

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΕ ΤΙΤΛΟ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ  
ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ  
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Λαζινού Σοφία	<b>1<sup>ος</sup> Επιβλέπων καθηγητής</b> Μαγουλιώτης Α. (Αναπληρωτής Καθηγητής)
ΒΟΛΟΣ 2014	<b>2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα Καθηγήτρια</b> Μιχαλοπούλου Αικ. (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

<b>Βαθμός</b>	<b>Βαθμός (Ολογράφως)</b>
---------------	---------------------------

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>5</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>7</b>

### Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

##### 1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

1.1. Εισαγωγή.....	9
1.2. Ορισμός του παιχνιδιού.....	9
1.3. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.....	11
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι.....	12

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

##### 2. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

2.1. Εισαγωγή.....	15
2.2. Συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.....	15
2.3. Το παιχνίδι ωθεί το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του.....	16
2.4. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.....	18
2.5. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης για το παιδί...	18
2.6. Το παιχνίδι υποστηρίζει τη μάθηση και βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	19
2.7. Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού ωθούνται στην ανάπτυξη ομάδας.....	21

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

3.1. Εισαγωγή.....	23
3.2. Το παιχνίδι και η θέση του στο έργο των μεγάλων Παιδαγωγών.....	23
3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι.....	25
3.3. Κατηγορίες παιχνιδιού.....	28
3.4. Το συμβολικό παιχνίδι.....	29

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ

4.1. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	32
4.2. Το παιχνίδι στο πέρασμα των χρόνων (μέσω του υλικού).....	33
4.3. Το υλικό κατασκευής και οι μορφές των παιχνιδιών.....	34
4.4. Το παιχνίδι αντικείμενο και τα σημεία πώλησης τους.....	35
4.5. Τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια.....	36

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5. Η μέθοδος Montessori (1870- 1952)

5.1. Το έργο και η μέθοδος της Μαρία Μοντεσσόρι (1870- 1952).....	37
5.2. Το πρόγραμμα της Μαρία Μοντεσσόρι.....	38
5.3. Κατηγοριοποίηση του υλικού της Μαρία Μοντεσσόρι.....	39
5.4. Παρουσίαση των υλικών της Μαρία Μοντεσσόρι.....	41
5.5. Το υλικό κατασκευής των παιδαγωγικών υλικών της Μαρία Μοντεσσόρι.....	44
5.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	44
5.7. Ο ρόλος του περιβάλλοντος.....	45
5.8. Βασικές αρχές της μεθόδου.....	46

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **6. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ**

6.1. Η αναγκαιότητα και οι στόχοι της έρευνας.....	47
6.2. Μεθοδολογία και Ερευνητική προσέγγιση.....	49
6.3. Δείγμα.....	49
6.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	50
6.5. Φάσεις συλλογής δεδομένων.....	51
6.6. Αποτελέσματα.....	55
6.6.1. Καταγραφή -περιγραφή των παιδαγωγικών παιχνιδιών του χώρου της έρευνας.....	55
6.6.2. Αποτελέσματα 2 <sup>ης</sup> φάσης (δοκιμαστική περίοδος).....	57
6.6.3. Αποτελέσματα 3 <sup>ης</sup> φάσης (μελέτη περίπτωσης).....	68
6.7. Συζήτηση.....	83
6.8. Προτάσεις.....	94

### **Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....97**

### **Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....111**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε τις αξίες του παιχνιδιού και την ύπαρξη στοιχείων του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι μέσα στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που υπάρχουν σ' ένα παιδικό σταθμό.

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις, στις οποίες χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα σχέδιο παρατήρησης που προέκυψε κατά την περίοδο εντοπισμού και καταγραφής του παιδαγωγικού υλικού (διερευνητική φάση). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι στα σημερινά παιδαγωγικά παιχνίδια που είναι διαθέσιμα στον παιδικό σταθμό. Επιπλέον, τα σημερινά παιχνίδια έχουν αρκετά κοινά στοιχεία όσον αφορά το υλικό κατασκευής και τη μορφή με το παιδαγωγικό παιχνίδι της Μοντεσσόρι.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγικό παιχνίδι της Μοντεσσόρι, σημερινά παιδαγωγικά παιχνίδια, ελεύθερες δραστηριότητες, ξύλινο οικοδομικό υλικό.

### Summary

The purpose of this research is to investigate the values of playing and the existence of elements of Montessori educational game within the contemporary educational toys available in a kindergarten. The survey was divided into three phases, in which, an observation plan that arose during the tracking and recording of the teaching material, was used as a data collection tool.(exploratory phase).The results of the survey showed that games contribute to the overall development of children. Also,it was found that there are elements of the Montessori teaching material in the games that are dispensable in today's kindergartens. Furthermore,today's games are quite in common in the construction and form with the Montessori educational game.

Key words: educational game of Montessori,today's educational games,free activities, wooden building material.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τόσο για την άψογη συνεργασία, όσο και για την πολύτιμη βοήθεια του τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μαγουλιώτη Απόστολο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η πολύτιμη και η ουσιαστική βοήθεια του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας ήταν καθοριστική και ανεκτίμητη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα κ. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας, όπως επίσης και τους γονείς τους που συναίνεσαν σε αυτό.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που ήταν δίπλα μου όλο αυτό τον καιρό. Η βοήθεια και η υποστήριξη τους ήταν αναγκαία καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που με στηρίζουν σε κάθε βήμα που υλοποιώ στις πανεπιστημιακές μου σπουδές, τα αδέρφια μου και τον μικρό μου ανιψιό Δημήτρη. Η συναισθηματική υποστήριξη, η δύναμη και η αισιοδοξία που μου πρόσφεραν όλο αυτό τον καιρό ήταν ιδιαίτερα σημαντική για εμένα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού είναι γνωστή σε όλους. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να δίνονται και ταυτόχρονα να παρέχονται στα παιδιά οι κατάλληλες ευκαιρίες για παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί για τα ίδια βασική καθημερινή ανάγκη, όπως οι υπόλοιπες βιολογικές ανάγκες τους. Μέσα από το παιχνίδι θα αναπτυχθούν νοητικά, σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Επιπλέον, θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στην μετέπειτα ζωή τους. Άλλωστε, τα παιδιά δεν φανερώνουν ποτέ τον εαυτό τους, παρά μόνο όταν παίζουν. Οι προτιμήσεις τους, ο τρόπος που παίζουν και τα αισθήματα που εκφράζουν όλα αυτά μπορούν να γίνουν ορατά μόνο μέσα από την συστηματική παρατήρηση των παιδιών κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και ιδιαίτερα με τις ποικίλες καταστάσεις παιχνιδιού που αναπτύσσονται την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με αυτό το θέμα, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Αρχικά, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι επιλογές που υλοποιούν τα παιδιά όσον αφορά τα παιχνίδια κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη: το θεωρητικό και το πρακτικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο υπάρχει ο ορισμός του παιχνιδιού, τα βασικά χαρακτηριστικά, καθώς και ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι. Στο δεύτερο κεφάλαιο, τονίζεται η συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού και υπάρχουν ενότητες που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε κάθε τομέα. Το τρίτο κεφάλαιο, αφορά το παιχνίδι και τους παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, η θέση του στο έργο τους και οι θεωρίες που διατύπωσαν για το παιχνίδι. Στο επόμενο κεφάλαιο, πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή που αφορά το παιχνίδι και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση το παιχνίδι στο πέρασμα των χρόνων μέσω του «υλικού». Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο υπάρχει η μέθοδος και το έργο της Μαρία Μοντεσσόρι. Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό πραγματεύεται τις φάσεις που υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό και πιο συγκεκριμένα στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται λόγος για το παιχνίδι ως έννοια, τα βασικά χαρακτηριστικά του και τη συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο υπάρχουν περισσότερο ιστορικά στοιχεία τόσο για το παιχνίδι στο έργο των μεγάλων παιδαγωγών, όσο και το παιχνίδι ως υλικό στο πέρασμα των χρόνων. Στο 5<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το έργο και τη μέθοδος της Μαρία Μοντεσσόρι που έκανε μια «ουσιαστική» επανάσταση στην παραγωγή εκπαιδευτικών υλικών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στο ερευνητικό παρουσιάζονται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις που είχε η ερευνήτρια και οι στόχοι της παρούσας έρευνας. Έπειτα, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων. Η διαδικασία εκπονήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε εντοπισμός και καταγραφή του παιδαγωγικού υλικού και σχεδιάστηκε το σχέδιο παρατήρησης και στις άλλες δυο (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>) φάση υλοποιήθηκε η παρατήρηση.

Αμέσως μετά περιγράφονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα και στην επόμενη ενότητα υπάρχει μια συζήτηση γύρω από τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Στο σημείο αυτό δημιουργείται μια σύνδεση των συμπερασμάτων με τις θεωρητικές προτάσεις που αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος. Στη συνέχεια, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το εργαλείο της έρευνας, δηλαδή το σχέδιο παρατήρησης και φωτογραφικό υλικό από το υλικό της Μοντεσσόρι και από τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που υπήρχαν στον παιδικό σταθμό.



## **A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

#### **1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

##### **1.1. Εισαγωγή**

Το παιχνίδι ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού και γίνεται αντιληπτό μέσα από τις κινήσεις των χεριών και των ποδιών (Χαραλαμπίδης, 1960). Ένα από τα πρώτα παιχνίδια του παιδιού είναι ο ενήλικας. Η σχέση της μητέρας με το βρέφος, καθώς και η αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας ( Haight, W, & Miller, P. 1993).Βέβαια, το παιχνίδι συνεχίζεται και διαφοροποιείται με την πάροδο των χρόνων. Τότε, τα παιδιά παίζουν είτε με τα χέρια τους, είτε με αντικείμενα, είτε σε ομάδες, είτε μόνα τους (Σιβροπούλου, 2004). Το παιδί και το παιχνίδι είναι δυο έννοιες αλληλένδετες, όπου η μια δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την άλλη (Κάππας, 2005).

##### **1.2. Ορισμός του παιχνιδιού**

Το παιχνίδι απασχόλησε έντονα το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών και ιδιαίτερα η προσπάθεια να αποδοθεί ένας ορισμός για το παιχνίδι ως έννοια. Ο Χουιζίνγκα όρισε το παιχνίδι ως μια εθελοντική δραστηριότητα που τοποθετείται ανάμεσα σε χρονικά και χωρικά πλαίσια, έχει προκαθορισμένα όρια, προκαλεί ένταση καθώς και αισθήματα χαράς. Είναι κάτι διαφορετικό και ιδιαίτερο από άλλες δραστηριότητες (Χουιζίνγκα, 1989). Ακόμη, ο Stig Brostrom υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι οικειοθελές, αυτεξούσιο και αυθόρμητο. Όταν το παιχνίδι επιβάλλεται στα παιδιά εκείνα σταματούν να παίζουν (Αυγητίδου, 2001).

Ένας ακόμη ορισμός που δόθηκε για το παιχνίδι από την Αυγητίδου, όπου το παιδί και το παιχνίδι αποτελούν δυο έννοιες αναπόσπαστες. Το παιχνίδι προσαρμόζεται στις ανάγκες και την πορεία ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Ακόμη, το παιχνίδι βοηθά στην συγκρότηση και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού (Αυγητίδου, 2001).

Άλλη μια προσπάθεια προκειμένου να αποδώσει έναν ορισμό για το παιχνίδι πραγματοποίησε η Σιβροπούλου (2004), όπου το παιχνίδι θα μπορούσε να θεωρηθεί σαν μια διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει μια σειρά από συμπεριφορές, κίνητρα, ευκαιρίες, πρακτικές, ικανότητες και αντιλήψεις.

Έναν ακόμη ορισμό του παιχνιδιού συναντούμε και στο λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη, όπου το παιχνίδι «είναι οποιαδήποτε ενέργεια δεν έχει συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό, αλλά προσφέρει ευχαρίστηση, επειδή είναι διασκεδαστική» (Μπαμπινιώτης, 2002. σελ, 1304). Επίσης, ένας ορισμός δόθηκε για τον παιχνίδι από Τεγόπουλο- Φυτράκη, όπου το παιχνίδι «είναι κάθε αντικείμενο ή μέσο που χρησιμεύει για ευχαρίστηση ή ψυχαγωγία ιδίως των παιδιών» (Τεγόπουλου- Φυτράκη, 1989. σελ, 20).

Τέλος, παρόλο την προσπάθεια που κατέβαλαν οι ειδικοί δεν κατάφεραν να δώσουν έναν ορισμό για το παιχνίδι. Υπάρχει, όμως συμφωνία όσων αφορά δυο χαρακτηριστικά: α) το παιχνίδι είναι πηγή χαράς και ευχαρίστησης για τα παιδιά και β) δεν εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο προκαθορισμένο σκοπό (Κιτσαράς, 2001).

Βέβαια, εξετάζοντας το παιχνίδι παρατηρούμε πως υπάρχει άλλη μια διαφοροποίηση ανάμεσα στο παιχνίδι ως υλικό- αντικείμενο και το παιχνίδι ως δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Vygotsky(1994) το παιχνίδι –αντικείμενο είναι οποιοδήποτε, το οποίο θα ασχοληθεί και θα παίζει το παιδί. Το παιδί θα αποδώσει ένα νόημα και μια σημασία σε αυτό, η οποία θα πηγάζει από τις επιθυμίες και τις ανάγκες του. Ένα παιχνίδι- αντικείμενο μπορεί να είναι ένα κομμάτι ξύλου το οποίο θα το μετατρέψει σε κούκλα, σε αυτοκίνητο προκειμένου να παίζει το παιχνίδι που έχει φανταστεί (Vygotsky, 1994· Μαγουλιώτης, 2009).

Σύμφωνα με τον Champagne όταν αναφερόμαστε στο παιχνίδι ως υλικό- αντικείμενο, εννοούμε οτιδήποτε έχει δημιουργηθεί προκειμένου να διασκεδάσει το παιδί. Επίσης, είναι το υλικό- αντικείμενο που στηρίζεται μια δραστηριότητα παιχνιδιού (Μπότσογλου, 2010). Αντίθετα, όταν αναφερόμαστε στο παιχνίδι ως δραστηριότητα εννοούμε το παιχνίδι όπου απαιτεί από το παιδί να ξοδέψει μεγάλα αποθέματα ενέργειας, καθώς απαιτεί από το ίδιο έντονη και συνεχή ενεργητικότητα (Smith, 2001).

Το παιχνίδι λοιπόν λεγόταν «άθυρμα» και στην ουσία αποτελούσε ένα τρόπο διαχωρισμού ανάμεσα στο παιχνίδι αντικείμενο και το παιχνίδι ως δραστηριότητα. Ακόμη, οι Ρωμαίοι δεν χρησιμοποιούσαν τον όρο άθυρμα, αλλά τον όρο «crepundia»

( Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη 2008). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο άθυρμα εννοούμε όλα εκείνα τα παιχνίδια- αντικείμενα που είναι κατασκευασμένα μόνο για ένα σκοπό, για παιχνίδι. Ένας ορισμός που δίνεται για τον όρο άθυρμα είναι «αυτό με το οποίο παίζει κανείς, το παιχνίδι» (Μπαμπινιώτης, 2002. σελ, 83). Επιπλέον, ένας ακόμη ορισμός δίνεται για τον όρο άθυρμα, όπου είναι «το προσφερόμενο για παιχνίδι» (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1989. σελ, 20).

### **1.3. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού**

Σύμφωνα με τον Huizinga (1989), κάθε παιχνίδι σημαίνει κάτι για το παιδί, καθώς το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κατάκτηση αρκετών δεξιοτήτων. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί θα αποκτήσει στάσεις, αξίες και δεξιότητες που θα το βοηθήσουν και στην μετέπειτα ζωή του. Το παιχνίδι αποτελεί επιτακτική ανάγκη στη ζωή των παιδιών, γι' αυτό είναι απαραίτητο να ικανοποιείται (Κάππας, 2005). Για το Huizinga το παιχνίδι σημαίνει ελευθερία, γι' αυτό συνδέθηκε με τον ελεύθερο χρόνο (Χουιζίνγκα, 1989). Βέβαια, για να δημιουργηθούν συνθήκες παιχνιδιού είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάποιες συνθήκες οι οποίες θα βοηθήσουν σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, να είναι ευέλικτο, διασκεδαστικό και να υπάρχει δράση. Επίσης, τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες, όπως την παρατήρηση, τον πειραματισμό, την αλληλεπίδραση, την ανακάλυψη τόσο του εαυτού τους, όσο και του κόσμου που τα περιβάλλει, την εξερεύνηση, την συνεργασία και την ανακάλυψη διάφορων μορφών έκφρασης (Χαραλαμπίδης, 1960). Ακόμη, ωθεί τα παιδιά να εκφράζουν ιδέες, απόψεις και συναισθήματα. Για να αναπτυχθούν όλα αυτά καλό είναι να υπάρχει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα (Σιβροπούλου, 2010).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με μια έρευνα που υλοποίησε η Αυγητίδου(2001) ο Vygotsky (1976) και ο Bruner (1972) υποστηρίζουν ότι όταν τα παιδιά παίζουν έχουν την ευκαιρία να συμμαρτυρούν, να ανταλλάξουν πληροφορίες, να εμπλακούν και να επιλύσουν προβλήματα. Ακόμη, ο Sutton και ο Smith το 1979 υποστήριξαν ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά ανακαλύπτουν και εξερευνούν τις ιδέες τους. Επίσης, ο Rubin το 1980 διαπίστωσε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και τέλος ο Corsaro και ο Eder (1990) υποστήριξαν ότι το

παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (Αυγητίδου, 2001).

#### **1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι**

Το παιδί δεν μπορεί να μάθει να εξερευνεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει κοιτάζοντας το ή ακούγοντας περιγραφές από τους άλλους. Χρειάζεται να αναλάβει το ίδιο ενεργό ρόλο και να δραστηριοποιηθεί, προκειμένου να το ανακαλύψει μόνο του. Για αυτό το λόγο το παιδί είναι αναγκαίο να αγγίξει αντικείμενα που υπάρχουν στο οπτικό του πεδίο και να τα επεξεργαστεί (Κάππας, 2005).

##### ***α. ο χώρος***

Δημιουργώντας ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές στο παιδί του δίνουμε την ευκαιρία να δράσει ελεύθερο. Ο χώρος που παίζει το παιδί διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη διάρκεια, όσο και στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Ακόμη, και στις επιλογές των παιδιών αλλά και στα αποτελέσματα των επιλογών τους (Γερμανός, 2006. Μπότσογλου, 2010). Για παράδειγμα αν ο χώρος που προσφέρεται στα παιδιά για παιχνίδι είναι περιορισμένος, τότε και εκείνα αυτόματα θα περιοριστούν.

##### ***β. ο διαθέσιμος χρόνος***

Επιπλέον, αν ο χρόνος που τους δίνεται δεν είναι αρκετός τότε εκείνα θα περιοριστούν και ίσως το παιχνίδι τους να μην προλάβει να φτάσει στο επίπεδο που αρχικά επιθυμούσαν (Βιδάλη, 2009).

##### ***γ. η πρόσβαση και η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών υλικών***

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό σύμφωνα με τον Γερμανό(1993) είναι η προσβασιμότητα του χώρου και τα διαθέσιμα υλικά που υπάρχουν. Όπως επίσης και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για το παιχνίδι (Γερμανός, 2004). Επίσης, καλό είναι να δίνονται στα παιδιά ερεθίσματα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, προκειμένου να αναπτυχθούν. Βέβαια, είναι αναγκαίο να υπάρχει μέτρο, καθώς ορισμένες φορές η υπερβολική έκθεση του παιδιού σε κάθε είδους ερεθίσματα μπορεί να του προκαλέσει σύγχυση (Cattanach, 2003). Το περιβάλλον που ζει και μεγαλώνει

το παιδί ασκεί μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ένα πλούσιο σε υλικά και ερεθίσματα περιβάλλον ωθεί το παιδί να ανακαλύψει, να εμπλακεί, να συνθέσει, να χρησιμοποιήσει και να ανακατέψει όλα αυτά που υπάρχουν (Σιβροπούλου, 2004. Gottman, 2000).

#### ***δ. ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού***

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αφήνουν στα παιδιά περιθώριο να δράσουν ελεύθερα και να επιλέξουν εκείνα το είδος του παιχνιδιού που θέλουν να ασχοληθούν. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να υποστηρίζει τις επιλογές των παιδιών, να τα ενθαρρύνει, να αποτελεί έμπνευση και να παροτρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν στο παιχνίδι με τη δική του συμμετοχή ( Αυγητίδου, 2001). Εάν τα παιδιά αισθάνονται άνετα και οικεία στο χώρο που παίζουν, τότε εκείνα δοκιμάζουν τις δυνατότητες τους, ακόμη κι αν δεν εξασφαλίζουν την επιτυχία (Σιβροπούλου, 2004). Επίσης, σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να εντάσσει το παιχνίδι σε όλες τις γνωστικές και θεματικές ενότητες, καθώς η πρακτική άσκηση βοηθά το παιδί στη μάθηση, στην ανακάλυψη νέων εμπειριών, στον αυτοσχεδιασμό και στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012).

#### ***ε. επιρροές και βιώματα που δέχεται από το περιβάλλον του***

Ωστόσο, και οι επιλογές των παιδιών επηρεάζονται άμεσα από το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που έχει το παιδί (Μπότσογλου, 2010). Ανάλογα με τις καταστάσεις και τα βιώματα που έχει το παιδί διαμορφώνει με ανάλογο τρόπο και τα βιώματα του. Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε Marcelli (1993), ένα παιδί που ζει και βιώνει το χωρισμό των γονιών του ή την απώλεια, τότε το παιχνίδι του μπορεί να είναι φτωχό, περιορισμένο ή και ανύπαρκτο. Άλλο ένα συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι πως τα παιδιά επιλέγουν τα παιχνίδια με βάση τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα που τους προκαλούν. Επίσης, εάν ένα παιχνίδι είναι ελκυστικό, τα παιδιά το παρατηρούν και το επιλέγουν ( Βιδάλη, 2009). Η Wolfberg (1999) υλοποίησε μια έρευνα και διαπίστωσε ότι μπορεί το παιχνίδι να επηρεάζεται άμεσα από τις συνθήκες που βιώνει και ζει το παιδί, αλλά παρόλα αυτά

το ίδιο έχει την τάση να επιθυμεί να παίξει ακόμη και κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες ( Παπαγεωργίου, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

#### 2.1. Εισαγωγή

Το παιχνίδι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Αποτελεί ένα αρκετά σημαντικό ζήτημα και καλό θα ήταν να απασχολεί όχι μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή το παιδί, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Μόνο εάν όλοι δώσουν την αξία και την σημασία που χρειάζεται θα αντιληφθούν πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στη σωματική, διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Αυγητίδου, 2001. Κάππας, 2005. Χαραλαμπίδης, 1960). Σύμφωνα με τον Piaget (1946), όλα τα παραπάνω θα επιτευχθούν μόνο εάν το παιχνίδι έχει μια σωστή θέση (Μαγουλιώτης, 2011).

#### 2.2. Συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι βοηθά στη συγκρότηση του εαυτού. Το παιδί μέσω αυτού μαθαίνει να μπαίνει στη θέση του άλλου και να απομακρύνεται από εγωιστικές στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, αναπτύσσεται ολόπλευρα (Αυγητίδου, 2001).

##### *α. σωματική ανάπτυξη*

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, η κυκλοφορία του αίματος γίνεται ταχύτερη, ενδυναμώνεται το νευρικό σύστημα, τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος και ταυτόχρονα αναπτύσσονται διάφορες δεξιότητες, όπως η αδρή και λεπτή κινητικότητα (Κάππας, 2005. Ρήγα, 2001. Σιβροπούλου, 2004). Το παιδί αποκτά καλύτερη αίσθηση του σώματος και αντιλαμβάνεται την αίσθηση του χώρου και συγκεκριμένα τη θέση που έχει το σώμα του μέσα σε αυτό. Τέλος, είναι σε θέση να κατανοήσει τον κόσμο των αντικειμένων (έμφυχο και άφυχο) (Ρήγα, 2001. Σιβροπούλου, 2004).

### ***β. πνευματική ανάπτυξη***

Το παιδί μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται και πνευματικά. Δηλαδή, αναπτύσσεται η φαντασία, ο συλλογισμός, η κρίση του. Επιπλέον, συγκεντρώνεται η προσοχή του και είναι σε θέση να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις για την επόμενη κίνηση. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται η δεξιότητα της παρατήρησης, της διερεύνησης και του πειραματισμού (Καρακίτσιος, 2011. Κάππας, 2005. Ρήγα, 2001. Σιβροπούλου, 2004). Ταυτόχρονα, ενθαρρύνεται η γνωστική του ανάπτυξη και ο σχηματισμός εννοιών. Αποκτούν αφηρημένη σκέψη και ηθική συνείδηση, σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε η Maritta Hannikainen (Αυγητίδου, 2001).

### ***γ. συναισθηματική ανάπτυξη***

Πέρα από την σωματική και την πνευματική ανάπτυξη, το παιχνίδι βοηθά και στην συναισθηματική ανάπτυξη. Το παιχνίδι γεμίζει το παιδί με χαρά και ευχαρίστηση. Του προκαλεί συνεχώς το ενδιαφέρον και το κρατά ενεργό και έτοιμο για δράση. Ακόμη, μπορεί να χαρακτηριστεί πως έχει και θεραπευτικές ιδιότητες, καθώς το βοηθά να ανακουφιστεί από τη στενοχώρια, τη λύπη και την μελαγχολία (Κάππας, 2005. Χαραλαμπίδης, 1960. Χουζίνγκα, 1989). Είναι αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο τα παιδιά στην ηλικία των 3 ετών να δημιουργούν φανταστικούς φίλους για να παίξουν μαζί τους. Οι φίλοι αυτοί εξαφανίζονται μόνο όταν βρεθεί ένας ευχάριστος φίλος. Ακόμη, όταν υπάρχει μια δυσάρεστη συνθήκη στη ζωή του ή στο σπίτι.

### ***δ. κοινωνική ανάπτυξη***

Τέλος, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί και κοινωνικά. Ο ρόλος του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το προετοιμάζει ως μελλοντικό πολίτη σε μια κοινωνία. Μέσα από αυτό το παιδί αναπτύσσεται, δημιουργεί φιλικές σχέσεις, γίνεται μέλος σε ομάδες, σέβεται τα δικαιώματα των άλλων για να σεβαστούν και τα δικά του (αλληλοσεβασμός) και αναπτύσσεται και το αίσθημα της δικαιοσύνης. Επίσης, καλλιεργούνται οι αρετές της τιμής, της ειλικρίνειας και της γενναιότητας. Επιπλέον, μαθαίνει να συγκρατεί τον εαυτό του και να ανέχεται την ήττα (Κάππας, 2005. Χουζίνγκα, 1989). Τέλος, προσπαθεί να βρει τρόπο να διαχειρίζεται και να επιλύει τις συγκρούσεις (Plummer, 2011. Σιβροπούλου, 2004).



### **2.3. Το παιχνίδι ωθεί το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του**

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού είναι μεγάλη, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά μπορούν να ψυχαγωγηθούν, να εκπαιδευτούν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Επίσης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Όταν παίζουν βγάζουν τον πραγματικό τους εαυτό, δηλαδή τις φοβίες, τα άγχη, τα συμπλέγματα κατωτερότητας και γενικά φανερώνουν τον εαυτό τους. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο αυτό-έκφρασης (Χαραλαμπίδης, 1960).

Το παιχνίδι δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, να φωνάζουν, να ζητωκραυγάζουν, να υποδυθούν ρόλους και να νιώσουν ανεξάρτητα. Παιδιά που διστάζουν να αναλάβουν δύσκολα έργα ή ρόλους μέσα από το παιχνίδι έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να «εκθέσουν» τον εαυτό τους στους συνομηλίκους (Βιδάλη, 2009).

Ακόμη, το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από ελευθερία. Τα παιδιά βιώνουν αυτή την ελευθερία και εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Μπότσογλου, 2010). Το παιχνίδι συντελεί ένα ακόμη σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί μέσω ανάπτυξης και έκφρασης. Μπορεί ταυτόχρονα να ψυχαγωγεί και να έχει και υποστηρικτικό μέσο για τη μάθηση (Μπότσογλου, 2010. Χουζίνγκα, 1989). Επιπρόσθετα, η εικόνα του παιδιού βελτιώνεται μέσω του παιχνιδιού και το ίδιο ξεπερνά κάθε αναστολή που ενδεχομένως να έχει. Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και αναπτύσσει σεβασμό προς τον εαυτό του (Σιβροπούλου, 2004).

Το παιχνίδι χρησιμοποιείται από τους ψυχολόγους, καθώς τους βοηθά αρχικά να διαγνώσουν και μετά να θεραπεύσουν τα παιδιά μέσω αυτού. Το παιχνίδι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, το βοηθά να αντιμετωπίσει καταστάσεις που του προκαλούν άγχος, είναι σε θέση να ελέγξει και να γίνει πιο ανεκτικό σε παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον (Cattanach, 2003. Σιβροπούλου, 2004. Σηγκάλ, 1995).

Σύμφωνα με την Klein (1975) μια ψυχαναλύτρια παρατήρησε ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί εκφράζεται ελεύθερα και αναπτύσσει σκέψεις και συναισθήματα (Σιβροπούλου, 2004).

## **2.4. Το παιχνίδι βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας**

Το παιχνίδι πλαισιώνεται από κάτι μαγικό, μυθικό και φανταστικό. Σύμφωνα με την Κοντοπούλου (2004), το παιδί έχει την ευκαιρία να μετατρέψει τα πάντα γύρω του με ένα τρόπο ξεχωριστό. Το ίδιο λειτουργεί ως ελεύθερο και αυτόνομο. Επίσης, το ίδιο εκφράζεται δημιουργικά και φανταστικά. Του δίνεται η ευκαιρία να ανοιχτεί. Δημιουργεί φανταστικές καταστάσεις και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και δράση. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εκφράζεται και λεκτικά και σωματικά (Cattanach, 2003).

Τα παιδιά μπορούν να ξεφύγουν από τα όρια και τα πλαίσια της πραγματικότητας και από τους περιορισμούς που ενδέχεται να υπάρχουν. Έχουν την δυνατότητα να εκδηλώσουν διάφορες συμπεριφορές αποδεκτές και μη, τις οποίες ενδέχεται να μην εξέφρασαν μέσα στο καθημερινό πλαίσιο που ζουν (Αυγητίδου, 2001. Βίννικοτ, 1980).

Σύμφωνα με τον Lewis (1993), τα παιδιά σε καταστάσεις παιχνιδιού έχουν την ευκαιρία να περνούν από το πραγματικό στο φανταστικό και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Dyffy(1998), τα παιδιά περνούν από το παρόν, στο παρελθόν, στο μέλλον ακόμη και σε υποθετικές καταστάσεις. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλιπή στοιχεία φαντασίας και δημιουργικότητας στο παιχνίδι τους (Παπαγεωργίου, 2005).

## **2.5. Το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης για το παιδί**

Το παιχνίδι σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε Pugmire-Stoy (1992), αποτελεί ένα ξεχωριστό μέσο που θα του δώσει την ευκαιρία να ανακαλύψει τον κόσμο που ζει (Μπότσογλου, 2004). Το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά χαρά και ευχαρίστηση. Τα παιδιά όταν παίζουν αποκομίζουν διάφορα οφέλη, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι το παιχνίδι αποτελεί πηγή χαράς (Ταρσούλη, 1979). Όταν το παιδί παίζει βρίσκεται στο δικό του βασίλειο (Χαραλαμπόπουλος, 1960).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της Νεότερης Παιδαγωγικής κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί την πιο σημαντική εργασία (Παπαγεωργίου, 2005). Όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στο περιβάλλοντα χώρο του παιδιού μετατρέπονται από το ίδιο σε παιχνίδια. Όταν αναφερόμαστε σε

αντικείμενα εννοούμε άχρηστα και μη. Το παιδί είναι σε θέση να επεξεργαστεί και να αποδώσει στο καθένα από αυτά και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το παιδί μιμείται κινήσεις των ενηλίκων, έχοντας ως στόχο να μπορέσει να κάνει το ίδιο, ότι κάνουν και αυτοί (Χαραλαμπίδης, 1960).

Το παιδί έχει αστείρευτη ενέργεια για παιχνίδι πράγμα που σημαίνει ότι ο μόνος λόγος που θα μπορούσε να διακόψει είναι το φαγητό και ο ύπνος (Δημητρίου-Χατζηγεωργίου, 2001. Κάππας, 2005. Χαραλαμπίδης, 1960). Το παιχνίδι λειτουργεί για το παιδί ως οξυγόνο, καθώς όταν παίζει ηρεμεί και αναπαύεται. Χαρίζει χαρά, ξεγνοιασιά και ψυχική ευφορία. Η παιδική ηλικία είναι η κατ' εξοχήν ηλικία για παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001. Χαραλαμπίδης, 1960. Χουζίνγκα, 1989).

