



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ & ΧΟΡΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

**Ιουλίτα Σταμάτη
Αριθμός Μητρώου: 290142**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Ψυχουντάκη Μαρία

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

© Copyright
Ιουλίτα Σταμάτη

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί πτυχιακή εργασία που συντάχθηκε για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΤΕΦΑΑ στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΕΚΠΑ και υποβλήθηκε τον Ιούνιο του 2019.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων -όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο-, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο Θεό που μου χάρισε, υγεία, υπομονή και κουράγιο για να ολοκληρώσω επιτυχώς την πτυχιακή μου εργασία. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Ψυχουντάκη Μαρία, την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, για την άμεση, διαρκή υποστήριξη και ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου. Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες στο σύζυγο μου, για την υπομονή, την αδιάκοπη ενθάρρυνση, την υποστήριξη και τη φροντίδα του σε όλη τη διάρκεια της εργασίας αυτής.

Ιουλίτα

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Περίληψη

Ο όρος «παιχνίδι» μπορεί να θεωρηθεί άρρηκτα συνδεδεμένος με τον όρο παιδί και στο άκουσμά του δημιουργούνται έντονα συναισθήματα τόσο σε νεαρότερα όσο και σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Αποτελεί μία δραστηριότητα που μπορεί να συνδυάζει ενέργεια, συναισθήματα και ιδέες. Το παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα εσωτερικά του κίνητρα και να αισθανθεί ευελιξία. Αναπτυξιακά, το παιχνίδι συντελεί στη σωματική, στη γνωστική, στη κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη και για αυτούς τους λόγους καθίσταται απαραίτητο. Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού διαμορφώνονται διάφορες διανοητικές διαδικασίες: Αρχικά παρατηρείται η διαμόρφωση της λειτουργίας συμβολισμού και στη συνέχεια αναπτύσσεται η φαντασία, η μνήμη, η σκέψη, ο λόγος, η δημιουργικότητα και πολλές άλλες γνωστικές λειτουργίες. Μέσω του συμβολισμού που αναπτύσσει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αντικατοπτρίζονται διάφορες κοινωνικές περιστάσεις με δημιουργικό τρόπο, όπως για παράδειγμα τα ψώνια, οι οικογενειακές σχέσεις, οι εργασιακοί ρόλοι. Μέσα από αυτή τη διαδικασία υιοθετεί φυλετικούς ρόλους, κοινωνικοποιείται, μαθαίνει να λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες, ενσωματώνει και κατανοεί πολιτισμικά πλαίσια και στοιχεία, ενώ επίσης μαθαίνει να ξεπερνά τις εκάστοτε εγωιστικές τάσεις και να διαχειρίζεται καταστάσεις. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η διαδικασία του παιχνιδιού συντελεί και συνδράμει θετικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και μπορεί να οδηγήσει σε μία θετική ενσωμάτωσή του στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, κοινωνική ανάπτυξη, παιδί, προσχολική ηλικία.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iii
Περίληψη	iv
Πίνακας περιεχομένων	v
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1^ο	
Ορισμός του παιχνιδιού	2
Κεφάλαιο 2^ο	
Θεωρίες παιχνιδιού	
2.1 Θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας	10
2.2 Θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του εγώ	10
2.3 Θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας	11
2.4 Βιωματική θεώρηση	12
2.5 Θεωρία του Piaget	13
2.6 Θεωρία του Vygotsky	16
2.7 Θεωρία του Montessori	18
2.8 Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός	19
Κεφάλαιο 3^ο	
3.1 Το παιχνίδι και η σωματική ανάπτυξη του παιδιού	20
3.2 Το παιχνίδι και η νοητική- γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού	25
3.3 Το παιχνίδι και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	28
Κεφάλαιο 4^ο	
4.1 Το παιχνίδι και η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού	32
4.2 Τα είδη παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία	34
Κεφάλαιο 5^ο	
Μελέτες σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και της συμβολής του παιχνιδιού	39
Συμπεράσματα	43
Επίλογος	48
Βιβλιογραφίες	49

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «παιχνίδι» μπορεί να θεωρηθεί άρρηκτα συνδεδεμένος με τον όρο παιδί και στο άκουσμά του δημιουργούνται έντονα συναισθήματα, τόσο σε νεαρότερα, όσο και σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα. Πλέον στις ημέρες μας, παρόλο που ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιχνίδι για τα παιδιά είναι αρκετά περιορισμένος, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός, ότι τα γεμίζει με ευχαρίστηση και προσμονή, μιας και αποτελεί μέσο εκτόνωσης από την πληθώρα των υποχρεώσεων τους. Πρόσθετα, το παιχνίδι μπορεί να ταξιδέψει τους μεγαλύτερους σε ηλικία στα ανέμελα παιδικά τους χρόνια, μακριά από προβλήματα της καθημερινότητας, δημιουργώντας έτσι συναισθήματα νοσταλγίας και ξεγνοιασιάς.

Λαμβάνοντας ερεθίσματα και από τη φύση, καθίσταται εμφανές ότι το παιχνίδι αποτελεί ανάγκη ζωτικής σημασίας σε όλα τα νεαρά όντα. Είναι, συνεπώς, φυσιολογικό η ανάγκη για το παιχνίδι να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανάπτυξης, ειδικότερα καθώς συμβάλει κατά την πρώτη αντίληψη του περιβάλλοντός τους. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης και έχει συνδεθεί άμεσα με την προσχολική εκπαίδευση, καθώς θεωρείται βασική παιδαγωγική μέθοδος για τη μάθηση των παιδιών (Lillard et al., 2013; Wilson, 1975).

Στην παρούσα πτυχιακή μελέτη θα γίνει προσπάθεια να αποδοθεί η σημασία του παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία και του τρόπου που συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και θεωρίες σχετικές με την κοινωνικοποίηση και το παιχνίδι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Ορισμός του παιχνιδιού

Συχνά, το παιχνίδι και οι έννοιες που περικλείει παρομοιάζονται για το παιδί σαν το ρόλο της εργασίας για τον ενήλικα. Καθώς περικλείει και συνδυάζει την ενέργεια, πληθώρα συναισθημάτων και ιδεών, θεωρείται ότι αποτελεί μία κορυφαία δραστηριότητα που αφορά την προσωπικότητα του παιδιού. Το παιχνίδι και ενίοτε το συμβολικό παιχνίδι δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα εσωτερικά του κίνητρα και να αισθανθεί ευελιξία. Παράλληλα, του δημιουργεί θετικά συναισθήματα, αποβάλλοντάς του τις αρνητικές του εμπειρίες και το ωθεί στο να επικεντρωθεί στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της δραστηριότητας. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί λύνει τα προβλήματά του ατομικά ή ομαδικά, με το δικό του τρόπο και χρόνο, χωρίς το φόβο της αποτυχίας, ενώ ταυτόχρονα δοκιμάζει ποικίλες και διαφορετικές συμπεριφορές, που τις τοποθετεί σε καινούριες καταστάσεις και τις αντιμετωπίζει αναλόγως (Petrovic-Soco, 2013).

Το παιχνίδι αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Επίσης, θεωρείται ως ένα χρήσιμο εργαλείο κατανόησης του κόσμου, στον οποίο ζει και των καταστάσεων των οποίων βιώνει. (Piaget, 1963; Vygotsky, 1977) Οι συγκεκριμένες εμπειρίες συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, ως μέλους ενός κοινωνικού συνόλου όχι μόνο κατά την παρούσα παιδική του κατάσταση και ηλικία, αλλά και στην μελλοντική του οντότητα ως μέλος του κοινωνικού συνόλου στο οποίο διαβιώνει (Bruner, 2000).

Αναπτυξιακά, το παιχνίδι συντελεί στη σωματική, στη γνωστική, στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και για αυτούς τους λόγους καθίσταται απαραίτητο. Κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού διαμορφώνονται διάφορες διανοητικές διαδικασίες: Αρχικά παρατηρείται η ανάπτυξη της λειτουργίας του συμβολισμού και στη

συνέχεια της φαντασίας, της μνήμης, της σκέψης, του λόγου, της δημιουργικότητας και πολλές άλλες γνωστικές λειτουργίες. Μέσω του συμβολισμού που αναπτύσσει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αντικατοπτρίζονται διάφορες κοινωνικές περιστάσεις με δημιουργικό τρόπο, όπως για παράδειγμα τα ψώνια, οι οικογενειακές σχέσεις, οι εργασιακοί ρόλοι, που εκτός από τη διαδικασία καθαυτής της ψυχαγωγίας προσδίδουν θετικές αφορμίσεις και σε ότι αφορά τη διαδικασία της μάθησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί μπορεί να υιοθετήσει φυλετικούς ρόλους, να προβεί στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, να μάθει να λειτουργεί σύμφωνα με κανόνες, να ενσωματώσει και να κατανοήσει τα εκάστοτε πολιτισμικά πλαίσια και στοιχεία, ενώ επίσης να μάθει να διαχειρίζεται τις εκάστοτε εγωιστικές τάσεις που είναι φυσιολογικές κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης αλλά και καταστάσεις (Petrovic-Soco, 2013).

Ως εκ τούτου, η διαδικασία του παιχνιδιού τείνει να συμβάλει στη δημιουργία νοημάτων και περαιτέρω ανάπτυξης. Το παιδί μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να μάθει να διαχωρίζει την πραγματικότητα από τα όρια του παιχνιδιού και να χρησιμοποιεί τη σκέψη και την ομιλία για να εκφράσει τη σημασία, που αποζητάει μέσα από χειρονομίες, αντικαταστάσεις αντικειμένων και τονισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, σηματοδοτείται η αρχή της αναπαραστατικής σκέψης μέσω της υποκατάστασης αντικειμένων και δράσεων. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί οδηγείται, ως εκ τούτου, στο διαχωρισμό των χαρακτήρων και των συμπεριφορών του παιχνιδιού από την πραγματικότητα και διαμορφώνει μία νέα διανοητική ικανότητα, την αφηρημένη σκέψη. Καθώς το παιδί ωριμάζει, αρχίζει να βελτιώνει και να συνδυάζει τις ήδη υπάρχουσες αναπαραστάσεις των εμπειριών του και να τις ενσωματώνει στη διαδικασία του παιχνιδιού. Η σκόπιμη χρήση του παιχνιδιού ως αληθινού αντιγράφου της πραγματικότητας που βιώνει ή έχει ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα η διαδικασία ταΐσματος μίας κούκλας ή η μίμηση οικιακών εργασιών, με τη χρήση παιχνιδιών πολύ όμοιων με τα πραγματικά αντικείμενα, συμβάλουν στην πρόοδο του παιδιού, γεγονός που μπορεί να συνδράμει τόσο στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας του παιδιού, όσο

και στη διαδικασία καθορισμού ρόλων και κανόνων που άπτονται των κοινωνικών συμβάσεων και της καθημερινότητας (Petrovic-Soco, 2013).

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και καλείται να καλλιεργήσει και άλλες δεξιότητες όπως τη γραφή και την ανάγνωση, η διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να συντελέσει θετικά στην καλλιέργεια των ως άνω δεξιοτήτων. Για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων θεωρείται ότι κατέχει σημαντική παρουσία στην επέκταση της γνώσης, η οποία σε συνδυασμό με την απομνημόνευση και τη λεκτική ικανότητα σηματοδοτούν την εξέλιξη της αναπαραστατικής σκέψης. Το βασικό χαρακτηριστικό της αναπαραστατικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί κατέχει πλέον την ικανότητα να παρουσιάζει αντικείμενα και γεγονότα μέσα από μία διαδικασία αφομοίωσης (Watson & Jackowitz, 1984; Weininger & Fitzgerald, 1988).

Αναφέρονται διάφοροι τύποι παιχνιδιών όπως το κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες, το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι περιπέτειας, το συμβολικό παιχνίδι, το μορφωτικό – παιδαγωγικό παιχνίδι. Όλες αυτές οι κατηγορίες παιχνιδιών μπορούν να χαρακτηριστούν πρόσθετα από τον αριθμό των συμμετεχόντων και να διακριθούν σε ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια και τη μορφή της οργάνωσης με τη διάκριση να αφορά σε ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι (Βελάωρας, 2016).

Βασική κατηγορία παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι το παιχνίδι ρόλων που μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία του παιχνιδιού κατά την οποία οι συμμετέχοντες πρωταγωνιστούν ενσαρκώνοντας έναν ρόλο, έχοντας τα χαρακτηριστικά ενός ηθοποιού. Οι ρόλοι αυτοί είναι συνήθως εμπνευσμένοι από συνθήκες και όρους της καθημερινότητας, είτε αποτελούν φαντασιακά σενάρια. Οι συμμετέχοντες προτού ξεκινήσουν το παιχνίδι έχουν ορίσει τις ενέργειες των χαρακτήρων του παιχνιδιού και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες και οδηγίες. Οι χαρακτήρες μπορούν να αυτοσχεδιάσουν καθώς παίζουν, ορίζοντας την εκάστοτε στιγμή την έκβαση του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, πολλές φορές παρατηρείται πως τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα που λαμβάνουν ένα συγκεκριμένο ρόλο στο παιχνίδι

τους. Η ανάπτυξη του παιδιού χαρακτηρίζεται επομένως από συμβολισμό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Bhattacharjee & Ghosh, 2013).

Το παιχνίδι ρόλων συντελεί ουσιαστικά στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το παιδί μπορεί να ανακαλύψει τον κόσμο και το κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει καθώς και να διαμορφώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που άπτονται της μάθησης του εαυτού του και των αντιδράσεων του, που πιθανόν να μην έχουν ακόμα διαμορφωθεί πλήρως. Το παιχνίδι συντελεί, ωστόσο, και στην εξερεύνηση του κόσμου του παιδιού μέσα από τη δική του σκοπιά και του δίνει τη δυνατότητα να δοκιμαστεί με διάφορες συμπεριφορές, αλλά και να δοκιμάσει την αλληλεπίδραση με τους γύρω του παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους. Αυτή η διαδικασία της μίμησης ωθεί το παιδί στην ενσωμάτωση ρόλων της ενήλικης ζωής, αλλά και σε νέες καταστάσεις της φαντασίας του υπό ένα ελεγχόμενο πλαίσιο, το οποίο πλαίσιο μπορεί να θεωρηθεί και ως παράγοντας κανόνων και όρων που το παιδί θα συναντήσει και στη μετέπειτα ζωή του (Bolton, 2002).

Κάποιες φορές παρατηρείται πως στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων τα παιδιά προσπαθούν να αποδώσουν μία δική τους ερμηνεία σε θέματα της καθημερινότητάς τους, όπως επίσης και σε θέματα της επικαιρότητας, που μπορεί να τα έχουν επηρεάσει. Μέσα από τη δημιουργία διαφόρων ιστοριών και καταστάσεων, διαχωρίζουν το καλό και το κακό, τη σχέση του αδύναμου και του ισχυρού, ενώ παράλληλα βιώνουν και εξερευνούν συναισθήματα όπως είναι η φροντίδα, η αγάπη, η φιλία, η μοναξιά, η απώλεια και ούτω καθεξής (Bolton, 2002).



