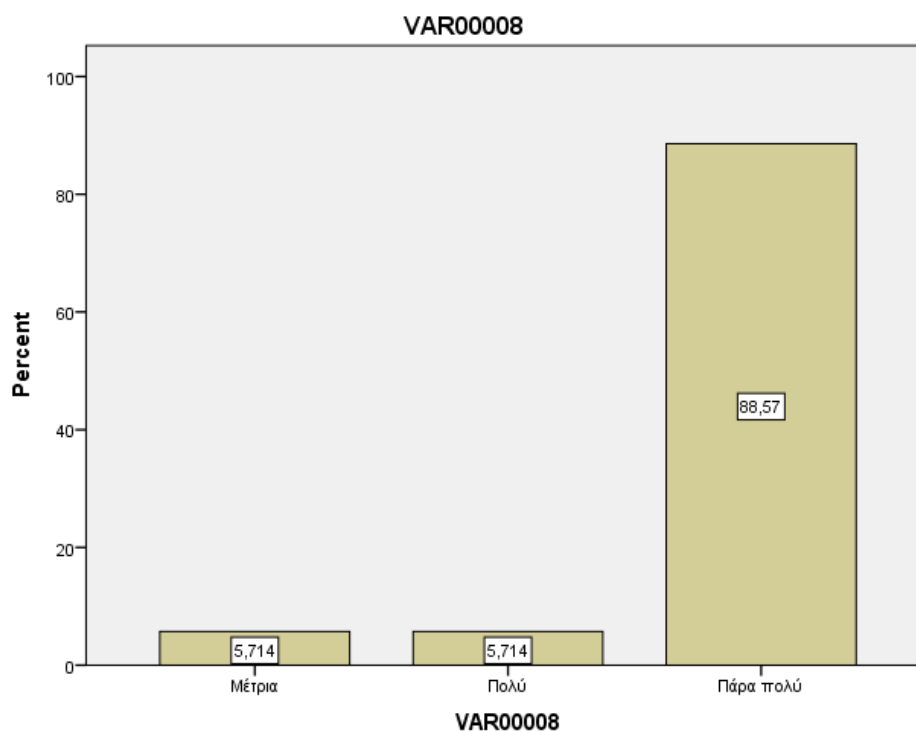
Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η ανάλυση των δεδομένων ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου.

### 6.1 Το παιχνίδι

6.1.1 Το παιχνίδι είναι σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία.

**VAR00008**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	2	5,7	5,7	5,7
Valid Πάρα πολύ	31	88,6	88,6	94,3
Πολύ	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

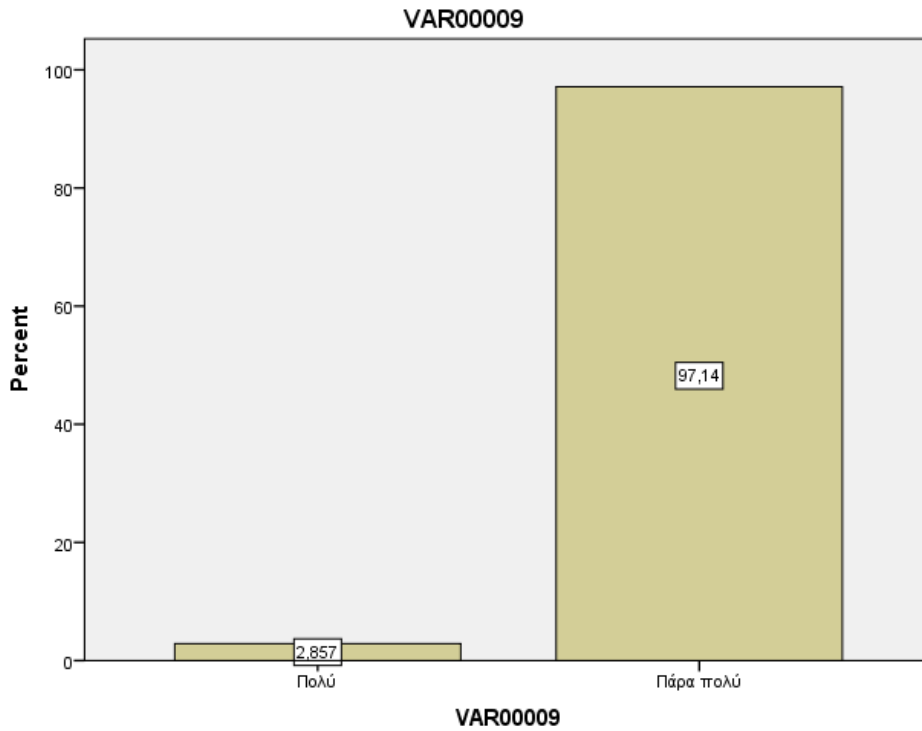


Όπως παρατηρούμε παραπάνω (Βλ. πίνακα και γράφημα), το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (5.7 %) ανέφερε ότι το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και μέτρια σημαντικό ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (88.6 %) απάντησε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό.

6.1.2 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά τα παιδιά στην κοινωνική τους ανάπτυξη.

VAR00009

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	34	97,1	97,1	97,1
Valid Πολύ	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

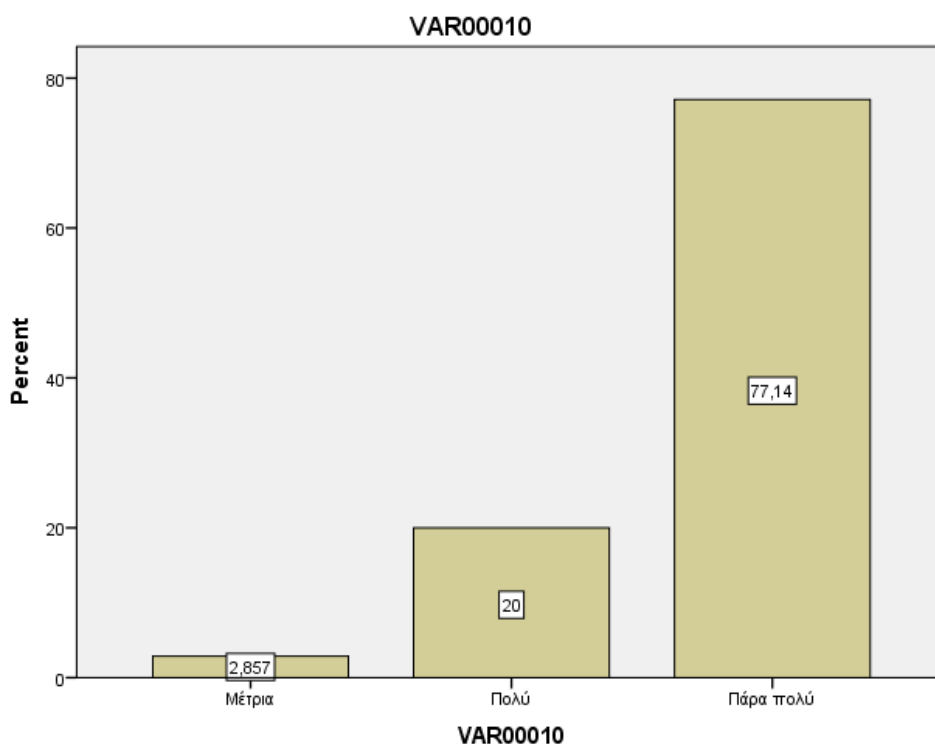


Το 97.1 % του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το παιχνίδι βοηθά πάρα πολύ τα παιδιά προσχολικής αγωγής στην κοινωνική τους ανάπτυξη και το 2.9 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα βοηθά πολύ.

### 6.1.3 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά την κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

VAR00010

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	1	2,9	2,9	2,9
Valid Πάρα πολύ	27	77,1	77,1	80,0
Valid Πολύ	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

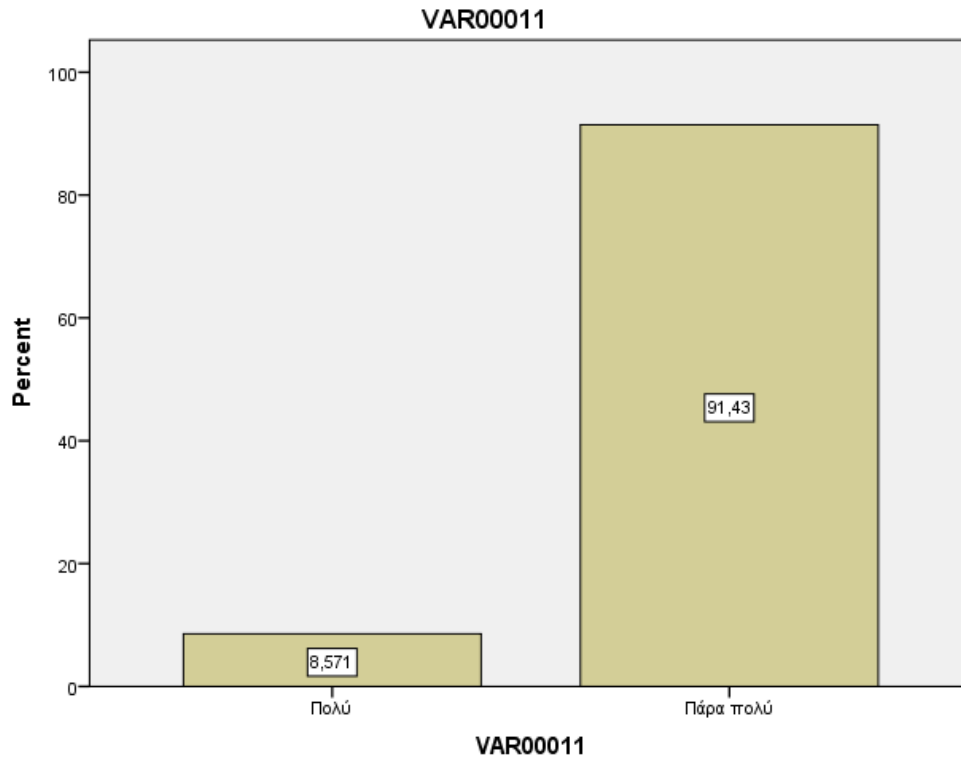


Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (2.9 %) πιστεύει ότι το παιχνίδι βοηθά μέτρια τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην κινητική τους ανάπτυξη. Το 20 % των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το παιχνίδι τα βοηθά πολύ στην κινητική τους ανάπτυξη ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (77.1 %) θεωρεί ότι τα βοηθά πάρα πολύ.

#### **6.1.4 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών.**

**VAR00011**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	32	91,4	91,4	91,4
Valid Πολύ	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

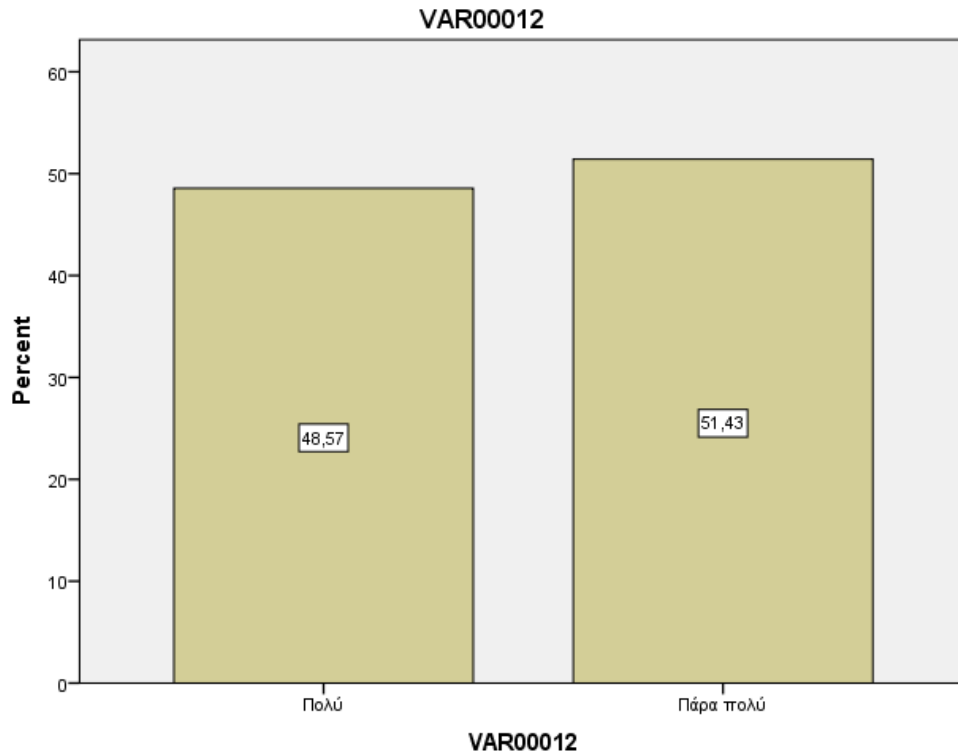


Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (8.6 %) θεωρεί ότι το παιχνίδι βοηθά πολύ τους μαθητές προσχολικής αγωγής στην ελεύθερή τους έκφραση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (91.4 %) πιστεύει ότι τους βοηθά πάρα πολύ.

**6.1.5 Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών.**

**VAR00012**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πάρα πολύ	18	51,4	51,4	51,4
Valid Πολύ	17	48,6	48,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το 51.4 % του δείγματος θεωρεί ότι το παιχνίδι συμβάλλει πάρα πολύ στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών ενώ το 48.6 % πιστεύει ότι το παιχνίδι συμβάλλει πολύ στη βελτίωση της.

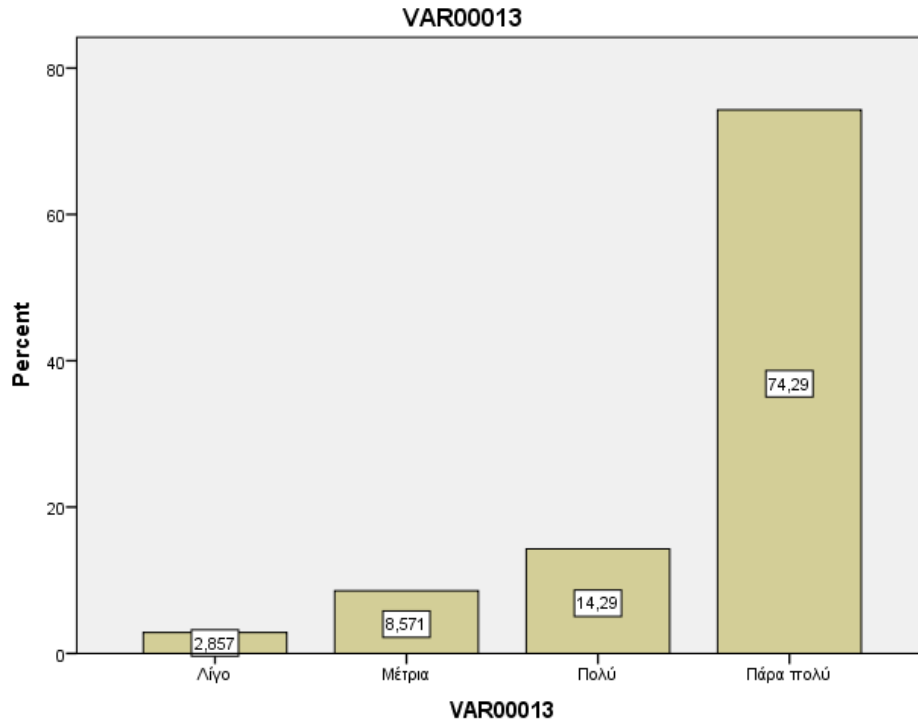
## 6.2 Τα είδη του παιχνιδιού

### 6.2.1 Το ελεύθερο παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

**VAR00013**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	3	8,6	8,6	11,4
Valid Πάρα πολύ	26	74,3	74,3	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	



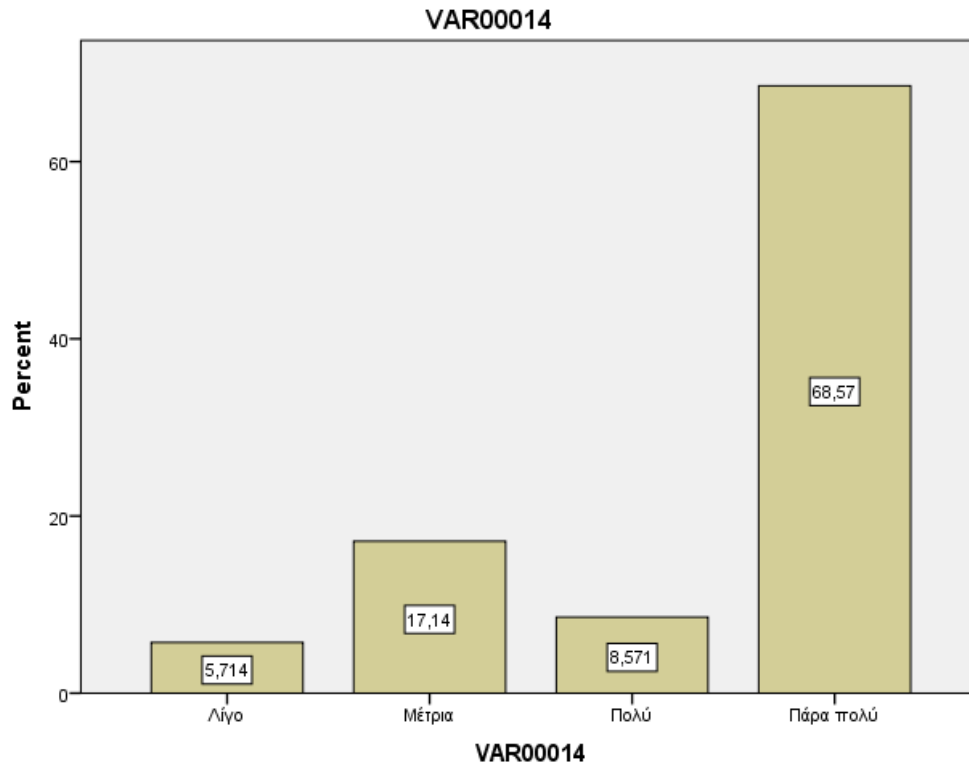


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι το ελεύθερο παιχνίδι βοηθά λίγο την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας, το 8.6 % υποστήριξε ότι τους βοηθά μέτρια, το 14.3 % ότι τους βοηθά πολύ ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (74.3 %) πιστεύει ότι το ελεύθερο παιχνίδι βοηθά πάρα πολύ την ανάπτυξη των μαθητών αυτής της ηλικίας.

### 6.2.2 Το κατευθυνόμενο παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

**VAR00014**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	5,7	5,7	5,7
Μέτρια	6	17,1	17,1	22,9
Valid Πάρα πολύ	24	68,6	68,6	91,4
Πολύ	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

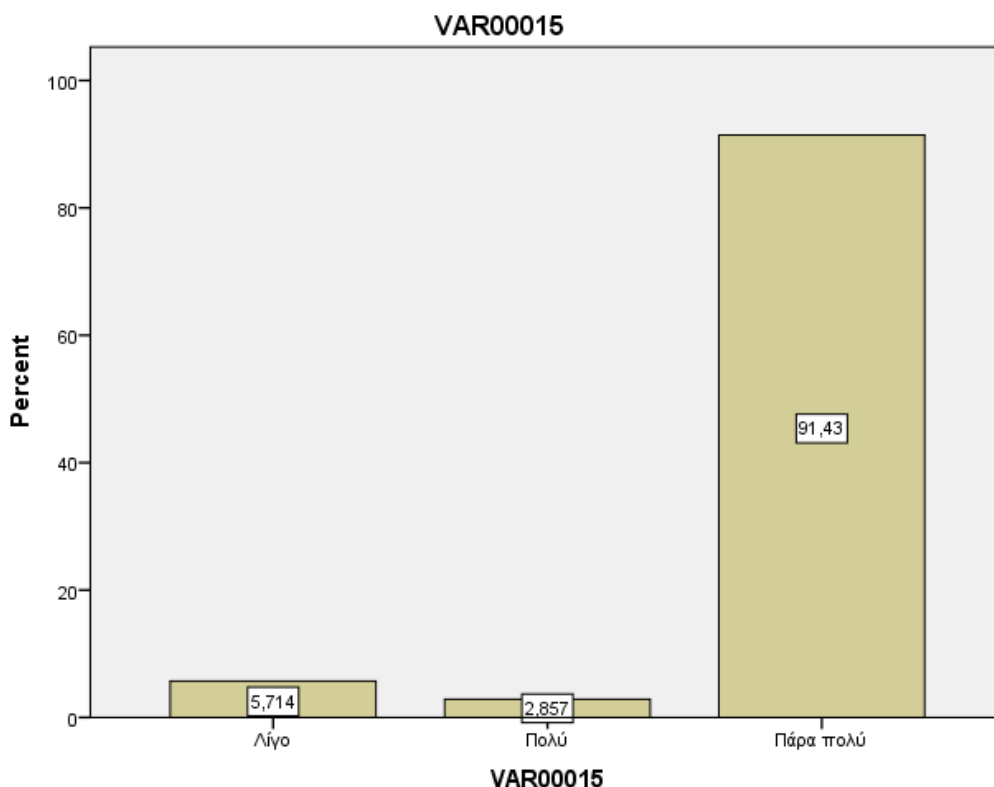


Το 5.7 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το κατευθυνόμενο παιχνίδι βοηθά λίγο στην ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας, το 17.1 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τους βοηθά μέτρια, το 8.6 % του δείγματος απαντάει ότι τους βοηθά πολύ ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (68.6 %) αναφέρει ότι το κατευθυνόμενο παιχνίδι βοηθά πάρα πολύ στην ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής αγωγής.

