



eduPLAY

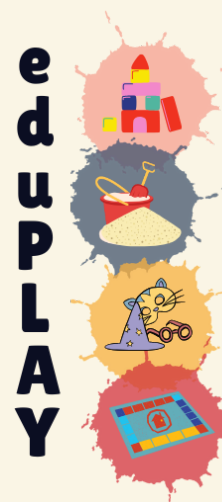
Promoting High-Quality ECEC
through Education and Play in all-day settings



Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Παιχνίδι



Co-funded by
the European Union



Ευχαριστίες:

Εκφράζουμε τις θερμές μας ευχαριστίες προς τη Σοφία Πιριπίτση και τη Βικτώρια Μιχαηλίδου, μέλη της ομάδας EDUPLAY του Πανεπιστημίου Κύπρου, για τη διοικητική τους υποστήριξη και τη συνεχή συμβολή τους στην αναθεώρηση και οριστικοποίηση του παρόντος οδηγού.

Συγγραφείς Θεματικών Ενότητων (Κεφάλαιο 4):

4.1 Θεωρητικές Βάσεις της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού: *Bredikyte, M., και Brandisauskiene, A.*

4.2 Ανάπτυξη και Παιχνίδι: *Boland, A., Kan, M., και Wynberg, E.R.*

4.3 Το Παιχνίδι ως Περιβάλλον Μάθησης: *Νάτσιου, Γ., και Μπιρμπίλη, Μ.*

4.4 Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικού στο Παιχνίδι: *Λοϊζου, Ε.*

4.5 Παρατήρηση και Αξιολόγηση του Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση: *Mesquita, C., Oliveira, V.; Barros Araújo, S; Araújo de Barros, S., Aresta, F. και Ribeiro, L.*

Παραπομπή στον οδηγό:

Για να παραπέμψετε στον παρόντα οδηγό, χρησιμοποιήστε την ακόλουθη μορφή:

- Λοϊζου, Ε. (Επιμ.). (2026). Οδηγός εκπαιδευτικού για το Παιχνίδι. EDUPLAY, με χρηματοδότηση από τον Ευρωπαϊκό Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Για παραπομπή σε θεματική ενότητα του οδηγού, χρησιμοποιήστε την ακόλουθη μορφή:

- Συγγραφείς θεματικής ενότητας (2026). Τίτλος θεματικής ενότητας. Στο Λοϊζου, Ε. (Επιμ.), Οδηγός εκπαιδευτικού για το Παιχνίδι. (σελ. XX–XX). EDUPLAY, με χρηματοδότηση από τον Ευρωπαϊκό Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Σημείωση για τη χρήση του θηλυκού γένους:

Η χρήση του θηλυκού γένους στον παρόντα οδηγό εκπαιδευτικού γίνεται αποκλειστικά για λόγους αναγνωσιμότητας και συνέπειας. Δεν υποδηλώνει καμία μορφή διάκρισης ή αποκλεισμού. Το περιεχόμενο του οδηγού αφορά εξίσου άτομα όλων των φύλων και αποσκοπεί στο να είναι συμπεριληπτικό, με σεβασμό προς όλους.



Co-funded by
the European Union

Με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι απόψεις και οι γνώμες που διατυπώνονται εκφράζουν αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών και δεν αντιπροσωπεύουν κατ' ανάγκη τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του Ευρωπαϊκού Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (EACEA). Η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο EACEA δεν μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για τις εκφραζόμενες απόψεις. [Αριθμός Έργου: 101196299]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1 Μήνυμα από τη κοινοπραξία - EDUPLAY

2 Κεφάλαιο 1: Επισκόπηση του Έργου

1.1 Πλαίσιο του Έργου

1.2 Κοινοπραξία

1.3 Σκοπός και Στόχοι

1.4 Παραδοτέα

5 Κεφάλαιο 2: Οδηγός Εκπαιδευτικού - EDUPLAY

2.1 Σκοπός του Οδηγού Εκπαιδευτικού

2.2 Στόχοι του Οδηγού Εκπαιδευτικού

2.3 Οφέλη για Επαγγελματίες Προσχολικής Εκπαίδευσης

7 Κεφάλαιο 3: Ορισμοί Βασικών Εννοιών

3.1 Ορισμός του Παιχνιδιού

3.2 Τομείς Ανάπτυξης

3.2.1 Γνωστική ανάπτυξη

3.2.2 Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη

3.2.3 Κινητική ανάπτυξη

3.3 Γνωστικά Αντικείμενα και Παιχνίδι

3.4 Είδη παιχνιδιού

3.4.1 Παιχνίδι που εστιάζεται στα αντικείμενα

3.4.2 Κοινωνικο-δραματικό Παιχνίδι

3.4.3 Φανταστικό Παιχνίδι

3.4.4 Οικοδομικό Παιχνίδι

3.4.5 Δημιουργικό Παιχνίδι

3.4.6 Πειραματικό Παιχνίδι

3.4.7 Παιχνίδι με Κανόνες

3.4.8 Υπαίθριο Παιχνίδι

3.5 Τρόποι Οργάνωσης του Παιχνιδιού

3.5.1 Ελεύθερο Παιχνίδι

3.5.2 Δομημένο Παιχνίδι

3.6 Εμπλοκή της Εκπαιδευτικού στο Παιχνίδι

3.7 Διαστάσεις του Παιχνιδιού

3.7.1 Ποιότητα του Παιχνιδιού

3.7.2 Συχνότητα του Παιχνιδιού

3.7.3 Διαφοροποίηση του Παιχνιδιού

16 Κεφάλαιο 4: Θεματικές Περιοχές Παιχνιδιού

4.1 Θεωρητικές Βάσεις της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού

4.2 Ανάπτυξη και Παιχνίδι

4.3 Το Παιχνίδι ως Περιβάλλον Μάθησης

4.4 Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικού στο Παιχνίδι

4.5 Παρατήρηση και Αξιολόγηση του Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση

101 Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Αναστοχασμός

Μήνυμα από τη κοινοπραξία - EDUPLAY

Η Προσχολική Εκπαίδευση (Π.Ε) θέτει τα θεμέλια για τη μελλοντική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών και διαμορφώνει τον χαρακτήρα της κοινωνίας που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε. Κατά τη διάρκεια αυτών των καθοριστικών χρόνων, οι εμπειρίες στην Π.Ε θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες να εξερευνήσουν τις ικανότητές τους, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους, τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη μιας ομάδας.

Η παιδαγωγική της Π.Ε αντλεί από πολλαπλά επιστημονικά πεδία, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η νευροεπιστήμη και η ανθρωπολογία, προκειμένου να προσδιορίσει τι είναι ουσιαστικό για να μάθουν και να αναπτύξουν τα μικρά παιδιά στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, οι κοινωνίες αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τα μικρά παιδιά ως ικανά άτομα που μπορούν να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να συμμετέχουν ενεργά σε ζητήματα που τα αφορούν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα δικαιώματα του παιδιού χρησιμοποιούνται συχνά για να καθοδηγούν και να τεκμηριώνουν παιδαγωγικές αποφάσεις. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται διαχρονικά, τόσο ιστορικά όσο και στη σύγχρονη πρακτική, ως ένα ισχυρό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και ως δικαίωμα των παιδιών που τους προσφέρει ουσιαστικούς τρόπους εμπλοκής.

Η έρευνα και οι αναλύσεις πολιτικών, μαζί με τη συμβολή εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητριών Π.Ε, διευθυντριών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων, κοινοτικών φορέων και γονέων, έχουν προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην υποστήριξη των παιδιών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλη τη διάρκεια της ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής επίδρασης.

Σκοπός του παρόντος οδηγού εκπαιδευτικού είναι να παρουσιάσει ένα πλαίσιο παιδαγωγικής του παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες για την υποστήριξη της αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής και την εφαρμογή στοχευμένων, ερευνητικά τεκμηριωμένων στρατηγικών. Παρόλο που ο οδηγός απευθύνεται κυρίως σε φοιτήτριες και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καθώς και σε διευθύντριες, μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως ένα πρακτικό εργαλείο για την υποστήριξη και άλλων ατόμων που εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών, όπως οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι γονείς.

Αναγνωρίζουμε τη συμβολή των Ευρωπαίων συνεργατών μας, ειδικών στην προσχολική εκπαίδευση και στην έρευνα για το παιχνίδι, και εκφράζουμε την εκτίμησή μας προς όλους όσους παρείχαν ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ανάπτυξης του οδηγού. Ελπίζουμε ότι ο παρών οδηγός θα αποτελέσει ένα ουσιαστικό εργαλείο που θα εμπλουτίσει τη ζωή των παιδιών, υποστηρίζοντας την καθημερινή διδακτική πρακτική, τα στελέχη εκπαίδευσης στον σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ενθαρρύνοντας τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να αναγνωρίσουν και να ενδυναμώσουν τον ρόλο του παιχνιδιού στο πλαίσιο των υφιστάμενων πολιτικών.

Μήνυμα από τους συγγραφείς

Κεφάλαιο 1: Επισκόπηση του Έργου

1. Πλαίσιο του Έργου

Η διεθνής ανάγκη για τη βελτίωση της ποιότητας της Π.Ε έχει δημιουργήσει σταθερό ενδιαφέρον για το παιχνίδι των παιδιών, τόσο από την οπτική των ερευνητών/τριών όσο και των επαγγελματιών του χώρου. Το παιχνίδι, παρά τη ευρεία αποδοχή του ως παιδαγωγικό εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση, παραμένει ένα πολύπλοκο θέμα που δεν εφαρμόζεται εύκολα στην πράξη.

Το έργο EDUPLAY επικεντρώνεται στην ενίσχυση της αξιοποίησης του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα Π.Ε σε όλη την Ευρώπη. Το EDUPLAY επικεντρώνεται στην αναβάθμιση των γνώσεων και της πρακτικής των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητριών Π.Ε, σχετικά με την ποιοτική αξιοποίηση του παιχνιδιού. Στοχεύει στην προώθηση της μάθησης μέσω του παιχνιδιού, ενσωματώνοντας ένα ευρύ φάσμα πρακτικών που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά ποιοτικές εμπειρίες και αυξημένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.



Εταίροι	Ρόλος	
 University of Cyprus	Συντονιστής	Πανεπιστήμιο Κύπρου (UCY)
 ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI		
 VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY MCMXXII	Πανεπιστήμια / Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	Πανεπιστήμιο Κύπρου (UCY) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (AUTH) Hogeschool IPABO (IPABO) Πανεπιστήμιο Vytautas Magnus (VMU) Πολυτεχνικό Ινστιτούτο του Πόρτο (IPP)
 HOGESCHOOL ipabo		
 apeí Associação de Profissionais de Educação de Infância	Φορέας Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης	Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)
 P.PORTO	Κέντρο επιμόρφωσης - Σχολείο	House of Stories – Istorijų namai

2. Κοινοπραξία

Το έργο EDUPLAY συγκεντρώνει οργανισμούς και φορείς με σημαντική εμπειρία και εξειδίκευση στην Π.Ε, στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

Η κοινοπραξία του EDUPLAY συντονίζεται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το οποίο διασφαλίζει τη συνοχή και την υψηλής ποιότητας υλοποίηση σε όλα τα στάδια του έργου. Η κοινοπραξία αποτελείται από εταίρους από πέντε ευρωπαϊκές χώρες, συγκεντρώνοντας ένα ευρύ και ποικίλο φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων, επαγγελματικών και πολιτισμικών οπτικών.

3. Σκοπός και Στόχοι

Το έργο EDUPLAY στοχεύει στη βελτίωση των δομών προσχολικής εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη και στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προάγουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Αναγνωρίζοντας το παιχνίδι ως θεμελιώδες στοιχείο της μάθησης στην πρώιμη παιδική ηλικία, το έργο επιδιώκει να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικούς με εργαλεία, γνώσεις και πρακτικές που ενισχύουν την παιδαγωγική του παιχνιδιού.

ΣΤΟΧΟΙ EDUPLAY

Χαρτογράφηση της υφιστάμενης κατάστασης και εντοπισμός των αναγκών και των προκλήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών/ ηγετικών ομάδων

01

Εστιάζει στη χαρτογράφηση της τρέχουσας εφαρμογής του παιχνιδιού στην Π.Ε, τόσο στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των φοιτητριών όσο και στην καθημερινή πρακτική των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Διερευνά τις ανάγκες και τις προκλήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητριών, καθώς και των διευθυντριών, εντοπίζει κενά στην υφιστάμενη επαγγελματική ανάπτυξη και εξετάζει πώς οι πρακτικές που σχετίζονται με το παιχνίδι διαμορφώνονται σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας.

02

Ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητριών και των διευθυντικών/ηγετικών ομάδων της προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική εφαρμογή του παιχνιδιού στην πρακτική τους

Εστιάζει στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητριών της Π.Ε, καθώς και των διευθυντριών, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν το παιχνίδι αποτελεσματικά ως βασική παιδαγωγική προσέγγιση στην πρακτική τους. Αναπτύσσεται ένας οδηγός εκπαιδευτικού και ένα σύνολο εργαλείων, με σκοπό την παροχή σαφών κατευθύνσεων σχετικά με το πώς το παιχνίδι μπορεί να ενσωματωθεί ουσιαστικά στη διδασκαλία και την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση. Με βάση αυτό το πλαίσιο, το έργο υλοποιεί ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, το οποίο περιλαμβάνει μικτές μορφές μάθησης και ψηφιακοί μαθησιακοί πόροι, όπως μια πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης και διαδικτυακά μαθήματα, ευθυγραμμισμένα με το περιεχόμενο και τις εισηγήσεις του οδηγού εκπαιδευτικού.

03

Ευαισθητοποίηση σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού και δημιουργία συστάσεων πολιτικής για την ενίσχυση της εφαρμογής του στην Π.Ε σε όλη την Ευρώπη

Εστιάζει στη διεύρυνση του αντίκτυπου του έργου πέρα από την τάξη, ενημερώνοντας για τη σημασία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στον ευρωπαϊκό πολιτικό διάλογο. Μέσα από τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, ερευνητές, εμπλεκόμενους φορείς και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, το έργο υποστηρίζει την ανάπτυξη προτάσεων πολιτικής που προωθούν το παιχνίδι ως βασικό στοιχείο της ποιοτικής Π.Ε και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

4. Παραδοτέα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπως περιγράφονται παρακάτω, περιλαμβάνουν μια σειρά αλληλένδετων δράσεων, που εκτείνονται από την έρευνα έως την επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη δικτύωση και τη διατύπωση προτάσεων πολιτικής.

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Βιβλιογραφική έρευνα και έρευνα πεδίου στις χώρες των εταίρων με στόχο τη χαρτογράφηση των υφιστάμενων πρακτικών παιχνιδιού και τον εντοπισμό των προκλήσεων και αναγκών των φοιτητριών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς και των διευθυντικών/ηγετικών ομάδων.

Ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου οδηγού και μιας σειράς διδακτικών ενοτήτων για εκπαιδευτικούς Π.Ε, οι οποίες παρέχουν πρακτικές στρατηγικές, παιδαγωγικά εργαλεία και θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση του παιχνιδιού στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Π.Ε.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ EDUPLAY

Δημιουργία ενός πανευρωπαϊκού δικτύου στη λογική της κοινότητας μάθησης από εμπλεκόμενους φορείς της προσχολικής εκπαίδευσης, ερευνητές/τριες, επαγγελματίες και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, με εξειδίκευση ή ενδιαφέρον στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση.

Ανάπτυξη τεκμηριωμένων συστάσεων πολιτικής, βασισμένων σε ερευνητικά δεδομένα, με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των πολιτικών για τη συστηματική αξιοποίηση του παιχνιδιού στις δομές Π.Ε σε όλη την Ευρώπη.

ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Κεφάλαιο 2.

Οδηγός Εκπαιδευτικού - EDUPLAY

2.1 Σκοπός του Οδηγού Εκπαιδευτικού

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Παιχνίδι αποτελεί ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο και βασισμένο σε ανάγκες εργαλείο, το οποίο αντανακλά τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις που εντοπίστηκαν μέσα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες στον τομέα της Π.Ε. Αναπτύχθηκε μέσα από συνεργασία ακαδημαϊκών και ερευνητών/τριών και παρέχει ένα συνεκτικό, πρακτικό πλαίσιο που υποστηρίζει όλους τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, φοιτήτριες, διευθύντριες και διοικητικά στελέχη) στον σχεδιασμό και τον αναστοχασμό ποιοτικών εμπειριών παιχνιδιού. Συνδυάζει θεωρητικά πλαίσια για το παιχνίδι με παραδείγματα καλών πρακτικών και παρέχει παιδαγωγικά βοηθήματα (σύντομα παραδείγματα, γραφήματα, ερωτήματα αναστοχασμού και πρακτικά εργαλεία), που ενισχύουν την κατανόηση βασικών εννοιών και υποστηρίζουν τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής στο εκάστοτε πλαίσιο. Ο Οδηγός λειτουργεί επίσης ως παιδαγωγικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων ηλεκτρονικής μάθησης του έργου EDUPLAY.

2.2. Στόχοι του Οδηγού Εκπαιδευτικού

Θεωρητική Κατανόηση

- Να αναπτυχθεί η εις βάθος κατανόηση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και να εξεταστεί η σημασία της για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.
- Να αναγνωριστεί ο ρόλος του παιχνιδιού στην ενίσχυση της γνωστικής, κοινωνικο-συναισθηματικής και κινητικής ανάπτυξης όλων των παιδιών και να γίνει σύνδεσή του με όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Παιδαγωγικές Ικανότητες

- Να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι, οι οποίες είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και ευθυγραμμισμένες με τις ανάγκες των παιδιών.
- Να εφαρμοστούν θεωρητικές έννοιες στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσω της ενσωμάτωσης στρατηγικών μάθησης βασισμένων στο παιχνίδι σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και ηλικιακές ομάδες.
- Να αξιοποιηθούν τεχνικές παρατήρησης και τεκμηρίωσης για την αξιολόγηση της μάθησης μέσω του παιχνιδιού και την υποστήριξη της λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων.
- Να δημιουργηθούν συμπεριληπτικά και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω του παιχνιδιού, που ενισχύουν τη μάθηση όλων των παιδιών.

Αναστοχαστική Πρακτική

- Να αναπτυχθεί η εις βάθος κατανόηση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και της σημασίας της για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.
- Να βελτιώνονται συνεχώς οι πρακτικές που σχετίζονται με το παιχνίδι, με βάση την ανατροφοδότηση, την παρατήρηση, τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

2.3. Οφέλη για Επαγγελματίες Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Ε)

Οφέλη για όλους τους επαγγελματίες Π.Ε

- Ανάπτυξη εις βάθος κατανόησης των βασικών εννοιών της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, βασισμένης σε ένα σαφές και συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο.
- Σύνδεση θεωρίας και πράξης, μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων και επεισοδίων παιχνιδιού αλλά και πρακτικών εργαλείων που υποστηρίζουν την ουσιαστική ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.
- Υποστήριξη της διαφοροποίησης και της συμπερίληψης, με στόχο τη δημιουργία προσβάσιμων και συμπεριληπτικών εμπειριών και περιβαλλόντων παιχνιδιού για όλα τα παιδιά.
- Ενίσχυση της αναστοχαστικής πρακτικής και της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης.

Οφέλη ανά επαγγελματικό ρόλο

Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Π.Ε

- Ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στο παιχνίδι, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικής προσέγγισης στην καθημερινή διδακτική πρακτική.
- Ανάπτυξη βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως ο σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων πλούσιων σε παιχνίδι, η ανάλυση του παιχνιδιού των παιδιών και ο σχεδιασμός αναπτυξιακά κατάλληλων αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της τάξης τους.
- Ενίσχυση δεξιοτήτων παρατήρησης και αξιολόγησης, μέσω της αξιοποίησης εργαλείων και μεθόδων που διευκολύνουν τη συστηματική τεκμηρίωση της μάθησης των παιδιών και ενημερώνουν τη λήψη των παιδαγωγικών τους αποφάσεων.
- Παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό, υποστηρίζοντας τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις εμπειρίες τους, να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους και να βελτιώνουν συνεχώς τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις.

Φοιτήτριες Π.Ε

- Ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στο παιχνίδι, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και της πρακτικής τους άσκησης.
- Ανάπτυξη βασικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων: όπως ο σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων πλούσιων σε παιχνίδι, η ανάλυση του παιχνιδιού των παιδιών και ο σχεδιασμός αναπτυξιακά κατάλληλων αλληλεπιδράσεων σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα.
- Ενίσχυση δεξιοτήτων παρατήρησης και αξιολόγησης, μέσω της αξιοποίησης εργαλείων και μεθόδων που διευκολύνουν τη συστηματική τεκμηρίωση της μάθησης των παιδιών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης και της εκπαίδευσης τους.
- Παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό, υποστηρίζοντας τις φοιτήτριες να αξιολογούν τις εμπειρίες τους, να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους, και να βελτιώνουν συνεχώς τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις.
- Ανάπτυξη γνώσεων και στάσεων που σχετίζονται με την παιδαγωγική του παιχνιδιού, με στόχο την αποτελεσματική αξιοποίηση του στη μαθησιακή διαδικασία.

Διευθύντριες/ Προϊστάμενες

- Ανάπτυξη και προώθηση ενός κοινού παιδαγωγικού πλαισίου της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.
- Παροχή καθοδήγησης για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, με στόχο την εφαρμογή συνεκτικών και τεκμηριωμένων προσεγγίσεων βασισμένων στο παιχνίδι.
- Υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, μέσω σαφών κατευθύνσεων, παρουσίαση παραδειγμάτων καλών πρακτικών και εργαλείων που διευκολύνουν την αποτελεσματική και συνεχόμενη εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Κεφάλαιο 3.

Ορισμοί Βασικών Εννοιών

3.1 Ορισμός του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι συνιστά μια δραστηριότητα με νόημα ή/και μια παιγνιώδη στάση, κατά την οποία το παιδί είναι σωματικά ή/και νοητικά ενεργό. Αλληλεπιδρά με συνομήλικους ή ενήλικες, με αντικείμενα και υλικά ή δρα και μόνο του, καθώς μέσα από την εξερεύνηση, τη μίμηση, τη δημιουργία και τη φαντασία, δημιουργεί και αναδημιουργεί εμπειρίες, αναπαριστώντας τις εκ νέου.

Το παιχνίδι βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και θα πρέπει να γίνεται σεβαστό, καθώς αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματά τους. Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στο παιχνίδι, ανεξαρτήτως αναγκών και δυνατοτήτων, εθνικότητας, θρησκείας ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Η βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι συμφωνεί σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά για τον ορισμό του. Αυτά περιλαμβάνουν: (α) την ελευθερία επιλογής, (β) την εσωτερική παρακίνηση και την ενεργό συμμετοχή, (γ) την έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, και (δ) την παρουσία στοιχείων φαντασίας. Στο πλαίσιο του έργου EDUPLAY, επιδιώκουμε να ορίσουμε το **συμπεριληπτικό παιχνίδι**, το οποίο λαμβάνει υπόψη όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως υποβάθρου ή ικανοτήτων. Η επίτευξη αυτού του στόχου ενδέχεται να απαιτεί την αναδόμηση των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών του παιχνιδιού. Ειδικότερα, το συμπεριληπτικό παιχνίδι αναγνωρίζει παιδιά που: (α) χρειάζονται υποστήριξη από συνομηλικούς, ενήλικες ή υλικά, (β) ωφελούνται από ένα από προϊόν ή αποτέλεσμα για να διατηρούν την εμπλοκή τους, (γ) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συμβολική σκέψη ή (δ) απολαμβάνουν την επανάληψη και τη ρουτίνα στο παιχνίδι τους. Ο **Πίνακας 1** παρουσιάζει παραδείγματα πιθανών παραγόντων που μπορεί να περιορίζουν τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι, καθώς και πρακτικές στρατηγικές για την υποστήριξη του συμπεριληπτικού παιχνιδιού και τη διασφάλιση ότι όλα τα παιδιά λαμβάνονται υπόψη εξ αρχής.

Λόγοι που ενδέχεται να περιορίζουν την ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών	Παραδείγματα πρακτικών προτάσεων
Παιδιά που δεν επιχειρούν να παίξουν επειδή φοβούνται ή ντρέπονται να συμμετέχουν σε ομάδα.	Σχεδιάστε δραστηριότητες παιχνιδιού όπου τα παιδιά παίζουν με συνομήλικους με τους οποίους νιώθουν οικειότητα ή με την εκπαιδευτικό τους. Χρησιμοποιήστε πολλαπλούς χώρους παιχνιδιού, για παράδειγμα χώρους όπου τα παιδιά μπορούν να αποσύρονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. χρήση σκηνής για δημιουργία κέντρου παιχνιδιού μεταμφίεσης).
Παιδιά που φοβούνται την αποτυχία.	Σχεδιάστε παιχνίδια με κανόνες που οδηγούν σε πολλούς ή και σε κανέναν νικητή. Οργανώστε ομαδικά παιχνίδια έτσι ώστε η νίκη ή η ήττα να αποτελεί συλλογική εμπειρία.

Παιδιά χωρίς προηγούμενη εμπειρία.	Παρατηρήστε τα ενδιαφέροντα των παιδιών ως προς θεματικές ή παιχνίδια και αξιοποιήστε τα στα διαφορετικά κέντρα παιχνιδιού. Γίνεται πρότυπο για να βοηθήσετε τα παιδιά να εξοικειωθούν σταδιακά και να γίνουν αυτόνομα.
Παιδιά που έχουν αναπτύξει προχωρημένες δεξιότητες.	Σχεδιάστε ποικίλες και διαφοροποιημένες εμπειρίες παιχνιδιού ώστε να εμπλέκονται όλα τα παιδιά και προσφέρετε διαφορετικά επίπεδα πρόκλησης (π.χ. παζλ με 20–40–50–100 κομμάτια). Οργανώστε ομαδικά παιχνίδια που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν το ένα το άλλο.
Παιδιά των οποίων η προσοχή αποσπάται εύκολα.	Σχεδιάστε παιχνίδια με απλούς κανόνες, σύντομη διάρκεια και μειωμένα αισθητηριακά ερεθίσματα. Συμμετέχετε στο παιχνίδι των παιδιών για να τους υπενθυμίζετε τους κανόνες και να τα υποστηρίζετε.

Πίνακας 1: Παράμετροι συμπεριληπτικού παιχνιδιού

Πηγή: Προσαρμοσμένο από Λοϊζου, Ε. (2025). Πρακτικές Προτάσεις για το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την Έρευνα. (Επιμέλεια: Λοϊζου, Ε.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν τόσο τις υπάρχουσες όσο και τις εν δυνάμει δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών, δείχνοντας ότι κάθε παιδί εμπλέκεται στο παιχνίδι μέσα στη δική του Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τις λαμβάνουν υπόψη κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων παιχνιδιού και την αξιολόγηση της μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών.



Στο κέντρο παιχνιδιού “Το κάστρο”, ένα παιδί επιλέγει αντικείμενα, όπως ένα στέμμα και ένα κομμάτι ύφασμα, το οποίο φορά ως μανδύα, και δηλώνει ότι είναι ο βασιλιάς. Το παιδί δηλώνει τον ρόλο χωρίς να προσθέτει άλλα χαρακτηριστικά πέρα από τη χρήση των αντικειμένων. Μετά την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού, η εκπαιδευτικός εμπλέκεται στο παιχνίδι αναλαμβάνοντας τον ρόλο του στρατηγού του βασιλιά και στέκεται δίπλα στο παιδί–βασιλιά. Μέσα από τον ρόλο της, του υπενθυμίζει διαφορετικές εκφράσεις ή στάσεις που θα μπορούσε να υιοθετήσει, για παράδειγμα, όταν προέκυψε ένα πρόβλημα με τον δράκο, είπε: “Μεγαλειότατε, φαίνεστε ανήσυχος και βαθιά σκεπτικός”, ενθαρρύνοντας έτσι το παιδί να δείξει ότι είναι ανήσυχος μέσω εκφράσεων του προσώπου και της στάσης του σώματος.

3.2 Τομείς Ανάπτυξης

Αναγνωρίζουμε τη στενή διασύνδεση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης μέσω του παιχνιδιού, καθώς το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά άμεσες και έμμεσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και τα γνωστικά αντικείμενα. Αναγνωρίζουμε ότι το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται ολόπλευρα, ενώ η ανάπτυξη αυτή, με τη σειρά της, ενισχύει και εμπλουτίζει τις δεξιότητες παιχνιδιού τους.



3.2.1 Γνωστική ανάπτυξη

Υπάρχει στενή σύνδεση μεταξύ του παιχνιδιού των παιδιών και της γνωστικής ανάπτυξης. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά οικοδομούν ενεργά τη γνώση, αντί να τη δέχονται παθητικά. Το παιχνίδι υποστηρίζει την ανάπτυξη βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η μεταγνώση, η εννοιολογική κατανόηση, η δημιουργική σκέψη και το παιχνίδι προσποίησης.

Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί προτείνει ένα σενάριο, κατανέμει ρόλους και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να καθοδηγήσει τους συνομηλίκους του στο παιχνίδι, καταδεικνύει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ανώτερου επιπέδου σκέψη, οι οποίες είναι ουσιώδεις για την ανάπτυξη.

3.2.2 Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι των παιδιών συνδέεται στενά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, το μοίρασμα, η εναλλαγή σειράς και η επίλυση συγκρούσεων. Το παιχνίδι υποστηρίζει επίσης τη συναισθηματική ανάπτυξη, βοηθώντας τα παιδιά να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές αυτές δεξιότητες είναι ουσιώδεις για τις σχέσεις των παιδιών τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού, τα παιδιά συζητούν και μοιράζονται τους ρόλους που θα αναλάβουν στο παιχνίδι τους.



3.2.3 Κινητική ανάπτυξη

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες χρησιμοποιώντας αντικείμενα και βοηθητικά υλικά, συμμετέχοντας σε ένα εύρος ενεργειών και κινήσεων. Το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για την ενίσχυση τόσο των λεπτών όσο και των αδρών κινητικών δεξιοτήτων.

Για παράδειγμα, μέσα από το να βάζει και να βγάζει ρούχα κατά την ανάληψη διαφορετικών ρόλων ή μέσω της χρήσης του ζαριού σε ένα παιχνίδι με κανόνες, όπως το «Φιδάκι».



3.3 Γνωστικά Αντικείμενα και Παιχνίδι

Διάφορα γνωστικά αντικείμενα προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες που υποστηρίζουν το παιχνίδι, ενώ το παιχνίδι μέσα σε αυτά τα πλαίσια επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικά και ευχάριστα.

Μαθηματικά

π.χ. ένα παιδί μετρά τον αριθμό των καλεσμένων για το πάρτι και παίρνει τον αντίστοιχο αριθμό γλυκών.

π.χ. ένα παιδί μαζί με τους φίλους του χρησιμοποιεί διαφορετικά μουσικά όργανα για να προετοιμαστεί για μια συναυλία.

Μουσική Αγωγή

Γλωσσική Αγωγή

π.χ. ένα παιδί δημιουργεί ένα δίλημμα στο σενάριο που εξελίσσεται στο "σπιτάκι", ότι η κουζίνα έχει πιάσει φωτιά!

π.χ. ένα παιδί περιγράφει τις ενέργειες του φούρναρη στο κέντρο παιχνιδιού «Αρτοποιείο».

Κοινωνικές Σπουδές

Εικαστική Αγωγή

π.χ. ένα παιδί δημιουργεί τα πιο όμορφα φτερά πεταλούδας, τα οποία θα εκπλήξουν τη μάγισσα.

π.χ. ένα παιδί δημιουργεί χορευτικές κινήσεις για τις χορεύτριες που συμμετέχουν σε έναν διαγωνισμό.

Φυσική Αγωγή

Φυσικές Επιστήμες

π.χ. ένα παιδί δημιουργεί υγιεινά ροφήματα για τις αθλήτριες, χρησιμοποιώντας χρωματιστό υγρό και παγάκια.

3.4 Είδη παιχνιδιού

Τα παιδιά μπορούν να εμπλέκονται στο παιχνίδι σε ποικίλα πλαίσια, αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους, ενήλικες ή αντικείμενα, ή παίζοντας μόνα τους, δημιουργώντας ή αναπαριστώντας εμπειρίες. Τα πλαίσια αυτά μπορεί να συνδέονται με διαφορετικά είδη παιχνιδιού, τα οποία ενισχύουν συγκεκριμένες δεξιότητες που βοηθούν τα παιδιά να εξελίσσονται προς πιο σύνθετες μορφές παιχνιδιού. Σε αρκετές περιπτώσεις, διαφορετικά είδη παιχνιδιού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μοιράζονται κοινές δεξιότητες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα πιο διαδεδομένα είδη παιχνιδιού.

3.4.1 Παιχνίδι που εστιάζεται στα αντικείμενα

Το παιχνίδι που εστιάζεται στα αντικείμενα αναφέρεται σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού στο οποίο τα παιδιά επικεντρώνονται στην εξερεύνηση ή/και τον χειρισμό αντικειμένων και υλικών, ανακαλύπτοντας και χρησιμοποιώντας τις ιδιότητες και τις λειτουργίες τους. Παραδείγματα περιλαμβάνουν το παιχνίδι με την άμμο ή το νερό, τη σειροθέτηση παιχνιδιών αυτοκινήτων ή όταν ένα παιδί βάζει κύβους σε ένα δοχείο και μετά το αδειάζει επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία. Το είδος αυτό παιχνιδιού θεωρείται συχνά μία από τις πρώτες μορφές παιχνιδιού των παιδιών, καθώς τους επιτρέπει να εξερευνούν υλικά και παιχνίδια και να αρχίζουν να κατανοούν πώς αυτά μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν σε άλλες, πιο σύνθετες και πλαισιωμένες με νόημα μορφές παιχνιδιού.



3.4.2 Κοινωνικο-δραματικό Παιχνίδι

Το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων από τα παιδιά σε καταστάσεις που σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας με συνομήλικους, ή ενήλικες, χρησιμοποιώντας παιχνίδια ή αντικείμενα, ή παίζοντας μόνα τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ή/και να αναπαραστήσουν εμπειρίες της καθημερινής ζωής (π.χ. προσποιούνται ότι είναι μια αδελφή σε ένα κουκλόσπιτο που παίζει με τον αδελφό της).



Σημαντικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο κοινωνικο-δραματικό και στο φανταστικό παιχνίδι περιλαμβάνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου ρόλου και τη δημιουργία ενός σεναρίου σε οποιοδήποτε περιβάλλον παιχνιδιού. Η προσοχή σε λεπτομέρειες, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η φωνή και η στάση του σώματος, είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική ανάπτυξη του ρόλου. Επιπλέον, η ανάπτυξη του σεναρίου θα πρέπει να περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας —αρχή, μέση και τέλος— καθώς και πιθανά διλήμματα, ώστε το παιχνίδι να είναι συναρπαστικό και να έχει νόημα.



3.4.3 Φανταστικό Παιχνίδι

Το φανταστικό παιχνίδι περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων από τα παιδιά σε φανταστικά σενάρια και ρόλους, αλληλεπιδρώντας με συνομήλικους ή ενήλικες, χρησιμοποιώντας παιχνίδια ή αντικείμενα ή παίζοντας μόνα τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ή/και να αναπαραστήσουν εμπειρίες που προέρχονται από τη φαντασία τους (π.χ. προσποιούνται ότι είναι μια θυμωμένη μάγισσα στο Νησί των Πεταλούδων).

3.4.4 Οικοδομικό Παιχνίδι

Το οικοδομικό παιχνίδι περιλαμβάνει την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην κατασκευή και ανακατασκευή οικοδομημάτων, είτε μόνα τους είτε με συνομήλικους ή ενήλικες, χρησιμοποιώντας παιχνίδια ή αντικείμενα, προκειμένου να δημιουργήσουν ρεαλιστικές ή φανταστικές εμπειρίες (π.χ. χρησιμοποιώντας τουβλάκια διαφόρων τύπων για να χτίσουν μια φάρμα). Παρόλο που η έμφαση δίνεται στη διαδικασία της κατασκευής, το παιχνίδι προσποίησης μπορεί να ενσωματωθεί στο οικοδομικό παιχνίδι, οδηγώντας σε πιο ώριμα επίπεδα παιχνιδιού.

Το οικοδομικό παιχνίδι, που συχνά προκύπτει από το παιχνίδι με τουβλάκια, καθοδηγείται από τις δεξιότητες που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους και οργανώνεται σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια. Τα στάδια αυτά εξελίσσονται από την απλή στοίβαξη των υλικών στη διάταξή τους σε σειρά και στη συνέχεια στη δημιουργία γεφυρών ή πιο σύνθετων κατασκευών. Το παιχνίδι προσποίησης συχνά αναδύεται παράλληλα με αυτή την εξέλιξη, φτάνοντας στο πιο προχωρημένο στάδιό του όταν τα παιδιά συνδυάζουν τις κατασκευές με φιγούρες (π.χ. κούκλες) και σενάρια προσποίησης.



3.4.5 Δημιουργικό Παιχνίδι



Το δημιουργικό παιχνίδι περιλαμβάνει την ενεργό δημιουργία, μετασχηματισμό ή πειραματισμό των παιδιών με συνομηλικούς ενήλικες ή αντικείμενα/ υλικά, είτε μόνα τους είτε συνεργατικά, καταλήγοντας συχνά σε ένα ρεαλιστικό ή φανταστικό προϊόν (π.χ. κατασκευή κοστούμιών για μια θεατρική παράσταση, δημιουργία φτερών πεταλούδας ή παραγωγή ήχων για μια ιστορία). Είναι πιο ουσιαστικό όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ή σενάριο, όπως όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους σε έναν φούρνο και επινοούν νέα αρτοσκευάσματα χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά.