Σύμφωνα με τις Καμπέρη-Τζουριάδου και Πανταζή (2004) «*Η προσχολική ηλικία συνδέεται με την διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Παρά το γεγονός ότι το ενδιαφέρον για τους άλλους αναπτύσσεται νωρίς στο παιδί, η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση χρειάζεται χρόνο, καθοδήγηση και εξάσκηση, που επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του παιχνιδιού. Το παιδί με την είσοδό του στην προσχολική εκπαίδευση, αρχίζει να αλληλεπιδρά συστηματικά με τους άλλους. Λόγω του εγωκεντρισμού όμως της ηλικίας του δυσκολεύεται να διακρίνει τις διαθέσεις, τα κίνητρα, και τα συναισθήματα των άλλων. Βαθμιαία αποκτά ικανότητα ενσυναίσθησης, μαθαίνει να επιλύει τις συγκρούσεις και να κάνει συμβιβασμούς έτσι ώστε να μπορεί να συνεργάζεται και να βρίσκει ευχαρίστηση σε κοινές ομαδικές δραστηριότητες. Στόχος του παιδαγωγού είναι να καθοδηγήσει το παιδί σ' αυτή τη διαδικασία.*» (σελ. 3) Με γνώμονα τη στοχοθεσία και την προβληματική που μπορεί να προκύψουν στην ομάδα του παιχνιδιού, τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως θεματικές του εκάστοτε προγράμματος είτε περιστασιακά.

Ως επακόλουθο της δημιουργικότητας που απορρέει από το παιχνίδι, το παιδί αναπτύσσει τη φαντασία, την επιδεξιότητα και τη σωματική, γνωστική και συναισθηματική του ικανότητα. Η υγιής ανάπτυξη του εγκεφάλου συσχετίζεται έντονα

με το παιχνίδι και τα οφέλη του. Πρόσθετα, μέσω του παιχνιδιού, το παιδί από την προσχολική ηλικία εμπλέκεται και αλληλεπιδρά με τον περιβάλλον κόσμο. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν και να εξερευνούν έναν κόσμο που μπορούν να κυριαρχήσουν, κατακτώντας τους φόβους τους, ενώ ασκούν τους ρόλους των ενηλίκων, ενίοτε σε συνδυασμό με άλλα παιδιά ή φροντιστές ενηλίκων. Καθώς αισθάνονται το αίσθημα κυριαρχίας στο πλαίσιο του κόσμου τους και των ορίων του, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν νέες ικανότητες, που οδηγούν σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ευελιξίας, παράγοντες που θα είναι χρήσιμοι για να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις. Το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν πώς να εργάζονται σε ομάδες, να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται, να επιλύουν συγκρούσεις και να μαθαίνουν δεξιότητες αυτοπροστασίας. Όταν το παιχνίδι, ήτοι οι όροι του, επιτρέπεται να καθοδηγείται από παιδιά, τα παιδιά ασκούν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κινούνται με το δικό τους ρυθμό, ανακαλύπτουν τις δικές τους περιοχές ενδιαφέροντος και τελικά ασκούν πλήρως τα πάθη που επιθυμούν να επιδιώξουν. Στην ιδανική περίπτωση, μεγάλο μέρος του παιχνιδιού έχει να κάνει με τους ενήλικες σε ό,τι αφορά τη δημιουργία όρων και κανόνων, αλλά όταν το παιχνίδι ελέγχεται από ενήλικες, τα παιδιά συμφωνούν με τους κανόνες και τις ανησυχίες των ενηλίκων και χάνουν μερικά από τα οφέλη που τους προσφέρει, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας, ηγεσίας και ομαδικής συμπεριφοράς. Σε ό,τι αφορά την ψυχαγωγία, το παιχνίδι δημιουργεί ενεργά, υγιή σώματα. Στην πραγματικότητα, έχει προταθεί ότι η ενθάρρυνση του αδόμητου παιχνιδιού μπορεί να είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για την αύξηση των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά, η οποία είναι μια σημαντική στρατηγική για την αντιμετώπιση της παχυσαρκίας. Ίσως πρώτα απ' όλα το παιχνίδι είναι μια απλή χαρά, που αποτελεί ένα αγαπημένο και αδιαμφισβήτητο μέρος της παιδικής ηλικίας (Ginsburg et al., 2007).

Η πορεία της ανάπτυξης του παιδιού επηρεάζεται από τις κατάλληλες, συναισθηματικές σχέσεις με τους αγαπημένους και σταθερούς αλλά και σημαντικούς τρίτους, για παράδειγμα με τους γονείς, καθώς σχετίζονται με τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού, ειδικά

κατά την προσχολική ηλικία που αποτελούν τους πρωταρχικούς φορείς κοινωνικοποίησης. Όταν οι γονείς παρατηρούν τα παιδιά τους στο παιχνίδι ή συμμετέχουν μαζί τους στη διαδικασία του παιχνιδιού επί ίσοις όροις, δίνεται μια μοναδική ευκαιρία ακόμα και στους ίδιους να ενταχθούν στον κόσμο του παιδιού και να κατανοήσουν εν μέρει αυτόν τον κόσμο που δημιουργήθηκε τέλεια ακριβώς για να ταιριάζει στις ανάγκες του παιδιού. (Η λέξη «γονέας» χρησιμοποιείται όχι μόνο με την κυριολεκτική έννοια του όρου αλλά και για να αντιπροσωπεύει το ευρύ φάσμα των ατόμων που φροντίζουν για την ανατροφή των παιδιών.) Οι αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια και τη διαδικασία του παιχνιδιού θεωρείται ότι συντελούν στην παροχή πλήρους προσοχής στο παιδί από τους γονείς και στη σύναψη βαθύτερων σχέσεων, γεγονός που παρατηρείται να έχει εκλείψει στις ημέρες μας λόγω των απαιτήσεων της καθημερινότητας. Οι γονείς που έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον κόσμο των παιδιών τους είτε μέσω του παιχνιδιού είτε μέσω του χρόνου που τους αφιερώνουν, μαθαίνουν να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τα παιδιά τους και μπορούν να τους παρέχουν καθοδήγηση και αρχές πιο εύκολα σε σύγκριση με τους γονείς που δεν έχουν δημιουργήσει τους κατάλληλους διαύλους επικοινωνίας. Τα παιδιά που είναι περισσότερο συναισθηματικά και ντροπαλά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους και ακόμη και τις απογοητεύσεις τους μέσω του παιχνιδιού, επιτρέποντας στους γονείς τους την ευκαιρία να αποκτήσουν πληρέστερη κατανόηση της προοπτικής τους. Πολύ απλά, το παιχνίδι προσφέρει στους γονείς μια υπέροχη ευκαιρία να ασχοληθούν πλήρως με τα παιδιά τους και να κατανοήσουν την προσωπικότητά τους (Ginsburg et al., 2007).

Το παιχνίδι αποτελεί και ένα αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εξασφαλίζει ότι το σχολικό περιβάλλον παρακολουθεί την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και ακόμη και να ενισχύσουν την ετοιμότητα μάθησης των παιδιών, τις μαθησιακές συμπεριφορές και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Η κοινωνική

συναισθηματική μάθηση είναι καλύτερα ενσωματωμένη στην ακαδημαϊκή μάθηση. Ενδέχεται να συσχετίζεται με το αν κάποιες από τις δυνάμεις που ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να μάθουν, είναι αυξημένες εις βάρος των άλλων. Το παιχνίδι και ο μη προγραμματισμένος χρόνος που επιτρέπουν τις αλληλεπιδράσεις από ομότιμους είναι σημαντικές συνιστώσες της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (Ginsburg et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Θεωρίες παιχνιδιού

2.1 Θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας, αποτελεί αποτέλεσμα της ενέργειας, την οποία έχει το παιδί και η οποία μπορεί να διοχετευθεί με σκοπό την αναζήτηση της ικανοποίησης. Η θεωρία ορίζει το παιχνίδι ως μέσο εκτόνωσης της περίσσιας ενεργητικότητας του παιδιού. Σε περιπτώσεις, που το παιδί διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο, μπορεί να επιτευχθεί η διοχέτευση της ενέργειας στο παιχνίδι (Διαμαντόπουλος, 2009).

Σύμφωνα με τον Βελαώρα (2016), «ο Herbert Spencer, Άγγλος φιλόσοφος, κοινωνιολόγος και βιολόγος, διατύπωσε τη θεωρία αυτή υποστηρίζοντας ότι η αυξημένη ενεργητικότητα του παιδιού οφείλεται σε ενέργεια που είναι συσσωρευμένη μέσα στο παιδί. Κατά συνέπεια το παιχνίδι είναι η εκτόνωση αυτής της ενέργειας για την οποία δεν υπάρχει καμία αιτία πλην της εκτόνωσης.»

2.2 Θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του εγώ

Ο Janet (1859-1947) αναφέρει, ότι το παιχνίδι μπορεί να προσδώσει στο παιδί συναισθήματα επιτυχίας χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια. Η σύνδεση αυτής της

ευτυχίας μπορεί να αποτυπωθεί και με όρους επιτυχίας, όπου με ελάχιστο κόστος μπορεί να επιτευχθεί η εν λόγω επιτυχία (Αντωνιάδη, 1994).

Με παρόμοιες απόψεις ο Chateau J. (1950), Γάλλος ψυχολόγος, θεωρεί πως το παιδί επιζητεί μέσα από το παιχνίδι να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, και να προβεί στη δοκιμασία των δυνατοτήτων του και των ορίων του ώστε να φτάσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα στο επίπεδο των μεγαλύτερων (Διαμαντόπουλος, 2009).

2.3 Θεωρία της προγονικής κληρονομικότητας

Το παιχνίδι λοιπόν χρησιμεύει για να εξαλείψει με την άσκηση, όλες τις στοιχειώδεις ανθρώπινες λειτουργίες, οι οποίες κατέληξαν με την πάροδο των αιώνων να είναι όχι μόνο περιττές, αλλά και ενοχλητικές. Η θεωρία αυτή μπορεί να είναι ενδιαφέρουσα στο βαθμό, που εξηγεί την ανάγκη να διέλθει το παιδί, μέσα από το παιχνίδι, όλα τα στάδια της εξέλιξης, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει επιστημονικά το πώς μια άσκηση με παιχνίδι θα μπορούσε να «εξασθενήσει» κάποιες περιττές αρχέγονες λειτουργίες. Η θεωρία στηρίζεται στον περίφημο βιογενετικό νόμο του E. Haeckel, σύμφωνα με τον οποίο η ανάπτυξη του παιδιού, καθώς συντελείται μέσα από διάφορα στάδια, αποτελεί μια σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας (Διαμαντόπουλος, 2009).

Πρόσθετα, όπως αναφέρει ο Βελαώρας (2016), ο βιολόγος Conrad Hal Waddington, διατυπώνοντας τη θεωρία αυτή, υποστήριξε πως τα παιδιά παίζουν λόγω της κληρονομικότητας από τους προγόνους του. Το παιχνίδι σύμφωνα με αυτή τη θεωρία μοιάζει να μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά.

2.4 Βιωματική θεώρηση

Η Θεωρία Βιωματικής Μάθησης (ELT) προέρχεται από τα βιωματικά έργα των Dewey, Lewin και Piaget. Σε αντίθεση με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες τείνουν να τονίζουν τη γνώση πάνω από τις επιρροές και τη θεωρία της συμπεριφορικής μάθησης η οποία δεν επιτρέπει κανένα ρόλο στη συνείδηση και την υποκειμενική εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία, η διαδικασία της βιωματικής μάθησης εξαρτάται σημαντικά στην εμπειρία. Συνδυαστικά με την εμπειρία, την αντίληψη, τη γνώση και τη συμπεριφορά, η βιωματική μάθηση τείνει να χαρακτηρίζεται ως μία ολιστική προσαρμοστική διαδικασία μάθησης, που συνδυάζει την εμπειρία, την αντίληψη, τη γνώση και τη συμπεριφορά. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μορφές μάθησης εξαρτώνται και επηρεάζονται από τον τύπο προσωπικότητας, την εκπαιδευτική εξειδίκευση, την επιλογή της σταδιοδρομίας, τον τρέχοντα ρόλο και τα καθήκοντα εργασίας και τις πολιτισμικές επιρροές (McCarthy, 2016).



Εικόνα 1: Ο κύκλος Βιωματικής Εκμάθησης και Βασικές Στυλ Μάθησης (McCarthy, 2016)

Η βιωματική θεώρηση ορίζει τη μάθηση ως «τη διαδικασία με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μετατροπής της εμπειρίας, ενώ οι γνώσεις προκύπτουν από τον συνδυασμό πείρας και μετασχηματισμού». Το μοντέλο βιωματικής μάθησης θεωρείται ως μια κυκλική διαδικασία εκμάθησης. Για την επίτευξη του στόχου της αποτελεσματικής μάθησης και του επιθυμητού αποτελέσματος, ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο κύκλο μάθησης.

Το μοντέλο μάθησης τεσσάρων σταδίων απεικονίζει δύο πολικές αντίθετες διαστάσεις της εμπειρίας: συγκεκριμένη εμπειρία (CE) και αφηρημένη αντιληπτική (AC). Καθώς, και δύο πολικές αντίθετες διαστάσεις μεταβαλλόμενης εμπειρίας - ανακλαστική παρατήρηση (RO) και ενεργός πειραματισμός (AE). Σύμφωνα με τον McCarthy (2016), η βιωματική μάθηση είναι μια διαδικασία κατασκευής γνώσεων, που περιλαμβάνει μια δημιουργική ένταση ανάμεσα στις τέσσερις ικανότητες μάθησης.

2.5 Θεωρία του Piaget



Εικόνα 2 : Jean Piaget

Ο Jean Piaget ήταν ψυχολόγος, φιλόσοφος και φυσικός, Ελβετικής καταγωγής. Ήταν και είναι μέχρι και σήμερα ιδιαίτερα γνωστός για τη μελέτη και τη θεωρία του σχετικά με την παιδαγωγική, που τον διέκριναν και στον τομέα της ψυχολογίας. Η έρευνά του εστίαζε στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή στην εξέλιξη της γνώσης του ανθρώπου και στο τρόπο με τον οποίο αυτή οικοδομείται. Η θεωρία του εμφανίζεται και θεωρείται ως από τις περισσότερο ολοκληρωμένες θεωρίες στον κλάδο της γνωστικής ανάπτυξης και αποτελεί διδακτικό αντικείμενο σε πλείστες επιστημονικές κατευθύνσεις. Επικεντρώνεται στη

γνώση και στην απόκτησή της, η οποία αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, που κατακτάται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του (Driscoll, 1994).

Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη του παιδιού κατά τον Piaget μπορεί να επιτευχθεί μέσω διαδοχικών σταδίων, αρχής γενομένης από τη γέννηση και καταλήγουν στην εφηβική ηλικία. Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού είναι: το αισθησιοκινητικό στάδιο, το προσυλλογιστικό στάδιο, το στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης και το στάδιο λογικής σκέψης. Ο τρόπος σκέψης του παιδιού αποτελεί τη διαφοροποίηση των σταδίων μεταξύ τους.

Οι κύριες ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού αναφέρονται συνοπτικά:

Αισθησιοκινητικό στάδιο

Το στάδιο αυτό αναφέρεται από τη γέννηση του παιδιού και αφορά στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον και χρησιμοποιεί τα αντανακλαστικά του, για να το επιτύχει αυτό. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, η κίνηση και οι αισθήσεις αποτελούν τα ουσιαστικότερα ερεθίσματα του παιδιού. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το παιδί μπορεί να δημιουργήσει τα πρώτα σχήματα. Το αισθησιοκινητικό στάδιο υποκατηγοριοποιείται σε 6 επιμέρους στάδια:

1. Τροποποίηση των αντανακλαστικών: Στάδιο το οποίο εμφανίζεται κατά τον πρώτο μήνα της ζωής του βρέφους και εστιάζει στην ανάπτυξη της ικανότητας ελέγχου των αντανακλαστικών του
2. Πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις: Στάδιο το οποίο τοποθετείται κατά τη διάρκεια του πρώτου έως τέταρτου μήνα της ζωής του βρέφους. Κατά την περίοδο αυτή το βρέφος επαναλαμβάνει κινήσεις που του προκαλούν ευχαρίστηση. Οι επαναλαμβανόμενες αυτές κινήσεις αφορούν τα διάφορα μέλη του σώματος του βρέφους. Σημειώνεται ότι οι αντιδράσεις του βρέφους σε αυτό το στάδιο σημειώνουν τα σημάδια της γνωστικής του ανάπτυξης.

3. Δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις: Στο στάδιο αυτό το βρέφος αρχίζει να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του, καθώς ξεκινάει να αντιλαμβάνεται τη σύνδεση των κινήσεών του με το περιβάλλον και την επίδραση σε αυτό. Το στάδιο αυτό διαρκεί από τον 4^ο έως τον 8^ο μήνα.
4. Συντονισμός δευτερογενών αντιδράσεων: Το στάδιο αυτό αφορά την περίοδο από τον 8^ο έως το 12^ο μήνα της ζωής του παιδιού. Σε αυτή τη χρονική στιγμή το παιδί έχει αποκτήσει πλέον την ικανότητα να συντονίζει περισσότερες από δύο δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μία πρωταρχική μορφή επίλυσης προβλημάτων μέσω της προσπάθειας συνδυασμού σχημάτων για την επίτευξη του στόχου του.
5. Τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις: Στο στάδιο αυτό, που αφορά στον 12^ο έως 18^ο μήνα, το παιδί προσπαθεί να εντοπίσει νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του και τα αντικείμενα που το περιβάλλουν, μέσω της χρήσης τους και των εφαρμογών τους.
6. Αρχές αναπαραστατικής σκέψης: Το στάδιο αυτό αποτελεί το τελευταίο επιμέρους στάδιο, που τοποθετείται χρονικά μεταξύ του 18^{ου} έως 24^{ου} μήνα και αφορά την οικειοποίηση λέξεων και εικόνων. Το παιδί είναι σε θέση να εφεύρει νέες μεθόδους για την επίλυση προβλημάτων, αξιοποιώντας συμβολικούς συνδυασμούς που αποτελούν εσωτερικές αναπαραστάσεις (Banhust & Cole, 1988).

Προσυλλογιστικό στάδιο

Η χρονική τοποθέτηση αυτού του σταδίου έγκειται στην περίοδο από τα 2 έως τα 6 έτη του νηπίου, όπου και παρατηρείται η ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Ο ρόλος του σταδίου αυτού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς παρατηρείται η αρχή των εσωτερικών αναπαραστάσεων. Πρόσθετα το παιδί έχει τη δυνατότητα να κάνει χρήση του συμβολισμού. Το νήπιο αρχίζει να λειτουργεί με βάση την αντίληψη, με τη διαφορά όμως ότι αυτή η λειτουργία δεν περικλείει όλες τις παραμέτρους. Ο τρόπος επικοινωνίας

του χαρακτηρίζεται από έντονο εγωκεντρισμό και η αντίληψη του περιβάλλοντα χώρου του πραγματοποιείται μέσα από τη δική του σκοπιά (Banhust & Cole, 1988).

Στάδιο συγκεκριμένης λογικής σκέψης

Κατά το διάστημα μεταξύ των 6 και 12 ετών, παρατηρείται σταδιακή υποχώρηση του εγωκεντρισμού του ως άνω αναφερόμενου σταδίου και κατακτάται η λογική σκέψη. Το παιδί είναι πλέον σε θέση να υπολογίζει και νέες παραμέτρους, καθώς επίσης και να αλληλοεπιδρά με συνείδηση με τους ανθρώπους γύρω του. Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι δεν έχει επιτευχθεί ακόμα η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης (Banhust & Cole, 1988).

Στάδιο της λογικής σκέψης

Τέλος, στο διάστημα από τα 12 έτη μέχρι και το πέρας της εφηβείας, το άτομο είναι σε θέση να κατακτήσει την αφαιρετική σκέψη. Ο έφηβος είναι σε θέση πλέον να ακολουθήσει μία λογική σειρά σε ότι αφορά στις ενέργειες και τις σκέψεις του, αλλά και να εξελίξει την ικανότητά του σε ότι αφορά την κατανόηση (Banhust & Cole, 1988).

2.6 Θεωρία του Vygotsky



*Εικόνα 3: Lev Vygotsky
(από το διαδίκτυο)*

Η θεωρία του Vygotsky, Ρώσου ψυχολόγου, αφορά στη μελέτη του παιδιού, της εκπαίδευσης καθώς και στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Μέσω της θεωρίας του επισημαίνεται ο καθοριστικός ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Η κυριότερη αναφορά του Vygotsky αφορά τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Ο ρυθμός με τον οποίο αναπτύσσεται το άτομο, καθώς και η ικανότητά του στη

γνώση διαφέρει μεταξύ των ατόμων. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η δυνατότητα του ατόμου στη γνώση εμπλουτίζεται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, ήτοι με το δάσκαλο, τους γονείς αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον των συνομήλικων και της κοινωνίας, είναι εφικτή η κατάκτηση ενός υψηλότερου γνωστικού επιπέδου από αυτό που θα αποκτούσε χωρίς τις αλληλεπιδράσεις. Η διαφορά ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο που κατακτά μόνο του με εκείνο που αποκτά με τη βοήθεια του περιβάλλοντος αποτελεί τη λεγόμενη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Το κατώτερο επίπεδο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης αφορά στην ικανότητα που αποκτά το παιδί δρώντας ανεξάρτητα και αποτελεί το πραγματικό του επίπεδο ανάπτυξης. Το μέγιστο επίπεδο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης αφορά στο επίπεδο εκείνο της ικανότητας που ενδέχεται να αποκομίσει το παιδί, βοηθούμενο από κάποιον ικανό να τον καθοδηγήσει. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης αποτελεί το μέσο που αποδίδει καλύτερα τη συσχέτιση της μάθησης με τη γνωστική ανάπτυξη. Το πραγματικό επίπεδο ωρίμανσης του ατόμου μπορεί να υπερβληθεί με τη βοήθεια κάποιου ικανότερου ατόμου. Επομένως, ο Vygotsky θεωρεί ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης (Banhust & Cole, 1988).

Ο όρος «πλαίσιο στήριξης» έχει ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον όρο αυτό, η ολότητα των πράξεων ενός εκπαιδευτικού αποβλέπει στην στήριξη του μαθητή με σκοπό να αποκτήσει την ικανότητα να εξελιχθεί περαιτέρω. Αποτελεί θεμέλιο για τη γνωστική ανάπτυξη, διότι μέσω του σκοπού που παρέχει εξασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή κατανόηση. Πρακτικά, η θεωρία του Vygotsky και συγκεκριμένα η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και το πλαίσιο στήριξης μπορεί να εφαρμοστεί σε διδασκαλία που στηρίζεται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία (Banhust & Cole, 1988).

Σε ό,τι αφορά το παιχνίδι, ο Vygotsky, σύμφωνα με τον Βελαώρα (2016), «θεωρούσε πως το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί μια κατάσταση κατά την οποία το παιδί αναπτύσσει τη φαντασία και απελευθερώνει τα παιδιά».

2.7 Θεωρία της Montessori



*Εικόνα 4: Η Μ. Montessori
(1870-1952)*

Η Μ. Montessori (1870-1952) επινόησε το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό σύστημα, γνωστό ως «μοντεσσοριανή μέθοδος». Ίδρυσε το «Σπίτι του παιδιού», όπου σύμφωνα με τις αρχές της, τα παιδιά καταφέρνουν να μαθαίνουν και να προοδεύουν, όταν υπάρχει ελευθερία, χωρίς να εξαναγκάζονται να πράξουν τα θέλω και τις απαιτήσεις άλλων. Πρόσθετα επέμενε ότι τα παιδιά θα πρέπει να εκφράζονται, όπως αυτά θέλουν. Γεννήθηκε στην Ανκόνα από μορφωμένους, αλλά οικονομικά αδύναμους γονείς.

Στη συντηρητική Ιταλία του τέλους του 19ου αι. κατάφερε να γίνει η πρώτη γυναίκα ιατρός στη χώρα της. Συμμετείχε ενεργά στο γυναικείο κίνημα και έκανε σχετικές ομιλίες σε όλη την Ευρώπη, πράγμα που της έδωσε μεγάλη δημοσιότητα (Ανδρούσου – Τσάφος, 2015).

Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής Montessori εμπεριέχουν ένα ενυπάρχον σχέδιο ανάπτυξης, θεωρώντας την αγωγή ως ομαλοποίηση και τη σημασία της συγκέντρωσης και το διδακτικό στήριγμα σημαντικά για την παιδαγωγική διαδικασία. Για τη Μοντεσσόρι το παιδί οφείλει να μαθαίνει αυθόρμητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αφορά στη δόμηση ενός περιβάλλοντος που να είναι δυνατόν να παράσχει τις μέγιστες ευκαιρίες μάθησης. Η συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών και παιχνιδιών δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη ενός Μοντεσσοριανού δομημένου περιβάλλοντος, μα και με την συμβολή των σπιτιών των παιδιών, δηλαδή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Εδώ τα πολύ μικρά παιδιά δεν αναγκάζονται να ζήσουν σε κτίρια που έχουν κατασκευασθεί από και για τους ενήλικες, αλλά σε φιλικούς και ευχάριστους χώρους, όπου ακόμα και τα αντικείμενα που χειρίζονται σέβονται τις διαστάσεις τους (Ανδρούσου – Τσάφος, 2015).

«Το περιβάλλον οφείλει να παρέχει στο παιδί κάθε δυνατότητα να αυτοσυγκεντρωθεί και να επιλέξει. Τα αντικείμενα αυτού του περιβάλλοντος θα πρέπει να μπορούν εύκολα να συγκρατηθούν από το παιδί στη μνήμη του. Θα πρέπει επίσης να καταφέρει να θυμάται τη θέση του κάθε αντικειμένου, έτσι ώστε μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα το περιβάλλον να μη φαίνεται πια στο παιδί ως κάτι καινούριο. Τότε πιθανόν να μην αποσπάται πλέον η προσοχή του. Αυτό το περιβάλλον είναι τέτοιο που θα το θεωρούσαμε εμποτισμένο με το πνεύμα του παιδιού, ώστε, κάθε φορά που το παιδί επιλέγει μια δραστηριότητα, αυτή η επιλογή να είναι συνειδητή και η αυτοσυγκέντρωση να του φαίνεται εύκολη. Όταν λοιπόν το παιδί μπαίνει σε μια τάξη κουβαλώντας εσωτερικές δραστηριότητες τις οποίες επιθυμεί να εξωτερικεύσει, η προσοχή του δεν αποσπάται από τα καινούρια ή ασυνήθιστα πράγματα» (Ανδρούσου – Τσάφος, 2015).

Το Παιδαγωγικό Σύστημα Μοντεσσόρι σήμερα εφαρμόζεται κυρίως στην προσχολική αγωγή (από τα 3 έως τα 6 έτη) και ανήκει ολοκληρωτικά στον ιδιωτικό τομέα εκπαίδευσης.

2.8 Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβιστικός προσανατολισμός υποστηρίζει ότι το πλαίσιο είναι αυτό που ορίζει τη γνωστική λειτουργία. Το συγκεκριμένο πλαίσιο θα πρέπει να πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένο. Πρόσθετα αναφέρει ότι τα εργαλεία που διαμεσολαβούνται μέσω του πολιτισμού (culturally mediated tools) είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων της κατανόησης (Αυγητίδου, 2001).

Ο Piaget σε ότι αφορά τον κονστρουκτιβισμό αναφέρει ότι η απόκτηση της γνώσης είναι μια δημιουργική εφευρετική διαδικασία και όχι μία διαδικασία ανακάλυψης γεγονότων και αληθειών. Τα παιδιά οικοδομούν διαδοχικά υψηλότερα επίπεδα γνώσης, ενώ προσπαθούν ενεργά να ελέγξουν το περιβάλλον τους (Lightfoot et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Το παιχνίδι και η σωματική ανάπτυξη του παιδιού

Από τη γέννηση του παιδιού, παρατηρείται η διαδικασία σύναψης κοινωνικών σχέσεων: καθώς όλες οι ανάγκες τους ικανοποιούνται από έναν ενήλικα, ο συγκεκριμένος ενήλικος καθίσταται το κέντρο της προσοχής του παιδιού, δηλαδή ο «σημαντικός άλλος». Μέσω της αγάπης, της προσοχής που απαιτείται σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και της συνεχούς συζήτησης και ενασχόλησης με τα παιδιά δημιουργείται μία κοινωνικά μεσολαβούμενη ανάγκη: η ανάγκη για νέες εντυπώσεις (Bozhovich, 1981). Σύμφωνα με αυτή την ανάγκη τα παιδιά εκδηλώνουν περαιτέρω ανάγκες, δηλαδή την ανάγκη να δούνε περισσότερα, να ακούνε περισσότερα, να αγγίζουνε περισσότερο στο πλαίσιο ανακάλυψης του περιβάλλοντος εντός του οποίου διαβιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, κατά τη βρεφική ηλικία οι διάφορες οπτικές και ακουστικές δομές δεν είναι πλήρως αναπτυγμένες. Μέσω του εμπλουτισμού των οπτικών και ακουστικών εντυπώσεων μπορεί να επιτευχθεί μία οργανική εξέλιξη των αισθήσεων με ικανοποιητικό τρόπο. Για τον λόγο αυτό, όσο πιο έντονες και εμπλουτισμένες είναι οι εμπειρίες που λαμβάνει το παιδί από την κοινωνικοποίησή του με τον ενήλικα, ο οποίος θεωρείται ο μεσολαβητής των πρώτων αισθηματικών επαφών του βρέφους με τον κόσμο που τον περιβάλλει - τόσο πιο θετική είναι η σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη αυτού του παιδιού κατά την πρώτη περίοδο ζωής που συμπίπτει και με την πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας, του πλέον προστατευμένου περιβάλλοντος.