### 6.2.3 Το ομαδικό παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

**VAR00015**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	5,7	5,7	5,7
Πάρα πολύ	32	91,4	91,4	97,1
Πολύ	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

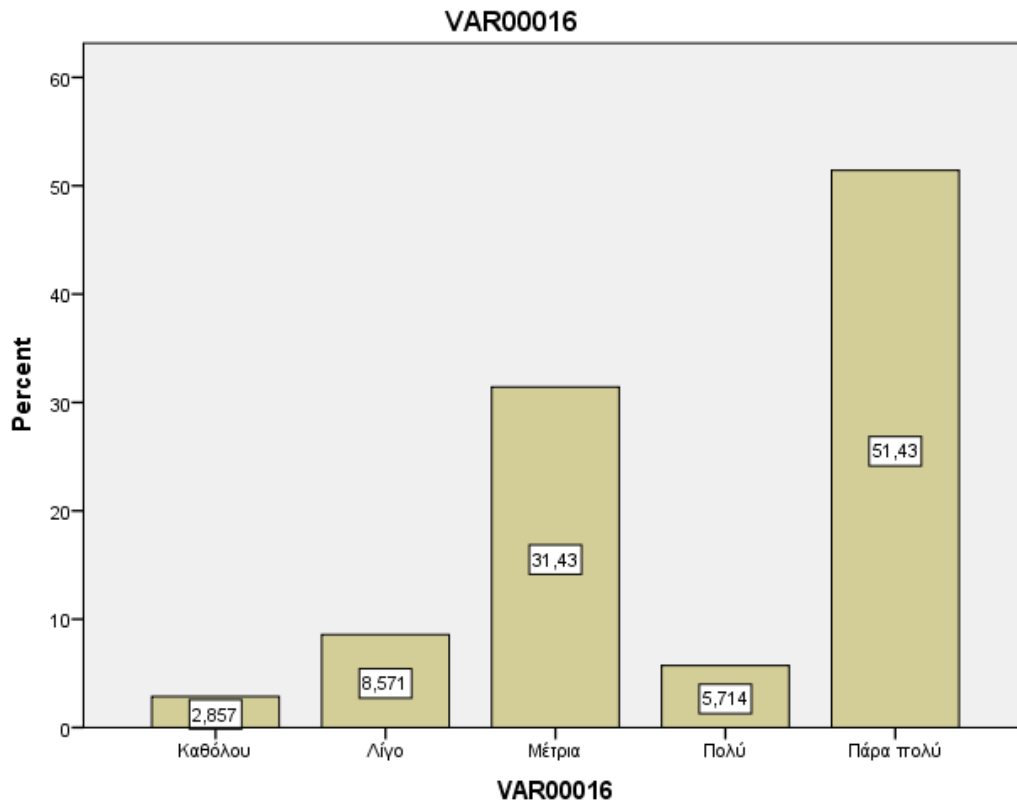


Το 5.7 % του δείγματος θεωρεί ότι το ομαδικό παιχνίδι βοηθά λίγο την ανάπτυξη των μαθητών στην προσχολική ηλικία, το 2.9 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τους βοηθά πολύ ενώ το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (91.4 %) του δείγματος αναφέρει ότι τα βοηθά πάρα πολύ.

#### 6.2.4 Το μοναχικό παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

**VAR00016**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	2,9	2,9	2,9
Λίγο	3	8,6	8,6	11,4
Μέτρια	11	31,4	31,4	42,9
Πάρα πολύ	18	51,4	51,4	94,3
Πολύ	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

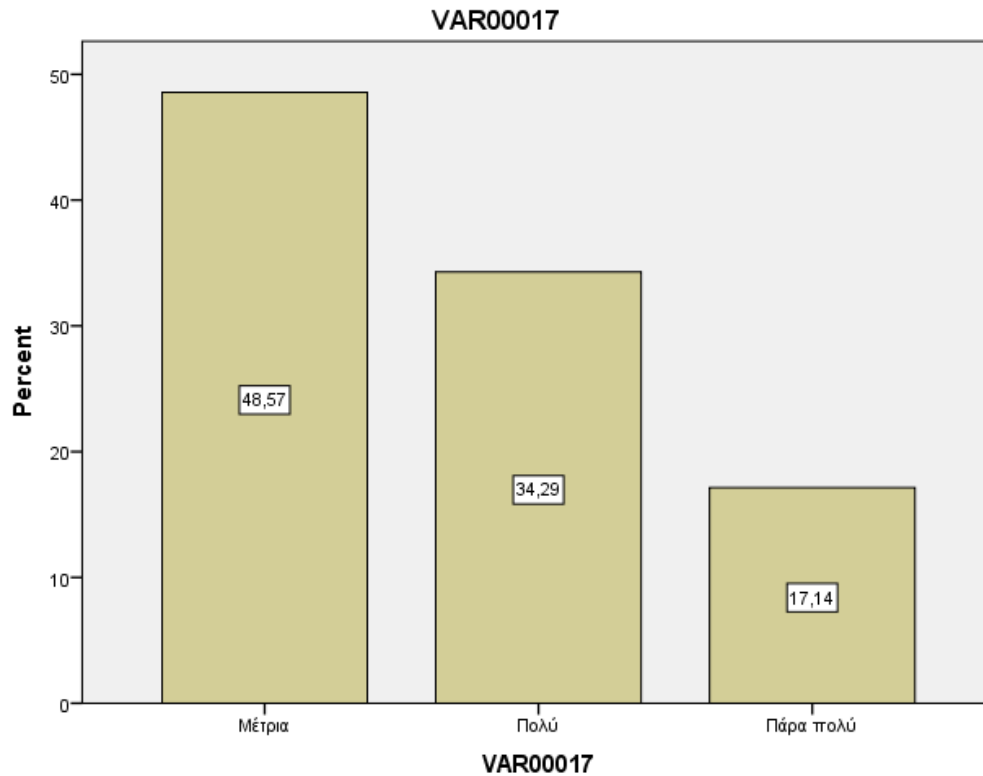


Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (2.9 %) θεωρεί ότι το μοναχικό παιχνίδι δεν βοηθά καθόλου την ανάπτυξη των μαθητών στην προσχολική ηλικία, το 8.9 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τους βοηθά λίγο, το 31.4 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι τους βοηθά μέτρια, το 5.7 % του δείγματος απαντάει ότι τους βοηθά πολύ ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51.4 %) θεωρεί ότι το μοναχικό παιχνίδι βοηθά πάρα πολύ την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής αγωγής.

#### 6.2.5 Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη;

**VAR00017**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	17	48,6	48,6	48,6
Πάρα πολύ	6	17,1	17,1	65,7
Πολύ	12	34,3	34,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

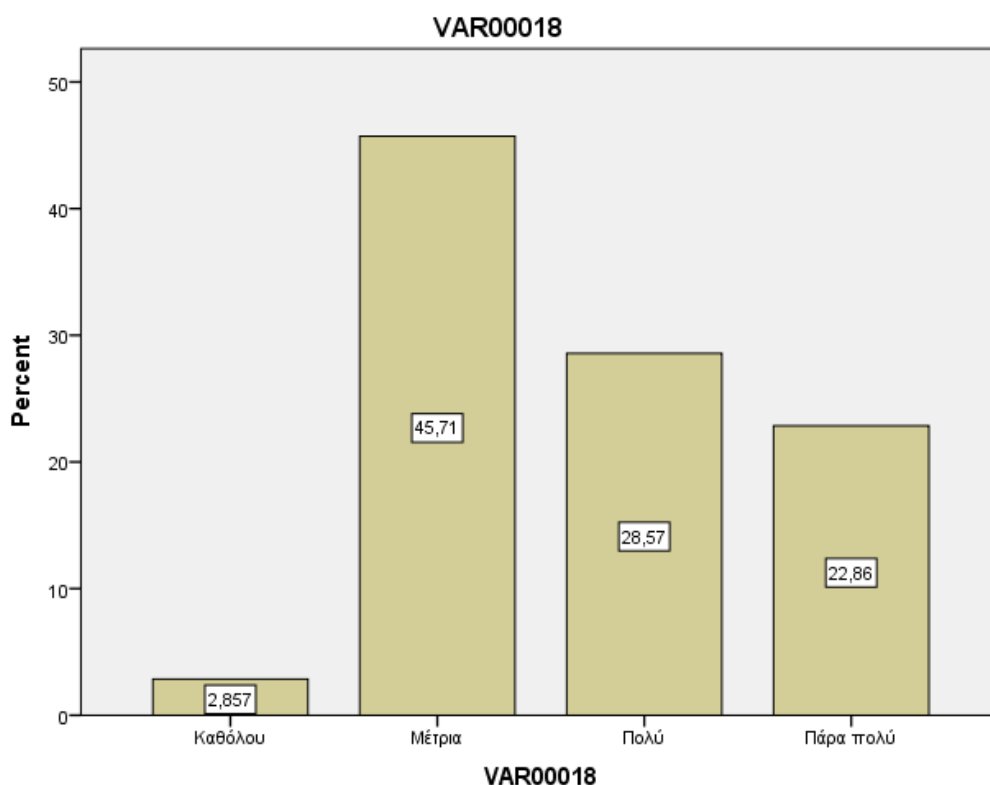


Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (48.6 %) θεωρεί ότι ο χρόνος που υπάρχει για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη είναι μέτριος, το 34.3 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει πολύς χρόνος και το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (17.1 %) αναφέρει ότι υπάρχει πάρα πολύς χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι.

#### **6.2.6 Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη;**

**VAR00018**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	16	45,7	45,7	48,6
Valid Πάρα πολύ	8	22,9	22,9	71,4
Πολύ	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

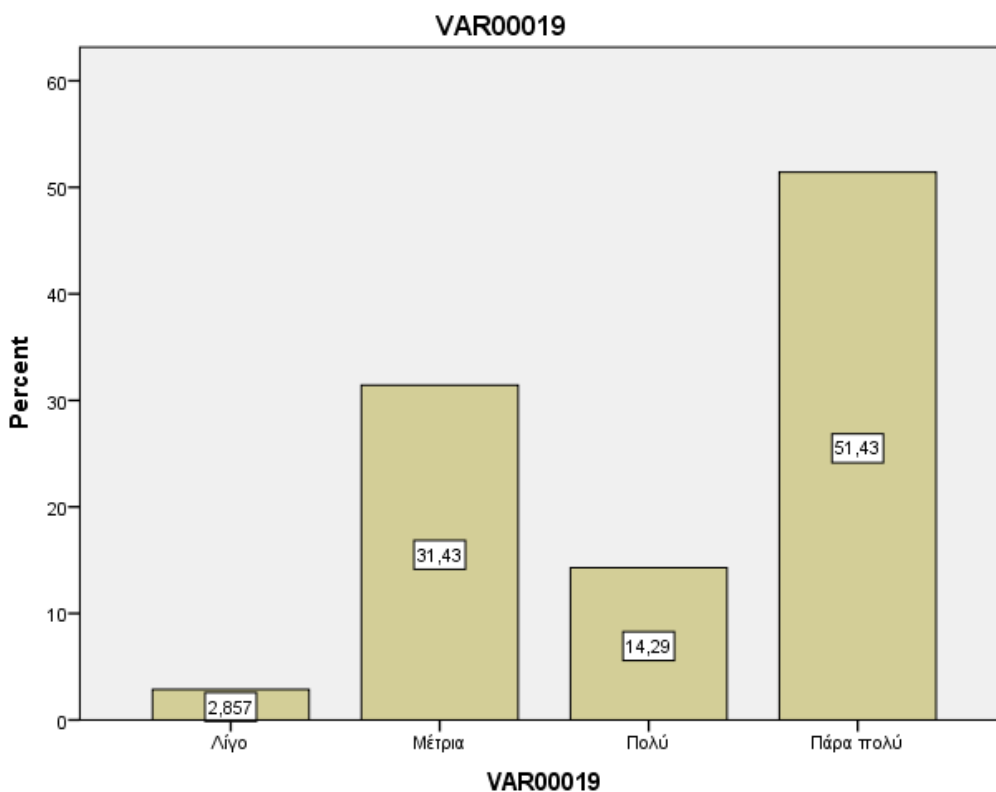


Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45.7 %) θεωρεί ότι ο χρόνος που υπάρχει για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη είναι μέτριος, το 28.6 % των εκπαιδευτικών απαντάει ότι υπάρχει πολύς χρόνος, το 22.9 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι υπάρχει πάρα πολύς χρόνος, ενώ το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (2.9 %) αναφέρει ότι δεν υπάρχει καθόλου χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη.

#### **6.2.7 Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι;**

**VAR00019**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	11	31,4	31,4	34,3
Valid Πάρα πολύ	18	51,4	51,4	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

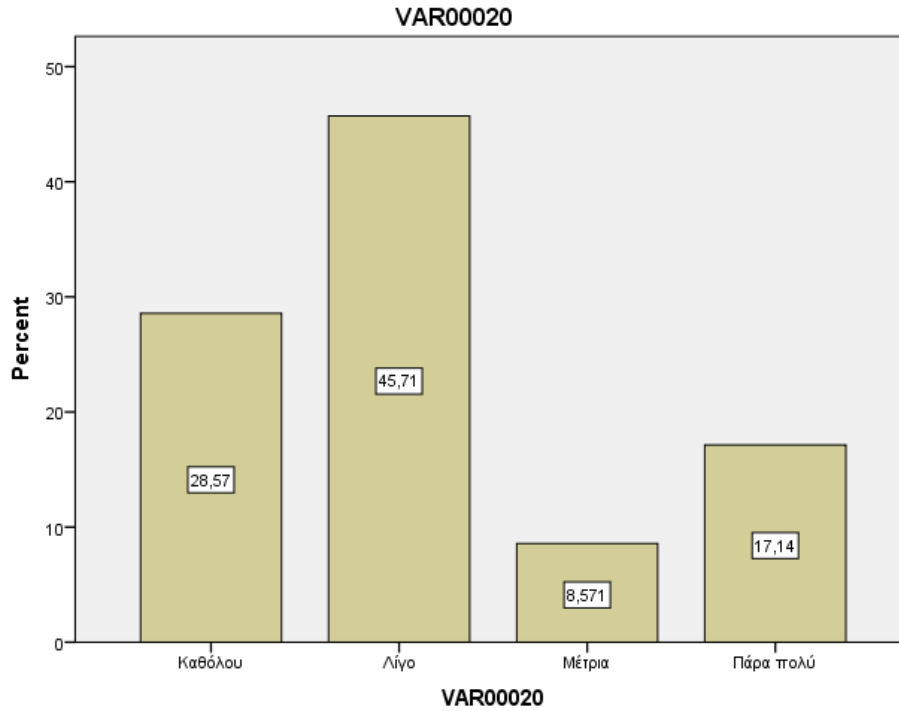


Το 2.9 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι λίγο ικανά να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι, το 31.4 % του δείγματος πιστεύει ότι είναι μέτρια ικανά, το 14.3 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι είναι πολύ ικανά ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (51.4 %) απαντάει ότι είναι πάρα πολύ ικανά για να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι.

#### 6.2.8 Παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή;

**VAR00020**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	10	28,6	28,6	28,6
Λίγο	16	45,7	45,7	74,3
Valid Μέτρια	3	8,6	8,6	82,9
Πάρα πολύ	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	



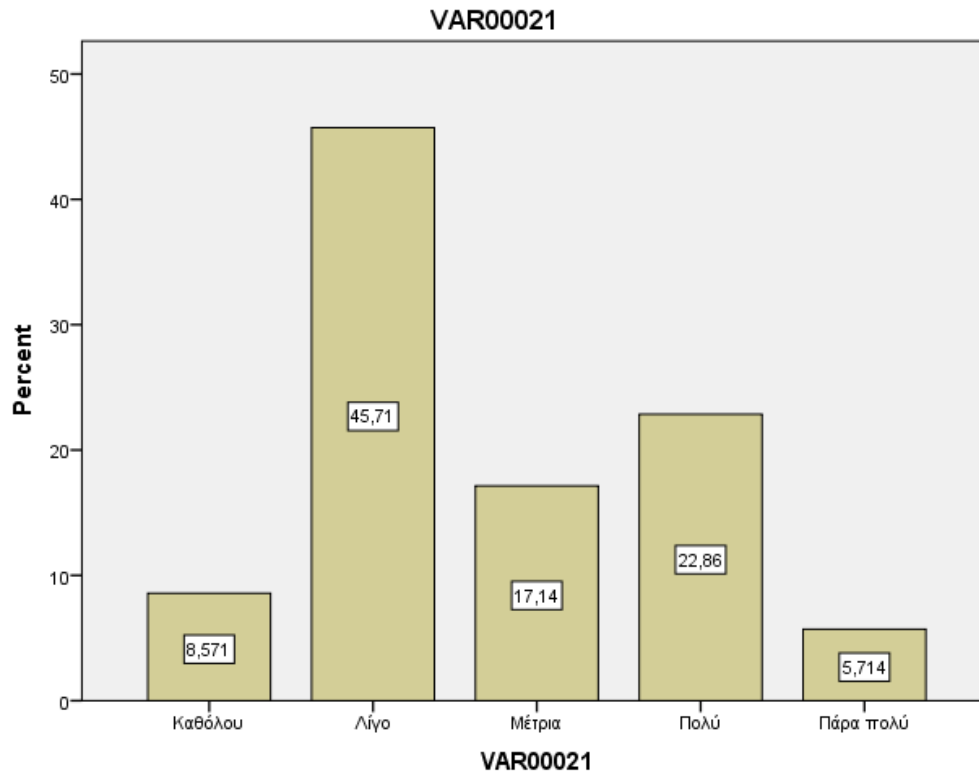
Το 28.6 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας δεν παίζουν καθόλου διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45.8 %) απαντάει ότι παίζουν λίγο, το 8.6 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι παίζουν μέτρια και το 17.1 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι παίζουν πάρα πολύ.

### 6.2.9 Πιστεύετε ότι είναι επωφελής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας η ενασχόλησή τους με παιχνίδια στον υπολογιστή;

**VAR00021**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	8,6	8,6	8,6
Λίγο	16	45,7	45,7	54,3
Μέτρια	6	17,1	17,1	71,4
Πάρα πολύ	2	5,7	5,7	77,1
Πολύ	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	





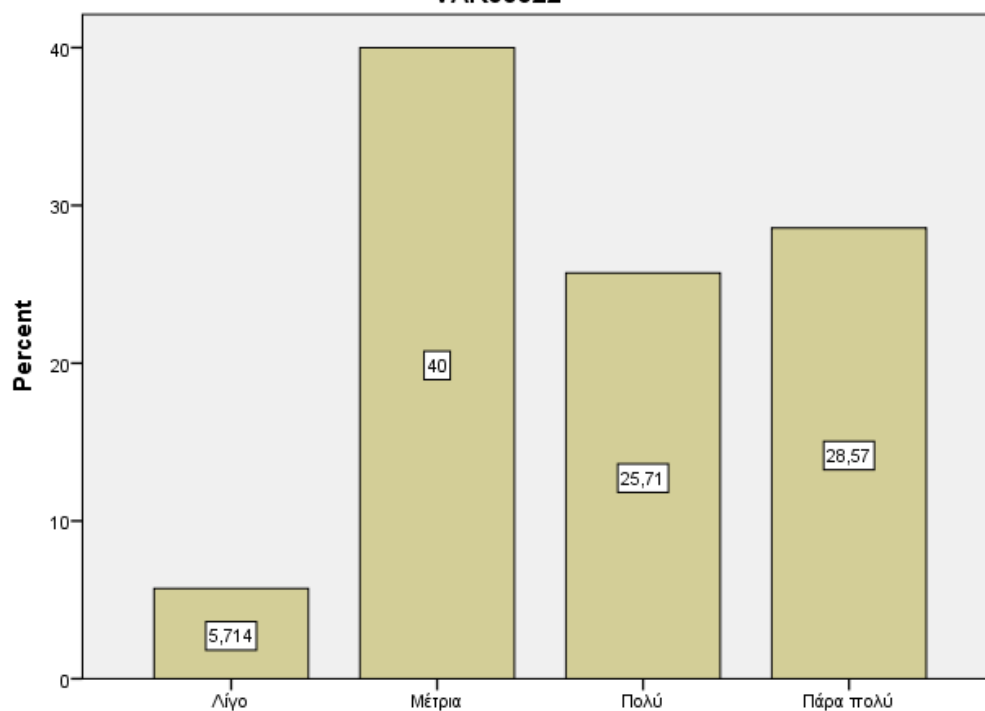
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (45.7 %) θεωρεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν λίγο όφελος με το να ασχολούνται με παιχνίδια στον υπολογιστή, το 17.1 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι έχουν μέτριο όφελος, το 5.7 % του δείγματος αναφέρει ότι επωφελούνται πάρα πολύ, το 22.9 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι επωφελούνται πολύ ενώ το 8.6 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι δεν επωφελούνται καθόλου από την ενασχόλησή τους με παιχνίδια στον υπολογιστή.

**6.2.10 Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές;**

**VAR00022**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	5,7	5,7	5,7
Μέτρια	14	40,0	40,0	45,7
Valid Πάρα πολύ	10	28,6	28,6	74,3
Πολύ	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**VAR00022**



**VAR00022**

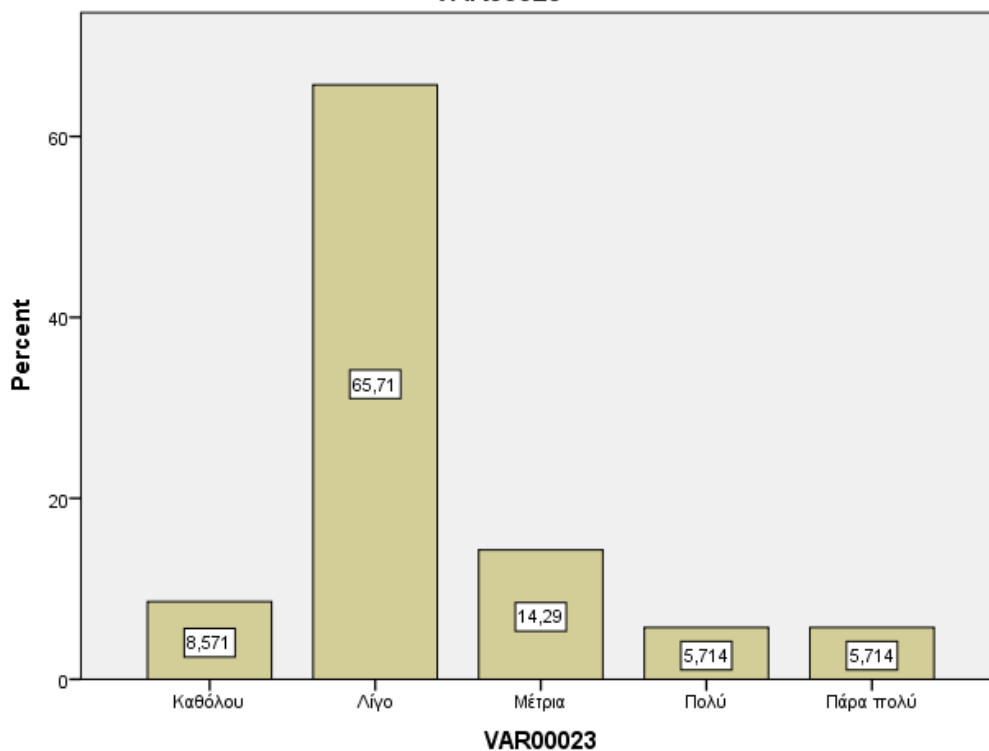
Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40 %) αναφέρει ότι ο χρόνος που υπάρχει για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές καθημερινά είναι μέτριος, το 28.6 % πιστεύει ότι ο χρόνος είναι πάρα πολύς, το 25.7 % αναφέρει ότι ο χρόνος είναι πολύς, ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (5.7 %) πιστεύει ότι υπάρχει λίγος χρόνος.