Το δημιουργικό παιχνίδι βασίζεται στην ικανότητα των παιδιών να πειραματίζονται με υλικά και να παράγουν δημιουργίες που σχετίζονται με το κέντρο ή την περιοχή του παιχνιδιού ή τη θεματική που διερευνάται. Μια πιο προχωρημένη μορφή δημιουργικού παιχνιδιού εμφανίζεται όταν τα παιδιά επιδεικνύουν ευελιξία στις ιδέες τους, καθώς και ευχέρεια και πρωτοτυπία στις δημιουργίες τους, αντανακλώντας υψηλότερο επίπεδο φαντασίας και καινοτομίας.

3.4.6 Πειραματικό Παιχνίδι

Το πειραματικό παιχνίδι περιλαμβάνει την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, τη δοκιμή και ανακάλυψη εννοιών και ιδεών καθώς και την ανάπτυξη επιστημονικών δεξιοτήτων. Γίνεται ιδιαίτερα ουσιαστικό όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ή σενάριο, όπως όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο βοτανολόγων σε έναν κήπο για να εξερευνήσουν και να παρατηρήσουν διαφορετικά λουλούδια. Μπορεί να υπάρχει άμεση σύνδεση με το γνωστικό αντικείμενο των φυσικών επιστημών.



3.4.7 Παιχνίδι με Κανόνες

Το παιχνίδι με κανόνες, περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι με στόχους και κανόνες, είτε μόνα τους είτε με συνομηλικούς, ενήλικες ή με τη χρήση παιχνιδιών/αντικειμένων (π.χ. το παιχνίδι “Φιδάκι”).



Το παιχνίδι με κανόνες εμπλέκει τα παιδιά σε ένα εύρος κοινωνικο-συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Η συμμετοχή απαιτεί αυτοέλεγχο, την ικανότητα συνεργασίας με άλλους, καθώς και την ικανότητα τήρησης συμφωνημένων κανόνων. Επιπλέον, τα παιδιά χρειάζεται να αξιοποιούν γνωστικές δεξιότητες για να οργανώνουν τη σκέψη τους, να λαμβάνουν αποφάσεις και να καθοδηγούν τις ενέργειές τους καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού.

3.4.8 Υπαίθριο Παιχνίδι

Το υπαίθριο παιχνίδι αναφέρεται στο πλαίσιο παιχνιδιού κατά το οποίο το παιδί είναι σωματικά δραστήριο σε εξωτερικούς χώρους και στη φύση, εξερευνώντας, ανακαλύπτοντας ή δοκιμάζοντας τις δυνατότητές του. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού τα παιδιά έχουν την ελευθερία για κινήσεις όπως: τρέξιμο, άλματα ή σκαρφάλωμα και για περιπέτεια. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει και άλλα είδη παιχνιδιού που λαμβάνουν χώρα σε εξωτερικά περιβάλλοντα (π.χ. παιχνίδι με άμμο και νερό, παιχνίδια με κανόνες).



3.5 Τρόποι Οργάνωσης του Παιχνιδιού

Σε κάθε τρόπο οργάνωσης του παιχνιδιού, στόχος είναι το παιδί να εμπλέκεται ενεργά. Η εξέλιξη του παιχνιδιού καθορίζεται είτε από την πρωτοβουλία των παιδιών, όπου τα ίδια αναλαμβάνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο (παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού ή ελεύθερο παιχνίδι), είτε από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, κατά την οποία καθοδηγούν από κοινού το παιχνίδι (καθοδηγούμενο από την εκπαιδευτικό ή δομημένο παιχνίδι). Και οι δύο μορφές παιχνιδιού μπορούν να εμφανιστούν σε οποιοδήποτε είδος παιχνιδιού, ενώ μια δραστηριότητα παιχνιδιού μπορεί να ξεκινήσει ως ελεύθερο παιχνίδι και να εξελιχθεί σε δομημένο ή και το αντίστροφο.

Στο **ελεύθερο παιχνίδι**, ή στο παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού, τα παιδιά επιλέγουν το είδος του παιχνιδιού, τους συμπαίκτες τους, τον τρόπο χρήσης των αντικειμένων και των υλικών, στο πλαίσιο των κανόνων της τάξης. Τα παιδιά ξεκινούν καθοδηγούν το παιχνίδι και καθορίζουν την εξέλιξή του, ενώ η εκπαιδευτικός παρατηρεί και υποστηρίζει όπου χρειάζεται, ακολουθώντας την πρωτοβουλία των παιδιών.



Στο **δομημένο**, ή καθοδηγούμενο από την εκπαιδευτικό, παιχνίδι, τα παιδιά μπορεί να επιλέγουν πού και με ποιον θα παίξουν, καθώς το παιχνίδι ξεκινά και καθοδηγείται από την εκπαιδευτικό. Σε αυτόν τον τρόπο οργάνωσης του παιχνιδιού, τα παιδιά παραμένουν ενεργά εμπλεκόμενα και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα, υλικά ή παιχνίδια με τρόπους που τα βοηθούν να συνδέουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες ή να αναπτύσσουν στοχευμένες δεξιότητες στους τομείς ανάπτυξης ή στα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρθηκαν παραπάνω.

3.6 Εμπλοκή της Εκπαιδευτικού στο Παιχνίδι

Η εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα συγκεκριμένο σύνολο διδακτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων παιχνιδιού, προκειμένου να εμπλέκεται αποτελεσματικά στο παιχνίδι των παιδιών και να υποστηρίζει τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Ενισχύει το παιχνίδι και το κατευθύνει προς πιο ώριμες μορφές μέσω της παρατήρησης των παιδιών, του σχεδιασμού δραστηριοτήτων και του αναστοχασμού τόσο πάνω στο ίδιο το παιχνίδι όσο και στη δική της συμμετοχή. Η εκπαιδευτικός μπορεί να αναλαμβάνει άμεσο ρόλο, καθοδηγώντας το παιχνίδι με ιδέες και ανατροφοδότηση, ή έμμεσο ρόλο, ακολουθώντας την πρωτοβουλία των παιδιών για να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Μπορεί να συμμετέχει εντός ρόλου, εμπλεκόμενη ενεργά σε σενάρια, ή εκτός ρόλου, διευκολύνοντας και οργανώνοντας το περιβάλλον, και οι δύο τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί για το παιχνίδι των παιδιών.

Στις αλληλεπιδράσεις αυτές η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως παρατηρήτρια, συμπαίκτρια, καθοδηγήτρια, υποστηρίκτρια ή διευκολύντρια/διαμεσολαβήτρια, παρέχοντας υλικά, καθοδήγηση και υποστήριξη στη διαχείριση συγκρούσεων, ώστε το παιχνίδι να έχει νόημα, ενδιαφέρον και να προάγει την ανάπτυξη των παιδιών. Οι τρόποι συμμετοχής της εκπαιδευτικού και οι ρόλοι που αναλαμβάνει εξαρτώνται από τους στόχους που θέτει για τα παιδιά σε κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού, πάντα με σεβασμό στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

3.7 Διαστάσεις του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται μια πολυδιάστατη έννοια με αρκετές σημαντικές διαστάσεις. Κάθε μία από αυτές αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη πτυχή του παιχνιδιού ως μαθησιακής εμπειρίας. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού, όπως περιγράφηκε παραπάνω, είναι καθοριστικός για την προώθηση καθεμίας από αυτές τις διαστάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τρεις διαστάσεις:

3.7.1 Ποιότητα του Παιχνιδιού:

Η ποιότητα του παιχνιδιού αναφέρεται στον πλούτο των ενεργειών των παιδιών, στο περιεχόμενο του παιχνιδιού, καθώς και στα υλικά/παιχνίδια ή αντικείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκειά του. Εξετάζεται μέσα από τρεις οπτικές: του παιδιού, της εκπαιδευτικού και του περιβάλλοντος.

- Από την οπτική του παιδιού, η ποιότητα του παιχνιδιού αναφέρεται στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού του. Το ώριμο παιχνίδι σχετίζεται με ανεπτυγμένες δεξιότητες σε κάθε είδος παιχνιδιού, επιτρέποντας στα παιδιά να εμπλέκονται πλήρως σε μια δραστηριότητα παιχνιδιού. Αυτό περιλαμβάνει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, την κατάλληλη χρήση υλικών και αντικειμένων, τη διατήρηση της ενασχόλησης με το παιχνίδι για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς και την εξερεύνηση μη στερεοτυπικών τρόπων παιχνιδιού χωρίς τη βοήθεια του ενήλικα. Η εξέλιξη του παιχνιδιού μπορεί να επηρεαστεί από τις δεξιότητες των παιδιών και το επίπεδο εμπλοκής τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να παραμένουν προσηλωμένα σε ένα συγκεκριμένο σενάριο καθ' όλη τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, να προσαρμόζουν και να εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους ή να επιλέγουν να αποσυρθούν και να μεταβούν σε μια άλλη δραστηριότητα.
- Η ποιότητα της εμπλοκής στο παιχνίδι εξετάζεται επίσης από την οπτική της εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτικός συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών με τους πιο κατάλληλους τρόπους, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες τους και υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του παιχνιδιού και τη μάθησή τους. Ο τύπος της ανατροφοδότησης, της ενθάρρυνσης ή/και της καθοδήγησης που παρέχει αποτελεί σημαντική πτυχή της ποιότητας του παιχνιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η ποιότητα της εμπλοκής στο παιχνίδι αναγνωρίζει τη διασύνδεση μεταξύ της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα γνωστικά αντικείμενα και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Δεξιότητες ή έννοιες που έχουν κατακτηθεί ή αναπτυχθεί μέσα από προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες/ερεθίσματα μπορούν να ενσωματωθούν στο παιχνίδι των παιδιών (π.χ. μετά από επίσκεψη σε ιατρείο, το παιδί μαθαίνει πώς να χρησιμοποιεί ένα στηθοσκόπιο και πειραματίζεται με αυτό κατά τη διάρκεια του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, προσποιούμενο ότι είναι γιατρός).
- Η ποιότητα του παιχνιδιού από την οπτική του περιβάλλοντος σχετίζεται με τη σημασία της αποτελεσματικής οργάνωσης του περιβάλλοντος μέσω του σχεδιασμού και της διάταξης του χώρου. Σχετίζεται επίσης και με την ποιότητα των υλικών/παιχνιδιών/αντικειμένων, ώστε να υποστηρίζεται η εξερεύνηση, η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή όλων των παιδιών σε διάφορα είδη παιχνιδιού, προάγοντας την ανάπτυξη και τη μάθηση τους. Ο σχεδιασμός του χώρου περιλαμβάνει τη διαμόρφωση της τάξης, όπως τα κέντρα ή τις περιοχές παιχνιδιού και τους εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους. Η επιλογή και η οργάνωση των υλικών διασφαλίζουν ότι τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε επαρκή, κατάλληλα, ελκυστικά παιχνίδια / αντικείμενα για το παιχνίδι τους.



3.7.2 Συχνότητα του Παιχνιδιού:

Κατά την αξιολόγηση της συχνότητας του παιχνιδιού, λαμβάνονται υπόψη δύο βασικοί δείκτες: η συχνότητα και η διάρκεια. Η συχνότητα αναφέρεται στο πόσο συχνά υλοποιούνται εμπειρίες παιχνιδιού, παρέχοντας πληροφορίες για την τακτικότητα της εμπλοκής των παιδιών στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της εβδομάδας. Η διάρκεια αναφέρεται στο χρονικό διάστημα που διαρκεί κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού και συμβάλλει στην εκτίμηση του βαθμού στον οποίο οι εμπειρίες παιχνιδιού των παιδιών είναι συνεχείς και σε βάθος.

3.7.3 Διαφοροποίηση του Παιχνιδιού:

Η διαφοροποίηση του παιχνιδιού αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο οι δραστηριότητες και οι δράσεις παιχνιδιού προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των συμμετεχόντων, αντί να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο για όλους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα του παιχνιδιού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες διαφορετικών ομάδων παιδιών. Η προσαρμογή του παιχνιδιού στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού, της εκπαιδευτικού ή του πλαισίου της Π.Ε ενισχύει την αποτελεσματική εφαρμογή του και μεγιστοποιεί τον αντίκτυπό του στη μάθηση και την ανάπτυξη. Η διάσταση αυτή συνδέεται στενά με την ισότητα, διασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν σε παιχνίδι που έχει νόημα για αυτά, συμβάλλοντας στη μείωση των μαθησιακών ανισοτήτων και υποστηρίζοντας την ανάπτυξη κάθε παιδιού.



Κεφάλαιο 4: Θεματικές Περιοχές Παιχνιδιού

4.1 Θεωρητικές βάσεις της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού



Στόχοι

Με την μελέτη του οδηγού, οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

1

Να ενισχύσουν της κατανόηση του παιχνιδιού ως κεντρική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων

2

Να διερευνήσουν τις θεωρητικές βάσεις των πολιτισμικών-ιστορικών, κοινωνικοπολιτισμικών, κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων του παιχνιδιού των παιδιών

3

Να ενσωματώσουν τις θεωρητικές ιδέες στην προοδευτική εκπαίδευση και στην παιδαγωγική του παιχνιδιού

4

Να διαμορφώσουν μια σύγχρονη προοπτική της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, στην οποία το παιχνίδι νοείται ως μια πολιτισμικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά διαμεσολαβημένη δραστηριότητα που προωθεί την ανάπτυξη και τη μάθηση των μικρών παιδιών

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού αναφέρεται σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εννοιολογούν το παιχνίδι όχι ως συμπληρωματική ή ψυχαγωγική δραστηριότητα, αλλά ως **βασικό τρόπο μάθησης, ανάπτυξης και συμμετοχής των παιδιών στον πολιτισμό**. Κατά τη διάρκεια του εικοστού και του εικοστού πρώτου αιώνα, πολλές θεωρητικές παραδόσεις έχουν συγκλίνει στην ιδέα ότι το παιχνίδι είναι μια ποιοτικά διακριτή μορφή δραστηριότητας με μοναδική αναπτυξιακή δυνατότητα. Μεταξύ αυτών, η εννοιολόγηση του παιχνιδιού όχι ως συμπληρωματικής ή ψυχαγωγικής δραστηριότητας, αλλά ως **βασικό τρόπο μάθησης, ανάπτυξης και συμμετοχής των παιδιών στον πολιτισμό** έχει ιδιαίτερη επιρροή. Παράλληλα, σημαντικά παιδαγωγικά συστήματα προσχολικής ηλικίας - **Fröbel, Waldorf/Steiner**, και το **Reggio Emilia** - έχουν συμβάλει με σημαντικές **πρακτικές παιχνιδιού** (υλικά, περιβάλλοντα, ρόλους εκπαιδευτικού) που εφαρμόζουν αυτές τις θεωρίες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην καθημερινή διδασκαλία.

Μαζί, αυτές οι οπτικές **πλαισιώνουν το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα που μπορεί να προάγει την ανάπτυξη, είναι κοινωνικά διαμεσολαβημένη και μπορεί να σχεδιαστεί παιδαγωγικά**.

Πολιτισμικά-Ιστορικά και Κοινωνικοπολιτισμικά Θεμέλια του Παιχνιδιού

Οι ακόλουθες παράγραφοι θα παρουσιάσουν συνοπτικά τις κύριες θεωρητικές ιδέες που έχουν διαμορφώσει τη σύγχρονη αντίληψη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Η πολιτισμική-ιστορική και η κοινωνικοπολιτισμική ψυχολογία του **Lev Vygotsky** παρέχει μια από τις θεωρητικές βάσεις με την μεγαλύτερη επιρροή στην παιδαγωγική του παιχνιδιού. Σε αντίθεση με τις απόψεις που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως καθρέφτη της ανάπτυξης, ο **Vygotsky** (1933/1967) υποστήριξε ότι **το παιχνίδι είναι μια κυρίαρχη δραστηριότητα** στην προσχολική περίοδο, δηλαδή μια μορφή δραστηριότητας μέσω της οποίας προκύπτουν νέοι ψυχολογικοί σχηματισμοί.

Μια κεντρική συμβολή της θεωρίας του Vygotsky είναι η ιδέα ότι στο ώριμο παιχνίδι προσποίησης, τα παιδιά ενεργούν μέσα σε μια **φανταστική κατάσταση που διέπεται από κανόνες**. Αυτό δημιουργεί μια παράδοξη δομή: τα παιδιά βιώνουν την ελευθερία μέσω της φαντασίας ενώ ταυτόχρονα υποτάσσονται σε περιορισμούς που καθοδηγούνται από τους ρόλους. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι αυτή η δομή επιτρέπει στα παιδιά να εξασκούν **την αυτορρύθμιση, την εκούσια εστιασμένη προσοχή και την σκόπιμη (εμπρόθετη) συμπεριφορά**, συχνά σε επίπεδα που υπερβαίνουν αυτά που παρατηρούνται σε πλαίσια που δεν εμπεριέχουν παιχνίδι (Vygotsky, 1978).



Σε αυτό το σημείο, ο Vygotsky εισήγαγε την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Αυτή είναι ίσως η πιο γνωστή, αλλά συχνά υπεραπλουστευμένη, έννοια στην εκπαίδευση.

«το παιχνίδι δημιουργεί τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού. Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από τη μέση ηλικία του, πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά. Στο παιχνίδι είναι σαν το παιδί να είναι ένα κεφάλι ψηλότερο από τον εαυτό του. [...] στο παιχνίδι είναι σαν το παιδί να προσπαθεί να πηδήξει πάνω από το επίπεδο της συνηθισμένης συμπεριφοράς του.» (Vygotsky, 2016, 18)

Για τον Vygotsky, η ΖΕΑ προκύπτει όταν το παιδί υποτάσσεται οικειοθελώς σε κανόνες που υπαγορεύουν οι ρόλοι μέσα σε μια φανταστική κατάσταση, επιτυγχάνοντας έτσι ένα επίπεδο αυτορρύθμισης και συνειδητού ελέγχου που υπερβαίνει την καθημερινή συμπεριφορά χωρίς άμεση διδασκαλία από ενήλικες. Η ΖΕΑ στο παιχνίδι διαφέρει ποιοτικά από τη ΖΕΑ στη διδασκαλία. Στο παιχνίδι, η ανάπτυξη αναδύεται μέσα από την εκούσια συμμόρφωση του παιδιού σε κανόνες που πηγάζουν από τον ρόλο που υποδύονται μέσα σε μια φανταστική κατάσταση, ενώ στη διδασκαλία η ΖΕΑ προκύπτει μέσω της εκπαίδευσης που καθοδηγείται από ενήλικες και διευκολύνεται μέσω δομημένων εργασιών. Στο παιχνίδι, **η ίδια η δομή του παιχνιδιού αναδιαμορφώνει τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τη συνείδηση. Ο πίνακας 1** απεικονίζει αυτές τις λεπτομέρειες στη ΖΕΑ.

Κριτήρια σύγκρισης	ΖΕΑ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	ΖΕΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
Πηγή ανάπτυξης:	Η φανταστική κατάσταση και οι κανόνες βάσει ρόλων	Ο ενήλικας μέσω δομημένων δραστηριοτήτων και διδασκαλίας
Δημιουργός ΖΕΑ:	Η δραστηριότητα παιχνιδιού μέσω της δομής του παιχνιδιού	Ο ενήλικας μέσω της διδασκαλίας
Μορφή ρύθμισης:	Εκούσια, εσωτερική αυτορρύθμιση	Εξωτερική ρύθμιση (εσωτερίκευση)
Κίνητρο:	Εγγενές (ρόλοι που έχουν νόημα, κίνητρα)	Συχνά εξωγενές ή προσανατολισμένο σε δραστηριότητες/έργα
Βασικός μηχανισμός:	Ενεργώ σύμφωνα με το νόημα παρά με την άμεση αντίληψη	Ενεργώ με δομημένη βοήθεια
Κανόνες:	Έμμεσοι, ενσωματωμένοι σε ρόλους	Ρητοί, πηγάζουν από το είδος της δραστηριότητας που ζητείται από τα παιδιά
Ο ρόλος του ενήλικα:	Προαιρετικός, μπορεί να εμπλουτίσει ή να διατηρήσει τη ροή του παιχνιδιού	Απαραίτητος για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων
Αναπτυξιακό αποτέλεσμα:	Εμφάνιση εκούσιας συμπεριφοράς και άλλων ανώτερων νοητικών λειτουργιών	Απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή/και γνώσεων
Θέση στη θεωρία του Vygotsky:	Κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας	Σημαντική αλλά δευτερεύουσα

Πίνακας 1. Δύο μορφές ΖΕΑ στην ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία

Στο παιχνίδι, το παιδί επεκτείνει τα όριά του καθώς μπαίνει σε έναν ρόλο, ενώ στη διδασκαλία, το παιδί επεκτείνει τα όριά του με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή ενός συνομηλίκου. Τόσο το παιχνίδι όσο και η διδασκαλία δημιουργούν Ζώνες Επικείμενης Ανάπτυξης. Το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία με την αναδιοργάνωση των κινήτρων και την αυτορρύθμιση. Η διδασκαλία υποστηρίζει την ανάπτυξη με την οικοδόμηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων. Η αποτελεσματική πρακτική αναγνωρίζει τότε *πρέπει να διδάσκουμε και τότε πρέπει να προστατεύουμε το παιχνίδι.*



Το παιχνίδι παρέχει επίσης ένα προνομιακό πλαίσιο για την ανάπτυξη ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών μέσω της **διαμεσολάβησης**. Η γλώσσα, τα σύμβολα και οι πολιτισμικά σημαντικοί ρόλοι γίνονται οικεία μέσα από το παιχνίδι και σταδιακά εσωτερικεύονται από τα παιδιά. Έτσι, το παιχνίδι δεν είναι μια ατομική φανταστική δραστηριότητα, αλλά μια **κοινωνικά και πολιτισμικά δομημένη μορφή συμμετοχής**.

Το παιχνίδι ως πολιτισμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη, διαμεσολαβείται από:

- Τη γλώσσα
- Τα σύμβολα
- Τους ρόλους που έχουν νόημα πολιτισμικά

Το παιχνίδι ως μια συμπεριληπτική δραστηριότητα. Από την οπτική του Vygotsky, το φανταστικό παιχνίδι δεν είναι ένα τεστ ικανοτήτων, αλλά ένα αναπτυξιακό πλαίσιο. Το ερώτημα δεν είναι «Μπορεί αυτό το παιδί να παίξει;» αλλά «Ποιες μορφές διαμεσολάβησης επιτρέπουν σε αυτό το παιδί να συμμετέχει στο παιχνίδι ως κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα;» **Το παιχνίδι είναι ένα από τα μέσα** χάρη στο οποίο **αναπτύσσονται** όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρίες. Σύμφωνα με τον Vygotsky, οι διαφορετικές ανάγκες δημιουργούν μια **κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης** και προκύπτουν δυσκολίες όταν τα πολιτισμικά εργαλεία και οι κοινωνικές πρακτικές είναι μη προσβάσιμα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, **η ανάπτυξη θα πρέπει να προχωρήσει μέσω εναλλακτικών οδών**. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το συμπεριληπτικό φανταστικό παιχνίδι σημαίνει την αναδιοργάνωση των ρόλων, των κανόνων και της διαμεσολάβησης, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινή πολιτισμική δημιουργία νοημάτων και να αναπτύσσονται μέσω του παιχνιδιού.

Henri Wallon: Συναισθημα, Κίνηση και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Παιχνίδι.

Ο Henri Wallon (1879-1962) προσφέρει μια σημαντική συμπληρωματική οπτική, η οποία συχνά παραβλέπεται στην αγγλο-αμερικανική θεωρία του παιχνιδιού. Ο Wallon τόνισε την **πρωτεύουσα θέση του συναισθήματος, της κίνησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης** στην ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι η νόηση προκύπτει από συναισθηματικές και κινητικές διαδικασίες (Wallon, 1941/1983). Από την οπτική του Wallon, το παιχνίδι είναι μια **δραστηριότητα που εμπλέκει όλο το σώμα, μια συναισθηματική και σχεσιακή δραστηριότητα**, όχι απλώς μια γνωστική δραστηριότητα. Η θεωρία του αναμφίβολα επηρέασε την πολιτισμική-ιστορική έμφαση στο παιχνίδι ως κοινωνικό φαινόμενο. Πρόσθεσε βάθος στην παιδαγωγική του παιχνιδιού, τονίζοντας τη συναισθηματική εμπλοκή και την ενσώματη εμπειρία, οι οποίες είναι βασικές πτυχές του παιχνιδιού προσποίησης και του αφηγηματικού παιχνιδιού.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πού συνδέονται στην πρακτική σας οι ΖΕΑ που βασίζονται στο παιχνίδι και οι ΖΕΑ που βασίζονται στη διδασκαλία, και που κινδυνεύουν να μπερδευτούν ή να υποκατασταθούν η μία από την άλλη;

Εξηγήστε γιατί το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η πολιτισμικο-ιστορική ψυχολογία του παιχνιδιού ρόλων του Elkonin.

Με βάση τον Vygotsky, ο **Daniil Elkonin** ανέπτυξε μια λεπτομερή πολιτισμικο-ιστορική θεωρία του παιχνιδιού που παραμένει θεμελιώδης για τη σύγχρονη παιδαγωγική του παιχνιδιού. Ακολουθώντας τις ιδέες του Vygotsky, ο Elkonin (1978/2005) υποστήριξε επίσης ότι το παιχνίδι είναι μια πολιτισμική δραστηριότητα ενσωματωμένη και προερχόμενη από την περιβάλλουσα κοινωνία, το πολιτισμικό περιβάλλον και την ιστορική εποχή. Ενοσιολόγησε το παιχνίδι ρόλων ως μια ιστορικά εξελιγμένη δραστηριότητα μέσω της οποίας τα παιδιά κατακτούν **τις κοινωνικές σχέσεις παρά τα αντικείμενα**. Σύμφωνα με τον Elkonin, η κεντρική μονάδα του παιχνιδιού προσποίησης δεν είναι η ίδια η δράση, αλλά ο **ρόλος**, ο οποίος οργανώνει τους κανόνες, τα κίνητρα και τις αλληλεπιδράσεις.

Η ανάλυση του Elkonin για τη δομή του παιχνιδιού —ρόλος, κανόνας και δράση— κατέδειξε πώς το παιχνίδι υποστηρίζει την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και την εμφάνιση της αυτορρύθμισης. Πάνω απ' όλα, ο Elkonin τόνισε πως η ποιότητα του παιχνιδιού εξαρτάται από την πρόσβαση των παιδιών σε **κοινωνικά σημαντικούς, γι' αυτά, ρόλους** και ευκαιρίες για συλλογικό συντονισμό. Αυτή η διαπίστωση έχει άμεσες παιδαγωγικές συνέπειες: η βελτίωση του παιχνιδιού δεν αφορά πρωτίστως την προσθήκη παιχνιδιών, αλλά **την υποστήριξη της κοινωνικής φαντασίας και των σχέσεων ανάμεσα στους ρόλους**.

Συμμετοχή ενηλίκων και καθοδήγηση στο παιχνίδι.

Επιστήμονες σε όλο τον κόσμο έχουν επεκτείνει τις ιδέες του Vygotsky, επεξηγώντας πώς η μάθηση πραγματοποιείται μέσω **της κοινής δραστηριότητας παιχνιδιού παιδιών και ενηλίκων**. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική του παιχνιδιού νοείται ως ένα συνεχές που εκτείνεται από το ελεύθερο παιχνίδι που ξεκινάει από τα ίδια τα παιδιά έως την είσοδο των ενηλίκων «μέσα στο παιχνίδι» και τη μετατροπή τους σε συμπαίκτες που εμπλουτίζουν το παιχνίδι χωρίς να υπονομεύουν την αυτονομία των παιδιών. Η αντίστροφη κίνηση συμβαίνει επίσης από το συν-παιχνίδι που ξεκινά από τους ενήλικες και καθοδηγείται με ευαισθησία έως την κατάληψη της δραστηριότητας από τα παιδιά, την περαιτέρω ανάπτυξή της και το ελεύθερο παιχνίδι χωρίς τη συμμετοχή των ενηλίκων.



Κριτήρια
1. κοινό θέμα που κινητοποιεί
2. ενεργή συμμετοχή «μέσα σε ρόλο»
3. συναισθηματική εμπλοκή
4. διαλογικός χαρακτήρας των αλληλεπιδράσεων
5. δραματική ένταση στο σενάριο
6. συνεκτικό και συναρπαστικό σενάριο
7. επεξεργασία των «κρίσιμων» μεταβολών στην πορεία του παιχνιδιού. (Bredikyte, 2011)
Πίνακας 2: Κριτήρια μιας επιτυχημένης παρέμβασης των ενηλίκων στη δραστηριότητα παιχνιδιού των παιδιών.

Η έννοια της **σκαλωσιάς** (scaffolding) του Bruner παρέχει μια θεωρητική αιτιολόγηση για τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι, όταν η συμμετοχή αυτή επεκτείνει την αφηγηματική πολυπλοκότητα, τους συμβολικούς πόρους ή τον κοινωνικό συντονισμό των παιδιών (Bruner et al., 1976). Αντί να κατευθύνουν τα αποτελέσματα, οι ενήλικες συμμετέχουν ως συμπαίκτες, αφηγητές ή συνεργάτες στους ρόλους. Η σύγχρονη κοινωνικοπολιτισμική έρευνα για το παιχνίδι δίνει έμφαση **στην αφήγηση και τον διάλογο** ως διαμεσολαβητικά μέσα. Τα κοινά φανταστικά πλαίσια, που αναφέρονται ως «κόσμοι παιχνιδιού» (Lindqvist, 1995) και «αφηγηματικό παιχνίδι», επιτρέπουν στα παιδιά και στους ενήλικες να συν-κατασκευάζουν συνεχείς αφηγήσεις που υποστηρίζουν την κινητοποίηση, τη συναισθηματική εμπλοκή και την αυτορρύθμιση (Hakkarainen et al., 2013). Το επιστημονικό αυτό έργο καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική του παιχνιδιού μπορεί να σχεδιαστεί σκόπιμα, διατηρώντας παράλληλα την εγγενή λογική του παιχνιδιού. Οι ενήλικες υποστηρίζουν καλύτερα το παιχνίδι προστατεύοντάς το, εμπλουτίζοντάς το και χωρίς να το κατευθύνουν υπερβολικά (βλ. Πίνακα 2).

Η **Marilyn Fleeer** επέκτεινε την πολιτισμικο-ιστορική θεωρία, δίνοντας έμφαση **στο εννοιολογικό παιχνίδι** και στην ενσωμάτωση επιστημονικών εννοιών στο παιχνίδι χωρίς να καταστρέφεται ο φανταστικός του χαρακτήρας (Fleeer, 2014). Το έργο της Fleeer στο **εννοιολογικό παιχνίδι** καταδεικνύει ότι οι επιστημονικές και πολιτισμικές έννοιες μπορούν να ενσωματωθούν στο παιχνίδι όταν εξυπηρετούν τη λογική της αφήγησης της δραστηριότητας των παιδιών. Εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι μια τέτοια προσέγγιση υποστηρίζει την πρώιμη εννοιολογική ανάπτυξη, διατηρώντας παράλληλα την κινητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Η Fleeer τονίζει ότι οι μαθησιακές έννοιες πρέπει να λειτουργούν προς όφελος του παιχνιδιού, αντί να υποτάσσουν το παιχνίδι στα αναμενόμενα αποτελέσματα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.



Παρακολουθήστε την καθηγήτρια M. Fleeer να εξηγεί τι είναι ένας «Εννοιολογικός κόσμος» (Playworld). https://youtu.be/WT4_Zgpw5_8?si=KXuj5nbAmT2uGfK6

Κονστρουκτιβιστικές οπτικές: Piaget και συμβολικό παιχνίδι

Υπό την κονστρουκτιβιστική οπτική, ο Jean Piaget εννοιολόγησε το παιχνίδι κυρίως ως έναν τρόπο **αφομοίωσης**, μέσω του οποίου τα παιδιά ενσωματώνουν τις εμπειρίες τους σε υπάρχουσες γνωστικές δομές (Piaget, 1951/2013). Το παιχνίδι αντανakλά το εκάστοτε αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και υποστηρίζει την εδραίωση των νοητικών σχημάτων. Ο Piaget αναγνώρισε το συμβολικό παιχνίδι ως βασικό δείκτη της αναπαραστατικής σκέψης. Από αυτή την άποψη, το παιχνίδι δεν καθοδηγεί την ανάπτυξη, αλλά **την εκφράζει και τη σταθεροποιεί**. Πολλά αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία που έχουν επιρροές από τον κονστρουκτιβισμό δίνουν έμφαση στην εξερεύνηση, στα χειραπτικά υλικά και στη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, καθώς τα παιδιά κατασκευάζουν τη γνώση μέσω της ενεργού συμμετοχής.

Αν και η κονστρουκτιβιστική θεωρία έχει επικριθεί για την περιορισμένη έμφαση που δίνει στην κοινωνική διαμεσολάβηση, συνέβαλε με διαχρονικές ιδέες σχετικά με την ενεργό **συμμετοχή των παιδιών**, τη σημασία χειραπτικών δραστηριοτήτων και τον ρόλο της συμβολικής μεταμόρφωσης, στοιχεία κεντρικά στη σύγχρονη παιδαγωγική του παιχνιδιού, η οποία ενσωματώνει θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές βασισμένες στο παιχνίδι. **Ο Πίνακας 3** παρέχει μια σύγκριση των πολιτισμικο-ιστορικών και των κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων.

ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	
Πολιτισμικο-ιστορική προσέγγιση (υπό την οπτική της θεωρίας του Vygotsky)	Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (υπό την οπτική της θεωρίας του Piaget)
Στάδιο 1. Δραστηριότητα προσανατολισμένη στα αντικείμενα και στη μίμηση (προϋπόθεση για το παιχνίδι) (περίπου 1–3 ετών) - Χειρισμός αντικειμένων και μίμηση των ενεργειών των ενηλίκων. - Ενέργειες συνδεδεμένες με πραγματικά αντικείμενα και νοήματα. - Δεν υπάρχει ακόμη συνεχής φανταστική κατάσταση. Βασική αναπτυξιακή αλλαγή: οικειοποίηση πολιτισμικών ενεργειών και εννοιών.	Στάδιο 1. Παιχνίδι εξάσκησης (αισθητηριοκινητικό παιχνίδι) (περίπου 0–2 ετών) - Επανάληψη ενεργειών για διασκέδαση (π.χ. κούνημα, χτύπημα, τρέξιμο). - Χωρίς συμβολικό νόημα. - Στενά συνδεδεμένο με την αισθητηριοκινητική νοημοσύνη. Λειτουργία: άσκηση και εδραίωση κινητικών και αντιληπτικών σχημάτων (schemas).
Στάδιο 2. Πρώιμο παιχνίδι προσποίησης (εμφάνιση φανταστικών καταστάσεων) (περίπου 3–4 ετών) - Αρχίζει ο διαχωρισμός της έννοιας από το αντικείμενο (π.χ. ένα τουβλάκι γίνεται αυτοκίνητο). - Εμφανίζονται απλές φανταστικές καταστάσεις. - Οι ρόλοι είναι ασταθείς και σύντομοι σε διάρκεια. - Υπάρχουν άρρητοι κανόνες, αλλά δεν ακολουθούνται ακόμη συνειδητά. Βασική αναπτυξιακή αλλαγή: Το παιδί αρχίζει να ενεργεί σύμφωνα με το νόημα και όχι με την άμεση αντίληψη.	Στάδιο 2. Συμβολικό παιχνίδι (παιχνίδι προσποίησης) (περίπου 2–6 ετών) - Τα αντικείμενα και οι ενέργειες αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο (π.χ: ένα κλαδί γίνεται άλογο). - Το παιχνίδι αντανakλά εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις. - Το εγωκεντρικό και ατομικό παιχνίδι είναι συνηθισμένο. - Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πιθανή, αλλά δεν αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό. Λειτουργία: αφομοίωση της πραγματικότητας στις υπάρχουσες γνωστικές δομές του παιδιού.

Στάδιο 3. Ήριμο παιχνίδι ρόλων / κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (κυρίαρχη δραστηριότητα) (περίπου 4–6/7 ετών)

- Το παιχνίδι οργανώνεται γύρω από:
 - ο **Ρόλους**
 - ο **Κανόνες** που απορρέουν από τις κοινωνικές σχέσεις
 - ο **Κοινή φανταστική κατάσταση**.
- Εκούσια συμμόρφωση της συμπεριφοράς τους στον ρόλο (π.χ. οι γιατροί δεν κλαίνε).

Βασική αναπτυξιακή αλλαγή:

- ο αυτορρύθμιση,
- ο εκούσια εστίαση προσοχής,
- ο φαντασία,
- ο κοινωνική κατανόηση.

Στάδιο 3. Παιχνίδια με κανόνες (περίπου 6–7+ ετών)

- Τα παιδιά αποδέχονται κανόνες που επιβάλλονται εξωτερικά.
- Οι κανόνες θεωρούνται σταθεροί και κοινά αποδεκτοί.
- Η κοινωνική συνεργασία αποκτά μεγαλύτερη σημασία.

Λειτουργία: λογική σκέψη και ηθική ανάπτυξη.

Στάδιο 4. Παιχνίδια με ρητούς κανόνες (μετάβαση σε μαθησιακή δραστηριότητα) (περίπου 6–7+ ετών)

- Επιτραπέζια παιχνίδια, αθλήματα, παιχνίδια με κανόνες.
- Οι κανόνες είναι **ρητοί, εξωτερικοί και σταθεροί**.
- Σηματοδοτεί τη μετάβαση από το παιχνίδι ως κύρια δραστηριότητα στη **μαθησιακή δραστηριότητα**.