## **2.6. Το παιχνίδι υποστηρίζει τη μάθηση και βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων**

Το παιχνίδι αποτελεί ένα είδος μάθησης. Σε καταστάσεις παιχνιδιού το παιδί καλείται να επιλύσει προβλήματα και να επιστρατεύσει όλες του τις δυνάμεις για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του παιχνιδιού (Χαραλαμπίδης, 1960). Οι εμπειρίες, οι πληροφορίες, οι παραστάσεις και οι εικόνες που αποκομίζει το παιδί από καταστάσεις παιχνιδιού το βοηθούν στη μάθηση. Επίσης, το παιδί αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες.

Ένα από τα πιο σημαντικά εφόδια που αποκτούν τα παιδιά καθώς παίζουν είναι η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου. Τα ίδια προσπαθούν μέσα από το παιχνίδι να διαπραγματευτούν και ταυτόχρονα να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του. Επιπρόσθετα, εξασκούν και εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο (Σιβροπούλου, 2010). Ακόμη, αναπτύσσεται η δεξιότητα της παρατήρησης, καθώς τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τον χώρο και τα αντικείμενα που έρχονται σε άμεση επαφή. Αρχικά, τα παιδιά παρατηρούν χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις και στη συνέχεια επικεντρώνουν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες (Μιχαλοπούλου, & Χιωτάκη, 2008).

Σύμφωνα με τον Piaget μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν να διαπραγματεύονται, να επιλύουν προβλήματα, να τηρούν τους κανόνες, να αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που θα προκύψουν εάν τους παραβιάσουν και να αντιλαμβάνονται ότι η τήρηση των κανόνων στο παιχνίδι, αλλά και στη μετέπειτα

ζωή τους προσφέρει αρμονία και ομαλή συνεργασία με τους συνανθρώπους τους ( Βοσνιάδου, 2001. Cole, M, & Cole, S, 2002. Χαραλαμπίδης, 1960. Χουζίνγκα, 1989).

Επίσης, το παιδί έχει την ευκαιρία να εκφράσει ιδέες, επιθυμίες και να οδηγήσει το παιχνίδι στο σημείο που επιθυμεί. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διατυπώνουν υποθέσεις, προβλέψεις, δοκιμάζουν, εξάγουν συμπεράσματα και έχουν την δυνατότητα να εκφράζονται με διάφορους τρόπους (Σιβροπούλου, 2010).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Elizabeth Wood και οι Neville Benett (1991), τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα, να αναπτύσσουν δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν τα υλικά. Ακόμη, αναπτύσσουν την αδρή και την λεπτή κινητικότητα (Αυγητίδου, 2001). Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι το παιδί ανακαλύπτει τις βασικές έννοιες των μαθηματικών, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του και κατακτά τον γραμματισμό (Σιβροπούλου, 2010). Καθώς παίζει ελεύθερο με τα παιχνίδια του φτάνει στο σημείο να ανακαλύψει μόνο του τις μαθηματικές έννοιες. Ακόμη, μαθαίνει να καταβάλει προσπάθεια για να επιλύσει προβλήματα και προσπαθεί να κατακτήσει τους στόχους που έχει θέσει (Κάππας, 2005).

Επίσης, ο εμπλουτισμός και η ανάπτυξη του λεξιλογίου επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι. Τα παιδιά πριν ακόμη κατανοήσουν διάφορες λέξεις, έχουν αρκετές εικόνες στο μυαλό τους που επιθυμούν να τις εκφράσουν. Μέσα από το παιχνίδι και την χρήση διάφορων υλικών τα παιδιά βρίσκουν τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας με το περιβάλλον τους. Επιπλέον, η συνομιλία με τους συνομηλίκους και με τους ενήλικες αυξάνεται. Μαθαίνει από τα λάθη του χωρίς να του γεννιέται το αίσθημα της αποτυχίας (Σιβροπούλου, 2004).

Το παιχνίδι αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο χώρο, είτε αυτός διαχωρίζεται ιδεατά, είτε υλικά (Χουζίνγκα, 1989). Ο παίκτης απορροφάται από το παιχνίδι και έτσι αναγνωρίζει ανθρώπους, αντικείμενα, νόρμες, συμπεριφορές, κανόνες που υπάρχουν τόσο μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο που εξελίσσεται το παιχνίδι, όσο και στην κοινωνία. Ακόμη, αναγνωρίζει τον εαυτό του, το σώμα και τις επιθυμίες του (Μπότσογλου, 2010).

## **2.7. Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού ωθούνται στην ανάπτυξη ομάδας**

Το παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξη της ομάδας. Μέσα από αυτό τα παιδιά κινητοποιούνται και καλούν τους φίλους τους για παιχνίδι. Ένα ερέθισμα είναι αρκετό για να δημιουργηθεί μια ομάδα. Σύμφωνα με την Bateson (1995) τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού προσπαθούν να επικοινωνήσουν και να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Ο ίδιος μάλιστα αποκαλεί το παιχνίδι ως ένα είδος μετεπικοινωνίας (Hayes, 1998).

Ακόμη, το παιχνίδι γίνεται η αφετηρία για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στα παιδιά που φοιτούν για πρώτη φορά σε μια οργανωμένη σχολική δομή (Αυγητίδου, 2001). Σύμφωνα με Erwin (1998), τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στον κοινωνικό τομέα έχουν ένα ξεχωριστό τρόπο να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους χρησιμοποιώντας στρατηγικές λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Βέβαια, έχουν ως κύριο στόχο να εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη επικοινωνία με τους συνομηλίκους και να ενταχθούν στην ομάδα. Συνήθως προσεγγίζουν τους συνομηλίκους και περιμένουν την κατάλληλη στιγμή για να ενταχθούν στο παιχνίδι. Επίσης, όταν παίζουν τα παιδιά επικοινωνούν, συνεργάζονται, επεξεργάζονται θέματα οικειότητας, εμπιστοσύνης, διαπραγμάτευσης και υποχώρησης. Έτσι, αναπτύσσονται και εξελίσσονται οι δεξιότητες της επικοινωνιακής αντίληψης και της κατανόησης των άλλων (Παπαγεωργίου, 2005).

Βλέπουμε τα παιδιά να αναπτύσσουν ομάδες όχι μόνο στις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα ίδια με αυτό τον τρόπο σχηματίζουν ομάδες προκειμένου να διαβάσουν, να παίξουν, να μοιραστούν τις ιδέες τους, τα μυστικά, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους. Μια άποψη που βρίσκει σύμφωνους όλους τους παιδαγωγούς είναι ότι μέσα από την δημιουργία ομάδων τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται, να σέβονται του υπόλοιπους, μαθαίνουν να ακούν, να σέβονται και να δίνουν προτεραιότητα στους φίλους τους (Slavin, 1987). Ακόμη, έχουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε ένα έργο, όταν συμμετέχουν σε ομάδα, από ότι θα είχαν εάν λειτουργούσαν αυτόνομα (Ματσαγγούρας, 1995).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον σχηματισμό των ομάδων, καθώς είναι απαραίτητο να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει

τα παιδιά. Επίσης, είναι αναγκαίο να βοηθά τα παιδιά, να παρατηρεί τη λειτουργία των ομάδων και να παρεμβαίνει μόνο όταν χρειαστεί, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

#### 3.1. Εισαγωγή

Αρκετοί παιδαγωγοί ασχολήθηκαν με το παιχνίδι, αλλά αυτοί που έδωσαν την μεγαλύτερη έμφαση και εισήγαγαν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η Montessori, ο Froebel και ο Decroly. Βέβαια, πριν από αυτούς το παιχνίδι είχε απασχολήσει κι άλλους παιδαγωγούς, στο έργο των οποίων συναντάμε το παιχνίδι, κατέχοντας μάλιστα εξέχουσα θέση στο έργο τους.

#### 3.2. Το παιχνίδι και η θέση του στο έργο των μεγάλων Παιδαγωγών

Ο Πλάτων (427-438 π.Χ.) δίνει μεγάλη σημασία στο παιχνίδι. Θεωρούσε το παιχνίδι ως μια μορφή διδασκαλίας, καθώς στην «Πολιτεία» γράφει «Μη βία ω άριστε αλλά παίζων τους παίδας τρέφε». Δίνει στα παιδιά σημαντικά εφόδια για τη μετέπειτα ζωή (Χαραλαμπίδης, 1960). Γι αυτό το λόγο ο ίδιος συμβούλευε τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ξεφεύγουν από τα όρια της οικογένειας, έτσι νιώθουν ελεύθερα, καθώς είναι σε θέση να αποφασίσουν, να κρίνουν, να επιλέξουν, να εμπιστευτούν τον συμπαίκτη τους, να χαρούν με τη νίκη τους ή να απογοητευτούν με την ήττα, να αναπτύξουν ένα συλλογικό και ομαδικό πνεύμα και να αναπτύξουν κριτική απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους (Λάζος, 2002). Επίσης, ο Αριστοτέλης αναφέρει πως το παιχνίδι κατέχει εξέχουσα θέση στην ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμη, ο Κομένιους (1592-1670) υποστήριξε πως τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι ασκούνται από μικρή ηλικία να αναλαμβάνουν ρόλους και πρωτοβουλίες. Να είναι ενεργά και δραστήρια και να μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία (Χαραλαμπίδης, 1960).

Επιπρόσθετα, ο Γερμανός, παιδαγωγός **Froebel**(1782-1852) ισχυρίστηκε ότι το παιχνίδι είναι η ανώτερη φάση της ανάπτυξης του παιδιού. Δίνει στο ίδιο χαρά, ευχαρίστηση, ελευθερία και ψυχική ανακούφιση. Το χαρακτηρίζει μάλιστα ως πηγή του καλού και το θεωρεί ως βάση για την αγωγή και βασικό συστατικό της αγωγής του νηπιαγωγείου. Ακόμη, θεώρησε το παιχνίδι ως τον μοναδικό τρόπο που μπορούν

τα παιδιά να κατανοήσουν την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου (Reble,2008). Ο Froebel δημιούργησε τα δώρα με σκοπό να διευκολύνουν τα παιδιά στην ανάπτυξη τους, να ασκούν τις αισθήσεις τους, να γίνονται μέσο για τη δημιουργία, να καλλιεργούν το λόγο και τις κινητικές δεξιότητες τους, όπως επίσης και τη μαθηματική σκέψη (Houssaey, 2000. Σιβροπούλου, 2004. Τσολάκη, 2008).

Επιπλέον, ο **Ρουσσώ**(1712-1778) πίστευε πως το παιχνίδι γεμίζει το παιδί με χαρά και απόλαυση. Γι' αυτό το λόγο παροτρύνει όλους να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν όχι με πολύπλοκα και επιστημονικά παιχνίδια, αλλά με παιχνίδια που θα αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα. Ακόμη, ο **J. Dewey** (1859-1952) κοινωνιολόγος- παιδαγωγός και φιλόσοφος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελεύθερο παιχνίδι, καθώς μέσα από αυτό το παιδί μπορεί να εκφράσει τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα του. Επίσης, ο **J.Lock** (1632-1704) υποστηρίζει ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί θα οδηγηθεί στη μάθηση (Houssaey, 2000. Σιβροπούλου, 2004. Χαραλαμπίδης, 1960).

Η **Μαρία Μοντεσσόρι** (1870-1952), γιατρός και παιδαγωγός μπορεί να θεωρηθεί ως ο ιδρυτής της γνωστικής ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση (Κουτσουβάνου, 1993). Κύριος στόχος της ήταν η φύση και η εξυπηρέτηση των αναγκών των παιδιών. Το έργο της βασίστηκε κυρίως στο σεβασμό και στην αγάπη που είχε για τα παιδιά. Η ίδια κατέκρινε τα βιομηχανικά παιχνίδια και για αυτό το λόγο εμπνεύστηκε και σχεδίασε εκπαιδευτικό υλικό. Βέβαια, η ίδια υιοθέτησε πολλές από τις βασικές αρχές του Edward Seguin(1812-1880), που βασικός του στόχος ήταν να διευκολύνει τα καθυστερημένα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν τις βασικές ικανότητες διάκρισης (Κουτσουβάνου, 2003. Houssaey,2000). Βασικός της στόχος ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά τις αισθήσεις τους και να μάθουν να δουλεύουν χωρίς καθοδήγηση (Σιβροπούλου, 2004).

Ο **Ovide Decroly** (1871-1932) γιατρός, παιδαγωγός και ψυχολόγος έδωσε μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού προετοιμάζεται για τη μετέπειτα ζωή του. Ο ίδιος δημιούργησε επιτραπέζιο παιδαγωγικό υλικό, το οποίο παίζεται ατομικά. Μάλιστα, ανταποκρίνεται στο ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα, ο Decroly εισήγαγε την κατασκευή παιχνιδιών από υλικά χαμηλού κόστους. Τέλος, ο ίδιος δίνει μεγάλη σημασία στο ελεύθερο παιχνίδι και το είδος του παιχνιδιού που θα επιλέξει (Houssaey, 2000. Reble, 2008. Σιβροπούλου, 2004).



Ο **Ed. Claparede** (1873-1940) ψυχολόγος, παιδαγωγός και γιατρός θεωρεί το παιχνίδι ως σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι αναγκαίο να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρο στο νηπιαγωγείο. Επίσης, είναι απαραίτητο να δίνονται στο παιδί πλούσια και ποικίλα υλικά για να είναι το ίδιο σε θέση να επιλέξει από αυτά (Houssay, 2000. Reble, 2008). Μάλιστα, ο ίδιος στο «σπίτι των μικρών» της Γενεύης παρείχε στα παιδιά συγκεκριμένα παιχνίδια, όπως το παιχνίδι των επιφανειών, το υλικό κατασκευών, το τριγωνικό αριθμητήριο, το δίσκο 100 σφαιρών, τις κολόνες υπολογισμού, τις στήλες των δίσκων, το υλικό κατασκευών, το δίσκο των 66 κύβων και το τετράγωνο του Πυθαγόρα (Σιβροπούλου, 2004).

### 3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το παιχνίδι των παιδιών. Προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό, αλλά και πάλι δεν κατέληξαν σε ένα αποδεκτό από όλους ορισμό. Κάποιοι διατύπωσαν διάφορες θεωρίες προσπαθώντας και πάλι να ερμηνεύσουν το παιχνίδι των παιδιών.

Η έρευνα για το παιχνίδι επικεντρώθηκε κυρίως γύρω από δυο θεωρητικούς προσανατολισμούς. Αρχικά, ο Jean Piaget έχει υποστηρίξει κονστρουκτιβιστικές θεωρίες για τη μάθηση, όπου το παιδί μαθαίνει μέσα από την εμπειρία. Δηλαδή, οι νέες πληροφορίες έρχονται να συμπληρώσουν τις προϋπάρχουσες (Αυγητίδου, 2001. Παρασκευόπουλος, 1985.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέα σχήματα. Τα σχήματα περιγράφουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσονται διάφορες καθημερινές δραστηριότητες, όπως τι συμβαίνει όταν πηγαίνουμε σε ένα σουπερ μάρκετ. Δηλαδή, περιγράφουν τις πράξεις και τα βήματα που ακολουθούμε από την στιγμή που θα μπούμε στο χώρο μέχρι τη στιγμή που θα αποχωρήσουμε από αυτόν (Βοσνιάδου, 2001). Από την άλλη υπάρχουν οι κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές θεωρίες που τον πιο σημαντικό ρόλο ασκούν οι κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Αυγητίδου, 2001. Ντολιοπούλου, 2006).

Από την μια ο **Piaget** υποστηρίζει πως το παιχνίδι αναπτύσσεται μέσα από διάφορα στάδια: **το παιχνίδι εξάσκησης, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι με κανόνες**. Σύμφωνα, με τον Piaget το παιχνίδι συμβάλλει περισσότερο στη διαδικασία

της αφομοίωσης, στην απόκτηση δηλαδή νέων εμπειριών και λιγότερο στη λειτουργία της συμμόρφωσης ( Αυγητίδου, 2001. Κάππας, 2005. Παρασκευόπουλους, 1985).

Ενώ, από την άλλη ο *Vygotsky* υποστηρικτής της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί την κορυφαία φάση ανάπτυξης για το παιδί , αλλά όχι την κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αποκτούν ισχυρό κίνητρο για παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001. Feldman, 2009. Ντολιοπούλου, 2006).

Ο Vygotsky έδωσε μεγαλύτερη σημασία από τον Piaget στο συμβολισμό του παιχνιδιού. Η σχέση μεταξύ της φαντασίας και της ρεαλιστικής σκέψης είναι αρκετά σύνθετη. Μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε υψηλότερες μορφές γνωστικής λειτουργίας (Αυγητίδου, 2001. Cole, & Cole, 2002).

Άλλη μια είναι η *θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας*, εμπνευστής της οποίας είναι ο **Spencer**. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία στο παιχνίδι απορροφώνται και καταναλώνονται όλα τα περισεύματα ενέργειας που διαθέτει το παιδί. Έτσι, το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί μια ανακουφιστική διέξοδο, ένα είδος εκτόνωσης. Μια κριτική που ασκήθηκε σε αυτή τη θεωρία υποστηρίζει πως το παιδί παίζει όχι μόνο μέχρι να τελειώσουν τα πλεονάσματα ενέργειας, αλλά μέχρι να καταπονηθεί (Κάππας, 2005. Σιβροπούλου 2004).

Άλλη μια θεωρία που διατυπώθηκε για το παιχνίδι είναι η *θεωρία της κάθαρσης*. Σύμφωνα με αυτή, το παιχνίδι ικανοποιεί χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τα άτομα και την κοινωνία ορισμένες παρορμήσεις ή ακόμη και βίαια πάθη, τα οποία οι άνθρωποι προσπαθούν να τα αποβάλλουν, καθώς ο πολιτισμός και η κοινωνία γενικότερα τα καταδικάζει. Τέλος, μέσα από το παιχνίδι το παιδί βρίσκει φανταστικές ανακουφίσεις (Σιβροπούλου, 2004. Χαραλαμπίδης, 1960).

Ακόμη μια θεωρία, της οποίας εμπνευστής ήταν ο Αριστοτέλης είναι η θεωρία της κάθαρσης. Στην παρούσα θεωρία ο Schaller πραγματοποίησε μια διάκριση ανάμεσα σε πλήρη κόπωση ολόκληρου του σώματος και μερική κόπωση ορισμένων οργάνων. Στην περίπτωση της μερικής κόπωσης, το παιχνίδι έρχεται να ανακουφίσει το άτομο. (Κάππας, 2005).

Μια επιπλέον θεωρία είναι η *θεωρία του αταβισμού*, όπου το παιδί μέσα από το παιχνίδι προσπαθεί να επαναλάβει την ιστορία της φυλής το, δηλαδή από ποια στάδια

πέρασε και σε ποια είναι τώρα, από την πρωτόγονη περίοδο έως και σήμερα. Η συγκεκριμένη θεωρία στηρίζεται στο νόμο του Hackel (Σιβροπούλου, 2004).

Άλλη μια θεωρία της οποίας εμπνευστής είναι ο Γερμανός ,ψυχολόγος **Karl Gross** είναι **η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή της αυτομόρφωσης**. Η θεωρία αυτή έχει βιολογική υπόσταση. Σύμφωνα με αυτή σκοπός του παιχνιδιού είναι να ασκήσει και να αναπτύξει τα ένστικτα του ανθρώπου. Το παιχνίδι έχει τελεολογικό χαρακτήρα. Ακόμη, βοηθά στην άσκηση σπουδαίων επιδόσεων και στη διαμόρφωση των πνευματικών και σωματικών λειτουργιών. Επιπρόσθετα, εφοδιάζουν το παιδί με τις κατάλληλες δεξιότητες για τη μετέπειτα ζωή του (Κάππας, 2005. Σιβροπούλου, 2004).

Επίσης, μια θεωρία που διατυπώθηκε από την **Janet** και **Chateau** είναι **η θεωρία της προβολής του εγώ ή αλλιώς ψυχολογική θεωρία ή θεωρία της επιτυχίας**. Σύμφωνα με αυτή το παιδί μέσα από το παιχνίδι προσπαθεί αφενός να επιβεβαιώσει και να κάνει εμφανή την ύπαρξη του μέσα στην κοινωνία και αφετέρου συνδέει τα συναισθήματα χαράς με τις επιτυχίες του. Ακόμη, το παιδί παίζει, γιατί μέσα από αυτό μπορεί να εκφράσει διάφορα συναισθήματα, όπως αυτό της χαράς και της ικανοποίησης (Κάππας, 2005. Σιβροπούλου, 2004).

Μια θεωρία ακόμη διατυπώθηκε από **τον Haigis** και είναι **η θεωρία της υπαρξιακής διέγερσης**, όπου το παιδί θεωρεί τόσο τον κόσμο, όσο και τα παιχνίδια που παίζει έμψυχα (Κάππας, 2005).

Ο **Huizinga** διατύπωσε μια θεωρία για το παιχνίδι δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Στη σημερινή εποχή, τα παιχνίδια προετοιμάζουν όλο και περισσότερο τα παιδιά για μελλοντικούς πολίτες στην κοινωνία (Χουιζινγκα, 1989).

Ακόμη μια θεωρία αναπτύχθηκε από **τον Dougall** και είναι **η θεωρία της άμιλλας**. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι πίσω από το παιχνίδι κρύβεται το κίνητρο του ανταγωνισμού και της άμιλλας που στην ηλικία των 4 ετών αρχίζει να υιοθετείται σε όλες τις εκδηλώσεις παιχνιδιού. Είναι η τάση που έχει το παιδί να ξεπερνά τους άλλους (Κάππας, 2005).

Άλλη μια θεωρία της οποίας εμπνευστής είναι **ο Rainwater**, είναι **η πολιτιστική θεωρία**. Σύμφωνα με αυτή, με το παιχνίδι το άτομο έχει καλή διάθεση, γίνεται χαρούμενο και μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα (Σιβροπούλου, 2004).

### 3.4. Κατηγορίες παιχνιδιού

Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα η μελέτη της παιδικής ηλικίας αναδείχθηκε σε ξεχωριστή επιστήμη με αποτέλεσμα πολλοί παιδαγωγοί να ασχοληθούν με το παιχνίδι και με τα είδη του. Η **Susan Isaacs** διέκρινε τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Το παιχνίδι που προσφέρει σωματικές δεξιότητες στο παιδί, το παιχνίδι που προσφέρει ευκαιρίες εξερεύνησης του κόσμου στον οποίο ζει το παιδί και το παιχνίδι της φαντασίας που εξαρτάται από τις επιθυμίες του παιδιού (Σιβροπούλου, 2004).

Ο **Wallon** κατηγοριοποίησε τις δραστηριότητες του παιχνιδιού των παιδιών με κριτήριο τη μορφή και το περιεχόμενό τους, σε λειτουργικά, παιχνίδια φαντασίας και παιχνίδια δημιουργικών κατασκευών (Γερμανός, 1993).

Υπάρχουν διάφορα είδη παιχνιδιού, όπως **το λειτουργικό παιχνίδι** που εμφανίζεται στην ηλικία των 3 ετών. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά παίζουν με αυτοκινητάκια, κούκλες και ζώακια. Τα παιχνίδια τους περιλαμβάνει απλές και επαναλαμβανόμενες κινήσεις (Feldman, 2009. Xu, 2010). Ακόμη ένα είδος παιχνιδιού είναι **το παιχνίδι κατασκευών** που εμφανίζεται στην ηλικία των 4 ετών. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά φτιάχνουν παζλ, συνθέτουν μια κατασκευή με οικοδομικό υλικό – τουβλάκια. Βασικός τους στόχος δεν είναι απαραίτητα να χτίσουν κάτι, καθώς τα παιδιά αρκετές φορές χτίζουν, γκρεμίζουν και ξανά χτίζουν από την αρχή (Feldman, 2009). Έτσι, αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες, όπως την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Cole, & Cole, 2002. Xu, 2010).

Στην ίδια περίπου ηλικία εμφανίζονται και άλλα δυο είδη παιχνιδιού **το παράλληλο** και **το παιχνίδι παρατήρησης**. Στο πρώτο τα παιδιά παίζουν δίπλα δίπλα με παρόμοια παιχνίδια αλλά δεν υπάρχει καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ στο παιχνίδι παρατήρησης το παιδί κάθεται και παρατηρεί τους φίλους του να παίζουν χωρίς να υπάρχει καμία συμμετοχή από την πλευρά του (Feldman, 2009. Xu, 2010).

Προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται άλλα δυο είδη παιχνιδιού **το συντροφικό** και **το συνεργατικό παιχνίδι**. Στο συντροφικό παιχνίδι δυο ή περισσότερα παιδιά αλληλεπιδρούν, μοιράζονται και ανταλλάσσουν τα παιχνίδια

τους χωρίς όμως να υπάρχει μια κοινή δραστηριότητα. Ενώ, στο συνεργατικό παιχνίδι τα παιδιά παίζουν μαζί και συνεργάζονται (Cole, & Cole, 2002. Feldman, 2009). Με την παραπάνω κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού συμφωνεί και η Parten (1932) με τη μόνη διαφοροποίηση ότι η πρώτη κατηγορία παιχνιδιού για την ίδια είναι το μοναχικό παιχνίδι (Hayes, 1998).

Άλλη μια κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού συναντούμε και από τον **Piaget**, όπου διαχωρίζει το παιχνίδι σε τρία στάδια. Στο **παιχνίδι άσκησης**, όπου το παιδί πραγματοποιεί συντονισμένες κινήσεις για την ενδυνάμωση των μυών και για τον καλύτερο έλεγχο του σώματος και των κινήσεων του. Το δεύτερο στάδιο που είναι το **συμβολικό παιχνίδι**. Στο στάδιο αυτό το παιδί δίνει φανταστικές ιδιότητες στα αντικείμενα, παίζει διάφορους ρόλους υποδυόμενο άλλο πρόσωπα και στο τρίτο και τελευταίο στάδιο που εμφανίζεται το **κοινωνικό παιχνίδι**. Στο στάδιο αυτό το παιδί παίζει οργανωμένα παιχνίδια και παιχνίδια με κανόνες (Feldman, 2009. Hayes, 1998).

Ακόμη, μια διάκριση του παιχνιδιού σε στάδια συναντούμε από τον **Spencer** (1873). Το παιχνίδι διακρίνεται στην **αισθητηριακή και κινητική δραστηριότητα**, δηλαδή αναπτύσσει δεξιότητες, απολαμβάνει να πιάνει και γενικότερα να πειραματίζεται με αντικείμενα. Το επόμενο στάδιο είναι το καλλιτεχνικό ή αισθητικό στάδιο, όπου το παιδί πλάθει, ζωγραφίζει, κτίζει πύργους με τουβλάκια. Το τρίτο στάδιο είναι το συντονισμένο παιχνίδι, δηλαδή το οργανωμένο παιχνίδι όπου υπάρχουν κανόνες και το τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι το παιχνίδι μίμησης. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μιμούνται τους ενήλικες και μέσα από το παιχνίδι δίνουν στα παιχνίδια μια άλλη ιδιότητα (Hayes, 1998. Παρασκευόπουλος, 1985).

### 3.5. Το συμβολικό παιχνίδι

Το φανταστικό παιχνίδι αρχίζει από το 2<sup>ο</sup> έτος. Στην αρχή είναι μιμητικό. Το παιδί μαθαίνει από τα μεγαλύτερα του στην ηλικία. Παιδιά κάτω από τα τρία έτη δίνουν μεγάλη σημασία στην προσωποποίηση. Μιλούν στις κούκλες ή στ' άψυχα αντικείμενα, πίνουν από άδειες κούπες, τρώνε από άδεια πιάτα (Feldman, 2009). Ύστερα από τρία χρόνια αναθέτουν στα γύρω τους αντικείμενα πολύπλευρους ρόλους. Π.χ. Μια καρέκλα μπορεί να γίνει κούνια, έδρα. Τα παιδιά δραματοποιούν περιστατικά της καθημερινής ζωής π.χ. μαγειρεύουν, τρώνε, φιλοξενούν επισκέπτες,

φροντίζουν τα μώρα που είναι άρρωστα, αγοράζουν και πουλούν, μεταφέρουν εμπορεύματα. Επίσης, η δραματοποίηση είναι μια μορφή φανταστικού παιχνιδιού. Είναι φανταστικό παιχνίδι με μια ειδική μορφή. Όταν το παιδί παίζει το ρόλο του πατέρα ή της μητέρας, το δάσκαλο ή το μαθητή εξωτερικεύει το δράμα που έχει μέσα του. Η δραματοποίηση είναι μια ορμή κοινωνική, γιατί η παιδική ηλικία κυριαρχείται από ορμές (Γέρου, 1984).

Σύμφωνα με τον Piaget, αναπτύσσεται η ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης εμπειριών και το «συμβολικό παιχνίδι» ή «παιχνίδι προσποίησης» γίνεται μια βασική δραστηριότητα. Το παιδί από την απλή μίμηση στην αποσύνδεση του περιεχομένου του παιχνιδιού από την πραγματικότητα και στην αναπαραγωγή της σύμφωνα με προσωπικές εγωκεντρικές ερμηνείες. Με αυτό τον τρόπο ασκεί την αναπαραστατική ικανότητα συνδέοντας το σημαίνον με το σημαινόμενο και διαφοροποιώντας την εσωτερική από την εξωτερική πραγματικότητα. Με το συμβολικό παιχνίδι εδραιώνεται η δημιουργία συμβόλων και η οργάνωση διαφόρων εμπειριών με τη νοηματοδότηση τους. Αποτελεί δηλαδή το συμβολικό παιχνίδι μια προσπάθεια του παιδιού να αντεπεξέλθει στις αυξανόμενες απαιτήσεις της πραγματικότητας τροποποιώντας την, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες Ljubica Marjanovic, & Petra Lesnik (2001). Τα παιδιά μέσω του συμβολικού παιχνιδιού μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τους ρόλους και τις ενέργειες (Piaget, 1970).

Με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί μετατρέπει το παθητικό σε ενεργητικό και βιώνει πραγματικές καταστάσεις ή δημιουργεί φανταστικές. Η επιλογή των ρόλων βασίζεται είτε στα συναισθήματα αγάπης, θαυμασμού, φόβου ή θυμού για το συγκεκριμένο πρόσωπο με το οποίο θέλει να ταυτιστεί για να ελέγξει τα συναισθήματα του ή για να αποκτήσει δύναμη (Garvey, 1990).

Ιδιαίτερα έχει τονιστεί η αξία του συμβολικού παιχνιδιού γιατί προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να ξεφύγει από την πραγματικότητα για να μπορέσει τελικά να προσαρμοστεί σε αυτήν. Αυτή η ικανότητα του παιδιού να περνά συνειδητά και με ευκολία από το φανταστικό στο πραγματικό και αντίστροφα αποτελεί ένδειξη ψυχικής ισορροπίας. Γίνονται παντοδύναμοι ήρωες, αλλά ξέρουν μέχρι που φθάνουν οι δυνατότητές τους (Feldman, 2009).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που δείχνουν φαντασία, επινοητικότητα και ευελιξία στο παιχνίδι είναι λιγότερο παρορμητικά, πιο ώριμα κοινωνικά και πιο

ανεξάρτητα. Η εμπλοκή του παιδιού στο συμβολικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάζεται από το περιβάλλον και ιδιαίτερα από τη σχέση της μητέρας με το παιδί, το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση ή την κριτική της στάση (Αραβανής, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### 4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΤΩΝ ΧΡΟΝΩΝ

#### 4.1. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση

«Οι Έλληνες είχαν συνείδηση ότι από την παιδία περνούσαν στην παιδεία, από το παιχνίδι στην εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο ο Πλάτων συμβούλευε τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν, αφού έτσι προετοιμάζονται καλύτερα οι αυριανοί πολίτες» (Γκουγκουλή, 2008. Σελ.41).

Το παιχνίδι δίνει ζωή στο παιδί. Αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο αρκετά σημαντικό. Ακόμη, κατέχει μια ξεχωριστή θέση σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα από το πρώτο του 1962 έως και το σημερινό Πιλοτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (Chair, & Mckee, 2000. Ντολιοπούλου, 1999). Επιπλέον, σύμφωνα με την Μπότσογλου (2004) σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα του κόσμου, το παιχνίδι κατέχει μια εξέχουσα θέση.

Πιο συγκεκριμένα, από το διάταγμα περί συστάσεως του νηπιαγωγείου, άρθρο 2, αναφέρεται ότι το νηπιαγωγείο έχει ως βασικό και κύριο στόχο να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τα συναισθήματα, όπως αυτό της χαράς και της γαλήνης. Επίσης, στο νεότερο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εκδόθηκε με το Β.Δ. υπ' αριθμ. 494/15.7.1962 αναφέρετε ότι μια από τις κυριότερες σχέσεις των παιδιών είναι το παιχνίδι είτε οργανωμένο, είτε ελεύθερο, είτε ομαδικό, είτε ατομικό (Σιβροπούλου, 2004)

Μετά από 18 χρόνια, το νεότερο αναλυτικό (με το Π.Δ. 476/31-5-80- φ.ε.κ. 132) συνεχίζει να τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού. Επισημαίνοντας μάλιστα ότι είναι αναγκαίο να κατέχει την πρώτη θέση, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη του παιδιού. Το επόμενο αναλυτικό πρόγραμμα (Π.Δ. 486/1989- Φ.Ε.Κ. 208 Α') εννέα χρόνια μετά δίνει έμφαση στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών χωρίς την εμπλοκή του παιδαγωγού (Κιτσαράς, 2001. Σιβροπούλου, 2004).