Η διαδικασία της αντίληψης θεωρείται ως ο κεντρικός ψυχολογικός σχηματισμός κατά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού. Η διεπαφή με τον ενήλικα επιτρέπει την αισθητική ιδιοκατοίκηση του κόσμου σε μια άμεση επικοινωνιακή και συναισθηματική διαδικασία. Τι σημαίνει αυτό? Σε αυτή την πρώτη περίοδο της ψυχικής ανάπτυξης, η κύρια δραστηριότητα - αυτή που προωθεί τη μεγαλύτερη ανάπτυξη των πνευματικών και

πρακτικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας του παιδιού αυτή τη στιγμή (Leontiev, 2010) - είναι η συναισθηματική επικοινωνία που δημιουργεί το βρέφος με γύρω από τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Elkonin, 1987). Εξαιτίας αυτού, παρόλο που η επικοινωνία των βρεφών μέσω του συνηθισμένου λεκτικού τρόπου κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους δεν είναι εφικτή, δημιουργούνται διάλογοι επικοινωνίας με τους ανθρώπους που τα περιβάλλουν με άλλες μορφές και αντιδράσεις επικοινωνίας, στο πλαίσιο όχι μόνο κάλυψης των βασικών τους αναγκών, αλλά και σύναψης επικοινωνιακών διαύλων. Οι δύο αυτοί λόγοι αναγκάζουν το βρέφος να χρησιμοποιεί άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως το κλάμα, το χαμόγελο, τις κινήσεις των χεριών με σκοπό την αφή και την πρόταση του σώματός τους προς τον ενήλικα και τα αντικείμενα που θέλουν, κλείνοντας τα χέρια τους σαν να ήθελαν να αρπάξουν κάτι που δεν μπορούν να φτάσουν κ.λπ. Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι όλες αυτές οι συμπεριφορές του βρέφους έχουν συναισθηματικό χαρακτήρα, δηλαδή συμβαίνουν επειδή οι άνθρωποι γύρω από αυτό και τα αντικείμενα που του παρουσιάζονται προκαλούν συναισθήματα, όπως η χαρά της προσέγγισής τους ή η ευχαρίστηση της φυσικής επαφής με τον ενήλικα, δημιουργώντας την ανάγκη για νέες παραστάσεις και συναισθήματα.

Έτσι, η ενασχόληση του ενήλικα με τα παιδιά μέσω της ομιλίας, της επίδειξης αντικειμένων και άλλων ατόμων, η αγκαλιά αποτελούν όλες μορφές επικοινωνίας που μεσολαβούν σε εκείνη την περίπλοκη αντίληψη και προάγουν τη λειτουργική ανάπτυξη του εγκεφάλου, μέσω του εμπλουτισμού των εντυπώσεων για τον κόσμο και τους ανθρώπους, και της πιθανότητας ότι τα βρέφη πρέπει να εκτελέσουν τις πρώτες μορφές γενίκευσης: την αισθητική γενίκευση. Είναι χαρακτηριστική να σημειωθεί η κινητική αισθητική ενότητα που χαρακτηρίζει το πρώτο έτος της ζωής. Η αντίληψη εμφανίζεται καθώς το βρέφος λειτουργεί με αντικείμενα γύρω του, σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον ενήλικα. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή η ίδια αλληλεπίδραση είναι το κύριο κίνητρο της πνευματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του βρέφους (Brasil, 2009a, 2009b).

Η δραστηριότητα μαζί με έναν ενήλικα δημιουργεί μια νέα ανάγκη πολιτισμικής διαμεσολάβησης και δημιουργεί μια νέα στιγμή στην ψυχική ανάπτυξη του παιδιού: η

στιγμή της αντικειμενικής χειραγώγησης (Elkonin, 1987), η οποία εκτείνεται για την ηλικιακή περίοδο του ενός έως τριών ετών, περίπου. Σύμφωνα με τον Βελαώρα (2016), «Η σημασία του παιχνιδιού είναι αδιαμφισβήτητη. Το βρέφος ξεκινά την εξερεύνηση του κόσμου του παιχνιδιού σχεδόν από τη στιγμή που γεννιέται. Κάποιοι πιθανό να υποστηρίζουν πως ακόμα και όταν βρίσκεται στη κοιλιά της μητέρας, αρχίζει να παίζει ή και να χορεύει. Οι επιστήμονες γνωρίζουν την μεγάλη σημασία του παιχνιδιού για τη σωστή ανάπτυξη του ατόμου, και κατά συνέπεια έχουν κάνει και συνεχίζουν να ερευνούν την επίδραση του στα παιδιά. Από βρέφος το παιδί αρχίζει να παίζει με τις κουδουνίστρες, τα αρκουδάκια, παιχνίδια με ήχους. Σταδιακά λοιπόν με όλη αυτήν την τριβή, αναπτύσσει τις αισθήσεις του, αναγνωρίζει τα σχέδια, τα χρώματα, τους αριθμούς, έννοιες όπως κοντά-μακριά, μεγάλο-μικρό. Εξάλλου είναι εμφανώς αποδεδειγμένο μέσα από πειραματική διαδικασία πως τα παιδιά που από βρεφική ηλικία έχουν ως αισθητηριακά ερεθίσματα τα παιχνίδια στην κούνια, έχουν αναπτυγμένη σκέψη και νοημοσύνη. Αντιθέτως, παιδιά που δεν μεγαλώνουν με ερεθίσματα τα παιδικά παιχνίδια, καθυστερούν να αναπτύξουν την κινητικότητά τους και τον συντονισμό ματιού-χεριού. Ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα ίδρυμα ή σε κάποια πολύ φτωχή οικογένεια, έχει πιθανότητα να παρουσιάσει παρόμοιες ιδιαιτερότητες.»

Κατά τη διάρκεια της χειραγώγησης των αντικειμένων, η μνήμη καθίσταται, αρχικά, η λειτουργία που αναπτύσσεται ως κύρια γραμμή, υποτάσσοντας τους άλλους ψυχικούς σχηματισμούς. Τα μικρά σε ηλικία παιδιά πλέον δεν υπόκεινται σε ερεθίσματα που υπάρχουν στον αντιληπτό τομέα τους. Εάν ένας ενήλικας μπορούσε να τους αποσπάσει την προσοχή τους κατά τη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου, τοποθετώντας μπροστά τους διαφορετικά ελκυστικά αντικείμενα, τώρα, σε αυτή την περίοδο όπου παρατηρείται η εξέλιξη της μνήμης, τα παιδιά κατανοούν την υπόσταση των αντικειμένων βάσει της πρότερης αφόρμισης. Τείνουν να μην αισθάνονται την ίδια θέληση να αποκτήσουν το αντικείμενο πια. Βάσει της πρότερης ενθύμησής τους τείνουν να θέλουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο γεγονός που παρακινεί και τη συμπεριφορά τους. Έτσι, παρατηρείται για πρώτη φορά μία απόδειξη της αναπτυσσόμενης

προσωπικότητάς τους. Στη συνέχεια ορίζονται οι παρακινητικές αναπαραστάσεις (Bozhovich, 1987), οι οποίες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ενός νέου επιπέδου σκέψης: το βρέφος τείνει να σκέφτεται και με τη βοήθεια των εικόνων σε αντίθεση με την προηγούμενη κατάσταση που αφορούσε μόνο τις ενέργειες. Έτσι, παρατηρείται συσχέτιση του εκάστοτε αντικειμένου με το μνημονικό υπόβαθρο του παιδιού, ιδιαίτερα κατά τη χρήση τους στο πλαίσιο παιδαγωγικής ενασχόλησης.

Σε αυτή την περίοδο, η αντίληψη των παιδιών γίνεται όλο και πιο σημασιολογική, δηλαδή είναι ήδη σε θέση να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους με έναν πιο ολοκληρωμένο τρόπο. Τα παιδιά προσχολικής ιδιαίτερα ηλικίας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως υποκείμενα των ενεργειών που εκτελούν και αυτή αποτελεί μία σημαντική πρόοδο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με αυτόν τον τρόπο, ακόμα και αν ο ενήλικας παραμένει ως κεντρικό κίνητρο της συμπεριφοράς του παιδιού, το παιδί μέσω της ως άνω αναφερόμενης διαδικασίας λαμβάνει μια νέα θέση: συμμετέχει στις πράξεις που εκτελούνται με κοινωνικά αντικείμενα. Τα παιδιά χειραγωγούν τα διάφορα αντικείμενα και καταστάσεις, αποδίδοντας τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τις δικές τους δυνατότητες ως υποκείμενα που εκτελούν ενέργειες με αυτά τα αντικείμενα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο επαναλαμβάνουν τις ίδιες ενέργειες ξανά και ξανά: άνοιγμα και κλείσιμο της πόρτας, ρίψη ενός αντικείμενου στο δάπεδο, διαδικασίες πίεσης και ώθησης ... Τα παιδιά τείνουν να συμμετέχουν σε μια σύνθετη διαδικασία αντίληψης σε ότι αφορά τα πράγματα που τα περιβάλλουν και αναπτύσσουν την αυτοαντίληψη, με τη μεσολάβηση της παρουσίας ενός ενήλικα - πρώτα ως συνεργάτης, στη συνέχεια ως πρότυπο πράξεων, στο πλαίσιο μίμησης. Στη συνέχεια, συμβαίνει αυτό που ο Vygotsky (1932 / 2013b) ονομάζει «κοντινό παιχνίδι» (σελ. 359). Αν, προφανώς, η δραστηριότητα που εκτελείται είναι μια φανταστική, τα παιδιά, στην πραγματικότητα, δεν δημιουργούν μια πλασματική κατάσταση, η οποία είναι κατάλληλη για το παιχνίδι ρόλων. Δεν είναι ακόμη σε θέση να αντιπροσωπεύσουν συμβολικά έναν ρόλο. Για τον λόγο αυτό, ένα μικρό κορίτσι παίζει με την κούκλα της, αλλά εξακολουθεί να το βλέπει σαν κούκλα, ενώ

για ένα μεγαλύτερο παιδί που εμπλέκεται στο make-believe (στην προσποίηση), η κούκλα θα ήταν, σε μια φανταστική κατάσταση, η κόρη και αυτή, η μητέρα. Μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά μιμούνται εξωτερικά τις ενέργειες του ενήλικα χωρίς να βρεθούν στη θέση του, καθώς ακόμα δεν είναι έτοιμα να κατανοήσουν επακριβώς τη θέση του.

Ακόμη και πριν από την ηλικία των τριών ετών, η συναισθηματική μορφή αυτοσυνειδησίας μπορεί να καθοριστεί στα παιδιά κατά την περίοδο αυτή. Αν και δεν μπορούν να κατανοήσουν συνειδητά ότι είναι διαφορετικοί από τον ενήλικα και παρόλο που δεν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ανθρώπους ολοκληρωμένους και δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την ταυτότητά τους, τα παιδιά έχουν αναπτύξει ήδη τη δική τους θέληση, η οποία συχνά αντιτίθεται στη βούληση του ενήλικα, καθώς η προσωπικότητά τους πρόκειται να περάσει από μια πλήρη μεταμόρφωση μέχρι την περίοδο της ενηλικίωσης.

3.2 Το παιχνίδι και η νοητική- γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

Μια συμπεριφορά που υπάρχει σε νεαρά όντα διαφόρων ειδών, ήτοι όχι μόνο στο αναφερόμενο ανθρώπινο είδος, αλλά και σε είδη του ζωικού βασιλείου, αφορά το εξελικτικό πλεονέκτημα, αλλιώς θα είχε εξαλειφθεί μέσω της «φυσικής επιλογής». Το παιχνίδι συντελεί στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη γλωσσική ανάπτυξη, δημιουργεί νέες νευρικές συνδέσεις και κατά κάποιον τρόπο κάνει τον «παίκτη» πιο έξυπνο. Βελτιώνεται ως εκ τούτου η ικανότητα αντίληψης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων και η δυνατότητα προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Κατά τις περιόδους όπου η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι ταχύτερη, το παιχνίδι θα πρέπει να είναι συχνό, ώστε να παρέχει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Η διαδικασία αυτής της μάθησης μπορεί να εμφανίζεται και κατά την ενήλικη ζωή, καθώς και ο εγκέφαλος του ενήλικα μπορεί να αναπτύξει νέα κυκλώματα και ιδιαίτερα μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού. (Goldsten, 2012).

Ο Sutton-Smith (1997) πιστεύει ότι το παιδί γεννιέται με μια τεράστια νευρωνική υπερπαραγωγή, η οποία αν δεν χρησιμοποιηθεί θα πεθάνει. Επισημαίνει ότι δεν είναι μόνο τα παιδιά που αναπτύσσουν τα νευρολογικά θεμέλια που θα επιτρέψουν την επίλυση προβλημάτων, τη γλώσσα και τη δημιουργικότητα, μαθαίνουν επίσης ενώ παίζουν. Μαθαίνουν πώς να σχετίζονται με τους άλλους, πώς να βαθμονομούν τους μυς και τους οργανισμούς τους και πώς να σκέφτονται με αφηρημένους όρους. Μέσα από το παιχνίδι τους, τα παιδιά μαθαίνουν να μαθαίνουν. Αυτό που το παιδί αποκτάει μέσω του παιχνιδιού δεν είναι μία συγκεκριμένη πληροφορία, αλλά η γενική και συλλογική σκέψη που έχει ως στόχο την επίλυση προβλημάτων. Η επίλυση προβλημάτων, αποτελεί μία διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τόσο την αφαίρεση όσο και τη συνδυαστική ευελιξία, όπου τα παιδιά συνδυάζουν μαζί συμπεριφορικές διαδικασίες για να δημιουργήσουν νέες λύσεις σε προβλήματα που απαιτούν αναδόμηση σκέψης ή δράσης. Ένα παιδί που δεν έχει ερεθίσματα στο περιβάλλον του σε ότι αφορά το παιχνίδι και έχει ελάχιστες ευκαιρίες να εξερευνήσει το περιβάλλον του, μπορεί να αποτύχει να συνδέσει πλήρως τις

νευρικές συνδέσεις και τις οδούς που θα χρειαστούν για μεταγενέστερη μάθηση (Sutton - Smith 1997).