Βασική αναπτυξιακή αλλαγή: Μετάβαση στη μαθησιακή δραστηριότητα

Πίνακας 3. Σύγκριση των σταδίων ανάπτυξης του παιχνιδιού όπως περιγράφονται στις προσεγγίσεις του Vygotsky και του Piaget.

Οι εννοιολογήσεις του Vygotsky και του Piaget για το παιχνίδι αναδεικνύουν τις υποκείμενες θεωρητικές διαφορές τους. Από τη σκοπιά του Vygotsky, το παιχνίδι καθοδηγεί την ανάπτυξη, προωθώντας ενεργά την ανάδυση νέων ικανοτήτων. Αντίθετα, ο Piaget θεωρεί το παιχνίδι ως αντανάκλαση του τρέχοντος αναπτυξιακού σταδίου του παιδιού, που εκφράζει ήδη εδραιωμένες γνωστικές δομές. Ο Vygotsky τοποθετεί το παιχνίδι σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, τονίζοντας τη φύση του που βασίζεται σε κανόνες και τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ ο Piaget πλαισιώνει το παιχνίδι κυρίως ως μια ατομική και γνωστική δραστηριότητα. Η φαντασία, για τον Vygotsky, είναι κεντρική και μετασχηματιστική, επιτρέποντας στα παιδιά να ξεπεράσουν την άμεση πραγματικότητα· για τον Piaget, λειτουργεί κυρίως ως συμβολική αναπαράσταση της υπάρχουσας γνώσης. Οι κανόνες, σύμφωνα με τον Vygotsky, αρχικά ενσωματώνονται σιωπηρά στους κοινωνικούς ρόλους και αργότερα γίνονται ρητοί, ενώ ο Piaget συνδέει τους ρητούς κανόνες κυρίως με τα παιχνίδια. Αυτές οι διαφορές αντικατοπτρίζονται στα αντίστοιχα αναπτυξιακά τους αποτελέσματα, όπου ο Vygotsky συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, ενώ ο Piaget το θεωρεί ότι συμβάλλει στην εδραίωση των γνωστικών δομών.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Από τη σκοπιά του Vygotsky, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να:

υποστηρίζουν το ώριμο παιχνίδι ρόλων
συμμετέχουν ως συμπαίκτες
εμπλουτίζουν τις αφηγήσεις και τους ρόλους του παιχνιδιού
βλέπουν το παιχνίδι ως παιδαγωγική ευθύνη

Από τη σκοπιά του Piaget, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να:

παρέχουν πλούσια περιβάλλοντα για εξερεύνηση
σέβονται την αναπτυξιακή ετοιμότητα
παρατηρούν το παιχνίδι ως παράθυρο στη σκέψη

Σε μια πρόταση...

Η σύγχρονη παιδαγωγική του παιχνιδιού συχνά **ενσωματώνει και τις δύο οπτικές**, δίνοντας παράλληλα προτεραιότητα στην αντίληψη του Vygotsky ότι **το υψηλής ποιότητας παιχνίδι προσποίησης μπορεί να οδηγήσει ενεργά στην ανάπτυξη**, ειδικά στην αυτορρύθμιση και στην ετοιμότητα για μάθηση.

Παιδαγωγική του παιχνιδιού και προοδευτική εκπαίδευση

Ο Fröbel και η Παιδαγωγικοποίηση του παιχνιδιού

Ο Friedrich Fröbel (1782-1852), ιδρυτής του νηπιαγωγείου (kindergarten), ήταν από τους πρώτους που θεσμοθέτησαν το παιχνίδι ως εκπαιδευτική αρχή. Ο Fröbel θεωρούσε το παιχνίδι ως την υψηλότερη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία και σχεδίασε δομημένα υλικά («δώρα» και «απασχολήσεις/επαγγέλματα») για να υποστηρίξει τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Fröbel, 1826/1887).



Η κληρονομιά του Fröbel έγκειται στην πεποίθησή του ότι **τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούν να σχεδιαστούν σκόπιμα ώστε να ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού**, μια ιδέα που συνεχίζει να διαμορφώνει την παιδαγωγική της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Παιδαγωγική Waldorf: Παιχνίδι, Φαντασία, Μίμηση και Ρυθμός

Η εκπαίδευση Waldorf, εμπνευσμένη από τον **Rudolf Steiner** (1861-1925), δίνει έμφαση στο φανταστικό ελεύθερο παιχνίδι, τη μίμηση και τον ρυθμό ως κεντρικά στοιχεία της πρώιμης ανάπτυξης. Αν και βασίζεται στην ανθρωποσοφική φιλοσοφία και όχι στην επικρατούσα ψυχολογία, η πρακτική Waldorf υπογραμμίζει την παιδαγωγική αξία του **χωρίς βιασύνη, ανοιχτού τύπου παιχνιδιού** και τον ρόλο του ενήλικα ως ηθικού και αισθητικού προτύπου.

Ο Dewey και η Προοδευτική Εκπαίδευση: Το παιχνίδι ως μορφή Βιωματικής Διερεύνησης.

Η φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης του John Dewey (1859-1952) αποτελεί μια σημαντική θεωρητική γέφυρα μεταξύ των κονστρουκτιβιστικών, κοινωνικοπολιτισμικών και των κυριότερων παιδαγωγικών συστημάτων της προσχολικής ηλικίας. Ο Dewey δεν ανέπτυξε μια συγκεκριμένη θεωρία για το παιχνίδι, αλλά η αντίληψή του για τη μάθηση μέσω της εμπειρίας και της διερεύνησης υποστηρίζει έντονα την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Dewey, το παιχνίδι είναι μια μορφή βιωματικής διερεύνησης μέσω της οποίας τα παιδιά κατασκευάζουν νόημα, συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και αναπτύσσονται διανοητικά και ηθικά. Ο Dewey (1938) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσεται από τα ενδιαφέροντα και τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, την επίλυση προβλημάτων και τις δημοκρατικές σχέσεις. Από τη σκοπιά του Dewey, το παιχνίδι είναι μια μορφή εμπειρίας που έχει νόημα η οποία ενσωματώνει το συναίσθημα, τη δράση και τη σκέψη. Αυτή η άποψη συνάδει έντονα με την έμφαση που δίνουν τα σχολεία του Reggio Emilia στα σχέδια εργασίας (projects), τη διερεύνηση και τα παιδιά ως ενεργούς δημιουργούς νοήματος.

Reggio Emilia: Κοινωνικοπολιτισμικές και Προοδευτικές Συγκλίσεις

Η προσέγγιση των σχολείων του Reggio Emilia, που διαμορφώθηκε από τον Loris Malaguzzi (1920-1994), συνθέτει κοινωνικοπολιτισμικές, προοδευτικές και κονστρουκτιβιστικές ιδέες. Η παιδαγωγική Reggio βασίζεται σε μια εικόνα του παιδιού ως ικανό, κοινωνικό και εκφραστικό ον, ικανό να κατασκευάζει γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και το περιβάλλον (Edwards et al., 2012).



Το παιχνίδι και η διερεύνηση είναι αλληλένδετα στην πρακτική της παιδαγωγικής Reggio. Οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως συν-ερευνητές, ενώ το περιβάλλον λειτουργεί ως «τρίτος εκπαιδευτικός», παρέχοντας υλικούς και συμβολικούς πόρους για εξερεύνηση. Στην προσέγγιση Reggio Emilia, στο παιχνίδι δεν αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος· αποτελεί έναν τρόπο σκέψης, εξερεύνησης και μάθησης που διαπερνά ολόκληρη την ημέρα. Η τεκμηρίωση χρησιμεύει ως εργαλείο αναστοχασμού, υποστηρίζοντας τον διάλογο και την κοινή δημιουργία νοήματος. Αυτές οι αρχές ευθυγραμμίζονται στενά με τις κοινωνικοπολιτισμικές απόψεις για τη μάθηση ως διαμεσολαβημένη συμμετοχή.

Τα τρία αυτά παιδαγωγικά συστήματα που έχουν επηρεάσει σημαντικά την προσχολική εκπαίδευση –Fröbel, Waldorf/Steiner και Reggio Emilia–επιλέχθηκαν επειδή αντιλαμβάνονται το παιχνίδι, και τη διερεύνηση με βάση το παιχνίδι, ως βασικά μέσα μάθησης, ανάπτυξης και συμμετοχής των παιδιών στον πολιτισμό, και όχι ως συμπληρωματικά ή ψυχαγωγικές δράσεις. Αυτά τα συστήματα έχουν συμβάλει σημαντικά στις σύγχρονες πρακτικές παιχνιδιού που ενσωματώνουν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και στην καθημερινή διδασκαλία.

Βασικά Συμπεράσματα:

1

Οι θεωρητικές ρίζες της παιδαγωγικής του παιχνιδιού βρίσκονται σε έναν διάλογο μεταξύ πολιτισμικο-ιστορικών, κοινωνικοπολιτισμικών, κonstruktivistικών και προοδευτικών εκπαιδευτικών παραδόσεων

2

Σε όλες αυτές τις προοπτικές, το παιχνίδι θεωρείται μια δραστηριότητα με ισχυρό αναπτυξιακό αντίκτυπο, κοινωνικά διαμεσολαβημένη και εφικτό να σχεδιαστεί παιδαγωγικά

3

Η σύγχρονη παιδαγωγική του παιχνιδιού υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν σκόπιμα το παιχνίδι χωρίς να το εργαλειοποιούν — διατηρώντας τη φαντασία, την ενεργό συμμετοχή και το κοινωνικό νόημα ως τον πυρήνα της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Brèdikytè, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. University of Oulu.
- Brèdikytè, M., & Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, & H. M. Somb y (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (pp. 61–83). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch4>
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Basic Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Elkonin, D. B. (2005). *The psychology of play*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1978)
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202–209.

- Fröbel, F. (1887). *The education of man*. Appleton. (Original work published 1826)
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Gray, P. (2017). What exactly is play? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217–228.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Almqvist & Wiksell International
- Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). Play as a participatory learning process. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1884–1901.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, Vea & Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. (Original work published 1951)
- Pramling Samuelsson, I., Fler, M., & Pramling, N. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.
- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35–43.
- Smirnova, E. O. (2018). Toys and technology. *Psychology and Psychological Research International Journal*, 3(6).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Eds. & Trans.). *Monash University*. <https://doi.org/10.26180/4308875.v1>
- Wallon, H. (1983). *From act to thought*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1941)
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The role of play in self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 421–434.
- 

4.2 Ανάπτυξη και παιχνίδι



Στόχοι

Με την μελέτη του οδηγού, οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

1

Να κατανοήσουν
του ότι η ανάπτυξη
στην πρώιμη
παιδική ηλικία είναι
ολιστική

2

Να αναγνωρίσουν
πώς τα παιδιά
εξερευνούν τον
κόσμο τους μέσω
διαφορετικών ειδών
παιχνιδιού

3

Να αναγνωρίσουν
βασικούς τομείς
ανάπτυξης και
διαδικασιών που
σχετίζονται με το
παιχνίδι

4

Να εντοπίσουν ευκαιρίες
για την ενίσχυση της
ανάπτυξης του παιχιδιού
και συγκεκριμένων
αναπτυξιακών αλλαγών
στο πλαίσιο του

Ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία περιγράφεται συχνά ως μια πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει διάφορους αλληλένδετους τομείς: σωματικός και κινητικός, κοινωνικο-συναισθηματικός και γνωστικός. Η κινητική ανάπτυξη περιλαμβάνει την αισθητηριοκινητική ανάπτυξη και τις λεπτές και αδρές κινητικές λειτουργίες. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αυτονομία, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων. Η γνωστική ανάπτυξη καλύπτει τη σκέψη, τη γλώσσα, την προσοχή, τη μνήμη και τη φαντασία.

Αν και αυτοί οι τομείς μπορούν να διαχωριστούν εννοιολογικά, δεν αναπτύσσονται μεμονωμένα. Αντίθετα, οι τομείς ανάπτυξης είναι αλληλεξαρτώμενοι, πράγμα που σημαίνει ότι είναι λειτουργικά ενσωματωμένοι και επηρεάζουν συνεχώς ο ένας τον άλλον. Για παράδειγμα, η αύξηση του κινητικού ελέγχου επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνούν αντικείμενα και χώρους με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, γεγονός που υποστηρίζει τη μάθηση και την αυτοπεποίθηση. Το να αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλή με έναν ενήλικα ενθαρρύνει την περιέργεια και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ενισχύοντας τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική ανάπτυξη. Καθημερινές συμπεριφορές, όπως η επικοινωνία, το παιχνίδι ή η κίνηση στο χώρο, περιλαμβάνουν τον συντονισμό και την ενσωμάτωση σωματικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και γνωστικών ικανοτήτων. Η διάκριση μεταξύ αυτών των τομέων ανάπτυξης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τις εμπειρίες των παιδιών, αν και στην πράξη οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσεγγίζουν τα παιδιά «ως σύνολο» και την ανάπτυξή τους ως ολιστική.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά ενεργούν και αλληλεπιδρούν με την καρδιά, τα χέρια και το μυαλό τους. Χρησιμοποιούν ταυτόχρονα σωματικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, αλλά το κίνητρό τους στο παιχνίδι είναι να ανήκουν στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον και να του αποδίδουν νόημα.

Αυτό σημαίνει ότι το παιχνίδι δεν είναι απλώς ένα εργαλείο για την καλλιέργεια γνωστικών, σωματικών ή κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το παιχνίδι είναι πρωτίστως πηγή ευεξίας, εμπλοκής και απόλαυσης, αντανακλώντας το δικαίωμα κάθε παιδιού στο παιχνίδι ως θεμελιώδες στοιχείο της βιωμένης εμπειρίας του.

Παράγοντες που σχετίζονται με το παιχνίδι και την ανάπτυξη

Το παιχνίδι των παιδιών, ως μέρος της συνολικής τους ανάπτυξης, διαμορφώνεται από μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, με τις εμπειρίες να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο. Τα παιδιά αναπτύσσονται μέσω αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον τους οι οποίες είναι επαναλαμβανόμενες και έχουν διάρκεια και νόημα για τα παιδιά. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές βοηθούν στην ανάπτυξη της μνήμης, στην εσωτερικήευση δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση πιο σύνθετων προκλήσεων. Αυτές οι εμπειρίες δεν είναι ποτέ ουδέτερες: φέρουν συναισθηματική αξία και γίνονται μέρος των αναπαραστάσεων των παιδιών που μπορεί να καθοδηγήσουν τη μελλοντική σκέψη και συμπεριφορά τους.

Οι κοινωνικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Οι ασφαλείς αλληλεπιδράσεις με άτομα που ανταποκρίνονται άμεσα ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, τη μίμηση και την ανάπτυξη της γλώσσας. Οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη δημιουργώντας από κοινού με τα παιδιά εστίαση της προσοχής, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των παιδιών και συνδέοντας τη νέα μάθηση με προηγούμενες εμπειρίες τους.

Επειδή τα παιδιά φέρνουν διαφορετικά «αποθέματα γνώσεων» από τις οικογένειες και τις κοινότητές τους, οι αναπτυξιακές διαδρομές ποικίλλουν. Τα παιδιά με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό ή να χρειάζονται προσαρμοσμένες εμπειρίες και πρόσθετη υποστήριξη για παιχνίδι χωρίς αποκλεισμούς. Η ανάπτυξη προκύπτει έτσι από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των έμφυτων χαρακτηριστικών των παιδιών και της ποιότητας, της ποικιλομορφίας και της συνοχής των εμπειριών μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Το παιχνίδι ως ανάπτυξη και μάθηση

Τα παιδιά εξερευνούν και κατανοούν αβίαστα τον κόσμο μέσω του παιχνιδιού. Στη βρεφική ηλικία, αυτός ο «κόσμος» βιώνεται αρχικά και κυρίως μέσω των δικών τους συναισθημάτων, των αισθητηριακών εμπειριών και της αλληλεπίδρασης με τα άτομα που τα φροντίζουν. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι σημαντικές εγγύτατες διεργασίες (proximal processes) που οργανώνουν και διευρύνουν την πρώιμη κατανόηση του περιβάλλοντός τους. Στο **παιχνίδι συναισθηματικής επαφής**, τα παιδιά και τα άτομα που τα φροντίζουν βρίσκονται σωματικά κοντά, έχουν επαφή με τα μάτια και αντικατοπτρίζουν τις εκφράσεις του προσώπου και τους ήχους του άλλου. Οι ενήλικες βοηθούν τα παιδιά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους προσφέροντας παρηγοριά και ένα ασφαλές περιβάλλον. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων, τα παιδιά μαθαίνουν να έρχονται σε επαφή και να περιμένουν τη σειρά τους, κάτι που αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα λεκτική αλληλεπίδραση. Ταυτόχρονα, οι αισθήσεις των παιδιών αναπτύσσονται και αποκτούν όλο και μεγαλύτερη επίγνωση του πώς τα πράγματα φαίνονται, ακούγονται και μυρίζουν, και τι αίσθηση έχουν όταν τα ακουμπάμε. Το παιχνίδι συναισθηματικής επαφής συνδέεται στενά με ασφαλείς συναισθηματικούς δεσμούς, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά βιώνουν τους κοντινούς ενήλικες τόσο ως ασφαλές καταφύγιο σε στιγμές δυσκολίας όσο και ως ασφαλή βάση από την οποία αισθάνονται άνετα να εξερευνήσουν αυτόνομα το περιβάλλον τους.

Το παιχνίδι ως ανθρώπινο χαρακτηριστικό

Στο έργο του «Homo Ludens», ο Johan Huizinga υποστήριξε ότι το παιχνίδι δεν είναι μια «παιδιάστικη» ή ασήμαντη δραστηριότητα, αλλά ένα **θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης**. Περιέγραψε το παιχνίδι ως εθελούσιο, με νόημα και καθοδηγούμενο από κανόνες που επιλέγονται από τους ίδιους τους παίκτες, μέσω των οποίων οι άνθρωποι δημιουργούν κοινά νοήματα και κοινωνικούς δεσμούς. Η οπτική του Huizinga δείχνει ότι το παιχνίδι δεν εξαφανίζεται με την πάροδο της ηλικίας, αλλά **μεταβάλλεται ως προς τη μορφή και τη λειτουργία του** καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Από το παιχνίδι των παιδιών έως τις δραστηριότητες των ενηλίκων, όπως ο αθλητισμός, η τέχνη και τα τελετουργικά, το παιχνίδι παραμένει ένας κεντρικός τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εξερευνούν δυνατότητες και κατανοούν τον κόσμο. Όσον αφορά την εκπαίδευση, αυτή η άποψη καλεί τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν το παιχνίδι όχι ως προετοιμασία για την «πραγματική» μάθηση, αλλά ως έναν σοβαρό τρόπο μάθησης και συμμετοχής που αξίζει χρόνο, χώρο και επαγγελματική υποστήριξη.

Από μια θεωρητική οπτική, αυτή η πρώιμη μορφή παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως η **κυρίαρχη δραστηριότητα** στα πρώτα χρόνια (El'konin), πράγμα που σημαίνει ότι η συναισθηματική επικοινωνία με τους ενήλικες διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη κατά τη βρεφική ηλικία. Ο ασφαλής συναισθηματικός δεσμός, η αισθητηριακή ανάπτυξη και ο αυξανόμενος κινητικός έλεγχος παρέχουν από κοινού στα παιδιά μια ισχυρή βάση για την εξερεύνηση του φυσικού τους περιβάλλοντος. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι η φροντίδα, η στενή αλληλεπίδραση και η από κοινού εστίαση της προσοχής δεν είναι μόνο υποστηρικτικές, αλλά και απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξερεύνηση και τη μάθηση των παιδιών, όχι μόνο κατά τη βρεφική ηλικία, αλλά και κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας γενικότερα.

Καθώς αναπτύσσονται οι κινητικές δεξιότητες και οι αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών, το παιχνίδι περιλαμβάνει όλο και περισσότερο την παρατήρηση και τον χειρισμό αντικειμένων και υλικών. Τα παιδιά εξερευνούν τις ιδιότητες και τις δυνατότητες των αντικειμένων – τόσο πολιτισμικών όσο και φυσικών – και πειραματίζονται με τη χρήση τους. Ταυτόχρονα, τα παιδιά εξερευνούν το περιβάλλον τους με το σώμα τους, ανακαλύπτοντας πώς μπορούν να κινούνται στο χώρο πάνω σε διαφορετικές επιφάνειες και με διαφορετικές ταχύτητες. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης διαμεσολαβείται από τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων, όπως η γλώσσα και οι δραστηριότητες **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, κατά τις οποίες τα παιδιά αφομοιώνουν αυτή την πολιτισμική γνώση μέσω **της μίμησης και της σταδιακής εσωτερίκευσης**. Οι ενήλικες μπορούν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία λειτουργώντας ως πρότυπα ενεργειών, ονομάζοντας αντικείμενα και ενέργειες που ενδιαφέρουν το παιδί και προσκαλώντας τα παιδιά να συμμετάσχουν, χωρίς να καθοδηγούν ή να παρεμβαίνουν στο παιχνίδι του παιδιού. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το λεξιλόγιο των παιδιών αναπτύσσεται ραγδαία.

Με την πάροδο του χρόνου, το παιχνίδι των παιδιών τυπικά εξελίσσεται από παράλληλο και συνειρμικό σε όλο και πιο σύνθετο συνεργατικό παιχνίδι. Αυτή η αναπτυξιακή μεταβολή σχετίζεται με βελτιώσεις στη ρύθμιση των συναισθημάτων, στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στην κοινωνική κατανόηση και στην εμφάνιση των πρώτων φιλικών σχέσεων.



Σχήμα 1: Ανάπτυξη των εξερευνήσεων από τα παιδιά, των ενεργειών και των ειδών παιχνιδιού.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, γίνεται διαθέσιμη μια αυξανόμενη ποικιλία μορφών παιχνιδιού. Οι προηγούμενες μορφές παιχνιδιού δεν εξαφανίζονται, αλλά γίνονται λιγότερο εμφανείς. Για παράδειγμα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να εξακολουθούν να απολαμβάνουν απλά παιχνίδια μίμησης, και οι ενήλικες μπορεί να παίζουν με αντικείμενα όταν εξερευνούν ένα νέο κινητό τηλέφωνο ή παίζουν με την άμμο ενώ κάθονται στην παραλία.

Σχέσεις μεταξύ των ειδών παιχνιδιού και των τομέων ανάπτυξης

Η ανάπτυξη του παιχνιδιού, όπως απεικονίζεται στο **Σχήμα 6.1**, αντανakλά την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Για να παίξουν, τα παιδιά χρειάζονται διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις. Και μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν μια σειρά από νέες εμπειρίες που σχετίζονται με διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης. Ποιες είναι οι πιο συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ειδών παιχνιδιού και διαφορετικών τομέων ανάπτυξης μεταξύ των ηλικιών 3 και 6 ετών;



Στο **ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΟΥ ΕΣΤΙΑΖΕΤΑΙ ΣΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ (Object-oriented play)** τα παιδιά εξερευνούν το φυσικό περιβάλλον των αντικειμένων και των υλικών. Το παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα ξεκινά με την αισθητηριοκινητική εξερεύνηση των αντικειμένων ή των υλικών και στη συνέχεια εξελίσσεται σε χειρονακτικούς χειρισμούς, όπου το παιδί είτε επικεντρώνεται στον χειρισμό σύμφωνα με την πολιτισμική λειτουργία των αντικειμένων και των υλικών, είτε στη διάταξή τους με συγκεκριμένο τρόπο, για παράδειγμα ανά λειτουργία, ή με αισθητικό τρόπο, όπως ένα μοτίβο. Μόλις αναπτυχθεί η συμβολική σκέψη, το παιχνίδι με αντικείμενα εξελίσσεται σε νοητικό χειρισμό των αντικειμένων, όπου ένα φλιτζάνι μπορεί να γίνει καπέλο. Το παιχνίδι με αντικείμενα εξελίσσεται σταδιακά σε άλλες δραστηριότητες ή είδη παιχνιδιού, όπως το κατασκευαστικό παιχνίδι, το οικοδομικό παιχνίδι, το δημιουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης. Διαφορετικά είδη ή «επίπεδα» παιχνιδιού συνυπάρχουν, ανάλογα με την εξοικείωση του παιδιού με τα αντικείμενα ή τα υλικά. Νέα, άγνωστα αντικείμενα οδηγούν σε παιχνίδι που εστιάζει σε αντικείμενα.

Κυλώντας μπάλες από πηλό

Ένα παιδί παίζει με πηλό. Σχηματίζει μικρές μπάλες με τα χέρια του. Κάθε φορά που τελειώνει μια μπάλα, την τοποθετεί δίπλα σε μια άλλη μπάλα, δημιουργώντας μια σειρά από μπάλες, η οποία αυξάνεται σε μήκος.

Το παιδί σε αυτό το παράδειγμα βιώνει τις **ιδιότητες του πηλού**, εξασκεί τη **λεπτή κινητική του δεξιότητα** καθώς σχηματίζει τις μπάλες, ίσως να παρατηρήσει ότι **διαφέρουν σε μέγεθος**, τοποθετεί τα αντικείμενα σε μια γραμμή, κάτι που αποτελεί ταυτόχρονα **χωρικό προσανατολισμό**, εμπειρία με διαφορετικά μήκη, ταξινόμηση **ποσοτήτων** και ίσως **μία αντίληψη για την αισθητική**. Τέλος, το παιδί βιώνει **παρατεταμένη προσοχή** και μπορεί να νιώσει **αυτοπεποίθηση**.

Ενώ εμπλέκονται σε παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα, τα παιδιά χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν τις λεπτές κινητικές τους δεξιότητες καθώς χειρίζονται και κατευθύνουν το αντικείμενο ή τα υλικά. Επίσης, αξιοποιούν τις χωρικές τους δεξιότητες, για παράδειγμα όταν προσπαθούν να στοιβάξουν αντικείμενα το ένα πάνω στο άλλο. Το παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα αποτελεί επίσης ένα γόνιμο πλαίσιο για την πρώιμη ανάπτυξη της γλώσσας. Για παράδειγμα, παρέχει ένα πλαίσιο για (λεκτικές) αλληλεπιδράσεις που έχουν νόημα, εστιασμένη προσοχή και επικοινωνιακές ανταλλαγές μέσω χειρονομιών ή λεκτικών εκφράσεων. Η συμμετοχή σε παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα προάγει επίσης χειρονομίες, όπως το δείξιμο, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν με άλλους σχετικά με το αντικείμενο ή το υλικό. Επιπλέον, οι εγγενείς πολυτροπικές εμπειρίες (αίσθηση, αφή, εστίαση ή βίωση των αντικειμένων με άλλο τρόπο) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που εστιάζει στα αντικείμενα το καθιστούν ένα ιδανικό πλαίσιο για την παροχή λεξιλογίου από άλλους με περισσότερες γνώσεις.

Ως εκπαιδευτικός, είναι εύκολο να υποτιμήσει κανείς το παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα, καθώς η αναπτυξιακή του αξία δεν αναγνωρίζεται συχνά στην πράξη ή οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην ενίσχυση πιο προχωρημένων μορφών παιχνιδιού. Αυτό το είδος παιχνιδιού, ωστόσο, αποτελεί ισχυρό θεμέλιο για πιο προχωρημένες μορφές παιχνιδιού και απαιτεί χρόνο και προσοχή. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν την εξερεύνηση αντικειμένων και υλικών, και να υποστηρίζουν την παρατήρηση, τη διάταξη αντικειμένων και την εξάσκηση στη χρήση αντικειμένων.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Αν υιοθετήσετε την οπτική γωνία ενός παιδιού που όλα του είναι καινούργια στον κόσμο, ποια αντικείμενα στην τάξη σας θα ξυπνούσαν την περιέργειά σας; Και πώς θα ξεκινούσατε την εξερεύνησή σας;

Πώς βλέπετε να χρησιμοποιείται το παιχνίδι με αντικείμενα στην τάξη σας; Πώς θα μπορούσατε να ενθαρρύνετε αυτό το είδος παιχνιδιού;

Κατά τη διάρκεια του **ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΠΡΟΣΠΟΙΗΣΗΣ (Pretend play)** τα παιδιά εξερευνούν τις ανθρώπινες πρακτικές ενεργώντας «σαν» μια κατάσταση να είναι πραγματική. Αναπαριστούν καθημερινές δραστηριότητες ή πολιτισμικές πρακτικές (**κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι**) ή εξερευνούν φανταστικά θέματα και χαρακτήρες (**φανταστικό παιχνίδι**).

Αν και αυτή η εικόνα του παιχνιδιού προσποίησης είναι κοινή, το παιχνίδι προσποίησης δεν ξεκινά με την αναπαράσταση ρόλων. Οι ρίζες του βρίσκονται στο παιχνίδι με αντικείμενα, στο οποίο τα παιδιά εξερευνούν τις πολιτισμικές λειτουργίες των αντικειμένων και μιμούνται τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Για παράδειγμα, ενώ εξερευνά ένα φλιτζάνι, ένα παιδί μπορεί να προσποιηθεί ότι πίνει από αυτό. Τα παιδιά μπορεί επίσης να αποδίδουν ενέργειες ή ιδιότητες σε παιχνίδια ή άψυχα αντικείμενα, όπως να κάνουν ήχους κινητήρα ενώ παίζουν με αυτοκινητάκια, να κάνουν μια φιγούρα να περπατά ή να πετάει, ή να παράγουν ήχους κλάματος για μια κούκλα.

Σε αυτά τα πρώιμα στάδια του παιχνιδιού προσποίησης, τα παιδιά γοητεύονται κυρίως από τις ενέργειες με αντικείμενα. Ένα παιδί μπορεί να βάλει ένα πλαστικό κέικ σε έναν πλαστικό φούρνο και σχεδόν αμέσως να τα βγάλει πάλι έξω, επαναλαμβάνοντας την ενέργεια αρκετές φορές, ή να αφήσει το κέικ στο πάτωμα, σε αντίθεση με έναν πραγματικό φούρναρη. Σταδιακά, τα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν κοινωνικούς ρόλους με τις πράξεις τους και να αναπαριστούν αυτούς τους ρόλους, χρησιμοποιώντας επίσης τη γλώσσα των ρόλων. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά αντλούν τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την ανάληψη ρόλων και αρχίζουν να αναπαριστούν απλά σενάρια σε αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά. Τα παιδιά επιλέγουν τα αντικείμενα που ανήκουν στους ρόλους τους, προκειμένου να εκτελέσουν τις πράξεις και τα σενάρια που δημιουργούν. Εάν δεν υπάρχουν διαθέσιμα κατάλληλα αντικείμενα, μπορεί να τα δημιουργήσουν ή να **υποκαταστήσουν αντικείμενα**, όπου ένα αντικείμενο αντικαθιστά ένα άλλο για να χρησιμεύσει ως χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, ένας κουβάς μπορεί να γίνει καζάνι, ένα ξύλο να γίνει κουτάλι, ή μια καρέκλα και ένα επίπεδο στρογγυλό αντικείμενο μαζί να αντιπροσωπεύουν ένα πλήρες αυτοκίνητο. Στα αντικείμενα αυτά μπορούν να αποδοθούν επιπλέον φανταστικές ιδιότητες: το καζάνι μπορεί να γεμίσει με μαγικό φίλτρο που βράζει, ή το αυτοκίνητο μπορεί να μετατραπεί σε αγωνιστικό αυτοκίνητο που τρέχει πολύ γρήγορα προς μια άλλη χώρα. Επίσης, τα αντικείμενα μπορεί να είναι εξ ολοκλήρου φανταστικά. Όταν παίζουν μαζί, τα παιδιά αναγνωρίζουν αμοιβαία τις φανταστικές καταστάσεις και τις έννοιες που αποδίδονται στα αντικείμενα.

Καθώς το παιχνίδι προσποίησης γίνεται πιο περίπλοκο, τα σενάρια του παιχνιδιού αποκτούν μεγαλύτερη διάρκεια και γίνονται πιο περίτεχνα, γεγονός που επηρεάζει τόσο την πολυπλοκότητα της γλώσσας όσο και το επίπεδο συνεργασίας. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μετα-επικοινωνία σχετική με το παιχνίδι προσποίησης, αναπτύσσοντας την ικανότητα να συζητούν κανόνες, να διαπραγματεύονται ρόλους και να αναστοχάζονται πάνω στο παιχνίδι τους καθώς αυτό εξελίσσεται.



ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Καθοδηγούμενες δραστηριότητες για την υποστήριξη των αφηγήσεων του παιχνιδιού

Οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στην οικοδόμηση πλουσιότερων αφηγήσεων παιχνιδιού. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την ανάγνωση ενός (εικονογραφημένου) βιβλίου σχετικού με το θέμα που επεξεργάζεται η τάξη τη δεδομένη στιγμή, την επίσκεψη σε έναν τοπικό φούρνο, τη συζήτηση σχετικά με το τι γίνεται αν χαθεί κάποιος ή την κοινή παρακολούθηση ενός σύντομου βίντεο σχετικά με την κατασκευή σπιτιών. Μιλώντας με τα παιδιά για αυτές τις κοινές εμπειρίες επεκτείνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός μπορεί να πει: «Τώρα που είδαμε το βίντεο για την κατασκευή σπιτιών, αναρωτιέμαι πώς μπορούμε να χτίσουμε το δικό μας σπίτι στην περιοχή ή στο κέντρο παιχνιδιού των κατασκευών»

Μέσα από τέτοιες συζητήσεις:

1. Τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τόσο ως μέσο επικοινωνίας όσο και ως εργαλείο σκέψης. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενθαρρύνουν περαιτέρω τον αναστοχασμό λέγοντας: «Στο βίντεο, είδαμε ότι υπάρχουν διαφορετικοί ρόλοι στην κατασκευή ενός σπιτιού. Είδαμε μια αρχιτέκτονα και έναν εργολάβο — ποιους άλλους ρόλους προσέξατε;»
2. Αυτές οι κοινές στιγμές σκέψης και συζήτησης αποτελούν γέφυρα προς τις δραστηριότητες παιχνιδιού. Τα παιδιά συναντούν νέο λεξιλόγιο, συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία νοήματος και, μέσω της κοινής συζήτησης και σκέψης, χτίζουν νέες γνώσεις για τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα, το παιχνίδι τους εμπλουτίζεται, γεγονός που δίνει μια ισχυρή ώθηση στην ανάπτυξή τους.

Το ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ (Constructive play) και το **ΟΙΚΟΔΟΜΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ (Block play)** αναπτύσσονται από το παιχνίδι που εστιάζει στα αντικείμενα, στο οποίο τα παιδιά εξερευνούν και χειρίζονται υλικά. Αρχικά, η εστίαση είναι στο να πειραματίζονται με το πώς τα υλικά ταιριάζουν μεταξύ τους· σταδιακά, τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν έργα με πιο συγκεκριμένο σκοπό, και οι κατασκευές ή τα οικοδομήματα γίνονται όλο και πιο συγκεκριμένα και σύνθετα.

Στοιβάζοντας τουβλάκια, ισορροπώντας και συνδέοντας οικοδομήματα τα παιδιά εξασκούν τη λεπτή κινητικότητα, **τη χωρική αντίληψη και τη χωρική λογική** τους. Μαθαίνουν να κάνουν εκτιμήσεις σχετικά με το μέγεθος, το σχήμα και τις αναλογίες, να ελέγχουν την ισορροπία και τις κινήσεις τους και να κατακτούν **μαθηματικές έννοιες και λεξιλόγιο**, όπως μεγάλο, μικρό, φαρδύ, στενό, ψηλό, χαμηλό, περισσότερο και λιγότερο.

Το κατασκευαστικό παιχνίδι προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για **γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη**, όταν για παράδειγμα τα παιδιά καλούνται να ονομάσουν αυτό που φτιάχνουν, να εξηγήσουν το σχέδιό τους και να αναστοχαστούν σχετικά με το πώς επιτεύχθηκε μια κατασκευή.



Όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκέφτονται «το μετά», να καταστρώνουν σχέδια και να τα προσαρμόζουν όταν κάτι δεν λειτουργεί, το κατασκευαστικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της **αυτορρύθμισης, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού, της επίλυσης προβλημάτων, της επιμονής, της ρύθμισης των συναισθημάτων και της αναστοχαστικής σκέψης**. Το να παίζουν και να κατασκευάζουν ή να οικοδομούν μαζί υποστηρίζει επίσης την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά **συνεργάζονται, διαπραγματεύονται και επιλύουν διαφωνίες**. Οι επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη αυτών των διαδικασιών. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής μπορούν να εισάγουν σχετικό λεξιλόγιο και έννοιες και να θέτουν ανοιχτές ερωτήσεις που εστιάζουν στη διαδικασία κατασκευής, διεγείροντας έτσι τη λογική σκέψη των παιδιών.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Καθοδήγηση δραστηριότητας για την υποστήριξη της ανάπτυξης «σχημάτων» στο κατασκευαστικό παιχνίδι

Καθοδηγώντας το κατασκευαστικό παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά επιπλέον γνωστικές προκλήσεις στον τομέα της ανάπτυξης σχημάτων (schemas). Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τη μετατροπή ιδεών ή κατασκευών σε οπτική μορφή, όπως το σχέδιο μιας αυτοσχέδιας κατασκευής. Η εκπαιδευτικός μπορεί να προσκαλέσει το παιδί να αποτυπώσει την κατασκευή του στο χαρτί, ενθαρρύνοντας την προσεκτική παρατήρηση, τη χρήση συμβόλων και την προσοχή στις χωρικές σχέσεις.