Το ελεύθερο/ αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαίδευση των παιδιών και ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βέβαια, κάθε πολιτισμός το εκλαμβάνει με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τη φιλοσοφία, την πολιτισμική ταυτότητα και το παιδαγωγικό κλίμα (Κιτσαράς, 2004). Επίσης, αποτελούν ουσιαστικές εμπειρίες, καθώς το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο, αναπτύσσει και εκφράζει συναισθήματα, αναπτύσσει και εμπλουτίζει το λεξιλόγιο



του. Ακόμη, αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, παίρνει πρωτοβουλίες και αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητα του. Τέλος, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση τους και αισθάνονται σιγουριά και υπερηφάνεια (Σιβροπούλου, 2004).

#### **4.2. Το παιχνίδι στο πέρασμα των χρόνων**

Η ιστορία του παιχνιδιού ξεκίνησε αρκετά χρόνια πριν. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονίσουμε τη σημασία της τέχνης και ιδιαίτερα των έργων τέχνης που σώζονται από εκείνη την περίοδο. Χάρη σε αυτά μπορούμε να δούμε ακόμη και σήμερα κάποια από τα παιχνίδια που υπήρχαν εκείνη την περίοδο (Λάζος, 2002). Μάλιστα, τα παιχνίδια που κατασκευάστηκαν κατά την περίοδο του Μεσαίωνα και της Αναγέννησης προορίζονταν κατά κύριο λόγο για τις βασιλικές αυλές και τις τάξεις των ευγενών. Με την πάροδο των χρόνων και ιδιαίτερα προς τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τα παιχνίδια ξεκίνησαν να γίνονται προσιτά και στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Αργυριάδη, 2003).

Σύμφωνα, με τον Άγγλο, φιλόσοφο ο John Locke (1632-1704) τα παιχνίδια θεωρούνταν ως εργαλείο ανάπτυξης στην εκπαιδευτική πορεία και διαδικασία. Επίσης, αναγνωρίζεται η σημαντικότητα των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων και εισάγονται και επίσημα στις σχολικές δομές τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Τα παιχνίδια- αθύρματα εισάγονται κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ στις άλλες βαθμίδες τα παιχνίδια εισάγονται μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως καλλιτεχνικά, γυμναστική και μαθηματικά (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008). Από το 2<sup>ο</sup> μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα το παιχνίδι- αντικείμενο γίνεται βιομηχανικό είδος εξαιτίας της ραγδαίας βιομηχανικής ανάπτυξης. Ακόμη, την ίδια χρονική περίοδο ο Rudolf Steiner δίνει μεγάλη σημασία στα παιχνίδια που επινοούν και κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί και προέρχονται κυρίως από απλά και φυσικά υλικά (Κιτσαράς, 2001). Ταυτόχρονα, το παιχνίδι εκείνη την περίοδο θεωρήθηκε ως αντικείμενο μάθησης και εργασίας. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα μέσα ενός μαθήματος και παρατηρήθηκε μια τάση για την παραγωγή εποπτικών μέσων διδασκαλίας (Αυγητίδου, 2001).

Στην Ελλάδα από το 1945 και μετά παρατηρείται ένα πλεονασμός στην παραγωγή εκπαιδευτικών υλικών. Μάλιστα, η παιδαγωγός Π. Κυριαζοπούλου-

Βαληγάκη επισημαίνει πως είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστούν τα κριτήρια παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, θεώρησε εξίσου σημαντικό να εξεταστούν και τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά υλικά όσον αφορά τους στόχους των δραστηριοτήτων που εξυπηρετούν (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008. Κιτσαράς, 2001).

Την ίδια χρονική περίοδο η μορφή των εκπαιδευτικών υλικών είχε ως εξής: ξύλινοι κύλινδροι, πρίσματα, σφαίρες, κύβοι, πλακίδια, συλλογές υφασμάτων, φύλλα από σμυριδόχαρτο, φλοιοί δέντρων, λουλούδια, εικόνες, υλικό για οικοκυρικά παιχνίδια, παζλ, ενσφηνώματα, υλικό για την αρίθμηση, υλικό για την αντίληψη του χώρου, υλικό για δραματικό παιχνίδι (Κιτσαράς, 2001).

### **4.3. Το υλικό κατασκευής και οι μορφές των παιχνιδιών**

Το υλικό κατασκευής των παιχνιδιών απέδιδαν και σε αυτά το όνομα τους, δηλαδή το 1918 έως το 1960 έχουμε την εμφάνιση παιχνιδιών που είναι κατασκευασμένα από τσίγκο, ξύλο και πηλό. Βέβαια, τα παιχνίδια που ήταν κατασκευασμένα από τσίγκο δεν άντεχαν στο πέρασμα των χρόνων, καθώς τα σχέδια που ήταν ζωγραφισμένα πάνω σε αυτά έφευγαν κατά την χρήση. Τα παιχνίδια που κατασκευαζόταν στην Ελλάδα είχαν πάνω ζωγραφιές, όπως το σήμα από κάποια ποδοσφαιρική ομάδα ή ένα τσοπάνο να βόσκει τα πρόβατα, ενώ τα εισαγόμενα παιχνίδια είχαν πάνω τους ωραίες αισθητικά εικόνες (Καλυβιώτης, 2007). Ακόμη, την περίοδο εκείνη εμφανίζονται τα χάρτινα, τα γύψινα, τα πήλινα και τα υφασμάτινα παιχνίδια (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008).

Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος φέρνει μεγάλη αναστάτωση στο εμπόριο των παιχνιδιών. Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1940 αρχίζει η ανάπτυξη της βιομηχανίας των παιχνιδιών. Οι βιοτέχνες παρακολουθούν σεμινάρια στο εξωτερικό για να ειδικευθούν στην τεχνική του πεπιεσμένου χαρτιού, του καλουπιού για κούκλες και στην τεχνική του τσίγκου. Το 1960, όμως αρκετά ανατράπηκαν, καθώς τα τσίγκινα παιχνίδια θεωρούνταν επικίνδυνα και με απόφαση του Υπουργείου Υγείας αντικαθίστανται από πλαστικά. Νέα υλικά εμφανίζονται στην αγορά, όπως το πλαστικό, το βινίλιο και τα ανεξίτηλα χρώματα (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008).

Τα υλικά κατασκευής των παιχνιδιών είναι κυρίως το ξύλο και το πλαστικό. Και σήμερα όμως υπάρχουν τα λεγόμενα πανηγυριώτικα παιχνίδια, τα οποία είναι

κατασκευασμένα από υλικά ευτελούς αξίας, όπως το φθηνό και λεπτό πλαστικό (Καλυβιώτης, 2007). Τέλος, οι εταιρίες και οι βιομηχανίες που κατασκευάζουν αυτά τα παιχνίδια επιθυμούν να περάσουν μέσα από την κατασκευή των παιχνιδιών διάφορα ιδεολογικά μηνύματα (Αυδίκος, 1996).

Όπως, το υλικό κατασκευής των παιχνιδιών ποικίλλει έτσι και η μορφή των παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Στιντμαν (1996) τα παιχνίδια που ήταν κατασκευασμένα από πηλό ήταν κυρίως ομοιώματα ανθρώπων και ζώων (Μαγουλιώτης, 2009). Τα παιχνίδια που ήταν από τσίγκο ήταν σφυρίχτρες, αυτοκινητάκια, σβούρες, κουδουνίστρες και ορισμένα μουσικά όργανα (Καλυβιώτης, 2007). Επίσης, υπήρχαν και τσίγκινα κουρδιστά παιχνίδια που συνδεόταν κάποια τμήματα του παιχνιδιού με ένα ελατήριο που το κούρδιζε ένα κλειδί. Τα ξύλινα παιχνίδια που υπήρχαν εκείνη την εποχή ήταν κυρίως ομοιώματα ζώων, ανθρώπων και κουκλόσπιτα. Τα παιχνίδια που είχαν ως βασικό τους υλικό το ύφασμα ήταν κυρίως υφασμάτινες κούκλες (Αργυριάδη, 2003). Μάλιστα, από τη μεγάλη ποικιλία κούκλων που υπάρχουν, οι οποίες διακρίνονται με βάση το υλικό κατασκευής, τη θεματική απεικόνιση, τη χρήση τους και την εικαστική μορφή τους, υπάρχουν και κούκλες που χρησιμοποιούνται ως παιχνίδια (Μαγουλιώτης, & Αλεξανδρίδου, 2012. Μαγουλιώτης, 2011). Τα παιχνίδια που είχαν ως υλικό κατασκευής το πλαστικό ήταν κυρίως αυτοκινητάκια, ζώακια και κούκλες. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Βαρβούνη (2001) συνηθιζόταν σε ιδιαίτερες περιπτώσεις και για την αναβίωση διάφορων εθίμων να κατασκευάζονται και παιχνίδια, τα οποία σχετιζόταν άμεσα με φαγητά και γλυκίσματα (Μαγουλιώτης, 2009).

#### **4.4. Τα παιχνίδια αντικείμενα και τα σημεία πώλησης τους**

Τα παιδιά προμηθεύονταν τα παιχνίδια κυρίως από πανηγύρια που γινόταν στον τόπο τους, για αυτό το λόγο τα ονόμασαν και πανηγυριώτικα παιχνίδια. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα από μια ποικιλία παιχνιδιών, όπως κουβαδάκια, κουδουνίστρες, πεταλούδες, τρομπέτες, συρόμενα. (Kandert, 1992. Fraser, 1966). Υπήρχαν χάρτινα παιχνίδια επιτραπέζια, κουμπαράδες, ζώα ή πουλιά και υφασμάτινα παιχνίδια όπως κούκλες (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008).

Προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> τα παιχνίδια λαμβάνουν θέση στα ράφια των εμπορικών καταστημάτων. Έτσι, εμφανίζονται τρεις κατηγορίες εμπορικών καταστημάτων που πουλούσαν παιχνίδια. Τα καταστήματα που πουλούσαν ψιλικά, είδη ενδυμασίας, παιδικά ρούχα και παιχνίδια, αυτά που πουλούσαν μόνο παιχνίδια και εκείνα που πουλούσαν και παιχνίδια πέρα από τα άλλα εμπορεύματα. Ταυτόχρονα, παρατηρείται και μια τάση εισαγωγής ευρωπαϊκών παιχνιδιών προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τα οποία είναι πιο ακριβά σε σχέση με τα ελληνικά παιχνίδια και προτιμούνταν κατά κύριο ρόλο από τις εύπορες οικογένειες (Γκουγκουλή, & Καρακατσάνη, 2008. Καλυβιώτης, 2007).

#### **4.5. Τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια**

Στην σημερινή εποχή, τα παιδιά έχουν στην διάθεση τους μια τεράστια ποικιλία παιχνιδιών από τα οποία μπορούν να επιλέξουν. Το ένα είναι καλύτερο από το άλλο και οι παροχές που προσφέρουν στα παιδιά είναι αρκετές και ποικίλλουν ανάλογα από το είδος του παιχνιδιού που θα επιλέξουν. Ορισμένα από αυτά είναι ξύλινα, όπως οικοδομικό υλικό, παζλ, αυτοκινητάκια, μουσικά όργανα, άλλα είναι πλαστικά όπως αυτοκινητάκια, κούκλες, εξοπλισμός νοικοκυριού, οικοδομικό υλικό, ζωάκια, μπάλες και άλλα είναι χάρτινα, όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σημερινών παιχνιδιών εισάγεται από το εξωτερικό, εκτός από τα επιτραπέζια (Καλυβιώτης, 2007). Τα σημερινά παιχνίδια είναι τυποποιημένα και εμφανίζουν τεράστιες διαφορές με παιχνίδια του παρελθόντος. (Αυδίκος, 1996. Καλυβιώτης, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ναυρίδη (2000) και την Πάτσιου (2000) τα σημερινά βιομηχανικά παιχνίδια αγγίζουν την τελειότητα και τα παιδιά ακολουθούν με «κλειστά» μάτια αυτό που τους επιτάσσει η αγορά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ίδια να χάνουν κάθε μορφή φαντασίας και δημιουργικότητας (Αλεξανδρίδου, & Μαγουλιώτης, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5. Η μέθοδος Montessori (1870- 1952)

#### 5.1. Το έργο και η μέθοδος της Μαρία Μοντεσσόρι (1870- 1952)

Το έργο της Montessori αναπτύχθηκε την 2<sup>η</sup> περίοδο ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης (1870-1952), καθώς η πρώτη περίοδος ανάγεται από το 1750- 1830. Μάλιστα, εισηγητής της έννοιας της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν ο Jean Jacques Rousseau (Κουτσοβάνου, 1993).

Το 1912 εκδόθηκε το πρώτο βιβλίο της ίδιας «Η Μέθοδος της Επιστημονικής Παιδαγωγικής» (Κουτσοβάνου, 1993). Το έργο της ήταν επαναστατικό, πρωτοποριακό, γεμάτο ποίηση, ενόραση και αυτογνωσία. Ακόμη, συνδέεται άμεσα με την προσχολική εκπαίδευση. Από το έργο της μπορεί να καταλάβει κανείς την αγάπη και το πάθος που είχε για τη δουλειά της (Bertini, 1985).

Στην Ελλάδα το μοντεσσοριανό σύστημα έγινε γνωστό από την παιδαγωγό κ. Εντελστάιν- Γουδέλη. Το 1936 άνοιξε το πρώτο μοντεσσοριανό σχολείο στη Μαράσλειο Σχολή. Βέβαια, οι απόψεις της άρχισαν να αναπτύσσονται μετά το 1949(Μοντεσσόρι, 2001).

Το έργο της Μοντεσσόρι είχε ως βάση την φύση και τις ανάγκες των παιδιών. Ξεκίνησε να θεραπεύει τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως καθυστερημένα (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1977). Η Μοντεσσόρι υιοθέτησε πολλές από τις αρχές του Edward Seguin (1812-1880). Τα υλικά του Seguin είχαν ως βασικό στόχο να διευκολύνουν τα καθυστερημένα παιδιά προκειμένου να αποκτήσουν βασικές ικανότητες διάκρισης (Bertini,1985. Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 2001. Μοντεσσόρι, 1981).

Η ίδια υποστήριζε πως το παιδί είναι δραστήριο από τη φύση του και κατά συνέπεια η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία. Τα υλικά για την ανάπτυξη ακολουθούν μια καθοριστική σειρά, η οποία ξεκινά από την αναγνώριση όμοιων αντικειμένων, προχωρεί στην αναγνώριση αντίθετων ιδιοτήτων και καταλήγει στη διάκριση μεταξύ παρόμοιων αντικειμένων. Ακόμη, ο σχεδιασμός των συγκεκριμένων υλικών επιτρέπει στα παιδιά των «έλεγχου του λάθους» (Κουτσοβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1981).

## 5.2. Το πρόγραμμα της Μαρία Μοντεσσόρι

Το πρόγραμμα της βασιζόταν στον αυθορμητισμό και τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών κατά τα πρώτα 6 χρόνια της ζωής τους, καθώς θεωρούσε πως ήταν αρκετά σημαντικά για την εξέλιξη των παιδιών (Κουτσοβάνου, 1993). Το διδακτικό της πρόγραμμα κινούνταν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από τις γενικές στις επιμέρους και από το σύνολο στο μέρος. Επίσης, χαρακτηρίστηκε και ως ποιοτικό, αφού η ίδια ενδιαφερόταν τόσο για το «τι» όσο και για το «πώς» εφαρμόζεται. Τέλος, τα τμήματα ήταν ολιγομελή και ανομοιογενής. (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 2001). Τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία της μεθόδου της ήταν η συνεχής συμμετοχή των παιδιών σε πολυποίκιλες δραστηριότητες, καθώς και η ελεύθερη επιλογή των υλικών που επιθυμούσαν να ασχοληθούν. Επίσης, κάθε παιδί μπορούσε να καθορίσει τον ρυθμό εργασίας που επιθυμούσε (Δημητρίου- Γιαγλή, 1983. Μοντεσσόρι, 1981. Μοντεσσόρι, 1980).

Όλο αυτό το ενδιαφέρον και το πάθος για τη δουλειά της, την οδήγησαν στην δημιουργία και την παραγωγή υλικού που θα χρησιμοποιούσε στα σχολεία Επιστημονικής Παιδαγωγικής που ίδρυσε η ίδια (Bertini, 1985. Μοντεσσόρι, 1981. Μοντεσσόρι, 1980). Η παραγωγή των υλικών βασίστηκε σε μια ιδέα της ,όπου το παιδί είναι δραστήριο από τη φύση του και κατά συνέπεια η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία( Bertini, 1985. Μοντεσσόρι, 1980).

Μια από τις πιο σημαντικές ιδιότητες των υλικών της είναι ο έλεγχος του λάθους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να ελέγχουν και να διορθώνουν τα δικά τους λάθη. Επίσης, να χρησιμοποιούν τη λογική και την κριτική τους ικανότητα. Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες να διαχωρίζουν τα υλικά. Με αυτό τον τρόπο τα ίδια μάθαιναν να δουλεύουν ανεξάρτητα (Κουτσοβάνου, 1993. Vettivello, 2008. Φραγκούλη, 2000).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό στοιχείο των υλικών της είναι η διαβαθμισμένη σειρά των υλικών. Δηλαδή, παίρνουν σταδιακά από το ένα στο άλλο. Τα υλικά δίνονται στα παιδιά για να εξασκηθούν οι αισθήσεις των παιδιών, ώστε αν τυχόν παρατηρηθεί κάτι να διορθωθεί (Μοντεσσόρι, 1981. Δημητρίου- Γιαγλή, 1983). Το υλικό ταξινομείται με βάση κάποιο χαρακτηριστικό χρώμα, σχήμα, ήχο, υφή, βάρος και θερμοκρασία. Ακόμη, τα υλικά είναι παρόμοια, κάθε φορά όμως αλλάζει η μεταβλητή ιδιότητα (π.χ. μέγεθος) που θέλουμε να τονίσουμε. Χαρακτηρίζονται από

σαφήνεια, προκειμένου να γίνουν αισθητές διαφορές και να τις αντιληφθεί το παιδί (Μοντεσσόρι, 1978. Μοντεσσόρι, 1977).

### **5.3. Κατηγοριοποίηση του υλικού ως αντικείμενο- παιχνίδι της Μαρία Μοντεσσόρι**

Η Μοντεσσόρι διαχώριζε το υλικό της σε 3 κατηγορίες.

#### ***α. υλικά της πρακτικής ζωής***

Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε υλικά που σχετίζονταν με υλικά της πρακτικής ζωής, όπως σκούπες, πετσέτες, νιπτήρες, βούρτσες που βάζουν τα παπούτσια. Η χρήση των υλικών της πρακτικής ζωής αποσκοπούσε στην οργάνωση και στον συντονισμό των αυθόρμητων μυϊκών κινήσεων του παιδιού. Η χρήση των υλικών αυτών βοηθά το παιδί να προετοιμαστεί κατάλληλα για τη μετέπειτα μάθηση στο σχολείο. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν να περπατούν, να τρέχουν, να κάθονται, να σκύβουν και ταυτόχρονα να χρησιμοποιούν όλα τα παραπάνω αντικείμενα. Ακόμη, εξασκούνται στην φροντίδα του σπιτιού, στην κηπουρική, σε εργασίες που γίνονται με τα χέρια και στην γυμναστική (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1980. Φραγκούλη, 2000). Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες το παιδί μπορεί να εξερευνήσει και να αποκτήσει τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Επίσης, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά αναπτύσσουν υπευθυνότητα και αναπτύσσεται και η υπομονή τους (Bertini, 1985. Μοντεσσόρι, 1980. Ross, 2012). Επιπλέον, το παιδί γίνεται αυτόνομο και ανεξάρτητο και μαθαίνει να βασίζεται στον εαυτό του (Ross, 2012). Όλα τα παιδαγωγικά υλικά που περιλαμβάνονται σε αυτή την ενότητα δεν διαφέρουν από τα υλικά που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, για παράδειγμα η σκούπα που χρησιμοποιεί ένα παιδί σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο δεν διαφέρει από την σκούπα που υπάρχει στο νοικοκυριό. Ίσως, ορισμένες φορές να διαφέρει στο μέγεθος, αλλά αυτό δεν ισχύει πάντα (Μοντεσσόρι, 1978. Φραγκούλη, 2000).

#### ***β. αισθητηριακά υλικά***

Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε αισθητηριακά υλικά, δηλαδή υλικά που ωθούσαν το παιδί να αναπτύξουν τις αισθήσεις τους. Σε αυτή την κατηγορία

υπάρχουν παιδαγωγικά υλικά για την ανάπτυξη όλων των αισθήσεων. Πιο συγκεκριμένα:

- Για την ανάπτυξη της όρασης υπάρχουν παιδαγωγικά υλικά που απομονώνουν το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα.
- Για την ανάπτυξη της αφής υπάρχουν υφάσματα και επιφάνειες που το παιδί καλείται να διακρίνει το μετάξι από το βελούδο και την λεία από την τραχεία επιφάνεια.
- Για την ανάπτυξη της ακοής υπάρχει το υλικό που παράγει ήχους που τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν.
- Για την ανάπτυξη της γεύσης απευθύνεται το υλικό με το οποίο τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το γλυκό, το πικρό, το ξινό, το αλμυρό.
- Για την ανάπτυξη της όσφρησης απευθύνεται το υλικό που τα παιδιά καλούνται να διακρίνουν διαφορετικές οσμές, όπως είναι ο δυόσμος, ο καφές, η ρίγανη.
- Για την αίσθηση του βάρους υπάρχει υλικό, όπου τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν το ελαφρύ από το βαρύ. (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1981. Φραγκούλη, 2000).

### *γ. Το υλικό των μαθηματικών και της γλώσσας*

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία περιελάμβανε υλικά που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει διάφορες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ένα σύνολο διαρθρωμένων αντικειμένων που έχουν ως σκοπό να διδάξουν στα παιδιά το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος, τον ήχο, το βάρος, τη θερμοκρασία. Γενικότερα, σε αυτή την κατηγορία των υλικών υπάρχουν εκπαιδευτικά υλικά που βοηθούν στην κατανόηση και την κατάκτηση εννοιών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, γλώσσα, φυσική, γεωγραφία, ιστορία, μουσική, βοτανολογία, ζωολογία και υλικό για πειράματα (ηλεκτρισμός, μαγνητισμός, θερμότητα, βαρύτητα, φώς και ήχοι) (Φραγκούλη, 2000).

Τα παιδαγωγικά υλικά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι χωρισμένα σε ομάδες. Παρακάτω θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένα υλικά που υπάρχουν σε αυτή την κατηγορία. Για παράδειγμα στα μαθηματικά υπάρχουν πέντε ομάδες υλικών:

- Στην πρώτη ομάδα υπάρχουν ενδεικτικά: οι κόκκινοι ράβδοι αριθμησης από το 1 έως το 9, κουτί με μακρόστενα ραβδάκια μέτρησης, παιχνίδι μνήμης.



- Στην δεύτερη ομάδα υπάρχουν: χρυσές χάντρες, κάρτες, παιχνίδια εμπέδωσης αριθμών σε ειδικά χρωματισμένες ξύλινες πλάκες.
- Στην τρίτη ομάδα υπάρχουν : αλυσίδες και κύβοι των 100 χαντρών, οι πλάκες του Seguin από το 11-29 και από το 1-99.
- Στην τέταρτη ομάδα υπάρχουν: μακρόστενοι πίνακες για πράξεις πρόσθεσης, χάρτες πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού και διαίρεσης.
- Στην πέμπτη και τελευταία ομάδα που αφορά τα μαθηματικά υπάρχουν μικρό πλαίσιο για πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση, κλάσματα, πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης με εκατομμύρια (Κουτσοβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1977. Φραγκούλη, 2000).

Χρησιμοποιώντας τα υλικά αυτά τα παιδιά επιδιώκουν να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες. Αρχικά, πραγματοποιούνται ασκήσεις διάκρισης και μετά ασκήσεις αισθητηριακές. Σε αυτή την κατηγορία υπάρχουν υλικά που βοηθούν τα παιδιά στη γραφή και στα μαθηματικά. Για παράδειγμα, δίνονται στο παιδί κινητά γράμματα από γυαλόχαρτο και αυτό προσπαθεί να ακολουθήσει το περίγραμμα με το δάχτυλο του. Ακόμη, το παιδί βλέπει ένα γράμμα, το αντιλαμβάνεται μέσω της αφής, ακούει τον ήχο και έπειτα είναι έτοιμο να φτιάξει λέξεις. Συνήθως, το παιδί στην αρχή ασχολείται με μικρές συλλαβές (Bertini, 1985. Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1980). Επιπλέον, στα μαθηματικά το παιδί σχεδιάζει το περίγραμμα γεωμετρικών σχημάτων σε χαρτί με χρωματιστά μολύβια, χρωματίζει το χώρο ανάμεσα στα δυο περιγράμματα προσεκτικά και εισάγονται έτοιμα σχέδια προκειμένου το παιδί να διακρίνει τα σχήματα (Μοντεσσόρι, 1981. Φραγκούλη, 2000).

#### 5.4. Παρουσίαση των υλικών της Μαρία Μοντεσσόρι

Κάποια από τα υλικά της Μοντεσσόρι είναι:

- η *φαρδιά σκάλα*, όπου αποτελείται από δέκα πρίσματα σε χρώμα καφέ, μήκος 20 εκατοστών και οι πλευρές του μπορεί να είναι από 1 έως 10 εκατοστά.
- η *μακριά σκάλα*, όπου αποτελείται από δέκα ράβδους σε πράσινο χρώμα. Η βάση τους είναι από 3-4 εκατοστά. Κάθε ράβδος στη σειρά είναι 10

εκατοστά μεγαλύτεροι με την προηγούμενη. Οι ράβδοι ήταν βαμμένοι ανά 10 εκατοστά με κόκκινο και γαλάζιο χρώμα.

- **ξύλινες βάσεις** με τους κυλίνδρους, όπου έχουν 10 στρόγγυλες υποδοχές και εφαρμόζονται 10 αντίστοιχοι ξύλινοι κύλινδροι με στρόγγυλες προεξοχές. Στην 1<sup>η</sup> ξύλινη βάση 10 κύλινδροι έχουν το ίδιο ύψος και διαφέρουν ως προς τη διάμετρο τους. Στη 2<sup>η</sup> διαφέρουν και ως προς τη διάμετρο και ως προς το ύψος. Στην 3<sup>η</sup> ποικίλλουν και ως προς το ύψος και στην 4<sup>η</sup> καθώς αυξάνονται στο ύψος μειώνονται στη διάμετρο.
- **οι μακρόστενες πλάκες** με τραχιές και λείες επιφάνειες, όπου μια μικρή ορθογώνια σανίδα χωρισμένη σε 2 τμήματα. Το ένα έχει τραχιά και το άλλο λεία επιφάνεια.
- ο **ροζ πύργος**, όπου 10 ξύλινοι κύβοι σε ροζ χρώμα ποικίλλουν σε μέγεθος από 1 έως 10 εκατοστά.
- οι **ξύλινες πλάκες**, όπου υπάρχουν πλάκες από διάφορα είδη ξύλου. Μακρόστενες πλάκες που διαφέρουν σε χρώμα και βάρος, αλλά έχουν ίδιο μέγεθος.
- δυο **κουτιά που περιέχουν από 64 χρωματιστές πλάκες**, όπου υπάρχουν πλάκες καλυμμένες με μετάξι οκτώ διαφορετικών χρωμάτων. Σε οκτώ διαφορετικές αποχρώσεις που βάφονται.
- **συλλογή υφασμάτων**, όπου υπάρχουν διάφορα ανοιχτόχρωμα υφάσματα σε διαφορετική ποιότητα από μετάξι έως τραχύ βαμβάκι.
- τα **επίπεδα γεωμετρικά σχήματα**, , όπου αποτελείται από ένα ντουλάπι με 6 αβαθή συρτάρια. Σε κάθε συρτάρι υπάρχουν 6 ξύλινα γεωμετρικά σχήματα με προεξοχές που ταιριάζουν σε ένα πλαίσιο με αντίστοιχες υποδοχές. Σε κάθε συρτάρι ένα σχήμα π.χ. κύκλος σε διάφορα μεγέθη
- **καρτέλες με γεωμετρικά σχήματα**, που αποτελούνται από 3 σειρές με τα εξής γεωμετρικά σχήματα: 1<sup>η</sup> σειρά: χάρτινα σχήματα, 2<sup>η</sup> σειρά: περιγράμματα σχημάτων(σε μπλε χαρτόνι) φάρδους μισού εκατοστού και η 3<sup>η</sup> σειρά: περιγράμματα σχημάτων σχεδιασμένα με μαύρο μαρκαδόρο.
- τα **μουσικά καμπανάκια**, μια σειρά από καμπανάκια ομοιόμορφης εμφάνισης

- οι **κύλινδροι ήχων**: 6 κλειστοί άδειοι κύλινδροι που γεμίζονται με αντικείμενα, ώστε να παράγουν ήχους. Οι ήχοι ποικίλλουν σε ένταση από δυνατούς έως ανεπαίσθητους.
- **10 σχήματα με διπλό περίγραμμα**, όπου αποτελείται από γεωμετρικά σχήματα και χρωματιστά μολύβια.
- **γράμματα από γυαλόχαρτο**, όπου περιλαμβάνει κινητά γράμματα φτιαγμένα από γυαλόχαρτο. Τα φωνήεντα σε ανοιχτό χρώμα και τα σύμφωνα σε σκούρο χρώμα.
- **ο λόγος**: κάθε μέρος του λόγου συμβολίζεται με ένα διαφορετικό χρώμα. Υπάρχουν κουτιά που περιέχουν καρτέλες με λέξεις. Κάθε καρτέλα έχει λέξεις με ξεχωριστά τμήματα με επιγραφές, όπως ουσιαστικό, άρθρο κ.λπ.
- **δίσκος με χονδράλευρο καλαμποκιού**, όπου το παιδί μπορεί να σχεδιάσει γράμματα.
- **κινητό αλφαβητάρι**, όπου το παιδί μπορεί να σχηματίζει λέξεις.
- **κόκκινοι και πράσινοι γαλάζιοι ράβδοι**: υλικά για το δεκαδικό σύστημα μέτρησης, η μικρότερη ράβδος αντιπροσωπεύει μια βασική μονάδα μέτρησης, η αμέσως μεγαλύτερη το διπλάσιο μέγεθος και ούτε καθ' εξής.
- **ράβδοι για την πρόσθεση και την αφαίρεση**: Ράβδοι που χρησιμοποιούνται στην πρόσθεση και την αφαίρεση (για την καταμέτρηση).
- **χρυσές χάντρες**: δεκαδικό σύστημα μέτρησης π.χ. 1 χάντρα ισούται με 1 μονάδα μέτρησης.
- **ράβδοι με χάντρες**: χάντρες περασμένες σε χρωματιστές ράβδους αντιπροσωπεύουν διάφορους αριθμούς.
- **πίνακες του Seguin**: για την διδασκαλία των αριθμών από το 10 και πάνω.
- **αριθμητήριο** τύπου άβακα: ένα πλαίσιο με 4 σύρματα. Κάθε σύρμα έχει 10 περιστρεφόμενες χάντρες. Στο πάνω σύρμα είναι γραμμένος ο αριθμός 1, στον επόμενο ο αριθμός 10, αμέσως μετά ο αριθμός 100 και στο τελευταίο σύρμα ο αριθμός 1000.

- **καφετιά πρίσματα:** 10 ξύλινα πρίσματα σε χρώμα καφέ. Έχουν μήκος 20 εκατοστά και το τετράγωνο τους έχει μήκος πλευράς από 10 εκατοστά μέχρι 1 εκατοστό στο μικρότερο κύβο.
- **πλαίσια για την εκμάθηση πρακτικών κινήσεων,** όπως το δέσιμο των κορδονιών και το κούμπωμα κουμπιών.
- **μουσικό πεντάγραμμο:** μια πράσινη σανίδα χωρίς εγχοπές και ζωγραφιές και δίσκοι που από τη μια πλευρά είναι γραμμένο το όνομα της κάθε νότας.
- **δύο κουτιά με μικρά ξυλόκαρφα για μέτρηση:** 2 κουτιά με 5 θήκες το καθένα. Το 1<sup>ο</sup> έχει αριθμούς από 0-4 και το 2<sup>ο</sup> από 5-9. Σε κάθε θήκη είναι τόσα ξυλάκια, όσα και ο αριθμός που αναγράφεται πάνω .
- **«τα στερεά γεωμετρικά σχήματα»,** όπου υπάρχουν μια σφαίρα, ένα πρίσμα, μια πυραμίδα, ένας κώνος, ένας κύλινδρος και είναι κατασκευασμένα από ξύλο και βαμμένα σε γαλάζιο χρώμα» (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1980. Τσολάκη, 2008) (βλέπε Φωτογραφικό υλικό από το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι στο Παράρτημα).