### 6.2.11 Θεωρείτε ότι οι γωνιές ανανεώνονται συχνά στον χώρο σας;

VAR00023

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	8,6	8,6	8,6
Λίγο	23	65,7	65,7	74,3
Μέτρια	5	14,3	14,3	88,6
Valid Πάρα πολύ	2	5,7	5,7	94,3
Πολύ	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

VAR00023



Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος (5.7 %) αναφέρει ότι οι γωνιές ανανεώνονται με πολύ και πάρα πολύ μεγάλη συχνότητα στην τάξη, το 14.3 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ανανεώνονται μέτρια, το 8.6 % απαντάει ότι δεν ανανεώνονται καθόλου

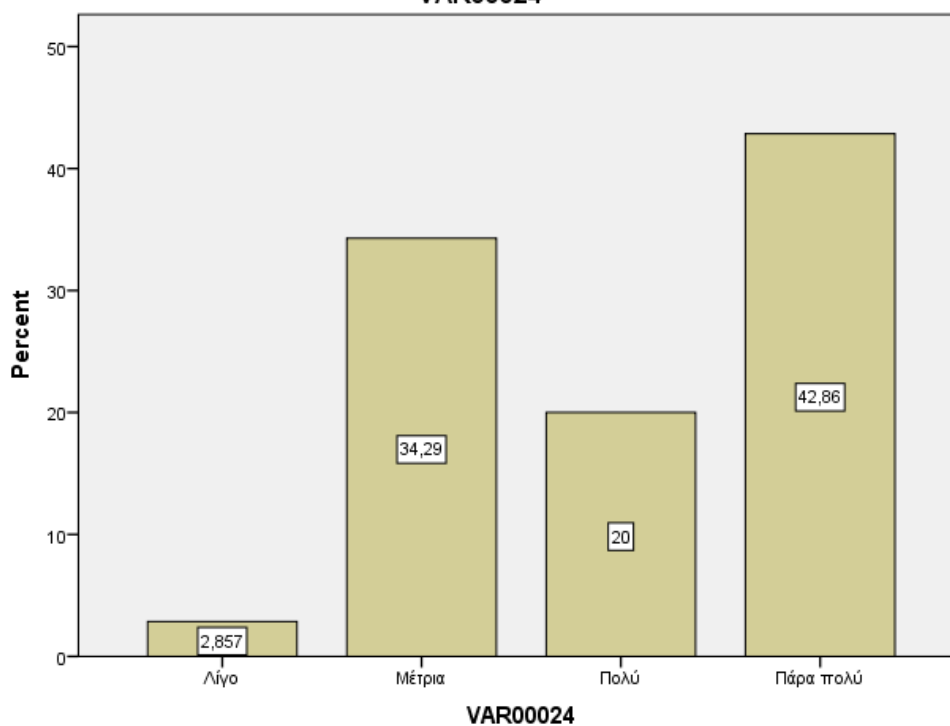
συχνά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65.7 %) πιστεύει ότι ανανεώνονται λίγο.

### 6.2.12 Παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;

VAR00024

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	12	34,3	34,3	37,1
Valid Πάρα πολύ	15	42,9	42,9	80,0
Πολύ	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

VAR00024



Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (42.9 %) αναφέρει ότι παρακινούν πάρα πολύ τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλη είδη παιχνιδιών, το 34.3 % των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα παρακινεί μέτρια, το 20 % του δείγματος απαντάει ότι τα παρακινεί

πολύ, ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) πιστεύει ότι τα παρακινεί λίγο.

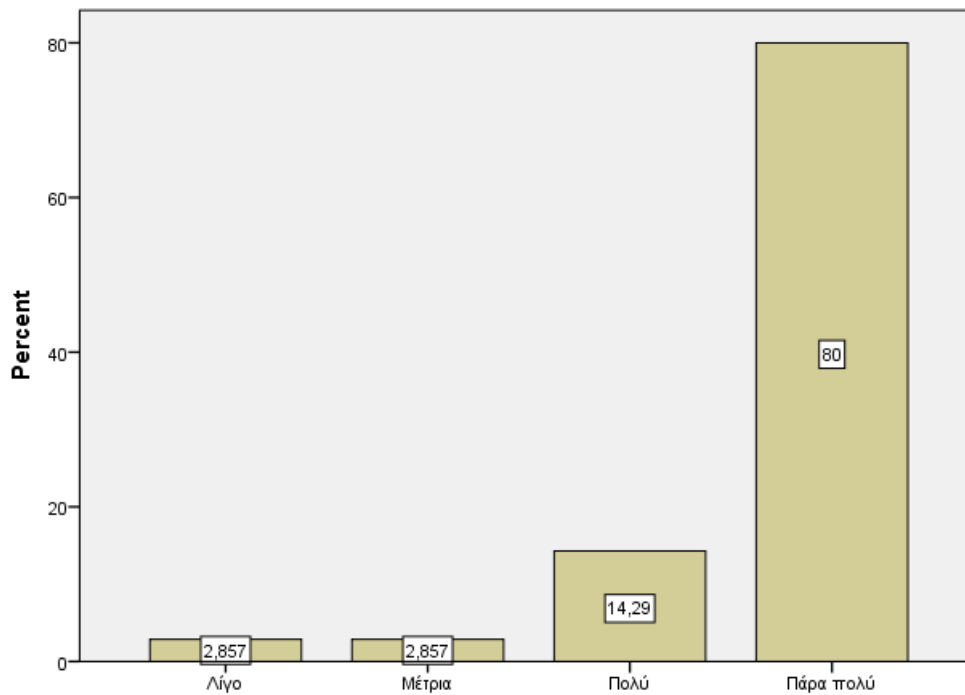
### 6.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι

#### 6.3.1 Η ύπαρξη εξωτερικού προαύλιου χώρου ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών.

VAR00025

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	1	2,9	2,9	5,7
Valid Πάρα πολύ	28	80,0	80,0	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

VAR00025



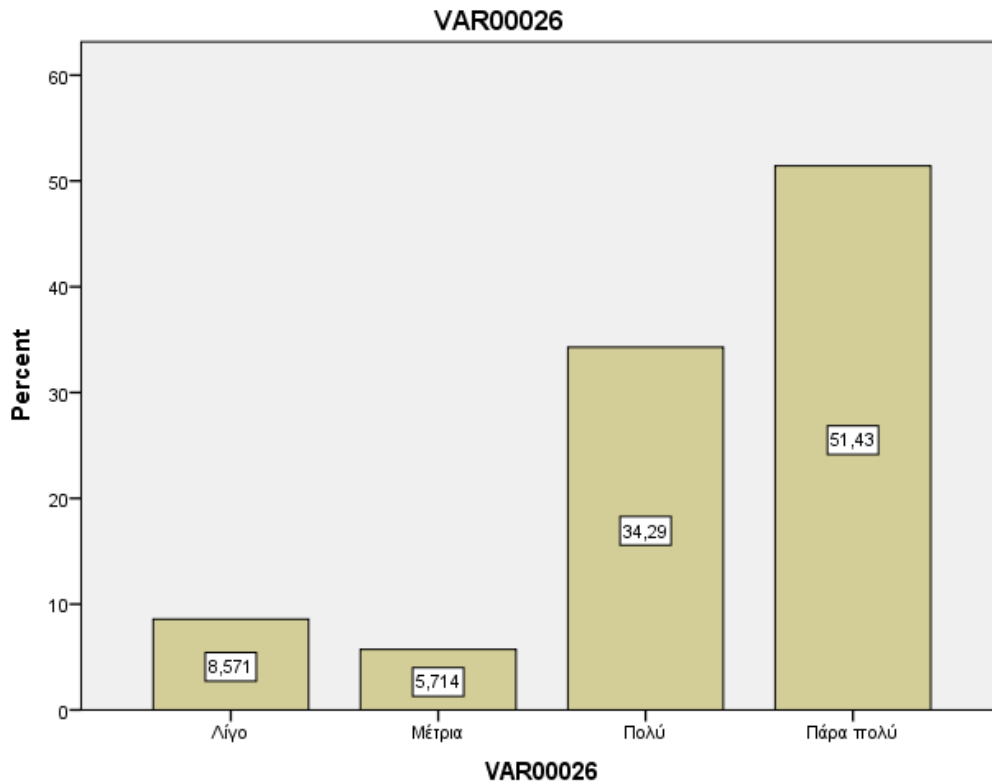
VAR00025

Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι η ύπαρξη εξωτερικού προαύλιου χώρου ευνοεί λίγο την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών και μέτρια. Το 14.3 % του δείγματος υποστήριξε ότι την ευνοεί πολύ ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (80 %) πιστεύει ότι η ύπαρξη εξωτερικού προαύλιου χώρου ευνοεί πάρα πολύ την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών.

**6.3.2 Τα κινητικά παιχνίδια που γίνονται σε εσωτερικό χώρο είναι διαφορετικά από τα αντίστοιχα σε εξωτερικό.**

**VAR00026**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	3	8,6	8,6	8,6
Μέτρια	2	5,7	5,7	14,3
Valid Πάρα πολύ	18	51,4	51,4	65,7
Πολύ	12	34,3	34,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	



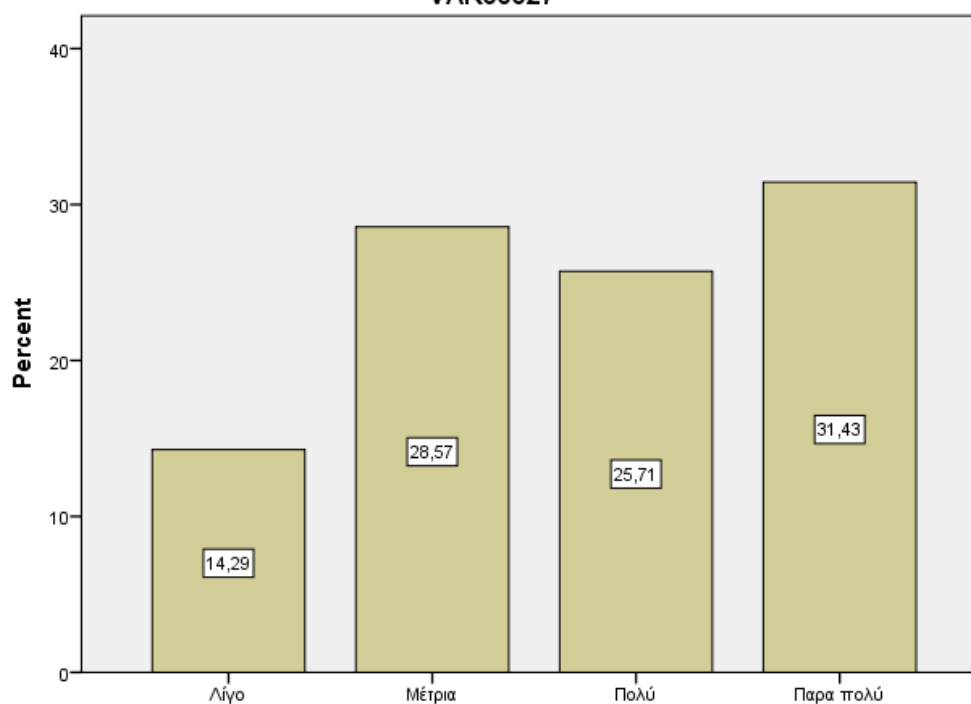
Το 8.6 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι τα κινητικά παιχνίδια που γίνονται σε εσωτερικό χώρο είναι λίγο διαφορετικά από τα αντίστοιχα σε εξωτερικό. Το 5.7 % πιστεύει ότι είναι μέτρια διαφορετικά. Το 34.3 % των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι διαφέρουν πολύ ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (51.4 %) αναφέρει ότι τα κινητικά παιχνίδια που γίνονται σε εσωτερικό χώρο είναι πάρα πολύ διαφορετικά από τα αντίστοιχα σε εξωτερικό.

**6.3.3 Τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο μοναχικό παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους.**

**VAR00027**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	5	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	10	28,6	28,6	42,9
Valid Παρα πολύ	11	31,4	31,4	74,3
Πολύ	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**VAR00027**



**VAR00027**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (31.4 %) ανέφερε ότι τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο μοναχικό παιχνίδι διαφοροποιούνται πάρα πολύ ανάλογα με το φύλο τους. Το 25.7 % του δείγματος υποστήριξε ότι διαφοροποιούνται πολύ, το 28.6 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι διαφοροποιούνται μέτρια ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (14.3 %) πιστεύει ότι τα παιχνίδια που

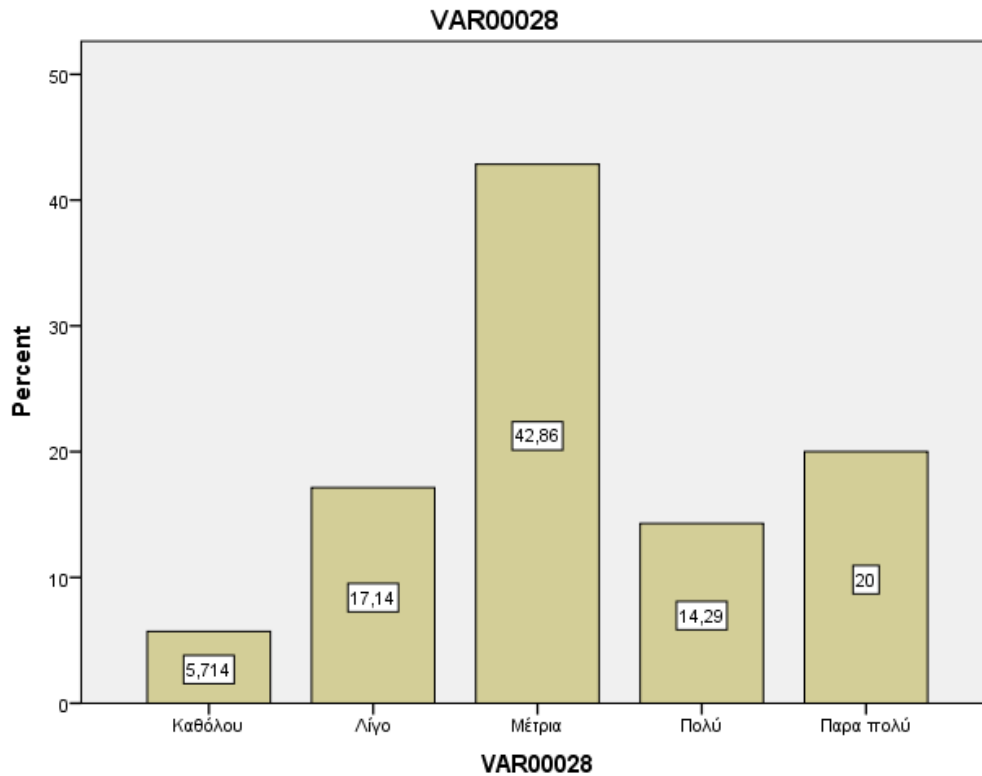


αναπτύσσονται από τα παιδιά στο μοναχικό παιχνίδι διαφοροποιούνται λίγο ανάλογα με το φύλο τους.

**6.3.4 Τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους.**

**VAR00028**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	5,7	5,7	5,7
Λίγο	6	17,1	17,1	22,9
Μέτρια	15	42,9	42,9	65,7
Valid Παρα πολύ	7	20,0	20,0	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	



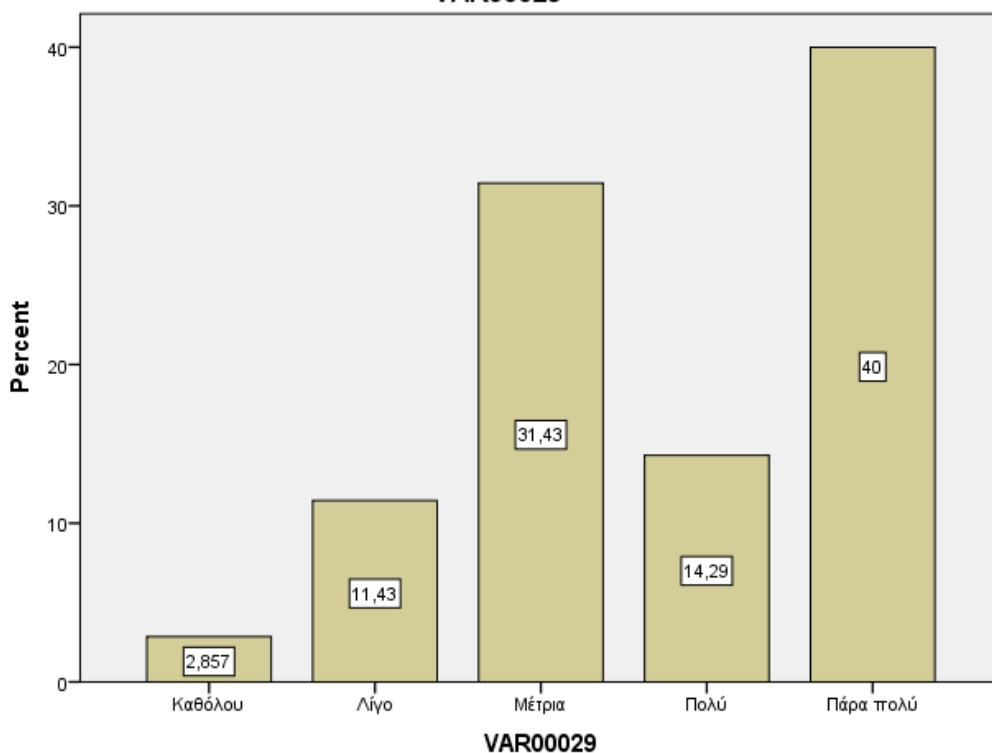
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (42.9 %) ανέφερε ότι τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι διαφοροποιούνται μέτρια ανάλογα με το φύλο τους και το 20 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι διαφοροποιούνται πάρα πολύ. Το 14.3 % του δείγματος υποστήριξε ότι διαφοροποιούνται πολύ, το 17.1 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι διαφοροποιούνται λίγο ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (5.7 %) πιστεύει ότι τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι δεν διαφοροποιούνται καθόλου ανάλογα με το φύλο τους.

**6.3.5 Ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων.**

**VAR00029**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	2,9	2,9	2,9
Λίγο	4	11,4	11,4	14,3
Μέτρια	11	31,4	31,4	45,7
Valid Πάρα πολύ	14	40,0	40,0	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**VAR00029**



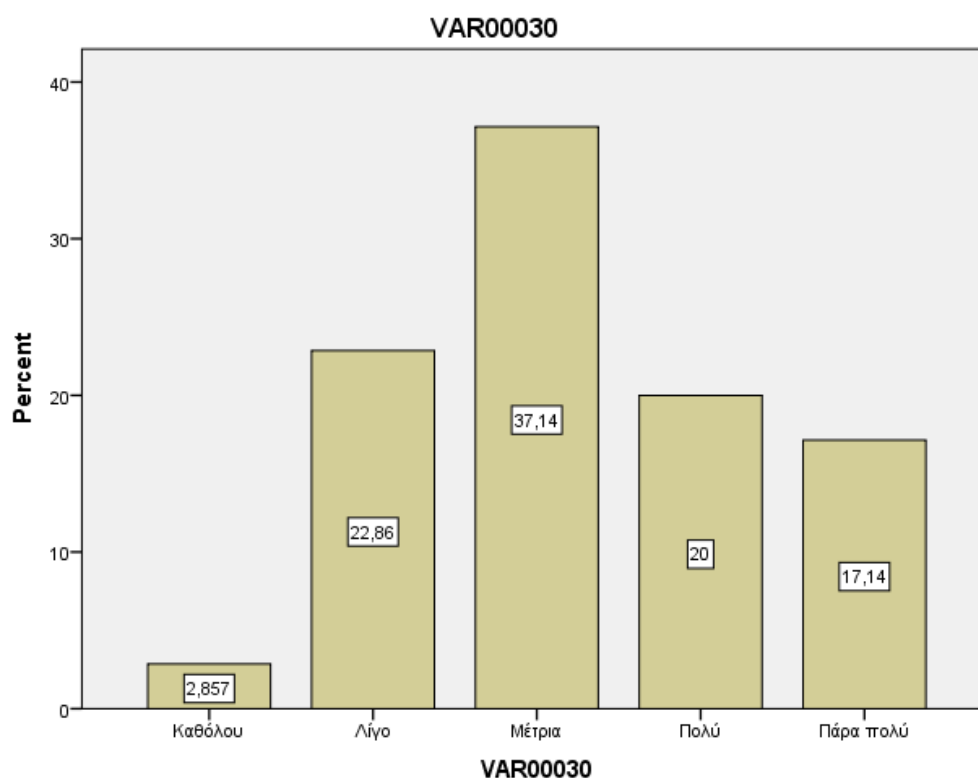
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (40 %) ανέφερε ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πάρα πολύ μεγάλη πληθώρα ερεθισμάτων. Το 31,4 % του δείγματος υποστήριξε ότι προσφέρει

μέτρια πληθώρα, το 14.3 % πολύ, το 11.4 % λίγο ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) πιστεύει ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να μην προσφέρει στα παιδιά καθόλου ποικιλία ερεθισμάτων.