Στο πλαίσιο του παιχνιδιού το άτομο μπορεί να ενταχθεί σε καταστάσεις που δεν έχει πρότερη εμπειρία ή μνήμη, και αυτές οι καταστάσεις μπορούν να συντελέσουν στη μάθηση. Ο νευροεπιστήμονας Jaak Panksepp (2003) διαπίστωσε ότι το παιχνίδι διεγείρει την παραγωγή πρωτεΐνης, «νευροτροφικού παράγοντα που προέρχεται από τον εγκέφαλο», στην αμυγδαλή και τον προμετωπιαίο φλοιό, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση, την παρακολούθηση και τον σχεδιασμό για το μέλλον. Σε μια μελέτη, η οποία περιελάμβανε δύο ώρες την ημέρα παιχνίδι με αντικείμενα, παρατηρήθηκαν αλλαγές στο βάρος του εγκεφάλου και την αποτελεσματικότητα των πειραματόζων (Panksepp 2003; Rosenzweig 1976).

Το παιχνίδι έχει άμεσα οφέλη, όπως για παράδειγμα αναφέρεται καλύτερη καρδιακή ικανότητα και λειτουργία, και μακροπρόθεσμα οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της αίσθησης της ηθικής. Ένα άρθρο στο American Psychological Association Monitor για την Ψυχολογία εξετάζει τα θετικά αποτελέσματα και την απόλυτη αναγκαιότητα του παιχνιδιού.

Κατά τη διάρκεια της περιόδου η οποία χαρακτηρίζεται από τη χειραγώγηση αντικειμένων ως κύρια δραστηριότητα, παρατηρείται ως απόρροια της ανάπτυξης μιας θεμελιώδους ικανότητας των παιδιών, η σηματοδότηση ενός νέου σταδίου στις διαδικασίες σκέψης, που αφορούν την προφορική γλώσσα. Ως εκ τούτου, κατά την διερεύνηση των επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων διευρύνουν και το λεξιλόγιό τους εσκεμμένα. Το παιδί σε μία προσπάθεια αποτύπωσης και γνωριμίας με τα ονόματα των αντικειμένων, ως βασικές ιδιότητες των αντικειμένων αυτών, τείνει να καθορίζει την ύπαρξη του και την νοηματοδότησή του. Ο εμπλουτισμός της προφορικής γλώσσας προωθεί νέα επίπεδα γενίκευσης που αρχίζουν να μεσολαβούν στις δράσεις των παιδιών. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι, ακόμη και χωρίς να κατακτηθούν πλήρως οι γλωσσικές δομές, ένα παιδί μπορεί να επικοινωνεί πολύ καλά δημιουργώντας εκφράσεις, λέξεις και φράσεις που επιτρέπουν σε άλλους να τον κατανοήσουν, αν και η σκέψη του

είναι ριζικά διαφορετική από τη σκέψη ενός ενήλικα. Με αυτή την έννοια, οι ενήλικες και τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις που βοηθούν τα μικρότερα σε ηλικία άτομα να αφομοιώσουν ένα ολόενα και πιο πλούσιο λεξιλόγιο και μια προοδευτικά λιγότερο περιστασιακή σκέψη, αν και οι έννοιες αυτών των ίδιων λέξεων υφίστανται μια διαδικασία εξέλιξης και έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά (Vygotsky, 1934/2001).

Έτσι, η προφορική γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν γενικεύσεις που είναι πιο περίπλοκες και να συσχετίσουν αντικείμενα και σχέσεις που δεν υπάρχουν στον αντιληπτό τομέα τους. Αυτός ο εμπλουτισμός επιφέρει την εδραίωση μιας νέας μορφής σκέψης: τη λεκτική σκέψη. Πρόσθετα, η συζήτηση με τα παιδιά αποτελεί μία θεμελιώδη δράση από πλευράς των ενηλίκων. Η προσοχή που παρέχει το παιδί στα λεγόμενα των ενηλίκων και ο διάλογος μαζί τους σχετικά με τα γεγονότα και τα αντικείμενα είναι στάσεις που κινητοποιούν μια όλο και πιο ολοκληρωμένη ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης.

Ο Vygotsky (1935/2010) αναφέρει ένα ζήτημα που είναι απαραίτητο για την κατανόηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού: σε κάθε στιγμή της ζωής και σύμφωνα με τις δυνατότητες που έχουν ήδη επιτευχθεί στην ανάπτυξή τους, τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις γύρω από αυτά και να τους συσχετίσει, συναισθηματικά και γνωστικά, με έναν εντελώς νέο τρόπο. Έτσι, η ανάπτυξη της λεκτικής σκέψης αποκτά θεμελιώδη σημασία στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ο συγκεκριμένος επιστήμονας δηλώνει ότι οι παλαιότερες αναμνήσεις για την πρώιμη παιδική μας ηλικία προέρχονται από τη στιγμή που η γλώσσα και η σκέψη δεν είναι πλέον ανεξάρτητες διαδικασίες, αποτελώντας πλέον μια ενιαία διαδικασία, μεσολαβούμενη από τις έννοιες των λέξεων - οι οποίες αρχίζουν να αποτελούν το υπόστρωμα τόσο του τρόπου που νοείται ο κόσμος αλλά και του τρόπου έκφρασης της κατανόησης του (Vygotsky, 1931 / 2013α).

Με αυτή την έννοια, εάν το μικρό παιδί έχει κατανοήσει τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις σχέσεις που το περικλείαν, χωρίς να καθιερωθούν πιο πολύπλοκες σχέσεις, τώρα, με τη λεκτική σκέψη, μπορεί να δημιουργήσει νέες και πιο εξελιγμένες σχέσεις, μέσα

από λέξεις που αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, γεγονότα, ανθρώπους (Mello, 2010). Αυτό οδηγεί τα παιδιά, σιγά-σιγά, να απαλλαγούν από το καταναγκαστικό αποτέλεσμα που έχουν τα αντικείμενα πάνω τους και να αρχίζουν να ενεργούν σύμφωνα με τα σχέδια και τα κίνητρα που εκφράζονται μέσω της προφορικής γλώσσας, η οποία αντιπροσωπεύει τη λεκτική μορφή σκέψης. Καθίστανται λοιπόν ικανά να σκέφτονται και να μετακινούνται και να κινητοποιούν τη συμπεριφορά τους με λόγια, γεγονός που αντιπροσωπεύει έντονη πολυπλοκότητα των δυνατοτήτων τους να συσχετίζονται και να κατανοούν τον κόσμο όπου ζουν.

3.3 Το παιχνίδι και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Γύρω στα τρία χρόνια της ηλικίας του παιδιού, μια νέα στιγμή ξεκινάει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του που θα διαρκέσει μέχρι την ηλικία των έξι ετών, περίπου: η στιγμή των παιχνιδιών και της συσχέτισης της ανάπτυξής τους με το παιχνίδι (Bissoli, 2005).

Σε αυτή την περίοδο, τα παιδιά διακατέχονται από μια πλήρη μεταμόρφωση στην προσωπικότητά τους, σηματοδύονται από ένα νέο κεντρικό σχηματισμό: την ανακάλυψη των εαυτών ως υποκειμένων, τη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας ή, με τα λόγια του Bozhovich (1987, σελ. 261), του συστήματος "Εγώ". Αν λίγο πριν, τα παιδιά δεν σκέφτονταν σαν να είναι ανθρώπινα όντα ανεξάρτητα από έναν ενήλικα, τώρα συμβαίνει αυτή η αλλαγή. Αρχίζουν να αναφέρουν τον εαυτό τους με την ανωνυμία «Εγώ» και να προσπαθούν να επισημάνουν τη δυνατότητά τους να εκτελούν δραστηριότητες χωρίς τη βοήθεια εκείνων που τους φροντίζουν. Θέλουν να ντυθούν, να λουστούν και να τρώνε μόνοι τους. Αντιτίθενται στον ενήλικα που μπορεί να θέλει να ελέγξει τις ενέργειές τους. Η συνειδητοποίηση των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία αυτής της κρίσιμης στιγμής, η οποία αντιπροσωπεύει μια στροφή στην ανάπτυξη ενός παιδιού, είναι θεμελιώδης για την πρόληψη κρίσεων (Vygotsky, 1932 / 2013b) που συμβαίνουν όταν υπάρχει ένα βαθύ κενό ανάμεσα σε αυτά που τα παιδιά είναι ήδη ικανά να κάνουν

και τι επιτρέπεται πραγματικά από τον ενήλικα να κάνει για να τα βοηθήσει. Το σημαντικό είναι ότι τα παιδιά λαμβάνουν μια νέα θέση στις σχέσεις, ότι δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως μωρά και ότι ασκούν, στο μέτρο του δυνατού, την αυτονομία τους. Έτσι, εάν οι συνθήκες ζωής και εκπαίδευσης είχαν αντίκτυπο στην κατάσταση τους ως αναπτυσσόμενων ατόμων που έχουν φωνή και θέση στον κόσμο, αυτή η αυτονομία απορρέει από τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, στις οποίες ανέπτυξαν μιλώντας, περπάτημα, μνήμη, αντιλήψεις γενικά και την αντίληψη για τον εαυτό τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι η σχέση τους με το περιβάλλον τους έχει αλλάξει αναλογικά με την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Είναι σε θέση να κατανοήσουν τα γεγονότα και τον εαυτό τους με έναν εντελώς νέο τρόπο και, υπό αυτές τις συνθήκες, ο ενήλικας διαδραματίζει τον ουσιαστικό ρόλο της πρόληψης των κρίσεων, επιτρέποντας στα παιδιά να αναλάβουν νέους ρόλους στις σχέσεις με τους ανθρώπους (Leontiev, 2010).

Τα παιχνίδια ρόλων ή τα φανταστικά παιχνίδια αποτελούν την κύρια δραστηριότητα σε αυτή τη στιγμή της ανάπτυξης (Elkonin, 1987,2009). Το παιδί, κατανοεί τώρα ότι τέτοιες ενέργειες έχουν κοινωνικό ρόλο. Η επιθυμία για την πραγματοποίηση των ίδιων δραστηριοτήτων με αυτές των ενηλίκων, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη που έχει επιτευχθεί μέχρι το στάδιο αυτό, εξαρτάται από την εμφάνιση του φανταστικού παιχνιδιού. Πώς είναι η ανάπτυξή του εκείνη τη στιγμή; Το παιδί θα έχει σχηματίσει ή πρόκειται να διαμορφώσει: τη σημασιολογική αντίληψη για τον κόσμο, που του επιτρέπει να κατανοήσει την πραγματικότητα με ολοκληρωμένο τρόπο, συνδυαστικά με τις πρότερες εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτηθεί. Παρατηρείται η ανεπτυγμένη μνήμη, η λογοτεχνική σκέψη και ακόμα και η πνευματική γλώσσα. Επίσης παρατηρείται όλο και περισσότερο μία επικεντρωμένη προσοχή που σταματάει τις αντιδράσεις του / της σε οποιοδήποτε και κάθε ερέθισμα που υπάρχει στο αντιλαμβανόμενο πεδίο του / της. Πρόσθετα, αναφέρεται η δυνατότητα εκτέλεσης δράσεων με έμμεσους στόχους, καθώς και η συμβολική αναπαράσταση, η οποία επιτρέπει τη χρήση υποκατάστατων αντικειμένων για την αναπαραγωγή πραγματικών αντικειμένων. Πρόσθετα αναπτύσσεται η συνείδηση, η πρώτη συναισθηματική και όλο και περισσότερο λογική του εαυτού του

ως ατόμου που, εκτός από τις δράσεις που εκτελεί, συμμετέχει στις σχέσεις ως «κοινωνικό εγώ» (Bozhovich, 1987, σ. 264). Επίσης αναπτύσσεται η υποταγή των κινήτρων, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να ιεραρχούν τις πράξεις τους και να ενεργούν σύμφωνα με την ιεραρχία (Vygotsky, 1932 / 2013b), που επιτρέπει στα παιδιά να διαχωρίζουν από την επιθυμία το καθήκον και, στο παιχνίδι, να ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες, υιοθετώντας κοινωνικά πρότυπα και αξίες. Με όλη αυτή την ανάπτυξη, που είναι γνωστική και συναισθηματική, με ολοκληρωμένο τρόπο (Gomes, 2008), τώρα, όταν παίζουν, τα παιδιά μιμούνται τους κοινωνικούς ρόλους των ενηλίκων που θα μπορούσαν να παρατηρήσουν στις πραγματικές εμπειρίες τους. Συμβολίζουν τις δραστηριότητες που ασκούν οι ίδιοι, οι ενήλικες, αναπτύσσοντας προοδευτικά τις δικές τους μορφές κατανόησης του κόσμου, των ανθρώπων και των ίδιων.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι ο ρόλος των παιγνίων δεν αναπτύσσεται αυθόρμητα (Martins, 2006, Mukhina, 1996, Vygotsky, 2007), αλλά και με κοινωνική διαμεσολάβηση: τα θέματα των παιχνιδιών για παιδιά είναι αυτά που υπάρχουν στην καθημερινότητά τους και τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν. Εξ ου και η σημασία του ενήλικα για τον εμπλουτισμό των εμπειριών των παιδιών. Όταν οι ενήλικες διαβάζουν ιστορίες σε καθημερινή βάση, όταν ενθαρρύνουν την παρατήρηση των κοινωνικών ρόλων γύρω, όταν εμπλουτίζουν τις εμπειρίες των παιδιών με τη γνώση για τον κόσμο και τους ανθρώπους στο πλαίσιο της κοινωνίας, η δυνατότητα του φαντασιακού παιχνιδιού γίνεται πολύ ευρύτερη και αναπτυξιακή.

Από την άλλη πλευρά, αν και έχουν ουσιαστική σημασία, τα παιχνίδια ρόλων δεν είναι τα μόνα υπεύθυνα για την ανάπτυξη όλων των σημαντικών μαθημάτων των παιδιών σε ότι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή τους σε άλλες δραστηριότητες που αναπτύσσουν την εκφραστική τους ικανότητα και τη γνώση τους για τον κόσμο, τους ανθρώπους και τα κοινωνικά αντικείμενα έχει θεμελιώδη ρόλο. Σχεδιάζοντας, προφορικά, κινήσεις που προάγουν την ευαισθητοποίηση του σώματος, τη ζωγραφική, τη μορφοποίηση, τη μαθηματική γνώση, τη μουσική, τη γραφή και την ανάγνωση έχουν επίσης μεγάλη σημασία στο σχηματισμό πνευματικών, πρακτικών και καλλιτεχνικών

ικανοτήτων και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ως εκ τούτου, για να επιτευχθεί η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών των παιδιών, θα πρέπει να συμμετέχουν σε ποικίλες και σημαντικές δραστηριότητες που υποκινούν την περιέργειά τους και τα επηρεάζουν θετικά και, με αυτή την έννοια, τα οδηγούν σε κατάλληλα πολιτιστικά αντικείμενα. Ο δάσκαλος θα προτείνει καταστάσεις που επιτρέπουν την αύξηση των αναγκών των παιδιών να γνωρίζουν και να εκφράζουν τη διαφοροποίηση και τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων τους (Zaporosetz, 1987).