## 5.5. Το υλικό κατασκευής των παιδαγωγικών υλικών της Μοντεσσόρι

Τα υλικά είναι υψηλής ποιότητας, προέρχονται από φυσικά υλικά και είναι προσεγμένα όσον αφορά την κατασκευή τους. Τα περισσότερα από αυτά είναι κατασκευασμένα από σκληρό ξύλο, γυαλί και καλής ποιότητας πλαστικό. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν και κάποια άλλα υλικά, όπως σύρμα, γυαλόχαρτο, ξυλόκαρφα, μεταλλικοί ράβδοι, υφάσματα. Για την κατασκευή των υλικών της γραφής χρησιμοποιήθηκαν κυρίως χρώματα και χαρτόνια σε διάφορα χρώματα. Επίσης, δεν έλειψε και η χρήση φυσικών υλικών, όπως είναι το χονδράλευρο καλαμποκιού. Είναι ασφαλή, έχουν κοφτές άκρες και το υλικό κατασκευής τους δεν εμπεριέχει τοξικές ουσίες (Κουτσοβάνου, 2003. Houssaye, 2000).

## 5.6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι καθοδηγητής και οδηγός. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί πολύ και διδάσκει ελάχιστα (Κουτσοβάνου, 1993. Ross, 2012). Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παιδί και το υλικό (Μοντεσσόρι, 1981). Η δασκάλα δείχνει στο παιδί πώς να χρησιμοποιεί το υλικό βάζοντας τον εαυτό της στη θέση του παιδιού (παίζει η ίδια 2-3 φορές). Με αυτό τον τρόπο του προκαλεί το ενδιαφέρον για να παίζει και το ίδιο. Εάν, φυσικά η δασκάλα παρατηρήσει πως το υλικό δεν χρησιμοποιείται σωστά, έτσι ώστε να εξυπηρετεί το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε τότε το παίρνει από το παιδί (Hoyssaue, 2000).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Μοντεσσόρι είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως υπόδειγμα συμπεριφοράς. Να παρέχει στα παιδιά ελευθερία, να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες και να παρατηρεί τα παιδιά συστηματικά προκειμένου να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1980). Ο εκπαιδευτικός δεν μιλά αλλά ενθαρρύνει τα παιδιά να ασχοληθούν ενεργά με τα υλικά. Ακόμη, εισάγει τα υλικά περιοδικά, ώσπου το παιδί να δείξει έντονο προσωπικό ενδιαφέρον. Τότε, δημιουργούνται ομάδες ή πραγματοποιείται προσωπική διδασκαλία προκειμένου να δοθεί μια επιπλέον ώθηση στα παιδιά (Bertini, 1985. Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1981).

Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι, «η απομόνωση του αντικειμένου» βοηθάει το παιδί να επικεντρώσει την προσοχή του στο αντικείμενο που του παρέχει εκείνη τη χρονική στιγμή. Έτσι, η δασκάλα καλείται να δημιουργήσει και τις ανάλογες συνθήκες, δηλαδή να καθαρίσει το τραπέζι και να αφήσει στο κέντρο μόνο το υλικό που θέλει να τραβήξει την προσοχή του (Μοντεσσόρι, 1980).

## 5.7. Ο ρόλος του περιβάλλοντος

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντικός, καθώς τα παιδιά είναι αναγκαίο να αισθάνονται ασφαλή και οικεία μέσα στο χώρο. Το περιβάλλον

είναι απαραίτητο να είναι καθαρό, ήσυχο, καλά εξοπλισμένο και ελκυστικό. Στόχος της ήταν μέσα σε ένα περιβάλλον, όπως αυτό το παιδί να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία και έλεγχο του περιβάλλοντος (Κουτσοβάνου, 1993. Μοντεσσόρι, 1981. Ross, 2012).

Ακόμη, το παιδί επιλέγει μόνο του τη θέση του μέσα στο χώρο. Επιλέγει αυτή τη θέση που το βολεύει και το ευχαριστεί. Όπως, εξίσου σημαντικό είναι να επιλέγει το ίδιο τα άτομα που θέλει να ασχοληθεί μαζί τους. Απώτερος στόχος είναι να προετοιμαστεί το παιδί για την κοινωνία, γιατί όταν το παιδί επιλέγει τη θέση που του αρέσει μέσα στη σχολική αίθουσα και ως ενήλικας θα είναι δραστήριος και θα επιλέγει με βάση τις προτιμήσεις του (Bertini, 1985).

Επιπρόσθετα, αφού το παιδί επιλέξει την εργασία με την οποία επιθυμεί να εργαστεί είναι απαραίτητο να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιεί τα υλικά. Ακόμη, η Μοντεσσόρι υποστήριζε ότι είναι αναγκαίο να δίνουμε στο παιδί ελευθερία χρόνου, τόσο ως προς την επιλογή των υλικών, όσο και ως προς την επεξεργασία αυτών των υλικών (Κουτσοβάνου, 1993. Φραγκούλη, 2000). Η ίδια έδινε μεγάλη σημασία στην φυσική ανάπτυξη του παιδιού και στην σωματική του ανάπτυξη. Θεωρούσε επίσης σημαντικό την κίνηση και την τοποθέτηση του σώματος του μέσα στο χώρο (Μοντεσσόρι, 1980). Μάλιστα, ισχυριζόταν πως τα παιδιά στην προσχολική ηλικία έχουν «απορροφητικό νου», μαθαίνουν δηλαδή μέσω της απλής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Αυτός είναι και ο λόγος που η ίδια έδινε μεγάλη σημασία και στην οργάνωση, αλλά και στα παρεχόμενα υλικά και μέσα που διέθεταν οι αίθουσες διδασκαλίας (Μοντεσσόρι, 1981).

## **5.8. Βασικές αρχές της μεθόδου**

Η μέθοδος, τα υλικά αλλά και οι απόψεις της Μοντεσσόρι βασιζόταν σε κάποιες βασικές αρχές. Η ίδια θεωρούσε πως τα παιδιά διαφέρουν και μεταξύ τους, αλλά και με τους ενήλικες. Επίσης, πίστευε πως τα παιδιά έχουν διαφορετικές ικανότητες από τους ενήλικες. Θεωρούσε πολύ σημαντικά τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, καθώς περνούν από το ασυνείδητο στο συνειδητό (Κουτσοβάνου, 1993). Επιπρόσθετα, πίστευε πως ο συναισθηματικός και ο διανοητικός κόσμος των παιδιών τα βοηθά να αναπτύξουν και να αφομοιώσουν όσα στοιχεία επιθυμούν από το περιβάλλον τους. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που η ίδια έδινε μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, καθώς για να αναπτυχθούν όλες οι

δεξιότητες και οι ικανότητες των παιδιών το περιβάλλον είναι απαραίτητο να είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών (Hoyssaeu, 2000). Τέλος, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά της ξεκινούν με απλές κινήσεις μια δραστηριότητα και στην πορεία γίνονται πιο σύνθετες και απαιτητικές. Προετοιμάζουν το παιδί άμεσα ή έμμεσα για την μάθηση σε συνδυασμό πάντα με την ευχαρίστηση και τη χαρά που αντλούν από την δραστηριότητα (Reble, 2008).

Τόσο οι θεωρητικές απόψεις, όσο και το προσωπικό ενδιαφέρον και η περιέργεια οδήγησαν τον ερευνητή στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας. Έτσι, αποφασίστηκε να διερευνηθεί η αξία του παιχνιδιού και η ύπαρξη στοιχείων του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια. Επίσης, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους;, Να αναπτύξουν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους;, Αντλούν χαρά και ευχαρίστηση;, Λειτουργεί ως υποστηρικτικό υλικό στη μάθηση;, Ωθεί τα παιδιά στην ανάπτυξη ομάδας;, Βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων;.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **6. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑ**

#### **6.1. Η αναγκαιότητα και οι στόχοι της έρευνας**

Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω διαπιστώσαμε πως αρκετοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με το παιχνίδι. Μάλιστα, όπως προέκυψε και από τις θεωρητικές απόψεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Ταυτόχρονα, το ίδιο αναπτύσσεται νοητικά, σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Ακόμη, τονίστηκε και η αναγκαιότητα δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών παιχνιδιού για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μέθοδο που ακολούθησε η παιδαγωγός Μαρία Μοντεσσόρι, καθώς και

στα παιδαγωγικά υλικά που δημιούργησε η ίδια και που ορισμένα από αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμη και σήμερα.

**Ο ΣΚΟΠΟΣ** της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσουμε τις αξίες του παιχνιδιού και την ύπαρξη στοιχείων του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι μέσα στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που υπάρχουν σ' ένα παιδικό σταθμό.

Οι **ΣΤΟΧΟΙ** της έρευνας ήταν:

- Να πληροφορηθούμε γενικά για το ρόλο του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού και να εξετάσουμε το περιεχόμενο του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι.
- Να διερευνήσουμε το σύγχρονο παιδαγωγικό παιχνίδι και να ανακαλύψουμε την ύπαρξη στοιχείων του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι.
- Να εντοπίσουμε στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι, τα οποία ενυπάρχουν στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια και τη χρησιμότητα από τα σημερινά παιδιά.

Οι **ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ** της έρευνας. Μετά από όλα τα προαναφερθέντα, για την έρευνα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

- **Υ1:** Το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι ενυπάρχει στα σημερινά παιχνίδια.
- **Υ2:** Το ενυπάρχον παιδαγωγικό παιχνίδι της Μοντεσσόρι στο σύγχρονο νηπιαγωγείο διαφέρει στα υλικά κατασκευής.
- **Υ3:** Το σύγχρονο παιχνίδι που περιέχει στοιχεία του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι, χρησιμοποιείται περισσότερο στις ελεύθερες δραστηριότητες.



Τα **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ** που θέσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας στην Α ΦΑΣΗ ήταν να παρατηρήσουμε τα παιδιά, που χρησιμοποιούν παιχνίδια με στοιχεία του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι και να ανακαλύψουμε:

**E1:** Ποια στοιχεία του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι ενυπάρχουν στα σύγχρονα παιχνίδια;

**E2:** Ποια είναι η μορφή του σημερινού παιδαγωγικού παιχνιδιού;

Τα **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ** που θέσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας στην Β και Γ ΦΑΣΗ ήταν να παρατηρήσουμε τα παιδιά, που χρησιμοποιούν παιχνίδια με στοιχεία του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι και να ανακαλύψουμε:

**E1:** Πόσο δύνανται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους;

**E2:** Πόσο αναπτύσσουν τη φαντασία και την δημιουργικότητα τους;

**E3:** Πόσο ψυχαγωγούνται και ευχαριστούνται;

**E4:** Πόσο λειτουργεί ως υποστηρικτικό υλικό στη μάθηση;

**E5:** Πόσο τα ωθεί στην ανάπτυξη της ομάδας;

**E6:** Πόσο τα βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων;

Αφού λάβαμε υπόψη μας όλους τους παραπάνω προβληματισμούς, περάσαμε στο σχεδιασμό ενός σχεδίου παρατήρησης. Για να επιτευχθεί αυτό που αρχικά παρατηρούσαμε τα παιδιά κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή του ελεύθερου παιχνιδιού.

## **6.2. Μεθοδολογία και Ερευνητική προσέγγιση**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε τις αξίες του παιχνιδιού και την ύπαρξη στοιχείων του παιδαγωγικού παιχνιδιού της Μοντεσσόρι μέσα στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που υπάρχουν σ' έναν παιδικό σταθμό. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης (case study). Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική στρατηγική, όπου έχει ένα μόνο επίκεντρο λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και το πλαίσιο αυτής της περίπτωσης. Ακόμη, η μελέτη περίπτωσης είναι η παρατήρηση ενός πεδίου (Ιωσηφίδης, 2008. Robson,2010). Κύριος και βασικός στόχος της παρατήρησης είναι να εξερευνήσει, να περιγράψει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τον τρόπο ζωής αυτής της ομάδας, προκειμένου στη συνέχεια να προβεί σε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο

πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994) η μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική στρατηγική, όπου υλοποιείται μια εμπειρική διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας μάλιστα ποικίλες πηγές απόδειξης (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά. Μάλιστα, προτιμήθηκε η μελέτη περίπτωσης, καθώς τα δεδομένα που θα συλλεχθούν για το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία απαντώνται ρεαλιστικά και άμεσα μέσα από το χώρο του παιδικού σταθμού.

### **6.3. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 31 παιδιά ηλικίας 3 έως 3,5 ετών, που φοιτούν σε παιδικό σταθμό. Αρχικά, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος παιδικός σταθμός, καθώς η ερευνήτρια εργάζεται στον χώρο αυτό και η πρόσβαση του ήταν πιο εύκολη σε σχέση με κάποιο άλλο χώρο. Από τα 31 παιδιά τα 10 είναι κορίτσια και τα 21 είναι αγόρια. Από το σύνολο του δείγματος τα 14 παιδιά έλαβαν μέρος στην αρχική διερευνητική φάση και στη δοκιμαστική περίοδο, όπου τα 10 ήταν αγόρια και τα 4 κορίτσια, ενώ στην διεξαγωγή της κυρίας έρευνας έλαβαν μέρος 17, όπου τα 6 ήταν κορίτσια και τα 11 ήταν αγόρια (Φίλιας, 2004). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που αποτελούν το δείγμα φοιτούσαν για πρώτη φορά σε οργανωμένη σχολική δομή, όπως αυτή του παιδικού σταθμού. Όπως προκύπτει από το σύνολο των παιδιών, όλα τα παιδιά έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική, εκτός από ένα παιδί που προέρχεται από μεικτό γάμο (Mason, 2003. Robson, 2010. Σταλίκας, 2005).

### **6.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση, η οποία χαρακτηρίζεται για την αμεσότητα της (Robson, 2010. Strauss & Corbin, 2008). Με την παρατήρηση η ερευνήτρια καταγράφει ακριβώς αυτό που παρατηρεί την παρούσα χρονική στιγμή. Είναι χρονοβόρα σαν διαδικασία, αλλά μέσα από την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, η ερευνήτρια θα είναι σε θέση στη συνέχεια να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα γεγονότα (Creswell, 2008. Mason, 2003. Robson, 2010). Επιπλέον, είναι σε θέση ο ίδιος να κατανοήσει το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η παρατήρηση.

Ακόμη, η παρατήρηση εξελίσσεται πάντα στο φυσικό περιβάλλον των παρατηρούμενων. Τέλος, είναι προγραμματισμένη, γίνεται συστηματικά και δεν συμβαίνει τυχαία. Μάλιστα, μπορεί να θεωρηθεί και ως πρωτογενείς πηγή πληροφοριών, καθώς η ερευνήτρια πηγαίνει στο χώρο των παρατηρούμενων και συλλέγει τα στοιχεία ( Δημητρόπουλος, 2004. Ιωσηφίδης, & Σπυριδάκης, 2006. Φιλίας, 2004).

Βέβαια, μπορεί κάποιος να παρατηρεί και να κρατά απλά σημειώσεις, αλλά μπορεί κάποιος να παρατηρεί και αντί να κρατά σημειώσεις σε ένα λευκό χαρτί, να συμπληρώνει ένα σύστημα παρατήρησης που θα έχει επινοήσει και σχεδιάσει από πριν. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένα σύστημα παρατήρησης που είχε σχεδιαστεί από τον ερευνητή. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της συστηματικής ή δομημένης παρατήρησης είναι ότι η ερευνήτρια βασίζεται πάνω σε συγκεκριμένες κατηγορίες που έχει δημιουργήσει στο σχέδιο παρατήρησης (Φιλίας, 2004). Με αυτό τον τρόπο παρέχονται δυνατότητες πιστής επανάληψης, κάτι που προσφέρει υψηλή αξιοπιστία στην έρευνα. Βέβαια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο κατάλληλος καθορισμός των κατηγοριών, καθώς με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια θα μπορεί να διακρίνει με μεγαλύτερη ευκολία της συμπεριφορές που καλείται να καταγράψει (Μάγος, 2005).

Ακόμη, πριν ξεκινήσει η παρατήρηση είναι απαραίτητο να καθοριστεί ο ρόλος του παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα, εάν θα είναι συμμετέχων ή όχι κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση προκειμένου να αντλήσουμε άμεσα πληροφορίες για την συχνότητα και για τις επιλογές παιχνιδιών που πραγματοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Όμως, για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία επινοήθηκε και σχεδιάστηκε σχέδιο παρατήρησης (Robson, 2010). Το σχέδιο παρατήρησης αποτελούνταν από ένα πίνακα, όπου καταγράφονταν οι συχνότητες ( Βλέπε Παράρτημα), από ένα δεύτερο πίνακα, όπου καταγράφονταν 2 ή 3 λέξεις κλειδιά προκειμένου να βοηθήσουν τον ερευνητή να καταγράψει με ακρίβεια και μεγαλύτερη ευκολία τα γεγονότα και από ένα τρίτο πίνακα, όπου η ερευνήτρια κατέγραφε με λεπτομέρειες τα γεγονότα που παρατηρούσε.

Τα σχέδια παρατήρησης σε μεγάλο βαθμό δομούν και κατευθύνουν τον παρατηρητή στο τι θα παρατηρήσει. Ο παρατηρητής ακολουθεί τις προκαθορισμένες πτυχές. Με

αυτό τον τρόπο εξασφαλίζει υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Επιπλέον, ο παρατηρητής χρησιμοποιεί επιστημονικά εργαλεία στην παρατήρηση. Ανάλογα, με τα δεδομένα που επιθυμεί να συλλέξει, θα οργανώσει και το σχέδιο παρατήρησης. Όταν η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ένα σχέδιο παρατήρησης τον ενδιαφέρει το «πότε» και υπό «ποιες» συνθήκες συναντώνται διαφορετικές συμπεριφορές. Επιθυμεί να συλλέξει πληροφορίες ακολουθίας, δηλαδή πότε εμφανίζονται συγκεκριμένες συμπεριφορές και ποια συμπεριφορά θα ακολουθήσει μετά από αυτή που εμφανίζεται (Δημητρόπουλος, 2009. Ιωσηφίδης, & Σπυριδάκης, 2006. Παρασκευόπουλος, 1993).

## 6.5. Φάσεις συλλογής δεδομένων

- **Εντοπισμός και καταγραφή των σύγχρονων παιδαγωγικών παιχνιδιών**

Στην παρούσα έρευνα, το πρώτο και κύριο μέλημα ήταν η επιλογή του χώρου που θα υλοποιηθεί η παρατήρηση. Αφού, εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στην αίθουσα του παιδικού σταθμού, η ερευνήτρια εντόπισε και κατέγραψε τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που υπήρχαν διαθέσιμα. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια στη φάση αυτή πραγματοποίησε μια καταγραφή και περιγραφή των παιχνιδιών που υπήρχαν στο χώρο του παιδικού σταθμού και ήταν διαθέσιμα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας.

- **1<sup>η</sup> φάση: Σχεδιασμός σχεδίου παρατήρησης**

Προκειμένου να σχεδιάσει το σχέδιο παρατήρησης πραγματοποίησε μια ανοιχτή παρατήρηση, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως αρχική διερευνητική περίοδο (Δημητρόπουλος, 2004. Παρασκευόπουλος, 1993. Φίλιας, 1993), προκειμένου να διαπιστώσει τι θέλει να συμπεριλάβει στο σχέδιο παρατήρησης που θα σχεδίαζε στη συνέχεια. Έλαβε υπόψη του τόσο τις επιλογές και τις πράξεις των παιδιών, όσο και τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και γενικότερα οτιδήποτε λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Έπειτα, προχώρησε στην παρατήρηση και τον σχεδιασμό του σχεδίου παρατήρησης, όπου παρατηρούσε τα παιχνίδια που επέλεγαν τα παιδιά, τον τρόπο που έπαιζαν (κατασκευές) και ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως τα συναισθήματα που ανέπτυσαν, την ανάπτυξη της

φαντασίας και της δημιουργικότητας, την ψυχαγωγία και την ευχαρίστηση που εισέπρατταν, την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τον χειρισμό των παιχνιδιών. Ακόμη, δυο παράγοντες που παρατηρούνταν ήταν, εάν τα παιχνίδια που επιλέγουν και πιο συγκεκριμένα ο τρόπος που τα χρησιμοποιούν υποστηρίζουν τα παιδιά στη μάθηση και εάν μέσω αυτού τα παιδιά κινητοποιούνται προκειμένου να αναπτύξουν ομάδα κατά την ώρα του παιχνιδιού. Έπειτα, σχεδιάστηκε το σχέδιο παρατήρησης και αποφασίστηκε πως θα υπάρχουν τρεις πίνακες καταγραφής. Στον 1<sup>ο</sup> πίνακα θα καταγράφονται οι συχνότητες, στον 2<sup>ο</sup> πίνακα θα σημειώνονται από τον ερευνητή κάποιες λέξεις κλειδιά που θα τον βοηθούν στην συμπλήρωση του τρίτου και τελευταίου πίνακα. Στον τρίτο πίνακα η ερευνήτρια καταγράφει ακριβώς τα γεγονότα, όπως εξελίσσονται. Η παρατήρηση διεξάγονταν κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Οι ελεύθερες δραστηριότητες διαρκούσαν περίπου μισή ώρα (30' λεπτά).

Αφού σχεδιάστηκε το σχέδιο παρατήρησης, η ερευνήτρια καθόρισε το ρόλο του καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης. Ο ρόλος της ερευνήτριας είναι μη συμμετοχικός και παρέμεινε ο ίδιος καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας (Creswell, 2007. Robson, 2010. Willig, 2008). Στο σημείο αυτό δεν χρειάστηκε να μεσολαβήσει ένα χρονικό διάστημα, προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ερευνήτρια καθώς η ερευνήτρια είναι ο εκπαιδευτικός στην παρούσα σχολική τάξη.

Το επόμενο στάδιο ήταν να προσδιορίσουμε ποιον, τι , πότε και πόσο χρονικό διάστημα θα διεξαχθεί η παρατήρηση. Έτσι, ορίστηκε το πλαίσιο της παρατήρησης.

- **2<sup>η</sup> φάση: Δοκιμαστική περίοδος**

Αφού υλοποιήθηκε η αρχική διερευνητική περίοδος , προκειμένου να καταγραφεί και να περιγραφεί το σύνολο των παιχνιδιών που υπήρχαν διαθέσιμα στο χώρο του παιδικού σταθμού κατά τη διάρκεια της έρευνας, έπειτα σχεδιάστηκε το σχέδιο παρατήρησης και στην συνέχεια ακολούθησε μια δοκιμαστική περίοδο τον Νοέμβριο του 2012. Πιο συγκεκριμένα ξεκίνησε στις 01/11/2012 και ολοκληρώθηκε στις 30/11/2012, όταν τίποτα νέο δεν προστίθενται στα δεδομένα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο ερευνήτρια καθόταν σε ένα τραπέζι στην άκρη της αίθουσας, έτσι ώστε να μην επηρεάζει με την παρουσία του το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Έχοντας μπροστά του τα σχέδια παρατήρησης αρχικά τσέκαρε στον 1<sup>ο</sup> πίνακα και

στη συνέχεια σημείωνε στον 2<sup>ο</sup> πίνακα κάποιες λέξεις κλειδιά που θα τον βοηθούσαν στην συμπλήρωση του τρίτου και τελευταίου πίνακα. Η ερευνήτρια παρατηρούσε και κατέγραφε τόσο τις επιλογές, όσο και τις συμπεριφορές των παιδιών. Βέβαια, έχοντας το σχέδιο παρατήρησης, η παρατήρηση και η συμπλήρωση του σχεδίου γινόταν πιο γρήγορα, καθώς οι πίνακες που υπήρχαν του έδιναν την δυνατότητα αφενός να μην παρεκκλίνει από τον αρχικό σχεδιασμό του και αφετέρου η καταγραφή των γεγονότων να γίνεται άμεσα και κανένα γεγονός να μην του ξεφεύγει. Η ερευνήτρια παρατηρούσε καθημερινά τα παιδιά χωρίς να εμπλέκεται, αλλά συμπλήρωνε τα σχέδια παρατήρησης μόνο όταν τα γεγονότα και οι καταστάσεις παιχνιδιού που εξελισσόταν αποτελούσαν κάτι ξεχωριστό και πρωτοφανές για τα δεδομένα, σε σχέση με αυτά που είχε συλλέξει μέχρι της συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η παρατήρηση σταμάτησε, όταν τίποτα νέο δεν ερχόταν να συμπληρώσει τα δεδομένα. Καθ' όλο το χρονικό διάστημα που πραγματοποιούνταν η παρατήρηση η ερευνήτρια κρατούσε προσωπικές σημειώσεις, προκειμένου να τον βοηθήσουν κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Μετά την συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Στην παρούσα φάση, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως κατηγορίες τις παραμέτρους που είχε θέσει ως πεδία παρατήρησης κατά τον σχεδιασμό του σχεδίου παρατήρησης. Βέβαια, αναλύοντας τα δεδομένα, ο ίδιος δεν συμπεριέλαβε όλα τα στοιχεία που είχε συλλέξει, καθώς κάποια από αυτά δεν τον ενδιέφεραν. Έπειτα, πραγματοποίησε κωδικοποίηση των δεδομένων, δηλαδή κατηγοριοποιήσει τα δεδομένα του στις κατηγορίες που είχε δημιουργήσει κατά τον σχεδιασμό του σχεδίου παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώθηκε, όταν τίποτα νέο δεν εισαγόταν στις κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί (Robson, 2010). Η δοκιμαστική περίοδος της παρατήρησης υλοποιήθηκε προκειμένου να ανακαλυφθούν τυχόν κενά ή ασάφειες κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του σχεδίου (Φίλιας, 1993).

- **3<sup>η</sup> φάση: Μελέτη περίπτωσης**

Μετά από ένα ακριβώς χρόνο πραγματοποιήθηκε η 3<sup>η</sup> φάση παρατήρησης στη σχολική τάξη. Η παρατήρηση έλαβε χώρο στον ίδιο παιδικό σταθμό και στην ίδια σχολική αίθουσα. Το δείγμα της έρευνας άλλαξε, βέβαια αυτό έγινε για να συγκρίνουμε τα ευρήματα από την δοκιμαστική περίοδο παρατήρησης (Νοέμβριος 2012) και την παρατήρηση (Νοέμβριος, 2013). Αρκετά κοινά χαρακτηριστικά είχε το

δείγμα και της πρώτης και της δεύτερης περιόδου. Κάποια από αυτά ήταν η ηλικία, η σχολική εμπειρία (φοιτούσαν για πρώτη φορά σε οργανωμένη σχολική δομή). Αξίζει βέβαια να αναφέρουμε ότι στην αρχική διερευνητική φάση και στη δοκιμαστική περίοδο ο αριθμός του δείγματος ήταν 14 παιδιά, όπου 10 είναι τα αγόρια και 4 είναι τα κορίτσια, ενώ στην παρατήρηση το δείγμα αποτελούνταν από 17 παιδιά, όπου τα 6 είναι κορίτσια και τα 11 είναι αγόρια.

Η ερευνήτρια, όπως και στην δοκιμαστική περίοδο, έτσι και σε αυτή τη φάση συνέχισε να είναι μη συμμετοχικός παρατηρητής. Βέβαια, λόγω της εμπειρίας που απέκτησε από την δοκιμαστική περίοδο της παρατήρησης ήταν σε θέση τόσο η παρατήρηση του να είναι πιο λεπτομερείς, όσο και οι καταγραφές που έκανε κατά την συμπλήρωση του σχεδίου παρατήρησης να είναι πιο πυκνές και πλούσιες. Η διαδικασία που ακολούθησε ήταν ακριβώς η ίδια και με την δοκιμαστική περίοδο παρατήρησης που είχε πραγματοποιήσει.

Η παρατήρηση υλοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2013, πιο συγκεκριμένα διήρκησε από 01/11/2013 έως 30/11/2013. Κατά τη διάρκεια που διεξαγόταν η παρατήρηση η ερευνήτρια δεν εμπλεκόταν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, παρά μόνο παρατηρούσε και κατέγραφε τα γεγονότα σύμφωνα με το σχέδιο παρατήρησης που είχε σχεδιάσει.

Μετά το τέλος της παρατήρησης η ερευνήτρια έχοντας ως αφετηρία τις κατηγορίες που υπήρχαν στο σχέδιο παρατήρησης, ξεκίνησε την κωδικοποίηση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί. Έτσι, αναπτύχθηκαν και οι 6 κατηγορίες, όσες και οι παράμετροι που είχε θέσει και στα σχέδια παρατήρησης. Η ανάλυση ολοκληρώθηκε όταν τίποτα καινούριο δεν προστίθενταν στην κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί.

- **Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων**

Το επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, προχώρησε στην καταμέτρηση των συχνοτήτων ανά κατηγορία, έπειτα πρόσθεσε το σύνολο του δείγματος και διαίρεσε με το άθροισμα που προέκυπτε από την καταμέτρηση των συχνοτήτων. Το αποτέλεσμα αυτής της κλασματικής πράξης μας έδινε ένα αποτέλεσμα σε μορφή δεκαδικού. Έπειτα, διαίρεσε το δεκαδικό αποτέλεσμα και προέκυψαν τα ποσοστά ανά κατηγορία (Robson, 2010). Αυτό έγινε με όλες τις κατηγορίες που υπήρχαν στο σχέδιο

παρατήρησης. Αρχικά, ξεκινήσαμε με τις κατηγορίες της δοκιμαστικής περιόδου και έπειτα ακολούθησαν οι κατηγορίες που προέκυψαν από την έρευνα. Μετά την ολοκλήρωση ακολούθησε η δημιουργία ενός πίνακα, όπου υπήρχαν αυτές οι τιμές και έγινε μια σύγκριση ανάμεσα στην δοκιμαστική περίοδο και την έρευνα.

## 6.6. Αποτελέσματα

### Α΄ ΦΑΣΗ

#### 6.6.1. Καταγραφή -περιγραφή των παιδαγωγικών παιχνιδιών του χώρου της έρευνας

Αρχικά έγινε μια καταγραφή -περιγραφή των παιδαγωγικών παιχνιδιών που υπήρχαν στο χώρο του παιδικού σταθμού και ήταν διαθέσιμα να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Δηλαδή κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας τα παιδιά είχαν στην διάθεση τους για παιχνίδι διάφορα παιδαγωγικά υλικά. Αναλυτικότερα:

- **Ξύλινο οικοδομικό υλικό** (που μοιάζει με το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι) και αποτελούνταν από ένα κουτί που περιελάμβανε ξύλινα τουβλάκια που το σχήμα τους ήταν κύβος, πυραμίδα, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο (σε δυο μεγέθη) και κύλινδρος και το χρώμα τους ήταν είτε πράσινο, είτε κόκκινο, είτε κίτρινο, είτε μπλε.
- **Πλαστικά τουβλάκια**, όπου το χρώμα τους ήταν είτε κόκκινο, είτε πράσινο, είτε ροζ, είτε μπλε, είτε κίτρινο.
- **Πλαστικά και σιδερένια αυτοκινητάκια** σε διάφορα χρώματα και μεγέθη.
- **Πλαστικά κουζινικά** ή αλλιώς εξοπλισμό νοικοκυριού, όπου αποτελούνταν από κατσαρόλες, πιάτα, ποτήρια, κούπες, μαχαιροπίρουνα, τηγάνι, σκούπα, σφουγγαρίστρα και πλαστικά φρούτα και λαχανικά.
- **Πλαστικά ζωάκια** μικρού και μεσαίου μεγέθους. Υπήρχαν ζωάκια από όλες τις κατηγορίες αγρού, ζούγκλας, δάσους (βλέπε Φωτογραφικό υλικό από τα σύγχρονα Παιδαγωγικά παιχνίδια στο Παράρτημα).



Επιπλέον, από τη φάση αυτή προέκυψε ως τελικό προϊόν της διαδικασίας το σχέδιο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και από τις δυο φάσεις υλοποίησης της έρευνας (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> φάση). Από την 1<sup>η</sup> φάση, το τελικό αποτέλεσμα από την παρατήρηση που υλοποιήθηκε ήταν το σχέδιο παρατήρησης που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε στις άλλες δυο φάσεις (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>) (βλέπε Φύλλα Παρατήρησης στο παράρτημα).

### **Ανάλυση συχνοτήτων**

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους δυο παρακάτω πίνακες, τόσο κατά την δοκιμαστική περίοδο (Νοέμβριος 2012), όσο και κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας (Νοέμβριος 2013) τα παιδιά παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που ανέπτυξαν κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Μπορεί το δείγμα να διαφέρει από την δοκιμαστική περίοδο και από την έρευνα, αλλά εντοπίστηκαν μεγάλες διαφορές.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό τόσο με τις επιλογές του υλικού, τη χρήση ή κατασκευή του υλικού, όσο και με τις κατηγορίες που προέκυψαν μας δίνουν πλούσια στοιχεία για τις καταστάσεις παιχνιδιού που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια και των δυο φάσεων (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> φάση) παρατήρησης, όσο και για τα χαρακτηριστικά-δεξιότητες που απέκτησαν.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά την περίοδο υλοποίησης της έρευνας τα παιδιά απορροφήθηκαν από το παιχνίδι και εστίασαν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε αυτό. Αναζητούσαν καταστάσεις παιχνιδιού που θα τους χάριζαν όλα αυτά. Αυτό έγινε ορατό τόσο από τις επιλογές που πραγματοποίησαν και τον τρόπο που ανέπτυξαν το παιχνίδι τους, όσο και από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την κατάκτηση αυτών. Σε σύγκριση πάντα με το σύνολο της δοκιμαστικής περιόδου, όπου τα ποσοστά είναι φανερά πιο χαμηλά. Βέβαια, αυτό επηρεάζεται και από το δείγμα που ήταν μικρότερο, αλλά και πάλι η περίοδος υλοποίησης της κυρίως έρευνας υπερτερεί της δοκιμαστικής περιόδου.