**6.3.6 Ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων.**

**VAR00030**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	2,9	2,9	2,9
Λίγο	8	22,9	22,9	25,7
Μέτρια	13	37,1	37,1	62,9
Πάρα πολύ	6	17,1	17,1	80,0
Πολύ	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	



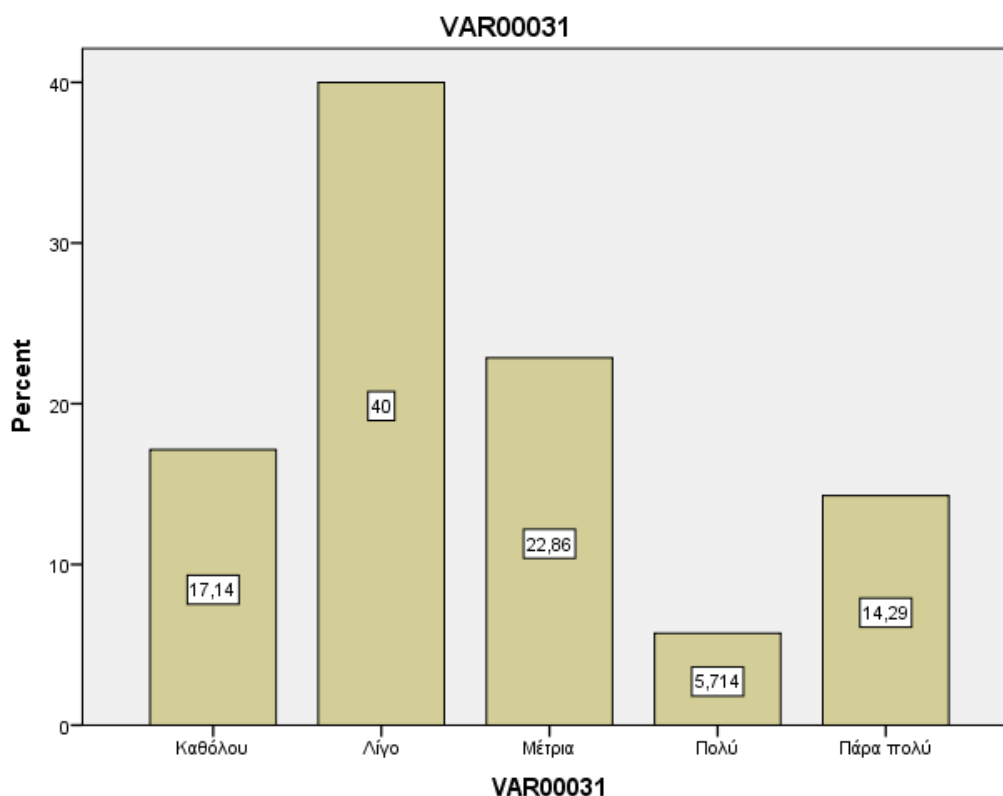
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (37.1 %) ανέφερε ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά μέτρια πληθώρα ερεθισμάτων. Το 22.9 % του δείγματος υποστήριξε ότι προσφέρει λίγη

πληθώρα, το 20 % πολύ, το 17.1 % πάρα πολύ, ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) πιστεύει ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να μην προσφέρει στα παιδιά καθόλου ποικιλία ερεθισμάτων.

### 6.3.7 Ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια.

**VAR00031**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	17,1	17,1	17,1
Λίγο	14	40,0	40,0	57,1
Μέτρια	8	22,9	22,9	80,0
Πάρα πολύ	5	14,3	14,3	94,3
Πολύ	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το 14.3 % των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πάρα πολύ ασφάλεια. Το 5.7 % πιστεύει ότι προσφέρει πολύ ασφάλεια. Το 17.1 % πιστεύει ότι δεν προσφέρει καθόλου ασφάλεια.

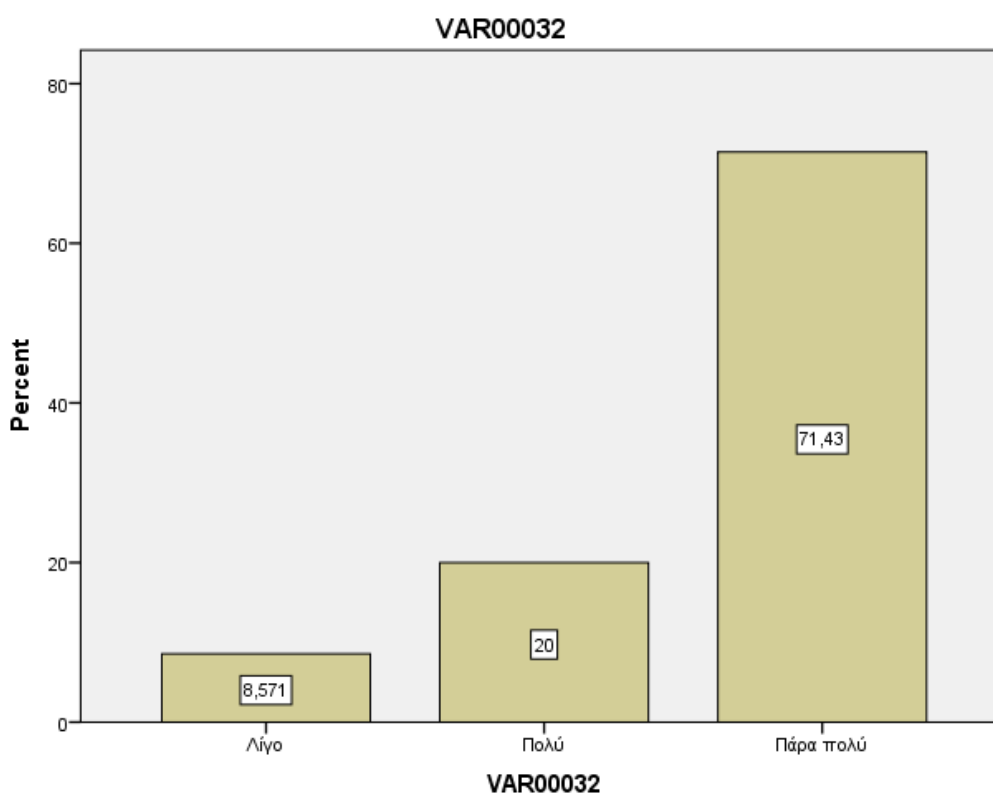
Το 22.9 % των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι προσφέρει μέτρια ασφάλεια ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (40 %) αναφέρει ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά λίγη ασφάλεια.

## 6.4 Παιχνίδι και μάθηση

### 6.4.1 Το παιχνίδι έχει άμεση σχέση με τη μάθηση.

**VAR00032**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	3	8,6	8,6	8,6
Valid Πάρα πολύ	25	71,4	71,4	80,0
Valid Πολύ	7	20,0	20,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

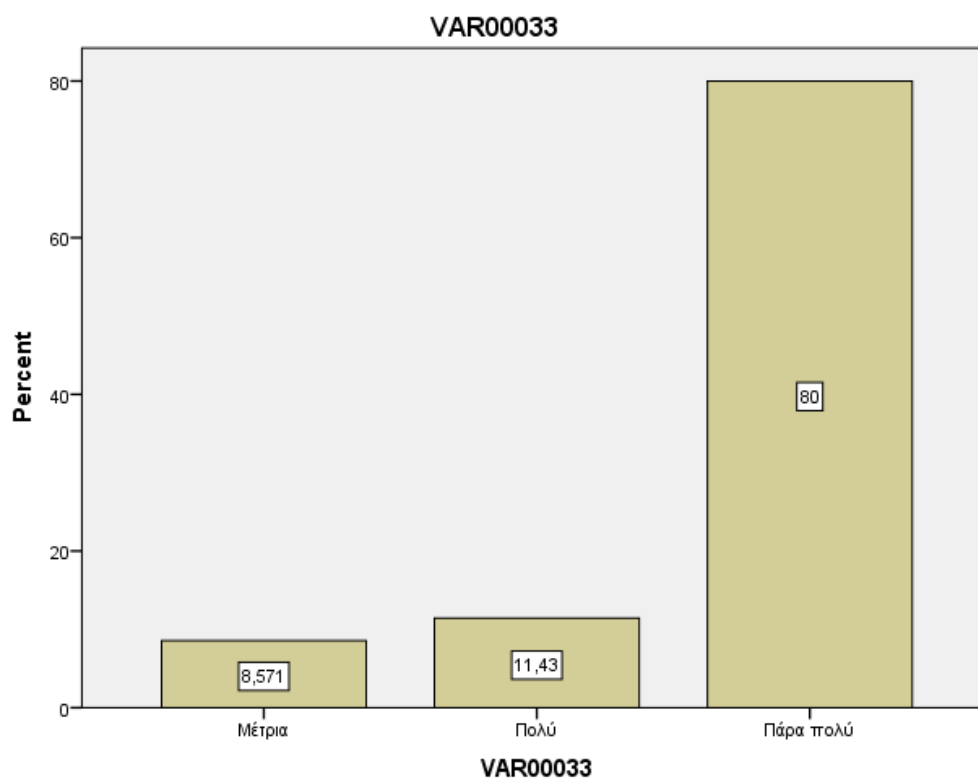


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (8.6 %) ανέφερε ότι το παιχνίδι έχει λίγη σχέση με τη μάθηση, το 20 % ότι έχει πολύ σχέση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (71.4 %) απάντησε ότι το παιχνίδι έχει πάρα πολύ σχέση με τη μάθηση.

**6.4.2 Το κινητικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.**

**VAR00033**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτρια	3	8,6	8,6	8,6
Valid Πάρα πολύ	28	80,0	80,0	88,6
Valid Πολύ	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	



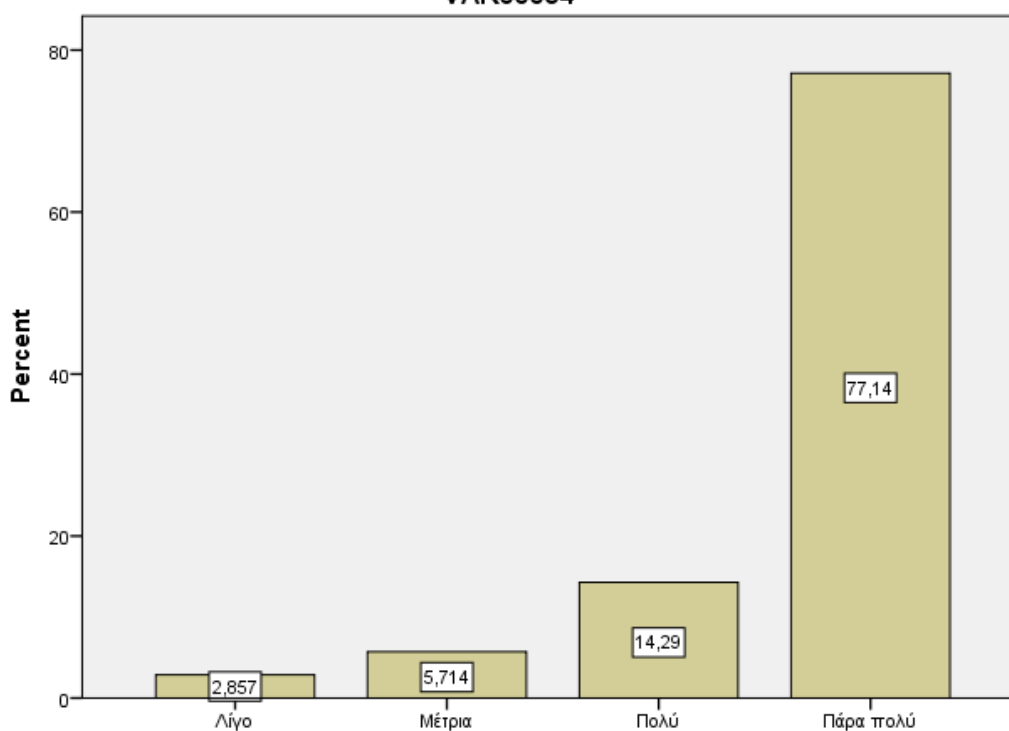
Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (8.6 %) ανέφερε ότι το κινητικό παιχνίδι λειτουργεί μέτρια (θετικά) στη μάθηση στη προσχολική ηλικία., το 11.4 % ότι λειτουργεί πολύ θετικά ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (80 %) απάντησε ότι το κινητικό παιχνίδι λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

**6.4.3 Το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.**

**VAR00034**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Μέτρια	2	5,7	5,7	8,6
Valid Πάρα πολύ	27	77,1	77,1	85,7
Πολύ	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**VAR00034**



**VAR00034**

Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί λίγο θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία., το 5.7 % πιστεύει ότι λειτουργεί μέτρια θετικά, το 14.3 % θεωρεί ότι λειτουργεί πολύ θετικά ενώ το



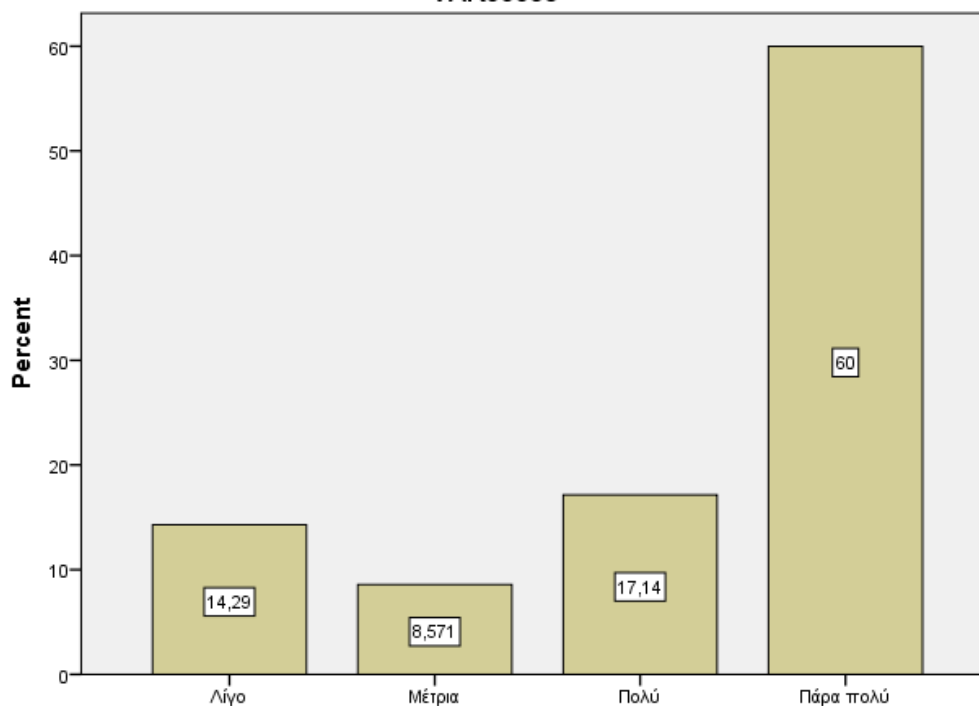
μεγαλύτερο ποσοστό (77.1 %) απάντησε ότι το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

#### 6.4.4 Το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

VAR00035

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	5	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	3	8,6	8,6	22,9
Valid Πάρα πολύ	21	60,0	60,0	82,9
Πολύ	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

VAR00035



VAR00035

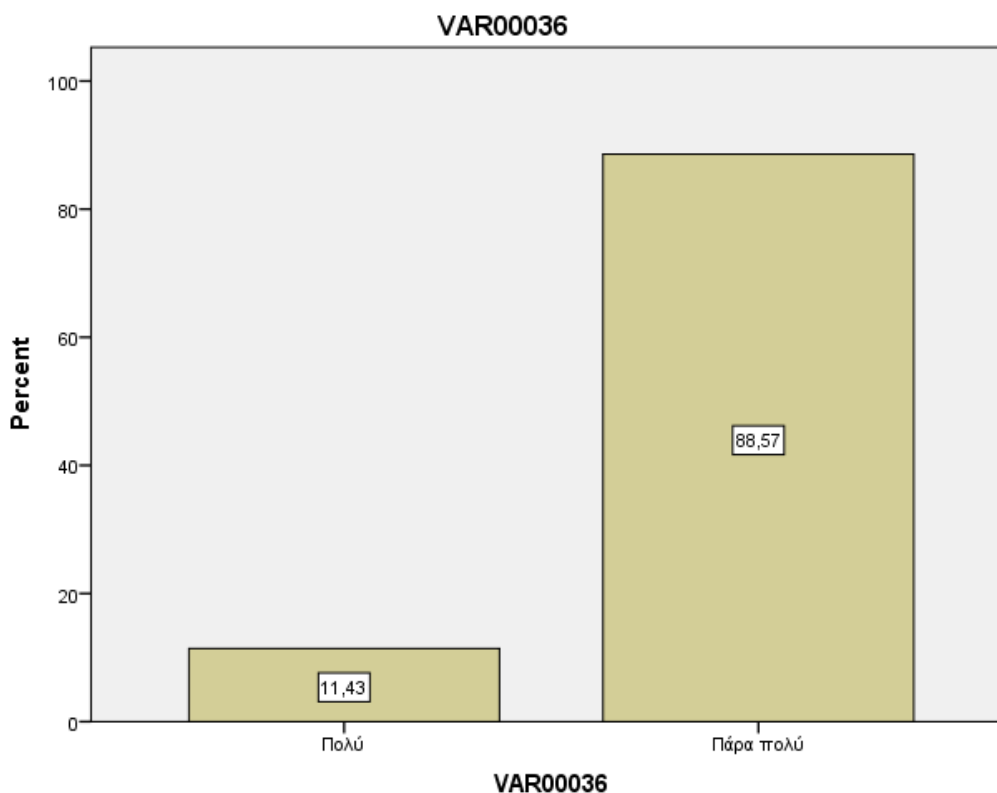
Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (8.6 %) ανέφερε ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί μέτρια θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία., το 14.3 % ότι

λειτουργεί λίγο θετικά, το 17.1 % θεωρεί ότι λειτουργεί πολύ θετικά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (60 %) απάντησε ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

#### 6.4.5 Το μιμητικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

**VAR00036**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	31	88,6	88,6	88,6
Valid Πολύ	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

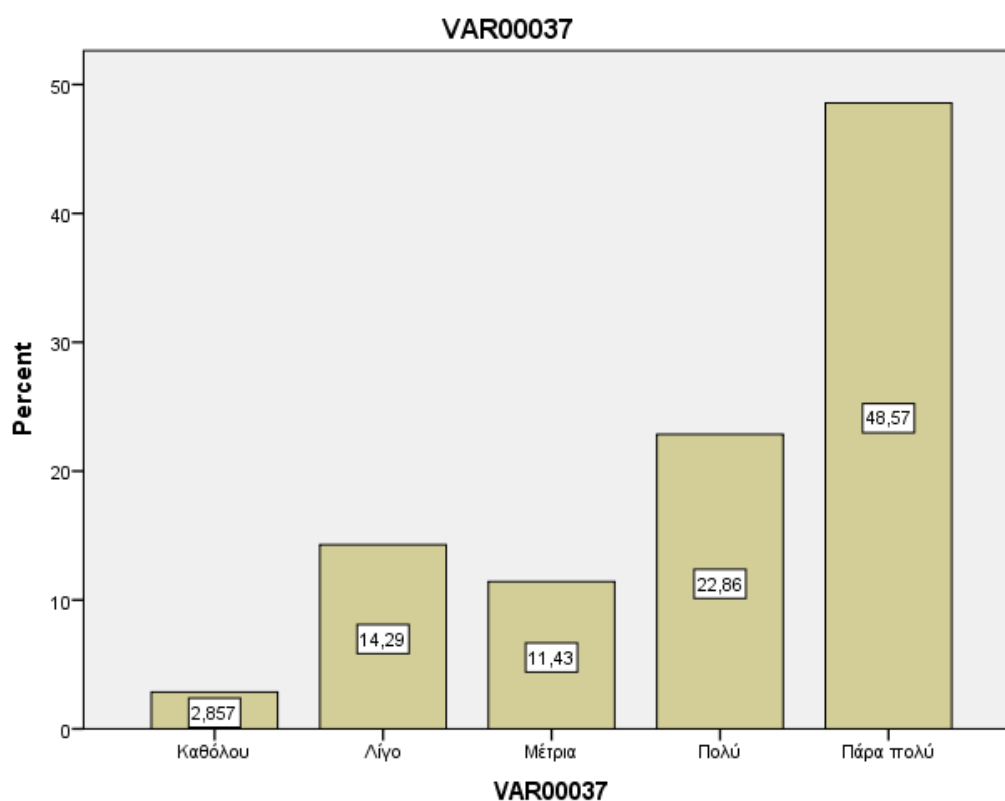


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (11.4 %) ανέφερε ότι το μιμητικό παιχνίδι λειτουργεί πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (88.6 %) απάντησε ότι το μιμητικό παιχνίδι λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

**6.4.6 Το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.**

**VAR00037**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	2,9	2,9	2,9
Λίγο	5	14,3	14,3	17,1
Μέτρια	4	11,4	11,4	28,6
Πάρα πολύ	17	48,6	48,6	77,1
Πολύ	8	22,9	22,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το το παιχνίδι στον υπολογιστή δεν λειτουργεί καθόλου θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία. Το 14.3 % του δείγματος θεωρεί ότι λειτουργεί λίγο θετικά στη μάθηση, το 11.4 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι λειτουργεί μέτρια θετικά, το 22.9 % πιστεύει ότι λειτουργεί πολύ θετικά στη μάθηση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (48.6 %) απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

**6.4.7 Το παιχνίδι στις γωνίες λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.**

**VAR00038**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Valid Πάρα πολύ	28	80,0	80,0	82,9
Πολύ	6	17,1	17,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

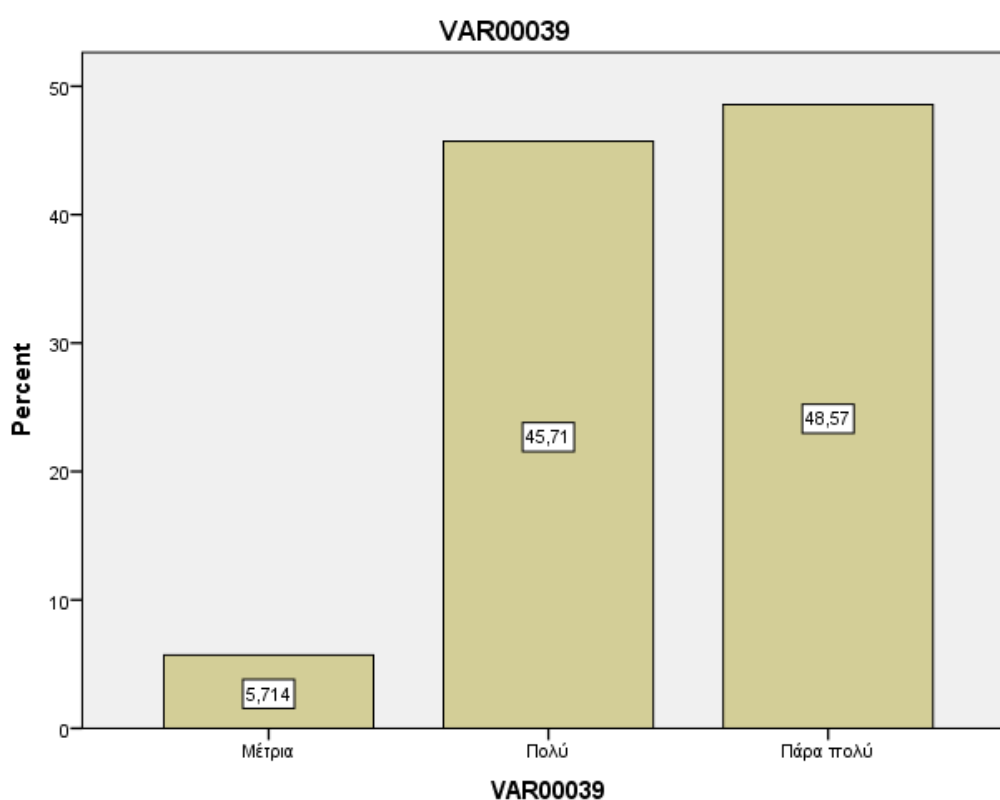


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι το παιχνίδι στις γωνίες λειτουργεί λίγο θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία., το 17.1 % θεωρεί ότι λειτουργεί πολύ θετικά ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (80 %) απάντησε ότι το παιχνίδι στις γωνίες λειτουργεί πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