Μέσω αυτής της δραστηριότητας, το παιδί εξερευνά τον κόσμο των **συμβόλων και των σημείων**. Μαθαίνει να παρατηρεί προσεκτικά: Ποια μέρη πρέπει να εμφανίζονται μπροστά; Πόσα τουβλάκια πρέπει να σχεδιαστούν; Πώς απεικονίζω την κορυφή ή την πίσω πλευρά; Αυτή η διαδικασία ενισχύει τη χωρική λογική, βελτιώνει τη γλωσσική ανάπτυξη μέσω μαθηματικών εννοιών όπως πάνω, κάτω, ψηλά, πόσα, πρώτα... μετά, και επιτρέπει στα παιδιά να αντιληφθούν βιωματικά ότι μια κατασκευή ή ένα οικοδόμημα μπορούν να διατηρηθούν σε μια αναπαράσταση (π.χ. ένα σχέδιο ή μια φωτογραφία) και να ξαναχτιστούν αργότερα.

Είναι σημαντικό ότι το παιδί μαθαίνει επίσης πως η αναπαράσταση δεν είναι το ίδιο το αντικείμενο, αλλά αναφέρεται σε αυτό, δημιουργώντας μια πρώιμη κατανόηση της συμβολικής σκέψης και της αφηρημένης αναπαράστασης.

Το **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ (Creative play)** ξεκινά με την **αισθητηριοκινητική εξερεύνηση** και την (αισθητική) διάταξη αντικειμένων και υλικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού που εστιάζει στα αντικείμενα. Εξελίσσεται σε δημιουργικό παιχνίδι όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν και να τακτοποιούν αντικείμενα και υλικά για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν κάτι, είτε αυθόρμητα καθώς εξελίσσεται η διαδικασία είτε σύμφωνα με ένα προμελετημένο σχέδιο. Όταν τα παιδιά εμπλουτίζουν το δημιουργικό τους παιχνίδι με υλικά, κινήσεις ή ήχους που έχουν φτιάξει τα ίδια, ενεργοποιούνται πολλαπλοί τομείς ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, διεγείρεται η **δημιουργική και η κινητική ανάπτυξη**. Το παιδί χρησιμοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία για να διαμορφώσει ιδέες.



«Πεταλούδες που φτερουγίζουν» – Σύνδεση με πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης

Ενώ παίζουν στον εξωτερικό χώρο, μια ομάδα παιδιών ανακαλύπτει πεταλούδες ανάμεσα στα λουλούδια της παιδικής χαράς. Μαζί με την εκπαιδευτικό, παρατηρούν πώς κινούνται οι πεταλούδες, πού προσγειώνονται και πώς είναι τα φτερά τους. Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να πουν τι βλέπουν και τα προτρέπει να κοιτάξουν προσεκτικά. Στη συνέχεια, τα παιδιά τρέχουν στην παιδική χαρά με τα χέρια απλωμένα, μιμούμενα τις πεταλούδες.

Στην τάξη, η εκπαιδευτικός απλώνει πάνω σε ένα τραπέζι όλα τα είδη υλικών χειροτεχνίας: χαρτί, κορδέλες, ύφασμα, λαστιχάκια και μαρκαδόρους. Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν φτερά, «για να κάνετε ότι είστε κι εσείς πεταλούδες». Κάθε παιδί σχεδιάζει τα φτερά με τον δικό του τρόπο. Όταν τα φτερά είναι έτοιμα, τα παιδιά τα φορούν. Κινούνται μέσα στην τάξη. Πητούν, στρίβουν, προσγειώνονται και απογειώνονται ξανά. Η τάξη μεταμορφώνεται σε έναν κήπο πεταλούδων όπου το παιχνίδι, η κίνηση και η φαντασία συνυπάρχουν.

Τα μικρά παιδιά επεξεργάζονται τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής μέσω του παιχνιδιού και της φαντασίας. Η παρατήρηση των πεταλούδων έξω συνεχίζεται και εμβαθύνεται μέσα στην τάξη. Η δραστηριότητα σχετίζεται ταυτόχρονα με πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης:

- **Κινητική ανάπτυξη:** Πετώντας, τρέχοντας, στριφογυρίζοντας και χρησιμοποιώντας συνειδητά το σώμα τους, τα παιδιά εξασκούν τις αδρές κινητικές τους λειτουργίες, τον συντονισμό και την αντίληψη του σώματός τους. Βιώνουν τον χώρο, την ταχύτητα και την κατεύθυνση και προσαρμόζουν τις κινήσεις τους σε ό,τι βλέπουν και αισθάνονται.
- **Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη:** Σε αυτό το ομαδικό παιχνίδι, τα παιδιά υιοθετούν τις ιδέες των άλλων, παρατηρούν το ένα το άλλο και παίζουν μαζί σε έναν κοινό φανταστικό κόσμο. Βιώνουν ευχαρίστηση, τολμούν να εκφραστούν και αισθάνονται μέρος της ομάδας.
- **Γνωστική ανάπτυξη:** Μιμούμενα την πεταλούδα, τα παιδιά εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τη φύση. Σκέφτονται πώς κινείται μια πεταλούδα και τι κάνουν τα φτερά.
- **Δημιουργική και συμβολική ανάπτυξη:** Κατασκευάζοντας φτερά και προσποιούμενα ότι είναι πεταλούδες, τα παιδιά χρησιμοποιούν σύμβολα: ένα χειροποίητο αντικείμενο αποκτά νέα σημασία. Αντιλαμβάνονται βιωματικά ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν υλικά, κίνηση και φαντασία για να αναπαραστήσουν κάτι που δεν υπάρχει κυριολεκτικά.
- **Γλωσσική ανάπτυξη:** Τα παιδιά περιγράφουν τις πεταλούδες και συζητούν γιατί φτερουγίζουν και πώς τα φτερά σκίστηκαν. Λέξεις όπως φτερουγίζω, προσγειώνομαι, φτερά, ευαίσθητο και σκισμένο, αποκτούν νόημα επειδή συνδέονται με συγκεκριμένες εμπειρίες.

Το **ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΧΩΡΟ (Outdoor play)** προσφέρει συγκεκριμένες ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά. Ο υπαίθριος χώρος, εκ των πραγμάτων, προσφέρει μεγαλύτερο χώρο, επιτρέποντας στα παιδιά να τρέχουν, να σκαφαλώνουν, να ισορροπούν και να πηδούν. Όλες αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στις δεξιότητες αδράς κινητικότητας, την χωρική αντίληψη, τη δύναμη, την αντοχή και τον συντονισμό. Επιπλέον, τα παιδιά βρίσκουν φυσικά υλικά στον εξωτερικό χώρο, όπως άμμο, νερό, κλαδιά, φύλλα και πέτρες, τα οποία λειτουργούν ως πρόσκληση σε παιχνίδι με αντικείμενα, δημιουργικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι και παιχνίδι προσποίησης. Τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν στα αντικείμενα αυτά τη δική τους σημασία. Εμπλέκονται ενεργά στην επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα και την εξερεύνηση.

Ένας εξωτερικός χώρος πλούσιος σε στοιχεία της φύσης συμβάλλει επίσης στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Η φύση παρέχει πλούσιες έννοιες, όπως η ανάπτυξη και η άνθηση, η ζωή και ο θάνατος, ή λέξεις σχετικά με τον τρόπο που κινούμαστε στον χώρο. Επιπλέον, εισάγονται έννοιες που σχετίζονται με τον καιρό, όπως καταιγίδες και κεραυνοί, κρύο και ζέστη, ήλιος και σκιά. **Δίνοντας νέα σημασία σε αντικείμενα** από τη φύση, όπως «Αυτό το ξύλο είναι το σπαθί μου», ενθαρρύνεται η **διαπραγμάτευση νοημάτων** και η ενεργή χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με **το σώμα και τις εμπειρίες των παιδιών**, κάτι που καθιστά το παιχνίδι σε έναν υπαίθριο χώρο τόσο πολύτιμο.



Ένα ειδικό είδος παιχνιδιού αποτελείται από τα **ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ (Games with rules)**. Στα μικρά παιδιά συχνά αρέσει να παίζουν (απλά) επιτραπέζια παιχνίδια με συνομήλικους και ενήλικες ή παιχνίδια σε εξωτερικό χώρο όπως κρυφτό ή κυνηγητό. Τα παιδιά επίσης επινοούν δικά τους παιχνίδια με αυτοσχέδιους κανόνες. Μπορούν επίσης να παίζουν παιχνίδια με κανόνες μόνα τους, ακολουθώντας τους στόχους του παιχνιδιού (π.χ. παίζοντας το παιχνίδι «Φιδάκι»).



Τα παιχνίδια με κανόνες σχετίζονται με διάφορους τομείς ανάπτυξης. Η τήρηση και η διαπραγμάτευση των κανόνων απαιτεί από τα παιδιά να ασκούν **αυτορρύθμιση και εκτελεστικές λειτουργίες**, όπως τον έλεγχο των παρορμήσεων, την προσοχή και τη λειτουργική μνήμη. Από την κοινωνική πλευρά, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να περιμένουν τη σειρά τους και να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των άλλων, ενώ από τη συναισθηματική πλευρά εξασκούνται στη διαχείριση της δυσφορίας, του ενθουσιασμού και της απογοήτευσης. Τα παιχνίδια παρέχουν επίσης ένα πλαίσιο για **την ηθική ανάπτυξη**, καθώς τα παιδιά εξερευνούν την αμεροληψία, την αμοιβαιότητα και την κοινή ευθύνη. Επιπλέον, τέτοια παιχνίδια συχνά περιλαμβάνουν **γλωσσική ανάπτυξη**, καθώς οι κανόνες εξηγούνται, συζητούνται και προσαρμόζονται, και μπορεί να εμπλέκουν **γνωστικές δεξιότητες** όπως ο σχεδιασμός, η απομνημόνευση ακολουθιών και η επίλυση προβλημάτων. Στα παιχνίδια με κανόνες, αυτοί οι τομείς είναι αλληλένδετοι σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα παιδιά και τα κινητοποιεί.

«Κόκκινο φως – Πράσινο φως» – Παιγνιώδης ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «Κόκκινο φως – Πράσινο φως», τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, δείχνοντας παράλληλα μεγάλη συγκέντρωση. Ένα παιδί στέκεται με την πλάτη προς την ομάδα και φωνάζει «Πράσινο φως», ενώ τα άλλα παιδιά πλησιάζουν σιγά-σιγά. Όταν το παιδί που φωνάζει γυρίζει και φωνάζει δυνατά «Κόκκινο φως», οι παίκτες παγώνουν σαν αγάλματα. Όποιο παιδί εξακολουθεί να κινείται πρέπει να επιστρέψει στην αφετηρία.

Τα παιδιά τρέχουν, γλιστρούν, γελάνε και προσπαθούν με όλες τους τις δυνάμεις να μείνουν εντελώς ακίνητα. Παρακολουθούν προσεκτικά το ένα το άλλο και ακούνε προσεκτικά για να ξέρουν πότε επιτρέπεται να κινηθούν και πότε πρέπει να σταματήσουν. Το παιχνίδι δημιουργεί μια αίσθηση ενθουσιασμού, διασκέδασης και κοινής συμμετοχής.

Μέσα από αυτό το απλό παιχνίδι, τα παιδιά αναπτύσσουν κινητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες με έναν παιγνιώδη και ουσιαστικό τρόπο.

- Αυτορρύθμιση και εκτελεστικές λειτουργίες – έλεγχος της κίνησης και των παρορμήσεων.
- Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης – ανταπόκριση σε λεκτικές και οπτικές ενδείξεις.
- Κινητική ανάπτυξη – τρέξιμο, στάση, ισορροπία.
- Κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη – αναμονή της σειράς και διαχείριση της νίκης και της ήττας.
- Αυτοπεποίθηση και απόλαυση του παιχνιδιού – ενεργητική και ενθουσιώδης συμμετοχή.

Το παιχνίδι συνδέει διαφορετικές πτυχές της ανάπτυξης

Το παιχνίδι είναι ένα πλαίσιο στο οποίο διαφορετικοί τομείς ανάπτυξης διαδέχονται ο ένας τον άλλον. Η ανάπτυξη σε έναν τομέα δημιουργεί νέες δυνατότητες σε άλλους: οι αναδυόμενες κινητικές δεξιότητες ανοίγουν νέους τρόπους εξερεύνησης αντικειμένων, η πρόοδος στις γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες επιτρέπουν πιο διαφοροποιημένες ενέργειες, η εμφάνιση της συμβολικής σκέψης ανοίγει νέες ευκαιρίες για φανταστικό παιχνίδι που με τη σειρά του απαιτεί ορισμένες γλωσσικές δεξιότητες, και οι αναπτυσσόμενες γλωσσικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες υποστηρίζουν την κοινή δημιουργία νοήματος και τον συντονισμό με άλλους. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού, αυτές οι εξελίξεις δεν εκτυλίσσονται μεμονωμένα, αλλά αλληλοενισχύονται με την πάροδο του χρόνου. Το παιχνίδι παρέχει έτσι ένα δυναμικό πλαίσιο στο οποίο οι αναπτυξιακές αλλαγές συμβαίνουν, αλληλεπιδρούν και δημιουργούν όλο και πιο σύνθετες μορφές δραστηριότητας. Εν ολίγοις, το παιχνίδι συνδέει διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης και η ανάπτυξη σε αυτούς είναι ορατή στο παιχνίδι. Παρακάτω περιγράφονται ορισμένες πτυχές της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων συμβουλών για τη δική σας πρακτική, ώστε να ενισχύσετε αυτούς τους τομείς ανάπτυξης στο παιχνίδι.

Βασικοί τομείς ανάπτυξης στο παιχνίδι από την ηλικία των 3 έως 6 ετών

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη	
Βασικά σημεία ανάπτυξης	Συμβουλές για την πράξη
Αυτορρύθμιση των συναισθημάτων	Κάντε το παιχνίδι ένα ασφαλές περιβάλλον για την εξερεύνηση των συναισθημάτων: Διαβάστε ή διηγηθείτε στα παιδιά ιστορίες που περιλαμβάνουν συναισθήματα, για να εμπνεύσετε το παιχνίδι προσποίησης. Ή δημιουργήστε από κοινού με τα παιδιά ιστορίες παιχνιδιού που περιλαμβάνουν συναισθήματα (η πυροσβεστική που κατευθύνεται προς μια πυρκαγιά, μια νοσοκόμα που φροντίζει τους άλλους, ένας λύκος που περιπλανιέται στο δάσος). Αφήστε τα παιδιά να ελέγξουν την ένταση των συναισθημάτων τους και λειτουργήστε ως ένα ασφαλές καταφύγιο. Ονομάστε τα συναισθήματα που εμφανίζονται σε οποιοδήποτε είδος παιχνιδιού, όπως απογοήτευση, υπερηφάνεια, θυμός ή ικανοποίηση.
Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς	Προσκαλέστε τα παιδιά να δείξουν και να διηγηθούν τα σχέδιά τους για το παιχνίδι. Τι θα ήθελαν να παίξουν και πώς; Τι θα συμβεί; Τι χρειάζονται; Υποστηρίξτε τα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πείτε μας, τι παίξατε; Τι συνέβη; Πώς λύσατε αυτό το πρόβλημα;
Σχέσεις με τους συνομηλίκους	Δώστε στα παιδιά χρόνο να παίξουν με τους φίλους τους. Αν τα παιδιά εμπιστεύονται και κατανοούν το ένα το άλλο, αυτό ενισχύει την ποιότητα του παιχνιδιού. Εμπιστευθείτε τα παιδιά να λύσουν μικρές συγκρούσεις στο παιχνίδι τους μόνα τους· υποστηρίξτε τα όταν χρειάζεται. Βοηθήστε τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων.
Κινητική ανάπτυξη	
Δεξιότητες αδρής κινητικότητας	Φροντίστε τα παιδιά να παίζουν έξω κάθε μέρα και να κινούνται με διαφορετικούς τρόπους. Χρειάζονται ευκαιρίες για ισορροπία, περπάτημα και τρέξιμο, άλματα, στροφές, αναρρίχηση, ρίψη και πιάσιμο, κλοτσιές, κούνιες, χορό, πάλη και μάχη. Χρειάζονται να αναλαμβάνουν ρίσκα και να προκαλούν τον εαυτό τους.

Δεξιότητες λεπτής κινητικότητας	Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας όταν μπορούν να εξερευνήσουν και να παίξουν με κάθε είδους μικρά αντικείμενα. Αυτά τα υλικά πρέπει να είναι διαθέσιμα σε κάθε κέντρο ή περιοχή παιχνιδιού σε εσωτερικούς χώρους. Μπορεί να είναι υλικά κατασκευών, εργαλεία, ανοιχτά/ευέλικτα υλικά, κουμπιά σε ρούχα. Η φύση παρέχει από μόνη της κάθε είδους υλικά.
Γνωστική ανάπτυξη	
Ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης	Βεβαιωθείτε ότι τα παιδιά έχουν αρκετό χρόνο για εξερεύνηση στο παιχνίδι τους: αυτό βοηθά στην ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης.
Γλώσσα και σκέψη	Διεγείρετε το μοίρασμα της σκέψης διαβιβάζοντας τις ερωτήσεις των παιδιών στους συνομηλίκους τους, αντί να τις απαντάτε εσείς οι ίδιες.
Μαθηματικά	Προσπαθήστε να αναγνωρίσετε τη μαθηματική σκέψη που τα παιδιά κάνουν αβίαστα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Τα μαθηματικά είναι παρόντα σε κάθε είδος παιχνιδιού και δεν περιορίζονται στους αριθμούς και το μέτρημα.
Γνώση του κόσμου	Τι γνώσεις αποκτούν τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον; Προσπαθήστε να τις ενσωματώσετε στην τάξη και στο παιχνίδι, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν το ένα από το άλλο, σχετικά με διαφορετικές εμπειρίες.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Παρατηρήστε μια ομάδα παιδιών που παίζουν. Δεν χρειάζεται να κάνετε τίποτα, απλώς παρακολουθήστε. Σημειώστε ποια από τα παραπάνω σημεία ανάπτυξης παρατηρείτε.

Επιλέξτε έναν χώρο παιχνιδιού από την πρακτική σας. Εξετάστε τον κριτικά. Τι είδους ανάπτυξη επιδιώκετε εδώ; Τι θα μπορούσατε να αφαιρέσετε ή να προσθέσετε για να προωθήσετε περαιτέρω την ανάπτυξη του παιχνιδιού;

Βασικά Συμπεράσματα:

1

Η ανάπτυξη των παιδιών είναι ολιστική· το παιχνίδι και οι τομείς ανάπτυξης είναι αλληλένδετοι και αλληλοενισχύονται

2

Το παιχνίδι δεν είναι προετοιμασία για τη μάθηση και την ανάπτυξη· είναι η ίδια η μάθηση και η ανάπτυξη

3

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, η εστίαση και η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού τους αλλάζουν. Η αλληλεπίδραση με τους άλλους είναι ζωτικής σημασίας για αυτή την ανάπτυξη

4

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο καθοδηγώντας και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι, ενώ ταυτόχρονα σέβονται τις πρωτοβουλίες των παιδιών

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς μπορείτε να μεταφράσετε τα βασικά συμπεράσματα στη δική σας πρακτική;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind* [Choosing the young child]. Coutinho.
- El'konin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Pedagogika.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to perception*. Psychology Press.
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229–261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Janssen-Vos, F., Van der Meer, L., Vingerhoets, I., & De Waard, H. (2024). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* [Developmental education for early childhood]. Van Gorcum.

- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding Make-believe play. *Young Children*, January 2012, 28-34.
- Orr, E. (2021). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 14221429. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1885394>
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>
- Prins, J., & Hagenaar, J. (2024). *Taal in de natuur* [Language in nature]. Boom.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.957114>
- Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Wynberg, E. R. (2025). Object-oriented play: *Theoretical underpinnings, empirical insights and practical applications in early childhood education and care* (Doctoral dissertation). Free University of Amsterdam.
- Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & Van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, 34(1), 197–228. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7>
- Yu, C., & Smith, L. B. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.016>
- 

4.3 Το παιχνίδι ως περιβάλλον μάθησης



Στόχοι

Με την μελέτη του οδηγού, οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

1

Να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι λειτουργεί ως ένα συμπεριληπτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό πλαίσιο

2

Να σχεδιάσουν εσωτερικά και εξωτερικά περιβαλλόντα που υποστηρίζουν σκόπιμα την εμπλοκή των παιδιών και εμπλουτίζουν τις εμπειρίες παιχνιδιού τους

3

Να ευθυγράμμισουν το παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, μέσω της παρατήρησης και της υποστήριξης των εμπειριών παιχνιδιού των παιδιών

4

Να διαχωρίσουν μεταξύ του παιχνιδιού που καθοδηγείται από το παιδί, του καθοδηγούμενου παιχνιδιού και των δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα που κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό

«Όταν οι άνθρωποι παίζουν, είναι αφοσιωμένοι, χαλαροί και αντιμετωπίζουν προκλήσεις – καταστάσεις του νου που ευνοούν ιδιαίτερα τη μάθηση.» (Mardell et al., 2023, σ. 19)

Εκτενείς έρευνες έχουν επιβεβαιώσει με συνέπεια τα οφέλη του παιχνιδιού για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Στο παιχνίδι, τα παιδιά **εμπλέκονται με ιδέες, έννοιες και τη γλώσσα καθώς χειρίζονται αντικείμενα, πειραματίζονται με υλικά, αναλαμβάνουν ρόλους, επιλύουν προβλήματα και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους**. Επιπλέον, όταν τα παιδιά παίζουν, οι δράσεις και η μάθησή τους μπορεί να καλύπτουν πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης. Η ικανότητα του παιχνιδιού να ενώνει και να ενσωματώνει διαφορετικούς τομείς μάθησης και ανάπτυξης – η ενοποιητική του ιδιότητα – θεωρείται στην πραγματικότητα ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του. Επειδή το **παιχνίδι μπορεί να είναι πολυτροπικό** (λεκτικό, μη λεκτικό, σωματικό, συμβολικό), ευέλικτο και προσαρμοστικό, έχει επίσης τη μοναδική ικανότητα να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά, υποστηρίζοντας τις δυνατότητες τους και διευκολύνοντας τα σε πιθανές προκλήσεις. Αυτό το τελευταίο στοιχείο είναι που καθιστά το παιχνίδι έναν από τους πιο συμπεριληπτικούς και ισότιμους τρόπους μάθησης και «ανήκειν».

Ωστόσο, για να μάθουν πραγματικά τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού, οι εμπειρίες παιχνιδιού τους πρέπει να διαθέτουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Από νευρολογική και βιολογική άποψη, έχει αποδειχθεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά βελτιώνουν τη συγκέντρωση, την κατανόηση και τη μάθηση των παιδιών από τις εμπειρίες. Συγκεκριμένα, οι παιγνιώδεις εμπειρίες μάθησης που είναι ευχάριστες, με νόημα, με ενεργό εμπλοκή, επαναληπτικές και κοινωνικά διαδραστικές θεωρούνται το ιδανικό – ή βέλτιστο – πλαίσιο για βαθιά μάθηση. Ουσιαστικά, **όταν το παιχνίδι περιλαμβάνει αυτά τα χαρακτηριστικά, τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά στη μάθηση, καθιστώντας το παιχνίδι μια εξαιρετικά αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική**.

Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού	Πώς εμφανίζονται στο παιχνίδι των παιδιών;
Χαρούμενη διάθεση	Οι χαρούμενες εμπειρίες εμπλέκουν τόσο την καρδιά όσο και το μυαλό. Η χαρά ενισχύει την περιέργεια, το κίνητρο και το ενδιαφέρον, τα οποία με τη σειρά τους διευκολύνουν τη μάθηση	Γέλιο, χαμόγελα, ενθουσιασμός, σύνδεση με τους άλλους
Ενεργητική εμπλοκή	Όταν τα άτομα εμπλέκονται νοητικά ή/και σωματικά στις δραστηριότητές τους, συγκεντρώνονται καλύτερα και μαθαίνουν πολύ περισσότερα	Εστιασμένη προσοχή, βιωματική εξερεύνηση
Με νόημα	Οι εμπειρίες με νόημα τραβούν την προσοχή των ανθρώπων, ωθώντας τους να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με την υπάρχουσα κατανόηση, εμβαθύνοντας έτσι τη μάθησή τους	Σύνδεση του παιχνιδιού με εμπειρίες της πραγματικής ζωής ή προσωπικά ενδιαφέροντα
Επαναληπτικό	Μέσω της επανάληψης, τα άτομα πειραματίζονται, αναθεωρούν, ερευνούν διάφορες στρατηγικές και ανακαλύπτουν νέα ερωτήματα	Επανάληψη προσπάθειας, προσαρμογή στρατηγικών, βελτίωση ιδεών
Κοινωνικά διαδραστικό	Μέσω των αλληλεπιδράσεων, τα άτομα συχνά μαθαίνουν το ένα από το άλλο και συλλογικά, καθώς μοιράζονται και εκφράζουν ιδέες. Καθοδηγούνται προς νέους τρόπους σκέψης	Διαπραγμάτευση ρόλων, συνεργασία, επικοινωνία



Παρακολουθήστε την επτάχρονη Molly Wright, μία από τις νεότερες ομιλήτριες του TED, να εξηγεί πώς το παιχνίδι ωφελεί όλα τα παιδιά να αναπτυχθούν
<https://www.youtube.com/watch?v=aISXCw0Pi94>

Η αναγνώριση του ζωτικού ρόλου του παιχνιδιού στη μάθηση των μικρών παιδιών έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη σημαντικών **έννοιών όπως η παιγνιώδης μάθηση, η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι, η παιγνιώδης παιδαγωγική ή η παιδαγωγική του παιχνιδιού**, οι οποίες έχουν πλέον ενσωματωθεί σε πολλά αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την προσχολική ηλικία, σε όλο τον κόσμο. Αυτές οι έννοιες υποδηλώνουν ότι η μάθηση που είναι ενσωματωμένη στο παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά και ελέγχεται από αυτά, μπορεί να ευθυγραμμιστεί με τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν οι ενήλικες και να παράγει πιο ουσιαστικά και ισχυρά αποτελέσματα από την άμεση, κατευθυνόμενη από ενήλικες διδασκαλία.

Η ανάγκη σύνδεσης του παιχνιδιού που καθοδηγείται από τα παιδιά με τους στόχους που θέτουν οι ενήλικες ή τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών πηγάζει από μια αντίφαση στην κατανόηση μας για το παιχνίδι ως μαθησιακό πλαίσιο. Ενώ το ελεύθερα επιλεγμένο, ελεγχόμενο από τα παιδιά παιχνίδι υποστηρίζει έντονα τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την κοινωνική ανάπτυξη και την αυτοκατευθυνόμενη εξερεύνηση, είναι δύσκολο να προβλεφθεί ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες ή γνώσεις θα προκύψουν από αυτό. Η μάθηση κατά το ελεύθερο παιχνίδι διαμορφώνεται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το περιβάλλον που έχουν στη διάθεσή τους τη στιγμή του παιχνιδιού, πράγμα που σημαίνει ότι ορισμένες έννοιες μπορεί να μην επιλεγούν από τα παιδιά για εξερεύνηση, ή το περιβάλλον παιχνιδιού που έχουν επιλέξει μπορεί να μην τις υποστηρίζει. **Όπως δείχνει η έρευνα, ενώ το ελεύθερο παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση των παιδιών, δεν εγγυάται την επαφή τους με συγκεκριμένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο ή ότι τα παιδιά θα εσωτερικεύσουν σημαντικές έννοιες.** Ωστόσο, η επιτυχής ευθυγράμμιση του παιχνιδιού με τους στόχους των ενηλίκων, ή τους στόχους που καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών απαιτεί τα παιδιά να διατηρούν σημαντικό έλεγχο πάνω στη μάθησή τους, με στοιχεία που κάνουν το παιχνίδι να έχει νόημα περιέργεια, πρωτοβουλία, κίνητρο, χαρά, επαναληψιμότητα και συν-εξερεύνηση να παραμένουν κεντρικά. Ουσιαστικά, η μάθηση με βάση το παιχνίδι συμβαίνει όταν τα ενδιαφέροντα των παιδιών ευθυγραμμίζονται με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών, μέσω μιας συνεργατικής διαδικασίας στην οποία ενήλικες και παιδιά διαπραγματεύονται την κατεύθυνση της μάθησης.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Όταν παρατηρείτε τα παιδιά να παίζουν, ποιο από τα πέντε χαρακτηριστικά (χαρούμενη διάθεση, με νόημα, ενεργητική εμπλοκή, επαναληπτικό, κοινωνικά διαδραστικό) βλέπετε πιο συχνά; Ποιο βλέπετε λιγότερο συχνά;

Με ποιους τρόπους παρέχετε χρόνο και χώρο για επανάληψη – δοκιμή, αναθεώρηση και νέα δοκιμή – στο παιχνίδι των παιδιών;

Πόσος χρόνος εξασφαλίζεται για ελεύθερα επιλεγμένο, καθοδηγούμενο από τα παιδιά παιχνίδι στο πρόγραμμά σας;

Υπάρχουν έννοιες ή ακαδημαϊκά θέματα για τα οποία αμφιβάλλετε ότι το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να τα υποστηρίξει αποτελεσματικά;

Καθώς η ορολογία που σχετίζεται με το παιχνίδι στην εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη, οι ερευνητές και οι ερευνήτριες προειδοποιούν για δύο σημαντικά ζητήματα: πρώτον, την αντικατάσταση του παιχνιδιού που ξεκινά και καθοδηγείται από τα παιδιά με δραστηριότητες παιχνιδιού που σχεδιάζονται από ενήλικες. Είναι ουσιαστικής σημασίας να διατηρηθεί το αυθόρμητο, καθοδηγούμενο από τα παιδιά παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ευημερίας των παιδιών και της ανάπτυξης της ταυτότητάς τους. Δεύτερον, είναι σημαντικό να αποφεύγεται η μετατροπή του παιχνιδιού των παιδιών σε δραστηριότητες που απλώς μιμούνται το παιχνίδι (ή είναι «ντυμένες με παιχνιδιάρικα ενδύματα» – Zosh et al., 2018), ενώ στην πραγματικότητα επιβάλλουν δομημένους ακαδημαϊκούς στόχους σε αυτό. Όταν ο διδακτικός έλεγχος επισκιάζει την αυτονομία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, η ποιότητα του αυθορμητισμού και της φαντασίας που υποστηρίζει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη μειώνεται. **Για να αποφευχθούν αυτές οι παγίδες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διακρίνουν σαφώς μεταξύ του παιχνιδιού που πραγματικά καθοδηγείται από τα παιδιά και του παιχνιδιού που ξεκινά ή καθοδηγείται από την εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να αναστοχάζονται κριτικά σχετικά με τα περιβάλλοντα, τους πόρους και τις εμπειρίες που προσφέρουν.**



Παρακολουθήστε τη σχεδιάστρια παιχνιδιών, Jane McGonigal, να συζητά πώς η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι ένα έμφυτο ανθρώπινο χαρακτηριστικό σε όλες τις ηλικίες

<https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>

Σε μια πρόταση...

Η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι δίνει έμφαση στο παιχνίδι ως πλαίσιο, **η παιγνιώδης μάθηση** δίνει έμφαση στην παιγνιώδη διάθεση ως αρχή σχεδιασμού και η **παιδαγωγική του παιχνιδιού** δίνει έμφαση στην παιγνιώδη μάθηση ως νοοτροπία της εκπαιδευτικού και παιδαγωγική στάση.

Δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν το παιχνίδι

Το παιχνίδι ως μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να ξεκινήσει και να καθοδηγείται από τα παιδιά ή να ξεκινήσει και να καθοδηγείται από τις εκπαιδευτικούς. Ενώ το παιχνίδι που ξεκινά και καθοδηγείται από τα παιδιά είναι σημαντικό και αποτελεί αναμφισβήτητο δικαίωμα τους, οι ενήλικες και τα περιβάλλοντα που δημιουργούν είναι επίσης κρίσιμα για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις δραστηριότητες και τις δεξιότητές τους στο παιχνίδι, διευκολύνοντας έτσι τη μάθηση που προκύπτει από το παιχνίδι. **Από μια ολιστική προοπτική, οι ενήλικες που υποστηρίζουν το παιχνίδι περιλαμβάνουν τις οικογένειες των παιδιών.**

Για να επωφεληθούν πλήρως από το παιχνίδι, τα παιδιά χρειάζονται άφθονο χρόνο για να συμμετέχουν σε ελεύθερα διαθέσιμες, κατάλληλες για την ηλικία τους και με ποιοτικό υλικό ευκαιρίες για εξερεύνηση, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα, φαντασία, δοκιμή ιδεών και κατασκευή νοήματος. Αυτές οι ευκαιρίες πρέπει να είναι διαθέσιμες τόσο όταν τα παιδιά παίζουν αυτόνομα όσο και όταν αλληλεπιδρούν με συνομήλικους και ενήλικες που τα υποστηρίζουν. Τέτοιο παιχνίδι μπορεί να λάβει χώρα σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, καθώς τα παιδιά απολαμβάνουν και τα δύο περιβάλλοντα και οι περισσότερες δράσεις εσωτερικού χώρου μπορούν να προσφερθούν και σε εξωτερικούς χώρους.

Δεδομένου ότι τα εσωτερικά και εξωτερικά περιβάλλοντα είναι κρίσιμα για τη λειτουργία του παιχνιδιού ως ένα ουσιαστικό μαθησιακό πλαίσιο - καθώς διαμορφώνουν το τι εξερευνούν τα παιδιά, τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και το βάθος της μάθησης που συντελείται στο παιχνίδι τους - **γίνεται σαφής η σημασία των σκόπιμα σχεδιασμένων χώρων. Τα σκόπιμα σχεδιασμένα περιβάλλοντα παιχνιδιού δεν σημαίνουν ότι κάθε περιβάλλον διαθέτει τον ιδανικό χώρο και τους ιδανικούς πόρους, αλλά ότι οι ενήλικες λαμβάνουν μέτρα που μεγιστοποιούν τη χρήση του χώρου και των πόρων που είναι διαθέσιμοι στο περιβάλλον τους.**

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Με ποιους τρόπους σχεδιάζετε ή προσαρμόζετε σκόπιμα το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του κέντρου ή της δομής σας για να ενθαρρύνετε το παιχνίδι που ξεκινά από τα παιδιά;

Με ποιους τρόπους τα παιδιά στην τάξη σας αναλαμβάνουν πραγματικές πρωτοβουλίες και έχουν τον έλεγχο του παιχνιδιού, των υλικών και του περιβάλλοντος τους;

Πώς τα περιβάλλοντα, τα υλικά και οι εμπειρίες που παρέχετε ενθαρρύνουν την εξερεύνηση;

Ποιες νέες ιδέες ή στρατηγικές θα μπορούσατε να δοκιμάσετε στην τάξη σας ή κατά την πρακτική άσκηση, αν είστε φοιτητές ή φοιτήτριες, για να υποστηρίξετε ακόμη περισσότερες ευκαιρίες παιχνιδιού σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους;

Πιστεύετε ότι τα εσωτερικά και εξωτερικά περιβάλλοντα ενθαρρύνουν διαφορετικές μορφές παιχνιδιού (π.χ. ελεύθερο παιχνίδι, καθοδηγούμενο παιχνίδι ή δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα κατευθυνόμενες από την εκπαιδευτικό);

Πρακτικές στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών εσωτερικών περιβαλλόντων παιχνιδιού περιλαμβάνουν:

- Χρήση κινητών/προσαρμόσιμων επίπλων για την αναδιάταξη των χώρων παιχνιδιού.
- Εξασφάλιση εύκολης πρόσβασης των παιδιών στα υλικά. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει επίσης την αξιολόγηση της ποσότητας των διαθέσιμων πόρων και αντικειμένων παιχνιδιού και τη συνεργασία με τα παιδιά για τη θέσπιση κανόνων που εξασφαλίζουν θετικές εμπειρίες για όλους.
- Παροχή υλικών ανοιχτού τύπου (φυσικών και συνθετικών) και υλικών/σκηνικών αντικειμένων για παιχνίδι ρόλων που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν με πολλαπλούς τρόπους (π.χ. υφάσματα για φανταστικό παιχνίδι ή κατασκευή κρυψώνων).

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Οι χώροι παιχνιδιού δε θα πρέπει απλώς να εγγυώνται την προσβασιμότητα: χρειάζεται να προσφέρουν ένα συνδυασμό εμπειριών που είναι εξίσου χαρούμενες, ελκυστικές και με νόημα για κάθε παιδί.

Αυτοί οι χώροι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο την ποικιλομορφία του παιχνιδιού όσο και την ποικιλομορφία των παιδιών. Τα βασικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν:

- Προσφορά ενός συνδυασμού ευκαιριών για σωματικό, δημιουργικό και κοινωνικό παιχνίδι (π.χ. χώροι για τρέξιμο ή κίνηση με ρόδες, αφήγηση ιστοριών ή επιτραπέζια παιχνίδια)
- Εμπλοκή των αισθήσεων με ενδιαφέροντα σχήματα, υφές, ήχους, μυρωδιές ή χρώματα
- Παροχή διαφόρων τύπων χώρων (π.χ. ήσυχοι χώροι, προστατευμένοι χώροι και



Πηγή: Sensory Trust (2020). Συμπεριληπτικό παιχνίδι.
<https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay 2020.pdf>

- Παροχή υλικών της καθημερινής ζωής (π.χ. εργαλεία μέτρησης, σημειωματάρια). Αυτά θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα και τη ζωή των παιδιών και να αναδεικνύουν την πολιτισμική πολυμορφία.
- Διασφάλιση ότι οι χώροι επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν ορατά τα προϊόντα του παιχνιδιού τους (π.χ. μια κατασκευή που έφτιαξαν) και να επανεξετάζουν (επαναλαμβάνουν) τις ιδέες τους σε επόμενες μέρες.
- Διασφάλιση ότι τα παιδιά μπορούν να επηρεάζουν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για το περιβάλλον της τάξης και τους διαθέσιμους πόρους/υλικά, συμμετέχοντας ενεργά στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και τη συντήρηση του χώρου.
- Αξιοποίηση των εκάστοτε ενδιαφερόντων των παιδιών για τη συν-δημιουργία χώρων παιχνιδιού.
- Ευελιξία όσον αφορά την προσθήκη και την αφαίρεση υλικών, ώστε να διατηρείται ένα ελκυστικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στην εξελισσόμενη περιέργεια, τα ενδιαφέροντα και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών.