### **6.6.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ (δοκιμαστική περίοδος)**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των φάσεων της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα ποσοστά της 2<sup>ης</sup> φάσης που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων του 1<sup>ου</sup> πίνακα που υπήρχε στο σχέδιο παρατήρησης και έπειτα τα αποτελέσματα της 3<sup>ης</sup> φάσης.

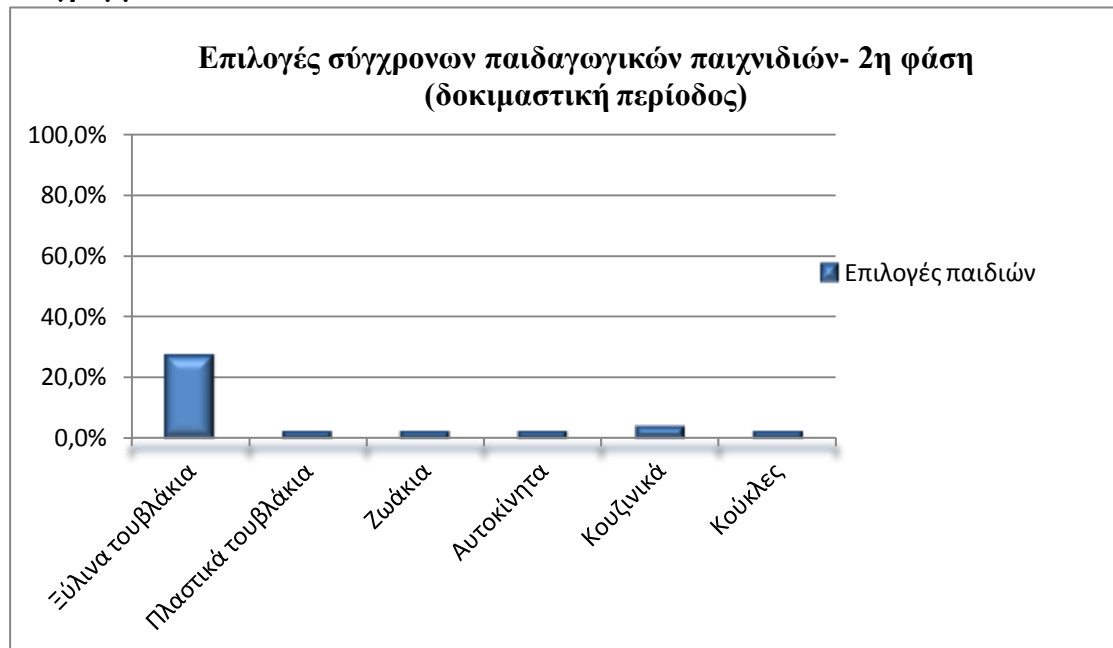
Στην παρούσα φάση τα παιδιά επέλεξαν ανάμεσα από μια μεγάλη γκάμα παιχνιδιών, όπως ξύλινα τουβλάκια (τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, κύλινδρο), πλαστικά τουβλάκια (ίδιο σχήμα και μέγεθος), πλαστικά ζωάκια (μικρού μεγέθους), λούτρινα ζωάκια- αρκουδάκια, κουζινικά (κούπες, πιάτα, μαχαιροπίρουνα, κατσαρόλες, σκούπα, φαράσι, σφουγγαρίστρα, φρούτα, λαχανικά), αυτοκινητάκια (μεταλλικά και πλαστικά μικρού μεγέθους) (βλέπε φωτογραφικό υλικό από σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια στο παράρτημα).

Παρακάτω υπάρχει ένας πίνακας και ένα διάγραμμα, όπου παρουσιάζονται οι επιλογές που υλοποιούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια	Συχνότητα επιλογής
Ξύλινα τουβλάκια	26,7%
Πλαστικά τουβλάκια	1,7%
Ζωάκια	1,7%
Αυτοκινητάκια	1,7%
Κουζινικά	3,5%
Κούκλες	1,7%

**Πίνακας 1:** Συχνότητα επιλογής σύγχρονων παιδαγωγικών παιχνιδιών κατά την 2<sup>η</sup> φάση (δοκιμαστική περίοδος 2012) της έρευνας.

**Διάγραμμα 1**



Στο σημείο αυτό γίνεται η ανάλυση των συχνοτήτων που τέθηκαν στο σχέδιο παρατήρησης.

### **1. Έκφραση συναισθημάτων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού**

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά εκφράζουν με μεγάλη ευκολία τα συναισθήματά τους. Βέβαια, τα συναισθήματά τους ποικίλλουν, όπως και ο τρόπος έκφρασης τους. Τα παιδιά άλλοτε εκφράζονται με πολύ έντονο τρόπο και άλλοτε παραμένουν σιωπηλά και συγκρατημένα. Αρκετές φορές τα συναισθήματα είναι ανάμεικτα. Μπορεί το παιδί να ξεκινά με πολύ χαρά το παιχνίδι του και στη συνέχεια αυτό να διαφοροποιείται εξαιτίας ενός γεγονότος. Όπως, προέκυψε από την παρατήρηση κάποια από τα παιδιά στην αρχή εκδήλωναν έντονα το ενδιαφέρον τους

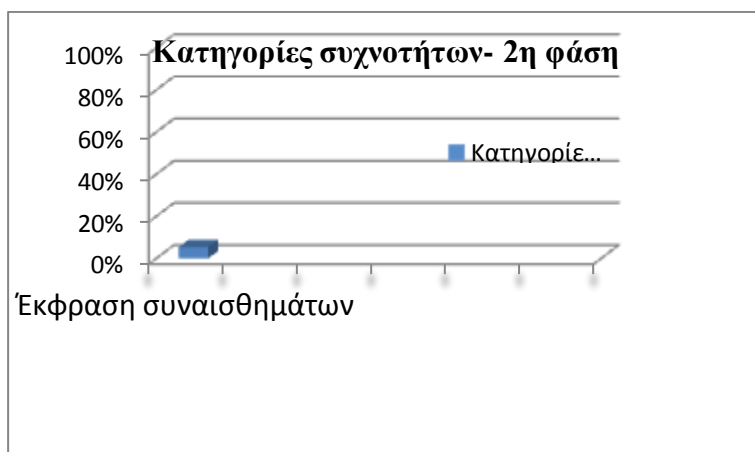
για ένα παιχνίδι, ήταν χαρούμενα και ευδιάθετα, όμως η πορεία του παιχνιδιού και πιο συγκεκριμένα οι επιλογές που πραγματοποιούσαν δεν τα αποζημίωνε.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την δοκιμαστική περίοδο μόνο το 5,3% εξέφρασε τα συναισθήματα του κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά, όταν βίωναν συναισθήματα χαράς το έδειχναν είτε χαμογελώντας, είτε ζητωκραυγάζοντας από χαρά. Επίσης, ένας ακόμη τρόπος που εξέφρασαν το συναίσθημα της χαράς ήταν να παραμένουν προσκολλημένα στο παιχνίδι χωρίς να αντιλαμβάνονται το πέρασμα του χρόνου. Υπήρχαν παιδιά που έπαιζαν αρκετή ώρα με τα τουβλάκια, χωρίς να δηλώνουν την επιθυμία να αφήσουν το παιχνίδι.

Επιπλέον, τα συναισθήματα των παιδιών εκφραζόταν και με άλλους τρόπους, όπως με την αφοσίωση και την εστίαση της προσοχής στο συγκεκριμένο παιχνίδι. Ταυτόχρονα, το χαμόγελο που ήταν ζωγραφισμένο στο πρόσωπο τους, ήταν και η απόδειξη των θετικών συναισθημάτων που βίωναν την παρούσα χρονική στιγμή. Επίσης, και οι επιλογές των παιδιών φανέρωναν τον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Καθώς, τα παιδιά αρκετές φορές μέσα από το παιχνίδι τους φανέρωναν και την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρισκόταν.

Ακόμη, τα συναισθήματα των παιδιών διέφεραν όταν έπαιζαν ατομικά, από όταν έπαιζαν ομαδικά. Η διαφορά παρατηρούνταν κυρίως στον τρόπο έκφρασης. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της ομάδας τα παιδιά φανέρωναν τα συναισθήματα τους με πιο έντονο τρόπο. Ταυτόχρονα, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παρασύρονταν και ο ενθουσιασμός των παιδιών γινόταν πιο έντονος. Υπήρχαν στιγμές που από τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους ένα παιδί σηκωνόταν χειροκροτούσε και τότε τον ακολουθούσαν όλοι.

Τα συναισθήματα που παρατηρήθηκαν ήταν κυρίως το συναίσθημα της χαράς και της αγάπης. Βέβαια, το συναίσθημα της αγάπης εκφράστηκε μέσα σε ένα πλαίσιο εκδήλωσης της αγάπης, της φροντίδας και της στοργής. Το συναίσθημα της αγάπης εμφανίστηκε τη στιγμή που ένα κοριτσάκι επέλεξε να παίξει με τις κούκλες. Ξεκίνησε να χαϊδεύει, να αγκαλιάζει και να φροντίζει την κούκλα, όπως θα έκανε εάν στη θέση του υπήρχε ένα πραγματικό μωρό.



## 2. Η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

Μετά από ένα οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων τα παιδιά έχουν ανάγκη να εκφραστούν ελεύθερα και να δράσουν αυτόνομα. Έτσι, λοιπόν κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων τα παιδιά επιλέγουν το παιχνίδι που επιθυμούν να ασχοληθούν. Τόσο, οι επιλογές, όσο και το περιεχόμενο του παιχνιδιού διέφεραν. Μάλιστα, υπήρχαν περιπτώσεις, όπου δυο ή περισσότερα παιδιά επέλεξαν το ίδιο παιχνίδι, αλλά το αποτέλεσμα και ο τρόπος που έπαιζαν ήταν τελείως διαφορετικός. Αυτό παρατηρήθηκε έντονα όταν τα παιδιά έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια.

Ακόμη, στην 2<sup>η</sup> φάση υλοποίησης της έρευνας το 33,9% του δείγματος φάνερωνε στοιχεία δημιουργικότητας και φαντασίας τόσο στις επιλογές των υλικών-παιχνιδιών, όσο και στον τρόπο που έπαιζαν με αυτά. Είδαμε τα τουβλάκια να μετατρέπονται σε αυτοκίνητα, σε τηλέφωνο και σε προϊόν που παρουσιάζεται στο κοινό. Επίσης, με τα τουβλάκια κατασκευάστηκαν πύργοι, σπίτια, γκαράζ αυτοκινήτων.

Ακόμη, οι κατασκευές των παιδιών ποικίλλουν. Άλλες ήταν πιο σύνθετες και άλλες πιο απλές. Άλλες απαιτούσαν περισσότερο και άλλες λιγότερο χρόνο για να ολοκληρωθούν. Άλλες πάλι είχαν αρκετές λεπτομέρειες και άλλες όχι. Κάποιες από τις κατασκευές που έφτιαξαν τα παιδιά με ξύλινα τουβλάκια ήταν σπίτια, πύργοι, γκαράζ αυτοκινήτων, ενώ με πλαστικά τουβλάκια είδαμε να κατασκευάζονται κυρίως πολεμικά όπλα από τα αγόρια.

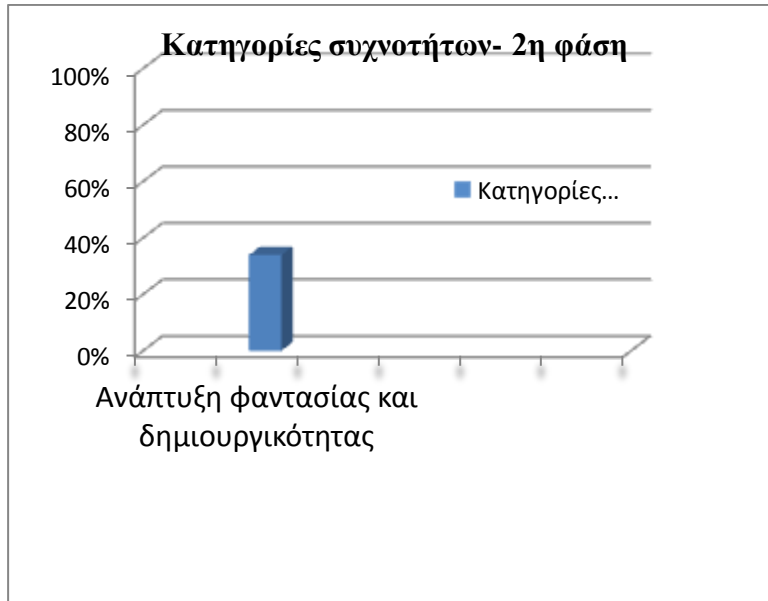
Υπήρχαν περιπτώσεις, όπου τα παιδιά χρειάστηκαν αρκετά ξύλινα τουβλάκια για να κατασκευάσουν αυτό που επιθυμούσαν και περιπτώσεις, όπου μόνο ένα

τουβλάκι ήταν αρκετό για να ξεκινήσει το παιχνίδι τους. Για να κατασκευάσουν ένα πύργο χρειαζόταν μεγαλύτερο αριθμό από τουβλάκια, από ότι να μετατρέψουν ένα τουβλάκι σε αυτοκίνητο ή τηλέφωνο.

Επιπλέον, αρκετές φορές συνδύαζαν διαφορετικά είδη παιχνιδιών. Είδαμε τα κουζινικά και τα ξύλινα τουβλάκια να γίνονται ένα και τα παιδιά να παίζουν και με τα δυο παιχνίδια. Το ένα συμπλήρωνε το άλλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το τηγάνι για καλάθι του μπάσκετ και τα τουβλάκια μετατράπηκαν σε μπάλες, όπου έβαζαν σουτ.

Μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αναπτύχθηκε και το συμβολικό παιχνίδι. Τα παιδιά έδιναν στα αντικείμενα έναν επιπλέον ρόλο, πέρα από αυτόν που είχαν. Για παράδειγμα, τα τουβλάκια έγιναν αυτοκίνητα, τηλέφωνο, και μπάλα του μπάσκετ. Το τηγάνι μετατράπηκε σε καλάθι και τα τουβλάκια σε μπάλα του μπάσκετ. Τα παιδιά έβαζαν σουτ και η χαρά και η ευχαρίστηση που βίωναν από αυτή την ανακάλυψη ήταν μοναδική και ταυτόχρονα συναρπαστική. Οι φωνές και τα γέλια των παιδιών αντηχούσαν σε όλη την αίθουσα.

Τέλος, τα παιδιά πρόσθεταν στις κατασκευές τους όλες τις λεπτομέρειες που περιελάμβανε η κατασκευή που είχαν φτιάξει. Τις περισσότερες φορές, καθώς έφτιαχναν την κατασκευή παρέμειναν σιωπηλά. Στο τέλος, όμως ανακοίνωναν τι είχαν φτιάξει και τι ήταν όλα αυτά που υπήρχαν γύρω τους. Ένα παιδί έφτιαξε ένα αεροπλάνο από ξύλινα τουβλάκια και πρόσθεσε επιβάτες και φτερά. Ένα άλλο έφτιαξε ένα σπίτι και έβαλε φράχτη, λουλούδια και ανθρώπους.



### 3. Ψυχαγωγία και ευχαρίστηση

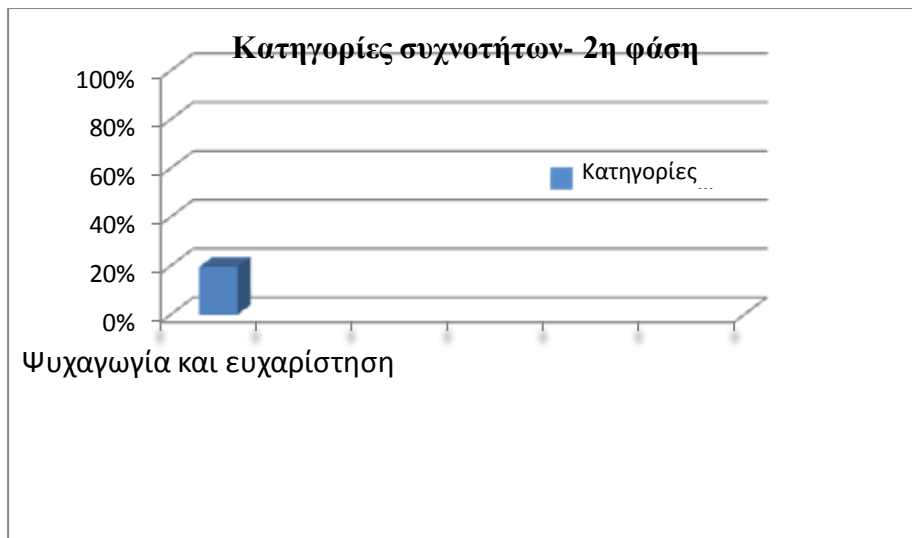
Το χαμόγελο, η χαρά, το κέφι, η διάθεση και ο χορός είναι οι λέξεις που περιγράφουν την ευχαρίστηση που βίωναν τα παιδιά κατά την ώρα του παιχνιδιού. Τα παιδιά χαιρόταν τόσο από τα δημιουργήματα, όσο και από το παιχνίδι τους.

Την ώρα που ανακάλυπταν ή κατάφερναν να φτιάξουν αυτό που επιθυμούσαν η πρώτη αντίδραση τους ήταν ένα τεράστιο χαμόγελο που σχηματιζόταν στο πρόσωπο τους. Ακόμη, όταν ανακάλυπταν κάτι ξεχωριστό ήταν υπερήφανοι για το κατόρθωμα τους και επιθυμούσαν να το ανακοινώσουν στους φίλους τους και να στρέψουν όλοι τα βλέμματα τους στην κατασκευή που είχαν φτιάξει τα ίδια. Στην δεύτερη φάση το 19,6% αντλούσε ευχαρίστηση από το παιχνίδι που λάμβανε χώρο κατά την περίοδο των ελεύθερων δραστηριοτήτων και λειτουργούσε το παιχνίδι ως ένα είδος ψυχαγωγίας.

Επίσης, δεν έλειψαν και περιστατικά, όπου ένα γεγονός αποτέλεσε το έναυσμα και το παιχνίδι έγινε ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην ομάδα. Αυτό φυσικά είχε ως αποτέλεσμα την ένωση της ομάδας, την δημιουργία ενός κλίματος που πλημμύριζε από χαρά.

Επιπλέον, αυτού του είδους τα γεγονότα ξεσήκωναν όλα τα παιδιά και όλοι κινούνταν στους ρυθμούς του παιχνιδιού. Ακόμη, και τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο συγκεκριμένο παιχνίδι, καθώς και τα παιδιά που απλά καθόταν και παρατηρούσαν τους άλλους να παίζουν.

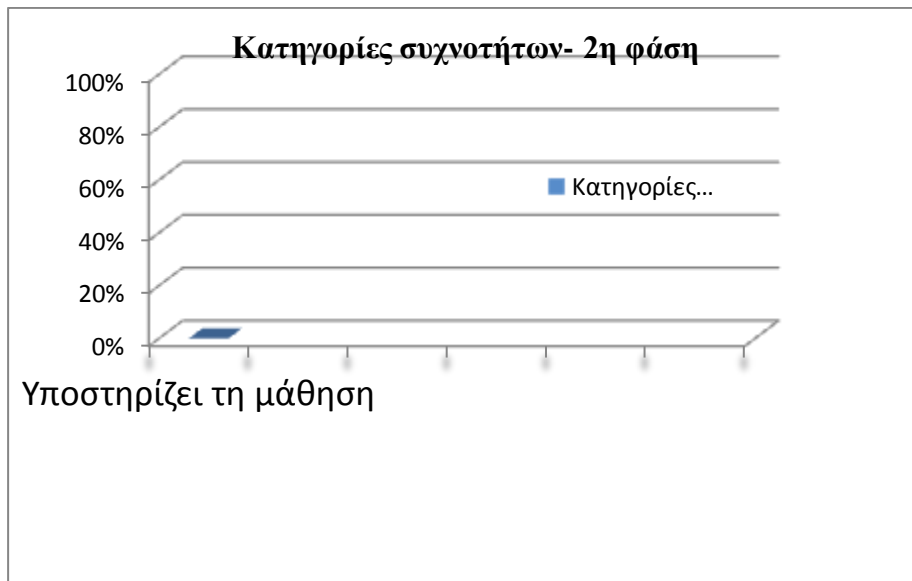
Βέβαια, παρατηρήθηκε και ακόμη ένα περιστατικό, όπου ένα παιδί χάρη στο δικό του ξεχωριστό τρόπο κατάφερε να ξεσηκώσει όλα τα παιδιά και να αποσπάσει την προσοχή τους, τραβώντας όλα τα βλέμματα πάνω του. Πήρε ένα τουβλάκι στα χέρια του, το επεξεργάστηκε για λίγη ώρα και έπειτα το μετέτρεψε σε αυτοκίνητο. Το αυτοκίνητο ξεκίνησε να κάνει μια περίεργη διαδρομή. Περνούσε πάνω από το τραπέζι, κατέβαινε, ανέβαινε ξανά πάνω, έριχνε τις καρτέλες, τσουλούσε πάνω σε αυτές. Ο τοίχος, το πάτωμα και τα έπιπλα της τάξης μεταμορφώθηκαν σε ένα δρόμο, όπου το αυτοκίνητο ακολουθούσε τη δική του πορεία. Βέβαια, το παιδί συνόδευε όλες τις κινήσεις και με τον κατάλληλο ήχο. Οι υπόλοιποι συμμαθητές του έστρεψαν όλα τα βλέμματα πάνω του και τον κοιτούσαν με μεγάλη αφοσίωση. Το συγκεκριμένο παιδί δεν πτοούνταν από τα βλέμματα και τους πανηγυρισμούς των φίλων του. Το αντίθετο μάλιστα καθώς έδειχνε πως είχε απορροφηθεί από το παιχνίδι του και πως αυτό τον είχε συναρπάσει.



#### 4. Υποστηρίζει τη μάθηση

Εκεί που παρατηρούμε πως το παιχνίδι δεν λειτουργούσε ως υποστηρικτικό μέσο στη μάθηση είναι στην πρώτη φάση, όπου κανένα παιδί δεν έδειχνε να το προσεγγίζει με αυτό τον τρόπο, καθώς τα ίδια έδειχναν να εισπράττουν μόνο χαρά και ικανοποίηση από αυτή τη διαδικασία.

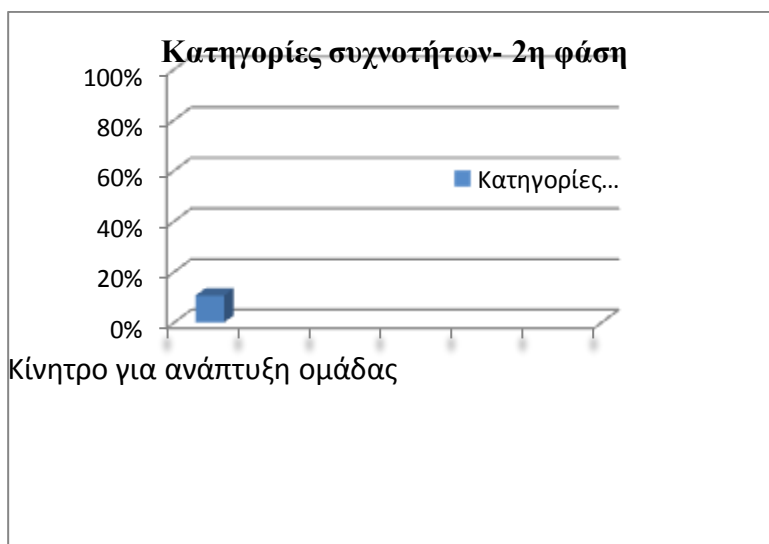




### 5. Κίνητρο για την ανάπτυξη ομάδας

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συνηθίζουν να επιλέγουν το παιχνίδι που επιθυμούν να ασχοληθούν και έπειτα είτε απομακρύνονται σε μια γωνιά, είτε κάθονται δίπλα σε κάποιο άλλο παιδί και παίζουν. Υπήρχαν και περιπτώσεις που τα παιδιά επέλεξαν το παιχνίδι που ήθελαν και στη συνέχεια κατευθύνονταν προς μια γωνιά για να παίξουν μόνοι τους. Αυτό βέβαια, δεν ισχύει πάντα, καθώς ένα τυχαίο γεγονός μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή και όλοι να γίνουν μια ενιαία ομάδα παιχνιδιού.

Ειδικότερα, από το σύνολο του δείγματος κατά την πρώτη φάση της παρατήρησης το 10,7% προτίμησε να αναπτύξει ομάδα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όπως προέκυψε τα παιδιά αρκετές φορές παρασύρονται από το «φαντασμαγορικό» παιχνίδι των φίλων τους. Αυτό λειτουργούσε ως αφορμή αρχικά για να τον παρατηρήσουν, έπειτα για να τον πλησιάσουν και τέλος να γίνουν μια ομάδα. Υπήρχαν και περιπτώσεις, όπου η ομάδα δεν ήταν ίδια από την αρχή έως και το τέλος του παιχνιδιού. Στο σημείο αυτό οι λόγοι που δημιουργούνταν αυτές οι μετατροπές ήταν διάφοροι, όπως το ενδιαφέρον, η αγωνία και η εξέλιξη του παιχνιδιού.



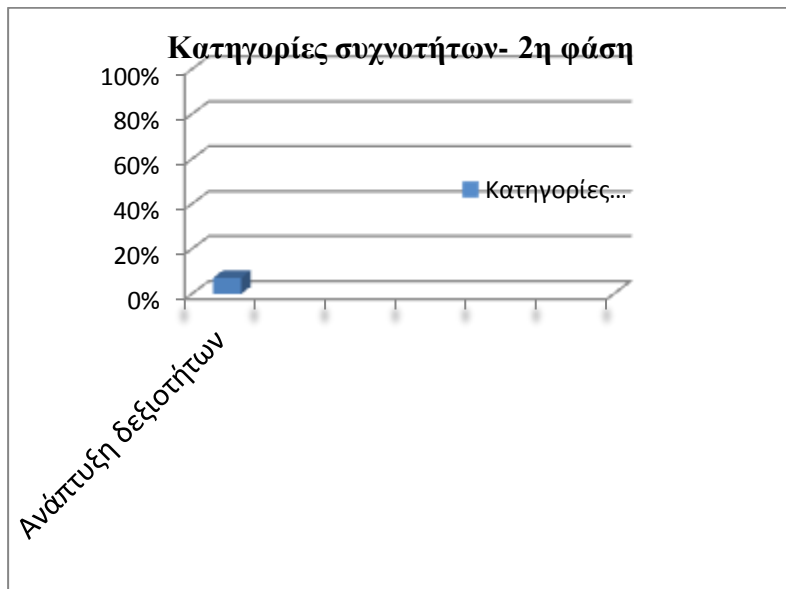
#### 6. Δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι για τα παιδιά μια διέξοδο από το οργανωμένο πρόγραμμα που ακολουθούν. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως όταν παίζουν δεν μαθαίνουν. Το παιχνίδι είναι ένας αβίαστος τρόπος μάθησης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες. Το 7,1% κατά την δοκιμαστική φάση κατόρθωσε μέσα από το παιχνίδι να αναπτύξει δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου της παρατήρησης τα παιδιά ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες. Μια από αυτές ήταν η δεξιότητα της επικοινωνίας, καθώς για να παίξουν ήταν αναγκαίο να επικοινωνήσουν. Έτσι, τα ίδια προκειμένου να ενταχθούν ή να κινητοποιήσουν τους φίλους τους σε παιχνίδι τους προσκαλούσαν χρησιμοποιώντας το λόγο. Επίσης, για να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που προέκυπταν, ακόμη και όταν επιχειρηματολογούσαν ή επεξηγούσαν για τις επιλογές τους.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά κατασκευάζοντας και χρησιμοποιώντας τα ξύλινα τουβλάκια ανέπτυξαν την αδρή κινητικότητα. Μάλιστα, ο τρόπος που κρατούσαν τα τουβλάκια στα χέρια τους, όπως και ο τρόπος που τα τοποθετούσαν είτε στις κατασκευές που έφτιαχναν, είτε στο κουτί αποθήκευσης φανέρωνε την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας. Ακόμη, οι κινήσεις που έκαναν τα ίδια για να τοποθετήσουν τα τουβλάκια και να ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους ήταν προσεκτικές και μελετημένες. Ορισμένες φορές μάλιστα τα ίδια σηκωνόταν και πήγαιναν στην

απέναντι πλευρά για να παρατηρήσουν την κατασκευή που είχαν φτιάξει. Επίσης, όταν δεν έφταναν να τοποθετήσουν ένα τουβλάκι στο σημείο που ήθελαν σηκωνόταν και το τοποθετούσαν.

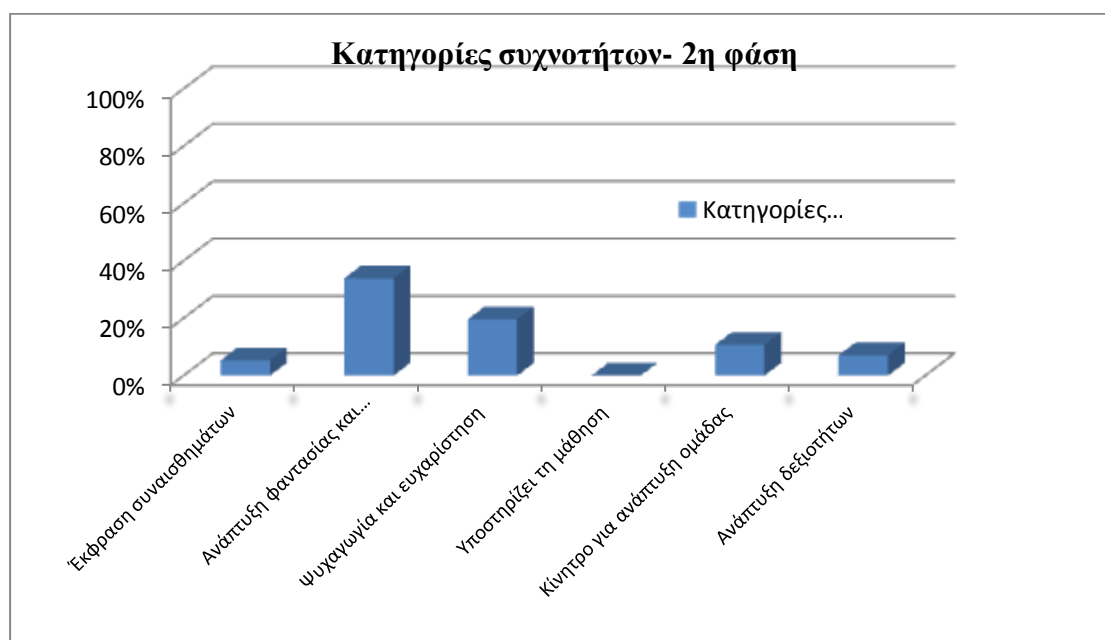


Μετά την ανάλυση των συχνοτήτων- κατηγοριών παρουσιάζονται παρακάτω τα δεδομένα που προέκυψαν στον Πίνακα 2 και στο Διάγραμμα 2.