Η εκπαίδευση μπορεί να καθοριστεί από το παιχνίδι και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες που συχνά δημιουργούν τις βάσεις για μία νέα περίοδο ανάπτυξης της προσωπικότητας. Με τη μίμηση των κοινωνικών ρόλων των ενηλίκων, τα παιδιά σταδιακά συνειδητοποιούν ότι δεν κατέχουν τις γνώσεις των τελευταίων, γεγονός που τους προκαλεί πρόσθετο ενδιαφέρον. Οι ενήλικες (και τα μεγαλύτερα παιδιά) γνωρίζουν πολλά πράγματα που τα μικρά παιδιά θέλουν να μάθουν. Στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου, το προνομιακό μέρος για την εκμάθηση αυτών των στοιχείων είναι το σχολείο, και τα αγόρια και τα κορίτσια γνωρίζουν ότι από πολύ νωρίς μπορούν να ενταχθούν σε ένα τέτοιο πλαίσιο δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Επιθυμούν να καταλάβουν νέους χώρους στις κοινωνικές σχέσεις, μια νέα κατάσταση ανάπτυξης στην οποία δεν αισθάνονται πλέον τόσο μακριά από τους ενήλικες, αλλά εκτιμώνται από αυτούς. Καθώς οι νέοι μετασχηματισμοί στην προσωπικότητα δεν έχουν ακόμη εμφανιστεί, παρατηρούνται όλο και πιο αφηρημένοι τρόποι σκέψης και ο σχηματισμός των εννοιών που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία. Παρατηρείται επίσης μία μεγαλύτερη ικανότητα, σε ότι αφορά τη διαχείριση καταστάσεων, μια βαθύτερη αυτοσυνείδηση για τις δικές τους δυνατότητες και θέληση, μία δυνατότητα δράσης με στόχους που έχουν διατυπωθεί εκ των προτέρων. Όλες αυτές οι νέες ικανότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα θα καταστήσουν τη συνείδηση των παιδιών πιο περίπλοκη στη στιγμή της εκπαίδευσης (Bozhovich, 1981, 1987; Elkonin, 1987).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας σε αυτή τη διαδικασία. Αυτοί οι επαγγελματίες έχουν αδιαμφισβήτητη λειτουργία στην πλήρη ανάπτυξη των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Το παιχνίδι και η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Το κοινωνικό παιχνίδι ορίζεται ως παιχνίδι που συντελεί στην αλληλεπίδραση παιδιών με ενήλικες ή με άλλα παιδιά. Το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων μπορούν να λειτουργήσουν και ως τεχνικές διδασκαλίας, καθώς ενισχύουν την κριτική σκέψη των μαθητών, υποκινούν τα συναισθήματά τους και παρέχεται ενημέρωση στα παιδιά για τα γεγονότα της καθημερινότητας. Συνήθως, το κοινωνικό παιχνίδι δεν κατατάσσεται ως μια μοναδική κατηγορία παιχνιδιού, επειδή κάθε είδος παιχνιδιού - παιχνίδι αντικειμένων, προσποίηση παιχνιδιού και σωματικού παιχνιδιού - έχει τη δυνατότητα να παιχθεί με το παιδί μόνο του ή με άλλους (White, 2012).

Οι γονείς, ειδικά οι μητέρες, είναι συχνά οι πρώτοι συνεργάτες παιδιών. Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, οι γονείς αρχίζουν το παιχνίδι με τα παιδιά μέσω απλών παιχνιδιών όπως το peek-a-boo. Μέχρι το δεύτερο έτος της ζωής, οι γονείς και τα παιδιά ασχολούνται τακτικά με πιο περίπλοκες μορφές παιχνιδιού όπως το να παριστάνουν τη συμμετοχή σε αγώνες αυτοκινήτων ή τη φροντίδα μίας κούκλας σαν να ήταν μωρό. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, αρχίζουν να παίρνουν πρωτοβουλίες για να δημιουργήσουν τις δικές τους δραστηριότητες (π.χ. Fein & Fryer, 1995), αλλά οι γονείς παραμένουν στο προσκήνιο μέσω σχολίων και προτροπής (Haight & Miller, 1993). Το παιχνίδι με τους γονείς θέτει το σκηνικό για την ικανότητα των παιδιών να παίζουν με επιτυχία με τους συνομηλίκους τους (Haight & Miller, 1992). Με την ηλικία και τις ολοένα και πιο ώριμες κοινωνικές ικανότητες, το διαδραστικό παιχνίδι των παιδιών με τους συνομηλίκους γίνεται σταδιακά πιο συνηθισμένο και πολύπλοκο (White, 2012).

Ο Mildred Parten (1932) δημιούργησε τέσσερα επίπεδα κοινωνικού παιχνιδιού, τα οποία εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται σήμερα ως ένα ευρύ πλαίσιο για την περιγραφή της

αυξανόμενης κοινωνικής ωριμότητας στο παιχνίδι κατά τα πρώτα χρόνια (τυπική περίοδος εμφάνισης, σύμφωνα με τον Parten, σε παρενθέσεις):

1. Μοναχικό παιχνίδι (2 - 2½ έτη): Το παιδί παίζει μόνο του.
2. Παράλληλο παιχνίδι (2½ - 3½): Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες αλλά παίζουν ξεχωριστά.
3. Συνεργατικό παιχνίδι (3½ - 4½): Τα παιδιά παίζουν ξεχωριστά, αλλά μπορούν να μοιραστούν, να δώσουν προσοχή στους άλλους και / ή να επικοινωνήσουν με άλλους για το παιχνίδι τους.
4. Συνεργατικό παιχνίδι (4½): Τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι με κοινό στόχο και συνεργάζονται για την επίτευξη του στόχου.

Ο Parten (1932) διαπίστωσε ότι τα παιδιά ακολούθησαν μια αναπτυξιακή εξέλιξη μέσα από κάθε ένα από τα τέσσερα επίπεδα, παρουσιάζοντας λιγότερο μοναχικό παιχνίδι για τις ηλικίες δύο έως τεσσάρων ετών υπέρ των πιο διαδραστικών μορφών παιχνιδιού. Αυτή η περιγραφή υπονοούσε ότι το μοναχικό παιχνίδι σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι ένα σημάδι κοινωνικής ανωριμότητας. Ωστόσο, το μοναχικό παιχνίδι είναι, στην πραγματικότητα, ένα κοινό φαινόμενο στα σχολικά χρόνια και η ποιότητα του μοναχικού παιχνιδιού των παιδιών αυξάνεται με την ηλικία. Επιπλέον, η έρευνα του Parten έχει επίσης επικριθεί επειδή υποτιμά την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι στις νεότερες ηλικίες (White, 2012).

Πρόσφατη έρευνα παρέχει μια αναθεωρημένη περιγραφή της ανάπτυξης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις ρυθμίσεις παιχνιδιού. Αν και η συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά είναι αρκετά ικανά για κοινωνική αλληλεπίδραση από πολύ μικρή ηλικία. Ο Parten περιγράφει την έναρξη του συνεταιρισμού γύρω στα 4½ χρόνια, αλλά όταν τα παιδιά έχουν παρέα ένα γνώριμο συνομήλικο, μπορούν να συνεργαστούν στο παιχνίδι μέσα από παιχνίδια όπως peek-a-boo ή τρέξιμο και κυνηγώντας το ένα το άλλο ήδη από την ηλικία των 18 μηνών. Γύρω στο ίδιο χρονικό διάστημα, τα παιδιά αλληλεπιδρούν αξιόπιστα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προβάλλοντας το ένα το άλλο τα παιχνίδια τους, περιστασιακά προσφέροντάς

τους να μοιραστούν, προσκαλώντας τους συνομηλίκους να παίξουν, εκφράζοντας την αποδοκιμασία τους για τη συμπεριφορά του συμπαίκτη τους και την επικοινωνία των συναισθημάτων τους (Hughes, 1999 στο White, 2012).

Το παιχνίδι κατέχει εξέχοντα ρόλο όχι μόνο στη σωματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης αποτελεί σημαντικό μέρος του ρόλου σύμφωνα με τον Vygotsky και άλλους μελετητές (Lightfoot et al., 2014).

Σημείο-κλειδί στο επιχείρημα του Vygotsky για το πως το παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην αυτορρύθμιση είναι η ιδέα του σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να διαχωρίζουν τα αντικείμενα με τα οποία παίζουν από τις σκέψεις τους για τα αντικείμενα αυτά. Πριν από την ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά δεν μπορούν να αφήσουν ένα αντικείμενο να υποκαταστήσει ένα άλλο, για παράδειγμα δεν μπορούν να παίξουν το τηλέφωνο με ένα τουβλάκι. Η ικανότητα αποσύνδεσης της ιδέας του τηλεφώνου από το ίδιο το αντικείμενο αυξάνεται στη διάρκεια της επόμενης χρονιάς και σε ηλικία περίπου τριών ετών, οι ιδιότητες του παιχνιδιού συμβόλου μπορεί να είναι εντελώς ανεξάρτητες από το αντικείμενο που αντιπροσωπεύει. Η ικανότητα να ξεχωρίζει τη σκέψη του – που είναι φορέας της ιδέας ή της σημασίας του αντικειμένου- από το ίδιο το αντικείμενο σημαίνει ότι το παιδί ρυθμίζει τις σκέψεις και τις ενέργειες του (Lightfoot et al., 2014).

4.2 Τα είδη παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία

Ο Piaget πίστευε ότι τα παιδιά είναι μικροί επιστήμονες, οι οποίοι αναγκάστηκαν να εκτελούν καθημερινά "πειράματα" που θα αποκάλυψαν τη φύση του κόσμου τους. Μέσω του μοναχικού παιχνιδιού αντικειμένων και του εξερευνητικού παιχνιδιού, τα παιδιά εισάγονται στους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν τα αντικείμενα ("τι κάνει;") και πώς μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο αυτών των αντικειμένων ("Τι μπορώ να κάνω με αυτό;", Bjorklund & Gardiner, 2011, σελ. 154 στο White, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν πράγματι να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι για επιστημονική σκέψη

σχετικά με νέα αντικείμενα στο περιβάλλον τους και να δοκιμάσουν υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας αυτών των αντικειμένων. Μελέτες έχουν δείξει ότι όταν τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα αινιγματικό νέο παιχνίδι, το πρώτο τους ένστικτο είναι να συμμετέχουν σε εξερευνητικό παιχνίδι, να αγγίζουν και να χειρίζονται τμήματα του παιχνιδιού για να καταλάβουν πώς λειτουργεί (Schulz & Bonawitz, 2007 στο White, 2012). Εκπληκτικά, το παιδικό παιχνίδι με αντικείμενα όχι μόνο τους διδάσκει σχετικά με τα συγκεκριμένα αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρούν προσωπικά, αλλά οι γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω διερευνητικού παιχνιδιού μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να γενικευτούν για ευρείες κατηγορίες παρόμοιων αντικειμένων.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Baldwin, Markman και Melartin (1994), τα βρέφη ηλικίας 9-16 μηνών ήρθαν σε επαφή με νέα παιχνίδια όπως κέρατα ή καστανέτες που είχαν μη προφανείς ιδιότητες. Μετά από μια σύντομη έκθεση στο παιχνίδι, οι ερευνητές έδειξαν στα παιδιά ένα παρόμοιο παιχνίδι. Μετά την παραλαβή του νέου αντικειμένου, τα παιδιά προσπάθησαν αμέσως να παραγάγουν την μη προφανή ιδιοκτησία. Είχαν μάθει όχι μόνο για τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν, αλλά και για μια κατηγορία αντικειμένων. Μέσω του εξερευνητικού παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τις ιδιότητες και τις χρήσεις αντικειμένων που μπορούν να αγγίζουν, να ακούσουν και να δουν, αλλά μπορούν επίσης να κάνουν συμπεράσματα για να μάθουν για ιδιότητες που δεν είναι τόσο εύκολο να εξακριβώσουν.

Δεδομένης της ευρηματικής και ευέλικτης φύσης του παιχνιδιού, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην έρευνα παιδικής ανάπτυξης για τη συμβολή της στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Όταν παίζουν τα παιδιά, πειραματίζονται με διαφορετικές συμπεριφορές - δημιουργούν νέους πύργους, δημιουργούν νέα σχήματα στη γλυπτική πηλό - που τους βοηθούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχή αντιμετώπιση νέων προβλημάτων (Johnson et al., 2005 στο White, 2012).

Συγκεντρωτικά προβλήματα απαιτούν από τα παιδιά να οργανώνουν κομμάτια διαφορετικών πληροφοριών για να φτάσουν σε μία σωστή απάντηση. Η ικανότητα επίλυσης συγκλινόντων προβλημάτων έχει συνδεθεί με την απόδοση των παιδιών στις

τυποποιημένες εξετάσεις πληροφοριών και τις τάξεις, όπου υπάρχει μια ενιαία λύση σε κάθε ερώτηση (Guilford, 1967 στο White, 2012). Μια κλασική μελέτη απεικονίζει τον αντίκτυπο του παιχνιδιού στην ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν λύσεις σε συγκλίνουσες δυσκολίες. Η Sylva (1977) προσδιόρισε τα παιδιά να ανακτήσουν ένα αντικείμενο το οποίο τοποθετήθηκε μακριά από αυτά, χωρίς να μετακινηθεί από το κάθισμά τους. Ο πειραματιστής παρείχε σε κάθε παιδί δύο βραχίονες που θα μπορούσαν να φτάσουν στο μακρινό αντικείμενο μόνο αν είχαν συνδεθεί μεταξύ τους για να σχηματίσουν ένα μακρύτερο ραβδί. Τα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να παίξουν με τα μπαστούνια πριν από αυτό το καθήκον ήταν καλύτερα να βρουν τη σωστή λύση σε αυτό το συγκλίνουσες πρόβλημα (δηλ. Συνδέοντας τα δύο ραβδιά) από τα παιδιά σε μια ομάδα ελέγχου που προηγουμένως δεν είχε δει τα ραβδιά. Παρόλο που παιδιά σε μια τρίτη ομάδα που παρακολούθησαν ένα μοντέλο ενηλίκων η λύση λύθηκε επίσης σωστά το πρόβλημα πιο συχνά από την ομάδα ελέγχου, δεν ήταν τόσο παρακινημένοι ή επίμονοι στην επίλυση προβλημάτων τους ως παιδιά στην ομάδα παιχνιδιών. Συχνά εγκατέλειψαν αν δεν κατάφεραν αμέσως να λύσουν το πρόβλημα, ενώ τα παιδιά στην ομάδα παιχνιδιών είχαν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν να δοκιμάζουν νέες στρατηγικές μέχρι να λύσουν το πρόβλημα.