Πρακτικές στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους περιλαμβάνουν:

- Αναγνώριση του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο ως συνέχεια της μάθησης μέσω του παιχνιδιού που λαμβάνει χώρα στην τάξη, και όχι ως διάλειμμα από αυτήν.
- Προσφορά φυσικών υλικών (π.χ. νερό, άμμο, λάσπη, πέτρες, φυτά) και διαφορετικών μορφών εδάφους για πειραματισμό, εκτίμηση κινδύνου και σωματική άσκηση. Ενίσχυση των δράσεων των παιδιών με κουβάδες, φτυάρια, παιχνίδια με ρόδες, μπάλες που αναπηδούν κ.ά.
- Παροχή υλικών ανοιχτού τύπου, όπως ευέλικτα υλικά (π.χ. μεγάλα αφρώδη μπλοκ, ελαστικά, κιβώτια, υφάσματα) για κατασκευές, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων ή φανταστικό παιχνίδι.
- Παροχή ποικίλων χώρων παιχνιδιού και υποδομών που είναι προσβάσιμοι και ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των παιδιών. Ενώ η φυσική προσβασιμότητα, όπως ράμπες ή λείες επιφάνειες,



είναι σημαντική, η πραγματική συμπερίληψη περιλαμβάνει όλα τα παιδιά να αλληλεπιδρούν, να εξερευνούν και να παίζουν μαζί με τον δικό τους ρυθμό.

- Διασφάλιση ότι ο χώρος επιτρέπει στα παιδιά τόσο να συμμετέχουν σε ενεργητικό παιχνίδι όσο και να ξεκουράζονται ή να περνούν χρόνο μόνα τους, αν το επιθυμούν.



Συνδέοντας εμπειρίες παιχνιδιού σε εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους

Στην αυλή του νηπιαγωγείου, σχεδιάστηκε ένα πλέγμα στο έδαφος για να παίζουν τα παιδιά τρίλιζα. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η εκπαιδευτικός εξήγησε τους κανόνες της τρίλιζας και τα παιδιά έπαιζαν συχνά το παιχνίδι χρησιμοποιώντας κιμωλία, μικρές πέτρες ή μεγάλα φύλλα. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, το ενδιαφέρον τους άρχισε να φθίνει. Μια μέρα, η εκπαιδευτικός έθεσε μια πρόκληση: «Πόσα διαφορετικά παιχνίδια μπορούμε να παίξουμε σε αυτά τα τετράγωνα εκτός από τρίλιζα; Μπορείτε επίσης να χρησιμοποιήσετε οτιδήποτε άλλο θέλετε από την αυλή για το παιχνίδι σας». Τα παιδιά σκέφτηκαν διάφορες ιδέες, τις δοκίμασαν, τις αξιολόγησαν και, σε αρκετές περιπτώσεις, επανασχεδίασαν τα παιχνίδια τους για να βελτιώσουν την εμπειρία τους. Για παράδειγμα, μια ομάδα παιδιών πρότεινε να μετατρέψουν το πλέγμα σε παιχνίδι άλματος, όπου οι παίκτες έπρεπε να πηδούν με το ένα πόδι από τετράγωνο σε τετράγωνο χωρίς να αγγίζουν τις γραμμές. Μια άλλη ομάδα αποφάσισε να χρησιμοποιήσει κουκουνάρια ως πιόνια και δημιούργησε νέους κανόνες για να «παγιδεύει» τα πιόνια των άλλων παικτών. Τīs επόμενες μέρες, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, έπαιζαν τα παιχνίδια που είχαν σχεδιάσει οι ίδιοι και σκέφτηκαν ακόμη περισσότερες ιδέες: μερικά παιχνίδια συνδύαζαν τη σωματική κίνηση με τη στρατηγική, ενώ άλλα εστίαζαν στο μέτρημα ή στον αγώνα ενάντια στον χρόνο. Παρατηρώντας το ανανεωμένο ενδιαφέρον των παιδιών, η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε να σχεδιάσουν τα παιχνίδια τους σε χαρτί. Δόθηκαν φωτοτυπημένα πρότυπα πλέγματος και τα παιδιά άρχισαν να σχεδιάζουν βέλη για να δείξουν την κίνηση, προσθέτοντας σύμβολα και γράφοντας λέξεις όπως «πάμε», «αρχή» ή «νίκη» με όποιον τρόπο μπορούσαν. Η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε αυτές τις ιδέες και μαζί με τα παιδιά δημιούργησε έναν χώρο σχεδιασμού παιχνιδιών μέσα στην τάξη. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τον χώρο για να δοκιμάσουν και να παίξουν τις ιδέες τους, εμπλουτίζοντας τα παιχνίδια τους με υλικά της τάξης. Για παράδειγμα, μια ομάδα αντικατέστησε τους αριθμούς στα ζάρια με χρώματα και έφτιαξε ένα παιχνίδι αντιστοίχισης χρωμάτων. Η συγκεκριμένη περιοχή διατήρησε ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών για μεγάλο χρονικό διάστημα και εξελίχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του έτους – τελικά, το ίδιο το πλέγμα έγινε προαιρετικό. Το παιχνίδι των παιδιών εμπλουτίστηκε με ταμπλό από παλιά επιτραπέζια παιχνίδια, ταμπλό που έφτιαξαν τα ίδια, ζάρια με διαφανείς όψεις στις οποίες τα παιδιά μπορούσαν να ζωγραφίσουν ό,τι ήθελαν, κλεψύδρες, μάρκες από χαρτί και άλλα. Καθώς προστέθηκαν υλικά και αναθεωρήθηκαν οι κανόνες, τα παιδιά άρχισαν να βλέπουν τον εαυτό τους όχι μόνο ως παίκτες αλλά και ως σχεδιαστές παιχνιδιών.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Προστατέψτε και δώστε προτεραιότητα στο παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά

1. Εξασφαλίστε μακρές, αδιάκοπες περιόδους για το παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά, προγραμματίζοντας τον απαραίτητο χρόνο στο καθημερινό πρόγραμμα
2. Αποφύγετε τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί από ενήλικες έτσι ώστε να «μοιάζουν με παιχνίδι», καθώς περιορίζουν την αυτονομία και την πρωτοβουλία των παιδιών
3. Επικοινωνήστε στις οικογένειες ότι το παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά είναι τόσο ένα από τα δικαιώματα τους όσο και ένα πολύτιμο μαθησιακό πλαίσιο

Ευθυγράμμιση των ευκαιριών για παιχνίδι και των περιβαλλόντων παιχνιδιού με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Όταν προσεγγίζεται με πρόθεση, το παιχνίδι ως μαθησιακό πλαίσιο μπορεί να γίνει μια σκόπιμη γέφυρα μεταξύ της παιγνιώδους μάθησης των παιδιών και των παιδαγωγικών στόχων των εκπαιδευτικών και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί **μπορούν να ευθυγραμμίσουν σκόπιμα τις ευκαιρίες και τα περιβάλλοντα παιχνιδιού με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών**. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές καθοδήγησης και υποστήριξης από την εκπαιδευτικό, που συνδυάζουν την πρωτοβουλία των παιδιών και την εμπειρογνωμοσύνη των ενηλίκων. Πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα και τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν αυτή την ευθυγράμμιση περιλαμβάνουν:

- Υποστηρίξτε και επεκτείνετε τη μάθηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μέσω σκόπιμης αλληλεπίδρασης. Αυτό περιλαμβάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών ως συμμετέχουσες ή/και τη χρήση τεχνικών όπως το σχολιασμό των ενεργειών τους (χωρίς όμως να διακόπτουν τη σκέψη και τις πρωτοβουλίες των παιδιών), τη διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, την εισαγωγή νέου λεξιλογίου, την επίδειξη νέων δεξιοτήτων (π.χ. κοινωνικών) και την αφήγηση του παιχνιδιού (βλ. γλώσσα βασισμένη στο παιχνίδι). Αυτός ο τύπος παρέμβασης απαιτεί από τις εκπαιδευτικούς να παρατηρούν το παιχνίδι των παιδιών για να εντοπίσουν τις κατάλληλες στιγμές για προτάσεις χωρίς να διακόπτουν αυτό που κάνουν τα παιδιά – το παιχνίδι παραμένει καθοδηγούμενο από τα παιδιά. Αυτή η πρακτική είναι μια μορφή καθοδηγούμενου παιχνιδιού.



○ Ενσωματώστε τους μαθησιακούς στόχους στο παιχνίδι των παιδιών με φυσικό τρόπο. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τους ενσωματώνουν κατάλληλα στους χώρους παιχνιδιού με διάφορες μορφές, ώστε να αξιοποιούνται από τα παιδιά καθώς κατευθύνουν το παιχνίδι τους (π.χ. σε ένα «μανάβικο» τα παιδιά εξασκούνται στο μέτρημα, την κατηγοριοποίηση ή το γραμματισμό μέσω σχετικών υλικών παιχνιδιού όπως ζυγαριές κουζίνας, αριθμομηχανές, κενές ετικέτες τιμών). Αυτή είναι μια άλλη μορφή καθοδηγούμενου παιχνιδιού.

○ Ξεκινήστε παιχνίδια (π.χ. επιτραπέζια, ή κοινωνικά παιχνίδια όπως η παντομίμα) και άλλα είδη παιχνιδιού έχοντας κατά νου συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, επιτρέποντας όμως στα παιδιά να κατευθύνουν τη μάθησή τους στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της εστίασης των παιδιών στους μαθησιακούς στόχους, ενώ παρατηρούν και λαμβάνουν υπόψη τους ανακαλύψεις που κάνουν τα παιδιά στην πορεία. Είναι ουσιαστικής σημασίας να διασφαλίζεται ότι τα παιδιά απολαμβάνουν πραγματικά την εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση αναφέρεται επίσης ως καθοδηγούμενο παιχνίδι.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πόσο έλεγχο έχουν στην πραγματικότητα τα παιδιά στις εμπειρίες παιχνιδιού που τους προσφέρετε;

Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε όταν προσπαθείτε να ισορροπήσετε το παιχνίδι που καθοδηγείται από την εκπαιδευτικό με το ελεύθερο παιχνίδι;

Ποια κριτήρια χρησιμοποιείτε για να αποφασίσετε πότε να παρέμβετε στο παιχνίδι – και πότε να μείνετε εκτός αυτού;

Ποιες παραδοχές σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία επηρεάζουν το σχεδιασμό εμπειριών παιχνιδιού, είτε σε εσωτερικούς είτε σε εξωτερικούς χώρους;

○ Σχεδιάστε δραστηριότητες με παιγνιώδη στοιχεία (π.χ. φανταστικά ή δημιουργικά σενάρια, η εκπαιδευτικός υιοθετεί έναν ρόλο ή μια προσωπικότητα, υπερβολικές εκφράσεις του προσώπου, παιχνιδιάρικα λάθη) με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους ή στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Το περιεχόμενο και η διαδικασία της δραστηριότητας είναι προκαθορισμένα, αλλά η παιχνιδιάρικη στάση της εκπαιδευτικού, το χιούμορ και η προσπάθειά της να κεντρίσει το ενδιαφέρον, τη φαντασία και τη χαρά των παιδιών κάνουν τη δραστηριότητα ελκυστική. Αυτή η προσέγγιση είναι μια μορφή άμεσης διδασκαλίας με παιγνιώδη νοοτροπία, ή αλλιώς, παιγνιώδης δραστηριότητα υπό την κατεύθυνση της εκπαιδευτικού. Εδώ, η παιχνιδιάρικη διάθεση του ενήλικα και η συμμετοχή των παιδιών διακρίνουν μια παιγνιώδη δραστηριότητα από μια δραστηριότητα που κυριαρχείται από την εκπαιδευτικό.



Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα παιγνιώδους μάθησης. Ένα εργαλείο από εκπαιδευτικούς, για εκπαιδευτικούς, που μπορεί να τους βοηθήσει να σκεφτούν και να θέσουν ερωτήματα σχετικά με το αν τα μαθησιακά τους περιβάλλοντα υποστηρίζουν την παιγνιώδη μάθηση.

Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Playful%20Learning%20Environment.pdf>

Επιλέγοντας το παιχνίδι ως πλαίσιο για να υποστηρίξουμε τα μικρά παιδιά στο να διατυπώνουν παραγωγικές ερωτήσεις

Σε μια συνεργατική μελέτη περίπτωσης που εστίαζε στην υποστήριξη της διατύπωσης ερωτήσεων από τα παιδιά, μια στρατηγική που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός ήταν τα παιχνίδια ερωτήσεων. Αυτά τα παιχνίδια περιλάμβαναν κάρτες με διάφορους τύπους ερωτήσεων, ενθαρρύνοντας τα παιδιά όχι μόνο να σκέφτονται με ποικίλους τρόπους, αλλά και να αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικους τους, θέτοντας ερωτήσεις ο ένας στον άλλο. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων ήταν «Με πόσους τρόπους μπορούμε να περπατήσουμε;», «Τι θα γινόταν αν σου δίνονταν τρεις ευχές;», «Πώς κάνεις τους ανθρώπους να γελάνε;» και «Τι ξεχωριστό μπορείς να κάνεις με τα χέρια σου;». Η φύση των παιχνιδιών που βασίζονται στις ερωτήσεις, ως δράση που πραγματοποιείται με σκοπό τη διασκέδαση, οδήγησε αρχικά τα παιδιά να ζητήσουν από την εκπαιδευτικό να παίζουν «αυτό το παιχνίδι» πιο συχνά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Με την πάροδο του χρόνου, αυτός ο ενθουσιασμός εξελίχθηκε σε πρωτοβουλία των παιδιών να δημιουργήσουν τις δικές τους κάρτες, επιτρέποντάς τους να συνεχίσουν να παίζουν με συνομήλικους τους. Έτσι, η διαδικασία των ερωτήσεων, η οποία αρχικά καθοδηγούνταν από τις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικού, σταδιακά καθοδηγήθηκε από τη συναισθηματική εμπλοκή και τη διασκέδαση των ίδιων των παιδιών, με τη βοήθεια του πλαισίου του παιχνιδιού.

Ένα φάσμα εμπειριών παιχνιδιού

Για να κατανοήσουμε καλύτερα πώς το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μαθησιακό περιβάλλον στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, η έννοια του «φάσματος» είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Το παιχνίδι περιλαμβάνει ένα φάσμα εμπειριών που διαφέρουν ανάλογα με το ποιος ξεκινά και κατευθύνει τη δραστηριότητα και αν υπάρχει μαθησιακός στόχος. Στο ένα άκρο του φάσματος βρίσκεται το ελεύθερο παιχνίδι, όπου το παιδί ξεκινά και κατευθύνει το παιχνίδι. Προχωρώντας κατά μήκος του φάσματος βρίσκεται το καθοδηγούμενο παιχνίδι, όπου ένας ενήλικας οργανώνει ή επιλέγει το πλαίσιο ή τα υλικά του παιχνιδιού με συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, αλλά το παιδί διατηρεί τον έλεγχο του τρόπου με τον οποίο παίζει και εξερευνά μέσα σε αυτό το πλαίσιο. **Στο καθοδηγούμενο παιχνίδι, ο ενήλικας «στήνει τη σκηνή» και υποστηρίζει τη μάθηση, αλλά τα παιδιά καθοδηγούν το παιχνίδι.** Στο άλλο άκρο του φάσματος βρίσκεται το παιχνίδι που δομείται και κατευθύνεται από ενήλικες, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες σχεδιασμένες από ενήλικες που ενσωματώνουν παιγνιώδη στοιχεία (π.χ. εναλλαγή ρόλων, μαριονέτες, παιχνίδια) και οδηγούν σε μαθησιακά αποτελέσματα. Διαφορετικά είδη παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλαπλούς συνδυασμούς για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών.

Όπως γίνεται σαφές, η κρίσιμη μετατόπιση από την μια άκρη του φάσματος στην άλλη δεν είναι το αν τα παιδιά εμπλέκονται σε παιχνίδι, αλλά το σε ποιο βαθμό οι ενήλικες καθοδηγούν, δομούν ή κατευθύνουν το παιχνίδι. Η εννοιολόγηση του παιχνιδιού ως ένα «συνεχές» μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε το εύρος των μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρει. Αυτή η οπτική ξεπερνά επίσης την ψευδή διχοτομία «παιχνίδι έναντι μάθησης», δείχνοντας αντ' αυτού πώς το παιχνίδι – στις διάφορες μορφές του – μπορεί να χρησιμεύσει τόσο ως σκόπιμο παιδαγωγικό εργαλείο όσο και ως πλαίσιο για αυθόρμητη εξερεύνηση με πρωτοβουλία των παιδιών.

Εμπειρία παιχνιδιού	Ποιος ξεκινά και κατευθύνει;	Ρόλος του ενήλικα	Μαθησιακός στόχος
Παιχνίδι ελεύθερης ροής	Τα παιδιά ξεκινούν και καθοδηγούν	Παρατηρεί, παίζει μαζί τους αν την προσκαλέσουν και τους υποστηρίζει αν χρειαστεί	Η μάθηση αναδύεται φυσικά μέσω της εξερεύνησης και της φαντασίας των παιδιών
Καθοδηγούμενο παιχνίδι	Τα παιδιά κατευθύνουν το παιχνίδι μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει σχεδιαστεί από ενήλικες	Προετοιμάζει τα υλικά, το περιβάλλον και λειτουργεί ως 'σκαλωσιά' σκόπιμα	Υποστηρίζονται συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, ενώ διατηρείται η αυτενέργεια των παιδιών
Παιγνιώδεις δραστηριότητες υπό την κατεύθυνση της εκπαιδευτικού	Ο ενήλικας ξεκινά και κατευθύνει	Σχεδιάζει και κατευθύνει παιγνιώδεις δραστηριότητες	Σαφή διδακτικά αποτελέσματα με τη χρήση παιγνιωδών στοιχείων

Πίνακας 2. Φάσμα εμπειριών παιχνιδιού στην προσχολική παιδαγωγική

Παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους με ελεύθερα υλικά: μετατρέποντας σταθερούς χώρους σε δυναμικά περιβάλλοντα που καθοδηγούνται από τα παιδιά

Σε μια δομή προσχολικής εκπαίδευσης, το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους αρχικά επικεντρωνόταν στον σταθερό εξοπλισμό της παιδικής χαράς, οδηγώντας συχνά σε επαναλαμβανόμενα μοτίβα παιχνιδιού και συχνές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Για να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν μια ποικιλία ανοιχτών αντικειμένων, όπως σχοινιά, κουβάδες, χαρτοκιβώτια, μαντήλια και πλαστικούς σωλήνες. Αυτά τα υλικά ήταν ελεύθερα προσβάσιμα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να τα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά. Μετά από αυτές τις αλλαγές, το παιχνίδι των παιδιών αυξήθηκε σε διάρκεια, έγινε πιο ευφάνταστο και ιδιαίτερα συνεργατικό. Άρχισαν να κατασκευάζουν πολύπλοκες δομές, να δημιουργούν διαδρομές εμποδίων και να ενσωματώνουν τα ελεύθερα υλικά στο δραματικό παιχνίδι. Για παράδειγμα, τα παιδιά μετέτρεψαν κιβώτια και φουλάρια σε καταστήματα, εστιατόρια και κάστρα, διαπραγματευόμενα ρόλους και επινοώντας ιστορίες όλα μαζί. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αναδύθηκαν πιο εύκολα καθώς ανακάλυπταν πώς να ισορροπούν τα κιβώτια ή να χρησιμοποιούν σχοινιά για ασφαλή αναρρίχηση. Οι συγκρούσεις μειώθηκαν, καθώς τα παιδιά φαινόταν πιο πρόθυμα να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας τους, συχνά επιλύοντας τις διαφωνίες μόνοι τους. Η απόφαση των εκπαιδευτικών επέτρεψε στο εξωτερικό περιβάλλον να μετατραπεί σε έναν δυναμικό, καθοδηγούμενο από τα παιδιά χώρο μάθησης.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Ευθυγραμμίστε σκόπιμα το παιχνίδι με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

1. Παρατηρήστε το παιχνίδι των παιδιών για να εντοπίσετε ευκαιρίες για την υποστήριξη της μάθησης χωρίς να διακόψετε ή να πάρετε τον έλεγχο του παιχνιδιού τους
2. Ενσωματώστε τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στα περιβάλλοντα παιχνιδιού μέσω της χρήσης αντικειμένων και υλικών
3. Χρησιμοποιήστε το παιχνίδι που καθοδηγείται από την εκπαιδευτικό και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που κατευθύνονται από την εκπαιδευτικό, παράλληλα με το παιχνίδι που ξεκινάει από τα παιδιά, όχι αντί αυτού.

Βασικά Συμπεράσματα:

1

Το παιχνίδι είναι ένα ισχυρό, συμπεριληπτικό και ισότιμο μαθησιακό πλαίσιο που υποστηρίζει ταυτόχρονα πολλαπλούς τομείς ανάπτυξης

2

Η βέλτιστη παιγνιώδης μάθηση χαρακτηρίζεται από το ότι είναι διασκεδαστική, με νόημα, με ενεργό εμπλοκή, επαναληπτική και κοινωνικά διαδραστική

3

Τα υποστηρικτικά περιβάλλοντα είναι ζωτικής σημασίας — οι ευέλικτοι, καλά εξοπλισμένοι εσωτερικοί και εξωτερικοί χώροι διαμορφώνουν το βάθος και την ποιότητα της μάθησης

4

Το παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά και το παιχνίδι που καθοδηγείται από τους ενήλικες δεν έρχονται σε σύγκρουση· είναι πιο αποτελεσματικά όταν συνδυάζονται σκόπιμα

5

Το παιχνίδι υπάρχει σε ένα φάσμα που κυμαίνεται από το ελεύθερο παιχνίδι έως τις παιγνιώδεις δραστηριότητες υπό την κατεύθυνση της εκπαιδευτικού

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aiono, S., McLaughlin, T., & Riley, T. (2019). While they play, what should I do? Strengthening learning through play and intentional teaching. *He Kupu*, 6(2), 59–68. <https://www.hekupu.ac.nz/article/while-they-play-what-should-i-do-strengthening-learning-through-play-and-intentional>
- Birbili, M., & Christodoulou, I. (2025). Children's question asking in early childhood education: supportive strategies and motivational contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2813–2824. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01824-4>
- Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskiene, M., & Lounassalo, J. (2017). *Narrative environments for play and learning (NEPL)" guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children*. https://talpykla.elaba.lt/elaba_fedora/objects/elaba:24507892/datastreams/MAIN/content
- Carruthers, E., & Worthington, M. (2006). *Children's mathematics. Making marks, making meaning* (2nd ed.). Sage.
- Carruthers, E., & Worthington, M. (2022). *Playful, play and children's mathematics? Children's Mathematics Network*. https://www.researchgate.net/publication/368295844_Playful_play_and_children's_mathematics
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Okeke-von Baten, E., & Guthrie, L. (2025). Early childhood playspace design toolkit. KABOOM! https://kaboom.org/wp-content/uploads/2025/07/Design_Toolkit_FINAL.pdf
- Keung, C.P.C., & Cheung, A.C.K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: a mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47, 627–640. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00956-2>
- Kieff, J., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: integrating play into preschool and primary programs*. Allyn & Bacon.
- Li, X., & Kangas, M. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: teachers' pedagogical activities. *Education* 3-13, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Pasek, K. H., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation. https://d30mzt1bxg5llt.cloudfront.net/public/uploads/PDFs/Information/Neuroscience-and-learning-through-play_a-review-of-the-evidence_White-Paper.pdf
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97 – 109. <https://doi.org/10.1080/13502930585209701>
- Loizou, E., Avgitidou, S., Andrews, M., & Boland, A. (2025). *Position paper about the role of play in early childhood education and care*. Special Interest Group "Rethinking Play". European Early Childhood Education Research Association. https://www.researchgate.net/publication/390214902_POSITION-PAPER-SIG_RETHINKING-PLAY

- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., & Liu-Constant, Y. (2023). *A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools*. Project Zero. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book%203.27.23.pdf>
- Miller, C., & Cooper, S. (2022). *Nurturing unique growth: Using play to support positive self-identity in children with disabilities*. Abilities Network Project Act. <https://anprojectact.org/wp-content/uploads/2022/09/Nurturing-Unique-Growth-Play-Template.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: Guidelines for good practice*. <https://ncca.ie/media/6306/guidelines-for-good-practice.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2024). *The Early Childhood Curriculum Framework: Guidance for good practice*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/f2932ad8-326d-4cb7-9d6c-09bc138f9a8a/Aistear-G-ENG.pdf>
- The Ontario Ministry of Education (2016). *The kindergarten curriculum 2016*. <https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016>
- Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Sensory Trust (2020). *Inclusive play*. <https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay-2020.pdf>
- Trawick-Smith, J., & Loizou, E. (2022). Themes for teacher education. In E. Loizou & J. Trawick-Smith (Eds.), *Teacher education and play pedagogy. International perspectives*. Routledge.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M., Kittredges, A. K., & Klahr, D., (2016). Guided play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy. (*Mind, Brain, and Education*), 7(2), 104–12. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>.
- Zosh, J.M., Gaudreau, C., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>

4.4 Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι



Στόχοι

Με την μελέτη του οδηγού, οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

1

Να ορίζουν τις βασικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών Π.Ε που σχετίζονται με το παιχνίδι

2

Να περιγραφούν τρόπους εμπλοκής και ρόλους των εκπαιδευτικών

3

Να αναπτύσσουν πρακτικές βασισμένες στο παιχνίδι που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών

Το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται κατά την προσχολική περίοδο, καθώς εξερευνούν το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, εκφράζουν συναισθήματα, μαθαίνουν να συνεργάζονται και αποκτούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Η εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σε όλες αυτές τις διαδικασίες, και είναι σημαντικό να αναδειχθούν οι διαφορετικές πρακτικές, ενέργειες και ρόλοι που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εμπειρίες παιχνιδιού των παιδιών είναι κατάλληλες και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μάθηση και την ανάπτυξή τους.

Δεξιότητες Παιχνιδιού των Εκπαιδευτικών Π.Ε

Η βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι χρησιμοποιεί όρους όπως παιχνίδι, παιγνιώδης μάθηση, μάθηση μέσω παιχνιδιού και μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, προκειμένου να αποδώσει διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Οι έννοιες αυτές περιγράφουν την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη μάθηση, συχνά συνδέοντάς το με ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τους δημιουργικούς τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες σχεδιάζουν και εντάσσουν τις εμπειρίες των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη. Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ευρέως ως θεμελιώδες στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει ένα φυσικό πλαίσιο για ανάπτυξη και μάθηση. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού, η οποία περιλαμβάνει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, και η παιδαγωγική της μάθησης μέσω παιχνιδιού, η οποία αναφέρεται στις πρακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν τη μάθηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού και παιγνιωδών δραστηριοτήτων, αναδεικνύουν τις μεθόδους και τα πλαίσια που καθοδηγούν τις σχεδιασμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Η διδασκαλία και η παιδαγωγική στο πλαίσιο του παιχνιδιού διαμορφώνονται από τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις, την κουλτούρα και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Το **Σχήμα 1** που ακολουθεί παρουσιάζει τις βασικές επαγγελματικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.



Σχήμα 1: Βασικές επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική του παιχνιδιού



Πηγή: Προσαρμοσμένο από Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). London, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>

Η αποτελεσματική παιδαγωγική του παιχνιδιού στην Π.Ε απαιτεί από τις εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα σύνολο βασικών παιδαγωγικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το παιχνίδι. Η **ικανότητα παρατήρησης** επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να παρατηρούν προσεκτικά το παιχνίδι των παιδιών, τις αλληλεπιδράσεις τους και τις ιδέες που αναδύονται. Με βάση αυτό, η **ερμηνευτική ικανότητα** τους επιτρέπει να εντοπίζουν τα επίπεδα του παιχνιδιού, να κατανοούν τα κίνητρα των παιδιών και να ανακαλύπτουν τις ανάγκες και τις προθέσεις τους. Η **ικανότητα αλληλεπίδρασης** υποστηρίζει την ανταποκρινόμενη εμπλοκή μέσω διαλόγου, ανάληψης ρόλων και κατάλληλης παιδαγωγικής υποστήριξης, που επεκτείνει το παιχνίδι χωρίς να περιορίζει την πρωτοβουλία των παιδιών. Η **ικανότητα οργάνωσης του περιβάλλοντος** αφορά τον σκόπιμο σχεδιασμό των χώρων παιχνιδιού, την επιλογή υλικών και την οργάνωση του χρόνου, ώστε να ενθαρρύνονται, να διατηρούνται και να εμβαθύνονται οι εμπειρίες παιχνιδιού. Τέλος, η **αναστοχαστική ικανότητα** επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τον αντίκτυπο των παιδαγωγικών τους επιλογών και να προσαρμόζουν την πρακτική τους, ώστε να υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα το παιχνίδι και τη μάθηση των παιδιών. Συνολικά, οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τη βάση για μια σκόπιμη, ανταποκρινόμενη και ουσιαστική παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσα από τις σπουδές τους, διαθέτουν γενικά βασικές γνώσεις σχετικά με το παιχνίδι, τη μάθηση, την ανάπτυξη και τον σχεδιασμό εμπειριών βασισμένων στο παιχνίδι. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί Π.Ε συχνά αναφέρονται στο παιχνίδι και στη σημασία του για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, πολλές δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι και νιώθουν αμηχανία όταν καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών. Ως αποτέλεσμα, δεν είναι πάντοτε επαρκώς προετοιμασμένοι ώστε να εμπλέκονται ουσιαστικά στις αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού που εξελίσσονται.

Για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το παιχνίδι των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν σαφή κατανόηση των μαθησιακών θεμελίων που υποστηρίζουν τα διαφορετικά είδη παιχνιδιού. Στο **δημιουργικό παιχνίδι**, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της δημιουργικότητας, όπως η ευελιξία, η πρωτοτυπία και η εκφραστική σκέψη, ώστε να επεκτείνουν με ουσιαστικό τρόπο τις ιδέες των παιδιών. Η υποστήριξη του **οικοδομικού παιχνιδιού** προϋποθέτει εξοικείωση με τα στάδια κατασκευής με τουβλάκια, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αξιολογούν την αναπτυξιακή πρόοδο των παιδιών και να παρέχουν κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη. Στο **πειραματικό παιχνίδι**, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν γνώσεις βασικών επιστημονικών εννοιών και διαδικασιών διερεύνησης, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις εννοιών μέσα από την εξερεύνηση, τον προβληματισμό και τον πειραματισμό. Τέλος, στα **παιχνίδια με κανόνες**, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η συνεργασία, η αυτορρύθμιση και η κοινωνική διαπραγμάτευση, προκειμένου να υποστηρίξουν τη συμμετοχή, και την κοινή κατανόηση. Η γνώση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν, να παρατηρούν και να παρεμβαίνουν με σκόπιμο τρόπο, ενισχύοντας το παιχνίδι και τη μάθηση των παιδιών.

Ως μία βασική μορφή παιχνιδιού που εμφανίζεται σε πολλά πλαίσια παιχνιδιού, το παιχνίδι προσποίησης, απαιτεί από τις εκπαιδευτικούς να διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με το παιχνίδι, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το κοινωνικό-δραματικό και το φανταστικό παιχνίδι, προκειμένου να το υποστηρίξουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά σ' αυτό. Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει ένα σύνολο δεξιοτήτων παιχνιδιού που είναι σημαντικές για το παιχνίδι προσποίησης. Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλαπλούς τρόπους για την ενίσχυση της εμπλοκής των παιδιών στα περισσότερα είδη παιχνιδιού.

Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν: την υπόδυση ρόλου, τη χρήση διαλογικής δράσης και τον συνδυασμό της διαλογικής δράσης με τη διατήρηση υπόδυσης ρόλου. Το **Σχήμα 2** αναλύει αυτές τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που τις ορίζουν, αναδεικνύοντας παράλληλα τη διασύνδεση που προκύπτει μεταξύ των τριών.



Σχήμα 2: Οι δεξιότητες κοινωνικο-δραματικού και φανταστικού παιχνιδιού των εκπαιδευτικών Π.Ε και η μεταξύ τους σχέση

 **Πηγή:** Προσαρμοσμένο από Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994-1013.

Δεξιότητες παιχνιδιού προσποίησης για εκπαιδευτικούς Π.Ε

- **Η υπόδυση ρόλου** αναφέρεται στην ικανότητα που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν κατάλληλα τα λόγια και τη φωνή τους, τα διάφορα υλικά/αντικείμενα, καθώς και τις κινήσεις και τις εκφράσεις τους, ώστε να αποδίδουν αποτελεσματικά τον ρόλο που αναλαμβάνουν. Η ικανότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί σε οποιοδήποτε σενάριο παιχνιδιού προσποίησης ή από μία εκπαιδευτικό που επιδιώκει να εισαγάγει ένα νέο κέντρο παιχνιδιού, παρέχοντας στα παιδιά το κατάλληλο πλαίσιο για να παίξουν αποτελεσματικά.

Δράση υπόδυσης ρόλου στο δημιουργικό παιχνίδι

Στο κέντρο παιχνιδιού “κατάστημα παιχνιδιών”, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο της σχεδιάστριας παιχνιδιών και εξηγεί στους πελάτες της πώς σκοπεύει να σχεδιάσει το παιχνίδι που επιθυμούν.

- **Η διαλογική δράση** αναφέρεται στις προτάσεις και τις ιδέες που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός για τη δημιουργία ενός σεναρίου, αποδεχόμενη και ανταποκρινόμενη στις ιδέες των παιδιών, χρησιμοποιώντας διλήμματα για να υποστηρίξει την εξέλιξη του παιχνιδιού, είτε εντός είτε εκτός ρόλου.

Δράση διαλογικής δράσης στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι

Η εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά που παίζουν στο κουκλόσπιτο, προσποιούμενα ότι είναι μητέρες που φροντίζουν τα παιδιά τους. Ενώ βρίσκεται εκτός ρόλου, η εκπαιδευτικός σχολιάζει ότι υπάρχει φωτιά στην κουζίνα και ότι πρέπει να την αντιμετωπίσουν.

- **Κατά τη διάρκεια της διαλογικής δράσης σε συνδυασμό με την υπόδυση ρόλου**, η εκπαιδευτικός, είτε εντός είτε εκτός ρόλου, υποστηρίζει τους ρόλους των παιδιών, τις ιδέες του σεναρίου και τη διάρκειά του, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συνέπεια και τη νοηματική εξέλιξη της ιστορίας, καθώς και την υπόδυση των ρόλων.

Χρήση του δράματος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε εκπαιδευτικούς και παιδιά

Το δράμα και το παιχνίδι μοιράζονται πολλά κοινά στοιχεία ως προς τις δεξιότητες και τις δράσεις, και οι Τεχνικές Δράματος (Τ.Δ) είναι ουσιαστικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Συγκεκριμένες Τ.Δ μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, υποστηρίζοντας τα παιδιά να φτάσουν σε πιο ώριμες μορφές παιχνιδιού, καθώς και τις εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται αποτελεσματικά στο παιχνίδι των παιδιών.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς συνδέετε τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών με τη μάθηση και την ανάπτυξη;

Πώς μπορείτε να μάθετε να παίζετε αποτελεσματικά με τα παιδιά;

Ποιο είδος παιχνιδιού μπορεί να υποστηριχθεί περισσότερο από τη δεξιότητα της διαλογικής δράσης σε συνδυασμό με την υπόδυση ρόλου;



Η Τ.Δ “**Δάσκαλος σε Ρόλο**” αποτελεί έναν από τους πιο συνηθισμένους τρόπους που χρησιμοποιεί καθημερινά η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως πρότυπο μέσα από την έκφραση κινήσεων, εκφράσεων προσώπου και σώματος, λόγου και τη χρήση υλικών για την απόδοση ενός ρόλου.



Ο “**Αυτοσχεδιασμός**” αποτελεί επίσης μια Τ.Δ, η οποία περιλαμβάνει τη σύνδεση των συμμετεχόντων μέσα από έναν θετικό και υποστηρικτικό τρόπο ανάπτυξης διαλόγου, την αποδοχή ιδεών σχετικά με ρόλους και σενάρια, καθώς και τη δημιουργική έκφραση του σώματος και του προσώπου για την ανάπτυξη του ρόλου και του σεναρίου.



Επιπλέον, οι “**Τηλεφωνικές Συνδιαλέξεις**” αποτελούν μια Τ.Δ που βοηθά τόσο τα παιδιά όσο και τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διάλογο, να χρησιμοποιούν κατάλληλη γλώσσα, να αποδέχονται και να ανταποκρίνονται σε ιδέες ρόλων και σεναρίων, καθώς αυτές εξελίσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ατόμων και συνδέονται με τον ρόλο ή/και το σενάριο που εξελίσσεται.

Χρήση των “Τηλεφωνικών Συνδιαλέξεων” κατά την διάρκεια του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού

Στο κέντρο παιχνιδιού “αστυνομικό τμήμα” η εκπαιδευτικός προσποιείται ότι είναι ένας πολίτης και, χρησιμοποιώντας ήχους τηλεφώνου, καλεί την αστυνομία για να αναφέρει έναν κλέφτη που συνάντησε στο σπίτι της, ζητώντας άμεση βοήθεια. Αυτή η Τ.Δ επιτρέπει την ανάπτυξη του διαλόγου, εξελίσσοντας το κοινωνικό-δραματικό σενάριο και ενδεχομένως δημιουργώντας την ανάγκη για περισσότερους ρόλους.