**Πίνακας 2**

Συχνότητες	Σύνολο Δείγματος
<b>Έκφραση συναισθημάτων</b>	<b>5,3%</b>
<b>Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας</b>	<b>33,9%</b>
<b>Ψυχαγωγία και ευχαρίστηση</b>	<b>19,6%</b>
<b>Υποστηρίζει τη μάθηση</b>	<b>-</b>
<b>Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας</b>	<b>10,7%</b>
<b>Ανάπτυξη δεξιοτήτων</b>	<b>7,1%</b>

**Διάγραμμα 2**



### 6.6.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ (μελέτη περίπτωσης)

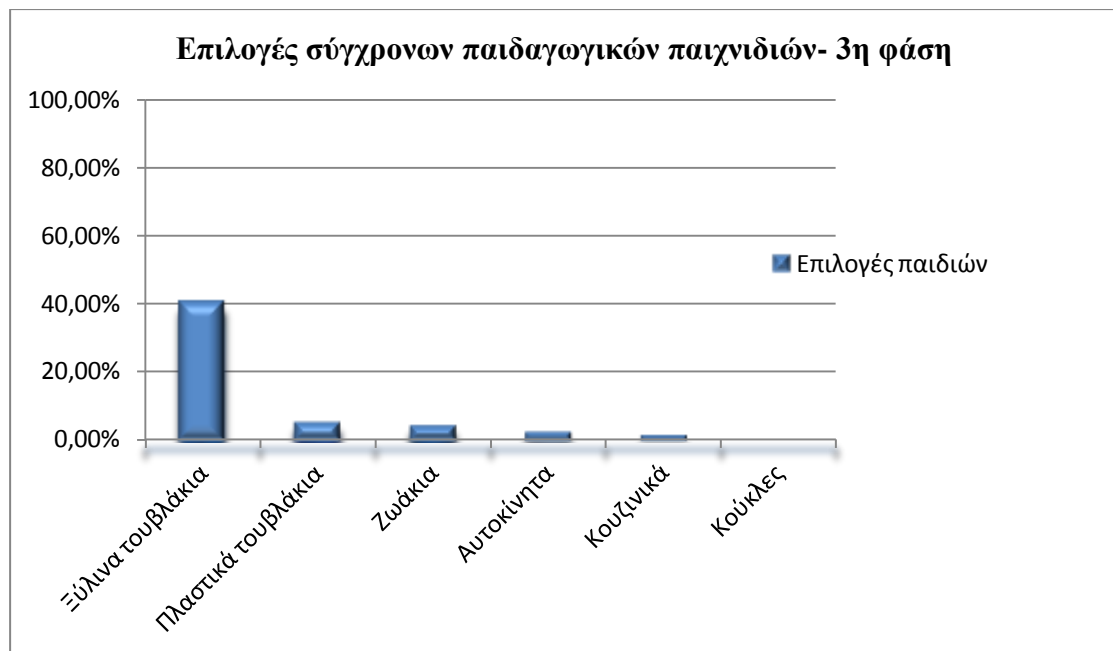
Όπως στη 2<sup>η</sup>, έτσι και στην 3<sup>η</sup> φάση τα παιδιά είχαν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων να επιλέξουν ανάμεσα σε παιχνίδια, όπως ξύλινα τουβλάκια (τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, κύλινδρο), πλαστικά τουβλάκια (ίδιο σχήμα και μέγεθος), πλαστικά ζωάκια (μικρού μεγέθους), λούτρινα ζωάκια-αρκουδάκια, κουζινικά (κούπες, πιάτα, μαχαιροπίρουνα, κατσαρόλες, σκούπα, φαράσι, σφουγγαρίστρα, φρούτα, λαχανικά), αυτοκινητάκια (μεταλλικά και πλαστικά μικρού μεγέθους) (βλέπε Φωτογραφικό υλικό από τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια).

Στον πίνακα 3 και στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται οι επιλογές παιχνιδιών που υλοποίησαν τα παιδιά στην 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

**Πίνακας 3:** Συχνότητα επιλογής σύγχρονων παιδαγωγικών παιχνιδιών κατά την 3<sup>η</sup> φάση (2013) της έρευνας.

Σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια	Συχνότητα επιλογής
Ξύλινα τουβλάκια	40,3%
Πλαστικά τουβλάκια	5,5%
Ζωάκια	4,5%
Αυτοκινητάκια	2,7%
Κουζινικά	1,8%
Κούκλες	-

Διάγραμμα 3



Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η ανάλυση των συχνοτήτων – κατηγοριών που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της 3<sup>ης</sup> φάσης της έρευνας.

### 1. Τα συναισθήματα που εκφράζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Η ώρα του παιχνιδιού και πιο συγκεκριμένα η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού γεννά στο παιδί διάφορα συναισθήματα. Το πιο επικρατέστερο είναι η χαρά. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, χαίρονται και ζητωκραυγάζουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Βέβαια, και η αναμονή μέχρι τη στιγμή του παιχνιδιού ωθεί τα παιδιά να εκφράσουν διάφορα συναισθήματα.

Τα συναισθήματα των παιδιών σε αυτή την ηλικία εκφράζονται με διάφορους τρόπους. Βλέπουμε παιδιά να χαμογελούν και να ζητωκραυγάζουν από χαρά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Άλλοτε πάλι παρατηρούμε τα παιδιά να αγκαλιάζουν ή και να κρατούν το φίλο τους από το χέρι. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τάση που έχουν τα παιδιά να μοιράζονται τα παιχνίδια τους μόνο με τους φίλους τους ή και με τους συμμαθητές τους.

Εξίσου σημαντική είναι και η μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων. Όπως, οι ενήλικες, έτσι και τα παιδιά δεν εκφράζονται μόνο με τη γλώσσα, αλλά και με άτυπες μορφές επικοινωνίας, όπως είναι οι κινήσεις του σώματος, το βλέμμα τους.

Το 14,6% φανέρωνε τα συναισθήματα του κατά την ώρα του παιχνιδιού. Πολλές φορές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, τα παιδιά να αλλάζουν την όψη του προσώπου τους, εξαιτίας ενός γεγονότος. Έκαναν γκριμάτσες, ανασήκωναν τους ώμους τους, αφαιρούνταν από το παιχνίδι. Αυτόματα με αυτό τον τρόπο δηλώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν την παρούσα χρονική στιγμή.

Ακόμη, παρατηρούμε μια εναλλαγή στα συναισθήματα των παιδιών. Έτσι, ενώ στην αρχή τα παιδιά λαχταρούν και περιμένουν με μεγάλη ανυπομονησία την ώρα του παιχνιδιού, ένας απρόβλεπτος και αστάθμητος παράγοντας μπορεί να οδηγήσει στην αντίπερα όχθη. Ένα περιστατικό, όπως η ανάπτυξη ενός καβγά και η δημιουργία διαμάχης ανάμεσα στα παιδιά για την διεκδίκηση ενός παιχνιδιού δημιουργούσε στα παιδιά περίεργα συναισθήματα.

Βέβαια, παρατηρούμε πως μπορεί γενικότερα το παιχνίδι να δημιουργεί στα παιδιά συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, αλλά αυτό δεν είναι απόλυτο. Ένα γεγονός, όπως η αποτυχία στην ολοκλήρωση του έργου δημιουργεί στα παιδιά διαφορετικά συναισθήματα, όπως αυτό του θυμού. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ένα αγόρι την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού επέλεξε να ασχοληθεί με τα ξύλινα τουβλάκια. Προσπαθούσε να φτιάξει κάτι, αλλά δεν τα κατάφερε. Δεν παραδίνονταν. Συνέχιζε ξανά και ξανά. Έβαζε τα τουβλάκια το ένα πάνω στο άλλο. Έπεφταν, τα ξανά έβαζε, ξανά έπεφταν, τα τοποθετούσε με διαφορετικό τρόπο, αλλά δεν κατάφερε να τα στερεώσει. Κάποια στιγμή τα γκρεμίζει όλα με το χέρι του και αρχίζει να φωνάζει δυνατά «Δεν μπορώ...δεν μπορώ...δεν κολλάνε». Εκείνη τη στιγμή είχε θυμώσει αρκετά. Το πρόσωπο του είχε κοκκινίσει, τα μάτια του ήταν διάπλατα ανοιχτά και με τα χέρια του ανακάτευε τα μαλλιά του. Στο παραπάνω παράδειγμα το συγκεκριμένο παιδί συνέχισε την προσπάθεια του, δεν παραδόθηκε με την πρώτη ευκαιρία. Υπάρχουν και περιπτώσεις που τα παιδιά παραιτούνται με την πρώτη ευκαιρία.

Ένα ακόμη συναίσθημα που παρατηρήθηκε κατά την παρατήρηση των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι είναι αυτό του φόβου. Τα παιδιά ορισμένες φορές φοβούνται να αναλάβουν συγκεκριμένα έργα και στην παρούσα φάση να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο παιχνίδι από φόβο να μην αποτύχουν. Αυτό γινόταν ορατό τόσο από το παιχνίδι που επέλεγαν να παίζουν, όσο και από τον τρόπο που έπαιζαν. Για παράδειγμα, υπήρχαν παιδιά που επέλεγαν τις περισσότερες φορές να παίξουν με τα

τουβλάκια ή τα αυτοκινητάκια και άλλα που επιθυμούσαν να παίξουν με τα ξύλινα τουβλάκια. Πολλά από τα παιδιά που έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια κατασκεύαζαν συνεχώς ένα σπίτι ή ένα πύργο, ο οποίος δεν είχε τίποτα το διαφορετικό από εκείνον που είχαν φτιάξει την προηγούμενη ημέρα.

Έτσι, παρατηρούμε τα παιδιά να επιλέγουν ένα παιχνίδι προκειμένου να χαρούν κατά την ώρα του παιχνιδιού και άλλα που λόγω έλλειψης φαντασίας και δημιουργικότητας επιλέγουν πάντα το ίδιο για να εξασφαλίσουν την επιτυχία και φυσικά τα συναισθήματα που συνοδεύονται με αυτή. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τις επιλογές των παιχνιδιών, όσο και από τις κατασκευές που κάνουν με το οικοδομικό υλικό (τουβλάκια).



## 2. Η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσα από τις κατασκευές των παιδιών.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά είναι αναγκαίο να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, έτσι ώστε να εξάπτει τη φαντασία των παιδιών και να τα ωθεί στην ανακάλυψη και την δημιουργία. Έτσι, λοιπόν το σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα μια σχολική αίθουσα δεν πρέπει να στερείται τίποτα από τα παραπάνω. Τόσο, η συνολική εικόνα της αίθουσας, όσο και ο χώρος παιχνιδιού είναι απαραίτητο να πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα σε μια μεγάλη γκάμα παιχνιδιών, όπως τουβλάκια, ξύλινα και πλαστικά, ζωάκια λούτρινα και πλαστικά αυτοκινητάκια, παζλ, κουζινικά, κούκλες, ιατρικά εργαλεία, μουσικά όργανα. Οι επιλογές των παιδιών ποικίλλουν.



Το πιο δημοφιλές παιχνίδι αναδείχθηκε το οικοδομικό υλικό και συγκεκριμένα τα ξύλινα τουβλάκια. Η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών έφτασε στο αποκορύφωνα, καθώς το 44,9% παρουσιάζει στοιχεία φαντασίας και δημιουργικότητας στο παιχνίδι του. Είδαμε να κατασκευάζουν σπίτια, πύργους, αυτοκίνητα, τρένο, γκαράζ αυτοκινήτων, δρόμο, και να συνθέτουν διάφορα μοτίβα. Ακόμη, να μετατρέπουν τα τουβλάκια σε τηλέφωνο, φαγητό, γλυκά, αυτοκίνητο, μπάλα.

Σε ορισμένες από τις παραπάνω κατασκευές τα παιδιά πρόσθεταν και λεπτομέρειες στις ήδη υπάρχουσες κατασκευές. Πιο συγκεκριμένα, τοποθετούσαν στο σπίτι ή στον πύργο παράθυρα, στο γκαράζ έφτιαχναν ράμπα και τοποθετούσαν πάνω τα αυτοκίνητα.

Άλλες φορές πάλι επεξηγούσαν τι αναπαριστά κάθε τουβλάκι και επιχειρηματολογούσαν τόσο για την επιλογή τους, όσο και για την κατασκευή. Επεξηγούσαν και πραγματοποιούσαν κάτι σαν μια μικρή ξενάγηση στον κόσμο που είχαν δημιουργήσει. Δηλαδή, έλεγαν ότι εδώ είναι ή πόρτα, το παράθυρο, ο δρόμος, τα λουλούδια.

Ακόμη, είδαμε κατασκευές που απαιτούσαν μεγάλη δεξιότητα για να κατασκευαστούν, όπως επίσης και μεγάλο αριθμό από ξύλινα τουβλάκια μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέτοιου είδους κατασκευές ήταν το γκαράζ αυτοκινήτων, ο πύργος και το σπίτι.

Και άλλες που 2 ή 3 τουβλάκια επαρκούσαν για να κατασκευάσουν αυτό που επιθυμούσαν. Στην συγκεκριμένη φάση, πρόκειται για κατασκευές που ένα τουβλάκι ήταν αρκετό για να παίξουν, όπως ένα τουβλάκι μετατρέπεται σε αυτοκίνητο, σε μπάλα, σε μουσικά όργανα.

Επίσης, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού, καθώς τα τουβλάκια μεταμορφώθηκαν σε τηλέφωνο, όπου τα παιδιά ανέπτυσαν μια φανταστική συνομιλία με ένα άλλο πρόσωπο, σε αυτοκίνητα που έκαναν ένα ταξίδι, σε μπάλα του μπάσκετ, σε φαγητό, σε γλυκό και σε φρούτο.

Επιπλέον, όπως προέκυψε κατά την παρατήρηση, τα παιχνίδια μπερδεύτηκαν και το αποτέλεσμα ήταν ξεχωριστό. Τα ξύλινα τουβλάκια σχημάτισαν ένα δρόμο και πάνω σε αυτόν τα παιδιά τσουλούσαν τα αυτοκινητάκια. Ένα γκαράζ αυτοκινήτων στήθηκε και τα αυτοκίνητα πήραν σειρά για επισκευή.

Βέβαια, μπορεί τα ξύλινα τουβλάκια να επιλεγόταν συνεχώς από τα παιδιά, αυτό όμως δεν σημαίνει πως τα παιδιά δεν ανακάλυψαν τα μειονεκτήματα που παρουσίαζαν. Κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις των παιδιών είναι αρκετές για να αντιληφθούμε τα μειονεκτήματα τους. «Πέφτουν συνέχεια», «Δεν κολλάνε», «κοίτα δεν μπαίνουν εδώ», (στο σημείο αυτό ένα παιδί είχε από την μια πλευρά 2 ξύλινα και από την άλλη, 2 πλαστικά τουβλάκια. Προσπαθούσε να μας κάνει να αντιληφθούμε τη διαφορά δείχνοντας μας και στην πράξη).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά έφτιαχναν και ξανά έφτιαχναν μέχρι να επιτύχουν αυτό που επιθυμούσαν. Ορισμένες φορές γκρεμίζονταν και εκεί ήταν που φαινόταν τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου υλικού.



### 3. Ψυχαγωγία και ευχαρίστηση

Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί αρκετά οφέλη. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως αποτελεί για τα παιδιά πηγή χαράς και ευχαρίστησης. Επίσης, ψυχαγωγεί τα παιδιά και τους χαρίζει στιγμές μοναδικές. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά σε συνδυασμό πάντα με την ευχαρίστηση που εισπράττουν από όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού είναι μοναδικά. Άλλωστε κάθε στιγμή παιχνιδιού για τα παιδιά είναι μοναδική. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τα παιδιά έδειχναν να εισπράττουν χαρά και ευχαρίστηση, καθώς το 44,9% από το σύνολο του δείγματος εκλαμβάνει την ώρα του παιχνιδιού ως πηγή ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης. Σημάδι πως συνέβαινε κάτι τέτοιο ήταν το χαμόγελο και η λάμψη των ματιών τους.

Επιπρόσθετα, τα γέλια, οι φωνές και η αγωνία που είχαν φανέρωναν πως εκείνη τη στιγμή όλοι εισέπρατταν αυτό που επιθυμούσαν, πόσο μάλιστα τα μικρά παιδιά που η κύρια και βασική τους ασχολία είναι το παιχνίδι.

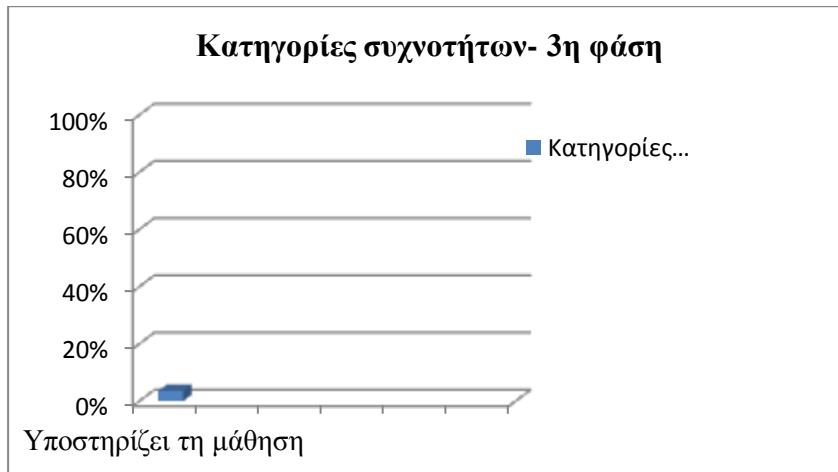


#### 4. Υποστηρίζει τη μάθηση

Το παιχνίδι είναι για το παιδί η πρώτη ασχολία του. Μέσα από το παιχνίδι θα εκπαιδευτεί προκειμένου να κατακτήσει μετέπειτα κάποιες δεξιότητες και έννοιες. Λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της ανάπτυξης, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το παιδί παίζοντας αποκτά εμπειρίες και μέσα από αυτές προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί θα ανακαλύψει τον εαυτό του, θα διαχωρίσει τα υλικά από τα ψυχικά αγαθά, θα μάθει να διαχειρίζεται καταστάσεις, να επιλύει προβλήματα και θα αναπτύξει διάφορες δεξιότητες. Για να συμβούν όλα αυτά είναι αναγκαίο να δοθεί στο παιδί χώρος και χρόνος για παιχνίδι. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως τα παιδιά που έπαιζαν με παιχνίδια όπως τα ζωάκια και οι κούκλες ήταν σε θέση να παρατηρήσουν και να κατονομάσουν τα αντικείμενα που κρατούσαν. Όπως, επίσης όταν έπαιζαν με τα κουζινικά ήταν σε θέση να ονομάσουν τόσο τα αντικείμενα, όσο και τα φρούτα ή τα λαχανικά που χρησιμοποιούσαν στο παιχνίδι τους.

Το 3,6% των παιδιών που έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια ήταν σε θέση τόσο να αναγνωρίσουν, όσο και να ονομάσουν τα σχήματα που είχαν μπροστά τους, όπως και το χρώμα. Σε αντίθεση με τα παιδιά που έπαιζαν με τα πλαστικά, όπου απλά κούμπωναν το ένα τουβλάκι με το άλλο. Ακόμη, χάρη στα διάφορα σχήματα που

είχαν τα τουβλάκια (τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, κύλινδρος), τα παιδιά προσπαθούσαν να συνθέσουν τα κομμάτια και να φτιάξουν ένα μοτίβο. Μάλιστα, ένα παιδί κάθισε στο χαλί, πήρε μερικά τουβλάκια μπροστά του, τα έβαλε κάτω και προσπαθούσε να φτιάξει ένα μοτίβο. Έβαζε τα τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο και προσπαθούσε το επόμενο τουβλάκι που θα βάλει δίπλα στο άλλο να ταιριάζει.



##### 5. Κίνητρο για την ανάπτυξη της ομάδας

Η δημιουργία ομάδων κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, συνήθως εμφανίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα παιδιά ξεκινούν να παίζουν ομαδικά παιχνίδια περίπου στην μέση και προς το τέλος της παιδικής ηλικίας. Βέβαια, από την προσχολική ηλικία και πιο συγκεκριμένα με την είσοδο του παιδιού σε μια οργανωμένη σχολική δομή παρατηρείται μια πρώτη προσπάθεια για την δημιουργία ομάδας.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι είδαμε να αναπτύσσονται όλα τα είδη παιχνιδιού όπως το λειτουργικό, παιχνίδι κατασκευών, παράλληλο, παιχνίδι παρατήρησης, συντροφικό και συνεργατικό παιχνίδι και το συμβολικό παιχνίδι.

Είδαμε τα παιδιά να απομονώνονται σε μια γωνιά της αίθουσας και να επιλέγουν το παιχνίδι που ήθελαν να παίζουν και να παίζουν μόνο τους χωρίς να επηρεάζονται από το παιχνίδι των υπόλοιπων παιδιών.

Είδαμε παιδιά να επιλέγουν το παιχνίδι που επιθυμούσαν και να απομονώνονται σε μια γωνιά και να γυρνούν την πλάτη τους, ώστε να μην έχουν οπτική επαφή με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ακόμη, αρκετές φορές τα παιδιά έπαιζαν στον ίδιο χώρο χωρίς όμως να συνομιλούν μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά έπαιζαν στον ίδιο χώρο. Τα βλέμματα τους συναντιούνταν, ορισμένες φορές εστιαζόταν και το βλέμμα τους σε ένα άλλο παιδί, αλλά ούτε έπαιζαν μαζί, ούτε ανέπτυσαν συνομιλία.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν και καταστάσεις παιχνιδιού, όπου τα παιδιά αντάλλαξαν παιχνίδια χωρίς όμως το ένα να παρεμβαίνει στο παιχνίδι του άλλου. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως στα παιδιά που έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια και με τα ζωάκια.

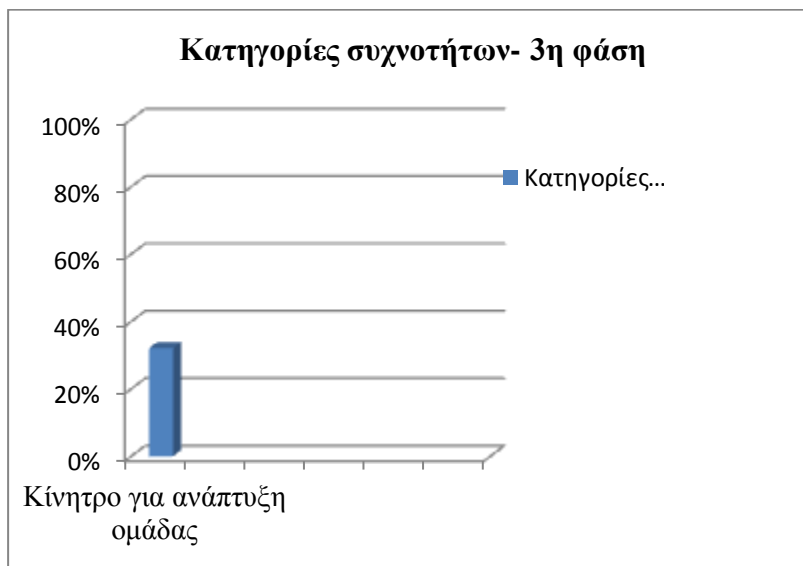
Επίσης, υπήρχαν και περιπτώσεις παιδιών, όπου καθόταν σε μια γωνιά και απλά παρατηρούσαν χωρίς όμως να έχουν καμία συμμετοχή. Τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν από την αρχή διστακτικά και δεν επέλεξαν εάν και με τι ήθελαν να ασχοληθούν κατά την ώρα του παιχνιδιού. Υπήρχαν περιπτώσεις που για ένα μικρό χρονικό διάστημα να καθόταν σε μια γωνιά και στη συνέχεια να έκαναν μια απόπειρα να συμμετέχουν, αλλά και πάλι αυτή η προσπάθεια έπεφτε στο κενό. Μάλιστα, ορισμένα παιδιά περιφερόταν, παρατηρούσαν τα υπόλοιπα παιδιά που έπαιζαν αλλά και πάλι καθόταν σε μια άκρη χωρίς να ασχολούνται με κάτι.

Ταυτόχρονα, υπήρχαν και παιδιά, όπου παρατηρούσαν, επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, αλλά δίσταζαν να αναλάβουν πρωτοβουλία για να ενταχθούν σε μια ομάδα παιχνιδιού ή να επιλέξουν ένα παιχνίδι και να παίξουν με αυτό.

Υπήρχε βέβαια και το ακριβώς αντίθετο, όπου ένα παιδί παρακινούσε και τους υπόλοιπους φίλους του να παίξουν. Πιο συγκεκριμένα, το 32,1 % την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ανταποκρίθηκε και αποτέλεσε το κίνητρο για την σύνθεση ομάδας παιχνιδιού. Στο σημείο αυτό τα παιδιά προσκαλούσαν τους φίλους τους σε παιχνίδι λεκτικά, λέγοντας «Έλα..έλα να παίξουμε», «Σήκω...σήκω».

Μάλιστα, ορισμένα παιδιά κατευθύνονταν προς τους φίλους και τους προσκαλούσαν σε παιχνίδι τόσο χρησιμοποιώντας το λόγο, όσο και τις κινήσεις (νεύμα με το χέρι). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η κίνηση ερχόταν να συμπληρώσει το λόγο και να κάνει πιο ισχυρή την πρόσκληση για παιχνίδι.

Αρκετά συχνά παρατηρήθηκε τα παιδιά να ορμούν στο παιχνίδι, αφού πρώτα είχε μεσολαβήσει ένα χρονικό διάστημα που παρατηρούσαν τους φίλους τους να παίζουν. Το παιχνίδι, αλλά και ο ενθουσιασμός των φίλων τους ήταν αυτό που ωθούσε τα παιδιά να ενταχθούν στην ομάδα και να παίζουν όλοι μαζί. Οι φωνές και τα γέλια που ακουγόταν από μια άκρη της αίθουσας τραβούσε την προσοχή των υπόλοιπων παιδιών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να κατευθύνονται προς αυτό το χώρο.



#### **6. Δεξιότητες που κατακτήθηκαν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού**

Τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι είναι αρκετά. Τόσο η χαρά και η ευχαρίστηση που εισπράττει από όλη τη διαδικασία, όσο και οι δεξιότητες που αναπτύσσει παίζοντας είναι αρκετά σημαντικές για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του. Στην 3<sup>η</sup> φάση το 3,6% ανέπτυξε δεξιότητες κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς για να επιτευχθεί μια συνεργασία είναι απαραίτητο να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες. Μάλιστα, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού νιώθουν πιο ελεύθερα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εκφράζονται με μεγαλύτερη ελευθερία από ότι θα εκφραζόταν εάν ήταν παρών και ένας ενήλικας. Επίσης, ο τόνος

της φωνής τους είναι διαφορετικός και πιο έντονος. Προσπαθούν δηλαδή να ακουστούν ανάμεσα στους φίλους τους.

Ακόμη, η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα στο παιχνίδι, καθώς τα παιδιά, όταν παίζουν είτε σε ομάδα, είτε μόνα τους συνομιλούν ή αναπτύσσουν ένα μονόλογο. Χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις προκειμένου να περιγράψουν το παιχνίδι που παίζουν, να επεξηγήσουν στον εκπαιδευτικό ή στον συμπαίκτη τους αυτό που ζητούν εκείνη την στιγμή.

Ταυτόχρονα, επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους, προσπαθούν να πείσουν τους συμμαθητές τους να συμμετάσχουν ή να τους κινητοποιήσουν για να ακολουθήσουν και αυτή. Μοιράζονται τα συναισθήματα που βιώνουν εκείνη τη στιγμή εκφράζοντας τα.

Επιπλέον, διεκδικούν ένα παιχνίδι και προσπαθούν να επιλύσουν όποιο πρόβλημα και αν προκύψει κατά την ώρα του παιχνιδιού. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αφενός εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αφετέρου παρατηρούμαι μια εξέλιξη στην εκφραστική τους ικανότητα.

Φυσικά, δεν έλειψαν και περιστατικά που το παιδί προσπαθούσε να παρουσιάσει το παιχνίδι και στους φίλους του αλλά και στον εαυτό του.

Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ένα παιδί έπαιζε με τα ξύλινα τουβλάκια και στη συνέχεια ξεκίνησε να τα ταξινομεί ανάλογα με το μέγεθος (από το μεγάλο στο πιο μικρό). Αυτό συνέβη σε μια απρόβλεπτη στιγμή. Αρχικά, το παιδί έπαιζε στη γωνιά με τα υπόλοιπα παιδιά. Ξαφνικά, σηκώθηκε, πήρε κάποια τουβλάκια στα χέρια του, τα τοποθέτησε πάνω στο τραπέζι, τράβηξε μια καρέκλα για να καθίσει και στη συνέχεια τα έβαλε όλα μπροστά του. Έπειτα, προσπάθησε να τα ταξινομήσει από το μεγαλύτερο στο μικρότερο. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν αυτό που επιθυμούσε. Τα τουβλάκια ήταν πάνω στο τραπέζι ταξινομημένα από το μεγαλύτερο στο μικρότερο.

Επίσης, παρατηρήθηκε και η ανάπτυξη κι άλλων δεξιοτήτων, όπως αυτή της παρατήρησης. Τα παιδιά παρατηρούσαν και επεξεργαζόταν όλα τα παιχνίδια. Μάλιστα, δεν έλειψαν και περιστατικά, όπου τα παιδιά περιέγραφαν το παιχνίδι που κρατούσαν.

Οι περιγραφές ποίκιλλαν και κάθε φορά πρόσθεταν και ένα επιπλέον περιστατικό. Ιδιαίτερα όταν τα παιδιά έφτιαχναν κατασκευές με ξύλινα τουβλάκια ήταν σε θέση να περιγράψουν τις κατασκευές τους και να δώσουν αρκετές

λεπτομέρειες τόσο για τη συνολική κατασκευή, όσο και για τις επιμέρους λεπτομέρειες που είχαν προσθέσει σε αυτή.

Ακόμη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά, έβρισκαν όμοια αντικείμενα και τα τοποθετούσαν μαζί. Μάλιστα, πριν τα τοποθετήσουν τα έδειχναν σε όλους και έλεγαν «Κοίτα..κοίτα είναι ίδια», «κοίτα έχουν ίδιο χρώμα». Επιπλέον, ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν αρκετά όμοια στοιχεία αλλά και να μάθουν και τα σχήματα μέσα από το παιχνίδι.

Βέβαια, αναπτύχθηκε και η αδρή κινητικότητα, καθώς τα παιδιά χειριζόταν τα παιχνίδια και προσπαθούσαν να φτιάχνουν διάφορες κατασκευές παίζοντας με ξύλινα τουβλάκια. Επίσης, κάτι που παρατηρήθηκε ήταν ότι τα παιδιά όταν μάζευαν τα ξύλινα τουβλάκια στο κουτί, τοποθετούσαν πρώτα το καπάκι που πάνω του υπήρχαν διαχωριστικά με τα σχήματα και έπειτα έπαιρναν ένα ένα τα τουβλάκια, τα περνούσαν μέσα από τα σχήματα και έπεφταν στο κουτί.



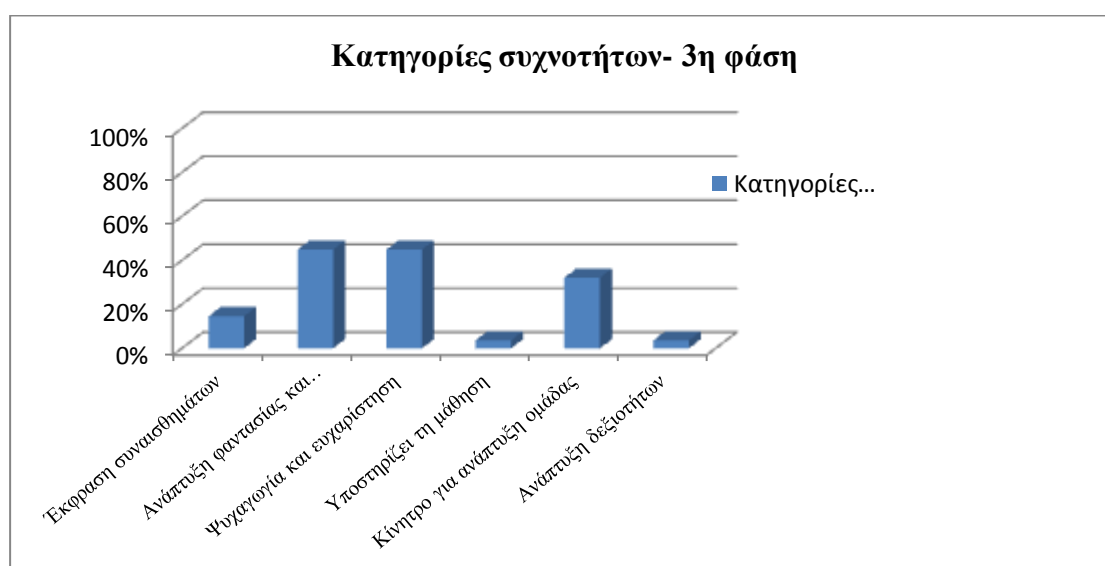


Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας 4 και το διάγραμμα 4, όπου παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας.