**6.4.8 Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί την παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού.**

**VAR00039**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	2	5,7	5,7	5,7
Valid Πάρα πολύ	17	48,6	48,6	54,3
Πολύ	16	45,7	45,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

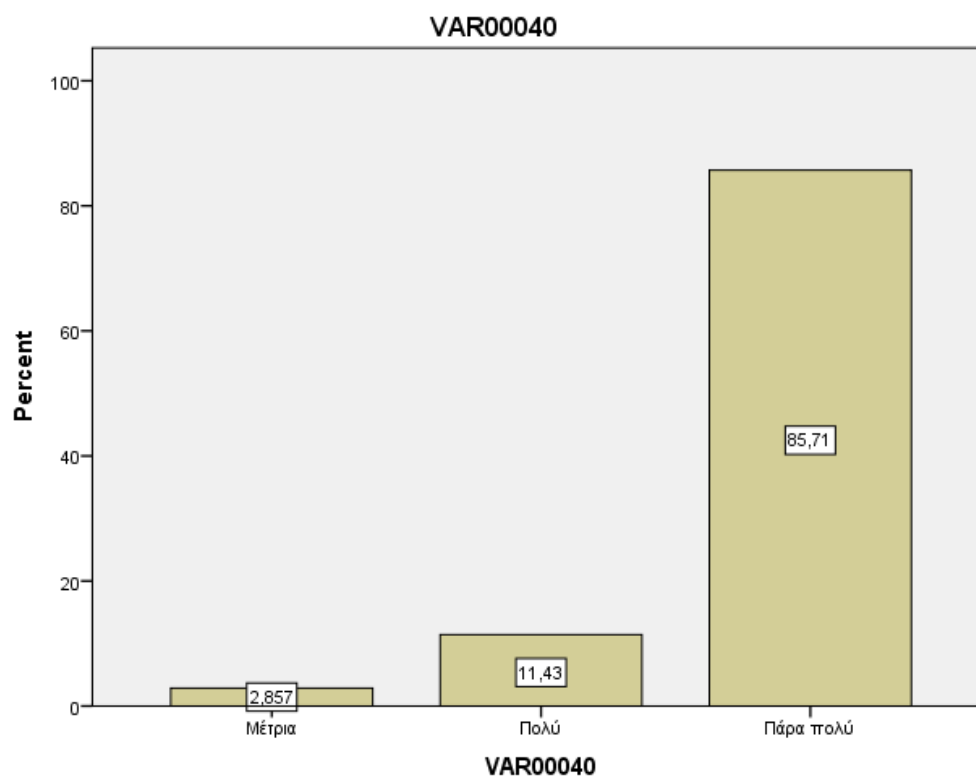


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (5.7 %) ανέφερε ότι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί την μέτρια παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού, το 45.7 % θεωρεί ότι απαιτεί πολύ παρέμβαση ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (48.6 %) απάντησε ότι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί κατά πάρα πολύ την παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού.

**6.4.9 Το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.**

**VAR00040**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	1	2,9	2,9	2,9
Valid Πάρα πολύ	30	85,7	85,7	88,6
Valid Πολύ	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

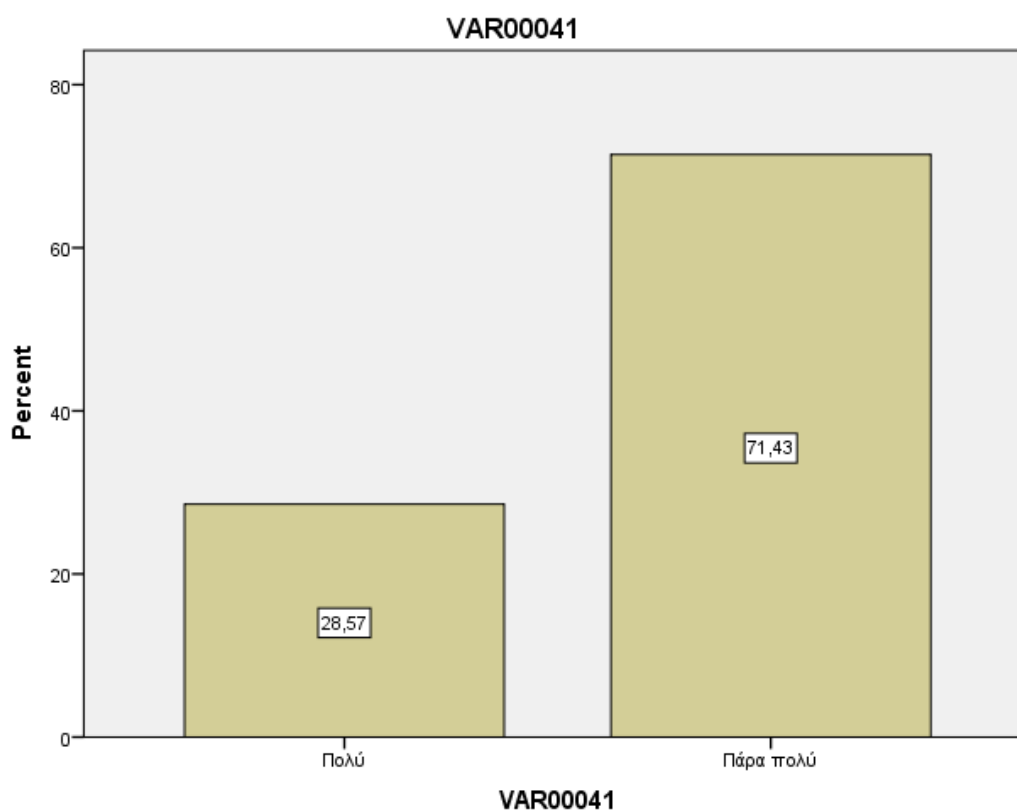


Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι το παιχνίδι αποτελεί σε μέτριο βαθμό βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, το 11.4 % θεωρεί ότι είναι πολύ βασικό εργαλείο ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (85.7 %) απάντησε ότι το παιχνίδι αποτελεί πάρα πολύ βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

**6.4.10 Αξιολογείτε παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη σας;**

**VAR00041**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	25	71,4	71,4	71,4
Πολύ	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	



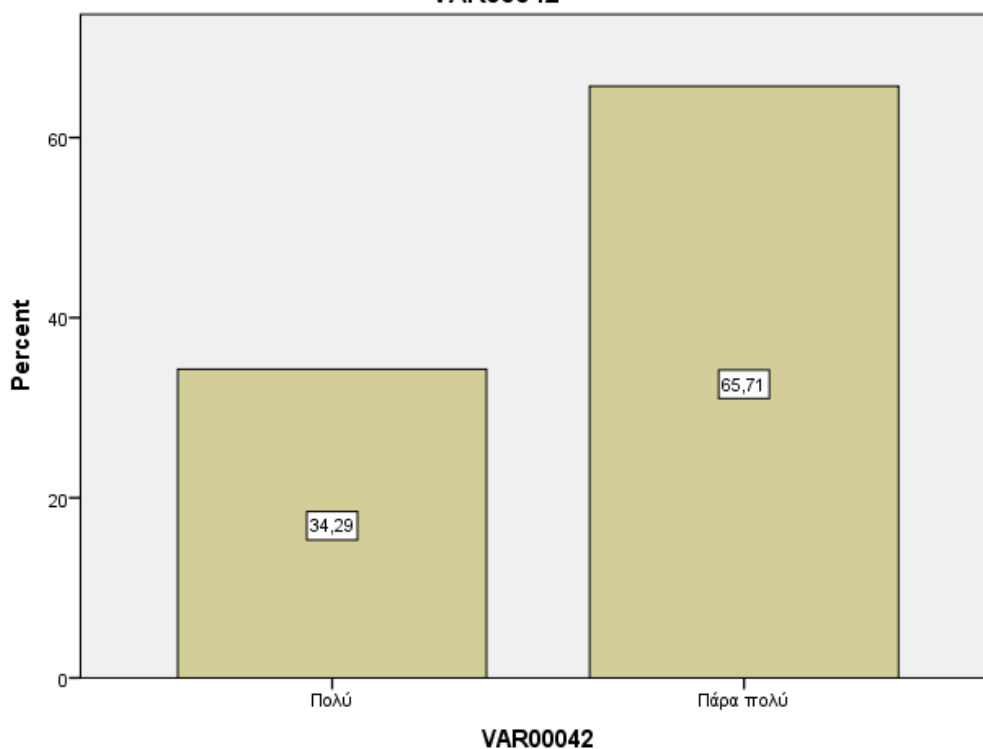
Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (28.6 %) ανέφερε ότι αξιολογεί παιδαγωγικά πολύ τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (71.4 %) απάντησε ότι τα αξιολογεί πάρα πολύ.

**6.4.11 Παρατηρείτε τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το ελεύθερο παιχνίδι;**

**VAR00042**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πάρα πολύ	23	65,7	65,7	65,7
Πολύ	12	34,3	34,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

**VAR00042**



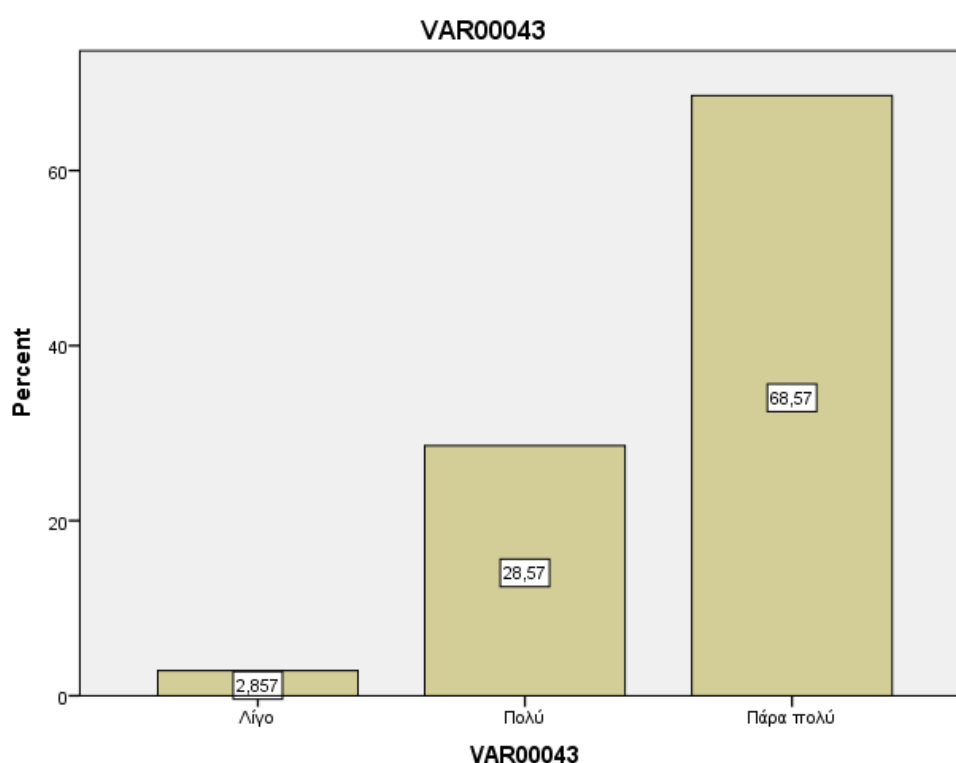
Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (34.3 %) ανέφερε ότι παρατηρούν πολύ τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το ελεύθερο παιχνίδι, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (65.7 %) απάντησε ότι τα παρατηρούν πάρα πολύ.



#### 6.4.12 Είναι σημαντικό να ενισχύεται το συνεργατικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία;

**VAR00043**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Λίγο	1	2,9	2,9	2,9
Πάρα πολύ	24	68,6	68,6	71,4
Πολύ	10	28,6	28,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	



Το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (2.9 %) ανέφερε ότι είναι λίγο σημαντικό να ενισχύεται το συνεργατικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία, το 28.6 % του δείγματος απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (68.6 %) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό.

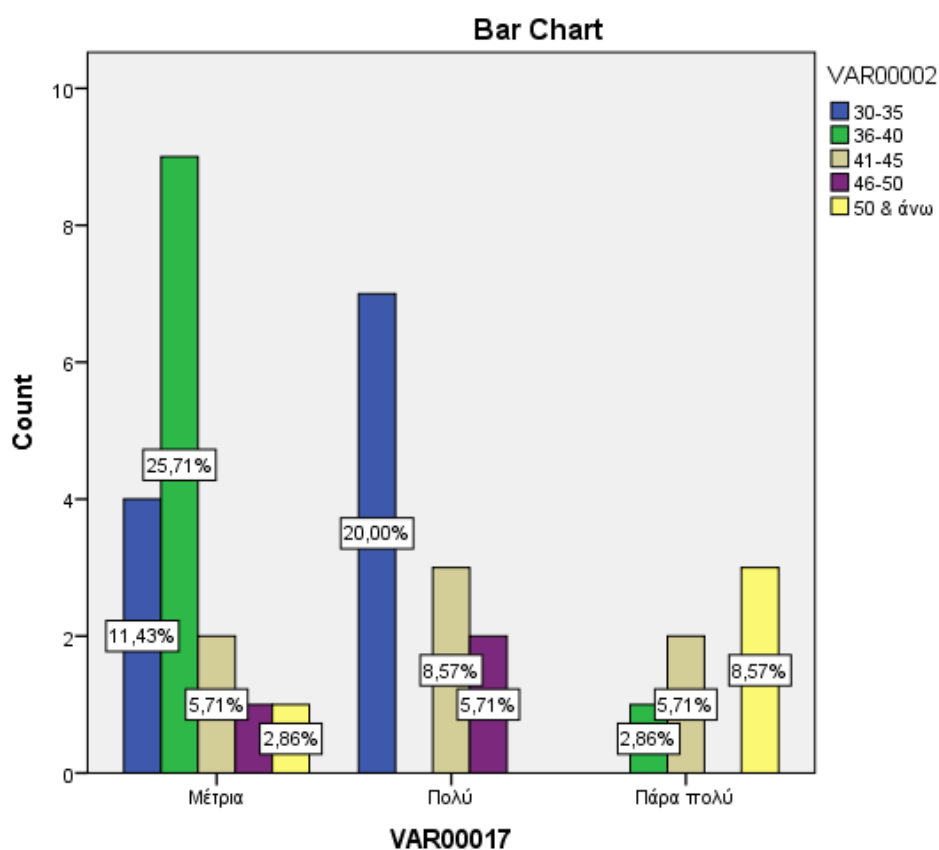
#### 6.5 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των μεταβλητών του δείγματος.

**6.5.1 Συσχέτιση ηλικίας εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη»;**

**VAR00017 \* VAR00002 Crosstabulation**

Count		VAR00002					Total
		30-35	36-40	41-45	46-50	50 & άνω	
VAR00017	Μέτρια	4	9	2	1	1	17
	Πάρα πολύ	0	1	2	0	3	6
	Πολύ	7	0	3	2	0	12
Total		11	10	7	3	4	35



Όπως παρατηρούμε παραπάνω (Βλ. πίνακα και γράφημα), το 11,4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο χρόνος που υπάρχει για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη είναι μέτριος, ήταν ηλικίας 30-35. Το 25,7 % ήταν 36-40, το 5,7 % ήταν 41-45 και το 2,9% ήταν ηλικίας 46-50 και άνω των 50 ετών.

Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο χρόνος που υπάρχει για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη είναι πάρα πολύς, ήταν ηλικίας 36-40. Το 5.7 % ήταν ηλικίας 41-45 και το 8.6 % ήταν άνω των 50 ετών.

Το 20 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο χρόνος που υπάρχει για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη είναι πολύς, ήταν ηλικίας 30-35. Το 8.6 % ήταν ηλικίας 41-45 και το 5.7 % ήταν 46-50 ετών.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,722 <sup>a</sup>	8	,002
Likelihood Ratio	27,060	8	,001
N of Valid Cases	35		

a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

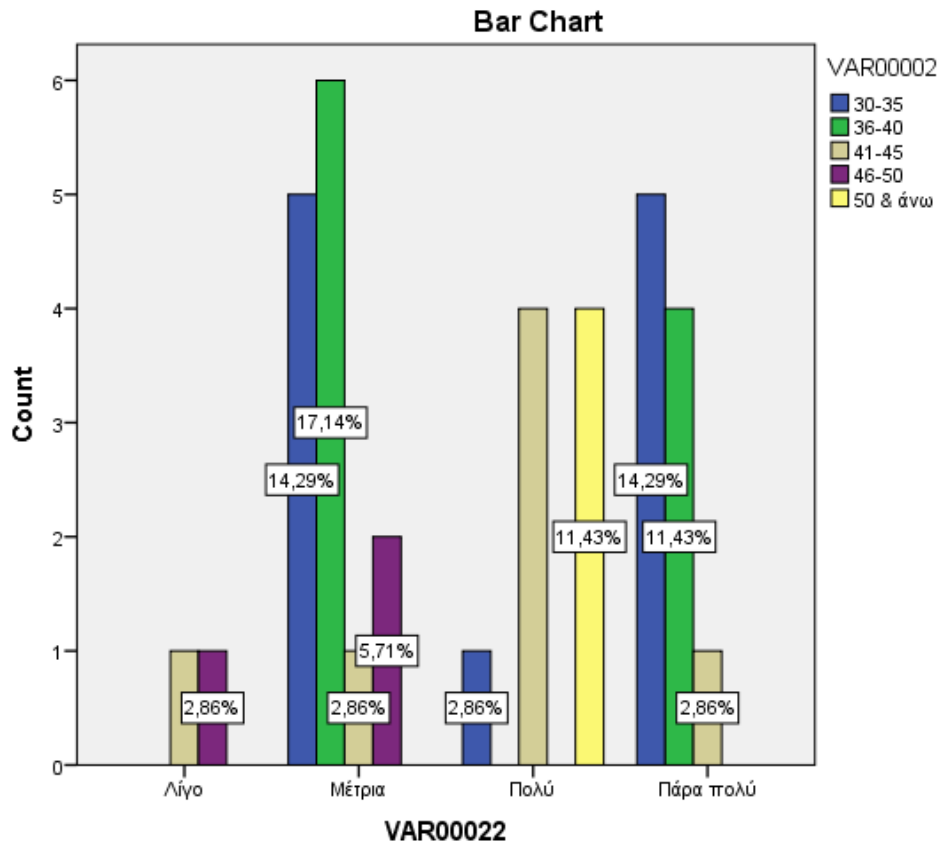
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

### 6.5.2 Συσχέτιση ηλικίας εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές»;

**VAR00022 \* VAR00002 Crosstabulation**

Count

	VAR00002					Total
	30-35	36-40	41-45	46-50	50 & άνω	
Λίγο	0	0	1	1	0	2
Μέτρια	5	6	1	2	0	14
Πάρα πολύ	5	4	1	0	0	10
Πολύ	1	0	4	0	4	9
Total	11	10	7	3	4	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι υπάρχει **λίγος** επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν ηλικίας 41-45 και 46-50 ετών.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι υπάρχει **μέτριος** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν ηλικίας 30-35, το 17.1 % ήταν 36-40 ετών, το 2.9 % ήταν ηλικίας 41-45 και το 5.7 % ήταν 46-50 ετών.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι υπάρχει **πάρα πολύς** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν ηλικίας 30-35, το 11.4 % ήταν 36-40 ετών, και το 2.9 % ήταν 41-45 ετών.

Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι υπάρχει **πολύς** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές ήταν ηλικίας 30-35 και το 11.4 % ήταν 41-45 και άνω των 50 ετών.

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,558 <sup>a</sup>	12	,002
Likelihood Ratio	32,610	12	,001
N of Valid Cases	35		

a. 20 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, φαίνεται να επηρεάζονται από την ηλικία τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

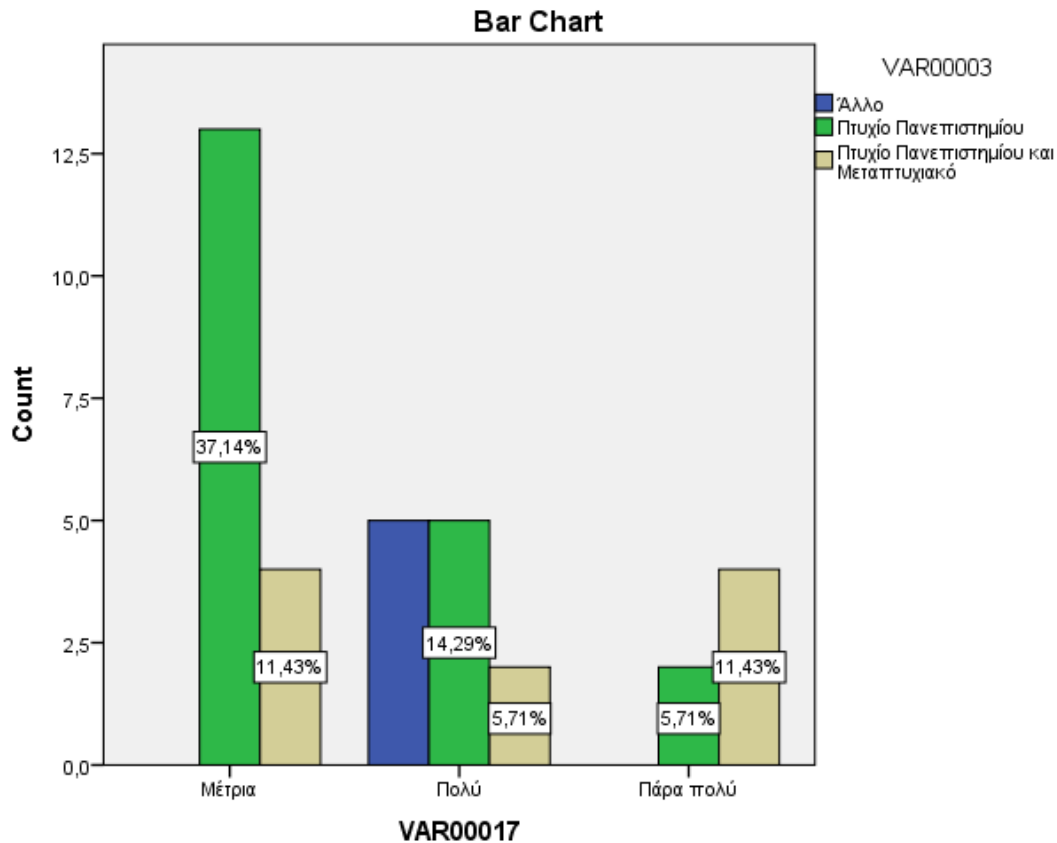
#### 6.5.3 Συσχέτιση φύλου εκπαιδευτικών με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Το φύλο των εκπαιδευτικών δεν εξετάζεται αν συσχετίζεται με τις υπόλοιπες μεταβλητές του δείγματος καθώς το 100 % των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες.

#### 6.5.4 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη»;

#### VAR00017 \* VAR00003 Crosstabulation

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00017	Μέτρια	0	13	4	17
	Πάρα πολύ	0	2	4	6
	Πολύ	5	5	2	12
Total		5	20	10	35



Το 37.1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **μέτριος** χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 11.4 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 5.7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πάρα πολύς** χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 11.4 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πολύς** χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών, το 14.3 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,587 <sup>a</sup>	4	,004
Likelihood Ratio	16,034	4	,003
N of Valid Cases	35		

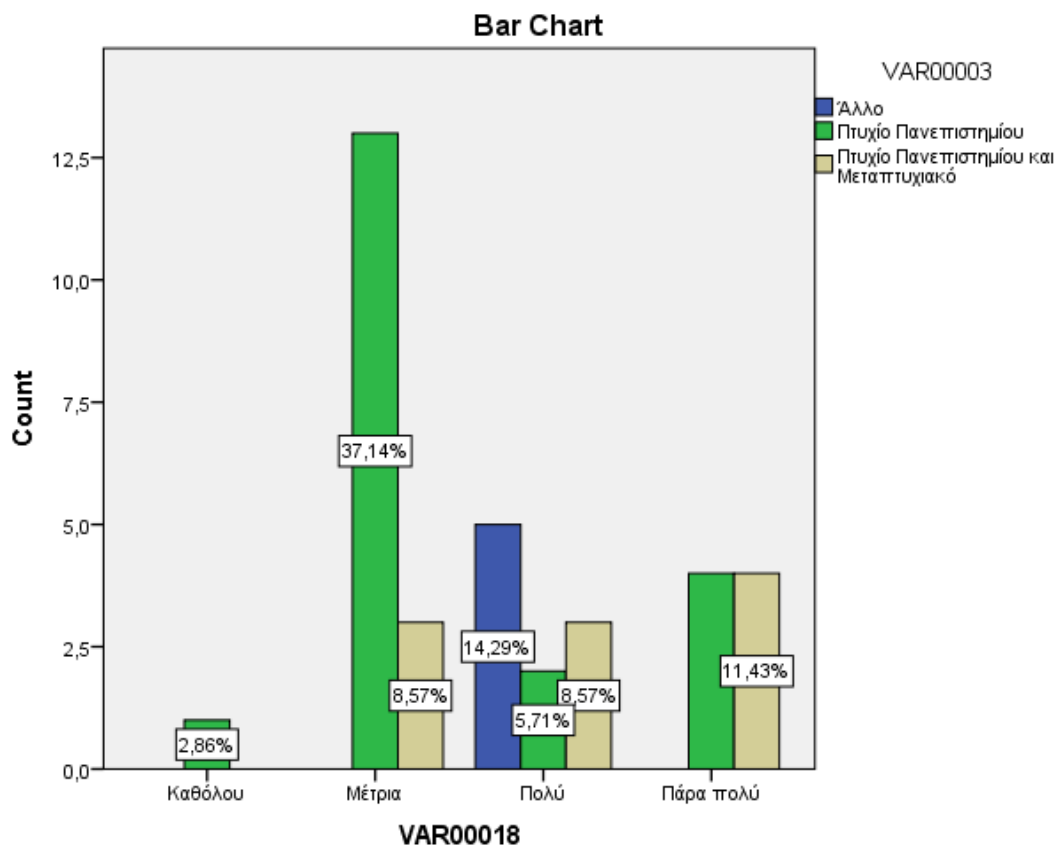
a. 7 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.5 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη»;**

**VAR00018 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00018	Καθόλου	0	1	0	1
	Μέτρια	0	13	3	16
	Πάρα πολύ	0	4	4	8
	Πολύ	5	2	3	10
Total		5	20	10	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι δεν υπάρχει **καθόλου** χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 37.1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **μέτριος** χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 11.4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πάρα πολύς** χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 11.4 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πολύς** χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών, το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.



**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,053 <sup>a</sup>	6	,004
Likelihood Ratio	19,773	6	,003
N of Valid Cases	35		

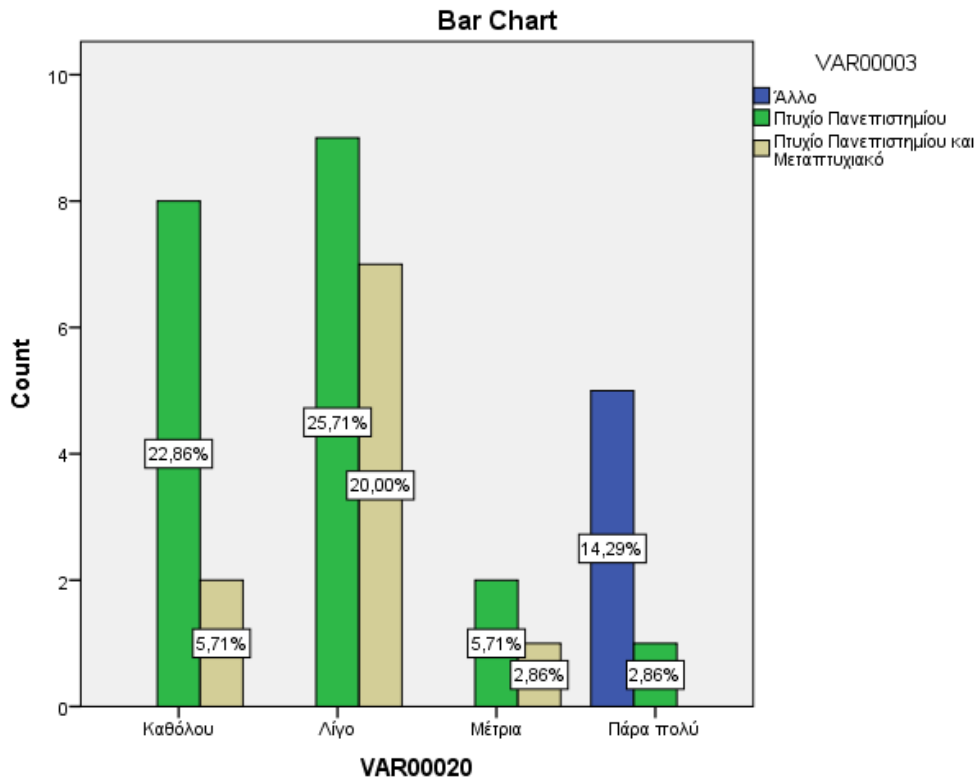
a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει επαρκής χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.6 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή»;**

**VAR00020 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00020	Καθόλου	0	8	2	10
	Λίγο	0	9	7	16
	Μέτρια	0	2	1	3
	Πάρα πολύ	5	1	0	6
Total		5	20	10	35



Το 22,9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι δεν παίζουν **καθόλου** οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 5,7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 25,7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι οι μαθητές παίζουν **λίγο** κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 20 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 5,7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι οι μαθητές παίζουν **μέτρια** κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2,9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14,3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι οι μαθητές παίζουν **πάρα πολύ** κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών και το 2,9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,136 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	25,735	6	,000
N of Valid Cases	35		

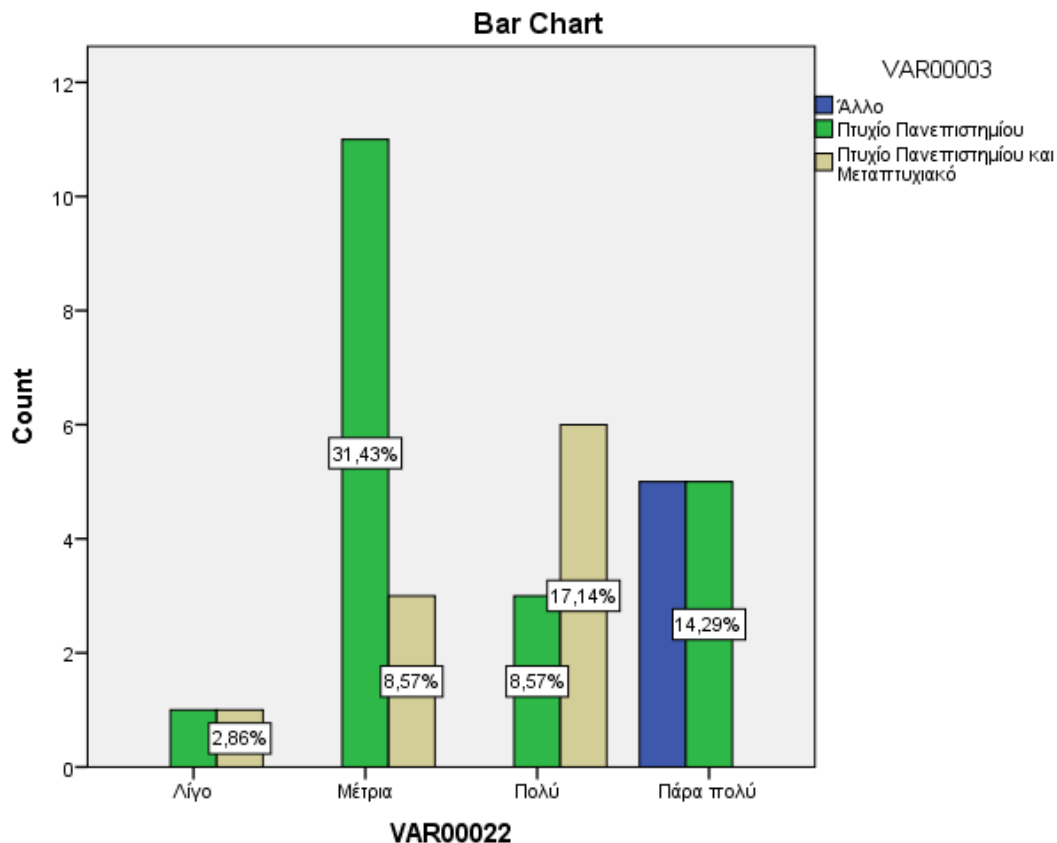
a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.7 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές»;**

**VAR00022 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00022	Λίγο	0	1	1	2
	Μέτρια	0	11	3	14
	Πάρα πολύ	5	5	0	10
	Πολύ	0	3	6	9
Total		5	20	10	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **λίγος** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 31.4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **μέτριος** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πάρα πολύς** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών και το 14.3 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 8.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι θεωρούν ότι υπάρχει **πολύς** χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, ήταν

κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 17.1 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,625 <sup>a</sup>	6	,001
Likelihood Ratio	24,258	6	,000
N of Valid Cases	35		

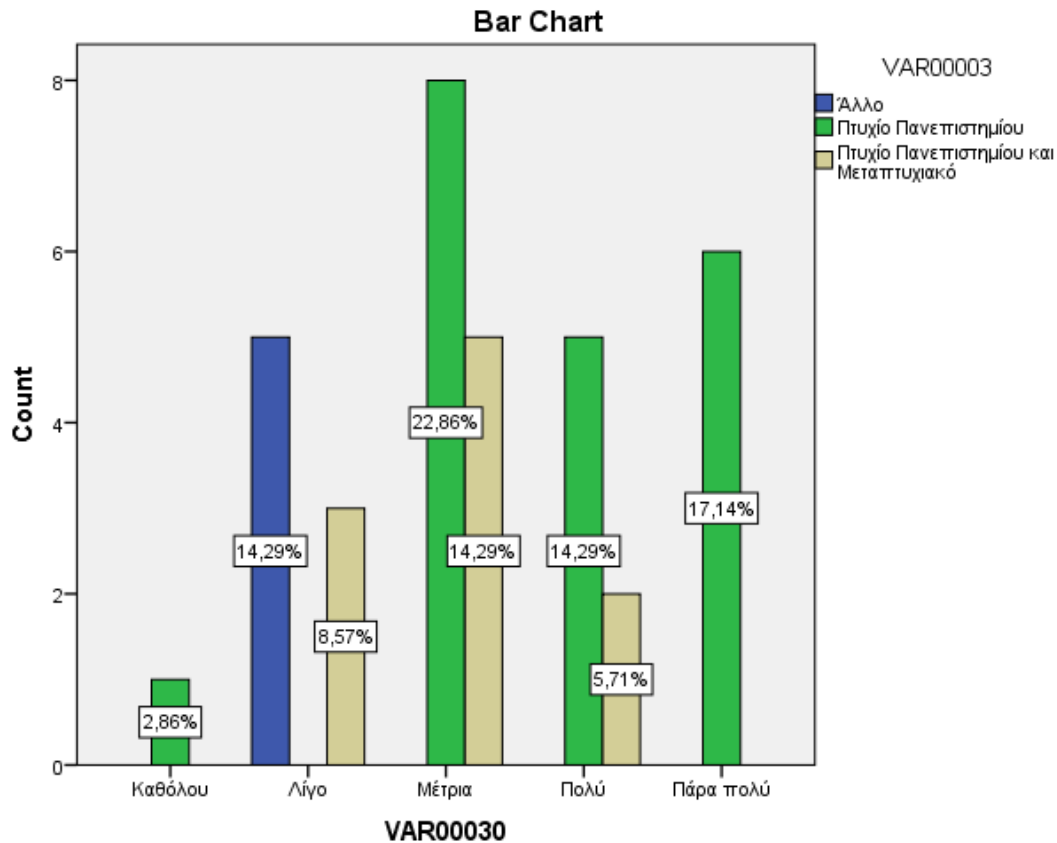
a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.8 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων».**

**VAR00030 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00030	Καθόλου	0	1	0	1
	Λίγο	5	0	3	8
	Μέτρια	0	8	5	13
	Πάρα πολύ	0	6	0	6
	Πολύ	0	5	2	7
Total		5	20	10	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να μην προσφέρει στα παιδιά **καθόλου** πληθώρα ερεθισμάτων, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά **λίγη** πληθώρα ερεθισμάτων, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών και το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 22.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά **μέτρια** πληθώρα ερεθισμάτων, ήταν κάτοχοι άλλου πτυχίου Πανεπιστημίου και το 14.3 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 17.1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πάρα πολύ** πληθώρα ερεθισμάτων, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πολύ** πληθώρα ερεθισμάτων, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,659 <sup>a</sup>	8	,001
Likelihood Ratio	30,615	8	,000
N of Valid Cases	35		

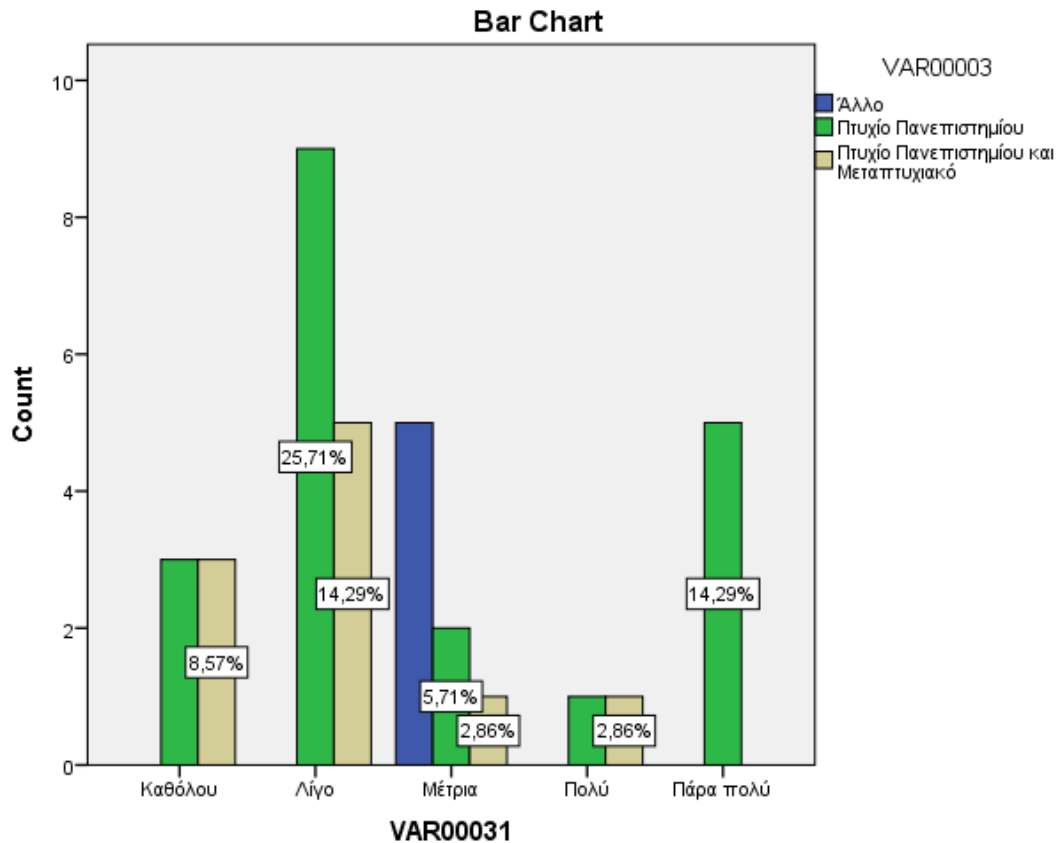
a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.9 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια».**

**VAR00031 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00031	Καθόλου	0	3	3	6
	Λίγο	0	9	5	14
	Μέτρια	5	2	1	8
	Πάρα πολύ	0	5	0	5
	Πολύ	0	1	1	2
Total		5	20	10	35



Το 8.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να μην προσφέρει στα παιδιά **καθόλου** ασφάλεια, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 25.7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **λίγη** ασφάλεια, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 14.3 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **μέτρια** ασφάλεια, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών, το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πάρα πολύ** ασφάλεια, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πολύ** ασφάλεια, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,813 <sup>a</sup>	8	,002
Likelihood Ratio	23,155	8	,003
N of Valid Cases	35		

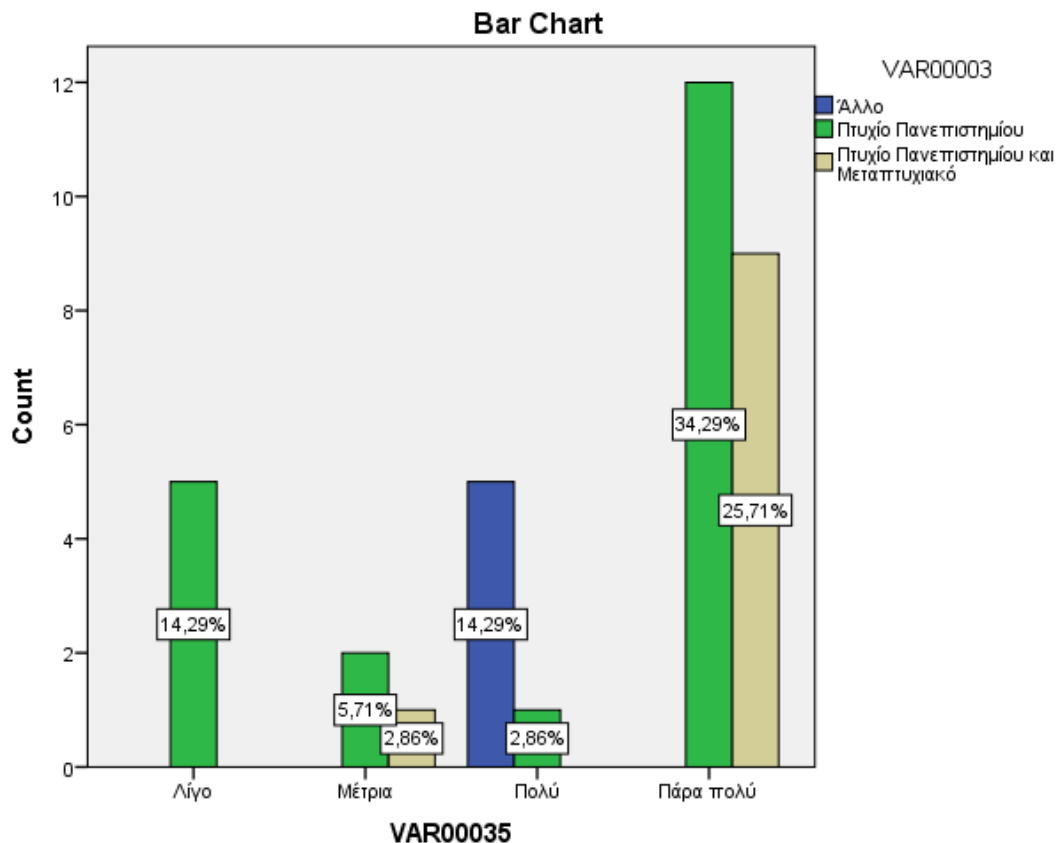
a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς **p<0,05** (βλ. Πίνακα).

#### 6.5.10 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία».

#### VAR00035 \* VAR00003 Crosstabulation

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00035	Λίγο	0	5	0	5
	Μέτρια	0	2	1	3
	Πάρα πολύ	0	12	9	21
	Πολύ	5	1	0	6
Total		5	20	10	35



Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί **λίγο** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 5.7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί **μέτρια** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 34.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί **πάρα πολύ** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 25.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί **πολύ** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,208 <sup>a</sup>	6	,000
Likelihood Ratio	28,991	6	,000
N of Valid Cases	35		

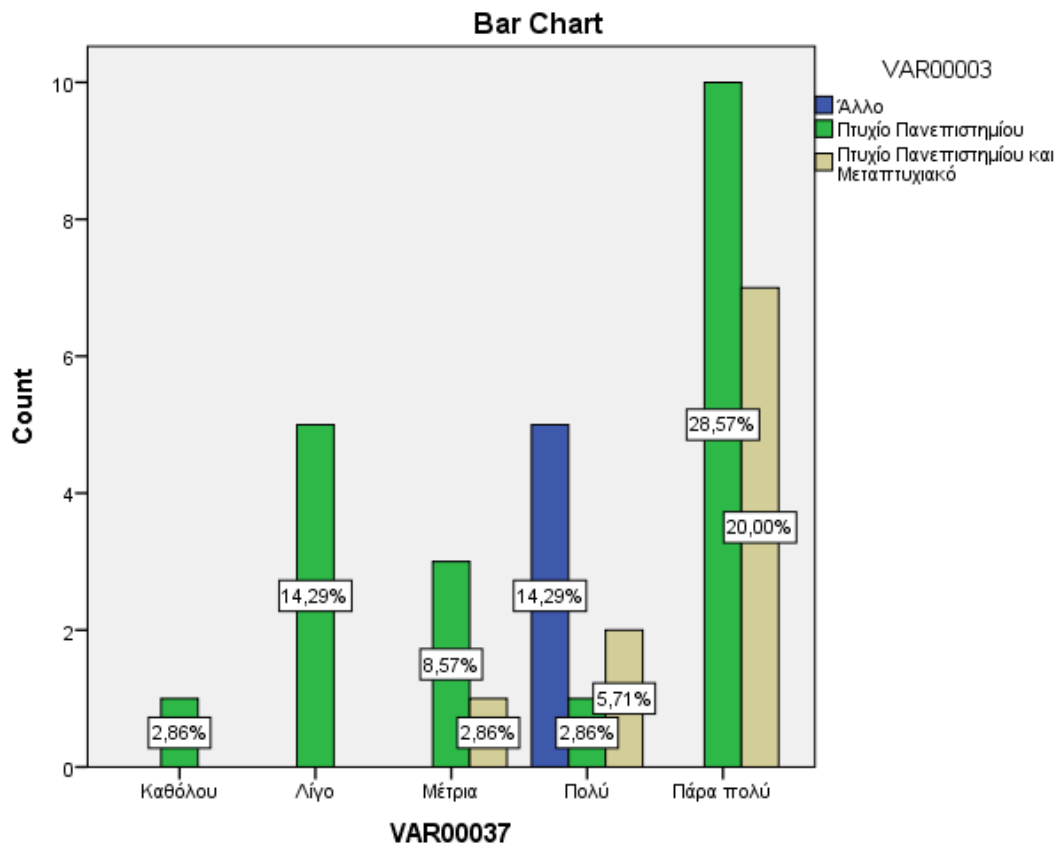
a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.11 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία».**

**VAR00037 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00037	Καθόλου	0	1	0	1
	Λίγο	0	5	0	5
	Μέτρια	0	3	1	4
	Πάρα πολύ	0	10	7	17
	Πολύ	5	1	2	8
Total		5	20	10	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή δεν λειτουργεί **καθόλου** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί **λίγο** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου.

Το 8.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί **μέτρια** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 28.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί **πάρα πολύ** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 20 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί **πολύ** θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών, το 2.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,539 <sup>a</sup>	8	,002
Likelihood Ratio	24,961	8	,002
N of Valid Cases	35		

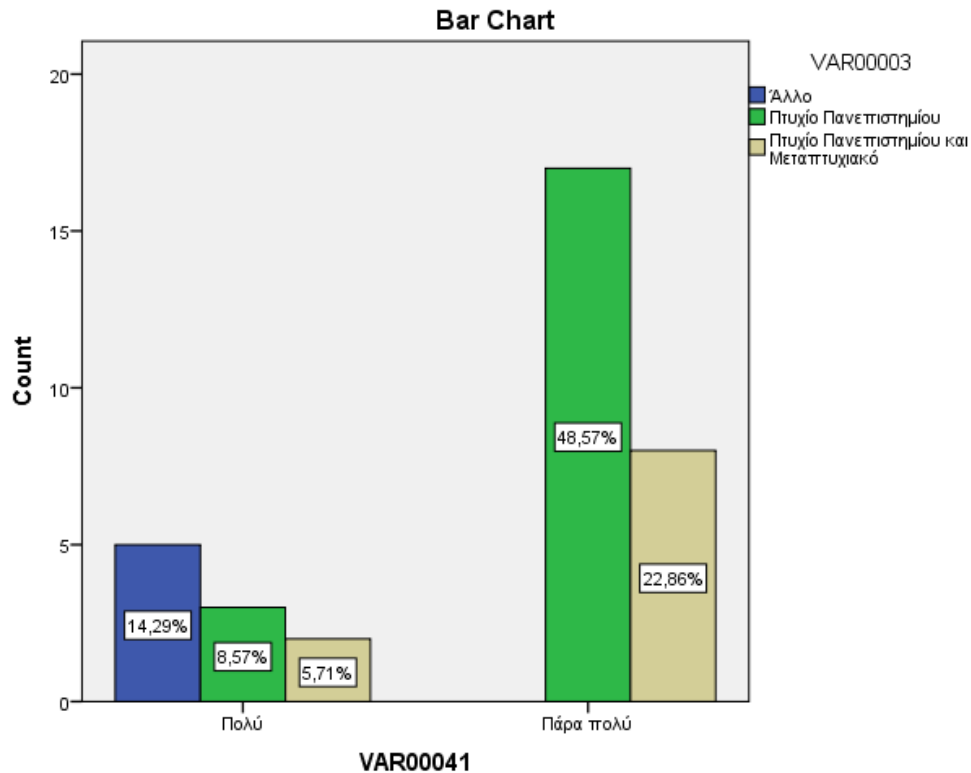
a. 14 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.12 Συσχέτιση σπουδών εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Αξιολογείτε παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη σας»;**

**VAR00041 \* VAR00003 Crosstabulation**

Count		VAR00003			Total
		Άλλο	Πτυχίο Πανεπιστημίου	Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό	
VAR00041	Πάρα πολύ	0	17	8	25
	Πολύ	5	3	2	10
Total		5	20	10	35



Το 48.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι αξιολογούν **πάρα πολύ** παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη τους, ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 22.9 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

Το 14.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι αξιολογούν **πολύ** παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη τους, ήταν κάτοχοι άλλου τίτλου σπουδών, το 8.6 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και το 5.7 % ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακού.

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,665 <sup>a</sup>	2	,001
Likelihood Ratio	14,962	2	,001
N of Valid Cases	35		

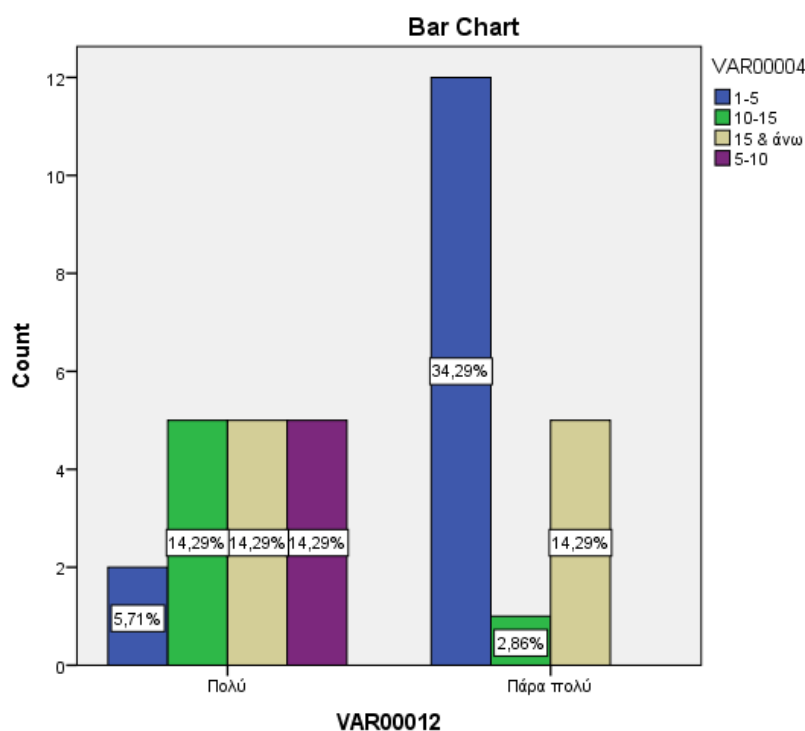
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,43.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν αξιολογούν παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη τους, φαίνεται να επηρεάζονται από τις σπουδές τους, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.13 Συσχέτιση ετών προυπηρεσίας εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών».**

**VAR00012 \* VAR00004 Crosstabulation**

Count		VAR00004				Total
		1-5	10-15	15 & άνω	5-10	
VAR00012	Πάρα πολύ	12	1	5	0	18
	Πολύ	2	5	5	5	17
Total		14	6	10	5	35



Το 34,3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει **πάρα πολύ** στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5 έτη, το 2,9 % εργάζονταν 10-15 έτη και το 14,3 % εργάζονταν πάνω από 15 χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση.

Το 5.7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει **πολύ** στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5 έτη, το 14.3 % εργάζονταν 5-10 έτη, 10-15 έτη, και πάνω από 15 χρόνια.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,793 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	17,739	3	,000
N of Valid Cases	35		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,43.

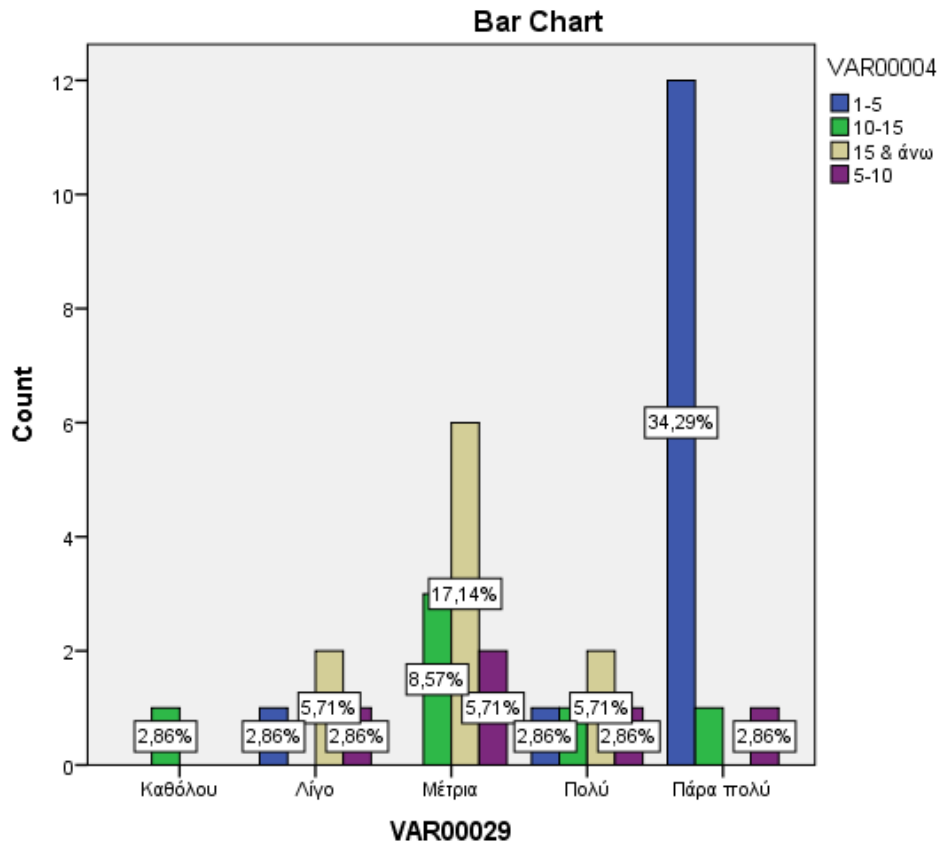
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, φαίνεται να επηρεάζονται από τα έτη προϋπηρεσίας τους στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς **p<0,05** (βλ. Πίνακα).

**6.5.14 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών με την ερώτηση «Ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων».**

**VAR00029 \* VAR00004 Crosstabulation**

Count		VAR00004				Total
		1-5	10-15	15 & άνω	5-10	
VAR00029	Καθόλου	0	1	0	0	1
	Λίγο	1	0	1	1	3
	Μέτρια	0	3	7	2	12
	Πάρα πολύ	12	1	0	1	14
	Πολύ	1	1	2	1	5
Total		14	6	10	5	35





Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να μην προσφέρει στα παιδιά **καθόλου** πληθώρα ερεθισμάτων των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 10-15 έτη.

Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **λίγη** πληθώρα ερεθισμάτων των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5 έτη, 5-10 έτη και πάνω από 15 χρόνια.

Το 8.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **μέτρια** πληθώρα ερεθισμάτων των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 10-15 έτη, το 20 % εργάζονταν πάνω από 15 χρόνια και το 5.7 % εργάζονταν 5-10 έτη στην προσχολική εκπαίδευση.

Το 34.3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πάρα πολύ**

μεγάλη πληθώρα ερεθισμάτων των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5 έτη, και το 2.9 % εργάζονταν 5-10 και 10-15 έτη στην προσχολική εκπαίδευση.

Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά **πολύ** μεγάλη πληθώρα ερεθισμάτων των παιδιών, εργάζονταν στην προσχολική εκπαίδευση 1-5, 5-10 και 10-15 έτη και το 5.7 % εργάζονταν πάνω από 15 χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,664 <sup>a</sup>	12	,004
Likelihood Ratio	34,133	12	,001
N of Valid Cases	35		

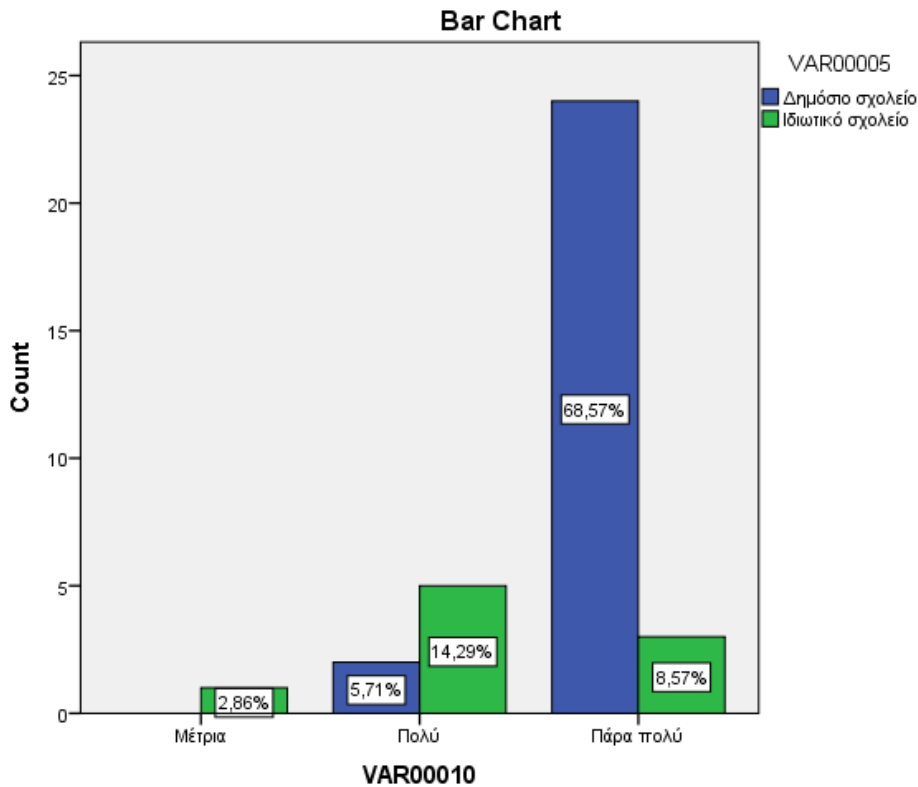
a. 19 cells (95,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων, φαίνεται να επηρεάζονται από τα έτη προυπηρεσίας τους στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

#### 6.5.15 Συσχέτιση είδους σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) με την ερώτηση «Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά την κινητική ανάπτυξη των παιδιών».

**VAR00010 \* VAR00005 Crosstabulation**

Count		VAR00005		Total
		Δημόσιο σχολείο	Ιδιωτικό σχολείο	
VAR00010	Μέτρια	0	1	1
	Πάρα πολύ	24	3	27
	Πολύ	2	5	7
Total		26	9	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά **μέτρια** την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

Το 68.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά **πάρα πολύ** την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και το 8.6 % εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

Το 5.7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά **πολύ** την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και το 14.3 % εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,561 <sup>a</sup>	2	,001
Likelihood Ratio	12,691	2	,002
N of Valid Cases	35		

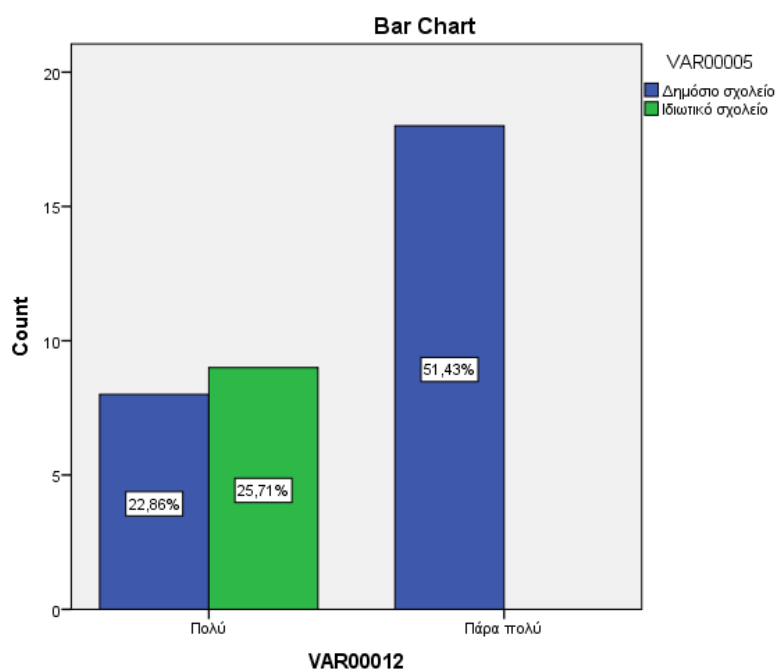
a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος του σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) στο οποίο εργάζονται, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

**6.5.16 Συσχέτιση είδους σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) με την ερώτηση «Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών».**

**VAR00012 \* VAR00005 Crosstabulation**

Count		VAR00005		Total
		Δημόσιο σχολείο	Ιδιωτικό σχολείο	
VAR00012	Πάρα πολύ	18	0	18
	Πολύ	8	9	17
Total		26	9	35



Το 51.4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει **πάρα πολύ** στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο.

Το 22.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει **πολύ** στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και το 25.7 % εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,828 <sup>a</sup>	1	,000		
Continuity Correction <sup>b</sup>	10,206	1	,001		
Likelihood Ratio	16,395	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
N of Valid Cases	35				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,37.

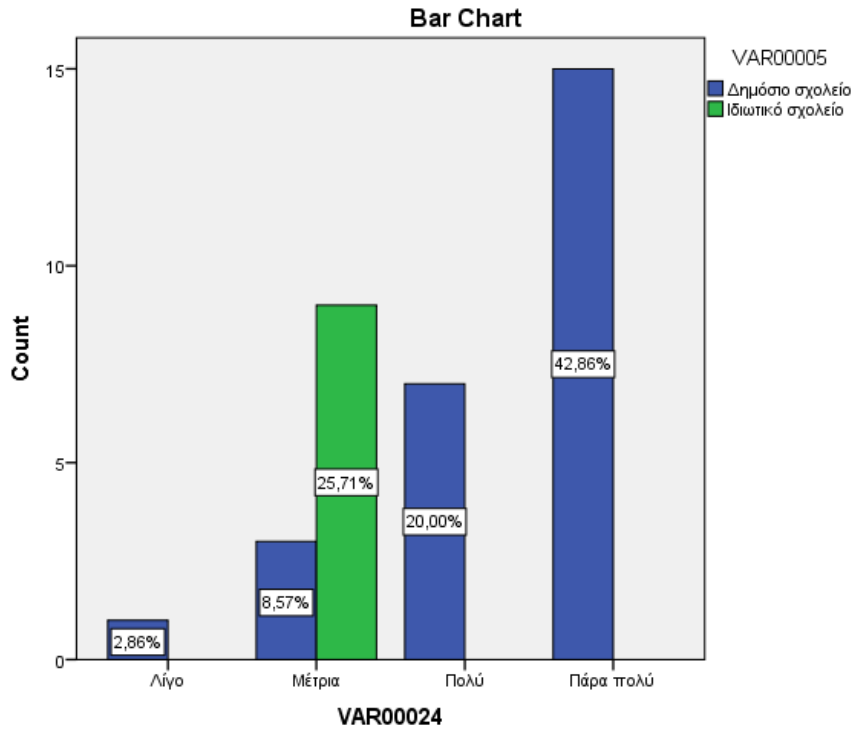
b. Computed only for a 2x2 table

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος του σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) στο οποίο εργάζονται, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

#### 6.5.17 Συσχέτιση είδους σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) με την ερώτηση «Παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών»;

**VAR00024 \* VAR00005 Crosstabulation**

Count		VAR00005		Total
		Δημόσιο σχολείο	Ιδιωτικό σχολείο	
VAR00024	Λίγο	1	0	1
	Μέτρια	3	9	12
	Πάρα πολύ	15	0	15
	Πολύ	7	0	7
Total		26	9	35



Το 2.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι παρακινούν **λίγο** τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο.

Το 8.6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι παρακινούν **μέτρια** τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και το 25.7 % εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο.

Το 42.9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι παρακινούν **πάρα πολύ** τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο.

Το 20 % των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν ότι παρακινούν **πολύ** τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,221 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	26,407	3	,000
N of Valid Cases	35		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος του σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) στο οποίο εργάζονται, καθώς  $p < 0,05$  (βλ. Πίνακα).

#### **6.5.18 Συσχέτιση περιοχής σχολείου με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.**

Η περιοχή του σχολείου των εκπαιδευτικών δεν εξετάζεται αν συσχετίζεται με τις υπόλοιπες μεταβλητές του δείγματος καθώς το 100 % των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε σχολεία εκτός Αττικής.

#### **6.5.19 Συσχέτιση παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.**

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για τη μεταβλητή αυτή.

## **7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η παρούσα εργασία είχε σαν στόχο τη μελέτη της αξίας του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου στην προσχολική ηλικία και την παρουσίαση των τάσεων και των πρακτικών που ακολουθούνται στην ελληνική εκπαίδευση.

Για τον σκοπό αυτό, αρχικά ορίσαμε το παιχνίδι και παρουσιάσαμε τις διάφορες θεωρίες του παιχνιδιού. Επίσης συζητήσαμε για τα διάφορα είδη του παιχνιδιού και τις διαφορές που συναντώνται στα είδη αυτά ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Ακόμα αναλύσαμε τη σημασία του παιχνιδιού στη γνωστική, την κινητική, τη ψυχοσυναισθηματική, τη νοητική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Στη συνέχεια μιλήσαμε για τις κυριότερες θεωρίες μάθησης και τη σύνδεση της με τις παιδαγωγικές θεωρίες. Επίσης παρουσιάστηκε η σχέση του παιχνιδιού – και πιο συγκεκριμένα του θεατρικού, του ψηφιακού/ηλεκτρονικού και του μουσικοκινητικού με τη μάθηση. Τέλος μιλήσαμε για τις πρακτικές του παιχνιδιού που ακολουθούνται στην τάξη και αναλύθηκε η σημασία του παιχνιδιού στις γωνίες.

Ακόμα περιγράφηκε η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την μελέτη της σχέσης μεταξύ του παιχνιδιού και της εκπαίδευσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας, ο σχεδιασμός και η διάρκεια της, η ανάλυση των δεδομένων και τα προβλήματα που συναντήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αυτής.

Τέλος, παρουσιάστηκε η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών της Κορίνθου και τα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στις παρακάτω υποενότητες συνοψίζονται τα συμπεράσματα της και αναφέρονται συνοπτικά προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

### **7.1 Συμπεράσματα της έρευνας**

Όπως παρατηρήθηκε μέσω της εργασίας αυτής, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πάρα πολύ σημαντικό το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έγινε επίσης φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά πολύ να αναπτυχθούν ολόπλευρα: κοινωνικά, κινητικά, στην ελεύθερη τους έκφραση, αλλά και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.



Ακόμα, τα διάφορα είδη παιχνιδιού όπως για παράδειγμα το ελεύθερο, το κατευθυνόμενο, το ομαδικό και το μοναχικό παιχνίδι αποδείχτηκαν πάρα πολύ βοηθητικά για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Επίσης ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πάρα πολύ ικανά να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι, δυστυχώς δεν υπάρχει όσος χρόνος θα ήθελαν για να ασχοληθούν με αυτό μέσα στην τάξη - αφού απάντησαν ότι ο διαθέσιμος χρόνος για αυτά είναι μέτριος - αλλά ούτε και για ελεύθερο παιχνίδι.

Ο χρόνος που ασχολούνται τα παιδιά στην τάξη με διαδραστικά παιχνίδια στον υπολογιστή είναι ευτυχώς λίγος κατά τους περισσότερους, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα ευχάριστο καθώς από την άλλη πλευρά θεωρούν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επωφελούνται λίγο από την ενασχόληση τους με τέτοιου είδους δραστηριότητες στο υπολογιστή.

Ο χρόνος που ασχολούνται οι μαθητές προσχολικής αγωγής με παιχνίδια στις γωνίες φαίνεται ότι είναι μέτριος, ενώ δυστυχώς οι γωνιές ανανεώνονται με μικρή συχνότητα στην τάξη.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη εξωτερικού προαύλιου χώρου ευνοεί πάρα πολύ την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών και τα κινητικά παιχνίδια που γίνονται σε εσωτερικό χώρο είναι πάρα πολύ διαφορετικά από τα αντίστοιχα σε εξωτερικό, όπως ήταν αναμενόμενο. Επίσης, τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο ομαδικό και το μοναχικό παιχνίδι διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με το φύλο τους.

Δυστυχώς όμως από ότι φαίνεται ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά μέτρια ποικιλία ερεθισμάτων και ακόμα χειρότερα ο σχολικός χώρος συνολικά είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά λίγη ασφάλεια.

Ακόμα., οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι το παιχνίδι έχει πάρα πολύ μεγάλη σχέση με τη μάθηση, και ότι τα διάφορα είδη του (κινητικό, ελεύθερο, φανταστικό, μιμητικό, παιχνίδι στον υπολογιστή, και παιχνίδι στις γωνιές) λειτουργούν πάρα πολύ θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία. Επίσης πιστεύουν ότι μάθηση μέσω του

παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί σε μεγάλο βαθμό την παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού και ότι το παιχνίδι αποτελεί πάρα πολύ βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του δείγματος παρατηρήθηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των παρακάτω:

- 1) της ηλικίας των εκπαιδευτικών με το αν:
  - α. υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη καθώς επίσης και
  - β. υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές.
- 2) των σπουδών των εκπαιδευτικών με το αν:
  - α. υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη
  - β. υπάρχει επαρκής χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη
  - γ. παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή
  - δ. υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές
  - ε. ο εξωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων
  - στ. ο σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια
  - ζ. το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στην προσχολική ηλικία
  - η. το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί θετικά στη μάθηση στην προσχολική ηλικία
  - θ. αξιολογούν παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη τους
- 3) των ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών με το αν:
  - α. το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών

- β. ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων
- 4) του είδους του σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί με το αν:
- α. το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά την κινητική ανάπτυξη των παιδιών
  - β. το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών
  - γ. παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών

Οπότε θα μπορούσαμε να πούμε συμπερασματικά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την επίγνωση που χρειάζεται και αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού και των διαφόρων ειδών του ως εκπαιδευτικού μέσου για την προσχολική ηλικία καθώς επίσης και των πολύπλευρων ωφελειών που έχουν στα διάφορα στάδια ανάπτυξης των παιδιών αλλά από ότι φαίνεται δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για όλα τα είδη του παιχνιδιού έτσι ώστε να επωφεληθούν τα παιδιά το μέγιστο δυνατό από αυτά.

Πιστεύουμε ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση του διαθέσιμου χρόνου που διαθέτουν για να ασχοληθούν με την οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ σημαντική την ύπαρξη εξωτερικού προαύλιου χώρου καθώς ευνοεί πάρα πολύ την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών – ειδικά των κινητικών παιχνιδιών – ο εξωτερικός σχολικός χώρος δεν προσφέρει στα παιδιά μεγάλη ποικιλία ερεθισμάτων αλλά ούτε και ασφάλεια.

Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην έλλειψη προσωπικού και χρημάτων για τον κατάλληλο εξοπλισμό της σχολικής τάξης εξωτερικά. Είναι πολύ σημαντικό ωστόσο να βελτιωθεί η κατάσταση του σχολικού χώρου για να εφοδιάζει τα παιδιά με τα απαραίτητα ερεθίσματα έτσι ώστε να καταφέρουν να αναπτυχθούν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα μέσα από το παιχνίδι αλλά και να νιώθουν - και να είναι - ασφαλή κατά τη διάρκεια της παραμονής του στον σχολικό χώρο.

Το ευχάριστο της υπόθεσης είναι ότι από ότι φαίνεται υπάρχει το απαραίτητο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιούνται καλές πρακτικές στις

τάξεις – γεγονός το οποίο γίνεται φανερό από το ότι γίνεται αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των διαφόρων παιχνιδιών στην τάξη και από το ότι παρατηρούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το ελεύθερο παιχνίδι - και ευελπιστούμε ότι αυτά τα θετικά δείγματα θα καταφέρουν να εμπνεύσουν και άλλες επιτυχημένες προσπάθειες και θα αποτελέσουν την αφορμή για την επίτευξη μίας όσο το δυνατόν καλύτερης εκπαιδευτικής εμπειρίας στην προσχολική αγωγή.

Συνοψίζοντας και απαντώντας παράλληλα στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η παρούσα εργασία, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη, τα οφέλη του παιχνιδιού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρούνται πρώτα στην κοινωνική τους ανάπτυξη, έπειτα στην ελεύθερη τους έκφραση, στη συνέχεια στην κινητική και τέλος στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Επίσης, τα πιο αποτελεσματικά είδη παιχνιδιού κατά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας είναι με τη σειρά τα εξής: ομαδικό, ελεύθερο, κατευθυνόμενο και μοναχικό. Ακόμα, οι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι είναι κατά κύριο λόγο, η ύπαρξη ή μη εξωτερικού προαύλιου χώρου και το φύλο των παιδιών.

Τέλος, τα διάφορα είδη παιχνιδιού που λειτουργούν πιο θετικά στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σύμφωνα με την ακόλουθη σειρά: μιμητικό, κινητικό/παιχνίδι στις γωνιές, ελεύθερο, φανταστικό και παιχνίδι στον υπολογιστή.

## 7.2 Προτάσεις

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, κάποιες προτάσεις με σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης στην σχολική τάξη αλλά και για περαιτέρω έρευνα μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία.

Καταρχάς, είναι απαραίτητη η διαμόρφωση του σχολικού χώρου – κυριώς έξω - έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά την απαραίτητη ποικιλία ερεθισμάτων. Δεύτερον, απαιτείται ο κατάλληλος εξοπλισμός του σχολικού χώρου - μέσα και έξω - έτσι ώστε να προσφέρει στα παιδιά την απαιτούμενη ασφάλεια. Στη συνέχεια, προτείνεται η καλύτερη οργάνωση του χρόνου μέσα στην τάξη ώστε να υπάρχει περισσότερος διαθέσιμος χρόνος για ελεύθερο και για ομαδικό παιχνίδι. Επιπρόσθετα, θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμη η οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων στο ομαδικό και το μοναχικό παιχνίδι έτσι ώστε να αξιοποιούνται καλύτερα από τα δύο φύλα με βάση τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε αυτά. Επίσης, συνίσταται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού. Τέλος, προτείνεται η μεγαλύτερη ενθάρρυνση του συνεργατικού παιχνιδιού μέσα στην τάξη.

Κάποια ερευνητικά θέματα τα οποία δεν μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία και αξίζει να μελετηθούν στο μέλλον είναι τα ακόλουθα: α) η σχέση του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού με τη μάθηση, β) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία του παιχνιδιού με κανόνες, όπως για παράδειγμα τα επιτραπέζια παιχνίδια, στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τη μάθηση, γ) η συχνότητα και τα μέσα ενημέρωσης των γονέων από τους εκπαιδευτικούς για την αξία του παιχνιδιού και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη, και δ) η ύπαρξη ή μη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης προτείνεται να πραγματοποιηθεί έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών (70 και άνω), η οποία θα έδινε περισσότερα δεδομένα με σκοπό την πιθανή επαλήθευση αυτής της έρευνας καθώς επίσης με περισσότερο ετερογενές δείγμα, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές εκτός και εντός της Αττικής, άντρες και γυναίκες κτλ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albertini, P. και συν. (1995). *Οδηγός 3/6. Οδηγός Νηπιαγωγού*. Τόμ. Α. Γιάννης Νικολαΐδης.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφ: Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Berthe, R. (2004). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού* (μτφ. Μ. Ντεκάστρο). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Brostrom, S. (2001). «Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί.» Στο *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.*, του/της Σ. (επιμ.) Αυγητίδου. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Cole, S., και Cole, M. 2003. *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doherty, J., και Bailey, R. (2003). *Supporting physical development and physical education in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Espinosa, L., Laffey, J., Whittaker, T., και Sheng, Y. (2006). «Technology in the Home and the Achievement of Young Children: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study.» 421-441. *Early Education and Development*.
- Faure, G., και Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Μετάφραση: Α. Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle* (μτφ: J. Strachey). New York - London: W.W. Norton & Company.
- . *Beyond the pleasure principle, (1955)*. London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Garvey, K. (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού* (μτφ. Σταυροπούλου Σ.). Αθήνα: Κουτσομπός ΑΕ.
- Hayes, N. (1988). *Εισαγωγή στη ψυχολογία*. . Τόμ. Α' . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Hofnung, R.J., και Seifert, K.L. (1944). *Child and Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)* (μτφ. Ροζάνης, Σ., Λυκιαρδόπουλος, Γ.). Αθήνα: Γνώση.
- IPA, Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι. (2019, Απρίλιος 2), Ανακτήθηκε από <http://ipaworld.org/childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/>.
- Isbell, R. (1995). *The Complete Learning Center Book*. Cryphon House Inc.
- Lazarus, M. (1883). *Die reize des spiels*. Berlin: Dummlers Verlagsbuchhandlung.
- Lowenfeld, M. (1935). *Play in Childhood*. London: Victor Gollancz.
- Meckley, A. (2002) «Observing children's play: Mindful methods.» *International Toy Research*. London.
- Meisterjahn-Knebel, G. (2013). «Η διεθνής διάδοση της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής: Παγκόσμιες οπτικές και διαπολιτισμικές πτυχές.» Μοντάζ: Δ. Χασάπης. *Το Μοντεσσοριανό Σύστημα Εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και Προοπτικές*. Αθήνα: Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη.
- Nabavi, R.T. (2012). «Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory.».
- Petrović, J., και S. Cenić. (2018). «Decroly method – theory and practice.».
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: The Norton Library.
- Pronin - Fromberg, D. (2000). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Μοντάζ: Ε. Κουτσουβάνου, και Κ. Χρυσσαφίδης. Οδυσσέας.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μοντάζ: Α. Κόκκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία* (μτφ. Μ. Αντωνοπούλου.). Έλλην.
- Siegler, R. (2002). *Πως σκέφτονται τα παιδιά* (μτφ. Ζ. Κουλεντιανού.). Αθήνα: Gutenberg - Γ.& Κ. Δαρδανός .
- Stephanie, C. Sanders – Smith . (2015). *Class and pedagogy: a case study of two Chicago preschools.* Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/09620214.2015.1083406>, *International Studies in Sociology of Education*, 25:4, 314-332.
- Stinson, S. (1988). *Dance for Young Children. Finding the Magic in Movement.* American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Reston, VA. National Dance Association,.
- Takhvar, M. (1988). «Play and theories of play: A review of the literature.» *Early Child Development and Care*: 221-244.
- Verenikina, Irina, Pauline Harris, και Paukine Lysaght. (2003). «Child's play: computer games, theories of play and children's development.».
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών.* Μοντάζ: Σ. Βοσνιάδου, (μτφ: Σ. Βοσνιάδου και Α. Μπίμπου.). Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Weinstein, C.S., και David, T.G. (1987). *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development.* Springer, Boston, MA.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Αλεξίου, Ι. Β., και Καλανταρίδου, Δ. (2014). «Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης.» *9ου Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*. 1227-1238.



- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., και Τσάφος, Β. (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Τόμ. Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: Νοηματοδότηση και παιχνίδι. Αθήνα: Gutenberg.
- Βακόλα, Μ., και Νικολάου, Ι.. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Γαβρεσέας, Π. (1933). *Σχολείο και νέα παιδαγωγική: μέθοδος Decroly*. Αθήνα: Πέτρου Δημητράκου.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1992). *Θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Παιδαγωγική ανθρωπολογία: Παιδαγωγική ηθική*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρακόπουλος, Δ., και Νατσιοπούλου, Τ. (1995). *Πρόγραμμα καθημερινών δραστηριοτήτων προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημοπούλου, Δ. (2008). *Το παιχνίδι στα βρέφη και τα νήπια. Εξέλιξη και τεχνογνωσία του παιχνιδιού ιδιαίτερα κατά το β' μισό του 20ου αιώνα (1950-2008)*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.

- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., και Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης Αθήνας.
- Ζαχοπούλου, Ε., και Κούλη, Ο. (2017). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα*. Τόμ. 2. Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.» 1<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Κριτική.
- Καζανά Α., Κριτσιλίγκου Ε., Λοίζου Ε., Παχίτσα Β. (2013). *Το παιχνίδι και η συμβολή του στη προσχολική ηλικία*. Ιωάννινα : Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας.
- Καπιώτα Α., Καρασουλτάνη Α., Λάναρη Κ. (2016). *Η επίδραση του παιδικού σταθμού και της οικογένειας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του βρεφονηπίου*. Ιωάννινα: Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Άτραπος.
- Κατσιολούδη Α. *Παιχνίδι. Μέσο ανάπτυξης και μάθησης*. Ανακτήθηκε από <https://www.paidiatros.com/>.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολλιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμ. Α' Συμπεριφοριστικές θεωρίες. Αθήνα: Κολιάδης Ε..
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζάρ, Ν. Π., Διαμαντόπουλος, Γ., και Βασιλάκη, Γ. (2015). «Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.» *1ο Διεθνές Βιομαθητικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής "Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη"*. Δράμα. σ. 446-454.

- Κουρετζής, Λ., και Παρζακώνη, Α. (2012). «7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Θέατρο & Εκπαίδευση - δεσμοί αλληλεγγύης». Επιμέλεια: Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ. και Μαυρέας Δ. *Θεατρικό παιχνίδι: η δια θεάτρου εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2012). *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση. Σύγχρονες προοπτικές*. Παπαζήση.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη. (1980). *Νηπιαγωγική 2*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Λιάτσου- Καραδήμου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα. Οι σημαντικότερες απόψεις για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Orpheus Σ & Μ Νικολαΐδης.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*; Τόμ. Β' Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Τόμ. Α. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Μουστάκα, Α. (2017). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουλασίκη, Μ. (2008). «Η χρήση του μουσικού παιχνιδιού στην άτυπη μουσική διδασκαλία.» Πτυχιακή εργασία, Μουσικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Νικολοπούλου, Κ., και Παπαδοπούλου, Κ. (2008). «Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση.» *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, σ. 121-139.
- Πανταζής, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο - Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*. Gutenberg.

- . *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι - Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg, 2004.
- Παπαδοπούλου Π., Μαμματά Κ. (2013). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: διερεύνηση της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών*. Ιωάννινα: Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας.
- Παπλωματά, Κ. (2004). «Το δραματικό παιχνίδι: μια θεωρητική προσέγγιση.» *Εκπαίδευση & Θέατρο*.
- Πόρποδας, Κ.Δ (1993).. *Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταλφανίδης, Κ. (2008). *Θέματα ψυχοδυναμικής παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Το παιδαγωγικό πλαίσιο του Decroly*. ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2019, από <https://decolymethod.wordpress.com/>.
- Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Αθήνα: Σταμούλης Αντ..
- Τσιαντής, Γ. (2011) *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ. (2003). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg/Γ.&Κ. Δαρδανός.
- Χασάπης, Δ. (2015). «Φιλοσοφικές και παιδαγωγικές παραδοχές της μοντεσσοριανής παιδαγωγικής: τότε και σήμερα.» Ειμέλεια: Χασάπης Δ. *Το Μοντεσσοριανό Σύστημα Εκπαίδευσης σήμερα και αύριο: Προβληματισμοί και προοπτικές*. Αθήνα: Ίδρυμα Μαρίας & Σωτήρη Γουδέλη.
- Χατζηδήμου, Δ., και Ταρατόρη Ε. (2012). *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και ηλεκτρονικό παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χριστίνα – Μαρίνα Κακλαμάνη. (2019, Ιανουάριος 28). *Το παιχνίδι στη ζωή του παιδιού*. Ανακτήθηκε από <http://www.athinodromio.gr/>, 2019.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Gutenberg.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Γενικές πληροφορίες
1. Είστε Άνδρας ή Γυναίκα:
<input type="radio"/> Γυναίκα
<input type="radio"/> Άνδρας
2. Πόσο χρονών είστε:
<input type="radio"/> 20-25
<input type="radio"/> 26-30
<input type="radio"/> 31-35
<input type="radio"/> 36-40
<input type="radio"/> 40 & άνω
3. Τι σπουδές έχετε κάνει:
<input type="radio"/> Πτυχίο Πανεπιστημίου
<input type="radio"/> Πτυχίο Πανεπιστημίου και Μεταπτυχιακό
<input type="radio"/> Άλλο
4. Πόσα χρόνια δουλεύετε στην προσχολική εκπαίδευση:
<input type="radio"/> 1-5
<input type="radio"/> 5-10
<input type="radio"/> 10-15
<input type="radio"/> 15 & άνω
5. Εργάζεστε σε Δημόσια ή Ιδιωτικό σχολείο:
<input type="radio"/> Ιδιωτικό σχολείο
<input type="radio"/> Δημόσιο σχολείο
6. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται εντός ή εκτός Αττικής:
<input type="radio"/> Εντός Αττικής
<input type="radio"/> Εκτός Αττικής
7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού:
<input type="radio"/> Ναι
<input type="radio"/> Όχι

\

## Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία

### Το παιχνίδι

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις.

1. Το παιχνίδι είναι σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά τα παιδιά στην κοινωνική τους ανάπτυξη.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά την κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία βοηθά στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

## Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία

### Τα είδη του παιχνιδιού

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις.

1. Το ελεύθερο παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Το κατευθυνόμενο παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Το ομαδικό παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. Το μονακικό παιχνίδι βοηθά την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ



6. Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος για ομαδικό παιχνίδι στην τάξη;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Πιστεύετε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να συμμετέχουν σε ομαδικό παιχνίδι;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

8. Παίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας διαδραστικά παιχνίδια στην γωνιά του υπολογιστή;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9. Πιστεύετε ότι είναι επιβλαβής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας η ενασχόλησή τους με παιχνίδια στον υπολογιστή;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10. Θεωρείτε ότι υπάρχει επαρκής χρόνος καθημερινά για τα παιδιά για δραστηριότητες στις γωνιές;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

11. Θεωρείτε ότι οι γονιές ανανεώνονται συχνά στον χώρο σας;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

## Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία

### Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις.

1. Η ύπαρξη εξωτερικού προσώπου χώρου ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των παιδιών.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Τα κινητικά παιχνίδια που γίνονται σε εσωτερικό χώρο είναι διαφορετικά από τα αντίστοιχα σε εξωτερικό.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο μοναχικό παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. Τα παιχνίδια που αναπτύσσονται από τα παιδιά στο ομαδικό παιχνίδι διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Ο εσωτερικός σχολικός κώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

6. Ο εξωτερικός σχολικός κώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά πληθώρα ερεθισμάτων.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Ο σχολικός κώρος είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να προσφέρει στα παιδιά ασφάλεια.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

## Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία

### Παιχνίδι και μάθηση

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις.

1. Το παιχνίδι έχει άμεση σχέση με τη μάθηση.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Το κινητικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. Το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. Το φανταστικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Το μμητικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

6. Το παιχνίδι στον υπολογιστή λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Το παιχνίδι στις γυνίκες λειτουργεί θετικά στη μάθηση στη προσχολική ηλικία.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

8. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία απαιτεί την παρέμβαση του παιδαγωγού/εκπαιδευτικού.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

9. Το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

10. Αξιολογήστε παιδαγωγικά τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν στην τάξη σας:

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

11. Παρατηρείτε τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με το ελεύθερο παιχνίδι:

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Είναι σημαντικό να ενασκάται το συνεργατικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία:

- Καθόλου
- Λίγα
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