Τυπολογίες και ρόλοι εμπλοκής της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι

Η βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι αναγνωρίζει ένα εύρος προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών. Αυτές περιλαμβάνουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές εμπλοκής, καθώς και συμμετοχή εντός ή εκτός ρόλου, χαμηλού ή υψηλού επιπέδου εμπλοκή, συμμετοχή καθοδηγούμενη από τα παιδιά ή από την εκπαιδευτικό σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού. Το ελεύθερο παιχνίδι και οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εξερευνούν το παιχνίδι με τους δικούς τους όρους πρέπει να εκτιμώνται ιδιαίτερα. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός έχει κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς σε συνεργασία με τα παιδιά διαμορφώνει ένα περιβάλλον που υποστηρίζει και ενισχύει το παιχνίδι. Επιπλέον, μέσω της συστηματικής παρατήρησης, η εκπαιδευτικός εντοπίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αποφασίζοντας να παρέμβει άμεσα ή/και έμμεσα, υποστηρίζοντας και ενισχύοντας το παιχνίδι τους. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ρόλων, ενεργειών, αποφάσεων και αναστοχασμών, τα οποία διαμορφώνονται από τις προθέσεις και τους συγκεκριμένους στόχους τους.

Οι **τυπολογίες εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι** (βλ. Σχήμα 3) αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που περιγράφει τους πολλαπλούς τρόπους: γνωστικούς, σωματικούς και συναισθηματικούς με τους οποίους η εκπαιδευτικός τοποθετείται μέσα στις εμπειρίες παιχνιδιού των παιδιών. Συγκεκριμένα, το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει τις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει και να επεκτείνει τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών, αξιοποιώντας σκόπιμη εμπλοκή, συστηματική παρατήρηση και αναστοχαστική πρακτική (βλ. Σχήμα 4), οι οποίες από κοινού ενισχύουν τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα. Οι τυπολογίες αυτές δεν αποτελούν διακριτές κατηγορίες, αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες διαστάσεις μιας παιδαγωγικής τοποθέτησης. Για παράδειγμα, κατά τη φάση της υλοποίησης, μία εκπαιδευτικός μπορεί ταυτόχρονα να συμμετέχει εντός ρόλου, να εμπλέκεται έμμεσα και να ανταποκρίνεται σε παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού. Η αναγνώριση αυτής της δυναμικής τοποθέτησης υποστηρίζει μια σκόπιμη, ευέλικτη και ανταποκρινόμενη παιδαγωγική του παιχνιδιού.



Σχήμα 3: Τυπολογίες εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εμπλοκή της εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται στους ακόλουθους βασικούς τομείς: 1. Συμμετοχή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δημιουργία του κέντρου παιχνιδιού, 2. Εντός και εκτός ρόλου και 3. Άμεση και έμμεση εμπλοκή, η οποία περιλαμβάνει τόσο προσεγγίσεις παιχνιδιού με πρωτοβουλία των παιδιών όσο και καθοδηγούμενες από την εκπαιδευτικό.

1. Συμμετοχή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δημιουργία των κέντρων παιχνιδιού

Υπάρχει μια διαδικασία κατά την οποία παιδιά και ενήλικες συνεργάζονται σε διαφορετικές φάσεις για τη διαμόρφωση μιας εμπειρίας παιχνιδιού, είτε πρόκειται για ένα συγκεκριμένο κέντρο παιχνιδιού είτε για μια δραστηριότητα παιχνιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, η εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά με μοναδικό στόχο την υποστήριξη των παιδιών. Έτσι, εμπλέκεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαμόρφωση των κέντρων παιχνιδιού, όπως περιγράφεται παρακάτω:

○ **Εμπλοκή πριν από τη διαμόρφωση του κέντρου παιχνιδιού:** Ανάλογα με τον στόχο που θέτει η εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού ή τις δεξιότητες παιχνιδιού που επιδιώκει να αναπτύξουν τα παιδιά, αποφασίζει να παρέμβει πριν από την έναρξη του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, μια επίσκεψη σε ένα ζαχαροπλαστείο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη συμμετοχή των παιδιών στο κέντρο παιχνιδιού “Ζαχαροπλαστείο”, προκειμένου να τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένους ρόλους, δράσεις και πιθανά σενάρια για το συγκεκριμένο πλαίσιο παιχνιδιού.

○ **Εμπλοκή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο κέντρο παιχνιδιού:** Μετά από παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών, η εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει ότι το σενάριο είναι αρκετά στερεοτυπικό και να αποφασίσει να συμμετάσχει ως “απαιτητικός πελάτης”, ο οποίος καλεί (Τ.Δ: Τηλεφωνικές Συνδιαλέξεις) για να ζητήσει μια πιο πρωτότυπη τούρτα γενεθλίων, δημιουργώντας ένα πρόβλημα στο σενάριο που μπορεί να ενισχύσει την εξέλιξη του παιχνιδιού.

○ **Εμπλοκή μετά τη συμμετοχή των παιδιών στο κέντρο παιχνιδιού:** Μετά τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο κέντρο παιχνιδιού και μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση μαζί τους, η εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει να εισαγάγει διαφορετικά ή πιο εξειδικευμένα υλικά/παιχνίδια, να τροποποιήσει τη διάταξη του χώρου ή να εξετάσει την ενσωμάτωση ενός διαφορετικού είδους παιχνιδιού στο συγκεκριμένο κέντρο, καθώς και διαφορετικών ρόλων που μπορεί να αναλάβει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.



2. Εμπλοκή εντός και εκτός ρόλου

Ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών είναι μέσω της εμπλοκής εντός ή/και εκτός ρόλου. Η συγκεκριμένη μορφή εμπλοκής αναφέρεται, στην εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει ένα ρόλο στο σενάριο των παιδιών, με σκοπό την υποστήριξη του παιχνιδιού. Ο ίδιος στόχος μπορεί να επιτευχθεί και όταν η εκπαιδευτικός παρέχει προτάσεις ή/και επιλογές για την εξέλιξη του παιχνιδιού, χωρίς να αποτελεί μέρος του σεναρίου των παιδιών ή να αναλαμβάνει κάποιον συγκεκριμένο ρόλο.

Η εκπαιδευτικός σε ρόλο (ως συμπαίκτης)

Ανάληψη ρόλου κατά τη διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού

Τα παιδιά προσποιούνται ότι είναι “υπερήρωες”. Έχουν φτιάξει κάπες από υφάσματα και τρέχουν μέσα στην τάξη, επινοώντας αποστολές. Η εκπαιδευτικός φορά κι αυτή μια κάπα και συμμετέχει ως “η βοηθός ηρωίδα”. Δεν παίρνει τον έλεγχο, αλλά μιλά με τρόπους που εμπλουτίζουν το παιχνίδι: «Ουάου, άκουσα ότι υπάρχει ένας δράκος στην τάξη! Νομίζετε ότι μπορώ να σας βοηθήσω να τον νικήσετε;» (εισέρχεται στο παιχνίδι)

Όταν ένα παιδί λέει: «Πρέπει να πετάξεις πάνω από τον πύργο», η εκπαιδευτικός απαντά: «Εντάξει, θα ανοίξω την κάπα μου και θα πετάξω όπως μου έδειξες!» (ακολουθεί τους κανόνες των παιδιών)

«Οι υπερήρωες συνεργάζονται πάντα. Μπορείτε να ενώσετε τις δυνάμεις σας για να νικήσετε τον δράκο;» (ενθαρρύνει τη συνεργασία)

«Ωχ, οι υπερδυνάμεις μου εξαντλούνται! Τι μπορώ να φάω ή να πιώ για να ανακτήσω την ενέργειά μου;» (προσθέτει φανταστικές ανατροπές)

«Πείτε μου τι πρέπει να κάνω στη συνέχεια για να σώσω τον πύργο.» (υποστηρίζει την ανάληψη ρόλου)

Τα παιδιά γελούν, της δίνουν οδηγίες και επινοούν νέα σενάρια.

Η εκπαιδευτικός εκτός ρόλου κατά τη διάρκεια του δημιουργικού παιχνιδιού

Η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προτάσεις των παιδιών και τους παρέχει άδεια κουτιά τροφίμων, κουτάλια, ταψιά, ποδιές και πλαστελίνη για το “αρτοποιείο” τους. Τα παιδιά μπαίνουν ενθουσιασμένα: «Φτιάχνω ένα κέικ!», «Ανοίγω το μαγαζί!». Αναλαμβάνουν ρόλους, δημιουργούν “γλυκά” και εξυπηρετούν το ένα το άλλο. Η εκπαιδευτικός υπενθυμίζει στα παιδιά την επίσκεψή τους στο αρτοποιείο και τους διαφορετικούς ανθρώπους που συνάντησαν εκεί (υποστηρίζοντας την ανάπτυξη πιθανών σεναρίων και ρόλων).

3. Άμεση ή/και έμμεση εμπλοκή

Όπως περιγράφηκε προηγουμένως, η εμπλοκή της εκπαιδευτικού μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κατά το παιχνίδι των παιδιών.

Άμεση εμπλοκή: Η εκπαιδευτικός παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και εντοπίζει βασικά στοιχεία που απαιτούν σαφή εξήγηση, προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιχνιδιού τους και να διασφαλιστεί ότι οι δράσεις τους έχουν νόημα μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, παρέχει οδηγίες βήμα προς βήμα για τη χρήση υλικών, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα έργο, ή τους δίνει εικόνες για να παρατηρήσουν και να ακολουθήσουν, προκειμένου να κατασκευάσουν ένα κάστρο.

Άμεση εμπλοκή της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του οικοδομικού παιχνιδιού

Στην τάξη, τα παιδιά χτίζουν έναν “πύργο” με τουβλάκια. Ο πύργος καταρρέει συνεχώς και η απογοήτευση αρχίζει να εμφανίζεται. Η εκπαιδευτικός λέει: «Ας δοκιμάσουμε να βάλουμε τα μεγαλύτερα τουβλάκια στη βάση. Τι λέτε;». Δείχνει με τα χέρια της πώς να σταθεροποιήσουν την κατασκευή, αλλά αφήνει τα παιδιά να συνεχίσουν το χτίσιμο μόνα τους. Καθώς ο πύργος υψώνεται, τα παιδιά φωνάζουν χαρούμενα: «Τα καταφέραμε!».

Έμμεση εμπλοκή: Η εκπαιδευτικός παρατηρεί και εισέρχεται στο παιχνίδι των παιδιών όταν προσκαλείται από αυτά ή όταν εντοπίζει μια κατάλληλη στιγμή για να υποστηρίξει το παιχνίδι τους. Για παράδειγμα, μπορεί να της ζητηθεί να αναλάβει έναν ρόλο που κανένα παιδί δεν επιθυμεί ή να παρατηρήσει ότι κάποια παιδιά χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση για να δοκιμάσουν ένα νέο υλικό παιχνιδιού. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο, βοηθώντας τα παιδιά, χρησιμοποιώντας υλικά, δημιουργώντας συνδέσεις και αναστοχαζόμενη πάνω σε στοιχεία του παιχνιδιού, ενώ βρίσκεται εντός ρόλου.

Έμμεση εμπλοκή της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του οικοδομικού παιχνιδιού

Τα παιδιά παίζουν στο οικοδομικό κέντρο παιχνιδιού με τουβλάκια και κουτιά. Ένα παιδί κάθεται λίγο πιο πέρα, παρακολουθώντας χωρίς να συμμετέχει. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει, χαμογελά και λέει με ήπιο τρόπο: «Βλέπω ότι παρατηρείς τον πύργο που φτιάχνουν οι φίλοι σου. Θα ήθελες να προσθέσεις κι εσύ ένα κομμάτι;». Το παιδί διστάζει, αλλά η εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Υπάρχουν μερικά μεγάλα τουβλάκια εδώ. Μπορείς να διαλέξεις ένα και να το τοποθετήσεις όπου νομίζεις ότι ταιριάζει». Το παιδί παίρνει ένα τουβλάκι και το τοποθετεί στον πύργο. Τα υπόλοιπα παιδιά αποδέχονται την πράξη με ενθουσιασμό: «Τέλεια, τώρα είναι πιο ψηλός!».

Όλες οι προαναφερθείσες μορφές εμπλοκής στο παιχνίδι των παιδιών συνυπάρχουν σαφώς σε ένα συνεχές φάσμα, **που εκτείνεται από δράσεις με πρωτοβουλία των παιδιών έως δράσεις καθοδηγούμενες από την εκπαιδευτικό**, με πολλές περιοχές που αλληλεπικαλύπτονται μεταξύ τους. Πολλές από αυτές τις προσεγγίσεις δίνουν προτεραιότητα στο παιδί και στις ατομικές του ανάγκες, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη το επίπεδο των δεξιοτήτων παιχνιδιού, τη μάθηση και τη συνολική του ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό, συναντώνται τόσο το ελεύθερο όσο και το δομημένο παιχνίδι, κατά τα οποία ο ρόλος της εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη διευκόλυνση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικού στο Παιχνίδι

Σε όλα τα είδη παιχνιδιού, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, οι οποίοι, σύμφωνα με την έρευνα, έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικοί με διάφορους τρόπους. Στο πλαίσιο των τυπολογιών εμπλοκής που παρουσιάστηκαν παραπάνω, μπορούν να εντοπιστούν ορισμένοι κοινοί ρόλοι που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συχνά. Αυτοί περιλαμβάνουν:

1. **Συμπαίκτης:** Ανάληψη ρόλου είτε ακολουθώντας την πρωτοβουλία των παιδιών είτε συμμετέχοντας όταν προκύπτει ευκαιρία, με σκοπό την καθοδήγηση και υποστήριξη του παιχνιδιού τους.
2. **Καθοδηγήτρια παιχνιδιού:** Παροχή προτάσεων και καθοδήγησης για την υποστήριξη της ανάπτυξης σεναρίων, ρόλων και δράσεων σε όλα τα είδη παιχνιδιού.
3. **Διευκολύντρια παιχνιδιού:** Παροχή καθοδήγησης ή προτάσεων σχετικά με τη χρήση υλικών, παιχνιδιών, χώρου ή δράσεων, με στόχο την υποστήριξη και την επέκταση του παιχνιδιού των παιδιών.
4. **Υποστηρίκτρια παιχνιδιού:** Παροχή βοήθειας κατόπιν αιτήματος των παιδιών (π.χ. κόψιμο ενός σύρματος, ανάληψη ρόλου) ή με τρόπους που η εκπαιδευτικός κρίνει σημαντικούς για την υποστήριξη του παιχνιδιού τους.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς μπορείτε να συμμετέχετε σε ένα σενάριο παιχνιδιού, σεβόμενες τις ιδέες των παιδιών;

Τι είδους υποστήριξη μπορείτε να παρέχετε κατά τη διάρκεια του δημιουργικού παιχνιδιού, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους;

Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σας υποστηρίζουν τη διαδικασία σκέψης των παιδιών;

Οι ρόλοι αυτοί αναφέρονται επίσης στη διαδικασία της υλοποίησης, κατά την οποία η εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Ανάλογα με τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους και επίπεδα εμπλοκής.

Η εκπαιδευτικός ως καθοδηγήτρια

Καθοδήγηση του παιχνιδιού από την εκπαιδευτικό κατά την διάρκεια του φανταστικού παιχνιδιού

Μια ομάδα παιδιών θέλει να δημιουργήσει ένα σενάριο με άγρια ζώα στο δάσος. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει την οργάνωση του σκηνικού, κατανέμει ρόλους, προτείνει ιδέες για διάλογο και καθοδηγεί τη διαδικασία:

«Ας αποφασίσουμε μαζί ποιος θα είναι το ελάφι, ποιος η αλεπού και ποιος η κουκουβάγια;»,

«Σκεφτείτε πώς κινείται κάθε ζώο. Μπορείτε να μου το δείξετε με το σώμα σας;» (οργανώνει το πλαίσιο)

Τι θα μπορούσε να πει η κουκουβάγια όταν βρίσκεται σε κίνδυνο;», «Πώς θα ζητούσε το ελάφι βοήθεια από την αλεπού;», «Ας προσπαθήσουμε να το πούμε πιο δυνατά, ώστε να μας ακούει το κοινό.» (καθοδηγεί τη δημιουργία διαλόγου)

«Τώρα, ας παγώσουμε για λίγο. Όλοι στις θέσεις σας! Τι συμβαίνει στη συνέχεια στην ιστορία;», «Να προσθέσουμε ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσουν τα ζώα; Ποιος έχει μια ιδέα;» (καθοδηγεί την εξέλιξη του παιχνιδιού).

Όπως περιγράφεται σε αυτή την ενότητα, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών αξιοποιώντας ένα εύρος στρατηγικών εμπλοκής, υιοθετώντας διαφορετικούς ρόλους για να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες παιχνιδιού. Στη συνέχεια παρουσιάζονται πρακτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να εφαρμόζουν αποτελεσματικά αυτούς τους ρόλους.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Χρησιμοποιήστε στοχευμένα σχόλια – «Το κάστρο σας θα έχει βασίλισσα;» (φανταστικό παιχνίδι)
2. Χρησιμοποιήστε κλειστού ή ανοιχτού τύπου ερωτήσεις – «Πως μπορούμε να εξασφαλίσουμε ότι θα κερδίσουμε την επόμενη φορά;» (παιχνίδι με κανόνες)
3. Παρέχετε υλικά και παιχνίδια – «Θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε αυτά τα μαγνητικά τουβλάκια;» (οικοδομικό παιχνίδι)
4. Αναδιαμορφώστε τον χώρο – «Ίσως μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και τον χώρο της βιβλιοθήκης για να δοκιμάσετε τις χορευτικές σας κινήσεις» (δημιουργικό παιχνίδι)
5. Σχεδιάστε συγκεκριμένες δομημένες δραστηριότητες – «Αυτό το βιβλίο για τη θαλάσσια ζωή θα μας δώσει περισσότερες πληροφορίες για το πώς να ετοιμάσουμε το ενυδρείο μας» (πειραματικό παιχνίδι)
6. Παρέχετε κάθε είδους βοήθεια/υποστήριξη – «Θα θέλατε να σας κόψω αυτά τα σχέδια για κάπες;» (δημιουργικό παιχνίδι)
7. Σχεδιάστε επισκέψεις και εμπειρίες εκτός σχολείου – «Η επίσκεψή μας στο αρτοποιείο θα σας βοηθήσει να δείτε πώς συμπεριφέρονται οι πελάτες» (κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι)

Οι πολλαπλοί ρόλοι και οι δράσεις της εκπαιδευτικού για την υποστήριξη της ανάπτυξης ενός κέντρου παιχνιδιού

Η εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο ενός πρότζεκτ με θέμα “τα ταξίδια”, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κέντρου παιχνιδιού σχετικά με το ταξίδι. Παρέχει στα παιδιά βαλίτσες, χάρτες, εισιτήρια και καρέκλες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως καθίσματα αεροπλάνου. Τα παιδιά ενθουσιάζονται και λένε: «Εγώ θα είμαι ο πιλότος!», «Εγώ θα είμαι η αεροσυνοδός!». Η εκπαιδευτικός διασφαλίζει ότι τα υλικά ενεργοποιούν τη φαντασία των παιδιών. Τα παιδιά οργανώνουν ένα ταξίδι, συζητούν για προορισμούς και μιμούνται ανακοινώσεις. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη γλώσσα και υποστηρίζουν τους ρόλους που έχουν επιλέξει, ενώ καταγράφει πιθανές ανάγκες που σχετίζονται με τον χώρο και τα υλικά.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, με έμφαση στη σύνδεσή τους με τις δεξιότητες παιχνιδιού και τις αναπτυξιακές λειτουργίες των παιδιών.

Ενέργειες εκπαιδευτικού	Δεξιότητα παιχνιδιού που υποστηρίζεται	Αναπτυξιακή λειτουργία
Εκπαιδευτικός σε ρόλο	Διαφοροποίηση ρόλων, συνοχή αφήγησης	Συμβολική σκέψη, αυτορρύθμιση
Διατύπωση ανοιχτού τύπου ερωτήσεις	Σχεδιασμός σεναρίου, επίλυση προβλημάτων	Εκτελεστική λειτουργία, γλωσσική ανάπτυξη
Αναδιαμόρφωση περιβάλλοντος	Διατήρηση εμπλοκής	Κίνητρο, γνωστική ευελιξία

Πίνακας 1: Σχέση μεταξύ των ενεργειών των εκπαιδευτικών και των αναπτυξιακών δεξιοτήτων των παιδιών

Πρακτικές Δράσεις στο Παιχνίδι

Οι πρακτικές δράσεις στο παιχνίδι αναφέρονται στις συγκεκριμένες παιδαγωγικές δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών. Το παιχνίδι ως παιδαγωγική προσέγγιση τοποθετεί το παιδί στο επίκεντρο της μάθησης, αναγνωρίζοντας και ανταποκρινόμενο στις μοναδικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αναπτυξιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Αποτελεί ένα ισχυρό μέσο μάθησης και ανάπτυξης, καθώς η ουσιαστική εμπλοκή στο παιχνίδι προάγει την ανάπτυξη σε πολλαπλούς τομείς: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση σε μια αμφίδρομη σχέση: ενώ το παιχνίδι ενισχύει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, η αναπτυξιακή τους πρόοδος και οι δεξιότητες που αποκτούν είναι επίσης απαραίτητες για την ουσιαστική συμμετοχή τους στο παιχνίδι και για την εξέλιξή τους προς πιο σύνθετες και ώριμες μορφές παιχνιδιού.

Η έρευνα αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω του παιχνιδιού, μέσω της παροχής ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, ποικίλων εμπειριών και κατάλληλων υλικών που υποστηρίζουν όλες τις μορφές παιχνιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει ενεργά τα παιδιά να εξερευνούν, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν δεξιότητες και γνώσεις. Η αποτελεσματική υποστήριξη προϋποθέτει ότι η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πολλαπλούς και δυναμικούς ρόλους, **όπως τον σχεδιασμό και τη δομή της μαθησιακής διαδικασίας, τη συμμετοχή και την παροχή υποστήριξης στο παιχνίδι των παιδιών, την παρατήρηση και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και της εμπλοκής της σε αναστοχαστική πρακτική** για την κριτική αξιολόγηση των ενεργειών της και της επαγγελματικής της επίδρασης.

Λαμβάνοντας υπόψη την **επικοινωνία μεταξύ ενήλικα και παιδιού** κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη **χρήση ερωτήσεων**. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί, αξιολογεί το πλαίσιο και στη συνέχεια αποφασίζει ποιες ερωτήσεις είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη διαλόγου με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η έμφαση δίνεται στο είδος του παιχνιδιού, στο νόημα των δράσεων και στις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν τα παιδιά. Οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση του παιχνιδιού και βασίζονται στο εκάστοτε πλαίσιο παιχνιδιού. Η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων συμβάλλει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το παιχνίδι και στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής τους.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

1. Ανοικτού τύπου ερωτήσεις: Ερωτήσεις που έχουν πολλαπλές πιθανές απαντήσεις και βοηθούν τα παιδιά να επιδείξουν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν, να συνθέτουν και να αξιολογούν πληροφορίες.
ο Έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη
2. Κλειστού τύπου ερωτήσεις: Ερωτήσεις που έχουν μία συγκεκριμένη, σύντομη ή μονολεκτική απάντηση και ελέγχουν τις γνώσεις και τη μνήμη των παιδιών.
ο Έμφαση στην ανάκτηση πληροφοριών/εννοιών

Όλοι οι τύποι ερωτήσεων είναι χρήσιμοι σε όλα τα είδη παιχνιδιού, ανάλογα με τον στόχο που θέτει η εκπαιδευτικός τη δεδομένη στιγμή.

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ερωτήσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης ρόλων στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι

Στο κέντρο παιχνιδιού το “Εστιατόριο” υπάρχουν τραπέζια και καρέκλες και τα παιδιά χρησιμοποιούν πλαστικά τρόφιμα.

Η εκπαιδευτικός θέτει μια σειρά από ερωτήσεις, προκειμένου να υποστηρίξει τα παιδιά να σκεφτούν την ανάπτυξη πιθανών ρόλων:

- «Ποιος θα είναι ο μάγειρας και ποιος ο σερβιτόρος;»
- «Ποιος θα καθαρίζει τα τραπέζια όταν οι πελάτες τελειώνουν;»
- «Τι θα πείτε όταν έρθει ένας πελάτης;»
- «Πώς θα επικοινωνούν ο μάγειρας και ο σερβιτόρος;»
- «Γιατί δεν ξεκινάτε να προσποιείστε ότι είστε πελάτες και να αφήσετε τον σερβιτόρο και τον μάγειρα να κάνουν τη δουλειά τους;»

Επιπλέον, ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει πώς οι διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων επηρεάζουν τις δεξιότητες παιχνιδιού σε διάφορα είδη παιχνιδιού.

	Παιχνίδι προσποίησης	Δημιουργικό παιχνίδι	Παιχνίδι με κανόνες
Ανοικτού τύπου ερωτήσεις	Τι μπορείς να κάνεις όταν το πλοίο σου βυθίζεται;	Τι υλικά θα χρειαστείς για να φτιάξεις τις ρόδες του αυτοκινήτου σου;	Τι μπορούμε να κάνουμε για να εξασφαλίσουμε ότι θα κερδίσουμε την επόμενη φορά;
Ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού	Δημιουργία διλήμματος στην ανάπτυξη του σεναρίου	Γνωστική ευελιξία	Ανάπτυξη στρατηγικής παιχνιδιού
Κλειστού τύπου ερωτήσεις	Τι χρησιμοποιεί ένας γιατρός για να εξετάσει έναν ασθενή;	Χρειάζεσαι ψαλίδι για να κόψεις αυτό το υλικό;	Πόσες κάρτες πρέπει να πάρεις για να συνεχίσεις το παιχνίδι;
Ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού	Δράσεις ανάπτυξης ρόλων	Λεπτή κινητικότητα	Επεξήγηση κανόνων

Πίνακας 2: Συσχέτιση των ερωτήσεων με την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού (Προσαρμοσμένο από Λοϊζου, Ε. 2025).

Δύο τύποι οργανωμένων δραστηριοτήτων θεωρούνται βασικές παιδαγωγικές δράσεις που υποστηρίζουν άμεσα την ανάπτυξη των παιδιών πριν και κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του παιχνιδιού. Και οι δύο εστιάζουν στον στόχο της εκπαιδευτικού να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, να αποκτήσουν σημαντικές έννοιες ή γνώσεις σχετικές με το παιχνίδι και, ταυτόχρονα, να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τον κόσμο μέσα από την εμπειρία του παιχνιδιού.

Μέσω **στοχευμένων προπαρασκευαστικών δραστηριοτήτων**, οι εκπαιδευτικοί διασφαλίζουν ότι τα παιδιά αποκτούν ουσιαστικές εμπειρίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων παιχνιδιού για τον σχεδιασμό και την εξέλιξη του παιχνιδιού τους, υποστηρίζοντας τη μάθηση και την αναπτυξιακή τους πρόοδο. (Εμπλοκή πριν από το παιχνίδι)

Παραδείγματα:

- Η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει μια επίσκεψη σε ταξιδιωτικό γραφείο ή στο αεροδρόμιο, εάν το κέντρο παιχνιδιού που πρόκειται να αναπτυχθεί αφορά τα ταξίδια στο πλαίσιο του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού.
- Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ένα παραμύθι για τα κτίρια, προκειμένου να ενισχύσει τις ιδέες των παιδιών σχετικά με την κατασκευή κτιρίων στο πλαίσιο του οικοδομικού παιχνιδιού.

Μέσω **στοχευμένων ενισχυτικών δραστηριοτήτων**, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις απαραίτητες μαθησιακές εμπειρίες που υποστηρίζουν τα παιδιά να εμβαθύνουν την κατανόησή τους σε έννοιες χρήσιμες για την εξέλιξη του παιχνιδιού τους προς πιο ώριμες μορφές παιχνιδιού. (Εμπλοκή κατά τη διάρκεια παιχνιδιού)

Παραδείγματα:

- Η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ομαδικές δραστηριότητες, όπως η μεταμόρφωση ή ανασχεδιασμός μπλουζών, με έμφαση στην ευελιξία, μια δεξιότητα δημιουργικότητας απαραίτητη για το δημιουργικό παιχνίδι.
- Η εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μαθηματικές δραστηριότητες, όπως δραστηριότητες καταμέτρησης ή ακολουθιών, που μπορούν να υποστηρίξουν το οικοδομικό ή/και το πειραματικό παιχνίδι.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Οργανώστε τα κέντρα παιχνιδιού σε συνεργασία με τα παιδιά (π.χ. θέματα, υλικά, κανόνες και ρουτίνες).
2. Σχεδιάστε καθημερινά τα υλικά και τα παιχνίδια που θα χρησιμοποιηθούν.
3. Δημιουργήστε νέα κέντρα παιχνιδιού με βάση τις προτάσεις των παιδιών.
4. Σχεδιάστε δομημένες δραστηριότητες για την υποστήριξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών (π.χ. εργαστήρια θεάτρου, επισκέψεις, συνεντεύξεις).
5. Συνδέστε όλους τους τρόπους οργάνωσης της μάθησης (π.χ. χρησιμοποιήστε μια δομημένη μαθηματική δραστηριότητα για να ενισχύσετε δεξιότητες παιχνιδιού σε κέντρα παιχνιδιού όπως το «Εστιατόριο»).
6. Μελετήστε σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε όλα τα είδη παιχνιδιού.
7. Συμμετέχετε με άμεση εμπλοκή για την υποστήριξη πρώιμων εμπειριών παιχνιδιού (π.χ. επιλέγοντας έναν ρόλο κατάλληλο για το συγκεκριμένο σενάριο).
8. Συμμετέχετε στο παιχνίδι των παιδιών ως συμπαίκτριες, προκειμένου να υποστηρίξετε και να εμπλουτίσετε το σενάριό τους.
9. Παρατηρείτε συστηματικά τις δράσεις και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών, ώστε να αποφασίζετε πώς θα παρέμβετε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.
10. Αξιοποιήστε τα δεδομένα της παρατήρησης για να υποστηρίξετε τα παιδιά ατομικά ή/και να σχεδιάσετε νέες εμπειρίες.
11. Αναστοχαστείτε πάνω στις δικές σας ενέργειες και σε εκείνες των παιδιών, προκειμένου να επαναπροσδιορίσετε το πλαίσιο και τις πρακτικές του παιχνιδιού.



Πηγή: Προσαρμοσμένο από Κυριάκου, Μ. (2018)

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς εμπλέκετε τα παιδιά στη διαμόρφωση ενός κέντρου ή περιοχής παιχνιδιού;

Πώς μπορούν οι οργανωμένες δομημένες δραστηριότητες να υποστηρίξουν τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών;

Πώς ανταποκρίνεστε στις ανάγκες των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

Πότε και με ποιον τρόπο μπορείτε να συμμετέχετε αποτελεσματικά στο παιχνίδι των παιδιών;

Μια σπειροειδής πρακτική παιχνιδιού (βλ. **Σχήμα.4**) είναι απαραίτητη για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν και να διευκολύνουν αποτελεσματικά τη συμμετοχή των παιδιών σε ποιοτικές εμπειρίες παιχνιδιού σε όλα τα είδη και τα κέντρα παιχνιδιού. Η πρακτική αυτή ξεκινά με το **στάδιο της προετοιμασίας**, κατά το οποίο η εκπαιδευτικός παρατηρεί και αξιολογεί το παιχνίδι των παιδιών και αξιοποιεί τα ευρήματα αυτά για τον σχεδιασμό. Η επόμενη φάση είναι το **στάδιο της υλοποίησης**, όπου, με βάση τον σχεδιασμό και τη συνεχή ανατροφοδότηση από τα παιδιά, η εκπαιδευτικός παρέχει κατάλληλους χώρους και ευκαιρίες για την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους για να υποστηρίξει και να επεκτείνει το παιχνίδι των παιδιών προς πιο ώριμες και σύνθετες μορφές. Το τελικό στάδιο είναι το **στάδιο του αναστοχασμού**, κατά το οποίο η εκπαιδευτικός στοχάζεται κριτικά πάνω στις πρακτικές και τις ενέργειές της, καθώς και στην αποτελεσματικότητά τους ως προς την υποστήριξη του παιχνιδιού των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναθεωρεί τον σχεδιασμό της και επανεξετάζει τις προσεγγίσεις της, επιστρέφοντας στο στάδιο της προετοιμασίας. Η διαδικασία αυτή είναι συνεχής, έχει σπειροειδή και κυκλικό χαρακτήρα, καθώς περιλαμβάνει συνεχή δράση και αναστοχασμό, με την εκπαιδευτικό να επιλέγει τον καταλληλότερο τρόπο εμπλοκής, με βάση τα παρατηρούμενα αποτελέσματα και τις μελλοντικές δυνατότητες ανάπτυξης.



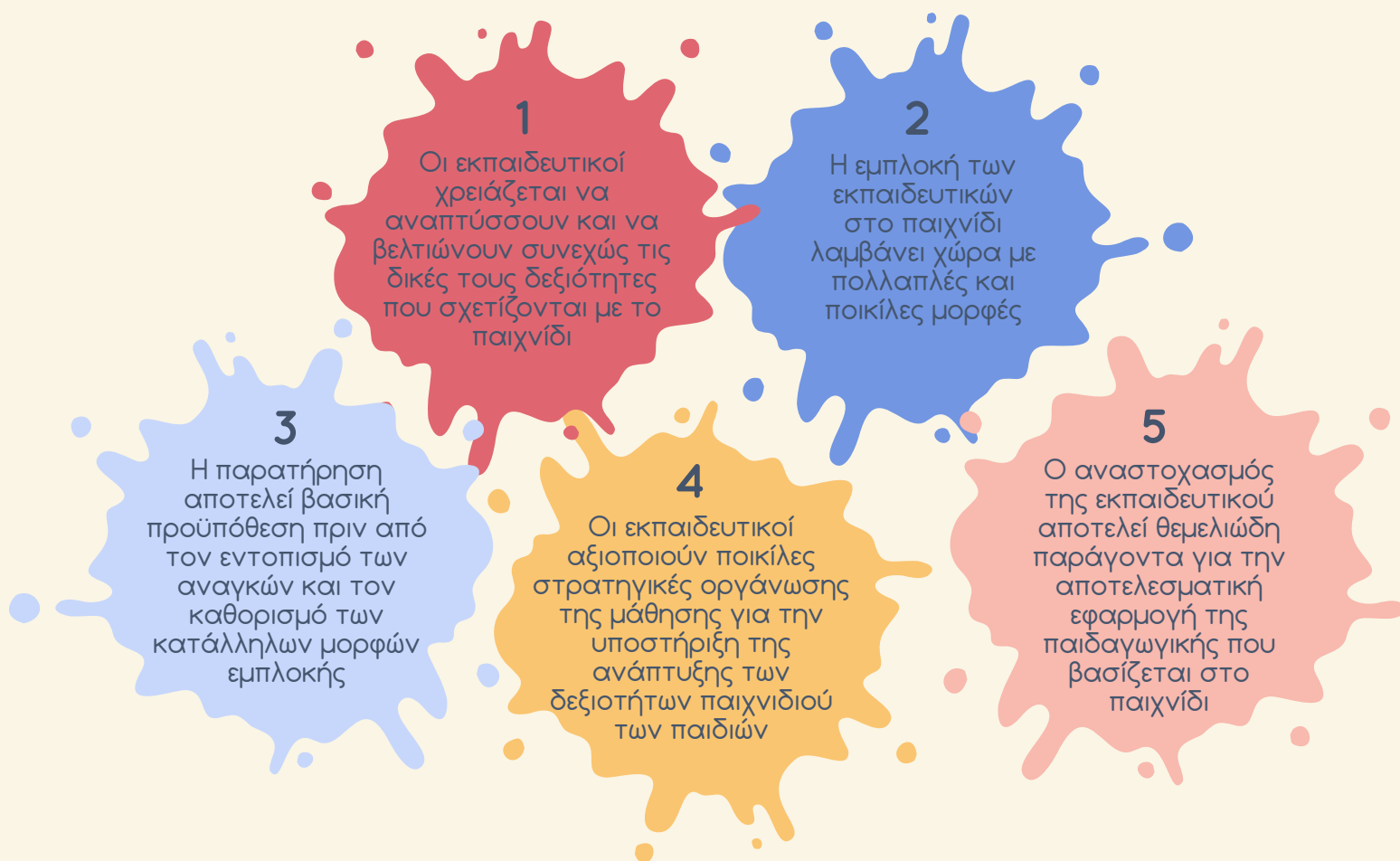
Σχήμα 4: Σπειροειδής πρακτική στο παιχνίδι

Βίντεο για της δράσης της εκπαιδευτικού:



Παρακολουθήστε το ακόλουθο βίντεο για να εντοπίσετε τις πρακτικές παιχνιδιού της εκπαιδευτικού και τον τρόπο συμμετοχής της στο παιχνίδι των παιδιών. <https://www.youtube.com/watch?v=xXqyum4YeEc>

Βασικά Συμπεράσματα:



Βιβλιογραφικές αναφορές

Andrews, M. (2012). *Exploring Play for Early Childhood Studies*. Sage.