**Πίνακας 4**

Συχνότητες	Σύνολο Δείγματος
<b>Έκφραση συναισθημάτων</b>	<b>14,6%</b>
<b>Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας</b>	<b>44,9%</b>
<b>Ψυχαγωγία και ευχαρίστηση</b>	<b>44,9%</b>
<b>Υποστηρίζει τη μάθηση</b>	<b>3,6%</b>
<b>Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας</b>	<b>32,1%</b>
<b>Ανάπτυξη δεξιοτήτων</b>	<b>3,6%</b>

**Διάγραμμα 4**



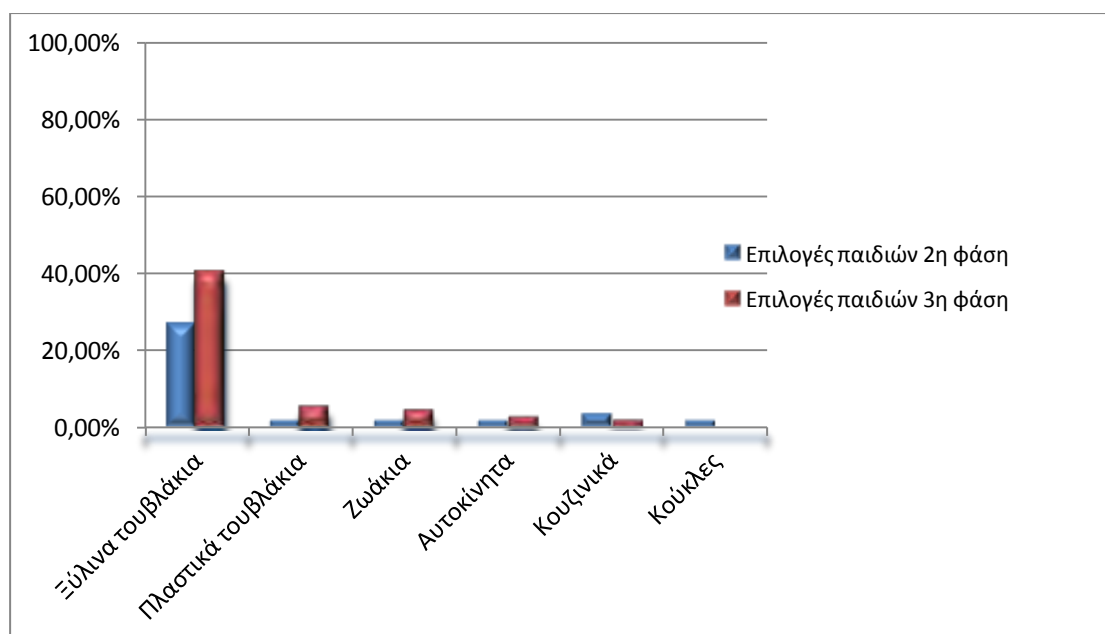
Μετά την ανάλυση των δεδομένων (ανά φάση) που προέκυψαν από την υλοποίηση της έρευνας, ακολουθεί και μια συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα

αποτελέσματα είναι κατηγοριοποιημένα σε πίνακες και παρουσιάζονται και τα ποσοστά σε διαγράμματα. Στον πίνακα και διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις επιλογές που υλοποίησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της έρευνας και στον πίνακα και διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συχνοτήτων- κατηγοριών.

**Πίνακας 5:** Συχνότητα επιλογής σύγχρονων παιδαγωγικών παιχνιδιών κατά την 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας.

Σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια	2 <sup>η</sup> φάση (2012)	3 <sup>η</sup> φάση (2013)
Ξύλινα τουβλάκια	26,7	40,3%
Πλαστικά τουβλάκια	1,7%	5,5%
Ζωάκια	1,7%	4,5%
Αυτοκινητάκια	1,7%	2,7%
Κουζινικά	3,5%	1,8%
Κούκλες	1,7%	-

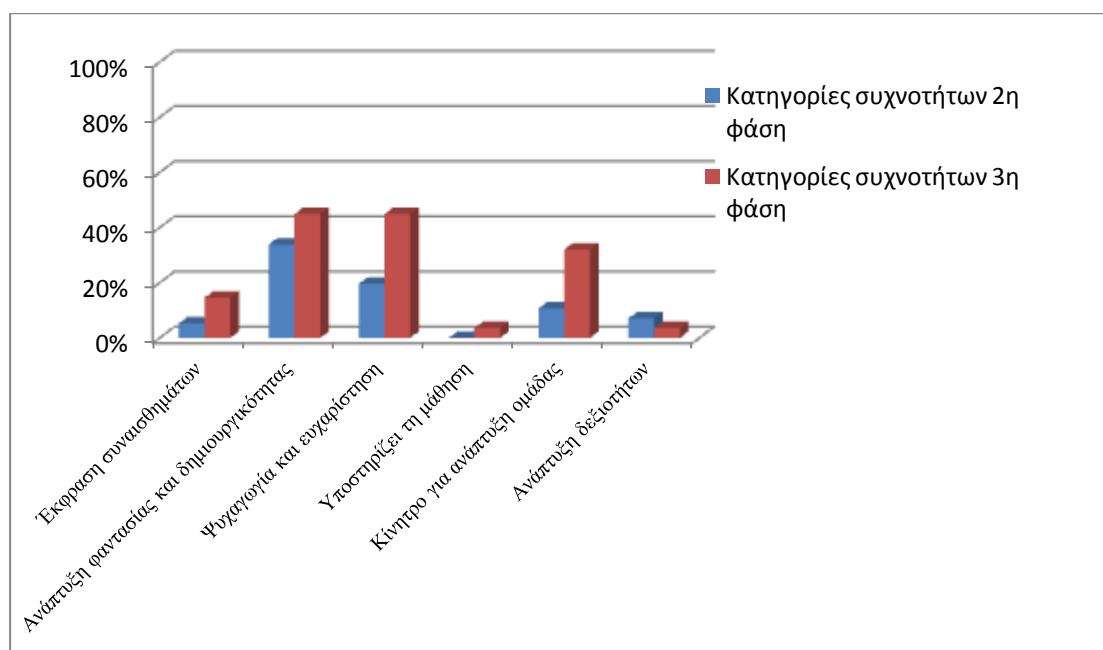
**Διάγραμμα 5**



**Πίνακας 6:** Στον παρακάτω πίνακα γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση των συχνοτήτων που αναπτύχθηκαν και στην 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας.

Συχνότητες	2 <sup>η</sup> φάση (2012)	3 <sup>η</sup> φάση (2013)
Έκφραση συναισθημάτων	5,3%	14,6%
Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας	33,9%	44,9%
Ψυχαγωγία και ευχαρίστηση	19,6%	44,9%
Υποστηρίζει τη μάθηση	-	3,6%
Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	10,7%	32,1%
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	7,1%	3,6%

**Διάγραμμα 6:** Στο παρακάτω διάγραμμα γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση των συχνοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά την 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας.



## 6.7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προκύπτει τόσο από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι συνεχίζει να ενυπάρχει ακόμη και σήμερα στην εκπαίδευση και μάλιστα να κατέχει μια εξέχουσα θέση. Επίσης, μετά την εξέταση του παιδαγωγικού υλικού της ίδιας βρέθηκε πως υπάρχουν αρκετά σημεία όπου ταυτίζεται το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι με το σημερινό υλικό που υπάρχει στον παιδικό σταθμό που υλοποιήθηκε η έρευνα. Μετά τον εντοπισμό και την καταγραφή του παιδαγωγικού υλικού που υπήρχε διαθέσιμο, προέκυψε πως τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια έχουν αρκετά όμοια στοιχεία με το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι. Ειδικότερα:

- Τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια και τα παιδαγωγικά υλικά της Μοντεσσόρι διαφέρουν σε ορισμένα σημεία. Έτσι, τα υλικά της πρακτικής ζωής (εξοπλισμός νοικοκυριού και γενικότερα υλικά που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινή τους ενασχόληση) και τα στερεά γεωμετρικά σχήματα είναι τα παιδαγωγικά υλικά που μπορεί κανείς να συναντήσει στα σύγχρονα παιχνίδια που κυκλοφορούν σήμερα. Βέβαια, παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές από τα υλικά της Μοντεσσόρι, οι οποίες είναι το χρώμα, το υλικό, το μέγεθος (σε ορισμένες περιπτώσεις) και η ποικιλία των σχημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα στερεά σχήματα στο παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι έχουν χρώμα γαλάζιο, ενώ το σημερινό υλικό έχει τέσσερα διαφορετικά χρώματα γαλάζιο, πράσινο, κόκκινο και κίτρινο. Ακόμη, δεν έχει όλα τα σχήματα, όπως στο παιδαγωγικό υλικό της ίδιας αλλά περιορίζεται στον κύβο, το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, την πυραμίδα και τον κύλινδρο. Όπως, τα στερεά γεωμετρικά σχήματα, έτσι και τα παιδαγωγικά υλικά της Μοντεσσόρι παρουσιάζουν διαφορές από τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια στο υλικό που είναι κατασκευασμένα και το μέγεθος (βλέπε Φωτογραφικό υλικό από το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι στο Παράρτημα).
- Πιο συγκεκριμένα, το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι και ειδικότερα «τα στερεά γεωμετρικά σχήματα» παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με «το ξύλινο οικοδομικό υλικό» που υπήρχε διαθέσιμο στα παιδιά κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας. Όπως, αναφέραμε και παραπάνω μπορεί να διέφεραν

κατά ένα βαθμό στο χρώμα και στην ποικιλία των σχημάτων, αλλά και στις δυο περιπτώσεις η λογική με την οποία είναι κατασκευασμένο το υλικό είναι η ίδια. Και στις δυο περιπτώσεις το υλικό κατασκευής τους είναι ίδιο, το ξύλο.

Επίσης, η μορφή του υλικού είναι τα σχήματα.

- Βέβαια, υπάρχει μια διαφορά στη χρήση του, καθώς η Μοντεσσόρι δημιούργησε αυτό το υλικό προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα σχήματα, καθώς ανήκει στην δεύτερη κατηγορία των υλικών της, «τα αισθητηριακά υλικά». Το σημερινό υλικό, «το ξύλινο οικοδομικό υλικό» πέρα από αυτή τη δυνατότητα που δίνει στα παιδιά, τους παρέχει και μια επιπλέον δυνατότητα. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν «το ξύλινο οικοδομικό υλικό» στο παιχνίδι τους και να προκειμένου να κατασκευάσουν αυτό που επιθυμούν ή να χρησιμοποιήσουν κάθε μέρος του υλικού αυτού αυτόνομα. Αυτόματα εκπληρώνεται και ο σκοπός της έρευνας.
- Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι διαφορές που παρατηρούμε ανάμεσα στα παιδαγωγικά υλικά της Μοντεσσόρι και στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια.

### Τα υλικά της Πρακτικής ζωής Vs κουζινικά

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
Ίδια μορφή	Υλικό κατασκευής
Όμοια αντικείμενα	Θέση στο καθημερινό πρόγραμμα
	Φιλοσοφία ως προς τους στόχους που προσπαθεί να επιτύχει
	Μέγεθος (σε ορισμένες περιπτώσεις)

### Στερεά γεωμετρικά σχήματα Vs ξύλινα τουβλάκια

ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
Υλικό κατασκευής	Ποικιλία σχημάτων
Μορφή	Χρώματα
Φιλοσοφία ως προς τους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν	Θέση των παιδαγωγικών υλικών στο καθημερινό οργανωμένο πρόγραμμα

Πιο συγκεκριμένα, από τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν διαπιστώνεται ότι:

- Κατά την περίοδο εντοπισμού του υλικού στο νηπιαγωγείο διαπιστώθηκε ότι το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι ενυπάρχει στα σημερινά παιχνίδια.
- Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των παιδαγωγικών υλικών της ίδιας βρέθηκε ότι υπάρχουν τα κουζινικά ή αλλιώς εξοπλισμός νοικοκυριού που περιλαμβάνουν κούπες, πιάτα, ποτήρια, κατσαρόλα, τηγάνι, μαχαιροπίρουνα, σκούπα, σφουγγαρίστρα, φαράσι. Τα συγκεκριμένα υλικά ανήκουν στην κατηγορία των υλικών «της πρακτικής ζωής» της Μαρίας Μοντεσσόρι (Κουτσουβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1981. Φραγκούλη, 2000).
- Ακόμη, συναντήσαμε το ξύλινο οικοδομικό υλικό, όπου αποτελείται από όγκους (κύβος, πυραμίδα, κύλινδρος, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο), το οποίο ενυπάρχει στην κατηγορία των «αισθητηριακών υλικών» της Μοντεσσόρι (Κουτσουβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1981. Φραγκούλη, 2000).
- Βέβαια, μπορεί το παιδαγωγικό υλικό της ίδιας να ενυπάρχει στα σημερινά παιχνίδια που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, αλλά παρουσιάζει και ορισμένες διαφορές τόσο στην ύλη, όσο και στην συνολική του μορφή.
- Αρχικά, «τα υλικά της πρακτικής ζωής» που ενυπάρχουν «στα σημερινά κουζινικά» διαφέρουν και στο υλικό κατασκευής, αλλά και στην μορφή. Ενώ, το υλικό της Μοντεσσόρι είναι ίδιο με το υλικό που χρησιμοποιεί ένα νοικοκυριό και σε μέγεθος (όχι σε όλες τις περιπτώσεις) (Φραγκούλη, 2000) και σε υλικό κατασκευής, το σημερινό υλικό – κουζινικά διαφέρει ως προς και τις δυο αυτές παραμέτρους. Ειδικότερα, το υλικό που υπήρχε στην έρευνα μας ήταν πλαστικό και το μέγεθος του ήταν κατάλληλο για αυτή την ηλικία.

- Επιπλέον, «τα αισθητηριακά υλικά» και ειδικότερα τα «στερεά γεωμετρικά σχήματα» που ενυπάρχουν στο ξύλινο οικοδομικό υλικό που διατίθεται σήμερα στο νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές ανάμεσα τους. Μπορεί να είναι από το ίδιο υλικό κατασκευασμένα το ξύλο, αλλά η μορφή τους διαφέρει καθώς το υλικό της Μοντεσσόρι έχει μόνο ένα χρώμα, το μπλε, ενώ το άλλο έχει περισσότερα χρώματα, όπως κόκκινο, μπλε, πράσινο, κίτρινο. Επίσης, στο υλικό της ίδιας μπορεί να συναντήσει κανείς τους όγκους σε διάφορα μεγέθη, ενώ στο σημερινό υλικό μόνο το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο διατίθεται σε δυο μεγέθη.
- Βέβαια, διαφέρει και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα παιδαγωγικά υλικά. Ειδικότερα, το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι δινόταν στα παιδιά στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας (Κουτσουβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1977), ενώ το υλικό που υπήρχε στην έρευνα τα παιδιά το χρησιμοποιούσαν κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.
- Όπως παρατηρήθηκε ο σκοπός της έρευνας επιβεβαιώθηκε, καθώς το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι ενυπάρχει στα παιδαγωγικά παιχνίδια που διατίθενται σε ένα παιδικό σταθμό.
- Μετά την περίοδο εντοπισμού του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι διαπιστώθηκε ότι το υλικό που υπάρχει στα σημερινά σχολεία και έχει αρκετά σημεία όπου είναι όμοια μεταξύ τους, αλλά και σημεία που διαφέρουν.
- Πιο συγκεκριμένα, το υλικό που ανήκει στην κατηγορία των υλικών της πρακτικής ζωής παρουσιάζει περισσότερα διαφορετικά στοιχεία με αυτό που υπάρχει σήμερα, από ότι το υλικό που ανήκει στην κατηγορία των αισθητηριακών υλικών με αυτό που υπάρχει σήμερα στον παιδικό σταθμό.
- Το υλικό που ανήκει στην κατηγορία των υλικών της πρακτικής ζωής διαφέρει από το υλικό που υπάρχει στην έρευνα ως προς το υλικό καθώς τα σημερινά είναι πλαστικά και κατασκευασμένα αποκλειστικά για το παιχνίδι των παιδιών, ενώ το υλικό της Μοντεσσόρι είναι ίδιο με αυτό που χρησιμοποιούν σε ένα νοικοκυριό.
- Το υλικό που ανήκει στην κατηγορία των αισθητηριακών υλικών παρουσιάζει ομοιότητα με το σημερινό υλικό, καθώς και τα δυο είναι κατασκευασμένα από ξύλο.

- Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ασχολούνταν περισσότερο με τα παιδαγωγικά υλικά της Μοντεσσόρι που ενυπάρχουν στα σημερινά παιχνίδια (ξύλινο οικοδομικό υλικό και κουζινικά) και λιγότερο με τα υπόλοιπα παιδαγωγικά υλικά που υπήρχαν διαθέσιμα. Βέβαια, το ξύλινο οικοδομικό υλικό ήταν αυτό που προσέλκυε το ενδιαφέρον των παιδιών περισσότερο και κατά τη δοκιμαστική περίοδο, αλλά και κατά την περίοδο υλοποίησης της κύριας έρευνας.
- Βέβαια, με το πέρασμα των χρόνων παρατηρούνται διαφορές στον τρόπο χρήσης του υλικού. Πιο συγκεκριμένα, η Μοντεσσόρι χρησιμοποιούσε το παιδαγωγικό υλικό της στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ενώ σήμερα τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να ασχοληθούν με τα συγκεκριμένα υλικά κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Βασικός της στόχος ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά τις αισθήσεις τους και να μάθουν να δουλεύουν χωρίς καθοδήγηση (Σιβροπούλου, 2004). Μάλιστα, στα μοντεσσοριανά σχολεία οι εκπαιδευτικοί απομόνωναν το υλικό που επιθυμούσαν να ασχοληθεί το παιδί και στη συνέχεια του έδειχναν πρώτα οι ίδιοι πώς να το χρησιμοποιήσει και έπειτα το παιδί μιμούταν τις κινήσεις τους (Bertini, 1985. Κουτσοβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1978). Ενώ, το σημερινό εκπαιδευτικό υλικό ήταν διαθέσιμο στα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και το χρησιμοποιούσαν όπως τα ίδια επιθυμούσαν.
- Όσον αφορά τους στόχους της έρευνας επιβεβαιώθηκαν, καθώς στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι ενυπάρχουν στα σημερινά παιδαγωγικά παιχνίδια, όπου παρουσιάστηκαν και επισημάνθηκαν οι διαφορές που παρατηρήθηκαν και επιπλέον από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά τα χρησιμοποιούσαν περισσότερο.
- Αφού εντοπίστηκε πως το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι ενυπάρχει στα σημερινά παιδαγωγικά παιχνίδια και παρουσιάστηκε η μορφή του, το επόμενο βήμα ήταν να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το χρησιμοποιούν τα παιδιά, καθώς και τα οφέλη που προσφέρει στα ίδια.



Από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας διαπιστώθηκε ότι:

- Τα παιδιά την ώρα που παίζουν **εκφράζουν τα συναισθήματα τους**, τόσο λεκτικά, όσο και μη λεκτικά. Χρησιμοποιούν είτε το χαμόγελο, είτε εκφράσεις του προσώπου για να δηλώσουν τα συναισθήματα τους, αλλά δεν έλειψαν και μη λεκτικές εκφράσεις συναισθημάτων, όπου τη θέση του χαμόγελου ήρθε να συμπληρώσει μια στοργική αγκαλιά ή ένα κράτημα στο χέρι. Το παιχνίδι κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ωθεί τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα, βιώσουν καταστάσεις παιχνιδιού που τους προκαλούν διάφορα συναισθήματα, κοινωνικοποιηθούν και να αποτελούν μέλος του συνόλου. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με μια έρευνα που πραγματοποίησε η Tina Bruce κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού οι συμπαίκτες αφήνονται ελεύθεροι να εστιάζουν την προσοχή τους στο παιχνίδι και να εκφράζουν συναισθήματα (Σιβροπούλου, 2004). Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Rubin(1983), το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο, καθώς παίζουμε γιατί έτσι αισθανόμαστε. Ταυτόχρονα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα. Μάλιστα τα ίδια δίνουν μεγάλη σημασία στα μέσα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι (Hayes, 1998). Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια ταύτιση με την μέθοδο Μοντεσσόρι, καθώς και η ίδια υποστήριζε πως τα παιδιά την ώρα που ασχολούνται με το παιδαγωγικό της υλικό εκφράζουν επιθυμίες και συναισθήματα (Μοντεσσόρι, 1977).
- Ένα άλλο στοιχείο που αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό και δίνει απάντηση στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που βασίστηκε η έρευνα είναι **η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας** την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ανέπτυξαν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους σε μεγάλο βαθμό. Αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τις κατασκευές που έφτιαξαν, όσο και από τη συμβολική/ φανταστική χρήση του ξύλινου οικοδομικού υλικού. Τα τουβλάκια μετατράπηκαν σε αυτοκίνητα, γλυκά, φαγητά, τηλέφωνο, μπάλα και μουσικά όργανα. Μέσα από αυτές τις μετατροπές παρατηρήσαμε πως το συγκεκριμένο υλικό δεν περιορίζει τα παιδιά. Μάλιστα, θα μπορούσαμε να πούμε πως συμβαίνει το αντίθετο, καθώς τα ωθεί να πειραματιστούν, να διαχειριστούν με διαφορετικό τρόπο το συγκεκριμένο υλικό και να δώσουν μια διαφορετική και ταυτόχρονα

φανταστική μορφή στο υλικό. Βέβαια, αυτό συμβαίνει μόνο με το σημερινό παιδαγωγικό υλικό, καθώς το υλικό της Μοντεσσόρι, ίσως να μην επέτρεπε στα παιδιά να αναπτύξουν σε ίδιο βαθμό τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.

- **Η ψυχαγωγία και η ευχαρίστηση** που αντλούσαν τα παιδιά ήταν μεγάλη, καθώς τα ίδια εστίαζαν την προσοχή τους στο παιχνίδι και απορροφούνταν από την διαδικασία του παιχνιδιού. Όπως, αναφέρει και η Μοντεσσόρι το παιδί κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το παιδαγωγικό υλικό είχε την προσοχή και το βλέμμα του στραμμένο μόνο σε αυτό (Μοντεσσόρι, 1981). Όταν έφτανε στο τέλος της ενασχόλησης ήταν ευχαριστημένο και χαρούμενο. Το ίδιο ακριβώς προκύπτει και από τα ευρήματα της έρευνας. Επίσης, τα παιδιά δεν αφιέρωναν τον ίδιο χρόνο για όλα τα παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που παρατηρήθηκε έντονα ήταν πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία βαριούνται εύκολα και επιθυμούν να αλλάζουν συχνά τις δραστηριότητες που κάνουν (Gmitrova, Podhajicka, & Gmitrov, 2009).
- Το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι χρησιμοποιούνταν κυρίως κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, προκειμένου να λειτουργήσει ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας. Άλλωστε αυτός ήταν και ο βασικός στόχος της ίδιας κατά τον σχεδιασμό του υλικού (Δημητρίου- Γιαγλή, 1983. Κουτσουβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1978. Φραγκούλη, 2000). Έτσι, το συγκεκριμένο υλικό δεν υποστήριζε απλά την μάθηση, αλλά λειτουργούσε και ως μέσο. Σε αντίθεση, με την έρευνα έρχονται όλα τα παραπάνω, καθώς το σημερινό παιδαγωγικό υλικό που υπάρχει στα νηπιαγωγεία χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και όπως προκύπτει και από τα αποτελέσματα μόνο το 3,6% από το σύνολο του δείγματος της κύριας έρευνας χρησιμοποιούσε το σημερινό παιδαγωγικό υλικό ως υποστηρικτικό στη μάθηση. Το υλικό που χρησιμοποιούσαν για αυτό το σκοπό ήταν κυρίως το ξύλινο οικοδομικό υλικό.
- Όπως αναφερθήκαμε και παραπάνω το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι χρησιμοποιούνταν κυρίως για τις οργανωμένες δραστηριότητες, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που το παιδαγωγικό υλικό χρησιμοποιούνταν μόνο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Από τα ευρήματα της έρευνας βρέθηκε ότι τα παιδιά δημιουργούσαν **ομάδες παιχνιδιού**. Σύμφωνα,

με την Μοντεσσόρι τα παιδιά χρειαζόταν χρόνο πρώτα να παρατηρήσουν και μετά να ενταχθούν σε μια ομάδα παιχνιδιού (Bertini, 1985. Δημητρίου-Γιαγλή, 1983. Κουτσοβάνου, 2003). Σε μια έρευνα που υλοποίησε η Αυγητίδου (2001) τα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού υλοποιούν το πρώτο βήμα για να δημιουργήσουν ή να ενταχθούν σε μια ομάδα παιχνιδιού. Ακόμη, το παιχνίδι αποτέλεσε την αφορμή για την δημιουργία σχέσεων φιλίας. Ο Cugmas (2011) υλοποίησε μια έρευνα προκειμένου να εξετάσει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στο νηπιαγωγείο, πως αυτό σχετίζεται με τη γνωστική και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού καθώς και ποιες ήταν οι κοινωνικές επαφές του παιδιού τόσο με τους συνομηλίκους του, όσο και με τον εκπαιδευτικό. Από την συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε πως όσο πιο παρεμβατικός ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού, τόσο λιγότερο το παιδί ανέπτυξε το συνεργατικό παιχνίδι, ενώ όταν ο ρόλος του ήταν περισσότερο βοηθητικός τα παιδιά ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια και συμμετείχαν περισσότερο σε αυτό το είδος παιχνιδιού.

- Η δημιουργία συνθηκών που να ωθούν τα παιδιά στην **ανάπτυξη και εξάσκηση των δεξιοτήτων** είναι μια από τις βασικές αρχές της μεθόδου Μοντεσσόρι (Κουτσοβάνου, 2003. Μοντεσσόρι, 1981). Τα παιδιά την ώρα που ασχολούνται με το παιδαγωγικό υλικό της αναπτύσσουν και εξασκούν τις δεξιότητες τους. Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την αρχή της Μοντεσσόρι, καθώς τα παιδιά όταν έπαιζαν είτε με το ξύλινο οικοδομικό υλικό, είτε με τα κουζινικά- εξοπλισμός νοικοκυριού ανέπτυσαν διάφορες δεξιότητες, όπως ανάπτυξη του προφορικού λόγου (δημιουργία διαλόγων), εμπλουτισμό του λεξιλογίου, παρατήρηση, ταξινόμηση, αδρή κινητικότητα, επίλυση προβλημάτων. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Leong & Bordona, 2001. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε πως τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, διαλόγου, επίλυσης προβλημάτων και σχεδιασμού δράσεων (Sheila, 2007). Τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού ανέπτυσαν διαλόγους μεταξύ τους, αλλά και με τον εαυτό τους προκειμένου να

περιγράψουν ή να μοιραστούν αυτό που τους συνέβαινε (Korat, Bahar, & Snapir, 2002).

- Με βάση την παραπάνω συζήτηση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας απαντήθηκαν με μεγάλη επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι που ενυπάρχει στον παιδικό σταθμό μπορεί να παρουσιάζει ορισμένες διαφορές όσον αφορά τη μορφή του, αλλά δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτά. Επίσης, τα ωθεί να δράσουν δημιουργικά και φανταστικά και να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας ομάδας. Ταυτόχρονα, το παιδαγωγικό υλικό έρχεται για να υποστηρίξει στη μάθηση και να βοηθήσει στην ανάπτυξη και την εξάσκηση των δεξιοτήτων.
- Όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις που στηρίχτηκε η έρευνα επιβεβαιώθηκαν με μεγάλη επιτυχία, καθώς το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι ενυπάρχει στα παιδαγωγικά παιχνίδια του σημερινού νηπιαγωγείου με τη μορφή των «κουζινικών- οικιακού εξοπλισμού» και με το «ξύλινο οικοδομικό υλικό», αυτόματα επιβεβαιώνεται η πρώτη και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Ακόμη, το υλικό κατασκευής τους είναι το ξύλο στην περίπτωση του ξύλινου οικοδομικού υλικού, ενώ στην περίπτωση των κουζινικών/ οικιακού εξοπλισμού το υλικό διαφέρει. Έτσι, με βάση την παραπάνω πρόταση επιβεβαιώνεται και η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση. Τέλος, και η 4<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, καθώς τα παιδαγωγικά υλικά της Μοντεσσόρι δεν έχουν όλα την ίδια μορφή και δεν είναι όλα κατασκευασμένα από το ίδιο υλικό.
- Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν και ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες έδιναν στον ερευνητή πρόσθετες πληροφορίες για το παιχνίδι των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά όταν έπαιζαν με τα ξύλινα τουβλάκια για να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους ζητούσαν την επιβράβευση. Αν και όχι όλα τα παιδιά, αρκετά όμως ζητούσαν την επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα μιας έρευνας που πραγματοποίησε ο Μαγουλιώτης (2011), όπου τα παιδιά όταν τελείωναν την ζωγραφιά τους, αναζητούσαν τον

εκπαιδευτικό προκειμένου να του δείξουν το έργο που είχαν κάνει και ο ίδιος με τη σειρά του να τους επιβραβεύσει. Μάλιστα, τα ίδια αφού ολοκλήρωναν ή πλησίαζαν προς το τέλος της κατασκευής, αρχικά κοίταζαν τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια τον πλησίαζαν και έπειτα τον τραβούσαν από το χέρι προκειμένου να του δείξουν τι είχαν φτιάξει.

- Τα παιδιά ζητούσαν επιβράβευση μόνο όταν έπαιζαν με τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια που έχουν στοιχεία της Μοντεσσόρι (οικοδομικό υλικό και κυρίως με τα ξύλινα τουβλάκια). Το γεγονός πως τα ίδια έφτιαχναν κάτι εξ' ολοκλήρου, τα έκανε να νιώθουν χαρούμενα και υπερήφανα. Όπως αναφέρει και ο Neill (1972), τα παιδιά επιζητούν την αναγνώριση από τους ανθρώπους που αγαπούν. Επίσης, σύμφωνα με την Σταματοπούλου (1998), το ίδιο απευθύνεται «στους σημαντικούς άλλους», δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους φίλους και τους συγγενείς και η αξιολόγηση του έργου του από τους ίδιους είναι αρκετά σημαντική για το ίδιο (Μαγουλιώτης, Μιχαλοπούλου, & Στεργίου, 2013). Βέβαια, μετά από την επιβράβευση τα παιδιά συνέχιζαν το έργο τους έχοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον και φυσικά υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Όπως διαπίστωσε και η Smilansky οποιαδήποτε μορφή ενθάρρυνσης από τον εκπαιδευτικό ωθεί το παιδί σε περισσότερο και πιο πλούσιο παιχνίδι (Smith, 2001). Ουσιαστικά, η επιβράβευση λειτουργούσε ως η «τροφή» για να συνεχίσουν την προσπάθεια τους. Σύμφωνα με τον Sven Thyssen, όταν ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει το παιχνίδι των παιδιών και εμπλέκεται και ο ίδιος στο παιχνίδι, τότε αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά και έχει μεγαλύτερη διάρκεια (Thyssen, 2001).
- Μια ακόμη διαφορά που παρατηρήθηκε αρχικά από τον ερευνητή και έπειτα από τα παιδιά ήταν ότι όταν έπαιζαν με τα πλαστικά τουβλάκια πλησίαζαν τον εκπαιδευτικό κρατώντας στα χέρια αυτό που είχαν φτιάξει, καθώς μπορούσαν να το μεταφέρουν. Όταν, όμως έπαιζαν με τα ξύλινα τα ίδια αρχικά κατευθύνονταν προς τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια του ζητούσαν ή τον τραβούσαν προς το μέρος που είχαν φτιάξει την κατασκευή τους, καθώς δεν μπορούσαν να τα μεταφέρουν. Η αλήθεια είναι ότι και στις δυο περιπτώσεις η ανατροφοδότηση λειτουργούσε καταλυτικά. Όμως, τα παιδιά ήταν πιο χαρούμενα και υπερήφανα, όταν ο εκπαιδευτικός τους επιβράβευε για τις

κατασκευές που έφτιαχναν με τα ξύλινα απ' ότι με τα πλαστικά τουβλάκια. Σε αντίθεση με τα παραπάνω έρχεται το παιχνίδι των παιδιών με άλλα παιχνίδια, όπως με τα ζωάκια, τα αυτοκινητάκια, τις κούκλες, τα κουζινικά, όπου τα παιδιά έπαιζαν με τα παιχνίδια χωρίς να επιζητούν επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό για να συνεχίσουν.

- Κάτι ακόμη που παρατηρήθηκε στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών είναι η δυνατότητα που τους παρείχε το παιδαγωγικό υλικό με στοιχεία της Μοντεσσόρι να προσθέτουν περισσότερες λεπτομέρειες στις κατασκευές τους απ' ότι τα πλαστικά τουβλάκια. Επίσης, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έπαιζαν σε ομάδες και ανέπτυσαν συνεργασία μεταξύ τους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι όταν έπαιζαν με τα άλλα παιχνίδια.
- Μπορεί το παιχνίδι να προσφέρει στα παιδιά χαρά και ευχαρίστηση, αλλά δεν σημαίνει πως τα ίδια δεν αξιολογούν τις καταστάσεις παιχνιδιού και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Υπήρχαν στιγμές που τα παιδιά που είχαν επιλέξει να ασχοληθούν με το παιδαγωγικό υλικό με στοιχεία της Μοντεσσόρι συναντούσαν σημεία που τα δυσκόλευαν στην χρήση. Το γεγονός πως το συγκεκριμένο υλικό δεν υπήρχε κάποιος τρόπος για να ενωθεί και να μπορεί να μεταφερθεί δυσκόλευε τα παιδιά, καθώς αναγκαζόταν να φτιάχνουν κάτι και να παραμένουν στάσιμα στο ίδιο σημείο. Επίσης, το υλικό αυτό δεν μπορούσαν να το μεταφέρουν, αφού δεν υπήρχαν εγκοπές που να μπορούν να ενωθούν τα κομμάτια μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά όταν προσπαθούσαν να κατασκευάσουν αυτό που επιθυμούσαν, πάλι συναντούσαν δυσκολίες, καθώς ξαφνικά η κατασκευή τους μπορούσε να γκρεμιστεί και έτσι χρειαζόταν να τα κατασκευάσουν πάλι από την αρχή. Η επισήμανση που πραγματοποίησε ένα παιδί την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού είναι η πιο χαρακτηριστική, καθώς το παιδί δεν μπορούσε να φτιάξει ένα πύργο, τα υλικά έπεφτε συνεχώς. Ξαφνικά σηκώνεται και κατευθύνεται προς το μέρος μου και σηκώνει τα δυο τουβλάκια που κρατούσε στα χέρια του φωνάζοντας δυνατά «Δεν κολλάνε...δεν κολλάνε».