Τα αποκλίνοντα προβλήματα φαίνεται να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2003 στο (White, 2012), αφού απαιτούν λύσεις προβλημάτων για να εξετάσουν μια σειρά από πιθανές λύσεις. δεν υπάρχει ενιαία σωστή απάντηση σε ένα διαφορετικό πρόβλημα. Το παιχνίδι έχει περιγραφεί ως πρακτική σε αποκλίνουσες σκέψεις, διότι στο παιχνίδι, τα παιδιά παρουσιάζουν συνεχώς νέες ιδέες και ανασυνθέτουν τους για να δημιουργήσουν νέα σενάρια (Pearson, Russ, & Spangel, 2008, Singer & Singer, 1990 στο White, 2012)). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι τα χαρακτηριστικά των παιδικών παιγνίων επηρεάζουν τις αποκλίνουσες δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων. Ο Pepler και Ross (1981) ανέθεσε παιδιά προσχολικής ηλικίας να παίζουν με ένα παζλ μεμονωμένης λύσης (δηλ. ένα συγκλίνον παιχνίδι) ή ένα σύνολο μπλοκ πολλαπλών επιλογών. Σε μεταγενέστερα καθήκοντα, τα παιδιά που έπαιζαν με το

διαφορετικό παιχνίδι ήταν πιο καινοτόμα και ευέλικτα στις προσεγγίσεις τους για την επίλυση προβλημάτων από ό, τι οι συνομήλικοι τους που έπαιζαν με συγκλίνοντα παιχνίδια. Ενώ τα οφέλη από την εμπειρία με συγκλίνοντα παιχνίδια περιορίζονταν στην επίλυση προβλημάτων σε παρόμοια συγκλίνουσες εργασίες, τα οφέλη από τις αποκλίνουσες εμπειρίες μεταφέρθηκαν ευρύτερα. Τα παιδιά που έπαιζαν με τα διαφορετικά παιχνίδια ήταν γενικά επιτυχημένα σε μια σειρά από διαφορετικές και συγκλίνουσες εργασίες επίλυσης προβλημάτων, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συμμετοχή σε διαφορετικές δραστηριότητες παιχνιδιού μπορεί να ενσταλάξει την ιδέα ότι μπορούν να υπάρξουν πολυάριθμες δημιουργικές λύσεις σε ένα πρόβλημα (White, 2012).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το παιχνίδι αλλάζει και διέρχεται διαφόρων σταδίων κατά τη παιδική και ιδιαίτερα προσχολική ηλικία. Οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού εκ του παιχνιδιού είναι όταν οι ενήλικες προσπαθούν να προκαλέσουν το χαμόγελο και το γέλιο μέσα από το γαργάλημα, ή παίζοντας peek-a-boo. Αλλά αυτά δεν ξεκινούν από το βρέφος και δεν αποτελούν πραγματικό παιχνίδι. Το πρώτο παιχνίδι του μωρού είναι μοναχικό, εξερευνώντας αντικείμενα στη γύρω περιοχή. Τα νήπια μπορούν να πειραματιστούν με το περιβάλλον τους («εξερευνητικό παιχνίδι»), ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να χειραγωγούν και να ελέγχουν το περιβάλλον τους («παιχνίδι μάστερ»). Το μοναχικό παιχνίδι ακολουθείται από παράλληλο παιχνίδι - παίζοντας 'δίπλα' αλλά όχι 'με' άλλα παιδιά - σε ηλικία δύο ή τριών ετών. Αυτό θέτει το σκηνικό για κοινωνικό παιχνίδι, γύρω στην ηλικία τριών ή τεσσάρων. Το κοινωνικό παιχνίδι είναι ποικίλο και πολύπλοκο και περιλαμβάνει τα πάντα, από απλές δραστηριότητες, όπως η συνεργασία για την κατασκευή ενός κάστρου άμμου, και το περίπλοκο «κοινωνικοδραματικό παιχνίδι», στο οποίο τα παιδιά θεσπίζουν ρόλους σε σκηνικά φαντασίας που δημιουργούν οι ίδιοι. Αυτή η ακολουθία ανάπτυξης παιχνιδιού, η οποία εκτείνεται από την μοναχική εξερεύνηση έως το αισθητικοκινητικό παιχνίδι για να παριστάνει το παιχνίδι, έχει λάβει εκτενή εμπειρική υποστήριξη και συσχετίζεται με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών (Brown, 2009; Else, 2009; Smith, 2010).

Η εμφάνιση του παιχνιδιού προσποίησης, ειδικότερα, είναι ένα κρίσιμο επίτευγμα των μικρών παιδιών, καθώς τους επιτρέπει να ασκούν συμβολική σκέψη. Σχεδόν κάθε πτυχή της ζωής του παιδιού επηρεάζεται από το παιχνίδι. Οι πρώτες εμπειρίες παιχνιδιού έθεσαν το σκηνικό για όλες τις επόμενες εξελίξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μελέτες σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και της συμβολής του παιχνιδιού

Ενώ οι ειδικοί συνεχίζουν να εκθέτουν ένα ισχυρό επιχείρημα για τη σημασία του παιχνιδιού στις ζωές των παιδιών, ο πραγματικός χρόνος που περνούν τα παιδιά παίζοντας συνεχίζει να μειώνεται. Σήμερα, σύμφωνα με τον Elikind (2008), τα παιδιά παίζουν οκτώ ώρες λιγότερο κάθε εβδομάδα από ό, τι οι συνομήλικοί τους πριν από δύο δεκαετίες (αναφ. στο White, 2012). Κάτω από την πίεση των αυξανόμενων ακαδημαϊκών προτύπων, το παιχνίδι αντικαθίσταται από την προετοιμασία σε διάφορα τεστ ακόμα και από τα νηπιαγωγεία. Η κοινωνία μας έχει δημιουργήσει μια ψευδή διχοτόμηση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (White, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητές στους τομείς της εκπαίδευσης και της παιδοψυχολογίας έχουν συγκεντρώσει σημαντικά στοιχεία για την αναγκαιότητα του παιχνιδιού στις ζωές των παιδιών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό και σίγουρα η διασκέδαση είναι η μεγαλύτερη επιδίωξη για τα παιδιά. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσουν επίσης κρίσιμες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές δεξιότητες. Το παιχνίδι συμβάλλει ακόμη και στη σωστή ανάπτυξη του εγκεφάλου επισημαίνουν οι Shonkoff και Phillips, (2000). Με αυτό τον τρόπο, το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό είδος από μόνο του. Είναι επίσης ένα μέσο για άλλους σκοπούς. Τα προσόντα που μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι στα πρώτα χρόνια, έθεσαν το σκηνικό για μελλοντική μάθηση και επιτυχία από την τάξη του νηπιαγωγείου έως τον εργασιακό χώρο. Όλοι οι τομείς της ανάπτυξης των παιδιών - γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και σωματικής - είναι πολύπλοκοι (White, 2012).

Τα παιδιά μαθαίνουν και ασκούν γνωστικές δεξιότητες όπως γλώσσα, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα και αυτορρύθμιση. Η κοινωνικο-συναισθηματική

ανάπτυξη παρατηρείται στην ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να διαπραγματεύονται και να συμβιβάζουν. Επίσης, εφαρμόζουν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν το φόβο, την οργή και την απογοήτευση. Επιπλέον, η κατασκευή κτιρίων, το σχέδιο, το τρέξιμο και το άλμα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων. Όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατευθύνουν τη δική τους εκμάθηση μέσω του παιχνιδιού, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δικές τους άμεσες και αναπτυξιακές ανάγκες και να βρουν δραστηριότητες που συμβάλλουν περισσότερο στις ατομικές μορφές μάθησης (White, 2012).

Στο παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν μια διαρκή διάθεση να μάθουν. Έχοντας τον έλεγχο της πορείας της ίδιας της μάθησης, όπως και στο ελεύθερο παιχνίδι, το κοινωνικό παιχνίδι προωθεί την επιθυμία, τα κίνητρα και την επιδεξιότητα (Erikson, 1985, Hurwitz, 2003). Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης να αναζητούν τη γνώση. Το παιχνίδι περιλαμβάνει εξερεύνηση, δοκιμασία υποθέσεων και ανακάλυψη. Επιπλέον, όλα αυτά γίνονται σε ένα ασφαλές, και χωρίς κίνδυνο περιβάλλον όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να δοκιμάσουν τα όρια των γνώσεων και των ικανοτήτων τους με σχετικά λίγες επιπτώσεις (Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2003). Μαθαίνουν να έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να λύσουν ένα πρόβλημα και γίνονται ανθεκτικοί ενόψει μιας πρόκλησης (Erikson, 1985; Hurwitz, 2003; Pepler & Ross, 1981 στο White, 2012).

Μια μελέτη από τους Levine, Huttenlocher και Cannon (2011) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο παλιό παιχνίδι παζλ των παιδιών και την χωρική τους ικανότητα. Οι ατομικές διαφορές στις χωρικές ικανότητες εμφανίζονται πριν από την εισαγωγή στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για τις πρώιμες εμπειρίες που μπορούν να συμβάλουν σε αυτές τις διαφορές. Πενήντα τρία παιδιά, ηλικίας μεταξύ δύο και τεσσάρων ετών και οι γονείς τους παρατηρήθηκαν στο σπίτι για 90 λεπτά κάθε τέσσερις μήνες (έξι φορές). Όταν τα παιδιά ήταν ηλικίας τεσσάρων ετών, ολοκλήρωσαν μια χωρική εργασία που περιελάμβανε διανοητικές μεταμορφώσεις δισδιάστατων σχημάτων. Τα παιδιά που παρατηρήθηκαν παίζοντας με γρίφους είχαν καλύτερη απόδοση σε αυτό το καθήκον από εκείνα που δεν το έκαναν. Μεταξύ των παιδιών που έπαιζαν με παζλ, η

συχνότητα του παιχνιδιού παζλ προέβλεπε την απόδοση στο έργο χωροταξικού μετασχηματισμού. Κατά την προσχολική ηλικία, η φαντασία των παιδιών, η γλώσσα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες επιτρέπουν την επικοινωνία σχετικά με το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης. Τα παιδιά μπορούν εύκολα να προγραμματίσουν και να διαχειριστούν το παιχνίδι φαντασίας τους και να τροποποιήσουν το σενάριο καθώς εξελίσσεται. Κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες (όπως ονόματα χρωμάτων και ορθογραφία λέξεων), μαθαίνουν προσωπικά όρια και κοινωνικούς κανόνες (Goldsten, 2012).

Το κοινωνικό παιχνίδι απαιτεί από τους εταίρους του παιχνιδιού να μοιραστούν την ίδια κατανόηση της κατάστασης, να συμφωνήσουν στους κανόνες του παιχνιδιού. Ένα «πάρτι τσαγιού» απαιτεί από τα παιδιά να συμφωνήσουν σχετικά με τη φανταστική σκηνή και να προσποιηθούν ότι υπάρχει τσάι στα άδειο φλιτζάνι τσαγιού και τσαγιού. Τα παιδιά ωφελούνται περισσότερο, μεταβάλλοντας τις δραστηριότητες παιχνιδιού, μερικές φορές παίζοντας μόνοι τους αλλά και με άλλους, παίζοντας ήσυχα στο πάτωμα καθώς και σε εξωτερικούς χώρους. Προκειμένου να τονωθεί και να παραταθεί το παιχνίδι, οι ενήλικες πρέπει να τον υποστηρίξουν και να τον ενθαρρύνουν παρέχοντας επαρκή χώρο για να παίζουν και μια ευρεία ποικιλία παιχνιδιών και άλλων αντικειμένων παιχνιδιού που θα επιτρέψουν την ευρύτερη δυνατή γκάμα δυνατοτήτων παιχνιδιού. Αυτό θα διασφαλίσει ότι αναπτύσσονται και ενισχύονται οι νευρικές οδοί στον εγκέφαλο, ότι ασκείται κάθε μυς και ότι εμφανίζονται τα μεγάλα φανταστικά πλεονεκτήματα (Goldsten, 2012).

Σύμφωνα με την Τζελετοπούλου (2005), *«τα παιχνίδια των παιδιών χαρακτηρίζονται από συναισθήματα που προάγουν την αμοιβαιότητα, τη φιλία, τη συνεργασία, την αμοιβαία ευχαρίστηση και την απόλαυση, την έκπληξη και το ενδιαφέρον. Ο John Bradshaw αναφέρει ότι οι καλές φιλίες των συνομηλίκων είναι τόσο ουσιώδεις για την ανάπτυξη του παιδιού, όσο και η γονική μέριμνα. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι η ποιότητα της φιλίας των συνομηλίκων είναι περισσότερο σημαντική από οτιδήποτε άλλο στον καθορισμό της ψυχολογικής του υγείας. Οι Singer μέσα από μία πλατιά έρευνα βρήκαν ότι συναισθήματα*

όπως η χαρά, η ζωντάνια και η απόλαυση συνδέονται θετικά με το παιχνίδι της υποκριτικής των παιδιών.» (Τζελετοπούλου, 2005, σελ. 147).

Οι έρευνες δείχνουν ότι μερικές από τις αναπτυξιακές και συμπεριφορικές διαφορές που συνήθως διακρίνουν τα αγόρια από τα κορίτσια είναι βιολογικά καθορισμένες. Για παράδειγμα, το μέσο αγόρι προσχολικής ηλικίας τείνει να είναι πιο επιθετικό, ενώ τα κορίτσια γενικά είναι πιο επικοινωνιακά. Ωστόσο, τα περισσότερα σχετικά με το φύλο χαρακτηριστικά σε αυτή την ηλικία είναι πιο πιθανό να διαμορφωθούν από πολιτισμικές και οικογενειακές επιρροές. Ακόμα κι αν και οι δύο γονείς εργάζονται και μοιράζονται τις οικογενειακές υποχρεώσεις εξίσου, το παιδί θα βρει ακόμη συμβατικά μοντέλα ανδρών και γυναικών στην τηλεόραση, τα περιοδικά, τα βιβλία, τις πινακίδες και τις οικογένειες φίλων και γειτόνων. Η κόρη, για παράδειγμα, μπορεί να ενθαρρυνθεί να παίζει με κούκλες με διαφημίσεις, δώρα από καλούς συγγενείς και τα εγκριτικά σχόλια των ενηλίκων και άλλων παιδιών. Τα αγόρια, εν τω μεταξύ, οδηγούνται γενικά μακριά από τις κούκλες (αν και τα περισσότερα απολαμβάνουν κατά τη διάρκεια των παιδικών ετών αυτό το είδος παιχνιδιού) υπέρ των πιο «αγορίστικων» παιχνιδιών και αθλημάτων. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά αισθάνονται την αποδοχή και την αποδοκιμασία σε αυτές τις ετικέτες και προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους. Έτσι, από τη στιγμή που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο, οι ταυτότητες των φύλων των παιδιών είναι καλά εδραιωμένες (American Academy of Pediatrics, 2009).