Danniels, E., & Pyle, A. (2016). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

- Georgiou, A. (2022). *Implementing an Educational Drama Program to Foster Preschool Children's Play Skills in Socio-dramatic and Imaginative Play*. University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education
- Hakkarainen, P., M. Brèdikytè, K. Jakkula, and H. Munter. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213–225.
- Jones, E., & G. Reynolds. (2011). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Κυριάκου, Μ. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Leong, J. D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, 28-34.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2024). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2022) Creative play and the role of the teacher through the cultural historical activity theory framework, *International Journal of Early Years Education*, 30 (3), 52-541
- Loizou, E., Michaelides, A., and Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care* 189 (4), 600-612
- Loizou, E. (2017b). Towards Play Pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784-795
- Loizou, E. (2016). Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play). Early Childhood Research Lab. [series: Informational Brochures in Early Childhood Education].
- Loizou, E. & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by their early childhood teacher through drama. In Z. Kingdon (Ed.) *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner*. Routledge.
- Loizou, E. (2021). Small Blocks and Building Materials. In D. Bergen, *The Ultimate Handbook of Developmentally Appropriate Toys*. (pp. 49-60). Rowman & Littlefield
- Λοΐζου, Ε. Κ. (2023). *Η πρακτική εφαρμογή του δημιουργικού παιχνιδιού σε μια δημόσια προδημοτική τάξη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. <http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65815>.
- Λοΐζου, Ε. (2025). *Πρακτικές Προτάσεις για το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την Έρευνα*. (Επιμέλεια: Λοΐζου, Ε.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

- McCabe, U. (2020). The role of drama in role-play. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (p. 61-75). Routledge
- Μιχαηλίδη, Α. (2022). Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής
- Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994-1013.
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Ryan, S., & K. Northey-Berg. (2014). Professional Preparation for a Pedagogy of Play. In *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards (eds.) (pp. 204–215). Sage
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). Good-fit' Teacher–Child Play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1), 110–123.
- 

4.5 Παρατήρηση και Αξιολόγηση του Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση



Στόχοι

Με την μελέτη του οδηγού, οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να:

1

Να αξιοποιούν παιδαγωγικά εργαλεία παρατήρησης και στρατηγικών τεκμηρίωσης για την ενίσχυση της παιδαγωγικής λήψης αποφάσεων

2

Να αναλύουν την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών μέσω της παρατήρησης διαφορετικών ειδών και πλαισίων παιχνιδιού

3

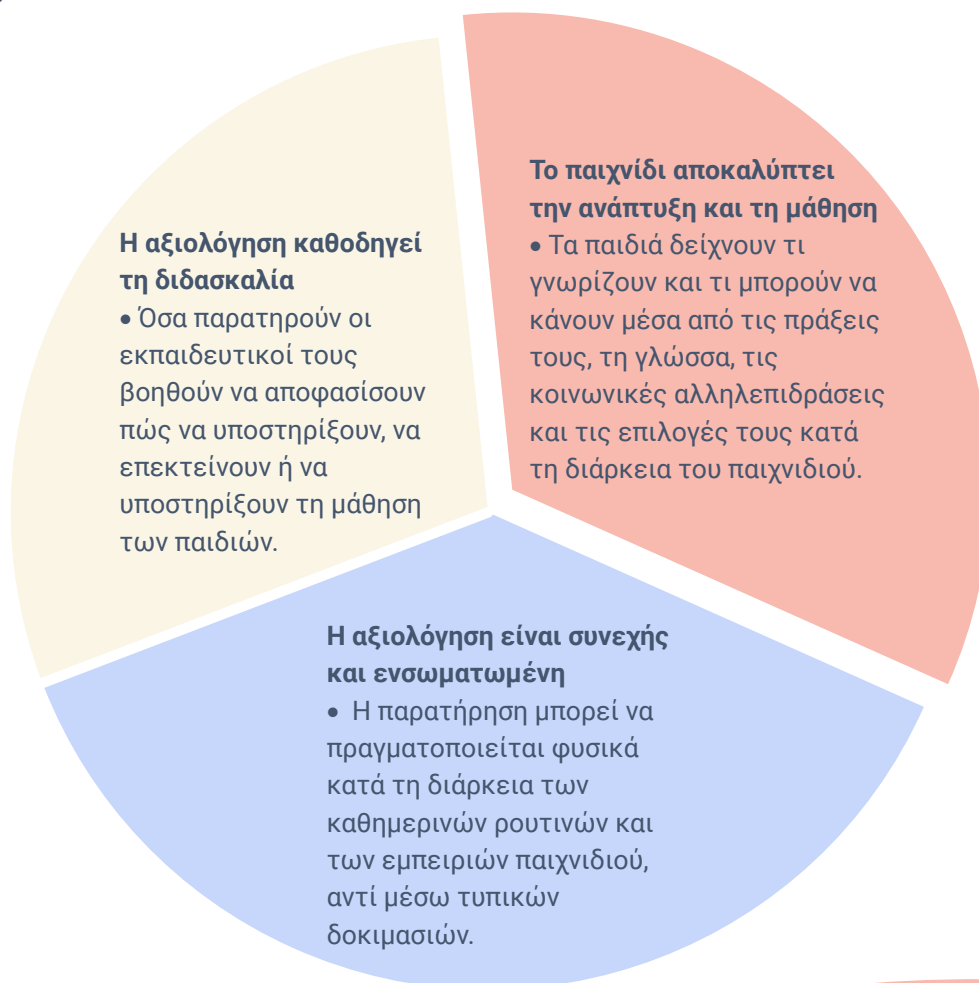
Να αναστοχάζονται σχετικά με την παιδαγωγική τους πρακτική σε σχέση με τη μάθηση και την αξιολόγηση του παιχνιδιού

Εννοιολογικό πλαίσιο της παρατήρησης και αξιολόγησης του παιχνιδιού

Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία αναγνωρίζεται ως ένας κεντρικός, φυσικός και πολιτισμικά προσδιοριζόμενος τρόπος μάθησης, μέσω του οποίου τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο τους και αναπτύσσονται γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, συμβολικά και σωματικά. Από μια κοινωνικοπολιτισμική οπτική, το παιχνίδι αποτελεί μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά οργανωμένα εργαλεία και νοήματα, με την υποστήριξη συνομηλίκων και ενηλίκων, και συν-οικοδομούν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση. Αυτό συνάδει με θεωρίες που τονίζουν πως το παιχνίδι δημιουργεί μια Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όπου οι ικανότητες των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν μέσω καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων. Επειδή το παιχνίδι είναι δυναμικό και εξαρτάται από το πλαίσιο, η παρατήρησή του απαιτεί προσοχή όχι μόνο σε ό,τι κάνουν τα παιδιά, αλλά και στις πολιτισμικές, κοινωνικές και θεσμικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη συμμετοχή τους. Το παιχνίδι εκδηλώνεται διαφορετικά ανάλογα με το περιβάλλον, με τους πολιτισμικούς κανόνες να επηρεάζουν το τι θεωρείται ουσιαστικό παιχνίδι και ποιες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά να εξερευνήσουν, να διαπραγματευτούν ρόλους και να πειραματιστούν με ιδέες.

Η κατανόηση της αξιολόγησης στην Π.Ε.Φ

Σε περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, αφορά την αναγνώριση, κατανόηση και καθοδήγηση της ανάπτυξης και της μάθησης. Η παρατήρηση και αξιολόγηση του παιχνιδιού βασίζεται σε τρεις βασικές ιδέες:



ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν όσα παρατηρούν στο παιχνίδι των παιδιών για να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το πώς θα επεκτείνουν, θα υποστηρίξουν ή θα εμβαθύνουν τη μάθηση, τόσο τη δεδομένη στιγμή όσο και σε βάθος χρόνου.
2. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Αναγνωρίζουν δεξιότητες που αναδύονται και βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη, καθώς και δυσκολίες ή παρανοήσεις που υποδεικνύουν ευκαιρίες για υποστήριξη.
3. Αντί να παρεμβαίνουν άμεσα ή να κατευθύνουν το παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν φυσικές ευκαιρίες για να διευρύνουν τη σκέψη των παιδιών με ουσιαστικούς τρόπους.

Παρατήρηση του παιχνιδιού για την ενημέρωση της παιδαγωγικής λήψης αποφάσεων

Η παρατήρηση νοείται ως μια συστηματική και σκόπιμη διαδικασία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε πολλαπλές πτυχές του παιχνιδιού. Αυτές περιλαμβάνουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των παιδιών, τη φύση των θεμάτων και των αφηγήσεων του παιχνιδιού, την κοινωνική συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, την εμπλοκή και τη συμμετοχικότητα, τη συναισθηματική έκφραση, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, καθώς και τη χρήση του χώρου, των υλικών και των συμβολικών πόρων. Η παρατήρηση περιλαμβάνει επίσης τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται κανόνες, ρόλους και νοήματα στο παιχνίδι, καθώς και το πώς το παιχνίδι εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν ότι η παρατήρηση του παιχνιδιού υπερβαίνει την απλή καταγραφή ορατών συμπεριφορών, απαιτεί ερμηνεία που στηρίζεται σε παιδαγωγική, αναπτυξιακή και κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση.

Στοιχεία παρατήρησης οικοδομικού παιχνιδιού

Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας παιχνιδιού με τουβλάκια, μια μικρή ομάδα παιδιών σχεδιάζει και κατασκευάζει συνεργατικά ένα οικοδόμημα. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί πώς τα παιδιά προτείνουν ιδέες, διαπραγματεύονται ρόλους, δοκιμάζουν υποθέσεις και ανταποκρίνονται σε κατασκευαστικές αποτυχίες προσαρμόζοντας τις στρατηγικές τους. Η προσοχή δεν επικεντρώνεται μόνο στο τελικό οικοδόμημα, αλλά και στις διαδικασίες συνεργασίας, επιμονής, επίλυσης προβλημάτων και συνδιαμόρφωσης νοήματος που αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια του επεισοδίου παιχνιδιού.

Η παρατήρηση του παιχνιδιού μπορεί να πραγματοποιείται τόσο μέσω δομημένων όσο και μη δομημένων προσεγγίσεων, καθεμία από τις οποίες εξυπηρετεί διαφορετικούς παιδαγωγικούς σκοπούς. Η μη δομημένη παρατήρηση επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να παραμένουν ανοιχτές στη αναδυόμενη και απρόβλεπτη φύση του παιχνιδιού, υποστηρίζοντας μια ευέλικτη και προσαρμοστική στάση που δίνει προτεραιότητα στα νοήματα και τις προθέσεις των παιδιών. Αντίθετα, η δομημένη παρατήρηση μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση καθοδηγητικών παραμέτρων ή πλαισίων παρατήρησης που βοηθούν τις εκπαιδευτικούς να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πτυχές του παιχνιδιού, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, τα επίπεδα εμπλοκής ή οι δυνατότητες που προσφέρει το περιβάλλον. Αντί να αποκλείονται αυτές οι προσεγγίσεις, μπορούν να συνδυάζονται με ευελιξία, ώστε να υποστηρίξουν την αναστοχαστική πρακτική και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων για τον παιδαγωγικό προγραμματισμό.

Στοιχεία παρατήρησης κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού

Σε ένα αυθόρμητο σενάριο κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, τα παιδιά δημιουργούν μια «οικογένεια» ή ένα «κατάστημα», αναλαμβάνοντας ρόλους, αναπτύσσοντας αφηγήσεις και διαπραγματευόμενα κοινωνικούς κανόνες. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί πώς τα παιδιά αντλούν από πολιτισμικές αναφορές, εκφράζουν συναισθήματα, διαχειρίζονται συγκρούσεις και ρυθμίζουν τη συμμετοχή μέσα στην ομάδα. Η παρατήρηση αυτή αναδεικνύει τις συμβολικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις του παιχνιδιού, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διερευνούν κοινωνικές σχέσεις και κανόνες μέσα από τη συλλογική φαντασία.

Η αξιολόγηση και η παρατήρηση του παιχνιδιού απαιτούν μια πολυδιάστατη προσέγγιση. Αν και η συχνότητα των εμπειριών παιχνιδιού όπως, η διάρκειά τους, ο αριθμός των επεισοδίων παιχνιδιού ή η επανάληψη συγκεκριμένων μορφών παιχνιδιού, παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες των παιδιών να εμπλακούν στο παιχνίδι, από μόνη της δεν επαρκεί. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλες διαστάσεις, όπως η ποιότητα του παιχνιδιού, το βάθος της εμπλοκής, η πολυπλοκότητα των αφηγήσεων και ο βαθμός συμβολικής, κοινωνικής και γνωστικής πρόκλησης που εμπλέκεται. Τα παραπάνω παραδείγματα καταδεικνύουν ότι παρόμοιες μορφές παιχνιδιού μπορεί να διαφέρουν σημαντικά ως προς τον πλούτο και το αναπτυξιακό τους δυναμικό, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής των παιδιών, τα μοτίβα αλληλεπίδρασης και τις συνθήκες του πλαισίου.



Μια πολυδιάστατη προσέγγιση παρατήρησης επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν ότι:

- Το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχικό πλαίσιο μάθησης και όχι μια συμπληρωματική δραστηριότητα.
- Η παρατήρηση είναι μια ερμηνευτική παιδαγωγική πράξη και όχι μια ουδέτερη διαδικασία καταγραφής.
- Οι προκλήσεις μεταξύ παιχνιδιού με πρωτοβουλία του παιδιού και αξιολόγησης που καθοδηγείται από τους ενήλικες απαιτούν έναν αναστοχαστικό και ισορροπημένο χειρισμό.
- Η ποικιλία και η συχνότητα των ειδών παιχνιδιού, σε συνδυασμό με την ποιότητα της εμπλοκής και τον πλούτο των αφηγήσεων, παρέχουν ενδείξεις για τη συμπερίληψη, τη δυναμική των σχέσεων και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μαθησιακών περιβαλλόντων.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν το παιχνίδι με τρόπους που να εμβάζονται την αυτενέργεια των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα καθοδηγούν τις αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση;

Ποιες προκλήσεις αναδύονται μεταξύ του ανοιχτού τύπου παιχνιδιού και της δομημένης αξιολόγησης και πώς αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν στην πράξη;

Προτεινόμενο υλικό



UNICEF – Learning through play (Μάθηση μέσω του παιχνιδιού)
<https://www.unicef.org/early-childhood-development/play>



University of Cambridge – The Pedagogy of Play (Η παιδαγωγική του Παιχνιδιού) (βίντεο)
https://www.youtube.com/watch?v=_jK-jC2_Fw

Κατανόηση του παιχνιδιού μέσω της παρατήρησης

Η κατανόηση της ανάπτυξης του παιχνιδιού παρέχει στις εκπαιδευτικούς θεωρητικά πλαίσια που υποστηρίζουν την ουσιαστική παρατήρηση και την λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων στη βάση των αναγκών των παιδιών. Το παιχνίδι εξελίσσεται σε πολλαπλές διαστάσεις: κοινωνική, γνωστική, γλωσσική, κινητική και συμβολική, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, τους συνομηλίκους και τα πολιτισμικά τους πλαίσια. Το παιχνίδι των παιδιών αντανakλά ευέλικτα μοτίβα εμπλοκής που αποκαλύπτουν πώς σκέφτονται, αισθάνονται και σχετίζονται με τους άλλους. Η κατανόηση αυτών των διαστάσεων επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να ερμηνεύουν τις δράσεις των παιδιών και να σχεδιάζουν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη μάθηση σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης.

- **Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη:** Τα παιδιά εμπλέκονται σε μοναχικό, παιχνίδι παρατήρησης, παράλληλο, συνεργατικό και ομαδικό παιχνίδι, εναλλάσσοντας τα ανάλογα με το πλαίσιο και τις σχέσεις. Αυτά τα δυναμικά μοτίβα αναδεικνύουν πώς το παιχνίδι υποστηρίζει τις κοινωνικές σχέσεις και τη διαπραγμάτευση.

- Γνωστική ανάπτυξη:** Οι γνωστικές και συμβολικές προσεγγίσεις δείχνουν πώς το παιχνίδι αντανακλά την εξέλιξη της σκέψης αρχίζοντας από την αισθητηριακή εξερεύνηση στο λειτουργικό παιχνίδι έως τον σχεδιασμό στο οικοδομικό παιχνίδι και τη διαπραγμάτευση ρόλων στο παιχνίδι προσποίησης. Η γλωσσική ανάπτυξη εμπλουτίζει περαιτέρω το παιχνίδι, αποκαλύπτοντας τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνίας των παιδιών.
- Κινητική ανάπτυξη:** Η κινητική ανάπτυξη είναι καθοριστική, καθώς η σωματική δραστηριότητα υποστηρίζει τον συντονισμό, την ισορροπία και τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας. Η κινητική εμπλοκή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αποκαλύπτει τις σωματικές ικανότητες των παιδιών και τις προσεγγίσεις τους στον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων.

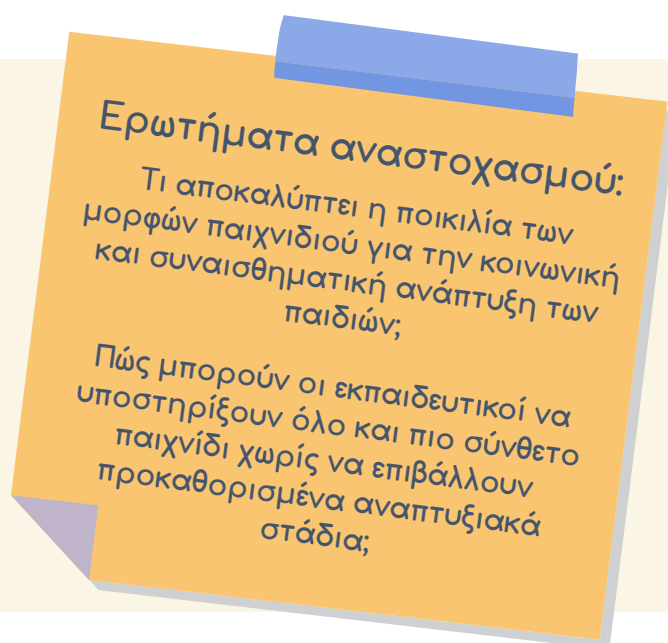


Το παιχνίδι των παιδιών διαμορφώνεται από τις οικογενειακές πρακτικές, τους κανόνες της κοινότητας και τις πολιτισμικές αξίες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη αυτά τα πλαίσια κατά την ερμηνεία του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, ορισμένα παιχνίδια μπορεί να κυριαρχούν σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ σε ένα άλλο μπορεί να είναι πιο έντονο το φανταστικό παιχνίδι. Η αναγνώριση αυτών των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων βοηθά τις εκπαιδευτικούς να δημιουργούν συμπεριληπτικά περιβάλλοντα που σέβονται το υπόβαθρο όλων των παιδιών.

Πολιτισμικά και αναπτυξιακά πλαίσια στο παιχνίδι

Σε ένα πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι τα παιδιά εμπλέκονται συχνά σε υπαίθρια παιχνίδια που περιλαμβάνουν σωματικό συντονισμό και ομαδική συμμετοχή, αντανακλώντας οικογενειακές και κοινοτικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στις συλλογικές δραστηριότητες και το υπαίθριο παιχνίδι. Αντίθετα, σε ένα άλλο πλαίσιο, τα παιδιά εμπλέκονται κυρίως σε εκτεταμένο φανταστικό παιχνίδι, δημιουργώντας σύνθετες αφηγήσεις με συμβολικά υλικά και αντλώντας από πολιτισμικές παραδόσεις αφήγησης και παιχνιδιού ρόλων. Αντί να ερμηνεύουν αυτές τις διαφορές ως ενδείξεις αναπτυξιακής βραδύτητας ή προόδου, οι εκπαιδευτικοί τις θεωρούν ως εκφράσεις πολιτισμικά διαμεσολαβημένων εμπειριών παιχνιδιού. Μέσα από τον αναστοχασμό σχετικά με την ποικιλία και τη συχνότητα των ειδών παιχνιδιού, καθώς και την ποιότητα της εμπλοκής σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τα υλικά, τον χώρο και τις ρουτίνες. Στόχος είναι να ενισχύσουν την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού, εισάγοντας νέα υλικά, αναδιοργανώνοντας τους χώρους παιχνιδιού ή υποστηρίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, πάντα με σεβασμό στο πολιτισμικό υπόβαθρο και τις αναπτυξιακές διαδρομές των παιδιών.

Η κατανόηση των αναπτυξιακών πορείων στο παιχνίδι επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να ερμηνεύουν τις δράσεις με ευαισθησία και να σχεδιάζουν κατάλληλα παιδαγωγική υποστήριξη. Αντί να θεωρούν την ανάπτυξη ως μια γραμμική πορεία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιλαμβάνονται μοτίβα παρατήρησης ως ενδείξεις των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και της κοινωνικής εμπλοκής των παιδιών και να αναστοχάζονται σχετικά με το πώς τα υλικά, ο χώρος και οι ρουτίνες μπορούν να υποστηρίξουν πιο σύνθετες αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, η παρατήρηση της ποικιλομορφίας και της συχνότητας των ειδών παιχνιδιού μπορεί να ενημερώσει τις αποφάσεις για τον παιδαγωγικό προγραμματισμό, διασφαλίζοντας ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ένα πλούσιο και ισορροπημένο φάσμα εμπειριών.

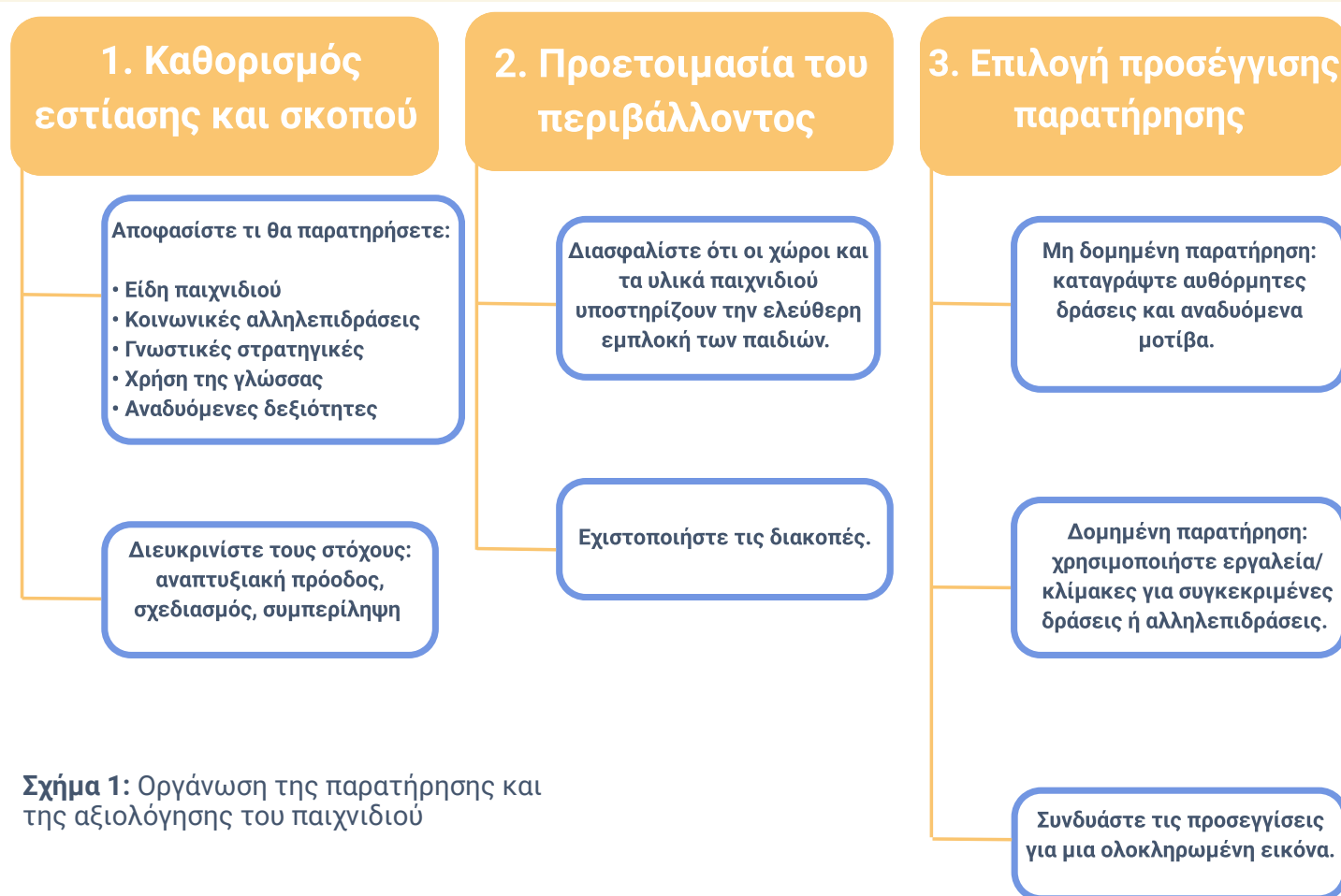


Είδος Παιχνιδιού	Κοινωνική Συμμετοχή	Γνωστικές Στρατηγικές	Χρήση Γλώσσας	Αναδυόμενες Ικανότητες
Προσδιορίστε το είδος παιχνιδιού στο οποίο εμπλέκεται το παιδί. Σημειώστε αν το παιχνίδι μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατήρησης ή αν εμφανίζονται ταυτόχρονα πολλαπλά είδη παιχνιδιού.	Παρατηρήστε πώς το παιδί αλληλεπιδρά με συνομηλίκους και ενήλικες. Λάβετε υπόψη την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (θετικές/ αρνητικές, συνεργατικές/ ανταγωνιστικές).	Καταγράψτε τις προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων. Σημειώστε πώς τα παιδιά οργανώνουν τις δράσεις τους και λαμβάνουν αποφάσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	Καταγράψτε πώς το παιδί επικοινωνεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συμπεριλάβετε και τη μη λεκτική επικοινωνία, εφόσον μεταφέρει νόημα (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου).	Εντοπίστε δεξιότητες και ικανότητες που επιδεικνύει το παιδί. Καταγράψτε ενδείξεις μάθησης ή αναπτυξιακής προόδου στο πλαίσιο του επεισοδίου παιχνιδιού.

Πίνακας 1: Εργαλείο παρατήρησης/αναστοχασμού

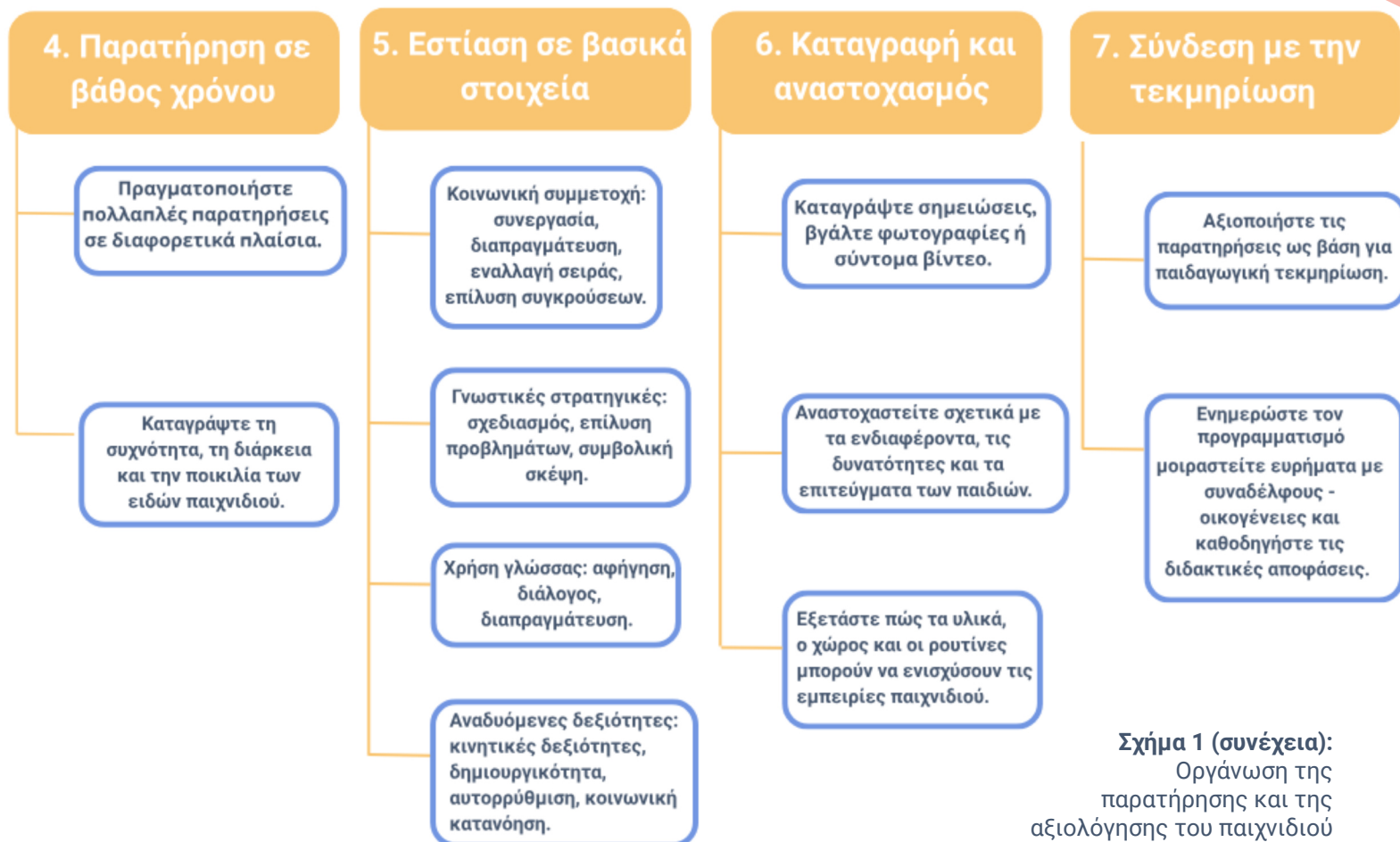
Οργάνωση της παρατήρησης και της αξιολόγησης του παιχνιδιού

Η παρατήρηση και αξιολόγηση του παιχνιδιού των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά ακολουθώντας μια σαφή και πρακτική προσέγγιση (βλ. Σχήμα 1). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αρχικά να αποφασίζουν τι θα παρατηρήσουν και να είναι σαφείς ως προς τον σκοπό της παρατήρησης, είτε πρόκειται για την κατανόηση της αναπτυξιακής προόδου, τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων ή την υποστήριξη της συμπεριληπτικής συμμετοχής όλων των παιδιών.



Σχήμα 1: Οργάνωση της παρατήρησης και της αξιολόγησης του παιχνιδιού

Στη συνέχεια, χρειάζεται να οργανώσουν τον χώρο, να αποφασίσουν πώς και πότε θα πραγματοποιήσουν την παρατήρηση, να κρατήσουν σημειώσεις ή να βγάλουν φωτογραφίες και να αναστοχαστούν πάνω σε όσα παρατήρησαν. Οι παρατηρήσεις αυτές αποτελούν τη βάση για τη χρήση δομημένων εργαλείων και κλιμάκων αξιολόγησης, που παρουσιάζονται στην επόμενη υποενότητα, με στόχο την υποστήριξη της συστηματικής καταγραφής και ερμηνείας του παιχνιδιού των παιδιών. Η παρατήρηση και αξιολόγηση του παιχνιδιού απαιτούν μεθοδολογική επίγνωση και ηθική ευαισθησία. Δεδομένου ότι το παιχνίδι είναι δυναμικό και εξαρτώμενο από το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εργαλεία που να υποστηρίζουν τη συστηματική παρατήρηση χωρίς να κατακερματίζουν το παιχνίδι ή να επιβάλλουν προκαθορισμένες ερμηνείες.



Σχήμα 1 (συνέχεια):
Οργάνωση της παρατήρησης και της αξιολόγησης του παιχνιδιού

Οι στρατηγικές παρατήρησης περιλαμβάνουν τη λήψη πρακτικών αποφάσεων σχετικά με το **πότε, πού** και **πώς** θα πραγματοποιηθεί η παρατήρηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν αν θα παρατηρήσουν ένα παιδί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ή μιας ομαδικής δραστηριότητας (χρόνος), αν θα εστιάσουν σε ένα παιδί, σε μια μικρή ομάδα ή σε ολόκληρη την τάξη (δειγματοληψία), και σε ποιες πτυχές του παιχνιδιού θα δώσουν προσοχή, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επίλυση προβλημάτων, η χρήση της γλώσσας (εστίαση), ή στις ευκαιρίες που προσφέρει ο χώρος.

Η παρατήρηση απαιτεί επίσης δεοντολογικές σκέψεις. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά γίνονται σεβαστά, αισθάνονται ασφαλή και δεν στοχοποιούνται. Η συμπεριληπτική παρατήρηση σημαίνει ότι λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαφορετικές ικανότητες ή πολιτισμικά υπόβαθρα, καθώς και ότι υπάρχει επίγνωση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία των ενηλίκων μπορεί να επηρεάσει το παιχνίδι (ευαισθησία στις σχέσεις εξουσίας).

Όταν χρησιμοποιούνται αναστοχαστικά, τα εργαλεία παρατήρησης βοηθούν τις εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν μοτίβα στη συμπεριφορά των παιδιών, να αμφισβητούν υποθέσεις σχετικά με τη μάθηση και να σχεδιάζουν παιδαγωγικές δράσεις. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί επιλέγει επανειλημμένα μοναχικό παιχνίδι, η εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί κατά πόσο το περιβάλλον ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση ή αν το παιδί χρειάζεται υποστήριξη για να ενταχθεί με τους συνομηλίκους. Αντίστοιχα, η παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται ρόλους στο παιχνίδι προσποίησης, μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συνεργασία και τις δεξιότητες επικοινωνίας.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Με ποιους τρόπους μπορεί η οργάνωση της παρατήρησης να επηρεάσει το τι παρατηρείτε και σε τι εστιάζετε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών;

Ποια δεοντολογικά ζητήματα προκύπτουν κατά την παρατήρηση των παιδιών και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν στην πράξη;

Προτεινόμενο υλικό



ERIC – Developing an Observational Tool to Support Play-Based Teaching
(Ανάπτυξη ενός εργαλείου παρατήρησης για την υποστήριξη της διδασκαλίας βασισμένης στο παιχνίδι)

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1478006>



Πανεπιστημιακά σεμινάρια για την παρατήρηση του παιχνιδιού (βίντεο)

https://www.youtube.com/results?search_query=observing+play+early+childhood

Εργαλεία παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών

Η παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών μπορεί να εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές: στα ίδια τα παιδιά, στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το παιχνίδι ή στον ρόλο της εκπαιδευτικού. Η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων εξαρτάται από τη συγκεκριμένη εστίαση και τον σκοπό της παρατήρησης: είτε πρόκειται για την κατανόηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών, των γνωστικών στρατηγικών, της εμπλοκής ή της συναισθηματικής τους ευημερίας, είτε για την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, και τον αναστοχασμό σχετικά με τη συμμετοχή και τη διευκόλυνση των ενηλίκων. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν βασικά εργαλεία παρατήρησης και αξιολόγησης με βάση αυτές τις τρεις εστιάσεις, παρέχοντας στις εκπαιδευτικούς πρακτικές αναφορές για την επιλογή εργαλείων που υποστηρίζουν καλύτερα τη συστηματική και ουσιαστική παρατήρηση του παιχνιδιού.



Εργαλείο / Κλίμακα	Κύρια εστίαση / Διαστάσεις	Στόχος της παρατήρησης	Σημειώσεις / Πρακτική χρήση	Συνδέσμοι
Play Observation Scale (POS)(Rubin, 2001)	Κοινωνική συμμετοχή, μορφές γνωστικού παιχνιδιού	Αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, χρήση υλικών, θέματα παιχνιδιού	Υποστηρίζει την ανάλυση της ένταξης/ αποκλεισμού και της ποικιλομορφίας των εμπειριών παιχνιδιού	https://pt.scribd.com/document/249151144/Rubin-play-Observ-Scale
Transdisciplinary Play-Based Assessment – TPBA-2 (Linder, 2008)	Γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική, επικοινωνιακή, αισθησιοκινητική ανάπτυξη	Αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών	Ολιστικό σύστημα για ατομική και ομαδική αξιολόγηση	https://www.amazon.com/Transdisciplinary-Play-Based-Assessment-TPBA2-Linder/dp/155766871X
Leuven Well Being and Involvement Scales (Laevers, 2005)	Γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική, επικοινωνιακή, αισθησιοκινητική ανάπτυξη	Ποιότητα παιχνιδιού	Ερμηνεία της εμπλοκής των παιδιών με έμφαση στις δυνατότητες τους	https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf
Child's Play & Self-Regulation (CP&SR) Checklist (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023)	Πολυπλοκότητα παιχνιδιού, προσποίησης, ικανότητες αυτορρύθμισης	Εκτελεστικές λειτουργίες, σκόπιμη συμπεριφορά	Βασίζεται στη θεωρία του Ελ'κονιν και δίνει έμφαση στις εκτελεστικές λειτουργίες	https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766374/pdf/fpsyg-14-1186512.pdf

Πίνακας 2: Εργαλεία/Κλίμακες για την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών

Επιπλέον, υπάρχουν εργαλεία παρατήρησης που εστιάζουν στην εκπαιδευτικό, τα οποία είναι ουσιώδη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ενέργειες, η τοποθέτηση στον χώρο και οι αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων επηρεάζουν το παιχνίδι και τη μάθηση των παιδιών. Τα εργαλεία αυτά βοηθούν τις εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται σχετικά με τον ρόλο τους ως παρατηρήτριες, διευκολύντριες ή συμπαίκτριες, αναδεικνύοντας πώς διαφορετικές προσεγγίσεις μπορούν να υποστηρίξουν ή να περιορίσουν την αυτονομία, την εμπλοκή και την κοινωνική συμμετοχή των παιδιών. Μέσα από τη συστηματική εξέταση της συμμετοχής των ενηλίκων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίζουν τα δυνατά τους σημεία, να αναγνωρίζουν πτυχές προς βελτίωση και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για την ενίσχυση της ποιότητας των εμπειριών παιχνιδιού για όλα τα παιδιά.

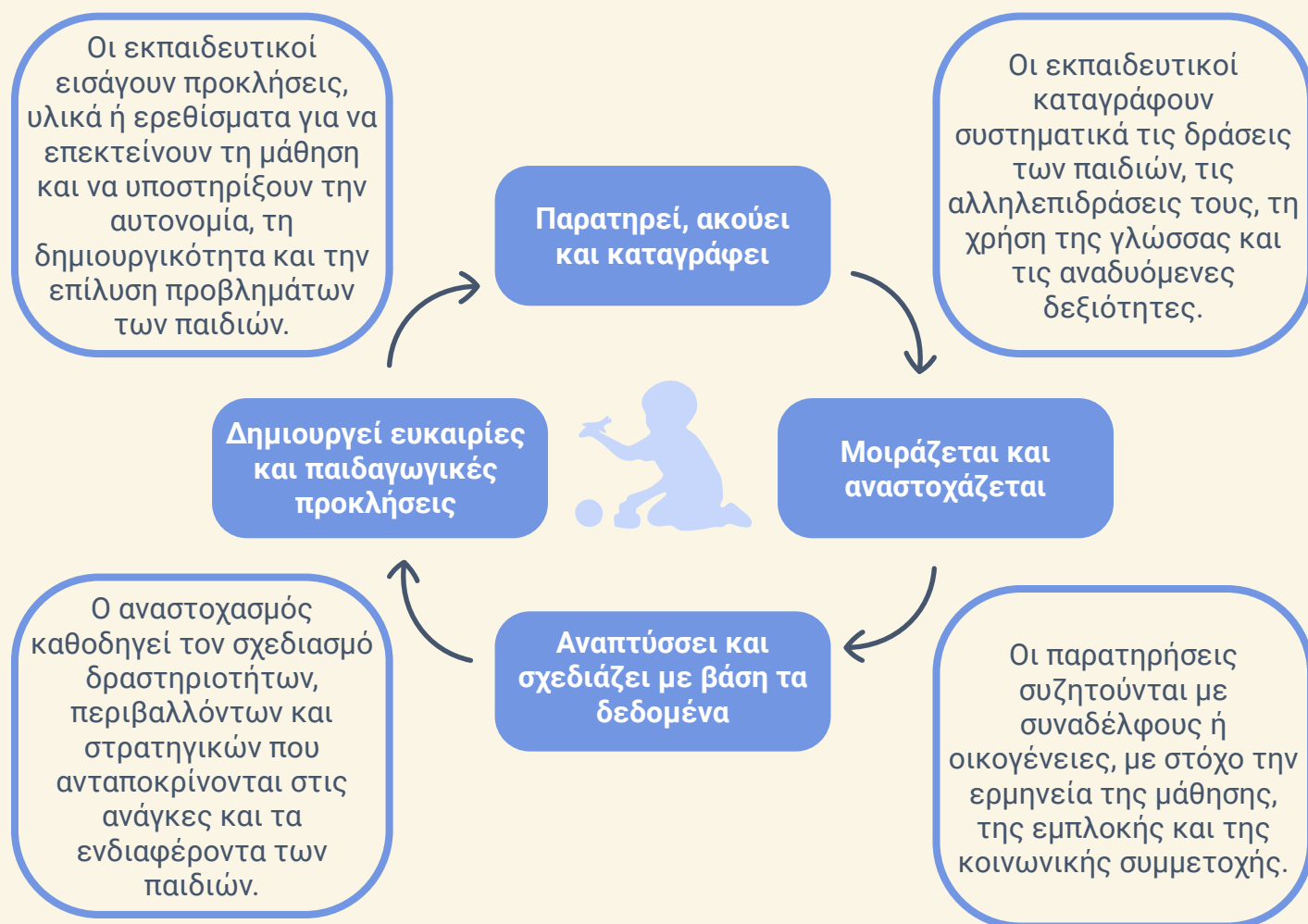
Εργαλείο / Κλίμακα	Κύρια εστίαση / Διαστάσεις	Στόχος της παρατήρησης	Σημειώσεις / Πρακτική χρήση
Teacher Play High & Low Inference Observation Tool (Michaelidou, 2025)	Θέση και ενέργειες της εκπαιδευτικού	Ρόλος ενήλικα: παρατηρήτρια, διευκολύντρια, συμπαίκτρια	Βοηθά στον αναστοχασμό σχετικά με το πώς η εμπλοκή του ενήλικα επηρεάζει την αυτονομία και τη μάθηση των παιδιών
Play skills and Teacher Role (socio-dramatic and imaginative play) (Loizou, 2016)	Ρόλοι, σενάρια, διαδικασίες	Άμεση και έμμεση συμμετοχή της εκπαιδευτικού στο κοινωνικο-δραματικό και φανταστικό παιχνίδι	Συνδέει την παρατήρηση του παιχνιδιού με τον προγραμματισμό και τις πρακτικές αναστοχασμού
Constructive Play Teacher Guide (Loizou, 2019)	Κατασκευαστικές δράσεις	Άμεση και έμμεση συμμετοχή της εκπαιδευτικού στο οικοδομικό παιχνίδι	Συνδέει την παρατήρηση με την ανάπτυξη του παιχνιδιού και τον παιδαγωγικό προγραμματισμό

Πίνακας 3: Εργαλεία παρατήρησης με εστίαση στην εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Τεκμηρίωση στην Π.Ε βασισμένη στο παιχνίδι

Σε πλαίσια μάθησης που βασίζονται στο παιχνίδι, η τεκμηρίωση δίνει προτεραιότητα στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, επιδιώκοντας να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται με τα υλικά, διαπραγματεύονται νοήματα, λαμβάνουν αποφάσεις και οικοδομούν κατανόηση με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η προσέγγιση τοποθετεί την τεκμηρίωση ως μια ερμηνευτική διαδικασία, που βασίζεται σε προσεκτική παρατήρηση και επαγγελματική κρίση, και όχι ως μια ουδέτερη καταγραφή γεγονότων.

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση αποτελεί μια κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία που ενσωματώνει την παρατήρηση, την καταγραφή, την ερμηνεία και την παιδαγωγική δράση, όπως παρουσιάζεται στο **Σχήμα 4**.



Σχήμα 4: Κυκλική διαδικασία τεκμηρίωσης

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν προσεκτικά το παιχνίδι των παιδιών, καταγράφουν τεκμήρια μάθησης και αναστοχάζονται σχετικά με το τι αποκαλύπτουν αυτά τα τεκμήρια για τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις αναδυόμενες προκλήσεις των παιδιών. Αυτή η κατανόηση καθοδηγεί τον παιδαγωγικό προγραμματισμό, τον σχεδιασμό του προγράμματος και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, επιτρέποντας στις εκπαιδευτικούς να δημιουργούν ανταποκρινόμενες μαθησιακές ευκαιρίες. Σημαντικό είναι ότι η τεκμηρίωση μετατοπίζει την προσοχή από την καταγραφή του τι κάνουν τα παιδιά, στην κατανόηση του πώς και γιατί εκτυλίσσεται η μάθηση, παρέχοντας έτσι βαθύτερη κατανόηση της αυτενέργειας, της εμπλοκής, των σχέσεων και της νοηματοδότησης που δίνουν τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι.

Η τεκμηρίωση επιτρέπει επίσης την κατανόηση και «ακρόαση» των απόψεων των παιδιών μέσα στο ίδιο το πλαίσιο δράσης. Οι πρακτικές τεκμηρίωσης σε εξωτερικούς χώρους μπορούν να αναδείξουν τις μοναδικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους, υποστηρίζοντας μια παιδαγωγική προσέγγιση βασισμένη στο παιδί και τα δικαιώματά του.

Η τεκμηρίωση εστιάζει στις διαδικασίες μάθησης και η ερμηνεία προσδίδει νόημα στα τεκμήρια. Διάφορες στρατηγικές μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποτελεσματική τεκμηρίωση του παιχνιδιού.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. Οι αφηγηματικές στρατηγικές — όπως οι ανεκδοτικές και οι περιγραφικές καταγραφές—τεκμηριώνουν το παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο και τις σχέσεις του, προσφέροντας πλούσια ποιοτικά δεδομένα για αναστοχασμό και σχεδιασμό. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει την περίσταση όπου ένα παιδί αυτοσχεδιάζει ιστορίες με ζωάκια-παιχνίδια, προκειμένου να παρατηρήσει τη γλωσσική ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα, ή να καταγράψει παιχνίδι με νερό και άμμο σε εξωτερικό χώρο, αναδεικνύοντας την περιέργεια, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία.
2. Οι οπτικές καταγραφές, που περιλαμβάνουν φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις, αποτυπώνουν χειρονομίες, χωρικές διατάξεις και αλληλεπιδράσεις που διαφορετικά θα μπορούσαν να παραβλεφθούν, καθιστώντας ορατές τις συχνά «αόρατες» πτυχές της μάθησης και της εμπλοκής. Για παράδειγμα, ένα βίντεο παιδιών που αναπαριστούν μια ιστορία σε έναν χώρο παιχνιδιού προσποίησης μπορεί να αναδείξει τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συναισθηματική έκφραση σε πραγματικό χρόνο.

Τα έργα των παιδιών, τα δημιουργικά τους προϊόντα και τα ψηφιακά τους πορτφόλιο προσφέρουν προοπτικές στον χρόνο, επιτρέποντας στις εκπαιδευτικούς και στις οικογένειες να παρακολουθούν την ανάπτυξη, να επανεξετάζουν προηγούμενες εμπειρίες, και να αναστοχάζονται πάνω στις αλλαγές της κατανόησης και των ικανότητων τους με την πάροδο του χρόνου. Για παράδειγμα, μια σειρά αυτοπροσωπογραφιών ενός παιδιού μέσα σε διάστημα μηνών μπορεί να αποτυπώσει την αυξανόμενη αυτογνωσία και τις καλλιτεχνικές του δεξιότητες.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς υποστηρίζει η τεκμηρίωση τον αναστοχαστικό και προσαρμοστικό παιδαγωγικό σχεδιασμό;

Πώς μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες τεκμηρίωσης;

Προτεινόμενο υλικό



Reggio Children – Pedagogical documentation (Παιδαγωγική τεκμηρίωση) <https://reggio-inspired.com/blog/reggio-inspired-documentation>



The Power of Documentation in the Early Childhood Classroom (Η δύναμη της τεκμηρίωσης στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης) <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>



Pedagogical documentation explained - Training course (Η παιδαγωγική τεκμηρίωση εξήγηση - και Εκπαιδευτικό Σεμινάριο) <https://eydigifolio.ipb.pt/e-learning.php>

Αξιολόγηση του περιβάλλοντος της προσχολικής εκπαίδευσης: χώρος, υλικά και πλαίσια παιχνιδιού

Η αξιολόγηση του περιβάλλοντος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι καθοριστική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι χώροι και τα υλικά υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών και επηρεάζουν την εμπλοκή, τη δημιουργικότητα, την αυτονομία, καθώς και την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Το παιχνίδι διαμορφώνεται από πολλαπλές διαστάσεις του περιβάλλοντος, όπως οι φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές πτυχές, και η ποιότητά του εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των στοιχείων.

Για την αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος, είναι χρήσιμο να καθορίζονται οι κατευθυντήριες αρχές που μετατρέπουν τις θεωρητικές έννοιες σε παρατηρήσιμα κριτήρια (βλ. Πίνακα 5).

Καθοδηγητική αρχή	Περιγραφή	Πώς μπορεί να παρατηρηθεί / αξιολογηθεί
Προσβασιμότητα	Διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εμπλέκονται αυτόνομα με τους χώρους και τα υλικά, προάγοντας την ελεύθερη επιλογή και την αυτενέργεια.	Παιδιά που κινούνται ελεύθερα χωρίς τη βοήθεια ενηλίκων, έχουν εύκολη πρόσβαση στα υλικά και επιλέγουν δραστηριότητες ανεξάρτητα.
Ευελιξία	Επιτρέπει στους χώρους να υποστηρίζουν πολλαπλές διαμορφώσεις, προσαρμοζόμενοι στις προθέσεις των παιδιών και στις αναδυόμενες δραστηριότητες.	Έπιπλα και υλικά που αναδιατάσσονται από τα παιδιά ή τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι χώροι χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού και μάθησης.
Δυνατότητες	Παρέχει ένα εύρος δυνατοτήτων για δράση, όπως κίνηση, χειρισμό, κατασκευή και συμβολική αναπαράσταση.	Παιδιά που εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες: σκαρφάλωμα, κατασκευές, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων ή πειραματισμό με υλικά.
Αισθητηριακός πλούτος	Περιλαμβάνει οπτικά, ακουστικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, υποστηρίζοντας διαφορετικά είδη παιχνιδιού.	Παρουσία ποικίλων υφών, ήχων, χρωμάτων και υλικών. Τα παιδιά τα εξερευνούν μέσω της αφής, κίνησης και του παιχνιδιού.
Πολιτισμική ανταπόκριση	Αναγνωρίζει και εκτιμά τις εμπειρίες και τις ταυτότητες των παιδιών, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν και της έκφρασης.	Υλικά, αναρτήσεις και δραστηριότητες που ανακλούν διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες και παραδόσεις, παιδιά που μοιράζονται προσωπικές εμπειρίες.

Πίνακας 5: Αρχές που διασφαλίζουν περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας

Η χωρική οργάνωση αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο παράγοντα για την προώθηση της αυτονομίας, της συνεργασίας και της διαρκούς εμπλοκής. Οι καλά οργανωμένοι χώροι, με σαφώς καθορισμένες λειτουργικές ζώνες για διαφορετικά είδη παιχνιδιού, όπως κατασκευές, παιχνίδια ρόλων, ανάγνωση ή περιοχές σωματικής δραστηριότητας, διευκολύνουν τις ομαλές μεταβάσεις και τις αυτόνομες επιλογές, μειώνουν τις συγκρούσεις για τους πόρους και ενθαρρύνουν τις αυθόρμητες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Η κυκλοφορία μέσα στον χώρο θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να μετακινούνται ελεύθερα μεταξύ των περιοχών χωρίς περιορισμούς. Τα υπαίθρια περιβάλλοντα προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για αισθητηριακή εξερεύνηση, αδρή κινητική δραστηριότητα και αλληλεπίδραση με φυσικά στοιχεία. Σε αυτά τα πλαίσια, η ανάληψη ρίσκου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, εξισορροπώντας την ασφάλεια με προκλήσεις που υποστηρίζουν την αυτορρύθμιση, την αυτοπεποίθηση και την ανθεκτικότητα.

Τα υλικά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διευκόλυνση του παιχνιδιού και στην προώθηση πλούσιων και ποικίλων εμπειριών. Τα ανοικτού τύπου υλικά, γνωστά και ως “loose parts”, περιλαμβάνουν τουβλάκια, υφάσματα, κουτιά, φυσικά στοιχεία και αντικείμενα χειρισμού, προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες χρήσης που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη συμβολικών αφηγήσεων. Η αξιολόγηση της ποιότητας των υλικών περιλαμβάνει την παρατήρηση του κατά πόσο τα διαθέσιμα μέσα επιτρέπουν πολλαπλές σημασίες και χρήσεις, υποστηρίζουν παρατεταμένο και συνεργατικό παιχνίδι και παρέχουν επαρκή ποικιλία ως προς το σχήμα, το μέγεθος, την υφή και το βάρος, ώστε να ενεργοποιούν διαφορετικούς τύπους εμπειριών.



Η παρουσία ιδιαίτερα δομημένων παιχνιδιών με μία μόνο λειτουργία θα πρέπει να εξισορροπείται, ώστε να μην περιορίζεται η αυτόνομη εξερεύνηση.

Για τη διεξαγωγή συστηματικών αξιολογήσεων, έχουν αναπτυχθεί διάφορα διεθνή εργαλεία που συμβάλλουν στην καταγραφή της ποιότητας του περιβάλλοντος και στον εντοπισμό ευκαιριών βελτίωσης.

- Το PERS/CERS (Play Environment Rating Scale / Creative Environment Rating Scale), αξιολογεί την ποιότητα των μαθησιακών περιβαλλόντων ως προς την οργάνωση, την προσβασιμότητα, την ποικιλία των υλικών και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών (Shiyan, et. al, 2018).
- Εργαλεία εμπνευσμένα από την προσέγγιση Reggio Emilia, όπως το Early Years 360° Environment Audit, προσφέρουν μια ολιστική αξιολόγηση της αισθητικής, της λειτουργικότητας, της προσβασιμότητας και των σχεσιακών πτυχών του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο ο χώρος διεγείρει τις αισθήσεις και ενισχύει ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις (Irresistible Learning, 2018).
- Επιπλέον, τα εργαλεία καταγραφής δυνατοτήτων δράσης (affordance inventories) αναλύουν το εύρος και την ποιότητα των δυνατοτήτων δράσης που προσφέρει το περιβάλλον, βοηθώντας τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς οι χώροι και τα υλικά υποστηρίζουν διαφορετικά είδη παιχνιδιού (Kytta, 2004).

Σε συνδιασμό με αυτά τα εργαλεία, συνιστώνται συστηματικές μέθοδοι άμεσης παρατήρησης, όπως δομημένες καταγραφές δράσεων, χαρτογράφηση δραστηριοτήτων, ανάλυση ροής κίνησης, ημερολόγια ή συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και παιδιών, καθώς και φωτογραφική ή βιντεοσκοπημένη τεκμηρίωση, με στόχο την αποτύπωση αναδυόμενων μοτίβων και εξελισσόμενων δυνατοτήτων δράσης. Ο συνδυασμός θεωρητικών αρχών, συστηματικής παρατήρησης και διεθνώς επικυρωμένων εργαλείων επιτρέπει όχι μόνο τη διάγνωση της υφιστάμενης ποιότητας του περιβάλλοντος, αλλά και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που ενισχύουν την αυτονομία, τη δημιουργικότητα, την εμπλοκή και τη συμπερίληψη, διασφαλίζοντας ότι οι χώροι και τα υλικά υποστηρίζουν ουσιαστικά το παιχνίδι των παιδιών.

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς επηρεάζουν ο χώρος και τα υλικά τις εμπειρίες παιχνιδιού όλων των παιδιών;

Ποιες δυνατότητες δράσης είναι περιορισμένες στο περιβάλλον σας;

Το περιβάλλον λειτουργεί ως παιδαγωγικός παράγοντας.

Οι δυνατότητες δράσης (affordances) διαμορφώνουν τις δυνατότητες του παιχνιδιού.

Η προσβασιμότητα υποστηρίζει τη συμπερίληψη.

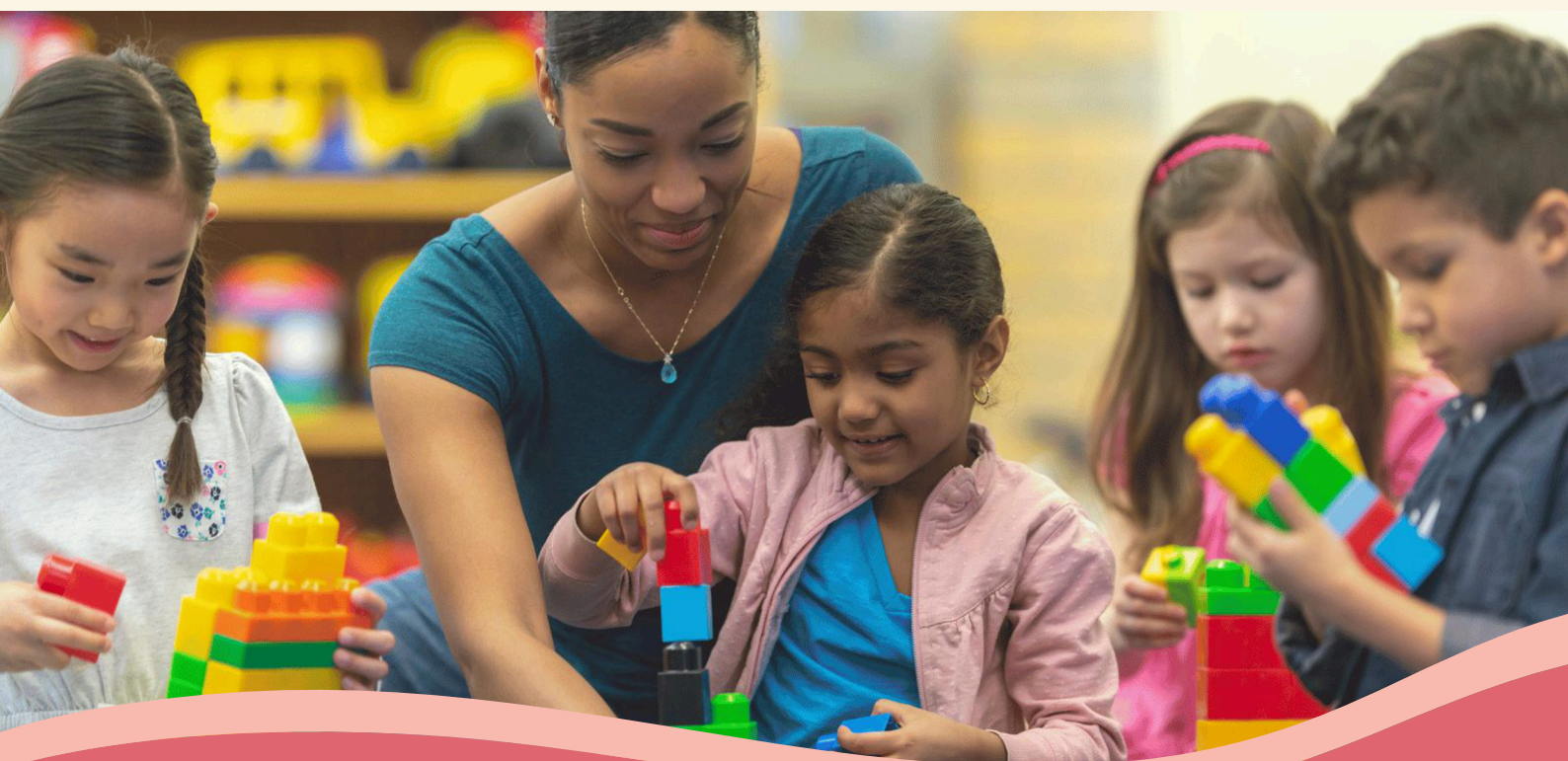
Προτεινόμενο υλικό



OECD – Early learning environments (Περιβάλλοντα πρώιμης μάθησης) <https://www.oecd.org/education/>



Building Brains For the Future: A Look at Playful Learning in Preschool and Kindergarten (Βίντεο) (Χτίζοντας εγκεφάλους για το μέλλον: Μια ματιά στη μάθηση μέσω παιχνιδιού στην προσχολική και νηπιακή εκπαίδευση) <https://www.youtube.com/watch?v=y20-G6AnIV0>



Η χρήση παιδαγωγικών εργαλείων παρατήρησης με έμφαση στο παιχνίδι και παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής με έμφαση στο παιχνίδι συνεπάγεται σημαντικές για τη διδακτική πρακτική. Τα εργαλεία αυτά μετατοπίζουν τον ρόλο της εκπαιδευτικού από έναν απλό παρατηρητή ή αξιολογητή σε έναν ενεργό διευκολυντή της μάθησης των παιδιών, επιτρέποντας μια πιο σύνθετη και εις βάθος κατανόηση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών πορείων κάθε παιδιού. Με την ενσωμάτωση της τεκμηρίωσης στην καθημερινή πρακτική, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επανεξετάζουν και να αναλύουν εμπειρίες, να συν-οικοδομούν νόημα μαζί με τα παιδιά και να αξιοποιούν τα ευρήματα για τον σχεδιασμό μελλοντικών δραστηριοτήτων, διασφαλίζοντας τη συνέχεια και την εξέλιξη της μάθησης. Επιπλέον, ο συνδυασμός εργαλείων αξιολόγησης και τεκμηρίωσης προάγει τη συμπερίληψη και την ισότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίζουν παιδιά που ενδέχεται να έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού ή που χρειάζονται στοχευμένη παιδαγωγική υποστήριξη και να προσαρμόζουν ανάλογα το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η διαδικασία αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, που σέβονται και υποστηρίζουν την αυτενέργεια, τη φωνή και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι. Επιπρόσθετα, οι πρακτικές αυτές ενισχύουν την επαγγελματική συνεργασία, καθώς η τεκμηρίωση και η συστηματική παρατήρηση παρέχουν μια κοινή γλώσσα για τις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες, ώστε να συζητούν την ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας τη συνοχή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε διαφορετικά πλαίσια.

Ο **Πίνακας 5** αποτελεί ένα παράδειγμα εργαλείου παρατήρησης/αναστοχασμού που μπορεί να καθοδηγήσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προς αποτελεσματικές αναστοχαστικές πρακτικές.

Παρατηρούμενο μοτίβο	Εντοπισμένη ανάγκη	Ενέργειες εκπαιδευτικού	Προσαρμογή του περιβάλλοντος	Επανεξέταση
Περιγράψτε τι κάνει το παιδί ή τα παιδιά, π.χ. αποφεύγουν μια ομαδική δραστηριότητα, επαναλαμβάνουν μια συμπεριφορά, δείχνουν περιέργεια.	Ποια ανάγκη αναδεικνύει αυτή η συμπεριφορά; π.χ. κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτορρύθμιση, αυτοπεποίθηση, εμπλοκή.	Τι θα κάνετε για να υποστηρίξετε αυτή την ανάγκη; π.χ. λειτουργήστε ως πρότυπο, παρέχετε καθοδήγηση, υποδείξεις και ενθάρρυνση.	Πώς θα προσαρμόσετε το περιβάλλον ή τα υλικά για να υποστηρίξετε τη μάθηση ή την συμμετοχή;	Πώς θα ελέγξετε την πρόοδο ή θα προχωρήσετε σε επανεξέταση; π.χ. παρατηρήστε στην επόμενη συνεδρία, καταγράψτε βελτιώσεις, σχεδιάστε περαιτέρω υποστήριξη.

Πίνακας 5: Πίνακας παρατήρησης/αναστοχασμού

Ερωτήματα αναστοχασμού:

Πώς επηρεάζει η συστηματική παρατήρηση τη λήψη καθημερινών διδακτικών αποφάσεων;

Πώς μπορούν η αξιολόγηση και η τεκμηρίωση να προάγουν τη συμπερίληψη και την ισότητα;

Προτεινόμενο υλικό

The Power of Playful Learning in the Early Childhood Setting (Η δύναμη της παιγνιώδους μάθησης στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης)

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>



Reflective practice in early childhood education (βίντεο) - (Αναστοχαστική πρακτική στην προσχολική εκπαίδευση)

<https://www.youtube.com/watch?v=SplxysYNP10>

<https://www.youtube.com/watch?v=UqjEY-kJFjo>

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Με βάση τον πίνακα παρατήρησης/αναστοχασμού

1. Κρατήστε τις παρατηρήσεις αντικειμενικές και αποφύγετε τις ερμηνείες στην πρώτη στήλη.
2. Συνδέστε την εντοπισμένη ανάγκη με το συγκεκριμένο μοτίβο που παρατηρήσατε.
3. Σχεδιάστε δράσεις που είναι πρακτικές και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού.
4. Προσαρμόστε το περιβάλλον ώστε να διευκολύνεται ή να ενισχύεται η συμμετοχή.
5. Χρησιμοποιήστε την επανεξέταση για την παρακολούθηση της προόδου και τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων.

Βασικά Συμπεράσματα:**1**

Η παρατήρηση και η αξιολόγηση σε περιβάλλοντα που βασίζονται στο παιχνίδι παρέχουν ουσιαστικές ενδείξεις για τις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών, τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και τις αναδυόμενες ικανότητες

2

Τα εργαλεία αξιολόγησης και τεκμηρίωσης προάγουν τη συμπερίληψη και την ένταξη, καθώς συμβάλλουν στον εντοπισμό διαφορετικών αναγκών και στην παροχή κατάλληλης παιδαγωγικής υποστήριξης, όπου χρειάζεται

3

Η κατανόηση των αναπτυξιακών διαστάσεων και των σταδίων του παιχνιδιού επιτρέπει στις εκπαιδευτικούς να ερμηνεύουν τις δράσεις με ευαισθησία και να σχεδιάζουν ουσιαστικές μαθησιακές ευκαιρίες

4

Η ενσωμάτωση της παρατήρησης, της τεκμηρίωσης και της αναστοχαστικής πρακτικής ενισχύει την επαγγελματική συνεργασία και συνδέει το παιχνίδι με ευρύτερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Association of Play Industries. (2025). Outdoor Play and Learning Provision Audit Checklist. https://www.api-play.org/wp-content/uploads/sites/4/2025/08/11212_outdoor-play-and-learning-provision-audit-checklist.pdf
- Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: Un análisis comparativo entre instrumentos. *Educación y Pesquisa*, 45, e203634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>
- Brèdikytė, M., & Brandisauskienė, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- de Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833>
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. (3rd ed.). Praeger.
- Farran, D. C. (2014). Child observation in preschools (COP) manual [Manual]. Peabody Research Institute, Vanderbilt University.
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Graue, B., Chang, F., Ramberg, E., & Kim, Y. J. (2025). Developing an Observational Tool to Support Play-Based Teaching. *American Journal of Play*, 17, 161–193.
- Irresistible Learning. (2018). *Early Years 360° Environment Audit*. <https://irresistiblelearning.co.uk/resource/early-years-360-environment-audit/>
- Knox, S. (1974). A Play Scale. In M. Reilly (Ed.), *Play as Exploratory Learning* (pp. 247–266). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology* 24, 179–98. 10.1016/S0272-4944(03)00073-2

- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument: SICS (ZiKo) manual. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loizou, E. (2019). *Constructive Play. Children's Play skills and Teacher's Involvement*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available on https://www.researchgate.net/publication/334762736_Series_Informational_Brochures_on_Early_Childhood_Education_CHILDREN'S_PLAY_SKILLS_AND_TEACHER_INVOLVEMENT_Constructive_Play. DOI: 10.13140/RG.2.2.33863.44960
- Loizou, E. (2016). *Play skills and Teacher's role (socio-dramatic and imaginative play)*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available https://www.researchgate.net/publication/303495511_Teacher_PLAY_Guide
- McWilliam, R. A. (1991). *Children's engagement questionnaire* [Measurement instrument]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M., & Matsui, G. (2023). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 43(4–5), 794–810. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407>
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259–277. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>
- Mesquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: Pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835>
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Palaiologou, I. (2017). Observing young children's play: Limitations of standardised assessment contexts and the need for holistic approaches. *Early Years*, 37(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1072497>
- Passe, A., & Zosh, J. (2015). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS)*. Kaplan Early Learning Company.
- Portsmouth Christian Academy. (s.d.). Preschool Skills Assessment. [Documento PDF]. Recuperado de <https://www.pcaschool.org/> Pramling, I.,
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2019). *Child perspectives and pedagogy in early years education*. Springer.
- Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS). University of Maryland. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=53204>

- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies*, 1, 15–26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>
- Little, H. (2023). Risky Play in Early Childhood Education. In H. Little (Ed.), *Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0307>
- Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>
- Shiyan, I., Iakshina, A., Le-van, T., Vorobeva, I., Belolutskaia, A., Kholodova, O., & Loginova, L. (2018). *Play environment rating scale (PERS)*. Teachers College, Columbia University
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- University of North Carolina at Chapel Hill. (2011). *Structured assessment of play (exploratory to symbolic)* [Assessment instrument]. Department of Pediatrics, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., & Veraksa, A. (2025). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα και Αναστοχασμός

Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ευρέως ως η κυρίαρχη δραστηριότητα της πρώιμης παιδικής ανάπτυξης, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα μια φυσική έκφραση του παιδιού και ένα ισχυρό πλαίσιο μάθησης. Ως μια διττή διαδικασία, το παιχνίδι αφενός αντικατοπτρίζει το τρέχον αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και αφετέρου ενισχύει τη μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όταν τα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι, αποκαλύπτουν τις γνωστικές τους ικανότητες, τις γλωσσικές τους δεξιότητες, την κοινωνική τους κατανόηση, τη συναισθηματική τους ρύθμιση, τη δημιουργικότητά τους και τις κινητικές τους ικανότητες. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι διευρύνει αυτές τις ικανότητες, παρουσιάζοντας νέες προκλήσεις, ρόλους, κανόνες και ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων που προάγουν βαθύτερη μάθηση.

Τα παιδιά συμμετέχουν σε ποικίλα είδη και μορφές παιχνιδιού, καθεμία από τις οποίες συμβάλλει με μοναδικό τρόπο στην ανάπτυξή τους. Το παιχνίδι που εστιάζεται στα αντικείμενα υποστηρίζει την αισθητηριακή εξερεύνηση, τον συντονισμό της λεπτής κινητικότητας και πρώιμες γνωστικές δεξιότητες, όπως η κατηγοριοποίηση και η κατανόηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος. Το κοινωνικο-δραματικό και το φανταστικό παιχνίδι ενισχύουν τη γλωσσική ανάπτυξη, την ικανότητα κατανόησης της οπτικής του άλλου, την αυτορρύθμιση, τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται ρόλους, ακολουθούν άτυπους κανόνες και συνδιαμορφώνουν κοινές αφηγήσεις. Το οικοδομικό και το δημιουργικό παιχνίδι ενισχύουν δεξιότητες σχεδιασμού, χωρική αντίληψη και αποκλίνουσα σκέψη. Το υπαίθριο και κινητικό παιχνίδι προάγουν την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας, την εκτίμηση κινδύνου, την ανθεκτικότητα και τη συνολική ευεξία. Μέσα από αυτές τις ποικίλες εμπειρίες, τα παιδιά συνθέτουν γνώσεις και δεξιότητες σε όλους τους τομείς ανάπτυξης με ουσιαστικό τρόπο. Στα πλαίσια αυτών των ειδών παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξής τους. Το παιχνίδι δημιουργεί φυσικά καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά προκαλούν τον εαυτό τους πέρα από το τρέχον επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, όταν εμπλέκονται σε παιχνίδι προσποίησης, τα παιδιά συχνά χρησιμοποιούν πιο σύνθετη γλώσσα, ακολουθούν πιο πολύπλοκους κανόνες και επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης από αυτά που συνήθως επιδεικνύουν σε πλαίσια εκτός παιχνιδιού. Με την ευαίσθητη υποστήριξη ενηλίκων ή ικανών συνομηλίκων, τα παιδιά εσωτερικεύουν νέες δεξιότητες και σταδιακά τις εκτελούν αυτόνομα.

Η εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση ότι το παιχνίδι παραμένει ουσιαστικό και αναπτυξιακά ενισχυτικό. Σχεδιάζει περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση και τη διερεύνηση. Διασφαλίζουν ότι τα υλικά είναι προσβάσιμα, ανοιχτού τύπου με πολιτισμικά ουσιαστικά δυναμικά. Παρατηρούν προσεκτικά, ακούγοντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις δεξιότητες που αναδύονται. Άλλοτε κάνουν ένα βήμα πίσω για να προστατεύσουν το παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού και άλλοτε παρεμβαίνουν ως παρατηρητές, συμπαίκτες, διευκολυντές, καθοδηγητές ή διαμεσολαβητές. Αυτή η ευέλικτη μετακίνηση σε ένα συνεχές από παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού έως παιχνίδι υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού διασφαλίζει ότι το παιχνίδι παραμένει ταυτόχρονα ευχάριστο και σκόπιμο. Στο παιχνίδι με πρωτοβουλία του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν προσεκτικά και δημιουργούν περιβάλλοντα πλούσια σε υλικά και δυνατότητες, επιτρέποντας την αυτονομία και την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά. Σε πιο καθοδηγούμενες εμπειρίες παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί εισάγουν σκόπιμα νέες έννοιες, λεξιλόγιο ή στρατηγικές που επεκτείνουν τη σκέψη και υποστηρίζουν τη μάθηση. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πότε να αποσύρονται για να διατηρήσουν την αυθεντικότητα του παιχνιδιού και πότε να παρεμβαίνουν για να εμβαθύνουν την εμπλοκή ή να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη.

Η παρατήρηση και η αξιολόγηση αποτελούν βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής παιδαγωγικής πρακτικής που βασίζεται στο παιχνίδι. Η αυθεντική αξιολόγηση σε πλαίσια παιχνιδιού περιλαμβάνει την καταγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών, τη χρήση της γλώσσας, των τρόπων επίλυσης προβλημάτων και των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Οι παρατηρήσεις αυτές παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις δυνατότητες κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντά του και τους τομείς που χρειάζονται υποστήριξη. Παράλληλα, καθοδηγούν τον μελλοντικό σχεδιασμό, βοηθώντας τους/τις εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν τα περιβάλλοντα, να εισάγουν νέες προκλήσεις και να παρέχουν στοχευμένη υποστήριξη. Η αξιολόγηση δεν είναι ξεχωριστή από το παιχνίδι, αλλά ενσωματώνεται σε αυτό, καθοδηγώντας τον σχεδιασμό και διασφαλίζοντας ότι οι μαθησιακές εμπειρίες παραμένουν ευέλικτες και εξατομικευμένες.

Τελικά, η πρακτική που βασίζεται στο παιχνίδι αποτελεί μια δυναμική και σκόπιμη παιδαγωγική προσέγγιση. Αναγνωρίζει τα παιδιά ως ενεργούς συμμετέχοντες στη δική τους μάθηση, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει την επαγγελματική ευθύνη της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει πλούσια περιβάλλοντα, να παρέχει κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη και να διασφαλίζει ισότιμη συμμετοχή. Αναγνωρίζοντας το παιχνίδι τόσο ως αναστοχαστική όσο και ως μετασχηματιστική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν συνθήκες μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύσσονται ολόπλευρα, θέτοντας ισχυρά θεμέλια για δια βίου μάθηση.