## 6.8. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε κατά κύριο λόγο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση των παιδιών. Εάν, είχαμε την ευκαιρία να βιντεοσκοπήσουμε κάποια στιγμιότυπα από το παιχνίδι των παιδιών θα είχαμε μεγαλύτερη αξιοπιστία στην έρευνα. Αυτό αυτόματα λειτουργεί ως περιορισμός. Ένας ακόμη περιορισμός είναι το άγχος του ερευνητή να καταγράψει όλα τα στοιχεία που ήταν αναγκαία στο σχέδιο παρατήρησης σε συνδυασμό με την ταυτότητα του ως αρχάριος ερευνητής. Επίσης, το γεγονός πως τα στοιχεία συλλέχθηκαν από ένα μόνο παρατηρητή και δεν υπήρχε η δυνατότητα να υπάρξει δεύτερος ή τρίτος, αυτόματα περιορίζει την έρευνα μας. Ταυτόχρονα, η εμπειρία του παρατηρητή από τη μια χρονιά στην άλλη, αυτόματα αποτελεί ακόμη ένα περιορισμό, καθώς όπως φαίνεται και από την παρατήρηση που υλοποίησε την πρώτη χρονιά, δηλαδή κατά την διερευνητική(1<sup>η</sup> φάση) και δοκιμαστική περίοδο(2<sup>η</sup> φάση) παρατήρησης η ερευνήτρια δεν είχε ούτε την εμπειρία, αλλά ούτε και τις ίδιες ικανότητες τόσο κατά την παρατήρηση, όσο και κατά την καταγραφή. Έτσι, παρατηρούμε ορισμένες διαφορές από την μια χρονιά στην άλλη.

Βέβαια, για να γενικευθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αναγκαίο και η ίδια έρευνα να υλοποιηθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και η περίοδος παρατήρησης να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Δηλαδή, να διερευνηθεί σε βάθος χρόνου.

Όπως παρατηρήθηκε το οικοδομικό υλικό και συγκεκριμένα τα ξύλινα τουβλάκια ήταν το κυρίαρχο υλικό στο παιχνίδι των παιδιών. Τα παιδιά προτίμησαν το συγκεκριμένο υλικό, καθώς το ίδιο παρέχει στα ίδια αρκετά οφέλη. Πέρα από την συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, το συγκεκριμένο υλικό παρέχει αρκετές ευκαιρίες για παιχνίδι χάρη στον πολυδιάστατο και πολυμορφικό χαρακτήρα του. Πιο συγκεκριμένα, είδαμε το συγκεκριμένο υλικό να χρησιμοποιείται είτε με την προκαθορισμένη μορφή του, δηλαδή ως οικοδομικό υλικό, είτε να παίρνει και άλλες μορφές, δηλαδή να μετατρέπεται σε αυτοκίνητο, τηλέφωνο, φαγητό, μπάλα.

Βέβαια, σταθμός και ταυτόχρονα αφετηρία για τα ξύλινα παιχνίδια αποτέλεσε η Μαρία Μονταδόροι(1870- 1952) γιατρός και παιδαγωγός, όπου κατέκρινε τα



βιομηχανικά παιχνίδια και έκανε μια στροφή στην παραγωγή παιδαγωγικών υλικών. Η ίδια χάριζε στα παιδιά ελευθερία κινήσεων και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών υλικών που είχε παράγει ήταν ότι το κάθε παιδί μπορούσε να ακολουθήσει προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης. Όπως προέκυψε από την έρευνα στα σημερινά παιχνίδια υπάρχουν στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι.

Παρατηρούμε ακόμη και σήμερα πως αρκετά από τα ξύλινα παιχνίδια που κυκλοφορούν στο εμπόριο βασίζονται πάνω στις αρχές σχεδιασμού που είχε θέσει η ίδια. Όπως ήταν λογικό άσκησε μεγάλη επιρροή τόσο στον εκπαιδευτικό χώρο, όσο και στις μεγάλες βιομηχανίες που πλέον συναγωνίζονται μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, όμως φέρνει στο προσκήνιο και αρκετά αναπάντητα ερωτήματα που θα μπορούσαν να ερευνηθούν στο μέλλον, όπως εφαρμόζεται η μέθοδος Μοντεσσόρι στα ελληνικά σχολεία; . Μόνο στην προσχολική ή και στην πρώτη σχολική ηλικία;. Υπάρχει το υλικό της στα ελληνικά σχολεία; Εάν υπάρχει, χρησιμοποιείται από τα παιδιά;. πώς; . Είναι οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα καταρτισμένοι για να το υποστηρίξουν;. Όλα τα παραπάνω ερωτήματα θα δώσουν φως στο έργο της Μοντεσσόρι και ίσως συμβάλλουν στην συνέχιση, ίσως και στην εξέλιξη κάποιων από τα εκπαιδευτικά υλικά που είχε δημιουργήσει η ίδια.

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε μια τάση αντικατάστασης του πλαστικού με το ξύλινο υλικό στα παιχνίδια των παιδιών. Γιατί άραγε;. τι είναι αυτό που ωθεί όλους όσους ασχολούνται με το παιχνίδι να επιχειρούν αυτό το εγχείρημα;. να είναι το κόστος, η ποιότητα του υλικού ή μήπως παρατήρησαν κάτι που τους κατεύθυνε προς αυτή την κατεύθυνση;. ή μήπως λόγω των μεγάλων περιβαλλοντικών προβλημάτων ωθούνται και αυτοί προς αυτή την κατεύθυνση και προτιμούν να κατασκευάζουν ξύλινα- οικολογικά παιχνίδια;. ή μήπως η διαμόρφωση της σημερινής κοινωνίας , όπου επιτάσσει την αειφόρο ανάπτυξη και τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους;. Αρκετά αναπάντητα ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον προκειμένου να βοηθήσουν, ίσως και να συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας διαφορετικής στάσης προς το παιχνίδι γενικά και το ξύλινο παιχνίδι ειδικά.

Η παρούσα έρευνα και ειδικότερα τα ευρήματα της θα έρθουν να διαφωτίσουν ορισμένες πτυχές του παιχνιδιού που ίσως κάποιος να μην γνωρίζει. Τόσο, οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς θα έχουν την δυνατότητα να διαπιστώσουν τι συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς θα μπορούν να συνδυάσουν τις επιλογές των παιδιών με τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν όταν παίζουν με αυτά. Επιπρόσθετα, παρατηρώντας τις προτιμήσεις των παιδιών, οι ίδιοι θα μπορούν να πραγματοποιούν κατάλληλες επιλογές στο μέλλον τόσο ως προς την αγορά παιχνιδιών, όσο και ως προς τα παιχνίδια που θα φέρουν στην σχολική αίθουσα. Ακόμη, ίσως ορισμένοι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν στάση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τις ελεύθερες δραστηριότητες και την στάση που έχουν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ίσως αποτελέσουν αφορμή για την εξέλιξη ή και την περαιτέρω χρήση των παιδαγωγικών υλικών που είχε δημιουργήσει η Μαρία Μονταδόροι.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία θα θέλαμε να επισημάνουμε πως κάθε είδος παιχνιδιού χαρίζει στα παιδιά ευχαρίστηση και ψυχαγωγία, καθώς αποτελεί για αυτά μια μορφή εκτόνωσης μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα που ακολουθούν. Άλλωστε δεν πρέπει όσοι εμπλέκονται με τα παιδιά να ξεχνούν πως το παιχνίδι είναι το ίδιο απαραίτητο για αυτά, όπως και οι υπόλοιπες βιολογικές τους ανάγκες. Το παιχνίδι έρχεται να ξεκουράσει τα παιδιά, αλλά και ταυτόχρονα να συμβάλλει στην πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική τους ανάπτυξη.

## Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική – Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

**Αλεξανδρίδου, Ε. & Μαγουλιώτης, Α. (2012).** Κούκλες και η θέση τους στο χώρο εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου. Στο Α. Τριλανός- Γ. Κουτρουμάνος, Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή και θέμα : *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών τ. Α', σς. 693-704.

**Αραβανής, Γ. (2000).** *Ψυχοκοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

**Αργυριάδη, Μ. (2003).** *Ο μαγικός κόσμος των παιχνιδιών. Ευρωπαϊκά Παιχνίδια από τις συλλογές του Μουσείου Μπενάκη*. Αθήνα: Αδάμ.

**Αυγητίδου, Σ. (2001).** Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Σε Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 159- 174). Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Αυδίκος, Ε. (1996).** *Το παιδί στην παραδοσιακή και σύγχρονη κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Bertini, G. (1985).** *Η Μαρία Μοντεσσόρι και η Παιδαγωγική της Μέθοδος.* Αθήνα:  
Δίπτυχο.

**Βιδάλη, Α. (2009).** *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία. Μια ψυχοκοινωνική  
προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη : Αδελφών Κυριακίδη.

**Βίννικοτ, Ντ. (1980).** *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα.* Αθήνα:  
Καστανιώτη.

**Βοσνιάδου, Σ. (2001).** *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Βιολογικές, Αναπτυξιακές και  
Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις. Τόμος, Α'.* Αθήνα: Gutenberg.

**Brostrom, S. (2001).** Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί. Σε Σ.  
Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές  
προσεγγίσεις* (σ. 271- 299). Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Cattanach, Ann. (2003).** *Θεραπεία μέσω παιχνιδιού.* Αθήνα: Σαββάλας.

**Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008).** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.*  
Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Cole, M. & Cole, S. (2002).** *Η ανάπτυξη των παιδιών Γνωστική και Ψυχοκοινωνική  
Ανάπτυξη κατά την Προσχολική και Μέση Παιδική Ηλικία.* (Μετ.: Σόλμαν,  
Μ., Επιμ.: Παπαληγούρα, Ζ. & Βορριά, Π.). Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.

- Γερμανός, Δ. (2004).** Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε Π. Χατζηκαμάρη, & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά Δημερίδας*. (σ. 63- 76). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2006).** *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γέρου, Θ. (1984).** *Το συμβολικό παιχνίδι, βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γκουγκουλή, Κλ., & Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.) (2008).** *Το Ελληνικό Παιχνίδι. Διαδρομές στην Ιστορία του*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης/ Ελληνικό λογοτεχνικό και ιστορικό αρχείο.
- Γκουγκουλή, Κλ., & Κούρια, Α. (1999).** *Παιδί και Παιχνίδι στην νεοελληνική κοινωνία. 19<sup>ος</sup> και 20<sup>ος</sup> αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006).** *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρίου- Γιαγλή, Γ. (1983).** *Θεμελιώδεις Αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

- Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, Α. (2001).** *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής.* Αθήνα:  
Ελληνικά γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε.(2009).** *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας.*  
*Ένα συστημικό Δυναμικό Μοντέλο (3<sup>η</sup> εκδ.).* Αθήνα: Έλλην.
- Feldman, R. (2009).** *Εξελικτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Gutenberg.
- Garvey, C. (1990).** *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού.* Αθήνα:  
Κουτσομπός.
- Gottman, J. (2000).** *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός*  
*οδηγός για γονείς.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hannikainen, M. (2001).** Οι αρχές του συλλογικού παιχνιδιού των ρόλων στον  
παιδικό σταθμό. Η προσέγγιση του παιχνιδιού ως συστήματος  
δραστηριότητας. Σε Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και*  
*διδασκτικές προσεγγίσεις* (σ. 229- 245). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hayes, N. (1998).** *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Β' τόμος.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Houssaye, J. (2000).** *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της Παιδαγωγικής*  
*σκέψης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Ιωσηφίδης, Θ. (2008).** *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα:  
Κριτική.

**Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006).** *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα.*  
*Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

**Καλυβιώτης, Α. (2007).** *Παιχνίδια- Ηχητικά Αντικείμενα. Toys – Sound Objects.*  
Σάμος: Απόπλους.

**Κάππας, Χρ. (2006).** *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

**Καρακίτσιος, Α. (2011).** Φιλαναγνωσία...Φανατική Συνήθεια. Σε Α. Αρτζανίδου, Δ.  
Γούλης, Σ. Γρόσδος, & Α. Καρακίτσιος (Επιμ.), *Παιχνίδια*  
*Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις* (σ. 19-55). Αθήνα:  
Gutenberg.

**Κιτσαράς, Γ. (2001).** *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Γεώργιος Κιτσαράς.

**Κιτσαράς, Γ. (2004).** *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής.*  
*Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γεώργιος Κιτσαράς.

**Κοντοπούλου, Μ. (2004).** Παιχνίδι και Ψυχική Υγεία. Σε Π. Χατζηκαμάρη, & Μ.  
Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά*  
*Δημερίδας*. (σ. 35- 45). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Κουτσοβάνου, Ευγ. (1993).** *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η Προσχολική Εκπαίδευση.*

*Σύγχρονες Προοπτικές. (β' εκδ.).* Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

**Λάζος, Χ. (2002).** *Παίζοντας στο χρόνο. Αρχαία Ελληνικά & Βυζαντινά παιχνίδια.*

Αθήνα: ΑΙΟΛΟΣ.

**Μάγος, Κ. (2005).** «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 10, σ.σ. 5-19. Ανακτήθηκε από

<http://www.pi->

[schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/005-019.pdf](http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/005-019.pdf).

**Μαγουλιώτης, Α., Μιχαλοπούλου, Κ., & Στεργίου, Ε. (2013).** Η

αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη, στην καθοδηγούμενη και

στην προσχεδιασμένη -κατευθυνόμενη μορφή της. Στα πρακτικά συνεδρίου με θέμα:

*Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές*

*Διαστάσεις.* Αθήνα: ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ (υπό έκδοση).

**Μαγουλιώτης, Α. & Αλεξανδρίδου, Ε. (2012).** Η εμφύχωση των κουκλών και οι

προτιμήσεις των μικρών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στο Βελιώτη Μαρία

(επιμ.) *Κουκλοθέατρο, το θέατρο της εμφύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις-*

*Καλλιτεχνικές συναντήσεις* (σσ. 137-150) Αθήνα: Εκδόσεις ΤΘΣ ΠΠ- Αιγόκερως.

**Μαγουλιώτης Απ. (2011).** «Εικαστικές δραστηριότητες ζωγραφικής και οι απόψεις

των νηπίων». Στο Αργυρίου Μ. & Καμπύλης, Π. (επιμ.) *4<sup>th</sup> International*

*Conference Arts and Education- A creative way into languages* σσ. 118-124.



**Μαγουλιώτης Απ., (2011).** «Κούκλες: Αυθόρμητες εκφράσεις παιδιών του νηπιαγωγείου», Στα πρακτικά του Επιστημονικού συνεδρίου του ΤΘΣ Πανεπιστημίου Αθηνών 26-29 Ιανουαρίου Αθήνα. (υπό έκδοση).

**Μαγουλιώτης, Α. (2009).** *ΚΟΥΚΛΕΣ στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση.*  
ΒΟΛΟΣ: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

**Mason, J. (2003).** *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Ματσαγγούρας, Η. (1995).** *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα:  
Γρηγόρης.

**Μιχαλοπούλου, Κ., & Χιωτάκη, Ε. (2008).** *Η Ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος.* Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.

**Μοντεσσόρι, Μ. (1981).** *Εκπαίδευση για ένα καινούριο κόσμο.* Αθήνα: Γλάρος.

**Μοντεσσόρι, Μ. (1981).** *Η Ανακάλυψη του Παιδιού. Μτφρ: Έλλη Έκμε.* Αθήνα;  
Γλάρος.

**Μοντεσσόρι, Μ.(1980).** *Πρακτικός Οδηγός στη μέθοδο μου. Η καθημερινή εφαρμογή των ιδεών που άλλαξε την πορεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων.* Αθήνα:  
Γλάρος.

**Μοντεσσόρι, Μ.(1978).** *Το όραμα μιας νέας αγωγής. Το τολμηρό σχέδιο για το ανοιχτό πειραματικό σχολείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.* (Μτφρ Γραμμένος Μπάμπης). Αθήνα: Γλάρος.

**Μοντεσσόρι, Μ. (1977).** *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί το φωτεινό παράδειγμα και η διδασκαλία μιας μεγάλης γυναίκας της εποχής μας.*

(Μετ.Γραμμένος Μπ.). Αθήνα: Γλάρος.

**Μπαμπινιώτης, Γ. (2002).** *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο

Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

**Μπότσογλου, Κ. (2004).** Η παιδαγωγική ποιότητα της δραστηριότητας του

παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Σε Π. Χατζηκαμάρη, & Μ.

Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά*

*Διημερίδας.* (σ. 55- 62). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Μπότσογλου, Κ. (2010).** *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια,*

*παιδαγωγικές εφαρμογές.* Αθήνα: Gutenberg.

**Ντολιοπούλου, Ε. (2006).** *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα:

Τυπωθήτω.

**Παπαγεωργίου, Β. (2005).** *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων.* Θεσσαλονίκη:

University Studio Press.

**Παρασκευόπουλος, Ι. (1985).** *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη*

*έως την ενηλικίωση. Προγεννητική περίοδος. Βρεφική ηλικία. Τόμος 1.*

Αθήνα: Ιωάννου Παρασκευόπουλου.

- Πιαζέ, Ζ. (1970).** *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης (Νέα Σύνορα).
- Plummer, D. (2011).** *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά. γ' έκδ.* Αθήνα: Πατάκη.
- Ρήγα, Β.(2001).** *Η Σωματική Έκφραση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα:  
Τυπωθήτω.
- Reble, Alb. (2008).** *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. (Μτφρ Χατζηστεφανίδης, Θ, &  
Χατζηστεφανίδου- Πολυζώη Σ.). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Robson, C. (2010).** *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς  
επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σήγκαλ, Χ. (1995).** *Μέλανι Κλάιν*. Μτφρ: Θανάσης Χαντζόπουλος. Αθήνα:  
Καστανιώτη.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004).** *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου(νηπιαγωγείου) στο  
πλαίσιο του παιχνιδιού. Διδακτική Πράξη και Θεωρία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010).** *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό. Στρατηγικές  
κατανόησης κειμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Smith, P. (2001).** Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Σε Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 203- 227). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταλίκας, Α. (2005).** *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρσούλη, Γ. (1979).** *Τα παιχνίδια μας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τεγόπουλου- Φυτράκη (1989).** *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: 1989.
- Thyssen, S. (2001).** Το παιχνίδι και η ανάπτυξη της σκέψης στην προσχολική ηλικία. Σε Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 247-269). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσολάκη, Κ.(2006).** *Παιδαγωγικό Υλικό για Παιδιά Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας. Δραστηριότητες για τα Μαθηματικά*. Β' έκδ. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011).**  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου.  
Ανακτήθηκε στις 3 Μαΐου 2012 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>
- Φίλιας, Β. (2004).** Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

**Φραγκούλη, Σ. (2000).** *Ζητήματα Εκπαίδευσης του Μικρού Παιδιού. Παιδαγωγικά*

*Μηνύματα της Μαρίας Μοντεσσόρι.* Αθήνα: Γρηγόρη.

**Wood, E., & Bennett, N. (2001).** Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι.

Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Σε Σ. Αυγητίδου  
(Επιμ.), *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 301- 327).

Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Χαραλαμπόπουλος, Ι. (1960).** *Το Παιχνίδι. Υπό το φως της Σύγχρονης Ψυχολογίας*

*και Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Τυπογραφείο Κώστα Παπαδογιάννη.

**Χουζίνγκα, Γ. (1989).** *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι.* Αθήνα: Γνώση

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

**American Psychological Association. (2010).** *Publication manual of the American Psychological Association* (6<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: Author.

**Barbu, S., Cabanes, G. & Le Maner-Idrissi, G. (2011).** Boys and Girls on the  
Playground: Sex Differences in Social development Are Not Stable across  
Early Childhood. *Plos One*, 6 (1), e16407.

**Creswell, J. W. (2007).** *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). United States of America, Thousand Oaks: Sage.

**Creswell, J. W. (2008).** *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating. Quantitative and Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> ed.). Personal International Edition. *Early Childhood Curriculum. Essays in Education*, 19, 37-47.

**Cugmas, Z. (2011).** Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1271-1289.

**Fraser, A. (1966).** *A history of toys*. Germany: K.G. Lohse, Graphischer Grossbetrieb OHG, Frankfurt- am- Main.

**Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003).** The Impact of Teacher- Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 241-246.

**Gmitrova, V., Podhajecka, M., & Gmitrov, J. (2009).** Children's play preferences: implications for preschool education. *Early Child Development and Care*. 179 (3), 339-351.

**Haight, W.L., & Miller, P.J. (1993).** *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. Albany, NY: State University of New York Press.

**Kandert, J. (1992).** *The world of toys. The fascinating history of folk toys.* Prague:  
HAMLYN.

**Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002).** Sociodramatic Play as opportunity for literacy  
development: The teacher's role. *International Reading Association, 56*, (4), 386-393.

**Lee, J. S. (2006).** Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for  
4-year-olds. *Early Childhood Education Journal, 33*(6), 433-441.

**Ljubica Marjanovic, U., & Petra Lesnik, M. (2001).** Symbolic Play: opportunities  
for cognitive and language development in preschool settings. *Early  
Years, 21* (1), 55-64.

**Ross, S. (2012).** The Montessori Method. The Development of a Healthy Pattern of  
Desire in Early Childhood. *Journal of Violence, Mimesis, and Culture, Volume 19,*  
(2012), 87-122.

**Sheila, R. (2007).** The Importance of Symbolic Play as a Component of the  
Early Childhood Curriculum. *Essays in Education, 19*, 37-47.

**Slavin, R.E. (1987).** "Developmental and motivational perspectives on cooperative  
learning. A reconciliation", *Child Development, 58.* Σς 1161-1167.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2008).** *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3<sup>rd</sup> ed.). USA, Los Angeles: Sage.
- Vettivelloo, R. (2008).** A Critical Enquiry into the Implementation of the Montessori Teaching Method as a First Step towards Inclusive Practice in Early Childhood Settings Specifically in Developing Countries. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (2), 178-181.
- Willig, C. (2008).** *Introducing qualitative research in Psychology: adventures in theory and method*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Xu, Y. (2010).** Children's social play sequence: Parten's classic theory revised. *Early Child Development and Care*, 180 (4), 489-498.



## **Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Στο παράρτημα παρατίθενται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας, τα σχέδια παρατήρησης που προέκυψαν από την υλοποίηση της έρευνας, καθώς και φωτογραφικό υλικό από το υλικό της Μοντεσσόρι. Επίσης, φωτογραφικό υλικό από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

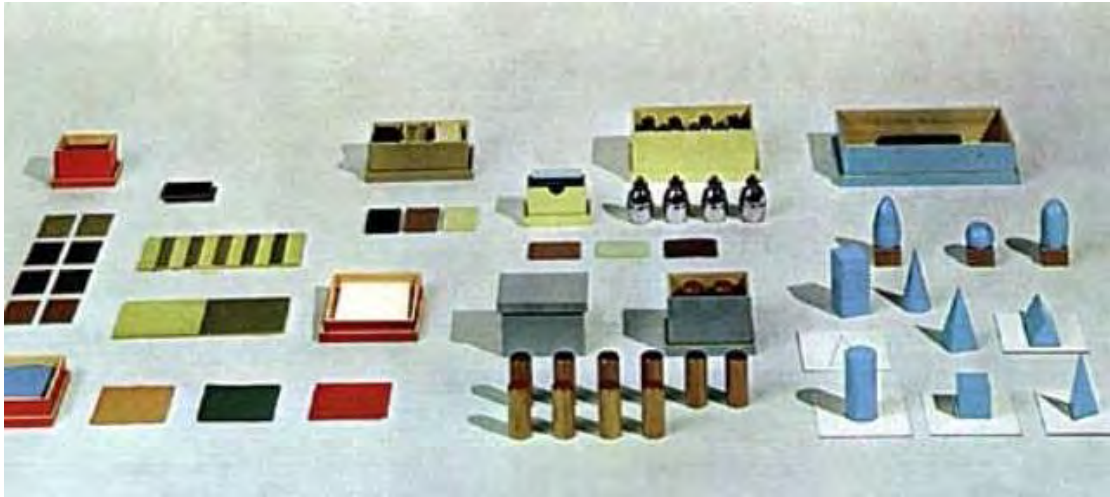
- 1. Φωτογραφικό υλικό από το υλικό της Μοντεσσόρι.**
- 2. Φωτογραφικό υλικό από τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια.**
- 3. Φωτογραφικό υλικό από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών.**
- 4. Το σχέδιο παρατήρησης που σχεδιάστηκε στην 1<sup>η</sup> φάση και χρησιμοποιήθηκε στην 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας.**
- 5. Το σχέδιο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας.**

**1. Φωτογραφικό υλικό από το παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι.**

**Εικόνα 1:** Παιδαγωγικό υλικό της Μοντεσσόρι : αριστερά πάνω βλέπουμε α) την μακριά σκάλα, μετά είναι β) ο ροζ πύργος, μετά ακολουθεί γ) η φαρδιά σκάλα και αριστερά μπροστά υπάρχουν ξύλινες βάσεις με κυλίνδρους. Στο κέντρο υπάρχει ένα κουτί με 64 χρωματιστές πλάκες από μετάξι και πάνω δεξιά είναι οι καρτέλες με τα γεωμετρικά σχήματα.



**Εικόνα 2:** Κάτω αριστερά μπροστά είναι τα στερεά γεωμετρικά σχήματα.



Εικόνα 3: Πάνω αριστερά υπάρχουν τα στερεά γεωμετρικά σχήματα.

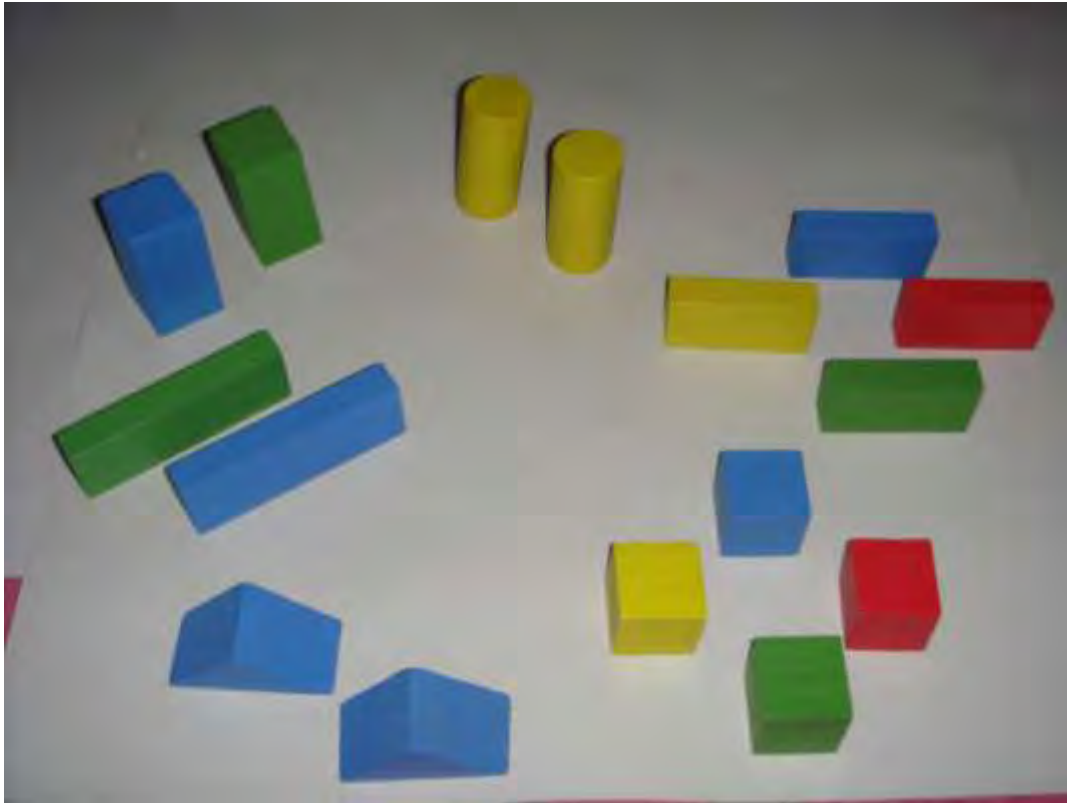


Εικόνα 4



**2. Φωτογραφικό υλικό από τα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια.**

**Εικόνα 1:** Ξύλινο τουβλάκια- οικοδομικό υλικό



**Εικόνα 2:** Πλαστικά τουβλάκια







Εικόνα 5: Αυτοκίνητα (πλαστικά και μεταλλικά)



**Εικόνα 6:** Κούκλες





**Εικόνα 7:** Εξοπλισμός νοικοκυριού - κουζίνα



**3. Φωτογραφικό υλικό από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών.**



Εικόνα 1: Το παιδί παίζει με τα κουζινικά (σύγχρονο παιδαγωγικό παιχνίδι).



Εικόνα 2: Τα παιδιά παίζουν με τα ξύλινα τουβλάκια και φτιάχνουν πύργο.



Εικόνα 3: Τα παιδιά συνεργάζονται προκειμένου να φτιάξουν ένα γκαράζ αυτοκινήτων με τα ξύλινα τουβλάκια.



Εικόνα 4: Τα παιδιά συνεργάζονται για να φτιάξουν ένα πύργο.



Εικόνα 5: Τα παιδιά παίζουν με τα ξύλινα τουβλάκια.



Εικόνα 6: Επεξεργασία και παρατήρηση του υλικού πριν ξεκινήσει το παιχνίδι.



**ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (2<sup>η</sup> ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)**

**1<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΕΝΤΥΠΩΣΕΩΝ**

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή					
	Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
Ονόματα παιδιών	Έκφραση Συναισθημάτων	Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	Υποστηρίζει τη μάθηση	Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Γιάννης						
Γιώργος Κ.						
Γιώργος Τ.						
Ελένη						
Ηλιάνα						
Θωμάς						
Ιωάννης						
Κων/νος Α.						
Κων/νος Λ.						
Ορέστης						
Σίσσυ						
Στέφανος						
Τζένη						
Φοίβος						



## 2<sup>ΟΣ</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή					
Ονόματα παιδιών	Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
	1. Έκφραση Συναισθημάτων	2. Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	3. Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	4.Υποστηρίζει τη μάθηση	5. Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	6.Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Γιάννης						
Γιώργος Κ.						
Γιώργος Τ.						
Ελένη						

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Ηλιάνα						
Θωμάς						
Ιωάννης						
Κων/νος Α.						
Κων/νος Λ.						
Ορέστης						



ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Σίσου						
Στέφανος						
Τζένη						
Φοίβος						

(Στον 2<sup>ο</sup> πίνακα θα σημειώνω 2-3 λέξεις που θα με βοηθούν να περιγράψω το περιστατικό)

**3<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΩΝ (περιστατικών)**

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή					
	Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
Όνόματα Παιδιών	1. Έκφραση Συναισθημάτων	2. Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	3. Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	4.Υποστηρίζει τη μάθηση	5. Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	6.Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Ημερομηνία:						

**ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (2<sup>η</sup> ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)**

**1<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΕΝΤΥΠΩΣΕΩΝ**

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή					
	Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
Όνόματα παιδιών	Έκφραση Συναισθημάτων	Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	Υποστηρίζει τη μάθηση	Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Αγλαΐα						
Βασίλης						
Γιάννης						
Γιώργος						
Ειρήνη						
Θωμάς Π.						
Θωμάς Φ.						
Κων/νος						
Μάνος						
Μαρίνα						
Μάρα						
Μαριτίνα						
Μιχαήλ						
Παναγιώτης						
Παντελής						

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Παντελής						
Πέτρος						
Στέλλα						

## 2<sup>ΟΣ</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή					
	Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
Ονόματα παιδιών	1. Έκφραση Συναισθημάτων	2. Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	3. Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	4.Υποστηρίζει τη μάθηση	5. Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	6.Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Αγλαΐα						
Βασίλης						
Γιάννης						
Γιώργος						

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Ειρήνη						
Θωμάς Π.						
Θωμάς Φ.						
Κων/νος						
Μάνος						
Μαρίνα						

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Μάρα						
Μαριτίνα						
Μιχαήλ						
Παναγιώτης						
Παντελής						
Πέτρος						

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Στέλλα						
--------	--	--	--	--	--	--

(Στον 2<sup>ο</sup> πίνακα θα σημειώνω 2-3 λέξεις που θα με βοηθούν να περιγράψω το περιστατικό)



**3<sup>ος</sup> ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΩΝ (περιστατικών)**

Τίτλος παιχνιδιού	Περιγραφή παιχνιδιού: Υλικό, χρώματα, μορφή  Σ υ χ ν ό τ η τ ε ς					
Ονόματα Παιδιών	1. Έκφραση Συναισθημάτων	2. Ανάπτυξη Φαντασίας και δημιουργικότητας	3. Ψυχαγωγία Και ευχαρίστηση	4.Υποστηρίζει τη μάθηση	5. Κίνητρο για ανάπτυξη ομάδας	6.Ανάπτυξη δεξιοτήτων
Ημερομηνία:						