Συμπεράσματα

Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα και εξαρτάται από ενδοατομικά στοιχεία του κάθε ανθρώπου. Αποτέλεσμα λοιπόν αποτελεί η διαφοροποίηση του τρόπου μάθησης ανάμεσα στα άτομα. Η εύρεση ενός συγκεκριμένου και ενιαίου τρόπου μάθησης και διδασκαλίας, ο οποίος θα υπήρχε ως πανάκεια φαντάζει ουτοπική. Σύγχρονες έρευνες αναφέρουν την μεγάλη σημασία που έχει το παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι μία φυσική συμπεριφορά, αυθόρμητη, εσωτερικά υποκινούμενη και αποτελεί τη «Φυσική» γλώσσα των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τη θέση του Kolb (1984), όπως περιγράφουν οι Sternberg και Zhang (2001), περί κύκλου μάθησης, κρίνεται σημαντική η εμπειρική μάθηση. Η μάθηση ως διαδικασία συντελείται μέσω μετασχηματισμού της εμπειρίας, η οποία αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μία τροποποίηση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, που περιόριζε τον δάσκαλο στα στενά χωρικά όρια της τάξης. Όπως αναφέρεται και από τον Αγγελίδη (2011), οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν και έξω από τα όρια της τυπικής τάξης, σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Έξω λοιπόν από τον παραδοσιακό χώρο, παρέχονται ίσες ευκαιρίες και ξεδιπλώνονται ταλέντα και δεξιότητες των παιδιών που άλλοτε δεν θα ήταν εμφανή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχολική μάθηση μπορεί να ταξινομηθεί και να κατηγοριοποιηθεί και όχι να περιορίζεται στη γνωστική μόνο διαδικασία, κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση της γνώσης με γεγονότα της καθημερινότητας και επίλυσης αυτών με τρόπο κιναισθητηριακό μέσα στο εκάστοτε συγκείμενο. Εξάλλου η μάθηση κατά τους Δημητρόπουλο (1981), Κασσωτάκη και Φλουρή (2003), Κολιάδη (1997) και Woolfolk (1998), όπως αναφέρεται στη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009), είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων μέσω των βιωμάτων και εμπειριών του κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.

Ισχυρά στοιχεία που υποστηρίζουν αυτήν την άποψη του ρόλου του παιχνιδιού στην ανθρώπινη λειτουργία έχουν επίσης προκύψει στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Εδώ, οι πρόσφατες μελέτες που χρησιμοποιούν μια σειρά από νέες ερευνητικές τεχνικές, συμπεριλαμβανομένων των νευροεπιστημονικών και άλλων φυσιολογικών μέτρων, έχουν δείξει ισχυρές και συνεπείς σχέσεις μεταξύ του παιχνιδιού και της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξής τους. Οι Tamis-LeMonda και Bornstein (1989), για παράδειγμα, έχουν αποδείξει ότι η συνηθισμένη συμπεριφορά των παιδιών (ένα καθορισμένο μέτρο για το πόσο γρήγορα το νεογνό επεξεργάζεται πληροφορίες που σχετίζονται στενά με τις αναδυόμενες γνωστικές ικανότητες) προβλέπει πόσο συμβολικά παίζουν τα παιδιά μερικά χρόνια αργότερα. Έχουμε επίσης εκτενή στοιχεία για τις σχέσεις μεταξύ της πολυπλοκότητας των παιχνιδιών, ιδιαίτερα του συμβολικού ή του προφορικού παιχνιδιού, και της συναισθηματικής ευεξίας των παιδιών (Whitebread, 2012).

Παρά τα πολλά οφέλη που προκύπτουν από το παιχνίδι τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, ο χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι έχει μειωθεί σημαντικά για ορισμένα παιδιά. Αυτή η τάση έχει επηρεάσει ακόμη και τα παιδιά των νηπιαγωγείων, τα οποία έχουν μειώσει το ελεύθερο παιχνίδι στα χρονοδιαγράμματα τους για να κάνουν χώρο για περισσότερους ακαδημαϊκούς στόχους. Μια έρευνα του 1989 που έλαβε η Εθνική Ένωση Διευθυντών Δημοτικού Σχολείου διαπίστωσε ότι το 96% των ερωτηθέντων σχολικών συστημάτων είχε τουλάχιστον μία περίοδο διακοπών. Μια άλλη έρευνα, μια δεκαετία αργότερα, διαπίστωσε ότι μόνο το 70% των τάξεων των νηπιαγωγείων είχε περίοδο διακοπών (Ginsburg et al., 2007).

Επί του παρόντος, παρατηρείται ιδιαίτερη έλλειψη ελεύθερου χρόνου σε πολλούς μαθητές. Πρόσφατα προτάθηκαν αλλαγές σε ότι αφορά τη μείωση των σχολικών δραστηριοτήτων και την αύξηση του ελεύθερου χρόνου. Αυτή η αλλαγή μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ικανότητα των παιδιών να αποθηκεύουν νέες πληροφορίες επειδή η γνωστική ικανότητα των παιδιών ενισχύεται από μια σαφή και σημαντική αλλαγή στη δραστηριότητα. Μια αλλαγή στην ακαδημαϊκή διδασκαλία ή σε ένα θέμα της τάξης δεν

προσφέρει αυτή τη σαφή αλλαγή στην γνωστική προσπάθεια και σίγουρα δεν προσφέρει μια φυσική ελευθέρωση. Ακόμα και μια τυπική δομημένη τάξη φυσικής αγωγής δεν μπορεί να προσφέρει το ίδιο όφελος με την ελευθερία των παιγνιδιών. Ο μειωμένος χρόνος για τη σωματική άσκηση μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένες ακαδημαϊκές ικανότητες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, διότι τα σχολεία που προωθούν τα καθιστικά μορφώματα μάθησης γίνονται πιο δύσκολο περιβάλλον για την επιτυχή πλοήγηση των αγοριών (Ginsburg et al., 2007).

Ορισμένα παιδιά λαμβάνουν λιγότερο χρόνο για δωρεάν εξερευνητικό παιχνίδι, καθώς βιάζονται να προσαρμοστούν σε ενήλικους ρόλους και να προετοιμαστούν για το μέλλον τους. Οι γονείς λαμβάνουν προσεκτικά εμπορικά μηνύματα που οι καλοί γονείς εκθέτουν τα παιδιά τους σε κάθε ευκαιρία να υπερέχουν, να αγοράσουν πληθώρα εργαλείων εμπλουτισμού και να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους συμμετέχουν σε μια ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων. Τα παιδιά εκτίθενται σε βίντεο εμπλουτισμού και προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών από την πρώιμη βρεφική ηλικία, καθώς και εξειδικευμένα βιβλία και παιχνίδια σχεδιασμένα για να εξασφαλίζουν ότι είναι καλά στρογγυλεμένα και κατάλληλα διεγερμένα για άριστη ανάπτυξη. Εξειδικευμένα γυμναστήρια και προγράμματα εμπλουτισμού σχεδιασμένα για παιδιά υπάρχουν σε πολλές κοινότητες και υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων εμπλουτισμού μετά το σχολείο. Αυτά τα εργαλεία και τα προγράμματα πωλούνται σε μεγάλο βαθμό και πολλοί γονείς έχουν φτάσει να πιστεύουν ότι είναι μια απαίτηση καλής γονικής μέριμνας και ανάγκη για κατάλληλη ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα, ένα μεγάλο μέρος του χρόνου γονέων-παιδιού δαπανάται για τη διευθέτηση ειδικών δραστηριοτήτων ή τη μεταφορά παιδιών μεταξύ αυτών των δραστηριοτήτων. Εκτός από το χρόνο, επενδύονται σημαντικοί οικογενειακοί οικονομικοί πόροι για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά έχουν αυτό που διατίθενται στην αγορά ως οι "πολύ καλύτερες" ευκαιρίες (Ginsburg et al., 2007).

Η κοινωνική και συναισθηματική υγεία των παιδιών επηρεάζει τη γενική ανάπτυξη και μάθηση. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που είναι διανοητικά υγιή τείνουν να είναι πιο ευτυχισμένα, δείχνουν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση, έχουν πιο θετική στάση απέναντι

στο σχολείο, συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και επιδεικνύουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από λιγότερο διανοητικά υγιείς συνομηλίκους (Hyson, 2004; Kostelnik et al., 2015). Τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες τείνουν να έχουν πρόβλημα να ακολουθήσουν τις οδηγίες και να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες. Σε σύγκριση με τους υγιέστερους συνομηλίκους, ενδέχεται να είναι πιο πιθανό να υποστούν απόρριψη από τους συμμαθητές τους, να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, να παρουσιάσουν κακή απόδοση στο σχολείο (Hyson, 2004; Kostelnik et al., 2015). Έτσι, η κοινωνική και συναισθηματική υγεία των παιδιών είναι εξίσου σημαντική με τη σωματική τους υγεία και επηρεάζει την ικανότητά τους να αναπτύσσονται και τη δυνατότητα να οδηγήσουν μια εκπληκτική ζωή.

Οι δάσκαλοι μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική και συναισθηματική υγεία των παιδιών με πολλούς τρόπους, για παράδειγμα, οργανώνοντας ένα πλούσιο σε υλικό περιβάλλον για την τόνωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών.



Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθούν διάφορες ρήσεις σχετικά με το παιχνίδι και τον ρόλο του.

«Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες» (Maxim, 1989).

«Το παιχνίδι είναι αυτή η συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά» (Scales et al., 1991).

«Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της» (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 1993).

«Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996).

Το παιχνίδι αποτελεί μια ιδιαίτερα 'απείθαρχη έννοια', όπως υποστηρίζει η Garvey δύσκολη να ορισθεί. «Είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει πολύ διαφορετικές πράξεις και εκδηλώσεις» (Παπαδόπουλος, 1991, σελ. 113).

Επίλογος

Το παιχνίδι είναι μάθηση. Όπως παρατήρησε ο Vygotsky (1978), «περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις σε μια συμπυκνωμένη μορφή και αποτελεί σημαντική πηγή ανάπτυξης». Βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, το παιχνίδι ωφελεί για τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη. Τα παιδιά μαθαίνουν γνωστικές δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η αποκλίνουσα σκέψη, τα μαθηματικά και γλωσσικές ικανότητες. Μαθαίνουν να διαπραγματεύονται κοινωνικές σχέσεις, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να ελέγχουν τις δικές τους συμπεριφορές. Το παιχνίδι επίσης ενθαρρύνει την ανάπτυξη λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων. Όταν το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό και απευθύνεται σε παιδιά, τα παιδιά έχουν κίνητρα να συμμετέχουν σε ευκαιρίες για μάθηση. Επιπλέον, όταν δίνονται επιλογές στο παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να βρουν δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στις ατομικές τους ανάγκες.



Βιβλιογραφίες

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφίες

American Academy of Pediatrics (2009). *Social Development in Preschoolers, Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5* (Copyright © 2009 American Academy of Pediatrics).

Bhattacharjee & Ghosh, (2013). “Usefulness of Role-Playing Teaching in Construction Education: A Systematic Review”. *Proceedings of the 49th ASC Annual International Conference*. Associated Schools of Construction.

Bissoli, M. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

Bolton, G. (2002). Game theory's role in role-playing. *International Journal of Forecasting*, 18, 353-358.

Bozhovich, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Bozhovich, L. I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In V. Davidov & M. Shuare, (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (pp. 250-273). Moscou: Editorial Progreso.

Brasil. (2009a). Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC.

Brasil. (2009b). Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC.

Recuperado em 2 de abril, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009.

Brown, S. (2009). *Play*. Penguin

Bruner, J. (2000). “*Kulturaobrazovanja*”. Zagreb” Educa

Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allynand Bacon.

Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davidov, & M. Shuare, (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (pp. 83-102). Moscou: Editorial Progreso.

Elkonin, D. (2009). *Psicologia do jogo* (2a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Else, P. (2009). *The value of play*. London: Continuum.

Feeney, S., Christensen, D., & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Ginsburg et al. (2007) The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119-issue 1

Goldsten, J. (2012). *Play in children’s development, health and well-being*. Toy Industries of Europe (TIE).

Gomes, C. A. V. (2008). *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Merrill

- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., Whiren, A.P., Rupiper, M.L., & Gregory, K.M. (2015). *Guiding Children's Social Development and Learning: Theory and Skills* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage.
- Leontiev, A. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (12a. ed., pp.59-83). São Paulo: Ícone.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2011). Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental Psychology*, 31.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). "The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence". *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Martins, L. M. (2006). brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: A. Arce, & N. Duarte. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.
- McCarthy, M., (2016). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Business & Economics Research – Third Quarter*, 14, 3.
- Maxim, G.W. (1989). *The very young child* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pasterski, V. L. et al. (2005). Prenatal hormones versus postnatal socialization by parents as determinants of male-typical toy play in girls with congenital adrenal hyperplasia. *Child Development*, 76, 264-278.

- Petrovic-Soco, B., (2013) Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235-251.
- Piaget, J. (1963). *Psihologijainteligencije*. Beograd: Nolit
- Rosenzweig, M., & Bennett, E. L. (1976). Enriched environments: Facts, factors, and fantasies. In L. Petrinovich & J. L. McGaugh (Eds.), *Knowing, Thinking and Believing*. New York: Plenum.
- Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A., & Ervin-Tripp, S. (1991). *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press.
- Smith, Peter K. (2010). *Children and Play*. Wiley-Blackwell.
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. London: Routledge.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky L. S. (1977). *Mišljenjeigovor*. Beograd: Nolit
- Vygotsky, L. S. (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(abr.), 23-36.
- Vygotsky, L. S. (2010). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. (Original publicado em 1935).
- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2013a). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

- Vygotsky, L. S. (2013b). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Watson, M. W., & Jackowitz, E. R. (1984). Agents and recipient objects in the development of early symbolic play. *Child Development*, 55, 1091-1097.
- Weininger, O., & Fitzgerald, D. (1988). Symbolic play and interhemispheric integration: Somethoughts on a neuropsychological model of play. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 23-40.
- White, R, (2012). *The power of play, Child Development*. University of Minnesota and Minnesota Children's Museum.
- Whitebread, D., (2012). *The importance of play*. University of Cambridge.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis* Cambridge,MA: Harvard University Press.
- Zaporóshetz, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In V. Davídov, & M. Shuare. (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS* (pp. 228-248). Moscou: Editorial Progresso

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρούσου - Τσάφος, Α., (2015). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής, Maria Montessori (1870-1952)*. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ).
- Αντωνιάδης, Α., (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
- Βελαώρας, Π., (2016) *Το παιδί, το παιχνίδι και η ένταξη του στη μαθησιακή διαδικασία*. Αθήνα, Vipapharm, Scientific Journal Articles
- Διαμαντόπουλος, Δ. Σ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναρά.
- Καμπέρη - Τζουριάδου, Ε. & Πανταζή, Σ., (2004). *Παιδαγωγικά παιχνίδια*, τεύχος Α, Ιωάννινα
- Lightfoot et al. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. (3η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν., (1991). *Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά* (3^η εκδ.). Αθήνα: Χ.Ο..

Τζελετοπούλου, Γ., (2005). *Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής ως εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων