



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ
ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΑΡΙΑ ΜΠΑΝΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2022

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Επιβλέπουσα: **Σακελλαρίου Μαριγούλα**, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Λοΐζου Ελένη, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Η επταμελής εξεταστική επιτροπή

Σακελλαρίου Μαριγούλα, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Λοΐζου Ελένη, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλογιαννάκη Πελαγία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Στην οικογένειά μου και τον σύζυγό μου Μιχάλη.....
συνοδοιπόρους στη ζωή μου

*‘Playing as a teaching tool
in preschool and school education’*

© Μπάνου Μαρία, Ιωάννινα 2022

"Children learn as they play. More importantly, in play, children learn how to learn."

(O. Fred Donaldson)

‘Τα παιδιά μαθαίνουν καθώς παίζουν. Το πιο σημαντικό στο παιχνίδι των παιδιών είναι, ότι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.’

(O. Fred Donaldson)

"You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation."

(Plato)

‘Μπορείς να ανακαλύψεις περισσότερα σε μια ώρα παιχνιδιού από ό,τι σε ένα χρόνο συζήτησης.’

(Πλάτωνας)

"Playing for the child is the good, the duty, the ideal of life, it is the only atmosphere in which the psychological one penetrates and can act."

(Claparede)

‘Το παιχνίδι είναι για το παιδί το αγαθό, το καθήκον, το ιδεώδες της ζωής, είναι η μόνη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία εισδύει το ψυχολογικό και μπορεί να ενεργήσει.’

(Claparede)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	17
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	19
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	21
ABSTRACT.....	23
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	25

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η Προβληματική της μελέτης

1.1 Περίληψη	38
1.2 Διατύπωση του προβλήματος	38
1.3 Αναγκαιότητα της μελέτης	41
1.4 Σκοπός της μελέτης	42
1.5 Επιμέρους στόχοι της έρευνας	43
1.6 Ερευνητικά ερωτήματα	44
1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Θεωρητική πλαισίωση του παιχνιδιού

2.1 Περίληψη	51
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού	51
2.3 Θεωρίες για το παιχνίδι	58
2.3.1 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού	58
2.3.2 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού	65
2.3.3 Μεταμοντέρνες θεωρίες παιχνιδιού	72
2.4 Συγκριτική προσέγγιση των θεωριών παιχνιδιού	76
2.5 Θεωρίες παιγνιώδους συμπεριφοράς	79
2.5.1 Η θεωρία της Lieberman	80

2.5.2 Η θεωρία της Barnett.....	81
2.5.3 Η θεωρία του Bundy.....	82
2.5.4 Η θεωρία του Cooper.....	83
2.6 Θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού	84
2.6.1 Θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη	84
2.6.2 Θεωρίες για την κοινωνική ανάπτυξη	88
2.6.3 Θεωρίες για τη συναισθηματική ανάπτυξη.....	90
2.6.4 Θεωρίες για την κινητική ανάπτυξη	100
2.7 Απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για το παιχνίδι.....	106
2.8 Οι κατηγορίες και τα είδη του παιχνιδιού	112
2.8.1 Οι κατηγορίες του παιχνιδιού.....	112
2.8.2 Τα είδη του παιχνιδιού.....	117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ποιότητα στην εκπαίδευση

3.1 Περίληψη.....	132
3.2 Το παιχνίδι στα σχολικά Προγράμματα Σπουδών.....	132
3.2.1 Το παιχνίδι στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.....	132
3.2.2 Το παιχνίδι στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου	151
3.3 Το παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης.....	160
3.3.1 Το παιχνίδι στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον	167
3.3.2 Το παιχνίδι στο εσωτερικό σχολικό περιβάλλον.....	175
3.4 Η ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.....	182
3.4.1 Η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από την έρευνα	182
3.4.2 Η ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα.....	198
3.4.3 Αξιολόγηση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.....	204
3.4.4 Κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού	208

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Παιχνίδι, μάθηση και ανάπτυξη.....

4.1 Περίληψη	216
--------------------	-----

4.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού	216
4.3 Το παιχνίδι-αντικείμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	228
4.4 Το παιχνίδι ως δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συμβολή των παιχνιδιών-αντικειμένων στις δραστηριότητες παιχνιδιού	233
4.5 Το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	238

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι και η συνεργασία του με την οικογένεια σε θέματα παιχνιδιού

5.1 Περίληψη	241
5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	241
5.3 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού	250
5.4 Η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	259
5.5 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού	262

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Περίληψη	271
6.2 Η Διαδικασία της έρευνας	271
6.3 Η Πιλοτική διαδικασία	275
6.4 Το Δείγμα της έρευνας	280
6.5 Περιορισμοί της έρευνας	281
6.6 Επιλογή μέσων συλλογής δεδομένων	282
6.6.1 Μέσα συλλογής δεδομένων	286
6.6.1.1 Ερωτηματολόγιο	286
6.6.1.1.1 Οι Μεταβλητές	293

6.6.1.1.2 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου	294
6.6.1.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις	295
6.6.1.2.1 Οι Μεταβλητές	302
6.6.1.2.2 Η συλλογή των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων.....	302
6.6.1.3 Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης.....	305
6.6.1.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	312
6.6.1.3.2 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας του εκπαιδευτικού προγράμματος	315
6.7 Δεοντολογία της έρευνας.....	317
6.8 Ανάλυση δεδομένων.....	319
6.8.1 Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου	319
6.8.2 Ανάλυση δεδομένων ημιδομημένων συνεντεύξεων.....	320
6.8.3 Ανάλυση δεδομένων εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος	320
6.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	321
6.9.1 Έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων	321
6.9.2 Έλεγχος εγκυρότητας της Κλίμακας PIPPS στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος	322

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου της έρευνας

7.1 Περίληψη	323
7.2 Δημογραφικά Στοιχεία.....	323
7.3 Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα	328
7.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού	329
7.3.1.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ορισμό του παιχνιδιού	330
7.3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	333
7.3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών	334
7.3.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού.....	336

7.3.4.1	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού.....	337
7.3.5	Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....	342
7.3.5.1	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	344
7.3.6	Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκμάθηση κανόνων και τη συνύπαρξη σε ομάδες	347
7.3.6.1	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού για τη συνύπαρξη των παιδιών σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων.....	348
7.3.7	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου	350
7.3.8	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.....	353
7.3.9	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια με αγοραπωλησίες, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης, τη χρήση συμβόλων και την απαρίθμηση συλλογών αντικειμένων	355
7.3.10	Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων.....	356
7.3.11	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα οργάνωσης μουσικο-κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας	357
7.3.12	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσφορά οικοδομικού υλικού στα παιδιά και την ύπαρξη άνετου χώρου για τη χρήση του	360
7.3.13	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα εμπλοκής των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο	361
7.3.14	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών	363

7.3.15	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού	365
7.3.16	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών στην αυτοαξιολόγησή τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες	368
7.3.17	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών	372
7.3.18	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία ύπαρξης ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο	375
7.3.19	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία ύπαρξης εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο	376
7.3.20	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσφορά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων στα παιδιά.....	377
7.3.21	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση φυσικών πόρων στο παιχνίδι.....	379
7.3.22	Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο σχολείο.....	383
7.3.23	Απόψεις εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής μιας δραστηριότητας-παιχνιδιού	384
7.3.24	Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των αγοριών στη σχολική αυλή	385
7.3.25	Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των κοριτσιών στη σχολική αυλή.....	386
7.3.26	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου	387
7.3.27	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας.....	388
7.3.28	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι.....	391
7.3.29	Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική οργάνωση του σχολικού χώρου, με σκοπό τα υλικά να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά	393
7.3.30	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο.....	394
7.3.31	Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού	396

7.3.32 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον εμπλουτισμό και την τακτική αλλαγή των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης.....	401
7.3.33 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο	402
7.3.34 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού στο σχολείο.....	406
7.3.35 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ευελιξία τους αναφορικά με τις δραστηριότητες παιχνιδιού	407
7.3.36 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι.....	408
7.3.37 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο	411
7.3.38 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παιχνιδιού.....	414
7.3.39 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού αναφορικά με το περιεχόμενό τους.....	415
7.3.40 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού αναφορικά με την υλική τους υπόσταση.....	416
7.3.41 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων σε θέματα επιλογής, σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικών παιχνιδιών	417
7.3.42 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού.....	424
7.3.43 Απόψεις εκπαιδευτικών για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο	427
7.3.44 Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία	428
7.3.44.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	430
7.3.45 Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στην εκμάθηση των δημοκρατικών αξιών	432

7.3.46 Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση παιχνιδιών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης	434
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ημιδομημένης συνέντευξης της έρευνας

8.1 Περίληψη	437
8.2 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά	437
8.3 Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.....	438
8.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	443
8.3.1.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	444
8.3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη στήριξη που τους παρέχει το Α.Π.Σ. αναφορικά με το παιχνίδι	445
8.3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.	446
8.3.3.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωσή τους όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.	446
8.3.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα.....	447
8.3.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	448
8.3.5.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	448
8.3.6 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων	449
8.3.6.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων	450
8.3.7 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου.....	452
8.3.7.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου	452

8.3.8 Απόψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου.....	453
8.3.8.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου	453
8.3.9 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του συμβολικού παιχνιδιού στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και στα κέντρα διδασκαλίας.....	455
8.3.10 Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή και την αγορά παιχνιδιών για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και την εύρεση πληροφοριών για αυτά.....	457
8.3.11 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου	459
8.3.11.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του ελεύθερου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.....	460
8.3.11.2 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.....	462
8.3.12 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου.....	463
8.3.12.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου.....	464
8.3.13 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω του παιχνιδιού	464
8.3.13.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω του παιχνιδιού.....	465
8.3.14 Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη παιχνιδιών στη σχολική αυλή	466
8.3.14.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη παιχνιδιών στη σχολική αυλή.....	467
8.3.15 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.....	468
8.3.15.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.....	469
8.3.16 Απόψεις εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με το παιχνίδι με φυσικά υλικά.....	470
8.3.17 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη στήριξή τους από φορείς αναφορικά με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού	471

8.4 Στατιστικές συγκρίσεις σε ερωτήσεις που αφορούν μόνο νηπιαγωγούς.....	472
8.4.1 Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας των νηπιαγωγών	472
8.4.2 Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών των νηπιαγωγών...	473
8.4.3 Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με την υπηρεσία στο σχολείο των νηπιαγωγών	475
8.4.4 Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με την περιοχή εργασίας των νηπιαγωγών	476

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Εκπαιδευτικού Παρεμβατικού Προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία
(*Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ετήσιας διάρκειας με σύγχρονες προσεγγίσεις*)

9.1 Περίληψη	478
9.2 Εισαγωγή.....	478
9.3 Το δείγμα	480
9.4 Υλικά και μέθοδος.....	482
9.5 Διαφορές εντός των δύο ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου	486
9.5.1 Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή	487
9.5.1.1 Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες	487
9.5.2 Διαφορές εντός των δύο ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά φύλο.....	492
9.5.2.1 Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανά φύλο	492
9.5.2.2 Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά φύλο.....	493
9.5.3 Διαφορές εντός των δύο ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά ηλικία.....	497
9.5.3.1 Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανα ηλικία.....	497
9.5.3.2 Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά ηλικία.....	498
9.5.4 Διαφορές εντός των δύο ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά περιοχή σχολείου	504
9.5.4.1 Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανά περιοχή σχολείου.....	504
9.5.4.2 Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά περιοχή σχολείου	505

9.6 Ενδεικτικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Παρεμβατικού Προγράμματος	510
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο: Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της Έρευνας

10.1 Περίληψη	520
10.2 Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου.....	521
10.3 Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων ..	537
10.4 Συμπεράσματα για τη συμβολή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Παρεμβατικού Προγράμματος	550
10.5 Προτάσεις για την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα	564
10.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	582

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση	585
Ξενόγλωσση	620

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	703
-----------------------------	-----

Παράρτημα ΙΙ

Συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	718
--	-----

Παράρτημα ΙΙΙ

Κλίμακα αξιολόγησης αλληλεπιδραστικού παιχνιδιού μεταξύ συνομηλίκων PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale).....	723
---	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η προσωπική και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας επιτυγχάνονται κυρίως μέσω του παιχνιδιού, το οποίο θεωρείται σπουδαία γνωστική διαδικασία που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν πληθώρα συναισθημάτων, να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους, να διατυπώσουν ιδέες και απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως ένας κλάδος της παιδαγωγικής, σημαντικός δείκτης της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων και βασικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών.

Το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να μάθουν ευχάριστα, χωρίς πιέσεις και να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Ειδικότερα, η εμπλοκή των μαθητών σε κινητικές και μουσικο-κινητικές δραστηριότητες, σε κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι με φυσικά υλικά, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, παιχνίδι κανόνων, παραδοσιακό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, υπαίθριο παιχνίδι, συμβολικό παιχνίδι και φανταστικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και τους βοηθά να αναπτύξουν υγιή πρότυπα συμπεριφοράς, να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση, να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον και να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, έχει αποδειχθεί ότι οι θετικές και ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες συνδέονται άμεσα με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτίωση των γνωστικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικο-συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Επιπλέον, η εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού και κυρίως η εμπλοκή τους στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα για τους ίδιους. Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τα παιδιά να προτείνουν και να σχεδιάζουν παιχνίδια-αντικείμενα και δραστηριότητες παιχνιδιού είτε ατομικά είτε ομαδικά, να δημιουργούν τους κανόνες των παιχνιδιών) αυξάνει το αίσθημα αυτονομίας, αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητάς τους, τους διδάσκει βασικές αξίες, όπως να μοιράζονται τα παιχνίδια, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται, να σέβονται, να τηρούν τους κανόνες των

παιχνιδιών, να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες και βελτιώνει την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό τους.

Η αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας. Η εφαρμογή της μάθησης με βάση το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα φαίνεται να εξαρτάται, ωστόσο, σημαντικά από την παιδαγωγική κατάρτιση και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα, καθώς και να αναδείξει την αποτελεσματικότητα εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Το παιχνίδι θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, το οποίο κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, αφού τους δίνει τα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Προκειμένου, όμως να συνδράμει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, θα πρέπει να αξιοποιείται σωστά από τον εκπαιδευτικό. Ευελπιστούμε ότι η εν λόγω εργασία θα αποτελέσει το έναυσμα τόσο για τη μεγαλύτερη ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου όσο και για την αξιοποίηση όλων των κατηγοριών παιχνιδιού στη διδασκαλία, με σκοπό την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Ακόμη, επιδιώκουμε την ευρύτερη αποδοχή, εφαρμογή και εισαγωγή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα Προγράμματα Σπουδών του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου, καθώς μέσω του παιχνιδιού διευκολύνεται η διαδικασία μάθησης και προωθείται η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η υλοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την παρουσία, τη συμβολή και την υποστήριξη ορισμένων προσώπων. Γι' αυτόν τον λόγο, από τη θέση αυτή, θα ήθελα να τους ευχαριστήσω και να τους εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη.

Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς την επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής, κα. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της μελέτης και τη συνεχή καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής της. Η εμπιστοσύνη, η συμπαράσταση και η εμπύχωση στο πρόσωπό μου, οι συμβουλές και οι επισημάνσεις της, καθώς και ο επιστημονικός της λόγος και η παραγωγική της σκέψη συνέβαλαν τόσο στην επιτυχή έκβαση αυτού του έργου όσο και στην προσωπική μου εξέλιξη, ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια. Την ευχαριστώ θερμά για όλες τις εποικοδομητικές συζητήσεις που είχαμε για ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη διατριβή όσο και την επιστημονική έρευνα γενικότερα.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής μου, στον κ. Ζάραγκα Χαρίλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος στάθηκε πολύτιμος αρωγός αυτής της προσπάθειας, από την πρώτη στιγμή και την κ. Λοΐζου Ελένη, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου για τις συμβουλές της, τη συνεργασία και την καθοδήγηση στην ολοκλήρωση της διατριβής μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής μου επιτροπής, τον κ. Ράπτη Θεοχάρη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κα. Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κα. Καλογιαννάκη Πελαγία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης και την κα. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ιδιαίτερη τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής διατριβής μου.

Ευχαριστώ θερμά την αδερφή μου και συνάδελφο κ. Ηλιάνα Μπάνου και την εκπαιδευτικό και φίλη κ. Πολυξένη Μήτση, οι οποίες συμμετείχαν, με ενθουσιασμό, ως παρατηρητές στην έρευνά μου, καθώς και τη συνάδελφο, φίλη και πολύτιμη συνεργάτιδα,

κ. Παναγιώτα Στράτη, η οποία μου παρείχε πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές και μου συμπαράσταθη τόσο στις καλές όσο και στις δύσκολες στιγμές της πορείας αυτής.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στο Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ) για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο έργο μου και τη δυνατότητα που μου έδωσε μέσω της χορήγησης της υποτροφίας να ολοκληρώσω τις διδακτορικές μου σπουδές. Το Ίδρυμα ΕΛΙΔΕΚ κατέστησε εφικτή την αφοσίωσή μου στην έρευνα και μου επέτρεψε να παρευρεθώ αυτοπροσώπως στα σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου, προκειμένου να υλοποιήσω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς, οι οποίοι με ειλικρίνεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας και συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, καθώς και τους Διευθυντές-τριες/Προϊσταμένους/μένες και τους εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων που με δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία στα σχολεία τους, προκειμένου να διεξάγω το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον σύζυγό μου Μιχάλη για την υποστήριξη, την υπομονή και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία θεωρούνται από τις πιο κρίσιμες και ευαίσθητες περιόδους στη ζωή ενός παιδιού, καθώς αυτό είναι έτοιμο να ανταποκριθεί σωματικά και συναισθηματικά στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο τα παιδιά αναπτύσσονται σωματικά, γνωστικά, κινητικά, κοινωνικά, γλωσσικά και συναισθηματικά και όλες αυτές οι πτυχές της «ανάπτυξης» φαίνεται να διαμορφώνονται κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Το παιδί ως σύνθετος οργανισμός είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων οικογένειας, σχολείου, γειτονιάς και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των παιδιών, αφού τους δίνει τα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το παιχνίδι αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού, όχημα για τη μάθηση και την ανάπτυξη και βασικό εργαλείο διδασκαλίας και έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης πολυάριθμων μελετών τα τελευταία χρόνια.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθούν, να αναδειχθούν και να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι και την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθούν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων και ημιδομημένων συνεντεύξεων οι απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για τον ορισμό και το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη θέση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά Προγράμματα Σπουδών, τη συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, την κοινωνική και την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, την αξιοποίηση των κατηγοριών παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και για τα κριτήρια επιλογής παιχνιδιών. Ακόμη, αναμένεται να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το παιχνίδι στα εσωτερικά και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, το ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι, την ποιότητα του παιχνιδιού, το ρόλο της οικογένειας στο παιδικό παιχνίδι, καθώς και για το παιχνίδι και τη σχέση του με ζητήματα διαπολιτισμικότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας συμμετείχαν N:1508 εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) από όλη την Ελλάδα, ενώ στις ημιδομημένες συνεντεύξεις

N:60 εκπαιδευτικοί (30 δάσκαλοι και 30 νηπιαγωγοί). Υλοποιήθηκε, επίσης, ετήσιο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου, προκειμένου να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η αλληλεπίδραση των μαθητών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και να γίνει συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων με τάξεις, στις οποίες ακολουθείται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά N:437 μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο δεν φαίνεται να το αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εν λόγω εύρημα αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία. Από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης προέκυψε ότι με την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, ενισχύθηκε σημαντικά η αλληλεπίδραση και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών των πειραματικών ομάδων και των δύο φύλων και όλων των ηλικιών, καθώς και η ατομική και η συλλογική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα βελτίωσαν σημαντικά τη συμπεριφορά τους και μείωσαν τις αρνητικές τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Με την ελπίδα ότι τα ερευνητικά πορίσματα θα αξιοποιηθούν, η μελέτη έχει ως βασική πρόθεση να προσφέρει πληροφορίες και να αποτελέσει κίνητρο για την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια αποτελεσματική εναλλακτική διδακτική προσέγγιση, να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να ωθήσει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, η παρούσα ερευνητική μελέτη καθιστά αναγκαία την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι, προκειμένου η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης να ενσωματώνεται περισσότερο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και η διδασκαλία να βασίζεται σε αυτήν.

ABSTRACT

Preschool age and early school years are considered to be of the most critical and sensitive periods in children's lives, since they have become ready to physically as well as emotionally respond to the various stimuli of the environment. During their schooling into kindergarten and elementary school, children physically, cognitively, kinetically, socially, linguistically grow, and all these aspects of "development" seem to be formed mainly through play. Child, being a complex entity is integrated within a whole system of interactions among the family, the school, the community as well as social relations, all of which are systems that undergo a constant evolution. Play, regarding the educational process of both, kindergarten and elementary school appears to be holding a significant role onto child interaction, since it provides them with the supply appropriate to become capable of flexibly correspond to a wide range of skills as well as to determine the sort of relationships with their peers. Play, according to worldwide literature, comprises every child's right, as well as the vehicle for learning and development, no less a basic teaching tool, and it has been the object of discourse through numerous studies over the last years.

The objective of the current exploratory study is to investigate on, highlight and record the views of Primary Education professionals on play and the utilisation of the approach of play-based learning within kindergarten and elementary school. To specify with, it is sought that, with the assistance of questionnaires and semi-structured interviews, the views of elementary school teachers as well as kindergarten educators are explored regarding the definition and role of play into the educational process, the place it holds within preschool and school Curricula, its contribution into linguistic, logic-mathematical, social and personal development of the child, the utilisation of play categories into preschool and school environments, the evaluation of play-based educational procedure, play learning materials as well as the criteria for selecting forms of play. Furthermore, it is expected that the educationalists' thoughts about play in both interior and exterior school environments are investigated upon, as well as the role educationalists hold on children's play, the quality of play, the role of the family in it but also about play and its association with matters of inter-culture and human rights. In the questionnaire of our research N: 1508 educationalists (both, elementary school teachers and kindergarten educators) from all the Greek territory took part, while regarding the semi-structured interviews the participants were N: 60 educationalists (30 elementary school teachers and 30 kindergarten educators). More on this, an annual educational intervention programme was implemented in

elementary school and kindergarten facilities at the Region of Epirus, on the purpose of carrying out a monitoring and assessment of preschool and early school aged pupils' interaction prior to, during and after the intervention programme as well as of conducting a comparative study of the findings with classes in which the traditional way of teaching and learning is being followed. With regards to this programme, N: 437 kindergarten and elementary school pupils in total took part.

The exploratory data that have emerged from the questionnaire and the semi-structured interviews testify to the fact that the educationalists by majority do acknowledge the contribution of play into child development and learning, they, however do not seem to utilise it on an adequate level as a teaching tool within the context of the educational process. This specific finding mainly accounts for educationalists who serve at elementary school facilities. From the educational intervention programme it was gathered that with the implementation of play learning approach in the context of the educational process on kindergarten and elementary school, interaction but also socio-emotional learning and development of the children comprising the control groups for both genders and all ages, was significantly enhanced along with their individual as well as collective participation into play activities. Pupils who belonged in the experimental groups and had taken part into the educational intervention programme, to a higher degree improved their behaviour and lessened their negative interactions during free play, in comparison to their peers who had been assigned to the control groups and had been attending the conventional school curriculum in class. Hoping that the exploratory findings shall be utilised, this study bears as its basic intention to provide information and become the incentive for the implementation of play learning approach into preschool and early school education, an approach that truly comprises an alternative teaching manner most effective, as well as the amelioration of the quality of education offered and, finally, to boost the maximisation of the learning outcome. Closing, the hereunto exploratory study necessitates for the substantial re-training of the education workers, with play being the basic re-training issue, in order for play learning approach to be even more incorporated within the kindergarten and elementary school curricula and teaching to be based on play, to a higher degree.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα. Η ανακάλυψή του είχε γίνει πριν από αιώνες, από την πρωτόγονη κοινωνία κι έπειτα άρχισε να εξελίσσεται από την Αρχαία εποχή, στο Βυζάντιο, την Τουρκοκρατία μέχρι και σήμερα τη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, μεταξύ των οποίων ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας, ήταν φανατικοί υπέρμαχοι των παιχνιδιών και πίστευαν ότι τα παιχνίδια συμβάλλουν στην καθολική άσκηση του σώματος, στην τέρψη της ψυχής, στην προπαρασκευή των ανθρώπων για τη ζωή, καθώς και ότι εξυψώνουν και εξευγενίζουν τον άνθρωπο (Αντωνιάδης, 1994 · Κοντήρα, 2002). Το παιχνίδι είχε μεγάλη παιδαγωγική αξία και σε άλλους αρχαίους, αλλά και νεότερους πολιτισμούς, όπως στην Αρχαία Αίγυπτο, στην οποία διάφορα παιχνίδια, όπως τα επιτραπέζια διαδραμάτισαν όλα τα επίπεδα της κοινωνίας των πολιτών. Όσον αφορά το θεσμό του παιχνιδιού η κάθε εποχή (Ομηρική, Ολυμπιακή, Ρωμαϊκή, Βυζαντινή, Μεσαιωνική, Αναγεννησιακή, Νεότερη, Σύγχρονη) είχε και τα κοινά χαρακτηριστικά της. Τα χνάρια του παιχνιδιού, είναι τα ίδια παντού όπου και αν έζησαν άνθρωποι. Μπορεί να διαφέρουν οι τρόποι έκφρασης, αλλά αυτό που μένει πάντα το ίδιο από εποχή σε εποχή είναι η αγάπη του παιδιού για το παιχνίδι (Γέρος, 1984).

Τα παιχνίδια ακολούθησαν μια παράδοση από γενιά σε γενιά και είχαν μια ραγδαία ανοδική και εξελικτική πορεία, παράλληλα προς την πολιτική, ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη των λαών. Επομένως, καθώς ο άνθρωπος εξελισσόταν βιολογικά και πνευματικά, τα παιχνίδια γίνονταν πιο σύνθετα και πνευματικότερα και αποκτούσαν πλούσιο περιεχόμενο (Αντωνιάδης, 1994). Βάσει αρχαιολογικών ευρημάτων (σκαλιστές πέτρες, εργαλεία και γλυπτά) τα παιχνίδια των πρωτογόνων ήταν περισσότερο ατομικά παρά ομαδικά. Με την πάροδο όμως του χρόνου δημιουργήθηκαν μορφές ομαδικών παιχνιδιών, σαν μια βασική ανάγκη της ζωής τους. Έτσι προκύπτει ότι το παιχνίδι είναι μια εκδήλωση όλων των εποχών, έχει παρακινήσει την προσοχή και την σκέψη των ανθρώπων από αρχαιότατους χρόνους, έχει γίνει αντικείμενο παράστασης στην τέχνη και έχει αναφερθεί στη λογοτεχνία και την ποίηση (Γέρος, 1984).

Στη σημερινή εποχή, οι λαοί διαπλάθονται μ' αθλητικά αγωνιστικά παιχνίδια. Οι συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων είχαν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και στον τεχνικό πολιτισμό. Το παραδοσιακό παιχνίδι υποχωρεί σταθερά και έχουμε άνθιση στα επιτραπέζια παιχνίδια (Γέρος, 1987). Όσον αφορά τη Νεοελληνική εποχή, τα παιχνίδια αποκτούν δημοτικότητα και ισχύ και ο ανεξάντλητος πλούτος των εμπνεύσεων του Ελληνικού λαού, επινοεί νέα παιχνίδια, τα οποία διαφέρουν

πολύ από των αρχαίων και πολλές φορές παίζονται με την παλιά τους ονομασία. Τέλος, στην εποχή μας το παιχνίδι απέκτησε τεράστια σημασία και πήρε σημαντική θέση στο πρόγραμμα της αγωγής των παιδιών, για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Αντωνιάδης, 1994).

Στις 20 Νοεμβρίου του 1989 υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ο.Η.Ε., 1989) και στην εν λόγω σύμβαση δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο δικαίωμα των παιδιών για παιχνίδι (Miranda et al., 2017). Ειδικότερα, σύμφωνα με το Άρθρο 31 της Σύμβασης, τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, καθώς και στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του (Ο.Η.Ε., 1989). Η νομική αναγνώριση και κατοχύρωση του παιχνιδιού από διεθνείς οργανισμούς καταδεικνύει τη σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά κάθε ηλικίας (Davey & Lundy, 2011).

Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται με το παιχνίδι, το οποίο διαδραματίζει διπλό ρόλο στη ζωή τους (Capurso & Ragni, 2016 · Giannini, Jenkis, & Saavedra, 2020 · Unicef, 2018). Είναι μια φυσική τους ανάγκη, αφού μέσα από αυτό εξωτερικεύουν την ενεργητικότητά τους, αλλά και ένα δικαίωμα, που τα ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Στον τομέα της Προσχολικής Παιδαγωγικής το παιχνίδι ορίζεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών και σπουδαία μαθησιακή διαδικασία που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, να εκφράσουν απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (Brock et al., 2016 · Gal-Szabo et al., 2018 · Johnson & Wu, 2019 · Lester & Russell, 2010 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Loizou & Loizou, 2019a · Wood, 2014).

Το παιχνίδι διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναπτύσσει στάσεις και αξίες. Ειδικότερα, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την ελεύθερη σκέψη τους, να διαμορφώσουν το δημοκρατικό τους ύφος, να μάθουν να συνεργάζονται, να συμπεριφέρονται δίκαια, να γνωρίζουν τα δικαιώματα (Ζάραγκας, 2019 · Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2019 · Zaragkas & Pliogou, 2018) και τις υποχρεώσεις τους, να τηρούν και να σέβονται κανόνες, να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και τα όριά τους, να συζητάνε και να εκφράζονται ελεύθερα, να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υποστηρίζουν τις επιλογές τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Zachrisen,

2016). Ακόμη, διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών για την μάθηση, ενισχύει την αλληλεπίδραση παιδιών και παιδιών-εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων (ακαδημαϊκών/γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, κινητικών) (Bierman & Motamedi, 2015 · Lekka & Sakellariou, 2014 · Mathur & Parameswaran, 2015 · Milteer et. al., 2012 · Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021 · Pyle & Danniels, 2017 · Sakellariou & Banou, 2021a · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Taylor & Boyer, 2020 · Whitebread et al., 2017). Επομένως, λόγω της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, σε ένα δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί να λείπει το παιχνίδι ως μέσο αγωγής, μάθησης, ανάπτυξης και διδασκαλίας (Gal-Szabo et al., 2019 · Johnson & Wu, 2019).

Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά κατανοούν, επίσης i) την ταυτότητα του φύλου, δηλαδή αναγνωρίζουν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια είναι διαφορετικά με βάση τα φυσικά τους χαρακτηριστικά και ii) τη σταθερότητα του φύλου, δηλαδή συνειδητοποιούν ότι το φύλο θα παραμείνει για πάντα το ίδιο και ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα μεγαλώσουν για να γίνουν άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα (Hughes, 2010 · Ruble et al., 2007 · Ruble & Szkrybalo, 2002). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο για τα καθιστικά είδη παιχνιδιού με αντικείμενα ή υλικά τέχνης, εμπλέκονται συνήθως σε ήρεμο παιχνίδι και επιλέγουν να παίζουν με κούκλες και κουζινικά, ενώ τα αγόρια συμμετέχουν σε κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, κάνουν κατασκευές και παίζουν με ποδήλατα, φορτηγά, αυτοκίνητα και μπάλες (Δημέγγελη, 2010 · LaFreniere, 2011). Το παιχνίδι των αγοριών περιλαμβάνει τον κίνδυνο, το υψηλό δράμα και την περιπέτεια (προσποιούνται ότι είναι πιλότοι, αστυνομικοί και αστροναύτες), ενώ το παιχνίδι των κοριτσιών περιλαμβάνει σκηνές σχετικές με το οικογενειακό περιβάλλον (μητέρα-παιδί). Τα αγόρια χρησιμοποιούν στις δραστηριότητές τους αντικείμενα, όπως οχήματα και όπλα, ενώ τα κορίτσια κούκλες και οικιακά σκεύη. Τέλος, το παιχνίδι των αγοριών στηρίζεται στη σωματική αλληλεπίδραση, ενώ το παιχνίδι των κοριτσιών βασίζεται περισσότερο στην προφορική αλληλεπίδραση (Garvey, 1990 · Hughes, 2010).

Μέσω των διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού (ελεύθερο ή οργανωμένο μουσικο-κινητικό, κινητικό, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικο-δραματικό, κουκλοθέατρο, εκπαιδευτικό ψηφιακό, συμβολικό, παιχνίδι κανόνων, παιχνίδι με φυσικά υλικά, κατασκευαστικό, παραδοσιακό), επιτυγχάνεται καλύτερα η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και υλοποιούνται οι μαθησιακοί στόχοι (Einarsdottir, 2014 · Jagoda et al., 2015 · Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2019). Έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό σχολικό χώρο αναπτύσσει τις πνευματικές, τις

κοινωνικές και τις φυσικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και ότι οι χώροι με τα κατάλληλα ερεθίσματα προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών (Jung, Lee & Jung, 2015). Είναι αναγκαίο να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες για εξωτερικό παιχνίδι με φυσικά και ποιοτικά υλικά, όπως φύλλα, χρώμα και ξύλα, διότι αυτά τα υλικά τους ευχαριστούν περισσότερο και βελτιώνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης (playcentric approach) «αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-συμπεριφορών) μέσα από το παιχνίδι» και είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως ένας κλάδος της παιδαγωγικής, σημαντικός δείκτης της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων και βασικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Αγγελίδου, 2011 · Brock et al., 2016 · Bulunuz, 2012 · Chigeza & Sorin, 2016 · Fisher et al., 2013 · Lillard, 2013 · Pramling-Samuelson & Asplund-Carlsson, 2008 · Wood, 2009). Η εν λόγω μέθοδος/τεχνική αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών στόχων στα σχολικά περιβάλλοντα (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022).

Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο σπουδαίες έννοιες για την επιστήμη της αγωγής και κυρίως για την παιδαγωγική των μέσων παιχνιδιού (Lynch, 2015 · Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με τον Πανταζή (1997), η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει το παιχνίδι από τη μια πλευρά ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί μπορεί να προαχθεί παιδαγωγικά μέσα από την εμπλοκή του στις δραστηριότητες παιχνιδιού, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, «η παιδαγωγική προσέγγιση προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης» (σελ. 33). «Η παιδαγωγική του παιχνιδιού έχει ως βασικό σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού και απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε εκείνους που ασχολούνται ευρύτερα με το παιδί» (Καραδημητρίου, 2007, σελ. 99).

Η αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας (Kieff & Casbergue, 2017 · Loizou, & Trawick-Smith, 2022 · Pursi, 2019 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b). Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι ποικίλουν (ενεργητικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, παρατηρητικός, συμμετοχικός), όπως ποικίλουν και οι πεποιθήσεις τους για την εφαρμογή της μάθησης με βάση το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα (Hynonen, 2011 · Pui-Wah, 2010). Οι διάφοροι ρόλοι που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στο παιχνίδι των μαθητών τους εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από εσωτερικούς παράγοντες, όπως: α) το επίπεδο των σπουδών τους, β) τη διδακτική τους εμπειρία, γ) τα συναισθήματά τους για την εργασία τους, δ) το αίσθημα της

αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Hamre et al., 2012 · Shim & Lim, 2019 · Toran, 2017) και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως: α) το ωράριο εργασίας, β) τις ημέρες εργασίας και γ) τον μισθό τους (Cassidy et al., 2017 · Lambert et al., 2006 · Li Grining et al., 2010), καθώς και από άλλες εργασιακές συνθήκες, όπως το μέγεθος της τάξης και τη σχέση τους με τους μαθητές τους (Ghazvini & Mullis, 2002 · Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α, 2015β). Γενικά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη φιλοσοφία τους, τις πεποιθήσεις τους για το παιχνίδι, το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και από το επίπεδο οικειότητάς τους με τα παιδιά (Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Bigelow, 2015 · Tsai, 2015). Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη, ότι «οι προκλήσεις της σύγχρονης ανταγωνιστικής, πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας επιτάσσουν την αναπλαισίωση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αναστοχαστεί και να αναπροσαρμόσει τις προσωπικές του πρακτικές και να υιοθετήσει διδακτικές αρχές που ευνοούν (...) την υλοποίηση δράσεων που προάγουν τη δια βίου μάθηση (Κανάκης, 2007, όπ. αναφ. στο Μήτση, 2020, σελ. 20).

Κάθε παιδαγωγός είναι σημαντικό ανεξαρτήτως πεποιθήσεων να δείχνει σεβασμό στο παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς με την ενεργητική συμμετοχή προάγονται βασικές δημοκρατικές αξίες και αντιμετωπίζονται συμμετοχικά όλες οι δημοκρατικές διαδικασίες (Lobman, 2006 · Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2019 · Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2020). Γενικότερα, η ενεργός συμμετοχή, όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη και θα πρέπει να γίνεται με κάθε τρόπο και κυρίως με το παιχνίδι (Loizou & Avgitidou, 2014). Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εμπλέκεται με διάφορους τρόπους στο παιχνίδι, καθώς η εν λόγω συμμετοχή έχει αποδειχθεί κρίσιμη για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την βελτίωση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, την απόκτηση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και για την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Bredikyte & Hakkarainen 2011 · Loizou et al., 2019 · Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005α · Sakellariou & Banou, 2021a). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες για την ανάπτυξη, την μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους, δεν συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό σε αυτό (Sakellariou & Banou, 2020b), διότι θεωρούν ότι η εν λόγω εμπλοκή μπορεί να

μειώσει την παραγωγικότητα του παιχνιδιού (Howard et al., 2006 · Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005).

Μελέτες (Wentzel et al., 2010 · Wentzel, Russell, & Baker, 2016) υποστηρίζουν ότι σημαντική για την αύξηση της εμπλοκής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για την μάθηση θεωρείται τόσο η αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό τους όσο και η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Sakellariou & Tsiara, 2017). Η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με τα υψηλότερα επίπεδα συνειδητότητας των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Ruzek et al., 2016), τη μειωμένη κοινωνική απομόνωση, τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Cappella & Neal, 2012), τα καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Wentzel, 2017), την αυτορρύθμιση (Patrick et al., 2007), τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Wentzel et al., 2016), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην αντικατάστασή τους από κατάλληλες συμπεριφορές (Brewster & Bowen, 2004 · Bulotsky-Shearer et al., 2020 · Patrick et al., 2007).

Η εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στην τάξη και τη σχολική αυλή και κυρίως η εμπλοκή τους στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, μπορεί να έχει πολλά πλεονεκτήματα για τους ίδιους. Έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τα παιδιά να προτείνουν και να σχεδιάζουν παιχνίδια-αντικείμενα και δραστηριότητες παιχνιδιού είτε ατομικά είτε ομαδικά, να δημιουργούν τους κανόνες των παιχνιδιών) (Sakellariou & Banou, 2020c · Sakellariou & Rentzou, 2012a) αυξάνει το αίσθημα αυτονομίας, αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητά τους, τους διδάσκει βασικές αξίες, όπως να μοιράζονται τα παιχνίδια, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται, να σέβονται, να τηρούν τους κανόνες των παιχνιδιών, να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες και βελτιώνει την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό τους (Alwaely et al., 2020 · Andika et al., 2019 · Chigeza & Sorin, 2016 · Ζάραγκας, 2011 · Gestwicki, 2016 · Goldstein & Lerner, 2018 · Guedes et al., 2020 · Λενακάκης & Λουλά, 2014 · Loizou & Charalambous, 2017 · Mejah et al., 2019 · Ness & Farenga, 2016 · Nolan & Paatsch, 2018 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010 · Sakellariou & Banou, 2020c · Shala, 2013 · Wentzel & Muenks, 2016 · Williford et al., 2013 · Zachrisen, 2016).

Στη βάση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης παρέχεται η δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης

(Hattie & Timperley, 2007 · Lewis & Batts, 2005), ενθαρρύνονται και προωθούνται δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, παροτρύνεται ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και έχει ενεργό και άμεση εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία (Koutselini & Patsalidou, 2015). «Άλλωστε το Νέο Σχολείο θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και προτάσσει τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών του» (Δενδρινού & Καραβά, 2013, σελ. 35 · Μήτση, 2020, σελ. 22).

Βάσει ερευνών, οι θετικές και ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο συνδέονται άμεσα με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τη βελτίωση των γνωστικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικο-συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Hosan & Hoglund, 2017 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019 · Rucinski et al., 2017 · Σακελλαρίου, 2005α · Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015 · Trang & Hansen, 2020 · Vollet et al., 2017 · Wentzel et al., 2018), την υιοθέτηση υγιών προτύπων συμπεριφοράς (Ruzek et al., 2016), την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και με την μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Groh et al., 2014 · King & Ganotice, 2014 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Danniels, 2017 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010 · Sakellariou & Rentzou, 2012b · Wentzel, 2017 · Wood, 2009). Το παιχνίδι, άλλωστε θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και η εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO (2008), θα πρέπει να είναι «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015).

Πρέπει να αναφερθεί ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό αξιολογικό εργαλείο και γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο να αξιοποιείται για σκοπούς αξιολόγησης στη διδασκαλία (Jantan et al., 2015 · Wood, 2009). Η αξιολόγηση θεωρείται ένα δυναμικό «εργαλείο» για την μάθηση και τη διδασκαλία και αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Ρεκαλίδου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας διάφορα παιχνίδια στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μπορούν να κατανοήσουν τις δεξιότητες και το μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και με βάση αυτό να οδηγηθούν στον πιθανό ανασχεδιασμό της διδασκαλίας (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011). Εκτός από την αξιολόγηση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να προάγεται και η αυτοαξιολόγηση (Sakellariou & Βανου, 2020b), η οποία θεωρείται μαθητοκεντρική μέθοδος, καθώς ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης· είναι η διαδικασία

κατά την οποία τα παιδιά αποτιμούν την πρόδό τους και τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλλει, «μετατρέπονται», δηλαδή, τα ίδια σε ερευνητές και ερευνήτριες της δικής τους μάθησης (Carr et al., 2004 · Γρόσδος, 2006). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά στην αυτοαξιολόγηση με διάφορους τρόπους, όπως με το να τους θέτουν ερωτήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο πλαίσιο των μαθημάτων και των διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017).

Παρόλη τη σημασία και τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, το παιχνίδι δεν αξιοποιείται στον βαθμό που θα έπρεπε στο πλαίσιο της διδασκαλίας στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα και φαίνεται να υπάρχει μια πραγματική έλλειψη κατανόησης για το πως θα πρέπει αυτό να υποστηρίζεται στο σχολείο (Brock et al., 2016 · Bulunuz, 2012). Το παιχνίδι, ακόμη, δεν αποτελεί βασικό άξονα των αναλυτικών προγραμμάτων για το δημοτικό σχολείο, κάτι που ισχύει για τα προσχολικά προγράμματα σπουδών (Hyvonen, 2011 · Lord & McFarland, 2010 · OECD, 2017 · Rui-Wah, 2010). Σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2014 για το Νηπιαγωγείο, το παιχνίδι θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα» για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Αντιθέτως, το παιχνίδι αναφέρεται λιγότερο στα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο και γίνεται λόγος γι' αυτό κυρίως μέσα από το ΔΕΠΠΣ της Φυσικής Αγωγής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003α). Τα τελευταία χρόνια δίνεται, άλλωστε, μεγάλη βαρύτητα στην απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού (Fung & Cheng, 2011 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τη σημασία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού και να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους όσο το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες παιχνιδιού μπορούν. Θα πρέπει, ακόμη, να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να τους παρέχουν ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες, να σχεδιάζουν με πολλή προσοχή τις δραστηριότητες παιχνιδιού και να τις αξιολογούν με παιδαγωγικά κριτήρια, διότι αυτή η αξιολόγηση δημιουργεί θετικές προοπτικές για τα παιδιά (Gardner-Neblett et al., 2016 · Weisberg et al., 2015). Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που να τροποποιείται συνεχώς, ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Griffin & Shelvin, 2011). Ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις (περιέργεια, δημιουργικότητα)

και αισθήματα (αυτοπεποίθηση, ασφάλεια) (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010 · Katz, 2014 · Katz & Chard, 2004 · Σακελλαρίου, 2014).

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης, το οποίο κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, αφού τους δίνει τα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Sakellariou et al., 2019). Προκειμένου, όμως να συνδράμει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, θα πρέπει να αξιολογείται σωστά από τον εκπαιδευτικό. Τα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα είναι, ακόμη, απαραίτητο να μετατρέπονται σε χώρους παιχνιδιού και σε χώρους ζωής, μέσα στους οποίους τα παιδιά θα διαμένουν και θα κινούνται σχεδόν ελεύθερα (Brock et al., 2016). Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον βασισμένο και προσανατολισμένο στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, είναι απαραίτητο και επωφελές να εφαρμόζονται κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία του απαιτούμενου περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών (Μαλαφάντης, Σακελλαρίου, & Μπάκας, 2011). Η αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Brock et al., 2016 · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Taylor & Boyer, 2020 · Wood & Attfield, 2005). Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη δημιουργία πλούσιων σε ερεθίσματα μαθησιακών περιβαλλόντων και με την αξιοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη των παιδιών (Bierman et al., 2008 · Bjork-Willen, 2007 · Durlak et al., 2011 · Furrer & Skinner, 2003 · Karrebak, 2011 · Raver et al., 2011 · Weyns et al., 2017) «αποτελεί πρόσταγμα των καιρών για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης από την προσχολική κιόλας ηλικία» (NAEYC, 2014, σελ. 3).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλικούς τους κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και παρουσιάζουν συμπεριφορικά προβλήματα και δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη συναισθηματική αγωγή, στην ενήλικη ζωή τους έχουν αυξημένες πιθανότητες για ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών προβλημάτων (Κουρκούτας, 2009). Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος εξαρτάται σημαντικά από παράγοντες, όπως από τη χρονική διάρκεια, την ποιότητα των σχέσεων μαθητών, μαθητών-εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Clough & Nutbrown, 2005). Ζητούμενο πολλών ερευνών

αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Τέλος, η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cleland, Dwyer & Venn, 2012 · Telama et al., 2014). Οι έρευνες δείχνουν ότι το παιχνίδι διευκολύνει τα παιδιά τόσο με τυπική όσο και με μη τυπική ανάπτυξη να εκφράζουν αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους, τα βοηθάει να εξελίσσονται, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση (Aishworiya & Kang, 2020 · Γκατζόγια & Ζάραγκας, 2020 · den Houting, 2020 · Παππά – Αγόρη κά, 2015 · Ridler, 2014 · Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2021β · Zhang et al., 2020) και γενικότερα συνδράμει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το παιχνίδι σε όλες του τις μορφές στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο συμβάλλει, ώστε τα παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη να αποκτήσουν καλλιτεχνικές εμπειρίες, να βελτιώσουν τον αισθητικό γραμματισμό τους και να αποκτήσουν εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη: α) το θεωρητικό μέρος, δηλαδή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, και β) το εμπειρικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, τη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων και τέλος τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη βάση του θέματος που διερευνάται.

Το θεωρητικό μέρος ως προς τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση περιλαμβάνει την εισαγωγή και τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας αναπτύσσουμε την προβληματική της έρευνας, η οποία μέσα από την παρουσίαση του αντικειμένου της μελέτης, που είναι η αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, θα συμβάλλει στην κατανόηση του ερευνητικού μας μέρους που θα ακολουθήσει. Διατυπώνονται, η προβληματική της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνάς μας, τα ερωτήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και οι υποθέσεις, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν την εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας παιχνίδι. Γίνεται εκτενής αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο του

παιχνιδιού, στις απαρχές που θεμελίωσαν την υπό μελέτη έννοια, στις κλασικές, σύγχρονες και μεταμοντέρνες θεωρίες παιχνιδιού και γίνεται συγκριτική παρουσίαση των εν λόγω θεωριών. Ακόμη, γίνεται παρουσίαση των θεωριών παιγνιώδους συμπεριφοράς και των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για την ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή τις θεωρίες για τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και την κινητική ανάπτυξη. Τέλος, διατυπώνονται απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για το παιχνίδι και γίνεται λόγος για τις κατηγορίες και τα είδη του παιχνιδιού.

Στο τρίτο κεφάλαιο επισημαίνεται η θέση και ο ρόλος του παιχνιδιού στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου και δίνεται έμφαση στη σημασία του παιχνιδιού που πραγματοποιείται τόσο στα εσωτερικά όσο και στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Επίσης, γίνεται λόγος για την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού και για την ποιότητα της εκπαίδευσης και του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία της αξιολόγησης της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού και αναλύονται μερικές ενδεικτικές κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των μαθησιακών και παιγνιωδών σχολικών περιβαλλόντων.

Το τέταρτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης και εστιάζει τόσο στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου όσο και στη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη (κοινωνική, σωματική, κινητική, συναισθηματική, γνωστική) και μάθηση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Γίνεται αναφορά στο ρόλο των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στη διδασκαλία και τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ρόλοι που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, γίνεται λόγος για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού και για τα κριτήρια επιλογής των παιχνιδιών αντικειμένων και δραστηριοτήτων παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα και τονίζεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αφορά τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει:

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται περιγραφή των ερευνητικών μας εργαλείων, της διαδικασίας κατασκευής τους, της πιλοτικής έρευνας, της συγκρότησης του δείγματος και των μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

Εξετάζονται οι μεταβλητές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης. Αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα και γίνεται συγκριτική ανάλυση των απόψεων των νηπιαγωγών και των δασκάλων για το εν λόγω θέμα. Ακόμη, γίνονται συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση ορισμένες μεταβλητές. Τέλος, εξετάζονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ημιδομημένης συνέντευξης για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και καταγράφονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (δασκάλων και νηπιαγωγών) μέσω της συγκριτικής ανάλυσης που επιδιώκεται. Ακόμη, γίνονται συσχετίσεις των απόψεων των δασκάλων και των νηπιαγωγών με βάση ορισμένες μεταβλητές.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε τάξεις νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Γίνεται αναφορά στο χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν και στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα αποτελέσματα του προγράμματος με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS και επισημαίνονται οι διαφορές που εντοπίζονται στα αποτελέσματα για τις ομάδες ελέγχου και τις πειραματικές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, γίνεται συγκριτική παρουσίαση των δύο ομάδων καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος με βάση ορισμένες μεταβλητές.

Στο δέκατο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται τα συμπεράσματά μας υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεών μας συγκριτικά με άλλες έρευνες. Ακόμη, διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η Προβληματική της μελέτης

1.1 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται διατύπωση της προβληματικής της έρευνας και παρουσίαση των κριτηρίων επιλογής του θέματός μας. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών και να βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, με σκοπό την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και την παροχή μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Εδώ γίνεται αναφορά στη σημασία της έρευνας για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης, ανάπτυξης και διδασκαλίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, το οποίο αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού. Σκοπός μας είναι, να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Καθορίσαμε τους στόχους της έρευνάς μας και σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα που μας βοήθησαν να συλλέξουμε τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν το σύνολο της γενικότερης ερευνητικής μας κατεύθυνσης.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Καθώς οι απαιτήσεις, οι δομικές αλλαγές και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας αυξάνονται διαρκώς, κρίνεται αναγκαία η αναζήτηση καινοτόμων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δυναμική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικής σχολικής μάθησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σπουδαία εναλλακτική διδακτική μέθοδος θεωρείται το παιχνίδι, το οποίο έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Brock et al., 2016 · Oliver & Klugman, 2007 · Wood & Attfield, 2005). Η παιγνιώδης διδασκαλία στοχεύει στη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών, στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων των παιδιών (Johnson & Wu, 2019 · Snow et al., 2019 · Taylor & Boyer, 2020).

Σύμφωνα με το Άρθρο 31 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου» (Ν. 2101 της 2/2 Δεκεμβρίου 1992: κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού [ΦΕΚ 192, τ. Α΄]).

Το παιχνίδι έχει χαρακτηριστεί βασικό όχημα για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και αποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης, ουσιαστικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας και βασικό αξιολογικό εργαλείο της μαθησιακής προόδου των μαθητών. Είναι το βασικό μέσο μάθησης και διαπαιδαγώγησης στην πρώιμη παιδική ηλικία και ένας τρόπος συμβιβασμού της εσωτερικής ζωής με την εξωτερική πραγματικότητα. Τα παιδιά καθώς παίζουν αναπτύσσουν προοδευτικά τις έννοιες των αιτιωδών σχέσεων, αναλύουν, συνθέτουν, ενισχύουν τη φαντασία τους, διακρίνουν, κρίνουν, διατυπώνουν, αιτιολογούν, διορθώνουν τα λάθη τους και συγκεντρώνουν την προσοχή τους (Brock et al, 2016 · Ridgway & Quinones, 2012 · Wood & Attfield, 2005).

Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Λόγω της σπουδαιότητάς της έχει υποστηριχθεί και εφαρμοστεί από μεγάλο μέρος θεωρητικών, ερευνητών και θεωρητικών όλα αυτά τα χρόνια. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί προσχολικής και κυρίως πρωτοσχολικής εκπαίδευσης είναι απρόθυμοι να αξιοποιήσουν το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για διδακτικούς σκοπούς, με την αιτιολογία ότι αποτελεί «χάσιμο χρόνου» και δεν μπορεί να συμβάλλει σε ικανοποιητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Howard et al., 2006 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012 · Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005). Η παραδοσιακή διδασκαλία, ωστόσο, αποδεικνύεται θεωρητικά ανεπαρκής και πρακτικά αναποτελεσματική (Howard, 2003), καθώς η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα εμπεριέχει έντονα την παρουσία της παιγνιώδους διδασκαλίας, ως μιας εναλλακτικής και καινοτόμου διδακτικής πρακτικής (Brehony, 2013 · Lauer, 2011).

Ακόμη, προκαλεί άγχος, πλήξη και ανία στους μαθητές, δεν είναι ευέλικτη και δεν είναι δυνατόν να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή, παρά να επιδιώξει να μεταβιβάσει πληθώρα στείρας γνώσης σε κοινό μαθητικό πληθυσμό (Tomlinson & Imbeau, 2010). Πρέπει να αναφερθεί, ακόμη, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης παιχνιδιών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εντάξουν το παιχνίδι στη διδασκαλία τους (Sakellariou & Banou, 2020b).

Η διδασκαλία που βασίζεται στο παιχνίδι αποτελεί διδακτική στρατηγική, αλλά είναι περισσότερο ένας «άλλος» τρόπος σκέψης «περί του διδακτικώς πράττειν», που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, της μάθησης, των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει την ενεργοποίηση του κινήτρου για μάθηση και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Nicol & Tarlin, 2018). Επίσης, έχει ως βασικό στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, καθώς και τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο αποτέλεσμα (Wood, 2014).

Με βάση την παραπάνω διεθνή θεωρητική και ερευνητική οπτική καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης, ανάπτυξης, διδασκαλίας και αξιολόγησης τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να μάθουν μέσα σε ένα ελκυστικό και γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον, όπου θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η ηλικία, οι εμπειρίες, οι ικανότητες και οι γνώσεις τους. Στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα θα πρέπει να αξιοποιούνται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού και να διεξάγονται ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Brock et al., 2016 · Lynch, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επομένως καταλυτικός για την υλοποίηση των εν λόγω στόχων, την ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013 · Sarama & Clements, 2009 · Wood, 2008).

Η πρωτοτυπία της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής έγκειται στη διερεύνηση και αξιολόγηση θεμάτων που αφορούν την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοσχολική ηλικία. Επιχειρείται να εντοπιστεί και να αναδειχθεί, μέσω της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με

βάση την παιγνιώδη διδασκαλία, η συμβολή του παιχνιδιού, μέσα από τις ποικίλες μορφές του στην μάθηση των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και τη βελτίωση τόσο των αλληλεπιδράσεών τους στα προσχολικά και πρωτοσχολικά κέντρα όσο και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου και δεδομένου του βιβλιογραφικού κενού επί του κεντρικού στόχου της διατριβής, που υπάρχει τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή επιστημονικό χώρο, κρίνεται αναγκαία η σχετική διερεύνηση.

1.3 Αναγκαιότητα της μελέτης

Ένα από τα ζητήματα που έχει απασχολήσει την παγκόσμια κοινωνία είναι αυτό του παιχνιδιού και της συμβολής του στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Gardner-Neblett et al., 2016 · Hestenes, & Wang, 2016 · Sakellariou & Rentzou, 2012a · Sakellariou & Banou, 2021a). Το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης, συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων των μαθητών, στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διδασκαλίας (Gal-Szabo et al., 2019 · Garaigordobil & Berrueco, 2011 · Johnson & Wu, 2019 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Loizou & Loizou, 2019b · Neal et al., 2017 · Wood & Attfield, 2005). Ακόμη, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Goldstein & Lerner, 2018 · Williford et al., 2013) και συνδράμει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Brock et al., 2016 · Mukherji & Albon, 2018 · Nolan & Paatsch, 2018 · Pursi, 2019 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & DeLuca, 2017).

Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες και παρεμβατικά προγράμματα με βασικό αντικείμενο μελέτης τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα (Bierman et al., 2008 · Durlak et al., 2011 · Furrer & Skinner, 2003 · Raver et al., 2011 · Zaragas, 2019), αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού ειδικότερα (Bjork-Willen, 2007 · Karrebak, 2011 · Weyns et al., 2017). Ακόμη, μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης παιδιών στα προσχολικά και σχολικά κέντρα (Bierman & Motamedi, 2015 · Bodrova & Leong, 2006 · Ursache, Blair & Raver, 2012). Τα πορίσματα αυτών των ερευνών κατέδειξαν τόσο τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών όσο και τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, στην Ελλάδα τα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης και διεξάγονται με τη βοήθεια ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ελάχιστα (Γκατζόγια κά, 2018 · Ζάραγκας κά, 2010 · Κατσιάβου, 2017 · Κωτσίδου, 2014 · Λυτροσυγγούνη, 2015 · Παπαδιονυσίου, 2014 · Σπανάκη, 2014 · Τσανακτσίδου, 2020 · Zaragas, 2016). Επίσης, ελάχιστες είναι και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με τη βοήθεια της κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale) για να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις αλληλεπιδράσεις παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα (Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021 · Πίττα, 2018). Πρέπει ακόμη να επισημανθεί, ότι πλήθος ερευνών έχει διεξαχθεί προκειμένου να εξετάσει το παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και να διερευνήσει τις απόψεις νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδου, 2011 · Αθανασάκη, 2019 · Πολυζούδη, 2016 · Μπάνου, 2017 · Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b, 2020c, 2021b). Αντιθέτως, φαίνεται να υπάρχει ερευνητικό κενό όσον αφορά το παιχνίδι μαθητών σχολικής ηλικίας και τις απόψεις των δασκάλων για το παιχνίδι και την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο δημοτικό σχολείο (Moyles, Adams, & Musgrove, 2002 · Sakellariou & Banou, 2021b · Τσιάρας, 2004). Η παρούσα μελέτη συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση.

Δεδομένου του ερευνητικού κενού στον ελλαδικό και διεθνή χώρο σχετικά με θέματα παιχνιδιού στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η παρούσα έρευνα καλείται να εναποθέσει ερευνητικά δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα, προκειμένου να προαχθούν ζητήματα που αφορούν την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης, να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης, αλλά και την περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση των κατηγοριών παιχνιδιού στην καθημερινή σχολική πρακτική.

1.4 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων (Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Επιδιώκει επίσης, να παρουσιάσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την

παιγνιώδη διδασκαλία σε τάξεις νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων και να συμβάλλει τόσο στην μεγαλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα όσο και στην μεγαλύτερη ενσωμάτωση και αξιοποίηση των κατηγοριών παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, μέσα από την εν λόγω ερευνητική εργασία αναμένεται να αναδειχθούν νέα ερευνητικά δεδομένα, όσον αφορά το θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

1.5 Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να ερευνηθεί ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παιδικό παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.
- Να αναδειχθούν οι κατηγορίες και τα είδη παιχνιδιού που αξιοποιούνται περισσότερο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί για την αναγκαιότητα εφαρμογής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης, μιας καινοτόμου και εναλλακτικής φιλοσοφίας διδασκαλίας και μάθησης.
- Να αναδειχθεί η σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.
- Να δοθεί έμφαση στο συμμετοχικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού.
- Να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από τη συγκριτική μελέτη εφαρμογής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- Να αναδειχθεί ότι το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, επιδρά εξελικτικά στο βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης.
- Να αναδειχθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών σε οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει στην μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού και στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στη βελτίωση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων.

Ελπίζοντας ότι τα ερευνητικά πορίσματα θα αξιοποιηθούν, επιδιώκεται να αποκομιστούν χρήσιμες πληροφορίες και η έρευνα να αποτελέσει κίνητρο για την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και να ωθήσει στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Βασικότερος και απώτερος στόχος όλων είναι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών και να καταστεί αποτελεσματικότερος κι επιτυχής ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

1.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική θέση που διέπει την προτεινόμενη έρευνα είναι ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης στο πλαίσιο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και ότι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας παραθέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους, που αντιστοιχούν:

α) στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στηρίζονται στο θεωρητικό μας πλαίσιο

Πίνακας 1: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους

	ΑΡ. ΕΡ.	
A) Απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης		
1	14	Ορισμός παιχνιδιού
2	15	Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία
3	16	Παιχνίδι και Αναλυτικά Προγράμματα
4	17-19	Παιχνίδι, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη
5	20-21	Παιχνίδι και Γλώσσα
6	22-23	Παιχνίδι και Μαθηματικά

7	24-27	Κατηγορίες-είδη παιχνιδιού
8	28-29	Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού
9	30-34	Εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού
10	35-36	Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών
11	37-40	Παιχνίδι, φύλο και ηλικία
12	41-46	Παιχνίδι και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης
13	47-50	Ο ρόλος του παιχνιδιού στο παιδικό παιχνίδι
14	51-53	Παιχνίδι και Ποιότητα
15	54-56	Παιχνίδι-Γονείς-Εκπαιδευτικοί
16	57	Παιχνίδι και Διαπολιτισμικότητα
17	58-59	Παιχνίδι και Ανθρώπινα Δικαιώματα
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		
1	1	Ιδιότητα
2	2	Φύλο
3	3	Ηλικία
4	4	Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας
5	5	Σπουδές
6	6	Θέση στο σχολείο
7	7	Υπηρεσία στο σχολείο
8	8	Περιοχή σχολείου
9	9	Κατηγορία σχολείου
10	10	Νομός που ανήκει το σχολείο
11	11	Αριθμός παιδιών στην τάξη
12	12	Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών
13	13	Επιμόρφωση όσον αφορά το παιχνίδι

β) στις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης και στηρίζονται στο θεωρητικό μας πλαίσιο

Πίνακας 2: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους

	ΑΡ. ΕΡ.	
A) Απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης		
1	1	Ορισμός παιχνιδιού και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

2	2-5	Παιχνίδι και Αναλυτικά Προγράμματα
3	8	Κατασκευή-αγορά παιχνιδιών
4	6-7, 9	Κατηγορίες παιχνιδιού
5	10-12	Παιχνίδι και Αξιολόγηση
6	13-18	Παιχνίδι και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα
7	19	Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		
1	1	Ιδιότητα
2	2	Φύλο
3	3	Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας
4	4	Επίπεδο σπουδών
5	5	Υπηρεσία στο σχολείο
6	6	Περιοχή σχολείου

γ) στις ερωτήσεις που αφορούν τις τρεις υποκατηγορίες της Κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale), η οποία αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία, με σκοπό την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα

Πίνακας 3: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης

A) Αξιολόγηση της διάστασης «Αλληλεπίδραση-Play Interaction»		
1		Βοηθάει τα άλλα παιδιά
2		Μοιράζεται τα υλικά παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά
3		Βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων του
4		Διαφωνεί χωρίς να καβγαδίζει
5		Κατευθύνει ευγενικά τις δράσεις/παιχνίδια των συμμαθητών του
6		Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι
7		Παρηγορεί τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι
8		Αφηγείται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

9		Δείχνει θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (γελάει, χαμογελάει)
10		Επιδεικνύει δημιουργικότητα στο να επινοεί ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού
B) Αξιολόγηση της διάστασης «Διατάραξη του παιχνιδιού-Play Disruption»		
11		Ξεκινά καβγάδες και λογομαχίες
12		Δεν περιμένει τη σειρά του
13		Ζητά να είναι υπεύθυνος
14		Απορρίπτει τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών
15		Καταστρέφει τα παιχνίδια των άλλων
16		Επιτίθεται λεκτικά στους άλλους
17		Κλαίει, παραπονιέται, εκδηλώνει θυμό
18		Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών
19		Αναστατώνει/διαταράσσει το παιχνίδι των άλλων
20		Είναι σωματικά επιθετικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
21		Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης κατά την μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη
22		Φλυαρεί
Γ) Αξιολόγηση της διάστασης «Αποσύνδεση από το παιχνίδι-Play Disconnection»		
23		Απορρίπτεται από τους άλλους
24		Περιφέρεται εκτός της ομάδας παιχνιδιού
25		Αποσύρεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού
26		Περιπλανιέται άσκοπα
27		Αγνοείται από τα άλλα παιδιά
28		Αρνείται να παίξει, όταν προσκαλείται από τους συμμαθητές του
29		Χρειάζεται βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να παίξει
30		Μπερδεύεται/είναι συγχυσμένος στο παιχνίδι
31		Χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού
32		Φαίνεται λυπημένος

Κατά τη διερεύνηση του θέματός μας προσπαθήσαμε να δώσουμε έμφαση σε κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Το παιχνίδι αξιοποιείται ως διδακτικό εργαλείο στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα;
- Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου;

- Ποιες κατηγορίες παιχνιδιού αξιοποιούνται περισσότερο στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα;
- Οι μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου συμμετέχουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού και των περιβαλλόντων παιχνιδιού;
- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού;
- Οργανώνονται τακτικά δραστηριότητες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα;
- Οι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων διαθέτουν κέντρα ενδιαφέροντος;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παιδικό παιχνίδι;
- Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου;
- Το παιχνίδι αξιοποιείται ως αξιολογικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο;
- Στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αξιοποιείται η αυτοαξιολόγηση του μαθητή;
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης συνέβαλε στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών των πειραματικών ομάδων;
- Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, επιδρά εξελικτικά στο βαθμό αλληλεπίδρασης (play interaction) των μαθητών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης;
- Ποιος είναι ο βαθμός διατάραξης του παιχνιδιού (play disruption) για τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης με εργαλείο μάθησης το παιχνίδι;
- Ποιος είναι ο βαθμός αποσύνδεσης από το παιχνίδι (play disconnection) για τα νήπια που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης με εργαλείο μάθησης το παιχνίδι;

- Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τους προσωπικούς προβληματισμούς και ως απόρροια των παραπάνω διερευνητικών ερωτήσεων καταλήγουμε στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1^η Υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, το θεωρούν κυρίως διδακτικό εργαλείο, ενώ οι δάσκαλοι μέσο διασκέδασης των μαθητών.

2^η Υπόθεση: Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών.

3^η Υπόθεση: Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση των παιδιών.

4^η Υπόθεση: Το παιχνίδι αξιοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών κυρίως στα προσχολικά περιβάλλοντα.

5^η Υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

6^η Υπόθεση: Οι μαθητές νηπιαγωγείου ενθαρρύνονται περισσότερο από τους μαθητές δημοτικού σχολείου να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού και των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού.

7^η Υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν εμπλέκουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού.

8^η Υπόθεση: Στα σχολικά περιβάλλοντα οργανώνονται λιγότερο συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού από ό,τι στα προσχολικά περιβάλλοντα.

9^η Υπόθεση: Οι δάσκαλοι συμμετέχουν λιγότερο από τους νηπιαγωγούς στο παιδικό παιχνίδι.

10^η Υπόθεση: Στο νηπιαγωγείο αξιοποιούνται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού, με σκοπό την μάθηση των παιδιών, σε αντίθεση με το δημοτικό σχολείο, στο οποίο αξιοποιούνται μόνο ορισμένες κατηγορίες.

11^η Υπόθεση: Οι περισσότεροι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων δεν διαθέτουν κέντρα ενδιαφέροντος.

12^η Υπόθεση: Η εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδιού.

13^η Υπόθεση: Οι μαθητές των πειραματικών ομάδων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία βελτίωσαν περισσότερο τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις από ό,τι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου που παρακολουθούσαν το παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

14^η Υπόθεση: Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μείωσαν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών απέναντι στα άλλα παιδιά.

15^η Υπόθεση: Η συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στην τάξη και τη σχολική αυλή συνέβαλε στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους στις ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού.

16^η Υπόθεση: Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης επιδρά θετικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών των πειραματικών ομάδων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και περιοχής σχολείου.

17^η Υπόθεση: Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Θεωρητική πλαισίωση του παιχνιδιού

2.1 Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης και φαίνεται να έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αμέτρητων θεωρητικών και ερευνητών όλα αυτά τα χρόνια. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφοροι ορισμοί και απόψεις που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι από σημαντικούς μελετητές, θεωρητικούς και ερευνητές, κάτι που δείχνει ότι η αξία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών είναι αναμφισβήτητη. Παρατίθενται οι βασικές θεωρίες παιχνιδιού, οι θεωρίες παιγνιώδους συμπεριφοράς και οι θεωρίες ανάπτυξης του παιδιού, στοχεύοντας στη θέαση του παιχνιδιού ως πολύμορφου φαινομένου και στη δημιουργία μιας βάσης για τον προσδιορισμό του και την ανίχνευση του ρόλου του. Παράλληλα, η παράθεση θεωρητικών οπτικών για το παιχνίδι ανοίγει πεδία προβληματισμού για τη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των κατηγοριών και των ειδών παιχνιδιού σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

2.2 Εννοιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί μια διεργασία σύνθετη και πολύμορφη, με διαφορετικές εκφάνσεις και γι' αυτόν τον λόγο είναι δύσκολο να αποδοθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός για αυτό (Hughes, 2010 · Reed & Brown, 2000). Ο ρόλος του παιχνιδιού στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις αντιπροσωπεύεται από ένα ευρύ φάσμα απόψεων και καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος και πλήρης ορισμός του παιχνιδιού, συχνά επικρατεί σύγχυση σχετικά με τη χρήση του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gestwicki, 2016 · Johnson, Christie & Wardle, 2005). Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά παιδιά μαθαίνουν; Ή μήπως είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά απελευθερώνουν την ενεργητικότητά τους, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση; Θα πρέπει το παιχνίδι να είναι η βάση για το αναλυτικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας; Ή θα πρέπει να περιορίζεται σε κάποιο μέρος του προγράμματος ή σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα; Μήπως θα έπρεπε να αποκλειστεί τελείως από το πρόγραμμα εκπαίδευσης; (Kieff & Casbergue, 2017).

Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με το λεξικό του Δημητράκου (1964), είναι η «προς εύθυμον τέρψιν γινομένη κωμική παράστασις». Ο Πλάτωνας αναφέρει για το παιχνίδι και την μάθηση ότι «μή τοίνυν τούς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν, ἀλλὰ παίζοντας τρέφε», δηλαδή, «να μη χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις, αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας». Ο Freud αναφέρει ότι «το παιδί μιμούμενο καταστάσεις της ζωής των μεγάλων, σκηνές στις οποίες είναι ανεξάρτητο, βρίσκει αυτοεπιβεβαίωση και ασκεί εξουσία. Το παιδί σκηνοθετεί με το παιχνίδι και υποτάσσει κάθε τι, που στη ζωή του το απείλησε ή το εντυπωσίασε». Ο Johann Cristoph Friedrich von Schiller, λέει ότι ο «άνθρωπος ολοκληρώνεται μόνο όταν παίζει», και ότι «τα παιχνίδια σε ένα λαό βοηθούν να ανακαλύψουμε την ποιότητά του και την αξία της τέχνης του» (Λέκκα, 2017).

Το παιχνίδι αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού (Ginsburg, 2007), βασική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Ayra, 2016 · Chowdhury & Rivalland, 2012 · Tsai, 2017), κύριο χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του ατόμου, μέσο παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και διδασκαλίας στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Brock et al., 2016 · Johnson & Wu, 2019 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012 · Spinrad, Eisenberg & Sulik, 2018 · Trawick-Smith et al., 2015 · Wood, 2014 · Wood & Attfield, 2005), βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, ακόμη και σε κρίσιμες περιόδους (π.χ. πανδημία Covid-19) (Ernst, 2014 · Moller, 2015 · O' Keeffeet & McNall, 2021 · Ridgway & Quinones, 2012) και ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την μετέπειτα σχολική επιτυχία (Vogt et al., 2018). Παρέχει εμπειρίες που μπορούν να επεκτείνουν την ακαδημαϊκή μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους (Pyle & Danniels, 2017).

Στον τομέα της Προσχολικής Παιδαγωγικής το παιχνίδι ορίζεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών και σπουδαία μαθησιακή διαδικασία που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, να εκφράσουν απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (Gal-Szabo et al., 2019 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Loizou & Loizou, 2019a). Το παιχνίδι θεωρείται, επίσης, εργαλείο που προωθεί την υψηλή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διδακτικό μέσο που αναπτύσσει στάσεις και αξίες (Hedges, 2010 · Sandberg & Erikson, 2008), καθώς και

βασική τεχνική αξιολόγησης της μάθησης, της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών (Hoffman & Glannon, 1993 · Lind, 2000 · Wood 2009). Παρέχει, δηλαδή, στους ενήλικες την ευκαιρία να παρατηρήσουν τα παιδιά και να αντλήσουν πληροφορίες για το αναπτυξιακό στάδιο, τις ικανότητες και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Brock et al. 2016 · Jantan et al., 2015).

Παιχνίδια μπορούν να θεωρηθούν όλες οι δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχει το παιδί και έχουν το στοιχείο της διασκέδασης μέσα τους. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία που κάποιος επιλέγει να κάνει για ευχαρίστηση, ενώ παράλληλα προάγει την κοινωνικότητα και τη δημιουργία των ομάδων (Mitchel & Savill-Smith, 2004 · Sandseter & Sando, 2016). Στη διαδικασία αυτή, υπάρχουν νοητικές και συναισθηματικές συνιστώσες που επηρεάζονται από τον χρόνο που ο παίκτης απασχολείται με το παιχνίδι. Ειδικότερα, όταν το παιχνίδι επικεντρώνεται στο νόημα της δραστηριότητας και όχι στο αποτέλεσμα, τότε μπορεί να είναι ιδιαίτερης σημασίας, να είναι συναρπαστικό, να είναι σημαντικό και να δίνει ισχυρά κίνητρα (Garvey, 1977 · Φωκίδης, 2017). Το παιχνίδι, ωστόσο, δεν είναι μόνο ένας τρόπος για να περάσουν τα παιδιά ευχάριστα την ώρα τους, αλλά βοηθάει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξή τους. Δίνει την ευκαιρία, δηλαδή, στο παιδί να αναπτύξει τις αισθήσεις του, την κοινωνικότητά του, την φαντασία του, την παραγωγή και χρήση της γλώσσας, καθώς και της γραφής. Το παιχνίδι έχει την ιδιότητα να σχετίζεται και σε ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού, στο να σχηματίζει το ίδιο το παιδί την αντίληψη για την πραγματικότητα, την αυτογνωσία, καθώς και να το προετοιμάσει για την ικανότητά του να δημιουργήσει πολιτισμό (Garvey, 1990).

Η Garvey (1997) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να οριστεί με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) το παιχνίδι είναι ευχάριστο για τον παίκτη, β) το παιχνίδι δεν έχει εξωγενείς στόχους, ο στόχος είναι εγγενής, η επιδίωξη της απόλαυσης, γ) το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εκούσιο και δ) το παιχνίδι εμπλέκει ενεργά τον παίκτη. Αλλά είναι αυτοί οι ορισμοί εξαντλητικοί; Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο κατάλογος αυτός δεν περιλαμβάνει τον αθλητισμό, καθώς η αθλητική δραστηριότητα περιλαμβάνει ορισμένους εξωγενείς στόχους και αναστέλλει την αυθόρμητη συμπεριφορά. Εντούτοις ο αθλητισμός εξακολουθεί να αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα για πολλούς ανθρώπους, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες (Brock et al., 2016).

Το παιχνίδι έχει ταξινομηθεί από τους μελετητές σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) το παιχνίδι ως σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού (play as disposition), β) το παιχνίδι ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά (play as observable behavior) και γ) το παιχνίδι ως

συγκεκριμένο πλαίσιο (play as context) (Καλλογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Σύμφωνα με τον Neumann (1971) υπάρχουν τρία στοιχεία που ορίζουν το παιχνίδι: το εσωτερικό κίνητρο, η εσωτερική πραγματικότητα (η ελευθερία του ατόμου να αναστείλει τους κανόνες της πραγματικότητας) και ο εσωτερικός έλεγχος (το άτομο είναι αυτό που παίρνει τις αποφάσεις) (Morrison, Metzger & Pratt, 1996), ενώ σύμφωνα με τον Hughes (2003) υπάρχουν τα εξής κριτήρια για τον ορισμό του παιχνιδιού: α) ελευθερία επιλογής, β) προσωπική ευχαρίστηση και γ) εστιασμός στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Η Meckley (2002) συνοψίζοντας διάφορες θεωρίες, όρισε το παιχνίδι δίνοντάς του τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών, β) να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, γ) να προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση, δ) να εμπλέκονται ενεργά οι παίκτες, ε) να είναι αυτό-κατευθυνόμενο και στ) να έχει νόημα για το παιδί. Ο Ολλανδός Johan Huizinga στο κλασικό του έργο *Homo Ludens* (1955) έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: «Το παιχνίδι είναι ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό, έξω από την “κανονική” ζωή, καθώς είναι κάτι “μη σοβαρό”, αλλά ταυτόχρονα απορροφά εντελώς το παιδί που παίζει. Δεν σχετίζεται με κάποια υλική ανταμοιβή και έχει τους δικούς του κανόνες και τα δικά του όρια» (σελ. 3).

Ο Vygotsky στο έργο του “*The Role of Play in Development*” (1978) τόνισε ότι το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που επιθυμεί το παιδί, που πάντα αφορά κάτι φανταστικό και που πάντα έχει κανόνες, οι οποίοι είναι στο μυαλό των παικτών και είτε έχουν συμφωνηθεί από την αρχή είτε όχι. Ειδικότερα, ο Vygotsky (1997), όπως αναφέρεται στον Κερεντζή (2010), υποστηρίζει ότι « [...] Το παιχνίδι διαφέρει σημαντικά από την εργασία και τις άλλες μορφές δραστηριότητας, γιατί το παιδί παίζοντας, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση. Η φανταστική κατάσταση αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό μόνο του παιχνιδιού, ενώ παλιότερα θεωρούσαν ότι αποτελούσε χαρακτηριστικό μόνο κάποιων υποκατηγοριών του παιχνιδιού [...] η χαρά δεν μπορεί να θεωρηθεί το κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού [...] Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών, για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού σαν μορφή δραστηριότητας» (Κερεντζής, 2010 · Λέκκα, 2017, σελ. 29).

Ο Piaget (1960) αναφέρει ότι το παιχνίδι ακολουθεί την εξέλιξη του παιδιού και ικανοποιεί την ανάγκη του να γνωρίσει τον χώρο γύρω του και να προσαρμοστεί σε αυτόν, και διακρίνεται σε τρεις τύπους: α) το παιχνίδι κανόνων, β) το παιχνίδι άσκησης και γ) το συμβολικό παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή, η αντίληψη και η λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων. Το παιχνίδι δεν είναι υποχρεωτικό, ωστόσο έχει τη δυνατότητα να διδάσκει καθώς διέπεται

από αρχές και κανόνες. Στην αναπτυξιακή γνωστική θεωρία του, ο Piaget, αναφέρει ότι η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται ως μεταβατική περίοδος από τη βρεφική στην παιδική ηλικία. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή έχουν την τάση να επικεντρώνουν την προσοχή τους στις πιο εντυπωσιακές μορφές ενός αντικειμένου. Τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών μπορούν να διατάσσουν, να κατατάσσουν, να συνδυάζουν και να διαχωρίζουν, ενώ τα παιδιά ηλικίας 12-18 ετών έχουν τη δυνατότητα παίζοντας να χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες, και να προσεγγίζουν ένα πρόβλημα σε πολλά επίπεδα. Τέλος, ο Piaget επισημαίνει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ανακάλυψης και εξερεύνησης του κόσμου (Bergen, Pronin & Fromberg, 2008 · Brock, et al., 2016 · Smith, 2005).

Σύμφωνα με την Plowden (1967), το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών και, εφόσον προσφέρει ποικιλία και ευχαρίστηση, αποτελεί μέσο μάθησης. Παρόλα αυτά η ιδεολογία της δέχτηκε κριτικές, όπως ότι παραχωρούσε υπερβολική ελευθερία με ελάχιστη καθοδήγηση, το οποίο στην πραγματικότητα κατέληξε σε όλο και λιγότερο παιχνίδι σε τάξεις υποδοχής στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και του 1990 (Brock et al., 2016). Ο Rubin και οι συνεργάτες του, στο Handbook of Child Psychology (1983), δίνουν στο παιχνίδι τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) το παιχνίδι είναι εσωτερικά υποκινούμενο και το παιδί συμμετέχει ενεργά, β) το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο στόχο, γ) το παιδί έχει έλεγχο του παιχνιδιού, δ) το παιχνίδι σχετίζεται με τη φαντασία και την αναστολή της πραγματικότητας και ε) το παιχνίδι έχει τους δικούς του κανόνες (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Η Bartlett (1996) ορίζει το παιχνίδι ως «παθιασμένη ενασχόληση με το περιβάλλον που έχουμε γύρω μας μέσω της εξερεύνησης, της μεταβολής, του πειραματισμού και της προσποίησης, είτε μόνοι μας είτε με άλλους». Θεωρεί το παιχνίδι βασικό ανθρώπινο ένστικτο, κεντρικό για την ανάπτυξη. Μάλιστα η θέση της αυτή υποστηρίζεται και από άλλες επιστήμες: «σημαντικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο, όταν τα παιδιά παίζουν». Η Staempfli (2009) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν βοηθάει μόνο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, αλλά και στην καλλιέργεια ενός «ευέλικτου και διαφορετικού τρόπου σκέψης», που επιτρέπει την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων στη ζωή αργότερα. Το παιχνίδι αποτελεί πάντα μια δραστηριότητα ανακάλυψης πληροφοριών και σύμφωνα με τον Maxim (1989), «το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες». Η άποψη ότι το παιχνίδι έχει ενστικτώδη βιολογικό χαρακτήρα, ήταν διαδεδομένη στην ψυχολογία για 30 χρόνια περίπου (Αντωνιάδης, 1994 · Garvey, 1990). «Το παιχνίδι είναι συμπεριφορά, μια ενεργός εξωτερίκευση ψυχοδιανοητικών εμπειριών με τη χρησιμοποίηση συμβολικών

αντικειμένων, καθώς και μιας δυναμικής, δραματικής αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα αυτά» (Λέκκα, 2017, σελ. 29).

Οι Hoffman & Glannon (1993) αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι ένας διαγωνισμός, στον οποίο ένας ή περισσότεροι παίκτες συναγωνίζονται ή δουλεύουν μαζί, ακολουθώντας μια σειρά από κανόνες ή κατευθυντήριες γραμμές, προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο ή να λύσουν ένα πρόβλημα. Ο Αντωνιάδης (1994) αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι ένα αποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης, καθώς και ένας ουσιαστικός παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού. Με τον όρο παιχνίδια δεν εννοούνται μόνο τα διάφορα ατομικά ή ομαδικά παιχνίδια, αλλά και οι σωματικές και πνευματικές παιγνιώδεις ασκήσεις, όπως η λύση σταυρολέξων, γρίφων, η εργασία με μηχανικά παιχνίδια, οι λεκτικές ασκήσεις, οι εργασίες με ξύλο ή πηλό, το παιδικό θέατρο, οι σχολικές εορτές, η ζωγραφική και το τραγούδι. Το παιδί και στην περίπτωση που δεν έχει στην διάθεσή του τα απαραίτητα υλικά για να παίξει, τότε με την φαντασία του, δημιουργεί, φανταστικές περιπέτειες με ήρωα τον εαυτό του. Το φαινόμενο αυτό είναι επίσης παιχνίδι. Αυτές οι παιγνιώδεις δραστηριότητες συνοδεύονται από μια αυθόρμητη, φυσική, αβίαστη και προ παντός χαρούμενη ψυχική συμμετοχή, που αντικατοπτρίζει την παιδική ζωή του ανθρώπου.

Κατά την Ramsey (1998, σελ. 23), το παιχνίδι αποτελεί ένα κοινωνικό όχημα «για τη διερεύνηση των διαφορών και την ανάπτυξη κοινών θεμάτων», ενώ κατά την Bruce (2005) το παιχνίδι είναι ένας μηχανισμός μάθησης, ο οποίος βοηθάει τα παιδιά να μάθουν για την ασφάλειά τους, να κάνουν υγιείς επιλογές στο πλαίσιο της ζωής και της μάθησης, καθώς και να γίνουν ικανοί, επινοητικοί και δημιουργικοί άνθρωποι (Brock et al., 2016). Σύμφωνα με την Montessori το παιχνίδι είναι η εργασία των παιδιών, ενώ σύμφωνα με την Youell (2008) το παιχνίδι και η δουλειά δεν είναι αντίθετα, ούτε και αποκλείει το ένα το άλλο. Η Youell ορίζει το παιχνίδι ως μία διαδικασία, κατά την οποία το παιδί σκέφτεται ευέλικτα, ρισκάρει (στο μυαλό του ή στην πράξη) και επιτρέπει σε δημιουργικές σκέψεις να έρθουν στην επιφάνεια. Εκτός από αυτούς τους ορισμούς, ο Else (2014) αναφέρει ότι το παιχνίδι έχει τα εξής χαρακτηριστικά: α) είναι διαδικασία, όχι συγκεκριμένη δράση, β) έχει επιλεγεί από το παιδί, με διάθεση να συμμετέχει, γ) απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού, δ) είναι επαρκώς ασφαλές, σωματικά και ψυχολογικά, ε) αποτελεί συνολική σωματική και πνευματική εμπειρία, στ) χάνεται η αίσθηση του χρόνου, ζ) χρειάζεται περιέργεια, η) προσφέρει ευχαρίστηση, θ) είναι διαφορετικό για κάθε παιδί και ι) προσφέρει ικανοποίηση ως αυτοσκοπός.

Ο Peter Gray (2013) υποστηρίζει ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να εμπεριέχει τα εξής πέντε στοιχεία, τα οποία σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που κάνουν μια δραστηριότητα παιχνίδι: α) την έχουν επιλέξει τα παιδιά και είναι αυτο-κατευθυνόμενη (το παιδί θέλει να παίζει και δεν το υποχρεώνουμε εμείς να παίζει, το παιδί δεν επιλέγει μόνο να παίζει αλλά και τι θα παίζει και για τα ομαδικά παιχνίδια βασικό είναι να υπάρχει η δυνατότητα να υποχωρήσει κάποιος χωρίς να διαταραχτεί η δομή και η συνέχεια του παιχνιδιού), β) έχει εσωτερικά κίνητρα (τα παιδιά παίρνουν ικανοποίηση από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού και δεν παίζουν για κάποια ανταμοιβή. Με άλλα λόγια η διαδικασία αυτή καθεαυτή έχει σημασία και όχι το αποτέλεσμα), γ) κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες, αλλά οι κανόνες αφήνουν χώρο για δημιουργικότητα (το παιχνίδι έχει πάντα κάποια δομή, που απορρέει από τις ιδέες των παικτών. Στο ομαδικό παιχνίδι οι κανόνες είναι πάντα αποδεκτοί.

Οι Thorsted, Bing & Kristensen (2015), ισχυρίζονται ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί μία μοναχική φυσική δραστηριότητα ή ένα εργαλείο επίλυσης ειδικών σκοπών, αλλά ένα φαινόμενο ζωής με τις δικές του αξίες, ενώ η Lotte Darso (2011) και οι Mainemelis & Ronson (2006) θεωρούν ότι το παιχνίδι καθιστά μέσο για την αλλαγή και τη δημιουργικότητα. Έχει διατυπωθεί, ακόμη, η άποψη ότι το παιχνίδι αποτελεί φυσικό εργαλείο, το οποίο βοηθά τα παιδιά βελτιώνουν την ανθεκτικότητά τους: να μάθουν, δηλαδή, να ξεπερνούν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες της καθημερινότητας (Veiga, Neto & Rieffec, 2016). Το φανταστικό παιχνίδι για παράδειγμα χρησιμοποιείται από τα παιδιά για την αντιμετώπιση των φόβων τους και για την εξερεύνηση του κόσμου τους (Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2012).

Κατά τους Mathur & Parameswaran (2015) το παιδικό παιχνίδι είναι παγκόσμιο. Σε μερικούς πολιτισμούς το παιχνίδι θεωρείται βασικό στοιχείο της καθημερινότητας και έχει ως στόχο να μάθουν τα άτομα κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές, ενώ σε άλλους πολιτισμούς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προσχολικής ηλικίας, το οποίο αποσκοπεί να μεταλαμπαδεύσει γνώσεις στα παιδιά και να τα διδάξει. Σύμφωνα με τον Smidt (2011) το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά μέσα σε ένα πλαίσιο, έναν πολιτισμό, μια οικογένεια κάνουν μερικά ή όλα από τα παρακάτω: i) εξερευνούν και πειραματίζονται με κάτι που τα ενδιαφέρει ή τα ανησυχεί ή τα φοβίζει ή τα συναρπάζει, ii) εκφράζουν και ανακοινώνουν τα συναισθήματά τους και iii) προσπαθούν να λύσουν ένα πρόβλημα που έχουν θέσει τα ίδια. Το παιχνίδι έχει δηλαδή συγκεκριμένο σκοπό και το παιδί το χρησιμοποιεί για κάποιο λόγο (Μπάνου, 2017).

Τέλος, το παιχνίδι αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια, για την οποία έχουν αποδοθεί ποικίλοι ορισμοί (Gestwicki, 2016 · Monighan-Nourot, 2003). Αν και οι μελετητές διαφέρουν σε ορισμένες από τις βασικές τους υποθέσεις σχετικά με το παιχνίδι, όλοι συμφωνούν ότι αυτό είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη (σωματική, νοητική, κοινωνική, κινητική, ηθική, συναισθηματική) και μάθηση των παιδιών. Στο επόμενο μέρος του πρώτου κεφαλαίου γίνεται λόγος για τις θεωρίες του παιχνιδιού.

2.3 Θεωρίες για το παιχνίδι

2.3.1 Κλασικές θεωρίες παιχνιδιού

Για μεγάλο χρονικό διάστημα το παιχνίδι θεωρούταν κάτι που απλώς έκαναν τα παιδιά, το οποίο δεν άξιζε την προσοχή των ενηλίκων. Όπως συμβαίνει συχνά με πολλές πτυχές του δυτικού πολιτισμού, υπάρχει μια σύντομη αναφορά στο παιχνίδι των παιδιών στα αρχαία ελληνικά κείμενα, στην οποία δεν υπήρξε καμία συνέχεια παρά μόνο με την έλευση του Διαφωτισμού από το τέλος του 18^{ου} αιώνα και μετά (Brock et al., 2016). Οι κλασικές θεωρίες μέχρι το 1920 περίπου επηρέασαν τις απόψεις για το παιχνίδι και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανάγκη του ανθρώπου για το παιχνίδι σύμφωνα με βιολογικούς όρους και εμφανώς επηρεάστηκαν από τη θεωρία του Δαρβίνου, η οποία στηρίζεται στην παρατήρηση πως ορισμένες διαφορές μεταξύ των ατόμων σε ένα πληθυσμό είναι κληρονομήσιμες. Οι κλασικές θεωρίες που εξηγούν το ρόλο του παιχνιδιού συχνά συγκρούονται μεταξύ τους και παρότι δεν υποστηρίζονται από τους ψυχολόγους, σύμφωνα με τον Hughes (1999), μπορεί ακόμη και σήμερα να επηρεάζουν τον τρόπο που εμείς σκεφτόμαστε για το παιχνίδι. Οι πιο διαδεδομένες κλασικές θεωρίες είναι οι ακόλουθες:

Η Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας

Σύμφωνα με τη Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας που αναπτύχθηκε από τον Schiller (1759 -1805) και θεμελιώθηκε επιστημονικά από τον Spencer (1873), οι άνθρωποι είναι φυσικά εξοπλισμένοι με την απαραίτητη ενέργεια για την επιβίωσή τους και εάν αυτή η ενέργεια δεν χρησιμοποιείται για τον σκοπό της επιβίωσης, τότε πρέπει να εκτονωθεί με κάποιον τρόπο (Κερεντζής, 2010). Επομένως, ο σκοπός του παιχνιδιού είναι να επιτρέψει στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αυτήν την πλεονάζουσα ενέργεια, να τα κρατήσει απασχολημένα και να τα βοηθήσει να αποφύγουν την πλήξη (Kieff & Casbergue, 2017 · Patrick, 1916). Το παιχνίδι είναι, δηλαδή, το αποτέλεσμα της περίσσειας ενεργητικότητας,

η οποία συγκεντρώνεται στον οργανισμό του παιδιού και πρέπει με κάποιο τρόπο να ελευθερωθεί (Hayes, 1998).

Ένα παράδειγμα μιας σύγχρονης μορφής αυτής της θεωρίας είναι όταν αφήνουμε τα παιδιά να βγουν έξω στο διάλειμμα και να αποφορτίσουν αυτή την ενέργεια. Μερικά παιδιά πράγματι δείχνουν πιο χαλαρά, πιο ξεκούραστα μετά το παιχνίδι και φαίνεται να είναι σε καλύτερη κατάσταση, ώστε να επικεντρωθούν στη συνέχεια στα μαθησιακά τους καθήκοντα. Ωστόσο, κάποια άλλα μπορούν να παίξουν μέχρι του σημείου να εξαντληθούν, ενώ είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να αποκτήσουν περισσότερη ενέργεια. Ως εκ τούτου, καθίσταται πιο δύσκολο να συγκεντρωθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις και στα καθήκοντά τους, όταν επιστρέψουν στη σχολική τάξη (Kieff & Casbergue, 2017).

Η θεωρία αυτή δεν είναι ικανοποιητική αφενός γιατί δεν υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο σχετικά με το ποσό της ενέργειας που θεωρείται πλεονάζον και αφετέρου η ιδέα της συσσώρευσης ενέργειας, που είναι αναγκαίο να απελευθερωθεί, είναι εσφαλμένη κατά τη φυσιολογία. Ακόμη, δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά πολλές φορές εξακολουθούν να παίζουν, ενώ έχει ήδη ξοδευτεί η πλεονάζουσα ενέργειά τους (Διαμαντόπουλος, 2009 · Καραδημητρίου, 2007). Οι αντιτιθέμενοι με αυτή τη θεωρία υποστηρίζουν, επίσης, ότι το παιχνίδι αποτελεί μια ευχάριστη αποζημίωση μετά την κούραση που προκαλεί στο παιδί η σχολική εργασία και δεν μπορεί να θεωρηθεί συνέπεια πλεονάζουσας ενέργειας. Τέλος, υποστηρίζουν ότι παρόλο που η εν λόγω θεωρία μπορεί να δικαιολογήσει την εκλογή παιχνιδιών με ζωνρότερες ενέργειες, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι, ούτε να δικαιολογήσει πιο πολύπλοκα παιχνίδια όπως είναι τα ηλεκτρονικά (Μετοχιανάκης, 2000).

Η Θεωρία της ανακεφαλαίωσης (αταβισμός)

Η Θεωρία της ανακεφαλαίωσης προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Stanley Hall, μια ηγετική φυσιογνομία στον χώρο της αμερικανικής ψυχολογίας και στηρίζεται στην αρχή ότι οι άνθρωποι από τη γέννησή τους έως και την ενηλικίωσή τους ακολουθούν μια έμφυτη εξελικτική πορεία, η οποία αντικατοπτρίζει την ανάπτυξη ολόκληρου του ανθρώπινου είδους (Kieff & Casbergue, 2017). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως το μέσο με το οποίο το παιδί ανακεφαλαιώνει με παιγνιώδη τρόπο τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού, καθώς και το σταυροδρόμι εκείνο στο οποίο συναντώνται η ανάπτυξη των παιδιών και η ανάπτυξη των προγόνων μας και η πρόοδος των παιδιών μέσα από το παιχνίδι αντικατοπτρίζει παρόμοια στάδια με αυτά της ανθρώπινης εξέλιξης (Μετοχιανάκης, 2000).

Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο με το οποίο το άτομο απαλλάσσεται από τα αρχέγονα ένστικτά του και από το πλήθος των περιττών λειτουργιών και πιέσεων του φυλετικού υποσυνειδήτου και προετοιμάζει το παιδί για πιο εξελιγμένες δραστηριότητες που είναι απαραίτητες στον σύγχρονο κόσμο (Garvey, 1990 · Μετοχιανάκης, 2000). Επίσης, με το παιχνίδι τα παιδιά «ξαναζούν» την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Για παράδειγμα, τα παιδιά «αναβιώνουν» ένα ζωάδες στάδιο με το να σκαρφαλώνουν και να κάνουν κούνια. Τα άλλα στάδια είναι το πρωτόγονο, το νομαδικό, το αγροτικό και της φυλής (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Μια σύγχρονη μορφή της θεωρίας της ανακεφαλαίωσης αποτελεί η τάση των ενηλίκων να εμπλέκονται αυθαίρετα πολύ καιρό μετά, όταν συγκεκριμένες συμπεριφορές παιχνιδιού δεν είναι πλέον αποδεκτές και δεν συνάδουν με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι πιστεύουν ότι είναι ακατάλληλη η συμπεριφορά των παιδιών προεφηβικής ηλικίας να συνεχίζουν να παίζουν με τις κούκλες ή τις φιγούρες δράσης (Kieff & Casbergue, 2017). Παρόλο που η θεωρία εξηγεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαδοχή σχετικά με τους τύπους παιχνιδιών, αδυνατεί να εξηγήσει το στοιχείο του αυθορμητισμού στο παιδικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα αγνοεί το βασικό ρόλο των μιμητικών παιχνιδιών (Αντωνιάδης, 1994). Ακόμη, η κριτική για τη θεωρία αυτή, επικεντρώνεται στο ότι δεν μπορεί το αποτέλεσμα του παιχνιδιού να είναι η εξασθένηση των λειτουργιών προς τις οποίες απευθύνεται (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013).

Η Θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως ή αυτοαγωγής ή της συμπληρωματικής εξασκήσεως

Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή αυτοαγωγής που αναπτύχθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο Karl Gross (1901), υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίζουν για να εξασκήσουν και να τελειοποιήσουν το ένστικτό τους για επιβίωση, αλλά και τα καθήκοντα που θα χρειαστεί να επιτελέσουν ως ενήλικοι, καθώς και ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο για τη φυσική, την πνευματική και την ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2000). Αυτή η θεωρία ίσως να εξηγεί και τον λόγο για τον οποίο αρέσει στα παιδιά να παίζουν με κατασκευαστικά υλικά, φορτηγά, κούκλες, κουζινικά και άλλα παιχνίδια που αφορούν το νοικοκυριό. Είναι πιθανό να εξασκούνται για την ενηλικίωση (Kieff & Casbergue, 2017).

Ο Gross μελέτησε αρχικά το παιχνίδι των ζώων (1898) και έπειτα το παιχνίδι των ανθρώπων (1901) και υποστήριξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτά τα δύο παιχνίδια. Διέκρινε τόσο στη μάχη – παιχνίδι των ζώων όσο και στη μιμητική συμπεριφορά

των παιδιών, την προετοιμασία για τη ζωή του ενηλίκου. Παρατήρησε ότι το παιχνίδι φέρνει στην επιφάνεια πρωτόγονα ένστικτα, τα καλλιεργεί και συντελεί στην ανάπτυξή τους, προετοιμάζοντας έτσι το παιδί ή το ζώο για την ηλικία της ωριμότητας. Υποστήριξε, επίσης, ότι σκοπός και κίνητρο συνυπάρχουν στο παιχνίδι που εκφράζει τη μορφή της ζωής και της δραστηριότητας του παιδιού (Κανάκης, 1990). Ο Groos εξέτασε, ακόμη, την ιδέα ότι οι ενήλικες μπορούν να χρησιμοποιούν το παιχνίδι με παρόμοιο τρόπο με τα παιδιά και ανέπτυξε μια πρώιμη στοιχειώδη «ταξινόμηση» του παιχνιδιού, καταγράφοντας τα ακόλουθα είδη: πειραματικό παιχνίδι (δραστηριότητες βασισμένες σε κανόνες), κοινωνικο-οικονομικό παιχνίδι (κυνηγητό και παιχνίδι μάχης) και μιμητικές, κοινωνικές και οικογενειακές δραστηριότητες (παιχνίδι προσποίησης) (Brock et al., 2016).

Η εν λόγω θεωρία, όπως και οι προηγούμενες δέχθηκε κριτικές. Η κριτική επικεντρώνεται στο γεγονός ότι ο φιλόσοφος αγνοεί το ρόλο που διαδραματίζει η συνειδητή ενασχόληση του ατόμου με το παιχνίδι, καθώς μέσα από αυτή μπορεί να μεταβεί από το ζωώδες στάδιο στο ανθρώπινο (Ματσαγγούρας, 2003). Ο G. Plehanow άσκησε κριτική στη θεωρία του Gross και έθεσε πρώτος το πρόβλημα για την κοινωνική φύση του παιχνιδιού. Καθώς η εργασία προηγείται του παιχνιδιού στην ιστορική ανάπτυξη, αποκαλεί το παιχνίδι ως «το παιδί της εργασίας». Υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά αντανakλούν την εργασιακή δραστηριότητα των ενηλίκων. Για παράδειγμα, τα αγόρια μιμούνται το επάγγελμα του πατέρα τους ή κάτι που επιθυμούν να γίνουν, ενώ τα κορίτσια μιμούνται συνήθως επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα του συνανθρώπου (Αντωνιάδης, 1994 · Γερμανός, 1998 · Λεβεντάκου, 2003).

Τέλος, ο Karl Gross (Κάππας, 2005) υποστηρίζει ότι αν ο άνθρωπος ερχόταν σε αυτό τον κόσμο με τέλεια ένστικτα δεν θα χρειαζόταν να περάσει καμία περίοδο ανωριμότητας ή παιχνιδιού. Αυτή η θεωρία αποτυγχάνει να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους και μεγάλοι σε ηλικία άνθρωποι μπορεί να παίζουν και ακόμη δεν μπόρεσε να ερμηνεύσει τα μιμητικά, τα ανταγωνιστικά και τα πατροπαράδοτα παιχνίδια (Καραδημητρίου, 2007). Μία σύγχρονη επέκταση αυτής της θεωρίας φαίνεται στην επιλογή των γονέων, δασκάλων και νηπιαγωγών να δίνουν στα μικρά παιδιά αντιπροσωπευτικά παιχνίδια, όπως ιατρικές βαλίτσες (Kieff & Casbergue, 2017).

Όσον αφορά τη θεωρία της συμπληρωματικής εξασκήσεως των Lange και Adler, το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να απελευθερώσει εκείνες τις τάσεις που μένουν ακρησιμοποιήτες. Πρόκειται για ένα «είδος αναπλήρωσης και αντισταθμίσεως των ανικανοποίητων τάσεων της ανεξαρτησίας, της δύναμης» (Λεβεντάκου, 2003).

Η Θεωρία της επιτυχίας

Η Θεωρία της επιτυχίας κατά τον Janet, υποστηρίζει ότι το παιδί συμμετέχει σε παιχνίδια, κυρίως ομαδικά, για να απολαύσει τα συναισθήματα της ικανοποίησης και της χαράς, τα οποία συνοδεύουν την επιτυχία των προσπαθειών του. Ισχυρίζεται, ότι το παιδί καταφεύγει στο παιχνίδι, γιατί παρέχει εύκολες επιτυχίες, μέσω των οποίων χαίρεται, αισιοδοξεί και τονώνεται η αυτοπεποίθησή του. Επιτυχίες στην καθημερινή ζωή και στο σχολείο είναι σπάνιες ή εξασφαλίζονται με πολύ κόπο. Αντιθέτως, οι φανταστικές νίκες τονώνουν το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του παιδιού και αναζωογονούν τις ψυχικές λειτουργίες (Αντωνιάδης, 1994).

Η Θεωρία της εξάρσεως ή επιβεβαίωσης του «Εγώ»

Η θεωρία της επιβεβαίωσης του «Εγώ» (της αυτοεπιβεβαίωσης) βασίζεται στις απόψεις του Γάλλου ψυχολόγου Chateau (1908 – 1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ενασχόληση με το παιχνίδι πηγάζει από την επιθυμία του παιδιού να αυτοεπιβεβαιωθεί, να αποδείξει την αξία του και να αποκτήσει θάρρος για τη ζωή. Μέσα από το παιχνίδι δείχνει τις ικανότητές του και επιβεβαιώνει τον εαυτό του και την ύπαρξή του για να φτάσει σταδιακά στο επίπεδο των μμεγάλων και να εμπλακεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο σαν μια υπολογίσιμη μονάδα (Αντωνιάδης, 1994 · Δημητριάδη & Μπάκας, 2013 · Διαμαντόπουλος, 2009 · Κάππας, 2005).

Και σε αυτή τη θεωρία η κριτική που ασκείται εστιάζει στην αδυναμία ερμηνείας όλων των ειδών παιχνιδιού, όπως είναι τα μιμητικά, διότι, στα παιχνίδια αυτά υπάρχει ο αυθορμητισμός, σε αντίθεση με τα ανταγωνιστικά παιχνίδια που επιβεβαιώνεται το "εγώ" (Αντωνιάδης, 1994). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1982), αυτό παρατηρείται πιο συχνά στα αγόρια, τα οποία επιθυμούν να απελευθερώσουν τις ορμές τους και να επιβεβαιώσουν τον ανδρισμό τους.

Η Θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης ή βιολογικής λειτουργίας

Εισηγητής της θεωρίας της γενετικολειτουργικής αντίληψης ή βιολογικής λειτουργίας είναι ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparede (1873-1940), ο οποίος αναγνώρισε την πολύπλευρη δράση του παιχνιδιού, τονίζοντας πως το παιχνίδι, πέραν όλων των άλλων, ικανοποιεί τις εσωτερικές επιθυμίες του παιδιού. Σύμφωνα με τον Claparede το παιχνίδι ενυπάρχει στον άνθρωπο ως έμφυτη βιολογική τάση και αυτό συμβαίνει, διότι, μέσω του παιχνιδιού υποβοηθείται η διαμόρφωση των οργάνων του ανθρώπου και επιτυγχάνεται έτσι η ζωική λειτουργία. Το παιχνίδι, δηλαδή, δίνει στον οργανισμό του παιδιού, και

ιδιαίτερα στο νευρικό του σύστημα, την αναγκαία διέγερση για ανάπτυξη (Αντωνιάδης, 1994). Η εν λόγω θεωρία, ωστόσο, δεν δίνει κατάλληλη απάντηση στο ερώτημα γιατί παίζει το παιδί, αφού με την προσέγγιση αυτή δεν εξηγείται για ποιο λόγο παίζει και ο ενήλικος του οποίου η σωματική ανάπτυξη έχει ολοκληρωθεί (Διαμαντόπουλος, 2009).

Η Θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής ή αναζωογόνησης

Με την Θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής ασχολήθηκε αρχικά ο Πλούταρχος και την συσχέτισε ο Lazarus (1883), ο οποίος υποστήριξε τον χαλαρωτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα του παιχνιδιού και ισχυρίστηκε ότι παίζουμε για ν' αποκτήσουμε δυνάμεις από την κούραση και την ένταση της καθημερινής ρουτίνας (Αντωνιάδης, 1994). Η εν λόγω θεωρία προτάθηκε από τον Patrick (1916) και υποστηρίζει ότι η εργασία εναποθέτει αχρείαστο φορτίο στον εγκέφαλο και εκλεπτυσμένο μυϊκό συντονισμό. Όταν αυτό συμβαίνει, τότε το άτομο είναι επιρρεπές σε ατυχήματα. Συνεπώς, το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο απελευθέρωσης της έντασης και της κούρασης, καθώς επίσης και της αποκατάστασης της ενέργειας που απαιτείται για να διατηρηθεί η επάρκεια ικανοτήτων (Κάππας, 2005 · Kieff & Casbergue, 2017).

Η χρήση των κινητικών δραστηριοτήτων προς την αντιστάθμιση της κούρασης και αποκατάστασης της επάρκειας αποτελεί μία σύγχρονη εφαρμογή της θεωρίας αυτής. Ενώ τα παιδιά προσπαθούν να συγκεντρωθούν στην επιτέλεση των ακαδημαϊκών τους καθηκόντων, παρουσιάζουν κόπωση. Το διάλειμμα από τα ακαδημαϊκά καθήκοντα ή η ώρα του παιχνιδιού αξιοποιούνται για να αποκατασταθεί η ενέργειά τους, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επαναφορά τους στην «εργασία» της μάθησης. Επακολούθως, η θεωρία αυτή αντιτίθεται άμεσα στη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας του Spencer (1873) (Kieff & Casbergue, 2017). Μια σύγχρονη εκδοχή αυτής της θεωρίας αποτελεί η άποψη ότι οι καλοκαιρινές διακοπές είναι απαραίτητες για την αναζωογόνηση και των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών για την επερχόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Μια άλλη εκδοχή αυτής της θεωρίας μπορεί να αναζητηθεί στην εναλλαγή μεταξύ της εντατικής εργασίας μάθησης και του ελεύθερου παιχνιδιού στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης (Kieff & Casbergue, 2017).

Η θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής φαίνεται να έχει πολλές ελλείψεις, εφόσον δε μας εξηγεί για ποιο λόγο παίζουν τα ξεκούραστα άτομα ή γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στις δραστηριότητες που επιλέγουν να κάνουν τα παιδιά που σημαίνει περαιτέρω κούραση και ένταση (Αντωνιάδης, 1994). Τέλος δεν μας εξηγεί γιατί έπαιζαν οι πρωτόγονοι, αφού

ο τρόπος ζωής τους απαιτούσε πολύ μεγαλύτερη σωματική κούραση (Διαμαντόπουλος, 2009).

Η Θεωρία της διέγερσης

Η Θεωρία της διέγερσης αναπτύχθηκε από τον Berlyne (1960), ο οποίος υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι το αποτέλεσμα μιας ενόρμησης στο κεντρικό νευρικό σύστημα, προκειμένου να διατηρηθεί η διέγερση σε βέλτιστο επίπεδο. Σύμφωνα με τον Ellis (1973) τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να αυξήσουν τη διέγερση και το επίπεδο της διέγερσης (Brock et al., 2016), ενώ σύμφωνα με τον Hughes (2010) τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να δημιουργήσουν περιβαλλοντική διέγερση. Στο μοντέλο του Berlyne, τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ένα δεδομένο περιβάλλον για να αυξήσουν τη διέγερσή τους, ενώ στο μοντέλο του Ellis τα παιδιά στην πραγματικότητα δημιουργούν αυτή τη διέγερση με τις ενέργειές τους στο περιβάλλον. Η θεωρία της διέγερσης μπορεί να συσχετιστεί με την τρέχουσα συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο της πλήξης έναντι της πιθανής υπερδιέγερσης στην παιδική ηλικία. Το ερώτημα είναι αν απομακρύνοντας την πλήξη με ένα σταθερό σύνολο διεγερτικών εμπειριών η πρακτική της ανατροφής των παιδιών του 21^{ου} αιώνα απομακρύνει τις ανεξάρτητες και αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες που ρυθμίζουν τα δικά τους επίπεδα διέγερσης. Ο κοινωνιολόγος Corsaro (1997) υποστήριξε ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ο χρόνος των παιδιών καταλαμβάνεται όλο και περισσότερο από δραστηριότητες καθοδηγούμενες από ενήλικες και ότι έτσι η σύγχρονη δυτική παιδική ηλικία «αποικείται» από ενήλικες (Brock et al., 2016). Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία τα κίνητρα για παιχνίδι είναι εσωτερικά και το ανθρώπινο είδος προσπαθεί να διατηρήσει σε εγρήγορση κάποιο οπτικό επίπεδο του κεντρικού νευρικού συστήματος (Ellis, 1973 · Fein, 1981 · Hughes, 2010).

Οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού έχουν χαρακτηριστεί από ορισμένους σύγχρονους ερευνητές όπως την Μπότσογλου, ξεπερασμένες. Πραγματικά η κάθε μια από αυτές περιγράφει το παιχνίδι μόνο από μια περιορισμένη οπτική, ενώ οι έννοιες που πραγματεύονται (ένστικτο, ενέργεια, εξέλιξη) δεν αναλύονται ούτε τεκμηριώνονται επαρκώς με σημερινά επιστημονικά κριτήρια. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την σημαντικότητα αλλά και την επικαιρότητα των παραπάνω θεωριών σε κάποια σημεία, καθώς εξακολουθούν να αντανακλούν σημερινές πεποιθήσεις που εκφράζουν πολλοί ενήλικοι στο πλαίσιο της «κοινής λογικής». Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τέλος ότι οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού προετοίμασαν το έδαφος για τις σύγχρονες (Johnson et al., 2005).

2.3.2 Σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού

Με την είσοδο του 20ου αιώνα υπάρχει σημαντική πρόοδος και εξέλιξη των επιστημών. Στον κλάδο της ψυχολογίας όπου εξετάζεται η ποικιλία και η πολλαπλότητα της συμπεριφοράς του ατόμου, εμφανίζονται νέες σχολές και απόψεις για τη μελέτη του παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, επομένως, στη διάθεσή τους διάφορες θεωρίες μάθησης, οι οποίες αποτελούν σημείο αναφοράς για τις αποφάσεις τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Μερικές από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις σκιαγραφούν έναν συγκεκριμένο ρόλο ή μια λειτουργία του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη, ενώ άλλες ενημερώνουν για την πρακτική εφαρμογή του παιχνιδιού στην τάξη. Καθώς η φύση του παιχνιδιού είναι τόσο περίπλοκη, δεν υφίσταται καμία θεωρία που να εξηγεί πλήρως την αξία του στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Υπό συνολική θεώρηση, αυτές οι θεωρίες προσδίδουν μια διορατικότητα στους ποικίλους σκοπούς και τις αξίες του παιχνιδιού στη ζωή και των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων (Kieff & Casbergue, 2017).

Οι σημαντικότερες σύγχρονες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι είναι οι ακόλουθες:

Η Θεωρία της Κάθαρσης ή Ψυχαναλυτική Θεωρία

Η ψυχαναλυτική θεωρία για το παιχνίδι βασίζεται στο έργο του Freud και έχει αναθεωρηθεί και επεκταθεί με την πάροδο των χρόνων και από άλλους θεωρητικούς. Η εν λόγω θεωρία στηρίζεται στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί έναν τρόπο για να περάσει το παιδί την ώρα του, αλλά είναι απαραίτητο, γιατί δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις με συμβολικό τρόπο (Πανταζής, 1997). Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος φυγής από τις καταπιεστικές, έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις που επιβάλλει η συνείδηση και οι κοινωνικοί κανόνες. Με το παιχνίδι το παιδί έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει όλες του τις επιθυμίες και τις φαντασιώσεις (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Ο Freud (1958) εκτίμησε το ρόλο του παιχνιδιού ως μια συναισθηματική απελευθέρωση των παιδιών καθώς μεγαλώνουν. Το παιχνίδι ικανοποιεί υποσυνείδητες επιθυμίες του παιδιού, τις οποίες θέλει να εξωτερικεύσει και αποτελεί το μέσο με το οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσάρεστες εμπειρίες και κρίσεις κατά την παιδική ηλικία. Το παιδί υποτάσσει με το παιχνίδι κάθε τι που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε, ενώ επίσης εκφράζει έμμεσα ή συμβολικά πιεστικές ανησυχίες του, φόβους ή επιθυμίες (Gariery & Howe, 2003 · Garvey, 1990 · Lindon, 2001).

Κατά τον Erikson (1963) το παιχνίδι λειτουργεί σαν μέσο οικοδόμησης του «εγώ» και συνεισφέρει στην ανάπτυξη των φυσικών και των κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και το βοηθάνε να κυριαρχήσει στις σκέψεις του, στο σώμα του, στα αντικείμενα και στην κοινωνική συμπεριφορά (Hughes, 2010). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως έναν τρόπο να αντιδράσουν προς τον κόσμο τους και να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες, τους φόβους και το άγχος τους (Hughes, 2010 · Kieff & Casebergue, 2017). Μερικές φορές, στο παιχνίδι διαδραματίζονται φοβερά πράγματα που συμβαίνουν στους ενήλικους και απεικονίζονται στο παιχνίδι των παιδιών (Kieff & Casebergue, 2017).

Η γνωστική-αναπτυξιακή θεώρηση του παιχνιδιού

Ένας από τους σπουδαιότερους σύγχρονους ερευνητές του παιχνιδιού, τα πορίσματα και οι θεωρίες του οποίου αποτελούν στις μέρες μας σημεία αναφοράς στην επιστήμη της Ψυχολογίας, είναι ο μεγάλος Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980). Ο Piaget σε αντίθεση με άλλους ερευνητές δεν αρκέστηκε στην απλή μελέτη του παιχνιδιού ως φαινομένου, ούτε αντιμετώπισε τη σπουδαία αυτή δραστηριότητα ως μια μεμονωμένη και ανεξάρτητη δράση, αλλά ερεύνησε το παιχνίδι και τις μορφές του σε βάθος και το εξέτασε σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού, στα διάφορα στάδια της εξέλιξής του (Διαμαντόπουλος, 2009 · Μαντζιαβά, 2019).

Σύμφωνα με την γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία του Piaget (1952), οι βιολογικοί παράγοντες και το ίδιο το περιβάλλον αναγνωρίζονται σαν ίσης σημασίας μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994). Τα παιδιά δημιουργούν ξεχωριστά τη δική τους γνώση για τον κόσμο μέσω των αλληλεπιδράσεων με ανθρώπους, αντικείμενα και υλικά. Όσο πιο πολλά γνωρίζουν τόσο περισσότερο εξασκούνται χρησιμοποιώντας αυτές τις γνώσεις (Kieff & Casbergue, 2017). Το παιχνίδι, λοιπόν, αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα, με την οποία το παιδί μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο, να τις επαναλάβει, να τις επεξεργαστεί, να τις παρουσιάσει με διαφορετικό τρόπο και να τις αφομοιώσει (Αντωνιάδης, 1994 · Berk & Winsler, 1995 · Brock et al., 2016 · Gestwicki, 2016 · Hughes, 2010). Το παιχνίδι ενός παιδιού αντικατοπτρίζει τις αναδυόμενες ικανότητές του και παρατηρώντας το παιχνίδι οι ενήλικοι αποκτούν εικόνα των αναπτυξιακών ικανοτήτων των παιδιών (Brunner, 1983 · Piaget, 1962 · Sutton-Smith, 1986).

Η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ακαδημαϊκή επιτυχία και η συμμετοχή των παιδιών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καθώς και η γνωστική τους ανάπτυξη. Το παιχνίδι είναι για το παιδί ένα καινούριο εκφραστικό μέσο που το συνδέει με την πραγματικότητα. Το παιδί πολλές φορές θέλει να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες του, χωρίς να μπορεί, σε αυτό έρχεται και αναλαμβάνει το παιχνίδι, που μέσα από αυτό το παιδί εκφράζεται ελεύθερα. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αφομοιώνει στη σκέψη του το υλικό της εμπειρίας που προέρχεται από τη γνώση των αντικειμένων και των καταστάσεων. Έτσι, μεταβάλλει την πραγματικότητα, εκφράζει τα συναισθήματά του και αναπτύσσει τη σχέση του με το περιβάλλον (Brock et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Piaget υπάρχουν τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης και σε κάθε στάδιο ανάπτυξης που διανύουν τα παιδιά ενυπάρχει και ένα συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού (Διαμαντόπουλος, 2009). Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης εμφανίζεται το παιχνίδι άσκησης, στο δεύτερο στάδιο που είναι το προσυλλογιστικό κυριαρχεί το συμβολικό παιχνίδι και στο τελευταίο στάδιο, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης τα παιδιά εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανόνες και αναπτύσσεται κυρίως το κοινωνικό παιχνίδι (Hayes, 1998 · Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Τέλος, κατά τον Piaget υπάρχουν δύο σημαντικά υποπροϊόντα του παιχνιδιού. Το ένα είναι η ευχαρίστηση, η χαρά, και το άλλο είναι η προσαρμογή ή η μάθηση. Συνεπώς, η μάθηση υπό τη γνωστική εξελικτική σκοπιά αποτελεί την πράξη προσαρμογής της συμπεριφοράς να ενσωματώσει την καινούρια κατανόηση, ενώ το παιχνίδι αποτελεί ένα όχημα με το οποίο το παιδί παράλληλα οικοδομεί και παρουσιάζει αυτή την κατανόηση (Kieff & Casbergue, 2017).

Η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση του παιχνιδιού

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία το παιχνίδι εμπεριέχει «σε συμπτυκνωμένη μορφή, όπως στην εστίαση του μεγεθυντικού φακού, όλες τις αναπτυξιακές τάσεις» και κατ' επέκταση είναι η πιο σημαντική δραστηριότητα των πρώτων χρόνων της παιδικής ηλικίας (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Αποτελεί, δηλαδή, έναν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη, το οποίο επιδρά ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά καθώς παίζουν επεκτείνονται πέρα από τη δική τους αντίληψη και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες που στηρίζουν περαιτέρω την ανάπτυξη και μάθηση (Brock et al., 2016 · Kieff & Casbergue, 2017). Το παιχνίδι αποτελεί

για τον Vygotsky (1987), τον βασικό εκπρόσωπο της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας, σημαντικό εργαλείο μάθησης (Bullard, 2009 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και βασικό μέσο που παρέχει στο παιδί ευκαιρίες για κοινή δράση, για χρήση της γλώσσας και άλλων συμβόλων, καθώς και ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση (Brock et al., 2016). Ακόμη, προσφέρει στα παιδιά ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Η μάθηση κατευθύνει την ανάπτυξη και είναι πάνω από όλα μια διαδικασία δοσοληψίας, η οποία περιέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2001α).

Ο Vygotsky έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα παιχνίδια-αντικείμενα και στο συμβολισμό μέσα στο παιχνίδι. Κατά την άποψή του όταν το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα μπορεί να αναπτύξει τις εσωτερικές αναπαραστάσεις για τα αντικείμενα. Η χρήση συμβόλων είναι εξαιρετικά κρίσιμο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν ότι ένα αντικείμενο μπορεί να συμβολίζει κάτι άλλο. Ένα κομμάτι μπλε ύφασμα μπορεί να είναι ποτάμι, ένα κουτί μπορεί να γίνει βάρκα, και ένα μεγάλο κομμάτι ξύλου μπορεί να γίνει κροκόδειλος. Για να χρησιμοποιήσουν αυτά τα σύμβολα, όσοι συμμετέχουν στο παιχνίδι πρέπει να επικοινωνούν και να ερμηνεύουν ιδέες, αλλά και να αναπτύσσουν κοινά νοήματα μέσω της χρήσης της γλώσσας (Brock et al., 2016).

Ο Vygotsky πρότεινε την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) (Vygotsky, 1987), την οποία προσδιόρισε ως: «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενηλίκους ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομηλίκους». Η ZEA είναι, δηλαδή, μια περιοχή ικανότητας στην οποία το παιδί μπορεί να έχει πρόσβαση με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με συνομηλίκους, αλλά δεν μπορεί να την επιτύχει μόνο του (Lindon, 2001). Η πρώτη επαφή των παιδιών με τη γνώση επέρχεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με γονείς, εκπαιδευτικούς, αδέρφια και συνομηλίκους. Κατά συνέπεια, η κατανόηση επηρεάζεται και δυνάμει διαμορφώνεται από τις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις. Καθώς τα παιδιά παίζουν, μαθαίνουν, αποκτούν γνώσεις και ενσωματώνουν τις πολιτισμικές αξίες ενδόμυχα στον πολιτισμό τους. Όταν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, οι ενήλικοι ανακαλύπτουν πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους να εκφράσουν ιδέες και να επιλύσουν προβλήματα (Kieff & Casbergue, 2017).

Η θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky ενδιαφέρει όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση, καθώς προβάλλει την ιδέα ότι η ανθρώπινη μάθηση

έχει ιδιαίτερα κοινωνικό χαρακτήρα (Lindon, 2001). Αξίζει να αναφερθεί ότι η θεωρία του Piaget σε σχέση με τη μάθηση τονίζει τη σημασία της δράσης, το ρόλο του ίδιου του παιδιού στην γνωστική του εξέλιξη, την αλληλεπίδραση υποκειμένου /αντικειμένου και δίνει σημασία στην αυθόρμητη εξέλιξη και στον εποικοδομητισμό. Αντιθέτως, η θεωρία του Vygotsky τονίζει τη σημασία της γλώσσας, τη διαμεσολάβηση στην καλλιέργεια του παιδιού, την αλληλεπίδραση παιδιού-ενηλίκου, καθώς και τη σημασία στο σχολείο, στη διδασκαλία και την εκπαίδευση (Καραδημητρίου, 2007).

Η συμπεριφορική θεώρηση του παιχνιδιού

Η συμπεριφορική ή αλλιώς μιχεβιοριστική θεωρία εξετάζει συμπεριφορές που μπορούν να γίνουν αντιληπτές και να μετρηθούν. Επειδή η έννοια του παιχνιδιού είναι αόριστη, δεν απευθύνεται άμεσα στο συμπεριφορικό πλαίσιο. Η εν λόγω θεωρία, ωστόσο, έχει αντίκτυπο στην εκτίμηση του έργου και του παιχνιδιού και πιθανόν επηρεάζει τις αποφάσεις των ενηλίκων που σχετίζονται με το παιχνίδι των παιδιών. Ο συμπεριφορισμός βασίζεται στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς, που γίνεται αντιληπτή σε πειραματικές συνθήκες, βασικότερες για τα παιχνίδια, τις εξής: 1) παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις, 2) παιχνίδι σαν μιμητική μάθηση, 3) παιχνίδι σαν εξερεύνηση και διερεύνηση, 4) παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια και 5) παιχνίδι σαν αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου (Αντωνιάδης, 1994).

Ένας κορυφαίος θεωρητικός συμπεριφοριστής, ο Skinner (1953, 1957, 1974), πίστευε ότι η συμπεριφορά ενός παιδιού μαθαίνεται και διαμορφώνεται από ενηλίκους ή επιρροές του περιβάλλοντος μέσω της συντελεστικής μάθησης. Όταν ένα παιδί αισθάνεται ότι έχει ανταμειφθεί για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αυτή η συμπεριφορά θα επαναληφθεί. Κατ' επέκταση, είναι δυνατόν να εξαγάγουμε το συμπέρασμα ότι ένας ρόλος του παιχνιδιού εντός του συμπεριφορικού πλαισίου θα ήταν να χρησιμεύει ως ανταμοιβή για την επιθυμητή συμπεριφορά. Πράγματι, ακούμε συχνά τους ενηλίκους να λένε στα παιδιά ότι θα τους επιτραπεί να παίξουν αφού πρώτα τελειώσουν τη σχολική τους εργασία (Kieff & Casbergue, 2017).

Ένας κλάδος της συμπεριφορικής θεωρίας είναι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Johnson et al., 2005), η οποία συσχετίζεται με συμπεριφοριστικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι η επανάληψη ή όχι μιας συμπεριφοράς επηρεάζεται συχνά από τις συνέπειες κάποιων γεγονότων, όταν αυτές λειτουργούν ως θετική ή αρνητική ενίσχυση στο άτομο που τις εκδηλώνει (Καραδημητρίου, 2007). Κυριότερος σύγχρονος εκπρόσωπος και θεμελιωτής αυτής της θεωρίας είναι ο Bandura (1977), ο οποίος πίστευε ότι τα παιδιά

μαθαίνουν την κοινωνική συμπεριφορά όχι μόνο των άμεσων εμπειριών αλλά και μέσω της παρατήρησης. Τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα μια συμπεριφορά που βλέπουν και πιο συγκεκριμένα α) όταν θεωρούν ότι το πρότυπο που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά έχει δύναμη και κύρος, β) όταν ανακαλύπτουν ότι έχουν κοινά σημεία του εαυτού τους με το πρότυπο που εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά, 3) όταν έχουν τη δυνατότητα να την κωδικοποιήσουν και μετά να την επαναλάβουν και 4) όταν λάβουν θετική ενίσχυση για την συμπεριφορά που εκδήλωσαν. Ένα παιδί ίσως μιμηθεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που έχει βασιστεί σε προσδοκώμενη αμοιβή. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί παρακολουθεί κάποιον άλλο να παίζει με τουβλάκια και το παιδί που παίζει με τα τουβλάκια αποσπά θετική ανταπόκριση από τον εκπαιδευτικό, τότε το πρώτο παιδί είναι πιθανό να μιμηθεί το ίδιο παιχνίδι, έτσι ώστε να τύχει της ίδιας θετικής ανταπόκρισης από τον εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο, το παιχνίδι δρα ως πηγή μίμησης και μάθησης που προκύπτει από αυτή (Kieff & Casbergue, 2017).

Η συμπεριφορική θεωρία εξηγεί τον σημαντικό ρόλο που έχει το περιβάλλον των ενηλίκων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών καθώς αυτοί μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς. Έχει οδηγήσει, επίσης, τους ερευνητές να ασχοληθούν εκτενώς με το ρόλο των ενηλίκων αλλά και των συνομηλίκων στη διαμόρφωση των προτύπων παιχνιδιού στο παιδί. Έως ένα σημείο μάλιστα η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εξηγεί και την ύπαρξη στερεοτύπων παιχνιδιού σε σχέση με το φύλο του ατόμου, αφού οι γονείς ενισχύουν τις στερεότυπες συμπεριφορές των παιδιών παρέχοντάς τους συνήθως παιχνίδια - αντικείμενα που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους (Johnson et al., 2005).

Η οικολογική άποψη για το παιχνίδι

Η οικολογία είναι η μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους. Η προοπτική αυτού του θεωρητικού πλαισίου είναι ότι το γενικό πλαίσιο, ή το περιβάλλον γύρω από μεμονωμένες αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες, καθορίζει τον βαθμό με τον οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους (Kieff & Casbergue, 2017). Η εν λόγω θεωρία υπογραμμίζει, δηλαδή, τη σημασία του εξελισσόμενου ατόμου μέσα από το περιβάλλον που ζει, προτείνοντας ότι το πλαίσιο ύπαρξης του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, οι γνωστικές, κοινωνικό – συναισθηματικές και παρωθητικές του ικανότητες και ιδιότητες,

αλλά και η ενεργός συμμετοχή του είναι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τις αναπτυξιακές μεταβολές (Δημητρίου-Χατζηγεωργίου, 2009).

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner, τονίζει τη σημασία του περιβάλλοντος χωρίς να αγνοεί τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Πολιτισμικά-οικολογικά πλαίσια συμπεριφοράς και της ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1979 · Ogbu, 1981 · Tobin, Wu, & Davidson, 1989) τονίζουν τη σημασία των τριών αλληλεπιδρώντων επιπέδων για την περιβαλλοντική επιρροή στο παιχνίδι: 1) φυσικές και κοινωνικές πτυχές των άμεσων ρυθμιστικών αποφάσεων των παιδιών, 2) ιστορικές επιρροές που επηρεάζουν τον τρόπο που ενήλικοι (και παιδιά) αντιλαμβάνονται το παιχνίδι, και 3) πολιτισμικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις σχετικές με την έννοια του παιχνιδιού για υποομάδες των παιδιών (Roorparine, Johnson, & Hooper, 1994). Ως εκ τούτου, η δυνατότητα του παιχνιδιού να υποστηρίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί παίζει (Kieff & Casbergue, 2017).

Τα πλαίσια για το παιχνίδι είναι εξαιρετικά πολύπλοκα και επηρεάζονται από πολλές μεταβλητές. Οι ερευνητές της οικολογικής θεωρίας εστιάζουν την προσοχή τους σε εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παίζουν, καθώς και στο πώς το παιχνίδι ασκεί επίδραση στη μάθηση των παιδιών (Δημητρίου-Χατζηγεωργίου, 2009). Μελετούν τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία παίζουν τα παιδιά (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στα κέντρα και στις δημόσιες παιδικές χαρές) και τα διάφορα συστήματα που επηρεάζουν το παιχνίδι (π.χ. παιδεία της οικογένειας, φιλοσοφία του σχολείου ή του κέντρου, κουλτούρα της κοινότητας και πολιτικό κλίμα), ενώ παράλληλα καθορίζουν το πώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ πλαισίων και συστημάτων επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των παιδιών (Kieff & Casbergue, 2017).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της οικολογικής θεωρίας μερικές ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι που θα προωθούσαν τη μελέτη περιλαμβάνουν: Τα συστήματα εντός των οποίων τα παιδιά ζουν τους παρέχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητες παιχνιδιού; Πώς μπορεί το ρυθμιστικό πλαίσιο και περιβάλλον να επηρεάσει τη συμπεριφορά του παιδικού παιχνιδιού; Πώς επηρεάζουν οι δραστηριότητες και το περιβάλλον τη συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι; Πώς τα υλικά και οι δραστηριότητες επηρεάζουν την προσοχή, την αλληλεπίδραση και τις συνομιλίες των παιδιών; (Kieff & Casbergue, 2017).

2.3.3 Μεταμοντέρνες θεωρίες παιχνιδιού

Σε αντίθεση με το ορθολογιστικό πνεύμα των συγχρόνων θεωριών, οι μεταμοντέρνες θεωρίες αμφισβητούν την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας και θέτουν στο προσκήνιο την υποκειμενικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τη γνώση για τα πράγματα, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες των ερευνητών, τη μεθοδολογία που ακολουθούν και άλλες παραμέτρους (Johnson et al., 2005). Οι εν λόγω θεωρίες υποστηρίζουν ένα μεταμοντέρνο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δεν κυριαρχείται και δεν κατευθύνεται από την ύλη, αλλά ενθαρρύνει στην ανάδειξη πολλαπλών διαδικασιών μάθησης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ενθαρρύνοντάς τους να εξετάζουν κριτικά ιδέες και να κατασκευάζουν καινούριες (Ζεμπύλας, 2011). Οι μεταμοντέρνες θεωρίες προωθούν, ακόμη, την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Λιάμπα & Κάσκαρη, 2007) και ενθαρρύνουν την ενεργητική εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών στα όσα διαδραματίζονται (Ζεμπύλας, 2011).

Από τις πιο σημαντικές μεταμοντέρνες θεωρίες που έχουν επηρεάσει τις απόψεις σήμερα σχετικά με το παιχνίδι είναι η πολιτιστική θεωρία, η κριτική εκπαιδευτική θεωρία και η θεωρία του χάους.

Η πολιτιστική θεώρηση του παιχνιδιού

Η πολιτιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως συνδεδεμένο κρίκο μέσα σε ένα ενιαίο πλαίσιο που αποτελείται από το άτομο, το περιβάλλον και τον πολιτισμό. Το φαινόμενο παιχνίδι, δηλαδή, αντιπροσωπεύει την μίξη ανάμεσα στο άτομο και το πλαίσιο που το περιβάλλει. Η πολιτιστική προσέγγιση στον τομέα του παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων για το ποιες ιδέες μπορούν να μεταβιβαστούν από ένα πολιτιστικό πλαίσιο σε κάποιο άλλο και στη διαμόρφωση ενός πολιτιστικά βελτιωμένου προγράμματος για την προσχολική αγωγή (Johnson et al., 2005 · Καραδημητρίου, 2007).

Το παιχνίδι εμπεριέχει, ανεξάρτητα από τις λειτουργίες κοινωνικής προσαρμογής, στοιχεία πολιτιστικής/πολιτισμικής διαπραγμάτευσης (τα στοιχεία θεωρούνται συστατικά του παιδικού πολιτισμού) (Πανταζής, 1997). Η πολιτιστική προοπτική του παιδικού παιχνιδιού εμποδίζει να χρησιμοποιηθεί το παιχνίδι μονόπλευρα στην υπηρεσία της κοινωνικο-νοητικής ανάπτυξης και δίνει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του πολιτισμού με τη βοήθεια του παιχνιδιού (Κάππας, 2005). Ο πολιτισμός είναι, δηλαδή, αποτέλεσμα του ανθρώπου που δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι. Κύριοι εκπρόσωποι της πολιτιστικής θεωρίας του παιχνιδιού είναι ο Huizinga και ο Sutton-Smith.

Σύμφωνα με τον Huizinga (1956), «το παιχνίδι έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, δηλαδή ο πολιτισμός έχει την καταγωγή του στο παιχνίδι, ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι» (σελ. 137, 141), ενώ σύμφωνα με τον Sutton-Smith (1999) υπόκειται σε πολιτιστικές μεταβολές όχι μόνο το παιχνίδι, αλλά και η αξιολόγηση των διαφορετικών μορφών του. Ο Sutton - Smith τόνισε τη σημασία που έχει το παιχνίδι για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επαφή τους με στοιχεία του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον ίδιο αυτό συντελείται καθώς φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τους κανόνες της κοινωνίας που συχνά αντανακλά. Τα παιχνίδια - αντικείμενα για τον Sutton - Smith εκτός από την προαγωγή της γνωστικής ανάπτυξης επιτελούν και την επαφή του παιδιού με τα στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζονται μέσα από τα χαρακτηριστικά τους (Πανταζής, 1997).

Γενικά, οι αντιλήψεις σχετικά με τον ορισμό και το ρόλο του παιχνιδιού επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτιστικό υπόβαθρο του καθενός. Σύμφωνα με την Delpit (1988), το παιχνίδι είναι ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αρχίζουν να μαθαίνουν για τις δυνατότητες και τις ικανότητες συγκεκριμένων παιδιών, ενώ οι Roopnarine et al. (1994) αναφέρουν ότι: «Το παιδικό παιχνίδι αποτελεί το αποτέλεσμα της ένταξης ενός συμμετέχοντος εντός μιας συγκεκριμένης κουλτούρας ή υποκουλτούρας» (σε. 4). Ο Meier (1996), υποστηρίζει ότι η κατανόηση των παιδιών για τον κόσμο τους, που επαναδομείται μέσα από το παιχνίδι, δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως από τους ενήλικους μέσα από απλές παρατηρήσεις. Μόνον όταν οι ενήλικοι κατανοούν τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια μέσα στα οποία το παιχνίδι λαμβάνει χώρα μπορούν και να κατανοήσουν τόσο τις ιδιότητες του παιχνιδιού όσο και τι αποκαλύπτει για τη γνώση του παιδιού, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις ενέργειές του ή την οικογένειά του.

Η κριτική εκπαιδευτική θεωρία του παιχνιδιού

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει απότερο σκοπό της τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Θεριανός, 2013), γι' αυτό και περιλαμβάνει την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του υποκειμένου ενάντια στις συνθήκες του περιβάλλοντος που προκαλούν καταπίεση (Μανιάτης, 2006). Επιδιώκει τη δημιουργία κριτικών πολιτών, οι οποίοι να αντιστέκονται στην ανισότητα και στην αδικία και οι οποίοι να έχουν τη γνώση και τη δύναμη να βρίσκουν εναλλακτικές κοινωνικές πρακτικές. Βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής είναι η συλλογική δράση, η συμμετοχική προσέγγιση μάθησης, η αποδοχή του διαφορετικού και η εξάλειψη

στερεοτύπων (Devers & Gurung, 2015 · Σακελλαρίου, 2002β · Σακελλαρίου, Ζεμπύλας, & Πέτρου, 2010).

Σύμφωνα με τον Freire (1985), τον θεμελιωτή της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι ταυτόχρονα υποκείμενα γνώσης. Ο εκπαιδευτικός αν και αυτόνομος δεν επιβάλλει τις απόψεις του, αλλά αναπτύσσει ένα διάλογο με τους μαθητές του, οι οποίοι γίνονται κριτικοί συν-ερευνητές με το δάσκαλο. Αυτή η κριτική διδασκαλία αποτελεί μια ηθική πράξη, που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργούν δεσμούς ανάμεσα στην ατομική τους εμπειρία και στα κοινωνικά προβλήματα (Κωνσταντίνου & Νεοφύτου, 2014 · Νικολούδης, 2013). Η κριτική εκπαιδευτική θεωρία εντάσσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι μέσα στο γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και κύριο θέμα με το οποίο ασχολείται είναι ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση αναπαράγει κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες, καθώς και ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων. Ακόμη, εξετάζει το παιχνίδι των παιδιών σε καταστάσεις ελέγχου από τον εκπαιδευτικό (Johnson et al., 2005 · Καραδημητρίου 2007).

Σύμφωνα με την κριτική εκπαιδευτική θεωρία του παιχνιδιού, το παιχνίδι βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις αιτίες του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους και να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση (Θεριανός, 2013). Η κριτική παιδαγωγική ενδυναμώνει τους μαθητές και προετοιμάζει κριτικούς πολίτες, οι οποίοι μπορεί να συμμετέχουν στον αγώνα για μια πιο δημοκρατική ζωή. Το παιχνίδι προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να εξερευνήσει, να διευρύνει τον κοινωνικό του κύκλο, να δημιουργήσει νέους κόσμους, να εμπλακεί σε νέες εμπειρίες, ενώ εξάπτει την φαντασία και την περιέργειά του (Robinson & Bellotti, 2013), να επιλέξει, να αναστοχαστεί και να μιλήσει για τις εμπειρίες του, να αφηγηθεί γεγονότα, να ασκήσει κριτική στον εαυτό του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Nicholson, 2015), καθώς και να φέρει σε πέρας δραστηριότητες συλλογικά.

Ο Crocco (2011) δίνει τον ορισμό της κριτικής παιδαγωγικής μέσω του παιχνιδιού (Critical Gaming Pedagogy), ο οποίος αφορά στο πώς τα παιδιά ενσαρκώνουν αρχές μάθησης, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να ενδυναμώσουν την κριτική σκέψη και δρουν αντίθετα με την χειραγώγηση. Η παγίδα που ο ίδιος θεωρεί ότι υπάρχει στην μάθηση μέσω των παιχνιδιών είναι να αναπαραχθεί ο κλασικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, να συνεχίσουν να αναπαράγονται οι ανισότητες και τα στερεότυπα, αλλά με έναν τρόπο πιο έμμεσο που θα υποστηρίζεται ότι είναι διαφορετικός, γιατί ενσωματώνει το παιχνίδι. Αν όμως αυτός ο κίνδυνος ξεπεραστεί, τότε μπορούν να ενισχυθούν οι μαθητές/-ριες να αναλάβουν δράση. Επιπλέον, να αποκτήσουν κριτική στάση, ενεργητικό ρόλο ως παίκτες/-

ριες, άρα να δρουν, και να μην λαμβάνονται πια ως παθητικοί δέκτες της μάθησης (Nicholson, 2015 · Πανταζίδης & Αυγουστάκη, 2019 · Smolen, 2015).

Η Θεωρία του χάους

Η θεωρία του Χάους αναδύθηκε από τις θετικές επιστήμες και διατυπώθηκε από τον μαθηματικό και μετεωρολόγο Edward N. Lorenz (1963). Πρόκειται για τη μελέτη περίπλοκων, μη γραμμικών συστημάτων, που περιγράφει πώς οι μικρές διαφορές στην αρχή ενός πειράματος μπορούν να οδηγήσουν σε τεράστιες τροποποιήσεις στα τελικά αποτελέσματα αυτού. Με λίγα λόγια, πρόκειται για την αρχή της υπερευαίσθητης εξάρτησης από τις αρχικές συνθήκες, όπου η μη γραμμικότητα και οι ανεξέλεγκτες αρχικές συνθήκες δεν επιτρέπουν ακριβείς προβλέψεις, ιδίως σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Ακόμα, είναι μια θεωρία εξαιρετικά διεπιστημονική και έχει συνδεθεί με τις κοινωνικές επιστήμες, προσφέροντας μια προοπτική εξέλιξης των θεωρητικών και μεθοδολογικών βάσεων της προσέγγισης της πολυπλοκότητας, ως παράγοντα επιρροής των κοινωνικών φαινομένων (Kiel & Elliott, 1996).

Η εν λόγω θεωρία αμφισβητεί τη δεδομένη τάξη, γραμμικότητα και προβλεψιμότητα του κόσμου μας και αντιπαραβάλλει το χαοτικό, το απρόβλεπτο και το μη γραμμικό. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση υπάρχει μεν κάποια τάξη που διέπει τα πράγματα, αλλά είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναγνωριστεί και να γίνει κατανοητή, καθώς υποβόσκει κάτω από ένα πλέγμα συσχετισμών που διαρκώς ξεπροβάλλουν και αλλάζουν, κάνοντας τον κόσμο να αποκτά μια περίπλοκη, μη γραμμική, απρόβλεπτη και χαοτική δομή. Πλήθος από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού δηλώνουν τις χαοτικές του ιδιότητες, όπως η απρόβλεπτη αντικατάσταση ενός αντικειμένου ή μιας έννοιας με κάτι άλλο στο συμβολικό παιχνίδι, η δημιουργία προσωπικών νοημάτων που έχουν σημασία για τον καθένα παίκτη ξεχωριστά, η απρόβλεπτη δυναμική που μπορεί να έχει το παιχνίδι καθώς εξελίσσεται, η πλοκή ανάμεσα στα θέματα και τους παίκτες και τέλος η δημιουργικότητα στην οποία αντανακλάται η συνεργασία της σκέψης πολλών παικτών και επιτρέπει τον μετασχηματισμό νέων δομών και συνθέσεων. Υπό την οπτική αυτή ίσως το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για να ενταχθεί σε έναν περίπλοκο, ευμετάβλητο και χαοτικό κόσμο (Johnson et al., 2005).

Ιδιαίτερα κάποια παιχνίδια της εποχής μας αναγκάζουν τα παιδιά να προσαρμόζονται σε ένα περιβάλλον του οποίου τα δεδομένα διαρκώς αλλάζουν. Μια ενδιαφέρουσα επισήμανση ως προς αυτό κάνει η Jackson (2001), η οποία αντιπαραθέτει το παραδοσιακό παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορούν να ρυθμίζουν ως ένα βαθμό την έκβασή

του και μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο να ελέγχουν τους ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή, με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια που καλλιεργούν μια αίσθηση τυχαιότητας ως προς την έκβαση των καταστάσεων. Για παράδειγμα κανένας δεν μπορεί να προβλέψει τι θα συμβεί στο ηλεκτρονικό παιχνίδι «Mortal Combat», όπως γίνεται όταν παίζει με τα απλά στρατιωτάκια (Καραδημητρίου, 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η μεγάλη ποικιλομορφία των θεωριών που αναπτύχθηκαν για να προσδιορίσουν το παιχνίδι και τον ρόλο του. Όμως, καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να ερμηνεύσει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού, καθώς καθεμία προβάλλει μια διαφορετική λειτουργία του. Δεν είναι εύκολο να κατανοήσουμε πλήρως την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού (Bennett, Wood & Rogers, 1997). Μελετώντας όμως τις θεωρίες στο σύνολό τους αποκτούμε μια εικόνα για την πολυσύνθετη σύστασή του. Η λειτουργία του παιχνιδιού δεν μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης συγκεκριμένων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης. Ίσως για τον λόγο αυτόν δεν είναι δυνατό να υπάρξει ομοφωνία ως προς το τι ορίζουμε «παιχνίδι».

2.4 Συγκριτική προσέγγιση των θεωριών παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι ένα πολύ σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο και καμία θεωρία δεν μπορεί να εμπεριέχει όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις του. Όλες όμως οι θεωρίες έχουν κάτι να συνεισφέρουν στην κατανόησή του και τη σημασία του, και συμφωνούν ως προς το ότι το παιχνίδι έχει θετική επιρροή στα παιδιά. Οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι άρχισαν να αναπτύσσονται και να διατυπώνονται από τον 18ο και 19 αιώνα. Αυτές οι θεωρίες είχαν ένα τελεολογικό χαρακτήρα, δηλαδή έβλεπαν το παιχνίδι ως μέσο για την επίτευξη κάποιου στόχου. Οι πιο σύγχρονες θεωρίες προσεγγίζουν το παιχνίδι περισσότερο ως διαδικασία που από μόνη της έχει αξία και είναι σημαντική για το παιδί, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Οι *Κλασικές Θεωρίες* βασίζονται σε βιολογικούς όρους, προκειμένου να εξηγήσουν την ανάγκη του ανθρώπου για το παιχνίδι και έχουν χαρακτηριστεί από ορισμένους σύγχρονους ερευνητές ξεπερασμένες. Πραγματικά η κάθε μια από αυτές περιγράφει το παιχνίδι μόνο από μια περιορισμένη οπτική, ενώ οι έννοιες που πραγματεύονται (ένστικτο, ενέργεια, εξέλιξη) δεν αναλύονται ούτε τεκμηριώνονται επαρκώς με σημερινά επιστημονικά κριτήρια. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την σημαντικότητα αλλά και την επικαιρότητα των θεωριών σε κάποια σημεία, καθώς εξακολουθούν να αντανακλούν σημερινές πεποιθήσεις που εκφράζουν πολλοί ενήλικοι στο πλαίσιο της

«κοινής λογικής». Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε τέλος ότι οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού προετοίμασαν το έδαφος για τις σύγχρονες (Johnson, 2005).

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίζουν για να αποφύγουν την πλήξη και να αποβάλλουν την περίσσεια ενεργητικότητά τους, η οποία συγκεντρώνεται στον οργανισμό τους, όμως αδυνατεί να ερμηνεύσει απόλυτα το παιχνίδι (Διαμαντόπουλος, 2009 · Kieff & Casbergue, 2017). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανακεφαλαίωσης το παιχνίδι βοηθά το παιδί να ανακεφαλαιώνει παιγνιωδώς τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού και αντικατοπτρίζει παρόμοια στάδια με αυτά της ανθρώπινης εξέλιξης (Μετοχιανάκης, 2000). Η εν λόγω θεωρία, όμως δεν δίνει έμφαση στο ρόλο των παιχνιδιών μίμησης και δεν εξηγεί το στοιχείο του αυθορμητισμού στο παιδικό παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1994 · Δημητριάδη & Μπάκας, 2013).

Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως ενστερνίζεται την άποψη ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά εξασκούν το ένστικτό τους για επιβίωση και τα καθήκοντα που θα χρειαστεί να επιτελέσουν ως ενήλικοι και ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη φυσική, την πνευματική και την ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Μετοχιανάκης, 2000). Ωστόσο, αγνοεί τη σπουδαιότητα της συνειδητής ενασχόλησης των ατόμων με το παιχνίδι (Ματσαγγούρας, 2003). Η θεωρία της επιτυχίας υποστηρίζει ότι το παιδί συμμετέχει σε παιχνίδια, κυρίως ομαδικά, για να απολαύσει τα συναισθήματα της ικανοποίησης και της χαράς, τα οποία συνοδεύουν την επιτυχία των προσπαθειών του, ενώ η θεωρία της επιβεβαίωσης του «Εγώ» υποστηρίζει ότι το παιδί παίζει για να αποδείξει την αξία του και να αποκτήσει θάρρος για τη ζωή (Κάππας, 2005). Η τελευταία θεωρία, ωστόσο, δεν ερμηνεύει όλα τα είδη παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδι μίμησης) (Αντωνιάδης, 1994). Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης υποστηρίζει ότι το παιχνίδι ικανοποιεί τις εσωτερικές επιθυμίες του παιδιού, όμως δεν απαντά στο ερώτημα γιατί παίζει το παιδί (Διαμαντόπουλος, 2009). Σύμφωνα με τη θεωρία της ανακούφισης, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να απελευθερώσει την ένταση και την κούραση (Κάππας, 2005 · Kieff & Casbergue, 2017), όμως δεν διευκρινίζεται γιατί τα ξεκούραστα άτομα επιθυμούν να παίζουν (Αντωνιάδης, 1994). Τέλος, η θεωρία της διέγερσης αναφέρει ότι μέσω του παιχνιδιού αυξάνεται η διέγερση και το επίπεδο της διέγερσης των παιδιών (Brock et al., 2016).

Σε αντίθεση με τις κλασικές θεωρίες παιχνιδιού, οι *Σύγχρονες Θεωρίες* παιχνιδιού ερμηνεύουν διαφορετικά το παιχνίδι. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους ψυχαναλυτές το παιχνίδι ορίζεται σε σχέση με την «εκπλήρωση επιθυμίας», την «ανησυχία» και τις διαδικασίες «εγώ». Για τους θεωρητικούς διέγερσης το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός που σχετίζεται με την εξερεύνηση και τη ρύθμιση του κινήτρου διέγερσης,

ενώ για τους γνωστικούς θεωρητικούς το παιχνίδι ερμηνεύεται από την άποψη της γενικότερης ψυχολογικής ανάπτυξης (Takhvar, 1988). Οι σύγχρονες ή αλλιώς πρώιμες θεωρίες συνέβαλαν στην αύξηση κατανόησής μας για το φαινόμενο του παιχνιδιού, μέσω της επεξηγηματικής δύναμης των θεωρητικών τους απόψεων, οι οποίες υποκίνησαν στη συνέχεια περαιτέρω έρευνες (Mellou, 1994, σελ. 93).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιχνίδι βοηθά το άτομο να αντιμετωπίσει στρεσογόνες καταστάσεις με συμβολικό τρόπο (Πανταζής, 1997) και να πραγματοποιήσει όλες του τις επιθυμίες και τις φαντασιώσεις (Καλλογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015), ενώ σύμφωνα με τη γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αποκτήσει εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο, να τις επαναλάβει, να τις επεξεργαστεί, να τις παρουσιάσει με διαφορετικό τρόπο και να τις αφομοιώσει (Αντωνιάδης, 1994 · Berk & Winsler, 1995 · Διαμαντόπουλος, 2009 · Hughes, 2010 · Μαντζιαβά, 2019). Για την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία το παιχνίδι αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού (Bullard, 2009 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το παιδί καθώς παίζει αναπτύσσει δεξιότητες, μαθαίνει και ανακαλύπτει πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους να εκφράσει ιδέες και να επιλύσει προβλήματα (Brock et al., 2016 · Kieff & Casbergue, 2017). Η συμπεριφορική θεώρηση του παιχνιδιού δίνει έμφαση στο παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις, στο παιχνίδι μίμησης και στο παιχνίδι εξερεύνησης και διερεύνησης (Αντωνιάδης, 1994). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Johnson et al., 2005) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δρα ως πηγή μίμησης και μάθησης που προκύπτει από αυτή (Kieff & Casbergue, 2017), ενώ η οικολογική θεωρία εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν το παιδικό παιχνίδι και τη μάθηση, καθώς και τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία παίζουν τα παιδιά (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2009).

Τέλος, οι *Μεταμοντέρνες Θεωρίες*, έρχονται σε αντιπαράθεση με το ορθολογιστικό πνεύμα των συγχρόνων θεωριών, καθώς αμφισβητούν την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας και υποστηρίζουν την υποκειμενικότητα των πραγμάτων (Johnson et al., 2005). Ακόμη, προάγουν ένα μεταμοντέρνο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δεν κυριαρχείται και δεν κατευθύνεται από την ύλη, αλλά ενθαρρύνει την ανάδειξη πολλαπλών διαδικασιών μάθησης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την πολιτιστική θεώρηση του παιχνιδιού, το παιχνίδι εμπεριέχει στοιχεία πολιτιστικής/πολιτισμικής διαπραγμάτευσης (τα στοιχεία θεωρούνται συστατικά του παιδικού πολιτισμού) (Κάππας, 2005 · Πανταζής, 1997) και κρίνεται αναγκαίο για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την επαφή τους με στοιχεία του πολιτισμού. Η κριτική εκπαιδευτική θεωρία του παιχνιδιού τοποθετεί το παιχνίδι μέσα

στο γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αναπαράγει κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες, καθώς και ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων (Devers & Gurung, 2015 · Πανταζίδης & Αυγουστάκη, 2019 · Σακελλαρίου, 2002γ · Σακελλαρίου, Ζεμπύλας, & Πέτρου, 2010), ενώ η θεωρία του χάους υποστηρίζει ότι τα παιδιά καθώς παίζουν προετοιμάζονται για να ενταχθούν σε έναν περίπλοκο, ευμετάβλητο και χαοτικό κόσμο (Johnson et al., 2005).

Οι θεωρίες που έχουν δημιουργηθεί για τον προσδιορισμό και το ρόλο του παιχνιδιού όλα αυτά τα χρόνια είναι ποικίλες, όμως αδυνατούν να ερμηνεύσουν τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στην πολύπλευρη ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού, χωρίς την παρουσία των υπόλοιπων θεωριών. Προσδίδουν, ωστόσο μια διορατικότητα στους ποικίλους σκοπούς και τις αξίες του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων και μας βοηθάνε να αποκτήσουμε μια εικόνα για την πολυσύνθετη σύστασή του (Kieff & Casbergue, 2017).

2.5 Θεωρίες παιγνιώδους συμπεριφοράς

Το παιχνίδι ήδη από τη δεκαετία του 1990 έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια προδιάθεση του ατόμου ως προς την εμπλοκή του με ένα ξεχωριστό και ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας (Boyer, 1997). Η παιγνιώδης συμπεριφορά αποτελεί ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου που εκδηλώνεται με ένα σταθερό και αναγνωρίσιμο τρόπο σε κάθε περιβάλλον (Trevlas, Matsouka, & Zachoroulou, 2003). Έχοντας ως δεδομένο αυτό το χαρακτηριστικό, τα παιδιά αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, δημιουργούν μυθοπλαστικούς χαρακτήρες και αποκτούν μια ελεύθερα ρόλων και δραστηριοτήτων.

Η παιγνιώδης συμπεριφορά δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν, να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν συναισθήματα, να διαχειριστούν έντονες συναισθηματικές καταστάσεις (αγωνία, άγχος) και να γίνουν ξεχωριστά μέσα από το περιβάλλον του παιχνιδιού (Barnett, 1998 · Jenkinson, 2015 · Okimoto, Bundy & Hazlik, 2000). Ακόμη, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης του χιούμορ, στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών (Lester & Russell, 2010 · Loizou, 2005 · Loizou & Loizou, 2019b · Loizou, & Recchia, 2019 · Sanderson, 2010), καθώς και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022 · Lieberman, 1965, 1977). Τέλος,

στηρίζει τα παιδιά να δείχνουν ένταση, χαρά, περιέργεια, προσαρμοστικότητα, και αυθορμητισμό και ενισχύει την φυσική άσκηση και τις κοινωνικές συναλλαγές ανάμεσά τους (Rentzou, 2012a).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών, ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία. Κυριαρχούν δυο βασικές διαφορές σχετικά με την παιγνιώδη συμπεριφορά, η άποψη που υποστηρίζει, ότι, τα παιδιά έχουν έμφυτη την ικανότητα να εκφράζονται μέσα από το παιχνίδι και η άποψη που υποστηρίζει ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά των παιδιών είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την παιγνιώδη συμπεριφορά από την Barnett, την Lieberman, τον Bundy και τον Cooper.

2.5.1 Η Θεωρία της Lieberman

Η παιγνιώδης συμπεριφορά σύμφωνα με την Lieberman (1965, 1977) είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί παίζει και ορίζεται λειτουργικά ως αυθορμητισμός, στη φυσική, κοινωνική και γνωστική λειτουργία και ως φανέρωση χαράς και αίσθηση του χιούμορ. Ο φυσικός/σωματικός αυθορμητισμός αφορά το βαθμό της κίνησης και του συντονισμού του παιδιού την ώρα του παιχνιδιού (Ζαχοπούλου, 2003 · Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Ο κοινωνικός αυθορμητισμός αναφέρεται στο πόσο συχνά ένα παιδί επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τα μέλη της ομάδας του, έτσι ώστε να μπορεί να μετακινηθεί μέσα και έξω από το παιχνίδι της ομάδας και να ενσωματώσει τον εαυτό του στη δραστηριότητα. Ο γνωστικός αυθορμητισμός σχετίζεται με τον βαθμό με τον οποίο το παιδί παρουσιάζει ευφάνταστη ικανότητα, ειδικά στο δραματικό παιχνίδι, καθώς και με την ικανότητα του παιδιού να διαμορφώσει και να τροποποιήσει την εκφραστικότητα στο παιχνίδι του όσο αλλάζει το πλαίσιο (Ζαχοπούλου, 2003 · Sanderson, 2010).

Η εκδήλωση χαράς αναφέρεται στη συχνότητα με την οποία το παιδί εκφράζει θετικά συναισθήματα (χαρά, ενθουσιασμός) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς και στην ένταση αυτών των συναισθημάτων. Η εκδήλωση της χαράς παρατηρείται κυρίως μέσα από το χαμόγελο, το γέλιο, και το τραγούδι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Loizou, 2016 · Loizou & Kyriakou, 2016). Η αίσθηση του χιούμορ αφορά την ικανότητα που έχει ένα παιδί να πειράζει τα άλλα παιδιά και να αστεύεται μαζί τους κατά τρόπο, όμως, που δεν προσβάλλει και εκλαμβάνεται ως χιούμορ (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Σύμφωνα με την Lieberman, η δική της εκδοχή όσον αφορά την παιγνιώδη

συμπεριφορά έχει κοινά χαρακτηριστικά με την δημιουργικότητα και τη φαντασία (Ζαχοπούλου, 2003).

2.5.2 Η Θεωρία της Barnett

Η Barnett (1998) προσεγγίζει και διερευνά το παιχνίδι σαν ένα σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένων τόσο των κινητικών, γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών όσο την αίσθηση του χιούμορ του κάθε ανθρώπου, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και το καθένα συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός τελικού προφίλ συμπεριφοράς και έκφρασης, που ονομάζεται «παιγνιώδης συμπεριφορά». Για αυτήν (Barnett, 1990, 1998) η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί αναπαριστά τον κόσμο του και εκφράζει τις σκέψεις, τις ιδέες, τη φαντασία, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες και την προσωπικότητά του. Ακόμη, παιγνιώδης συμπεριφορά ή διάθεση για παιχνίδι (playfulness) ορίζεται ως η ικανότητα «να πλαισιωθεί ή να αναπλαισιωθεί μια κατάσταση με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει στον εαυτό μας και ίσως και στους άλλους διασκέδαση, χιούμορ και χαρά» (Barnett, 2007, σελ. 955, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2012, σελ. 1734).

Σύμφωνα με την Barnett (1991) η παιγνιώδης συμπεριφορά συνιστάται από πέντε διαστάσεις: α) τον κινητικό τομέα, β) τον νοητικό αυθορμητισμό, γ) τον κοινωνικό τομέα, δ) την αίσθηση του χιούμορ και ε) την εκδήλωση της χαράς. Πιο αναλυτικά, ο συντονισμός και τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας του παιδιού στη διάρκεια του παιχνιδιού αποτελούν τον κινητικό τομέα. Ο νοητικός αυθορμητισμός δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού και στο βαθμό που το παιδί μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους, να επινοήσει παιχνίδια ή να χρησιμοποιήσει μη συμβατικά παιχνίδια για να παίξει. Η δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά, η συνεργασία, η συνεισφορά, η οργάνωση, η λήψη πρωτοβουλιών αφορά στον κοινωνικό τομέα. Οι αστεϊσμοί, τα πειράγματα, η παντομίμα- κλόουν, η αγάπη για χιουμοριστικές ιστορίες και η δημιουργία αστείων ιστοριών από το παιδί αποτελούν στοιχεία της αίσθησης του χιούμορ. Η εκφραστική φύση του παιδιού, ο βαθμός που το παιδί όταν παίζει εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του, τη ζωντανότητα του, τη χαρά, την έλλειψη περιορισμών, καθώς και τη χρήση ήχων και εκφραστικής γλώσσας αναφέρεται στην πέμπτη διάσταση της παιγνιώδους συμπεριφοράς, την εκδήλωση της χαράς (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015 · Πολυζούδη, 2016).

Η Barnett (1990) στην προσπάθειά της να βελτιώσει το όργανο μέτρησης παιγνιώδους συμπεριφοράς της Liberman (1965) διεξήγαγε μελέτες. Διατήρησε τους πέντε

παράγοντες που προτάθηκαν αρχικά (Σωματικός αυθορμητισμός, Γνωσιακός αυθορμητισμός, Κοινωνικός αυθορμητισμός, Έκδηλη χαρά και Αίσθηση του χιούμορ), όμως σε κάθε διάσταση χρησιμοποίησε πέντε ερωτήσεις, αντί για δυο, με πενταβαθμιαία κλίμακα αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτής της μορφής δόθηκε σε μια ομάδα ειδικών. Η έρευνα της Barnett οδήγησε στην αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου που ονομάστηκε Children's Playfulness Scale (CPS), το οποίο αποτελείται συνολικά από είκοσι τρεις ερωτήσεις (Ζαχοπούλου, 2003).

2.5.3 Η θεωρία του Bundy

Το μοντέλο του Bundy βασισμένο στη θεωρία της Lieberman (1965), τη θεωρία του Bateson (1955) και στη σχετική εργασία της Barnett (1991), ορίζει το παιχνίδι ως μια σχέση εναλλαγής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο η παιγνιώδης συμπεριφορά αποτελεί συνεισφορά του ίδιου του ατόμου. Ο Bundy (1997) ερμηνεύει τα κριτήρια της παιγνιώδους συμπεριφοράς και τα χαρακτηρίζει από εσωτερική παρακίνηση (δηλαδή το κίνητρο του παιδιού να παίζει χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικές επιδράσεις), από εσωτερικό έλεγχο (δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να καθορίσει ή να κατευθύνει το «ποιος, ποιο, και που» της δράσης παιχνιδιού), την ελευθερία να αναστείλει την πραγματικότητα (δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να φέρει μη κυριολεκτικά, ακόμη και φανταστικά στοιχεία μέσα στο παιχνίδι), και το πλαισίωμα (την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει κοινωνικές νύξεις).

Κατά τους Rubin et al. (1983), το εσωτερικό κίνητρο σε αυτό το μοντέλο θεωρείται ως έμφυτη ευχαρίστηση και διαδικασία που απορρέει από το παιχνίδι. Η διάσταση εσωτερικού κίνητρου απορρέει κατευθείαν από προηγούμενες προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η σκέψη ήταν απαραίτητη στον ορισμό του παιχνιδιού. Παρόμοια, η ελευθερία στην αναστολή της πραγματικότητας προέρχεται από την ικανότητα του παιδιού για μη κυριολεκτικό ή αντιπροσωπευτικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Bronson & Bundy (2001), «το παιχνίδι είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος, που εκδηλώνεται από εσωτερικά, ελεγχόμενα κίνητρα, χωρίς να δεσμεύεται από την αντικειμενική πραγματικότητα. Το παιχνίδι θεωρείται ότι είναι μια συνεχής σειρά από συμπεριφορές που είναι περισσότερο ή λιγότερο παιχνιδίστικες, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο τα κριτήρια είναι παρόντα» (Sanderson, 2010, σελ. 28).

2.5.4 Η θεωρία του Cooper

Το μοντέλο του Cooper (2000) βασισμένο στη θεωρία του Bundy (1997) για το παιχνίδι των παιδιών ενσωματώνει το περιβάλλον παιχνιδιού, τις δεξιότητες του παιδιού κατά το παιχνίδι, το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον του, τη συμπεριφορά του ως προς το παιχνίδι και τις προτιμήσεις του σχετικά με αυτό. Ο Cooper επέκτεινε την άποψη του Bundy για το παιχνίδι ως συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος και υποστήριξε ότι: «το κάθε παιδί φέρνει τις ικανότητες ανάπτυξης και δεξιότητες παιχνιδιού, μαζί με τις προτιμήσεις του για παιχνίδι και παιχνιδισμό, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το άμεσο περιβάλλον του είτε ενθαρρύνει ή περιορίζει τις δραστηριότητές του. Οι πολιτισμικές αξίες και τα πιστεύω των ενηλίκων που περιβάλλουν το παιδί, και η εμπειρία του όσον αφορά την στοργή και την ανατροφή του, έχουν περαιτέρω επιρροή στην εξέλιξη του τρόπου συναλλαγής του κατά το παιχνίδι» (Sanderson, 2010, σελ. 28).

Το μοντέλο του Cooper (2000) αποτελείται από δύο κατηγορίες: α) η οριοθέτηση μεταξύ παιγνιώδους συμπεριφοράς και αναπτυξιακών ικανοτήτων/δεξιοτήτων στο παιχνίδι και β) η σημαντικότητα του πλαισίου στις δεξιότητες του παιδιού στο παιχνίδι. Ο Cooper (2000) δεν συμφωνεί στο ότι ένα παιδί φέρνει τις αναπτυξιακές ικανότητές του και το προσωπικό του στυλ παιχνιδιού στις δραστηριότητες παιχνιδιού. Το μοντέλο του Cooper (2000) για το παιχνίδισμα και η έμφαση στις επιρροές του περιβάλλοντος είναι η βάση για την αντίληψη που έχουμε για το παιχνίδι και την παιγνιώδη συμπεριφορά (Ζαχοπούλου, 2003).

Οι γνωστικές δεξιότητες στα πλαίσια του μοντέλου του Cooper (2000) περιγράφουν τον οργανισμό του παιχνιδιού και την άριστη γνώση των δραστηριοτήτων, οι φυσικές δεξιότητες περιέχουν συγχρονισμό κινήσεων και τελειοποίηση κινήσεων, ενώ οι κοινωνικές ικανότητες περιέχουν κοινωνικές γνώσεις και ικανότητες στην επικοινωνία. Το περιβάλλον παιχνιδιού ορίζεται ως τα φυσικά στοιχεία (όπως διαθέσιμος χώρος παιχνιδιού και ποικιλία υλικών για παιχνίδι), αλλά και ως τα κοινωνικά στοιχεία (όπως παρουσία και άλλων παιδιών ή και ενηλίκων κατά το παιχνίδι) που είναι παρόντα στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το φυσικό και κοινωνικό σκηνικό συνθέτουν και διαμορφώνουν τις ικανότητες ενός παιδιού στο παιχνίδι. Σε αυτό το μοντέλο, το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον που εργάζεται για να σχηματίσει το παιχνίδισμα περιέχει οικολογικούς παράγοντες, όπως κοινωνικό-οικονομικές καταστάσεις, κοινωνική στήριξη, εθνική ταυτότητα, καθώς και οικογενειακές διεργασίες και σύνδεση γονέα-παιδιού (Sanderson, 2010). Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται το μοντέλο του Cooper για την παιγνιώδη συμπεριφορά.



Σχήμα 1. Το εννοιολογικό μοντέλο παιχνιδιού και παιγνιώδους συμπεριφοράς του Cooper (2000).

Εκτός από αυτές τις θεωρίες, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά συσχετίζεται άμεσα με στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού (Barnett, 1991 · Lieberman, 1977 · Singer, Singer, & Sherrod, 1980), με τη δημιουργική σκέψη (Barnett & Kleiber, 1982), με ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά (Poel, Bruyn, & Henk, 1991 · Trevlas, Matsouka, & Zachoroulou, 2003), με τις στάσεις των γονέων απέναντι στο παιχνίδι (Barnett, 1991 · Barnett & Kleiber, 1984 · Baurmind, 1973) και με κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (Parker, 1984). Οι αντιλήψεις για την παιγνιώδη συμπεριφορά των παιδιών βασίζονται στις ατομικές διαφορές των παιδιών, που είναι η πιο κοινή παράμετρος, η οποία αγνοείται στις σχετικές αποφάσεις με την εκπαίδευση και τον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. Η παιγνιώδης συμπεριφορά, ως στοιχείο της προσωπικότητας, σχετίζεται με διάφορους ατομικούς παράγοντες, οι περισσότεροι εκ των οποίων παρουσιάζουν ένα γνωστικό προφίλ, όπως η φαντασία, το χιούμορ, η περιέργεια, οι καινοτόμες αναζητήσεις, η δεκτικότητα, η ικανότητα επικοινωνίας και η επιμονή (Trevlas, Matsouka, & Zachoroulou, 2003).

2.6 Θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού

2.6.1 Θεωρίες για τη γνωστική ανάπτυξη

Βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού είναι ο Ελβετός γενετικός επιστημολόγος και ψυχολόγος *Jean Piaget*, ο οποίος προσπάθησε να περιγράψει την ανάπτυξη της λογικής και της σκέψης από τη βρεφική έως και την εφηβική

ηλικία, καθορίζοντας τις γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί για να γνωρίζει το περιβάλλον στις διάφορες αναπτυξιακές περιόδους (Simatwa, 2010). Σύμφωνα με τον Piaget, η γνώση είναι αποτέλεσμα μιας ενεργούς διαδικασίας, μιας επενέργειας του ατόμου επάνω στα ίδια τα πράγματα. Αν και οι ενδογενείς παράγοντες, όπως η κληρονομικότητα είναι καθοριστικοί για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, μεγίστης σημασίας για την εν λόγω ανάπτυξη είναι και οι εξωγενείς παράγοντες, όπως η ενθάρρυνση για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, η παροχή ποικίλων και διαφορετικών εμπειριών, οι ευκαιρίες για ανακάλυψη των ίδιων αρχών μέσω διαφορετικών τρόπων δράσης (Παρασκευόπουλος, 1985). Έχει υποστηριχθεί ότι η γνώση των σταδίων του Piaget βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και να προγραμματίσει κατάλληλες δραστηριότητες για να κρατήσει τους μαθητές του ενεργούς καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ojose, 2008).

Βασική ιδιότητα κάθε ζωντανού οργανισμού και επομένως και του παιδιού σύμφωνα με τον Piaget, είναι η τάση να διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα στο περιβάλλον και τον οργανισμό. Η εν λόγω τάση είναι γνωστή ως τάση για προσαρμογή και παραμένει σταθερή και αμείωτη καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης και καθορίζει το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Η νοημοσύνη όντας μια βιολογική λειτουργία, βοηθάει το άτομο να προσαρμοστεί και του παρέχει τις απαραίτητες γνωστικές λειτουργίες για να κατανοήσει τον κόσμο του. Δύο βασικές και αντισταθμιζόμενες λειτουργίες της προσαρμογής είναι η αφομοίωση και η συμμόρφωση (Παρασκευόπουλος, 1985). Αφομοίωση (assimilation) είναι η διαδικασία χρήσης ή τροποποίησης του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να μπορεί να τοποθετηθεί σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Ακόμη, είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο ενσωματώνει τα αντιληπτικά δεδομένα στις προϋπάρχουσες νοητικές δομές (Huitt & Hummel, 2003). Συμμόρφωση (accommodation) είναι η λειτουργία με την οποία το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες νοητικές δομές, ώστε να μπορεί να κατανοεί τα δεδομένα της εμπειρίας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η ανάπτυξη της σκέψης και της ευφυΐας ολοκληρώνονται σύμφωνα με τον Piaget σε τέσσερα στάδια:

α) το *αισθησιοκινητικό στάδιο*, το οποίο περιλαμβάνει τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου. Οι γνώσεις εδώ αποκτώνται κυρίως μέσω της αντίληψης και της κίνησης. Σε αυτή την περίοδο δεν μπορεί να γίνει η εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου, απλά χρησιμοποιείται μια υποτυπώδης αναγνωριστική μνήμη (Zimmer, 2007). Η κατανόηση του κόσμου στηρίζεται στην άμεση τοποχρονική επαφή με

τα υλικά αντικείμενα και τις ενέργειες που σχετίζονται με αυτά στο άμεσο χωροχρονικό περιβάλλον (Brown & Desforges, 2013 · Ojose, 2008 · Παρασκευόπουλος, 1985),

β) το *προσυλλογιστικό/προενοιολογικό/προλογικό στάδιο* (από το 3^ο ως το 6^ο έτος), το οποίο ξεκινά με την εμφάνιση της φαντασίας και παρουσιάζεται κυρίως στα συμβολικά παιχνίδια (Zimmer, 2007). Στην περίοδο αυτή αρχίζει, με τη βοήθεια της γλώσσας, να εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία, η αναπαράσταση δηλαδή του εξωτερικού κόσμου με εσωτερικές πνευματικές εικόνες και να δραστηριοποιείται η ανακλητική μνήμη. Για τον Piaget η γλώσσα είναι ήδη οργανωμένη στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αναπαραστατικής-συμβολικής σκέψης (Piaget & Inhelder, 1974, όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010, σελ. 60),

γ) το *στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης*, το οποίο διαρκεί από το 7^ο ως το 11^ο έτος της ηλικίας. Εδώ η σκέψη δεν εξαρτάται από τις πραγματικές περιστάσεις του εξωτερικού κόσμου, αλλά στηρίζεται σε νοητικές πράξεις και συλλογισμούς που ανταποκρίνονται στους κανόνες της καθαρής λογικής (Zimmer, 2007). Χαρακτηριστική είναι η επιτάχυνση στη γλωσσική ανάπτυξη και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και η ανάπτυξη δύο βασικών λειτουργιών, της ταξινόμησης και της σειροθέτησης (Piaget, 1977), οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση των αριθμητικών εννοιών (Παρασκευόπουλος, 1985) και

δ) το *στάδιο της αφαιρετικής σκέψης* που ξεκινά από το 12^ο έτος και ολοκληρώνεται στο 16^ο έτος της ηλικίας. Η αφαιρετική σκέψη εμφανίζεται, δηλαδή, στα χρόνια της εφηβείας και διαφαίνεται στην έντονη κριτική στάση του εφήβου, στο ενδιαφέρον του για τη διατύπωση θεωριών και στην προσήλωσή του στο μέλλον. Οι σκέψεις εδώ είναι πλέον αφηρημένες και η νόηση βασίζεται σε προτάσεις που η αλήθεια τους κρίνεται με βάση όχι πλέον αναγκαστικά το συγκεκριμένο εμπειρικό περιεχόμενό τους, αλλά με βάση την καθαρά λογική τους δομή (Zimmer, 2007).

Εκτός από τη θεωρία του Piaget περί ανάπτυξης και μάθησης, σημαντική είναι και η άποψη του Vygotsky για το εν λόγω ζήτημα. Ο Vygotsky (1978) θεωρούσε ότι το παιδί δομεί τη γνώση του με ενεργό τρόπο, καθώς και ότι η κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού μπορεί να γίνει μόνο εάν ληφθεί υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Για αυτόν η ανάπτυξη είναι η αλλαγή των κοινωνικά μοιρασμένων δραστηριοτήτων σε εσωτερικευμένες διαδικασίες. Ο Vygotsky έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη δυναμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών και των ατομικών διαδικασιών και υποστήριξε ότι το παιδί μαθαίνει καθώς αλληλεπιδρά είτε με τους συνομηλίκους του είτε με τους ενήλικες. Η κοινωνική αλληλεπίδραση διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών και

τους δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουν τις απόψεις των άλλων και να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες (π.χ. δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων) (Tudge & Rogoff, 1999). Ο Vygotsky πίστευε ότι όταν ξεκινά η αναπτυξιακή πορεία, το άτομο εξαρτάται ολοκληρωτικά από τους φροντιστές του, καθώς και ότι κάθε ψυχική λειτουργία εμφανίζεται στην αρχή κοινωνικά και, στη συνέχεια, ατομικά. Πρώτα εμφανίζεται στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους ως διαψυχική κατηγορία και μετά στο παιδί ως ενδοψυχική κατηγορία. Για τον Vygotsky (1978) ο νους, η νόηση, και η μνήμη νοούνται όχι ως χαρακτηριστικά ή ιδιότητες του ατόμου, αλλά ως λειτουργίες που μπορεί να είναι διαψυχικές ή ενδοψυχικές (Wertsch & Tulviste, 1998).

Εκτός από τον Piaget και τον Vygotsky, ο Bruner (1966) θεωρεί ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν νέες έννοιες και αποκτούν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα με τον δικό τους τρόπο (Stapleton & Stefaniak, 2019). Παρομοιάζει τη γνωστική ανάπτυξη με ένα σύστημα κανόνων και στρατηγικών που τελειοποιούνται για να χρησιμοποιηθούν όταν υπάρξει ανάγκη. Από τη στιγμή που το παιδί γεννηθεί εξοπλίζεται με έμφυτες δυνατότητες, προκειμένου να προσαρμόζεται κατάλληλα στις νέες συνθήκες. Το έμφυτο αυτό δυναμικό ενεργοποιείται με τα κατάλληλα και επαρκώς ενδιαφέροντα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, για την παροχή των οποίων έχουν σημαντικό ρόλο οι γονείς και οι δάσκαλοι. Αντιθέτως, ο Piaget δίνει μεγαλύτερο συντελεστή στους εγγενείς γενετικούς παράγοντες (Olson et al., 2017 · Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι απόψεις του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται να έρχονται σε ομοφωνία με τις απόψεις του Bruner για το εν λόγω ζήτημα. Τόσο η θεωρία του Piaget όσο και η θεωρία του Bruner δίνουν μεγάλη έμφαση στο αισθησιοκινητικό σύστημα του παιδιού, καθώς και στον αφηρημένο και συμβολικό τρόπο αναπαράστασης και κατανόησης του κόσμου. Αν και οι δύο θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η νοητική ανάπτυξη είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της προσωπικής εμπειρίας και των εγγενών βιολογικών δεδομένων, φαίνεται να υπάρχει μία σημαντική διαφορά στη γενική θεωρητική τοποθέτηση αναφορικά με το ποιος από τους δύο αυτούς παράγοντες, η ωρίμανση ή η εμπειρία, η κληρονομικότητα ή το περιβάλλον, ασκεί πρωταρχική επίδραση στην ανάπτυξη της νόησης. Για τον Bruner (1964) μεγαλύτερη σημασία έχει η πολιτιστική και κοινωνική εμπειρία και το παιδί δεν είναι «ένας μικρός επιστήμονας που πειραματίζεται στο εργαστήριό του», αλλά ένα μέλος μιας ομάδας ανθρώπων και ενός πολιτισμού που ασκεί επίδραση στην ανάπτυξή του (Παρασκευόπουλος, 1985).

2.6.2 Θεωρίες για την κοινωνική ανάπτυξη

Η μελέτη της παιδικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης κίνησε το ενδιαφέρον των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα. Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες δεν αγνοούν το βιολογικό παράγοντα, θεωρούν όμως ότι οι κοινωνικές συνθήκες παρεμβαίνουν στο βιολογικό παράγοντα και τον διαμορφώνουν επιλεκτικά (Παρασκευόπουλος, 1985). Αναγνωρίζουν την επιρροή των διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και κοινωνικών διεργασιών στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού, ενώ παλιότερες προσεγγίσεις της εξελικτικής ψυχολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας, όπως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν από τον Jean Piaget, επιδίωξαν να καταδείξουν κανονικότητες, στάδια και παγκόσμιους βιολογικούς «νόμους» για να εξηγήσουν, να αναλύσουν και να ταξινομήσουν τον τρόπο που όλα τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν (Brock et al., 2016).

Όσον αφορά την παιδική ανάπτυξη και μάθηση, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται σε περιβάλλοντα πιο προσιτά για το παιδί (π.χ. το σπίτι, την παιδική χαρά), καθώς και στη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των πραγματικών εμπειριών και δραστηριοτήτων των παιδιών. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση διευκολύνει με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση της σπουδαιότητας των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των εμπειριών και των προτύπων ανάπτυξης των παιδιών από διαφορετικές εποχές και διαφορετικούς πολιτισμούς (Brock et al., 2016). Βασικός εκπρόσωπος της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας για την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού είναι ο Lev Vygotsky, ο οποίος θεωρούσε την ανάπτυξη σαν ένα ταξίδι που πραγματοποιείται με τη βοήθεια των κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών (Daniels, 2001). Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση και η εξέλιξη του παιδιού δεν μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω των βιολογικών διεργασιών, αλλά και μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους ανθρώπους, τα υλικά, τα εργαλεία και τα σύμβολα του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντός τους (Wood & Attfield, 2005).

Στο έργο του Vygotsky καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, η οποία είναι «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτό προσδιορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου δυνητικής ανάπτυξης που προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων με καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους», καθώς και «εκείνες οι λειτουργίες που δεν έχουν ακόμη ωριμάσει αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης, λειτουργίες που θα ωριμάσουν αύριο αλλά σήμερα βρίσκονται σε εμβρυϊκή κατάσταση»

(Vygotsky, 1978, σελ. 86). Ο Vygotsky αντιλαμβάνονταν τη ΖΕΑ ως ένα πεδίο θεμελιώδους σημασίας εντός του οποίου επιτελούνται πραγματικά η μάθηση και η ανάπτυξη. Στα πλαίσια της ΖΕΑ το παιδί έχει την ευκαιρία μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους του, αλλά και με τους πιο έμπειρους ενήλικες να κατανοήσει βασικές έννοιες και να αποκτήσει απαραίτητες δεξιότητες, τις οποίες θα χρησιμοποιήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Daniels, 2001 · Rogoff, 2003 · Wood & Attfield, 2005). Βασικό χαρακτηριστικό της ΖΕΑ είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, γνώσης και κατανόησης (Brock et al., 2016).

Ο Vygotsky θεωρούσε το παιχνίδι κρίσιμη δραστηριότητα για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστήριζε ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, προκειμένου να επιτύχουν κοινούς στόχους, να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να κοινωνικοποιηθούν, να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα και άλλα σύμβολα, να επιλύσουν προβλήματα, να πάρουν ρίσκα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ασχοληθούν με πράγματα που τα ενδιαφέρουν και κυρίως να μάθουν (Brock et al., 2016). Κατά τον Vygotsky «Στο παιχνίδι ένα παιδί είναι πάντα πάνω από τον μέσο όρο της ηλικίας του, πάνω από την καθημερινή συμπεριφορά του· στο παιχνίδι μοιάζει σαν να ήταν ένα κεφάλι πιο ψηλός από τον εαυτό» (Vygotsky, 1967, σελ. 552, όπ. αναφ. στο Rogoff, 2003, σελ. 298).

Καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος του ενήλικα στη ΖΕΑ για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Ο ενήλικας αναλαμβάνει καθοδηγητικό και βοηθητικό ρόλο, καθώς βοηθά το παιδί να μεταβαίνει από το ένα επίπεδο λειτουργικότητας στο άλλο. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η καθοδήγηση είναι «χρήσιμη μόνο όταν προηγείται της ανάπτυξης» και «αφυπνίζει μία ολόκληρη σειρά λειτουργιών που βρίσκονται στο στάδιο της ωρίμανσης, παραμένοντας στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978, σελ. 212). Για τον Vygotsky, δηλαδή, η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης. Οι επαγγελματίες βασιζόμενοι σε αυτή την άποψη θα πρέπει να στηρίζουν τους μαθητές τους και να παρεμβαίνουν όταν χρειάζεται, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελίξουν περαιτέρω τις νοητικές διεργασίες που έχουν ήδη κατακτήσει (Daniels, 2001).

Σημαντική έννοια που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ΖΕΑ και επινοήθηκε από τον Jerome Bruner (1976) είναι η έννοια του «πλαίσιου στήριξης». Ο Bruner ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για τον ισχυρισμό του Vygotsky ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης και περιέγραψε το «πλαίσιο στήριξης» ως εξής: «ο ενήλικας ή ο βοηθός συνομηλίκος

χρησιμοποιεί ως μια μορφή συνείδησης του άλλου, μέχρι ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να ελέγξει τη δική του δράση μέσω της δικής του συνείδησης και ελέγχου. Όταν το παιδί επιτυγχάνει τον συνειδητό έλεγχο πάνω σε μια νέα λειτουργία ή εννοιολογικό σύστημα, είναι πλέον σε θέση να το χρησιμοποιήσει ως εργαλείο. Μέχρι τότε ο καθηγητής εκτελεί στην πραγματικότητα την κρίσιμη λειτουργία του «πλαίσιου στήριξης» για τη μάθηση, ώστε η τελευταία να καταστεί δυνατή για το παιδί: σύμφωνα με τα λόγια του Vygotsky, ώστε το παιδί να εσωτερικεύσει την εξωτερική γνώση και να τη μετατρέψει σε εργαλείο για συνειδητό έλεγχο (Bruner et al., 1976, όπ. αναφ. στο Wood & Attfield, 2005, σελ. 94).

Αναφορικά με το πλαίσιο στήριξης ο ενήλικας ή ο έμπειρος συνομήλικος καλείται να διαμορφώσει τη διαδικασία μάθησης, αλλά να μην κυριαρχήσει σε αυτήν. Βασικός σκοπός των εκπαιδευτικών είναι να υποστηρίξουν τον εκπαιδευόμενο και όχι να τον ανεβάσουν ψηλά στο νοητικό οικοδόμημα (στη «σκαλωσιά»). Εντούτοις, η αξιοποίηση του πλαισίου στήριξης εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας της συγκεκριμένης έννοιας από τον κάθε επαγγελματία (Brock et al., 2016). Σύμφωνα με τις Wood & Attfield (2005), «η μέθοδος πλαισίου στήριξης αφορά αλληλεπιδράσεις ένας-προς-έναν, στις οποίες ο εκπαιδευτικός, ο ειδικός ή ο καλύτερος γνώστης έχει τον έλεγχο του τι πρόκειται να μάθει το παιδί και πώς θα διεξαχθεί η διδασκαλία- πρόκειται ουσιαστικά για ένα μοντέλο μετάδοσης» (σελ. 94).

Σύμφωνα με την Jordan (2004), στο πλαίσιο στήριξης (σκαλωσιά) περιλαμβάνονται αλληλεπιδράσεις, όπως: α) τεχνικές ερωτήσεων, με συγκεκριμένους στόχους γνώσης στο μυαλό του δασκάλου, β) μεταφορά συγκεκριμένων γνώσεων στα παιδιά, στο πεδίο των ενδιαφερόντων τους, αναπτύσσοντας περιορισμένη διυποκειμενικότητα μαζί τους, γ) παροχή ανατροφοδότησης στις γνωστικές δεξιότητες, δίνοντας προσοχή στα μικρά επιτεύγματα των παιδιών και εκφράζοντάς τα, δ) δεξιότητες παρουσίασης και δημιουργίας υποδείγματος, ε) στήριξη των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων και στον πειραματισμό, με τον δάσκαλο να έχει έναν προκαθορισμένο στόχο ή εργασία κατά νου (Brock et al., 2016).

2.6.3 Θεωρίες για τη συναισθηματική ανάπτυξη

«Η συναισθηματική ανάπτυξη ή αλλιώς κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι η ικανότητα των παιδιών να ενεργούν, να αλληλεπιδρούν και να αντιδρούν αποτελεσματικά σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους και με τον εαυτό τους. Η ποιότητα και η ποσότητα των ερεθισμάτων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αν τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο σαν κάτι που μπορούν να ελέγξουν ή σαν κάτι που τα ελέγχει» (Gallahue, 2002,

σελ. 11). Το συναίσθημα είναι μια υποκειμενική αντίδραση σε ένα σημαντικό γεγονός που εκδηλώνεται μέσω φυσιολογικών, εμπειρικών και συμπεριφορικών αλλαγών. Προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του γεγονότος, μέσα από την αποτίμηση του γεγονότος από το άτομο. Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μας. Ασκούν μεγάλη επίδραση στη διαδικασία της αντίληψης και προκαλούν αλλαγές στη συμπεριφορά, στη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου (Goleman, 2008). Ακόμη, αφυπνίζουν για δράση και θέτουν το άτομο σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων (Denham, 1998, σελ. 8-9).

Προκειμένου να ερμηνευτεί η φύση και η πορεία της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, όπως η Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η Αναλυτική θεωρία του Jung, η Ατομική θεωρία του Adler, η Βιοκοινωνική θεωρία του Erikson, η θεωρία της συμπεριφοράς του Watson, η γενετική-γνωστική θεωρία του Piaget και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman.

Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud

Η ψυχαναλυτική θεώρηση της ανάπτυξης θεμελιώθηκε από τον νευροψυχίατρο Sigmund Freud, ο οποίος στην προσπάθειά του να διαγνώσει τα αίτια της νευρωτικής συμπεριφοράς και να εξερευνήσει τρόπους θεραπείας της, διαπίστωσε ότι πολλές μορφές παθολογικής συμπεριφοράς στους ενήλικους έχουν τις ρίζες τους στις πρώτες εμπειρίες του ατόμου κατά την παιδική ηλικία. Επίσης, διαπίστωσε ότι υπάρχουν και ασυνείδητα κίνητρα συμπεριφοράς, ότι δηλαδή το άτομο δεν έχει επίγνωση κάθε φορά του γιατί συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται. Σύμφωνα με τον Freud η ανθρώπινη ψυχική συσκευή αποτελείται από τρία μέρη: το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ (Hall, 2016). Το Εκείνο περιλαμβάνει τα βιολογικά ένστικτα και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης. Συνεχώς πιέζει για άμεση έκφραση και ικανοποίηση. Το Εγώ (Ego) περιλαμβάνει τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, λογίζεται, ενεργεί και λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας, όπως π.χ. είναι η αντίληψη, η νόηση, η μνήμη, η κρίση, οι γλωσσικές ικανότητες και η αυτογνωσία. Το Υπερεγώ (Superego) περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία στα μέλη της (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει ότι το βρέφος στην αρχή της ζωής του δεν έχει συναισθήματα, ενώ κατά τη διάρκεια του 2ου και του 3ου μήνα όταν αναπτύσσονται οι λειτουργίες του Εγώ (αντίληψη, μνήμη, λογική σκέψη, αυτογνωσία) αναπτύσσονται και

τα συναισθήματα ενοχής, υπερηφάνειας, ντροπής. Το Εγώ λαμβάνει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των συναισθημάτων. Μέχρι εκείνη τη στιγμή οι συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει το βρέφος βρίσκονταν στο ασυνείδητο σε αδιαφοροποίητη μορφή. Ο Freud παρά τις αμφισβητήσεις που δέχτηκε από διάφορους επιστήμονες ήταν αυτός που διατύπωσε τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του ατόμου τονίζοντας ότι ο έρωτας είναι το εντονότερο συναίσθημα που διακατέχει το παιδί κατά την ανάπτυξή του (Κακαβούλης, 1997).

Αναλυτική θεωρία του Jung

Η Αναλυτική θεωρία του Jung συμφωνεί σε ορισμένες από τις αρχές της θεωρίας του Freud και υποστηρίζει την ύπαρξη του συνειδητού και ασυνείδητου μέρους της ψυχικής δομής του ατόμου. Για τον Jung υπάρχουν τέσσερις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες: η σκέψη, το συναίσθημα, η αίσθηση και η αντίληψη. Για κάθε άνθρωπο, μία ή περισσότερες από αυτές τις λειτουργίες έχουν ιδιαίτερη σημασία. Για παράδειγμα, όταν κάποιος είναι παρορμητικός, σύμφωνα με τον Γιουνγκ, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι λειτουργίες αίσθησης και αντίληψης υπερισχύουν των λειτουργιών συναισθήματος και σκέψης. Το ασυνείδητο χωρίζεται στο προσωπικό και κοινωνικό ασυνείδητο από τα οποία προκύπτουν δύο τύποι, ο εσωστρεφής και ο εξωστρεφής. Αυτοί οι τύποι ανάλογα με το ποια λειτουργία (νόηση, συναίσθημα, αντίληψη, ενόραση) υπερισχύει διαμορφώνονται οι αντίστοιχοι τύποι. Ο εσωστρεφής διανοητικός, συναισθηματικός, αντιληπτικός, ενορατικός και ο εξωστρεφής διανοητικός, συναισθηματικός, αντιληπτικός, ενορατικός τύπος. Όλοι οι τύποι κυριαρχούνται από έντονα συναισθήματα με την διαφορά πως ο εσωστρεφής δεν τα εκδηλώνει, ενώ ο εξωστρεφής τα εκδηλώνει (Saracho, 2019).

Ειδικότερα, ο εξωστρεφής χαρακτήρας ενδιαφέρεται για την εξωτερική πραγματικότητα αντί για τον εσωτερικό του κόσμο, είναι ευαίσθητος, επηρεάζεται εύκολα από τους άλλους, τείνει να μιμείται τους άλλους και έχει ανάγκη την αναγνώριση από τους άλλους. Αντιθέτως, ο εσωστρεφής χαρακτήρας ενδιαφέρεται για τον εαυτό του, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, προσανατολίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτό που αισθάνεται και σκέφτεται, παρόλο που αυτό μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με την εξωτερική πραγματικότητα και δεν ανησυχεί ιδιαίτερα για την επίδραση των ενεργειών του στο περιβάλλον του (Κακαβούλης, 1997).

Ατομική θεωρία του Adler

Ο Adler υποστηρίζει ότι το άτομο είναι κοινωνικό ον. Οι σκέψεις και οι ενέργειές του έχουν κοινωνική προοπτική, αποβλέπουν σε κάποιο σκοπό (τελολογική ερμηνεία της συμπεριφοράς). Η ψυχολογική ανάπτυξη μπορεί να ερμηνευθεί μόνο μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιγύρου (milieu) στο οποίο ζει και ενεργεί το άτομο (κοινωνιολογική θεώρηση της προσωπικότητας). Βασικό κίνητρο των πράξεων του ανθρώπου είναι η ορμή για κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή. Αποτυχία της προσπάθειας για ικανοποίηση της ορμής αυτής οδηγεί στο συναίσθημα της μειωμένης αυτοεκτίμησης, στο σύμπλεγμα κατωτερότητας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Adler για την ανάλυση της προσωπικότητας, ονομάστηκε Ατομική θεωρία, διότι θέλει να υπογραμμίσει τη σημασία της προσωπικότητας. Μελετά το άτομο, δηλαδή αυτό που δε διαιρείται, δεν τέμνεται. Θεωρεί το άτομο ως ένα ενιαίο σύνολο, στο οποίο ολοκληρώνονται οι σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαδικασίες (Adler, 2013). Η εν λόγω θεωρία βασίστηκε στην άποψη ότι το άτομο από τη στιγμή της γέννησής του επιδιώκει την κοινωνική αναγνώριση και την επικράτηση έναντι των συνομηλίκων του. Αυτό τον οδηγεί στη βίωση θετικής εικόνας για τον εαυτό του (θετικό αυτοσυναίσθημα). Το συναίσθημα αυτό αποτελεί και βασικό κίνητρο στη ζωή του. Αντίθετα, το συναίσθημα της μειονεξίας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεσή του (νευρώσεις). Έτσι, οποιοδήποτε μειονέκτημα εμφανιστεί, οδηγεί το άτομο στην αναπλήρωση του κενού ή την μειονεξία του με την προβολή ενός θετικού στοιχείου της προσωπικότητάς του (Κακαβούλης, 1997).

Σύμφωνα με τον Adler, η κατανόηση της συμπεριφοράς ενός παιδιού, μπορεί να γίνει μέσα από τον καθορισμό των σκοπών που επιδιώκει το παιδί, τον τρόπο που προσλαμβάνει και βιώνει τη συνολική κατάσταση μέσα στην οποία καλείται να δράσει, καθώς επίσης και μέσα από τον τρόπο ζωής που έχει υιοθετήσει. Ο ιδιαίτερος τρόπος συμπεριφοράς διαμορφώνεται κατά την παιδική ηλικία και αλλάζει δύσκολα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Βιοκοινωνική θεωρία του Erikson

Ο Eric Erikson προσπάθησε να συνδυάσει τις δύο αντίθετες ψυχαναλυτικές ερμηνευτικές θεωρίες, τη βιολογική θεωρία του Freud και την κοινωνιολογική θεωρία των μεταγενέστερων ψυχαναλυτών, σε μια βιοκοινωνική θεωρία της προσωπικότητας. Ο Erikson υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα δεν διαμορφώνεται τελεσίδικα κατά την παιδική

ηλικία και δεν σταματά να εξελίσσεται και να διαφοροποιείται με το τέλος της εφηβείας. Διαφοροποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας σχετίζονται σε όλη μας τη ζωή. Ο άνθρωπος κατά τον Erikson είναι ένα ενεργητικό και εφευρετικό ον, το οποίο δραστηριοποιείται σε όλη του τη ζωή, προβάλλοντας σε κάθε φάση της ζωής του και διαφορετικούς στόχους και ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη νηπιακή ηλικία, κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να πραγματοποιήσει συντονισμένη σωματική κίνηση και να σκεφθεί, πρωταρχική ανάγκη, είναι η ελευθερία για άσκηση ελέγχου από το ίδιο το παιδί επάνω στον εαυτό του και στο περιβάλλον του (Berzoff, 2011).

Ο Erikson στο βιβλίο με τίτλο «Η παιδική ηλικία και η κοινωνία» υποστηρίζει πως η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου ξεκινάει από πολύ νωρίς και φτάνει μέχρι τα γηρατειά. Σε κάθε περίοδο της ζωής του το άτομο περνά από «κρίσεις», εσωτερικές συγκρούσεις τις οποίες καλείται να λύσει. Ο Erikson (1968) τις ονομάζει κοινωνικο-συναίσθηματικές κρίσεις του Εγώ. Κάθε στάδιο αποτελείται από ένα δίπολο συναίσθηματικών καταστάσεων αντίθετων μεταξύ τους. Τα στάδια είναι τα εξής:

1) Εμπιστοσύνη-Δυσπιστία: Το εν λόγω στάδιο συμπίπτει με τη βρεφική ηλικία, κατά την οποία το άτομο φαίνεται να εξαρτάται πλήρως από τα πρόσωπα του οικείου του περιβάλλοντος. Εάν το βρέφος αισθανθεί ότι τόσο οι γονείς του όσο και το άμεσο περιβάλλον του εξασφαλίζουν άφθονη αγάπη και περιποίηση, καθώς και ότι οι ανάγκες του ικανοποιούνται μόλις προκύψουν, αναπτύσσει το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και της αισιοδοξίας. Σε αντίθετη περίπτωση, αναπτύσσει το συναίσθημα της δυσπιστίας προς τους άλλους, της καχυποψίας και της ανασφάλειας (Kerpelman & Pittman, 2018).

2) Αυτονομία-Αμφιβολία: Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής (από το 2^ο έως το 3^ο έτος της ηλικίας), το παιδί είναι ικανό για εκτέλεση συντονισμένων σωματικών κινήσεων και για διανοητική λειτουργία. Σε περίπτωση που το παιδί αισθανθεί ότι το άμεσο περιβάλλον του και οι γονείς του τού δίνουν την ευκαιρία να ενεργήσει με τον δικό του τρόπο και με το δικό του ρυθμό, αναπτύσσει το συναίσθημα ότι ασκεί έλεγχο επάνω στον εαυτό του και στο περιβάλλον, ότι έχει αποκτήσει αυτονομία. Σε αντίθετη περίπτωση, αναπτύσσει το συναίσθημα της ντροπής και της αμφιβολίας (Παρασκευόπουλος, 1985).

3) Πρωτοβουλία-Ενοχή: Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (3^ο έως 6^ο έτος της ηλικίας), οι κινητικές δραστηριότητες και οι διανοητικές πράξεις του παιδιού είναι προϊόν ενεργητικής πρωτοβουλίας του ίδιου του παιδιού και δεν αποτελούν αντιδράσεις σε παρορμητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Σε περίπτωση που το παιδί αισθανθεί ότι

οι γονείς του δεν το ενθαρρύνουν να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αναφορικά με την εξερεύνηση του περιβάλλοντός του και ότι θεωρούν τις πρωτοβουλίες του αυτές ενοχλητικές, γελοίες ή ανάρμοστες, αναπτύσσει το συναίσθημα της ενοχής. Σε περίπτωση, όμως, που συμβεί το αντίθετο, αναπτύσσει το συναίσθημα της πρωτοβουλίας (Berzoff, 2011).

4) Φιλοπονία-Κατωτερότητα: Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (από το 6^ο έως το 11^ο έτος) το παιδί φοιτά στο σχολείο και πρέπει να αποκτήσει τόσο βασικές κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία με τους συνομηλίκους του, συμμόρφωση στους κανόνες) όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Εάν το παιδί παρακινείται και ενθαρρύνεται από την οικογένεια και το σχολείο του να γνωρίσει τον κόσμο γύρω του, τότε θα αναπτυχθεί στην ψυχή του το συναίσθημα της εργατικότητας και της φιλοπονίας. Σε αντίθετη περίπτωση, θα του δημιουργηθεί το συναίσθημα της κατωτερότητας (Syed & McLean, 2017).

5) Ταυτότητα-Σύγχυση ρόλων: Κατά τη διάρκεια της εν λόγω περιόδου, η οποία καλύπτει την εφηβεία (από το 12^ο έως το 20^ο έτος), «το άτομο έχει αποκτήσει την αφηρημένη συλλογιστική και μπορεί να διαμορφώνει θεωρίες και φιλοσοφικά συστήματα που συνενώνουν σε ένα αρμονικό σύνολο αντιθετικές πτυχές της κοινωνικής συμβίωσης και συνθέτουν ένα πρότυπο ιδεώδους κοινωνίας» (Παρασκευόπουλος, 1985, σελ. 56). Ο έφηβος εάν καταφέρει να συνενώσει όλες τις προηγούμενες εμπειρίες του σε ενιαίο σύνολο και εάν τις αξιοποιήσει στο μέλλον του, θα μπορέσει να διαμορφώσει την προσωπικότητά του, θα αποκτήσει μια σαφή εικόνα του ποιος είναι, από πού προήλθε και πού κατευθύνεται. Σε αντίθετη περίπτωση, καταλαμβάνεται από σύγχυση ρόλων και κρίση της ταυτότητας (Berzoff, 2011· Syed & McLean, 2017).

6) Οικειότητα-Απομόνωση: Η περίοδος αυτή συμπίπτει με τη νεανική ηλικία, την περίοδο, δηλαδή, κατά την οποία το άτομο πρέπει να δημιουργήσει δική του οικογένεια και να επιδοθεί σε μια παραγωγική εργασία. Το άτομο διακατέχεται από το συναίσθημα της οικειότητας σε περίπτωση που καταφέρει να προσφέρει και να λαμβάνει αγάπη και στοργή από τους άλλους και να δείχνει ενδιαφέρον και αφοσίωση στο ταίρι του, δίχως να φοβάται ότι μια τέτοια παραχώρηση θα προκαλέσει αυτοκατάλυση του δικού τους εγώ. Αντιθέτως, το άτομο καταλαμβάνεται από το συναίσθημα της απομόνωσης, εάν δεν μπορεί να προσφέρει αγάπη και στοργή στους άλλους και εάν αδυνατεί να μοιραστεί χαρές και λύπες και να αναπτύξει αμοιβαίο ενδιαφέρον και φροντίδα (Cole, 2002).

7) Πανανθρώπινο ενδιαφέρον-Αυτοαπορρόφηση: Κατά τη διάρκεια της περιόδου της μέσης ώριμης ηλικίας, το άτομο έχοντας εξασφαλίσει μια ικανοποιητική

επαγγελματική και κοινωνική προσαρμογή, καλείται να ενδιαφερθεί για άτομα πέρα από το άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και να εργαστεί για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος. Όσα άτομα δεν μπορέσουν να ενδιαφερθούν για τους άλλους ανθρώπους γύρω τους, οδηγούνται σε καταστάσεις αυτοαπορρόφησης, ασχολούμενοι αποκλειστικά με τις προσωπικές τους ανάγκες και τον εαυτό τους (Kerpelman & Pittman, 2018).

8) Καταξίωση-Απόγνωση: «Το στάδιο αυτό καλύπτει την περίοδο που το άτομο βρίσκεται, λόγω ορίου ηλικίας, σε επαγγελματική και κοινωνική ‘απομαχία’» (Παρασκευόπουλος, 1985). Το άτομο αισθάνεται προσωπική αξία και καταξίωση εάν διαπιστώσει ότι πολιτεύθηκε σωστά κατά τη διάρκεια της ζωής του και σημείωσε επιτυχίες, ενώ αισθάνεται πικρία, αναξιοσύνη και απόγνωση εάν συνειδητοποιήσει ότι όλη η ζωή του είναι μια σειρά από αποτυχίες και σφαλερές εκτιμήσεις. Μέσα από τα στάδια αυτά είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς την πορεία της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Cole & Cole, 2002 · Kerpelman & Pittman, 2018 · Syed & McLean, 2017).

Η θεωρία της συμπεριφοράς του Watson

Ο Αμερικανός ψυχολόγος John Watson ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «συμπεριφορισμός» (behaviorism), το 1913. Βασική ιδέα του συμπεριφορισμού είναι η άποψη ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη και μπορεί να παρατηρηθεί και να συσχετισθεί με άλλα παρατηρήσιμα γεγονότα. Έτσι, υπάρχουν γεγονότα που προηγούνται αλλά και ακολουθούν τη συμπεριφορά. Χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των βιολογικών λειτουργιών στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, ο συμπεριφορισμός εκκινεί την άποψη ότι όλη η ψυχική ζωή του ανθρώπου, ακόμη και τα συναισθήματα και οι σκέψεις, είναι αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα κατά τον τύπο Ερέθισμα → Αντίδραση (Stimulus → Response, S → R) και έχει ως βασικό σκοπό να εξηγήσει την σχέση μεταξύ των ερεθισμάτων, της συμπεριφοράς και των συνεπειών (ανταμοιβή, τιμωρία ή ουδετερότητα) (Παρασκευόπουλος, 1985 · Watson, 1913).

Ο Watson ήταν αντίθετος με τις απόψεις περί ψυχής και πνεύματος και χρησιμοποίησε την έννοια της σχετικότητας για να επεξηγήσει την διαδικασία της μάθησης. Θεωρούσε το συναίσθημα σαν άλλο ένα παράδειγμα κλασικής υποκατάστασης, απέρριπτε την ιδέα των ατομικών διαφορών και πίστευε πως οι πολύπλοκες συμπεριφορές

προέρχονταν από συνδυασμούς αναγνωρίσιμων αντανακλαστικών. Ακόμη, ήταν ο κύριος υποστηρικτής της έννοιας της «ανατροφής» και πίστευε πως όλες οι ανθρώπινες διαφορές είναι αποτέλεσμα της μάθησης και θεωρούσε ότι η εξάσκηση ενισχύει την μάθηση. Αν και η θεωρία του Watson δεν κατάφερε να εξηγήσει επακριβώς την διαδικασία την ανθρώπινης μάθησης, η έρευνά του θεωρείται πλέον πως αποτελεί τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της μαθησιακής επιστήμης (Watson & Kimble, 2017). Τέλος, βασισμένος στα πειράματα του Ραβλον και στην κλασική θεωρία των εξαρτημένων ανακλαστικών, ο Watson συνέδεσε την αντίδραση με την ύπαρξη ενός επαναλαμβανόμενου ερεθίσματος, εισάγοντας την θεωρία της συμπεριφοράς (Behaviorism). Την θεωρία του αυτή, την μετέφερε και την εφάρμοσε στις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει ο άνθρωπος. Κατά τον Watson, αντικείμενα που συνδέονται με ευχάριστα γεγονότα, προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα, ενώ αρνητικά γεγονότα δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα, με αποτέλεσμα να τα αποφεύγουμε και απομακρυνόμαστε από αυτά (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η θεωρία του Piaget για τη συναισθηματική ανάπτυξη

Ο Piaget συνέδεσε στη θεωρία του τις γνωστικές και τις συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου και αυτές οι λειτουργίες συντελούν τα λεγόμενα ψυχογνωστικά σχήματα, που ενεργοποιούνται με την παροχή κατάλληλου ερεθίσματος. Κάθε πράξη που πραγματοποιείται από το άτομο, εμπεριέχει πάντα συναισθηματικά κίνητρα που μπορεί να οδηγήσουν αντίστοιχα στην επίτευξη ή μη ενός γνωστικού ή συμπεριφοριστικού αποτελέσματος. Τα συναισθήματα, λοιπόν, δρουν μαζί με τις γνωστικές λειτουργίες και μετασχηματίζονται με το πέρασμα του χρόνου (Κακαβούλης, 1997). Κατά τον Piaget, όλα τα συναισθήματα προκύπτουν από τον τρόπο που ερμηνεύει ο καθένας τα γεγονότα, κι όχι από τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά. Έτσι, ένα άτομο αντιδρά ψύχραιμα, όταν προσδίδει μια λογική ερμηνεία σε ένα γεγονός, ενώ, όταν προσδίδει παράλογη ερμηνεία στο ίδιο γεγονός, νιώθει έντονα-δυσάρεστα συναισθήματα (Κακαβούλης, 1997 · Ουάντσγουερθ, 2001).

Σύμφωνα με τους γνωστικιστές, οι μηχανισμοί που παραποιούν την ερμηνεία των γεγονότων (είτε ωραιοποιούν, είτε χειροτερεύουν την ερμηνεία ενός γεγονότος) και προκαλούν συναισθηματική αναστάτωση είναι οι εξής:

α) Η υπεργενίκευση: είναι η χρήση ενός μεμονωμένου χαρακτηριστικού ή ενός μικρού τμήματος μιας ομάδας, μέσα από το οποίο προκύπτει ένα γενικότερο συμπέρασμα. Ένα μοναδικό και συγκεκριμένο γεγονός τίθεται ως «κανόνας» και υπεργενικεύεται (Πιντέρης, 2012),

β) Η Πρεπολογία: το άτομο θέτει στη ζωή του τα «πρέπει» και τα «δεν πρέπει», αναγκάζει, δηλαδή, τον εαυτό του να κάνει ή να μην κάνει ορισμένα πράγματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ζωή του ατόμου να καταλαμβάνεται από έντονα και δυσάρεστα συναισθήματα (άγχος) (Beck, 1976),

γ) Το διανοητικό φιλτράρισμα: στη ζωή ενός ανθρώπου συμβαίνουν τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα γεγονότα, εντούτοις ένα φίλτρο εμποδίζει τα ευχάριστα συναισθήματα να φτάσουν στο άτομο, με αποτέλεσμα να βιώνει μόνο τα έντονα-δυσάρεστα συναισθήματα (Πιντέρης, 2012),

δ) Το διάβασμα της σκέψης των άλλων: αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αιτίες των προβλημάτων που δημιουργούνται στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Για παράδειγμα, κάποιος περιμένει από έναν εργοδότη μία έγκριση για δουλειά, όμως ο εργοδότης δεν επικοινωνεί μαζί του, εξαιτίας μιας τεχνικής βλάβης. Ο παραλήπτης τότε σύμφωνα με τα δεδομένα που έχει (καμία ενέργεια επικοινωνίας) θεωρεί ότι έχει απορριφθεί για τη δουλειά, «διαβάζοντας» τη σκέψη του εργοδότη. Έτσι, επαληθεύει το άτομο αυτό την αρχική του άποψη πάνω σε αυτό το θέμα, ότι δεν είναι ένα άτομο κατάλληλο για αυτή τη θέση, γι' αυτό και δεν τον προσέλαβαν (Beck, 1976).

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρθηκε επίσημα από τους Mayer, DiPaolo και Salovey (1990). Επειδή υπήρξε ασάφεια ως προς τον ορισμό που έδωσαν οι Salovey και Sluyter (1997) επαναπροσδιόρισαν τον όρο και κατέληξαν στην ύπαρξη 4 δεξιοτήτων, της αντίληψης, της πρόσβασης, της κατανόησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται σε αυτά (π.χ να συμβουλεύει και να βοηθάει τους άλλους, όταν βρίσκονται σε συναισθηματικό αδιέξοδο), να γνωρίζει τη φύση των συναισθημάτων (θετικά και αρνητικά συναισθήματα) και τους παράγοντες που δημιουργούν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, να εκφράζει τα συναισθήματά του, καθώς και να ελέγχει και να διαχειρίζεται κατάλληλα διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και τις σχέσεις του με τους άλλους (Aribowo, Hidayah, & Rumini, 2019 · Ewing et al., 2019 · Molina et al., 2014 · Pyle & DeLuca, 2017).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη τονίζει την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών και του συναισθήματος και

κατά την άποψή του υπάρχουν δυο είδη νοημοσύνης, η διανοητική και η συναισθηματική. Η πορεία μας στη ζωή καθορίζεται από την ισόρροπη ανάπτυξη και των δυο, καθώς η διανοητική διάσταση δεν εξασφαλίζει την επιτυχία στον άνθρωπο, όταν ο συναισθηματικός τομέας δεν έχει αναπτυχθεί εξίσου ισόρροπα. Αυτά τα δυο είδη νοημοσύνης αντανακλούν τη δραστηριότητα σε διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου. Η νόηση βασίζεται αποκλειστικά στη λειτουργία του νευροφλοιού δηλαδή των πιο πρόσφατα αναπτυγμένων τμημάτων του εγκεφάλου, ενώ τα συναισθηματικά κέντρα εντοπίζονται σε βαθύτερες περιοχές στον αρχαιότερο υποφλοιό (Goleman, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει ακριβώς με αυτά τα κέντρα τα οποία βέβαια δεν λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά σε συντονισμό με τα διανοητικά κέντρα. Ακόμη, κατά τον Goleman οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι ανεξάρτητες (η καθεμιά συνεισφέρει με τον δικό της τρόπο), αλληλοεξαρτώμενες (η καθεμιά επηρεάζει ως ένα βαθμό κάποιες άλλες), ισχυρές-ιεραρχικές (η μια οικοδομεί πάνω στην άλλη) ή αναγκαίες αλλά όχι ικανές (το να έχει κανείς μια βασική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται ότι θα αναπτύξει και τις σχετικές δεξιότητες) (Cole, 2002).

Βασικοί άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman (1998) είναι οι εξής: α) γνώση των συναισθημάτων, αυτεπίγνωση, συναισθηματική αυτοπαρατήρηση και ενδοσκόπηση, β) συναισθηματικός έλεγχος, γ) εξεύρεση κινήτρων, αυτοκυριαρχία, δημιουργικότητα, δ) αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, ενσυναίσθηση και ε) χειρισμός σχέσεων, η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, η εναρμόνιση, δηλαδή μια μετα-ενσυναίσθηση (όταν κατανοούμε ότι ο άλλος μας αντιμετωπίζει με ενσυναίσθηση και ανταποδίδουμε), η άφοβη εκδήλωση των συναισθημάτων μας, η εκφραστικότητα και η μεταδοτικότητα αποτελούν άλλες παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική ετοιμότητα, καθώς και με την καλή σχολική επίδοση στις πρώτες ιδιαίτερα τάξεις του δημοτικού σχολείου (Di Maggio et al., 2016 · Shala 2013 · Ursache, Blair, & Raver, 2012) και μπορεί να επηρεάσει θετικά την κοινωνική τους προσαρμογή και την επικοινωνία των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Riley et al., 2018 · Scrimgeour, Davis, & Buss, 2016).

2.6.4 Θεωρίες για την κινητική ανάπτυξη

Κινητική ανάπτυξη είναι η βαθμιαία προοδευτική αλλαγή της κινητικής συμπεριφοράς του ατόμου που προκαλείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και με το κινητικό έργο (Haibach-Beach, Reid, & Collier, 2018). Με άλλα λόγια, η μοναδική κληρονομική ιδιοσυγκρασία του ατόμου συνδυασμένη με ειδικές περιβαλλοντικές καταστάσεις (π.χ. ευκαιρίες για εξάσκηση, ενθάρρυνση και διδασκαλία) και οι απαιτήσεις του ίδιου του μαθήματος καθορίζουν τον ρυθμό και την έκταση της απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης του ατόμου (Gallahue, 2002, σελ. 19).

Ο όρος κινητικές δεξιότητες αναφέρεται στην ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου, στην ακρίβεια και την ορθότητα εκτέλεσης των βασικών και ειδικευμένων κινήσεων. Οι βασικές δεξιότητες αναπτύσσονται και εκλεπτύνονται στον βαθμό που τα παιδιά είναι ικανά να τις εκτελούν με ευκολία και αποτελεσματικότητα μέσα στο περιβάλλον τους (Kalverboer et al., 2020 · Zimmer, 2007). Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, οι βασικές δεξιότητες που ανέπτυξαν, όταν βρίσκονταν σε μικρότερη ηλικία, εφαρμόζονται ως ειδικευμένες δεξιότητες σε μια ευρεία ποικιλία παιχνιδιών, αθλημάτων, χορών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων (Gallahue, 2002).

Οι πιο κρίσιμες περίοδοι για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι η προσχολική και η πρώτη σχολική ηλικία (Gallahue, 1996). Η εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας, αφού: α) θέτει τις βάσεις για την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες στη μετέπειτα ζωή, β) τα παιδιά απολαμβάνουν τη μάθηση μέσα από την ενεργό φυσική συμμετοχή τους και γ) όταν οι κινητικές δεξιότητες μαθαίνονται στην κατάλληλη ηλικία, διατηρούνται δια βίου. Αν τα παιδιά αποτύχουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, βιώνουν συχνά την αποτυχία κατά τη μελλοντική συμμετοχή τους σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια ή αθλήματα (Poest et al., 1990, όπ. αναφ. στο Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008). Γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχουν αυξημένες ευκαιρίες για εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού.

Το παιχνίδι ως μέσο της ψυχοκινητικής αγωγής θέτει τις βάσεις για την κινητική ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχικής ισορροπίας του παιδιού. Αξιοποιεί όλες τις αισθήσεις του και κατευθύνει το παιδί να θεωρήσει τον εαυτό του αναπόσπαστο κομμάτι της ομάδα μέσα στην οποία λειτουργεί. Προχωρώντας στην ηλικία της προεφηβείας και κατόπιν της εφηβείας, όλα τα παραπάνω ενισχύονται και εγκαθιδρύονται ακόμα

περισσότερο στο ψυχοσωματικό γίνεσθαι του παιδιού, εμπλουτίζοντάς το, καθώς αποκρυσταλλώνονται σε εμπειρίες και γνώσεις (Ζάραγκας, 2011 · Ζάραγκας, 2019).

Μερικές από τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την κινητική ανάπτυξη των παιδιών είναι οι εξής:

☐ *Κοινωνικογνωστική θεωρία*

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία η μάθηση κινητικών δεξιοτήτων απαιτεί τη διαμόρφωση ενός νοητικού προτύπου, το οποίο παρέχει τη νοερή αναπαράσταση της δεξιότητας για την προαγωγή αντιδράσεων και λειτουργεί ως κριτήριο για τη διόρθωσή τους, μετά τη λήψη ανατροφοδότησης (Bandura, 1986). Η νοερή αναπαράσταση διαμορφώνεται με τη μετατροπή της παρατηρούμενης ακολουθίας συμπεριφορών σε οπτικό και συμβολικό κώδικα, πράγμα που επιτρέπει τη γνωστική επανάληψη. Τα άτομα διαθέτουν συνήθως ένα νοητικό πρότυπο της εκάστοτε δεξιότητας, προτού επιχειρήσουν να την εκτελέσουν (McCullagh et al., 1993).

Η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι, παρατηρώντας άλλους, σχηματίζουν μια γνωστική αναπαράσταση, η οποία θέτει σε λειτουργία κατοπινές αντιδράσεις και χρησιμεύει ως κριτήριο για την αξιολόγηση της ορθότητας των αντιδράσεων (Bandura, 1986). Οι θεωρίες κινητικής μάθησης διαφέρουν από την κοινωνικογνωστική θεωρία, από την άποψη ότι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διόρθωση των λαθών μετά την ενέργεια και υποθέτουν την ύπαρξη δύο μνημονικών μηχανισμών για την αποθήκευση των πληροφοριών και την αξιολόγηση της ακρίβειας (McCullagh, 1993). Η κοινωνικογνωστική θεωρία, επίσης, τονίζει το ρόλο των προσωπικών γνωστικών διεργασιών (στόχων και προσδοκιών) στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

☐ *Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία*

Ο Vygotsky τοποθέτησε το παιχνίδι μέσα σε ένα ιστορικό, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και με βάση αυτό διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά, όπως: α) η αντιπροσωπευτική συμμετοχή σε ένα παιχνίδι διέπεται από κανόνες. Δημιουργούνται καταστάσεις διερεύνησης που επιτρέπουν στα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα με ανεπίγνωστες επιθυμίες και επιδιώξεις, β) το αντιπροσωπευτικό παίξιμο εμπεριέχει κανόνες συμπεριφοράς που τα παιδιά οφείλουν να ακολουθήσουν για να ανταποκριθούν με επιτυχία σε μια φάση του παιχνιδιού, γ) όποτε υπάρχει μια φανταστική κατάσταση, υπάρχουν κανόνες και έτσι αναπτύσσονται οι κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές δραστηριότητες, και δ) ανάδυση ικανοτήτων διάκρισης, έτσι ώστε το παιδί να ξεχωρίζει

τις σκέψεις από τις πράξεις και τα αντικείμενα, όπως επίσης και την ικανότητα να εγκαταλείπει τις παρορμητικές ενέργειες και να προτιμά μια πιο εσκεμμένη αυτορρυθμιστική δραστηριότητα (Bigge & Shermis, 2009).

Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η δυνατότητα και με τη βοήθεια από άλλους (συνομήλικοι, νηπιαγωγός), τα έργα (κινητικές δραστηριότητες) που δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά από μόνα τους, να τα καταφέρουν. Ο Vygotsky όρισε ως Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης την απόσταση ανάμεσα στην υπάρχουσα νοητική ηλικία του παιδιού και στο επίπεδο επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να φτάσει το παιδί, με τη βοήθεια άλλων. Μέσα σε αυτή τη ζώνη έχουμε μάθηση και γνωστική ανάπτυξη. Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) αποτελεί έννοια κατανόησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Vygotsky η μάθηση και η ανάπτυξη αλληλοσυνδέονται από την πρώτη μέρα της ζωής του παιδιού.

□ *Θεωρία Κινήτρων*

Όσον αφορά τη θεωρία των Κινήτρων, με την έννοια «κίνητρο» ορίζεται ο μηχανισμός εκείνος που ενεργοποιεί και κατευθύνει συνειδητά ή ασυνείδητα τη συμπεριφορά ενός ατόμου προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός στόχου (Πατεράκη & Χουντουμάδη, 1989, σελ. 222). Σύμφωνα με το Ιεραρχικό Μοντέλο Κινήτρων, τα κίνητρα χωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να έχουν θετικές συνέπειες στο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, ενώ τα εξωτερικά, φαίνεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στη διαδικασία της μάθησης (Fortier et al., 2007). Μπορεί, ακόμη, να υπάρξει η περίπτωση της έλλειψης κινήτρων, η οποία εκδηλώνεται με αδιαφορία ή με αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία αλλά και στο αντικείμενο της διδασκαλίας. Η μελέτη των κινήτρων συνδέθηκε με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης και τη θεωρία του αυτοκαθορισμού. Έχει αποδειχθεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα προκαλούν την αυτόνομη συμπεριφορά, που είναι εσωτερικά παρακινούμενη, βιώνεται ως εθελοντική και εκδηλώνεται αβίαστα με σκοπό την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή (Koestner & Losier, 2002). Τα εξωτερικά κίνητρα προκαλούν την εξωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά, που εκδηλώνεται για την απόκτηση αμοιβών και την αποφυγή τιμωριών (Deci, 1971 · Deci & Ryan, 1985). Η έλλειψη κινήτρων χαρακτηρίζεται από την ανυπαρξία ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα, επειδή τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την αιτία για την οποία καλούνται να πραγματοποιήσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Milyavskaya & Koestner, 2011 · Ryan et al., 2009).

□ *Θεωρία Επίτευξης στόχων*

Η θεωρία Επίτευξης Στόχων υποστηρίζει ότι το άτομο έχει την τάση να οργανώνει τις ενέργειές του με γνώμονα την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η επιλογή μιας δραστηριότητας, η προσπάθεια που απαιτείται για την εκτέλεσή της και όλες οι συναισθηματικές αντιδράσεις του ατόμου πηγάζουν από την αντίληψη της σπουδαιότητας που δίνει το ίδιο το άτομο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Nicholls, 1989). Οι προσανατολισμοί επίτευξης στόχου έχουν σχέση με την αντίληψη της ικανότητας του ατόμου. Υπάρχουν δύο τύποι προσανατολισμού επίτευξης στόχων: α) ο προσανατολισμός στο εγώ και β) ο προσανατολισμός στο έργο. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο έργο επιλέγουν μια δραστηριότητα για να βελτιώσουν την ικανότητά τους και να αποκτήσουν καλύτερη γνώση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ακόμη, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην προσπάθεια και όχι στην επίδειξη και προτιμούν τους προκλητικούς στόχους. Αντιθέτως, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο εγώ τους επιλέγουν μια δραστηριότητα χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας για να επιδείξουν την ικανότητά τους και να αποκομίσουν θετικά σχόλια ή για να αποφύγουν την αποδοκιμασία από τους άλλους (Ζαχαριάδης, 2003).

Πρέπει να τονιστεί ότι ο παιδαγωγός παίζει ενεργό ρόλο στη δημιουργία του κλίματος που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη διάθεση του μαθητή να καταβάλει ενέργεια «για να πετύχει έναν στόχο». Έτσι, με τη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης στις δραστηριότητες φυσικής αγωγής προσανατολισμένο στο έργο, αυξάνεται σημαντικά και η ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στην διαδικασία. Ένα τέτοιο κλίμα θα ενθαρρύνει τα παιδιά για προσωπική βελτίωση και όσο για τα λάθη τους δεν θα ανησυχούν καθόλου, διότι θα τα θεωρούν μέρος της προσπάθειάς τους (Βλαχόπουλος, 1998).

□ *Θεωρία Αυτοκαθορισμού*

Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού, η οποία αναπτύχθηκε από τους Deci και Ryan (1985, 1991, 1994) έχει ως βασικό άξονα τη διαδικασία της «οργανισμικής ολοκλήρωσης». Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) ο εξωτερικός κόσμος του ανθρώπου εμπλουτίζεται με νέα συμπεριφορικά στοιχεία σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του, τα οποία προκύπτουν από την αδιάκοπη αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και ενσωματώνονται στο Εγώ του. Αυτή ακριβώς η αλληλεπίδραση επηρεάζει την αντίληψη της ικανότητας του ανθρώπου και της αξίας του εαυτού του. Η θεωρία του

αυτοκαθορισμού ερμηνεύει τον τρόπο εσωτερίκευσης μιας διαδικασίας. Η ρύθμιση της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης γίνεται μέσα από τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Η αντίληψη μιας ενέργειας ως αυτόνομης ή ελεγχόμενης προδικάζει και το είδος της παρακίνησης που θα λάβει το άτομο. Έτσι, αν το άτομο αντιλαμβάνεται μια ενέργεια ως αυτόνομη, τότε η παρακίνηση είναι εσωτερική, ενώ αν αντιλαμβάνεται την ενέργεια ως ελεγχόμενη τότε η παρακίνηση που δέχεται είναι εξωτερική. Ο βαθμός αυτοκαθορισμού του ατόμου είναι ανάλογος με το βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι οι ενέργειές του είναι αυτόνομες (Fortier et al., 2007).

Για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί διαρκές ζητούμενο η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών τους. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές του θα αισθάνονται ότι όλες οι ενέργειές τους είναι αυτοκαθοριζόμενες. Επίσης, το ίδιο περιβάλλον πρέπει να δίνει την αίσθηση στους μαθητές ότι είναι ικανοί και αποτελεσματικοί και ταυτόχρονα να νιώθουν καλά με όλα τα πρόσωπα που βρίσκονται μαζί τους (Koestner & Losier, 2002).

□ *Θεωρία Κλειστού Βρόχου*

Σύμφωνα με τη θεωρία κλειστού βρόχου του Adams (1971), η οποία χαρακτηρίζεται σαν μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες ερμηνείας της κινητικής μάθησης, οι άνθρωποι αναπτύσσουν αντιληπτικά (εσωτερικά) ίχνη των κινήσεων που περιλαμβάνουν οι κινητικές δεξιότητες μέσω εξάσκησης και ανατροφοδότησης. Αυτά τα ίχνη λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για τις σωστές κινήσεις. Καθώς το άτομο πραγματοποιεί μια συμπεριφορά, λαμβάνει εσωτερική (αισθητηριακή) και εξωτερική ανατροφοδότηση (γνώση αποτελεσμάτων) και συγκρίνει την ανατροφοδότηση με το ίχνος. Η απόκλιση χρησιμεύει στη διόρθωση του ίχνους. Η μάθηση προάγεται όταν η ανατροφοδότηση είναι ακριβής, και η συμπεριφορά πραγματοποιείται τελικά χωρίς ανατροφοδότηση. Κατά τον Adams υπάρχουν δύο μνημονικοί μηχανισμοί, ο ένας ο οποίος παράγει την αντίδραση και ο άλλος ο οποίος αξιολογεί την ορθότητά της.

□ *Θεωρία των Σχημάτων*

Η θεωρία των σχημάτων (Schmidt, 1975) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αποθηκεύουν στη μνήμη πολλές πληροφορίες σχετικά με τις κινήσεις των κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν τις αρχικές συνθήκες, τα χαρακτηριστικά της

γενικευμένης κινητικής ακολουθίας, τα αποτελέσματα της κίνησης, γνώση των αποτελεσμάτων και αισθητηριακή ανατροφοδότηση. Τα άτομα αποθηκεύουν αυτές τις πληροφορίες σε δύο γενικά σχήματα, και συγκεκριμένα στο σχήμα ανάκλησης και στο σχήμα αναγνώρισης, δηλαδή, σε οργανωμένα μνημονικά δίκτυα που αποτελούνται από σχετικές πληροφορίες. Το σχήμα ανάκλησης αφορά την παραγωγή αντιδράσεων, ενώ το σχήμα αναγνώρισης χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση αντιδράσεων.

□ *Ψυχολογική πλαισίωση κινητικής ανάπτυξης*

Σύμφωνα με τους Bigge & Shermis (2009, σελ. 175, 176), το παιδί αναπτύσσει ενεργητικά τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Ο κοινωνικός περίγυρος αποτελεί το βασικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να κινείται εμπρός και να συνεχίζει να αναπτύσσει νέες δεξιότητες (κινητικές, γνωστικές). Το εν λόγω αλληλεπιδραστικό ύψος εκπαίδευσης έχει ευνοήσει επανειλημμένα τη γνωστική ανάπτυξη και την κινητική απόδοση. Η ψυχολογική πλαισίωση προϋποθέτει την εμπλοκή των νηπίων σε ενδιαφέρουσες πολιτισμικά χρήσιμες συνεργατικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως είναι το παιχνίδι που εμπεριέχει κινητικές δραστηριότητες (αδρής και λεπτής μορφής). Η εμπλοκή των νηπίων σε τέτοιες δραστηριότητες με συνομηλίκους ή με τον/την νηπιαγωγό προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα από την προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού στόχου. Η διαδικασία επίτευξης ενός κοινού στόχου αναδεικνύει τη διωποκειμενικότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Ο κάθε συμμετέχων έχει διαφορετικό βαθμό κατανόησης της όλης διαδικασίας, αλλά όλοι οι συμμετέχοντες φτάνουν σε μια επικοινωνιακή κοινή κατανόηση (επικοινωνία). Κάθε συμμετέχοντας (νήπιο, συνομηλικοί, νηπιαγωγός) προσαρμόζεται στην οπτική γωνία του άλλου και αναπτύσσει μια στάση δεκτικότητας και επικοινωνίας. Κατά την πλαισίωση εξελίσσεται ένας περίπλοκος χορός ανάμεσα στον παιδαγωγό και το παιδί όπου το παιδί οδηγεί και ο δάσκαλος ακολουθεί.

□ *Θεωρία της διαλεκτικής-υλιστικής προσέγγισης της δραστηριότητας*

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαλεκτικής-υλιστικής προσέγγισης της δραστηριότητας που ξεκίνησε από τον Vygotsky (1920-1930) και ολοκληρώθηκε από τον Leont'ev (1978-1981), η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού εξαρτάται από την κυρίαρχη μορφή της δραστηριότητας, η οποία στην προσχολική ηλικία παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά

(Κουβέλας, 2009, σελ. 201-256): α) στο εσωτερικό μιας κινητικής δραστηριότητας εμφανίζονται και διαφοροποιούνται άλλες νέες μορφές δραστηριότητας. Η κίνηση μέσα στο παιχνίδι των νηπίων είναι η κυρίαρχη μορφή δραστηριότητας, στη συνέχεια εμφανίζεται η μόρφωση (η μάθηση), η οποία είναι μια νέα μορφή δραστηριότητας. Τα νήπια αρχίζουν να μαθαίνουν παίζοντας, β) εντός του πλαισίου δραστηριότητας (κινητικό παιχνίδι) δημιουργούνται ή αναπροσαρμόζονται όλες οι επιμέρους ψυχικές διαδικασίες του παιδιού, όπως η ενεργητική αντίληψη (κιναίσθηση, οπτική, ακουστική, απτική και οι διαστάσεις τους, όπως εντοπισμός, οξύτητα, μνήμη, εναλλαγή φόντου, υποβάθρου, σταθερότητα) και γ) αφομοίωση των κοινωνικών και ηθικών λειτουργιών.

Ο Leont'ev αναφερόταν στα αντικείμενα, όπως είναι το παιχνίδι και οι σύνθετες κινητικές δραστηριότητες σαν πολιτιστικές οντότητες και ο προσανατολισμός της δράσης προς το αντικείμενο έγινε η κεντρική έννοια για την κατανόηση του ανθρώπινου ψυχισμού, επίσης ερμήνευσε την κρίσιμη διαφορά μεταξύ της ατομικής δράσης και συλλογικής δραστηριότητας (Leont'ev, 1978). Οι δράσεις που είναι προσανατολισμένες στο παιχνίδι ή στις σύνθετες κινητικές δραστηριότητες (παιχνίδι) χαρακτηρίζονται πάντοτε εσωτερικά ή εξωτερικά από ασάφεια, ερμηνεία, νοηματοδότηση και δυναμική για αλλαγή.

2.7 Απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για το παιχνίδι

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα άρχισε να κερδίζει έδαφος η ιδέα ότι η παιδική ηλικία δεν αποτελεί απλώς προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, αλλά έχει και τη δική της σημασία ως μια ξεχωριστή περίοδος της ζωής. Φιλόσοφοι, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί των πρώτων χρόνων της ζωής ήταν οι πρωτοπόροι στη διατύπωση θεωριών σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση και την εκπαίδευση και οι θεωρίες τους επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω της έμφασης που έδωσαν στο παιχνίδι.

Ο Fröebel (1782-1852) θεωρούσε το παιχνίδι σαν «μια απασχόληση που εναρμονίζεται με τις δυνάμεις του παιδιού, δίνει διέξοδο στο ανήσυχο πνεύμα του, δυναμώνει το σώμα του, ασκεί τη διανόηση και το φέρνει σε επαφή με το περιβάλλον» (Κατέβας, 2001). Υποστήριξε τη σημασία του παιχνιδιού και κυρίως του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη μάθηση, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών, προκειμένου να αφομοιώσουν τη γνώση και να αναπτύξουν τη φαντασία και τη γλώσσα (Brock et al., 2016). Ακόμη, έδωσε έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι χωρίς κανόνες, προσέγγιση που πλησιάζει ό,τι νομίζουμε σήμερα ψυχαγωγικό παιχνίδι και επιδίωξε να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν δημιουργικά τον κόσμο τους. Αρχή της παιδαγωγικής του ήταν η σημασία και η ενίσχυση του παιχνιδιού, καθώς διαπίστωσε πως

η ικανότητα για παιχνίδι ήταν απαραίτητη, ώστε να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί και να γίνει ικανό άτομο για εργασία (Πανταζής, 1997). Σύμφωνα με τον Fröebel, καθώς το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, υποχρέωση του παιδαγωγού είναι να παρακολουθεί το παιδί την ώρα που παίζει και να προσπαθεί να εξηγήσει τις αντιδράσεις του, με στόχο να μεταδώσει τις καινούριες γνώσεις ανάλογα με τις ατομικές δυνατότητες του κάθε παιδιού (Κατέβας, 2001).

Στα πλαίσια, λοιπόν, της μεγάλης αξίας που έδινε στη διδασκαλία με παιγνιώδη μορφή, ο σπουδαίος παιδαγωγός κατέγραψε το πρώτο παιδαγωγικό υλικό το 1837 (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Τα υλικά που σχεδίασε και κατασκεύασε ο ίδιος ήταν τα «παιδικά δώρα», δηλαδή τα παιχνίδια-αντικείμενα, γι' αυτό αναγνωρίζεται ως ο θεμελιωτής της «παιδαγωγικής του παιχνιδιού», καθώς υπήρξε πρωτοπόρος, δίνοντας βαρύτητα στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού-αντικειμένου. Το παιδαγωγικό αυτό σύστημα υλικών παιχνιδιού ξεκινάει από τα εύκολα και φτάνει στα πιο σύνθετα, ξεδιπλώνοντας ψυχολογικό-εξελικτικές γνώσεις και την πρακτική εμπειρία. Το πρώτο «Δώρο» ήταν η μπάλα, μετά ο κύβος, ο κύλινδρος και ο κώνος (Τσολάκη, 2006). Η σειρά αποκαλύπτει την προτίμηση του παιδιού και το βαθμό του ενδιαφέροντός του, καθώς εξελίσσεται (Πανταζής, 1997). Τα «Δώρα» του Fröebel έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκήσουν την παρατηρητικότητα τους και την ικανότητά τους να ερευνάνε και να συνθέτουν και ενίσχυαν τη μάθηση των μαθηματικών (Κατέβας, 2001). Ο Fröebel εκτός από τα «Δώρα» χρησιμοποίησε τα πλακάκια διάφορων σχημάτων και χρωμάτων, τις σχίζες, τα ξυλάκια, τους χαλκάδες, τα όσπρια, τα βότσαλα, τη μουσική και το ρυθμό (Τσολάκη, 2006) και έδωσε βαρύτητα σε άλλα συγκεκριμένα μέσα-παιχνίδια: παιχνίδια με το σώμα, παιχνίδια με επιφάνειες, παιχνίδια με γραμμές, παιχνίδια με τελείες (Πανταζής, 1997).

Συμπερασματικά, ο Fröebel δίνει ξεχωριστή αξία στο παιχνίδι, καθώς και ιδιαίτερη σημασία στη νηπιακή ηλικία, γι' αυτό και κρίνει απαραίτητο να ασκηθεί στο παιδί ο κατάλληλος τρόπος εκπαίδευσης για κάθε στάδιο ανάπτυξης, μέσω του οποίου θα προάγεται η ηθική. Η αγωγή που ακολουθούσε δεν πίεζε το παιδί να μάθει, αλλά καλλιεργούσε τις σωματικές και πνευματικές του λειτουργίες, όπως αυτό επιθυμούσε. Η παιδαγωγική του μέθοδος βασιζόταν στην αρχή της αυτενέργειας «learning by doing» και της εποπτικότητας. Σήμερα όμως, εφαρμόζονται νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στα προσχολικά κέντρα και έτσι η μέθοδος του Fröebel δεν έχει ιδιαίτερη απορρόφηση (Κατέβας, 2001).

Η Montessori (1870-1952) υποστήριξε την αξία του παιχνιδιού στη μάθηση των παιδιών και παρείχε εμπειρίες μάθησης πραγματικής ζωής σε ένα δομημένο σχεδιασμένο

περιβάλλον, που ανέπτυξε τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών μέσω αισθητηριακών και επιστημονικών εμπειριών (Brock et al., 2016). Θεωρούσε το παιχνίδι και την εργασία συνώνυμα, καθώς πίστευε ότι «το παιχνίδι είναι η δουλειά των παιδιών» (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015). Το σχολείο κατά τη Montessori δίνει βαρύτητα στην εργασία και όχι ιδιαίτερα στο παιχνίδι. Στηρίζεται στην περιέργεια και στην ικανότητα του παιδιού να εμπλουτίζεται με γνώσεις και του προσφέρει ασχολίες, όπου δοκιμάζονται οι αισθήσεις του και η διανόησή του. Για το λόγο λοιπόν ότι το υλικό της προωθεί την άσκηση και την εργασία, εξυπηρετεί κάθε φορά και μια ασχολία. Η εξάσκηση των αισθήσεων συνοδεύεται με την απομόνωση και τη διανόηση και έτσι το παιχνίδι του παιδιού περιορίζεται (Κατέβας, 2001). «Πιστεύεται ότι το «παίζει» στη ζωή του παιδιού είναι «κάτι κατώτερο» και το παιδί καταφεύγει στο παιχνίδι «τότε όταν δεν έχει τίποτα καλύτερο να κάνει» ή δεν έχει στη «διάθεσή του κάτι το αξιολογότερο». Αυτό σημαίνει συγχρόνως ότι τόσο το παιχνίδι, όσο και το παιχνίδι-αντικείμενο είναι στοιχεία ενός υποδεέστερου (κατώτερου) περιβάλλοντος του παιδιού. Μόνο το «διαμορφωμένο περιβάλλον», απαλλαγμένο από ενοχλητικά ερεθίσματα, ανταποκρίνεται στη «φυσική κατάσταση» του παιδιού και του προσφέρει βοήθεια για την πνευματική του ανάπτυξη» (Montessori, 1971, σελ. 170, 264, όπ. αναφ. στο Πανταζής, 1997, σελ. 84-85).

Κατά τη Montessori, το άτομο μόνο του καθορίζει τη συμπεριφορά του μέσω των στοιχείων της ελευθερίας, της αυτοδιαμόρφωσης και του αυτοπροσδιορισμού του. Η ανάπτυξή του επιτυγχάνεται μέσω των αισθήσεών του και το περιβάλλον του, το οποίο πρέπει να είναι κατάλληλο, ώστε να εξυπηρετεί την αυτομόρφωση του παιδιού (Κατέβας, 2001). Περιβάλλον είναι για την Montessori (1981), «το σύνολο όλων των πραγμάτων τα οποία μπορεί το παιδί να επιλέξει και να χρησιμοποιήσει ελεύθερα, όπως αυτό θέλει σύμφωνα με την τάση του και την ανάγκη του για ασχολία» (σελ. 72). Η Montessori (1981) θεωρεί ότι ένας ενήλικας έχει την υποχρέωση να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του παιδιού, για να απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις, που είναι και ο βασικός σκοπός της αγωγής. Κύριο στοιχείο του περιβάλλοντος είναι το υλικό με το οποίο αναπτύσσεται το παιδί πνευματικά, αλλά και σωματικά, νιώθοντας αυτοπεποίθηση και ασφάλεια.

Βασική αρχή της Montessori είναι η ελευθερία, η οποία είναι έμφυτη στον άνθρωπο και τον παραπέμπει στην επιτυχία. Γι' αυτό και η μέθοδός της, γνωστή ως «μοντεσσοριανή μέθοδος» επιτρέπει το παιδί να διαλέξει την άσκηση που επιθυμεί και να την εφαρμόσει όπως θέλει, επαναλαμβάνοντάς την όσες φορές το κρίνει σκόπιμο. Το παιδί αναπτύσσεται σωστά μόνο όταν ικανοποιεί τις ανάγκες του και η παιδαγωγός επεμβαίνει για να μειώσει

την άσκοπη ελευθερία (Κατέβας, 2001). Έτσι, το παιδί απασχολείται με πλούσιες και κατάλληλες γι' αυτό παιγνιώδεις δραστηριότητες, διοχετεύοντας την ενεργητικότητά του, με κάτι που το ευχαριστεί και του αρέσει. Είναι σημαντικό όταν το παιδί κάνει μια εργασία να μην το διακόψει κανείς γιατί του χαλάει την ευτυχία του και δεν σέβεται την προσωπικότητά του (Αντωνιάδης, 1994). Η ελεύθερη απασχόληση του παιδιού με το υλικό ωθεί το παιδί στην παρατήρηση και στην σύγκριση, βελτιώνοντας τη νοημοσύνη του. Η Montessori ίδρυσε το «Σπίτι του παιδιού», όπου σύμφωνα με τις αρχές της τα παιδιά μαθαίνουν και προοδεύουν όταν υπάρχει ελευθερία, χωρίς να πιέζονται, καθώς επίσης να εκφράζονται όπως αυτά θέλουν (Κατέβας, 2001).

Σύμφωνα με τον Αμερικανό παιδαγωγό και βασικό εκπρόσωπο της θεωρίας της βιοματικής μάθησης, John Dewey (1869-1952), τα παιχνίδια και οι χειροτεχνικές παιγνιώδεις απασχολήσεις είναι οι καλύτεροι σκοποί της αγωγής για την παιδική ηλικία. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει, αυξάνει το γνωστικό του επίπεδο και αποκτά σημαντικές εμπειρίες που θα του χρειαστούν στην μετέπειτα ζωή του. Η «εμπειρική μάθηση» χαρακτηρίζεται ως μια προοδευτική παιδαγωγική θεωρία όπου βασικός της στόχος είναι η διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος άρτιων εμπειριών για το μαθητή μέσω του περιγύρου του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι ουσιαστικός. Δεν κατευθύνει απλώς τη σκέψη του μαθητή σε δράσεις που εξωτερικεύουν τη γνώση του, αλλά πλάθει τις εμπειρίες του αυτές που συντελούν στη νόηση. Η εμπειρική μάθηση επιτυγχάνεται επομένως με δύο τρόπους: τη συνέχεια και την αλληλεπίδραση. Ο Dewey είχε κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στο παιχνίδι και στην παιχνιδιάρικη διάθεση. Η δεύτερη αφορά μια στάση απέναντι στο παιχνίδι, ενώ το πρώτο αφορά την εξωτερικεύση αυτής της στάσης (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Η Isaacs (1885-1948) προώθησε το παιχνίδι και την εξερεύνηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής, ενθαρρύνοντας την ξεκάθαρη σκέψη και την ανεξάρτητη συμπεριφορά των παιδιών. Σπούδασε ψυχολογία του παιδιού με επιστημονικό τρόπο, μέσω της συστηματικής παρατήρησης παιδιών, μελετώντας την επίδραση της γλώσσας στη σκέψη και στα συναισθήματα (Brock et al., 2016). Η Isaacs είχε επισημάνει τις πρακτικές δραστηριότητες των παιδιών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται όταν τα παιδιά παίζουν και είχε υποστηρίξει τη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και του παιχνιδιού ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά. Τέλος, είχε δώσει έμφαση στην παρατήρηση του παιδικού παιχνιδιού από τους ενήλικες, με σκοπό την καταγραφή και την αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015).

Κατά τον Bruner (1915-2016) το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς μέσα από αυτό, το παιδί μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να γνωρίσει άλλες πτυχές για τη ζωή και να πειραματιστεί με τα διάφορα αντικείμενα χωρίς παρεμβάσεις άλλων. Το παιδί παίζοντας, δηλαδή, μπορεί να μάθει να χειρίζεται με νέους τρόπους τα αντικείμενα και να ικανοποιεί πιο περίπλοκες καταστάσεις (Χατζηγεοφύτου, 2009). Ο Bruner αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως ενεργούς μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται προσωπικές εμπειρίες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τη σκέψη και τη μάθησή τους και αυτές οι εμπειρίες μπορούν να αποκτηθούν μέσα από το παιχνίδι. Όπως ο Vygotsky, έτσι και ο Bruner πιστεύει ότι ο ενήλικας είναι σημαντικός για να παράσχει πλαίσιο στήριξης στη μάθηση των παιδιών (Brock et al., 2016).

Το παιχνίδι έχει επιβεβαιωθεί ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών και από άλλους σύγχρονους ερευνητές του πεδίου της εκπαίδευσης των πρώτων χρόνων της ζωής, μεταξύ των οποίων οι Hutt et al. (1989), Moyles (1989), Anning (1991), Bruce (1991), Hall & Abbott (1991), Wood & Attfield (2005), Bennett et al. (1997), Sayeed & Guerin (2012), Riley & Johnes (2007) και Broadhead (2004). Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις από πολλούς ερευνητές ότι τα παιδιά μπορούν να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής επικοινωνίας, δημιουργικής σκέψης, φαντασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα από το παιχνίδι (Anning et al., 2004 · Wood & Attfield, 2005). Η βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση προσφέρει υψηλό κίνητρο και δίνει τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να κατευθύνουν τα ίδια τη μάθησή τους, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη συγκέντρωσή τους (Riley & Johnes, 2007).

Η Moyles (1989) αναπτύσσει το μοντέλο της προσαύξησης του Norman (1978) για να δείξει ότι το παιχνίδι βασίζεται στις εμπειρίες: προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις, προκειμένου να δημιουργήσει νέες έννοιες και εμπειρίες: α) προσαύξηση-απόκτηση νέων γνώσεων, δεδομένων, πληροφοριών και δεξιοτήτων, β) αναδιάρθρωση-αναδιοργάνωση της υπάρχουσας γνώσης, ώστε να υποδεχτεί τη νέα, και αναγνώριση προτύπων, δομών και αρχών και γ) ρύθμιση-αναδιάρθρωση που καθοδηγεί προς την απόκτηση πρόσθετης νέας γνώσης (Brock et al., 2016).

Οι ιδέες του Pestalozzi (1746-1827) επηρέασαν τον Robert Owen, όταν ίδρυσε το πρώτο σχολείο βρεφών στη Σκωτία το 1816, προωθώντας κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης για μικρά παιδιά, που περιλάμβαναν υπαίθριο παιχνίδι. Ο Wilderspin (1792-1866) προώθησε τον εγγραμματοισμό τόσο μέσω της μάθησης με επανάληψη όσο και με τη διαθεσιμότητα υλικών και εμπειριών ενεργού συμμετοχής. Ο Steiner (1861-1925) ασχολήθηκε με την ατομικότητα των παιδιών, τη συνολική ανάπτυξή τους μέσω της

εμπειρίας ενός δημιουργικού και ισορροπημένου προγράμματος σπουδών. Υποστήριξε ότι ο ρόλος του ενήλικα, το περιβάλλον και η διάθεση φυσικών πόρων ως υλικών παιχνιδιού ήταν σημαντικά. Η McMillan (1860-1931) αρχικά παρείχε περιβάλλοντα υποστήριξης της υγείας των παιδιών, αλλά επίσης πίστευε στη σημασία του προσωπικού βιώματος και της ενεργού μάθησης και κυρίως στη σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της φαντασίας, των αισθημάτων και των συναισθημάτων (Brock et al., 2016).

Όλες οι παραπάνω απόψεις κατέδειξαν τη σημασία του παιχνιδιού στη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται όχι μόνο να λάβουν υπόψη τους αυτές τις θεωρίες/απόψεις, αλλά, επιπλέον, να είναι σε θέση να εξηγήσουν σε μεγαλύτερο κοινό γιατί επιλέγουν να περιλάβουν εμπειρίες παιχνιδιού στο πρόγραμμά τους. Είναι σημαντικό να μπορούν να διατυπώσουν αυτή τη γνώση με τρόπο ώστε οι γονείς, οι διαμορφωτές πολιτικής και το ευρύ κοινό να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών και μια παιδαγωγική βασισμένη στο παιχνίδι αποτελούν βασικά κομμάτια της εκπαίδευσης των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν όχι μόνο να κατανοήσουν την αξία του παιχνιδιού και συνεπώς να το εφαρμόσουν στην πράξη με τα παιδιά, αλλά επίσης να μπορούν να εξηγήσουν και να υποστηρίξουν δημόσια τη βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση μαζί με άλλους. Είναι σημαντικό να παρέχουν πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα που προωθούν όλα τα είδη παιχνιδιού, επιτρέποντας στα παιδιά να εκπληρώσουν τις μαθησιακές δυνατότητές τους (Brock et al., 2016).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά μερικές από τις πιο σημαντικές απόψεις που έχουν διατυπωθεί για το παιχνίδι από σημαντικούς μελετητές και θεωρητικούς:

Πίνακας 1. Βασικές Απόψεις/Θεωρίες Παιχνιδιού (Brock et al., 2016, σελ. 89, 90)

Πηγή	Χρονολογία	Θεώρηση του παιχνιδιού
Pestalozzi	1805	<i>Κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης – Παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο</i>
Froebel	1837	<i>Εκπαιδευτικό παιχνίδι · παιδοκεντρική προσέγγιση</i>
Montessori	1900	<i>Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης του εσωτερικού κόσμου · πολυαισθητηριακή μάθηση</i>
Groos	1920	<i>Το παιχνίδι ως εξάσκηση για τη μελλοντική ενήλικη ζωή</i>
Freud	1920	<i>Το παιχνίδι ως έκφραση εσωτερικής σύγκρουσης</i>
Isaacs	1958	<i>Το παιχνίδι είναι η εργασία των παιδιών</i>
Piaget	1962	<i>Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης · Το παιχνίδι είναι ένα πολιτισμικό εργαλείο</i>
Bruner	1974	
Vygotsky	1978	
Piaget	1962	<i>Παιχνίδι εξάσκησης · συμβολικό παιχνίδι · παιχνίδι με κανόνες</i>

Bruner	1966	<i>Το παιχνίδι σε ένα πρόγραμμα σπουδών αυξανόμενων απαιτήσεων · μάθηση μέσω προσωπικών εμπειριών</i>
Katz	1967	<i>Προδιάθεση για παιχνίδι</i>
Plowden	1967	<i>Το παιχνίδι συμφιλιώνει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών με την εξωτερική πραγματικότητα</i>
Paley	1978	<i>Το παιχνίδι είναι συναισθηματικό και αποτελεί μέσο ελέγχου των φόβων</i>
Wood & Attfield	2005	<i>Διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι</i>
Vygotsky	1978	<i>Το παιχνίδι είναι πολιτισμικό εργαλείο · κοινωνικοπολιτισμική μάθηση στη ΖΕΑ · υποστηρίζεται από ενήλικες</i>
Hutt et al.	1989	<i>Διασκεδαστικό (διερευνητικό) και «επιστημονικό» (δημιουργικό) παιχνίδι</i>
Moyles	1989	<i>Το παιχνίδι ως εφελθτήριο μάθησης</i>
Athey · Nutbrown	1989	<i>Παιχνίδι και σχήμα</i>
Smilansky	1989	<i>Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι σημαντικό για τις γνωστικές και τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες</i>
Bruce	1989	<i>Το παιχνίδι ως διαδικασία χωρίς προϊόν-παιχνίδι ελεύθερης ροής</i>
Laevers	1996	<i>Επίπεδα συμμετοχής</i>
Bennett et al.	1997	<i>Διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι</i>
Wood & Attfield	1996, 2005	<i>Διδασκαλία μέσα από το παιχνίδι</i>
Parker-Rees	2001	<i>Παιχνίδισμα</i>
Broadhead	2004	<i>Παιχνίδι σε ένα κοινωνικό συνεχές</i>
Wood & Attfield	2005	<i>Παιχνίδι για την προώθηση της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης</i>
Whitebread	2005	<i>Παιχνίδι για την προώθηση της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης</i>

2.8 Οι κατηγορίες και τα είδη του παιχνιδιού

2.8.1 Οι κατηγορίες του παιχνιδιού

Διάφοροι θεωρητικοί, όπως ο Piaget, περιορίστηκαν στο γνωστικό μέρος της ανάπτυξης του ατόμου και ταξινόμησαν το παιχνίδι σε είδη με βάση τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ωστόσο ελάχιστοι ερευνητές, όπως η Parten (1933), ασχολήθηκαν με την εξέλιξη του κοινωνικού παιχνιδιού των παιδιών. Η Parten (1933) κατέδειξε μέσα από τις έρευνές της ότι η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι συσχετίζεται με την ηλικία τους. Σύμφωνα με αυτήν υπάρχουν οι εξής κατηγορίες κοινωνικού παιχνιδιού:

α) *Το ατομικό-μοναχικό παιχνίδι (solitary play)*: Το ατομικό - μοναχικό παιχνίδι είναι η κατάσταση όπου το παιδί νιώθει ευχαρίστηση να παίζει μόνο του με τα δικά του παιχνίδια, δεν ενδιαφέρεται για το παιχνίδι των άλλων και δεν κάνει καμιά προσπάθεια να τους πλησιάσει και να αλληλεπιδράσει μαζί τους (Parten, 1933). Η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού εμφανίζεται από την γέννηση του παιδιού και ολοκληρώνεται μέχρι την ηλικία των τριών και κάποιες φορές και τεσσάρων ετών (Αντωνιάδης, 1994 · Gestwicki, 2016 · Κάππας, 2005). Το ατομικό-μοναχικό παιχνίδι έχει μεγάλη αξία, καθώς δίνει την ευκαιρία

στο παιδί να καλλιεργήσει τις κινήσεις και τις αισθήσεις του, να αναπτύξει τη φαντασία του και να αναπαραστήσει συμβολικά σχέσεις, πράξεις και την πραγματικότητα (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008 · Πολυμενάκου – Παπακυριάκου, 1988). Ακόμη, βοηθάει το παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον του και τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτό και να αναπτυχθεί νοητικά. Ερχόμενο σε επαφή με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (π.χ. τα αγγίζει, τα χτυπάει, τα πετάει), το παιδί γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος (π.χ. ρίχνει επαναλαμβανόμενα μία μπάλα από το τραπέζι στο πάτωμα). Το συνοδεύει η αίσθηση της απόλαυσης και το ενδιαφέρον του παιδιού δεν εστιάζεται στον αντικείμενο, όπως για παράδειγμα στην μπάλα, αλλά στην πράξη. Το αποτέλεσμα έρχεται τυχαία. Το ατομικό-μοναχικό παιχνίδι παρόλο που έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά και μεγάλη εκπαιδευτική και αναπτυξιακή αξία και παρόλο που αποτελεί τη βάση για να εμπλακεί μετέπειτα το παιδί στο κατασκευαστικό παιχνίδι και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, δεν αναγνωρίζεται από πολλούς ενήλικες για την εξερευνητική του φύση (Bozema, 2007).

β) Το παράλληλο παιχνίδι: Το παράλληλο παιχνίδι (parallel play) εμφανίζεται στην ηλικία των δύο ετών, αποτελεί μια εύθυμη και διασκεδαστική δραστηριότητα και σε αυτό το παιδί παίζει ανεξάρτητα από τους άλλους, αλλά η δραστηριότητά του εξελίσσεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά. Το παιδί παίζει παράλληλα με τους άλλους, μοιράζεται μαζί τους τα υλικά παιχνιδιού και μιμείται τη συμπεριφορά τους, εντούτοις δεν προσπαθεί να επηρεάσει και να παρέμβει στο παιχνίδι τους ούτε και να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει μαζί τους (Parten, 1933). Το παιδί στην ηλικία των δύο ετών έχει σχηματίσει μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα του κοινωνικού του περιγύρου και ενδιαφέρεται περισσότερο για το που βρίσκονται τα πράγματα σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους. Το παράλληλο παιχνίδι αποτελεί έναν πρόδρομο του ομαδικού παιχνιδιού, καθώς στην ηλικία των τριών ετών δίνει τη θέση του στο ομαδικό παιχνίδι (Αντωνιάδης, 1994 · Gestwicki, 2016). Βάσει ερευνητικών δεδομένων, τα παιδιά προτιμούν να εμπλέκονται σε παράλληλο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο, ενώ στα εσωτερικά περιβάλλοντα επιλέγουν συνήθως τις μοναχικές παιγνιώδεις δραστηριότητες (Henniger, 1993 · Μποτσόγλου, 2010).

γ) Ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι: Το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί μια από τις σημαντικότερες κατηγορίες παιχνιδιού και εμφανίζεται στην ηλικία των τριών ετών. «Η θεμελιακή διαφορά ανάμεσα στο ατομικό και το ομαδικό παιχνίδι, όπως αναφέρεται από την Mead, είναι ότι στο δεύτερο το παιδί πρέπει να έχει τη στάση όλων των άλλων που εμπλέκονται σε αυτό, στάσεις που ο μετέχων θεωρεί δεδομένες και οργανώνονται σε ένα είδος μονάδας που ελέγχει την αντίδραση του ατόμου» (Μακρυνιώτη, 1997, σελ. 288).

Στην ηλικία των τριών ετών ξεκινούν να δημιουργούνται μικρές και ολιγομελείς ομάδες παιδιών και η κοινή τους ομαδική απασχόληση διαρκεί λίγο, ενώ στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο να παίζουν με άλλα παιδιά και να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια. Η ανάγκη του παιδιού για ομαδικό παιχνίδι κάνει την παιδική συντροφιά αρκετά σημαντική και απαραίτητη και έτσι η ομάδα των συνομηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού και παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988). Τα παιδιά καθώς παίζουν σε ομάδες, μαθαίνουν να τηρούν τους κανόνες, να αναλαμβάνουν ρόλους, να παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής, να περιμένουν τη σειρά τους, να ακούν τους άλλους, να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, να αλληλεπιδρούν, να κοινωνικοποιούνται, να επικοινωνούν, να εκφράζουν συναισθήματα, να δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους και να τις συγκρίνουν με εκείνες των συνομηλίκων τους (Αντωνιάδης, 1994 · Ζάραγκας, 2011 · Lester & Russel, 2010 · Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Ακόμη, βελτιώνουν τις κινητικές τους δεξιότητες, κατανοούν δημοκρατικές αξίες, αποκτούν αυτοπεποίθηση, καταπολεμούν τον εγωκεντρισμό τους, επιλύουν προβλήματα, διαχειρίζονται έντονες συναισθηματικές καταστάσεις και επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά (Gouley et al., 2008 · Loukatari et al., 2019). Παρόλη τη σπουδαιότητα του ομαδικού παιχνιδιού και παρόλη τη συμβολή του στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, έχει παρατηρηθεί ότι η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού δεν αξιοποιείται όσο θα έπρεπε στα ελληνικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία (Doliopoulou & Rizou, 2012).

δ) *Αυθόρμητο-ελεύθερο παιχνίδι*: Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια μη δομημένη δραστηριότητα, που δεν κατευθύνεται και δεν επιβλέπεται άμεσα από τους ενήλικες (Lillard, 2013), αλλά ξεκινά από το ίδιο το παιδί και επιτρέπει σε αυτό να κάνει οτιδήποτε θέλει με όποια υλικά θέλει, προκειμένου να διασκεδάσει, να μάθει και να αναπτύξει βασικές δεξιότητες (Hirsh-Pasek et al., 2009 · Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006 · Weisberg et al., 2015). Η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη διδακτέα ύλη και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε σε εσωτερικούς είτε σε εξωτερικούς χώρους κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος και δίνει μεγάλη βαρύτητα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, στη χαλάρωση και στη διασκέδαση με τους συμμαθητές, καθώς και στην επανάκτηση των επιπέδων ενέργειας (Γκουγκούλη, 2000 · Hynonen, 2011). Το ελεύθερο παιχνίδι χαρακτηρίζεται για την ευελιξία και την ενεργητικότητά του, συχνά περιλαμβάνει φανταστικά στοιχεία, σε αυτό μπορούν να συμμετέχουν παραπάνω από ένα άτομα και μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδι προσποίησης, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και κινητικό παιχνίδι

(Fisher et al., 2011 · Lillard, 2013). Το ελεύθερο παιχνίδι διευκολύνει την μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Burdette & Whitaker, 2005 · Hirsh-Pasek, et al., 2009 · Holmes, 2012 · Lauer, 2011 · Milteer et al., 2012 · Weisberg et al., 2015) και συμβάλλει στην ακαδημαϊκή του επιτυχία (Cammilleri, 2009). Τα παιδιά καθώς εμπλέκονται σε ελεύθερες παιγνιώδεις δραστηριότητες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν με υλικά του περιβάλλοντός τους (Κάππας, 2005), να μάθουν για τις αιτίες και τις συνέπειες των πράξεών τους, να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους (Barros et al., 2009 · Gardner-Neblett et al., 2016 · Lindsey & Colwell, 2013), να διαχειριστούν έντονα-δυσάρεστα συναισθήματα (άγχος), να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους (Warner, 2008), να χτίσουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισής τους και να κατανοήσουν σημαντικές μαθησιακές έννοιες (Sarama & Clements, 2009). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Brock et al., 2016). Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές τους, καθώς και το γνωστικό τους επίπεδο (LaFreniere, 2011). Παρόλη τη σπουδαιότητα του ελεύθερου παιχνιδιού και τη συμβολή του στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι δεν αξιοποιείται όσο θα έπρεπε στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι αυξάνει την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών (Veiga et al., 2016) και δεν συνδράμει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, σε αντίθεση με το οργανωμένο παιχνίδι (Fisher et al., 2010 · Weisberg et al., 2015).

ε) *Οργανωμένο - κατευθυνόμενο παιχνίδι*: Το οργανωμένο ή αλλιώς κατευθυνόμενο παιχνίδι είναι ένα δομημένο παιχνίδι, το οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες και την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνει την άμεση συμμετοχή των ενηλίκων (Van Hoorn et al., 2003) και αποβλέπει στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Han et al., 2010 · Lancy & Grove, 2011 · Roskos, Taborns & Lenhart, 2004 · Thorsted, Bing & Kristensen, 2015 · Weisberg et al., 2015). Αποτελεί ένα μίγμα παιχνιδιού και ακαδημαϊκής μάθησης (Roskos et al., 2004), καθώς μέσα από αυτό ενισχύονται βασικές δεξιότητες των παιδιών, υλοποιούνται καθορισμένοι στόχοι από τις μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να επεξεργαστούν καινούργιες έννοιες και πληροφορίες (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Οι δραστηριότητες παιχνιδιού που ξεκινάνε και κατευθύνονται από τους ενήλικες, αποτελούν μια μορφή άμεσης διδασκαλίας,

κατά την οποία οι ενήλικες λένε στα παιδιά τι ενέργειες πρέπει να κάνουν. Όταν οι παιγνιώδεις δραστηριότητες ξεκινάνε από το παιδί, αλλά κατευθύνονται από τον ενήλικα, αυτό είναι συνεπιλεγμένο παιχνίδι: τα παιδιά επιλέγουν το παιχνίδι, ωστόσο οι ενήλικες αναλαμβάνουν να ορίσουν τον τρόπο υλοποίησης του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία των παιδιών (Weisberg et. al., 2015). Κατά την Hyvonen (2011), το οργανωμένο παιχνίδι βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και περιλαμβάνει τα παιχνίδια μνήμης, τα μαθηματικά παιχνίδια, τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιχνίδια που απαιτούν μάντεμα, τα μουσικά-ρυθμικά παιχνίδια, καθώς και τα παζλ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το οργανωμένο παιχνίδι διευκολύνει την μάθηση των παιδιών και αυξάνει τα επίπεδα προσοχής τους, συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών, των γνωστικών και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και μπορεί να οδηγήσει στη μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Burriss & Burriss, 2011 · Dickinson et al., 2013 · Fisher et al., 2013 · Gardner-Neblett et al., 2016 · Han et al., 2010 · Veiga et al., 2016). Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να παρατηρεί τα παιδιά (Γέρου, 1984) και να τους κάνει κατάλληλες ερωτήσεις, προκειμένου να διευκολύνει την μάθησή τους και να τους διδάξει πώς να χειρίζονται τα μαθησιακά υλικά (Lillard, 2013). Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας προτιμάνε περισσότερο τα ασφαλή και τα εύχρηστα περιβάλλοντα και αξιοποιούν περισσότερο το δομημένο-οργανωμένο παιχνίδι από το ελεύθερο (Ernst & Tornabene, 2012 · Mathur & Parameswaran, 2015), προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Johnson et al., 2005). Βάσει ερευνητικών δεδομένων έχει καταδειχθεί, επίσης, ότι τα παιδιά των οποίων το παιχνίδι κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό αναπτύσσουν πιο γρήγορα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και κατανοούν καλύτερα διάφορες έννοιες (Dickinson et al., 2013 · Sarama & Clements, 2009 · Weisberg et. al., 2015).

Εν κατακλείδι, τόσο το ελεύθερο όσο και το οργανωμένο-κατευθυνόμενο παιχνίδι αποτελούν δύο βασικές κατηγορίες παιχνιδιού, οι οποίες συμβάλλουν στη μάθηση, την ανάπτυξη (Han et al., 2010 · Johnson et al., 2005 · Van Hoorn et al., 2003 · Warner, 2008) και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Duncan et al., 2007 · Eberle, 2011 · Lynch, 2015) και για αυτό θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gardner-Neblett et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με τα κατάλληλα παιδαγωγικά υλικά (Zaragas et al., 2020), καθώς και ευκαιρίες για οργανωμένες διαδικασίες μάθησης (Brock

et al., 2016). Η ισορροπία μεταξύ της ελευθερίας και της δομής κάνει το παιχνίδι να είναι ένα επιτυχημένο εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Weisberg et al., 2013).

στ) *Εταιρικό παιχνίδι (associative play)*: Το εταιρικό παιχνίδι αποτελεί μια σημαντική κατηγορία παιχνιδιού. Σε αυτό το παιδί παίζει μαζί με τους άλλους και μιλάει μαζί τους για το παιχνίδι τους. Τα παιδιά μοιράζονται παιχνίδια-αντικείμενα και υλικά παιχνιδιού, όμως δεν υπάρχει κατανομή της εργασίας ούτε οργάνωση για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Τέλος, τα παιδιά κάνουν ό,τι θέλουν και δεν υποτάσσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα σε κοινό σκοπό (Parten, 1933).

ζ) *Συνειρμικό παιχνίδι*: Στην συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού τα παιδιά εμφανίζονται να παίζουν μαζί, να εμπλέκονται σε παρόμοιες δραστηριότητες και ίσως να μοιράζονται υλικά. Οι δράσεις τους, όμως, δεν είναι οργανωμένες και η αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στα άτομα είναι μικρή (Gestwicki, 2016).

Σύμφωνα με την Parten τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να εκδηλώσουν δύο μορφές συμπεριφοράς, τις αδέσμευτες δραστηριότητες (unoccupied behaviour) και τη συμπεριφορά του θεατή (onlooker behaviour). Όσον αφορά τις *αδέσμευτες δραστηριότητες*, το παιδί δεν παίζει, αλλά παρατηρεί τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών που φαίνεται ότι παρουσιάζουν στιγμιαίο ενδιαφέρον για το ίδιο ή μετακινείται στο χώρο χωρίς εμφανή σκοπό. Το παιδί αρκετές φορές πραγματοποιεί κινήσεις με το σώμα του, κοιτάζει τριγύρω χωρίς συγκεκριμένο σκοπό ή ανεβοκατεβαίνει σε αντικείμενα. Τα παιδιά μερικές φορές μπορούν να μιλάνε στα παιδιά που εμπλέκονται στο παιχνίδι, αλλά αυτή η συζήτηση δεν αφορά το παιχνίδι (Sheridan, 2014). Αναφορικά με τη *συμπεριφορά του θεατή*, το παιδί παρατηρεί το παιχνίδι των άλλων παιδιών και συχνά μιλά μαζί τους, κάνει ερωτήσεις ή προτείνει κάτι σαν συμβουλή για το παιχνίδι τους, αλλά δεν συμμετέχει με άλλο τρόπο (Parten, 1933, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007). Θεατές μπορεί να είναι α) τα παιδιά που είναι απρόθυμα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι μαζί με άλλα άτομα ή β) τα παιδιά που μαθαίνουν να παίζουν βλέποντας τους άλλους (Anderson, 2002 · Gestwicki, 2016).

2.8.2 Τα είδη του παιχνιδιού

Η πολυμορφία του παιχνιδιού συναρτάται με τον τρόπο οργάνωσής του, το περιεχόμενό του και γενικότερα το σκοπό του. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ποικίλων ειδών παιχνιδιού. Κατά τον Perry (2001): «το παιχνίδι παίρνει πολλές μορφές, αλλά στην καρδιά του παιχνιδιού βρίσκεται η

ευχαρίστηση, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα μάθησης» (Μπότσογλου, 2010, σελ. 29). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Α.Π.Σ.) του 2014, το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Τα παιδιά καθώς εμπλέκονται σε ποικίλες οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και καθώς έρχονται σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (μουσικο-κινητικό, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικο-δραματικό, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, κινητικό, κουκλοθέατρο, παιχνίδι με φυσικά υλικά) αναπτύσσουν βασικές ικανότητες όπως: α) να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με συνομηλίκους και ενήλικες, β) να επικοινωνούν εξερευνώντας και χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα έκφρασης και αναπαράστασης της σκέψης, των εμπειριών και των συναισθημάτων τους και γ) να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υποστηρίζουν τις επιλογές τους, χτίζοντας έτσι την προσωπική τους ταυτότητα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η ανάπτυξη και η βελτίωση των δεξιοτήτων και των αλληλεπιδράσεων των παιδιών προκύπτουν μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Brock et al., 2016 · Christidou et al., 2013 · Fung & Cheng, 2011 · Parke, Roisman, & Rose, 2019 · Perryman & Bowers, 2018) και κυρίως μέσα από το:

α) Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι: το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα είδη παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και καταλαμβάνει τα δύο τρίτα του παιχνιδιού προσποίησης (Hughes, 2010). Είναι το παιχνίδι στο οποίο μια ομάδα παιδιών ενσαρκώνει ρόλους για μια παρατεταμένη περίοδο, με βάση κάποιο σενάριο που αναφέρεται σε προσωπικά, κοινωνικά και οικιακά θέματα (Harms, Clifford, & Cryer, 2005 · Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2019 · Moyles, 2012 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το εν λόγω παιχνίδι περιλαμβάνει προσποίηση, συμβολική και αφηγηματική δραστηριότητα και έχει διερευνηθεί σε σχέση με τη δημιουργικότητα, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική ανάπτυξη, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραμματισμού (Edo, Planas, & Badillo, 2009 · Loizou, 2017a, 2017c). Βάσει ερευνητικών δεδομένων, τα παιδιά καθώς δραματοποιούν ιστορίες και σενάρια μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους εκ του ασφαλούς, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, αποκτούν αυτογνωσία, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, βρίσκουν λύσεις σε συναισθηματικά αδιέξοδα, αποκτούν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο, αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, ελευθερώνουν τη φαντασία τους, βελτιώνουν τις μνημονικές τους

ικανότητες, υπερνικάνε τον εγωκεντρισμό τους και βελτιώνουν τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Bierman & Motamedi, 2015 · Corsaro, 2012 · Havens, 2019 · Kavanaugh, 2006). Ακόμη, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να σέβονται τις απόψεις των άλλων, να παίρνουν αποφάσεις, να διαπραγματεύονται με τους άλλους, καθώς και να αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους (Gray, 2017 · Ata & Macun, 2021). Τέλος, παίζοντας ρόλους τα παιδιά κατανοούν την έννοια του φύλου και βλέπουν πως διαφορετικοί άνθρωποι αντιδρούν σε παρόμοιες κοινωνικές καταστάσεις (Corsaro, 2012 · Hughes, 2010 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Αξίζει να αναφερθεί ότι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου γίνεται πιο συνεργατικό και τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να αλλάζουν σειρά και να διαπραγματεύονται ρόλους και ιστορίες (Kieff & Casbergue, 2017).

β) Κουκλοθέατρο: το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών τόσο προσχολικής όσο και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Το εν λόγω είδος παιχνιδιού συμβάλλει στη συναισθηματική, τη νοητική και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού με τρόπο διασκεδαστικό, δημιουργικό και παιγνιώδη (Βίτσου, 2016) και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα, να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους σχέσεις και να ξεπεράσουν τους φόβους τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν την ευρηματικότητα τους, να αφομοιώσουν αξίες και κανόνες της κοινωνίας και να αυξήσουν τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσής τους (Astell–Burt, 2002 · Λενακάκης & Λουλά, 2014 · Μαγουλιώτης, 2009). Πρέπει να αναφερθεί ότι οι κούκλες του κουκλοθεάτρου αποτελούν ένα ασφαλές για τα παιδιά μέσο, το οποίο τους επιτρέπει να εκφράζονται, χωρίς να εκτίθενται, καλλιεργώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση. Βοηθάνε τα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και τα ενθαρρύνουν να αναζητήσουν, να αυτοσχεδιάσουν, να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, να αποδεχτούν τους άλλους, να λύσουν τα προβλήματα, τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες τους, να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, καθώς και να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα (π.χ. θυμός, λύπη, απογοήτευση) (Landy, 1982 · Παρούση, 2012).

γ) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι: το μουσικο-κινητικό παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που οργανώνεται για ψυχαγωγικούς και ψυχοκινητικούς σκοπούς και περιέχει κίνηση και μουσική. Είναι μια κινητήρια δύναμη που δίνει ώθηση στα παιδιά και τα κατευθύνει, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους, να εκφράζουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, να

πειραματίζονται, να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν, να ελέγχουν παρορμητικές συμπεριφορές, να αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να εκδηλώνουν τον αυθορμητισμό τους (Lau & Grieshaber, 2010). Ακόμη, συμβάλλει στη μείωση του άγχους και στην πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Amabile & Pillmer, 2012 · Ashiabi, 2007 · Broadhead, 2009 · Fung & Cheng, 2011 · Hyvonen, 2011 · Milteer et al., 2012 · Ness & Farenga, 2016 · Wallerstedt & Pramling, 2012) και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, να γνωρίσουν το ρυθμό και τα στοιχεία που εμπεριέχονται στον κόσμο της μουσικής, να αναπτύξουν την μουσική τους φαντασία και τη μουσικότητά τους (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001).

δ) Κινητικό παιχνίδι: το κινητικό παιχνίδι αποτελεί μια βασική κατηγορία παιχνιδιού και ένα είδος φυσικής μάθησης. Η κίνηση είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και κυρίως για τη σωματική, την επικοινωνιακή, τη γνωστική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα νεαρά άτομα καθώς εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες τόσο σε εσωτερικά όσο και σε υπαίθρια περιβάλλοντα αποκτούν σημαντικές γνώσεις, αναπτύσσουν κινητικές ικανότητες (δύναμη, ευκινησία, αντοχή, ταχύτητα, ετοιμότητα), την ικανότητα συντονισμού όρασης και των άκρων τους (οπτικοκινητικός συντονισμός) (Giagazoglou et al., 2011), μαθαίνουν κανόνες, δημιουργούν φιλίες, συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό τους, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και βιώνουν, κατανοούν, εκφράζουν και διαχειρίζονται συναισθήματα (Αντωνιάδης, 1994 · Brock et al., 2016 · Ζάραγκας, 2011). Παρόλη τη σπουδαιότητα του κινητικού παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι ο χρόνος που προσφέρεται για κινητικό παιχνίδι σε ορισμένα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία έχει μειωθεί σημαντικά εξαιτίας της έμφασης που δίνεται στην ακαδημαϊκή μάθηση. Η απουσία, όμως του κινητικού παιχνιδιού από την πρώιμη παιδική ηλικία, μπορεί να οδηγήσει τόσο στην υπονόμηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (ακαδημαϊκή επιτυχία, γνωστική, αντιληπτική και γλωσσική ανάπτυξη) (Castelli et al., 2007) όσο και στη δυσκολία στις κινητικές δεξιότητες, γεγονός που ίσως να προκαλέσει μελλοντικά συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στο σχολείο (Emck et al., 2009).

ε) Συμβολικό παιχνίδι: το συμβολικό παιχνίδι, το οποίο διακρίνεται σε τρία είδη, α) κατασκευαστικό, β) δραματικό και γ) παιχνίδι με κανόνες (Sarama & Clements, 2009) κάνει την εμφάνισή του κατά τη διάρκεια του προλογικού σταδίου (2^ο έως 6^ο έτος) και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για «συμβολοποίηση», για σκέψη δηλαδή που

βασίζεται στη νοητική αναπαράσταση. Το παιδί καθώς αναπτύσσεται γλωσσικά έχει την ικανότητα να διαχωρίζει τα σύμβολα (π.χ. λέξεις) από τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται. Μεγίστης σημασίας για το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται η ικανότητα του παιδιού για «χρονικά διαφοροποιημένη μίμηση», η οποία προϋποθέτει τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας εικόνας, αναπαράστασης ενός γεγονότος, την μετέπειτα ανάκληση της εικόνας αυτής και τέλος, την πραγματοποίησή της σε πράξη (Aydin, 2012). Αφού το παιδί είναι ικανό να μιμείται και να χρησιμοποιεί σύμβολα, κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου ζωής αρχίζει να χρησιμοποιεί τα αντικείμενα όχι μόνο σύμφωνα με τη συμβατική τους χρήση, αλλά και συμβολικά, δίνοντάς τους διαφορετική υπόσταση και προσαρμόζοντάς τα στις ιδέες και τις ανάγκες τους. Έτσι, ένα ξύλο μπορεί να γίνει ραβδί και ένα τραπέζι να γίνει σπίτι (Aydin, 2012 · Garvey, 1977). Το συμβολικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και διανοητικά, να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, να εκφράσουν ανάγκες, επιθυμίες και συναισθήματα, να δείξουν συμπεριφορές που τους έχουν απαγορευτεί στην καθημερινή ζωή και να δοκιμάσουν ρόλους της καθημερινότητας (Whitebread et al., 2017).

στ) Φανταστικό παιχνίδι: το φανταστικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό είδος παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας με μεγάλη παιδαγωγική αξία. Το παιδί μεταφέρεται από την πραγματικότητα στη σφαίρα της φαντασίας, υποδύεται ρόλους και υιοθετεί συμπεριφορές των ενηλίκων ή ηρώων από ιστορίες και παραμύθια. Το παιχνίδι της φαντασίας δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει θετικά και αρνητικά συναισθήματα, να διαχειριστεί έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, να επιλύσει προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας (Dansky, 1980 · Saracho, 2002), να εκδηλώσει αποτυχίες και ανησυχίες, να αποβάλλει την πραγματικότητα και τις συνέπειές της, να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να ενισχύσει την μνήμη του και να ανακαλύψει κόσμους γεμάτους φαντασία (Gestwicki, 2016 · Hughes, 2010 · Smidt, 2011). Σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1960) «Ολόκληρη η ζωή με τις ποικίλες όψεις της αντικατοπτρίζεται στο παιχνίδι φαντασίας. Η κούκλα, το αγαπημένο παιχνίδι των μικρών κοριτσιών, το μπαστούνι που γίνεται άλογο για τα αγόρια, είναι τυπικά παιχνίδια αυτής της κατηγορίας» (σελ. 90). Έχει παρατηρηθεί ότι τα αγόρια επιλέγουν συνήθως περιπετειώδεις και φανταστικούς ρόλους στο παιχνίδι τους, καθώς και ρόλους που δεν σχετίζονται με το οικιακό περιβάλλον, ενώ τα κορίτσια προτιμάνε περισσότερο τους οικιακούς και οικογενειακούς ρόλους (Hughes, 2010 · Pellegrini & Bjorklund, 2004 · Sutton-Smith, 1979).

ζ) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι: το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια συμβάλλει στην μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με την τεχνολογία, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους, στην κατανόηση σημαντικών μαθησιακών εννοιών, στην ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να διακριθούν και να νικήσουν (Amorim et al., 2022 · Lekka & Sakellariou, 2014 · McTigue et al., 2020 · Sicart, 2009 · Verhoeven et al., 2020). Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι και κυρίως το συνεργατικό εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι ενισχύει τη μάθηση των παιδιών και συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, διευκολύνει τη συνεργασία και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τα βοηθάει να βρίσκουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Miller, 2018). Τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια είναι σημαντικό να αξιοποιούνται στα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς διαχειρίζονται όλες τις μονότονες παραμέτρους του παιχνιδιού, είναι πιο γρήγορα και ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις επιλογές των παιδιών, παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έχει πολλούς συμπαίκτες οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν και παράγουν και επιτρέπουν αρκετές επιλογές και σενάρια. Τέλος, διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, μπορούν να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι ευέλικτα και μπορούν να τροποποιηθούν (Prensky, 2007).

η) Παιχνίδι με κανόνες: η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού εμφανίζεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών, όταν πλέον τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν τους δικούς τους κανόνες για το συνεργατικό παιχνίδι (Sheridan, 2014), ενώ τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες εμφανίζονται στην ηλικία των επτά ετών και διαρκούν μέχρι το ενδέκατο έτος της ηλικίας, επικρατούν, δηλαδή, κατά τη διάρκεια του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης και μεταβιβάζονται κοινωνικά από παιδί σε παιδί (Σαρρής, 2010). Σύμφωνα με τον Prensky (2007) η παρουσία των κανόνων είναι το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα οργανωμένα παιχνίδια από οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα από το ελεύθερο παιχνίδι. Τα παιδιά εμπλεκόμενα σε παιχνίδι κανόνων μαθαίνουν να ελέγχουν και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά, προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό σκοπό, να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες και την αυτοαντίληψή τους, καθώς και να αποδέχονται την ήττα τους στα παιχνίδια (Andika, Akbar, & Sumarni, 2019 · Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α). Πρέπει να αναφερθεί ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του

δημοτικού σχολείου βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης και κατανόησης των κανόνων και αρκετές φορές, καθώς αναπτύσσουν αυτή την αντίληψη, γίνονται πολύ αυστηρά στην επιβολή κανόνων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι κανόνες να αποσπών τα παιδιά από το παιχνίδι τους και να γίνονται πηγή συγκρούσεων μεταξύ των παικτών. Σε αυτή την περίπτωση θεωρείται αναγκαίο οι ενήλικες να στηρίζουν τους μαθητές τους και να τους εξηγούν πώς μπορούν να εφαρμόζουν τους κανόνες των παιχνιδιών (Kieff & Casbergue, 2017). Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν παιχνίδια κανόνων και θεωρούνται σημαντικά στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς μπορούν να ενισχύουν την καλλιέργεια μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Στο σχολείο μπορούν να χρησιμοποιούνται επιτραπέζια παιχνίδια είτε του εμπορίου που θα επιλέξει η εκπαιδευτικός είτε παιχνίδια που θα επινοήσουν ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων · Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006, σελ. 173).

θ) Κατασκευαστικό παιχνίδι: το κατασκευαστικό παιχνίδι αποτελεί μία γέφυρα ανάμεσα στο λειτουργικό παιχνίδι και στο πιο εκλεπτυσμένο συμβολικό παιχνίδι (Gestwicki, 2016) και σύμφωνα με τον Piaget (1926/1972), δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αναπλάσει την πραγματικότητα με δημιουργικό τρόπο ή ακόμη και να την παραλλάξει (όπ. αναφ. στο Σαρρής, 2010). Εμφανίζεται στην ηλικία των 18 με 20 μηνών, όταν το παιδί αρχίζει να παίζει με τα τουβλάκια είτε ατομικά είτε σε μικρότερες ομάδες (Moller, 2015, σελ. 341 · Sheridan, 2014, σελ. 24), κυριαρχεί στην νηπιακή ηλικία και παραμένει, με μικρότερη ένταση, μέχρι και την εφηβεία. Το κατασκευαστικό παιχνίδι περιλαμβάνει δραστηριότητες παιχνιδιού, όπου το παιδί χειρίζεται αντικείμενα για να κατασκευάσει ή να δημιουργήσει ένα προϊόν. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού συμπεριλαμβάνονται οι κατασκευές με τουβλάκια, η συναρμολόγηση lego, αεροπλάνων, πλοίων και η κατασκευή χάρτινων λουλουδιών (Κάππας, 2005). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι το κατασκευαστικό παιχνίδι και κυρίως το παιχνίδι με οικοδομικό υλικό συμβάλλει στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών, στην ανάπτυξη των γνωστικών, κιναισθητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους ικανοτήτων, στην κατανόηση των χωρικών, μαθηματικών και φυσικών εννοιών, στην ανάπτυξη της γλώσσας και της νοημοσύνης, καθώς και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Ness & Farenga, 2016 · Pollman, 2010). Κατά τη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί με διάφορους τρόπους, όπως: α) να κάνει ερωτήσεις ή να δίνει πληροφορίες για να καθοδηγήσει και να ενισχύσει την εξέλιξη του παιχνιδιού, β) να

μοιράζει ρόλους και αρμοδιότητες, γ) να παρέχει ανατροφοδότηση με βάση το οικοδόμημα που φτιάχνουν τα παιδιά, δ) να μετακινεί τα παιδιά για να επιλύουν προβλήματα συνεργασίας, ε) να χρησιμοποιεί επιβράβευση για να επηρεάσει θετικά το παιχνίδι, καθώς και στ) να υπενθυμίζει τους κανόνες του παιχνιδιού (Loizou, 2019a).

ι) Παιχνίδι άσκησης: το παιχνίδι άσκησης εμφανίζεται από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου και διαρκεί σε όλο το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 ετών). Εμφανίζεται, αρχικά, με απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις, ενώ σε αυτό το παιδί συνδυάζει προοδευτικά τις απλές κινήσεις με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου (Μετοχιανάκης, 2000). Εδώ δεν υπάρχει κανένα είδος συμβολισμού και το παιδί προσπαθεί να ανακαλύψει το άμεσο περιβάλλον του με τη βοήθεια των κινήσεων και των αισθήσεών του και αναζητά τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση με την επανάληψη κινήσεων και μορφασμών (Σαρρής, 2010). Το παιχνίδι άσκησης ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια, λόγω της σημασίας του για την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού. Έχει βιολογική σημασία για το παιδί, αφού ασκεί τα όργανα και τις λειτουργίες του. Οι σωματικές κινήσεις και οι επαναληπτικές ασκήσεις που εκτελούνται με τη χρήση υλικών παιχνιδιού συμβάλλουν στη λειτουργική άσκηση του σώματος και των μελών του παιδιού. Το εν λόγω είδος παιχνιδιού συμβάλλει στον πληρέστερο συντονισμό των μυών του παιδιού, στον έλεγχο του περιβάλλοντός του και στην ορθότερη ερμηνεία των αισθητηρίων δεδομένων (Αντωνιάδης, 1994).

κ) Παιχνίδι εξάσκησης: το παιχνίδι εξάσκησης εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της πρωτοσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου συμμετέχουν σε παιχνίδια εξάσκησης, προκειμένου να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να επιτύχουν στόχους που έχουν θέσει τα ίδια. Το εν λόγω είδος παιχνιδιού περιλαμβάνει τα απλά παιχνίδια δράσης, το τρέξιμο, τα άλματα, τα πηδηματάκια, τις αναπηδήσεις που πραγματοποιούνται με τη βοήθεια μουσικής, καθώς και την απομνημόνευση τραγουδιών. Το παιχνίδι εξάσκησης περιλαμβάνει, ακόμη, την εξερεύνηση με τα υλικά ζωγραφικής και της χειροτεχνίας και το ενδιαφέρον των παιδιών μετατοπίζεται από την απόλαυση της διαδικασίας στη δημιουργία ενός αναγνωρίσιμου αντικειμένου που αναπαριστά τις ιδέες τους. Έτσι τα παιδιά δίνουν έμφαση μία στη διαδικασία του παιχνιδιού μία στον στόχο τους ή στο προϊόν του παιχνιδιού. Όταν μαθαίνουν μια δεξιότητα ή βελτιώνουν μια ικανότητά τους, ο στόχος τους εστιάζεται περισσότερο στη διαδικασία, ενώ καθώς αποκτούν ικανότητες, ευχαριστιούνται να τις χρησιμοποιούν για να φτιάξουν κάτι άλλο (Kieff & Casbergue, 2017).

λ) Παιχνίδι προσποίησης: το παιχνίδι προσποίησης είναι το παιχνίδι εκείνο, στο οποίο τα παιδιά αναπαριστούν ή δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις. Αυτό το είδος παιχνιδιού εμφανίζεται λίγους μήνες πριν από τα δυο έτη της ζωής, εξελίσσεται για αρκετά χρόνια ακόμα και προκύπτει, όταν ένα περιβάλλον εξάπτει ή επιτρέπει την ελεύθερη φαντασία και δημιουργικότητα (Brock et al., 2016). Ακόμη, προϋποθέτει την απόκτηση του ενεργητικού, του διερευνητικού, του κατασκευαστικού και κυρίως του μιμητικού παιχνιδιού ρόλων και μπορεί να αποτελέσει είτε ατομική είτε συνεργατική δραστηριότητα (Hughes, 2010 · Sheridan, 2014). Το προσποιητό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις χρήσεις, τις λειτουργίες και τις ιδιότητες των αντικειμένων, να αναπτύξουν την αφηρημένη τους σκέψη (Aydin, 2012 · Stanley, 2004), να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται και να συνεργάζονται με τους άλλους, να προσαρμόζονται στο κοινωνικό σύνολο, αποκτώντας κοινωνικές δεξιότητες, να έχουν αυτοπεποίθηση, καθώς και να κατανοούν τις έννοιες του κόσμου που τα περιβάλλει (Segal, 2006). Το εν λόγω είδος παιχνιδιού έχει υποστηριχθεί ότι αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών (Hopkins, Dore & Lillard, 2012 · Lillard et al., 2013 · Sutherland & Friedman, 2012).

μ) Ριψοκίνδυνο παιχνίδι: το ριψοκίνδυνο παιχνίδι αναφέρεται κυρίως σε κινητικές δραστηριότητες και σε ρίσκα σχετικά με ενός τύπου «κινδύνου»: τον φυσικό τραυματισμό. Εντούτοις, οι εμπειρίες αυτές αποτελούν ένα μόνο μέρος των ριψοκίνδυνων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Sandseter & Sando, 2016). Το εκάστοτε πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει διαφορετικά τη διάθεση των παιδιών να αναλάβουν ρίσκα, καθώς και τον τρόπο ανταπόκρισής τους στις προκλήσεις. Ένα παιδί μπορεί για παράδειγμα να αναζητά το ρίσκο σε κινητικές δραστηριότητες, αλλά να το αποφεύγει σε δραστηριότητες που αφορούν επιδόσεις σε άλλους τομείς (Coster & Gleeve, 2008). Η ενθάρρυνση των παιδιών να αναλάβουν ρίσκα δεν θα πρέπει επομένως να περιορίζεται σε φυσικό επίπεδο, αλλά να αφορά στην αντιμετώπιση γενικότερα καταστάσεων αβεβαιότητας, όπου ρισκάρουν να αποτύχουν. Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει ύψος ή ταχύτητα, να πραγματοποιείται σε επικίνδυνες περιοχές και να περιλαμβάνει κίνδυνο σωματικού τραυματισμού, όμως για τα παιδιά είναι εντυπωσιακό και συναρπαστικό (Bourke & Sargisson, 2014 · Sandseter, 2009).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι το ριψοκίνδυνο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να μάθουν (Little & Eager, 2010 · Sargisson & McLean, 2013 · Staempfli, 2009), να εξοικειωθούν με το περιβάλλον τους και με τους φυσικούς φόβους, να πειραματιστούν με διάφορα αντικείμενα και πρωτόγνωρες εμπειρίες, να αλληλεπιδράσουν με τους

συνομηλίκους και το περιβάλλον τους (Pelegriani & Smith, 1999), να αυτοσχεδιάσουν και να αναπτυχθούν κινητικά, γνωστικά, αντιληπτικά και κοινωνικά (Sandseter, 2014). Ακόμη, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να διαχειριστούν προκλήσεις που συχνά εμπεριέχουν κινδύνους με πιθανές συνέπειες σε επίπεδο σωματικό και ψυχοκοινωνικό, να επιλύσουν προβλήματα και δυσκολίες της καθημερινότητας (Cosco et al., 2014 · Sandseter & Kennair, 2011), να δοκιμάσουν τις δυνατότητες και τα όριά τους, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Smith, 1998), να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αισθανθούν αυτόνομα και ανεξάρτητα (Bourke & Sargisson, 2014 · Jarvis, 2006 · Sandseter, 2010, 2012 · Sandseter & Kennair, 2011 · Sandseter & Sando, 2016 · Wyver et al., 2010). Αν και η σπουδαιότητα του εν λόγω είδους παιχνιδιού είναι μεγάλη, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι αδυνατούν να το αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να το προωθήσουν/επιτρέψουν στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην ανησυχία τους για την ασφάλεια των μαθητών τους (Dyment & Coleman, 2012 · Erison & Pellegrini, 2021 · Little, Sandseter, & Wyver, 2021 · Little & Sweller, 2015 · Van Rooijen & Jacobs, 2019).

ν) Παραδοσιακό παιχνίδι: Παραδοσιακά παιχνίδια ονομάζονται εκείνα τα παιχνίδια που έπαιζαν οι παλαιότεροι και μεταφέρονται από γενιά σε γενιά με προφορική περιγραφή ή επίδειξη των μεγαλύτερων προς τους μικρότερους. Πρόκειται για δομημένες ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην ψυχαγωγία και τη μάθηση των παιδιών, καθώς και στη διάδοση της πολιτισμικής παράδοσης (Cherney & London, 2006 · Σαγωνάς, 2013). Τα παραδοσιακά παιχνίδια ανάλογα με τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους, τον στόχο που θέτει ο εκπαιδευτικός, αλλά και το ίδιο το παιχνίδι μπορούν να ταξινομηθούν σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία στις εξής κατηγορίες: 1) Κινητικά και μη κινητικά παιχνίδια, 2) Λεκτικά παιχνίδια, 3) Παιχνίδια για αγόρια και παιχνίδια για κορίτσια (τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια προτιμάνε περισσότερο τα παιχνίδια δράσης, τα επικίνδυνα και ανταγωνιστικά παιχνίδια και τα αθλήματα) και 4) Παιχνίδια για μικρά και για μεγάλα παιδιά, παιχνίδια για ενήλικες και παιχνίδια για όλες τις ηλικίες (Cherney & London, 2006 · Hughes, 2010 · Lever, 1976 · Parker, 1984).

Σύμφωνα με τον Hughes (1995) τα παραδοσιακά παιχνίδια χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: 1) κινητικά παιχνίδια που διευκολύνουν την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος και του μυϊκού συντονισμού και την ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας, 2) παιχνίδια με κανόνες, τα οποία συμβάλλουν στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων, 3) γλωσσικά παιχνίδια που στοχεύουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των

παιδιών, 4) παιχνίδια κατασκευών, τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα και να εξασκηθούν στον συντονισμό ματιών-χεριών, 5) παιχνίδια πνευματικής ικανότητας, τα οποία στοχεύουν στη διεξαγωγή μιας διαδικασίας που εμπεριέχει νοητική πρόκληση για την ολοκλήρωσή της, 6) κοινωνικά παιχνίδια, στα οποία συμμετέχουν περισσότερα από ένα άτομα και διευκολύνουν την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των ατόμων στα κοινωνικά πλαίσια της ενήλικης ζωής και 7) σιωπηλά παιχνίδια, στα οποία τα άτομα δείχνουν μεγαλύτερη έμφαση στην υλοποίησή τους και όχι στο αποτέλεσμα τους.

ξ) Μιμητικό παιχνίδι: Το μιμητικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό είδος παιχνιδιού, έχει κοινά χαρακτηριστικά με το συμβολικό παιχνίδι και εμφανίζεται στην ηλικία των επτά-δέκα μηνών (Bozema, 2007). Προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού για τον κινητικό έλεγχο του σώματός του, τον χειρισμό των αντικειμένων και την οργάνωση και ερμηνεία των αισθητικών και αισθητηριακών εμπειριών και μπορεί να συνεχιστεί στην υπόλοιπη ζωή. Η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού απαιτεί, επίσης, την ανάπτυξη διάφορων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως το παιδί να μοιράζεται πράγματα με τους άλλους, να περιμένει τη σειρά του και να οργανώνει τους ρόλους και τις φανταστικές ταυτότητες αντικειμένων και ενεργειών (Cattanach, 2003). Με το μιμητικό παιχνίδι το παιδί μιμείται οτιδήποτε το περιβάλλει, αλλά κυρίως τη συμπεριφορά της ζωής των ενηλίκων, τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του (Brock et al., 2016 · Fisher & Williams, 2004 · Κάππας, 2005). Το μιμητικό παιχνίδι αποτελεί τη σημαντικότερη μορφή ομαδικής δραστηριότητας και βοηθάει τα παιδιά να μάθουν για τον κόσμο, τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Προωθεί τη συντροφικότητα, τη συνεργασία και το αίσθημα της αποδοχής (Hewes, 2007).

Η συμβολή του μιμητικού παιχνιδιού στη ζωή, την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι μεγάλη (Smilansky, 1968). Μέσω του συγκεκριμένου παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει σιγά – σιγά να εκτελεί δραστηριότητες που είναι πολύ χρήσιμες για το ίδιο, καθώς και να συνειδητοποιεί ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικούς από αυτό ρόλους, τους οποίους θα αναπτύξει και το ίδιο όταν μεγαλώσει. Ακόμη, καθώς εμπλέκεται σε μιμητικό παιχνίδι και επαναλαμβάνει καθημερινά εμπειρικά και βιωματικά περιστατικά, κατανοεί και διαχειρίζεται συναισθηματικά τα προβλήματα που τίθενται από την κοινωνική πραγματικότητα, της οποίας οι κανόνες έχουν τεθεί από τους μεγάλους (Κάππας, 2005). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) το παιδί μέσω του παιχνιδιού μίμησης έχει την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθεί, να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να εκφράσει τα συναισθήματά του και να αναπτυχθεί γλωσσικά (Τσιαντζή-Σμαράγδα, 1998).

ο) Παιχνίδι διερεύνησης/εξερεύνησης: Το παιχνίδι διερεύνησης αποτελεί μια σημαντική μορφή παιχνιδιού που παρατηρείται συχνά στα παιδιά ηλικίας τριών έως τεσσάρων ετών και έχει ως στόχο την εκλέπτυνση των δεξιοτήτων των παιδιών και την ανάληψη ενεργούς δράσης στη ζωή τους. Στο εν λόγω παιχνίδι η διαδικασία του παιχνιδιού είναι πιο σημαντική από οποιοδήποτε αποτέλεσμα μπορεί να έχει (Kieff & Casbergue, 2017). Το διερευνητικό παιχνίδι γίνεται με αντικείμενα, όπως κουτιά, βάζα και διάφορα είδη δοχείων. Εδώ τα παιδιά εστιάζουν στην ανακάλυψη, στη μάθηση αντικειμένων, η οποία πραγματοποιείται καθώς τα χειρίζονται, τα γεμίζουν, τα αδειάζουν, βάζουν και βγάζουν πράγματα από αυτά. Υπάρχει πολλή «φυσική» μάθηση σε αυτό, πολύς πειραματισμός και καμία μέτρηση λανθασμένων απαντήσεων. Ο ρόλος του ενήλικα σε αυτό το παιχνίδι είναι υποστηρικτικός και διευκολυντικός-η συλλογή ενός συνόλου αντικειμένων για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του παιδιού, η παρατήρηση του παιχνιδιού και η παροχή γλωσσικής και πρακτικής υποστήριξης, όταν ζητείται από το παιδί (Brock et al., 2016). Η Eleanor Goldschmied θεωρείται η πρωτοπόρος στην προαγωγή του ευρετικού παιχνιδιού, ως αποτέλεσμα των παρατηρήσεων που διεξήγαγε, και οι οποίες αφορούσαν το παιχνίδι των παιδιών με πραγματικά αντικείμενα. Είχε παρατηρήσει ότι διάφορα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως ξύλινα κουτάλια, κατσαρόλες, μανταλάκια και μπουκάλια γοήτευαν ιδιαίτερα τα παιδιά και τα έκαναν να συγκεντρωθούν περισσότερο στο παιχνίδι τους (Brock et al., 2016). Πρέπει να αναφερθεί ότι πολλά από τα παιχνίδια εξάσκησης και εξερεύνησης θα πάρουν τη μορφή του κινητικού παιχνιδιού. Τα παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών θα τρέξουν, θα πηδήξουν και θα σκαρφαλώσουν καθαρά για ευχαρίστηση. Έπειτα θα εξασκηθούν, θα βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και θα δοκιμάσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες (Kieff & Casbergue, 2017). Το κινητικό παιχνίδι συμβάλλει στη διερεύνηση των σωματικών ικανοτήτων των παιδιών, καθώς και στην ανακάλυψη των ιδιοτήτων και των χρήσεων των υλικών (Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

π) Κοινωνικό παιχνίδι: Το κοινωνικό παιχνίδι συναντάται συχνά σε παιδικές χαρές, όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε παραδοσιακά ή τροποποιημένα παιχνίδια, στα παιδιά μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, καθώς και σε άλλους τομείς της ζωής του παιδιού εντός και εκτός σχολείου. Το εν λόγω παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν, να συνεργαστούν, να μοιραστούν, να σεβαστούν και να ακολουθήσουν κανόνες και αξίες, καθώς και να αναπτύξουν ιδέες. Ακόμη, διευκολύνει τη δικτύωση με συμμαθητές με παρόμοια ή διαφορετικά επίπεδα εμπειριών κοινωνικοποίησης, εντός και εκτός της άμεσης ομάδας φίλων, σε όλες τις ηλικιακές φάσεις (Brock et al., 2016). Το κοινωνικό παιχνίδι

εάν συνδυαστεί με ένα περιβάλλον που πλαισιώνει την μάθηση και διεγείρει την περιέργεια, τα κίνητρα και την πρόθεση για μάθηση, επιδρά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν και να τελειοποιήσουν την ικανότητά τους να επιβιώνουν στα σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα που βιώνουμε ως ενήλικες (Wood & Attfield, 2005). Σύμφωνα με τον Sluckin (1981), όταν το κοινωνικό παιχνίδι είναι ελεύθερο και πραγματοποιείται κυρίως σε εξωτερικά περιβάλλοντα, βοηθά τα παιδιά να χτίσουν πολλές ειδικές δεξιότητες και να μάθουν πολύ περισσότερα από όσα είναι άμεσα εμφανή (Brock et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Hughes (2010), το παιχνίδι της παιδικής ηλικίας διακρίνεται στα εξής είδη: 1) συμβολικό παιχνίδι (symbolic play), 2) παιχνίδι συμπλοκής (rough and tumble play), 3) κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι (socio - dramatic play), 4) κοινωνικό παιχνίδι (social play), 5) δημιουργικό παιχνίδι (creative play), 6) επικοινωνιακό παιχνίδι (communication play), 7) δραματικό παιχνίδι (dramatic play), 8) ριψοκίνδυνο παιχνίδι (deep play), 9) παιχνίδι εξερεύνησης (exploratory play), 10) παιχνίδι φαντασίας (fantasy play), 11) φανταστικό παιχνίδι (imaginative play), 12) κινητικό παιχνίδι (locomotor play), 13) παιχνίδι επιδεξιότητας (mastery play), 14) παιχνίδι χειρισμού αντικειμένων (object play) και 15) παιχνίδι ρόλων (role play) (Lindon, 2001). Οι εν λόγω τυπολογίες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του παιχνιδιού μόνο ως δραστηριότητα, αλλά δεν αναφέρονται καθόλου στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και την ανάπτυξη.

Η Moyles (1992) διακρίνει τα είδη παιχνιδιού σε τρεις κύριες κατηγορίες και σε αντίθεση με τον Hughes συσχετίζει το κάθε ένα είδος από αυτά με δραστηριότητες που προάγουν τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Ωστόσο, δεν εξετάζει την παράμετρο της ηλικίας. Τα είδη του παιχνιδιού σύμφωνα με την Moyles είναι τα εξής: α) το κοινωνικό-συναισθηματικό παιχνίδι που περιλαμβάνει δραστηριότητες χαλάρωσης, δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης, αυτοαντίληψης, αυτοελέγχου, ανταγωνισμού και ενσυναίσθησης, β) το διανοητικό παιχνίδι, που περιλαμβάνει γλωσσικές, επιστημονικές και συμβολικές δραστηριότητες (υπόκριση ρόλων, επικοινωνία, λύση προβλημάτων) και γ) το σωματικό παιχνίδι, που περιλαμβάνει δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας και δραστηριότητες ψυχοκινητικής ανάπτυξης (κατασκευές, χειρισμός αντικειμένων).

Σύμφωνα με τον Piaget (1962), το παιχνίδι ακολουθεί μια εξελικτική πορεία παράλληλη με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης. Ο Piaget συνέδεσε τα είδη του παιχνιδιού με την εξέλιξη και την ηλικία του παιδιού και υποστήριξε ότι σε κάθε στάδιο που υπάρχει κυριαρχεί και ένα είδος παιχνιδιού, άποψη που βρήκε ανταπόκριση και από άλλους ερευνητές (Cole & La Voie, 1985 · Reifel, 1984). Για τον Piaget (1962) υπάρχουν τα εξής

είδη παιχνιδιού: 1) το παιχνίδι άσκησης (practice games): κάνει την εμφάνισή του από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, συναντιέται σε ολόκληρη την παιδική ηλικία και στους ενήλικες και συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που είναι αυτοτελείς και δεν έχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό. Χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες, i) στο παιχνίδι απλής άσκησης (mere practice) που περιλαμβάνει συμπεριφορές, οι οποίες αποτελούν την αναπαραγωγή δοκιμασμένων πράξεων και γίνονται απλά για την χαρά της άσκησης των δυνάμεών του, ii) στο παιχνίδι «τυχαίων συνδυασμών» (fortuitous combinations), στο οποίο το παιδί έχοντας την εμπειρία του αποτελέσματος του, συνεχίζει να πειραματίζεται σε νέους συνδυασμούς δοκιμών και να ασχολείται με νέα παιχνίδια- αντικείμενα και iii) παιχνίδι «εσκεμμένων συνδυασμών» (intentional combinations), το οποίο σχετίζεται με κάποια σειρά πράξεων που το παιδί κάνει εξ αρχής με κάποια πρόθεση (Καραδημητρίου, 2007), 2) το συμβολικό παιχνίδι (symbolic games): κάνει την εμφάνισή του κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας και περιλαμβάνει την απλή αναπαράσταση ενός αντικείμενου με κάτι άλλο, τα παιχνίδια μίμησης, τα περίπλοκα σενάρια συμβολικού παιχνιδιού και την προβολή συμβολικών σχημάτων επάνω σε νέα αντικείμενα. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στην ηλικία των τεσσάρων έως και των επτά ετών βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα και τα παιδιά εμπλέκονται στον «συλλογικό συμβολισμό» (collective symbolism), στον οποίο συμπεριλαμβάνονται η ανταλλαγή ιδεών και η μίμηση πράξεων μεταξύ των μελών μίας ομάδας (Piaget, 1962), 3) το παιχνίδι με κανόνες (games with rules): εμφανίζεται πριν την ηλικία των τεσσάρων ετών, κυριαρχεί στην ηλικιακή περίοδο επτά με ένδεκα ετών και χαρακτηρίζει και την ενήλικη ζωή (Καραδημητρίου, 2007, σελ. 61). Η εν λόγω μορφή παιχνιδιού αναπτύσσεται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης και διαρκεί μέχρι και την ενηλικίωση του ατόμου. Κανόνες διέπουν κυρίως τα κινητικά και τα διανοητικά παιχνίδια, στα οποία επικρατεί το στοιχείο του ανταγωνισμού και 4) το δημιουργικό παιχνίδι (constructive play): παρατηρείται καθ' όλη την πορεία ανάπτυξης του παιδιού, έχει μεταβατικό ρόλο ανάμεσα στα άλλα είδη παιχνιδιού και δεν αποτελεί ξεχωριστό στάδιο. Τέλος, το παιχνίδι προσποίησης/δραματικό παιχνίδι θεωρείται σημαντικό, καθώς συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών και ενισχύει την αφηρημένη τους σκέψη (Piaget, 1962).

Τέλος, σύμφωνα με την Smilansky (1968), το παιχνίδι μπορεί να διακριθεί στα εξής είδη: α) στο λειτουργικό παιχνίδι (functional play), το οποίο περιλαμβάνει απλές μυϊκές κινήσεις του παιδιού, με σκοπό την ανακάλυψη των ορίων των φυσικών του δυνατοτήτων, β) στο δημιουργικό παιχνίδι (constructive play), το οποίο βοηθάει το παιδί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του, θέτοντας στόχους και οργανώνοντας τις

δραστηριότητές του, γ) στο δραματικό παιχνίδι (dramatic play), με το οποίο το παιδί έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τη συμβολική αναπαράσταση και τη δημιουργικότητά του, προκειμένου να υποκαταστήσει με μία «πιστευτή» κατάσταση την πραγματικότητα του κόσμου των ενηλίκων και δ) στο παιχνίδι με κανόνες (games with rules), το οποίο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους μέσα σε όρια που έχουν θεσπιστεί εκ των προτέρων (Καραδημητρίου, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

3.1 Περίληψη

Το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης και αξιολόγησης, φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του παιχνιδιού στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου και γίνεται λόγος για το παιχνίδι που λαμβάνει χώρα στα εσωτερικά και εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα. Ο εξωτερικός χώρος, ως ο « τρίτος παιδαγωγός », αποτελεί βασικό άξονα των σύγχρονων Προγραμμάτων, όπως και το παιχνίδι που πραγματοποιείται στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ευέλικτα και έχουν στόχο την ποιότητα, γι' αυτό και το εν λόγω κεφάλαιο ασχολείται με την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού με βάση ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων και αναλύονται μερικές σημαντικές κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.

3.2 Το παιχνίδι στα σχολικά Προγράμματα Σπουδών

3.2.1 Το παιχνίδι στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Ο ρόλος του παιχνιδιού στη ζωή, την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κυρίως των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι ευρέως αναγνωρισμένος (Brock et al., 2016 · Johnson & Wu, 2019 · Veiga, Neto & Rieffec, 2016). Η σημασία του παιχνιδιού τονίζεται τόσο στα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε αναλυτικού προγράμματος και η εκπαιδευτική διαδικασία να διεξάγεται με βάση αυτό (Anning et al., 2004 · Brock et al., 2016 · Einarsdottir, 2014 · Lynch, 2015 · Loizou, Michaelides & Georgiou, 2017 · Ridgway & Quinones, 2012 · Wood, 2014 · Wood & Attfield, 2005).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2014 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α), η

μάθηση συμβαίνει σε κάθε ένα από τα ακόλουθα πλαίσια: α) ρουτίνες (καθημερινά επαναλαμβανόμενες δράσεις), β) καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, ευκαιριακά ή επίκαιρα περιστατικά, γ) διερευνήσεις (σχέδια εργασίας, μικρές έρευνες, προβλήματα προς επίλυση), δ) οργανωμένες δραστηριότητες ή οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων και ε) παιχνίδι (αυθόρμητο - ελεύθερο και οργανωμένο), το οποίο θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα» για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο (σελ. 7, 29). Μέσα από το ΑΠΣ του 2014 προάγονται ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως: κινητικό, μουσικο-κινητικό, φανταστικό, συμβολικό, παιχνίδι ρόλων, κοινωνικο-δραματικό, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι με φυσικά υλικά, παραδοσιακό παιχνίδι, κατασκευαστικό παιχνίδι, παιχνίδι κανόνων, παιχνίδι με παιχνίδια-αντικείμενα, παιχνίδι εξερεύνησης και ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι.

Τα παιδιά καθώς έρχονται σε επαφή με τις εν λόγω κατηγορίες παιχνιδιού και καθώς εμπλέκονται σε ποικίλες οργανωμένες και ελεύθερες παιγνιώδεις δραστηριότητες στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης αναπτύσσουν βασικές ικανότητες όπως: α) να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με συνομηλίκους και ενήλικες θέτοντας και υλοποιώντας κοινούς στόχους, β) να επικοινωνούν επεκτείνοντας τις γλωσσικές τους ικανότητες, γ) να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν τις επιλογές τους και να τολμούν να δοκιμάζουν μέσα στην ασφάλεια που τους παρέχει το παιχνίδι, δ) να διαχειρίζονται συγκρούσεις, ε) να δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους, ε) να ανακαλύπτουν και να ελέγχουν ιδέες, στ) να επιλύουν προβλήματα, ζ) να δημιουργούν και να αυτοσχεδιάζουν, η) να εφαρμόζουν δημιουργικά τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις και θ) να διατυπώνουν ερωτήματα και να θέτουν προβλήματα.

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του 2014, το παιχνίδι αποτελεί το βασικό πλαίσιο για τη συλλογή σημαντικών πληροφοριών για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρώντας το ελεύθερο παιδικό παιχνίδι, αναγνωρίζουν ενδιαφέροντα και προτιμήσεις των μαθητών τους, διαπιστώνουν γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέκτησαν και στάσεις που έχουν υιοθετήσει. Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν μετέπειτα στο σχεδιασμό άλλων οργανωμένων δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών (Dodge, Colker, & Heroman, 2003). Ο σχεδιασμός των οργανωμένων δραστηριοτήτων γίνεται με σκοπό τα παιδιά να μπορούν να επεξεργαστούν συστηματικά και σε βάθος νέες έννοιες, πληροφορίες και δεξιότητες. Συχνά ακολουθούν πιο άτυπες αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες, όπως αφορμές από το ελεύθερο παιχνίδι ή τις ρουτίνες, (π.χ. αναδυόμενα ενδιαφέροντα, ερωτήματα προβληματισμούς των παιδιών). Οι παιδαγωγοί που παρατηρούν με

συστηματικό τρόπο το παιχνίδι των παιδιών και ανταποκρίνονται άμεσα στις ποικίλες ευκαιρίες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας σε μια τάξη, μπορεί να οργανώσουν δραστηριότητες που αξιοποιούν τέτοιες αφορμές (π.χ. διαφωνίες/απορίες) (Diamond, 2008 · Ewing, 2013).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2014 επηρεασμένο από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το παιχνίδι (Alexander, Frohlich & Fusco, 2014 · Burdette & Whitaker, 2005 · Camilleri, 2009 · Gray, 2011 · Strife & Downey, 2009 · Wood, 2014) υπογραμμίζει τη σημασία της εμπλοκής των παιδιών στις ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές παιγνιώδεις δραστηριότητες. Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μια βασική κατηγορία παιχνιδιού, καθώς συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, σωματική, κοινωνική), καθώς και στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας. Τα παιδιά καθώς παίζουν ελεύθερα αποκτούν την αίσθηση της ταυτότητας και κατανοούν βασικές αξίες, όπως την αξία της ελευθερίας (ελευθερία λόγου, έκφρασης, βούλησης) (Sakellariou & Banou, 2020b). Το ομαδο-συνεργατικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να κοινωνικοποιούνται, να τηρούν τους υπάρχοντες κανόνες, να αναλαμβάνουν ρόλους, να περιμένουν τη σειρά τους, να εκφράζουν την άποψή τους, να διαχειρίζονται την ήττα τους και να καταπολεμάνε τον εγωκεντρισμό τους (Ζάραγκας, 2011). Στο ΑΠΣ και κυρίως στην μαθησιακή περιοχή «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» ιδιαίτερη θέση φαίνεται να κατέχει το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το οποίο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνήσουν διαφορετικές ταυτότητες, ρόλους και απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, να εμπλουτίσουν τον τρόπο έκφρασής τους, να αντιμετωπίσουν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προάγει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά με το να οργανώνει παιχνίδια γνωριμίας και να αξιοποιεί κούκλες από το κουκλοθέατρο (Bierman & Motamedi, 2015, όπ. αναφ. στο Sakellariou & Banou, 2020a).

Το παιχνίδι φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση και στις υπόλοιπες περιοχές του Α.Π.Σ. του 2014. Ειδικότερα, στην μαθησιακή περιοχή της «Γλώσσας» προτείνονται ποικίλα λεκτικά παιχνίδια, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν προφορικά κείμενα και δίνεται έμφαση στα παιχνίδια προσανατολισμού στον υπολογιστή, στο θεατρικό παιχνίδι, καθώς και στο φανταστικό-συμβολικό παιχνίδι, με σκοπό οι μαθητές να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Μουσένα & Ζέρβα, 2015). Στην μαθησιακή περιοχή των «Μαθηματικών» προτείνονται παιχνίδια ταχύτητας και άμεσης αναγνώρισης σχημάτων, παιχνίδια υπολογισμού και ομαδοποίησης, παιχνίδια προσανατολισμού στο χώρο

(Γερμανός, 2005α), παιχνίδια με αντικείμενα (τράπουλα, πόνια), παιχνίδια τύχης (ζάρια), παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, παιχνίδια κατηγοριοποίησης σχημάτων και περιγραφής των ιδιοτήτων των σχημάτων, επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια σύγκρισης μηκών με διάφορα υλικά, καθώς και παιχνίδι με φυσικά υλικά και υλικά της καθημερινότητας (φασόλια, μπίλιες, σπίρτα).

Μέσα από την μαθησιακή Ενότητα «Εικαστικά» επιδιώκεται τα παιδιά α) να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραμμών και να αποδίδουν κίνηση με αυτές, κάτι που μπορεί να υλοποιηθεί με την παρατήρηση και τον σχηματισμό περιγραμμάτων από φυσικά υλικά και αντικείμενα της τάξης (π.χ. φύλλα, παιχνίδια) και β) να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη ελληνικής παραδοσιακής τέχνης, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη σύνδεση παραδοσιακών αντικειμένων με δραστηριότητες και παιχνίδια. Η μαθησιακή Ενότητα «Θέατρο» έχει ως βασικούς στόχους τα παιδιά να εντάσσονται στην ομάδα, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με το χώρο και τους άλλους, να εκφράζουν προσωπικά ενδιαφέροντα, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους και να αξιοποιούν το κουκλοθέατρο. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες και οργανωμένες-κατευθυνόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού, σε παιχνίδια γνωριμίας, συνεργασίας, μιμητικό παιχνίδι, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, κινητικό παιχνίδι και παιχνίδι με γαντόκουκλες/φιγούρες.

Η μαθησιακή ενότητα «Μουσική» επιδιώκει οι μαθητές να διακρίνουν διάφορους ήχους και να τους συσχετίζουν με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά τονικά ύψη, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, καθώς και να συνδέουν μουσικά ακούσματα με εξωμουσικά ερεθίσματα. Η επίτευξη των στόχων αυτών μπορεί να γίνει μέσα από το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, το παιχνίδι με μουσικά όργανα, το μιμητικό και φανταστικό παιχνίδι, το δραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Μέσα από τη μαθησιακή Ενότητα «Οπτικοακουστική έκφραση» προτείνονται παιχνίδια ρόλων και παιχνίδι με παιχνίδια-αντικείμενα, προκειμένου οι μαθητές να αναπαριστούν τη δράση που εμφανίζεται σε οπτικοακουστικά κείμενα. Στην ενότητα «Χορός» προτείνεται το συμβολικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι και το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος και να αντιλαμβάνονται τόσο τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα όσο και τα διάφορα σημεία στο χώρο.

Η μαθησιακή περιοχή «Φυσική Αγωγή» επιδιώκει οι μαθητές να ενισχύσουν τις κινητικές τους δεξιότητες (δύναμη, αντοχή, ευλυγισία, βάδισμα, τρέξιμο, ισορροπία, άλμα), να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, αποδοχή, κοινωνική επάρκεια) κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, να βελτιώσουν τη γνωστική λειτουργία μέσα από την κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση εννοιών, να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, να αναγνωρίσουν τα μέρη του σώματός τους και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια με παιχνίδια-αντικείμενα, παιχνίδια με το σώμα (π.χ. δημιουργία αριθμών, γραμμάτων), παιχνίδια ρόλων και μιμητικά παιχνίδια.

Η μαθησιακή περιοχή «Φυσικές Επιστήμες» επιδιώκει οι μαθητές να διακρίνουν μορφολογικά και βασικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών, να συγκροτούν κατηγορίες υιοθετώντας μορφολογικά και άλλα βασικά χαρακτηριστικά ως κριτήρια ταξινόμησης στα ζώα και φυτά, να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλά όργανα στο εσωτερικό του σώματος, και να προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους, να διακρίνουν τα αντικείμενα από τα υλικά κατασκευής τους και να αναγνωρίζουν το σφαιρικό σχήμα ως το καταλληλότερο για να περιγράψουν τον πλανήτη Γη, τον ήλιο και τους άλλους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε κινητικό παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, μιμητικό και συμβολικό παιχνίδι, επιτραπέζια παιχνίδια και μουσικο-κινητικό παιχνίδι.

Μέσα από τη μαθησιακή περιοχή «Κοινωνικές Επιστήμες» επιδιώκεται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοούν απλές έννοιες που αφορούν το χρόνο, να χρησιμοποιούν την αντίστοιχη ορολογία (π.χ. τώρα, πριν, μετά) και να συσχετίζουν γεγονότα, πρόσωπα, εικόνες και αντικείμενα, ώστε να αναπτύξουν μια αρχική αίσθηση χρονολόγησης, να προβληματιστούν σχετικά με ιστορικά γεγονότα και διλήμματα, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις οι οποίες περιγράφουν τη θέση, την απόσταση και την κατεύθυνση, να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής κανόνων για την ασφαλή κυκλοφορία στο δρόμο και να γνωρίζουν βασικά σύμβολα του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας, να κατανοήσουν ότι είναι μέλη διαφόρων κοινωνικών ομάδων με δικαιώματα και υποχρεώσεις/ευθύνες, να κατανοήσουν ότι η κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών γίνεται με διάφορους τρόπους, καθώς και να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διάφορα επαγγέλματα. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να γίνει εύκολα μέσα από την αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου και του παιχνιδιού ρόλων, του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού και του κατασκευαστικού παιχνιδιού.

Η μαθησιακή περιοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & της Επικοινωνίας» στοχεύει οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορες χρήσεις της τεχνολογίας και να εξοικειωθούν με βασικές απλές λειτουργίες της, προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο για συγκεκριμένους σκοπούς, όπως να παίζουν και να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα και να δημιουργήσουν. Ακόμη, επιδιώκει τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να συζητούν με άλλα παιδιά, να περιγράφουν τις οδηγίες που θα δώσουν στα προγραμματιζόμενα παιχνίδια, να κάνουν προσθήσεις και αφαιρέσεις, όταν χειρίζονται και ελέγχουν τα προγραμματιζόμενα παιχνίδια, καθώς και να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να συμπληρώνουν ακουστικά και οπτικά μοτίβα. Η υλοποίηση των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει με τη βοήθεια εκπαιδευτικών λογισμικών ή / και διαδικτυακών εφαρμογών, καθώς και με τη συμβολή εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών και παιχνιδιών-αντικειμένων (π.χ. κινητό τηλέφωνο).

Από τα παραπάνω έγινε φανερό ότι το παιχνίδι κατέχει ιδιαίτερη θέση στο Α.Π.Σ. του 2014, καθώς και ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο παιχνίδι στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2014, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να α) αφιερώνουν σημαντικό χρόνο από το ημερήσιο πρόγραμμα στο παιχνίδι, μέσα και έξω από την τάξη, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν, β) σέβονται το παιχνίδι, τις πρωτοβουλίες και τις διερευνήσεις των παιδιών, γ) ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να προτείνουν παιχνίδια που τους αρέσουν και να τα παίζουν στην τάξη μαζί τους, δ) οργανώνουν μαζί τους τα κέντρα ενδιαφέροντος των παιχνιδιών (τη γωνιά του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού και τα παιχνίδια της αυλής). Έχει παρατηρηθεί ότι τις περισσότερες φορές τα περιβάλλοντα και οι χώροι παιχνιδιού προετοιμάζονται και κατασκευάζονται από τους ενήλικες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Elias & Berk, 2002 · Ness & Farenga, 2016). Σε ένα Πρόγραμμα, όμως, το οποίο ακολουθεί τις αρχές της παιγνιώδους μάθησης, οι μαθητές έχουν συχνά την ευκαιρία να επιλέξουν τις δραστηριότητες και τα υλικά του παιχνιδιού τους και ο εκπαιδευτικός είναι δίπλα στους μαθητές του, παρέχοντάς τους οδηγίες και συμβουλές και καθοδηγώντας τη μαθησιακή διαδικασία στην υλοποίηση συγκεκριμένων γνωστικών στόχων (Lillard, 2013), ε) παρατηρούν το παιδικό παιχνίδι και στ) ενημερώνουν τους γονείς για τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού (Βρεττός, & Καψάλης, 2014).

Το παιχνίδι κατέχει ιδιαίτερη θέση και στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου του 2011 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας &

Θρησκευμάτων, 2011). Το παιχνίδι σύμφωνα με το εν λόγω Πρόγραμμα θεωρείται η βασική δραστηριότητα τόσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν ολόπλευρα (νοητικά, σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και κινητικά), να αλληλεπιδράσουν με ενήλικες, με άλλα παιδιά, με αντικείμενα και με καταστάσεις πραγματικές και φανταστικές, να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (κυρίως μέσα από το κουκλοθέατρο, το συμβολικό παιχνίδι, τις κινητικές δραστηριότητες) (Ρήγα κά., 2015), να πάρουν πρωτοβουλίες, να συνεργαστούν με συνομηλίκους και ενήλικες, προκειμένου να υλοποιήσουν κοινούς στόχους, να μάθουν μέσα από την ανακάλυψη, να αυτοσχεδιάσουν, να βελτιώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να διατυπώσουν ερωτήματα και να θέσουν προβλήματα, να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε νέες καταστάσεις (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2005). Αξίζει να αναφερθεί ότι το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των μαθησιακών περιοχών, όπως συμβαίνει και με το ΑΠΣ του 2014, καθώς και ότι οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν ενδιαφέρουσες εμπειρίες στα νήπια, οι οποίες θέτουν το παιχνίδι στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Vygotsky, 1978 στο ΠΣΝ, 2011β, 2ο μέρος: 114).

Οι στόχοι που επισημαίνονται αναφορικά με το παιχνίδι στο Α.Π.Σ του 2014 και οι κατηγορίες παιχνιδιού που προάγονται αντιστοιχούν με εκείνους τους στόχους και τις κατηγορίες που τονίζονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003. Στο Α.Π.Σ. του 2014, ωστόσο, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε όλες τις κατηγορίες του παιχνιδιού και κυρίως στο κινητικό και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, καθώς και στη συμβολή τους στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Γκουβεντάρη, Γώτη & Απιδοπούλου, 2012). Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και ανάπτυξης αναδεικνύεται και στα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών, όπως στο Α.Π.Σ του 1989 και το Α.Π.Σ του 1980. Το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου του 1989 (ΦΕΚ 208/12-9-1989, τεύχος Α΄) δίνει έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών σε αυθόρμητες (χωρίς την άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού) και σε κατευθυνόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού (με άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού), με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Κιτσαράς, 2004 · Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007 · Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012 · Χρυσafiδης, 2004). Το εν λόγω πρόγραμμα προάγει τα ομαδικά, τα κινητικά, τα γλωσσικά (λεκτικά) και τα ψυχοκινητικά-ψυχαγωγικά παιχνίδια, τις υπαίθριες δραστηριότητες παιχνιδιού (Καρακίτσιος, 2013 · Ντίνας κά., 2006 · Συνωδη, 2014), το δραματικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι, καθώς και το παιχνίδι με φυσικά (φύλλα, ξύλα,

πέτρες) και παιδαγωγικά υλικά που προάγουν τη λογικο-μαθηματική σκέψη (Γώτη & Ντίνας, 2011 · Φλουρής, 2010).

Βασικοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου του 1980 θα πρέπει να είναι: α) η προαγωγή της κινητικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από ποικίλες κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες και δραστηριότητες εξερεύνησης, β) η προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού μέσα από την εμπλοκή τους σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, γ) η ανάπτυξη της αντίληψης του σώματος μέσα από τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, δ) η ανάπτυξη της αντίληψης των αντικειμένων μέσα από παιδαγωγικό υλικό διαφόρων μεγεθών, προσανατολισμού και χρωμάτων (πάζλ), ε) η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, στ) η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ζ) η καλλιέργεια της φαντασίας μέσα από τη δραματική τέχνη και κυρίως το κουκλοθέατρο, η) η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης μέσα από τα διάφορα παιδαγωγικά παιχνίδια-αντικείμενα, θ) η βελτίωση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από το παιχνίδι με φυσικά και ποιοτικά υλικά, (π.χ. φύλλα, άμμο) και ι) η ρυθμική αγωγή με τη βοήθεια των μιμητικών και των παραδοσιακών παιχνιδιών (Κιτσαράς, 2004 · Πανταζής, 2014 · Συνώδη, 2014).

Το παιχνίδι φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Α.Π.Σ.) του 1962. Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους σε ατομικά, ομαδικά, ελεύθερα και οργανωμένα παιχνίδια αναπτύσσουν την κινητικότητα και την παρατηρητικότητα τους, την προσοχή, τη φαντασία και την κριτική τους ικανότητα. Σύμφωνα με το εν λόγω Πρόγραμμα, σε κάθε τάξη νηπιαγωγείου είναι απαραίτητο να υπάρχουν παιχνίδια οικοκυρικής (έπιπλα και σκεύη), παιχνίδια κατασκευών (τουβλάκια), υλικό χειροτεχνικών εργασιών (πηλός και πλαστελίνη), κούκλες-χαρακτήρες και επαγγελματικά παιχνίδια (μανάβικο) (Γκανά, Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2006 · Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου & Κιουμουρτζόγλου, 2007 · Φλουρής, 2010). Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει υλικό που ενθαρρύνει τις αναπαραστάσεις σκηνών από διηγήματα και παραμύθια, υλικό αισθητηριακών ασκήσεων (παζλ και καρτέλες-κάρτες), υλικό για την αντίληψη του χώρου, υλικό για την αρίθμηση και την εισαγωγή του νηπίου στις μαθηματικές έννοιες, καθώς και φυσικά υλικά (π.χ. φύλλα και ξύλα) για την κατασκευή παιχνιδιών. Τέλος, είναι σημαντικό να υπάρχουν διάφορες μορφές δραματικού παιχνιδιού (Κιτσαράς, 2004 · Οικονομίδης, 2014).

Εκτός από τα παραπάνω Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ο ρόλος του παιχνιδιού επισημαίνεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του 2003 για το Νηπιαγωγείο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2003). Το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών έχει ως βασικό σκοπό την προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαλαφάντης, Σακελλαρίου, & Μπάκας, 2009, όπ. αναφ. στο Αρβανίτη, 2011 · Μπάκας, 2014) και επιδιώκει την προώθηση της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2003 · Χρυσοφίδης, 2009) και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2011α, 2011β · Fromberg, 2006 · Κάντζου, 2005 · Κουτσοβάνου, 2005). Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003, το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο και πλαίσιο εργασίας, μέσω του οποίου το παιδί μαθαίνει, αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται. Αποτελεί, μια σημαντική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης και γι' αυτόν τον λόγο οι στόχοι από διάφορες γνωστικές περιοχές του προγράμματος θα πρέπει να υλοποιούνται μέσα από ποικίλες, κατάλληλες και ελκυστικές οργανωμένες ή ελεύθερες παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν την περιέργεια των παιδιών και ικανοποιούν την ανάγκη τους για δράση, πειραματισμό κι έκφραση. Το παιχνίδι ανεξαρτήτως της μορφής του δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες, να αποκτήσει εμπειρίες, να μάθει από τα λάθη του χωρίς να νιώθει το συναίσθημα της αποτυχίας, καθώς και να εξοικειωθεί με τον περιβάλλοντα χώρο και με τους άλλους ανθρώπους (Βασιλάκη, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη αυτών των στόχων κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ οφείλει α) να έχει υποστηρικτικό, διευκολυντικό, ενθαρρυντικό, βοηθητικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο στο παιδικό παιχνίδι και να συμβάλλει στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και να δίνει σημασία στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, γ) να αξιολογεί τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που υλοποιούνται, προκειμένου να συμπεραίνει εάν οι στόχοι που θέτονται κατά τη φάση του σχεδιασμού επιτυγχάνονται και εάν είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των παιδιών, δ) να προάγει την ομαδο-συνεργατική μάθηση και ε) να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρνίδου κ.ά., 2006 · Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2003). Πρέπει να αναφερθεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003 βασίζεται τόσο στη θεωρία της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών όσο και στις αρχές της θεωρίας του Piaget, η οποία υποστηρίζει την

ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες και δίνει έμφαση στην έννοια της εξερεύνησης, της ανακάλυψης, της αυτονομίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, τα οποία μπορούν να ενισχυθούν μέσα από το παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2003).

Το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση στις μαθησιακές περιοχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003. Ειδικότερα, α) στην μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Γλώσσα» επιδιώκεται τα παιδιά μέσα από ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (γλωσσικά παιχνίδια, παιχνίδια με λέξεις) να εξοικειωθούν με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και το γραπτό λόγο (Κουφού & Τζακώστα, 2014 · Ντίνας, 2012), στην μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Μαθηματικά» επιδιώκεται τα παιδιά μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια (παιχνίδια με τουβλάκια, χάντρες) να αρχίσουν να σκέφτονται με τρόπους που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική επιστήμη, να επεκτείνουν τις προϋπάρχουσες μαθηματικές τους γνώσεις και παράλληλα να τις εφαρμόζουν σε νέες καταστάσεις, γ) στην μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Περιβάλλον» επιδιώκεται τα νήπια μέσα από ποικίλα παιχνίδια (π.χ. κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι) να αναπτυχθούν κοινωνικά και να αποκτήσουν κοινωνικές γνώσεις και δεξιότητες (συνεργασία, επικοινωνία), να γνωρίσουν το άμεσο περιβάλλον, τον εαυτό τους, τα ζώα και τα φυτά (Βοζίκη, 2009 · Χατζηγεωργίου, 2006), να μάθουν για τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος και να γνωρίσουν τον τεχνικό κόσμο, τα αντικείμενα και τις ιδιότητές τους, δ) στην μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση», η οποία περιλαμβάνει τέσσερα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων: i) Εικαστικά, ii) Θέατρο – Δραματική Τέχνη, iii) Φυσική Αγωγή και iv) Μουσική, επιδιώκεται τα παιδιά να εκφραστούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και κυρίως με το παιχνίδι και να ενισχύσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ε) στην μαθησιακή περιοχή «Παιδί και Πληροφορική» επιδιώκεται τα νήπια να εξοικειωθούν με τις απλές βασικές λειτουργίες του Η/Υ και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή των ψηφιακών παιχνιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) αναφέρεται ότι το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και βασικό δικαίωμά τους. Τα παιδιά καθώς παίζουν εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα, γνωρίζουν τον κόσμο τους, έρχονται σε επαφή με έννοιες από διάφορα επιστημονικά πεδία, προβληματίζονται, αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν. Σύμφωνα με τον εν λόγω Οδηγό σημαντική κατηγορία παιχνιδιού αποτελεί το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το οποίο συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και την

ανάπτυξη της αναπαραστατικής σκέψης των παιδιών. Ακόμη, το συμβολικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ανατρέψουν την πραγματικότητα και να τη βιώσουν με το δικό τους τρόπο, με τελικό στόχο να βρουν έναν τρόπο να συμβιβασθούν με αυτήν. Μέσα από τα παιχνίδια κατασκευής και τα παιχνίδια κανόνων τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να ακολουθούν κανόνες. Προκειμένου, όμως, να λειτουργήσει το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης θεωρείται απαραίτητη η καθοδήγηση και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Ο παιδαγωγός είναι σημαντικό α) να ενθαρρύνει διάφορα είδη παιχνιδιού σε διαφορετικά περιβάλλοντα (τάξη, σχολική αυλή), β) να προσφέρει ποικίλα υλικά παιχνιδιού στα παιδιά, γ) να καθοδηγεί τα παιδιά και να ενθαρρύνει την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, δ) να χρησιμοποιεί το παιχνίδι στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας, ε) να αξιοποιεί το παιχνίδι ως μέσο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών του, στ) να συμμετέχει στις δραστηριότητες παιχνιδιού, ζ) να παρατηρεί συστηματικά το παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να εκτιμήσει διάφορες καταστάσεις και να δώσει λύσεις σε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν (Κακανά, 2006, όπ. αναφ. στο Κακανά κά., 2008) και η) να ενημερώνει τους γονείς για τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014β).

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Νηπιαγωγού του 2006, το παιχνίδι αποτελεί το βασικό πλαίσιο εργασίας, μέσω του οποίου τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα. Είναι δηλαδή, σπουδαίο εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού. Τα παιδιά καθώς παίζουν πειραματίζονται με ποικίλα υλικά, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους γύρω τους, επιλύουν προβλήματα και απαντούν στα ερωτήματά τους, αξιολογούν τα αποτελέσματα των πράξεών τους, συνεργάζονται με ενηλίκους και συνομηλίκους και δοκιμάζουν διάφορους ρόλους (Hart et al., 1997 · NNCC, 1994). «Το παιχνίδι είναι μια γεμάτη νόημα διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά συνειδητοποιούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους» (Αυγητίδου, 2001α, σελ. 172). Σύμφωνα με τον εν λόγω Οδηγό το παιχνίδι εμφανίζεται i) ως μέσο για τη διδασκαλία εννοιών και διαδικασιών, ii) ως ελεύθερο παιχνίδι στο διάλειμμα και iii) ως παιχνίδι στο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον (κέντρα ενδιαφέροντος, ύπαιθρο).

Ο Οδηγός του 2006 προάγει τις εξής κατηγορίες παιχνιδιού: α) *Κοινωνικό παιχνίδι*: στο εν λόγω είδος παιχνιδιού δεν είναι απαραίτητη η παρουσία κάποιου συμπαίκτη. Βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση και οι κανόνες που τίθενται από το ίδιο το παιδί (Bodrova & Leong, 2006), β) *Συμβολικό παιχνίδι*:

συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού (Johnson, 1990) και γ) *Παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο*: το εν λόγω είδος παιχνιδιού συμβαίνει κατά την ώρα του διαλείμματος, είναι συνήθως κινητικό και περιλαμβάνει την ελεύθερη μετακίνηση, το τρέξιμο στο χώρο, το σκαρφάλωμα, την εκτόνωση, τη χαλάρωση, την εξερεύνηση και την κατασκευή με φυσικά υλικά. Η παρουσία κινούμενου εξοπλισμού, νερού, αμμοδόχου και ευέλικτων υλικών (π.χ. ξύλα, σχοινιά, ρόδες) κινητοποιεί τη φαντασία, ενθαρρύνει τη συνεργασία και το διάλογο, την ανάληψη ρόλων και την επίλυση προβλημάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006), δ) *Παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος*: αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Προκειμένου να είναι όμως δημιουργικό, η διαμόρφωση του σχετικού χώρου θα πρέπει να προκαλεί τα παιδιά να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να διαφωνούν και να διαπραγματεύονται, να εντοπίζουν προβλήματα και να προσπαθούν να τα επιλύουν, να διαχειρίζονται, να τακτοποιούν, να διατηρούν ή να τροποποιούν το χώρο που έχουν στη διάθεσή τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Fromberg, 2006). Στο πλαίσιο του παιχνιδιού στις γωνιές συνδέεται αβίαστα το περιεχόμενο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών και δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση (Isbell, 1995), ε) *Παιχνίδι κανόνων*: μπορεί να είναι συμβολικό, ομαδικό παιχνίδι κίνησης, παραδοσιακό παιχνίδι και επιτραπέζιο παιχνίδι, στ) *Παιχνίδι ρόλων*: συμβάλλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους σε δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων έχουν την ευκαιρία να προσεγγίζουν μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας, να αλληλεπιδράσουν και να κοινωνικοποιηθούν. Γενικά, ο Οδηγός του Νηπιαγωγού του 2006 υποστηρίζει όλα τα είδη του παιχνιδιού και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών.

Καταλυτικός φαίνεται να είναι και στον εν λόγω Οδηγό ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει α) να διαμορφώνει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) γεμάτο υλικά, αντικείμενα και πληροφοριακά στοιχεία, β) να σχεδιάζει δραστηριότητες, γ) να διαχειρίζεται το χρόνο, προκειμένου να συνδυάζεται το αυτόνομο παιχνίδι των παιδιών με το παιχνίδι που σχεδιάζει, δ) να παρεμβαίνει διακριτικά όταν χρειάζεται και ε) να συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι με το να θέτει ερωτήματα και να παρακινεί τα παιδιά να σκεφτούν. Με αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι προωθείται ευκολότερα και τα παιδιά κατακτούν καλύτερα κάποιες έννοιες. Με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού το παιδικό παιχνίδι διευρύνεται από τα παιδιά, τα οποία υλοποιούν

δραστηριότητες λίγο πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν χωρίς βοήθεια (Αυγητίδου, 2001 · Μπότσογλου, 2001 · Vygotsky, 1997). Στον εν λόγω Οδηγό δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (π.χ. οι γονείς να συνοδεύουν μικρές ομάδες παιδιών για αγορές που σχετίζονται με θέματα δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη), αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού ειδικότερα (π.χ. οι γονείς να βοηθούν στην ανάπτυξη παιχνιδιών στην αυλή).

Τέλος, σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (2017), η χρήση παιχνιδιών (π.χ. η κούκλα της τάξης) συμβάλλει στη διευκόλυνση του διαλόγου και της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό και μπορεί να παρακινήσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού και γι' αυτό προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν τους μαθητές τους τόσο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων όσο και των οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού (Worthington & Carruthers, 2003, όπ. αναφ. στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017, σελ. 17). Η συστηματική παρατήρηση δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει στοιχεία σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (στην τάξη ή στον εξωτερικό χώρο), στην ομάδα ή με όλη την τάξη (Anning & Ring, 2004). Στον εν λόγω Οδηγό σημαντικό ρόλο κατέχει το δραματικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αλληλεπιδρούν με ομηλικούς και συνομηλικούς, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να ακολουθούν και να σέβονται κανόνες, να περιμένουν τη σειρά τους, να μοιράζονται τα παιχνίδια, να τακτοποιούν με προσοχή το υλικό, να δημιουργούν φιλίες, να είναι υπεύθυνα και να αμβλύνουν την επιθετικότητά τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η φιλοσοφία των Ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο αναφορικά με το παιχνίδι συνάδει με τη φιλοσοφία του Κυπριακού Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Sakellariou & Banou, 2020a). Βασική παιδαγωγική αρχή του Κυπριακού Προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2020a) είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι, τη συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία δόμησης των εμπειριών και της ζωής τους. «Το παιχνίδι αποτελεί διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, πλαίσιο και τρόπο οργάνωσης της μάθησης αλλά και δικαίωμα

των παιδιών. Είναι μια κοινωνική πρακτική, η οποία έχει νόημα για τα παιδιά και αποτελεί τρόπο εκδήλωσης και ενδυνάμωσης των συναισθημάτων, των αναγκών, των κινήτρων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους» (σελ. 5). Γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος για τα παιδιά όλων των ηλικιών. Το εν λόγω Πρόγραμμα βασίζεται σε ένα συνδυαστικό μοντέλο οργάνωσης της μάθησης, το οποίο συνδυάζει με δυναμικό τρόπο το παιχνίδι, τις δομημένες δραστηριότητες και την εις βάθος μελέτη και δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος (εσωτερικού και υπαίθριου), με ποικίλα ερεθίσματα και ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, αξιοποιώντας διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού.

Το Πρόγραμμα προάγει τις εξής κατηγορίες παιχνιδιού: 1) το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και σε αυτό δεν εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός, 2) το δομημένο παιχνίδι, το οποίο οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό, αποτελεί κομμάτι ενός ευρύτερου πλαισίου εξελικτικών δραστηριοτήτων και προσφέρει την ευκαιρία για ανακεφαλαίωση και αναστοχασμό για τα όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, 3) το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, 4) το συμβολικό παιχνίδι, 5) το φανταστικό παιχνίδι, 6) το δημιουργικό, 7) το παιχνίδι με οικοδομικό υλικό, 8) το διερευνητικό-πειραματικό παιχνίδι, 9) το κινητικό παιχνίδι, 10) το παιχνίδι με κανόνες, 11) το κουκλοθέατρο, 12) το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι και 13) το παιχνίδι με παιδαγωγικό υλικό.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου, όπως και τα Ελληνικά Προσχολικά Προγράμματα δίνουν μεγάλη έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, 2004), ο οποίος θεωρείται φορέας και μεταφορέας της εθνικής ιδεολογίας και η συμβολή του είναι καθοριστική για τη γνωστική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Loizou, 2020 · Μαραθεύτης, & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2000). Ειδικότερα, σύμφωνα με το Κυπριακό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση (2019), ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους στο παιδικό παιχνίδι, όπως: α) να παρατηρεί και να αξιολογεί τη μάθηση και τις ικανότητες των παιδιών και να παίρνει ανατροφοδότηση για το πρόγραμμά της, β) να οργανώνει και να διασφαλίζει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον με τρόπο που να προάγει τη μάθηση όλων των παιδιών (Gronlund, 2016), γ) να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τα παιδιά στηρίζοντας έτσι την μάθησή τους, δ) να προτείνει παιχνίδια, ε) να θέτει ερωτήματα στα παιδιά, στ) να αποτελεί συνεργάτη στην οικοδόμηση της γνώσης είτε αυτό γίνεται μέσα από δομημένες δραστηριότητες είτε παιχνίδι, ζ) να μεσολαβεί για να διατηρηθεί το παιχνίδι ή να το διακόπτει ανάλογα με τις περιστάσεις, η) να συμμετέχει στο παιχνίδι, θ) να προσφέρει ποικίλα υλικά παιχνιδιού στα

παιδιά, ι) να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέγουν παιχνίδια που τους αρέσουν, ια) να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005) και ιβ) να διαφοροποιεί τόσο το περιβάλλον όσο και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς η διαφοροποίηση αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική και εστιάζει στο κάθε παιδί ξεχωριστά και στη δική του πορεία μάθησης και ανάπτυξης (Κουτσελίνη, 2001 · Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση επιλέγει και αξιοποιεί ποικίλα κριτήρια και μέσα για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2013α · Κουτσελίνη, 2008), κ) να συνεργάζεται με την οικογένεια των παιδιών για θέματα παιχνιδιού (π.χ. σχεδιασμός παιχνιδιών), λ) να αξιοποιεί την τεχνολογία για τη διευκόλυνση του παιχνιδιού (π.χ. Microsoft Powerpoint, Story Book Weaver, kidspiration), μ) να αξιοποιεί τις κατηγορίες παιχνιδιού που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Sakellariou & Banou, 2020a), καθώς και ν) να ενθαρρύνει το ελεύθερο παιχνίδι, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των παιδιών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου στη σχολική αυλή.

Το παιχνίδι και ο ρόλος του στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται να επισημαίνονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Κυπριακού Προγράμματος για την Προσχολική Εκπαίδευση (2019). Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της μαθησιακής περιοχής «Προσωπική και Κοινωνική Συνειδητοποίηση» είναι η ανάπτυξη των παιδιών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, σε ελεύθερες και δομημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, σε παιχνίδι με παιδαγωγικό υλικό (παζλ), σε δραματικό παιχνίδι, σε φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι, σε ομαδο-συνεργατικό παιχνίδι, σε παιχνίδι κατασκευών, σε παιχνίδι κανόνων (επιτραπέζια παιχνίδια), σε παραδοσιακά παιχνίδια, σε κουκλοθέατρο, σε παιχνίδι ρόλων και σεναρίων, σε παιχνίδια debate (δημόσια συζήτηση), σε παιχνίδια γνωριμίας, σε λεκτικά παιχνίδια (π.χ. μικρά ποιήματα την αναγνώριση), σε μιμητικό παιχνίδι, σε κινητικό και μουσικο-κινητικό παιχνίδι, καθώς και σε υπαίθριο παιχνίδι. Η μαθησιακή περιοχή «Γλωσσική Αγωγή» επιδιώκει τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη εγγράμματων ταυτοτήτων που συνδυάζουν ικανότητες επικοινωνίας (λεκτικής και μη) και δεξιότητες διαφοροποιημένης χρήσης του λόγου (προφορικού και γραπτού) (Μουσένα, 2010). Η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή τους σε κινητικό παιχνίδι στην αυλή, σε κουκλοθέατρο, σε δραματικό-κοινωνικό παιχνίδι

(π.χ. δραματοποιήσεις παραμυθιών με την καθοδήγηση ενήλικα ή μεταξύ παιδιών), σε παιχνίδι ρόλων, σε θεατρικό και σε φανταστικό παιχνίδι. Μέσα από την μαθησιακή περιοχή «Εικαστικές Τέχνες» επιδιώκεται η καλλιέργεια της εικαστικής έκφρασης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, η αναπαράσταση εμπειριών και ιδεών, η επικοινωνία, η δόμηση της ταυτότητας και η δημιουργία του περιβάλλοντος και του πολιτισμού. Τα παιδιά καλούνται να εμπλακούν σε ποικίλες εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν «μέρος μίας εις βάθος μελέτης (project) ή/και μίας θεματικής ενότητας και συνδυαστικά μπορούν να λάβουν χώρα είτε σε κέντρο μάθησης (ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι) είτε ως αυτόνομη διδασκαλία» (σελ. 83). Η επίτευξη των στόχων μπορεί να γίνει κυρίως μέσα από το πειραματικό παιχνίδι (π.χ. το παιδί διαμορφώνει χώρους με το χαρτί), το θεατρικό και το κινητικό παιχνίδι.

Το γνωστικό αντικείμενο των «Κοινωνικών Σπουδών» έχει ως βασικό στόχο οι μαθητές να αποκτήσουν ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες και να προβληματιστούν γύρω από κοινωνικά-πολιτικά, οικονομικά, γεωγραφικά, ιστορικά και θρησκευτικά-ηθικά ζητήματα. Όσον αφορά το Κοινωνικό και Πολιτικό περιεχόμενο επιδιώκεται τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την πολλαπλότητα και ρευστότητα των κοινωνικών τους ταυτοτήτων και να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν μέσα από το δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι, το κουκλοθέατρο και τη δραματοποίηση σεναρίων. Όσον αφορά το Οικονομικό Περιεχόμενο επιδιώκεται οι μαθητές να χρησιμοποιούν με άνεση απλές οικονομικές έννοιες (π.χ. χρήματα, κόστος) και να κατανοούν έννοιες, όπως είναι η παραγωγή και η κατανάλωση, κάτι που μπορεί να υλοποιηθεί με τη βοήθεια του ελεύθερου και δομημένου κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού ρόλων. Όσον αφορά το Ιστορικό Περιεχόμενο, επιδιώκεται τα παιδιά να εξοικειωθούν με την έννοια του χρόνου, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια του ελεύθερου και παραδοσιακού παιχνιδιού, ενώ όσον αφορά το Γεωγραφικό Περιεχόμενο επιδιώκεται τα παιδιά α) να χρησιμοποιούν απλές χωρικές έννοιες για να περιγράψουν τη θέση ή την κίνηση αντικειμένων ή ανθρώπων σε πραγματικό χώρο σε σχέση με άλλα αντικείμενα και τον εαυτό τους και να αξιολογούν τη χρήση χώρων του νηπιαγωγείου. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει μέσω του οργανωμένου παιχνιδιού στην τάξη ή τη σχολική αυλή.

Μέσα από το γνωστικό αντικείμενο των «Μαθηματικών» επιδιώκεται τα παιδιά να αποκτήσουν μαθηματικές εμπειρίες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ενδυναμώσουν τις νοητικές τους ικανότητες, να αναγνωρίζουν και να αναπαριστούν αριθμητικές ποσότητες, να μετράνε, να ταξινομούν και να συγκρίνουν αντικείμενα και γεωμετρικά σχήματα, καθώς

και να περιγράφουν και να καθορίζουν θέσεις στο χώρο. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από δομημένες και ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού, μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και τα παιχνίδια κανόνων στην τάξη και τη σχολική αυλή. Η μαθησιακή περιοχή «Μουσική Αγωγή» επιδιώκει τη «μουσική ανάπτυξη όλων των παιδιών μέσα από εμπειρίες, οι οποίες εδραιώνουν τις δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές τους, έτσι ώστε, με την ενεργητική συμμετοχή τους ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες, να επικοινωνούν μέσω της μουσικής και να οικοδομήσουν μια δημιουργική διά βίου σχέση με αυτή» (σελ. 119). Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει μέσα από τις δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού και κυρίως μέσα από το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, το παιχνίδι με μουσικά όργανα και το παιχνίδι με κάρτες.

Σκοπός της μαθησιακής περιοχής της «Φυσικής Αγωγής» είναι η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων (δεξιότητες σταθεροποίησης, μετακίνησης, χειρισμού), στάσεων, αξιών και συμπεριφορών των μαθητών (π.χ. συνεργασία, σεβασμός), καθώς και η κατανόηση κινητικών εννοιών (αντίληψη του χώρου, του σώματος, της προσπάθειας ή ποιότητας στην κίνηση και αντίληψη σχέσεων). Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από τα ομαδικά κινητικά παιχνίδια, τα παραδοσιακά παιχνίδια, τα παιχνίδια κανόνων, καθώς και τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στην τάξη και τη σχολική αυλή. Η μαθησιακή περιοχή των «Φυσικών Επιστημών» επιδιώκει οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επιστημονικής μεθόδου και δεξιότητες επιστημονικού συλλογισμού, να αποκτήσουν εμπειρίες και να καλλιεργήσουν στάσεις. Η επίτευξη αυτών των στόχων μπορεί να γίνει με την εμπλοκή των μαθητών σε ελεύθερες και δομημένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, σε παιχνίδι με οικοδομικό υλικό, σε παιχνίδι με φυσικά υλικά και παιχνίδια-αντικείμενα, σε φανταστικό παιχνίδι, σε παιχνίδι ρόλων, καθώς και σε κουκλοθέατρο.

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι το παιχνίδι κατέχει σπουδαία θέση τόσο στο Κυπριακό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση (2019) όσο και στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Στις μαθησιακές περιοχές των Προγραμμάτων Σπουδών γίνεται εκτενής αναφορά στο παιχνίδι, τονίζεται ο ρόλος του στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών και προτείνονται ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι ο ρόλος του παιχνιδιού επισημαίνεται ακόμη περισσότερο στο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση του 2021 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021). Το εν λόγω Πρόγραμμα στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και την

μάθηση των παιδιών, εξελίσσει και συμπληρώνει τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου διασφαλίζοντας την απαιτούμενη συνέχεια, έχει υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για όλα τα παιδιά και δίνει έμφαση στον κομβικό ρόλο των νηπιαγωγών, προκειμένου να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να καταστούν δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες. Το Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφώνει το πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς περιγράφει τους στόχους, τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης κατάλληλων και πλούσιων σε εμπειρίες και ερεθίσματα μαθησιακών περιβαλλόντων στο νηπιαγωγείο. Είναι ευέλικτο και ανοικτό, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία εκείνα που επιτρέπουν τη δημιουργική ενσωμάτωση των αρχών του στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας, των παιδιών της τάξης και όλων όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (σελ. 4, 5). Οι βασικές αρχές που διέπουν το εν λόγω Πρόγραμμα είναι: α) Το νηπιαγωγείο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, καθώς και στη δημιουργία πλούσιων μαθησιακών περιβαλλόντων που σέβονται τον ρυθμό και τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί, β) Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή της χωρίς διακρίσεις, ενσωματώνοντας τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, γ) Το παιδί μαθαίνει καθώς αλληλεπιδρά με τους σημαντικούς άλλους, δ) Προάγεται η ολιστική προσέγγιση της μάθησης, ε) Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση του παιδιού αποτελούν σημαντική προτεραιότητα του νηπιαγωγείου, στ) Η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ζ) Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της δράσης των μαθητών, με στόχο την προαγωγή της μάθησης και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η) Η οργάνωση των μαθησιακών καταστάσεων στο πλαίσιο διερευνήσεων που προάγουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων γίνεται με βάση τη φυσική περιέργεια των παιδιών να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους και με βάση το παιχνίδι.

Το παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο αποτελεί ένα από τα βασικά μαθησιακά πλαίσια στο νηπιαγωγείο, καθώς και πηγή ευχαρίστησης και μάθησης. Το περιβάλλον του σχολείου και οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύσσουν την ικανότητα του «παίξουν». Τα παιδιά με την απαραίτητη καθοδήγηση είναι σε θέση να εξελίσσουν το παιχνίδι τους, καθώς ενεργοποιούν και διοχετεύουν τη φαντασία στο παιχνίδι, να αξιοποιούν νέες ιδέες, να διατηρούν την ομαλή ροή του παιχνιδιού, να επιλύουν συγκρούσεις και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους. Ο

εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα διάφορα είδη παιχνιδιού, στη βάση κριτηρίων που αφορούν το περιεχόμενο της δράσης (π.χ. κατασκευαστικό, δραματικό παιχνίδι) και τον παράγοντα της κοινωνικής συμμετοχής του παιδιού (π.χ. παράλληλο παιχνίδι), και φροντίζει να διαμορφώνει τις κατάλληλες κάθε φορά συνθήκες, ώστε τα παιδιά να εξελίσσουν την ικανότητα του «παίξουν» στο πλαίσιο των αναπτυξιακών τους δεξιοτήτων.

Το ΑΠΣ του 2021 δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολικό διάλειμμα και στην εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες και οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και στο παιχνίδι με φυσικά υλικά. Το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για την ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το εν λόγω ΑΠΣ τόσο οι εσωτερικοί όσο και οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι είναι αναγκαίο να είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι, προκειμένου να διευκολύνουν το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά.

Το ΑΠΣ αποτελείται από τα εξής τέσσερα θεματικά πεδία: Το πρώτο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» αποτελείται από δύο θεματικές ενότητες, τις α) Γλώσσα και β) ΤΠΕ. Στο εν λόγω Πεδίο προάγονται τα παιχνίδια λέξεων, τα παιχνίδια μνήμης, τα παιχνίδια ρόλων, τα παιχνίδια κανόνων (π.χ. επιτραπέζια) και τα ψηφιακά και προγραμματιζόμενα παιχνίδια, με σκοπό τον εγγραμματισμό και την ενίσχυση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων με λογισμικά ειδικών κατηγοριών και την εξοικείωση με τον προγραμματισμό. Τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό παιχνιδιών και περιβαλλόντων παιχνιδιού (π.χ. σχεδιασμός απλών ψηφιακών παιχνιδιών με τη μορφή κουίζ για την αξιολόγηση ενός σχεδίου εργασίας). Το δεύτερο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» αποτελείται από τις εξής θεματικές ενότητες, α) Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και β) Κοινωνικές Επιστήμες. Εδώ επιδιώκεται τα παιδιά μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλα μαθησιακές εμπειρίες να διαμορφώσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, καθώς και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. συνεργασία, επικοινωνία). Στο εν λόγω Πεδίο προάγεται το παιχνίδι με αντικείμενα, το παιχνίδι με κανόνες και τα παιχνίδια προγραμματισμού. Το τρίτο θεματικό πεδίο «Παιδί και Θετικές Επιστήμες» αποτελείται από τις εξής θεματικές ενότητες α) Μαθηματικά, β) Φυσικές Επιστήμες και γ) Τεχνολογία κατασκευών και επιδιώκει οι μαθητές να κατανοήσουν βασικές μαθηματικές έννοιες (αρίθμηση, ποσότητα, μονάδες μέτρησης, χωρικές έννοιες), να γνωρίσουν τους ζωντανούς οργανισμούς, διάφορα

φυσικά φαινόμενα και την Γη-Πλανητικό Σύστημα και Διάστημα, καθώς και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες τεχνολογικές ικανότητες, με τέτοιον τρόπο που να αισθάνονται αυτοπεποίθηση, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής με ασφάλεια. Για την επίτευξη των στόχων του εν λόγω Πεδίου προάγονται τα παιχνίδια συλλογής αντικειμένων, τα κινητικά και μουσικο-κινητικά παιχνίδια, τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιχνίδια κανόνων, τα παιχνίδια ταχύτητας με συλλογή αντικειμένων, τα παιχνίδια με την αριθμογραμμή, τα παιχνίδια με φυσικά υλικά και τα παιχνίδια ρόλων. Το τέταρτο Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», το οποίο αποτελείται από τις εξής θεματικές ενότητες: α) Κινητική Αγωγή και β) Τέχνες (Εικαστικές Τέχνες, Θεατρική Τέχνη, Μουσική) στοχεύει στην αντιληπτικοκινητική μάθηση, τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της υγείας των παιδιών, την αθλητική-πολιτιστική παράδοση και δημιουργική κίνηση, την επαφή των παιδιών με την εικαστική μορφή και σύνθεση, τη θεατρική έκφραση και αλληλεπίδραση, καθώς και την ανάπτυξη της μουσικής κουλτούρας. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε παραδοσιακά κινητικά και μουσικο-κινητικά παιχνίδια, σε παιχνίδια ρόλων, σε μιμητικό παιχνίδι, σε θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδι κατασκευών.

Συμπερασματικά, τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου για την προσχολική εκπαίδευση όσο και της Ελλάδας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι και το παρουσιάζουν ως μια μορφή οργάνωσης της μάθησης (Λοΐζου, 2021). Στην επόμενη ενότητα του Κεφαλαίου γίνεται λόγος για τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου.

3.2.2 Το παιχνίδι στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Στο προηγούμενο Κεφάλαιο έγινε λόγος για το παιχνίδι και το ρόλο του στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και έγινε κατανοητό ότι το παιχνίδι κατέχει σπουδαία θέση σε αυτά. Σε αντίθεση με τα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, στα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο γίνεται μικρότερη αναφορά στο παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το παιχνίδι, ωστόσο θα πρέπει να αποτελεί βασικό άξονα των Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, καθώς η παιγνιώδης διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική και ευχάριστη μέθοδο εναλλακτικής διδακτικής που θα προσφέρει συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση στο μαθητή αντί της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας που συνηθίζεται (Καραδημητρίου, 2007).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο που προάγει τη σωματική, τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική, την πνευματική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη (ανάγνωση-προφορικός λόγος, γραφή-γραπτός λόγος και αριθμητική) του παιδιού (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2002) και συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στο σεβασμό των άλλων ατόμων (Γερογιάννης & Μπούρας, 2006). Μέσα από το εν λόγω Πρόγραμμα επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να στοχεύουν απλά στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά να προχωρούν στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, κάτι που μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι η παιγνιώδης διδασκαλία (Καυκούλα, 2016).

Ο ρόλος του παιχνιδιού φαίνεται να προάγεται κυρίως μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Σύμφωνα με το εν λόγω Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο, 2003α), το παιχνίδι (ομαδικό, ατομικό, παραδοσιακό, ελεύθερο και οργανωμένο, κινητικό, παιχνίδι οπτικοακουστικού συγχρονισμού και συντονισμού, παιχνίδι με αντικείμενα (μπάλα), παιχνίδι ισορροπίας και κατευθύνσεων) αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γνωστικού περιεχομένου για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά 1) να γνωρίσουν την έννοια του ατόμου και της ομάδας, 2) να μάθουν να τηρούν κανόνες, 3) να αναπτύξουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, το σεβασμό και την επικοινωνία, 4) να αναπτύξουν απλές κινητικές δεξιότητες, 5) να αναπτύξουν θετική στάση για διάφορες αρετές (π.χ. δικαιοσύνη), 6) να αναπτυχθούν ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και γνωστικά, 7) να αναπτύξουν τον οπτικοκινητικό συγχρονισμό και συντονισμό, 8) να αναπτύξουν την ισορροπία στατικής-δυναμικής (ανάπτυξη απλών κινητικών δεξιοτήτων, έλεγχος του σώματος, ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, ανακάλυψη ισορροπίας του σώματος) και 9) να αναπτύξουν την πλευρική κίνηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Όσον αφορά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003β) επιδιώκεται τα παιδιά: α) να αναπτυχθούν γλωσσικά και να βελτιώσουν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο, β) να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, γ) να έρθουν σε επαφή με καταξιωμένα από άποψη αισθητικής κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής

λογοτεχνίας και να εξοικειωθούν με το εξωσχολικό βιβλίο, δ) να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και ε) να συνειδητοποιήσουν βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας (γραμματικής). Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει μέσα από το δραματικό και θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, τα λεκτικά παιχνίδια (γλωσσοδέτες), τα γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης αστείων λέξεων και συλλαβών, τα παιχνίδια δόμησης λέξεων ή φράσεων σε παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα με σύνθεση ανεξάρτητων γραμμάτων ή λέξεων, καθώς και μέσα από τα παιχνίδια με αλλαγή της θέσης των λέξεων ή των μικρότερων φράσεων που συγκροτούν μια πρόταση.

Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο (2003δ) επιδιώκεται οι μαθητές: α) να κάνουν δοκιμές και επαληθεύσεις, β) να συγκρίνουν μεταξύ τους συλλογές διακριτών αντικειμένων, γ) να απαριθμούν συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα, δ) να διαβάζουν τα αριθμητικά σύμβολα, ε) να αναγνωρίζουν ποσότητες με δομημένη μορφή, στ) να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης και να κάνουν χρήση των συμβόλων (+) και (=), ζ) να μετρούν διάφορα μεγέθη με γνωστές ή αυθαίρετες μονάδες μέτρησης, η) να διατάσσουν γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τέλεσή τους, θ) να διακρίνουν τα σχήματα των επιπέδων (π.χ. του τριγώνου, του τετράγωνου), ι) να αυτο-αξιολογούνται στις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησαν, ώστε να γίνεται ανατροφοδότηση στη μαθησιακή διαδικασία, κ) να μπορούν να εκτελούν προσθέσεις και αφαιρέσεις μονοψήφιων αριθμών και λ) να εξοικειωθούν με την έννοια του διαμερισμού (μερισμού). Η υλοποίηση των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει μέσα από παιχνίδια με αγοραπωλησίες (π.χ. μονόπολη), παιχνίδια μέτρησης (χρόνος- ημερήσια διαστήματα, χρήμα- συναλλαγές), δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια κανόνων (επιτραπέζια) παραδοσιακά παιχνίδια (π.χ. «Περνά-περνά η μέλισσα»), αριθμητικά ή λογικά παιχνίδια, παιχνίδια με ζάρια και παζλ.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο (2003δ) επιδιώκει τα παιδιά να παρατηρούν, να πειραματίζονται, να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα, να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές και τρόπους, να γνωρίσουν την ορολογία, τα σύμβολα, τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες και να εξοικειωθούν με αυτά, να προσεγγίζουν, να κατανοούν και να απολαμβάνουν το φαινόμενο της Τέχνης, να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης, να ονομάζουν την υφή ορισμένων επιφανειών, καθώς και να συμμετέχουν, να προτείνουν ή να δημιουργούν παιχνίδια με έργα τέχνης. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την

εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια ερωτήσεων, σε παραδοσιακά παιχνίδια, καθώς και σε παιχνίδια που απαιτούν μάντεμα. Όσον αφορά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Θεάτρου για το Δημοτικό Σχολείο (2003ε) επιδιώκεται οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να συνεργάζονται αρμονικά μέσα στην ομάδα, να αναπτύξουν τις φυσικές και διανοητικές τους ικανότητες, να διαμορφώσουν αισθητική - καλλιτεχνική αντίληψη, να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις για το θέατρο και τις άλλες τέχνες, καθώς και να αναπτύξουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες μέσα από το λόγο και τη γλώσσα. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από το ελεύθερο και οργανωμένο δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το κουκλοθέατρο και την παντομίμα.

Μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο (2003στ) επιδιώκεται τα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα αισθητικής απόλαυσης κατά την ακρόαση, να εκτελέσουν και να δημιουργήσουν μουσική, προκειμένου να εκφραστούν, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Η υλοποίηση αυτών των στόχων μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε μουσικο-κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια μουσικής «ερώτησης και απάντησης» ενσωματώνοντας ύψος και ρυθμό, παιχνίδια με την αξιοποίηση μουσικών οργάνων, καθώς και σε παιχνίδια ηχούς τόσο με το δάσκαλό τους όσο και μεταξύ τους. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό Σχολείο (2003ζ) επιδιώκει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να παρατηρούν, να περιγράφουν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και στο χρόνο, με τρόπο ώστε να οδηγούνται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη. Η επίτευξη των στόχων της εν λόγω μαθησιακής περιοχής μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ομαδικά κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια ερωτήσεων-γνώσεων, παραδοσιακά παιχνίδια, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια κανόνων (επιτραπέζια παιχνίδια), παντομίμα και δραματοποίηση.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Πληροφορικής για το Δημοτικό Σχολείο (2003η), επιδιώκεται τα παιδιά να αποκτήσουν μια σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, αλλά και ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν για παράδειγμα με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού,

όπου τα παιδιά αναπαριστούν - δραματοποιούν τα μέρη του υπολογιστή. Γενικά, στο εν λόγω ΔΕΠΠΣ προτείνεται η εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, με στόχο τη διασκέδαση και τη μάθησή τους. Μέσα από το ΔΕΠΠΣ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο (2003θ) επιδιώκεται τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους (Χατζηγεωργίου, 2006). Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν κυρίως με τη συμβολή των παιχνιδιών ρόλων, των δραματοποιήσεων και των παιχνιδιών προσομοίωσης.

Ο ρόλος του παιχνιδιού επισημαίνεται και σε διάφορα Προγράμματα που έχουν διαμορφωθεί για το Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, βασικός σκοπός του Προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας (2003ι) είναι να προωθηθούν αξίες και να αποκτηθούν γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που πηγάζουν από τους Ολυμπιακούς Αγώνες και την Αθλητική Παράδοση και «έχουν ως σκοπό τη σωματική, ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των μαθητών και τη δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών κοινωνικά αποδεκτών» (σελ. 633). Το εν λόγω Πρόγραμμα υποστηρίζει το τίμιο και δίκαιο παιχνίδι, τις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, τα παραδοσιακά παιχνίδια, τα ομαδικά παιχνίδια μίμησης και συνεργασίας, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων. Μέσα από το Πρόγραμμα της

Αγωγής Υγείας για το Δημοτικό Σχολείο (2003κ) επιδιώκεται α) η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, β) η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης των παιδιών, γ) η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας και δ) η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων προτείνεται η αξιοποίηση των παιχνιδιών ρόλων (δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών), των μιμητικών παιχνιδιών και των ψηφιακών/ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Τέλος, το Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης (2003λ) αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία των μαθητών, στην καλλιέργεια της πρωτοβουλίας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης, στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν με τη βοήθεια παιχνιδιών λογικομαθηματικής σκέψης (παιχνίδια αριθμησης), παιχνιδιών ρόλων, θεατρικού παιχνιδιού, παντομίμας, δραματοποίησης και κυρίως μέσω των ελεύθερων ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού.

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι φαίνεται να συμπεριλαμβάνεται στις μαθησιακές περιοχές των Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, όπως και των Προσχολικών Προγραμμάτων. Ωστόσο, στα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο το παιχνίδι αποτελεί τον βασικό τους άξονα και σε αυτά προάγονται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Στο ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου (2014) υπάρχει μια σημαντική μαθησιακή περιοχή, η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, μέσα από την οποία επιδιώκεται η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, ενώ στο ΑΠΣ του Δημοτικού δεν υφίσταται κάποια σχετική μαθησιακή περιοχή. Γίνεται λόγος για την προαγωγή της υγείας (ψυχικής, συναισθηματικής) των μαθητών μόνο στο Πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας. Θα έπρεπε, ωστόσο να διαμορφωθεί μια σχετική ενότητα στο ΑΠΣ του Δημοτικού, καθώς η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλει και στη γενικότερη ανάπτυξή τους (π.χ. γνωστική). Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι σημαντικό, δηλαδή, να αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα οποία θα πρέπει να ωφελούνται όλα τα παιδιά.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο των Ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζει κοινά στοιχεία με το περιεχόμενο των Κυπριακών Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο αναφορικά με το παιχνίδι και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το «Κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας» (2010α) επιδιώκεται οι μαθητές της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου α) να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο (Μουσένα & Ζέρβα, 2015), β) να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις, γ) να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης (Στασινός, 2009, σελ. 209), δ) να κατακτήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης και τη γραφή, αποκτώντας γραμματικοσυντακτικές γνώσεις και λεξιλόγιο (Σπαντιδάκης, 2009) και ε) να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα προφορικών και γραπτών κειμένων (δικών τους ή άλλων), με βάση προσωπικά κριτήρια (Mousena & Paparokoriou, 2009). Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν με την αξιοποίηση παιχνιδιών ρόλων και παιχνιδιών με κανόνες. Το «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2020β) έχει ως βασικό στόχο τα παιδιά να κατανοούν ότι υπάρχουν πολλές γλώσσες και πολιτισμοί, όπως η μητρική γλώσσα/η γλώσσα του σπιτιού και ο πολιτισμός τους αλλά και η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός της Κύπρου, και να αναπτύξουν θετική στάση προς κάθε γλωσσική ποικιλία και κάθε

πολιτισμό (Ρεπούσης, 2000). Η επίτευξη των στόχων αυτών μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού.

Μέσα από το «Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών» (2010β) επιδιώκεται α) η ανάπτυξη της αναλυτικής ικανότητας του ατόμου και η βελτίωση της αυτοεικόνας του, ώστε να οργανώνει και να ελέγχει με επάρκεια την κοινωνική του ζωή, β) η απόκτηση των απαραίτητων μαθηματικών γνώσεων και ικανοτήτων (Behm & Lloyd, 2009), γ) η υποκίνηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος των μαθητών, δ) η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Berry, Graham & Smith, 2005), ε) η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρουσίασης, αλλά και κριτικής αξιολόγησης μαθηματικών προτάσεων και συμπερασμάτων, στ) η κατανόηση των αριθμών και των συστημάτων μέτρησης, ζ) η κατανόηση των εννοιών του χώρου και η) η αναγνώριση των μοτίβων. Η υλοποίηση των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει εύκολα με τη συμβολή των παιχνιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παιχνίδια με κάρτες, μέτρησης, αρίθμησης, με υλικά της καθημερινότητας, εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, παραδοσιακά παιχνίδια).

Το «Κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών» (2010γ) επιδιώκει οι μαθητές της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου α) να εκφράζονται προσωπικά μέσω της Τέχνης, β) να ενισχύουν τις εικαστικές εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητές τους, γ) να αναπαριστούν εμπειρίες, ιδέες, αξίες και συναισθήματα, δ) να αντιλαμβάνονται το ρόλο των διαφόρων υλικών και μέσων (ποιότητες και δυνατότητες) στην όλη δημιουργική διαδικασία και ε) να προσεγγίζουν την εικαστική δημιουργία ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν εύκολα να υλοποιηθούν μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες, σε θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων.

Το «Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών για το Δημοτικό Σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων 2010δ)» επιδιώκει οι μαθητές της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου να μάθουν α) για τους ζωντανούς οργανισμούς (φυτά, ζώα) και το φυσικό περιβάλλον, β) το σώμα και την υγεία, γ) την ενέργεια, δ) το φως και τον ήχο, ε) την ύλη και στ) τον ουρανό και τη γη. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει με τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων, του κινητικού παιχνιδιού, καθώς και του μιμητικού παιχνιδιού (Ζαχαρίου & Κατζή, 2005). Μέσα από το Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής» (2010ε) επιδιώκεται οι μαθητές α) να υιοθετήσουν στάσεις και αξίες, β) να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, γ) να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, δ) να αναπτύξουν βασικές και σύνθετες αθλητικές δεξιότητες, ε) να

βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση και στ) να συμμετέχουν στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και τα αθλήματα. Η υλοποίηση των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει με την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, σε παιχνίδια κανόνων, σε αθλητικά παιχνίδια και στον χορό.

Μέσα από το Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής» (2010στ) επιδιώκεται οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, φωνητικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων εκτέλεσης οργάνων και δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης, β) να αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (π.χ. ρυθμός, μελωδία) και γνώσεις σημειογραφίας και γ) να ενισχύσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές σε σχέση με τις μουσικές δραστηριότητες της ακρόασης, της εκτέλεσης και της σύνθεσης. Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν με τη συμβολή του φωνητικού παιχνιδιού και του παιχνιδιού με τα μουσικά όργανα. Το «Κυπριακό Πρόγραμμα Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (2010ζ) επιδιώκει οι μαθητές α) να έρθουν σε επαφή με πληθώρα πληροφοριών και δεδομένων που σχετίζονται με ζητήματα περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης, β) να καλλιεργήσουν τις αξίες της αειφορίας (κοινωνική και οικολογική αλληλεγγύη και δικαιοσύνη, αυτονομία, δημοκρατία, έμφυλη ισότητα, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα) και γ) να αποκτήσουν δεξιότητες αναζήτησης, συλλογής, επεξεργασίας, ταξινόμησης, κριτικής ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης, επικοινωνίας και εκμετάλλευσης πληροφοριών και δεδομένων που σχετίζονται με ζητήματα περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης. Για την υλοποίηση των στόχων του Προγράμματος προτείνεται η εμπλοκή των μαθητών κυρίως σε παιχνίδια ρόλων/δραματοποιήσεις.

Το «Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας για το Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου (2010η)» επιδιώκει οι μαθητές α) να έχουν ψυχική, σωματική και κοινωνική ευεξία, β) να αποκτήσουν γνώσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την υγεία τους, γ) να επιδείξουν θετικές στάσεις και να εφαρμόζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία τους στα πλαίσια των σχολικών τους δραστηριοτήτων και δ) να ενδυναμώσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν έναν ασφαλή και υγιεινό τρόπο ζωής. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει με τη συμβολή των παιχνιδιών που προάγουν τη συνεργασία και την επικοινωνία, καθώς και των παιχνιδιών ρόλων-προσομοιώσεις.

Συμπερασματικά, το παιχνίδι και ο ρόλος του αναφέρονται τόσο στα Ελληνικά όσο και στα Κυπριακά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο. Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού, ωστόσο, μέσα από τις ποικίλες μορφές του αναδεικνύεται περισσότερο στα Προσχολικά Προγράμματα Σπουδών των δύο χωρών. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι τα

Νέα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο του 2021 προάγουν σε ικανοποιητικό βαθμό το παιχνίδι και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021α) επιδιώκει την πρόσληψη και παραγωγή γλωσσικών ερεθισμάτων, την επίτευξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας, τη συγκρότηση της σκέψης, την απόκτηση γνώσεων, τη βαθιά γνώση της ελληνικής γλώσσας ως γλωσσικού συστήματος και ως φορέα σύγχρονων εννοιών και διαχρονικών αξιών, την απόκτηση μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να συνθέτουν και να κατανοούν προφορικά, γραπτά και ψηφιακά κείμενα. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει μέσα από την συμμετοχή των μαθητών σε γλωσσικά παιχνίδια, σε μιμητικά παιχνίδια, σε παιχνίδια ρόλων, σε ομαδικά παιχνίδια στη σχολική αυλή, σε φανταστικό παιχνίδι, σε ψηφιακό παιχνίδι, σε θεατρικό παιχνίδι, σε παιχνίδια με κανόνες, σε παιχνίδια παντομίμας, σε παραδοσιακά παιχνίδια, καθώς και σε παιχνίδια μνήμης. Μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021β) επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύσσουν μαθηματικές διεργασίες και πρακτικές (συλλογισμός, μοντελοποίηση), να αξιοποιούν ποικιλία πόρων και εργαλείων (γλώσσα, σύμβολα), να κατανοούν με κριτικό τρόπο τον κόσμο γύρω τους, καθώς και να κατανοούν και να αξιοποιούν τον μαθηματικό λόγο. Η υλοποίηση των στόχων μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια τύχης, σε παιχνίδια με αντικείμενα (ζάρια) και σε παιχνίδια αρίθμησης.

Το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021γ) στοχεύει στον φυσικό/σωματικό εγγραμμισμό των μαθητών. Ειδικότερα επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτυχθούν κινητικά, γνωστικά, συμπεριφορικά και ηθικά/συναισθηματικά/κοινωνικά μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικό κινητικό και μουσικο-κινητικό παιχνίδι, σε παιχνίδι ρόλων, σε παραδοσιακά παιχνίδια, σε παιχνίδι παντομίμας, καθώς και σε διάφορα αθλήματα. Οι βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής Δημοτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021δ) είναι: α) η ισορροπία ψηφιακού και πληροφορικού γραμματισμού, β) η υπολογιστική σκέψη-επίλυση προβλημάτων, γ) ο προγραμματισμός-η ανάπτυξη κώδικα, δ) η ανάλυση δεδομένων-μοντελοποίηση, ε) η ψηφιακή ικανότητα και αυτονομία χρήσης ψηφιακών συσκευών και

συστημάτων, στ) οι επιπτώσεις της πληροφορικής και των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην κοινωνία, ζ) η ψηφιακή πολιτειότητα και η) η ικανότητα χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών ως εργαλείο και περιβάλλον μάθησης. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να γίνει μέσα από την αξιοποίηση του παιχνιδιού ρόλων, του κιναισθητικού παιχνιδιού, του παιχνιδιού με ρομπότ και του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021ε) αναμένεται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης, να αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες εκτέλεσης μουσικών οργάνων και να αποκτήσουν γνώσεις ως προς τα βασικά μουσικά στοιχεία υφής (ρυθμός, μελωδία). Οι εν λόγω στόχοι μπορούν να υλοποιηθούν με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ρόλων, των παιχνιδιών στρατηγικής, των παιχνιδιών μνήμης, των διαδραστικών ψηφιακών παιχνιδιών, των μουσικών παιχνιδιών, του θεατρικού παιχνιδιού, του παιχνιδιού παντομίμας και των παιχνιδιών μνήμης. Τέλος, μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021στ) επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν ένα βασικό υπόβαθρο σε έννοιες και θέματα των επιστημονικών πεδίων, να εμπλακούν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά στις πρακτικές των φυσικών, ανθρωπιστικών και πολιτικών επιστημών, να αξιοποιήσουν μια ποικιλία πρακτικών (διατύπωση ερωτήσεων, συλλογή και ανάλυση δεδομένων), να επιλύσουν προβλήματα και να λάβουν αποφάσεις και να αποκτήσουν τον ψηφιακό, τεχνολογικό και επιστημονικό εγγραμματισμό. Η επίτευξη των εν λόγω στόχων μπορεί να γίνει με την εμπλοκή των μαθητών σε θεατρικό παιχνίδι, σε παιχνίδι ρόλων, σε εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, καθώς και σε κατασκευαστικό παιχνίδι.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

3.3 Το παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης

Ο χώρος μπορεί να οριστεί κατά τον Γερμανό (2002) «ως μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα, η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να προσεγγίζει συνολικά τη δυναμική που αναπτύσσεται στο κοινωνικό περιβάλλον» (σελ. 44). Η έννοια του χώρου οργανώνεται γύρω από τρεις κατηγορίες δεδομένων: α) το υλικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει κτίρια, αντικείμενα και τις διαμορφώσεις του υπαίθριου χώρου, β) το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τις συμπεριφορές και την αισθητική που προωθείται από τον σχεδιασμό και την οργάνωση του χώρου και αντανακλούν τις αξίες, τα σύμβολα,

τα πρότυπα συμπεριφοράς, τους ρόλους και τις ιεραρχήσεις που κυριαρχούν και γ) από το υποκείμενο, στο οποίο υπάγονται στοιχεία που συνδέουν το υποκείμενο με τις πρακτικές, τις μορφές συμπεριφοράς, τους ρόλους που τελικά υιοθετεί στον χώρο, και τα οποία συχνά παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από τα αντίστοιχά τους, που προάγονται από τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2002α · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο χώρος μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες: α) στον χώρο των αντικειμένων, ο οποίος περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος (κατασκευές και αντικείμενα), που διαφοροποιούνται από τα γεωμετρικά και τα αρχιτεκτονικά τους γνωρίσματα και β) στον βιωματικό χώρο, η δημιουργία του οποίου προκύπτει μέσα από την έκφραση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που συνδέουν το υποκείμενο με το κοινωνικό του περιβάλλον (διαπροσωπικές σχέσεις, πρότυπα, στάσεις και αξίες) (Γερμανός, 2002α, σελ. 37). Ο σχολικός χώρος δεν αποτελεί απλώς το υλικό περιβάλλον, στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θεωρείται βασικός παράγοντας των διαδικασιών αγωγής μέσω της δυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και στα άτομα που τον χρησιμοποιούν. Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στο σχολείο και επηρεάζει το είδος της αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Μπότσογλου, 2001).

Ένας σχολικός χώρος μάθησης και παιχνιδιού αποτελεί πεδίο αγωγής και εκπαίδευσης, όταν προσφέρει ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα, δυνατότητες για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που οδηγούν σε απόκτηση δεξιοτήτων και σε ανάπτυξη ποικίλων μορφών συμπεριφοράς, καθώς και δυνατότητες για ενεργητική μάθηση. Ακόμη, θεωρείται ποιοτικός και πεδίο αγωγός, όταν α) είναι προσαρμοσμένος στα βιώματα των παιδιών, β) όταν βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να είναι δημιουργικά και να διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους (Bullard, 2009 · Γερμανός, 2002α, 20004β · Higgins et al., 2005 · Lang, 2010 · Maxwell, 2016 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Sugiyama & Moore, 2005 · Sussman & Gillman, 2007) και γ) όταν δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαίδευσής τους, να αναλαμβάνουν δηλαδή πρωτοβουλίες, να έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα και να προσλαμβάνουν με κριτικό τρόπο ερεθίσματα από το περιβάλλον τους, να ανακαλύπτουν και να εξερευνούν, να παίρνουν αποφάσεις και να είναι ανεξάρτητα (Σακελλαρίου, 2005α · Σακελλαρίου και συν., 2007). Οι σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής θέλουν τον σχολικό χώρο να αποτελεί μία συνέχεια μέσα από το "αναδυόμενο" πρόγραμμα που ως

σημείο εκκίνησης έχει τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις επιθυμίες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2012α).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα σχολικό περιβάλλον μάθησης και παιχνιδιού θα πρέπει να καλύπτει α) τις φυσικές ανάγκες των παιδιών-ανάγκη για κίνηση (το παιδί να έχει την ευκαιρία να εμπλέκεται σε ποικίλες κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες και μέσα από αυτές να εξερευνά τις δυνατότητές του και να καθορίζει τα όριά του) (Johnson, 2007 · Ζάραγκας, & Πετρίδου, 2018), β) τις συναισθηματικές ανάγκες (αίσθημα ασφάλειας, προστασίας και άνεσης) (Johnson, 2006), γ) τις κοινωνικές ανάγκες (δημιουργία σχέσεων, συνεργασία, αλληλεπίδραση, συντροφικότητα) (Σακελλαρίου, 2002γ, 2011) και δ) τις νοητικές ανάγκες (περιέργεια, δράση, άσκηση, πειραματισμοί). Το σχολικό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο τη διέγερση της περιέργειας και την ετοιμότητα του παιδιού για παιχνίδι, καθώς και να επιτρέπει τη θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και διαφορετικό φύλο (Γερμανός, 2005α, 2005β · Κυπριανός, 2007 · Μπότσογλου, 2001 · Σακελλαρίου και συν., 2007 · Σακελλαρίου, 2012α · Σιβροπούλου, 2005). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι οι μη ποιοτικοί χώροι μπορούν να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία. Όταν το περιβάλλον μάθησης και παιχνιδιού είναι αυστηρά τυποποιημένο και κανονιστικό και δεν λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης των παιδιών, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και με αυτόν τον τρόπο διογκώνει τις υφιστάμενες διαφορές και οδηγεί σε σχολική αποτυχία (Γερμανός, 1999). Ο χώρος μαζί με τις εγκαταστάσεις, τα εκπαιδευτικά υλικά και τον εξοπλισμό που υπάρχουν σε αυτόν «αποτελούν μέρος της συνταγής της σχολικής επιτυχίας» (Proscio et al., 2004, σελ. 4).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των χώρων μάθησης και παιχνιδιού επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών (Sugiyama & Moore, 2005 · Ulrich, 2004), αλλά και το παιχνίδι και την μάθηση των παιδιών. Από τη μια μεριά, όταν το σχολικό περιβάλλον (τάξη και αυλή) είναι εύχρηστο, αισθητικά ελκυστικό, υποστηρικτικό, λειτουργικό και κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών, τότε και οι παιδαγωγοί διευκολύνουν την ενθάρρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και αναπτύσσουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εργαστούν, να παίξουν δημιουργικά και αποτελεσματικά, να επιλέξουν τα παιχνίδια-αντικείμενα, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες και τον τρόπο χρήσης του χώρου (Maxwell, 2007 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · WBDG). Θεωρείται, επομένως, αναγκαίο τα σχολικά περιβάλλοντα

να είναι ποιοτικά, να συμβάλλουν στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα που τα αξιοποιούν (Harms et al., 2003, 2005 · Proscio et al., 2004 · Ρέντζου, 2011 · Rentzou & Sakellariou, 2011a). Η ποιότητα άλλωστε των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού επηρεάζει άμεσα και το είδος, την ποιότητα και την πολυπλοκότητα του παιδικού παιχνιδιού (Butin & Woolums, 2009 · Γερμανός, 2002β, 2004α · White, 2004a), το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσα στην τάξη (εσωτερικό παιχνίδι) είτε στην σχολική αυλή (εξωτερικό/υπαίθριο παιχνίδι) στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης, μέσο για την κοινωνική, συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και το πλαίσιο μιας δημιουργικής προσέγγισης του κόσμου και των φαινομένων. Παίζοντας και, κατά συνέπεια χρησιμοποιώντας τον χώρο, το παιδί προβάλλει τα δικά του χαρακτηριστικά στον «τόπο» του παιχνιδιού του και έτσι μπορεί να δώσει πρακτικές μορφές στην πρόσληψη ερεθισμάτων από το περιβάλλον, στην επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, στη δημιουργικότητά του και στην αναμόρφωση-συμβολική ή πραγματική-του κοινωνικού και υλικού του περιγύρου. Η λειτουργία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με τον χώρο (Γερμανός, 2004β). Ο χώρος είναι το υπόβαθρο του παιχνιδιού, δεδομένου ότι παρέχει το περιεχόμενο, το περιβάλλον και το νόημα. Γι' αυτό θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος, προκειμένου να επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορους τύπους παιχνιδιού και να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ο χώρος των προσχολικών και σχολικών κέντρων θα πρέπει να υποστηρίζει και να προωθεί την ισορροπία μεταξύ δραστηριοτήτων εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, ήσυχων και ενεργητικών δραστηριοτήτων, ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, καθώς και δραστηριοτήτων που ξεκινούν είτε από τα παιδιά είτε από τους παιδαγωγούς. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος, ο χώρος παιχνιδιού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ελαστικότητα, για να είναι εύκολη η συνεχής αναδιαμόρφωσή του και η οργάνωσή του να αποτρέπει την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τα παιδιά (Public Schools of North Carolina, 1998).

Η σπουδαιότητα του χώρου μάθησης και παιχνιδιού φαίνεται και από τη σημασία που αποδίδουν σε αυτόν διάφορα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Το περιβάλλον στο Πρόγραμμα της Montessori είναι: α) προπαρασκευασμένο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, β) είναι διαμορφωμένο σε κέντρα ενδιαφέροντος, όπου τα παιδιά, αντί να παραμένουν καθισμένα σε θρανία, μπορούν να κινούνται ελεύθερα και να απασχολούνται

για όσο χρόνο θέλουν, γ) είναι εξοπλισμένο με φυσικά υλικά, δ) ο εξοπλισμός που περιλαμβάνει είναι περιορισμένος σε ποσότητα και τακτοποιημένος σε χαμηλά ράφια και ε) ανταποκρίνεται στην ανάγκη του παιδιού να μάθει μέσω της κίνησης, η οποία διεγείρει τη διανοητική ανάπτυξη (Ντολιοπούλου, 2000 · Washor, 2003). Στο Πρόγραμμα Reggio Emilia ο χώρος θεωρείται ως « τρίτος παιδαγωγός », καθώς ο σχεδιασμός και η οργάνωσή του διευκολύνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και συμβάλουν στην κοινωνική και γνωστική μάθηση των ατόμων (Ντολιοπούλου, 2000). Το εν λόγω πρόγραμμα δίνει μεγάλη έμφαση στα φυσικά υλικά, στους αύλειους σχολικούς χώρους και στους κήπους, καθώς και στην ποικιλία των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού για την μάθηση και την απόκτηση εμπειριών των παιδιών (Bullard, 2009).

Το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Scope) αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Schweinhart, 2004) με ανοιχτή μορφή λειτουργίας, το οποίο οργανώνει και χρησιμοποιεί το χώρο και το χρόνο για την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχικής μάθησης των παιδιών (Σακελλαρίου, 2011). Θεωρείται κατάλληλο για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, καθώς βασίζεται στις δυνάμεις, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών και στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Grotewell & Burton, 2008). Το εν λόγω Πρόγραμμα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, τους άλλους και τη μάθηση. Είναι ευέλικτο και ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, καθώς και να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης (Grotewell & Burton, 2008 · Σακελλαρίου, 2011).

Το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων προωθεί την εξατομικευμένη μάθηση και εκπαιδεύει το προσωπικό του στον τρόπο προσέγγισης της προσχολικής ηλικίας, ώστε να μάθει να παρατηρεί, να κατανοεί και να υποστηρίζει τη μάθηση όλων των παιδιών της τάξης σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Ακόμη, υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και εφαρμόζει αναπτυξιακά κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης, για να διαπιστώσει την ποιότητα μάθησης που προσφέρει και να βελτιώσει τις πρακτικές του (Hohmann & Weikart, 2007 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το υλικό περιβάλλον μάθησης: α) είναι ευέλικτο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, β) είναι

διαχωρισμένο σε ευδιάκριτες περιοχές δραστηριοτήτων, για να ενθαρρύνει την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, γ) περιλαμβάνει χώρους για ομαδικές δραστηριότητες, γεύμα και ξεκούραση, δ) περιλαμβάνει ενδιαφέρουσες περιοχές δραστηριοτήτων, που επιτρέπουν την εύκολη μετακίνηση και τη συνολική εποπτεία, ε) περιέχει ποικίλα υλικά που προσφέρουν νέες εμπειρίες μάθησης και στ) περιλαμβάνει υλικά, που αντανακλούν την οικογενειακή ζωή των παιδιών (Μπατιάνη, 2009, σελ. 51).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων, η οργάνωση των αύλειων σχολικών χώρων γίνεται σε επιμέρους ευδιάκριτες περιοχές, οι οποίες ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, με τον εξοπλισμό, τη φύση και τους εκπαιδευτικούς. Στον εξωτερικό χώρο, όπως και στον εσωτερικό χώρο υπάρχουν περιοχές για ενεργητικές δραστηριότητες (π.χ. τρέξιμο και σκαρφάλωμα) και περιοχές για ήσυχες δραστηριότητες (π.χ. κατασκευή, ζωγραφική), οι οποίες βρίσκονται σε απόσταση μεταξύ τους (Vogel, 2009). Όσον αφορά το διαχωρισμό της κάθε περιοχής, χρησιμοποιούνται διαφορετικά είδη επιφανειών, που αποτελούν και τη βάση του εξωτερικού χώρου. Ανάλογα με τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται χρησιμοποιούνται και οι αντίστοιχες επιφάνειες. Κατάλληλες περιοχές για τρέξιμο είναι όσες καλύπτονται με γρασίδι, ενώ κατάλληλες περιοχές για τροχοφόρα παιχνίδια είναι όσες είναι κατασκευασμένες από ξύλο, χαλίκι, τσιμέντο ή άσφαλτο (Theemes, 1999). Οι περιοχές διαχωρίζονται και με φυσικά υλικά, όπως δέντρα, νερό και άμμο. Στις σχολικές αυλές υπάρχουν παιδικές χαρές (κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες), κουκλόσπιτο, στατικά παιχνίδια με ελατήρια, καθώς και υλικά που μπορούν να μετακινηθούν από περιοχή σε περιοχή και συμβάλλουν στη φυσική ανάπτυξη των παιδιών, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, στη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη και στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών.

Τα υλικά δεδομένα στη σχολική αυλή διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) στα στατικά και β) τα ελεύθερα διαχειριζόμενα υλικά. Όσον αφορά το στατικό εξοπλισμό, τα παιδιά αναρριχώνται είτε σε σύνθετες κατασκευές του εμπορίου, οι οποίες περιλαμβάνουν κυλίνδρους, σκαλιά και δίχτυα είτε στις ήδη διαθέσιμες πηγές που μπορεί να είναι δέντρα με κοντινά χαμηλά κλαδιά, ελαστικές ρόδες και δίχτυα. Η αναρρίχηση σε πολλαπλά επίπεδα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους και να αναπτύξουν το συντονισμό και την ισορροπία τους (Μπατιάνη, 2009). Στον ελεύθερα διαχειριζόμενο εξοπλισμό περιλαμβάνονται αντικείμενα που μπορούν να χειριστούν εύκολα τα παιδιά και να τα μετακινήσουν από περιοχή σε περιοχή, όπως είναι τα μουσικά όργανα, υλικά που παραμένουν σταθερά στο έδαφος, όπως η άμμος και εκείνα που μεταφέρονται από τους εκπαιδευτικούς καθημερινά ή για περιστασιακή χρήση, όπως τα

τροχοφόρα παιχνίδια (Theemes, 1999). Τα τροχήλατα παιχνίδια αποτελούν βασικό εκπαιδευτικό υλικό, καθώς βοηθάνε τα παιδιά να εξασκήσουν την αδρή τους κινητικότητα και να αναπτυχθούν κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Γι' αυτό και στο χώρο, παράλληλα με τα παραδοσιακά τρίκυκλα ποδήλατα, υπάρχουν και εκείνα που φιλοξενούν δύο ή τρεις επιβάτες. Στην αυλή υπάρχουν, επίσης αυτοκίνητα με πηδάλια, βαγόνια, καροτσάκια για τις κούκλες, καρότσες, μηχανές κουρέματος γρασιδιού στο μέγεθος των παιδιών και οχήματα, που μετακινούνται με την ώθηση των ποδιών. Ακόμη, υπάρχουν στεφάνια, μπάλες, ρόδες και χοπ που επιτρέπουν την ανάπτυξη δημιουργικού κινητικού παιχνιδιού και εξελίσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Στη σχολική αυλή υπάρχουν, επομένως, πολλά κέντρα ενδιαφέροντος τα οποία είναι οργανωμένα από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά και δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδια αισθητηριακών εξερευνήσεων, κατασκευών, μίμησης και ανάληψης ρόλων, διήγησης και ανάγνωσης ιστοριών, τέχνης, μουσικής και κίνησης). Το παιχνίδι με τα υλικά μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενο ή να εμφανίζει νέες προκλήσεις, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να το συνεχίζουν για όσο χρονικό διάστημα επιθυμούν (Μπατιάνη, 2009). Δεν υπάρχει περιορισμός στο αριθμό των ατόμων σε κάθε δραστηριότητα και το κάθε παιδί ή μια ομάδα μπορεί να συμμετέχει στο παιχνίδι των συνομηλίκων του/της, σε περίπτωση που κάτι προσελκύσει το ενδιαφέρον του/της σε μια κοντινή περιοχή (Grotewell & Burton, 2008). Στο παιδικό παιχνίδι στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα συμμετέχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορεί να παίζουν είτε παράλληλα με τα παιδιά είτε να συμμετέχουν ως συνεργάτες τους, ακολουθώντας τους ρόλους και τις κατευθύνσεις που έχουν οριστεί από τα ίδια τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί κάνοντας ερωτήσεις στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, διευκολύνουν το παιχνίδι και δίνουν στους μαθητές τους την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες τους, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και ν' αναπτύξουν τη σκέψη τους. Η στρατηγική αυτή διευκολύνει και τους ίδιους, προκειμένου να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους (Hohmann & Weikart, 2007).

Το Πρόγραμμα Sure Start (Commission for Architecture and the Built Environment, 2008) υποστηρίζει ότι ο σχολικός χώρος θα πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένος και οργανωμένος, να είναι ευέλικτος και να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία, την εξερεύνηση τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες δραστηριότητες. Μεγίστης σημασίας θεωρείται η αξιοποίηση φυσικών στοιχείων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, αλλά και στο πλαίσιο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού ειδικότερα, καθώς και η λειτουργική συνέχεια του εσωτερικού με τον εξωτερικό χώρο (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Συμπερασματικά, ο χώρος παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθορίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι δραστηριότητες, οι σχέσεις και οι ρόλοι του εκπαιδευτικού συστήματος και συνιστά κεντρικό στοιχείο του κόσμου, της σχολικής τάξης και της σχολικής αυλής. Και ακριβώς, λόγω της σπουδαιότητάς του διατυπώνεται το αίτημα για τη σωστή οργάνωσή του, έτσι ώστε η έκβαση για τους εμπλεκόμενους να είναι η επιθυμητή, δηλαδή η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η πιο εύκολη εκτέλεση του έργου των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας (Γερμανός, 2002α). Στην επόμενη ενότητα γίνεται λόγος για το παιχνίδι στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα.

3.3.1 Το παιχνίδι στο εξωτερικό σχολικό περιβάλλον

Ο εξωτερικός χώρος αποτελεί προέκταση της αίθουσας του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης και βασικό χώρο αγωγής και εκπαίδευσης και η σπουδαιότητά του είναι εξίσου μεγάλη με αυτήν του εσωτερικού χώρου (Lee Anderson & Philibosian, 2003), ενώ ο χώρος υπαίθριου παιχνιδιού αποτελεί ένα περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να δραστηριοποιηθούν και να έχουν ευκαιρίες για παιχνίδι (Γερμανός, 1998). Ο υπαίθριος σχολικός χώρος όταν είναι σωστά οργανωμένος, όταν αποτελεί προέκταση του εσωτερικού χώρου και όταν χρησιμοποιείται για παιδαγωγικούς σκοπούς και όχι μόνο για τα διαλείμματα, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ζωντανό εργαστήριο που αναγνωρίζει και ενθαρρύνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Lee Anderson & Philibosian, 2003). Η μάθηση που πραγματοποιείται στους υπαίθριους σχολικούς χώρους αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεισφέρει στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015 · Μπότσογλου, 2010).

Μια από τις σημαντικότερες κατηγορίες παιχνιδιού που έχει κεντρίσει παγκοσμίως το παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς ασκεί μεγάλη επίδραση στην μάθηση, την ανάπτυξη και την υγεία των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κυρίως των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι το παιχνίδι που λαμβάνει χώρα στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα (Outdoor Play) (Goldstein & Lerner, 2018 · Kieff & Casbergue, 2017 · Sakellariou, 2015 · Waller et al., 2017 · Williford et al., 2013). «Το υπαίθριο παιχνίδι αποτελεί το μέσο για κινητική εκτόνωση, ελεύθερη επικοινωνία και συλλογικό παιχνίδι» (Ματσαγγούρας, 2000, σελ. 101) και βοηθά το παιδί να αποκτήσει μοναδικές εμπειρίες, οι

οποίες θα ήταν δύσκολο να αποκτηθούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Beattie, 2015 · Caiman & Lundegård, 2014 · Green, 2013 · Irving, 2014).

Η αξιοποίηση της σχολικής αυλής ως μιας εξωτερικής μαθησιακής τάξης δεν είναι καινούργια ιδέα. Παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi και η Montessori υποστήριζαν ότι θα πρέπει να αξιοποιούνται οι σχολικές αυλές, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών (Maistoru, 2008 · Malone & Tranter, 2005 · Μπότσογλου, 2010 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). «Οι υπαίθριοι χώροι μάθησης και παιχνιδιού είναι ένα εργαστήριο, μια άτυπη μορφή μάθησης, όπου πολλά είδη κοινωνικής μάθησης πραγματοποιούνται» (Μπότσογλου, 2010, σελ. 133), μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι αγωγής και συμβάλλουν στη δημιουργία ποιοτικών δραστηριοτήτων (Christidou et al., 2013) και «η εκπαίδευση έξω από την τάξη (outdoor learning) είναι μια μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις και αποτελεί ένα ιδανικό συμπλήρωμα για την τάξη και τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης» (Μπότσογλου, 2010, 133). Για το κομμάτι, ωστόσο, της πρωτοσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο μέρος της στοχοθεσίας και των διδακτικών ενεργειών, όπως αυτά προβλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορεί να πραγματοποιηθεί στο χώρο και στο χρόνο του διαλείμματος, με ή χωρίς τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

Το παιχνίδι και οι οργανωμένες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε υπαίθριους σχολικούς χώρους συμβάλλουν, όμως στην υγεία και την ευημερία των παιδιών (Butin & Woolums, 2009 · Fjortoft, 2001, 2004), βοηθούν στην ικανοποίηση των συναισθηματικών, ψυχικών και σωματικών αναγκών τους και ενισχύουν τις δεξιότητές του, διατηρώντας την ισορροπία μεταξύ ψυχαγωγίας και μάθησης (Beattie, 2015 · Brock et al., 2016 · Den Hoed, 2014 · Dillon et al., 2015 · Djordjevic & Stankovic, 2016 · Engelen et al., 2013 · Ernst, 2014 · Holmes, 2012 · Little & Sweller, 2015 · Snow et al., 2019). Ειδικότερα, το υπαίθριο παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους και με το περιβάλλον τους και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Anning, Cullen & Fleeer, 2004 · Bourke & Sargisson, 2014 · Caiman & Lundegård, 2014 · Cooper, 2015 · Gessiou, & Sakellariou, 2018 · Sussman & Gillman, 2007). Επιπλέον, το υπαίθριο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και περιβαλλοντική συνείδηση (Jung, Lee & Jung, 2015 · Kenney, Militana & Donohue, 2003 · Μπότσογλου, 2010 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), να βελτιώσουν την κινητικότητα, την ισορροπία και το συντονισμό τους, να επιδείξουν περισσότερη δημιουργικότητα στο παιχνίδι τους (Fjortoft,

2001, 2004), να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, αποκτώντας ενεργητικότητα, ευεξία και προσωπικές εμπειρίες, να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους, να αποκτήσουν αυτονομία και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να σχεδιάσουν, να θέσουν σε εφαρμογή τα σχέδιά τους και να οξύνουν τις αισθήσεις τους (Pardee et al., 2005 · Sandseter & Sando, 2016).

Η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού συμβάλλει, ακόμη, στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης, στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών, στην καλύτερη διαχείριση της τάξης, στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Burriss & Burriss, 2011 · Cooper, 2015 · Gill, 2014 · Perry & Brnum, 2009), καθώς και στη δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων τόσο ανάμεσα στα παιδιά μεταξύ τους, όσο και ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η σπουδαιότητα των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων ως χώρων μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών αναδεικνύεται και μέσα από τα Προσχολικά Προγράμματα Σπουδών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου του 2014, τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης θεωρούνται χώροι αγωγής, εκπαίδευσης και παιχνιδιού και οι υπαίθριες ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού βοηθάνε τα παιδιά να αναπτυχθούν, να μάθουν ευχάριστα και να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους και το περιβάλλον τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του εξωτερικού παιχνιδιού και τη συμβολή του στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και το αξιοποιεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016). Υπάρχει, ωστόσο και ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, το οποίο αν και αναγνωρίζει τη σημασία του υπαίθριου παιχνιδιού, δεν αξιοποιεί τον εξωτερικό σχολικό χώρο για παιδαγωγικούς σκοπούς και αποφεύγει να πραγματοποιεί υπαίθριες οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού (Dillon et al., 2006 · Kos & Jerman, 2013 · Malone & Tranter, 2003a · McClintic & Petty, 2015 · Μπότσογλου, 2010 · Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012 · Tuuling & Ugaste, 2019). Η εν λόγω απροθυμία οφείλεται:

α) Στη σύνδεση των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων με το ελεύθερο παιχνίδι και τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (Bento & Dias, 2017). Οι υπαίθριοι χώροι αξιοποιούνται κατά κύριο λόγο ως χώροι αναψυχής και διαλείμματος και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στην οργάνωσή τους και στο παιχνίδι που πραγματοποιείται σε αυτούς (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή τα παιδιά εμπλέκονται κυρίως σε ελεύθερες ατομικές ή

ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού από ό,τι σε δραστηριότητες που οργανώνονται και καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς (Γερμανός, 2005α). Συμμετέχουν κυρίως σε κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, σε παραδοσιακό και κατασκευαστικό παιχνίδι, ενώ δεν εμπλέκονται σε ικανοποιητικό βαθμό σε φανταστικό και ριψοκίνδυνο παιχνίδι, λόγω έλλειψης χώρων και υλικών (Christidou et al., 2013 · Sakellariou & Banou, 2020a).

β) Στον ελλιπή σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των εξωτερικών σχολικών περιβαλλόντων από τους επίσημους κρατικούς φορείς και τις Περιφέρειες (Γερμανός, 2002α · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Στην Ελλάδα υπάρχουν ελάχιστα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία που έχουν κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. Οι αύλειοι χώροι των περισσότερων σχολείων δεν είναι ευέλικτοι, δεν διαθέτουν ποικίλα υλικά, δεν καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών και των παιδαγωγών και είναι οργανωμένοι με ελλιπέστατο τρόπο, ο οποίος διαιωνίζει τον μονολειτουργικό και στερεοτυπικό τους χαρακτήρα και υποβαθμίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την παιδαγωγική διάσταση του χώρου (Γερμανός, 2005α, 2005β · Δαφέρμου και συν., 2006 · Rentzou, 2011 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σακελλαρίου, 2017).

γ) Στην χαμηλή ποιότητα των υπαίθριων σχολικών χώρων. Πολλές σχολικές αυλές δεν είναι άνετες και ευρύχωρες και δεν διαθέτουν φυσικά στοιχεία (δέντρα, άμμο, νερό και πέτρες), με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων από μέρος των εκπαιδευτικών (Christidou et. al, 2013 · Kos & Jerman, 2013 · McClintic & Petty, 2015 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ακόμη, δεν είναι οργανωμένες σε κέντρα ενδιαφέροντος, στερώντας από τα παιδιά την ευκαιρία να εμπλακούν σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες και να έρθουν σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (Γερμανός, 2003, 2004). Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα δεν έχουν αυλή¹, με αποτέλεσμα όλες οι δραστηριότητες να υλοποιούνται στον εσωτερικό σχολικό χώρο και τα παιδιά να μην έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε κινητικό παιχνίδι (Γερμανός, 2002).

δ) Στην ελλιπή αυτοπεποίθηση, παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα και την επίδραση που ασκούν το περιβάλλον και η οργάνωση του χώρου στην ανάπτυξη των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της ενός μήνα υποχρεωτικής Πρακτικής τους Άσκησης στο 4ο έτος των σπουδών

¹ Πολλά κτίρια στην Ελλάδα ήταν σπίτια που μετατράπηκαν σε σχολεία.

τους εστιάζουν κυρίως στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων στον εσωτερικό σχολικό χώρο και δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό των υπαίθριων δραστηριοτήτων. Η εν λόγω Πρακτική Άσκηση υλοποιείται ανά δύο φοιτητές σε νηπιαγωγεία και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να διαχειριστούν μόνοι τους την τάξη του νηπιαγωγείου και να υλοποιήσουν ένα Project, το θέμα του οποίου το επιλέγουν μαζί με τα νήπια. Μεταξύ των υποχρεώσεών τους είναι η συνεργασία με την οικογένεια και τουλάχιστον μία φορά η διαχείριση του προγράμματος εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου. Αντιθέτως, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης καλούνται να διδάξουν τα γνωστικά αντικείμενα στους μαθητές, ακολουθώντας συνήθως τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

ε) Στην μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον εσωτερικό χώρο της σχολικής τάξης (η τάξη αποτελεί τον βασικό χώρο υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας) (Αθανασάκη, 2019), στην έλλειψη υποστήριξής τους από τη σχολική διεύθυνση, στην ανησυχία τους για την ασφάλεια των παιδιών και στις καιρικές συνθήκες (Little & Sweller, 2015 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Αν και το κλίμα στην Ελλάδα είναι ευνοϊκό για την υλοποίηση δραστηριοτήτων στον εξωτερικό σχολικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αξιοποιούν τις σχολικές αυλές. Οι αύλειοι σχολικοί χώροι σπάνια αξιοποιούνται για παιχνίδι τους χειμερινούς μήνες.

στ) Στην αρνητική στάση των γονέων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Στα ελληνικά σχολεία δεν συγκροτούνται ομάδες γονέων, με αποτέλεσμα οι γονείς να μην ενημερώνονται για τα οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού και τη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και εν τέλει να μην συμφωνούν με την διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος στη σχολική αυλή.

ς) Στην πεποίθηση ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα αυξάνουν την επιθετικότητα των παιδιών (Burriss & Burriss, 2011).

ζ) Στην αντίληψη ότι το υπαίθριο παιχνίδι αποτελεί χάσιμο χρόνου. Έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι αν μειωθεί ο χρόνος διαλείμματος και ο χρόνος παιχνιδιού και αυξηθεί ο χρόνος διδασκαλίας, θα μπορέσουν να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών και θα βελτιωθεί η μάθησή τους (Lauer, 2011). Πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι ο χρόνος και οι ευκαιρίες για παιχνίδι στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα έχουν μειωθεί σημαντικά (Blatchford & Baines, 2010), καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πιο αυστηρό και ελεγκτικό ρόλο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Hyndman & Telford, 2015 · Snow et al., 2019). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κυρίως το παιχνίδι στην τάξη, ισχυριζόμενοι ότι με αυτόν τον

τρόπο μπορούν να ελέγχουν καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Dillon et al., 2006 · Hyvonen, 2011 · Perry & Branum, 2009).

Έχει αποδειχθεί, ωστόσο, ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω της εξερεύνησης και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και προτιμάνε περισσότερο το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο (Moser & Martinsen, 2010 · Thomson & Philo, 2004), όπως το κινητικό παιχνίδι με την παρουσία φορητού εξοπλισμού (π.χ. μπάλες, στεφάνια), το παιχνίδι με φυσικά υλικά (πέτρες, ξύλα, άμμο, νερό) (Engelen et al., 2013) και το ριψοκίνδυνο παιχνίδι που απαιτεί ισορροπία (π.χ. δοκός ισορροπίας), ύψος (π.χ. τοίχος αναρρίχησης) και ταχύτητα (Bourke & Sargisson, 2014). Το υπαίθριο παιχνίδι με την παρουσία φυσικών στοιχείων ευχαριστεί περισσότερο τα παιδιά, είναι πιο ποιοτικό (Parsons, 2011), προσφέρει συναισθηματικά οφέλη και μαθησιακές εμπειρίες (Ernst, 2014 · Milteer et. al., 2012), αυξάνει τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών (Boldemann et al., 2006 · Cooper, 2015 · Cosco et al., 2014 · Duranceau & Bergeron, 2013) και συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης, της γλωσσικής ανάπτυξης, της γνωστικής αντίληψης, της κοινωνικοποίησης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους (Butin & Woolums, 2009 · Maynard & Waters, 2007 · Moser & Martinsen, 2010 · Ness & Farenga, 2016 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Γενικά, η παρουσία φυσικών στοιχείων στη σχολική αυλή προάγει ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως το φανταστικό, το κατασκευαστικό και το δραματικό παιχνίδι (Hannon & Brown, 2008).

Οι αύλειοι σχολικοί χώροι, ως πεδίο αγωγής και εκπαίδευσης, θα πρέπει να αποτελούν προέκταση των εσωτερικών χώρων παιχνιδιού και να οργανώνονται με βάση τις ανάγκες των ηλικιακών ομάδων που φιλοξενούνται σε αυτούς (Head Start, 2005 · Παπαδιονυσίου, 2014 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Είναι σημαντικό να είναι οργανωμένοι σε διαφορετικά κέντρα ενδιαφέροντος που να προσφέρουν διαφορετικές όψεις του περιβάλλοντος και να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, από χώρους ιδανικούς για συμπεριφορές ιδιωτικότητας και παιχνιδο-κατασκευές και υλικά, από ζώνες δραστηριοτήτων, από εργαστήρια, από χώρο αυλισμού-συγκεντρώσεων, από χώρο πρασίνου και από χώρο εκδηλώσεων (Head Start, 2005 · Pardee et al., 2005). Τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να αποτελούνται από περιοχές με εξοπλισμό για δραματικό παιχνίδι, από χώρους για ασκήσεις αδρής κινητικότητας, στις οποίες συμμετέχουν πολλά παιδιά, από χώρους για οργανωμένα παιχνίδια, καθώς και από χώρους για πολύ ελεύθερο παιχνίδι (Cooper, 2015). Ένα τμήμα της σχολικής αυλής θα πρέπει να είναι στεγασμένο, έτσι ώστε να πραγματοποιούνται παιχνίδια σε όλες τις καιρικές συνθήκες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ακόμη, κατά τον σχεδιασμό των

υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού και μάθησης, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (GSA, 2003 · Head Start, 2005).

Γενικά, οι εξωτερικοί σχολικοί χώροι είναι σημαντικό να οργανώνονται κατάλληλα, προκειμένου να μπορεί να εφαρμοστεί η διαθεματικότητα και παράλληλα η χρησιμοποίησή τους από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και να είναι ποιοτικοί, ευρύχωροι και άνετοι, έτσι ώστε να διευκολύνουν το παιδικό παιχνίδι και να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν και να συμμετέχουν σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Christidou et. al, 2013 · Hughes, 2010 · Malone & Tranter, 2003b · Maynard & Waters, 2007 · Moore & Wong, 1997). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα χαμηλής ποιότητας σχετίζονται με το επαναλαμβανόμενο παιχνίδι και την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ τα περιβάλλοντα με υψηλής ποιότητας υλικά και εξοπλισμό παιχνιδιού συνδέονται με το εποικοδομητικό και το ποιοτικό παιχνίδι, καθώς και με την εμπλοκή των μαθητών σε περισσότερο σύνθετους τύπους ομαδικού παιχνιδιού (Cooper, 2015 · DeBord et al., 2005 · Lee, Anderson, & Philibosian, 2003 · Μπότσογλου, 2010). Καθημερινά θα πρέπει να μεταφέρεται στη σχολική αυλή ο εξοπλισμός παιχνιδιού που διατίθεται στον εσωτερικό χώρο (Burriss & Burriss, 2011), προκειμένου τα παιδιά να εμπλέκονται σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες και κατηγορίες παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι) και να βιώνουν νέες μαθησιακές εμπειρίες (Jung et al., 2015 · Πατσιούρα, 2008 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η σημασία της εμπλοκής των παιδιών σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα μάθησης τονίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Parke, Roisman & Rose, 2019 · Perryman & Bowers, 2018) που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι με τις διάφορες μορφές του στους αύλειους σχολικούς χώρους βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (κοινωνικές, συναισθηματικές, κινητικές, γνωστικές), να αυξήσουν τις γνώσεις τους μέσα από την ανακάλυψη, να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να βρουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις (Sousa & Oxley, 2019).

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι αρκετά παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες σε υπαίθρια περιβάλλοντα, κάτι που σημαίνει ότι οι αύλειοι σχολικοί χώροι αποτελούν τα μόνα υπαίθρια περιβάλλοντα παιχνιδιού με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά καθημερινά (Parsons, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τον εν λόγω παράγοντα και να σχεδιάζουν ποιοτικές δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν τόσο στον

εσωτερικό όσο και στον υπαίθριο σχολικό χώρο (Lester & Maudsley, 2007 · Μπάνου, 2017). Ακόμη, ο σχεδιασμός των υπαίθριων σχολικών χώρων θα πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά (Σακελλαρίου, 2015 · Wood, 2008), καθώς έχει αποδειχθεί ότι η συμμετοχική προσέγγιση α) αποτελεί σημαντικό δείκτη ποιότητας της εκπαίδευσης, β) δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες (Loizou & Charalambous, 2017 · Merewether, 2015 · Sakellariou & Banou, 2020a · Zachrisen, 2016) και γ) συμβάλλει στην μεγαλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pascal & Bertram, 2009). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι τα περιβάλλοντα παιχνιδιού (εσωτερικά και εξωτερικά) πολλών σχολείων τείνουν να σχεδιάζονται από την οπτική των ενηλίκων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών (Miranda et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, ακόμη, να παρατηρούν και να αξιολογούν τακτικά τους υπαίθριους σχολικούς χώρους και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που υλοποιούνται σε αυτούς, καθώς και τον εξοπλισμό παιχνιδιού και τα παιχνίδια-αντικείμενα και τα υλικά παιχνιδιού που υπάρχουν στις σχολικές αυλές, καθώς η παιδαγωγική αξιολόγηση του περιβάλλοντος παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Hoffman & Glannon, 1993 · Hyvonen, 2011 · McCaughtry, 2005 · Πανταζής, 1997 · Sakellariou & Banou, 2020b · Wood, 2009), στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hyvonen, 2011 · Πανταζής, 1997) στην εξασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας των παιδιών, καθώς και στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων (GSA, 2003 · Head Start, 2005 · Μπότσογλου, 2010 · Pardee et al., 2005). Η παρατήρηση βοηθά αφενός τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, να ξεκινήσει και να επεκτείνει κατάλληλες εμπειρίες που θα υποστηρίξουν την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και αφετέρου να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Σακελλαρίου, 2012α).

Τέλος, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να συμμετέχουν στις υπαίθριες παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η εν λόγω εμπλοκή συμβάλλει στη θετική αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Kilday & Ryan, 2019 · Ruzek et al., 2016), στην αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών (Hosan & Hoglund 2017) και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, στη διαμόρφωση μιας υγιούς συμπεριφοράς (De Laet et al., 2015), καθώς και στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Cassidy et al., 2017 · Hu et al., 2019). Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές αποφεύγουν να εμπλακούν στο παιχνίδι που πραγματοποιείται στα υπαίθρια σχολικά

περιβάλλοντα είτε διότι δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση είτε διότι δεν γνωρίζουν εκείνες τις στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο παιχνίδι των μαθητών τους (Pyle & Bigelow, 2015 · Sakellariou & Rentzou, 2012c).

Συμπερασματικά, το υπαίθριο παιχνίδι αποτελεί σημαντική κατηγορία παιχνιδιού και θα πρέπει να αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι αύλειοι σχολικοί χώροι να χρησιμοποιούνται κυρίως για παιδαγωγικούς σκοπούς και όχι κατ'εξοχήν για διάλειμμα. Η μάθηση που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο θα πρέπει να είναι συχνή, ασφαλής, ποικίλη, παρωθητική και να διασφαλίζει την πρόοδο στη γνώση μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα (Grindheim, 2021). Δεδομένου ότι τον περισσότερο χρόνο τα παιδιά τον περνούν μέσα στην αίθουσα, ζητούμενο αποτελεί η μεγιστοποίηση των ευκαιριών για δραστηριοποίηση εκτός της αίθουσας. Είναι σημαντικό οι εμπειρίες που αποκτώνται εσωτερικά να αποκτώνται και εξωτερικά και να υπάρχει συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα και έξω από την αίθουσα. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το παιχνίδι στα εσωτερικά σχολικά περιβάλλοντα.

3.3.2 Το παιχνίδι στο εσωτερικό σχολικό περιβάλλον

Εσωτερικός χώρος του σχολείου είναι το περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί δραστηριοποιείται, εμπλέκεται σε ποικίλες δραστηριότητες και αποκτά μοναδικές θεωρητικές και πρακτικές εμπειρίες. Οι εσωτερικοί εκπαιδευτικοί χώροι μπορεί να είναι αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, χώροι υγιεινής και χώροι κυκλοφορίας που συνδέουν τους υπόλοιπους χώρους οριζοντίως και καθ' ύψος (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και αποτελούν τους βασικούς χώρους υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και γι' αυτό θεωρείται αναγκαίο να είναι κατάλληλα διαρρυθμισμένοι για τις δραστηριότητες που καλούνται να εξυπηρετήσουν (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η οργάνωση και η διαμόρφωση του εσωτερικού σχολικού χώρου μπορεί είτε να διευκολύνει είτε να παρεμποδίσει τη διεξαγωγή παιγνιωδών δραστηριοτήτων, καθώς και την επικοινωνία των παιδιών με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους και σύμφωνα με τον Γερμανό (2004α), προκειμένου να εξυπηρετούνται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών είναι σημαντική η οργάνωση και η διαμόρφωση του εσωτερικού σχολικού χώρου σε επιμέρους ενότητες. Τα χαρακτηριστικά μιας ενότητας χώρου είναι τα εξής: α) το θέμα, το οποίο σχετίζεται με συγκεκριμένες κατηγορίες δραστηριοτήτων και υποστηρίζεται από το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος ποικίλει και μπορεί να είναι οργανωτικός, ενθαρρυντικός ή εποπτικός της

συμπεριφοράς και των δραστηριοτήτων των μαθητών του και γ) το είδος των δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορεί να είναι είτε ατομικές είτε ομαδοσυνεργατικές.

Οι σχολικές αίθουσες μπορούν να χωριστούν:

α) σε κέντρα ενδιαφέροντος, δηλαδή σε λειτουργικά και κατάλληλα διαμορφωμένα τμήματα μέσα στην αίθουσα, τα οποία διαχωρίζονται μεταξύ τους και είναι εξοπλισμένα με ποικίλο και διαφορετικό παιδαγωγικό υλικό, το οποίο εξυπηρετεί τη δραστηριότητα που υλοποιείται στη συγκεκριμένη γωνιά. Τα κέντρα ενδιαφέροντος συνδέουν το περιεχόμενο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού. Η οργάνωση του χώρου σε κέντρα ενδιαφέροντος διευκολύνει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να κινηθούν, να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν, να απομονωθούν και να ξεκουραστούν και να αναπτύξουν την αυτονομία, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Δαφέρμου και συν., 2006 · Pardee & Larson, 2005 · Public Schools of North Carolina, 1998 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σιβροπούλου · 2004). Τα κέντρα ενδιαφέροντος είναι σημαντικό να είναι εξοπλισμένα και οργανωμένα με ποικίλα και ποιοτικά παιχνίδια-αντικείμενα και εξοπλισμό παιχνιδιού, διότι με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, μειώνεται η εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Phyfe-Perkins, 1980 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σακελλαρίου, 2002β, 2005, 2012 · White, 2004b),

β) σε εργαστήρια, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν είτε οι ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη και οι οποίες επιβλέπονται και καθοδηγούνται από τον παιδαγωγό είτε μία ενότητα χώρου με διαρρύθμιση, έπιπλα και εξοπλισμό ειδικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, με βασικό στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών (Vigy, 1976). Τα εργαστήρια δεν έχουν μόνιμο χώρο εγκατάστασης, αλλά διαμορφώνονται τη στιγμή υλοποίησης της δραστηριότητας του κάθε εργαστηρίου και οργανώνονται συνήθως με αφορμή τα θέματα που επεξεργάζεται η τάξη και ακολουθούν την οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος. Μέσα από τα εργαστήρια επιδιώκεται τα παιδιά να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), τη λεπτή τους κινητικότητα, τον οπτικοακουστικό τους συντονισμό και να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014),

γ) σε σταθμούς μάθησης (*learning stations*) ή κέντρα μάθησης (*learning centers*), τα οποία είναι χώροι για εξειδικευμένη ατομική εργασία και δίνουν την ευκαιρία στα

παιδιά να πειραματιστούν και να αποκτήσουν εμπειρία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα-αντικείμενο μάθησης. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά εξασκούνται και αποκτούν βασικές δεξιότητες σε μία ορισμένη γνωστική περιοχή (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, μουσική) (Γερμανός, 2002β). Οι σταθμοί μάθησης μπορεί να δημιουργούνται συχνά από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το πρόγραμμα που ακολουθείται και τις ανάγκες των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014),

δ) σε περιοχές δραστηριοτήτων (*activity areas*), οι οποίες αποτελούν μικροπεριβάλλοντα μάθησης οργανωμένα γύρω από μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα, έχουν πιο σύνθετη διαμόρφωση και περισσότερο εξοπλισμό, και έχουν ως βασικό σκοπό την επίτευξη ειδικών και γενικών στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος (Γερμανός, 2002β). Τα παιδιά απασχολούνται στις περιοχές δραστηριοτήτων με δική τους πρωτοβουλία και συμμετέχουν είτε σε ομαδικές είτε σε ατομικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες καθοδηγούνται ή συντονίζονται από τον εκπαιδευτικό (Γερμανός, 2002β). Έχει αποδειχθεί ότι η οργάνωση του χώρου σε επιμέρους περιοχές υποστηρίζει τις διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνει την εξερευνητική και συνεργατική συμπεριφορά, προστατεύει από τη διακοπή του παιχνιδιού, διευρύνει το φάσμα της προσοχής των παιδιών και μειώνει τις διακοπές των δραστηριοτήτων (Butin & Woolums, 2009 · Lowman & Ruhmann, 1998 · Phylfe-Perkins, 1980) και

ε) σε περιοχές λειτουργίας ομάδων (*group areas*), οι οποίες δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο θέμα, ωστόσο, μπορούν να μετατραπούν συχνά σε περιοχές λειτουργίας ομάδων, προκειμένου να υλοποιηθεί ένα project ή να επεξεργαστεί συνεργατικά ένα θέμα. Οι περιοχές λειτουργίας ομάδων αξιοποιούνται για την ανάπτυξη μικρών ομάδων και επιδιώκουν την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Γερμανός, 2002β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 173).

Οι σχολικές αίθουσες είναι σημαντικό να διαχωρίζονται σε ήσυχες και σε θορυβώδεις περιοχές δραστηριοτήτων (Gleason & Knodell, 2002 · Public schools of North Carolina, 1998 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να επιτρέπουν τη χρήση από μικρές ομάδες παιδιών και αφετέρου να αφήνουν χώρο, στον οποίο θα μπορούν να εργάζονται και να παίζουν όλα μαζί τα παιδιά της τάξης ως ομάδα, καθώς και οι τάξεις να παρέχουν περιοχές για εκούσια απομόνωση, οι οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούνται είτε από ένα μόνο παιδί είτε από μικρές ομάδες (Γερμανός, 2002α, 2004β · Gleason & Knodell, 2002 · GSA, 2003 · Head Start, 2005). Ακόμη, στους εσωτερικούς σχολικούς χώρους θα πρέπει να υπάρχουν περιοχές, στις οποίες να μπορούν να πραγματοποιηθούν ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες και να αξιοποιηθούν ποικίλες

κατηγορίες παιχνιδιού (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), καθώς και περιοχές οι οποίες θα προσφέρουν καθημερινά ευκαιρίες για συμμετοχή των παιδιών σε ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι. Η καθημερινή εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού και η επαφή τους με διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, στη βελτίωση των αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες (Brock et al., 2016 · Hughes, 2010 · Lester & Maudsley, 2007), στην αποτελεσματικότητα του σχολικού προγράμματος (Proscio et al., 2004 · Ρέντζου, 2011 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014), στην απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών, στη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών (κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών), καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας του παιχνιδιού (Sugiyama & Moore, 2005).

Τα εσωτερικά σχολικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού θα πρέπει να χαρακτηρίζονται για την ποιότητά τους, να είναι δηλαδή, ευρύχωρα και άνετα, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να κινηθούν και να τρέξουν, να διαθέτουν εξοπλισμό καλής κατάστασης, ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα και εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού, τα οποία να προάγουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Γερμανός, 2002β · Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006), καθώς και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Jung, Lee & Jung, 2015). Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί δείκτη ποιότητας και ο συνδυασμός των κατάλληλων υλικών και της αρμόζουσας συμπεριφοράς του παιδαγωγού συμβάλλουν, ώστε οι πτυχές του φυσικού περιβάλλοντος να επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη των παιδιών. Το δομημένο περιβάλλον επιτρέπει και ενθαρρύνει τη δημιουργία και την εφαρμογή υψηλής ποιότητας προγραμμάτων και εκπαίδευσης (Proscio et al., 2004 · Ρέντζου, 2011 · Rentzou & Sakellariou, 2011b). Βάσει ερευνητικών δεδομένων τα υψηλής ποιότητας προγράμματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την μελλοντική ευημερία των παιδιών και έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για τις οικογένειές τους (Broekhuizen, et al., 2016 · Hirsh-Pasek et al., 2009 · La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014 · Lynch, 2007 · Phillips & Lowenstein, 2011 · Sanders & Howes, 2013 · Thomason & La Paro, 2009).

Η ποιότητα του σχολικού χώρου επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την επίδοση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τη συμπεριφορά των παιδιών και των παιδαγωγών (Bullard, 2009 · Γερμανός, 2002α, 2004β · Higgins et al., 2005 · Maxwell, 2007 · Μπότσογλου, 2001, 2010 · NAEYC, 2005 · Sanoff, 2001a · Watson, 2004). Όταν οι σχολικοί χώροι μάθησης και παιχνιδιού είναι ποικίλοι, προσιτοί και πολύπλοκοι και

προσφέρουν ποικίλες δραστηριότητες, υλικά, εξοπλισμό παιχνιδιού και πολλές επιλογές, τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο και οι παιδαγωγοί είναι πιο ευαίσθητοι, φιλικόι και πρόθυμοι να δημιουργήσουν σχέσεις μαζί τους. Ο συνδυασμός καλών υλικών, χώρου και συμπεριφοράς του παιδαγωγού που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις των παιδιών είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για τη θετική εξέλιξη των παιδιών (Clarke-Stewart, 1988).

Έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι των παιδιών συναντά δυσκολίες, εάν ο χώρος που προσφέρεται για παιχνίδι είναι μικρός και γεμάτος άτομα. Σε αυτήν την περίπτωση, μερικοί μαθητές αισθάνονται έλλειψη ιδιωτικότητας και παρουσιάζουν αυξημένη επιθετική συμπεριφορά (Ρέντζου, 2011). Στην Ελλάδα οι σχολικοί χώροι παιχνιδιού δεν είναι ιδιαίτερα ποιοτικοί και παρατηρείται στερεοτυπική οργάνωση και χρήση τους (Γερμανός, 2002β · Κουλαϊδής, 2006 · Κώτση, 2007 · Μπότσογλου, 2010 · Ρέντζου, 2011 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015 · Σακελλαρίου και συν., 2007, 2010).

Τα κέντρα ενδιαφέροντος των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης είναι οργανωμένα με ελλιπέστατο τρόπο, ο οποίος δεν ευνοεί την ευέλικτη χρήση του χώρου, αλλά διαιωνίζει τον μονολειτουργικό χαρακτήρα και υποβαθμίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την παιδαγωγική διάσταση του χώρου (Γερμανός, 2005α, 2005β · Δαφέρμου και συν., 2006 · Pardee et al., 2005 · Σιβροπούλου, 2005). Αντιθέτως, οι μεγάλοι και ανοιχτοί χώροι ενισχύουν το δημιουργικό παιχνίδι και τη φαντασία, προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες (Hughes, 2010), αποτελούν προϋπόθεση καλής εργασίας για το λόγο ότι επηρεάζουν ψυχολογικά τη δουλειά των μαθητών και του εκπαιδευτικού και ενθαρρύνουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης (Akinsanmi, 2008).

Επιπλέον, οι ευέλικτοι εσωτερικοί χώροι μάθησης και παιχνιδιού επιτρέπουν στα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα το παιχνίδι τους, να ανακαλύπτουν μόνα τους το περιβάλλον τους, να ρισκοκινδυνεύουν εκ του ασφαλούς, να εμπλέκονται σε μια ποικιλία αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων (Gleason & Knodell, 2002 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (Gammage, 2006 · Jarvis, 2006). «Ο χώρος γίνεται μια διαρκής πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του. Αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου» (Γερμανός, 2004β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 31).

Οι παιδαγωγοί κρίνεται αναγκαίο να σχεδιάζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες που να μπορούν να υλοποιηθούν είτε στον εσωτερικό είτε στον εξωτερικό σχολικό χώρο, να

ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να αποβλέπουν στη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Jarrett et al., 2010 · Perry & Branum, 2009). Είναι σημαντικό, επίσης, να λαμβάνουν υπόψη τους ορισμένες παραμέτρους προτού οδηγηθούν στην οργάνωση των χώρων παιχνιδιού και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, όπως τον διαθέσιμο χώρο, τα είδη των παιχνιδιών-αντικειμένων, την ηλικία και το φύλο των παιδιών και το μέγεθος της ομάδας του παιχνιδιού. Οι εν λόγω μεταβλητές επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών για τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο και επιδρούν σημαντικά στα είδη του παιχνιδιού που εκδηλώνουν τα παιδιά (Holmes, 2012 · Καραδημητρίου, Σακελλαρίου, & Πανταζής, 2012).

Ο χώρος έχει άρρηκτη σχέση με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται και καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να μεταβάλλεται και η διαρρύθμιση του χώρου. Η οργάνωση και η διαμόρφωση του σχολικού χώρου μάθησης και παιχνιδιού είναι σημαντικό να γίνεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά και να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες του προγράμματος και των σχεδίων εργασίας (Γερμανός 2002, 2004β · Gleason & Knodell, 2002 · GSA, 2003 · Head Start, 2005 · Public schools of North Carolina 1998). Η σωστή και λειτουργική διαρρύθμιση του χώρου επιβάλλει την επιδίωξη χωρικής άνεσης και ευελιξίας και ταυτόχρονα την αποφυγή της στατικότητας και της αναγκαστικής πειθάρχησης που οδηγούν στην αταξία και τον εκνευρισμό και είναι ασυμβίβαστες με την παιδική φύση. Ο εσωτερικός χώρος παιχνιδιού, αλλά και ο εξοπλισμός παιχνιδιού θα πρέπει να ευνοούν την κινητικότητα των παιδιών (Arthur et al, 2006 · Gleason & Knodell, 2002 · GSA, 2003 · Head Start, 2005).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής θεωρούνται τα πιο σημαντικά και γι' αυτόν τον λόγο οι προσχολικές και πρωτοσχολικές τάξεις θα πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά, να οργανώνονται κατάλληλα και να αξιολογούνται, προκειμένου να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών. Η φυσική δομή της τάξης, αλλά και ο τρόπος οργάνωσης του περιβάλλοντος από τον παιδαγωγό ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τελικά να ενστερνιστούν έναν συμβατικό τρόπο συμπεριφοράς και ζωής. Είναι απαραίτητο τόσο ο σχεδιασμός όσο και η οργάνωσή της τάξης να παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά, καθώς αυτά μεγαλώνουν και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Παρόλη τη σημασία του φυσικού περιβάλλοντος και την επίδρασή του στο παιδί φαίνεται πως η σπουδαιότητά του δεν γίνεται αντιληπτή από μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, καθώς και ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει ούτε και εφαρμόζεται ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποδομών που να αφορούν γενικά τον χώρο (Baltas, 2005).

Οι παιδαγωγοί αρκετές φορές στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν τρόπους για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης παραβλέπουν τη θετική επίδραση που ασκεί η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος (Γκέσιου, 2019). Το φυσικό περιβάλλον, ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας πρόσθετος εκπαιδευτικός, ο οποίος διευκολύνει τόσο τη δημιουργία ευχάριστων σχέσεων μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών όσο και τη μετάδοση πολιτισμικών αξιών, επιτρέπει αλλαγές, προωθεί επιλογές και δραστηριότητες, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ενισχύει διαφορετικούς τύπους κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης (Fisher 2001 · Wolff, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος σε αντίθεση με τον εξωτερικό σχολικό χώρο αξιοποιείται περισσότερο για παιδαγωγικούς σκοπούς και για τις ανάγκες του παιχνιδιού, καθώς και ότι τα παιδιά περνούν το 95% του χρόνου τους σε αυτούς τους χώρους. Γενικά, επικρατεί η αντίληψη ότι η συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να ελεγχθεί καλύτερα στους εσωτερικούς σχολικούς χώρους από ό,τι στους υπαίθριους (Dillon et al., 2006 · Hyvonen, 2011 · Orr, 2004 · Perry & Brnum, 2009). Αξίζει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι αρκετά σχολεία δεν διαθέτουν σχολική αυλή και η απώλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού αποτελεί για πολλά παιδιά μια πτυχή της περίπλοκης αλληλεπίδρασης των νομοθετικών, κοινωνικών, πολεοδομικών σχεδιασμών, καθώς και τεχνολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων. Κατά την Karsten (2005), αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγήσει σε έναν «νέο τύπο της παιδικής ηλικίας», με τα παιδιά να περνούν λιγότερο χρόνο από τον χρόνο που πενούσαν σε υπαίθριους χώρους και με τις μελλοντικές γενιές των παιδιών να έχουν στις ζωές τους όλο και χαμηλότερες προσδοκίες του χρόνου της επαφής με τη φύση.

Παρόλη τη σημασία της αξιοποίησης των εσωτερικών σχολικών χώρων για παιδαγωγικούς σκοπούς και για τις ανάγκες του παιχνιδιού φαίνεται πως υπάρχει ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας που ασκεί κριτική στη μάθηση και το παιχνίδι που πραγματοποιούνται στις σχολικές τάξεις. Κατά τον David Orr (2004), «οι εσωτερικές τάξεις δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι η μάθηση γίνεται μόνο μέσα σε τέσσερις τοίχους, απομονωμένους από αυτό που οι μαθητές αποκαλούν, χωρίς προφανή ειρωνεία, τον «πραγματικό κόσμο» (σελ. 14), ενώ κατά τους Pretty et al. (2009), τα εσωτερικά σχολικά περιβάλλοντα μάθησης δεν προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν δεσμούς με το φυσικό περιβάλλον. Η απουσία της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους σχολικούς χώρους μπορεί να οδηγήσει κατά τον Loun (2005) στο φαινόμενο ‘nature-deficit disorder’, το οποίο αναφέρεται στις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η συνεχώς μειωμένη επαφή των παιδιών με τη φύση,

όπως είναι η μειωμένη χρήση των αισθήσεων, η απόσπαση της προσοχής και η ευαισθησία στις σωματικές και ψυχικές ασθένειες.

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι ο εσωτερικός σχολικός χώρος είναι απαραίτητος για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Προκειμένου όμως να διευκολύνει το παιχνίδι και τη διαδικασία μάθησης και να συμβάλλει στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να σχεδιάζεται και να οργανώνεται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τα παιδιά. Η ενότητα που ακολουθεί ασχολείται με την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων και παρουσιάζει βασικές Κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων και περιβαλλόντων παιχνιδιού.

3.4 Η ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

3.4.1 Η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από την έρευνα

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών και αποτελεσμάτων που προσδιορίζονται ποιοτικά, ενώ η ποσότητα στην εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στον αριθμό των παιδιών, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι δευτερεύουσας σημασίας, αφού απλά σχετίζεται με την πλήρωση κενών θέσεων στα σχολεία χωρίς να υπεισέρχεται σε ζητήματα πραγματικής μόρφωσης (Τριλιανός, 2012). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις νεαρές ηλικίες αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, το οποίο έχει απασχολήσει ιδιαίτερος την παγκόσμια κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες (Kouli et al., 2015 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Rentzou & Sakellariou, 2011b). Η διαπίστωση αυτή προκύπτει α) από την αυξανόμενη τάση να διασφαλιστούν στα περιβάλλοντα μάθησης τα ανθρώπινα δικαιώματα, η υγεία, η ασφάλεια και η προστασία των μαθητών και η απόκτηση απ' αυτούς βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που επιτρέπουν την επιτυχή και παραγωγική διαβίωσή τους (Τριλιανός, 2012, σελ. 31) και β) από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και της προσαρμογής τους στις απαιτήσεις και τα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Αν και υπάρχει παγκόσμια ομοφωνία για την ανάγκη της προσβασιμότητας σε μια καλής ποιότητας εκπαίδευση, δεν υπάρχει συμφωνία για το τι πραγματικά σημαίνει στην

πράξη ποιοτική εκπαίδευση (Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2012). Η ποιότητα έχει πολυδιάστατο αναφορικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φανταστικό, πραγματικό) και εκφέρεται τόσο στο επίπεδο του θεσμικού «λόγου» όσο και σε αυτό των εκπαιδευτικών «πρακτικών». Συνδυάζει εξειδικευμένο και επιστημονικά νομιμοποιημένο πλαίσιο αναφοράς, συνδέεται με διακριτές ιδεολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις, καθορίζει επιδιωκόμενους στόχους, χρησιμοποιεί εργαλεία και μέσα αξιολόγησης και ασκείται από συγκεκριμένους φορείς υλοποίησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Πασιάς, 2012, σελ. 41).

Για την ποιότητα της εκπαίδευσης έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί (1993), ωστόσο δεν φαίνεται να υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την εν λόγω έννοια, η οποία θεωρείται ως ένας «όρος χαμαιλέων» (Vidovich, 2001) που αποκτά σημασία ανάλογα με το πλαίσιο/επίπεδο αναφοράς (Harvey & Green, 1993). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 έγινε σημαντική προσπάθεια να διαμορφωθεί μια ολιστική προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται διάφοροι όροι, όπως ο καθορισμός και η επίτευξη προτύπων αριστείας (excellence standards), η άριστη σχέση σκοπού-αποτελέσματος (fitness for purpose), η αποδοτική επένδυση (value for money), η διασφάλιση της ποιότητας (quality assurance), η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment), η βελτίωση της ποιότητας (quality improvement), η διαχείριση (quality management), η παρακολούθηση (quality monitoring) και ο συνολικός έλεγχος της ποιότητας (total quality control) (Harvey & Stensaker 2008). Στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση η «ποιότητα» εισήχθη τόσο ως 'λόγος' με την έννοια της «ποιοτικής εκπαίδευσης» (quality education) όσο και ως 'πρακτική' με την έννοια της «ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality in education) (Ozga et al., 2011 · Pasiás & Roussakis, 2012).

Δύο διακηρύξεις διεθνών συνεδρίων των Ηνωμένων Εθνών, η μια στο Jomtien της Ταϊλάνδης (1990) και η άλλη στο Dakar της Σενεγάλης (2000), επικεντρώθηκαν στη σημασία της ποιοτικής διάστασης της εκπαίδευσης και αναγνώρισαν την ποιότητα ως πρωταρχικό παράγοντα, μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η εκπαίδευση όλων των νεαρών ατόμων (Unesco, 2005, σελ. 29). Στη διακήρυξη του Jomtien υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ανά τον κόσμο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιδιώξεις των ατόμων και των κοινωνιών, ενώ η ποιότητά της θεωρείται προαπαιτήση για την επίτευξη των θεμελιακών σκοπών της δικαιοσύνης και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Bergmann, 1996, σελ. 584). Στη διακήρυξη του Dakar υποστηρίχθηκε η άποψη ότι η πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση

αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού και ότι τα κράτη οφείλουν να βελτιώνουν όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής ποιότητας, έτσι ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στον τομέα του εγγραμματισμού, της αριθμητικής και των βασικών δεξιοτήτων της ζωής (Unesco, 2002, σελ. 29, 100, 165). Οι βασικές παράμετροι της εκπαιδευτικής ποιότητας είναι: i) το διοικητικό πλαίσιο (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί), ii) το παιδαγωγικό πλαίσιο (αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διδακτικές μέθοδοι, διδακτικό υλικό) και iii) η υλικοτεχνική υποδομή (κτίρια, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εποπτικό υλικό) (Βλάχος, 2007).

Η απαρχή της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση ανευρίσκεται στο υπόμνημα της διεθνούς επιτροπής παιδείας υπό την προεδρία του Γάλλου υπουργού Παιδείας Edgar Faure προς την Unesco, κατά τη δεκαετία του 1970, που φέρει τον τίτλο: *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Στο εν λόγω υπόμνημα τονίζεται ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η εκρίζωση της ανισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η εγκαθίδρυση μιας δημοκρατίας δικαίου στις ανθρώπινες κοινωνίες. Ακόμη, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη σημασία της διά βίου μάθησης και της σχετικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες των μαθητών, καθώς και στις φυσικές επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες (Faure, 1972, σελ. 26). Η Unesco στη Σύνοδο των Δικαιωμάτων του Παιδιού, το 2000, υποστήριξε ότι η εκπαίδευση προκειμένου να είναι ποιοτική θα πρέπει να έχει ως βασικούς στόχους: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και των φυσικών του ικανοτήτων, β) τη διαμόρφωση αποδοχής για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιακές ελευθερίες, γ) την καλλιέργεια σεβασμού προς τους γονείς του παιδιού και την πολιτιστική του ταυτότητα, δ) την προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία και μέσα σ' ένα πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής και φιλίας μεταξύ των λαών και ε) τη δημιουργία σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον (United Nations, 1990, όπ. αναφ. στο Ζαβλανός, 2003, σελ. 26-30).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008), είναι «το αποτέλεσμα της λειτουργίας και της αλληλεπίδρασης ενός συνόλου παραμέτρων στοχαστικού χαρακτήρα, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο για την οργάνωση, τη διοίκηση, τις εκπαιδευτικές λειτουργίες και την κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος» (σελ. 16). Κατά τους Kostelnik, Rupiper, Soderman, & Whiren (2012), ο όρος «ποιότητα» χρησιμοποιείται συχνά από τους επαγγελματίες εκπαίδευσης για την περιγραφή των προγραμμάτων τους και η ποιότητα της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών αποτελεί μεγάλη μέριμνα για τους

γονείς, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο (σελ. 8). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014), καθοριστικό ρόλο για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαδραματίζει η αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλικούς και τους εκπαιδευτικούς τους στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και η μάθηση των παιδιών φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εμπειριών και των ερεθισμάτων που δέχονται από το μαθησιακό περιβάλλον (σελ. 11).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού με βάση το Α.Π.Σ. του 2014 είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να α) δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά, β) προτείνει στα παιδιά καινούργιες εμπειρίες, οι οποίες προκαλούν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους, γ) ενθαρρύνει το διάλογο και τη συνεργασία των παιδιών με ενήλικες και συμμαθητές, δ) δίνει χρόνο και ευκαιρίες για παιχνίδια, στα οποία συμμετέχει όλο το σώμα, ε) δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους και να απαντήσουν στα ερωτήματά τους μέσα από οργανωμένες και στοχευόμενες διερευνήσεις, στ) διατυπώνει κυρίως ανοιχτές ερωτήσεις που παρακινούν τα παιδιά να σκεφτούν σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα, ζ) χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και το περιεχόμενο της μάθησης και η) να παρακολουθεί και να καταγράφει την πορεία της μάθησης των παιδιών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί, εάν διδάσκουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης και παρέχουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, γεμάτο ερεθίσματα, γνώσεις και ποιοτικά υλικά.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Κύπρου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2020), η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο που έχουν να επιτελέσουν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλουν να: α) σχεδιάζουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον και να το εφοδιάζουν με ποικίλα ερεθίσματα και εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού, προκειμένου να διευκολύνουν την μάθηση, την ανάπτυξη και την επικοινωνία των παιδιών, β) οικοδομούν την κατάλληλη κουλτούρα μάθησης, η οποία θα προωθεί ευρύτερες στάσεις μάθησης (π.χ. φαντασία, δημιουργικότητα, πειραματισμός), γ) συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα σέβεται τον

πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε μαθητή και θα προάγει την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δ) συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, ε) επικοινωνούν με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στ) υιοθετούν ποικίλους ρόλους στο παιχνίδι, όπως να παρατηρούν, να οργανώνουν, να αναπτύσσουν, να μεσολαβούν για να διατηρηθεί το παιχνίδι ή να το διακόπτουν ανάλογα με τις περιστάσεις, συμμετέχοντας με τα παιδιά στο πλαίσιο και τα σενάρια που ορίζουν αυτά, ζ) αξιολογούν, να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα για σκοπούς αξιολόγησης της μάθησης και των εμπειριών των παιδιών, η) συνεργάζονται με τις οικογένειες των μαθητών τους και με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα για την αποτελεσματικότερη εμπειρία των παιδιών, καθώς και του προγράμματός τους και θ) ενημερώνονται και να αναζητούν επιμόρφωση σε νέες προσεγγίσεις, μεθόδους, ιδέες και εφαρμογές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι ρόλοι αυτοί υποστηρίζονται και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Cullen, Harris, & Reinhold, 2012· Curtis & Carter, 2007· Eliason & Jenkins, 2015).

Για την ποιότητα της εκπαίδευσης γίνεται λόγος και στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003α) βασικός σκοπός του μαθήματος της Γλώσσας είναι η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο (Baldlock, 2006 · Μουσένα & Ζέρβα, 2015), κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή της ολιστικής και επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής (social semiotic) διάστασής της, με σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και κατάλληλης χρήσης των γλωσσικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών. Στο ΔΕΠΠΣ της Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003β) τονίζεται ότι η ποιότητα των ασκήσεων θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις αυξημένες δυνατότητες των μαθητών, ενώ στο ΔΕΠΠΣ της Μουσικής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003γ) επισημαίνεται ότι η ποιότητα των σχολικών μουσικών εργαστηρίων καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και άρα αποτελεί κλειδί για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Με βάση ερευνητικά δεδομένα, η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται καθοριστική για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας και των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών (Sylva, 2014) και τα υψηλής ποιότητας

προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης συνδέονται με την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Essa, 2011 · Hutchins, Frances, & Sagggers, 2009 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010). Το σχολείο, επομένως, οφείλει να προάγει τους μαθητές δημιουργικά και συναισθηματικά και να συνδράμει, ώστε να αποκτήσουν αξίες, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, απαραίτητες για μια ενεργητική, παραγωγική και υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων τους ως πολιτών (Unesco, 2005, σελ. 28-29). Οι ωφέλειες και οι θετικές επενέργειες της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ανάπτυξης θεωρούνται ανεκτίμητες σήμερα, διότι μεταξύ άλλων βελτιώνουν τη θέση των ανηλίκων, των γυναικών και των οικονομικά ανίσχυρων ανά τον κόσμο, βοηθώντας στην ανακούφιση και τελικά στην απαλλαγή τους από τη φτώχεια (United Nations, 1990, σελ. 4-5).

Έχει παρατηρηθεί ότι αρκετοί μαθητές μαθαίνουν λιγότερα από αυτά που διδάσκονται ή που πρέπει να διδάσκονται στα σχολικά ιδρύματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως στο ανεπαρκές μαθησιακό περιβάλλον (ακατάλληλες και μικρές αίθουσες διδασκαλίας), στο υψηλό ποσοστό απουσιών και διακοπής της φοίτησης των μαθητών, στις ακατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης και στους ελλιπώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην απουσία συνεργασίας οικογένειας-σχολείου-κοινότητας. Είναι αδύνατο ένα εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί χωρίς την αποδοχή και στήριξη της κοινότητας, χωρίς πόρους και χωρίς την ύπαρξη σχετικής μέριμνας και προσοχής για το τι πρόγραμμα πρέπει να διαμορφωθεί κάθε φορά και πώς να υλοποιηθεί (Unicef, 2000a, σελ. 2). Η ποιότητα της εκπαίδευσης φαίνεται, επομένως, να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών (Τριλιανός, 2012, σελ. 32).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί, ακόμη, ως το προϊόν της διαπραγμάτευσης μεταξύ των ιδιοτήτων του αντικειμένου (βαθμίδα εκπαίδευσης) και των αναγκών του υποκειμένου (π.χ., εκπαιδευτικοί και γονείς) στο πολιτιστικό του πλαίσιο. Ο εν λόγω ορισμός προτείνει η ποιότητα του σχολείου να μετριέται με βάση το εύρος στο οποίο το σχολείο ικανοποιεί τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, υποστηρίζει ότι για να γίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να προσαρμόζονται τόσο τα σχολικά περιβάλλοντα όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες στο αναπτυξιακό και πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών (Pan, Liu & Lau, 2010, σελ. 188). Κατά τον Τριλιανό (2009), η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί αρωγό για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και μέσω αυτής η μάθηση ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της εποχής και εξασφαλίζεται η επιτυχία στη μάθηση και την προαγωγή των μαθητών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ενώ κατά τον Ματθαίου (2000, σελ. 35), η ποιότητα στηρίζεται στην «ικανοποίηση των αναγκών-

προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή», δηλαδή των γονέων και της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα με το βιβλίο «Beyond Quality» (1992) εκπαιδευτική ποιότητα είναι «η δόμηση και η εμπάθυνση της κατανόησης του εκάστοτε κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής και των προγραμμάτων του - ειδικότερα του παιδαγωγικού έργου - για να κατανοήσουμε τι συμβαίνει» (σελ. 112).

Η ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι μια απόδοση υπηρεσιών για τα νεαρά παιδιά που εξασφαλίζει την αποτελεσματική παραγωγή των προκαθορισμένων, κανονιστικών αποτελεσμάτων, των τυπικά αναπτυξιακών ή απλών μαθησιακών στόχων (Moss & Dahlberg, 2008, όπ. αναφ. στο Kouli et al., 2015, σελ. 3-4). Είναι μια έννοια κατασκευασμένη, χαρακτηρίζεται για την υποκειμενική της φύση, βασίζεται σε αξίες, πεποιθήσεις και ενδιαφέροντα, και δεν ανταποκρίνεται σε μία αντικειμενική και καθολική πραγματικότητα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ποιότητα βασίζεται κατά κύριο λόγο στο μάτι του θεατή, ο οποίος μπορεί να ανήκει σε οποιαδήποτε ομάδα ενδιαφερομένων [π.χ. άτομο (παιδί, γονέας, επαγγελματία), οργάνωση (κέντρο, πρόγραμμα, χορηγός), κοινότητα (τοπική, περιφερειακή, εθνική) και διεθνείς οργανισμοί (διαπολιτισμικές, παγκόσμιες συμμαχίες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση)] (Ebbeck & Waniganayake, 2003 · Pence & Moss, 1994). Μερικοί μελετητές ισχυρίζονται ότι η ποιότητα είναι μια αντικειμενική έννοια, η οποία μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί συστηματικά και επιστημονικά, βασιζόμενη στους σκοπούς της παιδικής φροντίδας (Hujala, Fonsén & Elo, 2012), ενώ άλλοι μελετητές θεωρούν ότι είναι μια έννοια υποκειμενική, η οποία δεν μπορεί να ορισθεί ή να αξιολογηθεί (Dahlberg, Moss & Pence, 2013 · Hujala et al., 2012). Σύμφωνα με τους Dahlberg, Moss & Pence (2013) η ποιότητα είναι το «παιδί» ενός συγκεκριμένου χρόνου και τόπου». Συνεπώς, η έννοια της ποιότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι μπορεί να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα, τις αξίες, την ποικιλομορφία, την υποκειμενικότητα, τις πολλαπλές προοπτικές και άλλα χαρακτηριστικά ενός κόσμου που είναι τόσο αβέβαιος όσο και διαφορετικός (σελ. 105).

Η ποιότητα όταν μελετάται ως αντικειμενική έννοια εξαρτάται από τον χρόνο και τις συνθήκες (Dahlberg et al., 2013 · Hujala et al., 2012 · Moss & Pence, 1994 · Weiss, 1994), ενώ όταν μελετάται ως υποκειμενική και δυναμική έννοια με τη δυνατότητα πολλαπλών προοπτικών ή κατανοήσεων τότε είναι απαραίτητη η διερεύνησή της σε ένα πλαίσιο χωρο-χρονικό, αναγνωρίζοντας πολιτισμικές, πολιτικές και άλλες μορφές διαφορετικότητας. Η ποιότητα είναι, ωστόσο, δύσκολο να θεωρηθεί ως μια υποκειμενική, σχετική και δυναμική έννοια, καθώς φέρει συγκεκριμένες υποθέσεις, τις αξίες και προϋποθέτει την πιθανότητα και την επιθυμία των εμπειρογνομόνων να ανακαλύψουν και

να μετρήσουν καθολικούς, αντικειμενικούς και σταθερούς κανόνες (Dahlberg et al., 2013). Η ποιότητα της τάξης φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις μαθησιακές εμπειρίες και την ανάπτυξη ενός παιδιού (Howes et al., 2008 · Vitiello et al., 2012) και σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να οριστεί με έναν από τους δύο τρόπους: εστιάζοντας α) είτε στα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης (μέγεθος ομάδας, εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικού, διαθεσιμότητα υλικών, αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, ολοήμερο πρόγραμμα εναντίον προγράμματος που διαρκεί την μισή ημέρα) και β) είτε στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η ποιότητα του προγράμματος, η ποιότητα του περιβάλλοντος, η προετοιμασία δραστηριοτήτων που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα παιδιά, ο βαθμός με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, καθώς η ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009 · Hamre & Pianta, 2005 · Phillips & Lowenstein, 2011 · Ρέντζου, 2011 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Roopnarine & Johnson, 2006 · Sajaniemi, et al., 2011 · Vitiello et al., 2012).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων οι αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όταν είναι θετικές, μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση, την ανάπτυξη και την απόκτηση εμπειριών των παιδιών (Helmerhorst et al., 2014 · Melhuish et al., 2015 · Rucinski et al., 2018 · Varghese, Vernon-Feagans, & Bratsch-Hines, 2019), στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hosan & Hoglund, 2017), στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Hernández et al. 2017 · Lippard et al., 2018), καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Bjørnestad et al., 2012 · Cassidy et al., 2017 · Hu et al., 2019 · Jantan et al., 2015 · Kilday & Ryan, 2019 · Quin, 2017 · Ruzek et al., 2016 · Sakellariou, 2008 · Sakellariou & Rentzou, 2012b · Yoshikawa et al., 2015).

Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την ποιότητα της εκπαίδευσης μπορεί να είναι στενότεροι ή ευρύτεροι ανάλογα με τις προσδιοριζόμενες ομάδες. Τα παιδιά, οι γονείς, οι οικογένειες, οι εργοδότες, οι πάροχοι και η κοινωνία έχουν διαφορετικές ανάγκες και αξίες και ορίζουν διαφορετικά την ποιότητα (Ceglowski & Bacigalupa, 2002 · Katz, 1999, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2015, σελ. 251). Αν και οι ορισμοί αυτοί παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, φαίνεται να έχουν και κάποια κοινά στοιχεία (Rogoff, 2003 · Sheridan et al., 2009). Σε όλους τους ορισμούς γίνεται αναφορά στην ποιότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας και επισημαίνονται βασικές αξίες, οι οποίες χαρακτηρίζουν ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο και συμβάλλουν στη δόμηση και στον καθορισμό

του προσανατολισμού και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής πράξης (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από βασικές αξίες. Ειδικότερα, α) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, τα οποία θα τα προετοιμάσουν να ζήσουν στη σημερινή περίπλοκη κοινωνία, β) προωθεί στα παιδιά αξίες καλού βίου, αριστείας και υψηλών επιδιώξεων (Balaguer, 2004 · Sheridan et al., 2009), γ) αντιμετωπίζει με δημοκρατικό, δίκαιο και ισότιμο τρόπο τα παιδιά, δ) αναπτύσσει και ενδυναμώνει το αίσθημα της προσωπικής αξιοσύνης στους μαθητές, ε) βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπική τους αυτονομία και αναδεικνύει στα παιδιά την αξία της κοινωνικής προσφοράς και στ) προετοιμάζει τα παιδιά για την ενασχόλησή τους με την πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας (Chapman & Aspin, 1997). Τέλος, ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται σε βασικές αρχές, όπως: α) αμοιβαία αναγνώριση/κατανόηση διαφορών και ομοιοτήτων των εκάστοτε πολιτισμών που συναντώνται, β) οικοδόμηση συνεργασίας/αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού, γ) αρχή της ισοτιμίας και των ίσων ευκαιριών, δ) καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας, ε) εξάλειψη κάθε εθνικιστικού/ρατσιστικού τρόπου σκέψης και στ) προβολή/υποστήριξη των πολιτισμικών και άλλων εμπειριών/αναγκών των ξένων παιδιών στις χώρες υποδοχής (Ευαγγέλου 2007 · Κάτσικας & Πολίτου 2005 · Τουρτούρας, 2012).

Βασικός άξονας των ορισμών που έχουν αποδοθεί για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι και η γνωστική ανάπτυξη, η οποία θεωρείται πρωταρχικός στόχος σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο βαθμός επίτευξής της θεωρείται ένας δείκτης της ποιότητάς τους. Η ποιοτική διδασκαλία αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών και γι' αυτό θα πρέπει να ενσωματώνει α) τις ιδέες του Dewey (1938) αναφορικά με την προέλευση της γνώσης εκπαίδευσης από την εμπειρία, β) τις ιδέες του Piaget (1983) για την κατασκευή της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και γ) τις ιδέες του Vygotsky (1978) για τη γνώση ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η εν λόγω θεώρηση οδηγεί στα βασικά χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής μάθησης, τα οποία είναι: 1) Κινητροδότηση: Το μοντέλο κατασκευής της γνώσης υποστηρίζει ότι η γνώση δεν προσλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον, αλλά απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των ατόμων (Watson, 2000). Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να

συμμετέχουν στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, προκειμένου να μαθαίνουν με ποιοτικό τρόπο και να αναπτύσσονται (Περάκης, 2006), 2) Ανεξαρτησία: Η ανεξαρτησία του μαθητή από τον δάσκαλο, καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης ελέγχου των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας και θεωρούνται απαραίτητα για την μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών (Howe, 2004 · Μπαραλός, 2012), 3) Συναισθηματική σταθερότητα: Η ποιοτική μάθηση αναπτύσσεται σε ένα ζεστό, υποστηρικτικό και φιλικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια και βιώνουν ευχαρίστηση. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), οι μαθητές που έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, είναι πιο πιθανό να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι και αποτελεσματικοί μελλοντικά, ενώ κατά τους Greenhalgh (1994) και Laevers (1996) ιδιαίτερα σημαντική για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται η συναισθηματική σταθερότητα, 4) Κοινωνική αλληλεπίδραση: Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό παράγοντα μάθησης. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), οι σημαντικοί άλλοι συμβάλλουν καθοριστικά στην ποιοτική μάθηση των παιδιών, καθώς τους παρέχουν χρήσιμες γνώσεις, τις οποίες δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν μόνοι τους, 5) Δεξιότητες πολλαπλής νοημοσύνης: Είναι ευρέως γνωστό ότι η γνώση είναι ολιστική και δεν πρέπει να περιορίζεται σε συγκεκριμένους διακριτούς τομείς. Σύμφωνα με τον Gardner (1999), υπάρχουν διάφορα είδη νοημοσύνης, όπως η λεκτική, η λογικομαθηματική, η μουσική και η κιναισθητική. Αυτό δηλώνει ότι ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, προσφέροντας στα παιδιά ένα ευρύ και ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών (Μπαραλός, 2012), 6) Δεξιότητες σκέψης υψηλής στάθμης: Η ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν εκλεπτυσμένες μορφές σύνθετης σκέψης. Ειδικότερα, ένα μαθησιακό περιβάλλον οφείλει να παρέχει στα παιδιά ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα και εμπλουτισμένες δραστηριότητες, να τους δίνει την ευκαιρία να σκεφθούν και αναλογιστούν τις πράξεις τους και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε διαδικασίες λύσης προβλήματος και λογικής αιτιολόγησης (Katz, 1995).

Σύμφωνα με την Unicef (2003), εάν και υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση των απόψεων σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, εντοπίζεται σημαντική ομοφωνία σε ότι αφορά τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ποιότητας, οι οποίες είναι:

α) Μαθητές υγιείς, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και έχουν την υποστήριξη της οικογένειας και της κοινότητας σε αυτήν την προσπάθειά τους. Το πόσο

ποιοτικοί θα γίνουν οι μαθητές εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως από την υγεία, τις εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, καθώς και από τη στήριξη που δέχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι πρώιμες εμπειρίες και οι αλληλεπιδράσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία ποιοτικών μαθητών. Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά που συμμετείχαν σε παρεμβατικά προγράμματα είχαν καλύτερες επιδόσεις στο δημοτικό σχολείο και βελτιωμένες δεξιότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, που δε συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα (Τριλιανός, 2012). Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της εμπλοκής των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους (Unicef, 2000a). Ειδικότερα, η βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μπορούν να γίνουν μέσα από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν εθελοντικά είτε με άμεση εμπλοκή στις μαθησιακές δραστηριότητες είτε σε συμβουλευτικές επιτροπές είτε σε απογευματινές μετά το σχολείο δραστηριότητες (Βιταντζάκης, 2006 · Training, 2002).

β) Ασφαλές, προστατευτικό, υγιεινό, ευαίσθητο στο γένος των ανθρώπων και γεμάτο ερεθίσματα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο προσφέρει επαρκείς πόρους, υλικά και διευκολύνσεις. Το σχολικό περιβάλλον προκειμένου να συμβάλλει στη μάθηση, την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών πρέπει να είναι ποιοτικό. Το μαθησιακό περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό και ψυχοκοινωνικό, καθώς και στις υπηρεσίες υγείας. Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί τους χώρους υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι μπορούν να κυμαίνονται από σύγχρονα και καλά εξοπλισμένα κτίρια μέχρι υπαίθριους χώρους συγκέντρωσης παιδιών (Τριλιανός, 2012). Ένα φυσικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δεν διαθέτει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, απαραίτητους χώρους, εξοπλισμό και επαρκή αριθμό διδακτικών πακέτων και εγχειριδίων, δεν προσφέρει κατάλληλες συνθήκες εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς και δεν αποτελείται από καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, δεν μπορεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές του (Unicef, 2000b, σελ. 6). Το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον προκειμένου να είναι ποιοτικό, πρέπει να συνδέεται με μια ατμόσφαιρα ασφάλειας, αποδοχής, ειρήνης, ζεστασιάς, μη προκατάληψης και διάκρισης, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναδομείται συνεχώς, ώστε να δημιουργεί μαθησιακές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από ικανότητες, γνωστικό υπόβαθρο και εθνική προέλευση (Unicef, 2000a).

γ) Περιεχόμενο σπουδών που αντανακλάται στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και στο διδακτικό υλικό για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (εγγραμματισμός,

αριθμητική, δεξιότητες της ζωής) και γνώσεων (ανθρώπινο γένος, υγεία, διατροφή, ειρήνη). Ένα ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να προνοεί για τις ατομικές διαφορές των μαθητών, να συμπεριλαμβάνει επιλεγμένη και ολοκληρωμένη διδακτέα ύλη, καθώς και γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης που μεταφράζονται σε όσο το δυνατόν μετρήσιμους διδακτικούς στόχους. Ακόμη, οφείλει να καλύπτει σημαντικές περιοχές της γνώσης, να εστιάζει στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και στη μελέτη αυθεντικών προβλημάτων (Τριλιανός, 2012), να ενδιαφέρεται για το ανθρώπινο φύλο, να σέβεται τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και γνωστικό υπόβαθρο και να διαπραγματεύεται σοβαρά ζητήματα (π.χ. λύση των συγκρούσεων) (Βιταντζάκης, 2006). Σε όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος (εγγραμματισμός, αριθμητική, δεξιότητες ζωής, αγωγή της ειρήνης, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες) είναι, ακόμη, απαραίτητο να υπάρχουν σαφώς καθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, που θα διέπονται από μια λογική ακολουθία και θα κρίνονται κατάλληλα προς τη σχολική τάξη που αναφέρονται (Unicef, 2000a).

δ) Διαδικασίες μάθησης. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές διαδικασίες των σχολικών περιβαλλόντων. Μέσα από τις συγκεκριμένες διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις σε καλά οργανωμένες τάξεις και σχολεία, καθώς και επιδέξιους τρόπους αξιολόγησης που διευκολύνουν τη μάθηση και ελαττώνουν τις ανισότητες (Unesco, 2005). Η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία που βοηθά στη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία πληροφοριών, προκειμένου να προσδιοριστούν οι προς επίτευξη εκπαιδευτικοί σκοποί. Περιλαμβάνει ποσοτικές και ποιοτικές περιγραφές της συμπεριφοράς, καθώς και αξιολογικές κρίσεις που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τους επιδιωκόμενους στόχους της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας και καθορίζονται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Πολυζώη, 2012). Βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003) είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Πολύ σημαντική θεωρείται και η αυτοαξιολόγηση, η οποία αποτελεί βασική τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών και ορίζεται ως η εμπλοκή των μαθητών στην αναγνώριση των standards και/ή των κριτηρίων που θα εφαρμόσουν στην εργασία τους, καθώς και στην έκφραση κρίσεων για το πώς και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν σ' αυτά (Boud, 1993). Συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της μάθησης και συνδέεται άμεσα με τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τις

ενσυνείδητες σκέψεις και στοχασμούς που κάνει ο ίδιος ο μαθητής σχετικά με τα αποτελέσματα της εργασίας του (Ross, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες μάθησης των παιδιών και είναι σε θέση να τα βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον κατέχουν σε βάθος όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία του (Haycock, 1998 · Moir, 2003). Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο, η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η είσοδος νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και της κοινωνίας, συνεπάγονται συνεχείς μεταβολές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Σιπητάνου, Σαλπγιγίδης & Πλατσίδου, 2012), καθιστούν επιβεβλημένη την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σύμφωνο με τις πολιτιστικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον πολυσύνθετο επαγγελματικό τους ρόλο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002 · Λιγνός, 2006 · Pantazis & Sakellariou, 2011 · Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπ. αναφ. στο Χάδου, 2012). Η κατάρτιση, η επιμόρφωση και η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, καθώς και την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών (Καραγιάννης, Στάγια, & Τσιρίκου, 2004 · Ξωχέλλης, 2005 · Τριλιανός, 2012 · Unicef, 2000b). Η επιμόρφωση αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη σχολική εκπαίδευση, καθώς και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση. Θεωρείται βασικός θεσμός στρατηγικής σημασίας και αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό και τη συνολική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, καθώς και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού κόσμου και του συνόλου της κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2007 · Σιπητάνου, Σαλπγιγίδης & Πλατσίδου, 2012).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι υπάρχουν ατέλειες στους θεσμούς επιμόρφωσης, οι οποίες ξεκινούν από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις επιμόρφωσης και καταλήγουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εισαγωγική επιμόρφωση 100 ωρών, η οποία δεν είναι επαρκής για την προετοιμασία τους. Τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις τάξεις οι νεοεισερχόμενοι και όχι μόνο εκπαιδευτικοί, δεν έχουν

την ευκαιρία να τα συζητήσουν, να ακούσουν και κυρίως να δουν τρόπους αντιμετώπισής τους από πιο έμπειρους συναδέλφους τους, οι οποίοι εκτός από την εμπειρία έχουν τη διάθεση και την δυνατότητα να επεξεργασθούν μαζί τους σχετικά σχέδια επίλυσης (Μπαραλός, 2012). Η εν λόγω κατάσταση καθιστά αναγκαία, επομένως, τη δημιουργία προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, τα οποία θα εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα μέσα, ώστε να υπερνικήσουν τις τυχόν ελλείψεις τους και να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιτυχία (Unicef, 2000a, σελ. 15). Κατά τη διάρκεια της φάσης σχεδιασμού των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς ο εντοπισμός των εν λόγω αναγκών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας, εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αποτρέπει την άσκοπη διασπάθιση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Σιπητάνου, Σαλπινγίδης & Πλατσίδου, 2012). Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να ακολουθούν τα εξής στάδια σύμφωνα με τη βιβλιογραφία: 1) Στάδιο Μελέτης/ Ανίχνευσης, 2) Στάδιο Καθορισμού Στόχων, 3) Στάδιο Επιλογής Περιεχομένων, 4) Στάδιο Οργάνωσης και 5) Στάδιο Αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2005 · Χατζηπαναγιώτου, 2001) και να αποσκοπούν στην ικανοποίηση των εξής ικανοτήτων: i) την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, ii) την κινητοποίηση κάθε παιδαγωγού, ώστε να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και iii) την πραγμάτωση της προτεραιότητας του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα βιώσιμο, ισχυρό και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδάκης, 2010 · Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη (Μπαγάκης, 2005 · Τριλιανός κ.α., 2012), η οποία αποτελεί «τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006, σελ. 1). Ταυτίζεται εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του και με την επιθυμία του να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του (Βαλκάνου, 2002 · Μαυρογιώργος, 2007 · Χάδου, 2012). Ακόμη, οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν νέες μαθησιακές εμπειρίες, να αναπτύξουν τις

γνωστικές τους δεξιότητες, στηριζόμενοι στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να εμπλακούν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βιταντζάκης, 2006 · Τριλιανός, 2011). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση υιοθετούν ποικίλους ρόλους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (συμβουλευτικό, διαμεσολαβητικό, ενθαρρυντικό, διευκολυντικό, συμμετοχικό και υποστηρικτικό) και έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Γκρίτζιος, 2006 · Σάχου, 2016 · Unicef, 2000a, σελ. 16-17).

ε) Μαθησιακά αποτελέσματα που συμπεριλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συνδέονται με τους εθνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και με τη θετική συμμετοχή της κοινωνίας (Unicef, 2003, σελ. 3). Τα μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτουν ως προϊόν αλληλεπίδρασης του μαθησιακού περιβάλλοντος, του περιεχομένου σπουδών και των διαδικασιών μάθησης από τη μια και των μαθητών από την άλλη. Είναι ποικίλα και χαρακτηρίζονται ως σκόπιμα και μη, μολονότι τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα θεωρούνται ως προγραμματισμένα και αναμενόμενα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ποιότητας. Τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν το τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές, καθώς και τις στάσεις και προσδοκίες που έχουν για τον εαυτό τους και την κοινωνία (Τριλιανός, 2012). Μερικές περιπτώσεις ποιοτικού μαθησιακού αποτελέσματος είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (εγγραμματισμός, αριθμητική), η ικανότητα των μαθητών να κάνουν υπεύθυνες επιλογές, να επιλύουν συγκρούσεις και καθημερινά προβλήματα, να αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες ζωής, να επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της κοινότητας, καθώς και σε προγράμματα που αναφέρονται στην κοινωνικοποίηση και την υγεία (Unicef, 2000a, σελ. 19-20). Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αξιολογούν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και να λαμβάνουν υπόψη τους ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι πάντοτε τελική, αλλά και διαμορφωτική (Κωνσταντίνου, 2007). Οι παιδαγωγοί, δηλαδή, δεν θα πρέπει να αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μόνο για να προάγουν τους μαθητές στην επόμενη τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει να αξιοποιούν την αξιολόγηση ως εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Αναγνώστου, Grigorof, & Μπατσολάκη, 2012 · Θώδης, 2012 · Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008 · Τριλιανός, 2012). Από την άλλη μεριά, οι γονείς αξιολογούν συνήθως τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους από την σκοπιά των

ευκαιριών που παρέχονται στα παιδιά τους για κοινωνική προαγωγή και επαγγελματική απασχόληση. Σύμφωνα με το εν λόγω κριτήριο, οι γονείς μπορούν να ασκήσουν είτε θετική είτε αρνητική επιρροή στη φοίτηση των παιδιών τους στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Unicef, 2000b).

Συμπερασματικά, η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί μεγάλη πρόκληση για α) ισχυροποίηση των διαδικασιών της διδασκαλίας-μάθησης, β) περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, γ) διαμόρφωση παιδοκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων και δημιουργία άρτιων υποδομών εκπαίδευσης, καθώς και δ) για συμμετοχή της κοινότητας στη μόρφωση των παιδιών (Unesco, 2000, σελ. 18-19). Η ποιότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που συνάπτονται με μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, με τον εκσυγχρονισμό του προγράμματος σπουδών, με τη βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης, με την ευθυγράμμιση εκπαιδευτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων, με τη συμμετοχή της κοινότητας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και με την καλλιέργεια των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των ειδικών της εκπαίδευσης με βάση το συμφέρον των μαθητών (Τριλιανός, 2011, 2012). Μέριμνα της Πολιτείας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου, δημιουργικού, χρήσιμου και αποτελεσματικού σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθεί το εν λόγω εγχείρημα, αναπόσπαστο συστατικό είναι η Ποιότητα μέσα από το πρίσμα της στρατηγικής, της οργανωτικής διάρθρωσης, του ανθρώπινου δυναμικού, των πόρων και των υποδομών, των συνεργασιών, της επιμόρφωσης και της διαρκούς μέτρησης και αξιολόγησης όλων των συνιστωσών του σχολείου (Doukas et al., 2010 · Αγγελόπουλος & Οικονόμου, 2012). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει μέσω της ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Day, 2003), καθώς και μέσω της ενδοϋπηρεσιακής επιμορφώσεως που αποτελεί ένα αξιόλογο είδος επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το εν λόγω είδος κατάρτισης εμπεριέχει δύο συμπληρωματικά μεταξύ τους στοιχεία: α) την εκπαίδευση, που βοηθά να αποφασίσει κανείς το τι θέλει να κάνει, και β) την κατάρτιση, που βοηθά στο να κάνει κανείς αυτό που πρέπει να κάνει αποτελεσματικά και αποδοτικά (Χάδου, 2012, όπ. αναφ. στο Τριλιανός, Κουτρούμανος, & Αλεξόπουλος, 2012).

Παρόλη τη σημασία της ποιότητας όσον αφορά την παροχή εκπαίδευσης και αγωγής στην παιδική ηλικία, δεν φαίνεται να υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για την έννοια της ποιότητας στον εν λόγω κλάδο (Bergmann, 1996 · Βιταντζάκης, 2006 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Rentzou & Sakellariou, 2012 · Ρέντζου, 2011), καθώς η εκπαιδευτική ποιότητα α) διαφέρει από κοινότητα σε κοινότητα (Bergen & Hardin, 2015 ·

Kamerman, 2000 · Wong & Li, 2010) και β) θεωρείται αφενός ως το προϊόν του κοινωνικού, οικονομικού, και πολιτικού πλαισίου κάθε κοινότητας (Moss, 2004), καθώς και των ιδιαίτερων αξιών, της πολιτικής κατάστασης και της ιστορίας της (Moss, 2004) και αφετέρου ως η κοινωνική σύλληψη του παιδιού, της παιδικής ηλικίας και των προγραμμάτων σπουδών προσχολικής ηλικίας (Sheridan et al., 2009). Οι προσδιορισμοί της ποιότητας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή και ευαισθησία κατά τη σύγκριση πρακτικών μεταξύ των χωρών, καθώς η ποιότητα ορίζεται διαφορετικά από διάφορες χώρες και ενδιαφερόμενους (OECD, 2010, σελ. 13).

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται λόγος για την ποιότητα του παιχνιδιού με βάση ερευνητικά δεδομένα.

3.4.2 Η ποιότητα του παιχνιδιού μέσα από την έρευνα

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων), οι οποίες το χαρακτηρίζουν και καλύπτουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις θεσμικές προϋποθέσεις (σύνταγμα, νόμοι), αλλά και τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η πραγματιστική και πειστική απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και την αγορά εργασίας (Βλάχος και συν., 2008). Η ποιότητα της εκπαίδευσης, γενικότερα, αλλά και η ποιότητα του παιχνιδιού που πραγματοποιείται στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, ειδικότερα, φαίνεται να ασκούν μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Essa, 2011 · Hutchins, Frances, & Saggars, 2009 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010).

Το παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο μέσο μάθησης, ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης, διδακτικό εργαλείο, βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των δραστηριοτήτων των παιδιών, καθώς και κεντρικό ζήτημα στη διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας στον αιώνα μας (Αυγητίδου, 2001β · Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012). Διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών, κινητικών και των ηθικών δεξιοτήτων των παιδιών, συνεισφέρει στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων, συμβάλλει στη σχολική επιτυχία και την επικοινωνία των παιδιών, καθώς και στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών (Κουρμούση & Κούτρας, 2013). Προκειμένου, όμως αυτό να ασκεί θετικές επιδράσεις στην προσωπικότητα, την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, θα πρέπει να είναι ποιοτικό.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ποιοτικό θεωρείται το παιχνίδι, το οποίο ξεκινά από το ίδιο το παιδί και το μόνο που χρειάζεται είναι φαντασία και δημιουργικότητα. Δεν απαιτούνται εμπορικά προϊόντα. Τα ίδια τα παιδιά βρίσκουν τον εξοπλισμό που χρειάζονται για να παίξουν στο περιβάλλον τους και να διασκεδάσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία (Hyvonen, 2011). Επίσης, ποιοτικά μπορούν να θεωρηθούν τα λιγότερο ακριβά παιχνίδια-αντικείμενα (π.χ. κούκλες, σχοινάκια, τουβλάκια, κουβαδάκια) και τα φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, πέτρες, άμμος, νερό) που επιτρέπουν στο παιδί να εμπλακεί σε φανταστικό, κατασκευαστικό, δραματικό και δημιουργικό παιχνίδι (Ernst, 2014 · Hannon & Brown, 2008). «Με την ανεξάντλητη σκηνοθετική και σκηνογραφική ικανότητα, που διαθέτουν τα παιδιά, μπορούν να χρησιμοποιούν οποιοδήποτε υλικό, να το «μεταμορφώνουν» σε παιχνίδι, για να παίξουν, αποδίδοντάς του νόημα, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους» (Vygotsky, 1994, όπ. αναφ. στο Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012, σελ. 694, 695). Αντιθέτως, τα παιχνίδια του εμπορίου (έτοιμα παιχνίδια) και τα ακριβά παιχνίδια μπορούν να κάνουν το παιχνίδι πιο παθητικό και να εμποδίσουν την απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών (Milteer et. al., 2012). Το τελειοποιημένο ή τυποποιημένο και με κανόνες βιομηχανικό παιχνίδι-άθλημα αναγκάζει τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της αγοράς του εμπορίου και μ' αυτό πολλές φορές εξαφανίζεται οριστικά ο αυτοσχεδιασμός ή τυποποιούνται τα ενδιαφέροντά τους (Ναυρίδης, 2000). Ακόμη, τα παιχνίδια με περισσότερο καθορισμένη μορφή δεν προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα πολλαπλών χρήσεών τους (Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012).

Το παιδικό παιχνίδι είναι σημαντικό να εμπλουτίζεται με καινούργιο λεξιλόγιο, υλικά, σενάρια και ρόλους, προκειμένου να μην καταλήξει να γίνει «ανώριμο παιχνίδι»: επαναλαμβανόμενες «κινήσεις», χωρίς φαντασία από τις οποίες τα παιδιά δεν κερδίζουν κάτι σημαντικό (Bodrova & Leong, 2003). Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα του παιχνιδιού οφείλει να το υποστηρίζει με διάφορους τρόπους, όπως να κάνει προτάσεις που οδηγούν σε νέα σενάρια και ρόλους («τι θα λέγατε να παραγγέλναμε μια πίτσα;») ή να παρέχει καινούργιο υλικό. Το «καινούργιο», εμπλουτισμένο παιχνίδι των παιδιών μπορεί κάλλιστα να ονομαστεί «οργανωμένη μαθησιακή εμπειρία» (Μπιρμπύλη, 2011, σελ. 65).

Πρόσφατες μελέτες και αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης ασχολούνται με ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα και προτείνουν ποιοτικά εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία θα διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών και θα συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθημάτων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και σε

δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Γερμανός, 2006 · Σιβροπούλου, 2004). Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί πολύτιμο συνεργάτη του εκπαιδευτικού και προκειμένου να οδηγεί στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων είναι σημαντικό να οργανώνεται σε επιμέρους χώρους, να χρησιμοποιείται προσεκτικά και αποτελεσματικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά και να ανταποκρίνεται στην ηλικία, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012). Ακόμη, θα πρέπει να ανανεώνεται τακτικά, προκειμένου να ανταπεξέρχεται στις αυξανόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η ποικιλομορφία και οι συχνές ανανεώσεις των χώρων παιχνιδιών, αλλά και των υλικών παιχνιδιού εμπλουτίζουν τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα, αυξάνουν τις δυνατότητες νέων δραστηριοτήτων και καταπολεμούν την αίσθηση της μονοτονίας (Γερμανός, 2006). Αντιθέτως, εάν το παιδαγωγικό υλικό παιχνιδιού, το οποίο ανήκει είτε στο σχολείο είτε στους μαθητές, δεν ανανεώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή είναι σε κακή κατάσταση ή λείπει, τότε και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες υποβαθμίζονται ή δεν γίνονται καθόλου (Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012). Για παράδειγμα, όταν ο χώρος του κουκλόσπιτου δεν διαθέτει ποικίλα υλικά (κούκλες, ενδύματα), ενισχύει την ανάπτυξη στερεοτύπων όσον αφορά τους ρόλους των δύο φύλων. Ο σωστός σχεδιασμός και η οργάνωση, όμως, του κουκλόσπιτου στο χώρο του νηπιαγωγείου επιτρέπει στα παιδιά να υποδύονται ποικίλους ρόλους και τους δίνει την ευκαιρία να κατανοήσουν τον κόσμο τους, αλλά και τη θέση τους μέσα σ' αυτόν είτε αυτά είναι αγόρια είτε κορίτσια (Σιβροπούλου, 2004). Το κουκλόσπιτο, άλλωστε, αποτελεί βασικό χώρο εκπαίδευσης και προετοιμασίας των παιδιών για την μελλοντική τους ζωή (Winston, 2022).

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι, όταν τα υλικά παιχνιδιού (π.χ. κούκλες) χρησιμοποιούνται σωστά, προσφέρουν και κάτι διαφορετικό στα παιδιά (Μαγουλιώτης, 2009). Για παράδειγμα, οι κούκλες μπορεί να προσφέρουν τη δυνατότητα για παιχνίδια ρόλων φύλου, αλλά και σχέσεων των δύο φύλων. Οι κούκλες εθνοκοιτών, πολιτισμών, διαφορετικότητας, ενημερώνουν τα παιδιά για τη διαφορετικότητα και τα βοηθούν να μάθουν να σέβονται τόσο τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά όσο και τον πολιτισμό των άλλων. Ακόμη, το παιχνίδι με τις κούκλες συμβάλλει στην καλλιέργεια της αίσθησης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας, στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Brown, 2008). Οι φιγούρες δράσης και τα στρατιωτάκια μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ακόμη, από τους εκπαιδευτικούς για να ενημερώσουν τα παιδιά για τη ματαιότητα των πολέμων και να τους εξηγήσουν τις αιτίες και τα αποτελέσματα μιας μάχης. Γενικά, τα παιχνίδια-κούκλες

μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για τη δημιουργία ή ανάπτυξη ή εκδήλωση φιλίας (Αυγητίδου, 2001β). Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι το παιχνίδι με κούκλες κατά τη διάρκεια σχολικού διαλείμματος συμβάλλει, στην ανάπτυξη κουλτούρας μεταξύ συνομηλίκων και στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Blatchford, 2001).

Κατά τους Driscoll, & Nagel (2002), τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού είναι α) ο χρόνος: τα παιδιά μικρότερων ηλικιών χρειάζονται αρκετό χρόνο (περίπου 30-50 λεπτά) για να αναπτύξουν τα διάφορα είδη παιχνιδιού τους. Όταν ο προσφερόμενος χρόνος για παιχνίδι είναι ανεπαρκής, τα παιδιά εμπλέκονται σε απλές και όχι σύνθετες μορφές παιχνιδιού, β) ο χώρος: τα παιδιά χρειάζονται 20-30 τ.μ. χώρου για να παίξουν άνετα και αποτελεσματικά και γ) τα υλικά: η επιλογή των υλικών θα πρέπει να γίνεται με σεβασμό στην ανάπτυξη του παιχνιδιού. Η ποιότητα του παιδικού παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως α) από το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον των παιδιών, β) από οικογενειακούς παράγοντες, γ) από την ομάδα των συνομηλίκων, δ) από την ποσότητα των εμπειριών που έχει αποκτήσει το παιδί στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και ε) από το μέγεθος του χώρου παιχνιδιού (Hughes, 2010). Σύμφωνα με τη Wood (2008) η καλή ποιότητα παιχνιδιού συνδέεται με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και με τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ σύμφωνα με τους Sarama & Clements (2009) τα ποιοτικά παιχνίδια ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να δοκιμάσουν πολλαπλές στρατηγικές, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιχνίδια που συμβάλλουν στη γλωσσική και στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών είναι τα παιχνίδια διάφορων χρωμάτων, σχημάτων, τα παιχνίδια με αριθμούς και τα συμβολικά παιχνίδια (Hynonen, 2011).

Ένα παιχνίδι-αντικείμενο και μια παιγνιώδης δραστηριότητα θεωρούνται ποιοτικά όταν έχουν καλό περιεχόμενο, όταν σχεδιάζονται με πολλή προσοχή και όταν αποβλέπουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και στην βελτίωση του μαθησιακού τους επιπέδου. Τα ποιοτικά παιχνίδια μπορούν να συμβάλλουν στην υγεία του παιδιού (φυσική και πνευματική), στην ψυχική του ισορροπία, στην πνευματική του εξέλιξη και πρόοδο, καθώς και στη συναναστροφή του με τα άλλα άτομα (Νανάκου, 1961). Γι' αυτούς τους λόγους είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού (Αντωνιάδης, 1994), να προσφέρουν στα παιδιά ποιοτικά υλικά παιχνιδιού και εξοπλισμό παιχνιδιού και να επιλέγουν παιχνίδια, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Sakellariou & Banou,

2020b · Sakellariou & Rentzou, 2012b). Ακόμη, είναι σημαντικό να σχεδιάζουν και να οργανώνουν ποιοτικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού (εσωτερικά και εξωτερικά), τα οποία να διευκολύνουν το παιχνίδι, τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία των παιδιών και να παρέχουν ποικίλες εμπειρίες μάθησης (Brock et al., 2016 · Πανταζής, 1997 · Sakellariou & Rentzou, 2012d). Ειδικότερα, τόσο η σχολική τάξη όσο και η σχολική αυλή θα πρέπει να είναι άνετες και ευρύχωρες, να προσφέρουν ξεχωριστό χώρο για παιχνίδι, να διαθέτουν ποικίλο και ποιοτικό εξοπλισμό παιχνιδιού, να συγκεντρώνουν πολλά φυσικά στοιχεία και να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνο παιχνίδι και να συμμετέχουν σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς και να έρθουν σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (Gleason & Knodell, 2002, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 178, 179).

Τα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης που διαθέτουν μικρούς και μη ποιοτικούς εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους και δεν διαθέτουν επαρκή εξοπλισμό παιχνιδιού, δεν δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως κινητικό, φανταστικό και δημιουργικό παιχνίδι, οδηγούν στην αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών (Burriss & Burriss, 2011 · Frost et al., 2005 · Hughes, 2010) και σχετίζονται με την επανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού (Debord et al., 2005 · Ernst, 2014). Έχει παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι τόσο ο εξοπλισμός παιχνιδιού όσο και τα υλικά κατασκευής ενός χώρου παιχνιδιού μπορούν να εμποδίσουν το παιδικό παιχνίδι. Οι σκληρές επιφάνειες διευκολύνουν τη χρήση των τροχοφόρων παιχνιδιών, όμως η ασφαλή στρωση και το τσιμέντο εμποδίζουν το τρέξιμο, το ρολάρισμα και το παιχνίδι με διάφορα αντικείμενα. Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών αδυνατεί να μεταφέρει καθημερινά τον εξοπλισμό παιχνιδιού από τη σχολική τάξη στη σχολική αυλή, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι ευκαιρίες εμπλοκής των παιδιών σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο (Burriss & Burriss, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να παρατηρούν συστηματικά το παιδικό παιχνίδι και τους χώρους παιχνιδιού, προκειμένου να αξιολογούν την ποιότητα τόσο των υλικών, των εξοπλισμών και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού όσο και την ποιότητα των κέντρων ενδιαφέροντος και την αποτελεσματικότητά τους ως χώρων μάθησης. Κατά τους Dodge & Colker (1992), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα ακόλουθα ερωτήματα αναφορικά με την ποιότητα του παιχνιδιού και τους χώρους παιχνιδιού: α) Ποια υλικά χρησιμοποιούνται σπάνια από τα παιδιά; β) Ποια υλικά χρησιμοποιούνται συχνότερα από τα παιδιά; γ) Η οργάνωση του χώρου επιτρέπει το ασφαλές παιχνίδι και την

ασφαλή μετακίνηση των παιδιών από κέντρο ενδιαφέροντος σε κέντρο ενδιαφέροντος; δ) Τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια, παρόμοια ή διαφορετικά υλικά παιχνιδιού κάθε μέρα; ε) Τα παιδιά μπορούν να αναζητούν, να βρίσκουν και να επανατοποθετούν τα υλικά παιχνιδιού στη θέση τους μόνα τους; στ) Ποια κέντρα ενδιαφέροντος και ποια υλικά παιχνιδιού προτιμούν περισσότερο τα αγόρια και ποια τα κορίτσια; ζ) Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα ίδια παιχνίδια, ή εφευρίσκουν καινούργια; η) Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά παιχνιδιού με δημιουργικό τρόπο;

Στην Ελλάδα η ποιότητα των χώρων μάθησης και παιχνιδιού είναι χαμηλή, παρατηρείται στερεοτυπική οργάνωση και χρήση τους, οι δραστηριότητες διεξάγονται κυρίως μέσα στην αίθουσα, ενώ ο εξωτερικός χώρος δεν λαμβάνεται υπόψη σαν περιβάλλον αγωγής (Γκέσιου, Δαρδανού, & Σακελλαρίου, 2017). Οι μη κατάλληλοι χώροι μειώνουν τις ευκαιρίες για ποιοτικό παιχνίδι και δεν εξυπηρετούν τους στόχους της διαθεματικότητας, προσανατολισμός ο οποίος χαρακτηρίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα στις μέρες μας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Γερμανός, 2002α · Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015 · Κουλαϊδής, 2006 · Κώτση, 2007 · Μπότσογλου, 2010 · Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, ωστόσο, να φροντίζουν για την ποιότητα τόσο των εσωτερικών όσο και των υπαίθριων προσχολικών και σχολικών περιβαλλόντων μάθησης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η ποιότητα του χώρου μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της ποιότητας του παιχνιδιού και να επιτρέψει την ευελιξία αναφορικά με τις δραστηριότητες (Hughes, 2010 · Lester & Maudsley, 2007). «Ο χώρος γίνεται μια διαρκής πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του. Αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου» (Γερμανός, 2004β, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014, σελ. 31).

Τέλος, οι σχολικές αυλές θα πρέπει να διαθέτουν φυσικά στοιχεία (δέντρα, γρασίδι, πέτρες, φύλλα, ξύλα και άμμο), καθώς έχει αποδειχθεί ότι το παιχνίδι με φυσικά στοιχεία είναι πιο ενδιαφέρον και ποιοτικό από ό,τι το παιχνίδι με έτοιμα παιχνίδια-αντικείμενα (Bourke & Sargisson, 2014 · Ernst, 2014 · Lester & Maudsley, 2007 · Sargisson & McLean, 2012), ενισχύει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, προσφέρει ευκαιρίες για ανακάλυψη, πειραματισμό και εξερεύνηση (Dyment & Bell, 2008 · Sutterby & Frost, 2006) και συμβάλλει στη γνωστική, τη συναισθηματική, την αντιληπτική, την κοινωνική και τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Christidou et al., 2013 · Dyment & Bell, 2008 · Milteer et. al., 2012). Ο ποιοτικός και προσεκτικός σχεδιασμός των σχολικών αυλών βάσει

ερευνών παρέχει στα παιδιά μοναδικές εμπειρίες παιχνιδιού και συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξής τους (Malone & Tranter, 2003b · Maynard & Waters, 2007).

Η ενότητα που ακολουθεί διαπραγματεύεται την αξιολόγηση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.

3.4.3 Αξιολόγηση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Η δυσκολία απόδοσης ενός κοινού αποδεκτού ορισμού της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παιχνιδιού καθιστά δύσκολη και την αξιολόγησή της (Bisceglia et al., 2009 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010). Προκειμένου, όμως να γίνεται κατανοητό το επίπεδο της ποιότητας της αγωγής και της εκπαίδευσης και προκειμένου αυτό να βελτιώνεται, κρίνεται αναγκαίο να αξιολογείται το εκπαιδευτικό σύστημα (Μπάλιου, 2011). Η αξιολόγηση αν και αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, καθώς αφορά όχι μόνο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία και τον παιδαγωγό, η αυξανόμενη χρήση μεθόδων άμεσης παρατήρησης έχει δώσει ώθηση στην ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων (Darling-Hammond, 2015).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 η ποιότητα αποτέλεσε βασικό σημείο αναφοράς των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία), αναλύθηκε σε υποστόχους και κεντρικά ζητήματα, τροφοδοτήθηκε από ένα σύνολο ad hoc πολιτικών, διαδικασιών και κανόνων, αποτιμήθηκε με δείκτες ποιότητας, κριτήρια αναφοράς και πλαίσιο προσόντων και υποστηρίχθηκε από διεθνείς μηχανισμούς μέτρησης, αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2007, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2012, σελ. 42). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δύο προσεγγίσεις αναφορικά με την μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η πρώτη προσέγγιση είναι η ποσοτική και αποτελείται από κλίμακες αξιολόγησης, λίστες ελέγχου και τυποποιημένες διαδικασίες ελέγχου, ενώ η δεύτερη είναι η ποιοτική και αφορά ποιοτικές προσεγγίσεις για τη μέτρηση της ποιότητας όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στοιχείων που αποτελούν τα υψηλής ποιότητας προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης (CECDE, 2004).

Γενικά, υφίστανται ποικίλες προσεγγίσεις για την υποστήριξη της ποιότητας. Ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις ανήκουν οι κρατικοί κανονισμοί, που συνήθως βασίζονται στα ελάχιστα άκαμπτα και ευρεία πρότυπα για τη διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των ατόμων που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (CECDE,

2004). Τα πρότυπα αδειοδότησης επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο σε διαρθρωτικές-οργανωτικές πτυχές, όπως είναι το μέγεθος των σχολείων και η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών (Ebbeck & Waniganayake, 2003) και ο καθορισμός των κανονιστικών μέτρων γίνεται συνήθως σε ελάχιστα πρότυπα συμμόρφωσης, ορατά και εύκολα να μετρηθούν. Κατά τους Ebbeck & Waniganayake (2003) η έμφαση των δομικών κριτηρίων θεωρείται ως αδυναμία, διότι τα εν λόγω κριτήρια δεν φτάνουν στην καρδιά της παρεχόμενης υπηρεσίας, δηλαδή του προγράμματος αγωγής και εκπαίδευσης. Το αντίκτυπο του συγκεκριμένου τύπου κρατικού ρυθμιστικού συστήματος είναι η νομιμοποίηση και η ενίσχυση των κυρίαρχων πολιτιστικών πεποιθήσεων και κατάλληλων συμπεριφορών για τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Οι ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορα εργαλεία, προκειμένου να μετρήσουν και να αξιολογήσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Bredenkamp, 2011). Αξίζει να αναφερθεί ότι η κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδιάζει το δικό της σύστημα αξιολόγησης με βάση τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή. «Η διαδικασία, οι όροι, τα κριτήρια και οι φορείς της αξιολόγησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκάστοτε ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική» (Μπάλιου, 2011, σελ. 35). Όσον αφορά τον Ελλαδικό χώρο, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική, εσωτερική ή κοινή συμμετοχική (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ως βασικό σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό. Επιδιώκεται, δηλαδή μέσω αυτού του τύπου αξιολόγησης η βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις εκάστοτε απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Η εσωτερική αξιολόγηση στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του σχολείου και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Οι αξιολογητές των οποίων τα ενδιαφέροντα εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία έχουν ως βασικό σκοπό να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση μετρώντας, αρχικά, τις συνθήκες, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του σχολείου και λαμβάνοντας, μετέπειτα, τις κατάλληλες αποφάσεις για αυτά. Τέλος, η κοινή συμμετοχική αξιολόγηση στοχεύει στην κατάλληλη διαχείριση και εύρεση πόρων, στην κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, καθώς και στην ευημερία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Στην Ελλάδα γίνεται κυρίως αξιολόγηση του διοικητικού και παιδαγωγικού πλαισίου, της υλικοτεχνικής υποδομής, των διάφορων μηχανισμών υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Τριλιανός, 2012). Η αξιολόγηση της ποιότητας της διοίκησης του σχολείου γίνεται με βάση α) την χρήση και την διαχείριση

των διαθέσιμων πόρων, β) τον ρόλο του διευθυντή, γ) την ύπαρξη ή όχι μέτρων προστασίας του παιδιού, δ) το σχολικό κλίμα που επικρατεί και το πως το αντιλαμβάνονται τα διάφορα μέλη της σχολικής κοινότητας, ε) τη σχέση των μελών του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στ) την επάρκεια των οικονομικών πόρων, ζ) την επάρκεια και την καταλληλότητα των χώρων και του εξοπλισμού, η) τον τρόπο συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα, θ) την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και ι) την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μπάλιου, 2011).

Η ποιότητα του παιδαγωγικού πλαισίου αξιολογείται με βάση τον βαθμό κάλυψης των αναγκών των μαθητών μέσα από τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και με βάση τον βαθμό στον οποίο τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου (Μπάλιου, 2011). Αξίζει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση του παιδαγωγικού πλαισίου συμπίπτει με την αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών, του διδακτικού υλικού, των διδακτικών μεθόδων, των ωρολογίων και καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και των ίδιων των μαθητών. Ακόμη, η αξιολόγηση της υλικοτεχνικής υποδομής γίνεται παράλληλα με την αξιολόγηση των κτιριακών εγκαταστάσεων και των εποπτικών υλικών. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η ποιότητα των μηχανισμών υποστήριξης, μετεξέλιξης και ανατροφοδότησης εξαρτάται τόσο από την αξιολόγηση του διδακτικού έργου όσο και από τις παρεχόμενες δυνατότητες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008).

Η ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα στην εκπαίδευση διακρίνει τις εξής προκλήσεις για το μέλλον: α) την πρόκληση της γνώσης, β) την πρόκληση της αποκέντρωσης, γ) την πρόκληση των πόρων, δ) την πρόκληση του κοινωνικού συνυπολογισμού και ε) την πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας. Στην εν λόγω έκθεση διατυπώνονται 16 δείκτες ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι κατανέμονται σε 4 τομείς: 1) Δείκτες επιδόσεων, 2) Δείκτες επιτυχίας και μετάβασης, 3) Δείκτες παρακολούθησης της εκπαίδευσης και 4) Δείκτες πόρων και δομών (European Report on the quality of school education, 2000, σελ. 10). Οι συγκεκριμένοι δείκτες θεωρούνται πολύ σημαντικοί, καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ικανοποιητικού πλαισίου, εντός του οποίου ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει συστημικά χαρακτηριστικά, δομές, στόχους, οι οποίοι μπορούν να αποτιμηθούν και να αξιολογηθούν. Οι δυο τελευταίες κατηγορίες δεικτών (παρακολούθηση και πόροι-δομές), ωστόσο, αφορούν αξιολογικούς και οικονομικούς δείκτες, οι οποίοι εμπεριέχουν ποσοτικά και όχι ποιοτικά χαρακτηριστικά. Τις περισσότερες φορές ο προσδιορισμός του ποιοτικού κριτηρίου ρέπει προς το ποσοτικό, το μετρήσιμο και το εύκολα διαχειρίσιμο (Γκκου, 2012).

Σύμφωνα με τον Noren-Bjorn (1982, όπ. αναφ. στο Lester & Maudsley, 2007), τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ποιότητα του παιχνιδιού και των χώρων παιχνιδιού είναι τα εξής:

α) Χρόνος: προσφέρεται στα παιδιά αρκετή ώρα για παιχνίδι (το παιχνίδι μπορεί να διαρκέσει πολλή ώρα, μπορεί να διακοπεί και να ξεκινήσει πάλι), τα παιδιά καθορίζουν τον χρόνο έναρξης και λήξης του παιχνιδιού και υπάρχουν ποικίλα υλικά παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (σχολική τάξη και αυλή),

β) Αναπτυξιακά κατάλληλοι χώροι: προσφέρονται στα παιδιά κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι παιχνιδιού με ποικίλα και ποιοτικά υλικά και εξοπλισμό παιχνιδιού (τα υλικά ανταποκρίνονται στην ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών), τα οποία ανανεώνονται συνεχώς,

γ) Κοινωνική ανάπτυξη: Τα παιδιά σε ένα αποδεκτό κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον, έχουν την ευκαιρία να αποφασίσουν εάν θέλουν να εμπλακούν σε ομαδο-συνεργατικό ή σε ατομικό παιχνίδι, να μοιραστούν εμπειρίες, να διαπραγματευτούν, να συνεργαστούν και να επιλύσουν τυχόν συγκρούσεις που προκύπτουν. Η συναναστροφή των παιδιών με παιδιά διαφορετικών ηλικιών τα βοηθά να αναπτυχθούν και να μάθουν,

δ) Έλεγχος: τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν και να εξερευνούν το χώρο, να πειραματίζονται με υλικά του περιβάλλοντος, να τα καταστρέφουν και να τα ανασυγκροτούν. Έχουν την ευκαιρία, δηλαδή, να ασκούν επιρροή στο περιβάλλον τους, να επιλέγουν και να λαμβάνουν αποφάσεις,

ε) Ποικιλία: το σχολικό περιβάλλον παρέχει ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα, αισθητηριακές και συναισθηματικές εμπειρίες (μυρωδιές, υφές, ήχους, ύψη), καθώς και νέες περιοχές για εξερεύνηση και νέες προκλήσεις,

στ) Κίνηση: τα παιδιά έχουν ελευθερία κινήσεων και μπορούν να εμπλακούν σε ποικίλες κινητικές δραστηριότητες (τρέξιμο, άλμα, κούνια, αναρρίχηση, σκαρφάλωμα),

ζ) Ταυτότητα: ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η γλώσσα των παιδιών γίνονται σεβαστά και υποστηρίζονται στο παιχνίδι τους. Όταν τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους μέσα στο παιχνίδι, τότε μπορούν να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, όπως την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους,

η) Συνδέσεις με την πραγματικότητα: τα παιδιά καθώς παίζουν έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον πραγματικό κόσμο, την πολιτιστική και επαγγελματική ζωή. Πιο συγκεκριμένα, έχουν την ευκαιρία να δουν ποικίλους ρόλους που υιοθετούν οι ενήλικες και να αναλάβουν την ευθύνη για ορισμένες καταστάσεις,

θ) Ελευθερία επιλογής: τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα με βάση τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες τι θέλουν να κάνουν ή να μάθουν και

ι) Διάλογος και αλληλεπίδραση: τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και να εξερευνήσουν μαζί τον κόσμο.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται κλίμακες που έχουν δημιουργηθεί για να αξιολογήσουν την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.

3.4.4 Κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Η προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση αποτελούν δύο από τις πιο βασικές περιόδους της ζωής των παιδιών. Η εκπαίδευση που παρέχεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, καθώς και την αλληλεπίδρασή του και τη σχέση του με τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή, τους συνομηλίκους, τους ενήλικες και τον εαυτό του (Bredenkamp & Copple, 1997 · Dickinson et al., 2001). Γι' αυτό, τα προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης που προσφέρονται θα πρέπει να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν, να αναπτυχθούν, να αποκομίσουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη, ανεξάρτητα από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, να αποκτήσουν βασικές κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον (Coley, Lombardi & Sims, 2015 · La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004 · Μπότσογλου & Κακανά, 2015 · Sylva, 2014 · Unesco, 2005).

Κατά την Sheridan (2007), οι διαστάσεις που ορίζουν την παιδαγωγική ποιότητα των σχολικών περιβαλλόντων είναι οι εξής: α) η κοινωνική διάσταση, β) ο εκπαιδευτικός, γ) ο μαθητής και δ) το περιβάλλον μάθησης, ενώ κατά τον Smith (1996), οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των σχολικών προγραμμάτων είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών που στηρίζονται στην ευαισθησία και την κατανόηση, η αναλογία ενήλικα-παιδιού, το μέγεθος της ομάδας, καθώς και η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού. Ακόμη, άλλοι παράγοντες που ασκούν επίδραση στην ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού είναι η σταθερότητα του προσωπικού, ο προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, η συνοχή της ομάδας των παιδιών, η επικοινωνία με τους γονείς, οι κατάλληλες αμοιβές και οι συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και το ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα

με τη βιβλιογραφία τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αγωγής και εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι: α) η κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού ως η βάση του προγράμματος, β) η διαφοροποίηση του προγράμματος, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού (Sakellariou, Mitsi, & Strati, 2021), γ) το ασφαλές περιβάλλον και η παροχή ποικίλων και ελκυστικών παιχνιδιών και υλικών, δ) η αυτονομία των παιδιών στην επιλογή των δραστηριοτήτων και των υλικών που τους ενδιαφέρουν, έτσι ώστε να μαθαίνουν με ενεργό τρόπο, ε) ο σεβασμός και το ενδιαφέρον στις ανάγκες και τις ιδέες των παιδιών από τους ενήλικες και στ) η ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Μπότσογλου & Κακανά, 2015).

Καθώς η ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, φαίνεται να έχουν αναπτυχθεί διάφορες κλίμακες αξιολόγησης (Μπότσογλου & Κακανά, 2015) που επιδιώκουν να μετρήσουν συνολικά την ποιότητα των προσχολικών τάξεων, με μοναδικό σκοπό των εντοπισμό αδυναμιών και την περαιτέρω βελτίωσή τους. Μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με το πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας παγκοσμίως καταδεικνύει ότι δεν υπάρχουν επαρκή εργαλεία και προγράμματα για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Το πρώτο σύστημα αξιολόγησης δημιουργήθηκε από τον μεγαλύτερο αναπτυξιακό οργανισμό στις ΗΠΑ, την Εθνική Ένωση Εκπαίδευσης Νέων Παιδιών (NAEYC), και αποτέλεσε «μια ισχυρή φωνή για τα παιδιά, τις οικογένειες και τους δασκάλους» (Essa, 2011, σελ. 104). Το εν λόγω πρόγραμμα επιδιώκει να εξασφαλίσει την ποιότητα των καθημερινών εμπειριών των παιδιών στα προγράμματα αγωγής και εκπαίδευσης και να αξιολογήσει το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία, την πρόοδο των παιδιών, τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και εκπαιδευτικών-γονέων-κοινότητας, καθώς και την υγεία των παιδιών στα σχολικά περιβάλλοντα (Bredenkamp, 2011). Τέλος, δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως ποιοτικού μέσου μάθησης και ανάπτυξης και υποστηρίζει την ενσωμάτωσή του στα προσχολικά προγράμματα σπουδών (Bredenkamp & Copple, 1997).

Μια σημαντική κλίμακα που δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης είναι η κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), η οποία παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1983 από τους Harms και Clifford, περιελάμβανε 7 θέματα ομαδοποιημένα σε επτά υποκλίμακες και έγινε ένας δοκιμασμένος τρόπος αξιολόγησης της ποιότητας για πολλούς ερευνητές (Dahlberg et al., 2013). Η εν λόγω κλίμακα αναθεωρήθηκε, ενημερώθηκε και επεκτάθηκε το 1998 (ECERS-R-Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) και αποτελεί μια σημαντική κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και

χρησιμοποιείται σε πολλές έρευνες, έτσι ώστε να βοηθήσει τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα διάφορες όψεις της ποιότητας, οι οποίες επηρεάζουν τη νοητική και κοινωνικο-συμπεριφορική ανάπτυξη των παιδιών (Harms, Clifford & Cryer, 2005). Η αναθεωρημένη έκδοση της Κλίμακας, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών σε όλο τον κόσμο (Nabuco & Sylva, 1995 · Ogefelt, 1995 · Perlman, Zellman, & Le, 2004) αποτελείται από 43 θέματα, για να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στον τομέα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των αντικειμένων που αφορούν τα προβλήματα παιδιών με αναπηρίες και αυξημένη πολιτισμική ευαισθησία. Στην Ελλάδα η μετάφραση της αναθεωρημένης έκδοσης έγινε το 2011 από τις Ρέντζου & Σακελλαρίου.

Η κλίμακα περιλαμβάνει 7 υποκλίμακες και η κάθε μια από αυτές τις κλίμακες περιλαμβάνει άλλες υποενότητες. Η αξιολόγηση όλων των υποκλιμάκων και των υποενοτήτων της, γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια, βάσει μιας 7βαθμης κλίμακας που ελέγχει την επάρκεια (ξεκινώντας από την «ανεπάρκεια» και φτάνοντας ως την «άριστη επάρκεια»). Η τελική βαθμολογία που δηλώνει την ποιότητα του χώρου που αξιολογείται, εξάγεται από το άθροισμα των βαθμολογιών όλων των ενοτήτων. Η ελληνική έκδοση (Μπότσογλου & Κακανά, 2013) της κλίμακας μετά την προσαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει 7 υποκλίμακες, και 43 στοιχεία, όπως και η αυθεντική. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο *Χώρο και την Επίπλωση*, η δεύτερη σε θέματα *Ρουτίνας και Προσωπικής Φροντίδας*, η τρίτη σε θέματα *Γλώσσας και Λογικής Σκέψης*, η τέταρτη στις *Δραστηριότητες* του νηπιαγωγείου (π.χ. παιχνίδι με φυσικά υλικά, δραματικό παιχνίδι), η Πέμπτη στην *Αλληλεπίδραση νηπιαγωγού και παιδιών*, η έκτη στη *Δομή του Προγράμματος*, ενώ η έβδομη ενότητα αναφέρεται στους *Γονείς και το Προσωπικό*. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας έχει εξετασθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της και η εν λόγω κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα πλαίσιο διαρκούς αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας σε μία προσχολική τάξη, είτε από ερευνητές (Μπότσογλου & Κακανά, 2015).

Το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση στην εν λόγω κλίμακα. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για α) τη σωστή οργάνωση του σχολικού χώρου και τον εμπλουτισμό του με ποικίλα υλικά παιχνιδιού, β) την πραγματοποίηση ποικίλων ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, γ) την ύπαρξη υλικών παιχνιδιού που να ανταποκρίνονται στην ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δ) την αξιοποίηση ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδι με φυσικά υλικά, δραματικό παιχνίδι) καθημερινά, καθώς και ε) την ευχάριστη και υποστηρικτική

αλληλεπίδραση παιδιών – παιδαγωγών (Harms, Cliffoord & Cryer, 1998). Πρέπει να αναφερθεί ότι μετά την έκδοση της αναθεωρημένης κλίμακας ECERS, δημιουργήθηκαν και άλλες σχετικές εξειδικευμένες κλίμακες αξιολόγησης στις ΗΠΑ, και συγκεκριμένα οι α) the Family Day Care Rating Scale (FDCRS) (1989), β) the Infant/Toddler Environmental Rating Scale (ITERS) (1990), γ) the School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) (1996) και δ) the Program Administration Scale (2004) (Polat, Toraman, & Turhan, 2022).

Μία άλλη σημαντική κλίμακα που αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης και πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων παιδιών-εκπαιδευτικών είναι η κλίμακα Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett, 1989). Η εν λόγω κλίμακα βασίζεται στις αρχές της αναπτυξιακής θεωρίας που υποστηρίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις παιδιού-εκπαιδευτικού είναι σημαντικές για τη γνωστική και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και αποτελείται συνολικά από 26 ερωτήματα και από τέσσερις ενότητες: 1) Sensitivity/Ευαισθησία (Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά/Φαίνεται να διασκεδάζει τα παιδιά), 2) Harshness/Τραχύτητα (Είναι επικριτικός προς τα παιδιά/Αποδίδει μεγάλη αξία στην υπακοή), 3) Detachment/Αποσύνδεση (Δεν δείχνει ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των παιδιών/Δείχνει απόμακρος ή ξεκομμένος από τα παιδιά) και 4) Permissiveness/Ανεκτικότητα (Δεν προσπαθεί να ασκήσει μεγάλο έλεγχο στα παιδιά/Δεν επιπλήττει τα παιδιά, όταν παραφέρονται).

Οι κλίμακες ECERS-R και CIS έχουν ένα βασικό κοινό σημείο. Καταδεικνύουν ότι «η αναπτυξιακή πρόοδος των παιδιών στην προσχολική περίοδο συνδέεται θετικά με την ποιότητα των προσχολικών κέντρων εκπαίδευσης και αγωγής» (Pugh, 2006, σελ. 171).

Βασική κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων αποτελεί και η κλίμακα ACEI (Association for Childhood Education International, 2006α, 2006β), η οποία διαμορφώθηκε και έγινε ευρέως γνωστή από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (ACEI/OMEP) και βασίζεται στην έκδοσή τους με τίτλο «Παγκόσμιες οδηγίες για την εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών» (Jalongo et al, 2004). Έχει ως βασικό σκοπό την αξιολόγηση των προγραμμάτων φροντίδας και αγωγής από τους ίδιους τους φορείς ή τους εκπαιδευτικούς, σε αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, καθώς και τη βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων μάθησης (Hardin et al., 2005). Η κλίμακα ACEI αποτελεί μια από τις πιο αναγνωρισμένες και διευρυμένες κλίμακες και μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο της προσχολικής όσο και της σχολικής ηλικίας. Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του

εργαλείου αξιολόγησης πραγματοποιήθηκαν μελέτες και έλεγχοι. Το 2003, οι ΠΟΑ (Παγκόσμιες Οδηγίες για την Εκπαίδευση και τη Φροντίδα) εκδόθηκαν για πρώτη φορά και περιείχαν 98 δείκτες ποιότητας, που ήταν κατανομημένοι σε πέντε πεδία (Geisinger, 1994). Κατά τη διάρκεια του έτους 2007-2008 διεξήχθη πιλοτική μελέτη στη Γουατεμάλα, την Ταϊβάν, τις ΗΠΑ και τη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας. Στόχος των ερωτήσεων ήταν ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ΠΟΑ σε όλες τις περιοχές και τις χώρες, καθώς και σε κάθε περιοχή χωριστά. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι ΠΟΑ αποτελούν μια αξιόπιστη επιλογή που θα μπορούσε να εφαρμοστεί για την κατανόηση και τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων στις τέσσερις χώρες που συμμετείχαν, και ενδεχομένως σε όλο τον κόσμο (ACEI, 2006). Τέλος, κατά τη διάρκεια του έτους 2010 – 11 διεξήχθη μια τελική ανάλυση των δεδομένων αυτών, με τη χρήση του μοντέλου Rasch, προκειμένου να καθοριστεί η δομή των αναθεωρημένων ΠΟΑ. Μετά από αυτή την ανάλυση, αφαιρέθηκαν 12 θέματα από τις ΠΟΑ και άλλα επτά θέματα αναδιατυπώθηκαν για να περιοριστεί η περιττή επανάληψη. Αυτή έκδοση των ΠΟΑ (3^η έκδοση) εγκρίθηκε από την Ομάδα Ανάλυσης Αποστολής των Παγκόσμιων Οδηγιών της ACEI τον Απρίλιο του 2011 και περιέχει 76 θέματα κατανομημένα στα πέντε πεδία του προγράμματος. Ειδικότερα, τα Πεδία από τα οποία αποτελείται η κλίμακα ACEI είναι τα εξής: 1) Πεδίο 1: *Περιβάλλον και φυσικός χώρος*, 2) Πεδίο 2: *Περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και παιδαγωγική*, 3) Πεδίο 3: *Παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας*, Πεδίο 4: *Συνεργασία με τις Οικογένειες και την Κοινότητα* και Πεδίο 5: *Μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες*.

Στα εν λόγω πεδία κυρίαρχη θέση έχει το παιχνίδι. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για την εμπλοκή των μαθητών σε οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού, σε ενεργητικό παιχνίδι και παιχνίδι διερεύνησης στα εσωτερικά και εξωτερικά σχολικά περιβάλλοντα, την παροχή ποικίλων υλικών παιχνιδιού, με σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων, τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων του προγράμματος, την οργάνωση των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, καθώς και τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος

Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε θέμα αξιολογείται με δύο τρόπους: το άτομο που συμπληρώνει την κλίμακα θα πρέπει να αποδίδει (1) μια βαθμολογία που θα κυμαίνεται από «ανεπαρκής» έως «εξαιρετικός» και (2) παραδείγματα για την αιτιολόγηση της βαθμολογίας. Παρά το γεγονός ότι οι ΠΟΑ συμπεριλαμβάνουν μια γενική κλίμακα βαθμολόγησης (Εξαιρετικός έως Ανεπαρκής) οι παιδαγωγοί θα πρέπει να καθορίσουν τις

δικές τους μεθόδους με τις οποίες θα αποφασίσουν το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται ένας δείκτης ποιότητας, ανάλογα με τις πολιτικές που ισχύουν στη χώρα τους καθώς και ανάλογα με τις πρακτικές και τις δομές που υπάρχουν στα πλαίσια της κοινότητάς τους (ACEI, 2006). Η ACEI ενθαρρύνει τους παιδαγωγούς να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πηγές (τους δείκτες ποιότητας που ορίζονται από τις ΠΟΑ) είτε για να σχεδιάσουν καινούργια προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής, είτε για να βελτιώσουν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα. Στην Ελλάδα η κλίμακα ACEI μεταφράστηκε για πρώτη φορά από την διδάκτορα, κα Κωνσταντίνα Ρέντζου, σε συνεργασία με την κα Σακελλαρίου Μαριγούλα, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών της κλίμακας και δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (www.acei.org).

Μια σπουδαία κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλικούς τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στα σχολικά, αλλά και στα οικογενειακά περιβάλλοντα αποτελεί η κλίμακα PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale). Κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, μια βασική ικανότητα των παιδιών αποτελεί η δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων με τους συνομηλικούς τους (Guedes et al., 2020 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019) και ο βαθμός ανταπόκρισης των παιδιών σε αυτήν την αναπτυξιακή πρόκληση επηρεάζει την ακαδημαϊκή και την κοινωνική τους επιτυχία (Shala, 2013). Καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλικούς τους αποτελεί το παιχνίδι (Goldstein & Lerner, 2018 · Williford et al., 2013), το οποίο θεωρείται πολύτιμο χαρακτηριστικό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και εκπαίδευσης (ECE) και βασικό όχημα για την μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Brock et al., 2016 · Mukherji & Albon, 2018 · Nolan & Paatsch, 2018 · Pursi, 2019 · Pyle & Alaca, 2018 · Wood & Attfield, 2005).

Η κλίμακα PIPPS σχεδιάστηκε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων του Προγράμματος Head Start, προκειμένου να βοηθήσει τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τις οικογένειες να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν την κοινωνική ικανότητα και τη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Fantuzzo et al., 1995 · Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998 · Fantuzzo & McWayne, 2002). Η κλίμακα αξιοποιήθηκε στην αρχή για να μετρήσει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και παιδιά που ζούσαν σε αστικές περιοχές υψηλού κινδύνου (Fantuzzo & Hampton, 2000 · Fantuzzo et al., 1995). Υπάρχουν, επομένως δύο εκδοχές της κλίμακας PIPPS. Η πρώτη εκδοχή αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς (PIPPS-T) για να

αξιολογήσουν το παιχνίδι στην τάξη και το σχολείο, ενώ η δεύτερη από τους γονείς (PIPPS-P) για να αξιολογήσουν το παιχνίδι στο σπίτι και τη γειτονιά.

Η πεντάβαθμη κλίμακα PIPPS (PIPPS-T, PIPPS-P) (1 = Καθόλου, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πολύ συχνά) αποτελείται από 32 θέματα/ερωτήματα, τα οποία αξιολογούν τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών στο παιχνίδι και βοηθάνε τον παρατηρητή να αντιληφθεί ποια παιδιά επιδεικνύουν επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις και ποια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού και από τρεις υποκατηγορίες [α) Play interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, β) Play disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού και γ) Play disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι] και μέσω αυτής παρατηρούνται και αξιολογούνται διάφορες συμπεριφορές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Η πρώτη υποκατηγορία θεωρείται ως θετική (δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων στο παιχνίδι), ενώ οι άλλες δύο θεωρούνται ως αρνητικές (δημιουργία αρνητικών αλληλεπιδράσεων στο παιχνίδι) (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott, & Sutton-Smith, 1998). Η υποκατηγορία Play Interaction περιγράφει τις ικανότητες του παιδιού για κοινωνικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους και τον βαθμό ηγεσίας στην ομάδα, η υποκατηγορία Play disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού αναφέρεται στην έλλειψη ικανοτήτων των παιδιών για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ η υποκατηγορία Play disconnection/Απομάκρυνση/αποσύνδεση από το παιχνίδι σχετίζεται με την αδυναμία συμμετοχής στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, καθώς και με την εμφάνιση παθητικής συμπεριφοράς και αδιαφορίας για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Οι βαθμοί της κλίμακας υποδεικνύουν πόσο συχνά ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους προηγούμενους δύο μήνες.

Τέλος, μια σημαντική κλίμακα που αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, αλλά και να κάνουν τις απαραίτητες βελτιώσεις στους σχολικούς χώρους είναι η κλίμακα POEMS (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale) (DeBord et al., 2005), η αξιοπιστία της οποίας προέκυψε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής της χρήσης σε 41 προγράμματα προσχολικής αγωγής στη Βόρεια Καρολίνα. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται, διαμορφώνονται και χρησιμοποιούνται οι υπαίθριοι χώροι μάθησης και παιχνιδιού εξετάζεται μέσα από τις παρατηρήσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών στους αύλειους σχολικούς χώρους. Η κλίμακα POEMS αποτελείται από 56 στοιχεία, τα

οποία είναι ομαδοποιημένα στα ακόλουθα 5 πεδία: 1) Πεδίο 1: *Φυσικό Περιβάλλον*, 2) Πεδίο 2: *Αλληλεπιδράσεις*, 3) Πεδίο 3: *Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης*, 4) Πεδίο 4: *Πρόγραμμα Σπουδών* και 5) Πεδίο 5: *Ο Ρόλος της/ του νηπιαγωγού* (Μπαραλός, 2012).

Εν κατακλείδι, η απόδοση ενός ορισμού της ποιότητας της φροντίδας και της εκπαίδευσης εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν κάθε φορά ορισμένες ομάδες ανθρώπων (Katz, 1999). Σύμφωνα με την Katz η ποιότητα μπορεί να εξεταστεί από διάφορες προοπτικές, όπως αυτή των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και της κοινότητας. Οι προοπτικές που προτείνει η Katz είναι: α) η «από πάνω προς τα κάτω προοπτική» ('the top down perspective') ή αλλιώς προοπτική των ερευνητών επαγγελματιών, η οποία αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του προγράμματος, όπως αυτά αξιολογούνται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των προγραμμάτων και β) η «εσωτερική προοπτική» ('inside perspective'), η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί ασχολείται με το παιχνίδι και τη συμβολή του στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Παιχνίδι, μάθηση και ανάπτυξη

4.1. Περίληψη

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου και η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη (κοινωνική, σωματική, κινητική, συναισθηματική, γνωστική) και μάθηση των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι ευρέως αναγνωρισμένες. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα και τη διεθνή βιβλιογραφία το παιδί καθώς συμμετέχει σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες και καθώς έρχεται σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, αναπτύσσει τις κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και κινητικές του δεξιότητες, εμπλέκεται πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνει τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες και τις αλληλεπιδράσεις του με τους γύρω του. Στο παρόν κεφάλαιο υπογραμμίζεται η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Τα παιχνίδια-αντικείμενα αποτελούν σπουδαίο μέσο, καθώς μπορούν να συνδέσουν το παιχνίδι των παιδιών και τους μαθησιακούς στόχους προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, ενώ οι δραστηριότητες παιχνιδιού και η εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού μπορούν να διευκολύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων των παιδιών και να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Τέλος, γίνεται λόγος για τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.2. Η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

Η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θεωρείται καθοριστική για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθησή τους. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής περιόδου αναπτύσσονται κοινωνικά, σωματικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και διαμορφώνουν την προσωπικότητάς τους (Kieff & Casbergue 2017), κυρίως με τη βοήθεια του παιχνιδιού (Κατσιάβου, 2017), το οποίο διαδραματίζει διπλό ρόλο στη ζωή τους. Είναι μια φυσική τους ανάγκη, αφού μέσα από αυτό εξωτερικεύουν την ενεργητικότητά τους, αλλά και ένα δικαίωμα, που τα ξεχωρίζει από τους ενήλικες. Στον τομέα της Προσχολικής Παιδαγωγικής το παιχνίδι ορίζεται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού, θεμελιώδες μέσο απόκτησης εμπειριών και σπουδαία μαθησιακή διαδικασία

που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να βιώσουν πληθώρα συναισθημάτων, να εκφράσουν απόψεις, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (Gal-Szabo et al., 2019 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Loizou & Loizou, 2019a).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το παιχνίδι θεωρείται βασική δραστηριότητα των παιδιών, πολύτιμο χαρακτηριστικό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και εκπαίδευσης, σπουδαία παιδαγωγική πρακτική και βασικό όχημα για την μάθηση, την ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση (Ayrpay, 2016 · Eberle, 2014 · Gregoriadis et al., 2014 · Λοϊζου, 2021 · Lynch, 2015 · Mukherji & Albon, 2018 · Nolan & Paatsch, 2018 · Pursi, 2019 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & DeLuca, 2017 · Tsai, 2017 · Weisberg et al, 2015 · Wood & Attfield, 2005), την αλληλεπίδραση και την αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών (Brock et al., 2016 · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Taylor & Boyer, 2020). Ακόμη, συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής (LaFreniere, 2011) και έχει θεωρηθεί «ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών» (Vogt et al., 2018, pp. 590). Το παιχνίδι παρέχει εμπειρίες που μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητές τους μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους (Pyle & Danniels, 2017). Ακόμη, είναι ευρέως αναγνωρισμένο ως μέσο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Δίνει δηλαδή την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει το παιδί και να λάβει πληροφορίες αναφορικά με το γνωστικό του επίπεδο και την κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη (Jantan et al., 2015 · Σιβροπούλου, 2004). Θεωρείται, επίσης, σημαντικό μέσο για την ομαλή μετάβαση του παιδιού από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, όπως για παράδειγμα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθώς και την μετάβαση/επιστροφή των μαθητών στο σχολείο μετά από κρίσιμες περιόδους, όπου τα σχολεία έπρεπε να παραμείνουν κλειστά (π.χ. πανδημία Covid-19) (Aminova, 2022 · Fearn & Howard, 2012 · Frost, 2005 · Loizou, 2011 · O' Keeffee & McNally, 2021 · Unicef, 2018).

Αναλυτικότερα, το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lauer, 2011). Τα παιδιά εμπλεκόμενα σε παιγνιώδεις δραστηριότητες στην τάξη ή τη σχολική αυλή έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (Eberle, 2011 · Guedes et al., 2020 · Goldstein & Lerner, 2018 · Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002 · Shala, 2013 · Williford et al., 2013), να μάθουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως να μοιράζονται, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν το ρόλο του ομιλητή και του ακροατή, να περιμένουν τη σειρά τους, να

αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται και να τηρούν τους κανόνες της τάξης και των παιχνιδιών, να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις (Alwaely, Yousif, & Mikhaylov, 2020 · Bordova, Germeroth & Leong, 2013 · Chigeza & Sorin, 2016 · Eberle, 2011 · Ζάραγκας & Πετρίδου, 2016 · Lynch, 2015 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019 · Milteer et al, 2012 · Nolan & Paatsch, 2018 · Ozaydin, 2015 · Veiga et al., 2016), καθώς και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο και να αναπτυχθούν γλωσσικά «Το παιδί με το παιχνίδι ικανοποιεί την ανάγκη του για γλωσσική επικοινωνία, αυξάνει το λεξιλόγιό του, μαθαίνει να οργανώνει μια φράση συντακτικά και γραμματικά ορθά» (Κιτσαράς, 2004, σελ. 180-181).

Πρέπει να τονιστεί ότι οι επαναλαμβανόμενες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και κυρίως εκείνες που περιλαμβάνουν προκοινωνικές ή επιθετικές συμπεριφορές, θεωρούνται σημαντικές εμπειρίες που επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Fisher 1992 · Ladd & Price, 1987). Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί υιοθετεί τους αντικειμενικά καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς και διαρκώς ανακαλύπτει τον εαυτό του και τη θέση του στο κοινωνικό περιβάλλον (Mejah, Bakar, & Amat, 2019). Το παιδί εμπλεκόμενο σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού και ερχόμενο σε επαφή με ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, αναλαμβάνει κάποιους κοινωνικούς ρόλους που ταιριάζουν στο φύλο του, μαθαίνει ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά αποδεκτές και ποιες δεν είναι και υπακούει σε κοινωνικούς κανόνες (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Ακόμη, αποκτά βασικές δεξιότητες, όπως επιμονή κατά την εκτέλεση δύσκολων εργασιών και αντοχή, δηλαδή να εστιάζει την προσοχή του σε κάτι για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους, να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και να επιλύει ανεξάρτητα διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Burdette & Whitaker, 2005 · Eberle, 2011 · Jones, Greenberg, & Crowley, 2015 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Veiga et al., 2016).

Οι θετικές και ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συνδέονται άμεσα με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τη βελτίωση των γνωστικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικο-συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Barber et al., 2015 · Danielsen et al., 2010 · De Laet et al., 2015 · Hosan & Hoglund, 2017 · King & Ganotice, 2014 · Rucinski et al., 2018 · Vollet et al., 2017 · Wentzel, 2017 · Wentzel, Jablansky, & Scalise, 2018), την υιοθέτηση υγιών προτύπων συμπεριφοράς (Ruzek et al., 2016), καθώς και με την μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bateson et al., 2013 · Groh et al., 2014 · King & Ganotice, 2014 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Danniels, 2017 · Wentzel,

2017 · Wood, 2009). Τα παιδιά καθώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλικούς τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, εκφράζουν διάφορες θετικές και αρνητικές συμπεριφορές, οι οποίες σύμφωνα με τον Fantuzzo και τους συνεργάτες του (1998), έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής: α) Αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι (Play interactions): είναι οι θετικές αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και β) Διατάραξη του παιχνιδιού (Play disruption) και γ) Αποσύνδεση από το παιχνίδι (Play disconnection): είναι οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς. Η έκθεση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στις ιδέες και τα συναισθήματα των άλλων βοηθά το παιδί να απομακρυνθεί από το εγωκεντρικό στάδιο και να λάβει περισσότερο υπόψη του τις απόψεις των άλλων. Σύμφωνα με τους Warren & Stifter (2008), η κοινωνική εμπειρία αποτελεί έναν από τους κορυφαίους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης και παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη. Θεωρείται, επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το σχηματισμό αξιών και προτύπων συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερα σημαντικά για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών θεωρούνται τα ομαδικά παιχνίδια, καθώς δίνουν στο παιδί τη ευκαιρία να νιώσει μέλος μιας ομάδας, να έλθει σε επαφή με συνομηλικούς του και να συνεργαστεί μαζί τους προκειμένου να πετύχουν κάτι όλοι μαζί (Ματσαγγούρας, 2003). Ανάμεσα στους παίκτες αναπτύσσεται το αίσθημα της εμπιστοσύνης και αυτό της ανάληψης ευθυνών. Εφόσον τα παιδιά παίζουν ομαδικά αισθάνονται ασφαλή, διότι είναι μέρος ενός συνόλου. Υπολογίζουν ο ένας τον άλλο και αναγνωρίζουν, τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους (Στόικου & Λαμπάκη, 2005). Όπως είναι αναμενόμενο, μέσα από τα παιχνίδια και κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια τα παιδιά δημιουργούν φίλους και η σύναψη φιλικών σχέσεων μπορεί να οδηγήσει στην υψηλή αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Το παιχνίδι εκτός από την κοινωνική ανάπτυξη συμβάλει και στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται σε αυτά (π.χ. να συμβουλεύει και να βοηθάει τους άλλους όταν βρίσκονται σε συναισθηματικό αδιέξοδο) (Unesco, 2020a · van der Pol et al., 2016 · Yi et al., 2016), να γνωρίζει τη φύση των συναισθημάτων (θετικά και αρνητικά συναισθήματα) και τους παράγοντες που δημιουργούν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς και να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του. Εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά του, το παιδί καταφέρνει να εκτονώσει οποιοδήποτε «συναισθηματικό

βάρους» (π.χ. άγχος) έχει και να διατηρήσει την ψυχική υγεία του. Το γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια του παιχνιδιού αποφορτίζεται συναισθηματικά, συνεπάγεται την πορεία του παιδιού προς την συναισθηματική «κάθαρση» (Ματσαγγούρας, 2003). Το παιχνίδι βοηθά, ακόμη, το παιδί να ελέγχει και να διαχειρίζεται κατάλληλα διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις (άγχος, φόβος, θυμός) και τις σχέσεις του με τους άλλους (Aribowo, Hidayah, & Rumini, 2019 · Ewing et al., 2019 · Molina et al., 2014 · Pyle & DeLuca, 2017 · Veiga et al., 2016 · Warner, 2008).

Το παιχνίδι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικούς του και να εκφράσει μέσα από αυτές όχι μόνο τα συναισθήματά του, αλλά και τις ευαισθησίες του (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Έχει αποδειχθεί ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζει θετικά την κοινωνική τους προσαρμογή και την επικοινωνία τους με τους συνομηλικούς τους (Scrimgeour, Davis, & Buss, 2016), καθώς και ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική ετοιμότητα και με την καλή σχολική επίδοση στις πρώτες ιδιαίτερα τάξεις του δημοτικού σχολείου (Di Maggio et al., 2016 · Shala, 2013 · Ursache, Blair, & Raver, 2012). Τα παιδιά, σύμφωνα με τους Thompson & Harpoll (2002) χρειάζονται έναν συνδυασμό πνευματικών δεξιοτήτων, κινητικών ικανοτήτων και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων για να πετύχουν στο σχολείο.

Καθοριστική είναι και η συμβολή του παιχνιδιού στην σωματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν συνείδηση του σώματός τους, αντίληψη της κίνησής τους σε σχέση με τους άλλους και μαθαίνουν να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους (Δαφέρμου κά., 2006 · Zaragas, Tefa, & Aggelaki, 2019). Το παιχνίδι διευκολύνει την ενδυνάμωση της κυκλοφορίας του αίματος (Πατσιούρα, 2008, σελ. 19), οδηγεί στην βελτίωση της λειτουργίας του αναπνευστικού συστήματος και διαφόρων ομάδων μυών (Σιβροπούλου, 2004), καθώς και στην ανάπτυξη και την τελειοποίηση των νευρικών οδών του εγκεφάλου (Brock et al., 2016 · Meadows, 2006). Συμβάλλει, ακόμη, στη γνωστική/νοητική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς προσφέρει ερεθίσματα για σκέψη, παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων (Burriss & Burriss, 2011). Μέσω του παιχνιδιού το άτομο αποκτά νέες εμπειρίες, τις οποίες τις ενσωματώνει στα ήδη υπάρχοντα νοητικά του σχήματα και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες παιχνιδιού καλλιεργούν τη συμβολική και την αφηρημένη σκέψη τους

και αναπτύσσουν τόσο τη δημιουργικότητά τους όσο και τους μηχανισμούς για επίλυση προβλημάτων (Goldstein, 2012 · Ματσαγγούρας, 2003). Τέλος, το παιχνίδι συμβάλλει γενικότερα στην υγεία των παιδιών. Μειώνει το στρες, την κόπωση, την κατάθλιψη, αυξάνει το εύρος της κίνησης, την ευλυγισία, το νευρομυϊκό συντονισμό, την ισορροπία, τις δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας και ωφελεί το καρδιαγγειακό σύστημα μέσω της φυσικής δραστηριότητας με την συνακόλουθη μείωση της πιθανότητας παχυσαρκίας στην παιδική ηλικία (Chow, McKenzie & Louie, 2015 · De Marco, Zeisel & Odom, 2015 · Little & Sweller, 2015).

Πρέπει να αναφερθεί ότι ιδιαίτερη είναι η συμβολή του παιχνιδιού και της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών και στην σχολική τους ετοιμότητα (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022). Σχολική ετοιμότητα είναι η επάρκεια σωματικών, πνευματικών, γνωστικών, ψυχοκινητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών, που τα καθιστούν ικανά να παρακολουθήσουν με επιτυχία το σχολικό μάθημα. Σύμφωνα με την έρευνα των Budianti, Arsyad, & Aceh (2022), προκειμένου να υλοποιηθούν οι μαθησιακοί στόχοι στο δημοτικό σχολείο χρειάζεται σχολική ετοιμότητα (σωματική και ψυχολογική), η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα.

Η συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού υποστηρίζεται τόσο μέσα από τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών (π.χ. Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2014) όσο και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου του 2014, το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και τα παιδιά εμπλεκόμενα σε ποικίλες οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με συνομηλίκους και ενήλικες, να επικοινωνούν εξερευνώντας και χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα έκφρασης και αναπαράστασης της σκέψης, των εμπειριών και των συναισθημάτων τους, καθώς και να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2014α).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η ανάπτυξη και η βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών προκύπτουν μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (Brock et al., 2016 · Christidou et al., 2013 · Fung & Cheng, 2011 · Parke, Roisman, & Rose, 2019 · Perryman & Bowers, 2018).
Ειδικότερα:

α) *το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι* βοηθά τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους εκ του ασφαλούς, να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, να βρίσκουν λύσεις σε συναισθηματικά αδιέξοδα, να αποκτούν μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και να βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι για την απόκτηση δεξιοτήτων των μαθητών (Bierman & Motamedi, 2015 · Corsaro, 2012 · Havens, 2019 · Hughes, 2010 · Loizou, 2017a),

β) *το κουκλοθέατρο* με τρόπο διασκεδαστικό, δημιουργικό και παιγνιώδη προσφέρει ερεθίσματα για συναισθηματική, κοινωνική, νοητική και γνωστική ανάπτυξη (Βίτσου, 2016). Δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν την ευρηματικότητα τους, να αφομοιώσουν αξίες και κανόνες της κοινωνίας, να εκφράσουν σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα, να βελτιώσουν την επικοινωνία και το λόγο τους, καθώς και να γνωρίσουν καλύτερα τον γύρω κόσμο (Astell – Burt, 2002 · Λενακάκης & Λουλά, 2014 · Μαγουλιώτης, 2009 · Malchiodi, 2015). Τα παιδιά με τη βοήθεια των κουκλών έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους και να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις επιθυμίες ή τις φαντασιώσεις τους (Cohen-Stern & Balaman, 1991), ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αναπαραστήσουν ιστορίες, παραμύθια ή περιστατικά από την καθημερινή ζωή ενός πολιτισμού και να δημιουργήσουν αυθόρμητους διαλόγους με τους μαθητές τους (Τσιούμης, & Κατσινάκη, 2000),

γ) *το μουσικο-κινητικό παιχνίδι* βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους, να εκφράζουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν, να ελέγχουν παρορμητικές συμπεριφορές, να αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Lau & Grieshaber, 2010), καθώς και να διαχειρίζονται και να αποβάλλουν το άγχος τους (Amabile & Pillmer, 2012 · Fung & Cheng, 2011 · Milteer et al., 2012 · Ness & Farenga, 2016 · Wallerstedt & Pramling, 2012),

δ) *Το κινητικό παιχνίδι* συμβάλλει στη σωματική, την επικοινωνιακή, τη συναισθηματική, την κοινωνική και την κινητική ανάπτυξη των παιδιών (δύναμη, ευκινησία, αντοχή, ταχύτητα, ετοιμότητα) (Αντωνιάδης, 1994),

ε) *Το συμβολικό παιχνίδι* διευκολύνει την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Whitebread et al., 2017). Βοηθά το παιδί να εκφράσει ανάγκες, επιθυμίες και συναισθήματα, να δείξει συμπεριφορές που του έχουν

απαγορευτεί στην καθημερινή ζωή και να δοκιμάσει ρόλους της καθημερινότητας (Aydin, 2012),

στ) *Το φανταστικό παιχνίδι* επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει θετικά και αρνητικά συναισθήματα, να διαχειριστεί έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, να επιλύσει προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας, να εκδηλώσει αποτυχίες και ανησυχίες, να αποβάλλει την πραγματικότητα και τις συνέπειές της, καθώς και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του (Gestwicki, 2016 · Hughes, 2010),

ζ) *Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι* αποτελεί αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία και η μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει αρχίσει πλέον να δοκιμάζεται διεθνώς σε ποικίλες περιπτώσεις και πολλαπλά επίπεδα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή. Η ενασχόληση με οποιοδήποτε ψηφιακό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με την τεχνολογία, να γίνουν δημιουργικά, να κατανοήσουν σημαντικές έννοιες και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται μέσα στο παιχνίδι προκειμένου να διακριθούν και να νικήσουν (Lekka & Sakellariou, 2014 · Miller, 2018),

η) *Το παιχνίδι κανόνων* (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια) βοηθάει το παιδί να μάθει να ελέγχει και να οριοθετεί τη συμπεριφορά του, να περιμένει τη σειρά του, να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά προκειμένου να επιτύχει έναν κοινό σκοπό, να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες και την αυτοαντίληψή του, να μάθει μέσα από τα λάθη του και να αποδέχεται την ήττα του στα παιχνίδια (Andika, Akbar, & Sumarni, 2019),

θ) *Το παιχνίδι που πραγματοποιείται σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα* βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να διαχειρίζονται έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, να επιλύουν προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους, να μοιράζονται τα υλικά παιχνιδιού με τους άλλους, να έρχονται σε επαφή με φυσικά υλικά (π.χ. φύλλα, ξύλα, πέτρες, χώμα) και να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά (Aypay, 2016 · Brock et al., 2016 · Christidou et al., 2013 · Cooper, 2015 · Engelen et al., 2013 · Holmes, 2012 · Little & Sweller, 2015 · Perry & Branum, 2009 · Warren et al., 2008).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Maimbolwa-Sinyangwe, Clermont, & Thomas, 1985), τα διάφορα είδη παιχνιδιού καλλιεργούν διάφορους «τύπους-μορφές μάθησης»,

εξυπηρετούν διάφορους παιδαγωγικούς στόχους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως:

- την απλή σωματική ικανότητα και ευεξία, οι οποίες επιτυγχάνονται με την αύξηση της ταχύτητας, της δύναμης και του σφρίγγους. Αυτό το στόχο μάθησης εξυπηρετούν παιχνίδια, όπως η αναρρίχηση, η κολύμβηση και το τρέξιμο,

- τον περίπλοκο φυσικό συντονισμό, η προαγωγή του οποίου γίνεται μέσα από διάφορα αγωνιστικά παιχνίδια (π.χ. ποδόσφαιρο), τα οποία απαιτούν σωματικές δεξιότητες,

- την μνήμη, η οποία καλλιεργείται μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε παιχνίδια-δραστηριότητες που απαιτούν είτε βραχύχρονη, είτε μακρόχρονη ανάκληση οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων,

- τη δημιουργικότητα, η οποία σχετίζεται με τη δυνατότητα επινόησης μιας παραλλαγής ενός ήδη υπάρχοντος παιχνιδιού. Μερικά παιχνίδια ενθαρρύνουν την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ενώ άλλα απαιτούν τη συνεπή τήρηση κανόνων, με αποτέλεσμα η πρωτοτυπία είτε να λείπει είτε να είναι περιορισμένη,

- την ικανότητα πρόβλεψης, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα εκτίμησης των μελλοντικών ενεργειών σε μια κατάσταση και των συνεπειών τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι τα παιχνίδια στρατηγικής, όπως το σκάκι,

- τη συνεργασία και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από διάφορα ομαδικά παιχνίδια,

- τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία. Το παιδί καλείται μέσα από τα διάφορα παιχνίδια με τα οποία ασχολείται καθημερινά να διαμορφώσει στάσεις απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία και

- την ικανότητα ταύτισης και ενσυναίσθησης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων. Αυτά τα παιχνίδια-δραστηριότητες έχουν να κάνουν, κατά κύριο λόγο, με την ανάληψη ρόλων σε δραματικές παραστάσεις και με παιχνίδια στα οποία ο θεατής καλείται να ανακαλύψει πώς αισθάνονται οι συμμετέχοντες (σελ. 3572-3573).

Το παιχνίδι θεωρείται σημαντική στρατηγική διδασκαλίας και βασικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης, καθώς ως δραστηριότητα ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα (Aypay, 2016 · Brock et al., 2016 · Dockett & Perry, 2010 · Weisberg et al., 2015 · Wood, 2008). Διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα

παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες και τους επιτρέπει να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους. Ακόμη, το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Mathur & Parameswaran, 2015) και να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης (Barros, Silver & Stein, 2009 · Fantuzzo, Sekino & Cohen, 2004 · McWayne, Fantuzzo & McDermott, 2004 · Milteer et. al., 2012). «Παιχνίδι και μάθηση είναι δυο έννοιες με κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής και ιδιαίτερα για την «παιδαγωγική» των μέσων παιχνιδιού. Δεν υπάρχει δημοσίευση που να σχετίζεται με το παιχνίδι και να μην υποστηρίζει την άποψη ότι όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πανταζής, 1997, σελ. 19). Η παιγνιώδης μάθηση (playcentric approach) «αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων-συμπεριφορών) μέσα από το παιχνίδι». Έχει αναγνωριστεί ως ένας κλάδος παιδαγωγικής, καθώς και μια ποιοτική μέθοδος μάθησης, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (Αγγελίδου, 2011). Πρόκειται για μία οργανωμένη και δομημένη προσέγγιση, καθώς και μια αναπτυξιακά κατάλληλη μορφή διδασκαλίας που δίνει από την μια μεριά στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν σε ένα ασφαλές, ελεύθερο και χαρούμενο περιβάλλον, να αλληλεπιδράσουν ενεργά με τους ανθρώπους και τα αντικείμενα, να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους και να αποκτήσουν χρήσιμες δεξιότητες ζωής (Bulunuz, 2012 · Chigeza & Sorin, 2016 · Fisher et al., 2011 · Jantan et al., 2015 · Lillard, 2013 · Pramling-Samuelsson, & Asplund-Carlsson, 2008) και από την άλλη μεριά στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος μάθησης είναι παιδοκεντρική, τοποθετεί δηλαδή το παιδί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία μάθησης (Edwards, Cutter, & Mackenzie, 2011). Ακόμη, συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των παιδιών (Anderson & Phillips, 2017 · Miller, 2018 · Pyle & Bigelow, 2014).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εκτός από τον όρο «παιγνιώδης μάθηση» γίνεται λόγος και για τον όρο «παιγνιώδης διδακτική», ο οποίος αναφέρεται σε στρατηγικές που δημιουργεί το περιβάλλον και υποστηρίζει τη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι (Kieff & Casbergue, 2017, σελ. 9). Η παιγνιώδης διδακτική αναφέρεται, δηλαδή, σε όλες τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που οργανώνονται και κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό την απόκτηση εμπειριών, χρήσιμων δεξιοτήτων και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Miller, 2018 · Pyle & Bigelow, 2015).

Οι προθέσεις των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν την παιγνιώδη διδασκαλία στα σχολικά περιβάλλοντα φαίνεται να εξαρτάται από δύο παράγοντες: α) οργανωτικούς (εκπαιδευτική ηγεσία/εκπαιδευτική πολιτική, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, εμπιστοσύνη και επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, παρατήρηση μαθημάτων, αξιολόγηση διδασκαλίας) και β) ατομικούς (αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών) (Bubikara-Moan et al., 2019 · Cansoy et al., 2020 · Donnell & Gettinger, 2015 · Louis et al., 2010 · Yin & Zheng, 2018 · Zheng et al., 2018). Πρέπει να αναφερθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Guo et al., 2011). Η αδυναμία εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών τεχνικών, όπως αυτή της παιγνιώδης μάθησης οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως: 1) στην πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς για την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, 2) στην έλλειψη υλικών, 3) στην έλλειψη χώρου, 4) στην έλλειψη χρόνου, 5) στην ελλιπή κατάρτιση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 6) σε πολιτισμικούς παράγοντες, 7) σε συλλογικές πιέσεις, 8) στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και 9) στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Bubikara-Moan et al., 2019 · Cheng, 2010 · Ho, 2010 · Keung & Fung, 2021 · Pyle et al., 2017). Οι όροι παιγνιώδης μάθησης και παιγνιώδης διδακτική δεν προορίζονται να υποβαθμίσουν τις δράσεις της μάθησης και τους στόχους των σχολείων, αλλά επιδιώκουν να επιστήσουν την προσοχή στην κοινή φύση της εργασίας και του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών και των ενηλίκων που τα διδάσκουν και τα φροντίζουν (Kieff & Casbergue, 2017).

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού είναι ευρέως αναγνωρισμένη και από διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι προκειμένου τα προγράμματα σπουδών να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, απαιτείται ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, το οποίο θα ενισχύει τη φυσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, με το παιχνίδι να αποτελεί μια ουσιώδη και συνιστώσα αξία των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικά και να ακολουθούν τις αρχές της παιγνιώδους μάθησης. Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να παρέχουν οδηγίες στα παιδιά και να καθοδηγούν τη μάθησή τους, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, ενώ από την άλλη μεριά οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επιλέγουν ελεύθερα τις δραστηριότητες και τα υλικά του παιχνιδιού τους (Lillard, 2013).

Παρόλο που το παιχνίδι αποτελεί βασικό μαθησιακό εργαλείο, δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται η σχέση του με την μάθηση και δεν αξιοποιείται για παιδαγωγικούς

σκοπούς από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας (Dockett & Perry, 2010 · Lynch, 2015 · Ranz-Smith & Deborah, 2007). Ακόμη, το παιχνίδι δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cheng & Stimpson, 2004 · Miller & Almon, 2009). Για παράδειγμα, στην Κινέζικη παράδοση το παιχνίδι και η μάθηση θεωρούνται δύο διαφορετικά πράγματα και το παιχνίδι αντιπαράκειται με την μάθηση. Το παιχνίδι σε πολλές σχολικές τάξεις θεωρείται ασήμαντο και δεν αξιοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό για την επίτευξη των μαθησιακών και διδακτικών στόχων (Cheng & Wu, 2019 · Wu, 2021). Η εν λόγω κατάσταση οφείλεται είτε στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία μαθημάτων (π.χ. Φυσικής) μέσω του παιχνιδιού αποτελεί μεγάλη πρόκληση (Cheng, 2001 · Miller & Almon, 2009) είτε στην αντίληψή τους ότι το παιχνίδι αποτελεί χάσιμο χρόνου και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να συμβάλλει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Jantan et al., 2015 · Yusof & Alas, 2021 · Veiga et al., 2016) είτε και στις αρνητικές αντιλήψεις των γονέων για το παιχνίδι, οι οποίες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς (Parmar et al., 2004 · Wu, 2021). Πρέπει να αναφερθεί ότι εκτός από τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν και πολλοί γονείς που αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών και τη σχέση του με τη μάθηση και θεωρούν το παιχνίδι χάσιμο χρόνου και μέσο διασκέδασης και ψυχαγωγίας και όχι ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης (Ayrapay, 2016 · Sobur, 2008). Για αυτούς σημαντικότερο ρόλο παίζει η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο και η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), ενώ το παιχνίδι και η προσχολική εκπαίδευση έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Rao & Li, 2009). Το παιχνίδι και η μάθηση διαχωρίζονται, επομένως συχνά μεταξύ τους (Bassok & Rorem, 2014 · Freeman, 2015 · Lynch, 2015 · Miller & Almon, 2009). Από τη μια μεριά, το παιχνίδι συνδέεται περισσότερο με τον ελεύθερο χρόνο, την αναψυχή και το διάλειμμα, ενώ από την άλλη μεριά η μάθηση με τις δραστηριότητες που οργανώνονται και καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό (Bulunuz, 2012 · Peterson, Portier & Murray, 2017 · Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006).

Συμπερασματικά, το παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο μέσο αγωγής, μάθησης και ανάπτυξης, συμβάλλει στην επίτευξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών. Είναι μια σημαντική έννοια για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση και πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει και αναδειξεί τη θετική επίδρασή του στην ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Λοϊζου, 2021). Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα σπουδών να βασίζεται στο παιχνίδι. Η ενότητα που ακολουθεί

διαπραγματεύεται το ρόλο των παιχνιδιών-αντικειμένων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3 Το παιχνίδι-αντικείμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Το παιχνίδι με αντικείμενα αποτελεί βασική δραστηριότητα των παιδιών μικρότερων ηλικιών, περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα μικρά ή/και μεγάλα, σύνθετα ή απλά, όπως τουβλάκια, πάζλ, αυτοκίνητα και κούκλες και αποβλέπει τόσο στη διασκέδαση όσο και στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Bergen & Fromberg, 2006). Ως παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και αντικείμενα, τα οποία δεν είναι μεν κατασκευασμένα ως παιχνίδια, αλλά που μπορούν να ερεθίσουν τη φαντασία του παιδιού για παιχνίδι. Σημασία έχει το υλικό που προσφέρεται στο παιδί να του δίνει την ευκαιρία να διασκεδάσει, να δημιουργήσει και να αναπτύξει τη φαντασία και την πρωτοβουλία του (Smith & Pellegrini, 2008). Τα αντικείμενα αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον, καθώς και βασικό μέσο, το οποίο μπορεί να συνδέσει παιχνίδι και μαθησιακούς σκοπούς σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (Πανταζής, 1997).

Το παιχνίδι με αντικείμενα αποτελεί βασικό κομμάτι των περισσότερων Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο, αλλά και της καθημερινής πρακτικής και έχει υποστηριχθεί από πλήθος παιδαγωγών (Κατσαΐτη, 2020). Ποικίλες θεωρητικές απόψεις έχουν διατυπωθεί για το ρόλο και τη συμβολή των παιχνιδιών-αντικειμένων στη ζωή, την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, το παιχνίδι-αντικείμενο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη συναισθηματική και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ κατά την πραγματιστική θεωρία τα αντικείμενα είναι το μέσο για έναν λειτουργικό σκοπό. Η γνωστική θεωρία επικεντρώνεται στο τρόπο που το παιχνίδι-αντικείμενο ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη λογική, ενώ η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία εξετάζει το νόημα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του παιχνιδιού με αντικείμενα (Fromberg, 2006). Γενικά, το παιχνίδι αντικείμενο (μπάλα, κύβοι, οικοδομικό υλικό) είναι πολύ σημαντικό, γιατί προσφέρει δυνατότητες στο παιδί για δραστηριοποίηση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, κινητικό, γλωσσικό) και χρησιμοποιείται ως μέσο για την μεταφορά του παιδιού από την πραγματικότητα στον κόσμο της φαντασίας και την εμπλοκή του σε φανταστικό παιχνίδι (Καραδημητρίου, Λαντζουράκη, & Ζάραγκας, 2021 · Πανταζής, 1997).

Πρέπει να αναφερθεί ότι πριν τον 18^ο αιώνα τα παιχνίδια αντικείμενα δεν υπήρχαν με την σημερινή έννοια της λέξης, καθώς για παιχνίδια χρησιμοποιούνταν αντικείμενα φτιαγμένα για ενήλικες, όπου τα παιδιά με την φαντασία τους τα μεταμόρφωναν σε κάτι άλλο (Wellhousen & Kieff, 2001). Η εν λόγω απουσία των παιχνιδιών οφειλόταν στις απόψεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας και των γονιών για το παιχνίδι στην παιδική ηλικία κατά τα προηγούμενα χρόνια. Σημαντική αλλαγή στις απόψεις της κοινωνίας και των γονιών για το παιχνίδι παρατηρείται κυρίως από τις αρχές του 19ου αιώνα, η οποία ευθύνεται στη θεωρία του John Locke (1779). Σύμφωνα με τον Locke, τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλύτερα μέσα από το παιχνίδι, παρά μέσω της τιμωρίας, η οποία τα αποθαρρύνει από την περαιτέρω μάθηση και είναι σημαντικό να προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια-αντικείμενα, τα οποία διευκολύνουν την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων και την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008 · Sutton-Smith, 1986).

Σύμφωνα με τον Friedrich Froebel, βασικός σκοπός των παιχνιδιών-αντικειμένων, εκτός από τη μάθηση πρέπει να είναι και η απόλαυση και η εξερεύνηση (Wellhousen & Kieff, 2001). Ο ίδιος δημιούργησε τα πρώτα παιχνίδια-αντικείμενα, τα λεγόμενα «δώρα», τα οποία σχεδιάστηκαν σαν μέρος μιας συστηματικής μεθόδου μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Στα προσχολικά περιβάλλοντα παρουσιάζονταν στα παιδιά διάφορα υλικά, τα οποία είχαν μια αυστηρή και συγκεκριμένη σειρά. Στην αρχή, τους παρουσιάζονταν στέρεα σχήματα (σφαίρα, κύλινδρος), στη συνέχεια επίπεδα σχήματα και γραμμές και στο τέλος τρισδιάστατες κατασκευές. Με τα συγκεκριμένα υλικά τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να φτιάξουν διαφορετικά είδη κατασκευών, όπως τις μορφές της ζωής, της γνώσης και της ομορφιάς (Bruce et al., 2019). Τα παιδιά με τα «δώρα» του Froebel παρακινούνταν να παίζουν με παιχνίδια-αντικείμενα, τα οποία παρέπεμπαν σε σημαντικές κατηγορίες παιχνιδιού, όπως στο λειτουργικό, στο κατασκευαστικό και στο συμβολικό/φανταστικό παιχνίδι. Το πρώτο «δώρο» ήταν οι μπάλες φτιαγμένες από νήμα, το δεύτερο μια σφαίρα, ένας κύλινδρος κι ένας κύβος, το τρίτο ένας διαμελισμένος κύβος, το τέταρτο τα ορθογώνια πρίσματα, το πέμπτο οι κύβοι και τα τριγωνικά πρίσματα, το έκτο τα κλασικά τουβλάκια, ενώ το έβδομο «δώρο» ήταν μια ποικιλία ψηφιδωτών δισκίων αποτελούμενη από επτά σχήματα. Στην συνέχεια, υπήρχαν επιπλέον τρία «δώρα» που δεν αναπτύχθηκαν από τον Froebel (Montessori, 1949).

Ιδιαίτερη προσοχή στα παιχνίδια-αντικείμενα έδωσε και η Maria Montessori. Σύμφωνα με την ίδια, πολλά από τα παιχνίδια-αντικείμενα που ήταν διαθέσιμα στα παιδιά εκείνη την εποχή ήταν περίπλοκα, «άχρηστα» και δεν τους έδιναν την ευκαιρία να

εξελίξουν την νοημοσύνη τους. Γι' αυτόν τον λόγο, η ίδια δημιούργησε ποιοτικά παιχνίδια-αντικείμενα και εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού, στο οποίο βασίστηκε το εκπαιδευτικό της σύστημα (Montessori, 1949, σελ. 239-240). Ξεκίνησε να παρέχει στα παιδιά νέα παιχνίδια, διαφορετικά από αυτά που είχαν συνηθίσει, και η αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτά τα παιχνίδια την οδήγησαν σε σημαντικές παρατηρήσεις, όπως ότι τα παιδιά έχουν μία εσωτερική ανάγκη α) να μάθουν, να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, β) να αναπτύξουν την ευφυΐα τους και τις υπόλοιπες πνευματικές λειτουργίες μέσα από δραστηριότητες με νόημα, γ) να αναπτύξουν έλεγχο των κινήσεών τους μέσα από την «χρήση» των σωμάτων τους σε συγκεκριμένα καθορισμένες καταστάσεις, δ) να οργανώσουν τα περιεχόμενα των εμπειριών τους με βάση τη σειρά με την οποία τις συναντούν στον κόσμο και ε) μέσα από τη γνωριμία με τις ιδιότητες των αντικειμένων και τις δικές τους ιδιότητες, να γίνουν ανεξάρτητα (Montessori, 1976).

Αναφορές για τα παιχνίδια-αντικείμενα γίνονται και στα Προγράμματα Σπουδών. Για παράδειγμα, στη μαθησιακή περιοχή *Παιδί και Μαθηματικά* του ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (2003, σελ. 598), αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν κατάλληλα υλικά (π.χ. κλεψύδρα, πάζλ), προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν διάφορες μαθηματικές έννοιες, ενώ στη μαθησιακή περιοχή *Παιδί και Ανθρωπογενές Περιβάλλον* του ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ. 602), γίνεται λόγος για τη χρήση του παιχνιδιού-αντικειμένου, ως μέσου εκμάθησης κανόνων ασφαλείας, αλλά και συμβόλων που συναντώνται στην καθημερινότητα των παιδιών. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006, σελ. 28) το παιχνίδι-αντικείμενο αναφέρεται ως μια από τις έξι κατηγορίες παιχνιδιών που εμφανίζονται στο νηπιαγωγείο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως στο συμβολικό παιχνίδι, στα παιχνίδια κίνησης, στο δημιουργικό παιχνίδι κατασκευών, στα παιχνίδια επικοινωνίας και συναλλαγής, στα επιτραπέζια παιχνίδια και τέλος στα παραδοσιακά παιχνίδια. Στην μαθησιακή περιοχή *Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη* του ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου του 2014, επισημαίνεται ότι οι παιδαγωγοί οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά διάφορα έντυπα και παιχνίδια-αντικείμενα καθημερινής χρήσης ή άλλα υλικά, τα οποία να διευκολύνουν το κοινωνικό-δραματικό τους παιχνίδι, ενώ στον Οδηγό Εκπαιδευτικού του 2014 αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επεξεργάζονται διάφορα υλικά που ενισχύουν την φαντασία τους, όπως υφάσματα και αντικείμενα από την καθημερινότητά τους (σελ. 17).

Το παιχνίδι με αντικείμενα θεωρείται σημαντικό, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν διάφορες δοκιμές και συνδυασμούς χωρίς ιδιαίτερους εξωτερικούς περιορισμούς,

βοηθώντας τα να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Πρόκειται για το: «παιχνίδι εκείνο που έχει κατασκευαστεί από τον άνθρωπο. Μπορεί να είναι το μέσο εκείνο με το οποίο παίζει το παιδί ή να του δίνει το κίνητρο να ξεκινήσει ένα παιχνίδι» (Τσιαντζή-Σμαράγδα, 1998, όπ. αναφ. στο Γεροκόστα, 2006, σελ. 30). Τα παιχνίδια-αντικείμενα έχουν παιδαγωγική αξία, όταν ανταποκρίνονται στην ηλικία, το στάδιο ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού, όταν είναι απλά και όχι σύνθετα, όταν έχουν καλή κατασκευή, κατανοητή λειτουργία και όταν προάγουν σημαντικές δεξιότητες (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008 · Πανταζής, 1997). Ο Jean Paul επέκρινε διαρκώς την πληθώρα και την ποσότητα ως κριτήρια προσέγγισης ενός αντικειμένου (Πανταζής, 1997), ενώ η παιδαγωγική Waldorf, η οποία αναπτύχθηκε από τον Rudolf Steiner, υποστήριζε ότι αξία δεν έχουν τα έτοιμα παιχνίδια-αντικείμενα, αλλά εκείνα τα παιχνίδια που φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια διάφορων φυσικών υλικών (π.χ. ξύλα, πέτρες, φύλλα), καθώς μόνο αυτά μπορούν να προάγουν τη δημιουργική και την εκφραστική ικανότητα του ατόμου (Πανταζής, 1997). Στη σημερινή εποχή, ωστόσο, τα περισσότερα παιχνίδια είναι πολύπλοκα προϊόντα της βιομηχανίας και κατασκευάζονται από συνθετικά υλικά, τα οποία αρκετές φορές είναι επικίνδυνα για τα παιδιά. Ακόμη, αρκετά παιχνίδια δε συγκινούν πια τα παιδιά λόγω κορεσμού. Υπάρχει τόση ποικιλία και δυνατότητα επιλογής που μειώνει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών και η νοητική δυσκολία κάποιων παιχνιδιών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της μάθησης και της ανάπτυξης.

Τα σημερινά παιχνίδια χαρακτηρίζονται ως παιχνίδια μαζικής κουλτούρας και αποτελούν μια υποκατηγορία του παιχνιδιού-αντικειμένου. Είναι διαφορούμενα, καθώς από τη μια μεριά τα παιδιά τα θεωρούν διασκεδαστικά κι ευχάριστα, ενώ από την άλλη μεριά οι ενήλικες τα θεωρούν συχνά ακατάλληλα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα σύγχρονα παιχνίδια-αντικείμενα θα μπορούσαν να θεωρηθούν στην πλειοψηφία τους παιχνίδια μαζικής κουλτούρας, και αυτό τα οδηγεί πιθανότατα στο κέντρο της αντιπαράθεσης σχετικά με την αξία της επιρροής τους στα παιδιά (Chudacoff, 2007 · Μπιρμπίλη, 2016, σελ. 37). Κατά τον Kline (1999, σελ. 5) ακόμα και τα πιο «κλασικά» και «παραδοσιακά» παιχνίδια έχουν προσαρμοστεί στις σύγχρονες επιταγές για παιχνίδια που με κάποιον τρόπο συνδέονται με στοιχεία μαζικής κουλτούρας, από παιδικές σειρές, ταινίες ή βιντεοπαιχνίδια (π.χ. αυτοκινητάκι hot-wheels), εγκαταλείποντας το μοντέλο των ανεξάρτητων βασισμένων στην πραγματικότητα παιχνιδιών (π.χ. φορτηγό-αυτοκινητάκι) (Κατσαΐτη, 2020, σελ. 26, 27). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι για τα παιδιά μεγάλη σημασία έχουν εκτός από τα βασικά τους παιχνίδια (π.χ. αυτοκινητάκια, κούκλες)

και άλλα αντικείμενα, όπως η τηλεόραση και το στερεοφωνικό. Έχει παρατηρηθεί ότι αυτού του είδους τα αντικείμενα προκαλούν τη δυνατότερη συναισθηματική απόκριση σε σχέση με άλλα αντικείμενα, καθώς και ότι η ενασχόληση με αυτά καταλαμβάνει τον περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981, σελ. 95). Ακόμη, αποτελέσματα άλλων ερευνών καταδεικνύουν ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται να παίζουν με φυσικά υλικά, αλλά μόνο με πακεταρισμένα-έτοιμα παιχνίδια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην εμπλουτίζεται το παιδικό παιχνίδι και τα παιδιά που εισέρχονται στο νηπιαγωγείο να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φανταστικές καταστάσεις (Bodrona, 2008, οπ. αναφ. στο Fleer, 2018a, σελ. 32). Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μελετητές και ερευνητές τάσσονται υπέρ της ένταξης των παιχνιδιών μαζικής κουλτούρας στο σχολικό πρόγραμμα. Η άποψη αυτή βασίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, τις αντιλήψεις και τα ευρήματα σχετικά με τις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών, την αξία των ενδιαφερόντων και εμπειριών που ήδη έχουν τα παιδιά, καθώς και τη σημασία που έχει η δική τους οπτική για το παιχνίδι (Μπιρμπίλη, 2016, σελ. 41).

Παρόλη τη δυνατή παρουσία των παιχνιδιών μαζικής κουλτούρας στη ζωή των παιδιών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφωνεί με την είσοδό τους στη σχολική αίθουσα. Το γεγονός αυτό οφείλεται είτε στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια επαφή με τα συγκεκριμένα παιχνίδια είτε στο ότι θεωρούν ότι τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας δεν ασκούν θετική επιρροή στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και παραγκωνίζουν τις δραστηριότητες της τάξης (Μπιρμπίλη, 2016, σελ. 40). Ακόμη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το παιχνίδι με έτοιμα παιχνίδια-αντικείμενα μειώνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πρωτοβουλία των παιδιών, ενώ το παιχνίδι με υλικά της καθημερινότητας και με φυσικά στοιχεία (π.χ. χαρτί, μανταλάκια, πηλός, ξύλο, άμμος) ενισχύει τη γνωστική τους αντίληψη και την κοινωνικοποίηση (Ayrap, 2016 · Brock et al., 2016 · Cooper, 2015 · Foley, 2008 · Karadimitriou, Sakellariou, & Pantazis, 2008 · Ness & Farenga, 2016). Τέλος, η προετοιμασία του περιβάλλοντος παιχνιδιού και η κατασκευή του από τους ενήλικες μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργική και την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών από ό,τι να την προωθήσει (Elias & Berk, 2002 · Ness & Farenga, 2016).

Τα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα (μπάλες, κώνους, στεφάνια, κούκλες) και εξοπλισμό παιχνιδιού (όργανα αναρρίχησης, τσουλήθρες, κούνιες και τραμπάλες), προκειμένου τα παιδιά να εμπλέκονται σε ποιοτικές και δημιουργικές δραστηριότητες

(Πατσιούρα, 2008) στην τάξη και τη σχολική αυλή και να αναπτύσσουν τις βασικές τους ικανότητες. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα απουσιάζουν υλικά και εξοπλισμοί παιχνιδιού ή δεν είναι τόσο ποιοτικοί όσο θα έπρεπε, δεν ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και δεν συμβάλλουν στην μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι, ακόμη, σημαντικό να ανταποκρίνονται στην ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να του προσφέρουν ερεθίσματα για συλλογή εμπειριών. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παρέχεται υπερβολικός αριθμός παιχνιδιών-αντικειμένων, καθώς η εν λόγω υπερβολή μπορεί να περιορίσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του παιδιού και να το εμποδίσει να εφευρίσκει αντικείμενα και τρόπους για να παίζει.

Από τα παραπάνω έγινε αντιληπτό ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα παίζουν καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλουν στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το παιχνίδι ως δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμβολή των παιχνιδιών-αντικειμένων στις δραστηριότητες παιχνιδιού.

4.4 Το παιχνίδι ως δραστηριότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συμβολή των παιχνιδιών-αντικειμένων στις δραστηριότητες παιχνιδιού

Κανένας καθολικά αποδεκτός ή ικανοποιητικός ορισμός δεν έχει αποδοθεί για τις συνιστώσες που προσδιορίζουν επακριβώς την έννοια παιχνίδι μέχρι σήμερα, καθώς η φύση του παιχνιδιού είναι πολυσύνθετη. Αν και ο ορισμός του παιχνιδιού στον καθημερινό λόγο μοιάζει απλός, στην προσπάθεια απόδοσης κάποιου επιστημονικού ορισμού γρήγορα αντιλαμβανόμαστε πως θα πρέπει να καταφύγουμε σε απλουστεύσεις και περιορισμούς (Stagnitti, 2004). Σύμφωνα με την Garvey (1990), «το παιχνίδι υπήρξε πάντα μια απείθαρχη έννοια» και «με την καθημερινή χρήση του όρου, η κεντρική ιδέα μοιάζει αρκετά σαφής, αλλά οι λεπτομέρειες της ιδέας είναι θαμπές» (σελ. 10-11). Ο προσδιορισμός της έννοιας παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην σύγχρονη εμπειρική έρευνα, διότι οι ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία προκειμένου να εξάγουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα πρέπει να έχουν ορίσει εκ των προτέρων όσο το δυνατόν ακριβέστερα ποιες ακριβώς από τις συμπεριφορές και δραστηριότητες του παιδιού θεωρούνται παιχνίδι και ποιες όχι. Η αδυναμία επακριβούς προσδιορισμού της έννοιας παιχνίδι αποτελεί παράγοντα που αναγκάζει συχνά τους ερευνητές των διαφόρων ειδικοτήτων να εξετάζουν το παιχνίδι σε δεύτερο ρόλο, περισσότερο σαν μέσο για να μελετήσουν άλλα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του παιδιού, όπως για παράδειγμα

την προσοχή ή τις κινητικές δεξιότητες και όχι καθεαυτό το παιχνίδι σαν αυτοτελή συμπεριφορά (Stagnitti, 2004, σελ. 3-12, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 20).

Ο όρος παιχνίδι στη νεοελληνική γλώσσα μπορεί να αποδίδει τη σημασία τριών εννοιών: α) το παιχνίδι ως δραστηριότητα με τη γενική του έννοια (play), β) το παιχνίδι ως αντικείμενο ή άθυρμα (toy) και γ) το παιχνίδι μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά και τοπικά όρια (game) (Γκουγκουλή, 1993, σελ. 73-81). Αντιθέτως, στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία διακρίνεται μεθοδολογικά σήμερα από τους ερευνητές ακόμα και ο όρος «game» που χαρακτηρίζει τα αγωνιστικά και ανταγωνιστικά παιχνίδια και τα οποία διέπονται από κανόνες, από τον όρο «play» που χαρακτηρίζει το ελεύθερο παιχνίδι (Γκουγκουλή, 1993, σελ. 9-15). Μια δραστηριότητα για να θεωρηθεί παιχνίδι θα πρέπει να έχει σύμφωνα με τους ερευνητές και τους θεωρητικούς τα εξής χαρακτηριστικά: α) η επιλογή της δραστηριότητας να είναι ελεύθερη (το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίκτη), β) να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα (τα κίνητρά του είναι ουσιαστικά και δεν εξυπηρετούν κανέναν άλλο αντικειμενικό σκοπό. Στην πραγματικότητα πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο. Με λίγα λόγια το παιχνίδι είναι από την φύση του μη παραγωγικό), γ) να παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση (ακόμα κι όταν στην πραγματικότητα δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά από αυτόν που παίζει), δ) να εμπλέκονται ενεργά οι συμμετέχοντες, ε) να είναι αυτοκατευθυνόμενη (το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα απ' την πλευρά του παίκτη) και στ) να έχει νόημα για το παιδί (το παιχνίδι ως δραστηριότητα θα πρέπει να εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό, ο οποίος μπορεί να αφορά την πλήρωση κάποιας ανάγκης (φυσικής, συναισθηματικής, διανοητικής), την παραγωγή ενός προϊόντος ή υπηρεσίας και τη διάθεση της στο κοινωνικό σύνολο, ή την εμπλοκή σε μια ψυχαγωγική δραστηριότητα (Garvey, 1990 · Huizinga, 1989 · Meckley, 2002).

Σύμφωνα με τον Γερμανό (1993), μια δραστηριότητα παιχνιδιού διακρίνεται για τα εξής χαρακτηριστικά: α) είναι μια πράξη εκούσια και μη υποχρεωτική, αλλά ταυτόχρονα εξελίσσεται σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και ενδογενείς ή εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες χωρίς την αποδοχή των οποίων από τους παίκτες η δραστηριότητα δεν μπορεί να λειτουργήσει, β) στο παιχνίδι συνυπάρχει η ανάμειξη στοιχείων των φανταστικών - υποκειμενικών σεναρίων που πλαισιώνουν το παιχνίδι με την αντικειμενική κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Παρόμοια υπάρχει και η αντίθεση του φανταστικού, μη πραγματικού κόσμου, στον οποίο εξελίσσεται μια δραστηριότητα παιχνιδιού, μέσα όμως

στον πραγματικό χώρο – χρόνο και γ) το παιχνίδι δεν συνδέεται με υλικά συμφέροντα της αντικειμενικής πραγματικότητας και επομένως με ορατούς αντικειμενικούς στόχους, αλλά έχει όμως εσωτερικούς στόχους που εξαρτώνται από την υποκειμενική αλήθεια του παιδιού (Γερμανός, 1993, όπ. αναφ. στο Καραδημητρίου, 2007, σελ. 17, 18).

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα έχει μεγάλη αξία, καθώς δίνει την ευκαιρία στο παιδί να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα, να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού του, να κατανοήσει τη θέση του στον κόσμο, να αποκτήσει κυριαρχία στο περιβάλλον του και να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Ακόμη, βοηθά το παιδί να αποκτήσει επίγνωση των δυνατών και πιο αδύναμων στοιχείων του εαυτού του, να αναλάβει την ευθύνη της προσωπικής του εξέλιξης και να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση (Garvey, 1990). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου φαίνεται, επίσης, να κατέχει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση και την προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Guedes et al., 2020 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019 · Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021).

Μέσα από τις δραστηριότητες παιχνιδιού (κινητικό παιχνίδι, μουσικο-κινητικό παιχνίδι, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι με φυσικά υλικά, φανταστικό παιχνίδι, συμβολικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, ψηφιακό παιχνίδι) τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα, να επιλύουν προβλήματα, να μιμούνται πράξεις, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν τους τρόπους αξιοποίησης των αντικειμένων, αλλά και τη σημασία ποικίλων στοιχείων του περιβάλλοντός τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α), καθώς και να μειώνουν τις αρνητικές τους συμπεριφορές (π.χ. διατάραξη του παιχνιδιού, απομάκρυνση από τις δραστηριότητες παιχνιδιού) και να ενισχύουν τις θετικές τους αλληλεπιδράσεις (Sakellariou & Banou, 2020a). Ακόμη, μέσα από το παιχνίδι και κυρίως μέσα από το παιχνίδι ρόλων ενισχύεται η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και τους δίνεται η ευκαιρία να διαχειριστούν τους διαφορετικούς τρόπους χρήσης του προφορικού λόγου (Loizou, & Michaelides, 2020 · Zaragas, Aggelaki, & Tsitsanoudi – Mallidi, 2013, 2014). Το παιχνίδι, επομένως, είναι ένας πολύτιμος αρωγός για τα παιδιά, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν καλύτερα (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

Η σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων παιχνιδιού αναδεικνύεται και μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών. Στη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών του Προγράμματος Σπουδών του 2014 για το Νηπιαγωγείο, γίνεται αναφορά σε διάφορα μαθηματικά παιχνίδια

που αποσκοπούν στην απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων προσανατολισμού και κατάκτηση εννοιών της γεωμετρίας και των μαθηματικών (σελ. 149). Ακόμη, η Φυσική Αγωγή στο ΑΠΣ του 2014 στηρίζεται σε παιχνίδια διαφόρων μορφών και έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως προς τη σημασία της κίνησης και άσκησης, να τα διευκολύνει να αποκτήσουν οικειότητα με ορισμένες βασικές κινητικές δραστηριότητες, αλλά και να συνηθίσουν την ύπαρξη κανόνων τους οποίους πρέπει να ακολουθούν (σελ. 214). Σύμφωνα με το ίδιο Πρόγραμμα, οι Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν συμπλήρωμα στον τομέα του παιχνιδιού και να αξιοποιηθούν σε διάφορες μαθησιακές εμπειρίες σχετικές με την καθημερινότητά τους (σελ. 309). Γενικότερα στις περισσότερες μαθησιακές περιοχές του ΑΠΣ του 2014 αναφέρεται το παιχνίδι και προβάλλεται η αξία του. Εξάλλου το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα πέντε μαθησιακά πλαίσια που μπορεί να αξιοποιήσει ο/η νηπιαγωγός για τη διδασκαλία, τη μάθηση και ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014, σελ. 28). Στο ΔΕΠΠΣ του 2003 για το Νηπιαγωγείο υποστηρίζονται τόσο οι οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες επιδιώκουν την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης του παιδιού, όσο και οι ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού (ομαδικές ή ατομικές) σε ελκυστικά οργανωμένες γωνιές και σε εξωτερικούς χώρους. Γενικά, το παιχνίδι με όλες του τις μορφές έχει στόχο να προκαλέσει την περιέργεια των παιδιών, να ικανοποιήσει την ανάγκη τους για δράση, πειραματισμό και έκφραση, να τους δώσει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και να διευρύνουν τις εμπειρίες τους και να μάθουν από τα λάθη τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο, οι ομαδικές, οι ατομικές, οι ελεύθερες και οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς και τα παραδοσιακά παιχνίδια θεωρούνται απαραίτητα για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες παιδαγωγικές κινητικές ή ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κινητικές και αντιληπτικές τους δεξιότητες, να αποκτήσουν αίσθηση του χώρου και του χρόνου, να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να εκφραστούν, να κατανοήσουν βασικές αξίες και να ενισχύσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Δημοτικού Σχολείου, 2003, σελ. 559). Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο υποστηρίζεται η σημασία του δραματικού παιχνιδιού, των παιχνιδιών ρόλων, καθώς και των λεκτικών παιχνιδιών (γλωσσοδέτες,

αινίγματα, παροιμίες, παιχνίδια λέξεων με αντίθετη σημασία) για την ενίσχυση του προφορικού λόγου και της επικοινωνίας των παιδιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003, σελ. 22, 32), ενώ στο ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο προτείνονται ποικίλα παιχνίδια με στόχο την ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους. Οι μαθητές μέσα από την εμπλοκή τους σε παιχνίδια αρίθμησης, σε παιχνίδια με αγοραπωλησίες (δραματοποιήσεις, μονόπολη) και σε παζλ έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν βασικές μαθηματικές έννοιες, όπως σύγκριση, αντιστοίχιση, απαρίθμηση, αναγνώριση ποσοτήτων με δομημένη μορφή ενός, δύο και τριών στοιχείων και διάταξη γεγονότων σύμφωνα με τη χρονική τέλεσή τους.

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα διαχωρίζεται στη σημασία του από το παιχνίδι-αντικείμενο. Το παιχνίδι-αντικείμενο είναι το αντικείμενο, το οποίο είναι κατασκευασμένο είτε από το ίδιο το παιδί είτε από τη βιομηχανία και έχει σκοπό να «στηρίξει» μία δραστηριότητα παιχνιδιού. Αποτελεί δηλαδή ένα μέσο για παιχνίδι. Μέσο παιχνιδιού μπορεί να γίνει όμως από το παιδί και κάθε υλικό στοιχείο του περιβάλλοντος ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικό - οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Πανταζής, 1997, σελ. 28 -30). Τα υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος, χρησιμοποιούμενα από το παιδί ως μέσα παιχνιδιού, εμπλέκονται και αυτά στην αντιθετική σχέση ανάμειξης στοιχείων της αντικειμενικής με την υποκειμενική πραγματικότητα του σεναρίου παιχνιδιού, ενώ τα προκατασκευασμένα παιχνίδια αντικείμενα μπορούν να εξομαλύνουν επιπλέον και τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να προέλθουν από την σύγκρουση μεταξύ αντικειμενικής πραγματικότητας και φανταστικού κόσμου του παιδιού κατά το παιχνίδι (Καραδημητρίου, 2007, σελ. 18).

Σύμφωνα με τον Πανταζή (1997), τα παιδιά καθώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού και καθώς χρησιμοποιούν ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα στο παιχνίδι τους, έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις λειτουργικές ιδιότητες των αντικειμένων του υλικού περιβάλλοντος που τα περιβάλλει και να προσαρμοστούν στον κόσμο των ενηλίκων. Τα αντικείμενα γίνονται μέσα παιχνιδιού. Στη συνέχεια, όμως, αυτή η ενασχόληση με τα αντικείμενα, τα παρωθεί να ανακαλύψουν καινούργιες και διευρυμένες δυνατότητες των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του συμβολικού παιχνιδιού, όπου τα αντικείμενα του υλικού περιβάλλοντος χάνουν την πραγματική τους σημασία και αποκτούν τη σημασία που απαιτεί το παιχνίδι των παιδιών στη συγκεκριμένη στιγμή. Ο λόγος που τα αντικείμενα του περιβάλλοντος μπορούν να λειτουργούν ως μέσα - παιχνιδιού, αποδίδεται στην σημειολογική τους ποιότητα που τους επιτρέπει να

λειτουργούν ως «σημαίνοντα», τα οποία μπορούν να παραπέμπουν σε μια δέσμη από «σημαινόμενα», προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες του σεναρίου παιχνιδιού. Οι σημειολογικές μεταλλάξεις των αντικειμένων μπορούν να γίνονται με ταχείς ρυθμούς και να διαφοροποιούνται συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού (Γερμανός, 1993, σελ. 118, 119, 126).

Κατά τον Winnicot (1979), είναι απαραίτητο να μετασχηματίζονται τα στοιχεία του περιβάλλοντος, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες του παιχνιδιού. Γι' αυτόν το παιδί που παίζει κατέχει έναν χώρο ο οποίος δεν είναι ούτε εσωτερική ψυχική πραγματικότητα ούτε εξωτερικός κόσμος και τον οποίο δεν μπορεί εύκολα να εγκαταλείψει αλλά ούτε και να δεχθεί εισβολές σε αυτόν. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι: «σ' αυτή την περιοχή παιχνιδιού το παιδί σωρεύει αντικείμενα ή φαινόμενα από την εξωτερική πραγματικότητα και τα θέτει στην υπηρεσία ορισμένων δειγμάτων που προέρχονται από την εσωτερική ή ατομική πραγματικότητα. Χωρίς παραισθήσεις, το παιδί βγάζει προς τα έξω ένα δείγμα ονειρικής πραγματικότητας και ζει μ' αυτό το δείγμα σε ένα επιλεγμένο πλαίσιο από την εξωτερική πραγματικότητα» (σελ. 100-101).

Εν κατακλείδι, έγινε αντιληπτό ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούνται απαραίτητες τόσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, καθώς και ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα συμβάλλουν στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και στη διευκόλυνση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται λόγος για το ρόλο και τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.5 Το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το παιχνίδι αποτελεί βασική δραστηριότητα των παιδιών και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθησή τους (Brock et al., 2016 · Lynch, 2015 · Weisberg et al, 2015 · Wood & Attfield, 2005). Ιδιαίτερα σημαντική για την μάθηση των παιδιών θεωρείται η συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα και κυρίως η επιλογή κατάλληλου και ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού παιχνιδιού από μέρους των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικό υλικό θεωρούνται γενικά όλα τα μέσα-παιχνιδιού, τα οποία στοχεύουν στην μάθηση των παιδιών, εμπεριέχουν τον έλεγχο του λάθους και μεταβιβάζουν γνώσεις και δεξιότητες (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008 · Πανταζής, 1997).

Στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης είναι σημαντικό να αξιοποιούνται ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ποιοτικά θεωρούνται τα εξής εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά υλικά:

- Το οικοδομικό υλικό, το οποίο αξιοποιήθηκε στα νηπιαγωγεία από σημαντικούς παιδαγωγούς, όπως τον Froebel, την Montessori και τον Decroly. Αξίζει να αναφερθεί ότι το παιδαγωγικό υλικό, τα γνωστά «δώρα» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Froebel το 1837 και είχε ως βασικό σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές σημαντικές δεξιότητες και γνώσεις μέσω του παιχνιδιού (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008). Τα παιδιά καθώς εμπλέκονται σε κατασκευαστικό παιχνίδι αναπτύσσονται πνευματικά, μαθαίνουν βασικές μαθηματικές έννοιες (π.χ. μέτρηση, ισοδυναμία, λογική ταξινόμηση, ισορροπία) και αντιλαμβάνονται χωρικές έννοιες (Hughes, 2010 · Kersh et al., 2008 · Ness & Farenga, 2007 · Saracho & Spodek, 2008 · Sarama & Clements, 2009).

- Το παιχνίδι με τον πηλό. Ο πηλός θεωρείται βασικό παιδαγωγικό υλικό και μέσο ψυχοθεραπείας, το οποίο συνιστάται να αξιοποιείται στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (εκτίμηση διάφορων συναισθηματικών καταστάσεων), στην αφομοίωση κοινωνικών απαιτήσεων, στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων μέσα στην τάξη, καθώς και στην μείωση της επιθετικότητας των μαθητών (Ασπιώτης, 1960).

- Το παιχνίδι με το νερό προσφέρει στα παιδιά πολλές αισθητικές εμπειρίες και τους δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα. Βοηθάει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν πρωτοβουλία, να αυξήσουν τα επίπεδα συγκέντρωσης και προσοχής, καθώς και να μειώσουν έντονες επιθετικές συμπεριφορές. Τέλος, ηρεμεί τα παιδιά και τα βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα διάφορες έννοιες των φυσικών επιστημών (π.χ. επίπλευση, βύθιση, ποσότητα) (Hughes, 2010).

- Το παιχνίδι στην αμμοδόχο διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, συμβάλλει στην προώθηση της μαθηματικής σκέψης και του συλλογισμού (Sarama & Clements, 2009), στην κατανόηση βασικών φυσικών και μαθηματικών εννοιών (μάζα, χωρητικότητα), στην εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, μοίρασμα υλικών) (Jarrett et al., 2010 · Papic, Mulligan & Bobis, 2009).

- Το παιχνίδι με τα ξύλα βελτιώνει τη δημιουργικότητα και ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Ασπιώτης, 1960).

- Τα υγρά παιχνίδια κατασκευής (μπογιές) συμβάλλουν στην αντιληπτική απόδοση των παιδιών (π.χ. προσανατολισμός στο χώρο) (Wolfgang & Stakenas, 1985)
- Τα παιχνίδια δομημένης κατασκευής (π.χ. οικοδομικό υλικό, Lego, παζλ) ενισχύουν την προφορική, αντιληπτική και μνημονική ικανότητα των μαθητών (Hughes, 2010).
- Τα μικροσυμβολικά παιχνίδια, όπως αυτοκίνητα και κούκλες βελτιώνουν τη μνήμη και την αντίληψη των μικρών παιδιών (Hughes, 2010).

Γενικά, τα πιο απλά υλικά (τουβλάκια) και τα φυσικά υλικά (νερό, ξύλο, άμμος) μπορούν να αποτελέσουν υλικά παιχνιδιού για τα παιδιά (π.χ. το ξύλο μεταμορφώνεται σε μαγικό ραβδί) και να τα μεταφέρουν σε κόσμους φανταστικούς, όπου όλα είναι δυνατά. Τα υλικά παιχνιδιού είναι σημαντικό να διευκολύνουν την πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Vygotsky, 1978), να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να διακρίνουν τα πραγματικά από τα φανταστικά αντικείμενα (Hughes, 2010) και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενεργητικότητας του ατόμου (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι συνιστάται τα κέντρα ενδιαφέροντος τόσο των σχολικών αιθουσών όσο και των σχολικών αυλών να εμπλουτίζονται με ποικίλα κατάλληλα και ποιοτικά παιδαγωγικά υλικά, τα οποία να προάγουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά των μαθητών (Γερμανός, 2002β · Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Η ποιότητα για πολλούς ερευνητές θεωρείται πιο σημαντική από την ποσότητα, κάτι που σημαίνει ότι είναι προτιμότερο να παρέχονται στα παιδιά λιγότερα και ποιοτικότερα παιδαγωγικά υλικά παιχνιδιού, τα οποία να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στο ηλικιακό, αναπτυξιακό και γνωστικό τους επίπεδο και να οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ασπιώτης, 1960).

Το κεφάλαιο που ακολουθεί διαπραγματεύεται το ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι και τη συνεργασία του με την οικογένεια σε θέματα παιχνιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι και η συνεργασία του με την οικογένεια σε θέματα παιχνιδιού

5.1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διάφοροι ρόλοι που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στο παιδικό παιχνίδι, όπως ο παιδαγωγός ως προμηθευτής, ο παιδαγωγός ως διαχειριστής της σκηνής, ο παιδαγωγός ως μεσάζων, ο παιδαγωγός ως παρατηρητής και ο παιδαγωγός ως συμμετέχων και τονίζεται η σπουδαιότητα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι για την ανάπτυξη, την μάθηση, την αλληλεπίδραση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών και οι θετικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι αυξάνουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και διευκολύνουν την μάθηση των παιδιών.

5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και αποτελούν βασική πηγή υποστήριξης για αυτά (Mashburn et al., 2008 · Sakellariou & Banou, 2020c). Τους διδάσκουν όχι μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρύθμισης- πώς να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να ερμηνεύουν και να ελέγχουν συναισθήματα (Ocak Karabay, 2019). Οι θετικές και ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης επηρεάζουν σημαντικά τις εμπειρίες, τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Hernández et al., 2017 · Lippard et al., 2018 · Rucinski et al., 2018 · Sakellariou & Banou, 2021a · Varghese, Vernon-Feagans, & Bratsch-Hines, 2019), συμβάλλουν στην μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hosan & Hoglund, 2017 · Kontos & Wilcox-Herzog, 1997 · Leyva et al., 2015 · Trang & Hansen, 2020) και στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τη μάθηση και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Kilday & Ryan, 2019 · Quin, 2017 · Ruzek et al., 2016), μειώνουν την εκδήλωση

ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Bulotsky-Shearer et al., 2020 · Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011) και μπορούν να καθορίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Cassidy et al., 2017 · Hu et al., 2019 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012 · Yoshikawa et al., 2015).

Καθοριστική για την αλληλεπίδραση και την απόκτηση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών θεωρείται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι (Bodrova & Leong, 2010 · Bredikyte & Hakkarainen 2011 · Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2019 · Sakellariou & Banou, 2021b), η οποία έχει αποτελέσει ένα επίμαχο θέμα, καθώς υπάρχουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα από αυτήν. Μερικοί μελετητές θεωρούν ότι η εμπλοκή των παιδαγωγών στο παιχνίδι δεν είναι κατάλληλη, γιατί το παιχνίδι ανήκει στα παιδιά· οι εκπαιδευτικοί με το να εμπλέκονται δείχνουν κυρίαρχοι στο παιχνίδι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η αξία των εμπειριών των παιδιών (Bennett, 1997 · Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Άλλοι μελετητές ισχυρίζονται ότι όταν ένας εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά στο παιχνίδι, αυτό γίνεται ωφέλιμο για τα παιδιά (Singer et al., 2014 · Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Ειδικότερα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι και η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει συνδεθεί με τα υψηλότερα επίπεδα συνειδητότητας των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Kilday & Ryan, 2019 · Ruzek et al., 2016), με την αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με την κοινωνικότητά τους (Cappella et al., 2013).

Κατά τους Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, & Brekelmans (2017) όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται στο παιδικό παιχνίδι και θέλει να έχει θετική σχέση με τους μαθητές του και αυτό το αντιλαμβάνονται οι μαθητές, βελτιώνεται και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προκειμένου να ξεκινήσουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να βιώσουν σημαντικές εμπειρίες. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους νέους που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά και διατρέχουν τον κίνδυνο της απόρριψης (Cappella et al., 2013) και μπορεί να συνδεθεί άμεσα με την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών (Hosan & Hoglund, 2017) και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και τη διαμόρφωση μιας υγιούς συμπεριφοράς (De Laet et al., 2015 · Kilday & Ryan, 2019). Ακόμη, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να αυξήσει τη διάρκεια και το ενδιαφέρον για παιχνίδι (Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021· Pyle & Alaca 2018), να προωθήσει και να βελτιώσει τη σχέση παιδιών-εκπαιδευτικών (Driscoll & Pianta, 2010), να εμπλουτίσει τη

μάθηση των παιδιών και να βελτιώσει την ανάπτυξη των γνωστικών, των γλωσσικών, των δημιουργικών και των κοινωνικών τους ικανοτήτων (Bennet et al., 1997 · Howes et al., 2008 · Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Μέσα από την εν λόγω συμμετοχή οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης την ευκαιρία να ανακαλύψουν την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Tsai, 2015).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Α.Π.Σ.) το παιχνίδι θεωρείται «κυρίαρχη δραστηριότητα» για την ανάπτυξη και την μάθηση του παιδιού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2014a, 29). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες, όπως να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους ή τους ενήλικες και να επικοινωνούν ανακαλύπτοντας και χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και αναπαράστασης της σκέψης, των εμπειριών και των συναισθημάτων. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το εν λόγω πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορεί να υιοθετήσει ποικίλους ρόλους, όπως να παρατηρεί και να ακούει τους μαθητές του, να συμμετέχει στο παιχνίδι τους, να προτείνει νέες ιδέες για δράσεις, να συγκεντρώνει σημαντικές πληροφορίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να βελτιώνει τόσο το λεξιλόγιο όσο και τη θεματολογία τους. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου (2003) επισημαίνεται ότι ο νηπιαγωγός θα πρέπει να προάγει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση και να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες παιχνιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι φαίνεται να επισημαίνεται και στο προσχολικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αυστραλίας (Australian Government & Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009). Σύμφωνα με το εν λόγω Πρόγραμμα, το παιχνίδι θεωρείται μέσο μάθησης και ανάπτυξης και ο εκπαιδευτικός οφείλει να προάγει την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης, να αλληλεπιδρά και να συζητά με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς και να παρεμβαίνει στο παιχνίδι, προκειμένου να διευκολύνει την μάθηση των μαθητών του (Edwards, 2017 · Edwards et al., 2017). Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από τα Προγράμματα Σπουδών της Γερμανίας (Fleer, 2018b) και της Ολλανδίας (Van Oers & Duijkers, 2019), όπου ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας στο παιχνίδι, όπως τον προσανατολισμό, τη δόμηση, τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό. Η μάθηση των παιδιών συχνά ενισχύεται, επίσης, από τους συνομηλίκους και από υλικά του προγράμματος σπουδών (Van Oers, 2003).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003α) υπογραμμίζει

τη σημασία των ομαδικών, των ατομικών, των παραδοσιακών, των ελεύθερων και των οργανωμένων παιχνιδιών για τη σωματική, τη γνωστική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Στο εν λόγω Πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρούν το παιδικό παιχνίδι και να αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών τους μέσα από αυτό. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γλώσσας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003β) υπογραμμίζονται τα παιχνίδια ρόλων, τα λεκτικά παιχνίδια (γλωσσοδέτες, παροιμίες) και τα γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης αστείων λέξεων και συλλαβών για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών, ενώ στο Δ.Ε.Π.Π.Σ των Μαθηματικών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003δ) τονίζονται τα παιχνίδια με αγοραπωλησίες, τα παιχνίδια με παζλ, τα παιχνίδια κατασκευών και τα παιχνίδια ρόλων για την καλύτερη κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Σε αυτά τα Προγράμματα ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, με σκοπό να προάγει την μάθηση, την ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα των μαθητών του.

Αν και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος (Pursi, 2019), οι εκπαιδευτικοί στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν, ωστόσο, να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους αξιοποιώντας διάφορους τρόπους (Hindman, Pendergast, & Gooze, 2016) και υιοθετώντας ποικίλους ρόλους, όπως: α) *Ο παιδαγωγός ως προμηθευτής*, ο οποίος προσφέρει στους μαθητές του ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον, με ποικίλα ερεθίσματα, εκπαιδευτικά υλικά και παιγνιώδεις δραστηριότητες (Benett et al., 1997 · Brock et al., 2016 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012), β) *Ο παιδαγωγός ως διαχειριστής της σκηνής*, ο οποίος οργανώνει το περιβάλλον παιχνιδιού, καθορίζει την περιοχή και τον χρόνο παιχνιδιού, θέτει όρια και κανόνες και κρίνει ποιες δραστηριότητες είναι απαραίτητο να διεξαχθούν (Brock et al., 2016 · Jones & Reynolds, 1992), γ) *Ο παιδαγωγός ως μεσάζων*, ο οποίος διευκολύνει και ενισχύει την έκφραση, την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών και μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και σχόλια προσπαθεί να επεκτείνει το παιχνίδι των μαθητών του και να επιλύσει τυχόν αντιπαραθέσεις που προκύπτουν (Hadley, 2002 · Sakellariou & Rentzou, 2012d), δ) *Ο παιδαγωγός ως παρατηρητής*, ο οποίος παρατηρεί το παιδικό παιχνίδι για να κατανοήσει και να αξιολογήσει το μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και να αντιληφθεί τους ρόλους και τις προθέσεις των παιδιών (Gareis & Grant, 2015 · Sakellariou & Rentzou, 2012d), ε) *Ο παιδαγωγός ως συμμετέχων*, ο οποίος συμμετέχει στο παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να διευκολύνει την

μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Jones & Reynolds, 1992 · Loizou, 2019b). Σύμφωνα με τους Driscoll & Nagel (2008) υπάρχουν δύο τύποι συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι: 1) παράλληλο παιχνίδι, στο οποίο ο διδάσκων δε λαμβάνει μέρος στο παιχνίδι των μαθητών του και δεν το καθοδηγεί, αλλά βρίσκεται στην τάξη και παρεμβαίνει δίνοντας συμβουλές, όταν χρειάζεται και 2) συνεργατικό παιχνίδι, στο οποίο οι μαθητές πρώτα προσκαλούν το δάσκαλό τους να εμπλακεί στο παιχνίδι τους και έπειτα ο ίδιος συμμετέχει σε αυτό. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός παίζει μαζί με τα παιδιά και τους προτείνει νέες και ενδιαφέρουσες ιδέες, προσκαλεί και άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και ενθαρρύνει τους μαθητές του να μην παραιτηθούν από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι κάνοντας στοχευμένες ερωτήσεις στα παιδιά για το παιχνίδι τους, όπως «τι θα συμβεί αν», προκειμένου να ενισχύσουν την μάθησή τους (Richey et al., 2011 · Sakellariou & Banou, 2020a · Stapleton & Stefaniak, 2019) και στ) *Ο παιδαγωγός ως θαυμαστής*, ο οποίος επιβραβεύει τα παιδιά για τις επιδόσεις τους στα παιχνίδια. Τα παιδιά μικρότερων ηλικιών σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά επιζητάνε την προσοχή των εκπαιδευτικών τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Lindon, 2001 · Sakellariou & Rentzou, 2012d).

Σύμφωνα με τους Enz & Christine (1997), οι ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο παιδαγωγός στο παιχνίδι των μαθητών του είναι οι εξής: α) Ο παιδαγωγός ως μη συμμετέχων, ο οποίος δεν συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά ενδιαφέρεται για την ασφάλειά τους, β) Ο παιδαγωγός ως κοινό, ο οποίος υποστηρίζει τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά τα παιδιά, γ) Ο παιδαγωγός ως συμπαίκτης, ο οποίος αναθέτει ρόλους και ευθύνες στα παιδιά και παράλληλα συμμετέχει στους διαλόγους τους, δ) Ο παιδαγωγός ως αρχηγός του παιχνιδιού, ο οποίος βοηθά τα παιδιά να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν και διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσά τους και ε) Ο παιδαγωγός ως καθοδηγητής, ο οποίος θέτει ερωτήματα στα παιδιά και καθοδηγεί τους διαλόγους και τις ενέργειές τους. Απώτερος στόχος της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι θα πρέπει να είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων παιχνιδιού και η προώθηση του ποιοτικού/εμπλουτισμένου παιχνιδιού (Loizou, 2017b).

Η βιβλιογραφική αναδίφηση καταδεικνύει ότι ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση των παιδιών, καθώς και τη σημασία της αλληλεπίδρασης παιδιών-εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για την ακαδημαϊκή επιτυχία και ανάπτυξη των μαθητών και φαίνεται να αξιοποιεί την παιγνιώδη διδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί εδώ

χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι και δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα στα υλικά και τις δραστηριότητες στο μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας. Ο ρόλος τους είναι συμμετοχικός, μη παρεμβατικός, ζεστός και ανατροφοδοτικός, υποστηρικτικός και διαχειριστής των υλικών (Colwell & Lindsey, 2003 · Leach et al., 2008 · Lobman, 2006 · Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009 · Saracho, 2004 · Wallerstedt & Pramling, 2012).

Ειδικότερα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτές τις σχολικές τάξεις είναι:

α) *Ο σχεδιασμός και ο εμπλουτισμός ενός πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος (εσωτερικού και υπαίθριου):* προκειμένου να διευκολυνθεί το παιδικό παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον, εξοπλισμένο με αντικείμενα, ποικίλα υλικά και πληροφοριακά στοιχεία που προκαλούν τα παιδιά να τα εξερευνήσουν (Sakellariou & Banou, 2020c). Ακόμη, συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι, θέτει ερωτήσεις στους μαθητές τους και τους ενθαρρύνει να σκεφτούν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006 · Σιβροπούλου, 2004).

β) *Η προέκταση και η υποστήριξη του αυθόρμητου παιχνιδιού:* ο εκπαιδευτικός έχει ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό και παρεμβατικό ρόλο (Αυγητίδου, 2001α) και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διευρύνουν το παιχνίδι τους και να εμπλακούν σε δραστηριότητες με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Παρεμβαίνει συνήθως για να βοηθήσει ένα παιδί που θέλει να παίξει, αλλά δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια ομάδα ομηλικών, για να κατευθύνει ένα παιδί που περιφέρεται άσκοπα και δεν βρίσκει τρόπο να απασχοληθεί, καθώς και για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δώσει περισσότερα ερεθίσματα (Driscoll & Nagel, 2008). Ο εκπαιδευτικός σε αυτές τις καταστάσεις λειτουργεί είτε ως παράλληλος παίκτης, ο οποίος δεν κατευθύνει το παιδικό παιχνίδι, αλλά βοηθά τα παιδιά να επεκτείνουν το παιχνίδι τους με νέα υλικά και δραστηριότητες, είτε ως συμπαίκτης, ο οποίος παίζει μαζί με τα παιδιά, τα ενθαρρύνει και εμπλουτίζει το παιχνίδι τους (Wood & Attfield, 2005).

γ) *Η αξιολόγηση του παιχνιδιού για τη διασφάλιση της συνέχειας και της προόδου των παιδιών:* το παιχνίδι αποτελεί βασική δραστηριότητα για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης (γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής και κινητικής) των παιδιών (Losardo & Notari-Syverson, 2001 · Sayeed, & Guerin, 2012 · Vygotsky, 1967). Μια αξιολόγηση βασισμένη στο παιχνίδι βοηθά από τη μια μεριά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικού μέρους του

προγράμματος, να αναγνωρίζουν τη βασική σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού, να αποδέχονται τις δραστηριότητες που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ως μέρος του προγράμματος, να επιλέγουν δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να κατανοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης παιδιού-εκπαιδευτικού στο παιχνίδι (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008 · Wood & Attfield, 2005). Από την άλλη μεριά, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να «χτίσουν» τη γνώση τους, να αναπτύξουν ικανότητες αυτορρύθμισης, να αυξήσουν το γνωστικό τους επίπεδο, να καλλιεργήσουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο, καθώς και να κατανοήσουν έννοιες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των συνομήλικων.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει, ωστόσο, ότι υπάρχει κι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, το οποίο είναι απρόθυμο να εφαρμόσει την παιγνιώδη διδασκαλία, να συμμετέχει στο παιδικό παιχνίδι και να αλληλεπιδράσει με τους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί εδώ έχουν ως βασικό στόχο την εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας των μαθητών, την εξάσκηση των ικανοτήτων και την επανάληψη γεγονότων και όχι την παροχή ευκαιριών στα παιδιά για εμπλοκή σε δραστηριότητες αφηρημένης σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και συνεργασίας με τα άλλα παιδιά. Στις τάξεις αυτές ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην μετάδοση και τον έλεγχο γνώσεων (Howard et al., 2006 · Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005). Η απροθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών οφείλεται στην πεποίθησή τους ότι: α) το παιδικό παιχνίδι είναι μια προσωπική δραστηριότητα που αφορά τα παιδιά και κανέναν άλλον, β) δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση και δεν γνωρίζουν εκείνες τις στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν αποτελεσματικά στο παιχνίδι των μαθητών τους, γ) ασχολούνται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους και δεν περισσεύει χρόνος για κάτι άλλο, γ) δεν είναι μέρος του ρόλου των παιδαγωγών η συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών, δ) η εν λόγω εμπλοκή μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη φαντασία και στην αυθορμητικότητα των μαθητών τους και να μειώσει την παραγωγικότητα του παιχνιδιού, ε) η υπερβολική συμμετοχή τους μπορεί να περιορίσει την πρωτοβουλία των παιδιών, να μειώσει το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες, να τους προκαλέσει άγχος και να τα εμποδίσει να μάθουν μόνα τους και στ) ότι η εν λόγω συμμετοχή αποτελεί ένα είδος παρέμβασης (Frost, Wortham & Reifel, 2005 · Gmitrova & Gmitrov, 2003 · Howard et al., 2006 · Jantan et al., 2015 · Korat, Bahar & Snapir, 2002 · Pyle & Bigelow, 2015 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012 · Tsai, 2015).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά θα πρέπει γενικά να επιλέγουν μόνα τους τις δραστηριότητες παιχνιδιού και να μην καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς, διότι η

παρέμβαση και η άμεση καθοδήγηση αρκετές φορές περιορίζουν την πρωτοβουλία τους (Bennett et al., 1997). Στην περίπτωση, όμως, που τα παιδιά έχουν το ρόλο του θεατή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή έχουν την τάση να παίζουν μόνο τους ή να αλληλεπιδρούν ελάχιστα με τους άλλους στο παιχνίδι, η κατάλληλη παρέμβαση του παιδαγωγού μπορεί να αυξήσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς και το επίπεδο της συμμετοχής τους (Bodrova & Leong, 2006 · Smilansky & Shefatya, 1990 · Tsai, 2015). Ακόμη, η εν λόγω παρέμβαση έχει αποδειχθεί ότι ενθαρρύνει τα παιδιά να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να συνεργάζονται, να εξασκούν τη μνήμη τους, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, καθώς και να αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Bodrova & Leong, 2006 · Han et al., 2010). Πρέπει να επισημανθεί, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συνήθως στο παιδικό παιχνίδι εξαιτίας της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών τους και των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι, γιατί επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση παιδιού-εκπαιδευτικού μπορούν να κατηγοριοποιηθούν: α) σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών, την εκπαιδευτική εμπειρία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, την αίσθηση της χαράς του να διδάσκει κανείς, το πάθος για τη δουλειά και την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία (Hamre et al., 2012 · Shim & Lim, 2019 · Toran, 2017), και β) σε εξωτερικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως τις ώρες και τις ημέρες εργασίας, τον μισθό (Cassidy et al., 2017 · Lambert, O'Donnell, Kusherman, & McCarthy, 2006 · Li Grining et al., 2010) και άλλες εργασιακές συνθήκες, όπως την αναλογία παιδιού-εκπαιδευτικού και το μέγεθος της τάξης (Ghazvini & Mullis, 2002). Εκτός από αυτούς τους παράγοντες, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι, η συχνότητα συμμετοχής, ο χρόνος συμμετοχής, καθώς και ο τρόπος συμμετοχής μπορεί να εξαρτώνται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του παιδαγωγού, από την παιδαγωγική του γνώση και κατάρτιση, από τις προσωπικές του πεποιθήσεις για το παιχνίδι και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ernst, 2014 · Martin, Yin & Mayall, 2006 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Bigelow, 2015), καθώς και από τον βαθμό εξοικείωσής του με τα παιδιά (Tsai, 2015).

Ανεξάρτητα από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των παιδαγωγών στο παιδικό παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί θεωρείται αναγκαίο να υποστηρίζουν την μάθηση των παιδιών μέσα από σχεδιασμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες παιχνιδιού τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο, λαμβάνοντας υπόψιν την ανάπτυξη, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τον πολιτισμό και τις οικογενειακές αξίες των μαθητών τους

(Hyvonen, 2011 · Jantan et al., 2015 · Mathur & Parameswaran, 2015), να προάγουν την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, να είναι ευέλικτοι σε θέματα παιχνιδιού, καθώς και να αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι (Bulunuz, 2012 · Sakellariou & Banou, 2020b · Samuelsson & Carlsson, 2008 · Wood, 2008). Επιπλέον, είναι σημαντικό να εισάγουν νέο λεξιλόγιο ως μέρος του παιχνιδιού, να διατυπώνουν ερωτήσεις, να ζητούν βοήθεια από τα παιδιά για την επίλυση ενός προβλήματος στο παιχνίδι, να ενσαρκώνουν χαρακτήρες του παιχνιδιού, να μοιράζονται τη χαρά τους με τα παιδιά, να σέβονται και να υποστηρίζουν το παιδικό παιχνίδι, να παρέχουν συμβουλές στα παιδιά, να ενθαρρύνουν την εμπλοκή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς και να δείχνουν ευαισθησία στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ακόμη απαραίτητο να είναι αυτό-αποτελεσματικοί και να αξιολογούν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η αυτο-αποτελεσματικότητα παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια σημαντική βάση αξιολόγησης της απόδοσής τους στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά, γιατί απαιτεί πρακτική γνώση και τεχνικές (Dilekli & Tezci, 2020). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να εργάζονται περισσότερο και πιο σκληρά για να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις (Mashburn et al., 2006), ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να είναι απαισιόδοξοι σχετικά με τα κίνητρα των παιδιών, δημιουργούν αυστηρούς κανόνες στην τάξη και συχνά βασίζονται σε εξωγενείς αμοιβές και στην πειθαρχία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Zee et al., 2017 · Mashburn et al., 2008).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν υποστηρικτικό, ενεργητικό, συμβουλευτικό, παρατηρητικό και ενθαρρυντικό ρόλο στο παιδικό παιχνίδι, να μην χρησιμοποιούν εξαιρετικά δομημένα, δασκαλοκεντρικά μαθήματα και να μην κατευθύνουν όλες τις δραστηριότητες ή να αποφασίζουν τι θα κάνουν τα παιδιά και τότε (Hughes, 2010). Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να διευκολύνουν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, να θέτουν κίνητρα, να αμφισβητούν, να παρέχουν ανατροφοδότηση, να δίνουν παραδείγματα, να θέτουν ερωτήματα και να αξιολογούν (Hyvonen, 2011 · McCaughtry, 2005). Ακόμη, οφείλουν να προσφέρουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και ποιοτικά εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού (Brock et al., 2016 · Burriss & Burriss, 2011 · Dockett & Perry, 2010), να δείχνουν σεβασμό στο παιχνίδι και τις πρωτοβουλίες των παιδιών, να αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών τους και με βάση αυτές να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους και να είναι ευέλικτοι όσον αφορά τις

δραστηριότητες παιχνιδιού (Bulunuz, 2012 · Pramling-Samuelsson & Asplund-Carlsson, 2008 · Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006). Επίσης, είναι σημαντικό να αφήνουν τα παιδιά να δημιουργούν μόνα τους τους κανόνες των παιχνιδιών τους, να τα ενθαρρύνουν να προτείνουν και να επιλέγουν παιχνίδια (Bulunuz, 2012 · Ridgway & Quinones, 2012 · Warner, 2008), καθώς και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού (Loizou, 2013). Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή προάγονται άλλωστε βασικές δημοκρατικές αξίες και αντιμετωπίζονται συμμετοχικά όλες οι δημοκρατικές διαδικασίες (Lobman, 2006).

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος. Οι παρεμβάσεις του και οι αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά θα πρέπει, ωστόσο, να βασίζονται σε ό,τι συμβαίνει μέσα στο παιχνίδι και να σέβονται τη ροή και το πνεύμα του παιχνιδιού. Οι δραστηριότητες παιχνιδιού που κατευθύνονται από τα παιδιά, αλλά και αυτές που κατευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρακινήσουν ιδέες και ενδιαφέροντα που να μπορούν να εξελίσσονται και να προεκτείνονται.

Στην επόμενη ενότητα γίνεται λόγος για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού.

5.3 Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού

Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως ένας σημαντικός δείκτης της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων και βασικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας (Kieff & Renee, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020b). Η συχνότητα αξιοποίησής του, ωστόσο, στα σχολικά περιβάλλοντα εξαρτάται σημαντικά από την παιδαγωγική κατάρτιση και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (Hyvonen, 2011 · Pui-Wah, 2010).

Κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη του τις τρεις φάσεις της διδασκαλίας, οι οποίες είναι: α) σχεδιασμός, β) εφαρμογή και γ) αξιολόγηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Κατά τη φάση του σχεδιασμού, που αποτελεί την πρώτη φάση της

διδασκαλίας, τίθεται ο μαθησιακός σκοπός, γίνεται η επιλογή διδακτικών στρατηγικών, οργανώνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες και συγκεντρώνεται το υποστηρικτικό υλικό (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011). Οι δραστηριότητες που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό στοχεύουν στη συλλογή αξιολογικών δεδομένων σχετικά με μια συγκεκριμένη διάσταση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Ο σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει μετά από ένα σχέδιο εργασίας, μια θεματική προσέγγιση ή τη διδασκαλία μιας έννοιας σε μια μαθησιακή περιοχή. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για το τι είδους πληροφορίες και δεδομένα θέλει να συλλέξει, σχεδιάζει τη δραστηριότητα και την υλοποιεί μαζί με τα παιδιά, ενώ παράλληλα παρατηρεί και καταγράφει όσα λένε και κάνουν (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017). Για να είναι αποτελεσματική αυτή η διαδικασία, η δραστηριότητα πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και να πραγματοποιείται μέσα στις φυσικές συνθήκες της μάθησής τους (Ayra, 2016 · Sakellariou & Banou, 2020b).

Χρέος των εκπαιδευτικών εκτός από τον προσεκτικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού θα πρέπει να είναι και ο προσεκτικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού (εσωτερικών και υπαίθριων) (Sakellariou & Banou, 2020b), με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών (Bringula et al., 2018 · Meyer, 2012). Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και οργάνωσης των σχολικών περιβαλλόντων (εσωτερικών και εξωτερικών), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθορίζει τον χώρο και τη διάρκεια του παιχνιδιού, να θέτει όρια και κανονισμούς και να κρίνει ποιες δραστηριότητες παιχνιδιού θα πραγματοποιηθούν (Sakellariou & Banou, 2020c · Sakellariou & Rentzou, 2012a). Ακόμη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά πόσο οι χώροι αυτοί συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών και κατά πόσο τους βοηθάνε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να εμπλακούν σε διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού (Καραδημητρίου, Σακελλαρίου & Πανταζής, 2012). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία στις σχολικές αυλές είναι χρήσιμο να υπάρχουν φυσικά στοιχεία, όπως δέντρα, άμμος, νερό και ποικίλα οικοδομικά υλικά, προκειμένου τα παιδιά να βιώνουν νέες μαθησιακές εμπειρίες, να έρχονται σε επαφή με όσο τον δυνατόν περισσότερες κατηγορίες παιχνιδιού μπορούν (π.χ. ριψοκίνδυνο παιχνίδι) (Ernst, 2014 · Parsons, 2011) και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους (Christidou et al., 2013 · Tai et al., 2006). Ο ποιοτικός σχεδιασμός και τα ποιοτικά υλικά παιχνιδιού μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες παιχνιδιού που υλοποιούνται στην τάξη είναι αναγκαίο να υλοποιούνται και στη σχολική αυλή, καθώς

μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και να κατανοήσουν τις ενέργειες που πρέπει να αναλάβουν για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Geeslin, 2003 · Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α). Ο υπαίθριος χώρος θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως ο «τρίτος παιδαγωγός» και να αποτελεί συνέχεια του εσωτερικού (Lester & Maudsley, 2007).

Καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης παίζει η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό των παιχνιδιών (αντικειμένων-δραστηριοτήτων) και των περιβαλλόντων παιχνιδιού (Bourke & Sargisson, 2014 · Σακελλαρίου, Βάσση, Τσιάρα, & Γκέσιου, 2016 · Thomson, 2007). Η εν λόγω εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη (McLachlan, Fleeer, & Edwards, 2013) και να ευαισθητοποιηθούν γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα, αποκτώντας περιβαλλοντική συνείδηση (Sutton & Kemp, 2002). Ακόμη, ο συμμετοχικός σχεδιασμός βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες, συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και αυξάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eriksson & Sandberg, 2008 · Farrell, 2020 · Loizou & Charalambous, 2017 · Merewether, 2015 · Miranda et al., 2017 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Sakellariou & Banou, 2020c · Zachrisen, 2016). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης, διότι μέσα από αυτή την εμπλοκή τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά σε κάθε δραστηριότητα, γίνονται πιο υπεύθυνοι χρήστες των υλικών, αφού γνωρίζουν για ποιο λόγο αποφάσισαν να τοποθετήσουν τα συγκεκριμένα υλικά στην κάθε γωνιά και για ποιες δραστηριότητες τους είναι απαραίτητα. Το παιχνίδι στις γωνιές αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Πανταζής, 2002). Προκειμένου το παιχνίδι αυτό να είναι δημιουργικό, η διαμόρφωση του σχετικού χώρου θα πρέπει να προκαλεί τα παιδιά να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να διαφωνούν και να διαπραγματεύονται, να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα, να τακτοποιούν, να διατηρούν και να τροποποιούν το χώρο που έχουν στη διάθεσή τους. Ο χώρος είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να τα ενθαρρύνει να εξερευνούν τα υλικά, αλλά και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες (Fromberg, 2006).

Κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση των κέντρων ενδιαφέροντος παιχνιδιού, η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες

των παιδιών της τάξης (Γερμανός, 2002β) και να φροντίζει να υπάρχει υλικό κατάλληλο για όλα τα παιδιά και παιχνίδια που συνδέουν το σχολείο με το σπίτι (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014β), καθώς στις περισσότερες τάξεις φοιτούν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού των κέντρων ενδιαφέροντος η εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει το διάλογο με τους μαθητές της και να συζητάει μαζί τους για τους διάφορους ρόλους που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στα κέντρα ενδιαφέροντος, καθώς και για τον αριθμό των παιδιών που θα μπορούσαν να παίξουν ταυτόχρονα (Isbell, 1995). Τα παιδιά είναι σημαντικό να εκφράζουν τις απόψεις τους, να υποστηρίζουν με επιχειρήματα τις προτάσεις τους και να δημιουργούν μαζί με τον εκπαιδευτικό τους κανόνες των παιχνιδιών (Πανταζής, 2002). Αξίζει να αναφερθεί ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται στον σχεδιασμό και την οργάνωση των περιβαλλόντων παιχνιδιού, δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για παιχνίδι και συμμετέχουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που έχουν επιλέξει τα ίδια (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014β).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι πολλοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία συμμετοχής των μαθητών στον σχεδιασμό των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού, σε αντίθεση με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που τη θεωρούν σπουδαία (Sakellariou & Banou, 2020b) και φαίνεται να σχεδιάζουν μόνοι τους τα σχολικά περιβάλλοντα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους (Miranda et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί είναι όμως σημαντικό να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών τους στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (Christidou et al., 2013 · Hyvonen, 2011) και στον σχεδιασμό των σχολικών περιβαλλόντων (εσωτερικών και εξωτερικών) (Γκέσιου, & Σακελλαρίου, 2017), να παρακινούν τα παιδιά να σχεδιάζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες και παιχνίδια-αντικείμενα και να τους παρέχουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, γεμάτο ερεθίσματα, υλικά και ποιοτικές δραστηριότητες παιχνιδιού που ανταποκρίνονται στην ηλικία, τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Baltas, 2005 · Rentzou & Sakellariou, 2014 · Sakellariou & Banou, 2020b).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων, κατά την εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες:

Οργάνωση: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν και να σχεδιάζουν τα σχολικά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ayrap, 2016),

Σκοπιμότητα: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υλοποιούν δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες να αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Weisberg et al., 2015),

Μεθοδικότητα: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι μεθοδικοί και να υποστηρίζουν με μεγάλη υπευθυνότητα τις δραστηριότητες παιχνιδιού των μαθητών τους (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2011),

Συμμετοχικότητα: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού (π.χ. σχεδιασμός παιχνιδιών και περιβαλλόντων παιχνιδιού) (Lobman, 2006), καθώς η εν λόγω εμπλοκή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους, καθώς και τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Christidou et al., 2013) και

Αιμόσφαιρα: οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους και να τους ενθαρρύνουν να επιλέγουν παιχνίδια-αντικείμενα και δραστηριότητες παιχνιδιού (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988).

Η δεύτερη φάση της διδασκαλίας είναι η εφαρμογή, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αφού έχει ήδη επιλέξει το σκοπό και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή του, εφαρμόζει αυτή του τη στρατηγική. Η επιτυχία της εν λόγω φάσης εξαρτάται από το πόσο ξεκάθαροι είναι οι στόχοι. Ένα κεντρικό ερώτημα που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή μιας δραστηριότητας είναι πώς θα βοηθήσει τους μαθητές του να επιτύχουν το στόχο. Η απάντηση καταδεικνύει τη διδακτική διαδικασία ή στρατηγική που χρησιμοποιείται. Η επιλογή της πιο κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται από το στόχο, το υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών, τα διαθέσιμα υλικά και την προσωπικότητα, τα δυνατά σημεία και το στυλ του εκπαιδευτικού (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2011). Όσον αφορά το παιχνίδι, ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση καλείται να υλοποιήσει τις παιγνιώδεις δραστηριότητες στα σχολικά περιβάλλοντα (τάξη ή αυλή), αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών του. Τέλος, αφού θέσει σε εφαρμογή τις δραστηριότητες παιχνιδιού καλείται να τις αξιολογήσει. Η αξιολόγηση αποτελεί την τρίτη φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε αυτήν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για να καθορίσει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν κατά τη φάση του σχεδιασμού (Jacobsen, Eggen, & Kauchak, 2011 · Sakellariou & Banou, 2020b). Αξίζει να αναφερθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης

συνέβαλαν στο να διαμορφωθούν νέες αντιλήψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση του μαθητή αλλά και για τον ρόλο των συμμετεχόντων σε αυτήν. Η παραδοσιακή αντίληψη για την αξιολόγηση, που περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης αμφισβητήθηκε και το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας επικεντρώθηκε σε πιο «εναλλακτικές μορφές» αξιολόγησης, όπως είναι το παιχνίδι (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017 · Pyle & DeLuca, 2017).

Η αξιολόγηση θεωρείται πλέον ένα δυναμικό «εργαλείο» για τη μάθηση και τη διδασκαλία και αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Ρεκαλίδου, 2016). «Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία που βοηθά να μάθουμε «τι» γνωρίζουν τα παιδιά, «τι είναι ικανά» να κάνουν και ποια είναι η στάση τους απέναντι στη μάθηση» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014α · Ρεκαλίδου, 2016) και θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και τους μοναδικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και αναπτύσσονται, ώστε να μπορεί να καθιστά «ορατή» τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Rinaldi, 2005). Η αξιολόγηση αφορά τόσο τη διαδικασία, όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης και παραπέμπει σε δύο μορφές: α) την «αξιολόγηση για τη μάθηση»: «Με τον όρο «αξιολόγηση για τη μάθηση» εννοούμε την αξιοποίηση σε συνεχή βάση στοιχείων και πληροφοριών που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία στην τάξη σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό να ληφθούν αποφάσεις για την πρόοδό τους. Η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελεί καθαυτή μια μαθησιακή και αναστοχαστική διαδικασία και αξιοποιείται από τα παιδιά, με σκοπό να αναπροσαρμόζουν σταδιακά τις στρατηγικές μάθησής τους και από τον/την εκπαιδευτικό, για να επανεξετάζει τις πρακτικές του» και β) την «αξιολόγηση της μάθησης»: Με τον όρο «αξιολόγηση της μάθησης» εννοούμε τη μορφή αξιολόγησης που συνοψίζει τα επιτεύγματα του παιδιού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και περιγράφει την εξελικτική πορεία της μάθησής του, με στόχο να πληροφορήσει την οικογένεια για τη μάθηση και την ανάπτυξή του. Η παρουσίαση» του ατομικού φακέλου στους γονείς/κηδεμόνες του παιδιού αποτελεί ένα παράδειγμα πρακτικής που χαρακτηρίζει αυτή τη μορφή της αξιολόγησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Σύμφωνα με τους Gullo & Hughes (2011), υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που αφορούν την αξιολόγηση: (α) η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία στα σχολικά περιβάλλοντα και να εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, (β) η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στα ακαδημαϊκά πρότυπα όσο και τα αναπτυξιακά ορόσημα και γ) η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει διάφορες μορφές,

συμπεριλαμβανομένων των παρατηρήσεων της μάθησης και των συζητήσεων, έτσι ώστε διαφορετικοί μαθητές να αξιολογούνται επαρκώς και κατάλληλα. Η παρατήρηση αποτελεί βασική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό αφενός να κατανοήσει και να αξιολογήσει το παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να σχεδιάσει, να ξεκινήσει και να επεκτείνει κατάλληλες εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και αφετέρου να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Brock et al., 2016 · Σακελλαρίου, 2012β). Μπορεί να «αποκαλύψει» στον/την εκπαιδευτικό τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Anning & Ring, 2004 · Worthington & Carruthers, 2003). Ειδικότερα, η συστηματική παρατήρηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να συλλέξει στοιχεία για τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (στην τάξη ή στον εξωτερικό χώρο), στην ομάδα ή με όλη την τάξη, για τον βαθμό εμπλοκής του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τη συμπεριφορά του, για τον τρόπο αξιοποίησης των υλικών και για τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων του (Brock et al., 2016 · Bulunuz, 2012 · Μπιρμπίλη & Κοντοπούλου, 2016 · Ridgway & Quinones, 2012). Στις περισσότερες περιπτώσεις, η παρατήρηση προκύπτει αυθόρμητα κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, στο ελεύθερο παιχνίδι, στον «κύκλο», στο διάλειμμα, στο φαγητό και γενικότερα, όταν ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά στην καθημερινή λειτουργία της τάξης. Εκτός από την παρατήρηση, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού («Τι θα συνέβαινε αν..., «Γιατί;», «Γιατί ακολούθησες αυτή τη διαδρομή;» βοηθάνε τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το παιχνίδι αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Hoffman & Glannon, 1993 · Wood, 2009) και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντλούν πληροφορίες σχετικά με το αναπτυξιακό στάδιο, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών τους. Γι' αυτόν τον λόγο η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να βασίζονται στο παιχνίδι (Brock et al., 2016 · Jantan et al., 2015 · Keung & Cheung, 2019). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εν ενεργεία αλλά και των μελλοντικών νηπιαγωγών αδυνατεί να αξιολογήσει τη μάθηση των παιδιών με τη βοήθεια του παιχνιδιού, κάτι που σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης (Sakellariou & Banou, 2020a). Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται α) στην έλλειψη εξοικειώσής τους με το περιεχόμενο των

Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία η αξία της συστηματικής παρατήρησης και αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών με βάση το παιχνίδι υπογραμμίζεται έντονα, β) στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και γ) στο ότι δεν διαθέτουν ουσιαστική διδακτική εμπειρία. Άλλες μελέτες έχουν καταδείξει ότι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση για το παιχνίδι, αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μάθηση των παιδιών μέσω του παιχνιδιού από εκείνους που δεν έχουν λάβει τέτοιου είδους επιμόρφωση (Sakellariou & Banou, 2020b).

Κρίνεται, ωστόσο, αναγκαία η αξιολόγηση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, των παιχνιδιών-αντικειμένων, των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού και των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού (εσωτερικά και εξωτερικά) για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Hyvonen, 2011 · Πανταζής, 1997 · Sakellariou & Banou, 2020b). Η αξιολόγηση για παράδειγμα των παιχνιδιών-αντικειμένων και του παιδαγωγικού υλικού μπορεί να οδηγήσει σε αντικατάσταση των ακατάλληλων και μη ποιοτικών υλικών και παιχνιδιών με πιο ποιοτικά και ελκυστικά υλικά και παιχνίδια για τα παιδιά, διευκολύνοντας την μάθησή τους (Hyvonen, 2011 · Sakellariou & Banou, 2020c).

Εκτός από την αξιολόγηση, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει και η αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού ειδικότερα. Αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποτιμούν την πρόοδό τους και τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλει, «μετατρέπονται», δηλαδή, τα ίδια σε ερευνητές και ερευνήτριες της δικής τους μάθησης (Γρόσδος, 2006). Η αυτοαξιολόγηση, στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της αξιολόγησης, επιτρέπει να ακουστεί η «φωνή» του/της μαθητή/-τρια και τον/την εμπλέκει ενεργητικά σε αυτήν (Carr, Lee & Jones, 2004). Θεωρείται μαθητοκεντρική μέθοδος, καθώς ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Αναγνωρίζει την ικανότητα και το δικαίωμα που έχουν τα παιδιά να εκφράζουν απόψεις για τη μάθησή τους (Carr, Lee & Jones, 2004) με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση καθιστά το παιδί ικανό να περιγράφει σταδιακά τα επιτεύγματά του, να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να βελτιώνεται η μάθηση και η ανάπτυξή του (Ρεκαλίδου, 2016 · Wiliam, 2013). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά, ακόμα και αυτά της

προσχολικής ηλικίας, είναι ικανά να αξιολογούν τις προσπάθειές τους κατά τη διάρκεια της μάθησης και πολλές φορές είναι και οι πιο αξιόπιστοι αξιολογητές της προόδου τους. Σταδιακά, οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν να σκέπτονται αναστοχαστικά σχετικά με τα επιτεύγματά τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για το πώς θα βελτιωθούν. Η διαδικασία αυτή τους βοηθάει να θέτουν προσωπικούς στόχους και να εργάζονται σε σχέση με αυτούς σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο (NCCA, 2008).

Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και να κατανοήσουν τις ενέργειες που πρέπει να αναλάβουν για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Geeslin, 2003 · Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Stiggins, 1994). Διάφορες μελέτες, ωστόσο, καταδεικνύουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης γενικότερα και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού ειδικότερα και δεν φαίνεται να την προάγουν στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, γεγονός που μπορεί να οφείλεται είτε στην ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα αξιολόγησης είτε στην ελλιπή γνώση του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών (Sakellariou & Banou, 2020b). Προκειμένου να αναπτυχθούν, όμως, οι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, χρειάζεται χρόνος τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που διδάσκεται, δεν συμβαίνει από μόνη της (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α). Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να εμπλέκουν τους μαθητές τους σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης από νωρίς, όπως για παράδειγμα να θέτουν ερωτήματα στα παιδιά κατά τη διάρκεια τόσο του ελεύθερου όσο και του οργανωμένου παιχνιδιού, να συζητάνε μαζί τους για το περιεχόμενο του ατομικού τους φακέλου και να «μοιράζονται» με τα παιδιά τους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017). Ενδεικτικές ερωτήσεις που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και να αναστοχαστούν είναι: «Πώς το έκανες; Τι χρησιμοποίησες; Τι συνέβη τότε; Γιατί νομίζεις ότι συνέβη;».

Η διδακτική δεν είναι ένα τυχαίο γεγονός. Το περιεχόμενό της δεν είναι μόνο ένα βίωμα που κατανοείται από αυτόν που διδάσκει και συγχρόνως διδάσκεται, τον εκπαιδευτικό. Βασικά, είναι ένα βίωμα-σύνολο μεθοδικών ενεργειών που διεξάγονται σύμφωνα μ' ορισμένες αρχές με σκοπό να διευκολύνουν την άσκηση και απόδοση των

μαθητών». «Το κλειδί της αληθινής διδακτικής εργασίας βρίσκεται στην αυτοκατανόηση των παιδαγωγών. Πώς δηλαδή αντιλαμβάνονται το πεδίο εργασίας τους, πώς το εκτιμούν και φυσικά πώς το οργανώνουν» (Σακελλαρίου, 2012α, σελ. 25).

Η επόμενη ενότητα ασχολείται με την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.4 Η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η διαρκής αύξηση των παιχνιδιών στα σχολικά περιβάλλοντα έχει οδηγήσει στην αύξηση της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται είτε με το εάν τα παιχνίδια που επιλέγονται διευκολύνουν την μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είτε με την επιλογή αυτών των παιχνιδιών (αντικειμένων, δραστηριοτήτων) (Πανταζής, 1997), η οποία γίνεται συνήθως με βάση τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών. Μερικοί εκπαιδευτικοί βασίζονται σε προγράμματα που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή μάθηση και χρησιμοποιούν κλειστού τύπου υλικά στη διδασκαλία τους, όπως βιβλία και παζλ, ενώ άλλοι στηρίζονται σε προγράμματα που προάγουν τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων και αξιοποιούν ανοικτού τύπου υλικά, όπως οικοδομικό υλικό, πηλό, νερό και σκηνικά για δραματικό παιχνίδι (Frost, Wortham & Reifel, 2005 · Hughes, 2010 · Sutterby & Frost, 2006). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τους εξής παράγοντες, όταν πρόκειται να επιλέγουν παιχνίδια-αντικείμενα και παιχνίδια δραστηριότητες στα σχολικά περιβάλλοντα:

- Ένα παιχνίδι θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών και να του προσφέρει ποικίλες δυνατότητες.
- Ένα παιχνίδι θα πρέπει να επιλέγεται με βάση την ηλικία του παιδιού.
- Ένα παιχνίδι θα πρέπει να αποσκοπεί στην μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.
- Θα πρέπει να παρέχεται ελεύθερος χώρος παιχνιδιού.
- Τα παιδιά θα πρέπει να κατανοούν τη λειτουργία των παιχνιδιών.
- Τα παιχνίδια θα πρέπει να προέρχονται κυρίως από το οικείο περιβάλλον των παιδιών.
- Ένα παιχνίδι-αντικείμενο είναι σημαντικό να έχει το σωστό μέγεθος. Θα πρέπει να προσφέρονται μεγάλες μορφές παιχνιδιών στα μικρότερα παιδιά.

- Ένα παιχνίδι-αντικείμενο είναι σημαντικό να βρίσκεται σε ανάλογη σχέση με το σκοπό που έχει να υλοποιήσει.
- Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να είναι κατασκευασμένα από ποιοτικά υλικά (π.χ. ξύλο, ύφασμα, πηλό), καθώς αυτά προξενούν εντύπωση και ενδιαφέρον στα παιδιά.
- Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να έχουν όμορφα χρώματα και κυρίως τα βασικά χρώματα, διότι αυτά ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά.
- Η στερεότητα του παιχνιδιού πρέπει να αντέχει στη σκληρή καθημερινή χρήση.
- Η κατασκευή του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι απλή και κατανοητή για το παιδί.
- Τα παιχνίδια-αντικείμενα θα πρέπει να είναι ασφαλή.
- Η ποιότητα του παιχνιδιού-αντικειμένου θα πρέπει να εξαρτάται από τη διάρκειά του στο χρόνο (Arbeitsausschuss-Gutes Spielzeug, 1992).

Όσον αφορά τα μέσα παιχνιδιού θα πρέπει να:

- ανταποκρίνονται στην ηλικία και το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού,
- προσφέρουν πολλές ευκαιρίες παιχνιδιού στα παιδιά, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και να παρέχουν πολλές κατευθύνσεις επεξεργασίας και λύσεων,
- προσφέρουν και περαιτέρω δραστηριότητες για παιχνίδι,
- είναι ανεξάρτητα, δηλαδή το παιδί να μην αναζητά την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για τη χρήση τους,
- έχουν σχέση με την πραγματικότητα, το υλικό να «ευνοεί την απόκτηση μιας ικανότητας και να οδηγεί σε διαδικασίες μεταβίβασης, καθώς και σε μεταβίβαση βιωμάτων επιτυχίας,
- δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή στην τεχνητή-αισθητική κατασκευή των μέσων-παιχνιδιού,
- ληφθεί υπόψη ότι τα παιχνίδια με την κατασκευή τους δεν υπερφορτώνουν τον κόσμο του μικρού παιδιού,
- είναι σύμφωνα με το υλικό στη δομή και στο σχεδιασμό και
- να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύπτουν καινούρια παιχνίδια (Schüttler-Janikula, 1972).

Έχει υποστηριχθεί, ακόμη, ότι κατά την επιλογή ενός παιχνιδιού-αντικειμένου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες: 1) η δομή (το υλικό), δηλαδή: α) τα τεχνικά γνωρίσματα ενός μέσου-παιχνιδιού (ποιότητα υλικού, στερεότητα, μέγεθος, μορφή, βάρος), β) τα γνωρίσματα κατασκευής, γ) τα γνωρίσματα υγιεινής, δ) τα

γνωρίσματα αισθητικής και ε) τις οικονομικές σχέσεις και 2) η λειτουργία των μέσων-παιχνιδιού, δηλαδή: α) τα γενικά γνωρίσματα λειτουργίας (παρωθητικός χαρακτήρας, περίμετρος των λειτουργικών ρυθμίσεων, μορφές των λειτουργικών κατευθύνσεων), β) η εκπαιδευτική λειτουργία, γ) η παιδαγωγική λειτουργία και δ) τα προβλήματα καταστάσεων και καθοδήγησης (προσωπικές ανάγκες, παρωθήσεις) (Πανταζής, 1997).

Γενικά θεωρείται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει πρώτα το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού και στη συνέχεια να προσδιορίζει το είδος του παιχνιδιού-αντικειμένου (π.χ. ομαδικό, ατομικό) (Πανταζής, 1997, σελ. 174). Επιπλέον, η επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα είναι σημαντικό να γίνεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ατμόσφαιρα ελευθερίας και ισότητας στο σχολείο (Sakellariou & Banou, 2020a). Η εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό, την επιλογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλά οφέλη για τους μαθητές. Ειδικότερα, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, την αυτονομία και τη δημιουργικότητά τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εμπλακούν με πιο ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία μάθησης (Loizou & Charalambous, 2017 · Miranda et al., 2017 · Pascal & Bertam, 2009 · Sakellariou & Tsiara, 2019 · Zachrisen, 2016). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί επιλέγουν από κοινού με τα παιδιά τα παιχνίδια-αντικείμενα και τις δραστηριότητες παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα, κάτι που δηλώνει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της εν λόγω συμμετοχής και τη συμβολή της στην μάθηση και την βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών περιβαλλόντων. Αντιθέτως, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα ίδια τα παιδιά να επιλέξουν τα παιχνίδια-αντικείμενα και τις δραστηριότητες παιχνιδιού τους στα προσχολικά και σχολικά κέντρα, χωρίς τη δική τους παρουσία (Sakellariou & Banou, 2020a).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει γενικά να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να εκφράζονται ελεύθερα, να τους ενθαρρύνουν να εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες της αρεσκείας τους στα εσωτερικά και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα (Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, 1988), να αξιοποιούν ποιοτικά παιχνίδια-αντικείμενα και εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού, καθώς και να τους παρέχουν ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά, προκειμένου να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα στην τάξη και τη σχολική αυλή (Sakellariou & Banou, 2020b). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού· να εμπλέκουν τους γονείς στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και την επιλογή

των παιχνιδιών-αντικειμένων (να προτείνουν παιχνίδια, να φέρνουν υλικά παιχνιδιού στο σχολείο), των δραστηριοτήτων παιχνιδιού και των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς η εν λόγω εμπλοκή συμβάλλει στην βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, στον εκσυγχρονισμό του σχολείου και τη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων (Jantan et al., 2015 · Miranda et al., 2017 · Pascal & Bertram, 2009 · Σακελλαρίου, 2008). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών είναι απρόθυμο να εμπλέξει τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού ειδικότερα (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a).

Η ενότητα που ακολουθεί διαπραγματεύεται τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού.

5.5 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους βασικούς φορείς αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι γονείς όντας τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι, μπορούν να μεταβιβάσουν χρήσιμες πληροφορίες για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του, για τα αγαπημένα του παιχνίδια, καθώς και για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει τόσο στο σπίτι όσο και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου (Anning & Ring, 2004 · Worthington & Carruthers, 2003 · Wu, 2021). Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το κάθε παιδί και να σχεδιάζουν κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017).

Στη σημερινή εποχή δημιουργούνται προκλήσεις για οικογενειοκεντρική προσέγγιση, λόγω της παγκόσμιας αναγνώρισης της θεωρητικής αρχής της γονεϊκής και οικογενειακής συμμετοχής στα προγράμματα προσχολικής και σχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των γονέων δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά προϋποθέτει ένα αίσθημα ευθύνης για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, τα οποία μοιράζονται ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς, και θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008). Τα ποιοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-

οικογένειας και τονίζουν τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς, καθώς αναγνωρίζουν ότι α) οι οικογένειες διαθέτουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά, οι οποίες είναι απαραίτητες για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα γι' αυτά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητές τους και β) οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών και την απαραίτητη «συνέχεια» ανάμεσα στα δυο πιο σημαντικά περιβάλλοντα των μικρών παιδιών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Σακελλαρίου, 2005β).

Τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, καθώς και την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (παιχνιδιών-αντικειμένων, παιχνιδιών-δραστηριοτήτων), ειδικότερα. Ακόμη, υπογραμμίζουν το χρέος του εκπαιδευτικού να εξηγεί στους γονείς τις διαφορετικές διαστάσεις του παιχνιδιού και τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και να ενθαρρύνει τους γονείς να αξιοποιούν το εν λόγω διδακτικό μέσο τόσο στο σπίτι όσο και σε άλλα περιβάλλοντα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α). Αντιθέτως, στα Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού. Επισημαίνεται κυρίως η σπουδαιότητα των γονέων στη ζωή των παιδιών και υποστηρίζεται ότι οι γονείς αποτελούν πηγή πληροφοριών τόσο για τα παιδιά τους όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και έχει πολλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους (παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς) (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002 · Σακελλαρίου, 2008). Ειδικότερα, η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας βοηθάει τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (νοητικές, γλωσσικές, κοινωνικο-συναισθηματικές) (Sakellariou & Besi, 2019 · Sakellariou, Strati, Anagnostopoulou, & Sarris, 2019 · Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020a, 2020b), να έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, να έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, να προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον, να μεταβαίνουν ομαλά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2012β · Sakellariou et al., 2019), να βιώνουν τη μάθηση ως μέρος της ζωής (και όχι μόνο του σχολείου), να διαχειρίζονται

καλύτερα τις απαιτούμενες μεταβάσεις που καλούνται να κάνουν στη ζωή τους (από το σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο) και να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους (Sakellariou, Anagnostopoulou & Strati, 2020 · Sakellariou, Strati & Anagnostopoulou, 2019 · Στράτη, 2017). Ακόμη, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται (Dodge & Colker, 1998). Τέλος, η εν λόγω συνεργασία έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και τα βοηθάει να προετοιμαστούν για επιτυχή είσοδο στο σχολείο (Πανταζής, 2002). Οι γονείς μέσα από την ουσιαστική τους συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς κερδίζουν μια σαφέστερη κατανόηση του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη δυναμική των οικογενειακών περιβαλλόντων, των πολιτισμών και των αναγκών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι παιδαγωγοί να επιδιώξουν τη συνεργασία με τους γονείς, μέσα από νέους, πιο ευέλικτους τρόπους, δημιουργώντας ευκαιρίες για αυθεντικές και δυνατές επικοινωνιακές σχέσεις που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών και τη σφυρηλάτηση μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη, 2003 · Τάφα & Φραγκιά, 2006). Γενικά, η εμπλοκή των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας, βελτιώνει όχι μόνο τις σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον (παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων), αλλά και την εικόνα που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές (Sakellariou & Rentzou, 2008). Οι επιλογές που θα κάνει ο εκπαιδευτικός εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη ομάδα των οικογενειών των παιδιών της τάξης του: τις ανάγκες, τις συνθήκες ζωής, τις δυνατότητές τους σε διάφορα επίπεδα (π.χ. τις γλωσσικές ικανότητες τους, την οικονομική τους κατάσταση), ακόμη και την προηγούμενη εμπειρία τους σε θέματα συνεργασίας. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο εκπαιδευτικός διερευνά συνεχώς τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί με την οικογένεια, καθώς αναγνωρίζει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Σακελλαρίου, 2007).

Οι οικογένειες ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου μπορούν να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, όπως:

- να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους (π.χ. παιχνίδια-αντικείμενα και παιχνίδια δραστηριότητες που αρέσουν στα παιδιά) (Anning & Ring, 2004 · Worthington & Carruthers, 2003),
- να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι στο σπίτι και στο σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχει μια συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σπίτι και οι δραστηριότητες παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο να αξιοποιούνται και στο σπίτι, διότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι κοινωνικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008),
- να προτείνουν και να σχεδιάζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό και να τις υλοποιούν τόσο στην τάξη όσο και στη σχολική αυλή, αποβλέποντας στην επίτευξη των στόχων των μαθησιακών περιοχών των Προγραμμάτων Σπουδών (π.χ. στόχοι Κοινωνικής και Προσωπικής Ανάπτυξης). Ο συμμετοχικός σχεδιασμός διευκολύνει την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Besi & Sakellariou, 2009 · Brooker, 2016 · Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020 · Sakellariou, Anagnostopoulou, Strati, & Mitsi, 2021 · Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, & Στράτη, 2018),
- να είναι εθελοντές βοηθοί του νηπιαγωγού, για υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα,
- να υλοποιούν παιχνίδια στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας,
- να διαμορφώνουν και να οργανώνουν τα σχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού μαζί με τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά,
- να φέρνουν παιδαγωγικό υλικό στο σχολείο, το οποίο είναι άχρηστο στο σπίτι, είναι όμως χρήσιμο για τις δραστηριότητες παιχνιδιού που αναπτύσσονται (π.χ. εφημερίδες),
- να λαμβάνουν αποφάσεις για τον τρόπο διεξαγωγής των παιχνιδιών,
- να μοιράζονται με τους εκπαιδευτικούς τις παρατηρήσεις τους για τη μάθηση και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, τις οποίες διεξήγαγαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (ελεύθερου ή οργανωμένου),
- να αξιοποιούν μαζί με τους εκπαιδευτικούς διάφορα μαθησιακά πλαίσια, όπως παιχνίδι (αυθόρμητο, ελεύθερο και οργανωμένο), ρουτίνες, καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, ευκαιριακά ή επίκαιρα περιστατικά, διερευνήσεις (σχέδια εργασίας), οργανωμένες δραστηριότητες ή οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων) και να παίρνουν από κοινού αποφάσεις για τους στόχους της

- μαθησιακής διαδικασίας, τα θέματα και το περιεχόμενο που προσεγγίζουν, το είδος των δραστηριοτήτων που οργανώνουν και τη σύσταση των ομάδων παιχνιδιού και
- να λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αναφορικά με το παιχνίδι και να μην ξεχνούν ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μαθαίνουν παίζοντας (Kefallinou, Symeonidou, & Meijer, 2015).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία, δηλαδή για την ηλικία από τριών έως οκτώ ετών, είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους, καθώς ασκούν μεγάλη επίδραση στην επίδοση των παιδιών (Cagliari & Giudici, 2002 · Dodge & Colker, 1998 · Σακελλαρίου, 2008). Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας χτίζεται, ωστόσο σταδιακά και απαιτεί χρόνο, ενέργεια, διάθεση και συστηματική προσπάθεια και από τις δυο πλευρές. Ουσιαστική συνεργασία προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς: α) αναγνωρίζουν το ρόλο που έχουν και οι δυο στη ζωή των παιδιών, β) επικοινωνούν με ειλικρίνεια και σεβασμό - «ακούν» τόσο τα λόγια όσο και τα συναισθήματα, γ) μοιράζονται τις πληροφορίες, τις παρατηρήσεις και τους στόχους τους για το παιδί (αμφίδρομη επικοινωνία) και δ) αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Παρόλη τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού και τη συμβολή της στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό του σχολείου (Jantan et al., 2015 · Miranda et al., 2017 · Pascal & Bertram, 2009 · Sakellariou, 2008), ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (σχεδιασμός, επιλογή και αξιολόγηση παιχνιδιών-αντικειμένων και παιχνιδιών δραστηριοτήτων) (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020b). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται α) στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι ο ρόλος τους είναι διαφορετικός από το ρόλο των γονέων, β) στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν οι γονείς να παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό τους έργο και γ) στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις σε θέματα αξιοποίησης παιχνιδιών (Sakellariou, 2008). Αντιθέτως, μελέτες που διεξήχθησαν σε υποψήφιους νηπιαγωγούς, κατέδειξαν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονταν σε ικανοποιητικό βαθμό με τους γονείς όσον αφορά το παιχνίδι (Sakellariou & Banou, 2020a). Απρόθυμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς

φαίνεται να είναι και πολλοί γονείς, σύμφωνα με έρευνα της Sakellariou (2007), κάτι που μπορεί να οφείλεται στο ότι οι γονείς δεν κατανοούν τη σημασία του παιχνιδιού και τη σχέση του με την μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ωστόσο, αναγκαίο, να βελτιώσουν τις τεχνικές αλληλεπίδρασης με τους γονείς. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι μια επιτυχής συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να γίνει εάν οι εκπαιδευτικοί αλλάξουν τους υπάρχοντες κανονισμούς και τις ισχύουσες πρακτικές. Ένα πρώτο βήμα για τους παιδαγωγούς θα ήταν, η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τα λάθη που ενδεχομένως κάνουν οι γονείς, στο τι μπορεί να αλλάξει και να βελτιωθεί στο σχολείο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταστήσουν τους γονείς συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για τη βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους, προτρέποντάς τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρονται στους προβληματισμούς και στις προσδοκίες τους (Dodge & Colker, 1998). Είναι σημαντικό να δείξουν στους γονείς τις διαφορετικές διαστάσεις του παιχνιδιού και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών και να τους ενθαρρύνουν να υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών (όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού) στο σπίτι ή σε άλλα περιβάλλοντα, καθώς οι ίδιοι δεν διαθέτουν απαραίτητα παιδαγωγικές γνώσεις και μπορεί επίσης να μην έχουν παρόμοιες προσωπικές εμπειρίες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α). Ακόμη, χρέος των παιδαγωγών είναι να αναπτύξουν μια μεγαλύτερη ευαισθησία για θέματα συνεργασίας και ένα ενσυναίσθημα για τις οικογένειες και να φροντίζουν, ώστε να αντανακλάται στο παιχνίδι η πραγματικότητα όλων των παιδιών – οι οικογενειακές και πολιτισμικές τους εμπειρίες (ΑΠΣ, 2011).

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι ευέλικτοι και καινοτόμοι στην προσπάθειά τους να προσεγγίζουν μια διαφοροποιημένη κοινωνία και να ταιριάζουν τις ανάγκες των γονέων, με τον προγραμματισμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων για γονείς (Σακελλαρίου κ.α., 2018 · Σακελλαρίου, 2006β). Καθίσταται αναγκαία η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηρίζουν με τον καλύτερο τρόπο το πλαίσιο της προαγωγικής επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Coleman & Wallinga, 2000 · Γκότοβος, 2002). Βασικές αρχές για μια αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι:

- ✓ Η αποδοχή και ο σεβασμός των διαφορετικών στόχων και προσδοκιών που μπορεί να έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους.
- ✓ Η κατανόηση και η αποδοχή της υποκειμενικής εικόνας που έχουν οι γονείς για το παιδί τους. Οι γονείς θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως μια «ομάδα» αλλά ως πολλές, διαφορετικές «υπο-ομάδες» με διαφορετικές ανάγκες και τρόπους διαπαιδαγώγησης (π.χ. γονείς μετανάστες, γονείς που εμπλέκονται με ιδιαίτερο ζήλο στις δραστηριότητες του σχολείου).
- ✓ Η αναγνώριση του δικαιώματος όλων των οικογενειών να γνωρίζουν τους στόχους του προγράμματος και να έχουν τακτική και συστηματική ενημέρωση για την πρόοδο, την εξέλιξη και τις μεθόδους αξιολόγησης του παιδιού τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Σακελλαρίου, 2008).

Η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί σπουδαίο διδακτικό εργαλείο και μέσο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Έχει αποδειχθεί ότι η συνεχής αξιολόγηση της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού από την εκπαιδευτικό αλλά και από το ίδιο το παιδί και τους γονείς του με σύγχρονες πρακτικές, όπως το παιχνίδι (ελεύθερο και οργανωμένο), είναι σημαντική για τη διαμόρφωση επιμέρους στόχων αλλά και για τον εντοπισμό και την προληπτική παρέμβαση σε πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Sakellariou, Mitsi, & Strati, 2019). Η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των παιδιών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στην τάξη και τη σχολική αυλή μπορεί να συμβάλλει στη διεξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για την εξέλιξη του παιδιού και να οδηγήσει στον ανασχεδιασμό και την τροποποίηση της διδασκαλίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί τη δημιουργία μιας ‘κοινότητας μάθησης’ υποστηρίζοντας τη συνεργατική μάθηση και την ενεργή συναισθηματική, κοινωνική, φυσική και διανοητική εμπλοκή όλων των μελών της (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, άλλα μέλη της ευρύτερης κοινότητας), αξιοποιώντας το παιχνίδι ως βασικό διδακτικό εργαλείο. Έχει αποδειχθεί ότι η μάθηση και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζονται σε σχολεία όπου υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων και προωθείται ένα θετικό κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή, ένα περιβάλλον

στο οποίο όλα τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας αυτής της κοινότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται μόνο να εξετάσουν τις θεωρίες του παιχνιδιού, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν σε ένα ευρύτερο κοινό τις εμπειρίες που αποκτώνται μέσα από το παιχνίδι. Πρέπει να κάνουν τους γονείς, τους συναδέλφους τους, την κοινότητα και τους πολιτικούς ιθύνοντες να κατανοήσουν και να αποδεχθούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι, καθώς και ότι η παιδαγωγική που στηρίζεται στο παιχνίδι είναι πρωταρχικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών (Μπάνου, 2017). Η αποτελεσματική συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίζει και να αποδίδει αξία στη σημαντική συνεισφορά των γονέων, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Το μήνυμα ότι τόσο οι γονείς, όσο και οι παιδαγωγοί έχουν σπουδαίες γνώσεις και ικανότητες για να μεταδώσουν στα παιδιά, αποτελεί ένα μήνυμα που θα πρέπει να μεταδίδεται συνειδητά στο σχολείο (Albaiz, & Ernest, 2021 · Bryan, Williams, & Griffin, 2020). Η πρόκληση για την πολιτεία είναι να υιοθετήσει τη «συνεργατική προσέγγιση» οικογένειας και σχολείου και να την υποστηρίξει θεσμικά, μέσα από κατάλληλο προγραμματισμό και οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα υποστηρίζουν την ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση των παιδαγωγών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε θέματα συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας (Σακελλαρίου, 2008).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1 Περίληψη

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της Έρευνας γίνεται παρουσίαση του σχεδιασμού της έρευνας, καθώς και των διαδικασιών και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, διεξήχθη η προκαταρκτική μελέτη, έγινε καθορισμός των ερευνητικών αξόνων που προέκυψαν για την κύρια μελέτη και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν για έλεγχο. Στη συνέχεια, περιγράφεται ο πληθυσμός της έρευνας για το ερωτηματολόγιο, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Γίνεται συνολική παρουσίαση του τρόπου συλλογής δεδομένων και στοιχείων και περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Ακόμη, παρέχονται πληροφορίες για τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Τέλος, υπογραμμίζονται οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας και γίνεται αναφορά στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματά της, ενώ παρουσιάζεται και ο έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα.

6.2 Η Διαδικασία της Έρευνας

Από τον Μάρτιο του 2018 μέχρι και τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους η υποψήφια δίδακτορας μελετούσε διεξοδικά ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία αναφορικά με το παιχνίδι, αναζητούσε χρήσιμες επιστημονικές πηγές και οδηγήθηκε στην οριοθέτηση του προβλήματος της διατριβής της, το οποίο σχετίζεται με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Το εν λόγω χρονικό διάστημα διατυπώθηκαν οι στόχοι της έρευνας και διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και η ερευνητική μεθοδολογία.

Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019 έγινε πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Ειδικότερα,

το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2019 σε νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων, Άρτας και Πρεβέζης, ενώ από τον Φεβρουάριο του 2019 μέχρι και τον Μάιο του 2019 υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία των προαναφερθέντων νομών. Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019 έγινε επαναδιατύπωση των στόχων της ερευνητικής εργασίας.

Από τον Σεπτέμβριο του 2019 μέχρι και τον Ιούνιο του 2020 εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα σε 23 σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου (11 νηπιαγωγεία και 12 δημοτικά σχολεία). Τον μήνα Σεπτέμβριο του 2019 υλοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας στα σχολεία, τον μήνα Οκτώβριο του 2019 έγινε η πρώτη μέτρηση με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS, τον μήνα Φεβρουάριο του 2020 η δεύτερη μέτρηση, ενώ τον μήνα Ιούνιο η τρίτη μέτρηση. Η ερευνήτρια υλοποιούσε για μια διδακτική ώρα (40') το πρόγραμμά της (οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες) στις πειραματικές τάξεις των σχολείων και αξιοποιούσε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά των εν λόγω ομάδων να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Έπειτα από συνεννόηση με τις/τους εκπαιδευτικούς της τάξης, η ερευνήτρια παρατηρούσε τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου (ομάδες ελέγχου και πειραματικές ομάδες) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης ή τη σχολική αυλή, ενώ παρατηρούσε τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (ομάδες ελέγχου και πειραματικές ομάδες) την ώρα του σχολικού διαλείμματος.

Όσον αφορά τα σχολεία του Νομού Άρτας, πρώτη παρατηρητής ήταν η ερευνήτρια, ενώ δεύτερη παρατηρητής ήταν μια διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία επιμορφώθηκε από την ερευνήτρια για την αξιοποίηση της Κλίμακας PIPPS και για τις συμπεριφορές των μαθητών που έπρεπε να παρατηρηθούν. Τόσο η ερευνήτρια/ 1^η παρατηρητής όσο και η 2^η παρατηρητής παρατηρούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για κάθε παιδί ξεχωριστά στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS, σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (1^η μέτρηση pre-test τον μήνα Οκτώβριο, 2^η μέτρηση mid-test τον μήνα Φεβρουάριο και 3^η μέτρηση post-test τον μήνα Ιούνιο). Όσον αφορά τα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και Πρεβέζης, πρώτη παρατηρητής ήταν η ερευνήτρια, ενώ δεύτερη παρατηρητής ήταν μια συνάδελφος εκπαιδευτικός (νηπιαγωγός) και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία επιμορφώθηκε από την ερευνήτρια για την αξιοποίηση της Κλίμακας PIPPS.

Από τον μήνα Μάιο του 2019 μέχρι και τον Ιούνιο του 2019 έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 30 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 15 νηπιαγωγούς και 15 δασκάλους, η οποία συνέβαλε στη βελτίωση και τροποποίηση ορισμένων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου και οδήγησε στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα. Τα ερωτηματολόγια της κυρίως έρευνας διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα μέσω της εφαρμογής Google Forms κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και έγινε η συλλογή τους. Το σχολικό έτος 2020-2021 διεξήχθησαν πιλοτικά ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 10 εκπαιδευτικούς, 5 δασκάλους και 5 νηπιαγωγούς αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και έγινε επεξεργασία των δεδομένων των πιλοτικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, του παρεμβατικού προγράμματος και των ερωτηματολογίων. Από τον Οκτώβριο του 2020 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2021 πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 60 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30 δασκάλους, 30 νηπιαγωγούς) με θεματικό άξονα το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Οι ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων βασίζονται στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Από τον Φεβρουάριο του 2021 μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2021 έγινε επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρεμβατικό πρόγραμμα) και έγινε συζήτηση των ευρημάτων και διατύπωση προτάσεων.

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση της έρευνας:

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού



Μάρτιος 2018-Σεπτέμβριος 2018	Μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας-Οριοθέτηση του προβλήματος-Διατύπωση των στόχων της
--------------------------------------	---

	έρευνας-Διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων και ερευνητικής μεθοδολογίας
--	--



Οκτώβριος 2018-Μάιος 2019	Πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Προετοιμασία για την εφαρμογή του κυρίως παρεμβατικού προγράμματος- Επαναδιατύπωση στόχων
----------------------------------	---



Καλοκαίρι 2019	Επεξεργασία των δεδομένων του πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος και προετοιμασία για την παρέμβαση που θα γίνει σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου
-----------------------	--



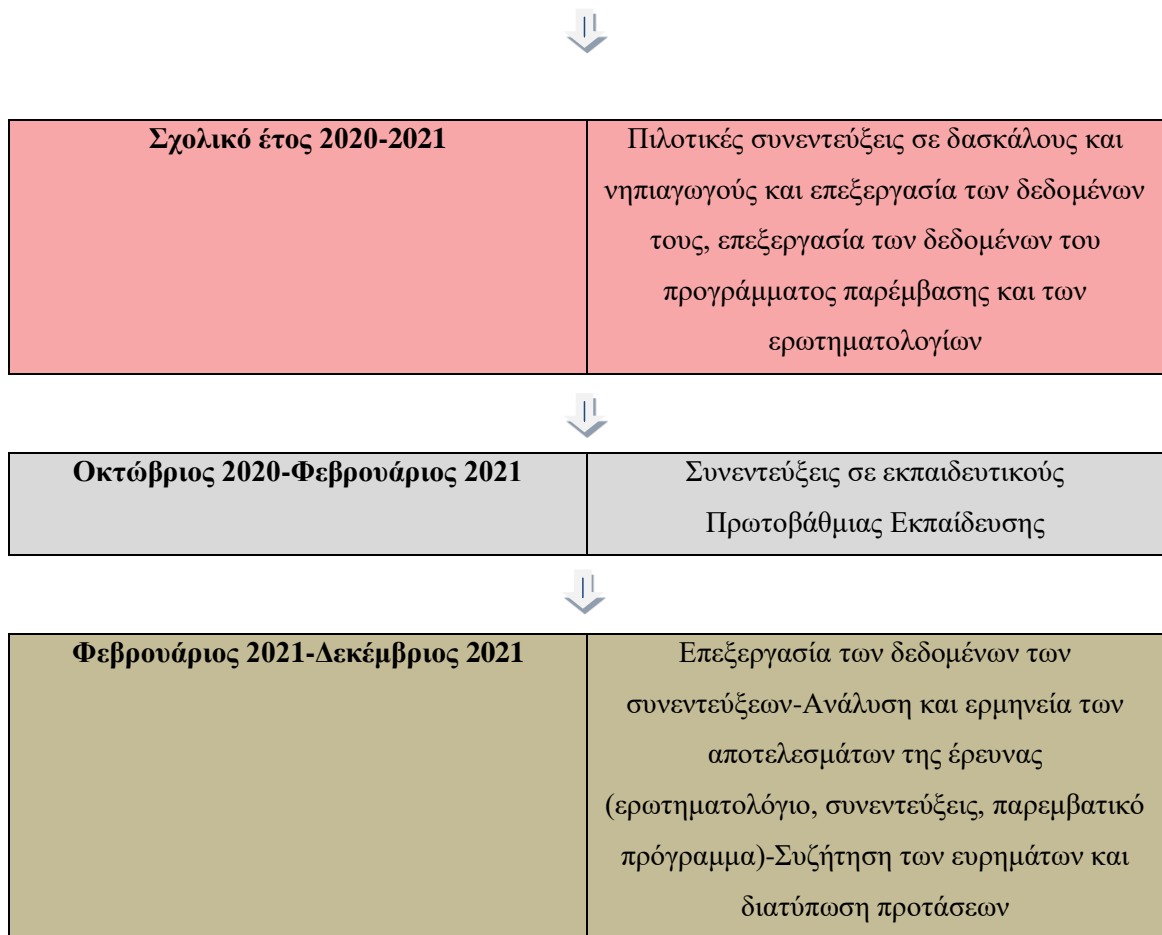
Σχολικό έτος 2019-2020 (Σεπτέμβριος 2019-Ιούνιος 2020)	Εφαρμογή εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. <ul style="list-style-type: none"> - Σεπτέμβριος 2019: παιχνίδια γνωριμίας-συστηματική παρατήρηση - Οκτώβριος 2019: 1^η μέτρηση - Φεβρουάριος 2020: 2^η μέτρηση - Ιούνιος 2020: 3^η μέτρηση (λόγω Covid-19)
---	--



Μάιος 2019-Ιούνιος 2019	Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίου
--------------------------------	--



Σχολικό έτος 2019-2020	Διανομή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης από όλη την Ελλάδα- Συλλογή ερωτηματολογίων
-------------------------------	--



Σχήμα 1: Σχεδιασμός της Μεθοδολογίας της Έρευνας

6.3 Η Πιλοτική Διαδικασία

Η πιλοτική διαδικασία περιλαμβάνει **τις εξής φάσεις:**

Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019 εφαρμόστηκε πιλοτικά εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Ειδικότερα, από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2019 το πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τρία νηπιαγωγεία, ένα στο Νομό Άρτας, ένα στο Νομό Ιωαννίνων και ένα στο Νομό Πρεβέζης. Κάθε ένα από τα εν λόγω σχολεία είχε δύο τμήματα, εκ των οποίων το ένα λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου και το άλλο ως πειραματική ομάδα. Στο πιλοτικό πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 79 μαθητές νηπιαγωγείου. Στο νηπιαγωγείο του Νομού Άρτας φοιτούσαν 20 παιδιά (10 παιδιά στην ομάδα ελέγχου, 10 παιδιά στην πειραματική ομάδα), στο νηπιαγωγείο του Νομού Πρεβέζης 30 παιδιά (15 παιδιά στην ομάδα ελέγχου, 15 παιδιά στην πειραματική ομάδα), ενώ στο νηπιαγωγείο του Νομού Ιωαννίνων 29 παιδιά (14 παιδιά στην ομάδα ελέγχου, 15 παιδιά στην πειραματική ομάδα).

Η ερευνήτρια (πρώτη παρατηρητής) μαζί με μια διδάκτορα/δασκάλα (δεύτερη παρατηρητής) όσον αφορά τα νηπιαγωγεία του Νομού Άρτας και με μια συνάδελφο

Νηπιαγωγό/μεταπτυχιακή φοιτήτρια (δεύτερη παρατηρητής) όσον αφορά τα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και Νομού Πρεβέζης παρατηρούσαν τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για κάθε παιδί ξεχωριστά στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS.

Από τον Φεβρουάριο του 2019 μέχρι και τον Μάιο του 2019 το πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 3 δημοτικά σχολεία, ένα στο Νομό Άρτας, ένα στο Νομό Πρεβέζης και ένα στο Νομό Ιωαννίνων. Κάθε ένα από τα εν λόγω σχολεία είχε δύο τμήματα πρώτης τάξης δημοτικού, εκ των οποίων το ένα λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου και το άλλο ως πειραματική ομάδα. Στο πιλοτικό πρόγραμμα συμμετείχαν συνολικά 112 μαθητές δημοτικού σχολείου. Στο δημοτικό σχολείο του Νομού Άρτας φοιτούσαν 41 παιδιά (20 παιδιά στην ομάδα ελέγχου και 21 παιδιά στην πειραματική ομάδα), στο δημοτικό σχολείο του Νομού Πρεβέζης φοιτούσαν 34 παιδιά (16 παιδιά στην ομάδα ελέγχου και 18 παιδιά στην πειραματική ομάδα), ενώ στο δημοτικό σχολείο του Νομού Ιωαννίνων φοιτούσαν 37 παιδιά (18 παιδιά στην ομάδα ελέγχου και 19 παιδιά στην πειραματική ομάδα).

Η ερευνήτρια (πρώτη παρατηρητής) μαζί με μια διδάκτορα/δασκάλα (δεύτερη παρατηρητής) όσον αφορά τα δημοτικά σχολεία του Νομού Άρτας και με μια συνάδελφο νηπιαγωγό/μεταπτυχιακή φοιτήτρια (δεύτερη παρατηρητής) όσον αφορά τα δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και Νομού Πρεβέζης παρατηρούσαν τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για κάθε παιδί ξεχωριστά στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούσαν και αξιολογούσαν συστηματικά τρεις διαστάσεις της συμπεριφοράς των παιδιών των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων, τις: “Play interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι”, “Play Disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι” και “Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού”, οι οποίες αποτελούν τις υποκατηγορίες της κλίμακας PIPPS.

Πρέπει να αναφερθεί ότι τον μήνα Σεπτέμβριο του 2018 υλοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας στις πειραματικές και τις ομάδες ελέγχου των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων και η ερευνήτρια παρατηρούσε συστηματικά τα παιδιά και των δύο ομάδων, καθώς και τις κατηγορίες παιχνιδιού που εφαρμόζαν οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πιλοτικό παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε οκτώ μήνες (4 μήνες στα νηπιαγωγεία και 4 μήνες στα δημοτικά σχολεία) και οι παρατηρητές κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους και για τις τρεις χρονικές περιόδους. Όσον αφορά τα νηπιαγωγεία η πρώτη μέτρηση έγινε τον μήνα Οκτώβριο, η δεύτερη τον μήνα Δεκέμβριο και η τρίτη τον μήνα Ιανουάριο, ενώ όσον αφορά τα δημοτικά σχολεία η πρώτη μέτρηση έγινε τον μήνα Φεβρουάριο, η δεύτερη τον μήνα Απρίλιο και η τρίτη τον μήνα Μάιο.

Η διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος έγινε με τη βοήθεια της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης (PBL), η οποία αποτελεί τον σύνδεσμο που ενώνει το παιχνίδι με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα παιδοκεντρικό πρόγραμμα εστιάζει στα ενδιαφέροντα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, βοηθώντας τα να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες παιχνιδιού και διευκολύνοντας τη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Στον πυρήνα της μάθησης μέσω παιχνιδιού βρίσκεται η ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι (Pyle & DeLuca, 2017). Η ερευνήτρια υλοποιούσε στις πειραματικές ομάδες των σχολείων οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στην ώρα των διαθεματικών δραστηριοτήτων (όσον αφορά το νηπιαγωγείο) και σε διάφορες διδακτικές ώρες (όσον αφορά το δημοτικό σχολείο), μετά το διάλειμμα τόσο στην τάξη όσο και στη σχολική αυλή και αξιοποιούσε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (μουσικο-κινητικό παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι κανόνων, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, παιχνίδι με φυσικά υλικά και παιχνίδια-αντικείμενα, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι), προκειμένου τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Αντιθέτως, οι ομάδες ελέγχου παρακολουθούσαν το κανονικό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη.

Το πιλοτικό παρεμβατικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε, προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα της Κλίμακας PIPPS για τη μέτρηση της αλληλεπίδρασης (θετικές και αρνητικές αλληλεπιδράσεις) των παιδιών και να διαμορφωθούν κατάλληλα ορισμένες ερωτήσεις, καθώς η Κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα. Ακόμη, το πρόγραμμα διεξήχθη για να διαπιστωθεί εάν η Κλίμακα ανταποκρίνεται στους στόχους της ερευνητικής εργασίας και εάν οι μαθητές των πειραματικών ομάδων ανταποκρίνονται θετικά στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και στις διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού. Η ερευνήτρια παρακολουθώντας τις διδασκαλίες στις ομάδες ελέγχου και εφαρμόζοντας παιγνιώδεις δραστηριότητες στις πειραματικές ομάδες, με τη βοήθεια της Κλίμακας

PIPPS, διαπίστωσε την ικανότητα πρακτικής υλοποίησης της πειραματικής εφαρμογής σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, αλλά και την αξιοπιστία, εγκυρότητα και σαφήνεια του ερευνητικού εργαλείου που επέλεξε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Η ερευνήτρια αντιμετώπισε μέσω της πιλοτικής διαδικασίας πιθανές ανασφάλειες, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή της και έλυσε τυχόν απορίες της τόσο για την εφαρμογή της πειραματικής εφαρμογής όσο για τη συμμετοχή και το ρόλο των παρατηρητών. Ακόμη, με τη βοήθεια των παρατηρητών αξιολόγησε το ερευνητικό εργαλείο (Κλίμακα PIPPS), κατανόησε καλύτερα τις διαστάσεις της εν λόγω Κλίμακας και τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε διάσταση (Play Interaction, Play Disruption, Play Disconnection) και μετέφρασε καλύτερα την Κλίμακα στην ελληνική γλώσσα (καλύτερη απόδοση ορισμένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα). Για τις ανάγκες ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης διανεμήθηκαν σε 5 εκπαιδευτικούς τα σχετικά ερωτηματολόγια της Κλίμακας PIPPS, προκειμένου να ελεγχθούν τα ερωτήματα, να εξεταστεί το λεκτικό περιεχόμενο, η σαφήνεια και πληρότητά τους. Ελήφθησαν υπόψη όλες οι απορίες και τα ερωτήματά τους στην πιλοτική διαδικασία και διαμορφώθηκε κατάλληλα το ερευνητικό μέσο.

Πρέπει να αναφερθεί ότι στην αρχή της πιλοτικής έρευνας τα παιδιά των πειραματικών ομάδων αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (κοινωνικές και συναισθηματικές). Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας φάνηκε, ωστόσο, ότι τα παιδιά των εν λόγω ομάδων που παρακολουθούσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα και συμμετείχαν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, άρχισαν να βελτιώνουν σημαντικά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, σε αντίθεση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου, των οποίων οι αλληλεπιδράσεις δεν φάνηκε να βελτιώνονται με τον ίδιο ρυθμό. Στο τέλος της πιλοτικής έρευνας, τα παιδιά που ανήκαν στις πειραματικές ομάδες μείωσαν σημαντικά τις αρνητικές τους αλληλεπιδράσεις και βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους, ενώ δεν παρατηρήθηκαν ραγδαίες αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών των ομάδων ελέγχου. Έγινε αντιληπτό ότι η παιγνιώδης διδασκαλία συνέβαλε στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων.

Από τον μήνα Μάιο του 2019 μέχρι και τον Ιούνιο του 2019 μοιράστηκε πιλοτικά σε δασκάλους και νηπιαγωγούς το ερωτηματολόγιο της διατριβής, με σκοπό να ελεγχθεί εάν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές στους εκπαιδευτικούς και εάν ανταποκρίνονται στο υπό διερεύνηση θέμα. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε σε πληθυσμό μικρού μεγέθους, συγκεκριμένα σε 15 νηπιαγωγούς και 15 δασκάλους, όπου συλλέχθηκαν τα δημογραφικά τους στοιχεία και χαρακτηριστικά και τους ζητήθηκε να διαβάσουν τα ερωτηματολόγια,

να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να διατυπώσουν τυχόν απορίες ή ασάφειες. Η πιλοτική διαδικασία διεξήχθη, με σκοπό να ελεγχθεί η σταθερότητα των στοιχείων του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητά του, να επιβεβαιωθεί ότι τα στοιχεία του ερωτηματολογίου αναφέρονται και προσδιορίζουν αυτό για το οποίο κατασκευάστηκαν να εξετάσουν, να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες σε ερωτήματα και να ελεγχθεί η ευκρίνεια και σαφήνεια διατύπωσης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, καθώς και να προσδιοριστεί ο τρόπος δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, η πιλοτική έρευνα αποδείχθηκε πολύτιμη, καθώς δόθηκε στην ερευνήτρια η ευκαιρία να διορθώσει και να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας και της ερευνητικής ομάδας. Προσδιορίστηκε, ακόμη, ως τρόπος δειγματοληψίας, η τυχαία στρωματοποιημένη (stratified random sampling) με δύο στρώματα, τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους. Συγκεκριμένα, στο προδείγμα (pre-sample, pilot sample) που επιλέχθηκε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η εγκυρότητα και η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου αυτής της μελέτης ελέγχθηκαν και με βάση την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο δεν έχει αξιοποιηθεί από προγενέστερες ερευνητικές μελέτες, αλλά διαμορφώθηκε στη βάση της προβληματικής της παρούσας μελέτης μέσω της ανασκόπησης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Εξετάστηκαν και μελετήθηκαν, επίσης, οι τρόποι διερεύνησης και καταγραφής, καθώς και οι μέθοδοι μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες μελέτες από άλλους ερευνητές στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην περίπτωση της παρούσας έρευνας σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία αξιολογήθηκαν οι παρατηρήσεις όσων έλαβαν μέρος στην πιλοτική διαδικασία, αλλά και της επιβλέπουσας καθηγήτριας, έγιναν έγκαιρα οι διορθωτικές παρεμβάσεις και βελτιστοποιήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αποτελεσματικότητα και η αντικειμενικότητα της κύριας έρευνας.

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 πραγματοποιήθηκαν πιλοτικά ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (5 δασκάλους, 5 νηπιαγωγούς), προκειμένου να ελεγχθεί εάν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές, εάν ανταποκρίνονται στους στόχους της διατριβής και εάν συμβάλλουν στο να διατυπωθούν σημαντικές απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συλλέχθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και να διατυπώσουν τυχόν απορίες ή ασάφειες υπήρχαν. Η πιλοτική εφαρμογή

των συνεντεύξεων μας βοήθησε να τροποποιήσουμε ορισμένες ερωτήσεις, καθώς και να προσθέσουμε ερωτήσεις που δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, με σκοπό να λάβουμε επιπλέον απαντήσεις γύρω από άλλα ζητήματα που αφορούν το παιχνίδι.

Η πιλοτική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας, (Borg & Gall, 1989 · Cohen, Manion, & Morrison, 2011 · Youngman, 1982) και είναι ένα δυναμικά πολύτιμο και διορατικό μέσο για να ανιχνευθούν πιθανές ελλείψεις του αρχικού σχεδιασμού και να γίνουν οι σχετικές βελτιώσεις-τροποποιήσεις- αλλαγές, ώστε στην κυρίως έρευνα, να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα. Εξετάζεται η ποιότητα των διαδικασιών πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, παρέχοντας δυνατότητα αλλαγών (Blaxter et. al., 1996 · Graziano & Raulin, 1997). Σύμφωνα με τις αρχές της Μεθοδολογίας της Επιστημονικής Έρευνας, η πιλοτική διαδικασία εξυπηρετεί ανιχνευτικούς – διερευνητικούς σκοπούς, τα ευρήματα της οποίας παρέχουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις για ορθότερο και καλύτερο σχεδιασμό και διεξαγωγής της κύριας έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1992).

6.4 Το Δείγμα της έρευνας

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμμετείχαν 1508 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα. Ειδικότερα, το δείγμα προήλθε από 715 νηπιαγωγούς (47,4%) και 793 δασκάλους (52,6%) κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που απάντησε το ερωτηματολόγιο δίδασκε σε σχολεία του Νομού Αθηνών (9,68%), του Νομού Θεσσαλονίκης (7,29%) και του Νομού Ιωαννίνων, ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δίδασκε σε νομούς, όπως στο Νομό Λευκάδας (0,33%), στο Νομό Γρεβενών (0,33%) στο Νομό Χίου (0,40%), στο Νομό Φωκίδας (0,53%) και στο Νομό Φλώρινας (0,53%). Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά 60 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N:60), εκ των οποίων οι 30 ήταν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι 30 νηπιαγωγοί. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία. Ειδικότερα, η δειγματοληψία ήταν τυχαία στρωματοποιημένη (Ζαφειρόπουλος, 2013 · Καραγεώργος, 2001) και κάθε μέλος του πληθυσμού είχε την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2013 · Καραγεώργος, 2001· Λιώκη – Λειβαδά & Ασημακόπουλος, 2004). Στρώματα ορίζονται οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι).

Στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία συμμετείχαν 437 παιδιά (N: 437), εκ των οποίων τα 213 ανήκαν στην ομάδα ελέγχου, ενώ τα 224 στην πειραματική ομάδα. Τα παιδιά τυχαιοποιήθηκαν, δηλαδή, σε ομάδα ελέγχου και πειραματική/παρέμβασης. Στο πρόγραμμα παρέμβασης έλαβαν μέρος προνήπια (N: 104), νήπια (N: 111) και μαθητές πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου (N: 222). Ο αριθμός αυτός για το μέγεθος του δείγματος κρίθηκε ικανοποιητικός. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα). Πρέπει να αναφερθεί ότι στο παρεμβατικό πρόγραμμα έλαβαν μέρος 6 δημοτικά σχολεία και 5 νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων, 5 δημοτικά σχολεία και 5 νηπιαγωγεία του Νομού Άρτας, καθώς και 1 δημοτικό σχολείο και 1 νηπιαγωγείο του Νομού Πρεβέζης.

Για τους σκοπούς του προγράμματος συμμετείχε ως παρατηρητής μια δασκάλα/διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου, καθώς και μια συνάδελφος νηπιαγωγός/μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι παρατηρητές επιμορφώθηκαν από την ερευνήτρια αναφορικά με την αξιοποίηση της Κλίμακας PIPPS και τις υποκατηγορίες της.

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εργαζόταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, ενώ σε μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων, καθώς και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία συμμετείχαν μαθητές νηπιαγωγείου και μαθητές πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου, ενώ σε μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να λάβουν μέρος και μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ένας ακόμη περιορισμός που διέπει την παρούσα μελέτη και ερευνητική προσέγγιση αφορά το γεγονός ότι η μελέτη του σκοπού και των υποθέσεων βασίζεται κατά κύριο ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις καταγραφές των ερευνητών, ενώ μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη τους και τις απόψεις των μαθητών για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερευνήτρια επιμόρφωσε μόνο τους παρατηρητές/εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα για τον τρόπο αξιοποίησης της Κλίμακας PIPPS, ενώ μελλοντικά θα μπορούσε να επιμορφωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών, καθώς κι ένας ικανοποιητικός αριθμός γονέων, προκειμένου να μάθουν πώς να αξιοποιούν την εν λόγω Κλίμακα στο

σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον αντίστοιχα. Μοναδική μέθοδο αξιολόγησης της συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο παιδικό παιχνίδι αποτέλεσε η Κλίμακα PIPPS, ενώ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης (Niesworth & Bagnato, 2005).

6.6 Επιλογή μέσων συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας αξιοποιήθηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, καθώς ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον ποσοτικό και ποιοτικό της χαρακτήρα (Fielding & Fielding, 1987). Στην πολυμεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιούνται συνδυαστικά τεχνικές, μέθοδοι και προσεγγίσεις τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας (Bryman & Cramer, 2012 · Clark et al., 2010 · Cohen et al, 2011 · Ιωσηφίδης, 2008). Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση έχει ως βασικό στόχο την τριγωνοποίηση ή αλλιώς τη μεθοδολογική σύγκλιση της έρευνας (triangulation / methodological convergence), η οποία είναι η αξιοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων κατά τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών στοιχείων (Hopkins, 1993). Μέσα από τις τεχνικές τριγωνοποίησης, με την παράλληλη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, επιδιώκεται η πολύπλευρη και πληρέστερη ερμηνεία του υπό εξέταση ζητήματος. Η τριγωνοποίηση της έρευνας κρίνεται αναγκαία, καθώς η μονομεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να επηρεάσει ή να διαστρεβλώσει το αποτέλεσμα που αποκομίζει ο ερευνητής από την εξέταση μιας συγκεκριμένης ερευνητικής παραμέτρου, εξαιτίας του ότι αξιοποιείται αποκλειστικά μία ερευνητική μέθοδος. Ειδικότερα, μέσα από την τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων επιδιώκεται η ενίσχυση της ερμηνευτικής δυνατότητας, κατά τη διαδικασία ελέγχου και συνεξέτασης των ποσοτικών στοιχείων που προκύπτουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου με τα αντίστοιχα ποσοτικά και κυρίως τα ποιοτικά δεδομένα που αντλούνται από την επεξεργασία των ημιδομημένων εστιασμένων συνεντεύξεων (Robson, 2007, σελ. 442-443). Η πολυμεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση (mixed method research) συμβάλλει στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας και στην αποδυνάμωση του ενδεχομένου τα δεδομένα της έρευνας να είναι αναξιόπιστα λόγω της χρήσης μιας συγκεκριμένης συλλεκτικής μεθόδου (Cohen & Manion, 1994, σελ. 321-322 · Morgan, 1998, σελ. 362-376). Δεδομένου ότι οι ποιοτικές μελέτες επιδιώκουν την κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για αντίστοιχες εξεταζόμενες περιπτώσεις, ενώ οι ποσοτικές μελέτες αναζητούν αίτια, προβλέπουν αλλά

και εξάγουν γενικευμένα συμπεράσματα, αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε την πολυμεθοδολογική προσέγγιση στην ερευνητική μας εργασία, η οποία έχει ως στόχο να διερευνήσει την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

Με τη βοήθεια της ποσοτικής έρευνας διερευνώνται συστηματικά φαινόμενα με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα και συνήθως χρησιμοποιείται αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων, με σκοπό την ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν μέσω δομημένων πρωτοκόλλων, όπως ερωτηματολογίων, κλιμάκων και δοκιμίων επιτευγμάτων. Μέσω της ποσοτικής έρευνας επιδιώκεται η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών και σε αυτήν αξιοποιούνται στατιστικές μέθοδοι, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα.

Αντιθέτως, η ποιοτική έρευνα διευκολύνει την εις βάθος διερεύνηση αναπαραστάσεων, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων και δεδομένων της συμπεριφοράς των ατόμων και έχει ως βασικό στόχο την ολιστική κατανόηση μιας στάσης, συμπεριφοράς ή εμπειριών των ατόμων. Ακόμη, επιτρέπει την επανάληψη θεματικών πεδίων που είναι απαραίτητα στην έρευνά μας. Η ποιοτική έρευνα δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να συλλέξει πολλές πληροφορίες για το θέμα που εξετάζεται και αποτελεί κυρίως μια διερευνητική (exploratory) μέθοδο, καθώς στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων και λιγότερο στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται, ακόμη, για την ευελιξία τους, αλλά και για το μικρό δείγμα συμμετεχόντων (Bryman, 1992).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιλέχθηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση (συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου), προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι αδυναμίες της κάθε μιας μεθόδου. Από τη μια μεριά, η ποσοτική μέθοδος μας έδωσε τη δυνατότητα για αυξημένη αξιοπιστία λόγω της στατιστικής ανάλυσης και εξαγωγής των αποτελεσμάτων με μαθηματικές μεθόδους. Επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ερευνητικό πληθυσμό. Από την άλλη μεριά, η ποιοτική έρευνα μας επέτρεψε να μελετήσουμε σε βάθος τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι και την ενσωμάτωσή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που ήταν δύσκολο να διερευνηθεί με ποσοτικές μεθόδους. Επιδιώχθηκε να αντληθούν δεδομένα από διαφορετικές και ποικίλες μεθόδους (Neumah & Wiegand, 2000 · Yin, 2003), όπως από το ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών και των δασκάλων, το οποίο αποτελούσαν από

ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και από τα ερευνητικά εργαλεία των παρατηρητών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος.

Η επιλογή αξιοποίησης όλων αυτών των μεθόδων συλλογής δεδομένων εξασφάλισε τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων και την πληρέστερη εκτίμηση της κατάστασης. Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνάς μας η «τριγωνοποίηση» θεωρείται ως η καλύτερη και ασφαλέστερη επιλογή δεδομένης της δυνατότητας που παρέχει για συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μεθόδων κατά την ερευνητική προσέγγιση (Cohen & Manion, 1994 · Mason, 2003 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Ως εκ τούτου, η μέθοδος της τριγωνοποίησης επιλέχθηκε καθώς για τη σφαιρική αντίληψη όπως αναφέρουν τα ερευνητικά δεδομένα είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία και να λαμβάνονται υπόψη οι προοπτικές των παιδαγωγών (Hallam et al., 2009). Άλλωστε όπως τονίζεται μια μόνο πηγή πληροφόρησης δεν είναι αρκετή για την πλήρη κατανόηση του υπό διερεύνηση υποκειμένου ή αντικειμένου (Chen & McNamee, 2007 · Gronlund & James, 2005 · Κακανά, 2006 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Ακολουθήσαμε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιώντας διαστάσεις του ποιοτικού και ποσοτικού μοντέλου (king, 1994). Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν διασφαλίστηκε σε κάποιο βαθμό με τη μέθοδο της «Τριγωνοποίησης» (triangulation), η οποία σύμφωνα με τον Hopkins (1993) αποτελεί «τεστ αξιοπιστίας». Αντλήσαμε δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές αλλά και με διαφορετικές μεθόδους (Neumah, 2000 · Yin, 2003), τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις παρατηρήσεις του ερευνητή και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, που εξασφαλίζουν τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων. Μας δόθηκε η δυνατότητα να εκτιμήσουμε σφαιρικά την κατάσταση, να διερευνήσουμε και να αξιολογήσουμε πληρέστερα τα αποτελέσματά μας. Η τριγωνοποίηση είναι ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνάς μας (Cohen & Manion, 1994 · Mason, 2003 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου διερεύνησης μας παρείχε σημαντικό πλεονέκτημα στην έρευνά μας. Τα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση ποικιλίας τεχνικών συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση ενός προβλήματος τυγχάνουν ευρείας αποδοχής στη βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 1994 · Gall & Borg, 1989 · Parkinson, 1992 · Witkin, 1984). Ο συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων προσφέρει μεγαλύτερη ακρίβεια και επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει μεγαλύτερη ποικιλία δεδομένων (Parkinson, 1992). Συμβάλλει στην εγκυρότητα των δεδομένων που αποκτήθηκαν από

άλλες πηγές και δίνει πληρέστερη εικόνα του προ εξέταση θέματος (Cohen & Manion, 1994 · Gall & Borg, 1989).

Βασικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί το παιχνίδι και η αξιοποίησή του ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας στο πλαίσιο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης είναι άλλωστε η ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ewing et al., 2019 · Kieff & Renee, 2017 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019 · Pursi, 2019).

Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται οι εξής μέθοδοι αξιολόγησης:

- i) **Συστηματική Παρατήρηση:** Η παρατήρηση αποτελεί βασική μέθοδο αξιολόγησης διαδικασιών, διδασκαλίας και προγραμμάτων. Η άμεση παρατήρηση είναι πολύ χρήσιμη, διότι μέσω αυτής συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η επιστημονική παρατήρηση έχει αποκλειστικά σκοπό τη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Λόγω της επιλεκτικότητας της αντίληψης και για να αποφευχθούν τυχαίες και υποκειμενικές επιδράσεις των ατομικών διαφορών, στην επιστημονική παρατήρηση είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η σταθερότητα του αποτελέσματος της παρατήρησης. Ο ρόλος του ερευνητή στην παρατήρηση είναι να παρατηρεί και να καταγράφει, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και στη συνέχεια να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (Bell, 1997). Ο τρόπος που καταγράφονται οι παρατηρήσεις εξαρτάται από την προσωπική προτίμηση, ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται παραδείγματα διαγραμμάτων και μεθόδων καταγραφής που βοηθούν στη δημιουργία προσωπικών σχημάτων (Cohen & Manion, 1994). Στην έρευνά μας, η συστηματική παρατήρηση αποτέλεσε σπουδαίο εργαλείο, καθώς εστίασαμε στο θέμα που μελετούσαμε ανεπηρέαστα. Η ερευνήτρια μαζί με τις παρατηρήτριες παρατηρούσε συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και κατέγραφε τις αξιολογήσεις/παρατηρήσεις της στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale).

- ii) **Σύγκριση–Συσχέτιση:** Η μέθοδος αυτή θα εφαρμοστεί στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, όπου θα συγκριθούν και θα συσχετιστούν τα πορίσματα της έρευνας που αφορούν την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία με την εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης. Επίσης, συσχετίζονται οι απόψεις και προοπτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, αλλά της ερευνήτριας αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα.

Η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού παρουσιάζονται στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

α) Διερεύνηση της αξιοποίησης του παιχνιδιού στο πλαίσιο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης από την πλευρά της ερευνήτριας (δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά), με τη βοήθεια της συστηματικής παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

β) Αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος.

γ) Αξιολόγηση της συμβολής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

6.6.1 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

6.6.1.1 Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, για το παιχνίδι και την αξιοποίησή τους ως εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από μελέτη σε βάθος της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο

αποτελείται από δύο μέρη: α) ατομικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, σπουδές, περιοχή εργασίας, θέση στο σχολείο, κύκλοι μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών σπουδών) και β) απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης: 1) Ορισμός του παιχνιδιού, 2) Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία, 3) Παιχνίδι και Αναλυτικό Πρόγραμμα, 4) Παιχνίδι, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, 5) Παιχνίδι και Γλώσσα, 6) Παιχνίδι και Μαθηματικά, 7) Κατηγορίες-είδη παιχνιδιού, 8) Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, 9) Εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού, 10) Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών, 11) Παιχνίδι φύλο και ηλικία, 12) Παιχνίδι και σχολικά περιβάλλοντα, 13) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι, 14) Παιχνίδι και ποιότητα, 15) Παιχνίδι-Γονείς-Εκπαιδευτικοί, 16) Παιχνίδι και Διαπολιτισμικότητα και 17) Παιχνίδι και Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Αρκετές από τις ερωτήσεις ανταποκρίνονταν στην κλίμακα Likert, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό σημαντικότητας και συχνότητας με μια δήλωση χρησιμοποιώντας κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Ακόμη, υπάρχουν δηλώσεις στις απαντήσεις τύπου «Ναι» ή «Όχι» και περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν συγκεκριμένες δηλώσεις με σειρά προτεραιότητας. Τέλος, οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν από μια έως και περισσότερες απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και η συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν προαιρετική και δημιουργήθηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις του διαμορφώθηκαν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία και με βάση τα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών και γι' αυτό το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο όσον αφορά το περιεχόμενό του. Παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και παρέχει γενική εικόνα του προς διερεύνηση θέματος που είναι δύσκολο να επιτευχθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές. Η συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων γίνεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, εντοπίζοντας και προσδιορίζοντας σχέσεις και συνθήκες (Cohen & Manion, 1994). Ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να μελετήσει σημαντικό αριθμό μεταβλητών για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που αναλύεται. Τα ευρήματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αναζήτηση μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου έχουν πρακτική σημασία και καθίσταται

δυνατή η περαιτέρω αξιοποίησή τους. Έτσι, η έρευνα θεωρείται αιτιολογική και εφαρμοσμένη.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο στην εκπαίδευση, καθώς παρέχει σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα στην έρευνα (Borg & Gall, 1989 · Verma & Mallick, 1999) και εξασφαλίζει εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία. Το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο επιτρέπει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, κερδίζοντας χρόνο (Anderson, 1990), μπορεί να αξιοποιηθεί από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και ερευνητών, καθώς και να διαμορφωθεί κατάλληλα και να εξασφαλίσει μεγάλα επίπεδα συμμετοχής (Javeau, 1996). Πρέπει να επισημανθεί ότι μια από τις βασικές επιδιώξεις για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ήταν να καλυφθούν σημαντικά χαρακτηριστικά του, όπως α) η πληρότητα, β) η σαφήνεια, γ) η συνοχή και κατάλληλη δομή και δ) η αρτιότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς. Το ερωτηματολόγιο παρείχε βασικές οδηγίες συμπλήρωσης, εννοιολογικές επεξηγήσεις και ερωτήματα ελέγχου, ενώ επιδέχονταν κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία. Τέλος, αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο, καθώς μας προσέφερε χρήσιμα ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα (Bong & Gall, 1979 · Verma, 1999) και συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης μελέτης.

Είδη ερωτήσεων

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις ακόλουθες κατηγορίες ερωτήσεων:

i) Κλειστού τύπου ερωτήσεις

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν απαντήσεις που εξέφραζαν περισσότερο την άποψή τους σε συγκεκριμένο ερώτημα. Οι εν λόγω ερωτήσεις παρείχαν εναλλακτικές επιλογές, ήταν κατανοητές, σαφείς και εύκολες στη συμπλήρωση, δεν απαιτούσαν πολύ χρόνο και παρείχαν αντικειμενικές απαντήσεις (Best, 1987 · Verma, 1999 · Wallace, 2000). Η ταξινόμηση των κλειστού τύπου ερωτημάτων του ερωτηματολογίου μπορεί να γίνει ως εξής: α) ερωτήσεις τύπου nominal (κατηγορικές), οι οποίες επιδέχονται απαντήσεις, ναι ή όχι, β) ερωτήσεις – δηλώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σημειώσουν το βαθμό προτίμησης σε μια πενταβάθμια ή τετραβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα θέσεων τύπου Likert με διαβαθμίσεις (Ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντα / Πάρα πολύ, πολύ, ούτε πολύ-ούτε λίγο, λίγο, καθόλου / Πολύ σημαντικό, σημαντικό, λιγότερο σημαντικό, ασήμαντο), γ) ερωτήσεις ιεράρχησης

ανάλογα με τη σειρά αναγκαιότητας ή σημασίας και δ) ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς οι εν λόγω ερωτήσεις καθιστούν εύκολη τη συμπλήρωση, δεν απαιτούν αρκετό χρόνο, οι τιμές τους είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, ενώ καλύπτουν και εξαντλούν το σύνολο των δυνατών απαντήσεων και μπορούν να επεξεργαστούν ευκολότερα και ορθότερα στατιστικά. Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας και διευκολύνουν την αποδελτίωση του ερευνητικού υλικού. Προκειμένου να διευκολυνθεί η αποδελτίωση των ερωτήσεων, οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν, ταξινομήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά (Βάμβουκας, 2006). Πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι η συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων δεν δίνει τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να εκφραστούν ελεύθερα. Γι' αυτόν τον λόγο, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που ανήκουν στην κατηγορία ανοικτού τύπου, προκειμένου να δοθεί περισσότερη επεξήγηση σε ορισμένα σημεία.

ii) *Ανοικτού τύπου ερωτήσεις*

Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αυθόρμητα και να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με:

- τον ορισμό του παιχνιδιού και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία
- το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι
- την αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Οι ερωτώμενοι μέσα από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να συντάξουν με αυθόρμητο τρόπο την απάντησή τους, να χρησιμοποιήσουν το δικό τους λεξιλόγιο, να διατυπώσουν στάσεις και κίνητρα και να αποδώσουν διαφορετικές διαστάσεις στο θέμα που διερευνάται (Βάμβουκας, 2006). Ακόμη, μέσω της συγκεκριμένης κατηγορίας ερωτήσεων, συγκεντρώθηκαν ποιοτικά δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα και σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων δασκάλων και νηπιαγωγών (Κυριαζή, 2011, σελ. 138-139). Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής δεν διαμορφώνει *a priori*

κρίση (Ιωσηφίδης, 2003), ενώ είναι εύκολο να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα και να στηριχθούν τελικά συμπεράσματα.

Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα I, σελ. 703-717), το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγούς και δασκάλους, απαρτίζεται από δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος, με τίτλο «Γενικά Στοιχεία», οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, τη θέση στο σχολείο, την υπηρεσία στο σχολείο, την περιοχή που διδάσκουν, το νομό που ανήκει το σχολείο, την κατηγορία του σχολείου και τον μέγιστο αριθμό παιδιών στην τάξη τους. Ακόμη, τους ζητείται να αναφέρουν εάν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα και εάν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού.

Το δεύτερο κομμάτι έχει τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα» και αποτελείται από δεκαεπτά υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία με τίτλο «Ορισμός του παιχνιδιού» καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού, ενώ στη δεύτερη υποκατηγορία «Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία» οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξηγήσουν ελεύθερα, γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Στην τρίτη υποκατηγορία «Παιχνίδι και Αναλυτικό Πρόγραμμα», αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη θέση και το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, στην τέταρτη υποκατηγορία «Παιχνίδι, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη» περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τη συμβολή του παιχνιδιού στην προσωπική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, στην πέμπτη «Παιχνίδι και γλώσσα» ερωτήσεις για τη συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη (ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου), ενώ στην έκτη «Παιχνίδι και Μαθηματικά» για τη συμβολή των διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στη λογικο-μαθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η έβδομη υποκατηγορία «Κατηγορίες-είδη παιχνιδιού» περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη σημασία διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού, την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την εμπλοκή των μαθητών σε αυτές. Στην όγδοη υποκατηγορία «Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας του παιχνιδιού» αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το παιχνίδι και για τη λειτουργία του ως αξιολογικό εργαλείο, καθώς και για τη σημασία της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στην ένατη υποκατηγορία «Εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού» οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού και τη συμβολή του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, τη σπουδαιότητα ύπαρξης ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και σε ερωτήσεις που αφορούν την αξιοποίηση φυσικών υλικών ως υλικών παιχνιδιού. Στη δέκατη υποκατηγορία «Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών» οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα, ενώ στην ενδέκατη «Παιχνίδι, φύλο και ηλικία» παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τα παιχνίδια με τα οποία επιλέγουν να παίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο και την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου και ηλικίας. Η δωδέκατη υποκατηγορία «Παιχνίδι και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης» περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις προσφερόμενες δυνατότητες των σχολικών περιβαλλόντων για παιχνίδι, την εμπλοκή των μαθητών σε παιχνίδι στην τάξη και τη σχολική αυλή, την παροχή υλικών για την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων, τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την οργάνωση των περιβαλλόντων παιχνιδιού, καθώς και την οργάνωση δραστηριοτήτων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο. Στη δέκατη τρίτη υποκατηγορία «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι» εκφράζονται ελεύθερα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που υιοθετούν κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού, ενώ στη δέκατη τέταρτη υποκατηγορία «Παιχνίδι και ποιότητα» διατυπώνονται οι απόψεις τους για την ποιότητα του παιχνιδιού και των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού όσον αφορά το περιεχόμενό τους και την υλική τους υπόσταση. Η δέκατη πέμπτη υποκατηγορία «Παιχνίδι-Γονείς-Εκπαιδευτικοί» περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού. Στη δέκατη έκτη υποκατηγορία «Παιχνίδι και Διαπολιτισμικότητα» αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και την αξιοποίηση διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό την προώθηση και το σεβασμό διαπολιτισμικών ζητημάτων, ενώ στην τελευταία υποκατηγορία «Παιχνίδι και Ανθρώπινα Δικαιώματα» οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του, με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους

και τις δημοκρατικές αξίες. Το εν λόγω μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου προέκυψε μετά από επεξεργασία τριών μηνών και αφού πρώτα χορηγήθηκε πιλοτικά σε δεκαπέντε νηπιαγωγούς και δεκαπέντε δασκάλους του νομού Ιωαννίνων. Με αυτό τον τρόπο, εξετάστηκε ο χρόνος συμπλήρωσής του, η σαφήνεια των οδηγιών και των ερωτήσεων, η δυσκολία κατανόησης και απάντησης σε κάποιες από τις ερωτήσεις, το λεκτικό του περιεχόμενο, καθώς και η ευχέρεια στην κωδικοποίηση. Μετά τις απαραίτητες αναπροσαρμογές, έλαβε την τελική του μορφή, η οποία κρίθηκε ότι ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνάς μας και χορηγήθηκε εκ νέου στο σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής Αγωγής, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας, το διάστημα του σχολικού έτους, 2019-2020. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την 1^η Οκτωβρίου 2019 έως τη 10^η Ιουνίου 2020 στους νομούς της Ελλάδας. Συγκεκριμένα συμπληρώθηκαν:

Νομός	Αριθμός Ερωτηματολογίων
Νομός Αθηνών	146
Νομός Αιτωλοακαρνανίας	28
Νομός Ανατολικής Αττικής	52
Νομός Αργολίδας	17
Νομός Αρκαδίας	12
Νομός Άρτας	24
Νομός Αχαΐας	28
Νομός Βοιωτίας	26
Νομός Γρεβενών	5
Νομός Δράμας	18
Νομός Δυτικής Αττικής	32
Νομός Δωδεκανήσου	45
Νομός Έβρου	34
Νομός Ευβοίας	45
Νομός Ευρυτανίας	16
Νομός Ζακύνθου	9
Νομός Ηλείας	36
Νομός Ημαθίας	26
Νομός Ηρακλείου	48
Νομός Θεσπρωτίας	14
Νομός Θεσσαλονίκης	110
Νομός Ιωαννίνων	77
Νομός Καβάλας	34
Νομός Καρδίτσας	15
Νομός Καστοριάς	11
Νομός Κέρκυρας	24

Νομός Κεφαλληνίας	20
Νομός Κιλκίς	11
Νομός Κοζάνης	21
Νομός Κορινθίας	32
Νομός Κυκλάδων	45
Νομός Λακωνίας	14
Νομός Λάρισας	26
Νομός Λασιθίου	30
Νομός Λέσβου	18
Νομός Λευκάδας	5
Νομός Μαγνησίας	28
Νομός Μεσσηνίας	18
Νομός Ξάνθης	30
Νομός Πειραιά	33
Νομός Πέλλας	34
Νομός Πιερίας	16
Νομός Πρέβεζας	13
Νομός Ρεθύμνης	13
Νομός Ροδόπης	24
Νομός Σάμου	15
Νομός Σερρών	20
Νομός Τρικάλων	9
Νομός Φθιώτιδας	36
Νομός Φλώρινας	8
Νομός Φωκίδας	8
Νομός Χαλκιδικής	19
Νομός Χανίων	24
Νομός Χίου	6
Σύνολο	1508

Πίνακας 1. Αριθμός ερωτηματολογίων ανά νομό στην Ελλάδα

6.6.1.1.1 Οι μεταβλητές

Διερευνήσαμε αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι), το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τις σπουδές (βασικές και άλλες), τη θέση των συμμετεχόντων στο σχολείο (Εκπαιδευτικοί, Προϊστάμενοι/Διευθυντές), την υπηρεσία στο σχολείο (οργανική θέση, απόσπαση, αναπληρωτής/τρια), την περιοχή εργασίας, τη διδασκαλία μαθημάτων για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τον μέγιστο αριθμό μαθητών στην τάξη. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν η ιδιότητα των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγός/δάσκαλος), η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, οι σπουδές, η υπηρεσία στο σχολείο, η διδασκαλία

μαθημάτων για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα και η επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού, γιατί ήταν αυτές που μας έδιναν στοιχεία. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

6.6.1.1.2 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Μετά τη χορήγηση της σχετικής άδειας η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους Διευθυντές/Προϊσταμένους των Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να τους ενημερώσει για τους στόχους και τη διεξαγωγή της έρευνας, για τις προϋποθέσεις συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, καθώς και για τη συλλογή στατιστικών στοιχείων για τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Αφού πραγματοποιήθηκε η σχετική ενημέρωση, η ερευνήτρια διένειμε το ερωτηματολόγιο της έρευνάς της σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Ελλάδας, μέσω της εφαρμογής Google Forms.

Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες και τους/τις Προϊσταμένους/Προϊσταμένες των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων αντίστοιχα ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμβάλλει στη διατύπωση χρήσιμων προτάσεων για πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση. Εξασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και η εχεμύθεια των απαντήσεων και επισημάνθηκε ότι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων θα γίνει μετά την ολοκλήρωση της μελέτης για κάθε ενδιαφερόμενο. Η ερευνήτρια παρείχε διευκρινιστικές απαντήσεις σε όσους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν απορίες σε ερωτήματα, μέσω e-mail, χωρίς ωστόσο να επηρεαστεί η απάντηση του ερωτώμενου ή να εκφραστεί προσωπική άποψη ή θέση.

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν με γραπτό εισαγωγικό σημείωμα διευκρινιστικού τύπου, στο οποίο αναφέρονταν με σαφήνεια το θέμα και οι στόχοι της έρευνας. Στο εν λόγω σημείωμα υπήρχαν συγκεκριμένες οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και η ηλεκτρονική διεύθυνση της ερευνήτριας σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες είχαν πιθανές απορίες ή ερωτήματα. Η ερευνήτρια στο τέλος του ερωτηματολογίου ευχαριστούσε τους εκπαιδευτικούς για την πολύτιμη βοήθειά τους για την ολοκλήρωση

της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξε άριστη επικοινωνία και συνεργασία με τους προϊσταμένους, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

6.6.1.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η συνέντευξη αποτελεί βασική μορφή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και πλούσια πηγή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των ανθρώπων (Βάμβουκας, 2006 · Cohen & Manion, 1994 · Mason, 2003). Ως ερευνητική τεχνική περιλαμβάνει την παραγωγή στοιχείων μέσω της άμεσης προφορικής ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ατόμων (Mason, 2003) και επιτρέπει την εμβάθυνση και συσχέτιση σύνθετων και δυσδιάκριτων στοιχείων ενός προβλήματος, καθώς μέσω αυτών τίθενται θέματα αντί να υποβάλλονται τυποποιημένες ερωτήσεις με πάγιες και σταθερές επιλογές (Kvale, 1996). Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο εν λόγω τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ποιοτική προσέγγιση (Robson, 2011, σελ. 330) και αποτελεί την πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, καθώς επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Τα στοιχεία που προκύπτουν από μια συνέντευξη εμπλουτίζουν την έρευνα, καθώς υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του συνεντευξιαζόμενου (Κυριαζή, 2011 · Μάγος, 2005). Κατά τον Creswell & Guetterman (2019, σελ. 83), βάσει του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέγεται η καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την ποιοτική διερεύνηση. Η συνέντευξη αποτελεί τον μόνο τρόπο προσέγγισης των αντιλήψεων των υποκειμένων, παρέχει τη δυνατότητα να προκύψουν στοιχεία κατά την πορεία (Woods, 1991, σελ. 62) και είναι αποδεκτή από όλα τα πεδία της κοινωνικής έρευνας συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης (Robson, 2011, σελ. 194).

Μερικά από τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι η ευελιξία, η αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), ενώ βασικό μειονέκτημά της είναι ο κίνδυνος της προκατάληψης, καθώς ο συνεντευκτής προσπαθεί να παραμείνει ουδέτερος και αντικειμενικός. Ακόμη, ένα από τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι ο συνεντευκτής προσπαθεί να εκμαιεύσει από τον ερωτώμενο ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις, κάτι που πολλές φορές στη διάρκεια της συνέντευξης μπορεί να είναι δύσκολο, όταν ο συνεντευξιζόμενος νιώθει άβολα ή αισθάνεται άγχος, ανησυχία, αμηχανία, ανασφάλεια (Cohen & Manion, 1994). Έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι ο κίνδυνος να επηρεαστεί ο ερευνητής από τις προσωπικές του απόψεις και στάσεις ελλοχεύει, όμως «η επίγνωση του προβλήματος και ο συνεχής σταθερός αυτοέλεγχος μπορούν να βοηθήσουν» (Cavron, 1966, σελ. 159).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στον εκπαιδευτικό χώρο η μέθοδος της συνέντευξης αξιοποιείται από αρκετά άτομα, καθώς μέσω της εν λόγω μεθόδου δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Μάγος, 2005). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολεία τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Hannan & Tuma, 1979 · Nias, 1991 · Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999), καταδεικνύουν τη μεγάλη διστακτικότητα, ανασφάλεια και καχυποψία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών να καταγραφούν οι απαντήσεις τους, καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτής της πρακτικής είναι πιθανό να αξιολογηθεί ο τρόπος εργασίας τους. Η εν λόγω στάση ίσως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με διάφορες ερευνητικές διαδικασίες, όπως τη συνέντευξη (Μάγος, 2005).

Βασικό ζήτημα στον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας αποτελεί η διασφάλιση της συνέπειας με κύρια χαρακτηριστικά την εγκυρότητα, τη δυνατότητα γενίκευσης και την αξιοπιστία της έρευνας (Robson, 2011, σελ. 110). Ο σχεδιασμός στη βάση του ποιοτικού ελέγχου παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης ενός αριθμού υποκειμένων που έχουν εμπλακεί και βιώσει μια διαδικασία (Creswell & Guetterman, 2019, σελ. 82), δίνοντας την ευκαιρία να αναπτυχθεί μια θεωρία από τα δεδομένα που προκύπτουν (Robson, 2011, σελ. 195). Στην ημιδομημένη συνέντευξη έχει διαμορφωθεί από τον ερευνητή ένας κατάλογος ερωτημάτων στη βάση του σκοπού της έρευνας και επιδιώκεται να ληφθούν απαντήσεις. Η διατύπωση των ερωτημάτων γίνεται με σαφήνεια και ο ερωτώμενος απαντά άβιαστα και με απόλυτη ελευθερία. Σε κάθε συνέντευξη ο χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε ερώτηση τόσο από τον ερευνητή όσο και από τον ερωτώμενο εξαρτάται από τις προκύπτουσες ανάγκες, ωστόσο δεν αποκλίνει σημαντικά από τον προκαθορισμένο χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης (Robson, 2011, σελ. 330). Ο ερευνητής ανεξαρτήτως της ευελιξίας και της

ελευθερίας που του παρέχει η ημιδομημένη συνέντευξη, οφείλει να σχεδιάζει προσεκτικά τη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994, σελ. 376). Διάφορες παράμετροι, όπως το περιεχόμενο της συνέντευξης, οι ερωτήσεις, ο τρόπος διατύπωσής τους και γενικότερα η ροή της συνέντευξης φαίνεται να εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τον ερευνητή, ενώ ο ερωτώμενος εκφράζει ελεύθερα και ανεπηρέαστα τις εμπειρίες και τις απόψεις του (Μάγος, 2005). Η ποιότητα της συνέντευξης εξαρτάται «από τους τρόπους με τους οποίους ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων» (Mishler, 1996, σελ. 64). Σε μία συνέντευξη θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου και ειδικότερα στην αλληλεπίδραση (Woods, 1991, σελ. 89), στην ειλικρίνεια (Verma & Mallick, 2004), καθώς και στην «ψυχολογική ευκινησία» και τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή (Μάγος, 2005).

Πρέπει να αναφερθεί ότι ο σχεδιασμός της συνέντευξης αποτέλεσε βασικό σημείο της διερευνητικής μας μελέτης, καθώς και ότι για τον ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό λήφθηκαν υπόψη τα στάδια που προτείνονται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Στάδια διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας»

Βασιζόμενοι στις εμπειρίες και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα του παιχνιδιού οδηγηθήκαμε στον προσεκτικό σχεδιασμό του δελτίου της συνέντευξης. Σε πρώτο στάδιο σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, προκειμένου να διευκολυνθεί η συνομιλία μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών, ώστε να διατυπώσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους για τα ερευνητικά ερωτήματα, χωρίς να απαιτείται αρκετός χρόνος συζήτησης, η οποία μπορεί να προκαλέσει κούραση και απροθυμία συμμετοχής τους σε ουσιαστικό διάλογο.

Για τον σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση της συνέντευξης λήφθηκαν υπόψη βασικά σημεία αναφορικά με τη μορφή και τον τύπο που θα έχει, με την επιλογή κατάλληλων ερωτήσεων και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου. Όσον αφορά τη μορφή της συνέντευξης επιλέχθηκε η τηλεφωνική συνέντευξη, λόγω των επιδημιολογικών συνθηκών της πανδημίας του Covid-19, ενώ όσον αφορά τον τύπο της συνέντευξης αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη-ανοιχτού τύπου (semistructured interview), κατά τη διάρκεια της οποίας η ερευνήτρια είναι ευέλικτη, ευαισθητοποιημένη και υπεύθυνη για το περιεχόμενο, τη σειρά και διατύπωση των ερωτήσεων. Βασίζεται σε ένα εκ των πρότερων οργανωμένο πλαίσιο, εφόσον οι αποφάσεις και οι κρίσεις της παρέχουν κάποια μορφή δόμησης και σκοπού στη διαδικασία παραγωγής δεδομένων και δεν χρησιμοποιεί αυστηρά δομημένες ερωτήσεις (Mason, 2003). Μέσω του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης επιδιώκεται να συλλεχθούν και να κωδικοποιηθούν αυθεντικές και ειλικρινείς απαντήσεις, καθώς και ο ερωτώμενος να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του για το θέμα που ερωτάται, δίνοντας ολοκληρωμένες και σαφείς απαντήσεις (Willing, 2000). Ο ερευνητής έχει ακόμη, τη δυνατότητα να επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα που μελετάται, σε περίπτωση που ο ερωτώμενος ξεφεύγει από το πλαίσιο της έρευνας (Creswell & Guetterman, 2019 · Denzin & Lincoln, 2008). Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε σύμφωνα με τα τέσσερα κριτήρια των Guba & Lincoln (1981). Οι ερωτήσεις, δηλαδή: α) να είναι αναγκαίες, β) να εστιάζονται στο θέμα και να σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, γ) να μην είναι κατευθυντικές και δ) να μην είναι ερωτήσεις προκατάληψης.

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως ημιδομημένες συνεντεύξεις (μέσω τηλεφώνου) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 διεξήχθησαν πιλοτικά ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 5 δασκάλους και σε 5 νηπιαγωγούς, ενώ από τον Οκτώβριο του 2020 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2021 πραγματοποιήθηκαν μέσω

τηλεφώνου ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 30 δασκάλους και 30 νηπιαγωγούς (N:60). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίζονται στους βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου και διατυπώθηκαν μετά από διεξοδική μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας.

Η ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα II, σελ. 718-722) αποτελείται από τα εξής μέρη:

Πρώτο μέρος ημιδομημένης συνέντευξης: Το πρώτο μέρος της συνέντευξης τιτλοφορείται «Γενικά Στοιχεία» και σε αυτό περιλαμβάνονται 6 κλειστού τύπου ερωτήσεις που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως η ιδιότητα, το φύλο, η υπηρεσία στο σχολείο (αναπληρωτής, οργανική θέση, απόσπαση), τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, το επίπεδο των σπουδών, καθώς και η περιοχή εργασίας (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Δεύτερο μέρος ημιδομημένης συνέντευξης: Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης έχει τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα» και σε αυτό περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Το εν λόγω μέρος αποτελείται από τις εξής θεματικές ενότητες:

Α' Ενότητα: Ορισμός παιχνιδιού

- ✓ Τι είναι για εσάς παιχνίδι και πώς το αξιοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία;»

Β' Ενότητα: Παιχνίδι και Αναλυτικά Προγράμματα

- ✓ Συμβουλευέστε το Α.Π.Σ. όσον αφορά το παιχνίδι; Αν ναι, ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Οδηγό Εκπαιδευτικού αξιοποιείτε;
- ✓ Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ (2003);. Αν ναι από ποιους φορείς;
- ✓ Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014; (Η εν λόγω ερώτηση αναφέρεται μόνο σε νηπιαγωγούς).

- ✓ Έχετε εντοπίσει τα είδη παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη; (Η εν λόγω ερώτηση αναφέρεται μόνο σε νηπιαγωγούς).

Γ' Ενότητα: Κατασκευή-αγορά παιχνιδιών

- ✓ Κατασκευάζετε ή αγοράζετε παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και πού αναζητάτε πληροφορίες για αυτά τα παιχνίδια; Αν ναι κατασκευάσατε πρόσφατα κάποιο παιχνίδι;

Δ' Ενότητα: Κατηγορίες παιχνιδιού

- ✓ Αξιολογείτε το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα;
- ✓ Πώς αξιολογείτε το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος και πώς στα κέντρα διδασκαλίας;
- ✓ Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού;
- ✓ Αξιολογείτε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά;
- ✓ Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την αξιοποίηση φυσικών υλικών στο παιχνίδι και από ποιους φορείς (ηγεσία εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, συντονιστές);

Ε' Ενότητα: Παιχνίδι και αξιολόγηση

- ✓ Με δεδομένο ότι αξιολογούμε για την μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει το παιχνίδι ως αξιολογικό εργαλείο;
- ✓ Θεωρείτε ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή;
- ✓ Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;

ΣΤ' Ενότητα: Παιχνίδι και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα

- ✓ Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;
- ✓ Στην αυλή του σχολείου υπάρχουν παιχνίδια, όπως τσουλήθρες που είναι από τον οργανισμό του σχολείου;
- ✓ Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή; Αν ναι ποια;

- ✓ Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου;

Z' Ενότητα: Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού

- ✓ Θεωρείτε ότι έχετε τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού: α) από το Υπουργείο Παιδείας, β) από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) από τον Σχολικό Σύμβουλο, δ) από την Πανεπιστημιακή Κοινότητα;

Η μέθοδος άντλησης δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για να διασφαλιστεί η τριγωνοποίηση. Οι συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν ως μια συμπληρωματική τεχνική στα ερωτηματολόγια, για να μπορέσει να υπάρξει εγκυρότητα στα δεδομένα που έχουν ήδη συλλεχθεί. Πραγματοποιήθηκαν ως εργαλείο με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης και συλλέχθηκαν αυθόρμητες, πλούσιες πληροφορίες και συγκεκριμένες σχετικές απαντήσεις. Ακόμη, διεξήχθησαν με τη μορφή ανοιχτού διαλόγου παρέχοντας ευχέρεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και τον συνεντευξιζόμενο, ο οποίος είχε τη δυνατότητα να μιλήσει ελεύθερα για τα θέματα που τίθενται. Ειδικότερα, μέσω αυτού του τύπου συνέντευξης η ερευνήτρια μπόρεσε να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στη διδασκαλία. Η συζήτηση είχε διάρκεια περίπου μισή ώρα για κάθε εκπαιδευτικό και ηχογραφήθηκε μέσω κινητού τηλεφώνου. Η δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος με τους εκπαιδευτικούς τους επέτρεπε να δώσουν τις πλέον αξιόπιστες απαντήσεις και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Επίσης, τους διευκρινίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά ενδιαφέρουσες σκέψεις και απόψεις (Φίλιας, 1993). Οι συνεντεύξεις με τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς διεξήχθησαν την ώρα που διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς, λόγω του πλήθους των οικογενειακών και επαγγελματικών τους υποχρεώσεων.

Όπως στο ερωτηματολόγιο της έρευνας έτσι και στο ερωτηματολόγιο της ημιδομημένης συνέντευξης υπήρχε στην αρχή ένα κείμενο, στο οποίο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και διασφαλιζόταν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, όπως ορίζεται από τη δεοντολογία της έρευνας αναφορικά με τη διαδικασία των συνεντεύξεων (Cohen & Manion, 1994). Η ερευνήτρια ανέφερε στους συνεντευξιζομένους ότι την ενδιέφερε να συλλέξει πληροφορίες για το

παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και απαντούσε σε τυχόν ερωτήματα ή απορίες που έθεταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η συζήτηση βασίστηκε σε ένα πλάνο που σχεδιάστηκε εκ των προτέρων, ενώ μπορούσε να γίνει τροποποίηση στη σειρά των ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Οι ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους ήταν ανοιχτού τύπου και το περιεχόμενό τους αφορούσε την εννοιολογική προσέγγιση του παιχνιδιού, τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και τη γνώση των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τη θέση του παιχνιδιού σε αυτά, την κατασκευή και την αγορά παιχνιδιών, την αξιοποίηση διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το ρόλο του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου, την αξιοποίηση των υπαίθριων σχολικών χώρων για τις ανάγκες του παιχνιδιού, καθώς και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού.

6.6.1.2.1 Οι μεταβλητές

Στο πλαίσιο των ημιδομημένων συνεντεύξεών μας ορίστηκαν:

- *ως ανεξάρτητες μεταβλητές*: η ιδιότητα των εκπαιδευτικών, οι σπουδές και η περιοχή του σχολείου, γιατί ήταν αυτές που μας έδιναν στοιχεία.
- *ως εξαρτημένες μεταβλητές*: οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου.

6.6.1.2.2 Η συλλογή των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων

Η πραγματοποίηση των πιλοτικών ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δασκάλους και νηπιαγωγούς και η επεξεργασία των δεδομένων τους έγιναν κατά το σχολικό έτος 2020-2021, ενώ οι συνεντεύξεις της κυρίως έρευνας διεξήχθησαν εξ αποστάσεως (μέσω τηλεφώνου) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Οκτώβριο του 2020 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2021. Από τον Φεβρουάριο του 2021 μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2021 έγινε απομαγνητοφώνηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βασίζονταν στους

βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου της έρευνας και αποσκοπούσαν να διερευνήσουν τις βαθύτερες απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου, έπειτα από σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και η ερευνήτρια δικαιολόγησε τη χρήση του τηλεφώνου για τη σημασία της ακριβούς καταγραφής των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στο τέλος κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά από την ίδια και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, τα ηχογραφημένα αρχεία συγκεντρώθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν με ακρίβεια και πολλά αποσπάσματα αξιοποιήθηκαν στη μελέτη και μας έδωσαν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε και να σχολιάσουμε τα συμπεράσματα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της μελέτης. Πρέπει να αναφερθεί ότι η απομαγνητοφώνηση γινόταν μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης και σε κάθε συνέντευξη δόθηκε αύξων αριθμός και κωδικοποιήθηκε με την ονομασία Συνέντευξη 1 (Σ1), Συνέντευξη 2 (Σ2), προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα προς τους συμμετέχοντες. Η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους εκπαιδευτικούς για τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της έρευνας και τους διαβεβαίωσε ότι θα επικοινωνούσε μαζί τους για να τους ενημερώσει για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

α) Μετεγγραφή («απομαγνητοφώνηση»). Η συνέντευξη αποτελεί μια οργανωμένη συνομιλία μεταξύ ενός συνεντευκτή/ερευνητή και ενός πληροφορητή, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει δεδομένα για να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς του. Η συνομιλία αυτή καταγράφεται (ηχογραφείται ή/και βιντεοσκοπείται). Όσον αφορά την παρούσα μελέτη, οι ηχητικές καταγεγραμμένες συνομιλίες της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς μεταφέρθηκαν σε γραπτό κείμενο. Η διαδικασία αυτή της απομαγνητοφώνησης ονομάζεται «μετεγγραφή» (transcription). Μετεγγραφή είναι η μετατροπή των ηχογραφημένων ή βιντεοσκοπημένων λεκτικών διαδράσεων σε γραπτό κείμενο, σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Tsiolis, 2014, σελ. 269).

β) Προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων και δημιουργία ομάδων/κατηγοριών απαντήσεων με βάση το περιεχόμενό τους. Διαβάσαμε προσεκτικά το υλικό μας (τα μετεγγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων) και εντοπίσαμε

εκείνες τις απαντήσεις/αποσπάσματα που μας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για κάθε ένα ερευνητικό ερώτημα και υποερώτημα. Με τη διαδικασία της αντιγραφής & επικόλλησης (copy & paste), τις συγκεντρώσαμε σε ένα χωριστό αρχείο ανά ερώτημα και υποερώτημα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις υπό ανάλυση ερωτήσεις συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν σε ειδικό φύλλο. Έγινε έλεγχος των απαντήσεων και δημιουργήθηκαν βασικές κατηγορίες/ομάδες απαντήσεων με βάση το περιεχόμενό τους, προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε απώλεια πληροφοριών, αλλά και οι απαντήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και ειδικότερα με την τεχνική της μικροανάλυσης (Strauss & Corbin, 1996, σελ. 56), μέσω της οποίας αναδεικνύονται στοιχεία και σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Οι κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να οριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ώστε α) αν και διαφορετικοί αναλυτές τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο να εξασφαλίζονται αποτελέσματα (Berelson, 1971, σελ. 16) και β) να διασφαλιστεί ότι σε πιθανή μελλοντική χρήση από άλλους ερευνητές θα προκύψουν τα ίδια αποτελέσματα. Ο ερευνητής στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μιας έρευνας οφείλει να αποφύγει τον κυματισμό της κόκκινης σημαίας (Strauss et al., 1996, σελ. 97), κάτι που σημαίνει ότι θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από προσωπικές απόψεις, να εγκαταλείψει προκαταλήψεις, καθώς και να αποφύγει πιθανές υποθέσεις στον τρόπο αντιμετώπισης των διατυπωμένων θέσεων και απόψεων των ερωτώμενων (Μάγος, 2005).

γ) Κωδικοποίηση των ομάδων απαντήσεων. Κωδικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα του, κατανοεί, δηλαδή το νόημά τους και το αποδίδει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, ενώ κωδικοί είναι οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων (Braun & Clarke, 2012, σελ. 57 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 115 · Tsiolis, 2014, σελ. 107). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, με τους κωδικούς αποδίδεται και ονοματίζεται ένα χαρακτηριστικό (μια μονάδα νοήματος) που αναγνωρίζει ο ερευνητής σε κάποιο τμήμα των δεδομένων του (π.χ. σε ένα απόσπασμα του μετεγγραμμένου κειμένου μιας συνέντευξης) και το εν λόγω χαρακτηριστικό είναι σημαντικό, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012, σελ. 61). Ο ερευνητής μαρκάρει το συγκεκριμένο απόσπασμα/απάντηση και το αντιστοιχίζει με τον συγκεκριμένο εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό). Η διαδικασία της κωδικοποίησης οφείλει να είναι συστηματική και οι κωδικοί περιεκτικοί. Καθώς ένας κωδικός μπορεί να περιέχει περισσότερες από μια μονάδες νοήματος, υπάρχει η πιθανότητα σε ένα

απόσπασμα να αποδοθούν περισσότεροι κωδικοί (Willig & Rogers 2017, σελ. 161). Ακόμη, ο ίδιος κωδικός μπορεί να αποδοθεί σε περισσότερα αποσπάσματα, όταν αναγνωρίζεται σε αυτά το ίδιο περιεχόμενο νοήματος. Καθώς η διαδικασία της κωδικοποίησης προχωρά, κωδικοί, που έχουν ήδη διατυπωθεί, μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν ή ακόμη και να τροποποιηθούν στη βάση νέων δεδομένων, προκειμένου να συμπεριλάβουν και άλλες εκδοχές ομοειδούς νοήματος ή/και να αποσαφηνίσουν το εύρος τους έναντι άλλων παραχθέντων κωδικών. Οι κωδικοί μπορεί να είναι είτε ερμηνευτικού τύπου, κάτι που σημαίνει ότι μπορεί να προκύπτουν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάζει ο ερευνητής στα δεδομένα του είτε περιγραφικού τύπου, δηλαδή να συνοψίζουν και να περιγράφουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012, σελ. 61).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης των δεδομένων, αξιοποιούνται από τον ερευνητή σχετικές ιδέες ή ευρήματα πρότερων ερευνών, που έχει αναδείξει η βιβλιογραφική του επισκόπηση, ως σχήματα που ευαισθητοποιούν την ερευνητική του ματιά και τον βοηθούν να αναγνωρίσει μοτίβα νοήματος στα δεδομένα του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ορισμένοι κωδικοί που παράγονται από τον ερευνητή είτε να προέρχονται από τα ίδια τα λόγια των πληροφορητών ή να αντανακλούν τις ιδέες τους, είτε να προκύπτουν από το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετεί ο ερευνητής. Ο ερευνητής μπορεί, δηλαδή να ξεκινήσει την κωδικοποίηση, έχοντας φτιάξει μια λίστα με κατηγορίες που άντλησε από τη σχετική βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012, σελ. 61). Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να δημιουργηθούν οι κωδικοί και οι κατηγορίες των θεμάτων/απαντήσεων λήφθηκε υπόψη η συχνότητα εμφάνισης ορισμένων λέξεων, φράσεων και αποσπασμάτων.

δ) Ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS 20. Έγινε εισαγωγή των δεδομένων στο Στατιστικό Λογισμικό Πακέτο SPSS 20 και ακολούθησε η ανάλυσή τους.

ε) Εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω ποσοστών. Η ερευνήτρια οδηγήθηκε στην εξαγωγή συμπερασμάτων και παρουσίασε τις απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου μέσω ποσοστών. Μέσω των ποσοστών κατέστη δυνατή η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το υπό διερεύνηση θέμα.

6.6.1.3 Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης

Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019 εφαρμόστηκε πιλοτικά το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού» σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Στην παρούσα ερευνητική εργασία αξιοποιήσαμε την πειραματική προσέγγιση, μέσω της οποίας επιδιώκεται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα εφαρμογής του προγράμματος στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη φάση του πειραματικού σχεδιασμού του προγράμματος περιλαμβάνεται ο προ-έλεγχος (pre-test) και μετα-έλεγχος (post-test), διότι εκτός από τις πειραματικές ομάδες υπήρχαν και οι ομάδες ελέγχου (Βάμβουκας, 2006). Τόσο οι πειραματικές όσο και οι ομάδες ελέγχου είχαν κοινά χαρακτηριστικά και βρίσκονταν στην ίδια βάση και έτσι ακολουθήθηκε η πειραματική διαδικασία με ανεξάρτητες ομάδες (independent-subjects design) (Todman & Sani, 2009). Με αυτόν τον τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη την τυχαία δειγματοληψία, οι ομάδες που επιλέχθηκαν (ελέγχου και πειραματικές) θεωρούνται ισοδύναμες, στοιχείο που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, χωρίς να προβλέπονται εκ προοιμίου οι επιδράσεις στις πειραματικές μεταβλητές (Cohen, Manion, & Morrison, 2008 · Todman & Sani, 2009). Μέσω της τυχαίας επιλογής των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να οδηγηθεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Johnson & Christenesen, 2007).

Από τον Σεπτέμβριο του 2019 μέχρι και τον Ιούνιο του 2020 εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού» σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του πιλοτικού εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος, αλλά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης διεξήγαγε στις πειραματικές ομάδες παιγνιώδεις δραστηριότητες, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, με σκοπό οι μαθητές να βελτιώσουν τις μεταξύ τους κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις. Η διδασκαλία των συναισθημάτων (αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση) έγινε με τη μορφή παιχνιδιού καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Η συναισθηματική αγωγή εντάσσεται στη μαθησιακή περιοχή «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη». Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι ο ακρονωνιαίος λίθος, ώστε αυτό να μπορεί να χαράζει την πορεία του μέσα στην κοινωνία και να αποκτήσει την αίσθηση της ψυχικής ευεξίας.

Η ερευνήτρια προκειμένου να διευκολύνει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση) αξιοποίησε τις εξής κατηγορίες παιχνιδιού:

α) *Δραματικό παιχνίδι - Παιχνίδι ρόλων*: Το εν λόγω παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Corsaro, 2012 · Hughes, 2010). Ειδικότερα, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν με τους άλλους (Corsaro, 2012 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014),

β) *Συμβολικό παιχνίδι*: Το συμβολικό παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο, διότι συνεισφέρει στη συναισθηματική και στη διανοητική ισορροπία του ατόμου και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αλλάξει το πραγματικό μέσα από την αφομοίωση (Κοντογιάννη, 2000),

γ) *Ομαδο-συνεργατικό παιχνίδι*: Το ομαδικό παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, στη διαχείριση των έντονων-δυσάρεστων συναισθημάτων, καθώς και στην καταπολέμηση του εγωκεντρισμού (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006),

δ) *Κοινωνικό παιχνίδι*: Το κοινωνικό παιχνίδι συμβάλλει στην απόκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (αλληλεπίδραση, συνεργασία) και στη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Gal-Szabo et al., 2019),

ε) *Κινητικό παιχνίδι*: Μέσα από την εμπλοκή τους σε εξωτερικές και εσωτερικές παιγνιώδεις δραστηριότητες τα νεαρά άτομα μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ελεύθερα και εκ του ασφαλούς, αποκτούν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες και εξερευνούν τον κόσμο τους (Brock et al., 2016),

στ) *Μουσικο-κινητικό παιχνίδι*: Με το εν λόγω παιχνίδι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιούν το σώμα τους για να επικοινωνήσουν και να ελέγξουν παρορμητικές συμπεριφορές. Η ερευνήτρια αξιοποίησε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Η ένταση στα συναισθήματα (δυνατό-έντονο-δυσάρεστο συναίσθημα vs χαμηλό-ήπιο-ευχάριστο συναίσθημα) δόθηκε με τη βοήθεια των μουσικών κομματιών-μελωδιών (π.χ. ο «Χειμώνας» του Vivaldi δημιουργεί έντονα συναισθήματα, ενώ η «Άνοιξη» ευχάριστα συναισθήματα) και των μουσικών οργάνων (π.χ. το τύμπανο δημιουργεί άγχος, ενώ το μεταλλόφωνο ηρεμία και χαρά),

ζ) *Φανταστικό παιχνίδι*: Η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δεξιότητα αυτορρύθμισης (Hughes, 2010),

η) *Ψηφιακό παιχνίδι*: Η ενασχόληση με οποιοδήποτε ψηφιακό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με την τεχνολογία, να γίνουν δημιουργικά, να μάθουν να συνεργάζονται, να κατανοήσουν σημαντικές έννοιες και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται μέσα στο παιχνίδι προκειμένου να διακριθούν και να νικήσουν (Lekka & Sakellariou, 2014 · Sicart, 2009). Η ερευνήτρια αξιοποίησε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, όπως το ‘Φωτόδεντρο’, προκειμένου τα παιδιά μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι να μάθουν με ευχάριστο τρόπο να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους,

θ) *Παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο*: Το παιχνίδι που πραγματοποιείται στον υπαίθριο σχολικό χώρο συμβάλλει στην μάθηση, την εξερεύνηση, την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, την αλληλεπίδραση και γενικότερα στην σωματική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Engelen et al., 2013).

ι) *Παιχνίδι με παιχνίδια-αντικείμενα* (μπάλες, κώνοι, στεφάνια, κούκλες-χαρακτήρες-γαντόκουκλες, μάσκες συναισθημάτων): Τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι σημαντικά, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων του παιδιού (π.χ. αντίληψη). Στο πλαίσιο της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν κούκλες-χαρακτήρες που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά από διάφορα υλικά για το κουκλοθέατρο.

κ) *Παιχνίδια με κανόνες*: Μέσα από τα επιτραπέζια παιχνίδια (το επιτραπέζιο των συναισθημάτων), τα παραδοσιακά παιχνίδια (αγαματάκια ακούνητα-τα αγαματάκια των συναισθημάτων), τα ομαδικά κινητικά παιχνίδια και τα ψηφιακά παιχνίδια τα παιδιά εμπεδώνουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους και να διαχειρίζονται την ήττα τους.

Κλίμακα PIPPS

Για την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο ελεύθερο παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης αξιοποιήθηκε η πεντάβαθμη Κλίμακα τύπου Likert, PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale) (βλ. Παράρτημα III, σελ. 723-725). Η κλίμακα PIPPS σχεδιάστηκε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων του Προγράμματος Head Start, προκειμένου να βοηθήσει τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και τις οικογένειες να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν την κοινωνική ικανότητα

και τη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Fantuzzo et al., 1995 · Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998 · Fantuzzo & McWayne, 2002). Αξιοποιήθηκε στην αρχή για να μετρήσει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και παιδιά που ζούσαν σε αστικές περιοχές υψηλού κινδύνου (Fantuzzo & Hampton, 2000 · Fantuzzo et al., 1995). Υπάρχουν, επομένως δύο εκδοχές της κλίμακας PIPPS. Η πρώτη εκδοχή αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς (PIPPS-T) για να αξιολογήσουν το παιχνίδι στην τάξη και το σχολείο, ενώ η δεύτερη από τους γονείς (PIPPS-P) για να αξιολογήσουν το παιχνίδι στο σπίτι και τη γειτονιά.

Η πεντάβαθμη Κλίμακα PIPPS τύπου Likert (1 = Καθόλου, 2 = Σχεδόν ποτέ, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πολύ συχνά), είναι ένα αξιολογικό εργαλείο που αποτελείται από τρεις διαστάσεις/υποκατηγορίες, στις οποίες περιλαμβάνονται 32 ερωτήσεις. Έπειτα από πολλές μελέτες (Coolahan et al., 2000 · Fantuzzo et al., 1995 · Fantuzzo et al., 1998a), οι ερευνητές κατέληξαν σε τρεις υποκατηγορίες της κλίμακας, οι οποίες είναι: α) Play Interaction / Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι (σχετίζεται με τις δυνατότητες των παιδιών στο παιχνίδι και τις θετικές τους αλληλεπιδράσεις. Εδώ περιλαμβάνονται διάφορες συμπεριφορές, όπως η ενσυναίσθηση και η βοήθεια προς τους άλλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού), β) Play Disruption / Διατάραξη του παιχνιδιού (η εν λόγω διάσταση αναφέρεται σε αρνητικές συμπεριφορές και σε παράγοντες που εμποδίζουν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, όπως καταστροφή των παιχνιδιών των άλλων παιδιών, επιθετικότητα στο παιχνίδι) και γ) Play Disconnection / Απομάκρυνση / Αποσύνδεση από το παιχνίδι (εδώ περιλαμβάνονται συμπεριφορές, όπως η άρνηση συμμετοχής στο παιχνίδι, οι οποίες ενισχύουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά). Οι βαθμοί της κλίμακας υποδεικνύουν πόσο συχνά ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός έχει παρατηρήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους προηγούμενους δύο μήνες (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott, & Sutton-Smith, 1998b).

Πιο συγκεκριμένα: α) Play interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι: η αλληλεπίδραση αυτή περιγράφει τις ικανότητες του παιδιού για κοινωνικό παιχνίδι με τους συνομηλικούς και τον βαθμό ηγεσίας στην ομάδα. Σε αυτή την υποκατηγορία ανήκουν τα εξής ερωτήματα/θέματα: 1) Βοηθάει τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι, 2) Μοιράζεται τα υλικά παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά, 3) Βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλικών του, 4) Διαφωνεί χωρίς να καβγαδίζει, 5) Κατευθύνει ευγενικά τις δράσεις/παιχνίδια των συμμαθητών του, 6) Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι, 7)

Παρηγορεί τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι, 8) Αφηγείται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, 9) Δείχνει θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (γελάει, χαμογελάει) και 10) Επιδεικνύει δημιουργικότητα στο να φτιάχνει ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού.

β) Play disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού: η διαταραχή του παιχνιδιού σχετίζεται με την έλλειψη ικανοτήτων των παιδιών για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά δείχνουν επιθετική συμπεριφορά στο παιχνίδι. Στην εν λόγω υποκατηγορία ανήκουν οι εξής ερωτήσεις/θέματα: 1) Ξεκινά καβγάδες και λογομαχίες, 2) Δεν περιμένει τη σειρά του, 3) Ζητά να είναι υπεύθυνος, 4) Απορρίπτει τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών, 5) Καταστρέφει τα παιχνίδια των άλλων, 6) Επιτίθεται λεκτικά τους άλλους, 7) Κλαίει, παραπονιέται, εκδηλώνει θυμό, 8) Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών, 9) Αναστατώνει/διαταράσσει το παιχνίδι των άλλων, 10) Είναι σωματικά επιθετικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, 11) Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης, όταν γίνεται μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και 12) Φλυαρεί.

γ) Play disconnection/Απομάκρυνση/αποσύνδεση από το παιχνίδι: η αποσύνδεση από το παιχνίδι σχετίζεται με την αδυναμία συμμετοχής στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, καθώς και με την εμφάνιση παθητικής συμπεριφοράς και αδιαφορίας για αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή τους συνομηλίκους. Η συγκεκριμένη υποκατηγορία της κλίμακας PIPPS αποτελείται από τις εξής ερωτήσεις/θέματα: 1) Περιφέρεται εκτός της ομάδας παιχνιδιού, 2) Αποσύρεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, 3) Περιπλανιέται άσκοπα, 4) Αγνοείται από τα άλλα παιδιά, 5) Αρνείται να παίξει, όταν προσκαλείται από τους συμμαθητές του, 6) Χρειάζεται βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να παίζει, 7) Μπερδεύεται/είναι συγχυσμένος στο παιχνίδι, 8) Χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, 9) Φαίνεται λυπημένος, 10) Απορρίπτεται από τους άλλους.

Τα παραπάνω θέματα/ερωτήματα αξιολογούν τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών στο παιχνίδι και βοηθάνε τον παρατηρητή να αντιληφθεί ποια παιδιά επιδεικνύουν επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις και ποια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Αναφορικά με την παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια-1^η παρατηρητής μαζί με την 2η παρατηρητή παρατηρούσαν συστηματικά τη συμπεριφορά των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους στο ελεύθερο παιχνίδι και κατέγραφαν τις αξιολογήσεις τους για κάθε μαθητή ξεχωριστά στο

ερωτηματολόγιο της εν λόγω Κλίμακας. Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας αξιοποιήθηκε η εκδοχή που αφορά τα σχολικά περιβάλλοντα και έγιναν τρεις μετρήσεις. Μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων εκτιμήθηκαν οι διαστάσεις της Κλίμακας PIPPS, όπως περιγράφονται στην ερευνητική εργασία των Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith (1998) και ακολουθήθηκε ο αρχικός σχεδιασμός και οι βαθμολογίες, καθώς δεν βρέθηκαν ενδείξεις για διαφορετική προσέγγιση στην ανάλυση των πειραματικών ομάδων πριν από τη χορήγηση. Όσον αφορά το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας μελέτης, η πρώτη μέτρηση (pre-test) έγινε στην αρχή του προγράμματος, η δεύτερη μέτρηση έγινε μετά από τέσσερις μήνες (mid-test), ενώ η τρίτη μέτρηση έγινε με τη λήξη του προγράμματος (post-test). Μέσω της παρούσας Κλίμακας η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.

Άμεση παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος αξιοποιήσαμε τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης (observation), καθώς αντικείμενο μελέτης αποτελούν δρώντα σύνολα στο ανεξάρτητο και ελεύθερο φυσικό τους χώρο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παρατήρηση *«μπορεί κανείς να αντλήσει πληροφορίες για συμπεριφορές, να κατανοήσει το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και να διεξάγει ερευνητική δουλειά σε φυσικά περιβάλλοντα»* (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η παρατήρηση θεωρείται μέθοδος συλλογής δεδομένων που εμπλέκει προσωπικά τον ερευνητή μέσω της αμερόληπτης παρατήρησης, της περιγραφής ή της μέτρησης των πεπραγμένων (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Όσον αφορά την παρούσα μελέτη, αξιοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση (Βάμβουκας, 2006), καθώς εστίασαμε στο θέμα που μελετούσαμε ανεπηρέαστα. Η ερευνήτρια παρατηρούσε συστηματικά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και κατέγραφε τις αξιολογήσεις/παρατηρήσεις της στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale). Ακόμη, εφαρμόστηκε και η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς η ερευνήτρια συμμετείχε στις δραστηριότητες παιχνιδιού των πειραματικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούσε τις αντιδράσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών στην ομάδα. Δεν παρατηρούσε μέσα από το ρόλο του επισκέπτη, αλλά ως μέλους της

ομάδας. Ο ερευνητής έχει εμπειρία από τη χρήση αυτού του εργαλείου και διαθέτει εμπειρία στην καταγραφή πληροφοριών. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος για την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων ενός γενικότερου πληθυσμού (Spradley, 1980 · Taylor & Bogdan, 1984).

Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης, κρίθηκε σκόπιμο να τηρηθεί ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονταν α) οι θετικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι (π.χ. μοιράζονται τα υλικά παιχνιδιού) και β) οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι (διακόπτουν το παιχνίδι των άλλων παιδιών, απομακρύνονται από το παιχνίδι). Η επιστημονική παρατήρηση έχει ως βασικό σκοπό τη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Λόγω της επιλεκτικότητας της αντίληψης και για να αποφευχθούν τυχαίες και υποκειμενικές επιδράσεις των ατομικών διαφορών, στην επιστημονική παρατήρηση είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η σταθερότητα του αποτελέσματος της παρατήρησης. Ο ερευνητής έχει ως βασικό ρόλο να παρατηρεί και να καταγράφει, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και στη συνέχεια να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν (Bell, 1997). Ωστόσο, ο τρόπος καταγραφής των παρατηρήσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική προτίμηση και γι' αυτό στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται παραδείγματα διαγραμμάτων και μεθόδων καταγραφής που βοηθούν στη δημιουργία προσωπικών σχημάτων (Cohen & Manion, 1994).

Τέλος, για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήσαμε και άλλες τεχνικές, όπως φωτογραφικό υλικό, το οποίο αποτελεί ανοικτή-ελεύθερη τεχνική. Εφαρμόσαμε, δηλαδή την πολυμεθοδολογική προσέγγιση, με την αξιοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (King, Keohane, & Verba, 1994). Η επιλογή αξιοποίησης όλων αυτών των μεθόδων συλλογής δεδομένων εξασφάλισε τον διυποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων και την πληρέστερη εκτίμηση της κατάστασης.

6.6.1.3.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Στην πειραματική έρευνα περιλαμβάνονται δύο μεταβλητές που αλληλοεπηρεάζονται. Η μία μεταβλητή λέγεται ανεξάρτητη, καθώς αποτελεί την αιτία των μεταβολών, ενώ η άλλη εξαρτημένη μεταβλητή, καθώς μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της μεταβολής της πρώτης, δηλαδή της ανεξάρτητης μεταβλητής. Κατά τη διεξαγωγή μιας πειραματικής έρευνας υπάρχουν πρακτικοί περιορισμοί στον έλεγχο όλων των πιθανών

παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (Johnson & Christensen, 2007). Η μέτρηση μιας μεταβλητής μπορεί να γίνει είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Στην πειραματική έρευνα ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την ανεξάρτητη μεταβλητή, να διαφοροποιήσει δηλαδή τις τιμές της, ενώ παρατηρεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Αντιθέτως, οι μεταβολές της εξαρτημένης μεταβλητής μπορούν να ελεγχθούν επισταμένως. Στην πειραματική εφαρμογή ο ερευνητής εξετάζει εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την εξαρτημένη μεταβλητή (Johnson & Christensen, 2007· Ρούσσοι, & Τσαούσης, 2011).

Στην έρευνά μας ορίστηκε:

- **ως ανεξάρτητη μεταβλητή:** η εφαρμογή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού»
- **ως εξαρτημένη μεταβλητή:** η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και αλληλεπίδραση των μαθητών και οι ομάδες (πειραματικές και ελέγχου), από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία.

Προκειμένου να διεξαχθεί η πειραματική διαδικασία, διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες (experimental conditions), έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες αλλαγές (επίδραση) στις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, με στόχο την καταγραφή των μεταβολών που θα συντελεστούν στο υπό μελέτη φαινόμενο (εξαρτημένη μεταβλητή). Στη συνέχεια, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση μιας ερευνητικής υπόθεσης σχετικά με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, και υλοποιήσαμε τον πειραματικό σχεδιασμό, με σκοπό τον έλεγχο (επιβεβαίωση ή απόρριψη) της υπόθεσης αυτής.

Τα στάδια της πειραματικής διαδικασίας που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής:

1. Υπόθεση

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης επιδρά θετικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών των πειραματικών ομάδων.

2. Διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τον έλεγχο των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.
3. Μέτρηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τα διαφορετικά επίπεδα τιμών της ανεξάρτητης.
4. Επεξεργασία και Ανάλυση των αποτελεσμάτων.
5. Επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης.

Μια από τις βασικότερες μορφές πειραματικού σχεδιασμού είναι η σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Πειραματικές ομάδες ονομάζονται οι ομάδες, οι οποίες υφίστανται τον πειραματικό χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ ομάδα ελέγχου ονομάζεται η ομάδα η οποία δεν υποβάλλεται σε παρόμοιο χειρισμό. Οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής για την πειραματική ομάδα συγκρίνονται με αυτές της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η κατανομή των μελών που ανήκουν στις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες ελέγχου έγινε με βάση την αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας. Έπειτα, η πειραματική ομάδα υποβλήθηκε στην πειραματική εφαρμογή στην ανεξάρτητη μεταβλητή. Αφού ολοκληρώθηκε η εν λόγω διαδικασία, πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες. Έγινε συγκέντρωση των στατιστικών δεδομένων και διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων για την σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες, και οι διαφορές που προέκυψαν ήταν στατιστικά σημαντικές, γεγονός που οφείλεται στον πειραματικό χειρισμό των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Βασικό χαρακτηριστικό κάθε μεταβλητής είναι η μεταβλητότητά της, καθώς δεν έχει μία μόνο σταθερή τιμή και μπορεί να μετρηθεί, κάτι που σημαίνει ότι η εκάστοτε τιμή της μπορεί να εκφραστεί με αριθμό ή σύμβολο. Στον πειραματικό σχεδιασμό περιλαμβάνονται γενικά οι μέθοδοι συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός επεξηγεί και υποδεικνύει το είδος και τον τρόπο πραγματοποίησης των μετρήσεων, τον τρόπο ελέγχου των διαδικασιών του πειράματος, καθώς και τις εφικτές στατιστικές μεθόδους ανάλυσης με βάση τα δεδομένα. Μέσω του πειραματικού σχεδιασμού ορίζονται τα δυνατά συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν

από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Johnson & Christensen, 2007). Ακόμη, επιδιώκεται να βεβαιωθεί i) εάν κάτω από ορισμένες ειδικά προσδιορισμένες συνθήκες, υφίσταται σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, καθώς και ii) να εντοπιστούν και να ελεγχθούν οι μεταβλητές που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η πειραματική διαδικασία έλαβε χώρα κατά κύριο λόγο στη σχολική αίθουσα, καθώς έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί βασική και πρωτογενή πηγή πληροφόρησης, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να έρθει σε άμεση επαφή με την πειραματική διαδικασία και τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτή (Πηγιάκη, 1998). Ο ερευνητής-παρατηρητής παρατηρεί σταθερά σε διάφορες χρονικές περιόδους και καταγράφει στα ερευνητικά του εργαλεία (κλίμακα αλληλεπίδρασης PIPPS) κάθε στάδιο της διδασκαλίας (Cohen & Manion, 1994). Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά και απέδωσαν ισχυρά συμπεράσματα (Johnson & Christensen, 2007).

Βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής έρευνας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματός μας αποτέλεσαν:

- ✓ Η συνεχής αξιολόγηση, ο στοχασμός και αναστοχασμός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πειραματική εφαρμογή.
- ✓ Συνεχής (επαναλαμβανόμενη) αξιολόγηση αλληλεπιδράσεων των μαθητών.
- ✓ Η διαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τους παρατηρητές/εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Η ερευνήτρια αντάλλαξε μαζί τους συχνά απόψεις και εμπειρίες.
- ✓ Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- ✓ Η σύνθεση θεωρίας και πράξης, καθώς οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν στη βάση της διδαχθείσας θεωρίας και υλοποιήθηκαν με την πρακτική εφαρμογή της.
- ✓ Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική εφαρμογή.

6.6.1.3.2 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας του εκπαιδευτικού προγράμματος

<p>Α ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΜΑΡΤΙΟΣ 2018 - ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018</p>	<p>Απόφαση για το γνωστικό αντικείμενο που θα διερευνηθεί (παρέμβαση σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, αξιοποιώντας την παιγνιώδη διδασκαλία).</p> <p>Καθορισμός των στόχων της έρευνας.</p> <p>Καθορισμός εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν.</p>
<p>Β ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2018 - ΜΑΙΟΣ 2019</p>	<p>Πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία.</p>
<p>Γ ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2019 - ΙΟΥΝΙΟΣ 2020</p>	<p>Διεξαγωγή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού» σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων καθ' όλη τη διεξαγωγή του προγράμματος στις πειραματικές ομάδες. • Συστηματική παρατήρηση των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. • Καταγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών των μαθητών των δύο ομάδων

	(ελέγχου/πειραματική) στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS από τους δύο παρατηρητές (1 ^η παρατηρητής: ερευνήτρια, 2 ^η παρατηρητής: δασκάλα/διδάκτορας ή νηπιαγωγός/μεταπτυχιακή φοιτήτρια) σε τρεις χρονικές περιόδους.
Δ ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021-ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2021	Συγκέντρωση του υλικού, καταγραφή απόψεων, στατιστική ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος.

Πίνακας: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος

6.7 Δεοντολογία της έρευνας

Η προσεκτική αντιμετώπιση των ζητημάτων δεοντολογίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας μελέτης. Η εν λόγω ευθύνη είναι ακόμη μεγαλύτερη, όταν στην έρευνα εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και κυρίως παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Farrell, 2020). Η δεοντολογική διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της συνειδητής συναίνεσης, η οποία βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση. Η συνειδητή συναίνεση μπορεί να οριστεί ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» (Cohen & Manion, 1994). Στην παρούσα έρευνα, μια βασική αρχή που συμβάλλει στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας είναι το δικαίωμα επιλογής συμμετοχής στην έρευνα, καθώς και το δικαίωμα της ελευθερίας αποδέσμευσης από αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και όσον αφορά το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία ενημερώθηκαν σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας και την προστασία του δικαιώματος της ιδιωτικής ζωής (Cohen & Manion,

1994). Όσον αφορά το παρεμβατικό πρόγραμμα, σε πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) ενημερώθηκαν για τη φύση, το περιεχόμενο του προγράμματος, εξηγήθηκαν οι στόχοι της ερευνητικής παρέμβασης και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια, οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους σε συνεργασία με την ερευνήτρια για τη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα και ζητήθηκε να δηλώσουν πιθανές αντιρρήσεις γι' αυτό. Πρέπει να αναφερθεί ότι στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, τα παιδιά αναγνωρίζονται ως ικανοί και σημαντικοί συμμετέχοντες στην έρευνα, αλλά και ως οι πλέον αρμόδιοι πληροφοριοδότες της δικής τους εμπειρίας, την ώρα που οι ερευνητές καλούνται να αναθεωρήσουν πολλά από όσα μέχρι πρότινος θεωρούσαν δεδομένα στις έρευνές τους με παιδιά. Η απαίτηση για σεβασμό και αναγνώριση των παιδιών εγείρει πλήθος ηθικών και δεοντολογικών προκλήσεων αναφορικά με τη διεξαγωγή ερευνών σε αυτή την ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα (Farrell, 2020).

Στη συγγραφή της εργασίας δεν χρησιμοποιούνται τα ονόματα ή άλλα προσωπικά στοιχεία που πιστοποιούν την ταυτότητά των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα έγινε με την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους αλλά, και του/της Διευθυντή/ντριας ή Προϊσταμένου/νης του σχολείου, ενώ η συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα έγινε μετά από την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους κατόπιν ενημέρωσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του/της Διευθυντή/ντριας ή Προϊσταμένου/νης του σχολείου.

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα έγινε τόσο με γραπτό όσο και με προφορικό τρόπο, προκειμένου να δοθούν διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας. Από την αρχή επιδιώξαμε σε συνεννόηση με τους διευθυντές και τους προϊσταμένους των σχολείων, να δηλώσουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία διενεργείται η έρευνα, το σχεδιασμό της, τις πρακτικές της εφαρμογές, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν, το δείγμα, τις δραστηριότητες, το χρόνο και τον τρόπο που θα δημοσιευθούν τα ευρήματα. Δημιουργήθηκε θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων και τους/τις Διευθυντές/ντριες ή Προϊσταμένους/νες των σχολείων, δεν διατυπώθηκαν αντιρρήσεις από τις οικογένειες των μαθητών και δεν προέκυψαν προβλήματα. Έτσι αποφασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνήτρια διασφάλισε ότι δεν θα διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων, καθώς και ότι η παρουσία της ερευνήτριας και των παρατηρητών θα είναι απόλυτα διακριτική.

Οι συνεντεύξεις είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και κατά τη διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν άνετα και οικεία. Οι συνεντεύξεις της παρούσας ερευνητικής εργασίας διεξήχθησαν, ωστόσο εξ' αποστάσεως (μέσω τηλεφώνου), λόγω των έκτακτων επιδημιολογικών συνθηκών (Covid-19). Στο πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων διασφαλίστηκε η ανωνυμία της ταυτότητας των συνεντευζομένων και διαμορφώθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Morgan et al., 2002).

6.8 Ανάλυση Δεδομένων

6.8.1. Ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου

Για την περιγραφή των πενταβάθμιων εκβάσεων χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, ενώ για τις κατηγορικές μετρήσεις όπως το φύλο και την περιοχή, πλήθη και ποσοστά. Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής δημιουργήθηκαν πίνακες περιγραφής των αποκρίσεων με ποσοστιαίες αναφορές τόσο επί του συνόλου των καταχωρήσεων όσο και επί του συνόλου των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για την διαφοροποίηση των εκβάσεων ανάλογα με την ιδιότητα ή με άλλες παραμέτρους που εκφράζονται σε δύο κατηγορίες, όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων, μετά από ελέγχους κανονικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro-Wilk, ενώ παράλληλα αξιολογήθηκαν και οι μετρήσεις της λοξότητας αλλά και τα γραφήματα εκτίμησης της κανονικότητας qq normality plots και detrended qq normality plots. Στην επιλογή του ελέγχου εκτιμήθηκε και η ομοιογένεια των διακυμάνσεων με το κριτήριο του Levene σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Από τις εκτιμήσεις αυτές για όλες τις περιπτώσεις εκτιμήθηκαν 95% διαστήματα εμπιστοσύνης για τις εκτιμώμενες διαφορές. Παράλληλα η επίδραση της ηλικίας και άλλων κατηγορικών μεταβλητών σε περισσότερες από δύο επιλογές, αξιολογήθηκε με το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης, ενώ εφαρμόστηκαν έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων για την περαιτέρω διερεύνηση των ανά ζεύγη διαφορών. Στις περιπτώσεις όπου η υπόθεση της ομοσκεδαστικότητας δεν απορρίπτονταν, το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Bonferroni, ενώ στην αντίθετη περίπτωση οι διαφορές εξετάστηκαν με το μη παραμετρικό κριτήριο Tamhane. Για την απόδοση των διαφορών που εκτιμήθηκαν με τις μεθόδους αυτές χρησιμοποιήθηκαν συγκριτικά θηκογράμματα. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi Square. Σύμφωνα με τον εν λόγω έλεγχο απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας α

(συνήθως $0,05 = 5\%$). Το στατιστικό πακέτο υπολογίζει την τιμή χ^2 και την πιθανότητα p της υπόθεσης. Προφανώς, θα απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση για μικρές τιμές του p (μεγάλη τιμή του χ^2), μικρότερες του $0,05$, γι' αυτό δίνεται $p > 0,05$ ή $p < 0,05$. Συμπερασματικά, αν $p > 0,05$ θα δεχόμαστε σε επίπεδο σημαντικότητας ότι οι απαντήσεις δεν έχουν στατιστική διαφορά στις δύο κατηγορίες, ενώ αν $p < 0,05$ ότι υπάρχει διαφορά. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Fisher's Exact σε περιπτώσεις μη πλήρωσης των προϋποθέσεων του πρώτου. Η γραφική απόδοση των ποσοστιαίων διαφορών πραγματοποιήθηκε με συγκριτικά ραβδογράμματα.

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS v23.0 και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με $0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθείται η μεθοδολογική πορεία κατά την οποία ο ερευνητής συντάσσει, αναλύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τους πίνακες, τα διαγράμματα και τις απαντήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επικεντρώνεται κυρίως, στην ανάλυση και ερμηνεία των πινάκων κάθε ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής και των πινάκων συσχέτισης των μεταβλητών, παραθέτοντας συγχρόνως τα κυριότερα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση ανοικτών ερωτημάτων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληπτικής κατηγοριοποίησης. Συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν οι απαντήσεις στα ανοιχτά ερωτήματα και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, με μέλημα να μην υπάρξει απώλεια πληροφόρησης και ταυτόχρονα να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο.

6.8.2. Ανάλυση δεδομένων ημιδομημένων συνεντεύξεων

Οι απαντήσεις στις συνεντεύξεις μετά από κατάλληλη ομαδοποίηση περιγράφηκαν με τη βοήθεια πληθών και ποσοστών για το σύνολο ανά παράμετρο, αλλά και με πίνακες συνάφειας. Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ όλων των μεταβλητών, οι οποίες ήταν κατηγορικές χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi Square, αλλά και ο έλεγχος Fisher's Exact σε περιπτώσεις μη πλήρωσης των προϋποθέσεων του πρώτου. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v26.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με $0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις.

6.8.3 Ανάλυση δεδομένων εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος

Χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για να περιγράψουν τις εκτιμήσεις των τριών διαστάσεων του παιχνιδιού που αναπτύχθηκαν από την κλίμακα PIPPS. Οι αλλαγές τους στην πάροδο του χρόνου, καθώς και μεταξύ ομάδων, φύλου, περιοχής και ηλικίας υπολογίστηκαν με τη χρήση γενικών γραμμικών μοντέλων για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και με post hoc tests, τα οποία ερμηνεύτηκαν με βάση το κριτήριο Bonferroni για πολλαπλές συγκρίσεις. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v26.0 και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι καταγραφές των συμπεριφορών/αλληλεπιδράσεων των μαθητών από τους παρατηρητές (1^η παρατηρητής: ερευνήτρια, 2^η παρατηρητής: διδάκτορας/δασκάλα ή νηπιαγωγός/μεταπτυχιακή φοιτήτρια) στην Κλίμακα PIPPS κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σημειώθηκαν και τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψαν από το συνυπολογισμό των καταγραφών των δύο παρατηρητών.

6.9. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

6.9.1 Έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία και είναι προσαρμοσμένες στη θεματολογία της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Οι θεματικοί του άξονες προέκυψαν από διεξοδική μελέτη τόσο της βιβλιογραφίας και των πηγών, όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Τα θέματα του ερωτηματολογίου έχουν προταθεί και εξετασθεί διεθνώς και έχουν γίνει προηγούμενες μελέτες και γι' αυτό το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο όσον αφορά το περιεχόμενό του. Λάβαμε υπόψη μας το ποιοτικό κριτήριο. Βασιστήκαμε στο ήδη υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο και επιλέξαμε ερωτήσεις/άξονες που να καλύπτουν βασικές θεματικές ενότητες. Είχαμε ως βασικό σκοπό να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το παιχνίδι και γι' αυτόν τον λόγο αξιοποιήσαμε διάφορες πτυχές του. Οι κλίμακες είναι ποιοτικές και όχι ποσοτικές και οι δείκτες δεν είναι εφαρμόσιμοι. Το ίδιο ισχύει και για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, πολλές από τις ερωτήσεις των οποίων βασίζονται στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων σχεδιάστηκαν με βάση τη θεματολογία της βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας όσον αφορά το παιχνίδι, καθώς και των Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.

6.9.2 Έλεγχος αξιοπιστίας της Κλίμακας PIPPS στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος

Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των τριών διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης εκτιμήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α . Ο δείκτης εκτιμήθηκε για τις τρεις αυτές διαστάσεις καθώς εκφράζονται σε 5 βαθμίες κλίμακες τύπου Likert και είναι λογική η ερμηνεία του. Για την περίπτωση της αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Play Interaction) η τιμή του δείκτη βρέθηκε ίση με 0,845, για τη διατάραξη του παιχνιδιού (Play Disruption) ίση με 0,941 και για την απομάκρυνση από το παιχνίδι (Play Disconnection) 0,928. Όλες οι τιμές των παραπάνω δεικτών υποδεικνύουν αξιοπιστία για τις μετρήσεις των συγκεκριμένων διαστάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου της έρευνας

7.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) για τον ορισμό και το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική, προσωπική και γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και στην ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κατηγορίες και τα είδη του παιχνιδιού, την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και τα κριτήρια επιλογής παιχνιδιών. Αποτυπώνονται, ακόμη, οι απόψεις τους για το παιχνίδι με κριτήριο το φύλο και την ηλικία, το παιχνίδι στα εσωτερικά και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι και την ποιότητα του παιχνιδιού. Τέλος, παρουσιάζονται σε πίνακες και γραφήματα οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε θέματα παιχνιδιού, για το παιχνίδι και τη διαπολιτισμικότητα, καθώς και για το παιχνίδι και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

7.2. Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 1), καταδεικνύουν ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, αφού αντικατοπτρίζουν τη σύνθεση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

		Count	Column N %
Φύλο	Αντρας	324	21,5%
	Γυναίκα	1184	78,5%
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	715	47,4%
	Δάσκαλος	793	52,6%
Ηλικία	22 έως 31 έτη	186	12,3%
	32 έως 41 έτη	393	26,1%
	42 έως 51 έτη	452	30,0%
	52 έως 61 έτη	477	31,6%

Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	177	11,7%
	6 έως 10 έτη	126	8,4%
	11 έως 20 έτη	627	41,6%
	21 έως 30 έτη	366	24,3%
	Πάνω από 30 έτη	212	14,1%
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	329	21,8%
	Τεταρτοετούς φοίτησης	1179	78,2%
Άλλες σπουδές	Δεν έχω	492	32,6%
	Διδασκαλείο / ΑΣΠΑΙΤΕ	65	4,3%
	Εξομοίωση	168	11,1%
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ	217	14,4%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	526	34,9%
	Διδακτορικός τίτλος	40	2,7%
Η θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός	937	62,1%
	Προϊστάμενος/Διευθυντής	571	37,9%
Υπηρεσία στο σχολείο	Με Οργανική θέση	925	61,3%
	Με Απόσπαση	210	13,9%
	Αναπληρωτής/τρια	373	24,7%
Περιοχή σχολείου	Αστική	720	47,7%
	Ημιαστική	391	25,9%
	Αγροτική	397	26,3%
Κατηγορία σχολείου	Μονοθέσιο	211	14,0%
	Διθέσιο	426	28,2%
	Τριθέσιο	102	6,8%
	Τετραθέσιο	40	2,7%
	Πενταθέσιο	25	1,7%
	Εξαθέσιο και άνω	704	46,7%
Μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη	1 έως 5	63	4,2%
	6 έως 10	104	6,9%
	11 έως 15	290	19,2%
	16 έως 20	548	36,3%
	Πάνω από 20	503	33,4%
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	620	41,1%
	Ναι	888	58,9%
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	634	42,0%
	Ναι	874	58,0%

Πίνακας 1. Δημογραφικά και γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Τον πληθυσμό (το δείγμα) της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα (N: 1508). Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη, στην οποία συμμετείχαν 715 νηπιαγωγοί (47,4%) και 793 δάσκαλοι (52,6%). Από τους συμμετέχοντες οι 324 ήταν άνδρες και οι 1184 γυναίκες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαινόταν από 22 έως 61 έτη. Ειδικότερα, οι 186 εκπαιδευτικοί (12,3%) είχαν ηλικία από 22 έως 31 έτη, οι 393 (26,1%) από 32 έως 41 έτη, οι 452 (30%) από 42 έως 51 έτη και οι 477 (31,6%) από 52 έως 61 έτη.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (41,6%) είχε από 11 έως 20 έτη διδακτικής υπηρεσίας, το 24,3% από 21 έως 30 έτη, το 14,1% πάνω από 30 έτη, το 11,7% έως 5 χρόνια, ενώ μόλις το 8,4% είχε από 6 έως 10 έτη διδακτικής υπηρεσίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,2%) είχε λάβει τεταρτοετή φοίτηση στο Πανεπιστήμιο, ενώ το 21,8% διετή φοίτηση. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές, το 34,9% διέθετε Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, το 32,6% δεν είχε άλλες σπουδές, το 14,4% διέθετε άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 11,1% είχε λάβει εξομοίωση, το 4,3% είχε παρακολουθήσει Διδασκαλείο/ΑΣΠΑΙΤΕ, ενώ μόλις το 2,7% διέθετε Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών.

Από τους συμμετέχοντες της έρευνας το 62,1% ήταν εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ το 37,9% είχε τη θέση του Προϊσταμένου/Διευθυντή. Το 61,3% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε στο σχολείο με οργανική θέση, το 24,7% ως αναπληρωτές, ενώ το 13,9% υπηρετούσε με απόσπαση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (47,7%) διδάσκει σε σχολεία αστικών περιοχών, το 26,3% σε σχολεία αγροτικών περιοχών, ενώ η μειοψηφία (25,9%) σε σχολεία ημιαστικών περιοχών. Το 46,7% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε εξαθέσιο και άνω σχολείο, το 28,2% σε διθέσιο, το 14% σε μονοθέσιο, το 6,8% σε τριθέσιο, το 2,7% σε τετραθέσιο, ενώ μόλις το 1,7% σε πενταθέσιο σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (36,3%) έχει από 16 έως 20 παιδιά στην τάξη του, το 33,4% πάνω από 20 παιδιά, το 19,2% από 11 έως 15 παιδιά, το 6,9% από 6 έως 10 παιδιά, ενώ το 4,2% έχει από 1 έως 5 παιδιά.

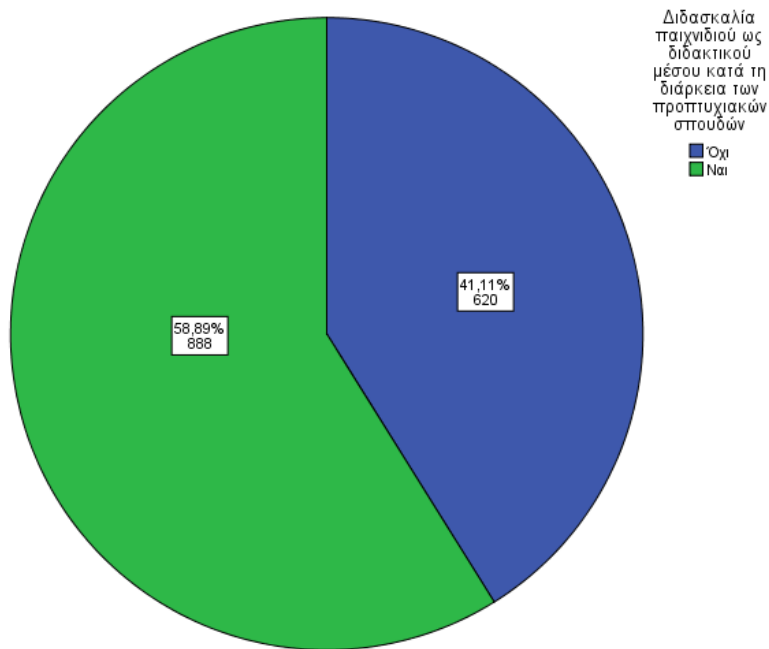
Νομός που ανήκει το σχολείο	Σύνολο	Ποσοστό %
Νομός Αθηνών	146	9,68%
Νομός Αιτωλοακαρνανίας	28	1,86%
Νομός Ανατολικής Αττικής	52	3,45%
Νομός Αργολίδας	17	1,13%
Νομός Αρκαδίας	12	0,80%
Νομός Άρτας	24	1,59%
Νομός Αχαΐας	28	1,86%
Νομός Βοιωτίας	26	1,72%
Νομός Γρεβενών	5	0,33%

Νομός Δράμας	18	1,19%
Νομός Δυτικής Αττικής	32	2,12%
Νομός Δωδεκανήσου	45	2,98%
Νομός Έβρου	34	2,25%
Νομός Ευβοίας	45	2,98%
Νομός Ευρυτανίας	16	1,06%
Νομός Ζακύνθου	9	0,60%
Νομός Ηλείας	36	2,39%
Νομός Ημαθίας	26	1,72%
Νομός Ηρακλείου	48	3,18%
Νομός Θεσπρωτίας	14	0,93%
Νομός Θεσσαλονίκης	110	7,29%
Νομός Ιωαννίνων	77	5,11%
Νομός Καβάλας	34	2,25%
Νομός Καρδίτσας	15	0,99%
Νομός Καστοριάς	11	0,73%
Νομός Κέρκυρας	24	1,59%
Νομός Κεφαλληνίας	20	1,33%
Νομός Κιλκίς	11	0,73%
Νομός Κοζάνης	21	1,39%
Νομός Κορινθίας	32	2,12%
Νομός Κυκλάδων	45	2,98%
Νομός Λακωνίας	14	0,93%
Νομός Λάρισας	26	1,72%
Νομός Λασιθίου	30	1,99%
Νομός Λέσβου	18	1,19%
Νομός Λευκάδας	5	0,33%
Νομός Μαγνησίας	28	1,86%
Νομός Μεσσηνίας	18	1,19%
Νομός Ξάνθης	30	1,99%
Νομός Πειραιά	33	2,19%
Νομός Πέλλας	34	2,25%
Νομός Πιερίας	16	1,06%
Νομός Πρέβεζας	13	0,86%
Νομός Ρεθύμνης	13	0,86%
Νομός Ροδόπης	24	1,59%
Νομός Σάμου	15	0,99%
Νομός Σερρών	20	1,33%
Νομός Τρικάλων	9	0,60%
Νομός Φθιώτιδας	36	2,39%
Νομός Φλώρινας	8	0,53%
Νομός Φωκίδας	8	0,53%
Νομός Χαλκιδικής	19	1,26%
Νομός Χανίων	24	1,59%
Νομός Χίου	6	0,40%
Σύνολο	1508	100,00%

Πίνακας 2. Νομοί που συμμετείχαν στην έρευνα

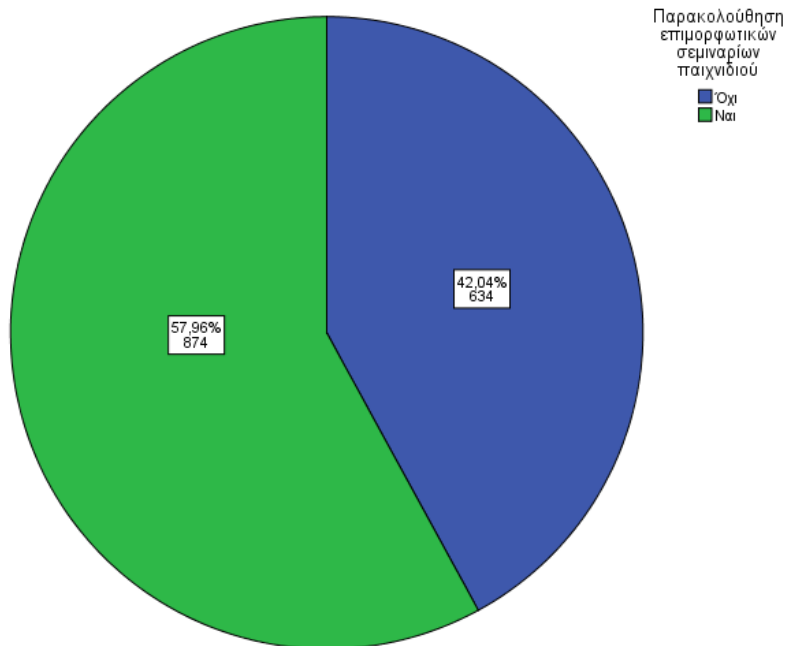
Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που απάντησε το

ερωτηματολόγιο δίδασκε σε σχολεία του Νομού Αθηνών (9,68%), του Νομού Θεσσαλονίκης (7,29%) και του Νομού Ιωαννίνων (5,11%), ενώ το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δίδασκε στο Νομό Λευκάδας (0,33%), στο Νομό Γρεβενών (0,33%) στο Νομό Χίου (0,40%), στο Νομό Φωκίδας (0,53%) και στο Νομό Φλώρινας (0,53%) (Πίνακας 2).



Κυκλικό Διάγραμμα 1. «Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Από το Κυκλικό Διάγραμμα 1 παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58,9%) έχει διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών, ενώ η μειοψηφία (41,1%) δεν έχει διδαχθεί τέτοιου είδους μαθήματα.



Κυκλικό Διάγραμμα 2. «Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Από το Κυκλικό Διάγραμμα 2 φαίνεται ότι το 58% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, ενώ το 42% δεν έχει λάβει σχετική επιμόρφωση.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε πίνακες, γραφήματα και διαγράμματα ανά ενότητα οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.

7.3 Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

- Συγκριτική ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού

7.3.1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού

Ερώτηση 1. Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις

Ορισμός παιχνιδιού (Frequencies)			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα;	872	14,9%	57,8%
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι κοινωνική δραστηριότητα;	1078	18,4%	71,5%
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διασκεδαστική δραστηριότητα;	1029	17,6%	68,2%
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δημιουργική δραστηριότητα;	1160	19,8%	76,9%
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διδακτικό εργαλείο;	1114	19,0%	73,9%
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δραστηριότητα με παιχνίδια-αντικείμενα;	606	10,3%	40,2%
Total	5859	100,0%	388,5%

Πίνακας 3: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού»

Στον Πίνακα 3 φαίνεται το συνολικό πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων και νηπιαγωγών που έδωσαν θετική απάντηση στα ερωτήματα που αναγράφονται, σχετικά με τον ορισμό του παιχνιδιού. Σύμφωνα λοιπόν με τα στοιχεία του πίνακα, από τους συνολικά 1508 ερωτηθέντες (στοιχείο του παραπάνω πίνακα), το 57,8% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι μια σωματική δραστηριότητα, το 71,5% μια κοινωνική δραστηριότητα, ενώ το 68,2% μια διασκεδαστική δραστηριότητα. Ακόμη μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά αυτών που κατά την γνώμη τους παιχνίδι είναι κάθε δημιουργική δραστηριότητα (76,9%) και διδακτικό εργαλείο (73,9%). Τέλος, μικρότερο φαίνεται να είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα με τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων (40,2%).

7.3.1.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ορισμό του παιχνιδιού

Ορισμός παιχνιδιού ανά ιδιότητα			
	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα;	453	419	872
	51,9%	48,1%	
Κατά την άποψη σας το παιχνίδι είναι κοινωνική δραστηριότητα;	566	512	1078
	52,5%	47,5%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διασκεδαστική δραστηριότητα;	497	532	1029
	48,3%	51,7%	
Κατά την άποψη σας το παιχνίδι είναι δημιουργική δραστηριότητα;	598	562	1160
	51,6%	48,4%	
Κατά την άποψη σας το παιχνίδι είναι διδακτικό εργαλείο;	607	507	1114
	54,5%	45,5%	
Κατά την άποψη σας το παιχνίδι είναι δραστηριότητα με παιχνίδια-αντικείμενα;	327	279	606
	54,0%	46,0%	
Total	3048	2811	5859

Πίνακας 4: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) ρωτήθηκαν για το τι είναι παιχνίδι. Από τα στοιχεία του Πίνακα 4 φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα, 51,9% ανήκει στους νηπιαγωγούς και 48,1% στους δασκάλους. Παρόμοια είναι τα ποσοστά και για το παιχνίδι ως κοινωνική δραστηριότητα, με αντίστοιχα ποσοστά 52,5% και 47,5%. Αντίθετα, όσον αφορά την άποψη ότι το παιχνίδι είναι διασκεδαστική δραστηριότητα υψηλότερο, με μικρή διαφορά, είναι το ποσοστό των δασκάλων (51,7%) έναντι του ποσοστού των νηπιαγωγών (48,3%). Το 51,6% των νηπιαγωγών και το 48,4% των δασκάλων θεωρούν το παιχνίδι δημιουργική δραστηριότητα. Μεγαλύτερη ποσοστιαία διαφορά, περίπου 10%, με την πλειονότητα να ανήκει στους νηπιαγωγούς, υπάρχει στα ερωτήματα που αφορούν τον ορισμό του παιχνιδιού ως διδακτικό εργαλείο και ως δραστηριότητα με τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων, όπου 54,5% και 54% των θετικών απαντήσεων αντίστοιχα, ανήκει στους νηπιαγωγούς, έναντι των δασκάλων 45,5% και 46%. Γενικά, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι, από τους δασκάλους, καθώς σε όλες τις ερωτήσεις το ποσοστό που αντιστοιχεί στην θετική άποψη των νηπιαγωγών υπερβαίνει αυτό των δασκάλων. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το γεγονός ότι η

πλειοψηφία των δασκάλων (51,7%) θεωρεί το παιχνίδι διασκεδαστική δραστηριότητα έναντι του ποσοστού των νηπιαγωγών (48,3%).

Ορισμός παιχνιδιού ανά μαθήματα στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών			
	Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικό μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών		Total
	Όχι	Ναι	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα;	341	531	872
	39,1%	60,9%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι κοινωνική δραστηριότητα;	415	663	1078
	38,5%	61,5%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διασκεδαστική δραστηριότητα;	419	610	1029
	40,7%	59,3%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δημιουργική δραστηριότητα;	445	715	1160
	38,4%	61,6%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διδακτικό εργαλείο;	434	680	1114
	39,0%	61,0%	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δραστηριότητα με παιχνίδια-αντικείμενα;	240	366	606
	39,6%	60,4%	
Total	2294	3565	5859

Πίνακας 5: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού, με κριτήριο τα μαθήματα για το παιχνίδι στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών»

Στον Πίνακα 5 γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά στα ερωτήματα που αναγράφονται, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών. Όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, υποστηρίζουν σε ποσοστό 60,9% του συνόλου των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά, ότι κατά τη γνώμη τους το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα, έναντι 39,1% αυτών που έχουν την ίδια γνώμη, χωρίς ωστόσο να έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση όπου το παιχνίδι θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα, διασκεδαστική και δημιουργική δραστηριότητα, διδακτικό εργαλείο και δραστηριότητα με

τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων. Σε όλες τις περιπτώσεις το ποσοστό αυτών που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών και έχουν απαντήσει θετικά στα ερωτήματα, είναι περίπου 61%, έναντι 39% που αντιστοιχεί σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοιου τύπου μαθήματα. Είναι λοιπόν εμφανής η διαφορά των απόψεων των ερωτηθέντων με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο.

Ορισμός παιχνιδιού ανά επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού			
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού		Total
	Όχι	Ναι	
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα;	356 40,8%	516 59,2%	872
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι κοινωνική δραστηριότητα;	434 40,3%	644 59,7%	1078
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διασκεδαστική δραστηριότητα;	426 41,4%	603 58,6%	1029
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δημιουργική δραστηριότητα;	470 40,5%	690 59,5%	1160
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι διδακτικό εργαλείο;	423 38,0%	691 62,0%	1114
Κατά την άποψή σας το παιχνίδι είναι δραστηριότητα με παιχνίδια-αντικείμενα;	232 38,3%	374 61,7%	606
Total	2341	3518	5859

Πίνακας 6: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού, με κριτήριο τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού»

Στον Πίνακα 6 γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων που έχουν απαντήσει θετικά στα ερωτήματα που παρατίθενται, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει τέτοιου τύπου επιμορφωτικά σεμινάρια υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι είναι σωματική δραστηριότητα σε ποσοστό 59,2% του συνόλου των θετικών απόψεων που δόθηκαν. Το ποσοστό που αντιστοιχεί σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια είναι 40,8%. Αντίστοιχα ποσοστά φαίνεται να υπάρχουν στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων και στα ερωτήματα που αφορούν το παιχνίδι ως κοινωνική δραστηριότητα, ως διασκεδαστική και δημιουργική δραστηριότητα, ως διδακτικό εργαλείο και ως δραστηριότητα με τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων, όπου η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που έδωσαν θετική απάντηση ανήκει στην κατηγορία αυτών που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και είναι περίπου 60-61%, έναντι όσων έχουν θετική γνώμη χωρίς να έχουν παρακολουθήσει

τα αντίστοιχα σεμινάρια. Επομένως, το κριτήριο «επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού» φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον ορισμό του παιχνιδιού.

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

7.3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ερώτηση 2. Κατά την άποψή σας γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;

			Ιδιότητα	
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος
Κατά την άποψή σας γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Εργαλείο μάθησης	Count	235	154
		Column N %	32,9%	19,4%
	Διδακτικό μέσο	Count	87	87
		Column N %	12,2%	11,0%
	Μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών	Count	174	200
		Column N %	24,3%	25,2%
	Μέσο διασκέδασης και αποφόρτισης της ενέργειας των παιδιών	Count	95	194
		Column N %	13,3%	24,5%
	Κίνητρα για μάθηση και μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία	Count	70	114
		Column N %	9,8%	14,4%
	Μέσο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών	Count	54	44
		Column N %	7,6%	5,5%

Πίνακας 7: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 7) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στους λόγους για τους οποίους οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν το παιχνίδι κυρίως εργαλείο μάθησης σε ποσοστό 32,9% («Η διαδικασία της μάθησης είναι ευκολότερη και αποτελεσματικότερη, όταν πραγματοποιείται με παιγνιώδη τρόπο», «Το παιχνίδι βοηθάει στη βιωματική μάθηση και η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά»), ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν το παιχνίδι κυρίως μέσο διασκέδασης και αποφόρτισης της ενέργειας των παιδιών σε ποσοστό 24,5% («Το παιχνίδι είναι τρόπος εκτόνωσης και ξεκούρασης», «Το παιχνίδι αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας και δημιουργεί ευεξία και ευχαρίστηση»). Τέλος, με διαφορετική συχνότητα και οι δύο συμφωνούν στο ότι αποτελεί μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Γιατί τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν, εξερευνούν το περιβάλλον αβίαστα και σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Γιατί συμβάλλει στην κοινωνική-συναισθηματική, νοητική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού»).

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Παιχνίδι και Αναλυτικά Προγράμματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών

7.3.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών

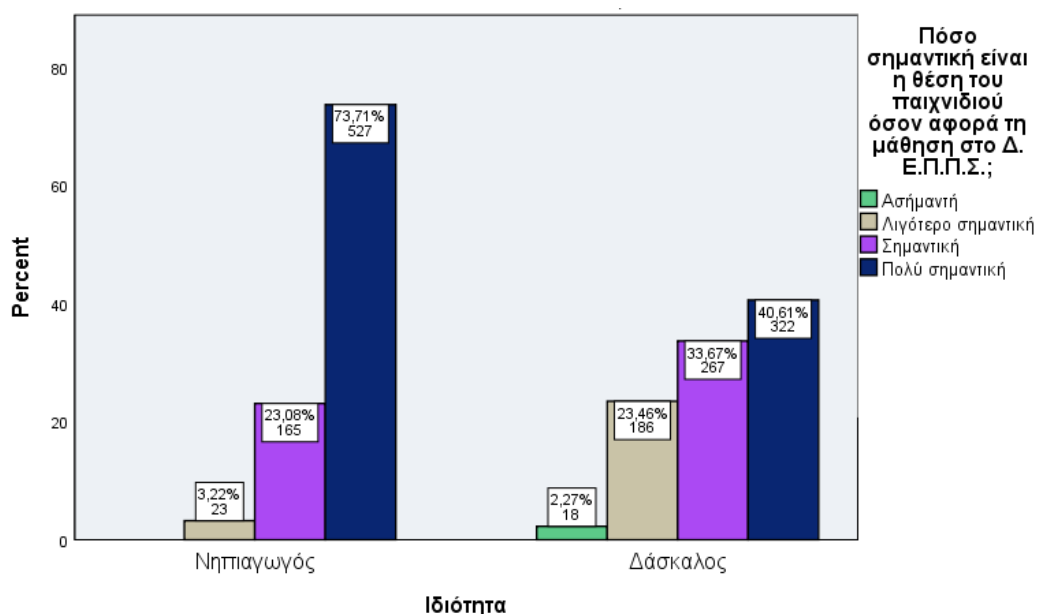
Ερώτηση 3. Πόσο σημαντική είναι η θέση του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.;

			Πόσο σημαντική είναι η θέση του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.;			
			Ασήμαντη	Λιγότερο σημαντική	Σημαντική	Πολύ σημαντική
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	23	165	527
		%	0,0%	3,2%	23,1%	73,7%

	Δάσκαλος	N	18	186	267	322
		%	2,3%	23,5%	33,7%	40,6%

Πίνακας 8: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη θέση του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.»

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ρωτήθηκαν για τη σημασία του παιχνιδιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Από τα στοιχεία του Πίνακα 8 και από το Διάγραμμα 3 που ακολουθεί παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων και νηπιαγωγών αναφορικά με τη σημαντικότητα της θέσης του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Από το σύνολο των νηπιαγωγών (715), η πλειοψηφία σε ποσοστό 73,7% υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η θέση του παιχνιδιού στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., σε αντίθεση με τους δασκάλους, όπου η πλειοψηφία του συνόλου τους (793) υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 40,6%. Σχετικά μικρή είναι η διαφορά των ποσοστών που αντιστοιχούν στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων που θεωρούν τη θέση του παιχνιδιού ως «σημαντική» (περίπου 10%), ενώ μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στην άποψη «λιγότερο σημαντική», όπου μόλις το 3,2% των νηπιαγωγών την ενστερνίζεται, έναντι 23,5% των δασκάλων. Τέλος, σημειώνεται ότι υπάρχει πολύ μικρός αριθμός δασκάλων, σε ποσοστό 2,3%, που θεωρούν το παιχνίδι ασήμαντο, άποψη που δεν υιοθετούν οι νηπιαγωγοί.



Διάγραμμα 3: «Η σημαντικότητα της θέσης του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά ιδιότητα εκπαιδευτικών»

4^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Παιχνίδι, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών

7.3.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη

Ερώτηση 4. Ποιο παιχνίδι αξιοποιείτε περισσότερο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

Αξιοποίηση του παιχνιδιού για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Frequencies)			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	759	15,3%	50,5%
Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	1078	21,7%	71,7%
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	733	14,8%	48,7%
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	603	12,1%	40,1%
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	501	10,1%	33,3%
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	833	16,8%	55,4%
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	462	9,3%	30,7%
Total	4969	100,0%	330,4%

Πίνακας 9: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών»

Στον Πίνακα 9 αναγράφεται το πλήθος των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά στα ερωτήματα σχετικά με το ρόλο των διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών και το αντίστοιχο ποσοστό αυτών. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι το 50,5% (759 σε πλήθος) των ερωτηθέντων δασκάλων και νηπιαγωγών αξιοποιεί κινητικά παιχνίδια για τον παραπάνω σκοπό. Το 71,7% (1078) αξιοποιεί κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια, το 48,7% (733) παιχνίδια κανόνων, το 40,1% (603) παραδοσιακά παιχνίδια, το 33,3% (501) αξιοποιεί το κουκλοθέατρο, το 55,4% (833) μουσικο-κινητικά παιχνίδια και τέλος το 30,7% (462) χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των μαθητών τους.

7.3.4.1. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη

Στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 10) παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους.

Αξιοποίηση του παιχνιδιού για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ανά ιδιότητα εκπαιδευτικών			
	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	446	313	759
	58,8%	41,2%	
Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	590	488	1078
	54,7%	45,3%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	400	333	733
	54,6%	45,4%	
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	354	249	603
	58,7%	41,3%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	355	146	501
	70,9%	29,1%	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	517	316	833
	62,1%	37,9%	
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	168	294	462
	36,4%	63,6%	
Total	2830	2139	4969

Πίνακας 10: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Στον Πίνακα 10 γίνεται σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις αναφορικά με την αξιοποίηση ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού, προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους. Από το σύνολο των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά σχετικά με την αξιοποίηση κινητικών παιχνιδιών, την πλειοψηφία έχουν οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 58,8% έναντι 41,2% των δασκάλων. Όσον αφορά τα κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια και τα παιχνίδια κανόνων σημειώνονται παρόμοια ποσοστά στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων ανά ερώτηση και την πλειοψηφία σε κάθε περίπτωση την έχουν οι νηπιαγωγοί, με ποσοστά 54,7% και 54,6%, έναντι των δασκάλων 45,3% και 45,4% αντίστοιχα. Επίσης, από το σύνολο όσων απάντησαν θετικά σχετικά με την χρήση παραδοσιακών παιχνιδιών, το 58,7% ανήκει στους νηπιαγωγούς και το 41,3% στους δασκάλους. Από τα δεδομένα φαίνεται, ακόμη, ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (70,9%) έναντι της πλειοψηφίας των δασκάλων (29,1%) αξιοποιεί το κουκλοθέατρο, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να διαμορφώσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα. Αντίστοιχα συμβαίνει και στην περίπτωση χρήσης μουσικο-κινητικών παιχνιδιών, όπου το 62,1% όσων απάντησαν θετικά ανήκουν στην κατηγορία των νηπιαγωγών, έναντι 37,9% των δασκάλων. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού, όπου την πλειοψηφία έχουν οι δάσκαλοι με αντίστοιχο ποσοστό 63,6% έναντι των νηπιαγωγών 36,4%. Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι κυρίως οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν ποικίλα παιχνίδια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

Στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 11) παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους.

Αξιοποίηση του παιχνιδιού για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ανά περιοχή εργασίας εκπαιδευτικών				
	Περιοχή σχολείου			Total
	Αστική	Ημιαστική	Αγροτική	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	368	186	205	759
	48,5%	24,5%	27,0%	
	520	267	291	1078

Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	48,2%	24,8%	27,0%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	372	177	184	733
	50,8%	24,1%	25,1%	
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	286	148	169	603
	47,4%	24,5%	28,0%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	247	118	136	501
	49,3%	23,6%	27,1%	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	394	214	225	833
	47,3%	25,7%	27,0%	
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	228	118	116	462
	49,4%	25,5%	25,1%	
Total	2415	1228	1326	4969

Πίνακας 11: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

Στον Πίνακα 11 γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά στις αναγραφόμενες ερωτήσεις, με κριτήριο την περιοχή του σχολείου που διδάσκουν. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους όσοι απάντησαν θετικά σχετικά με την αξιοποίηση των κινητικών και των κοινωνικο-δραματικών παιχνιδιών, των παιχνιδιών με κανόνες, των παραδοσιακών παιχνιδιών, του κουκλοθέατρου, των μουσικο-κινητικών και εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών με τα ποσοστά που λαμβάνει αυτή η κατηγορία των συμμετεχόντων να είναι 47,3%-50,8%. Σε όλες τις περιπτώσεις τα ποσοστά που έπονται της κατηγορίας σχολείων αστικών περιοχών, ανήκουν στην κατηγορία σχολείων αγροτικών περιοχών με ποσοστά 25,1%-28%. Τέλος, τα μικρότερα ποσοστά, με μικρή βέβαια διαφορά από την κατηγορία σχολείων αγροτικών περιοχών, λαμβάνει η κατηγορία των ερωτηθέντων που διδάσκουν σε ημιαστική περιοχή, με τα αντίστοιχα ποσοστά 23,6%-25,7%. Γενικώς, παρατηρείται έντονη διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες.

Στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 12) παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών.

Αξιοποίηση του παιχνιδιού για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ανά μαθήματα για το παιχνίδι στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών			
	Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών		Total
	Όχι	Ναι	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	268 35,3%	491 64,7%	759
Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	411 38,1%	667 61,9%	1078
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	274 37,4%	459 62,6%	733
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	221 36,7%	382 63,3%	603
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	149 29,7%	352 70,3%	501
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	285 34,2%	548 65,8%	833
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	206 44,6%	256 55,4%	462
Total	1814	3155	4969

Πίνακας 12: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών»

Στον Πίνακα 12 γίνεται σύγκριση των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις που παρατίθενται, με βάση τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Στην πλειοψηφία τους όσοι υποστήριξαν ότι αξιοποιούν κινητικά παιχνίδια, προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών, έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά τμήματα και το ποσοστό που τους αντιστοιχεί είναι 64,7%, έναντι 35,3% όσων δεν έχουν παρακολουθήσει. Αντίστοιχα συμβαίνει και για τις περιπτώσεις

αξιοποίησης κοινωνικο-δραματικών παιχνιδιών, παιχνιδιών κανόνων και παραδοσιακών παιχνιδιών, όπου τα ποσοστά όσων έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι είναι 61,9%-63,3%, ενώ όσων δεν έχουν διδαχθεί είναι 36,7%-38,1%. Ακόμα μεγαλύτερη διαφορά υπάρχει στην περίπτωση της αξιοποίησης του κουκλοθέατρου, με την πλειοψηφία 70,3% να είναι όσοι έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο, έναντι όσων δεν το έχουν διδαχθεί 29,7%. Παρομοίως συμβαίνει και για τη χρήση μουσικο-κινητικών και εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών με ποσοστά 65,8% και 55,4%, έναντι 34,2% και 44,6% αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι υπάρχει έντονη διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά που αντιστοιχούν σε όσους έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο κατά τις προπτυχιακές σπουδές τους, όπου μάλιστα συγκεντρώνουν και τις υψηλότερες τιμές, και σε όσους δεν το έχουν διδαχθεί.

Στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακας 13) παρουσιάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού.

Αξιοποίηση του παιχνιδιού για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ανά επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού			
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού		Total
	Όχι	Ναι	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	291 38,3%	468 61,7%	759
Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	415 38,5%	663 61,5%	1078
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	279 38,1%	454 61,9%	733
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	226 37,5%	377 62,5%	603
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	132 26,3%	369 73,7%	501
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	290 34,8%	543 65,2%	833
	212	250	462

Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών;	45,9%	54,1%	
Total	1845	3124	4969

Πίνακας 13: «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Στον Πίνακα 13 γίνεται σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων που απάντησαν θετικά σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, με βάση την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου 60%) που αξιοποιεί το κινητικό παιχνίδι, το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι κανόνων και το παραδοσιακό παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, ενώ το 38% περίπου των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια. Μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων, υπάρχει στην περίπτωση της αξιοποίησης του κουκλοθεάτρου, όπου και εδώ την πλειοψηφία έχουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση για το παιχνίδι, με ποσοστό 73,7% έναντι 26,3% όσων δεν έχουν παρακολουθήσει. Όμοια είναι τα αποτελέσματα και για την αξιοποίηση μουσικο-κινητικών παιχνιδιών και εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, όπου σε όσους έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια τους αναλογεί 65,2% και 54,1%, αντίστοιχα, ενώ σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει, 34,8% και 45,9%. Συμπερασματικά προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού φαίνεται να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να διαμορφώσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τέτοιου είδους επιμόρφωση. Παρατηρείται, δηλαδή, έντονη διαφορά, σε κάθε περίπτωση μεγαλύτερη του 10% ανάμεσα στα ποσοστά που αντιστοιχούν στην θετική άποψη των ερωτηθέντων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και στα ποσοστά όσων δεν έχουν παρακολουθήσει.

7.3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Ερώτηση 5. Ποιο από τα παρακάτω παιχνίδια αξιοποιείτε περισσότερο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (π.χ. ζήλια, φόβο, θυμό); Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις. [α]

κινητικό παιχνίδι, β) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, γ) παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια), δ) παραδοσιακό παιχνίδι, ε) κουκλοθέατρο, στ) μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ζ) εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι].

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών (Frequencies)			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αξιοποιείτε το κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	380	9,7%	25,3%
Αξιοποιείτε το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	1342	34,3%	89,3%
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	421	10,8%	28,0%
Αξιοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	281	7,2%	18,7%
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	692	17,7%	46,0%
Αξιοποιείτε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	609	15,6%	40,5%
Αξιοποιείτε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	183	4,7%	12,2%
Total	3908	100,0%	260,0%

Πίνακας 14: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών»

Στον Πίνακα 14 αναγράφεται το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά για την αξιοποίηση ποικίλων παιχνιδιών, με σκοπό τα παιδιά να μάθουν να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Σχετικά με την αξιοποίηση του κινητικού παιχνιδιού, το 25,3% (380 σε πλήθος) του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι το ποσοστό που αντιστοιχεί είναι 89,3% (1342), για τα παιχνίδια κανόνων 28% (421), για το παραδοσιακό παιχνίδι 18,7% (281), για το κουκλοθέατρο 46% (692), για το μουσικό-κινητικό παιχνίδι 40,5% (609) και τέλος για το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι αντιστοιχεί το 12,2% (183). Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αξιοποιούν κυρίως το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το οποίο προτιμάται σε ποσοστό περίπου 90% και λιγότερο το εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι, με ποσοστό περίπου 12%.

7.3.5.1. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών ανά ιδιότητα εκπαιδευτικών			
	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε το κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	193	187	380
	50,8%	49,2%	
Αξιοποιείτε το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	663	679	1342
	49,4%	50,6%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	213	208	421
	50,6%	49,4%	
Αξιοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	153	128	281
	54,4%	45,6%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	478	214	692
	69,1%	30,9%	
Αξιοποιείτε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	338	271	609
	55,5%	44,5%	
Αξιοποιείτε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	65	118	183
	35,5%	64,5%	
Total	2103	1805	3908

Πίνακας 15: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Στον Πίνακα 15 συγκρίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν το κινητικό παιχνίδι, 50,8% ανήκει στους νηπιαγωγούς και 49,2% στους δασκάλους. Για την αξιοποίηση του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, την πλειοψηφία, με ελάχιστη βέβαια διαφορά έχουν οι δάσκαλοι σε ποσοστό 50,6% έναντι 49,4% των νηπιαγωγών. Όσον αφορά την αξιοποίηση παιχνιδιών με κανόνες και του παραδοσιακού παιχνιδιού, μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνει η κατηγορία των ερωτηθέντων που είναι νηπιαγωγοί, με αντίστοιχα ποσοστά 50,6% και 54,4%, έναντι των δασκάλων, 49,4% και 45,6%. Πολύ μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών των συμμετεχόντων υπάρχει στην περίπτωση του κουκλοθέατρου, όπου το ποσοστό που αντιστοιχεί στους νηπιαγωγούς είναι 69,1%, ενώ στους δασκάλους

30,9%. Για την αξιοποίηση του μουσικο-κινητικού παιχνιδιού, το ποσοστό που συγκεντρώνουν οι νηπιαγωγοί είναι 55,5%, έναντι των δασκάλων 44,5%. Αντίθετα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, την πλειοψηφία έχουν οι δάσκαλοι σε ποσοστό 64,5%, έναντι των νηπιαγωγών 35,5%. Γενικά, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι, από τους δασκάλους, καθώς σε όλες τις ερωτήσεις το ποσοστό που αντιστοιχεί στην θετική άποψη των νηπιαγωγών υπερβαίνει αυτό των δασκάλων. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού, ενώ στην περίπτωση του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού η διαφορά μεταξύ των ποσοστών που συγκεντρώνουν οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων είναι ελάχιστη και οι δάσκαλοι είναι περισσότεροι αριθμητικά από τους νηπιαγωγούς, οπότε μπορεί να θεωρηθεί ως επακόλουθο να έχουν την πλειοψηφία.

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών ανά μαθήματα για το παιχνίδι στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα			
	Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών		Total
	Όχι	Ναι	
Αξιοποιείτε το κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	144	236	380
	37,9%	62,1%	
Αξιοποιείτε το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	531	811	1342
	39,6%	60,4%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	155	266	421
	36,8%	63,2%	
Αξιοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	110	171	281
	39,1%	60,9%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	220	472	692
	31,8%	68,2%	
Αξιοποιείτε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	229	380	609
	37,6%	62,4%	
Αξιοποιείτε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	80	103	183
	43,7%	56,3%	
Total	1469	2439	3908

Πίνακας 16: «Άποψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών»

Στον Πίνακα 16 συγκρίνονται οι απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Παρατηρείται ότι σε όλες τις περιπτώσεις αξιοποίησης παιχνιδιών, την πλειοψηφία, με μία διαφορά περίπου 20%, έχουν όσοι έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, με τα ποσοστά που λαμβάνει αυτή η κατηγορία των ερωτηθέντων να είναι 56,3%-68,2%, έναντι 31,8%-43,7%, όσων δεν έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι υπάρχει έντονη διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά που αντιστοιχούν σε όσους έχουν διδαχθεί το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο κατά τις προπτυχιακές σπουδές τους, όπου μάλιστα συγκεντρώνουν και τις υψηλότερες τιμές, και σε όσους δεν το έχουν διδαχθεί.

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών ανά μέγιστο αριθμό παιδιών στην τάξη						
	Μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη					Total
	1 έως 5	6 έως 10	11 έως 15	16 έως 20	Πάνω από 20	
Αξιοποιείτε το κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	8	26	74	148	124	380
	2,1%	6,8%	19,5%	38,9%	32,6%	
Αξιοποιείτε το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	55	94	269	487	437	1342
	4,1%	7,0%	20,0%	36,3%	32,6%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	18	33	76	151	143	421
	4,3%	7,8%	18,1%	35,9%	34,0%	
Αξιοποιείτε το παραδοσιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	10	19	60	105	87	281
	3,6%	6,8%	21,4%	37,4%	31,0%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	41	55	125	230	241	692
	5,9%	7,9%	18,1%	33,2%	34,8%	
	25	49	119	213	203	609

Αξιοποιείτε το μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	4,1%	8,0%	19,5%	35,0%	33,3%	
Αξιοποιείτε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ώστε να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους;	11	15	36	53	68	183
	6,0%	8,2%	19,7%	29,0%	37,2%	
Total	62	104	289	547	501	1503

Πίνακας 17. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο τον αριθμό των μαθητών στην τάξη»

Στον Πίνακα 17 γίνεται σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά σχετικά με την αξιοποίηση παιχνιδιών για την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών, με κριτήριο τον μέγιστο αριθμό παιδιών στην τάξη. Σε κάθε περίπτωση, τα υψηλότερα ποσοστά λαμβάνει η κατηγορία «16 έως 20 παιδιά» με ποσοστά 29%-38,9%, έπειτα η κατηγορία «πάνω από 20 παιδιά» με ποσοστά 31%-37,2% και μετά η κατηγορία «11 έως 15» με ποσοστά 18,1%-21,4%. Μικρότερα ποσοστά λαμβάνουν οι κατηγορίες «6 έως 10» και «1 έως 5», με τα αντίστοιχα ποσοστά να κυμαίνονται 6,8%-8,2% και 2,1%-6%.

7.3.6 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκμάθηση κανόνων και τη συνύπαρξη σε ομάδες

Ερώτηση 6. Ποιο από τα παρακάτω παιχνίδια αξιοποιείτε περισσότερο, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις [α) κινητικό παιχνίδι, β) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, γ) παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζια παιχνίδια), δ) παραδοσιακό παιχνίδι, ε) κουκλοθέατρο, στ) μουσικο-κινητικό παιχνίδι, ζ) εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι].

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για τη συνύπαρξη σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων (Frequencies)			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	768	18,1%	51,0%

Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	648	15,3%	43,0%
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	1114	26,3%	73,9%
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	767	18,1%	50,9%
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	185	4,4%	12,3%
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	491	11,6%	32,6%
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	268	6,3%	17,8%
Total	4241	100,0%	281,4%

Πίνακας 18: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό τη συνύπαρξη των παιδιών σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων»

Στον Πίνακα 18 αναγράφεται το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά για την αξιοποίηση ποικίλων παιχνιδιών, με σκοπό τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες. Σχετικά με την αξιοποίηση των κινητικών παιχνιδιών απάντησε θετικά το 51% (768 άτομα σε πλήθος) του συνόλου των ερωτηθέντων, για το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι απάντησε θετικά το 43% (648), για τα παιχνίδια κανόνων το 73,9% (1114), για τα παραδοσιακά παιχνίδια το 50,9% (767), για το κουκλοθέατρο το 12,3% (185), για τα μουσικό-κινητικά παιχνίδια το 32,6% (491) και τέλος για τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια το 17,8% (268). Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αξιοποιούν κυρίως τα παιχνίδια κανόνων, τα οποία προτιμώνται σε ποσοστό περίπου 74% και λιγότερο το κουκλοθέατρο, με ποσοστό περίπου 12,5%.

7.3.6.1. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού για τη συνύπαρξη των παιδιών σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων

Αξιοποίηση κατηγοριών παιχνιδιού για τη συνύπαρξη των παιδιών σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων ανά ιδιότητα εκπαιδευτικών			
	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	460	308	768
	59,9%	40,1%	

Αξιοποιείτε κοινωνικο-δραματικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	350	298	648
	54,0%	46,0%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	582	532	1114
	52,2%	47,8%	
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	416	351	767
	54,2%	45,8%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	131	54	185
	70,8%	29,2%	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	318	173	491
	64,8%	35,2%	
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες;	142	126	268
	53,0%	47,0%	
Total	2399	1842	4241

Πίνακας 19: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού, με σκοπό τη συνύπαρξη των παιδιών σε ομάδες και την ακολουθία κανόνων, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Στον Πίνακα 19 γίνεται σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες, με κριτήριο την ιδιότητά τους. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν το κινητικό παιχνίδι, 59,9% ανήκει στους νηπιαγωγούς και 40,1% στους δασκάλους. Για την αξιοποίηση του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού, την πλειοψηφία, έχουν οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 54%, έναντι των δασκάλων (46%). Παρόμοια ποσοστά καταγράφονται και για τις δύο περιπτώσεις που αφορούν τα παιχνίδια κανόνων και τα παραδοσιακά παιχνίδια, με τα ποσοστά που αντιστοιχούν στους νηπιαγωγούς να είναι 52,2% και 54,2%, ενώ στους δασκάλους 47,8% και 45,8% αντίστοιχα. Μεγαλύτερες είναι οι διαφορές μεταξύ των ποσοστών των δύο κατηγοριών όσον αφορά το κουκλοθέατρο και τα μουσικο-κινητικά παιχνίδια, όπου την πλειοψηφία έχουν οι νηπιαγωγοί, με τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν να είναι 70,8% και 64,8%, έναντι των δασκάλων, 29,2% και 35,2%. Τέλος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την αξιοποίησή τους σε ποσοστό 53%, έναντι των δασκάλων (47%). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες, οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις σχετικά με το παιχνίδι, με τη διαφορά των ποσοστών μεταξύ νηπιαγωγών-δασκάλων να φτάνει έως 40% (στην περίπτωση του κουκλοθεάτρου).

5^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Παιχνίδι και Γλώσσα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

7.3.7 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου

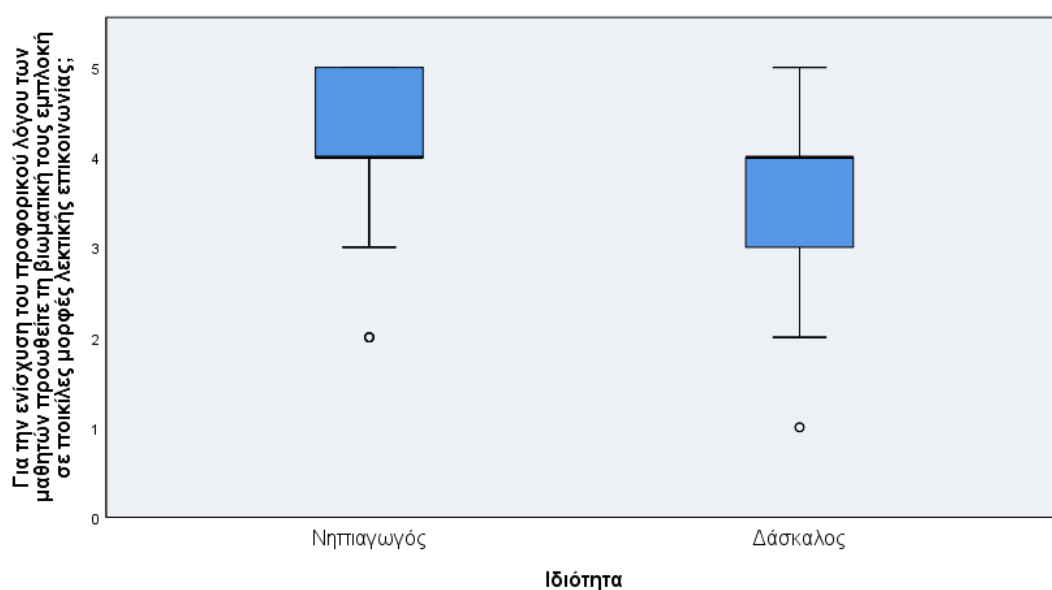
Ερώτηση 7. Για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών προωθείτε τη βιωματική τους εμπλοκή σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας (δραματοποιήσεις, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδι με τη χρήση κούκλας-χαρακτήρα/καρικατούρας, γλωσσοδέτες, παραδοσιακό παιχνίδι);

		Για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών προωθείτε τη βιωματική τους εμπλοκή σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,33	,64	715,00
	Δάσκαλος	3,59	,76	793,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,67	,81	620,00
	Ναι	4,13	,73	888,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,66	,82	634,00
	Ναι	4,15	,71	874,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,66	,79	177,00
	6 έως 10 έτη	3,82	,80	126,00
	11 έως 20 έτη	4,00	,79	627,00
	21 έως 30 έτη	3,98	,81	366,00
	Πάνω από 30 έτη	4,01	,73	212,00

Πίνακας 20. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των παιδιών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του

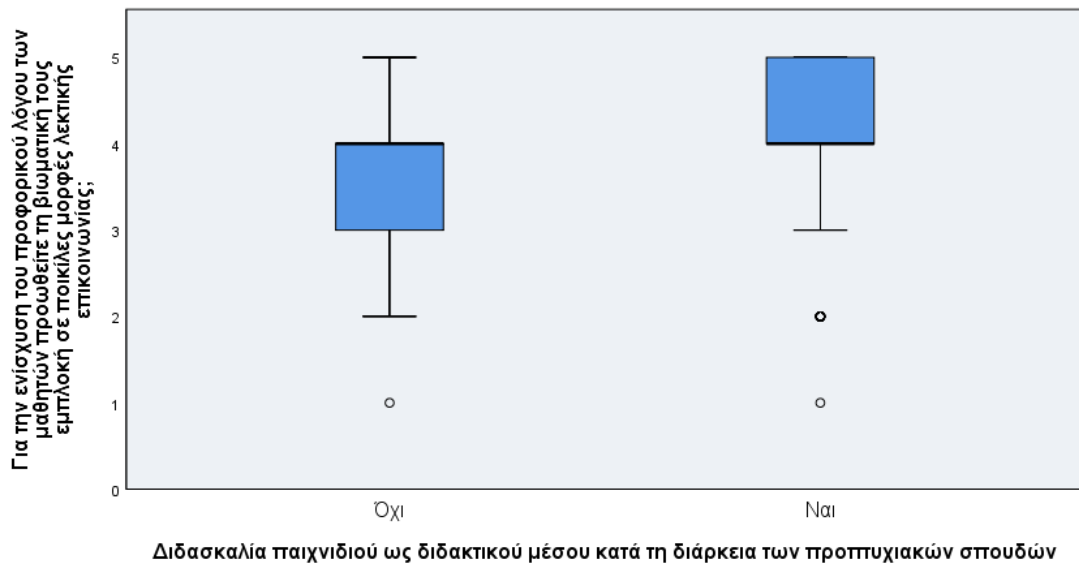
προφορικού τους λόγου, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών και τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας»

Από τα στοιχεία του Πίνακα 20 και από το γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 1) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Μάλιστα, όσοι από τους συμμετέχοντες είναι νηπιαγωγοί φαίνεται να προωθούν τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, έναντι των δασκάλων.



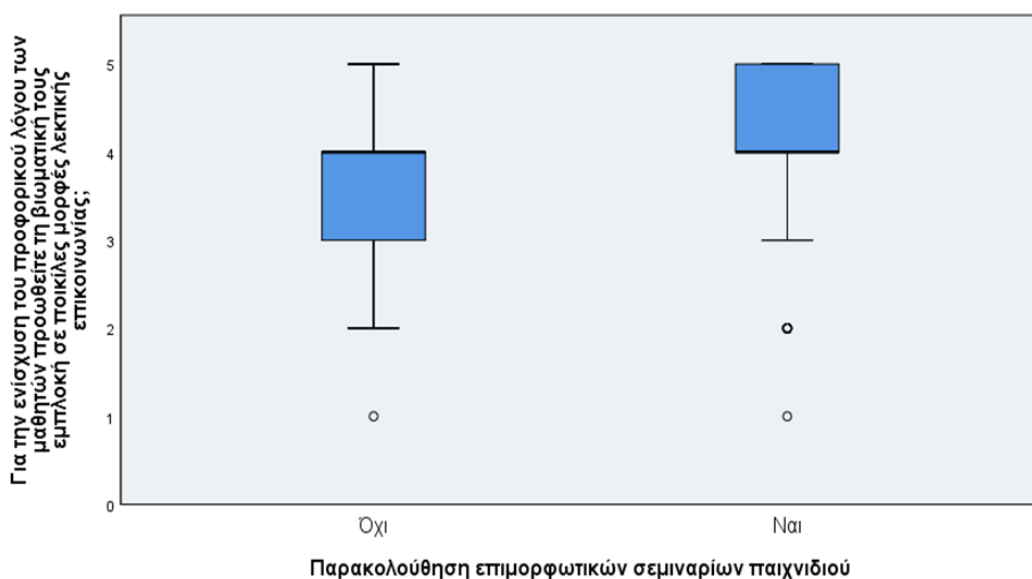
Γράφημα 1: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τον αναγραφόμενο πίνακα και από το ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 2), παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ($p < 0.001$). Φαίνεται ότι όσοι έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο προωθούν περισσότερο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών τους σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί τέτοιου είδους μαθήματα.



Γράφημα 2: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

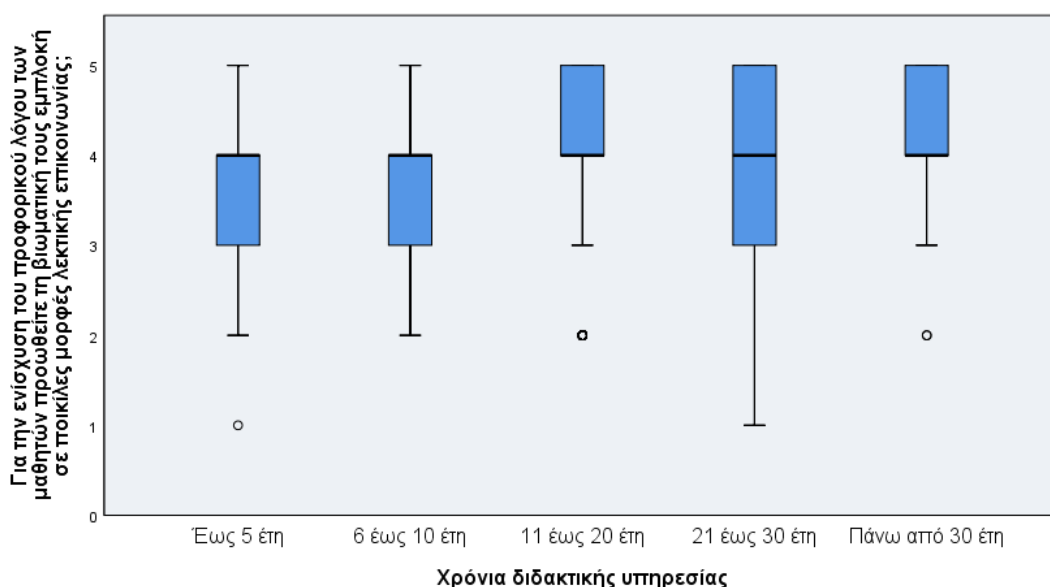
Από τον παραπάνω πίνακα και από το επόμενο γράφημα (Γράφημα 3), παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p < 0.001$). Φαίνεται μάλιστα ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού προωθούν περισσότερο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών τους σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού λόγου των παιδιών, σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει.



Γράφημα 3: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του

προφορικού τους λόγου, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Παράλληλα με τον πίνακα, από το Γράφημα 4 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας τους ($p=.005$). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που ανήκουν στην κατηγορία «έως 5 έτη» διαφέρουν στατιστικά με όσους ανήκουν στις κατηγορίες «11 έως 20 έτη» ($p<0.001$, κριτήριο Tamhane), «21 έως 30 έτη» ($p<0.001$, κριτήριο Tamhane) και «πάνω από 30 έτη» ($p<0.001$, κριτήριο Tamhane). Μάλιστα αυτοί που προωθούν περισσότερο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου είναι όσοι ανήκουν στην κατηγορία «πάνω από 30 έτη», έπειτα αυτοί της κατηγορίας «11 έως 20 έτη, μετά οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας «21 έως 30 έτη» και τέλος οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας «έως 5 έτη».



Γράφημα 4: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας»

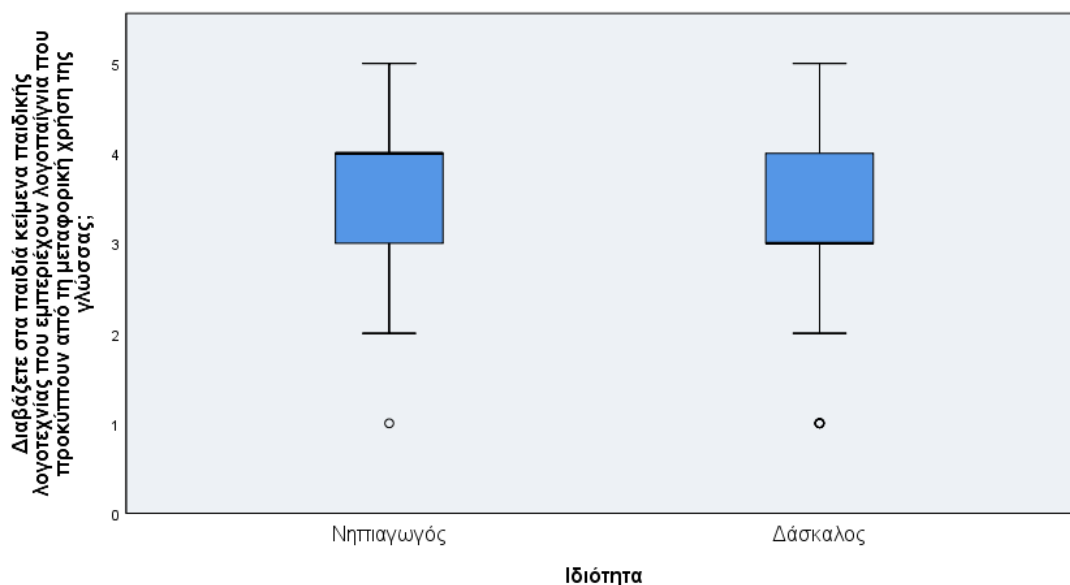
7.3.8. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας

Ερώτηση 8. Διαβάζετε στα παιδιά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας;

		Διαβάζετε στα παιδιά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,82	,74	715,00
	Δάσκαλος	3,45	,78	793,00

Πίνακας 21. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 5 συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$) και μάλιστα φαίνεται ότι, οι νηπιαγωγοί διαβάζουν περισσότερο σε σχέση με τους δασκάλους στα παιδιά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.



Γράφημα 5: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

6^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών

7.3.9. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια με αγοραπωλησίες, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης, τη χρήση των συμβόλων (+) και (=) και την απαρίθμηση συλλογών αντικειμένων.

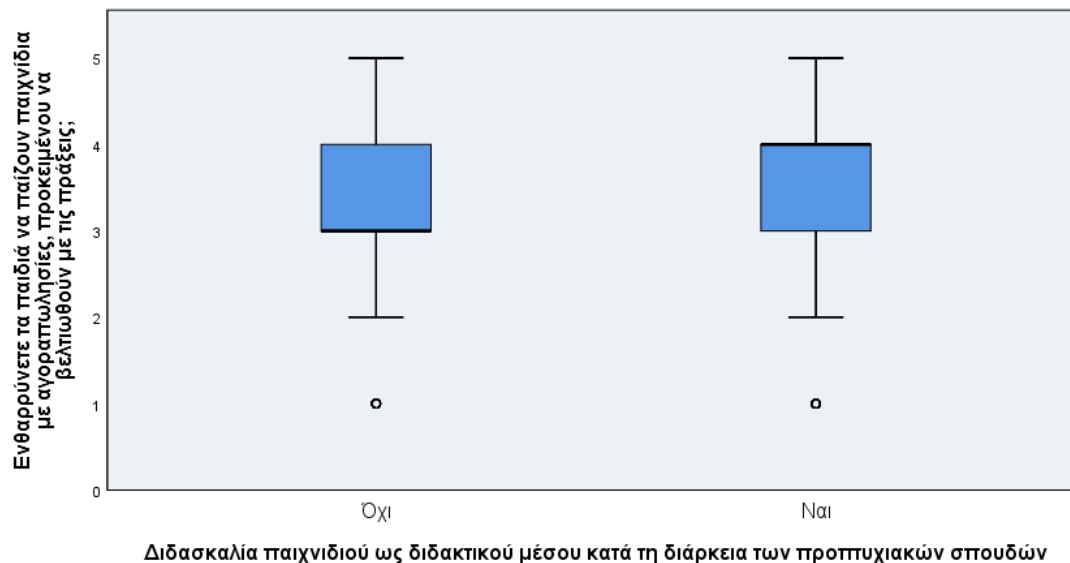
Ερώτηση 9. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια με αγοραπωλησίες (π.χ. μονόπολη), προκειμένου να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης, να κάνουν χρήση των συμβόλων (+) και (=) και να απαριθμούν συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα;

		Ενθαρρύνετε τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια με αγοραπωλησίες, προκειμένου να επιλύουν προβλήματα πρόσθεσης και να απαριθμούν συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,53	,93	715,00
	Δάσκαλος	3,45	,90	793,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,33	,90	620,00
	Ναι	3,60	,91	888,00

Πίνακας 22. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια με αγοραπωλησίες, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης, τη χρήση συμβόλων και την απαρίθμηση συλλογών αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα, με κριτήριο την ιδιότητά τους και τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 22, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p>0,05$). Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον Πίνακα 22 και από το ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 6), υπάρχει στατιστικά

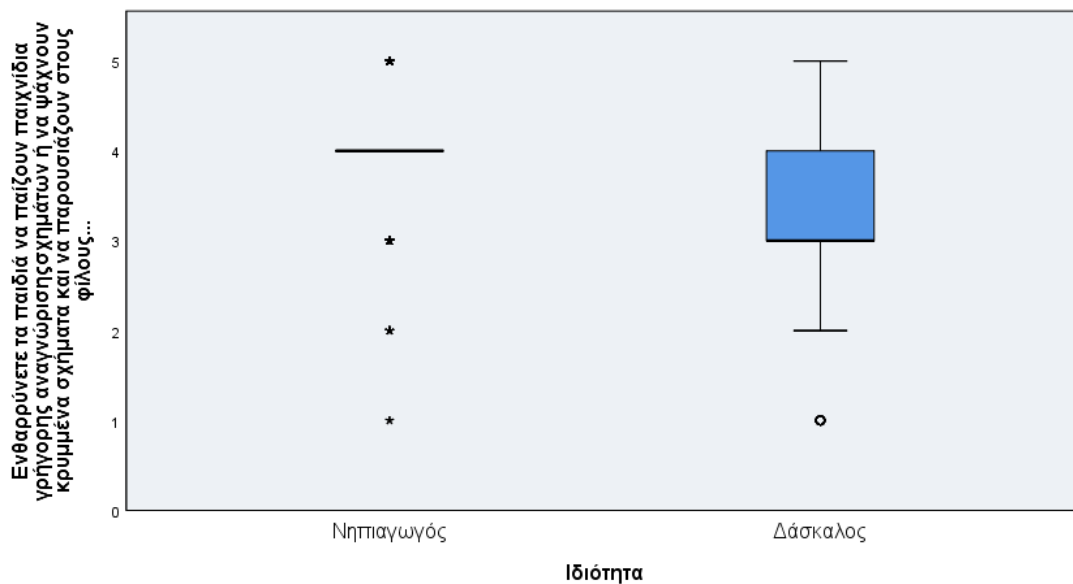
σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά την διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ($p < 0.001$). Μάλιστα, όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν διδαχθεί τέτοιου είδους μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια με αγοραπωλησίες, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις πράξεις, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί.



Γράφημα 6: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια με αγοραπωλησίες, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης, τη χρήση συμβόλων και την απαρίθμηση συλλογών αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

7.3.10. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων

Ερώτηση 10. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή να ψάχνουν κρυμμένα σχήματα και να παρουσιάζουν στους φίλους τους αυτά που γνωρίζουν, προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών;



Γράφημα 7: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή εύρεσης κρυμμένων σχημάτων, προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών»

Από το Γράφημα 7 συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0,001$), όπου μάλιστα, όσοι είναι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν περισσότερο τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή να ψάχνουν κρυμμένα σχήματα και να τα παρουσιάζουν στους φίλους τους, σε σχέση με όσους έχουν την ιδιότητα του δασκάλου.

7^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ-ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση κατηγοριών-ειδών παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

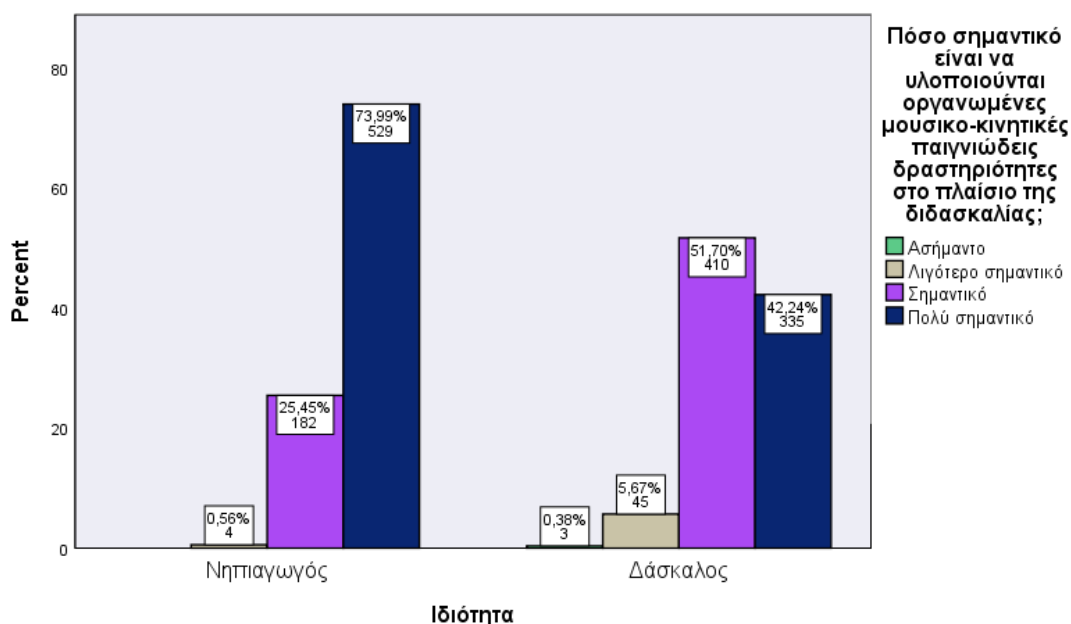
7.3.11. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα οργάνωσης μουσικο-κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας

Ερώτηση 11. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υλοποιούνται οργανωμένες μουσικο-κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

			Πόσο σημαντικό είναι να υλοποιούνται οργανωμένες μουσικο-κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας;			
			Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	4	182	529
		%	0,0%	0,6%	25,5%	74,0%
	Δάσκαλος	N	3	45	410	335
		%	0,4%	5,7%	51,7%	42,2%
Διδασκαλία παιγνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	N	3	34	277	306
		%	0,5%	5,5%	44,7%	49,4%
	Ναι	N	0	15	315	558
		%	0,0%	1,7%	35,5%	62,8%
	Πάνω από 30 έτη	N	1	12	92	107
		%	0,5%	5,7%	43,4%	50,5%

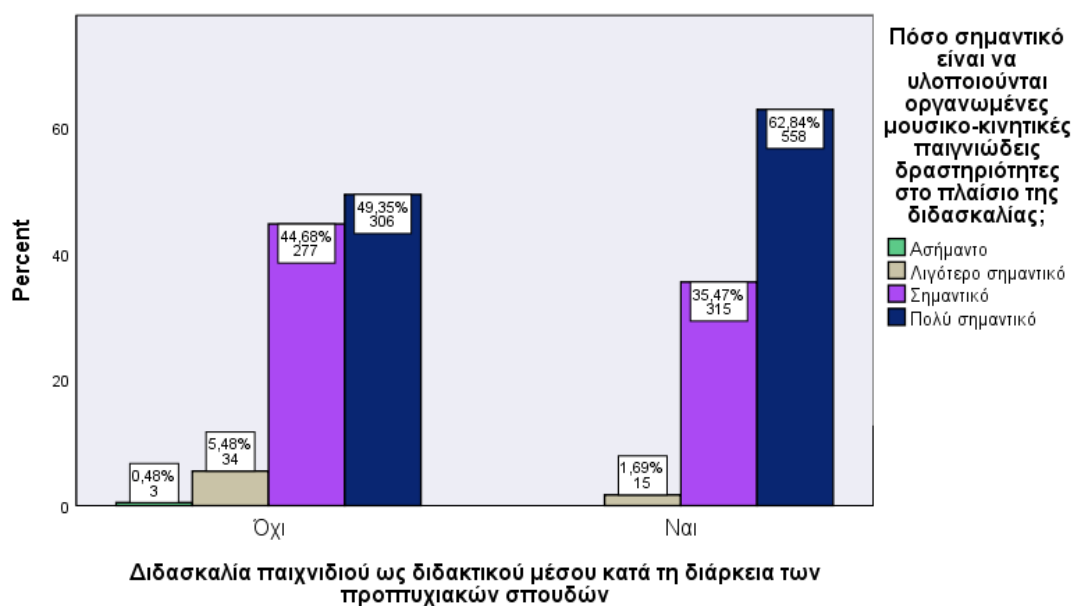
Πίνακας 23: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με κριτήριο την ιδιότητά τους και τη διδασκαλία του παιγνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 4 που ακολουθεί φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημασία υλοποίησης οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η υλοποίηση οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων σε ποσοστό 73,99%, έναντι 42,24% των δασκάλων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς, τις απόψεις «σημαντικό» και «λιγότερο σημαντικό», με τα ποσοστά να είναι 51,70% και 5,67% αντίστοιχα, ενώ οι νηπιαγωγοί με 25,45% και 0,56%.



Διάγραμμα 4. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 5) παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημασία υλοποίησης οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η υλοποίηση τέτοιου είδους παιχνιδιών σε ποσοστό 62,84%, έναντι 49,35% όσων δεν έχουν διδαχθεί. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά, σε σχέση με όσους έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους μαθήματα, τις απόψεις «σημαντικό» και «λιγότερο σημαντικό», με τα ποσοστά να είναι 44,68% και 5,48% αντίστοιχα, έναντι 35,47% και 1,69%.



Διάγραμμα 5. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

7.3.12. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσφορά οικοδομικού υλικού στα παιδιά και την ύπαρξη άνετου χώρου για τη χρήση του

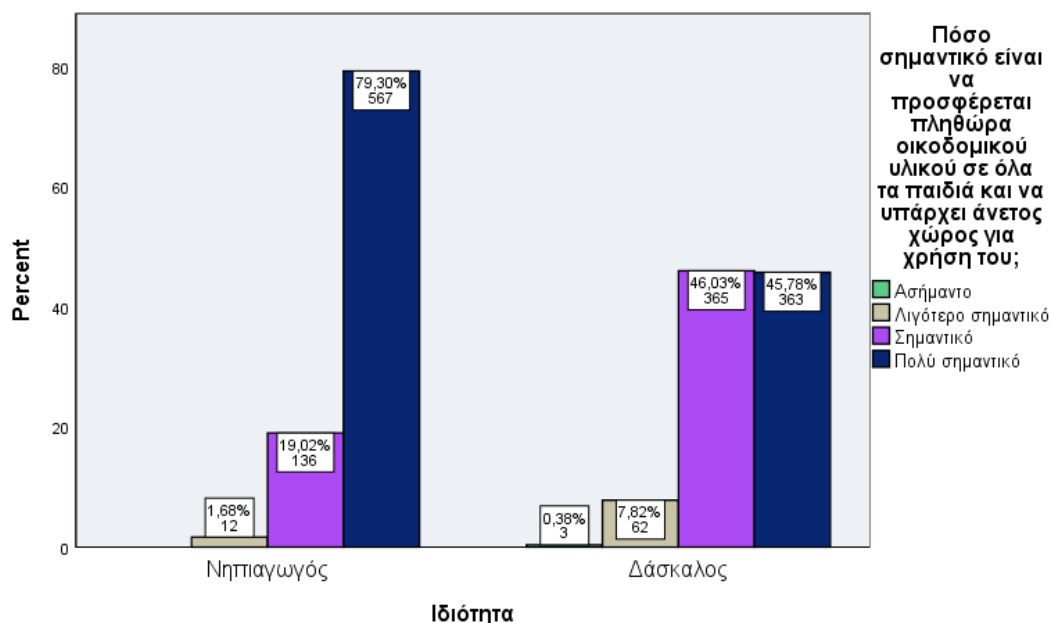
Ερώτηση 12. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να προσφέρεται πληθώρα οικοδομικού υλικού σε όλα τα παιδιά και να υπάρχει άνετος χώρος για χρήση του;

			Πόσο σημαντικό είναι να προσφέρεται πληθώρα οικοδομικού υλικού σε όλα τα παιδιά και να υπάρχει άνετος χώρος για χρήση του;			
			Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	12	136	567
		%	0,0%	1,7%	19,0%	79,3%
	Δάσκαλος	N	3	62	365	363
		%	0,4%	7,8%	46,0%	45,8%

Πίνακας 24: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προσφορά οικοδομικού υλικού στα παιδιά και την ύπαρξη άνετου χώρου για τη χρήση του, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 6 που ακολουθεί φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της προσφοράς πληθώρας οικοδομικού υλικού σε όλα τα παιδιά και της ύπαρξης άνετου χώρου για χρήση του ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η συντριπτική

πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική σε ποσοστό 79,30%, έναντι 45,78% των δασκάλων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς, τις απόψεις «σημαντικό» και «λιγότερο σημαντικό», με τα ποσοστά που τους αντιστοιχούν να είναι 46,03% και 7,82%, ενώ στους νηπιαγωγούς 19,02% και 1,68%, αντίστοιχα.



Διάγραμμα 6 «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προσφορά οικοδομικού υλικού στα παιδιά και την ύπαρξη άνετου χώρου για τη χρήση του, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

7.3.13. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σπουδαιότητα εμπλοκής των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο.

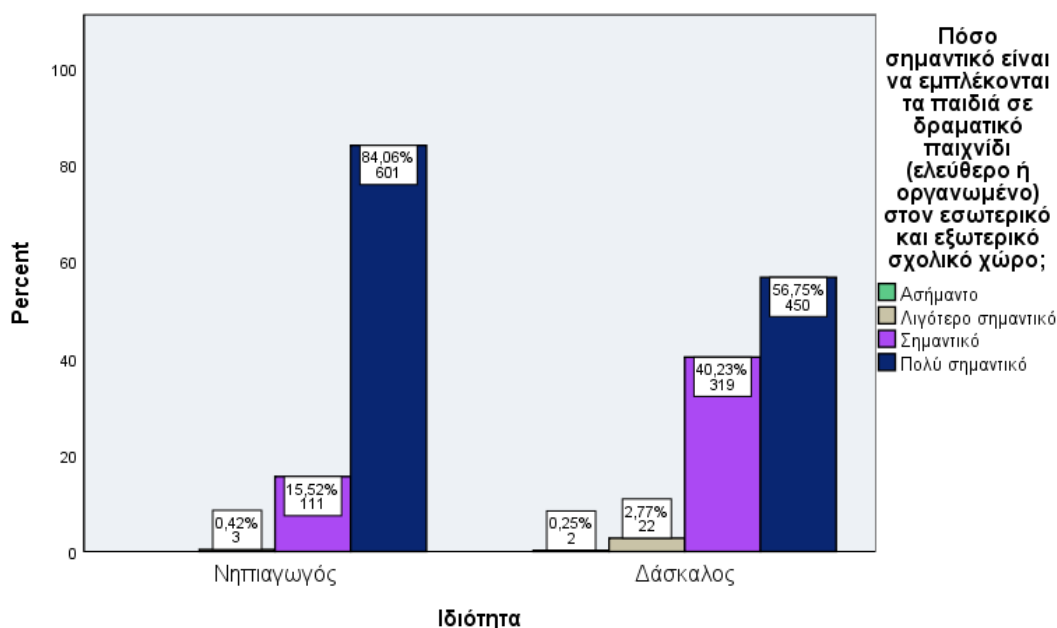
Ερώτηση 13. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να εμπλέκονται τα παιδιά σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο;

		Πόσο σημαντικό είναι να εμπλέκονται τα παιδιά σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο;				
		Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	3	111	601
		%	0,0%	0,4%	15,5%	84,1%
	Δάσκαλος	N	2	22	319	450
		%	0,3%	2,8%	40,2%	56,7%

Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	N	2	16	222	394
		%	0,3%	2,5%	35,0%	62,1%
	Ναι	N	0	9	208	657
		%	0,0%	1,0%	23,8%	75,2%

Πίνακας 25. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού»

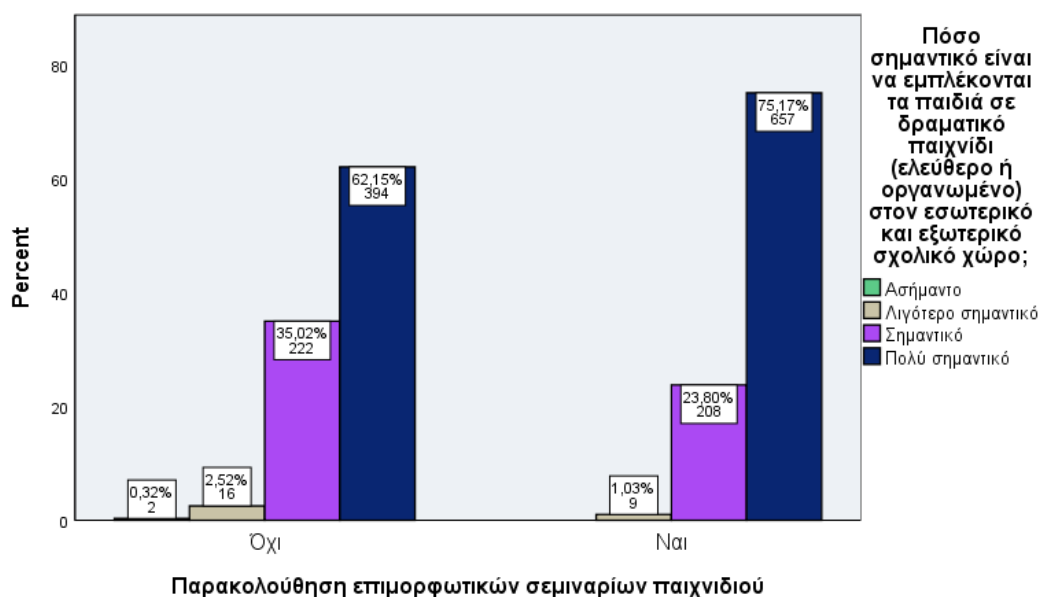
Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 7 που ακολουθεί φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημαντικότητα εμπλοκής των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους (p -value<0.001, Pearson Chi-Square). Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική σε ποσοστό 84,06%, έναντι 56,75% των δασκάλων. Αντίθετα, οι δάσκαλοι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, το «σημαντικό», με 40,23%, έναντι 15,52% που αντιστοιχεί στους νηπιαγωγούς.



Διάγραμμα 7. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του πίνακα και από το ακόλουθο Διάγραμμα (Διάγραμμα 8) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη σημαντικότητα εμπλοκής των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την παρακολούθηση

επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού (p-value<0.001, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η εμπλοκή των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι σε ποσοστό 75,17%, έναντι όσων δεν έχουν παρακολουθήσει (62,15%). Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν σε ποσοστό 35,02% την άποψη «σημαντικό», έναντι 23,80% που αντιστοιχεί σε όσους έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού.



Διάγραμμα 8. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

7.3.14. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών.

Ερώτηση 14. Κατά την άποψή σας ποιο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών: α) ελεύθερο παιχνίδι, β) οργανωμένο παιχνίδι, γ) ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι;

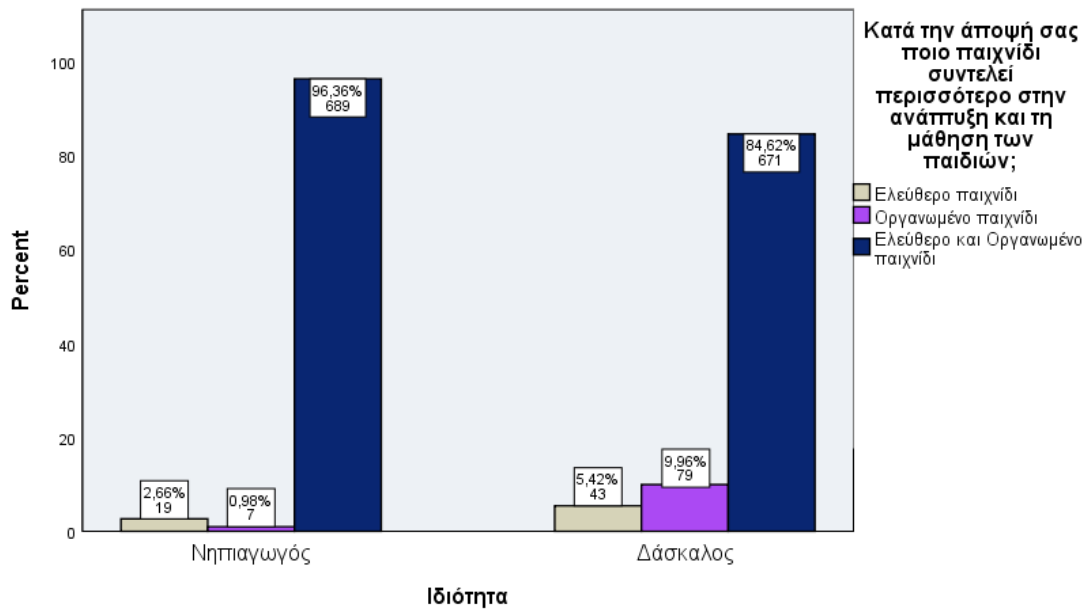
			Κατά την άποψή σας ποιο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών;		
			Ελεύθερο παιχνίδι	Οργανωμένο παιχνίδι	Ελεύθερο και Οργανωμένο παιχνίδι
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	19	7	689
		%	2,7%	1,0%	96,4%
	Δάσκαλος	N	43	79	671
		%	5,4%	10,0%	84,6%

Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	N	26	44	550
		%	4,2%	7,1%	88,7%
	Ναι	N	36	42	810
		%	4,1%	4,7%	91,2%
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	N	23	34	577
		%	3,6%	5,4%	91,0%
	Ναι	N	39	52	783
		%	4,5%	5,9%	89,6%
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	N	14	12	151
		%	7,9%	6,8%	85,3%
	6 έως 10 έτη	N	7	6	113
		%	5,6%	4,8%	89,7%
	11 έως 20 έτη	N	23	27	577
		%	3,7%	4,3%	92,0%
	21 έως 30 έτη	N	9	27	330
		%	2,5%	7,4%	90,2%
	Πάνω από 30 έτη	N	9	14	189
		%	4,2%	6,6%	89,2%

Πίνακας 26: «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 26, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποια από τις δύο κατηγορίες παιχνιδιού, το ελεύθερο ή το οργανωμένο συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από μεταβλητές, όπως τη διδασκαλία μαθημάτων για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα ($p\text{-value}=.145$), την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p\text{-value}=.629$) και τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας ($p\text{-value}=.057$), καθώς $p\text{-value}>0.05$.

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 9 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value}<0.001$, Pearson Chi-Square). Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 96,36% υποστηρίζει το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι, σε αντίθεση με τους δασκάλους, όπου η πλειοψηφία του συνόλου τους υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 84,62%. Έπειτα, οι νηπιαγωγοί προτιμούν το ελεύθερο παιχνίδι σε ποσοστό 2,66%, ενώ οι δάσκαλοι προτιμούν το οργανωμένο παιχνίδι σε ποσοστό 9,96%, έναντι του ελεύθερου 5,42%.



Διάγραμμα 9. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

8^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού

7.3.15. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσω του παιχνιδιού

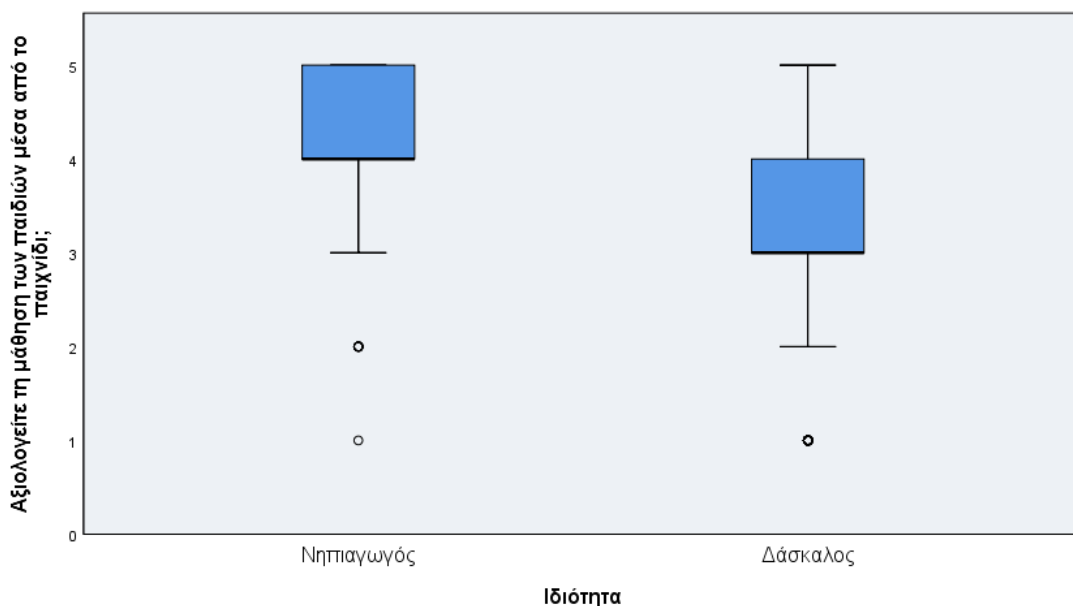
Ερώτηση 15. Αξιολογείτε την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι;

		Αξιολογείτε την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,18	,70	715,00
	Δάσκαλος	3,31	,99	793,00
Όχι		3,40	,98	620,00

Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Ναι	3,94	,90	888,00
	Όχι	3,50	1,02	634,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Ναι	3,88	,90	874,00
	Όχι	3,50	1,02	634,00
Βασικές Σπουδές	Διετούς φοίτησης	3,69	1,01	329,00
	Τεταρτοετούς φοίτησης	3,73	,96	1179,00
Άλλες σπουδές	Δεν έχω	3,70	,98	492,00
	Διδασκαλείο / ΑΣΠΑΙΤΕ	3,88	,93	65,00
	Εξομοίωση	3,84	,99	168,00
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	3,67	1,00	217,00
	Μεταπτυχιακός τίτλος	3,70	,96	526,00
	Διδακτορικός τίτλος	3,88	,79	40,00

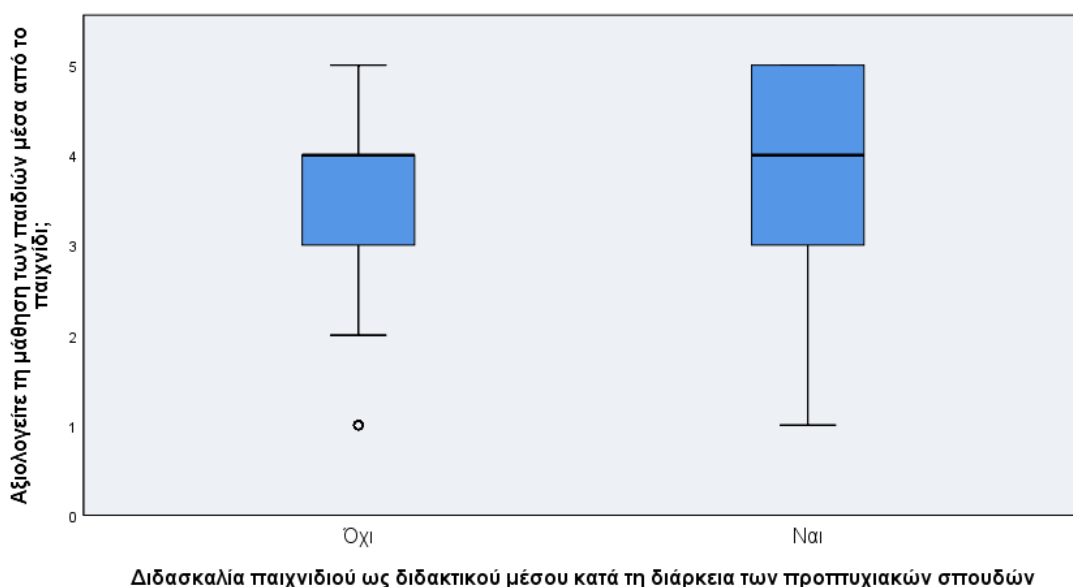
Πίνακας 27: «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, τις βασικές και τις επιπλέον σπουδές»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 27, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τις βασικές σπουδές τους ($p=.496 > 0.005$) και τις άλλες σπουδές ($p=.270 > 0.05$). Αντίθετα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Συγκεκριμένα από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από το Γράφημα 8, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αξιολογούν πολύ περισσότερο από τους δασκάλους την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι.



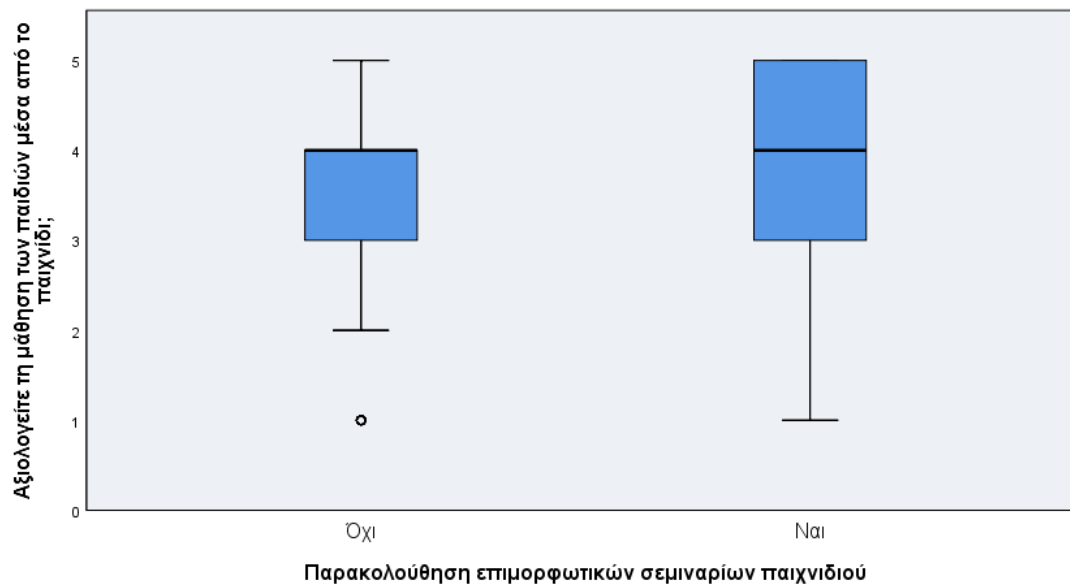
Γράφημα 8. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Αντίστοιχα συμβαίνει και στην σύγκριση των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Σύμφωνα με το Γράφημα 9, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($p < 0.001$). Ειδικότερα, όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, φαίνεται να αξιολογούν πολύ περισσότερο την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί αντίστοιχα μαθήματα.



Γράφημα 9. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Σύμφωνα με τον αναγραφόμενο Πίνακα και το Γράφημα 10, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p < 0.001$). Μάλιστα, όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια φαίνεται να αξιολογούν πολύ περισσότερο την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, σε σύγκριση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει.



Γράφημα 10. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

7.3.16. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών στην αυτοαξιολόγησή τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες

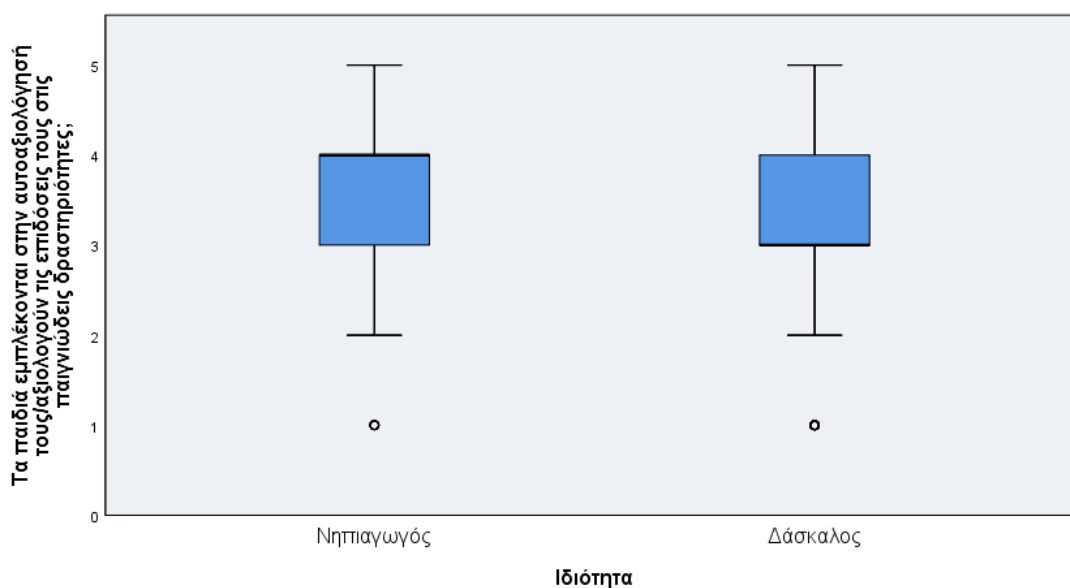
Ερώτηση 16. Τα παιδιά εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους/αξιολογούν τις επιδόσεις τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες;

		Τα παιδιά εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους/αξιολογούν τις επιδόσεις τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,46	,87	715,00
	Δάσκαλος	3,18	,95	793,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,15	,97	620,00
	Ναι	3,42	,87	888,00

Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιγνιδιού	Όχι	3,12	,91	634,00
	Ναι	3,45	,91	874,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,07	,86	177,00
	6 έως 10 έτη	3,20	,91	126,00
	11 έως 20 έτη	3,38	,90	627,00
	21 έως 30 έτη	3,41	,94	366,00
	Πάνω από 30 έτη	3,19	,97	212,00
Άλλες σπουδές	Δεν έχω	3,23	,93	492,00
	Διδασκαλείο / ΑΣΠΑΙΤΕ	3,49	,99	65,00
	Εξομοίωση	3,51	,88	168,00
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ	3,35	,96	217,00
	Μεταπτυχιακός τίτλος	3,27	,90	526,00
	Διδακτορικός τίτλος	3,43	,87	40,00

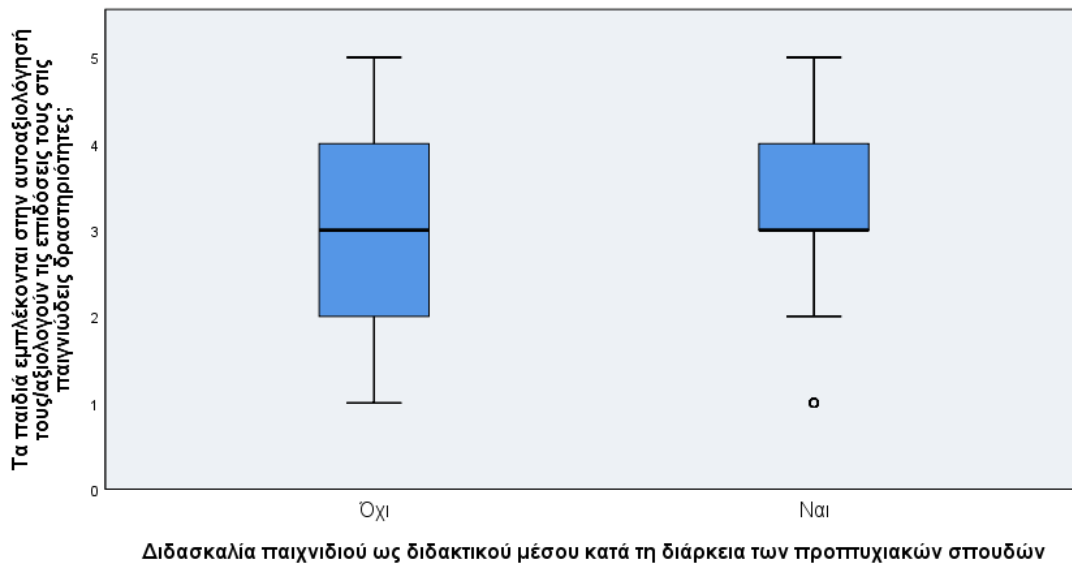
Πίνακας 28 «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιγνιδιού, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και τις επιπλέον σπουδές τους»

Από τον παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 11, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τους μαθητές τους να εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.



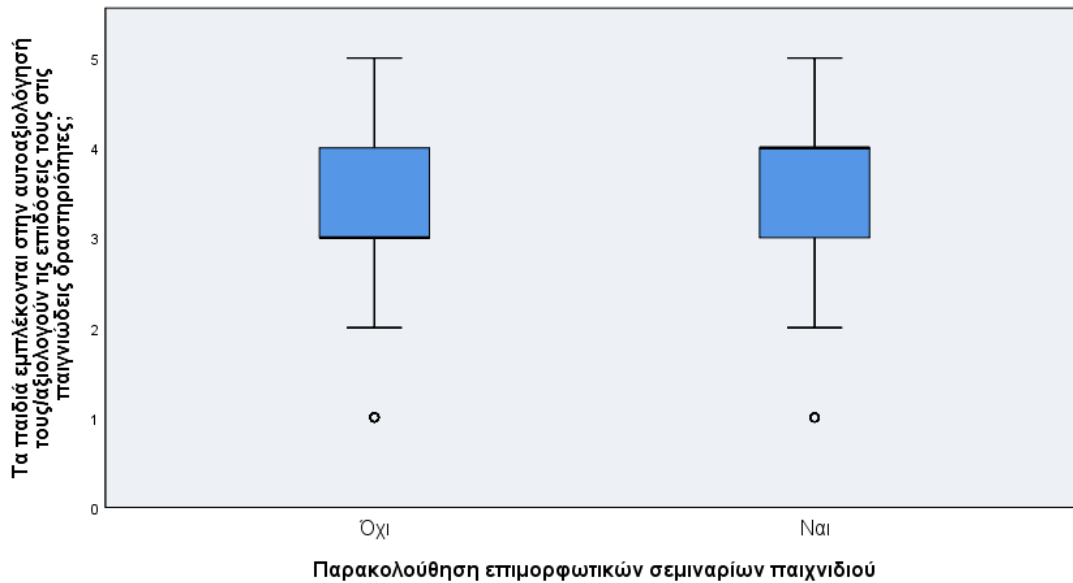
Γράφημα 11. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 12) απεικονίζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Από αυτό, και σε συνδυασμό με τον πίνακα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων. Ειδικότερα, όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, ενθαρρύνουν περισσότερο, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί, την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ($p < 0.001$).



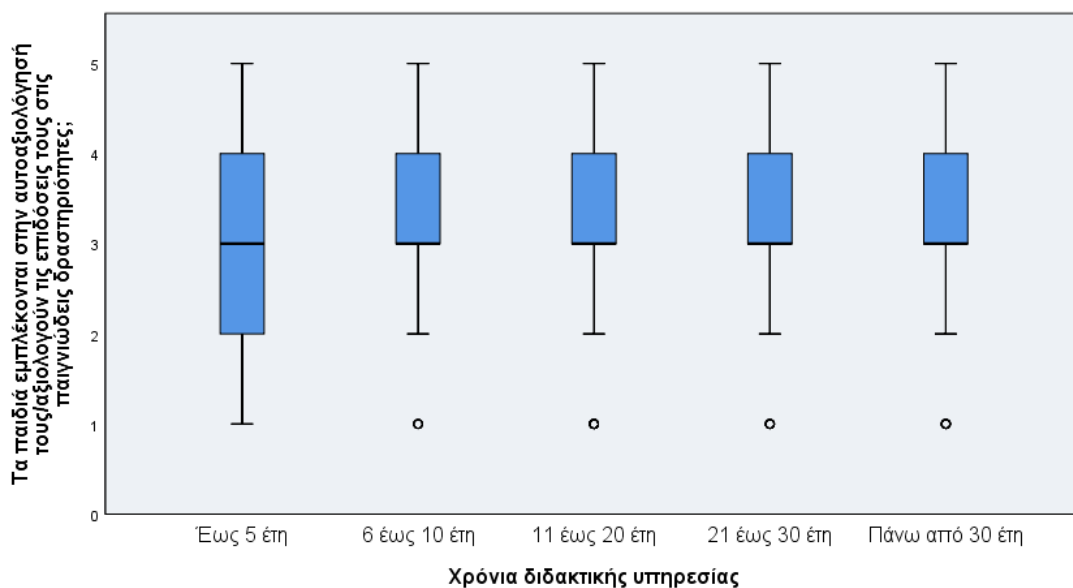
Γράφημα 12. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Ταυτόχρονα με τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα, από το επόμενο γράφημα (Γράφημα 13), παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p < 0.001$). Μάλιστα όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια, υποστηρίζουν περισσότερο, σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει, την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.



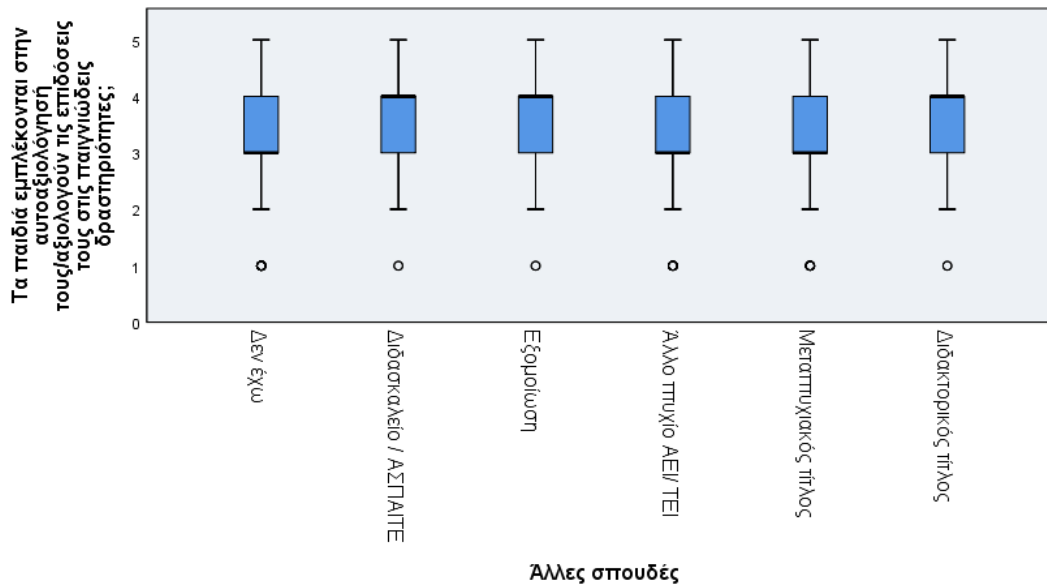
Γράφημα 13. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχιδιού»

Αντίστοιχα, από τον πίνακα και από το Γράφημα 14 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα, όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν «έως 5 έτη» διδακτικής υπηρεσίας υποστηρίζουν λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν «11 έως 20 έτη» την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ($p < 0.001$, κριτήριο Tamhane) και ακόμη λιγότερο από τους παιδαγωγούς με «21 έως 30 έτη» υπηρεσίας ($p < 0.001$, κριτήριο Tamhane).



Γράφημα 14. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας»

Τέλος, από τα στοιχεία του πίνακα και από το Γράφημα 15 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τις άλλες σπουδές. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν εξομοίωση υποστηρίζουν περισσότερο, σε σχέση με όσους δεν έχουν άλλες σπουδές, την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ($p=.014$, κριτήριο Bonferroni).



Γράφημα 15. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές τους»

9^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού στο σχολικό χώρο

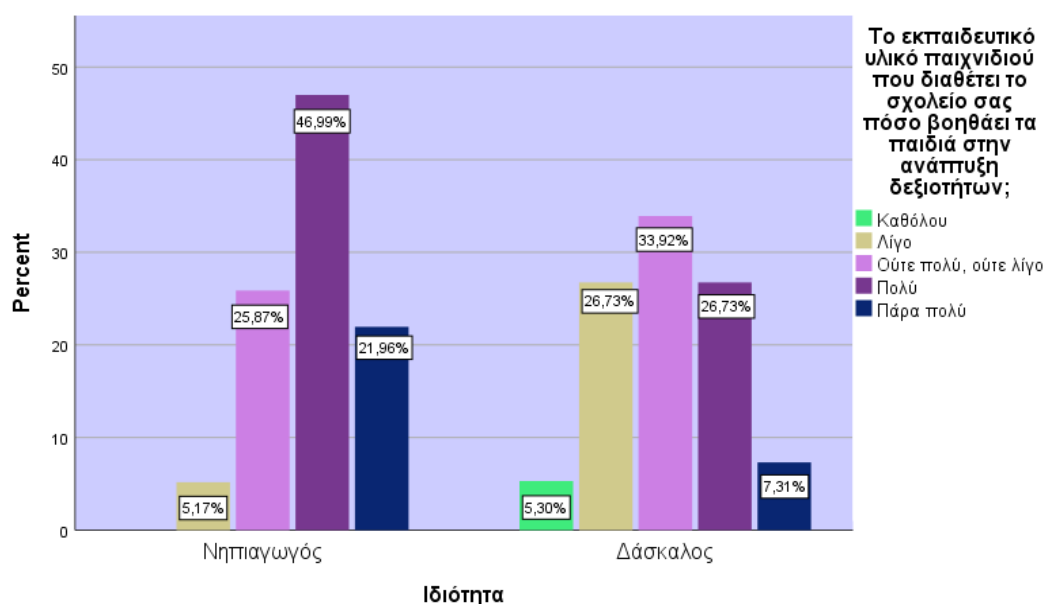
7.3.17. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών

Ερώτηση 17. Το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας πόσο βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας, επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κριτική σκέψη);

			Το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας πόσο βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων;				
			Καθόλου	Λίγο	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	37	185	336	157
		%	0,0%	5,2%	25,9%	47,0%	22,0%
	Δάσκαλος	N	42	212	269	212	58
		%	5,3%	26,7%	33,9%	26,7%	7,3%
Περιοχή σχολείου	Αστική	N	25	144	203	240	108
		%	3,5%	20,0%	28,2%	33,3%	15,0%
	Ημιαστική	N	7	65	126	143	50
		%	1,8%	16,6%	32,2%	36,6%	12,8%
	Αγροτική	N	10	40	125	165	57
		%	2,5%	10,1%	31,5%	41,6%	14,4%

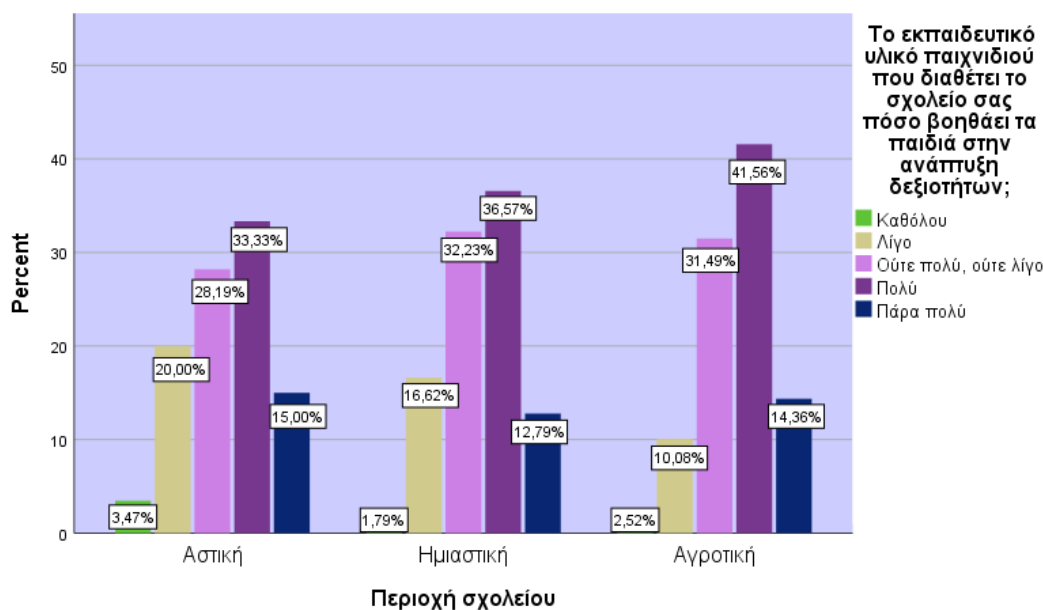
Πίνακας 29. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, με βάση την ιδιότητα και την περιοχή εργασίας τους»

Από τα στοιχεία του Πίνακα 29 και από το Διάγραμμα 10 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο βοηθάει η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square), με κριτήριο την ιδιότητά τους. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (47%) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτει το σχολείο τους συμβάλλει «πολύ» στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των δασκάλων (33,9%) που υποστηρίζει ότι συμβάλλει «ούτε λίγο ούτε πολύ».



Διάγραμμα 10. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, με βάση την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του πίνακα και από το ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 11) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους ($p\text{-value}=0.001$, Pearson Chi-Square). Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανεξαρτήτως περιοχής πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο τους συμβάλλει πολύ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση στα ποσοστά, καθώς αυτοί που εργάζονται σε αστική περιοχή έχουν συγκεντρώσει σε αυτή την επιλογή το 33,3% των απαντήσεών τους, αυτοί που εργάζονται σε ημιαστική περιοχή το 36,6% ενώ αυτοί που εργάζονται σε αγροτική περιοχή το 41,6%.



Διάγραμμα 11. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών, με βάση την περιοχή εργασίας τους»

7.3.18. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία ύπαρξης ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο

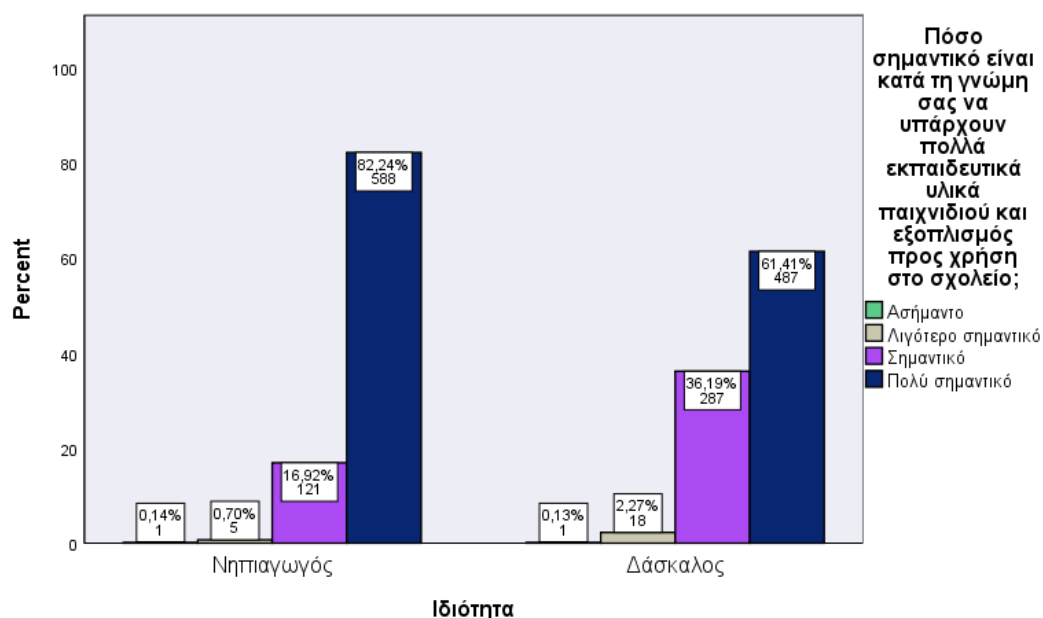
Ερώτηση 18. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και εξοπλισμός προς χρήση στο σχολείο;

			Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και εξοπλισμός προς χρήση στο σχολείο;			
			Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	1	5	121	588
		%	0,1%	0,7%	16,9%	82,2%
	Δάσκαλος	N	1	18	287	487
		%	0,1%	2,3%	36,2%	61,4%

Πίνακας 30. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού και εξοπλισμού στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 12 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα ύπαρξης πολλών εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού και εξοπλισμού προς χρήση στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 82,24% υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό,

σε αντίθεση με τους δασκάλους, όπου η πλειοψηφία του συνόλου τους υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 61,41%. Οι τελευταίοι θεωρούν σημαντικό να υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και εξοπλισμός σε ποσοστό 36,19%, ενώ την ίδια γνώμη έχουν οι νηπιαγωγοί κατά το ήμισυ σχεδόν του ποσοστού των δασκάλων, 16,92%.



Διάγραμμα 12. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού και εξοπλισμού στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

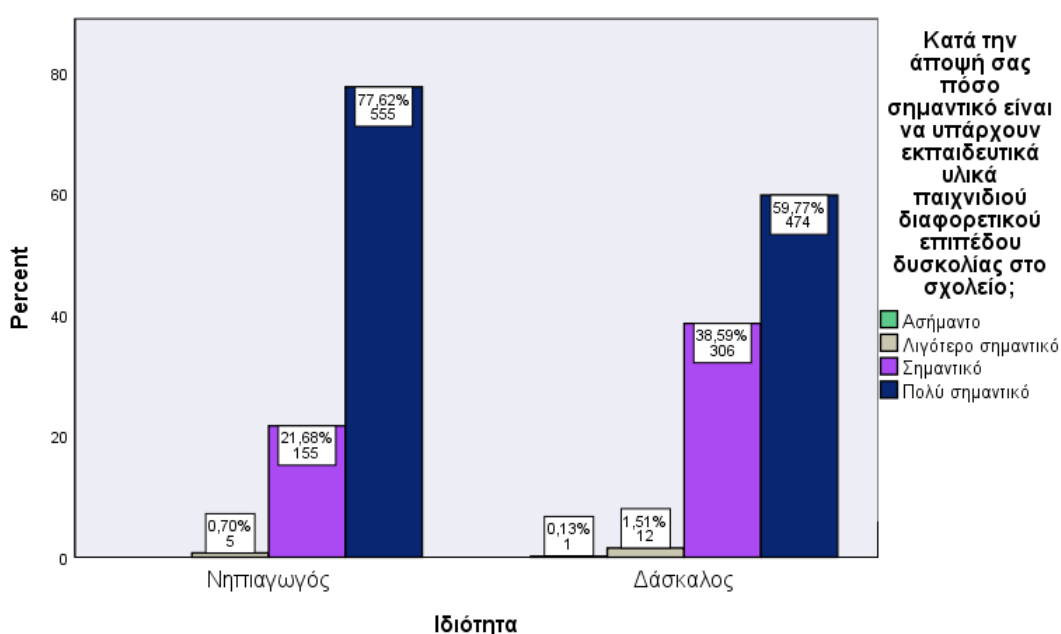
7.3.19. Συσχετίσεις μεταβλητών στον δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία ύπαρξης εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο

Ερώτηση 19. Κατά την άποψή σας πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο;

			Κατά την άποψή σας πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο;			
			Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	5	155	555
		%	0,0%	0,7%	21,7%	77,6%
	Δάσκαλος	N	1	12	306	474
		%	0,1%	1,5%	38,6%	59,8%

Πίνακας 31. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 13 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την σημαντικότητα ύπαρξης πολλών εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 77,62% υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν υλικά παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο, έναντι 59,77% των δασκάλων. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο των νηπιαγωγών την άποψη «σημαντικό», με τα ποσοστά για τις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων να είναι 38,59% και 21,68% αντίστοιχα.



Διάγραμμα 13. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

7.3.20. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσφορά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων στα παιδιά

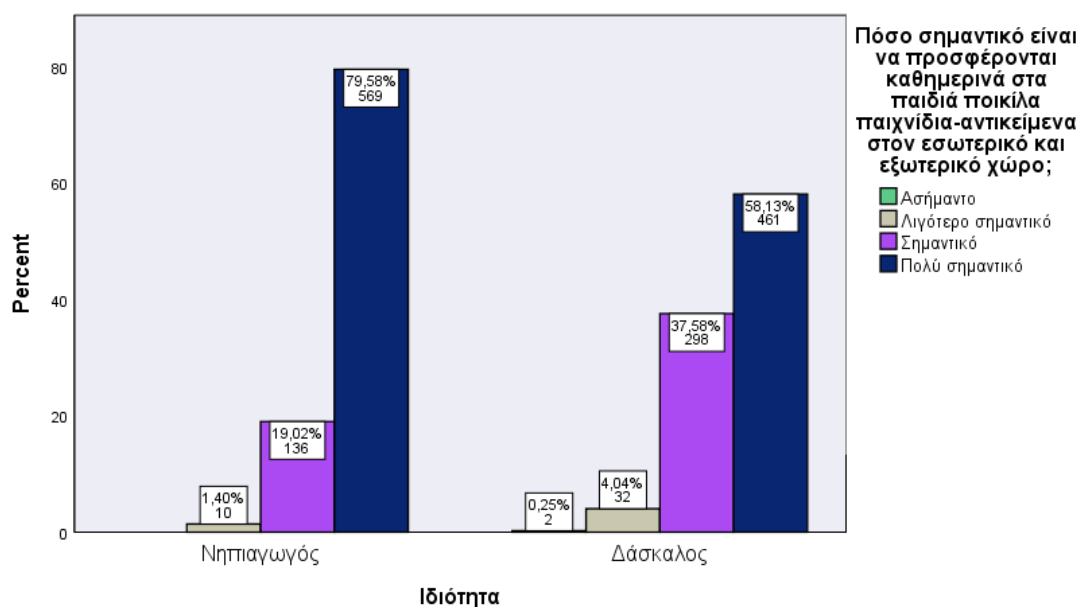
Ερώτηση 20. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να προσφέρονται καθημερινά στα παιδιά ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα για παιχνίδι (π.χ. μπάλες, στεφάνια για κινητικό παιχνίδι, κουβαδάκια για παιχνίδι με άμμο και νερό, τουβλάκια) στον εσωτερικό χώρο και στον εξωτερικό όποτε το επιτρέπει ο καιρός;

	<p>Πόσο σημαντικό είναι να προσφέρονται καθημερινά στα παιδιά ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο;</p>
--	---

			Ασήμαντο	Λιγότερο σημαντικό	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	0	10	136	569
		%	0,0%	1,4%	19,0%	79,6%
	Δάσκαλος	N	2	32	298	461
		%	0,3%	4,0%	37,6%	58,1%
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	N	2	28	209	395
		%	0,3%	4,4%	33,0%	62,3%
	Ναι	N	0	14	225	635
		%	0,0%	1,6%	25,7%	72,7%

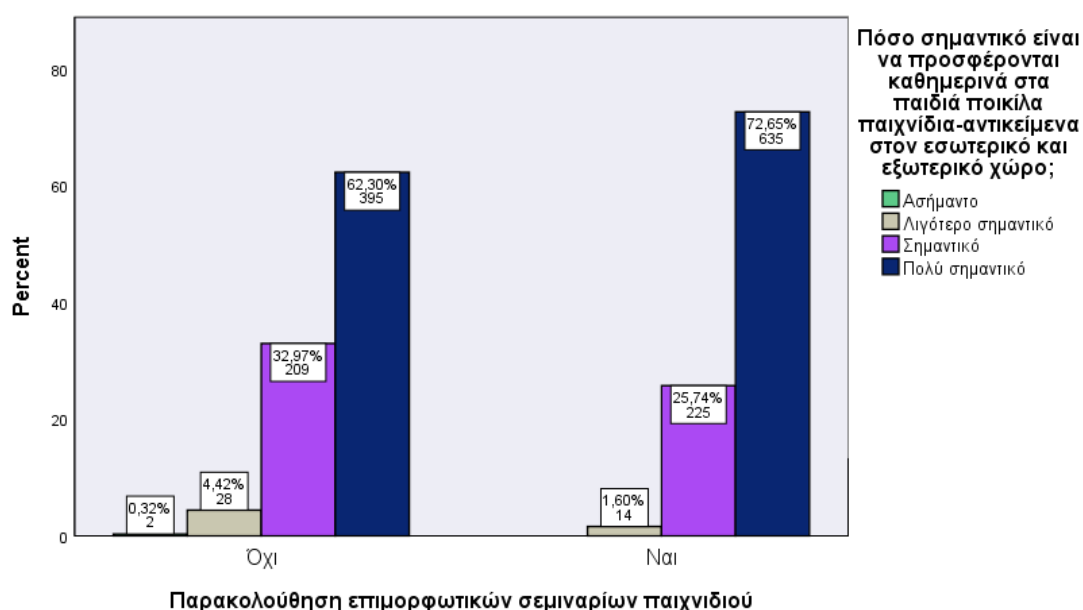
Πίνακας 32. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την καθημερινή προσφορά στα παιδιά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων (π.χ. μπάλες, στεφάνια για κινητικό παιχνίδι, κουβαδάκια για παιχνίδι με άμμο και νερό, τουβλάκια) στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 14 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα της καθημερινής προσφοράς στα παιδιά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους (p -value<0.001, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σε ποσοστό 79,58% υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό, σε αντίθεση με τους δασκάλους, όπου η πλειοψηφία του συνόλου τους υποστηρίζει την ίδια άποψη σε ποσοστό 58,13%. Οι τελευταίοι θεωρούν σημαντικό να προσφέρονται στα παιδιά ποικίλα παιχνίδια σε ποσοστό 37,58%, σχεδόν διπλάσιο του ποσοστού των νηπιαγωγών, 19,02%.



Διάγραμμα 14. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την καθημερινή προσφορά στα παιδιά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων (π.χ. μπάλες, στεφάνια για κινητικό παιχνίδι, κουβαδάκια για παιχνίδι με άμμο και νερό, τουβλάκια) στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του πίνακα και από το Διάγραμμα 15 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη σημαντικότητα της καθημερινής προσφοράς στα παιδιά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού (p -value<0.001, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, 72,65%, θεωρεί πολύ σημαντικό το να προσφέρονται ποικίλα παιχνίδια στα παιδιά, έναντι 62,30% που αντιστοιχεί σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι είναι «σημαντικό» να γίνεται η εν λόγω προσφορά σε ποσοστό 32,97%, έναντι 25,74% όσων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού.



Διάγραμμα 15. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την καθημερινή προσφορά στα παιδιά ποικίλων παιχνιδιών-αντικειμένων (π.χ. μπάλες, στεφάνια για κινητικό παιχνίδι, κουβαδάκια για παιχνίδι με άμμο και νερό, τουβλάκια) στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

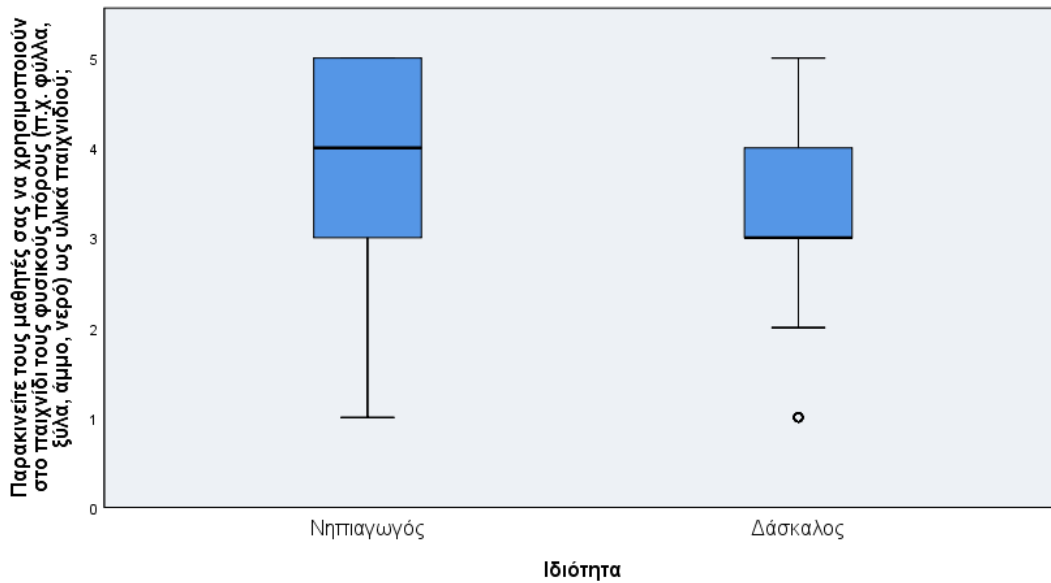
7.3.21. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση φυσικών πόρων στο παιχνίδι

Ερώτηση 21. Παρακινείτε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμο, νερό) ως υλικά παιχνιδιού;

		Παρακινείτε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμο, νερό) ως υλικά παιχνιδιού;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,93	,89	715,00
	Δάσκαλος	3,31	1,01	793,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,35	1,06	634,00
	Ναι	3,80	,92	874,00
Περιοχή σχολείου	Αστική	3,52	1,02	720,00
	Ημιαστική	3,56	,99	391,00
	Αγροτική	3,81	,96	397,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,37	1,03	620,00
	Ναι	3,77	,96	888,00

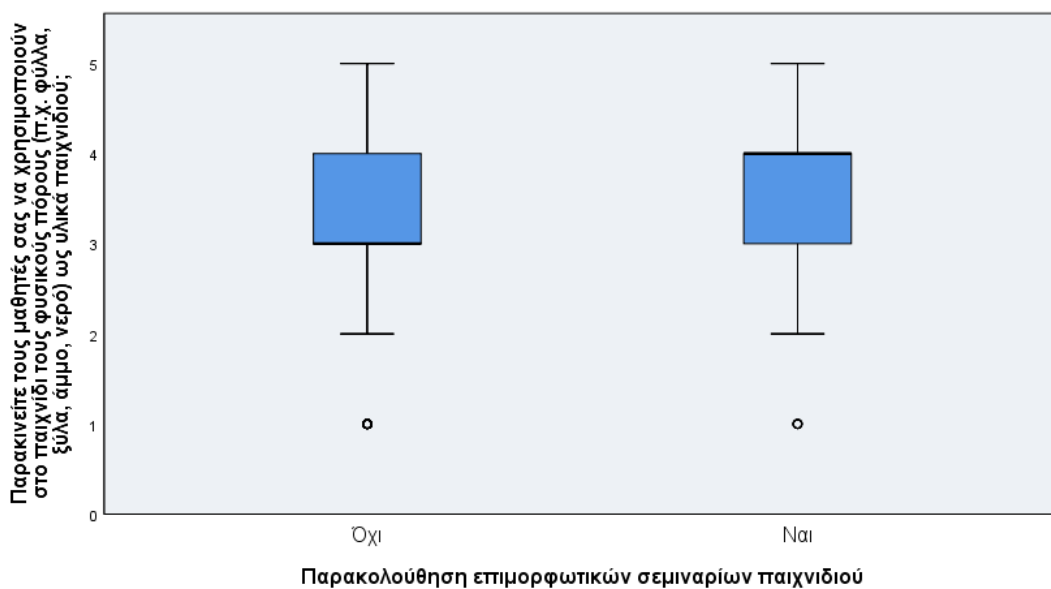
Πίνακας 33. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση φυσικών πόρων στο παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, την περιοχή του σχολείου και τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα»

Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από το Γράφημα 16, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών να αξιοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικά υλικά, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p < 0.001$). Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες είναι νηπιαγωγοί παρακινούν περισσότερο, σε σχέση με τους δασκάλους, τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους, ως υλικά παιχνιδιού.



Γράφημα 16. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι με φυσικούς πόρους, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

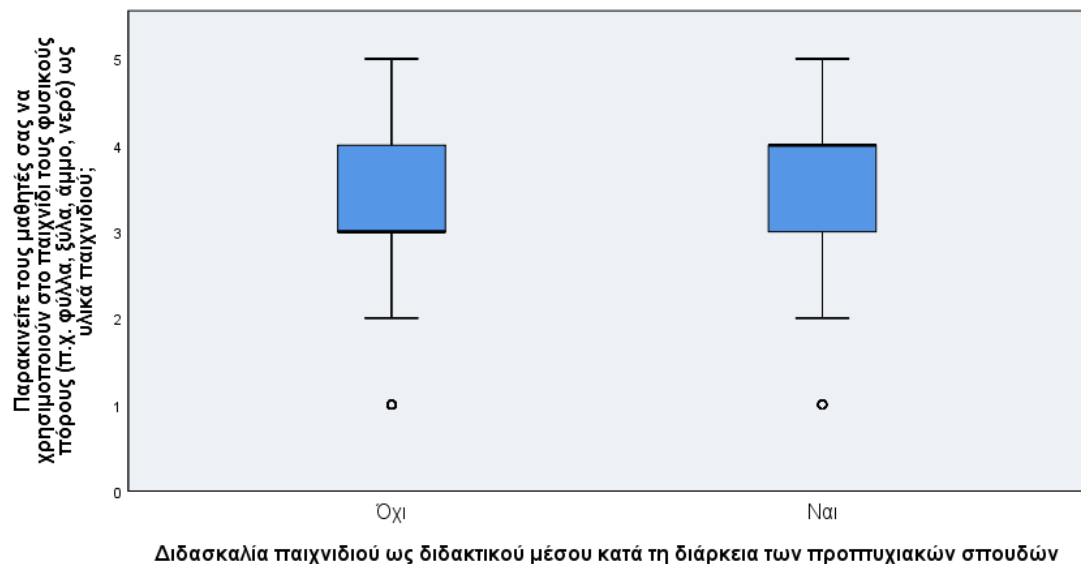
Όπως φαίνεται από το Γράφημα 17, αντίστοιχα αποτελέσματα έχει και η σύγκριση των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού, όπου όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια φαίνεται να παρακινούν περισσότερο, σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει, τους μαθητές να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους ως υλικά παιχνιδιού ($p < 0.001$).



Γράφημα 17. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι με φυσικούς πόρους, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

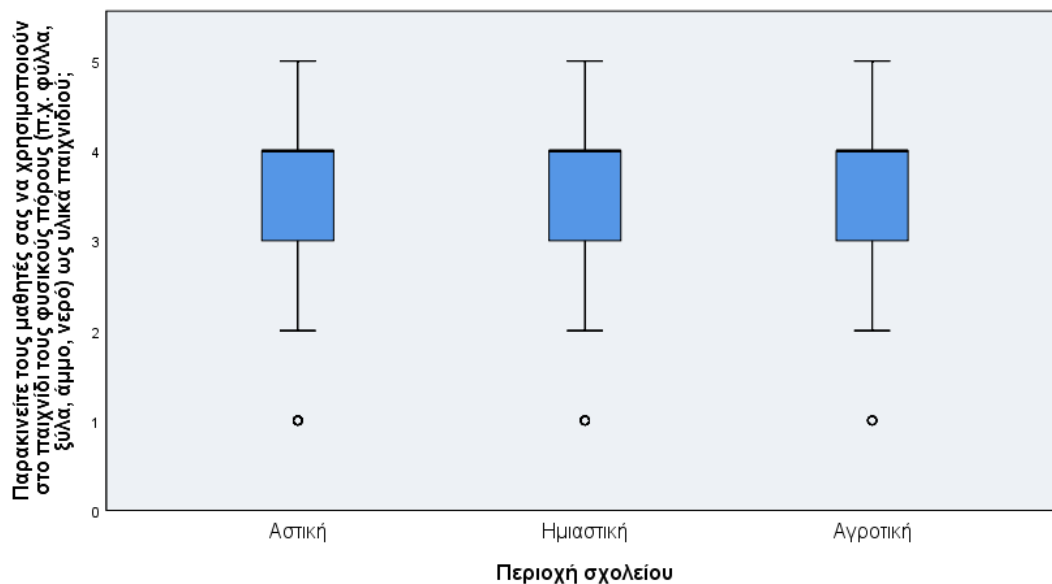
Ταυτόχρονα, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 18 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού

μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, παρακινούν περισσότερο τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους, ως υλικά παιχνιδιού, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί παρόμοια μαθήματα ($p<0.001$).



Γράφημα 18. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι με φυσικούς πόρους, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από το Γράφημα 19, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων, με κριτήριο την περιοχή του σχολείου όπου διδάσκουν. Συγκεκριμένα, όσοι εργάζονται σε σχολεία αγροτικής περιοχής παρακινούν περισσότερο τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους, ως υλικά παιχνιδιού, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε σχολεία ημιαστικής περιοχής ($p=.001$, κριτήριο Tamhane) και αυτούς που εργάζονται σε σχολεία αστικής περιοχής ($p<0.001$, κριτήριο Tamhane).



Γράφημα 19. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι με φυσικούς πόρους, με κριτήριο την περιοχή του σχολείου»

10^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής των παιχνιδιών στο σχολικό χώρο

7.3.22. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο σχολείο

Ερώτηση 22. Ποιος επιλέγει συνήθως τις δραστηριότητες παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-6, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 6 λιγότερο συχνά.

Ποιος επιλέγει συνήθως τις δραστηριότητες παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο; {Σειρά}	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1	Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό(N=330,46,15%)	Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό(N=321,40,47%)
2	Ο εκπαιδευτικός(N=238,33,28%)	Ο εκπαιδευτικός (N=295,37,2%)

3	Τα παιδιά(N=256,35,8%)	Τα παιδιά(N=359,45,27%)
4	Ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά και τους γονείς των παιδιών(N=37,52,16%)	Ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά και τους γονείς των παιδιών(N=372,46,9%)
5	Οι γονείς των παιδιών μαζί με τον εκπαιδευτικό(N=380,53,14%)	Οι γονείς των παιδιών μαζί με τον εκπαιδευτικό(N=408,51,45%)
6	Οι γονείς των παιδιών(N=386,53,98%)	Οι γονείς των παιδιών(N=442,55,73&)

Πίνακας 34. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 34, το 46,15% των νηπιαγωγών υποστήριξε ότι η επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο γίνεται από τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό (1^η επιλογή), το 33,3% ότι γίνεται από τον εκπαιδευτικό (2^η επιλογή), το 35,8% από τα παιδιά (3^η επιλογή), το 52,16% από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά και τους γονείς των παιδιών (4^η επιλογή), το 53,14% από τους γονείς των παιδιών μαζί με τον εκπαιδευτικό (5^η επιλογή), ενώ το 53,98% από τους γονείς των παιδιών (6^η επιλογή). Όσον αφορά το δείγμα των δασκάλων, το 40,47% υποστήριξε ότι η εν λόγω επιλογή γίνεται κατά κύριο λόγο από τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό (1^η επιλογή), το 37,2% από τον εκπαιδευτικό (37,2%) (2^η επιλογή), το 45,27% από τα παιδιά (3^η επιλογή), το 46,9% από τον εκπαιδευτικό μαζί με τα παιδιά και τους γονείς των παιδιών (4^η επιλογή), το 51,45% από τους γονείς των παιδιών μαζί με τον εκπαιδευτικό (5^η επιλογή), ενώ το 55,73% από τους γονείς των παιδιών (6^η επιλογή).

7.3.23. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής μιας δραστηριότητας-παιχνιδιού

Ερώτηση 23. Με βάση ποια κριτήρια επιλέγετε μια δραστηριότητα-παιχνίδι; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά σπουδαιότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο σημαντικό και 5 λιγότερο σημαντικό.

Με βάση ποια κριτήρια επιλέγετε μια δραστηριότητα-παιχνίδι;	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1	Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (N=353, 49,43%)	Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (N=277, 34,93%)

2	Με βάση το θέμα διδασκαλίας (N=203, 28,43%)	Με βάση την ηλικία του παιδιού (N=230, 29,00%)
3	Με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού (N=214, 29,97%)	Με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού (N=254, 32,03%)
4	Με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης (N=228, 31,93%)	Με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης (N=219, 27,61%)
5	Με βάση την ηλικία του παιδιού (N=264, 36,97%)	Με βάση το θέμα διδασκαλίας (N=267, 37,39%)

Πίνακας 35. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τα κριτήρια επιλογής των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο σχολείο, με βάση την ιδιότητά τους»

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 35, το 49,43% των νηπιαγωγών και το 34,93% των δασκάλων υποστηρίζουν κατά κύριο λόγο ότι οι δραστηριότητες επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (1^η επιλογή), το 28,43% των νηπιαγωγών με βάση το θέμα διδασκαλίας, ενώ το 29,00% των δασκάλων με βάση την ηλικία του παιδιού (2^η επιλογή), το 29,97% των νηπιαγωγών και το 32,03% των δασκάλων με βάση την ανάπτυξη του παιδιού (3^η επιλογή), το 31,93% των νηπιαγωγών και το 27,61% των δασκάλων με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης (4^η επιλογή), ενώ το 36,97% των νηπιαγωγών με βάση την ηλικία του παιδιού και το 37,39% των δασκάλων με βάση το θέμα διδασκαλίας (5^η επιλογή).

11^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, το φύλο και την ηλικία

7.3.24. Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των αγοριών στη σχολική αυλή

Ερώτηση 24. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια στη σχολική αυλή; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 5 λιγότερο συχνά.

Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια στη σχολική αυλή; {Σειρά}	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κουνηγητό) (N=477,66,71%)	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κουνηγητό) (N=471,59,4%)

2	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια) (N=266,37,20%)	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια) (N=272,27,95%)
3	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος) (N=242,33,84%)	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος) (N=289,36,44%)
4	Φανταστικό παιχνίδι (N=287,40,13%)	Φανταστικό παιχνίδι (N=345,43,50%)
5	Παιχνίδι ρόλων (N=282,39,44%)	Παιχνίδι ρόλων (N=341,43,00%)

Πίνακας 36. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των αγοριών στη σχολική αυλή, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 36, το 66,71% των νηπιαγωγών και το 59,4% των δασκάλων υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εμπλέκονται κατά κύριο λόγο σε κινητικό παιχνίδι στη σχολική αυλή (1η επιλογή), το 37,20% των νηπιαγωγών και το 27,95% των δασκάλων υποστηρίζουν ότι παίζουν με διάφορα αντικείμενα (π.χ. μπάλες) (2η επιλογή), ενώ το 33,84% των νηπιαγωγών και το 36,44% των δασκάλων ότι παίζουν με φυσικά υλικά (3η επιλογή). Το 40,13% των νηπιαγωγών και το 43,50% των δασκάλων αναφέρουν ότι τα αγόρια στη σχολική αυλή συμμετέχουν σε φανταστικό παιχνίδι (4η επιλογή), ενώ το 39,44% των νηπιαγωγών και το 43% των δασκάλων ότι εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων (5η επιλογή).

7.3.25. Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των κοριτσιών στη σχολική αυλή

Ερώτηση 25. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα κορίτσια στη σχολική αυλή; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 5 λιγότερο συχνά.

Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα κορίτσια στη σχολική αυλή; {Σειρά}	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1	Παιχνίδι ρόλων (N=229,32,02%)	Παιχνίδι ρόλων (N=207,26,10%)
2	Φανταστικό παιχνίδι (N=215,30,06%)	Φανταστικό παιχνίδι (N=221,27,86%)
3	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια) (N=207,28,95%)	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια) (N=213,26,86%)
4	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος) (N=183,25,59%)	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό) (N=184,23,20%)

5	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό) (N=274,38,32%)	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος) (N=265,33,41%)
----------	--	--

Πίνακας 37. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι των κοριτσιών στη σχολική αυλή, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 37, το 32,02% των νηπιαγωγών και το 26,10% των δασκάλων υποστηρίζουν ως πρώτη επιλογή ότι τα κορίτσια στη σχολική αυλή εμπλέκονται σε παιχνίδι ρόλων, το 30,06% των νηπιαγωγών και το 27,86% των δασκάλων ότι εμπλέκονται σε φανταστικό παιχνίδι (2^η επιλογή), το 28,95% των νηπιαγωγών και το 26,86% των δασκάλων ότι παίζουν με διάφορα αντικείμενα (π.χ. μπάλες) (3^η επιλογή), το 25,59% των νηπιαγωγών ότι παίζουν με φυσικά υλικά και το 23,20% των δασκάλων ότι εμπλέκονται με κινητικό παιχνίδι (4^η επιλογή), ενώ το 38,32% των νηπιαγωγών επέλεξε το κινητικό παιχνίδι και το 33,41% των δασκάλων το παιχνίδι με φυσικά υλικά (5^η επιλογή).

7.3.26. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου

Ερώτηση 26. Προωθείτε στο σχολείο το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου;

			Προωθείτε στο σχολείο το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου;	
			Όχι	Ναι
Φύλο	Αντρας	N	13	311
		%	4,0%	96,0%
	Γυναίκα	N	46	1138
		%	3,9%	96,1%
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	27	688
		%	3,8%	96,2%
	Δάσκαλος	N	32	761
		%	4,0%	96,0%
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	N	25	609
		%	3,9%	96,1%
	Ναι	N	34	840
		%	3,9%	96,1%
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου	Όχι	N	28	592
		%	4,5%	95,5%

κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Ναι	N	31	857
		%	3,5%	96,5%
Ηλικία	22 έως 31 έτη	N	4	182
		%	2,2%	97,8%
	32 έως 41 έτη	N	12	381
		%	3,1%	96,9%
	42 έως 51 έτη	N	22	430
		%	4,9%	95,1%
	52 έως 61 έτη	N	21	456
		%	4,4%	95,6%

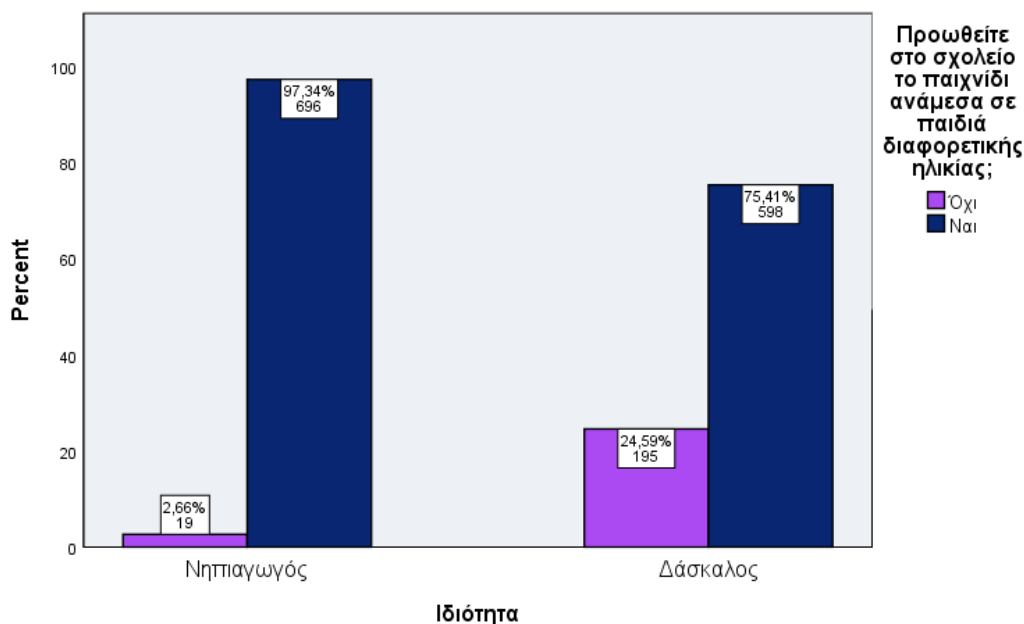
Πίνακας 38. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους, το φύλο, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα και την ηλικία τους»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 38, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου στο σχολείο, με κριτήριο το φύλο τους ($p\text{-value}=.312$), την ιδιότητά τους ($p\text{-value}=.796$), την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p\text{-value}=.958$), τη διδασκαλία μαθημάτων για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο ($p\text{-value}=.312$) και την ηλικία τους ($p\text{-value}=.295$), καθώς $p\text{-value}>0.05$. Οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως των εν λόγω μεταβλητών φαίνεται να προωθούν το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου στο σχολείο.

7.3.27. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας

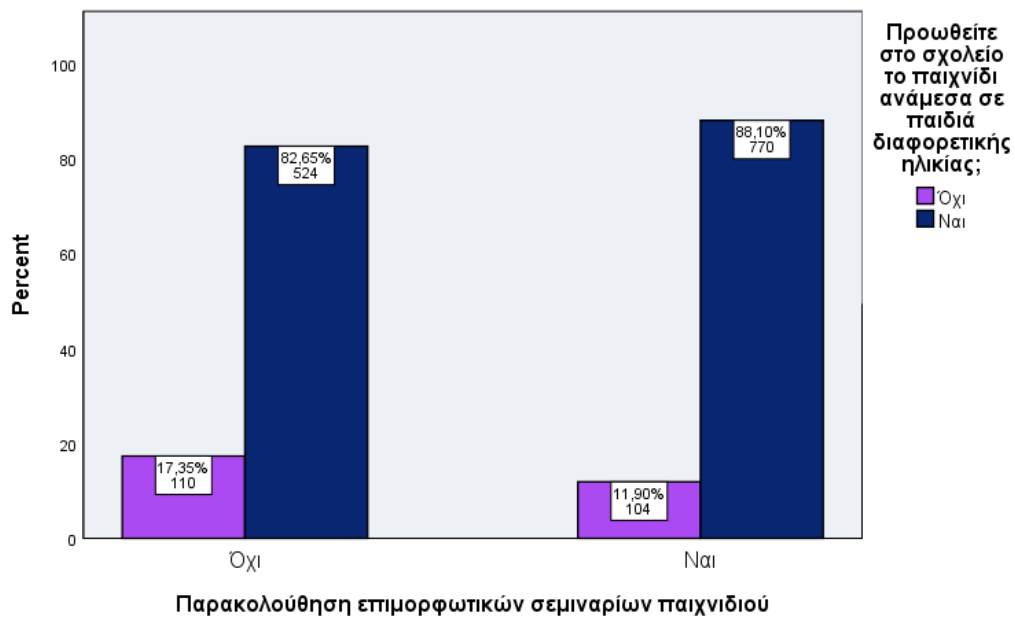
Ερώτηση 27. Προωθείτε στο σχολείο το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας;

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 16 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους ($p\text{-value}<0.001$, Pearson Chi-Square). Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι το προωθεί, σε ποσοστό 97,34%, έναντι 75,41% των δασκάλων. Αντίθετα, οι τελευταίοι σε ποσοστό 24,59% δεν το προωθούν, έναντι μόλις 2,66% των νηπιαγωγών.



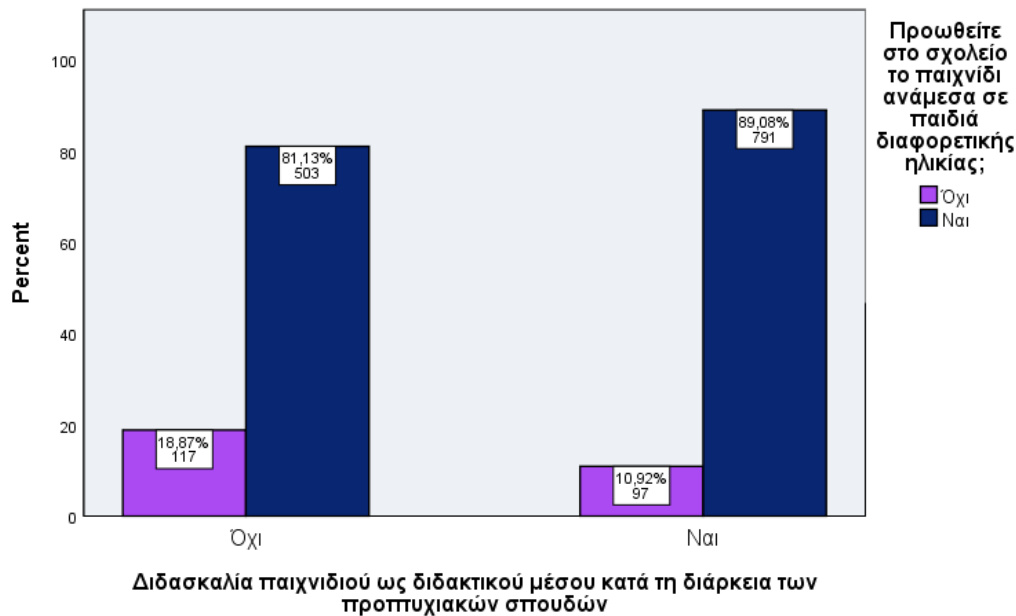
Διάγραμμα 16. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 17 φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού ($p\text{-value}=.003$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια υποστηρίζουν ότι το προωθούν σε ποσοστό 88,10%, έναντι 82,65% που αντιστοιχεί σε όσους δεν έχουν παρακολουθήσει. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι δεν προωθούν το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών διαφορετικών ηλικιών σε ποσοστό 17,35%, έναντι 11,90% που αντιστοιχεί σε όσους έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού.



Διάγραμμα 17. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 18 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο τη διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους ($p\text{-value} < 0.001$, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι υποστηρίζει σε ποσοστό 89,08% ότι το προωθεί, έναντι 81,13% όσων δεν έχουν διδαχθεί αντίστοιχα μαθήματα. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν σε ποσοστό 18,87% ότι δεν το προωθούν, έναντι 10,92% που αντιστοιχεί σε όσους έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι.



Διάγραμμα 18. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την προώθηση του παιχνιδιού ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

12^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης

7.3.28. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι

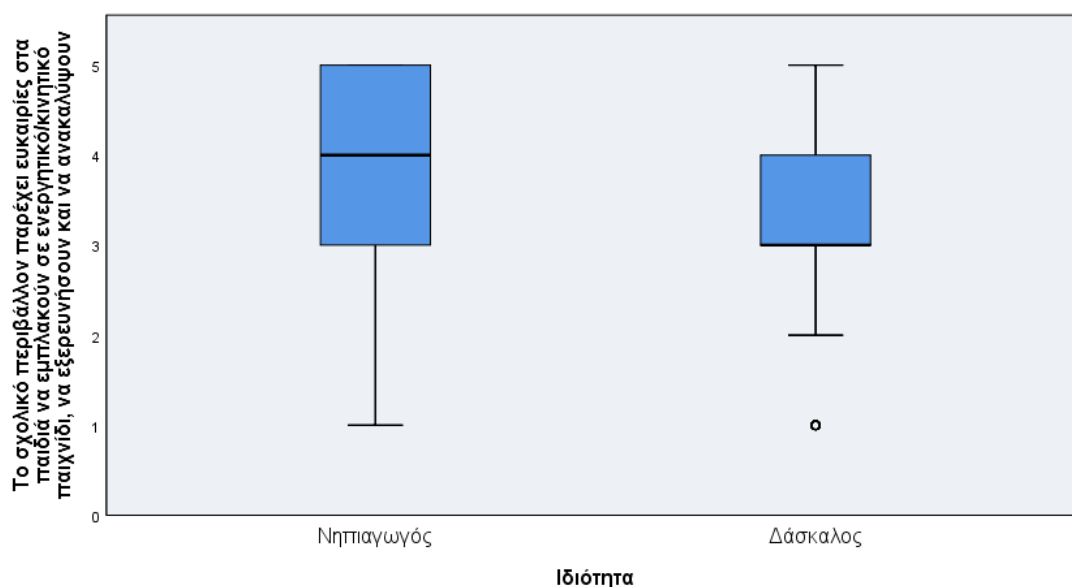
Ερώτηση 28. Το σχολικό περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν;

		Το σχολικό περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,89	,88	715,00
	Δάσκαλος	3,31	1,03	793,00
Περιοχή σχολείου	Αστική	3,42	1,02	720,00

	Ημιαστική	3,64	,96	391,00
	Αγροτική	3,84	,97	397,00

Πίνακας 39. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, με κριτήριο την ιδιότητά τους και την περιοχή εργασίας τους»

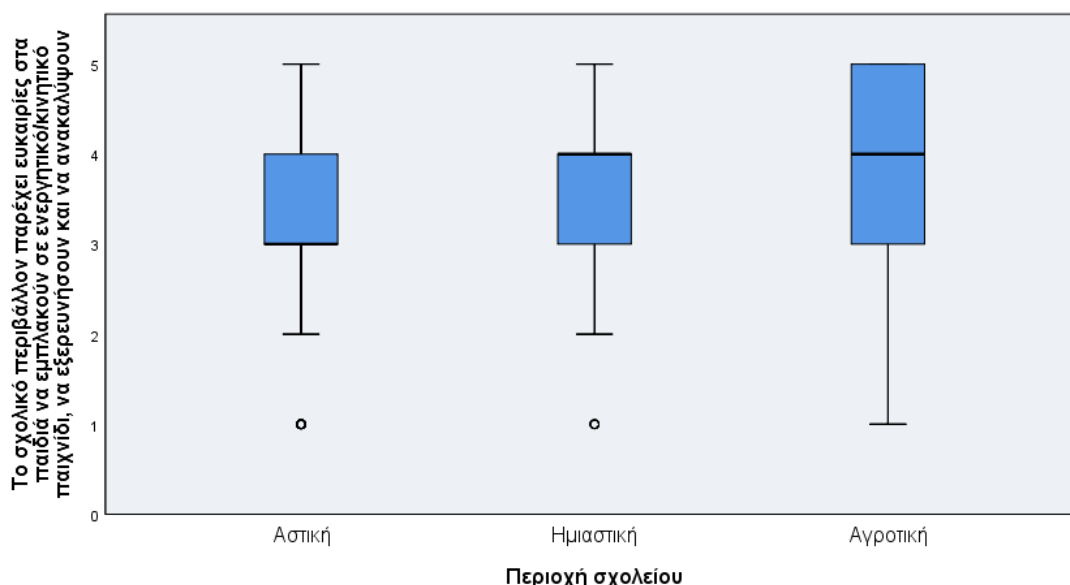
Από τα στοιχεία του Πίνακα και από το Γράφημα 20 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες είναι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν περισσότερο, σε σχέση με τους δασκάλους, ότι το σχολικό περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν ($p < 0.001$).



Γράφημα 20. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Σύμφωνα με το Γράφημα 21 παρατηρείται, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την περιοχή του σχολείου όπου διδάσκουν. Συγκεκριμένα, όσοι από τους ερωτηθέντες διδάσκουν σε σχολεία αστικών περιοχών υποστηρίζουν λιγότερο, σε σχέση με όσους διδάσκουν σε ημιαστικές περιοχές ($p = 0.001$, κριτήριο Tamhane), και ακόμα λιγότερο σε σχέση με αυτούς που διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές ($p < 0.001$, κριτήριο Tamhane), ότι το σχολικό περιβάλλον παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν. Αντίστοιχα, όσοι από τους συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών,

υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, περισσότερο από όσους εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών περιοχών ($p=0.012$, κριτήριο Tamhane).



Γράφημα 21. «Άποψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των παιδιών σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

7.3.29. Άποψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική οργάνωση του σχολικού χώρου, με σκοπό τα υλικά να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά

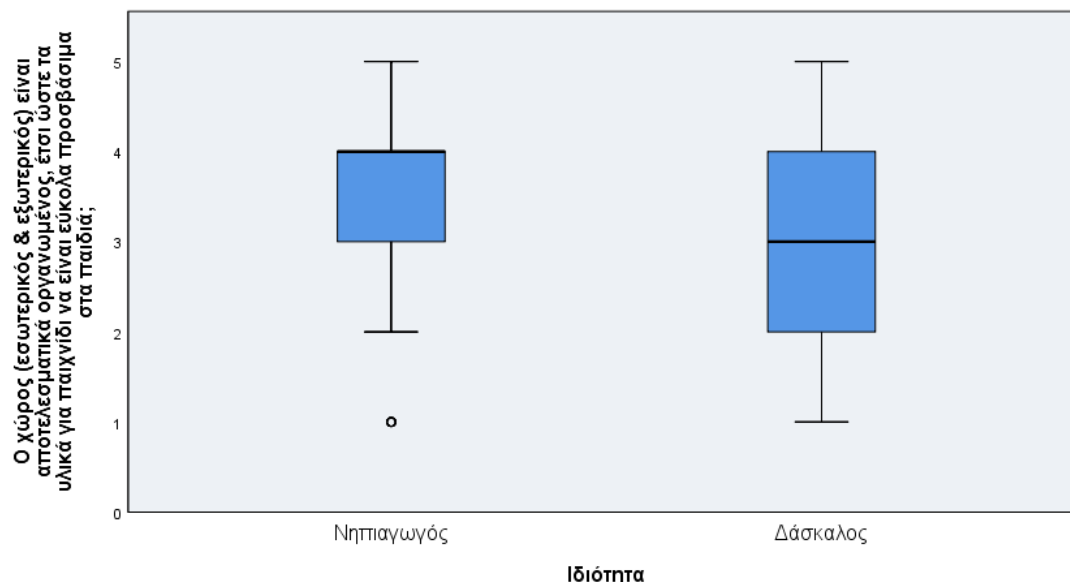
Ερώτηση 29. Ο σχολικός χώρος (εσωτερικός και εξωτερικός) είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά;

		Ο χώρος (εσωτερικός & εξωτερικός) είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,82	,89	715,00
	Δάσκαλος	2,89	1,07	793,00

Πίνακας 40. «Άποψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική οργάνωση του σχολικού χώρου»

Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από το Γράφημα 22, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους.

Ειδικότερα, όσοι από αυτούς είναι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους, ότι ο σχολικός χώρος είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά ($p < 0.001$).



Γράφημα 22. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική οργάνωση του σχολικού χώρου, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

7.3.30 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο

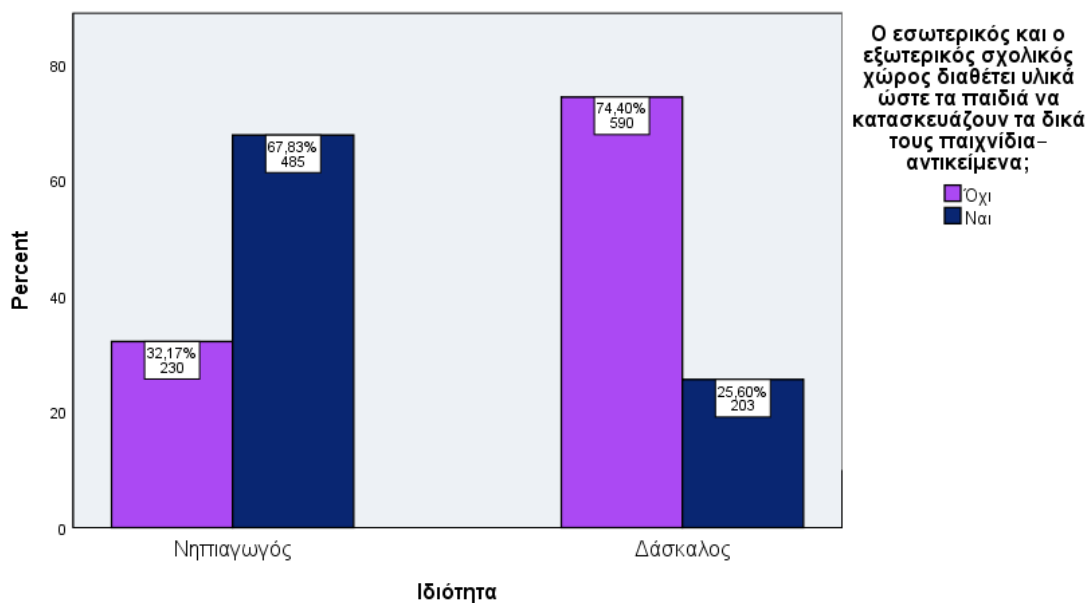
Ερώτηση 30. Ο εσωτερικός και ο εξωτερικός σχολικός χώρος διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια–αντικείμενα;

			Ο εσωτερικός και ο εξωτερικός σχολικός χώρος διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια–αντικείμενα;	
			Όχι	Ναι
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	230	485
		%	32,2%	67,8%
	Δάσκαλος	N	590	203
		%	74,4%	25,6%
Περιοχή σχολείου	Αστική	N	414	306
		%	57,5%	42,5%
	Ημιαστική	N	224	167
		%	57,3%	42,7%

	Αγροτική	N	182	215
		%	45,8%	54,2%

Πίνακας 41. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους και την περιοχή εργασίας τους»

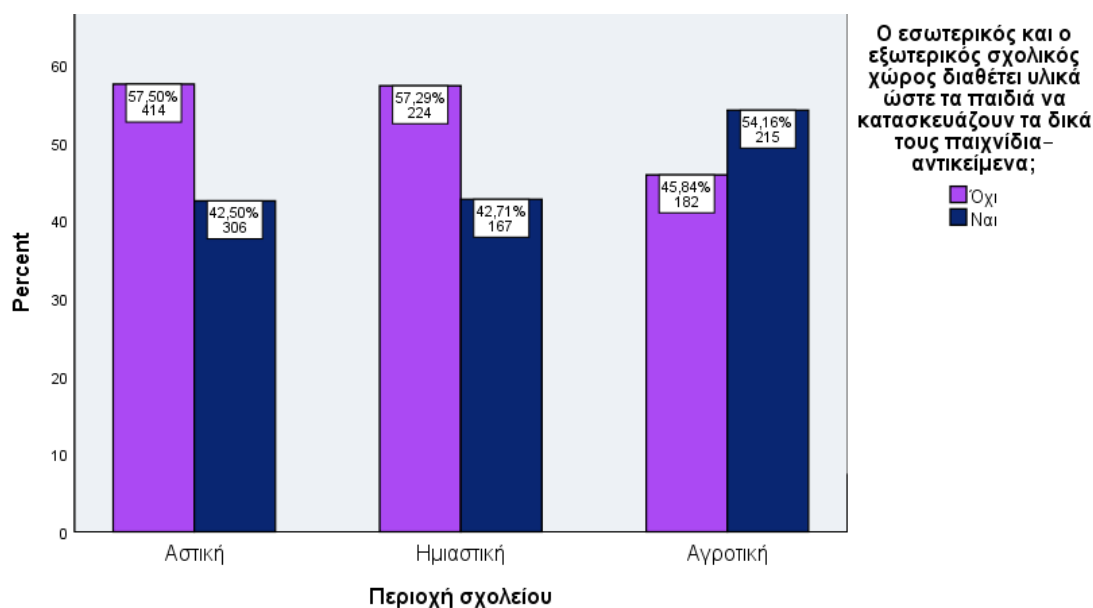
Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 19 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων, αναφορικά με τη διαθεσιμότητα υλικών στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με σκοπό τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, με κριτήριο την ιδιότητά τους (p -value<0.001, Pearson Chi-Square). Σύμφωνα με την πλειοψηφία των δασκάλων ο σχολικός χώρος δεν διαθέτει τέτοια υλικά σε ποσοστό 74,40%, έναντι 32,17%, ποσοστό μικρότερο του ήμισυ του προαναφερθέντος, που αντιστοιχεί στους νηπιαγωγούς. Αντίθετα, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρεί ότι υπάρχουν τέτοια υλικά στον σχολικό χώρο, σε ποσοστό 67,83%, έναντι μόλις 25,60% που αντιστοιχεί στους δασκάλους.



Διάγραμμα 19. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Διάγραμμα 20, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων, αναφορικά με τη διαθεσιμότητα υλικών στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, με σκοπό τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, με κριτήριο την περιοχή του σχολείου που διδάσκουν (p -value<0.001, Pearson Chi-Square). Η πλειοψηφία όσων διδάσκουν σε

σχολεία αστικής και ημιαστικής περιοχής θεωρούν ότι δεν υπάρχουν τέτοια υλικά στο σχολικό χώρο σε ποσοστά 57,50% και 57,29% αντίστοιχα, έναντι 45,84% όσων διδάσκουν σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Αντίθετα, οι τελευταίοι, υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους ότι υπάρχουν αυτά τα υλικά σε ποσοστό 54,16%, έναντι των 42,50% και 42,71% που αντιστοιχούν στις δύο προαναφερθέντες κατηγορίες συμμετεχόντων με τη σειρά.



Διάγραμμα 20. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

7.3.31. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού

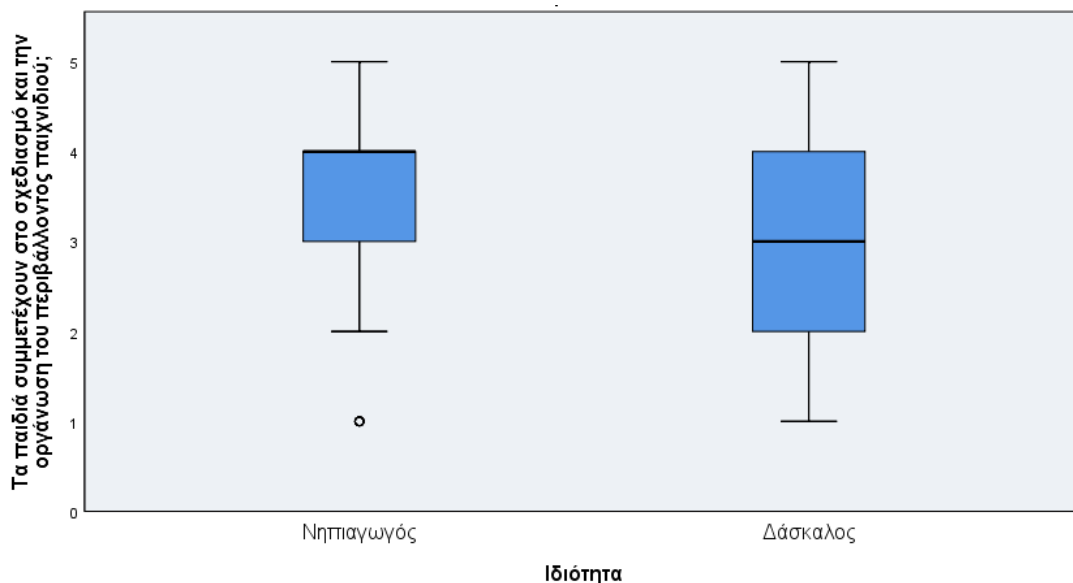
Ερώτηση 31. Τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού;

		Τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,61	,78	715,00
	Δάσκαλος	3,03	,90	793,00
Ηλικία	22 έως 31 έτη	3,11	,92	186,00
	32 έως 41 έτη	3,24	,89	393,00
	42 έως 51 έτη	3,37	,86	452,00
	52 έως 61 έτη	3,38	,91	477,00

Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,07	,89	177,00
	6 έως 10 έτη	3,21	,86	126,00
	11 έως 20 έτη	3,34	,90	627,00
	21 έως 30 έτη	3,40	,90	366,00
	Πάνω από 30 έτη	3,28	,88	212,00
Υπηρεσία στο σχολείο	Με Οργανική θέση	3,39	,89	925,00
	Με Απόσπαση	3,17	,87	210,00
	Αναπληρωτής/τρια	3,18	,89	373,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,13	,92	634,00
	Ναι	3,43	,86	874,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικό μέσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,13	,91	620,00
	Ναι	3,43	,87	888,00

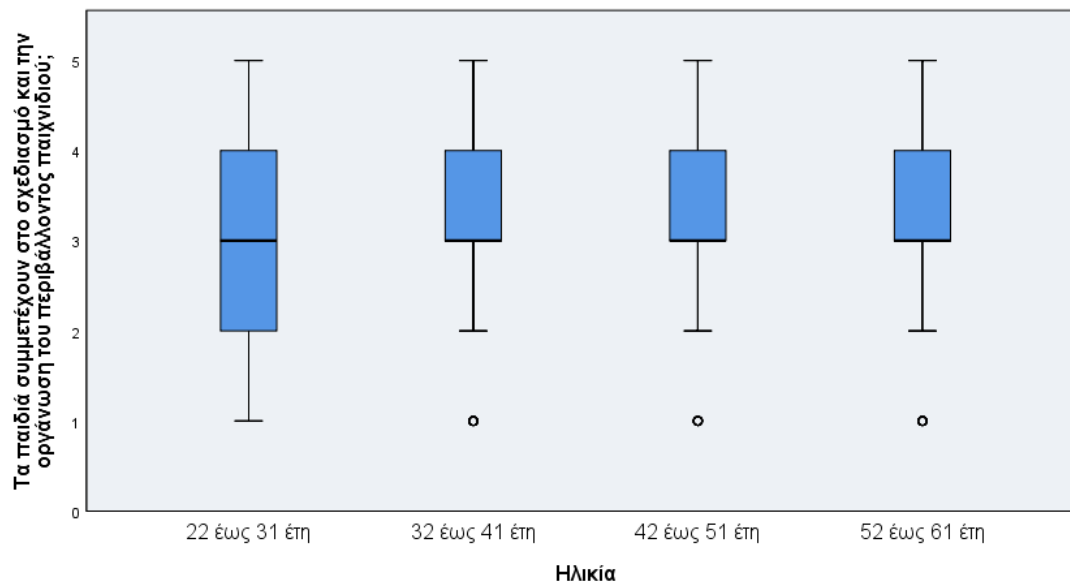
Πίνακας 42. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους, την ηλικία τους, τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας, την υπηρεσία στο σχολείο, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 23 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων σε κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, όσοι είναι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού ($p < 0.001$).



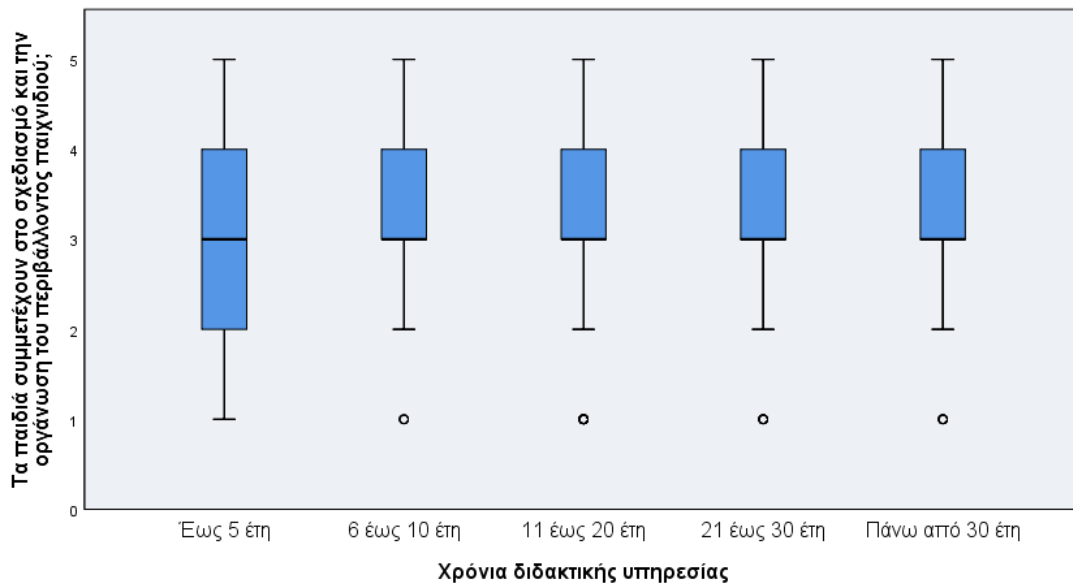
Γράφημα 23. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Ταυτόχρονα με τον πίνακα, από το Γράφημα 234 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ηλικία τους. Ειδικότερα, όσοι ανήκουν στην κατηγορία «22 έως 31 έτη» υποστηρίζουν λιγότερο από αυτούς της κατηγορίας «42 έως 51 έτη» ($p=.005$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα λιγότερο από τους «52 έως 61 έτη» ($p=.004$, κριτήριο Bonferroni), ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού.



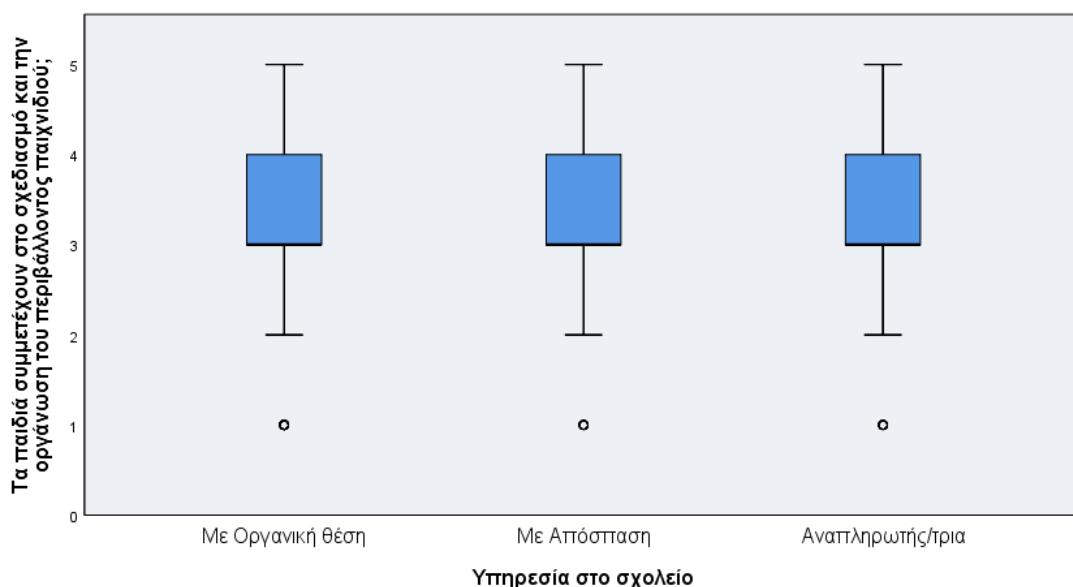
Γράφημα 24. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο την ηλικία τους»

Όμοια φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ερωτηθέντων για το εν λόγω θέμα, με βάση τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία «έως 5 έτη» υποστηρίζουν λιγότερο από όσους ανήκουν στην κατηγορία «11 έως 20 έτη» ($p=.004$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα λιγότερο από την κατηγορία «21 έως 30 έτη» ($p=.001$, κριτήριο Bonferroni), ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού (Γράφημα 25).



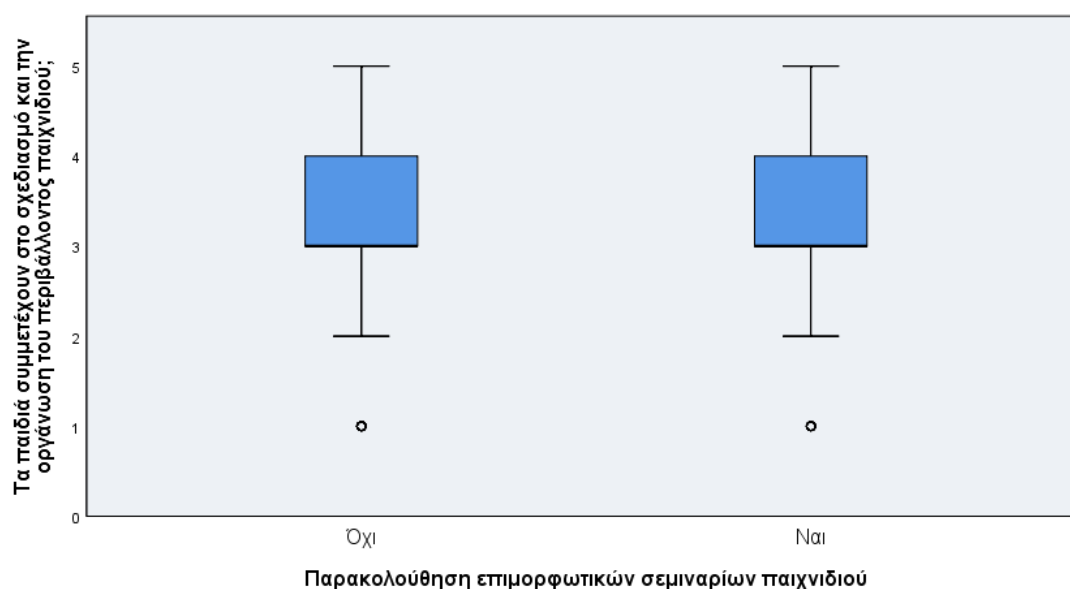
Γράφημα 25. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας τους»

Από τον παραπάνω πίνακα σε συνδυασμό με το Γράφημα 26, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την υπηρεσία στο σχολείο που διδάσκουν. Μάλιστα, όσοι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία «με οργανική θέση» υποστηρίζουν περισσότερο σε σχέση με τους «αναπληρωτές» ($p < 0.001$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς «με απόσπαση» ($p = .003$, κριτήριο Bonferroni), ότι τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού.



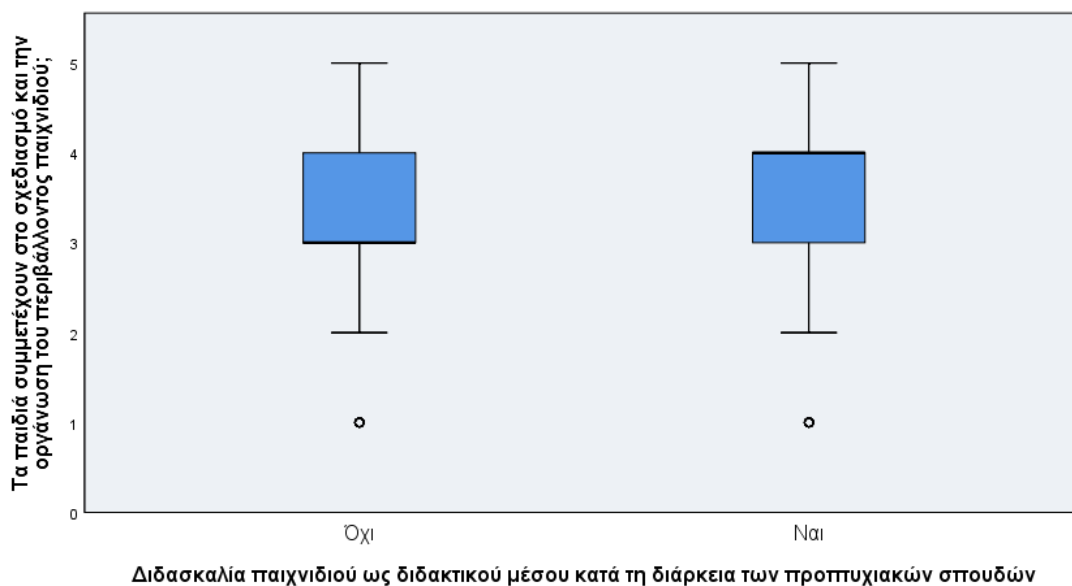
Γράφημα 26. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Από τον πίνακα σε συνδυασμό με το Γράφημα 27 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού. Ειδικότερα, όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, σε αντίθεση με όσους δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση ($p < 0.001$).



Γράφημα 27. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Όμοια φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ερωτηθέντων για το εν λόγω θέμα, με κριτήριο τη διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Όσοι από τους ερωτηθέντες έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, ενθαρρύνουν περισσότερο την εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, σε αντίθεση με όσους δεν έχουν διδαχθεί αντίστοιχα μαθήματα ($p < 0.001$) (Γράφημα 28).



Γράφημα 28. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

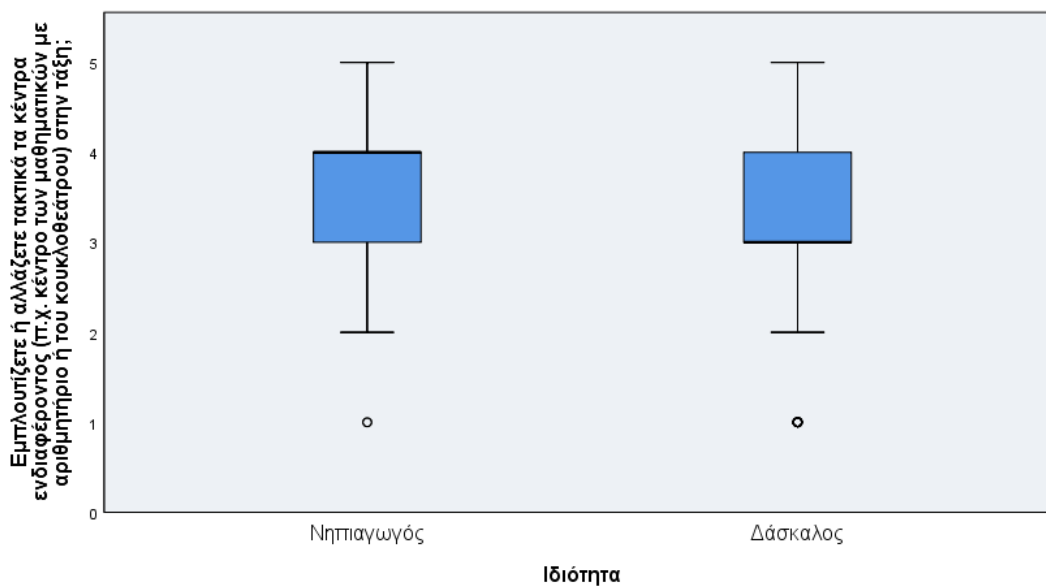
7.3.32. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον εμπλουτισμό και την τακτική αλλαγή των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης

Ερώτηση 32. Εμπλουτίζετε ή αλλάζετε τακτικά τα κέντρα ενδιαφέροντος (π.χ. κέντρο ενδιαφέροντος των μαθηματικών με αριθμητήριο ή του κουκλοθεάτρου) στην τάξη;

		Εμπλουτίζετε ή αλλάζετε τακτικά τα κέντρα ενδιαφέροντος (π.χ. κέντρο των μαθηματικών με αριθμητήριο ή του κουκλοθεάτρου) στην τάξη;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,73	,71	715,00
	Δάσκαλος	3,15	,82	793,00

Πίνακας 43. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον εμπλουτισμό των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 29 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, όσοι είναι νηπιαγωγοί εμπλουτίζουν περισσότερο ή αλλάζουν τακτικότερα τα κέντρα ενδιαφέροντος στην τάξη, σε σχέση με τους δασκάλους ($p < 0.001$).



Γράφημα 29. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον εμπλουτισμό των κέντρων ενδιαφέροντος της τάξης»

7.3.33. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο

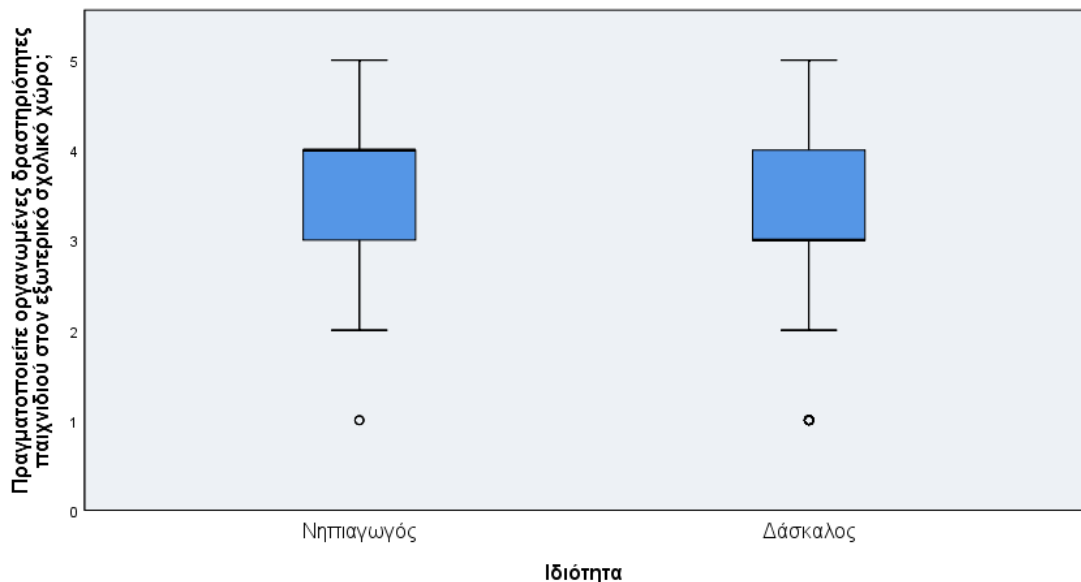
Ερώτηση 33. Πραγματοποιείτε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο;

		Πραγματοποιείτε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,60	,74	715,00
	Δάσκαλος	3,13	,87	793,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,14	,85	177,00
	6 έως 10 έτη	3,27	,91	126,00
	11 έως 20 έτη	3,38	,82	627,00
	21 έως 30 έτη	3,38	,83	366,00
	Πάνω από 30 έτη	3,42	,88	212,00
Υπηρεσία στο σχολείο	Με Οργανική θέση	3,41	,81	925,00
	Με Απόσπαση	3,26	,92	210,00
	Αναπληρωτής/τρια	3,24	,86	373,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,10	,87	634,00
	Ναι	3,53	,78	874,00

Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,17	,85	620,00
	Ναι	3,47	,82	888,00

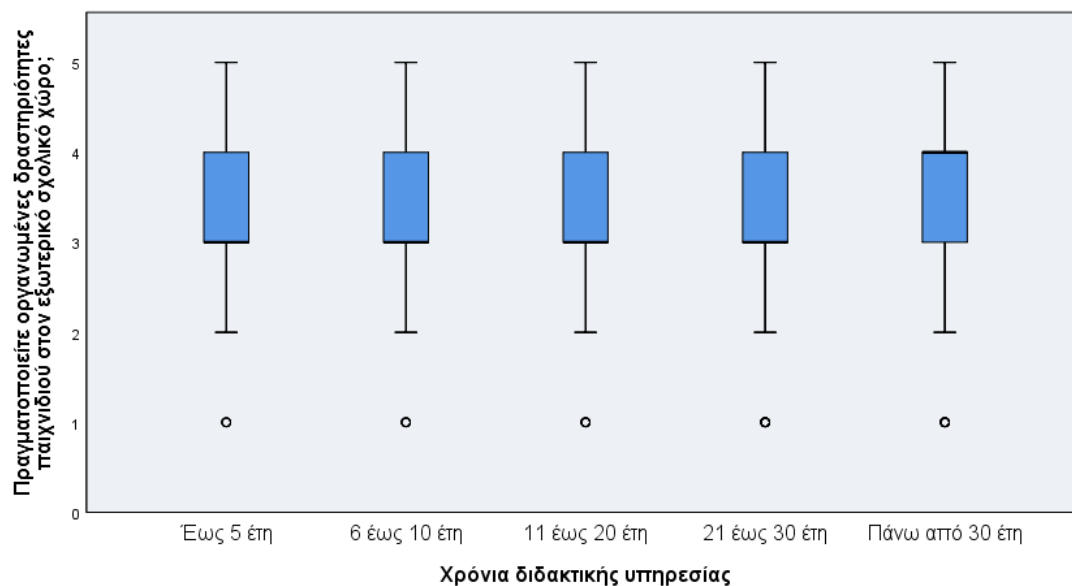
Πίνακας 44. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, την υπηρεσία στο σχολείο, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 30 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, όσοι είναι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, περισσότερο από τους δασκάλους ($p < 0.001$).



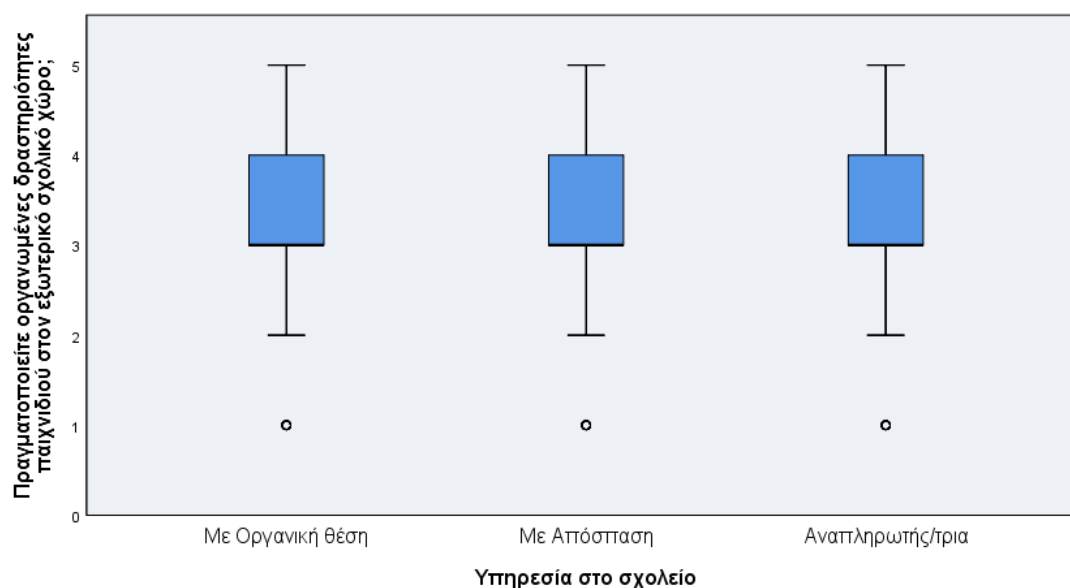
Γράφημα 30. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ερωτηθέντων με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Όσοι εργάζονται «έως 5 έτη» πραγματοποιούν σπανιότερα οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, σε σχέση με αυτούς της κατηγορίας «11 έως 20 έτη» ($p = .005$, κριτήριο Bonferroni) και της «21 έως 30 έτη» ($p = .014$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα πιο σπάνια σε σχέση με αυτούς που εργάζονται «πάνω από 30 έτη» ($p = .011$, κριτήριο Bonferroni) (Γράφημα 31).



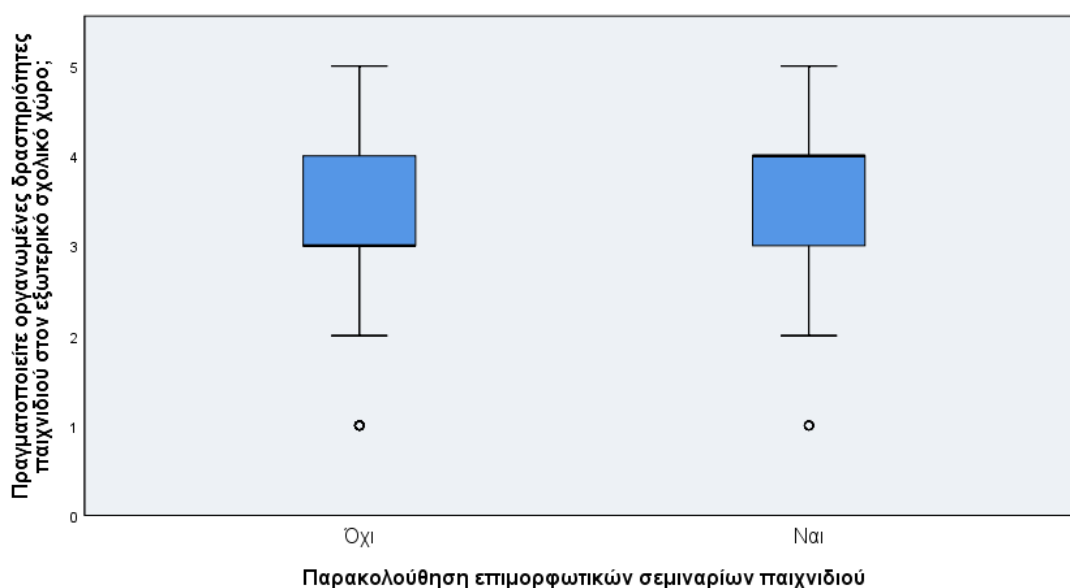
Γράφημα 31. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας»

Επίσης, σύμφωνα με το Γράφημα 32, από τη σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, με όσους ανήκουν στην κατηγορία «με οργανική θέση» να πραγματοποιούν συχνότερα οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, σε σχέση με όσους είναι της κατηγορίας «με απόσπαση» ($p=.055$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα πιο συχνά σε σχέση με τους «αναπληρωτές» ($p=.002$, κριτήριο Bonferroni).



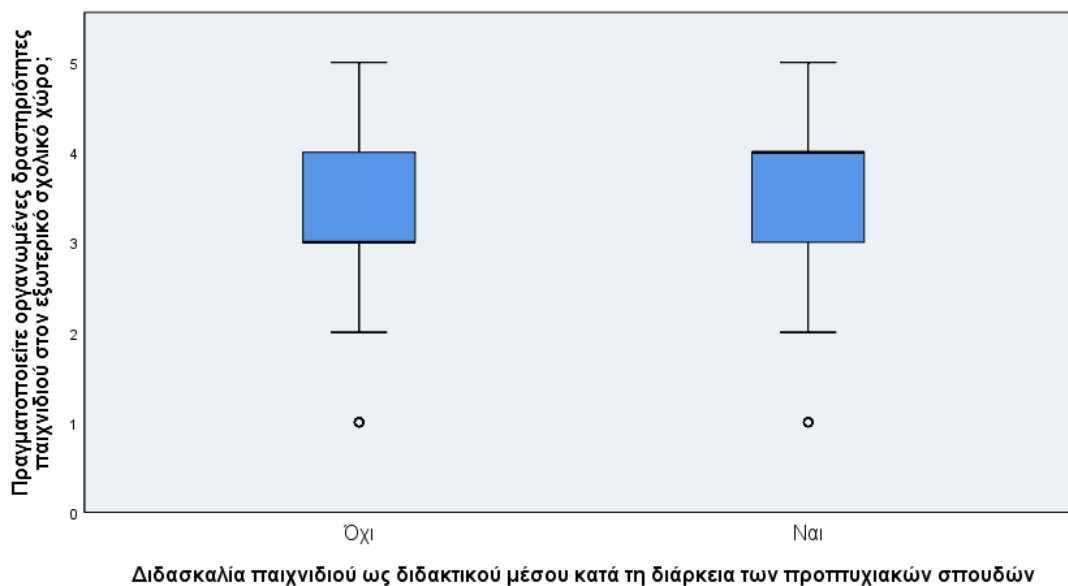
Γράφημα 32. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από Γράφημα 33, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού. Ειδικότερα, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια πραγματοποιούν οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, περισσότερο από όσους δεν έχουν παρακολουθήσει ($p < 0.001$).



Γράφημα 33. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, πραγματοποιούν οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, περισσότερο από όσους δεν έχουν διδαχθεί τέτοιου είδους μαθήματα ($p < 0.001$) (Γράφημα 34).



Γράφημα 34. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

13^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο παιδικό παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

7.3.34. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού στο σχολείο

Ερώτηση 34. Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού στο σχολείο (στην τάξη ή την αυλή);

		Ιδιότητα		
		Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας κατά τη διάρκεια του παιδικού	Βοηθητικός	Count	205	139
		Column N %	28,7%	17,5%
	Συμβουλευτικός	Count	110	112
		Column N %	15,4%	14,1%

παιχνιδιού στο σχολείο (στην τάξη ή την αυλή);	Ενθαρρυντικός	Count	171	140
		Column N %	23,9%	17,7%
	Καθοδηγητικός	Count	87	211
		Column N %	12,2%	26,6%
	Συμμετοχικός	Count	52	37
		Column N %	7,3%	4,7%
	Παρατηρητικός	Count	77	114
		Column N %	10,8%	14,4%
	Παθητικός	Count	13	40
		Column N %	1,8%	5,0%

Πίνακας 45. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του παιδικού παιχνιδιού στο σχολείο (στην τάξη ή την αυλή)»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 45 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην συχνότητα των ρόλων των οποίων αναλαμβάνουν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, όταν τα παιδιά παίζουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αναλαμβάνουν κυρίως βοηθητικό και ενθαρρυντικό ρόλο σε ποσοστά 28,7% και 23,9% αντίστοιχα, ενώ οι δάσκαλοι καθοδηγητικό σε ποσοστό 26,6%.

7.3.35. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ευελιξία τους αναφορικά με τις δραστηριότητες παιχνιδιού

Ερώτηση 35. Είστε ευέλικτοι αναφορικά με τις δραστηριότητες παιχνιδιού (π.χ. αν τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια έννοια με το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιείτε το δραματικό παιχνίδι);

			Είστε ευέλικτοι με τις δραστηριότητες παιχνιδιού (π.χ. αν δυσκολεύονται με μια έννοια στο ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιείτε το δραματικό);	
			Όχι	Ναι
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	N	38	677
		%	5,3%	94,7%
	Δάσκαλος	N	55	738
		%	6,9%	93,1%

Πίνακας 46. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ευελιξία τους αναφορικά με τις δραστηριότητες παιχνιδιού»

Από τα δεδομένα του Πίνακα 46 δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) για την ευελιξία τους όσον αφορά τις δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς $p\text{-value}=.191 (>0.05)$. Τόσο οι

νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι είναι ευέλικτοι σχετικά με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες (π.χ. αν τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια έννοια με το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιούν το δραματικό παιχνίδι).

7.3.36. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι

Ερώτηση 36. Συμμετέχετε στο παιδικό παιχνίδι;

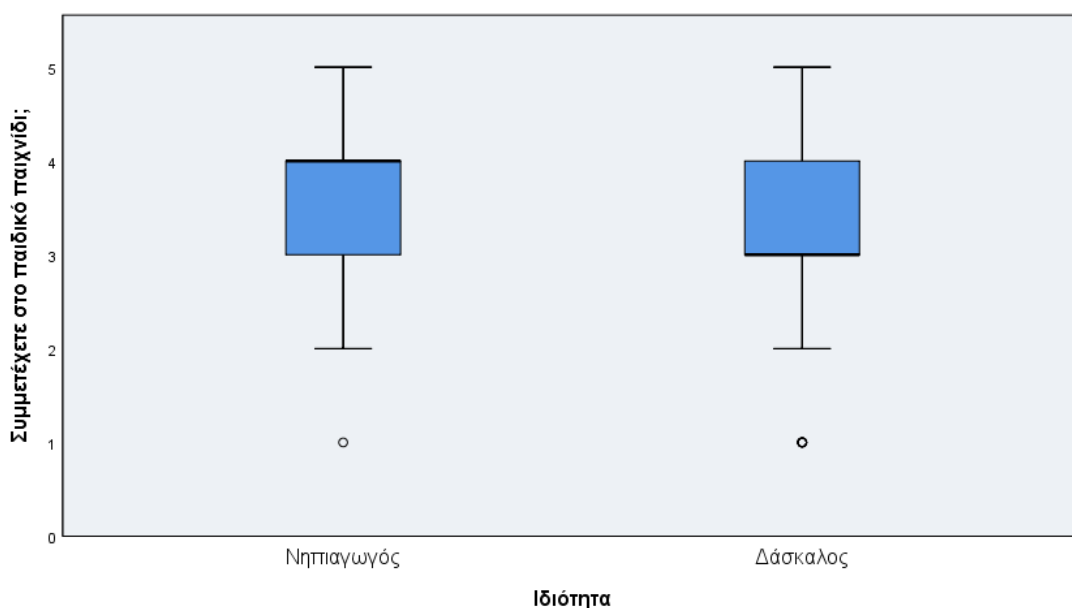
		Συμμετέχετε στο παιδικό παιχνίδι;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,77	,70	715,00
	Δάσκαλος	3,46	,82	793,00
Φύλο	Άντρας	3,46	,87	324,00
	Γυναίκα	3,65	,74	1184,00
Ηλικία	22 έως 31 έτη	3,63	,81	186,00
	32 έως 41 έτη	3,60	,81	393,00
	42 έως 51 έτη	3,64	,73	452,00
	52 έως 61 έτη	3,57	,78	477,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,65	,81	177,00
	6 έως 10 έτη	3,60	,82	126,00
	11 έως 20 έτη	3,64	,76	627,00
	21 έως 30 έτη	3,59	,77	366,00
	Πάνω από 30 έτη	3,50	,76	212,00
Άλλες σπουδές	Δεν έχω	3,63	,78	492,00
	Διδασκαλείο / ΑΣΠΑΙΤΕ	3,66	,85	65,00
	Εξομοίωση	3,71	,73	168,00
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ	3,49	,75	217,00
	Μεταπτυχιακός τίτλος	3,59	,78	526,00
	Διδακτορικός τίτλος	3,62	,87	40,00
Υπηρεσία στο σχολείο	Με Οργανική θέση	3,62	,74	925,00
	Με Απόσπαση	3,50	,86	210,00
	Αναπληρωτής/τρια	3,62	,80	373,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,45	,81	634,00
	Ναι	3,72	,73	874,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά	Όχι	3,49	,82	620,00

τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Ναι	3,69	,74	888,00
--------------------------------------	-----	------	-----	--------

Πίνακας 47. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους, το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την υπηρεσία στο σχολείο, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Τμήματα»

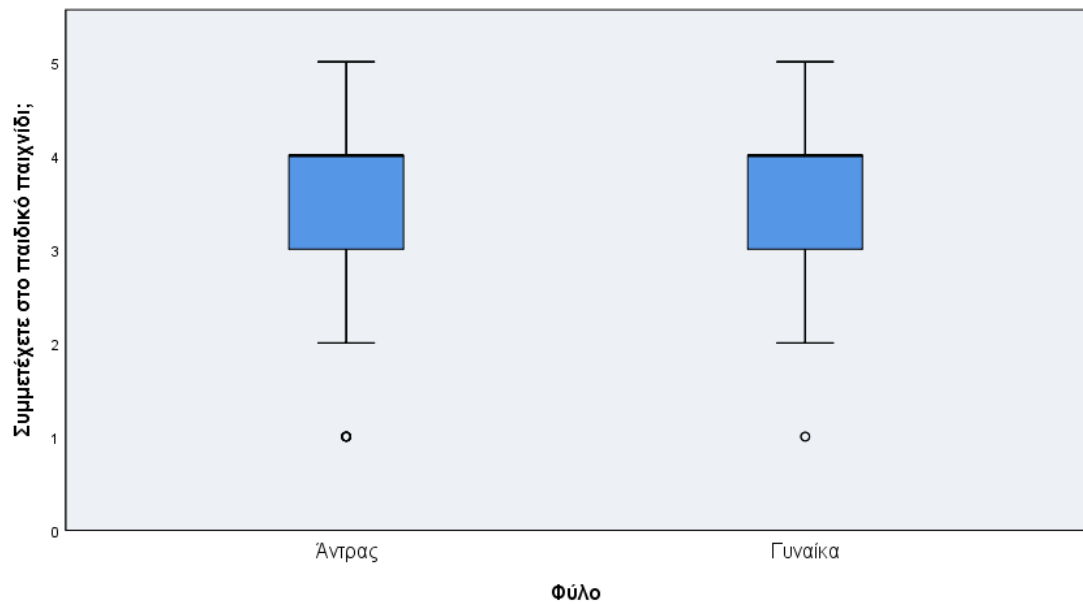
Σύμφωνα με τον Πίνακα 47 δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ηλικία ($p=0.5>0.05$), τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας ($p=0.197>0.05$), τις άλλες σπουδές ($p=.100>0.05$) και την υπηρεσία στο σχολείο ($0.085>0.05$).

Από τα στοιχεία που αναγράφονται στον πίνακα και από το γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 35), φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους, με τους νηπιαγωγούς να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι περισσότερο από τους δασκάλους ($p<0.001$).



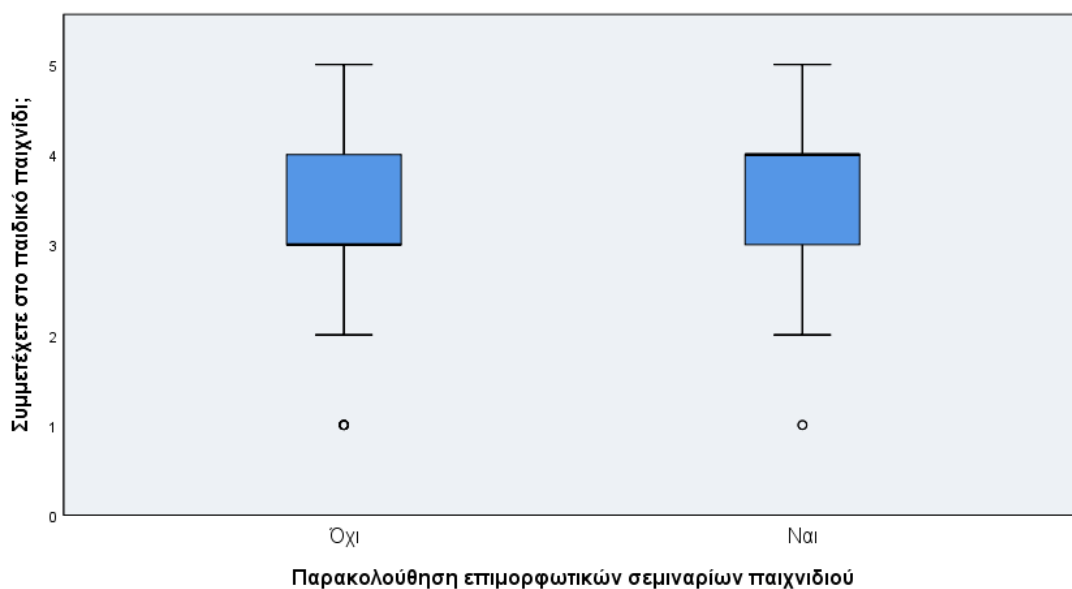
Γράφημα 35. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Όμοια είναι τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ερωτηθέντων με κριτήριο το φύλο τους. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, με τις γυναίκες να συμμετέχουν περισσότερο στο παιδικό παιχνίδι έναντι των ανδρών ($p<0.001$) (Γράφημα 36).



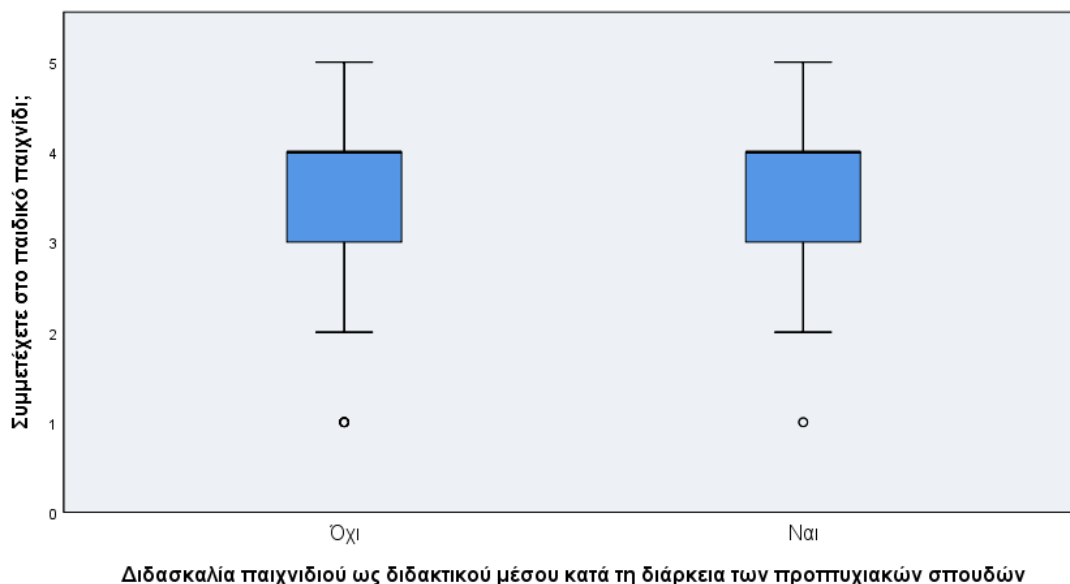
Γράφημα 36. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο το φύλο τους»

Ταυτόχρονα με τον πίνακα, από το επόμενο γράφημα (Γράφημα 37) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού. Ειδικότερα, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι περισσότερο από αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει ($p < 0.001$).



Γράφημα 37. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών. Όσοι έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο συμμετέχουν περισσότερο στο παιδικό παιχνίδι από όσους δεν έχουν διδαχθεί ($p < 0.001$) (Γράφημα 38).



Γράφημα 38. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο παιδικό παιχνίδι, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

7.3.37. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο

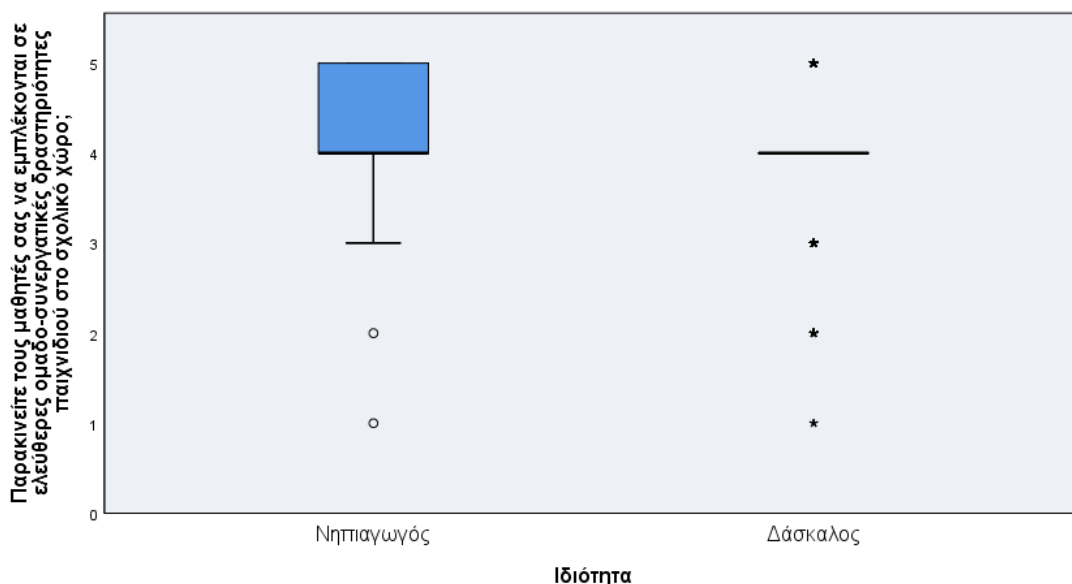
Ερώτηση 37. Παρακινείτε τους μαθητές σας να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό);

		Παρακινείτε τους μαθητές σας να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,23	,61	715,00
	Δάσκαλος	3,90	,71	793,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,95	,72	634,00
	Ναι	4,14	,64	874,00
	Όχι	3,96	,71	620,00

Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Ναι	4,12	,66	888,00
--	------------	------	-----	--------

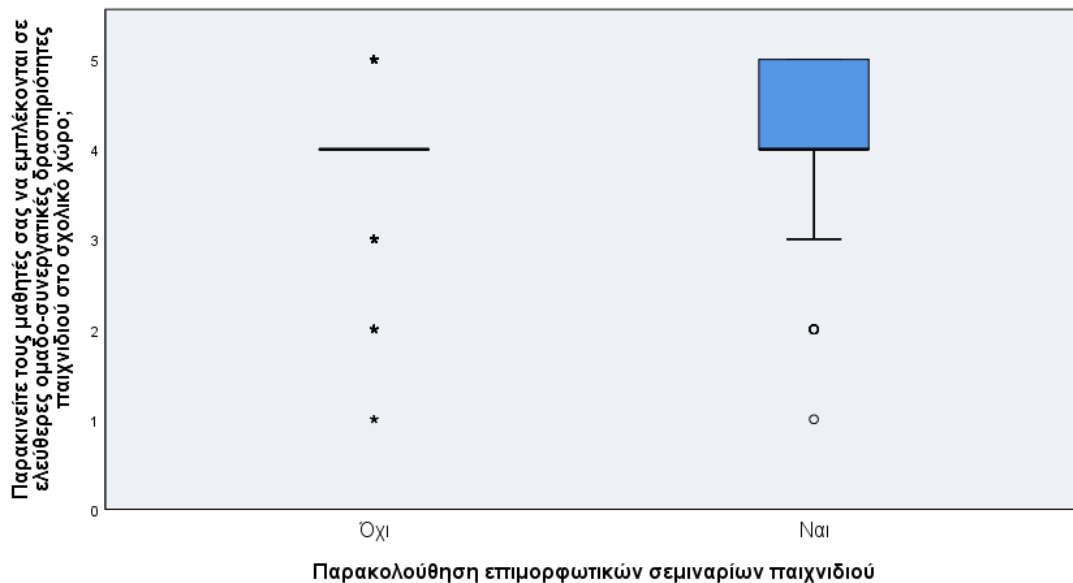
Πίνακας 48. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών τους σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό), με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το επόμενο γράφημα (Γράφημα 39) παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί παρακινούν περισσότερο από τους δασκάλους τους μαθητές τους να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο ($p < 0.001$).



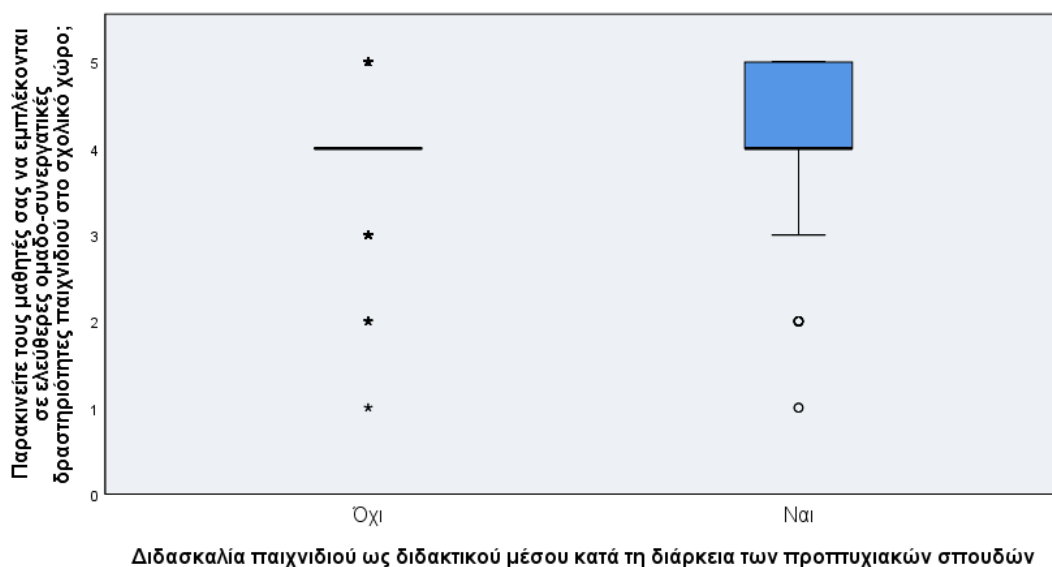
Γράφημα 39. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών τους σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό), με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού. Ειδικότερα, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, παρακινούν περισσότερο τους μαθητές τους να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο από αυτούς που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση ($p < 0.001$) (Γράφημα 40).



Γράφημα 40. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών τους σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό), με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, παρακινούν περισσότερο τους μαθητές τους να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο από αυτούς που δεν έχουν διδαχθεί σχετικά μαθήματα ($p < 0.001$) (Γράφημα 41).



Γράφημα 41. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών τους σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό), με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

14^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και την ποιότητα στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης

7.3.38. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παιχνιδιού

Ερώτηση 38. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά σπουδαιότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο σημαντικό και 5 λιγότερο σημαντικό.

Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας; {Σειρά}	Νηπιαγωγοί	Δάσκαλοι
1	Αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (N=293,40,97%)	Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (N=360,45,40%)
2	Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (N=230,32,16%)	Αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (N=227,28,62%)
3	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών, γνωστικών δεξιοτήτων (N=204,28,53%)	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών, γνωστικών δεξιοτήτων (N=277,34,93%)
4	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (N=260,36,36%)	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (N=234,29,5%)
5	Αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών (N=279,39,02%)	Αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών (N=296,37,32%)

Πίνακας 49. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παιχνιδιού»

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 49, το 40,97% των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (1^η επιλογή), το 32,16% αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (2^η επιλογή), το 28,53% αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων (3^η επιλογή), το 36,36% αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (4^η επιλογή), ενώ το 39,02% αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών (5^η επιλογή). Όσον αφορά τους δασκάλους, το 45,40% υποστηρίζει ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (1^η επιλογή), το 28,62% αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (2^η επιλογή), το 34,93% αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων (3^η επιλογή), το 29,5% αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (4^η επιλογή), ενώ το 37,32% αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών (5^η επιλογή).

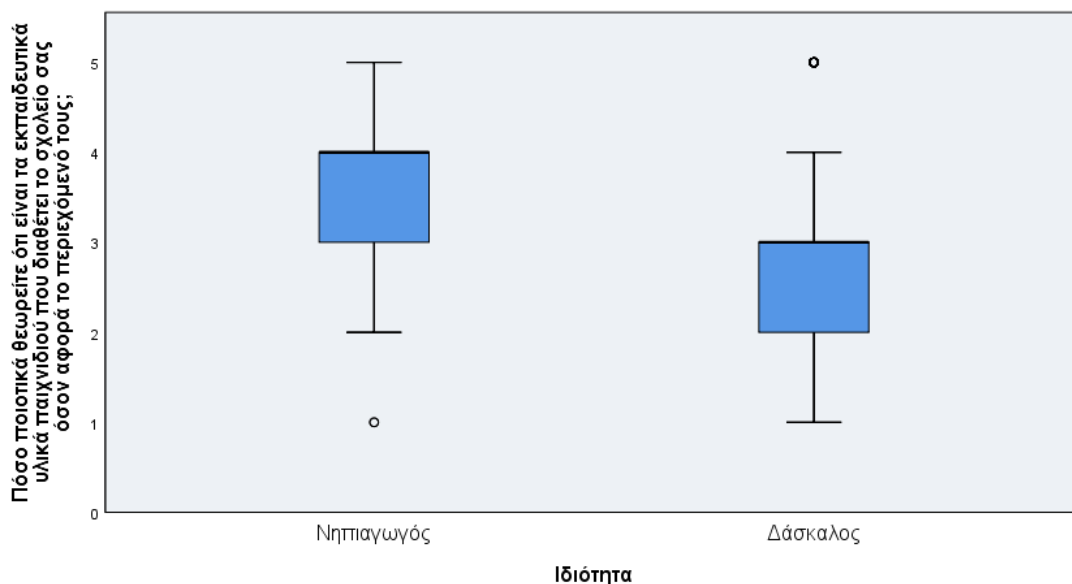
7.3.39. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού αναφορικά με το περιεχόμενό τους

Ερώτηση 39. Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά το περιεχόμενό τους;

		Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά το περιεχόμενό τους;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,63	,79	715,00
	Δάσκαλος	2,94	,87	793,00

Πίνακας 50. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο τους όσον αφορά το περιεχόμενό τους»

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 42, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Οι δάσκαλοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο τους είναι ποιοτικά αναφορικά με το περιεχόμενό τους, σε σχέση με τους νηπιαγωγούς ($p < 0.001$).



Γράφημα 42. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο τους όσον αφορά το περιεχόμενό τους»

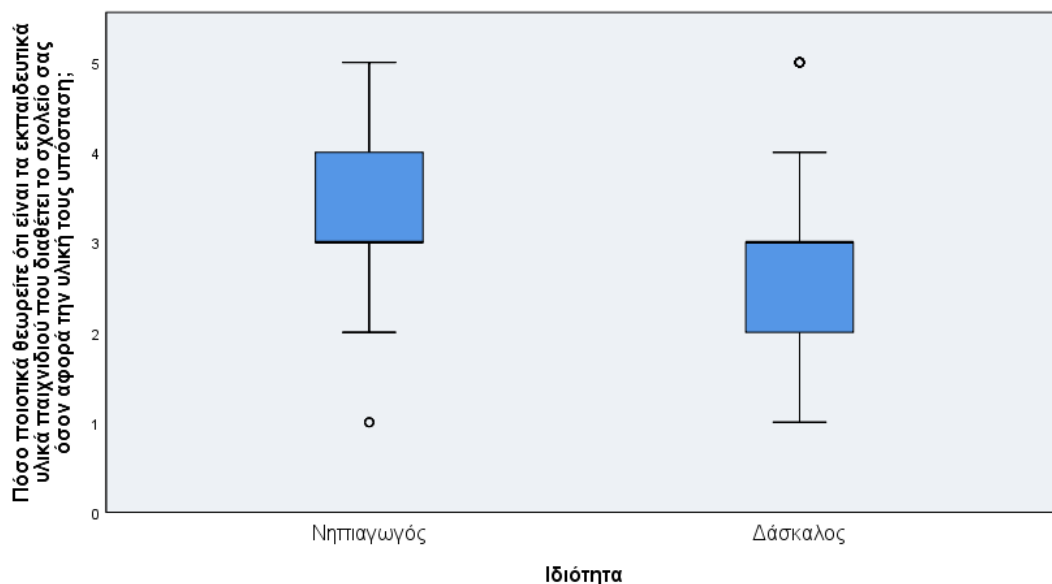
7.3.40. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού αναφορικά με την υλική τους υπόσταση

Ερώτηση 40. Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά την υλική τους υπόσταση;

		Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά την υλική τους υπόσταση;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,44	,79	715,00
	Δάσκαλος	2,86	,86	793,00

Πίνακας 51. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο τους όσον αφορά την υλική τους υπόσταση»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 43, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους, με τους νηπιαγωγούς να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διατίθενται στο σχολείο τους είναι ποιοτικά, όσον αφορά την υλική τους υπόσταση, σε σχέση με τους δασκάλους ($p < 0.001$).



Γράφημα 43. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού στο σχολείο τους αναφορικά με την υλική τους υπόσταση»

15^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΑΔΙ-ΓΟΝΕΙΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους με τους γονείς σε θέματα παιχνιδιού

7.3.41 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων σε θέματα επιλογής, σχεδιασμού και αξιολόγησης εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Ερώτηση 41. Συνεργάζεστε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών;

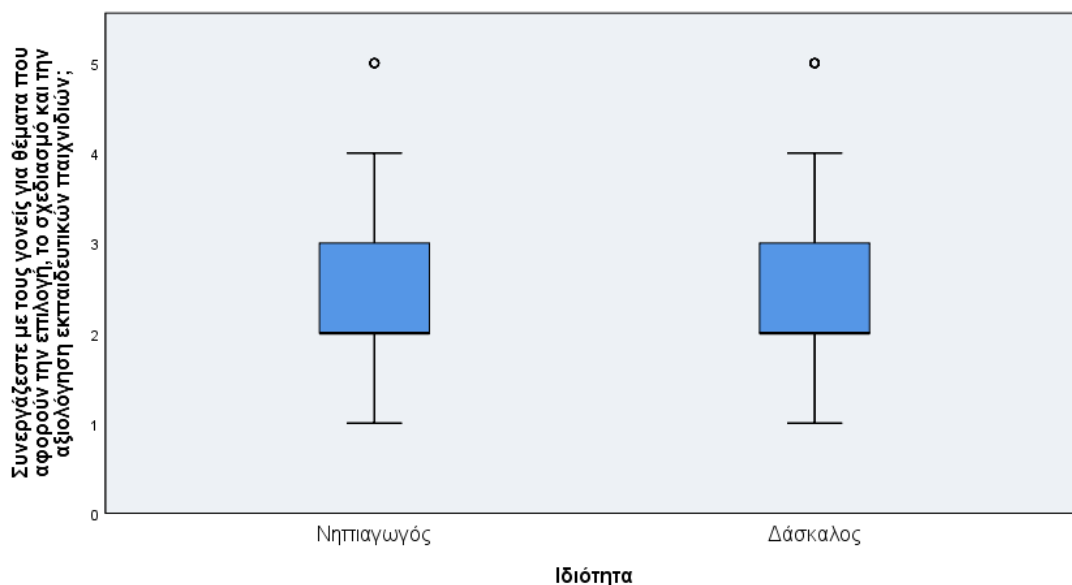
		Συνεργάζεστε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	2,53	,89	715,00

	Δάσκαλος	2,23	,92	793,00
Φύλο	Αντρας	2,35	,97	324,00
	Γυναίκα	2,38	,90	1184,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	2,20	,85	177,00
	6 έως 10 έτη	2,23	,90	126,00
	11 έως 20 έτη	2,36	,91	627,00
	21 έως 30 έτη	2,44	,89	366,00
	Πάνω από 30 έτη	2,52	1,00	212,00
Άλλες σπουδές	Δεν έχω	2,19	,88	492,00
	Διδασκαλείο / ΑΣΠΑΙΤΕ	2,68	,95	65,00
	Εξομοίωση	2,57	,87	168,00
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ	2,51	,97	217,00
	Μεταπτυχιακός τίτλος	2,37	,89	526,00
	Διδακτορικός τίτλος	2,60	1,01	40,00
Υπηρεσία στο σχολείο	Με Οργανική θέση	2,42	,91	925,00
	Με Απόσπαση	2,40	,99	210,00
	Αναπληρωτής/τρια	2,24	,87	373,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	2,17	,86	634,00
	Ναι	2,52	,93	874,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	2,19	,86	620,00
	Ναι	2,50	,93	888,00
Η θέση σας στο σχολείο	Εκπαιδευτικός	2,27	,90	937,00
	Προϊστάμενος/Διευθυντής	2,54	,91	571,00

Πίνακας 52. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους, το φύλο τους, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την υπηρεσία στο σχολείο, την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού, τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών και τη θέση τους στο σχολείο»

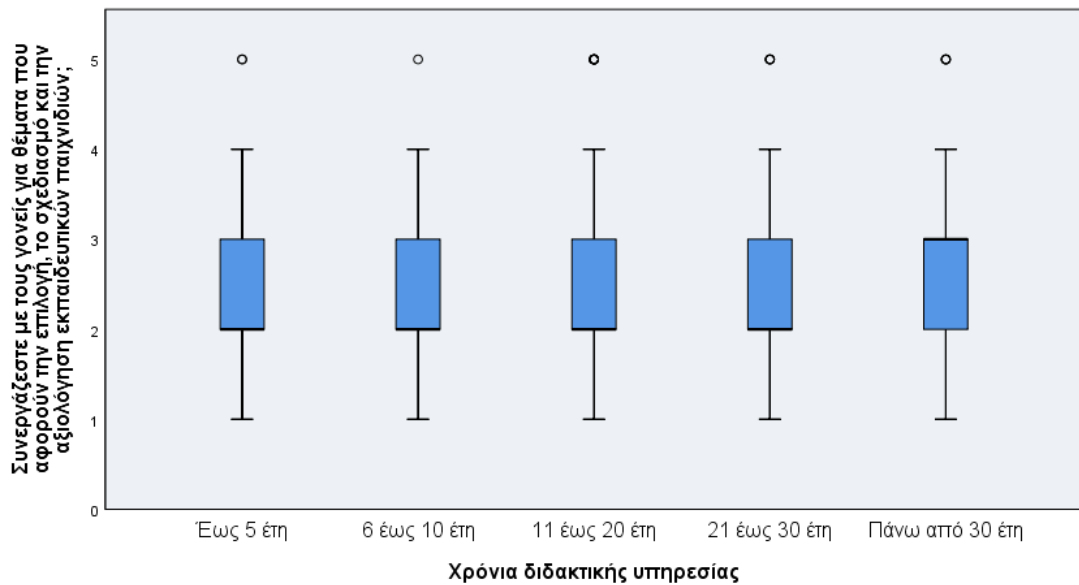
Σύμφωνα με τον Πίνακα 52 δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο το φύλο τους ($p=.585>0.05$), ενώ με βάση το Γράφημα 44 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Ειδικότερα, όσοι είναι νηπιαγωγοί συνεργάζονται περισσότερο με τους

γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με τους δασκάλους ($p < 0.001$).



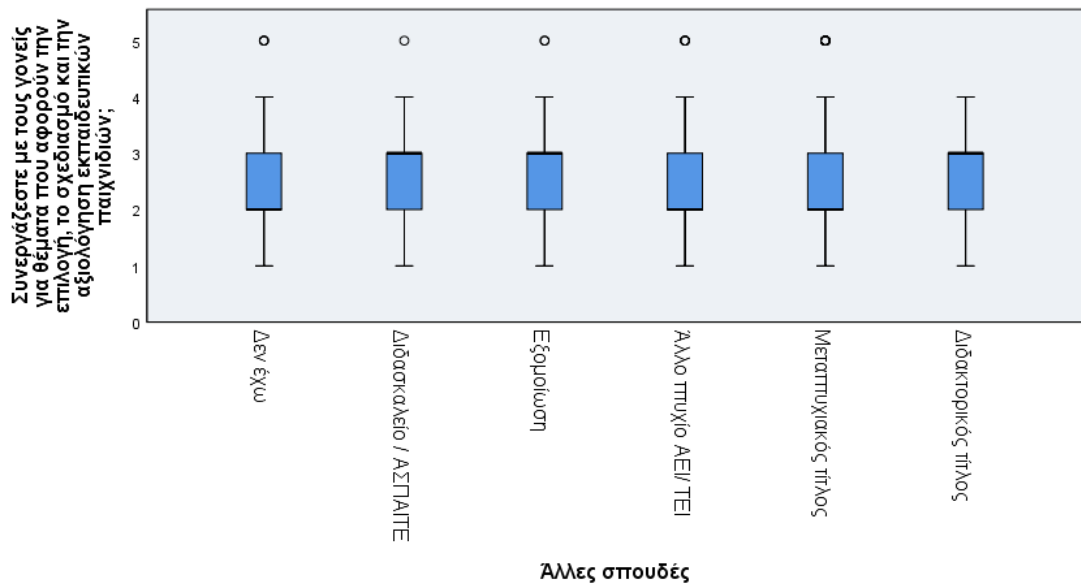
Γράφημα 44. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας. Ειδικότερα, όσοι είναι στην κατηγορία «έως 5 έτη» συνεργάζονται σε μικρότερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με αυτούς της κατηγορίας «21 έως 30 έτη» ($p = .021$, κριτήριο Tamhane) και ακόμα λιγότερο σε σχέση με τους «πάνω από 30 έτη» ($p = .007$, κριτήριο Tamhane) (Γράφημα 45).



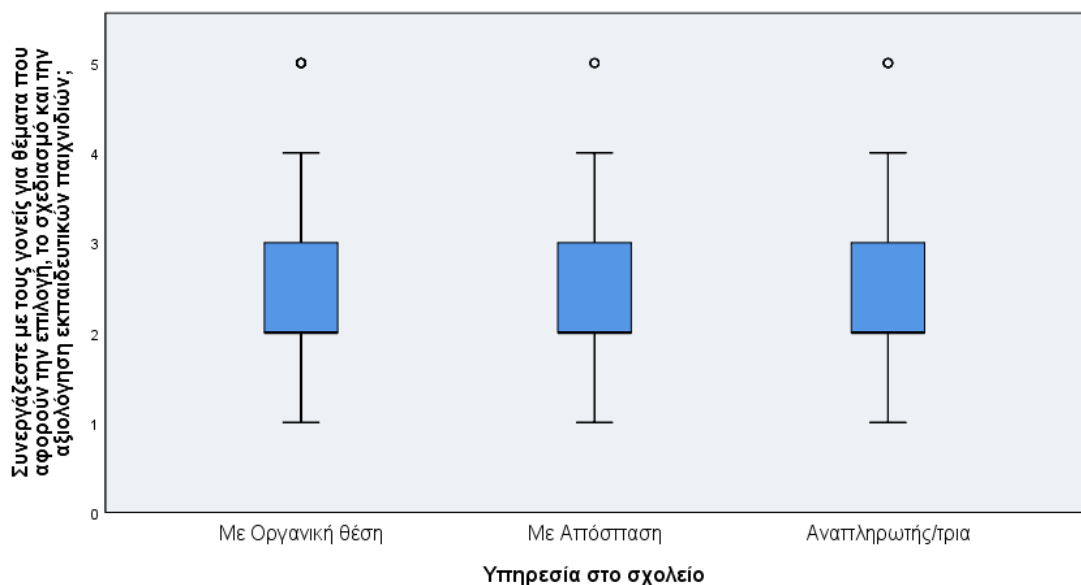
Γράφημα 45. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας τους»

Ταυτόχρονα με τον παραπάνω πίνακα, από το Γράφημα 46 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τις άλλες σπουδές. Συγκεκριμένα, όσοι από τους συμμετέχοντες ανήκουν στην κατηγορία «δεν έχω» συνεργάζονται σε μικρότερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με αυτούς της κατηγορίας «μεταπτυχιακός τίτλος» ($p=.017$, κριτήριο Tamhane) και ακόμα λιγότερο σε σχέση με τους «άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ» ($p=.001$, κριτήριο Tamhane). Μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των κατηγοριών «δεν έχω» σε συνδυασμό με τις κατηγορίες «εξομοίωση» ($p<0.001$, κριτήριο Tamhane) και «διδασκαλείο/ΑΣΠΑΙΤΕ» ($p=.003$, κριτήριο Tamhane), όπου και στις δύο περιπτώσεις όσοι δεν έχουν άλλες σπουδές συνεργάζονται σε μικρότερο βαθμό με τους γονείς.



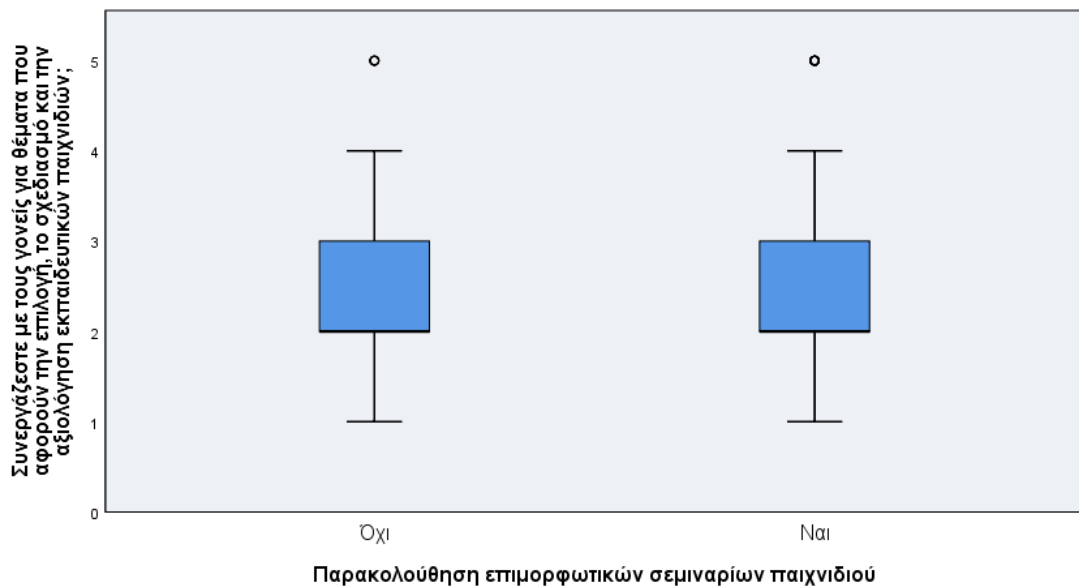
Γράφημα 46. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο τις επιπλέον σπουδές τους»

Αντίστοιχα, και στην περίπτωση της σύγκρισης των ερωτηθέντων με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Όσοι είναι με οργανική θέση συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με όσους είναι αναπληρωτές ($p=.004$, κριτήριο Tamhane) (Γράφημα 47).



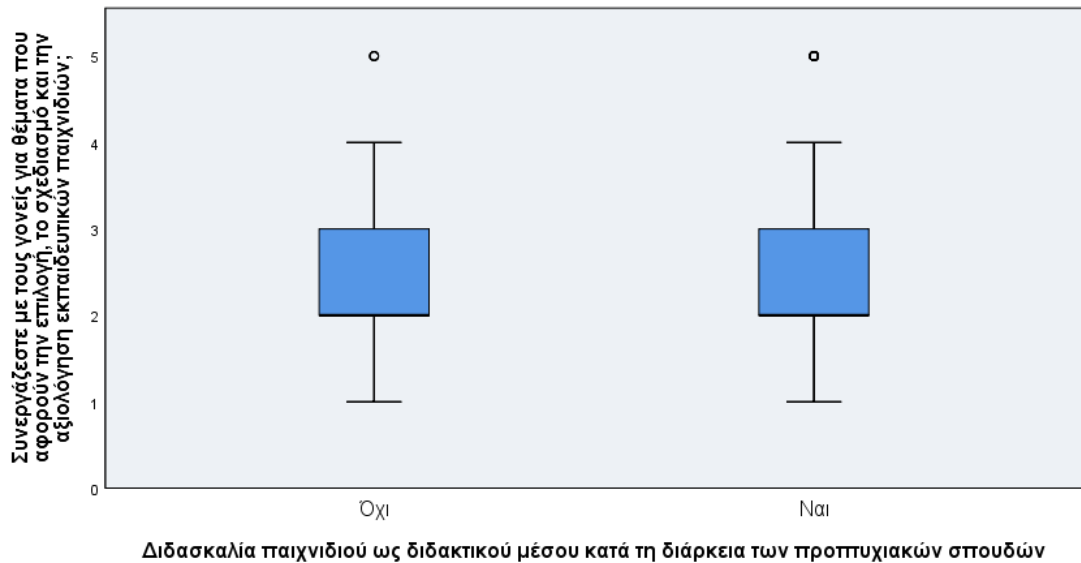
Γράφημα 47. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Όμοια, από τη σύγκριση των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά. Όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει ($p < 0.001$) (Γράφημα 48).



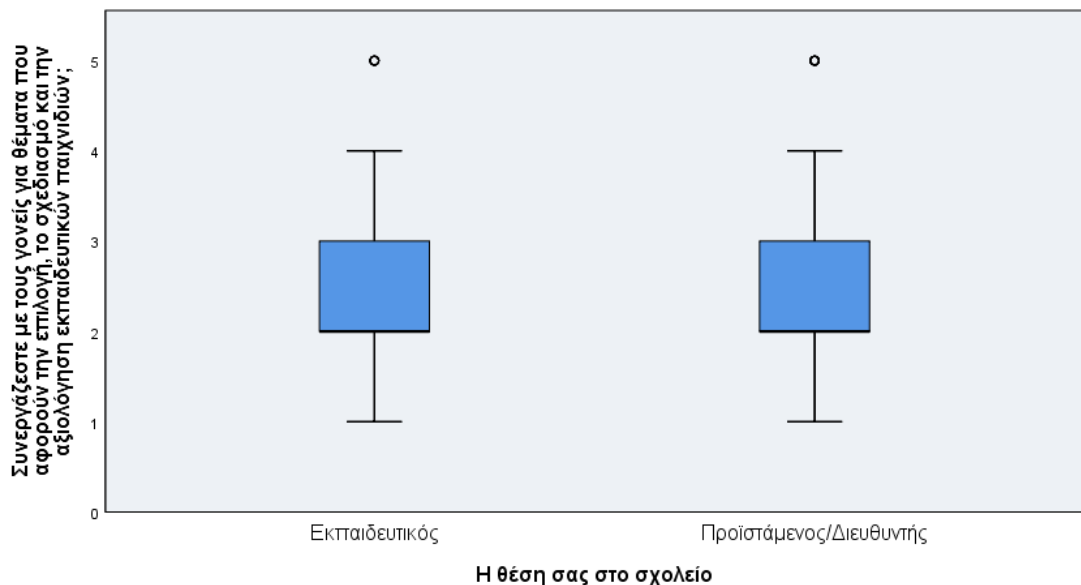
Γράφημα 48. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Από τον πίνακα και από το Γράφημα 49, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Όσοι έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με όσους δεν έχουν διδαχθεί αντίστοιχα μαθήματα ($p < 0.001$).



Γράφημα 49. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

Τέλος, και στην σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη θέση τους στο σχολείο, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, όπου μάλιστα όσοι έχουν τη θέση του προϊσταμένου/διευθυντή συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με όσους είναι εκπαιδευτικοί ($p < 0.001$) (Γράφημα 50).



Γράφημα 50. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς αναφορικά με την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, με κριτήριο τη θέση τους στο σχολείο»

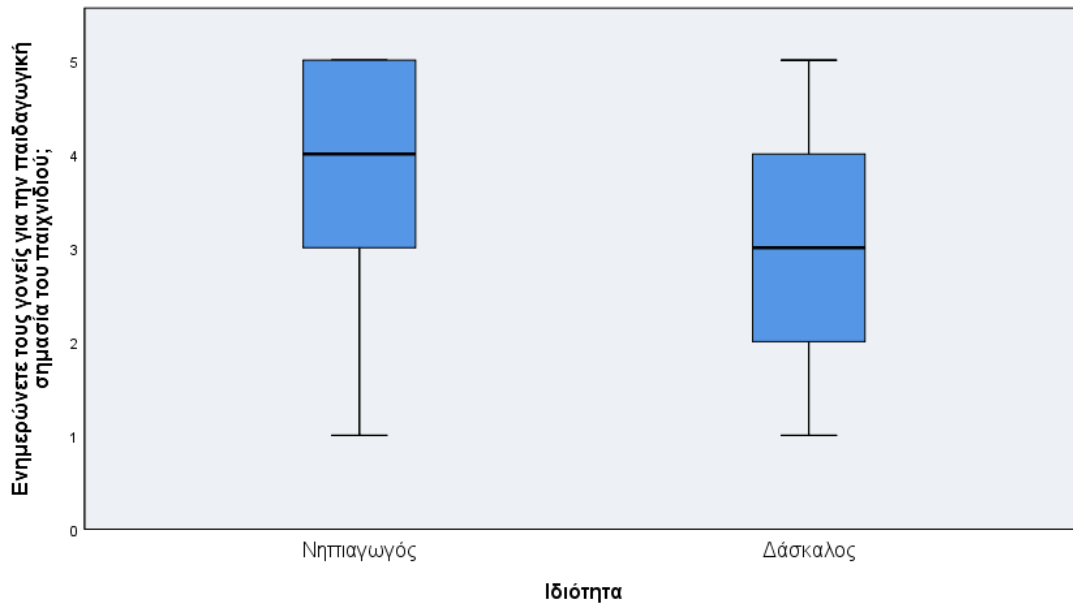
7.3.42. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού

Ερώτηση 42. Ενημερώνετε τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;

		Ενημερώνετε τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	4,00	,92	715,00
	Δάσκαλος	3,19	1,09	793,00
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5 έτη	3,14	1,10	177,00
	6 έως 10 έτη	3,29	1,14	126,00
	11 έως 20 έτη	3,70	1,08	627,00
	21 έως 30 έτη	3,63	1,06	366,00
	Πάνω από 30 έτη	3,63	1,02	212,00
Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού	Όχι	3,29	1,12	634,00
	Ναι	3,77	1,02	874,00
Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών	Όχι	3,30	1,09	620,00
	Ναι	3,76	1,05	888,00

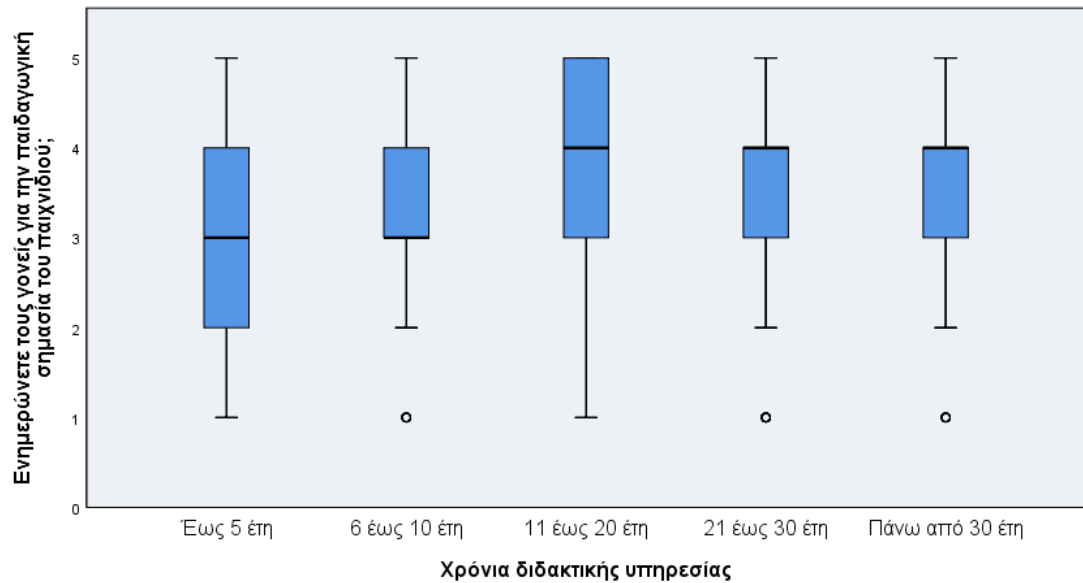
Πίνακας 53. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τα επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και τα μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 51, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν περισσότερο από τους δασκάλους τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού ($p < 0.001$).



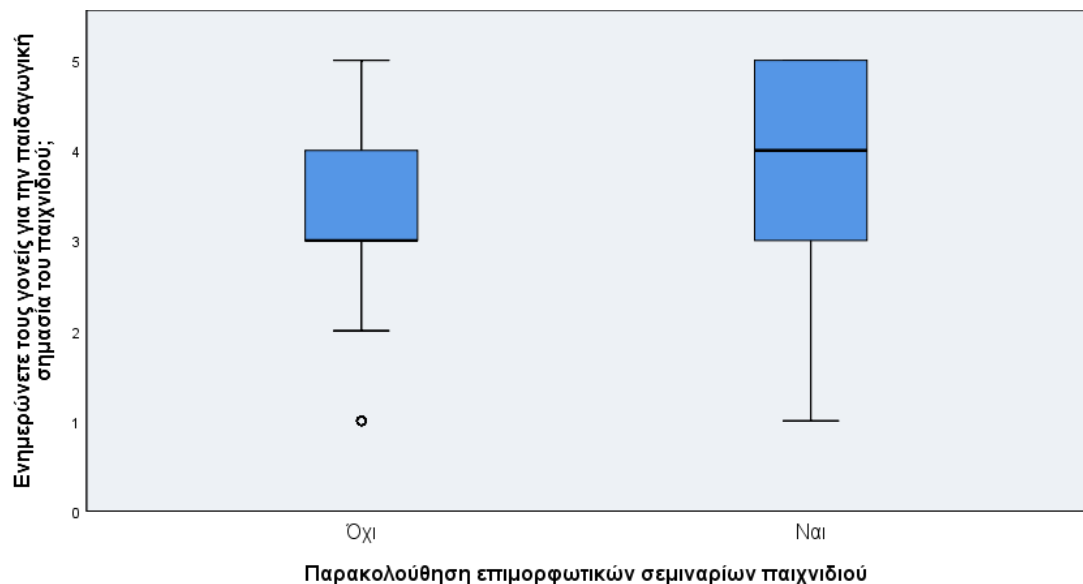
Γράφημα 51. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχιδιού, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Όμοια, και στη σύγκριση μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής τους υπηρεσίας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα όσοι ανήκουν στην κατηγορία «έως 5 έτη» ενημερώνουν τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχιδιού, λιγότερο από αυτούς της κατηγορίας «21 έως 30 έτη» ($p < 0.001$, κριτήριο Bonferroni) και «πάνω από 30 έτη» ($p < 0.001$, κριτήριο Bonferroni), και ακόμα λιγότερο σε σχέση με όσους ανήκουν στην κατηγορία «11 έως 20 έτη» ($p < 0.001$, κριτήριο Bonferroni). Επίσης, όσοι είναι στην κατηγορία «6 έως 10 έτη» ενημερώνουν λιγότερο τους γονείς σε σχέση με όσους είναι στην κατηγορία «21 έως 30 έτη» ($p = 0.028$, κριτήριο Bonferroni) και ακόμα λιγότερο σε σχέση με τους «11 έως 20 έτη» ($p = 0.001$, κριτήριο Bonferroni) (Γράφημα 52).



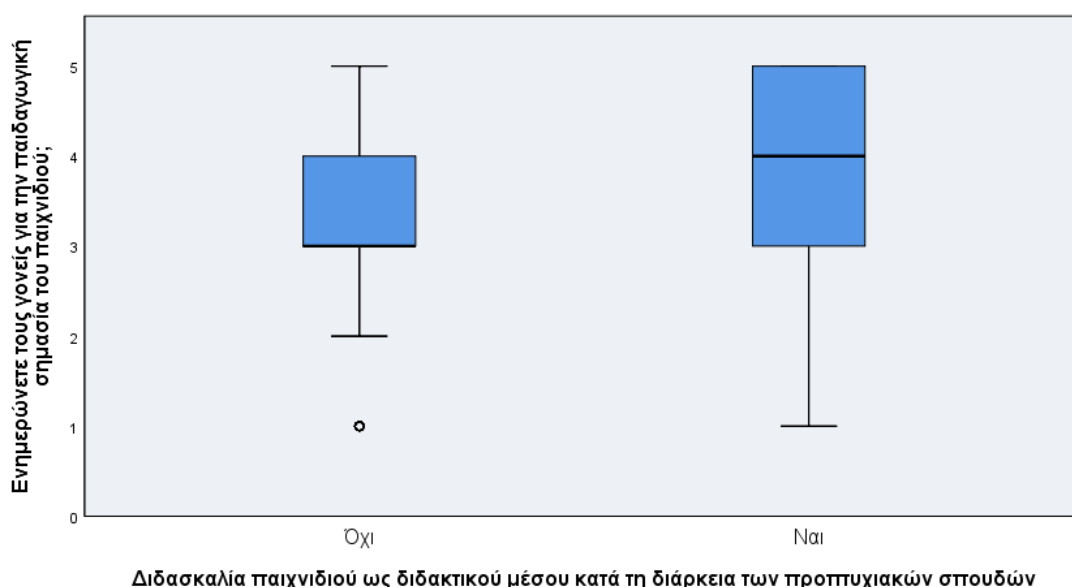
Γράφημα 52. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας τους»

Ταυτόχρονα με τον πίνακα, από το επόμενο γράφημα (Γράφημα 53), παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού, όπου όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια παιχνιδιού ενημερώνουν τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, περισσότερο από όσους δεν έχουν παρακολουθήσει ($p < 0.001$).



Γράφημα 53. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, με κριτήριο την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού»

Όμοια, σε συνδυασμό με τον πίνακα από το Γράφημα 54 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους. Μάλιστα όσοι έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, ενημερώνουν τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, περισσότερο από όσους δεν έχουν διδαχθεί ($p < 0.001$).



Γράφημα 54. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, με κριτήριο τη διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών»

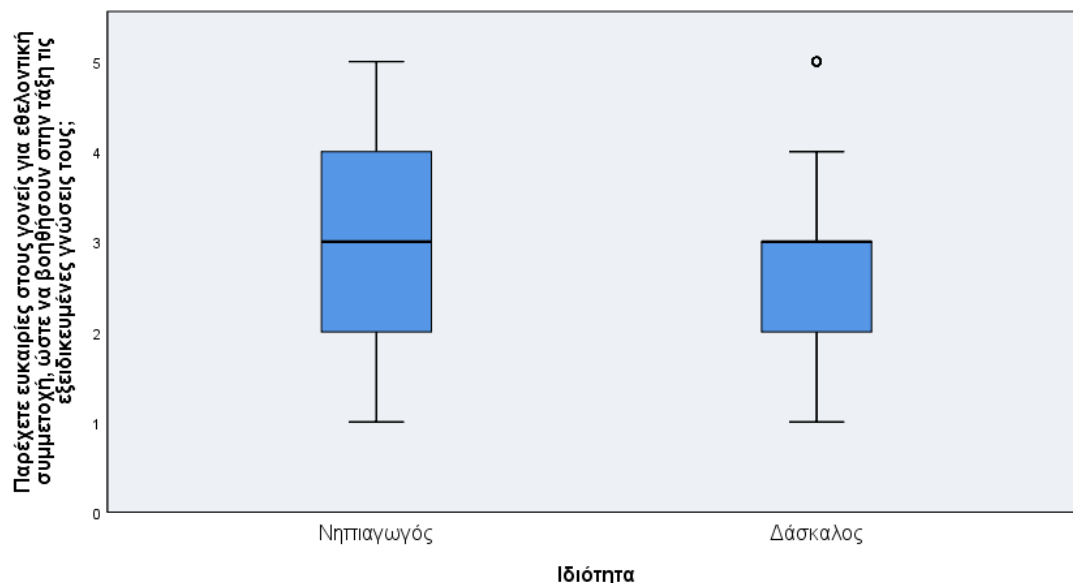
7.3.43. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο

Ερώτηση 43. Παρέχετε ευκαιρίες στους γονείς/οικογένειες για εθελοντική συμμετοχή, προκειμένου να βοηθήσουν στην τάξη και να συνεισφέρουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους (π.χ. κατασκευή ενός παιχνιδιού-αντικειμένου, καθοδήγηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού);

		Παρέχετε ευκαιρίες στους γονείς για εθελοντική συμμετοχή, ώστε να βοηθήσουν στην τάξη και να συνεισφέρουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους;		
		Mean	Standard Deviation	Valid N
Ιδιότητα	Νηπιαγωγός	3,04	1,01	715,00
	Δάσκαλος	2,56	1,02	793,00

Πίνακας 54. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, με σκοπό τη συνεισφορά εξειδικευμένων γνώσεων (π.χ. κατασκευή ενός παιχνιδιού-αντικειμένου, καθοδήγηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού)»

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα και από το Γράφημα 55 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ερωτηθέντων με κριτήριο την ιδιότητά τους. Οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς για εθελοντική συμμετοχή στην τάξη τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, $(p < 0.001)$.



Γράφημα 55. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, με σκοπό τη συνεισφορά εξειδικευμένων γνώσεων (π.χ. κατασκευή ενός παιχνιδιού-αντικειμένου, καθοδήγηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού)»

16^η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη διαπολιτισμικότητα

7.3.44 Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ερώτηση 44. Ποιο παιχνίδι αξιολογείτε περισσότερο στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις

Παιχνίδι και διαπολιτισμικότητα (Frequencies)

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	1048	24,4%	69,5%
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	814	19,0%	54,0%
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	412	9,6%	27,3%
Αξιοποιείτε δραματικά παιχνίδια-ρόλων στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	766	17,8%	50,8%
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	378	8,8%	25,1%
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	478	11,1%	31,7%
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	373	8,7%	24,7%
Αξιοποιείτε άλλα παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	24	0,6%	1,6%
Total	4293	100,0%	284,7%

Πίνακας 55. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση παιχνιδιών στη διδασκαλία, με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Στον Πίνακα 55 αναγράφεται το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά για την αξιοποίηση ποικίλων παιχνιδιών, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με την αξιοποίηση των μουσικο-κινητικών παιχνιδιών, το 69,5% (1048 άτομα σε πλήθος) του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, για τα κινητικά παιχνίδια το ποσοστό που αντιστοιχεί είναι 54% (814), για τα παραδοσιακά παιχνίδια 27,3% (412), για τα δραματικά παιχνίδια-ρόλων 50,8% (766), για τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια 25,1% (378), για το κουκλοθέατρο 31,7% (478), για τα παιχνίδια κανόνων 24,7% (373) και τέλος για άλλα παιχνίδια στη διδασκαλία 1,6% (24). Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αξιοποιούν κυρίως τα μουσικο-κινητικά παιχνίδια, τα οποία προτιμώνται σε ποσοστό περίπου 70%, ενώ αξιοποιούν λιγότερο άλλα παιχνίδια, με ποσοστό περίπου 1,5%.

7.3.44.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στον Πίνακα 56 γίνεται σύγκριση με βάση την ιδιότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί), όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις που έδωσαν οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων στα αναγραφόμενα στον πίνακα ερωτήματα. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν τα μουσικο-κινητικά παιχνίδια, το 57,7% ανήκει στους νηπιαγωγούς και το 42,3% στους δασκάλους. Για την αξιοποίηση των κινητικών παιχνιδιών, την πλειοψηφία έχουν οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 55% έναντι 45% των δασκάλων. Όσον αφορά την αξιοποίηση παραδοσιακών παιχνιδιών και των δραματικών παιχνιδιών-ρόλων, μεγαλύτερα ποσοστά, με ελάχιστη βέβαια διαφορά που μπορεί να οφείλεται στην αριθμητική υπεροχή των δασκάλων, συγκεντρώνει η κατηγορία των ερωτηθέντων που είναι δάσκαλοι, με αντίστοιχα ποσοστά 51,2% και 50,4%, έναντι των νηπιαγωγών, 48,8% και 49,6%. Για την αξιοποίηση εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η κατηγορία των δασκάλων με ποσοστό 61,9%, έναντι των νηπιαγωγών 38,1%. Αντίστροφα, μεγάλη διαφορά μεταξύ των ποσοστών που αντιστοιχούν στις δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων, υπάρχει στην περίπτωση του κουκλοθέατρου, με την πλειοψηφία να έχουν οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 64,9%, έναντι των δασκάλων 35,1%. Τέλος όσον αφορά την αξιοποίηση παιχνιδιών κανόνων και άλλων παιχνιδιών, μεγαλύτερα ποσοστά αντιστοιχούν στους δασκάλους, 54,4% και 62,5%, έναντι 45,6 και 37,5% αντίστοιχα για τους νηπιαγωγούς. Γενικά, φαίνεται, κυρίως, ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι, από τους δασκάλους. Ωστόσο στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, παιχνιδιών κανόνων και άλλων παιχνιδιών, τα υψηλότερα ποσοστά από τις δύο κατηγορίες των συμμετεχόντων συγκεντρώνουν οι δάσκαλοι.

	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	605	443	1048
	57,7%	42,3%	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να	448	366	814
	55,0%	45,0%	

βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;			
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	201	211	412
	48,8%	51,2%	
Αξιοποιείτε δραματικά παιχνίδια ρόλων στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	380	386	766
	49,6%	50,4%	
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	144	234	378
	38,1%	61,9%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	310	168	478
	64,9%	35,1%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	170	203	373
	45,6%	54,4%	
Αξιοποιείτε άλλα παιχνίδια στη διδασκαλία σας, προκειμένου να βοηθήσετε παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;	9	15	24
	37,5%	62,5%	
Total	2267	2026	4293

Πίνακας 56. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση παιχνιδιών στη διδασκαλία, με σκοπό τη μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών από άλλη χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

17^η ΕΝΟΤΗΤΑ

❖ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τα ανθρώπινα δικαιώματα

7.3.45. Απόψεις εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη συμβολή του στην εκμάθηση των δημοκρατικών αξιών

Ερώτηση 45. Ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού αξιοποιείτε περισσότερο στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

Παιχνίδι και ανθρώπινα δικαιώματα (Frequencies)			
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	394	10,4%	26,2%
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	355	9,4%	23,6%
Αξιοποιείτε δραματικά παιχνίδια-ρόλων στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	1208	32,0%	80,3%
Αξιοποιείτε ψηφιακά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	379	10,0%	25,2%
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	636	16,9%	42,3%
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	288	7,6%	19,1%
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	512	13,6%	34,0%
Total	3772	100,0%	250,6%

Πίνακας 57. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση παιχνιδιών, με σκοπό να μάθουν τα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες»

Στον πίνακα 57 αναγράφεται το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν θετικά για την αξιοποίηση ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες. Σχετικά με την αξιοποίηση των μουσικο-κινητικών παιχνιδιών, το 26,2% (394 άτομα σε πλήθος) του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, για τα παραδοσιακά παιχνίδια το ποσοστό που αντιστοιχεί είναι 23,6% (355), για τα δραματικά παιχνίδια-ρόλων 80,3% (1208), για τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια στο σχολείο 25,2% (379), για το κουκλοθέατρο 42,3%

(636), για τα κινητικά παιχνίδια 19,1% (288) και τέλος για τα παιχνίδια κανόνων 34% (512). Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αξιοποιούν κυρίως το δραματικό παιχνίδι-ρόλων, το οποίο προτιμάται σε ποσοστό περίπου 80% και λιγότερο τα κινητικά παιχνίδια, με ποσοστό περίπου 19%.

	Ιδιότητα		Total
	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Αξιοποιείτε μουσικο-κινητικά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	226	168	394
	57,4%	42,6%	
Αξιοποιείτε παραδοσιακά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	178	177	355
	50,1%	49,9%	
Αξιοποιείτε δραματικά παιχνίδια-ρόλων στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	610	598	1208
	50,5%	49,5%	
Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	164	215	379
	43,3%	56,7%	
Αξιοποιείτε το κουκλοθέατρο στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	460	176	636
	72,3%	27,7%	
Αξιοποιείτε κινητικά παιχνίδια στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	160	128	288
	55,6%	44,4%	
Αξιοποιείτε παιχνίδια κανόνων στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες;	243	269	512
	47,5%	52,5%	
Total	2041	1731	3772

Πίνακας 58. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση παιχνιδιών, με σκοπό να μάθουν τα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες, με κριτήριο την ιδιότητά τους»

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 58) γίνεται σύγκριση με βάση την ιδιότητα των συμμετεχόντων (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί), όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις που έδωσαν οι δύο κατηγορίες των ερωτηθέντων στα αναγραφόμενα στον πίνακα ερωτήματα. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι από το σύνολο των ερωτηθέντων που υποστήριξαν ότι αξιοποιούν τα μουσικο-κινητικά παιχνίδια, το 57,4% ανήκει στους νηπιαγωγούς και το 42,6% στους δασκάλους. Για την αξιοποίηση των παραδοσιακών παιχνιδιών και των δραματικών παιχνιδιών-ρόλων, μεγαλύτερα ποσοστά, με μικρή βέβαια

διαφορά, συγκεντρώνουν οι νηπιαγωγοί, με 50,1% και 50,5% έναντι των δασκάλων 49,9% και 49,5% αντίστοιχα. Όσον αφορά την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών την πλειοψηφία έχουν οι δάσκαλοι σε ποσοστό 56,7%, έναντι των νηπιαγωγών 43,3%. Αντίθετα, 72,3% και 55,6% συγκεντρώνουν οι νηπιαγωγοί για την αξιοποίηση του κουκλοθέατρου και των κινητικών παιχνιδιών αντίστοιχα, έναντι 27,7% και 44,4% οι δάσκαλοι. Οι τελευταίοι φαίνεται να έχουν την πλειοψηφία στην αξιοποίηση παιχνιδιών κανόνων στο σχολείο, σε ποσοστό 52,5%, έναντι 47,5% που αντιστοιχεί στους νηπιαγωγούς. Γενικά, φαίνεται, κυρίως, ότι οι νηπιαγωγοί δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι, από τους δασκάλους. Ωστόσο στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών και των παιχνιδιών κανόνων, τα υψηλότερα ποσοστά από τις δύο κατηγορίες των συμμετεχόντων συγκεντρώνουν οι δάσκαλοι.

7.3.46. Απόψεις εκπαιδευτικών για την υλοποίηση παιχνιδιών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης

Ερώτηση 46. Αναφέρετε ένα παιχνίδι που παίζατε πρόσφατα στην τάξη σας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης

			Ιδιότητα	
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος
Αναφέρετε ένα παιχνίδι που παίζατε πρόσφατα στην τάξη σας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης.	Μουσικο-κινητικό παιχνίδι	Count	92	52
		Column N %	12,9%	6,6%
	Κινητικό παιχνίδι	Count	30	28
		Column N %	4,2%	3,5%
	Παραδοσιακό παιχνίδι	Count	85	77
		Column N %	11,9%	9,7%
	Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι	Count	278	347
		Column N %	38,9%	43,8%
	Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι	Count	14	28
		Column N %	2,0%	3,5%
	Κουκλοθέατρο	Count	103	50

	Column N %	14,4%	6,3%
Παιχνίδι κανόνων	Count	28	67
	Column N %	3,9%	8,4%
Κανένα παιχνίδι	Count	64	105
	Column N %	9,0%	13,2%
Γλωσσικό παιχνίδι	Count	21	39
	Column N %	2,9%	4,9%

Πίνακας 59. «Απόψεις εκπαιδευτικών για παιχνίδια που έπαιξαν πρόσφατα στην τάξη τους στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 59, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (38,9%) ανέφερε ότι έπαιξε κάποιο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης («Μιλήσαμε για τις φυλές του κόσμου και δραματοποιήσαμε τη φυλή των Ινδιάνων...φορέσαμε καπέλα και χορέψαμε παραδοσιακά τραγούδια της φυλής»), το 14,4% κουκλοθέατρο («Μαζί με τα παιδιά δημιουργήσαμε τη δική μας ιστορία με τίτλο «Ταξίδι στη χώρα της διαφορετικότητας» και παίξαμε κουκλοθέατρο»), το 12,9% μουσικο-κινητικό παιχνίδι («Παίξαμε το παιχνίδι Ιράν-Ιράκ»), το 11,9% παραδοσιακό παιχνίδι («Στο πλαίσιο διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων παίξαμε το παραδοσιακό παιχνίδι "μαντηλάκι"»), το 9% κανένα παιχνίδι, το 4,2% κινητικό παιχνίδι («Στην αυλή δημιουργήσαμε με τα παιδιά πίστες με εμπόδια, όπως κώνους, στεφάνια, κοντάρια και παίξαμε κινητικά παιχνίδια σχετικά με τα συναισθήματα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα των συναισθημάτων των άλλων»), το 3,9% παιχνίδι κανόνων («Δημιουργήσαμε με τα παιδιά το δικό μας επιτραπέζιο παιχνίδι των συναισθημάτων»), το 2,9% γλωσσικό παιχνίδι («Λύσαμε σταυρόλεξο με θέμα τους πολιτισμούς»), ενώ το 2% εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι («Παίξαμε στο Φωτόδεντρο ψηφιακά παιχνίδια με τις φυλές του κόσμου»). Η πλειοψηφία των δασκάλων (43,8%), όπως και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι έπαιξε πρόσφατα κάποιο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι («Παίξαμε παιχνίδι ρόλων με πολίτες και δήμαρχο», «Δραματοποιήσαμε ένα παραμύθι από το ανθολόγιο του δημοτικού "Ένα τσαμπί σταφύλι" της Μαρίας Κουβαλιά-Γουμενοπούλου, με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν βασικές έννοιες, όπως την έννοια της φιλίας και της συνεργασίας»), το 13,2%

κανένα παιχνίδι, το 9,7% παραδοσιακό παιχνίδι («Αλάτι ψιλό, αλάτι χοντρό»), το 8,4% παιχνίδι κανόνων («Επιτραπέζιο παιχνίδι με τις χώρες του κόσμου»), το 6,6% μουσικοκινητικό παιχνίδι («μουσικές καρέκλες με τις χώρες του κόσμου»), το 6,3% κουκλοθέατρο («Ειρήνη, ένα παιδί πρόσφυγας», «Διαδραστικό κουκλοθέατρο με τη μασκότ της τάξης μας τον Κούλη τον Δρακούλη που είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού»), το 4,9% γλωσσικό παιχνίδι («Λέω μια λέξη σε διάφορες γλώσσες»), το 3,5% εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι («Αξιοποιήσαμε το Φωτόδεντρο και παίζαμε ψηφιακά παιχνίδια με τις σημαίες των χωρών του κόσμου»), ενώ το υπόλοιπο 3,5% κινητικό παιχνίδι («Παίζαμε το παιχνίδι ‘‘Λύκος και αρνάκια’’ στην αυλή»). Από τα δεδομένα προκύπτει ότι και οι δύο συμφωνούν κυρίως στην επιλογή κοινωνικών-δραματικών παιχνιδιών, αλλά με ποσοστά 38,9% για τους νηπιαγωγούς και 43,8% για τους δασκάλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας- Συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

8.1. Περίληψη

Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά 60 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N:60), εκ των οποίων οι 30 ήταν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι 30 νηπιαγωγοί. Αναφορικά με το φύλο, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 58 γυναίκες και 2 άντρες. Όσον αφορά το δείγμα των δασκάλων, οι 28 από αυτούς ήταν γυναίκες και οι 2 άντρες, ενώ δεν συμμετείχαν άντρες νηπιαγωγοί. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, το παιχνίδι στα εσωτερικά και υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης, καθώς και την επιμόρφωσή τους σε θέματα παιχνιδιού. Πρέπει να αναφερθεί ότι έγινε συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις απόψεις των δασκάλων και των νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, μελετήθηκαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και το επίπεδο των σπουδών τους, η υπηρεσία τους στο σχολείο (αναπληρωτής, με απόσπαση, με οργανική θέση) και η περιοχή εργασίας τους (αγροτική, ημιαστική, αγροτική) και ερευνήθηκε εάν τα εν λόγω χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων για το παιχνίδι.

8.2. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη συνέντευξη. Από τα δεδομένα φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (45%) έχει από 11 έως 20 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, το 21,7% έως 5 έτη, το 16,7% από 21 έως 30 έτη, το 8,3% από 6 έως 10 έτη, ενώ το υπόλοιπο 8,3% πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας. Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών, το 45% των συμμετεχόντων κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών, το 43,3% δεν έχει άλλες σπουδές, το 8,3% είναι κάτοχος άλλου πτυχίου Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι, ενώ μόλις το 3,3% κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα. Αναφορικά με την Υπηρεσία στο σχολείο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50%) εργάζεται με Οργανική θέση, το 38,3% εργάζεται ως Αναπληρωτής/τρια, ενώ το

11,7% με Απόσπαση. Όσον αφορά την περιοχή εργασίας, το 36,7% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε αστική περιοχή, το 33,3% σε αγροτική περιοχή, ενώ το 30% σε ημιαστική περιοχή.

		N	%
Ιδιότητα	Δάσκαλος	30	50,0%
	Νηπιαγωγός	30	50,0%
Φύλο	Άντρας	2	3,3%
	Γυναίκα	58	96,7%
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Έως 5	13	21,7%
	6 έως 10	5	8,3%
	11 έως 20	27	45,0%
	21 έως 30	10	16,7%
	Πάνω από 30 έτη	5	8,3%
Επίπεδο σπουδών	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	27	45,0%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	2	3,3%
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	5	8,3%
	Δεν έχω άλλες σπουδές	26	43,3%
Υπηρεσία στο σχολείο	Αναπληρωτής	23	38,3%
	Με απόσπαση	7	11,7%
	Με οργανική θέση	30	50,0%
Περιοχή σχολείου	Αστική	22	36,7%
	Ημιαστική	18	30,0%
	Αγροτική	20	33,3%

Πίνακας 1. «Περιγραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στη συνέντευξη»

8.3. Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

		Ιδιότητα				P-value
		Δάσκαλος		Νηπιαγωγός		
		N	%	N	%	
Τι είναι για εσάς παιχνίδι και πώς το αξιοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία	Μέσο διασκέδασης	18	60,0%	2	6,7%	<0,001
	Μέσο μάθησης	5	16,7%	7	23,3%	
	Μέσο ανάπτυξης	5	16,7%	5	16,7%	
	Διδακτικό εργαλείο	2	6,7%	7	23,3%	

	Μέσο αξιολόγησης της μάθησης	0	0,0%	9	30,0%	
Συμβουλευέστε το Α.Π.Σ. όσον αφορά το παιχνίδι; Αν ναι, ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Οδηγό Εκπαιδευτικού αξιοποιείτε;	Ναι	5	16,7 %	21	70,0%	<0,001
	Όχι	25	83,3 %	9	30,0%	
Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.; Αν ναι από ποιους φορείς;	Ναι	3	10,0 %	6	20,0%	0,472
	Όχι	27	90,0 %	24	80,0%	
Αξιοποιείτε το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα;	Ναι	29	96,7 %	30	100,0%	1,000
	Όχι	1	3,3%	0	0,0%	
Ενισχύετε το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης;	Ναι	22	73,3 %	30	100,0%	0,005
	Όχι	8	26,7 %	0	0,0%	
Ενισχύετε το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα διδασκαλίας;	Ναι	21	70,0 %	29	96,7%	0,012
	Όχι	9	30,0 %	1	3,3%	
Κατασκευάζετε ή αγοράζετε παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα;	Κατασκευή	9	30,0 %	16	53,3%	0,002
	Αγορά	3	10,0 %	4	13,3%	
	Κατασκευή και αγορά	6	20,0 %	10	33,3%	
	Ούτε κατασκευή ούτε αγορά	12	40,0 %	0	0,0%	
Πού αναζητάτε πληροφορίες για την κατασκευή ή την αγορά παιχνιδιών;	Διαδίκτυο	10	33,3 %	18	60,0%	0,001
	Βιβλία	4	13,3 %	7	23,3%	
	Συνάδελφοι	3	10,0 %	5	16,7%	

	Καμία πηγή	13	43,3 %	0	0,0%	
Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του ελεύθερου παιχνιδιού;	Διάλειμμα	21	70,0 %	6	20,0%	<0,001
	Ευέλικτη Ζώνη	3	10,0 %	0	0,0%	
	Κέντρα Ενδιαφέροντος	0	0,0%	8	26,7%	
	Πριν την έναρξη του μαθήματος	1	3,3%	5	16,7%	
	Αξιοποιείται καθόλη τη διάρκεια του Σχολικού Προγράμματος	1	3,3%	7	23,3%	
	Στο τέλος της σχολικής ημέρας	2	6,7%	0	0,0%	
	Ελεύθερος χρόνος	2	6,7%	0	0,0%	
	Μέσο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού	0	0,0%	4	13,3%	
Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του οργανωμένου παιχνιδιού;	Αξιολογικό εργαλείο	0	0,0%	6	20,0%	<0,001
	Προέκταση δραστηριοτήτων	0	0,0%	7	23,3%	
	Αφόρμηση για τη διδασκαλία θεμάτων	0	0,0%	5	16,7%	
	Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων	4	13,3 %	0	0,0%	
	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	6	20,0 %	6	20,0%	
	Στο πλαίσιο θεματικών ενοτήτων	6	20,0 %	6	20,0%	
	Ώρα Γυμναστικής	7	23,3 %	0	0,0%	
	Δεν αξιοποιείται	7	23,3 %	0	0,0%	

Με δεδομένο ότι αξιολογούμε για την μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει το παιχνίδι ως αξιολογικό εργαλείο;	Ναι	17	56,7 %	30	100,0%	<0,001
	Όχι	13	43,3 %	0	0,0%	
Θεωρείτε ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή;	Ναι	13	43,3 %	30	100,0%	<0,001
	Όχι	17	56,7 %	0	0,0%	
Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;	Ναι	22	73,3 %	25	83,3%	0,532
	Όχι	8	26,7 %	5	16,7%	
Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;	Ναι	14	46,7 %	13	43,3%	1,000
	Όχι	16	53,3 %	17	56,7%	
Στην αυλή του σχολείου υπάρχουν παιχνίδια όπως τσουλήθρες που είναι από τον οργανισμό του σχολείου;	Ναι	5	16,7 %	14	46,7%	0,025
	Όχι	25	83,3 %	16	53,3%	
Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή; Αν ναι ποια;	Ναι	3	10,0 %	8	26,7%	0,181
	Όχι	27	90,0 %	22	73,3%	
Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου;	Ναι	3	10,0 %	5	16,7%	0,706
	Όχι	27	90,0 %	25	83,3%	

Αξιοποιείτε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά;	Ναι	17	56,7 %	29	96,7%	<0,001
	Όχι	13	43,3 %	1	3,3%	
Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το παιχνίδι με φυσικά υλικά και από ποιους φορείς;	Ναι	1	3,3%	9	30,0%	0,012
	Όχι	29	96,7 %	21	70,0%	
Από ποιους φορείς θεωρείτε ότι έχετε τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού;	Υπουργείο Παιδείας	0	0,0%	0	0,0%	0,343
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	0	0,0%	2	6,7%	
	Σχολικό/ή Σύμβουλο	3	10,0 %	3	10,0%	
	Πανεπιστημιακή Κοινότητα	5	16,7 %	8	26,7%	
	Από όλους τους φορείς	0	0,0%	0	0,0%	
	Από κανέναν φορέα	22	73,3 %	17	56,7%	

Πίνακας 2. «Συχνότητα απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με την ιδιότητα των ερωτηθέντων»

Από τον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι για τις ερωτήσεις:

- Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.; Αν ναι από ποιους φορείς;
- Αξιοποιείτε το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα;
- Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;
- Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;
- Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή; Αν ναι ποια;
- Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου; και

- Από ποιους φορείς θεωρείτε ότι έχετε τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού;

δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση την ιδιότητά τους, ενώ εντοπίζεται με βάση τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν λάβει επιμόρφωση όσον αφορά το παιχνίδι, δεν έχουν δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στη σχολική αυλή, δεν γνωρίζουν το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου και δεν έχουν τη στήριξη που θα έπρεπε για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού από επίσημους φορείς. Φαίνεται, ωστόσο να αξιοποιούν γλωσσικά παιχνίδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αξιολογούν τις επιδόσεις τους. Τέλος, θεωρούν ότι ο υπαίθριος χώρος του σχολείου τους δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού.

8.3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ερώτηση 1^η: Τι είναι για εσάς παιχνίδι και πώς το αξιοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 η πλειοψηφία των δασκάλων (60%) θεωρεί το παιχνίδι μέσο διασκέδασης των παιδιών («Παιχνίδι είναι οτιδήποτε μπορεί να διασκεδάσει το παιδί και ταυτόχρονα να μάθει και κάποια πράγματα μέσα από αυτό. Εγώ δεν αξιοποιώ πάρα πολύ το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά θα ήθελα»), ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (30%) το θεωρεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης («Το παιχνίδι αποτελεί το πιο σημαντικό αξιολογικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο. Χρησιμοποιώ το παιχνίδι σαν εμπέδωση, σαν αξιολόγηση. Στο τέλος, μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, ένα παιχνίδι αν είναι στο θέμα μας, καλύτερα, θα σου δείξει τι εμπέδωσαν τα παιδιά. Λειτουργεί ως μέσο αξιολόγησης»), άποψη που δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν δάσκαλο. Το 23,3% των νηπιαγωγών θεωρεί το παιχνίδι μέσο μάθησης («Το παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο κάθε παιδί μαθαίνει. Τα παιδιά καθώς εμπλέκονται σε διάφορα παιχνίδια, όπως σε παιχνίδια ρόλων μαθαίνουν, εξερευνούν και γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους. Στο νηπιαγωγείο αξιοποιώ το παιχνίδι τόσο ως μέσο μάθησης όσο και ως μέσο παρατήρησης. Μέσα από το παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο βλέπω την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών μου και πολλές φορές οδηγούμαι στον ανασχεδιασμό της διδασκαλίας»), το υπόλοιπο 23,3%

διδασκτικό εργαλείο («Μέσω του παιχνιδιού μπορούμε να διδάζουμε πολλές δεξιότητες και ικανότητες. Αξιοποιώ τόσο το ελεύθερο παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και στη σχολική αυλή, παρέχοντας στα παιδιά ποικίλα υλικά και αντικείμενα παιχνιδιού όσο και το οργανωμένο παιχνίδι στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, είτε πρόκειται για τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, των μαθηματικών, φυσικών επιστημών και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης»), το 16,7% μέσο ανάπτυξης, ενώ μόλις το 6,7% θεωρεί το παιχνίδι μέσο διασκέδασης των παιδιών («Το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο ψυχαγωγίας των παιδιών και το αξιοποιώ αποκλειστικά για την αποφόρτισή τους»). Όσον αφορά τους δασκάλους, το 16,7% θεωρεί το παιχνίδι μέσο μάθησης («Το παιχνίδι είναι μια δημιουργική απασχόληση παιδιών, που αποσκοπεί στην εκμάθηση, στην εμπάθυνση της γνώσης, στην αξιοποίηση του γνωστικού αντικείμενου με πιο διαδραστικό τρόπο. Προάγω κυρίως το γλωσσικό παιχνίδι στην τάξη»), το υπόλοιπο 16,7% μέσο ανάπτυξης («Το παιχνίδι αποτελεί μέσο ανάπτυξης του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα, κοινωνικά, συναισθηματικά, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακολουθούν κανόνες»), ενώ μόλις το 6,7% το θεωρεί διδασκτικό εργαλείο («Θεωρώ το παιχνίδι βασικό διδασκτικό εργαλείο. Αξιοποιώ το παιχνίδι στο πλαίσιο του μαθήματος, προκειμένου το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα διάφορες μαθησιακές έννοιες»).

8.3.1.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Τι είναι για εσάς παιχνίδι και πώς το αξιοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία	Μέσο διασκέδασης	7	30,4%	3	42,9%	10	33,3%
	Μέσο μάθησης	4	17,4%	1	14,3%	7	23,3%
	Μέσο ανάπτυξης	5	21,7%	1	14,3%	4	13,3%
	Διδασκτικό εργαλείο	3	13,0%	2	28,6%	4	13,3%
	Μέσο αξιολόγησης της μάθησης	4	17,4%	0	0,0%	5	16,7%

Πίνακας 3. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ορισμό του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, η πλειοψηφία των αναπληρωτών (30,4%), των εκπαιδευτικών με απόσπαση (42,9%) και των εκπαιδευτικών με οργανική θέση (33,3%) θεωρούν το παιχνίδι μέσο διασκέδασης. Η άποψή τους για το παιχνίδι δεν διαφέρει και δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο υπηρετούν στο σχολείο.

8.3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη στήριξη που τους παρέχει το Α.Π.Σ. αναφορικά με το παιχνίδι

Ερώτηση 2^η: Συμβουλευέστε το Α.Π.Σ./ΔΕΠΠΣ όσον αφορά το παιχνίδι; Αν ναι, ποιο Πρόγραμμα Σπουδών ή Οδηγό Εκπαιδευτικού αξιοποιείτε;

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (70%) συμβουλευέται το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ όσον αφορά το παιχνίδι («Προσπαθώ να ενημερώνομαι όσο το δυνατόν καλύτερα. Διαβάζω το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2014, αλλά κυρίως κάνω συνδυασμό και από τα παλιά και από την ενιαία συγκεντρωτική, από το ΑΠΣ του 2011. Λίγο από όλα, επιλεκτικά, ανάλογα με την ομάδα που έχω κάθε φορά»), ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων (83,3%) δεν το συμβουλευέται («Όχι ιδιαίτερα. Μόνο μέσα από το Internet και από τα βιβλία των δασκάλων παίρνω ιδέες. Δεν συμβουλεύομαι κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα»). Το 30% των νηπιαγωγών δεν το συμβουλευέται (Όχι. Δεν βασίζομαι σε κάποιο Α.Π.Σ.. Μόνο στο Internet ψάχνω πληροφορίες. Έχω πολλά χρόνια να ασχοληθώ με κάποιο βιβλίο που έχει γραφτεί και πόσο μάλλον Αναλυτικό Πρόγραμμα»), ενώ μόλις το 16,7% των δασκάλων το συμβουλευέται («Μερικές φορές συμβουλεύομαι το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όταν θέλω να βρω παιχνίδια για το μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών»). Οι νηπιαγωγοί συμβουλεύονται κυρίως το επίσημο Α.Π.Σ. του 2003 για το νηπιαγωγείο, το Α.Π.Σ. του 2011, καθώς και την αναθεωρημένη έκδοση του Προγράμματος Σπουδών του 2014. Οι δάσκαλοι συμβουλεύονται το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το δημοτικό σχολείο.

8.3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.

Ερώτηση 3^η: Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.; Αν ναι από ποιους φορείς;

Τόσο η πλειοψηφία των δασκάλων (90%) όσο και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (80%) ισχυρίζονται ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση αναφορικά με το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ. (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Δεν έχω επιμορφωθεί επίσημα από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή από την Σχολική Σύμβουλο, απλά συμμετείχα σε πολλά συνέδρια, στα οποία γινόταν λόγος για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλά από επίσημους φορείς όχι, μόνο από συνέδρια που δήλωσα μόνη μου τη συμμετοχή»), Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Δυστυχώς δεν υπήρξε καμία επιμόρφωση από κανέναν φορέα για το παιχνίδι και το ρόλο του στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Μακάρι να υπάρξουν ευκαιρίες και να υλοποιηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια από κάποιον φορέα, όπως από το Υπουργείο Παιδείας ή την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Αντιθέτως, μόλις το 10% των δασκάλων και το 20% των νηπιαγωγών έχουν επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο ΑΠΣ (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: *Ναι υπήρξε κάποια επιμόρφωση από το Πανεπιστήμιο. Είχα παρακολουθήσει σεμινάρια και ημερίδες με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης τα Αναλυτικά Προγράμματα και στο πλαίσιο αυτών των ημερίδων είχε γίνει λόγος για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας*»), Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: *Έχω συμμετάσχει σε πολλά συνέδρια, όπου γινόταν αναφορά στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία*».

8.3.3.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωσή τους όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ.; Αν ναι από ποιους φορείς;	Ναι	2	8,7%	0	0,0%	7	23,3%
	Όχι	21	91,3%	7	100,0%	23	76,7%

Πίνακας 4. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ., με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η πλειοψηφία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (91,3%), των εκπαιδευτικών με απόσπαση (100%) και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με οργανική θέση (76,7%) δεν έχουν λάβει επιμόρφωση αναφορικά με το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ. Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι δεν φαίνεται να εξαρτάται από την υπηρεσία τους στο σχολείο ($p>0,073$).

8.3.4. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα

Ερώτηση 4^η: Αξιοποιείτε το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα;

Όλοι οι νηπιαγωγοί (100%) και το 96,7% των δασκάλων αξιοποιούν γλωσσικά παιχνίδια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Απάντηση δασκάλας: «*Ναι φυσικά. Το πιο απλό παράδειγμα είναι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων του δημοτικού σχολείου να βρίσκουν λεξούλες με μια δεδομένη αρχική συλλαβή ή αρχικό γράμμα*», Απάντηση νηπιαγωγού: «*Ναι φυσικά, πολλά γλωσσικά παιχνίδια και είναι ή για ένασμα για να ξεκινήσω μια γλωσσική διαθεματική δραστηριότητα ή αφού ολοκληρωθεί μια γλωσσική δραστηριότητα, χρησιμοποιώ γλωσσικά παιχνίδια είτε ως προέκταση για εμπέδωση είτε ως αξιολογικό εργαλείο*»). Μόλις το 3,3% των δασκάλων ισχυρίστηκε ότι δεν αξιοποιεί το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα (Απάντηση δασκάλου: «*Όχι. Ακολουθώ συνήθως τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας για να διδάξω στα παιδιά το μάθημα της Γλώσσας και να τα βοηθήσω να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο*»).

8.3.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ερώτηση 5^η: Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;

Το 83,3% των νηπιαγωγών και το 73,3% των δασκάλων δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να αξιολογούν τον εαυτό τους και την προσπάθειά τους κατά τη διάρκεια της

διδασκαλίας (Απάντηση δασκάλου: «*Ναι. Είναι κάτι που κάνεις έμμεσα κάπως. Πριν δώσουμε βαθμούς στα παιδιά τους κάνουμε την κλασική ερώτηση: 'Εσείς τι βαθμό θα βάζατε στον εαυτό σας;', 'Πού πιστεύετε ότι υστερείτε', 'Ποιο μάθημα σας αρέσει περισσότερο και ποιο λιγότερο και γιατί;'. Κάνοντας ανοικτού τύπου ερωτήσεις στα παιδιά», Απάντηση νηπιαγωγού: «*Ναι. Όταν τελειώνει μια διαθεματική προσέγγιση και όταν ολοκληρώνεται ένας κύκλος δραστηριοτήτων. Μετά από μία επίσκεψη, μια εκδρομή ή έναν περίπατο ζητάω από τα παιδιά να μου πουν τι είδαν, τι ανακάλυψαν, τι έμαθαν ή τι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερο, οπότε και αυτοαξιολογούνται. Ακόμη, παροτρύνω τα παιδιά να αξιολογήσουν τον ατομικό τους φάκελο και να επιλέξουν εργασίες για αυτόν»»). Αντιθέτως, το 26,7% των δασκάλων και το 16,7% των νηπιαγωγών δεν ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «*Ακόμη όχι. Δεν έχω δώσει αυτή την ευκαιρία στα παιδιά. Χρησιμοποιώ μόνο την αξιολόγηση, δηλαδή αξιολογώ εγώ η ίδια την πρόοδο των μαθητών μου συνήθως μέσα από φύλλα εργασίας», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Δεν ενθαρρύνω την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μου, διότι θεωρώ ότι είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτεί εξάσκηση και αντίληψη από μέρους των παιδιών»»).***

8.3.5.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;	Ναι	15	65,2%	6	85,7%	26	86,7%
	Όχι	8	34,8%	1	14,3%	4	13,3%

Πίνακας 5. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, τόσο οι αναπληρωτές (65,2%) όσο και οι εκπαιδευτικοί με απόσπαση (85,7%) και οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση (86,7%) υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα δεν

παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο ($p>0,073$).

8.3.6. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων

Ερώτηση 6^η: Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (56,7%) και η πλειοψηφία των δασκάλων (53,3%) υποστηρίζουν ότι ο υπαίθριος χώρος του σχολείου τους δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού (Απάντηση δασκάλας: «Δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένος. Υπάρχει μόνο ένα μεγάλο γήπεδο μπάσκετ, το οποίο έχει δημιουργηθεί με τη συμβολή του Δήμου. Πιστεύω, ωστόσο, ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερα διαμορφωμένος ο αύλειος χώρος του σχολείου και να διαθέτει εκπαιδευτικά παιχνίδια, προκειμένου να εξασκήσουν περισσότερο τα παιδιά την κινητικότητά τους», Απάντηση νηπιαγωγού: «Όχι δεν θα το έλεγα. Το νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το δημοτικό σχολείο και η αυλή είναι φτιαγμένη από τσιμέντο, ένα υλικό το οποίο δεν διευκολύνει το παιδικό παιχνίδι και θέτει διαρκώς σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών»). Αντιθέτως, το 46,7% των δασκάλων και το 43,3% των νηπιαγωγών υποστηρίζουν την καταλληλότητα του υπαίθριου σχολικού χώρου για την υλοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση των ελληνικών σχολείων νομίζω ότι είναι πολύ καλός χώρος. Υπάρχουν επιδαπέδια παιχνίδια και πολλά δέντρα», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Ναι ο χώρος είναι πολύ καλά οργανωμένος. Έχει γκαζόν, χορτάρι, δέντρα, άμμο, τσουλήθρες και τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε ποικίλα κινητικά παιχνίδια (π.χ. σκαρφαλώνουν στους κορμούς των δέντρων) και σε κατασκευαστικό παιχνίδι (π.χ. δημιουργούν πύργους από άμμο με τα κουβαδάκια τους). Ακόμη, στην αυλή μπορούμε να κάνουμε την παρεούλα»).

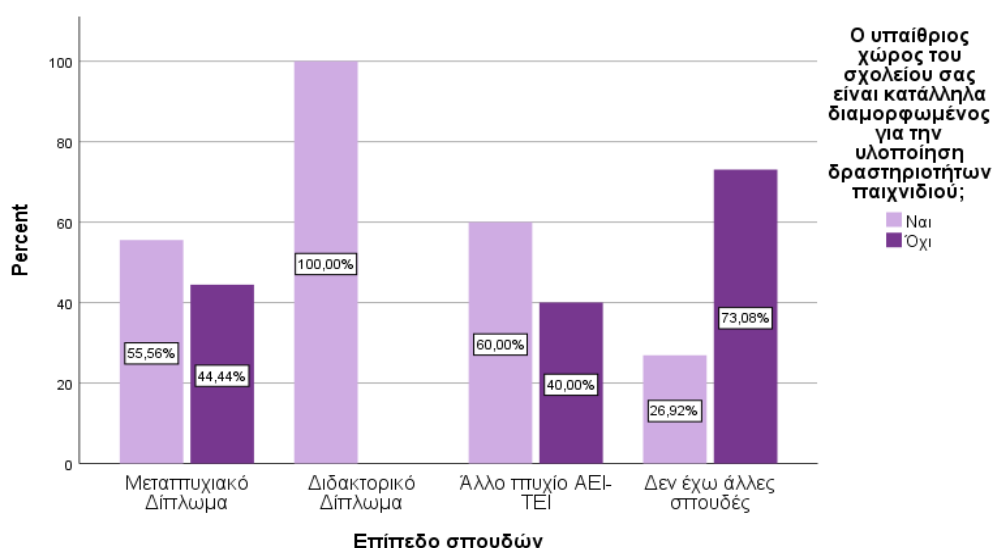
8.3.6.1. Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων

	Επίπεδο σπουδών	
--	-----------------	--

		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Διδακτορικό Δίπλωμα		Άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ		Δεν έχω άλλες σπουδές		P-value
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;	Ναι	15	55,6%	2	100,0%	3	60,0%	7	26,9%	0,038
	Όχι	12	44,4%	0	0,0%	2	40,0%	19	73,1%	

Πίνακας 6. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με κριτήριο το επίπεδο των σπουδών τους»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 και το Γράφημα 1 που ακολουθεί, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχει Μεταπτυχιακό Τίτλο (15), Διδακτορικό Τίτλο (2) ή κάποιο άλλο πτυχίο ΤΕΙ-ΑΕΙ (3), υποστηρίζει ότι ο υπαίθριος χώρος του σχολείου του είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού, ενώ η πλειοψηφία αυτών που δεν έχει κάποιο άλλο πτυχίο (7) διαφωνεί με αυτή την άποψη.



«Γράφημα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων, με κριτήριο το επίπεδο των σπουδών τους»

	Περιοχή σχολείου	
--	-------------------------	--

		Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		P-value
		N	%	N	%	N	%	
Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;	Ναι	8	36,4%	9	50,0%	10	50,0%	0,592
	Όχι	14	63,6%	9	50,0%	10	50,0%	

Πίνακας 7. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα διαμόρφωσης του υπαίθριου σχολικού χώρου, με σκοπό την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

Με βάση τον Πίνακα 7, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα με βάση την περιοχή εργασίας τους ($p=0,592$). Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι τόσο των αστικών όσο και των ημιαστικών και των αγροτικών περιοχών δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού.

8.3.7. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου

Ερώτηση 7^η: Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή; Αν ναι ποια;

Το 90% των δασκάλων και το 73,3% των νηπιαγωγών ανέφεραν ότι δεν έχουν δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου (Απάντηση δασκάλου: «Όχι, δεν υπάρχει κάποιο κέντρο ενδιαφέροντος στην αυλή, μόνο επιδαπέδια παιχνίδια. Η δασκάλα των Εικαστικών προσπαθεί να ομορφύνει, επίσης, τους τοίχους με διάφορες παραστάσεις. Αλλά μέχρι εκεί. Πιο πολύ για αισθητικούς λόγους», Απάντηση νηπιαγωγού: «Όχι δεν έχω δημιουργήσει. Έχω κάποιες ιδέες, αλλά δεν μου έχουν δώσει το περιθώριο εφαρμογής». Αντιθέτως, το 10% των δασκάλων και το 26,7% των νηπιαγωγών ανέφεραν ότι έχουν δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Έχουμε δημιουργήσει μια κινητή Βιβλιοθήκη στην αυλή του σχολείου, κάτω από ένα δέντρο. Όταν ο καιρός είναι καλός βγάζουμε βιβλία και δίνουμε την ευκαιρία στους μαθητές μας να διαβάσουν βιβλία και να ηρεμήσουν», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Έχω

δημιουργήσει μαζί με τις συναδέλφους μου την γωνιά της κινητικής αγωγής, στην οποία υπάρχουν στεφάνια, κώνοι και μπάλες»).

8.3.7.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου

		Περιοχή σχολείου						P-value
		Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		
		N	%	N	%	N	%	
Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή; Αν ναι ποια;	Ναι	4	18,2%	5	27,8%	2	10,0%	0,419
	Όχι	18	81,8%	13	72,2%	18	90,0%	

Πίνακας 8. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος στην αυλή του σχολείου, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

Από τα δεδομένα του Πίνακα 8 φαίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστική περιοχή (81,8) όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστική (72,2%) και αγροτική περιοχή (90%) δεν έχουν δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στη σχολική αυλή. Επομένως, οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δεν εξαρτώνται από την περιοχή εργασίας τους ($p=0,419$).

8.3.8. Απόψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου.

Ερώτηση 8^η: Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου;

Νηπιαγωγοί (83,3%) και δάσκαλοι (90%) υποστηρίζουν ότι δεν γνωρίζουν το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: « Πρώτη φορά το ακούω για να είμαι ειλικρινής. Όχι δεν το γνωρίζω», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Όχι δεν μου είναι γνωστό αυτό το Πρόγραμμα»). Αντιθέτως, το 10% των δασκάλων και το 16,7% των νηπιαγωγών γνωρίζουν το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων όσον αφορά τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Ναι το γνωρίζω, το εφαρμόζω και το συμβουλεύομαι συχνά. Είναι ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε άλλη χώρα, οπότε παίρνοντας ιδέες και λαμβάνοντας υπόψη και κάθε χρονιά την αίθουσα διδασκαλίας που έχω, τον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο, επηρεάζομαι και διαμορφώνω

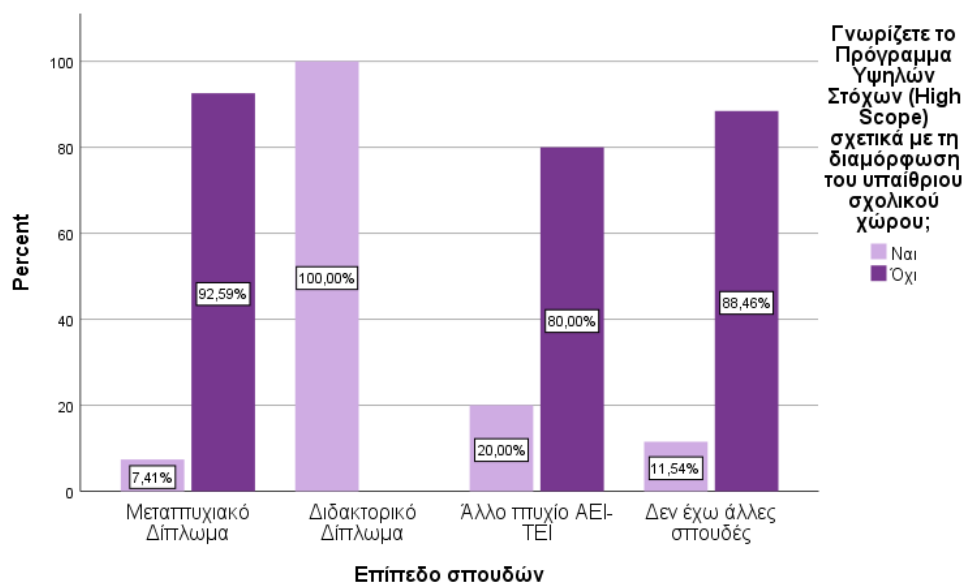
αντίστοιχα», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Πολύ αμυδρά. Κάτι είχε πέσει στην αντίληψή μου, ότι υπάρχει ένα πρόγραμμα σχετικό με τον εξοπλισμό του υπαίθριου σχολικού χώρου. Είχε γίνει μια αναφορά πολύ αμυδρή»).

8.3.8.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου.

		Επίπεδο σπουδών								P-value
		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Διδακτορικό Δίπλωμα		Άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ		Δεν έχω άλλες σπουδές		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου;	Ναι	2	7,4%	2	100,0%	1	20,0%	3	11,5%	0,027
	Όχι	25	92,6%	0	0,0%	4	80,0%	23	88,5%	

Πίνακας 9. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων αναφορικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με κριτήριο το επίπεδο των σπουδών τους»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 και το Γράφημα 2 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα, δήλωσαν ομόφωνα, ότι γνωρίζουν το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων σχετικά με την διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, ενώ οι πλειοψηφίες των υπόλοιπων κατηγοριών διαφωνούν με αυτή την άποψη.



Γράφημα 2. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων αναφορικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου, με κριτήριο το επίπεδο των σπουδών τους»

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

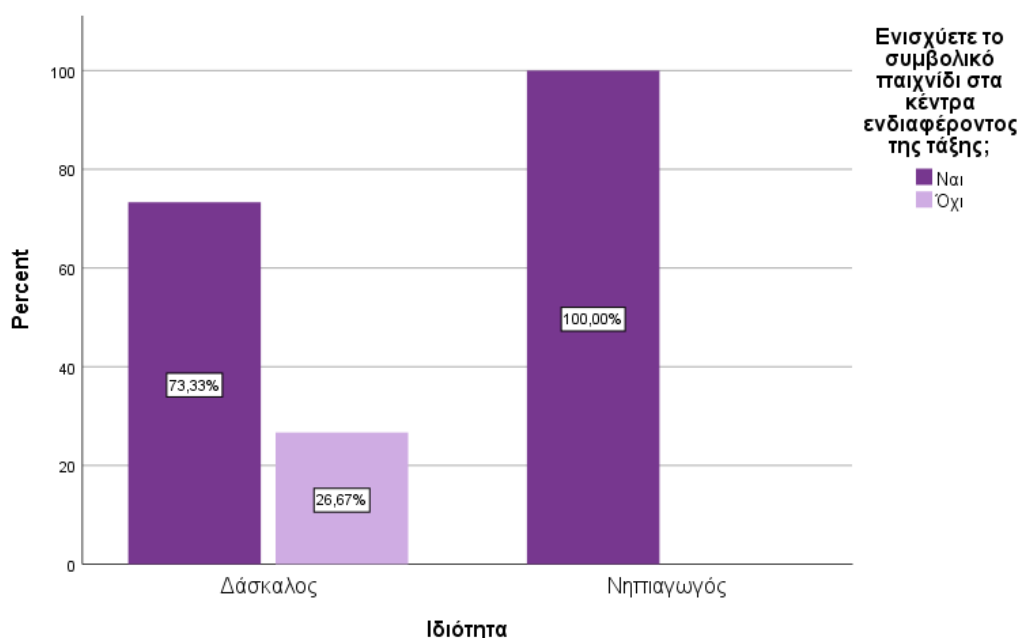
8.3.9. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του συμβολικού παιχνιδιού στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και στα κέντρα διδασκαλίας

Ερώτηση 9^η: *Ενισχύετε το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και στα κέντρα διδασκαλίας;*

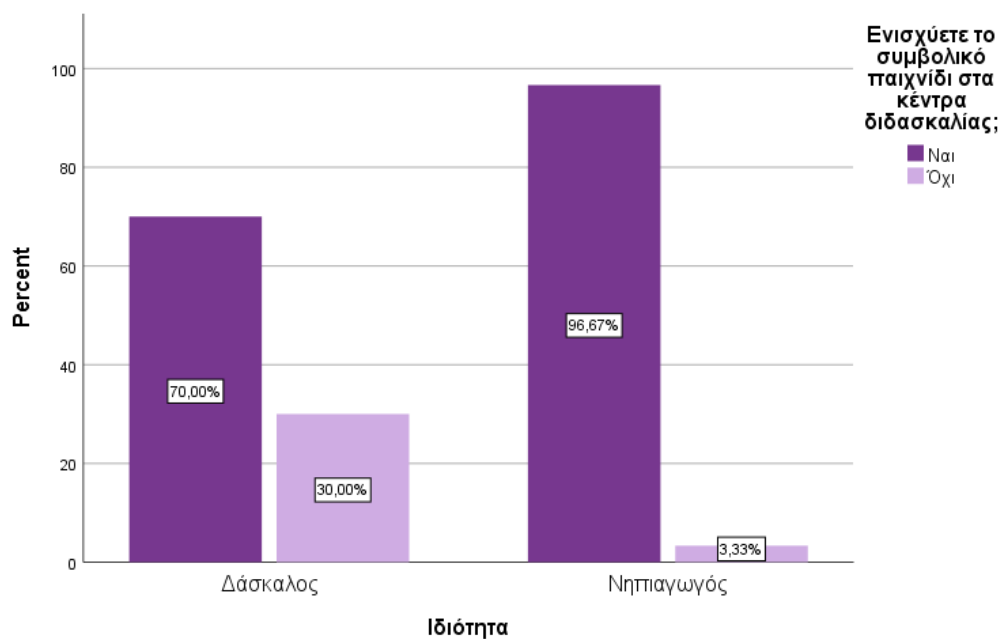
Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι νηπιαγωγοί τείνουν να ενισχύουν το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και στα κέντρα διδασκαλίας με διαφορετικά όμως ποσοστά. Ειδικότερα, το 73,3% των δασκάλων και το 100% των νηπιαγωγών ενισχύουν το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης («Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Προσφέρω ποικίλα υλικά παιχνιδιού στα παιδιά για να γίνει πιο ενδιαφέρον το παιχνίδι τους. Συχνά τα παρακινώ να εμπλακούν σε δραστηριότητες παιχνιδιού που οργανώνω και τα ενθαρρύνω να αξιοποιήσουν τη νέα γνώση ή να μοιραστούν ρόλους και τους δίνω την ευκαιρία να ανακαλύψουν μόνοι τους νέες έννοιες», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Όσον αφορά τα κέντρα ενδιαφέροντος, αξιοποιώ το συμβολικό παιχνίδι στη γωνιά των μεταμφιέσεων, παρέχοντας στα παιδιά υλικά, όπως κοστούμια, φόδρες, καπέλα, τσάντες, ενώ όσον αφορά τη γωνιά της κουζίνας τους παρέχω αντικείμενα μαγειρικής»). Το

70% των δασκάλων και το 96,7% των νηπιαγωγών ενισχύουν το παιχνίδι συμβόλων στα κέντρα διδασκαλίας (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Όσον αφορά το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα διδασκαλίας, υλοποιώ οργανωμένες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Αξιοποιώ το συμβολικό παιχνίδι μετά την ανάγνωση ενός παραμυθιού, έτσι ώστε να γίνει εμπέδωση του περιεχομένου του βιβλίου, καθώς και όταν θέλω να μιλήσω στα παιδιά για διάφορες έννοιες φυσικών επιστημών (π.χ. σκιά»).

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις δύο ερωτήσεις παρουσιάζονται και στα ακόλουθα Γραφήματα:



Γράφημα 3. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του συμβολικού παιχνιδιού στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης»



Γράφημα 4. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του συμβολικού παιχνιδιού στα κέντρα διδασκαλίας»

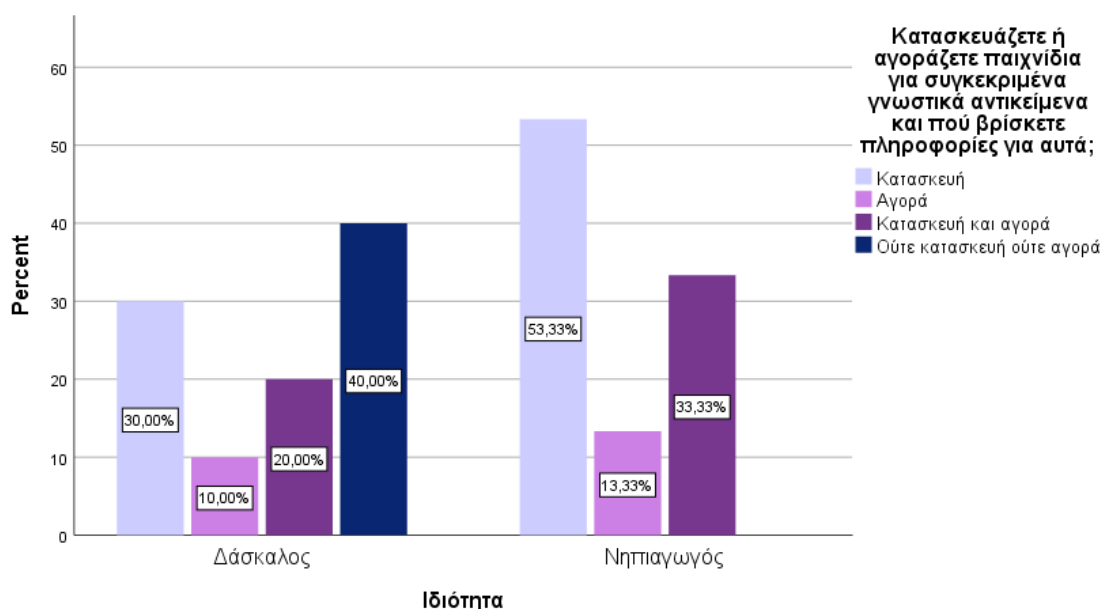
8.3.10. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή και την αγορά παιχνιδιών για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και την εύρεση πληροφοριών για αυτά

Ερώτηση 10^η: *Κατασκευάζετε ή αγοράζετε παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και πού βρίσκετε πληροφορίες για αυτά;*

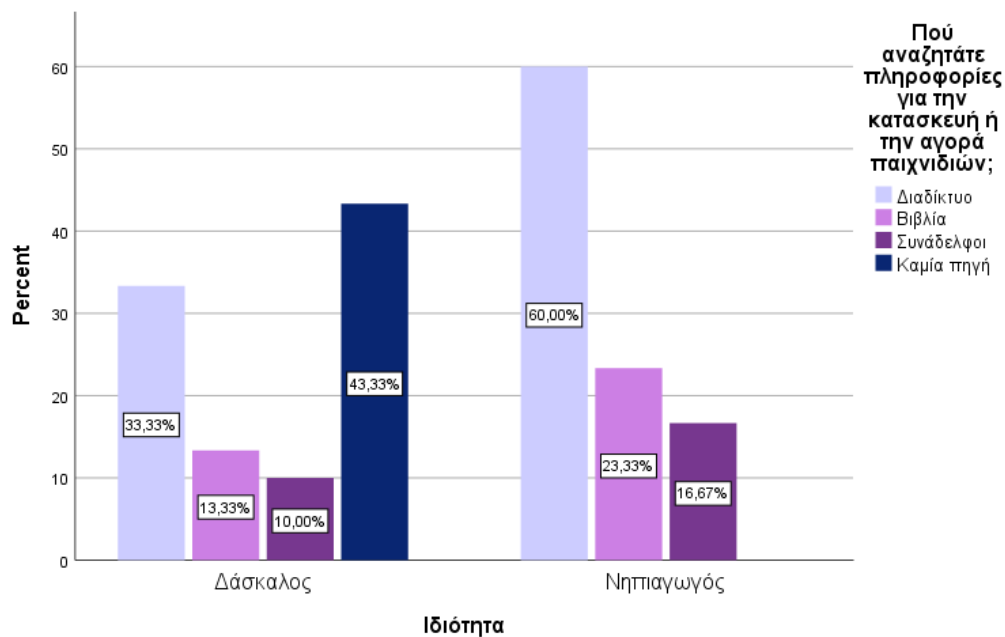
Το 53,3% των νηπιαγωγών κατασκευάζει παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, το 33,3% και κατασκευάζει και αγοράζει παιχνίδια, ενώ το 13,33% προτιμά να αγοράζει. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (60%) αναζητά πληροφορίες για αυτά στο διαδίκτυο, το 23,3% σε βιβλία, ενώ το 16,67% συμβουλευεται τους συναδέλφους του (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «*Αγοράζω ποιοτικά παιχνίδια που κυκλοφορούν στο εμπόριο, έχοντας διαβάσει πρώτα τις προδιαγραφές, αλλά και κατασκευάζω παιχνίδια μαζί με τα παιδιά, όπως επιτραπέζια παιχνίδια και γενικότερα παιχνίδια παιδαγωγικού χαρακτήρα. Αναζητώ πληροφορίες για αυτά τα παιχνίδια είτε στο διαδίκτυο είτε σε εκπαιδευτικά βιβλία που έχουν γραφτεί για αυτόν τον σκοπό, δηλαδή για να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες που παρέχουν*»).

Το 40% των δασκάλων ούτε κατασκευάζει ούτε αγοράζει τέτοιου είδους παιχνίδια και γι' αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν και κάποια σχετική πηγή πληροφόρησης

(43,33%). Το 30% των δασκάλων κατασκευάζει παιχνίδια, το 20% και κατασκευάζει και αγοράζει, ενώ το 10% μόνο αγοράζει. Το 33,33% των δασκάλων αναζητά πληροφορίες στο διαδίκτυο (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Δεν αγοράζω παιχνίδια. Όσα παιχνίδια έχω χρησιμοποιήσει δηλαδή ανά καιρούς στην τάξη είναι παιχνίδια που έχουμε δημιουργήσει με τα παιδιά και στα πλαίσια κάποιων προγραμμάτων, όπως της Ενέλικτης Ζώνης. Τα παιχνίδια είναι συνήθως επιτραπέζια και έχουν κατασκευαστεί με βάση κάποια άλλα παιχνίδια που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Συμβουλευόμαι το διαδίκτυο κυρίως για την κατασκευή παιχνιδιών»). Αυτές οι πληροφορίες φαίνονται και στα Γραφήματα 5 και 6 αντίστοιχα.



Γράφημα 5. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατασκευή ή την αγορά παιχνιδιών για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα»



Γράφημα 6. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εύρεση πληροφοριών αναφορικά με την κατασκευή ή την αγορά παιχνιδιών»

8.3.11. Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου

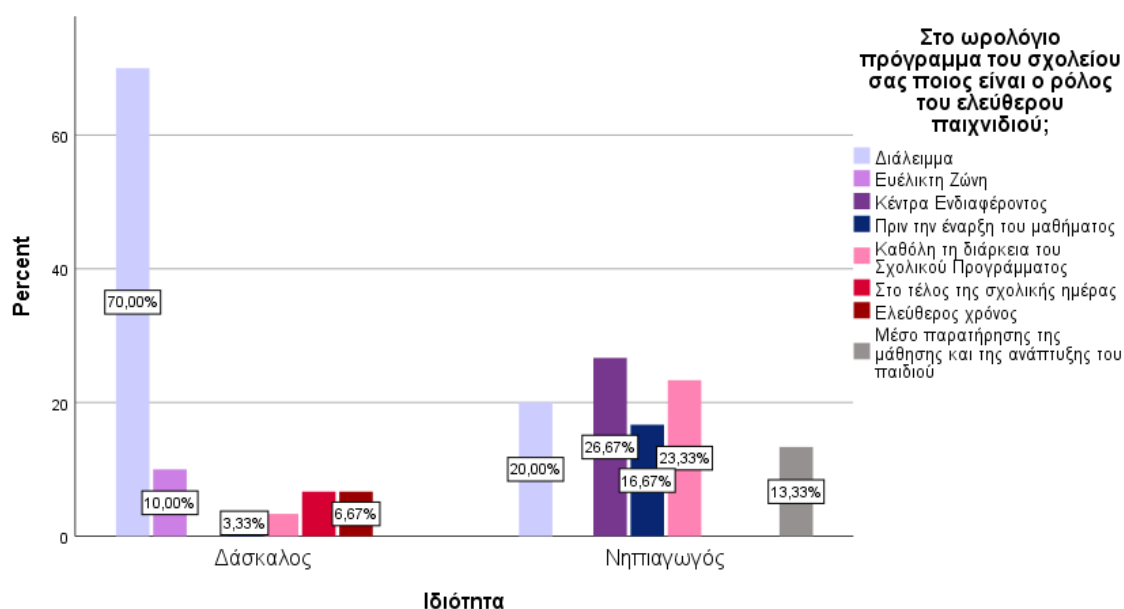
Ερώτηση 11^η: Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού;

Το 70% των δασκάλων υποστηρίζει ότι το ελεύθερο παιχνίδι αξιοποιείται κατά κύριο λόγο στο διάλειμμα. Το 26,7% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού αξιοποιείται κυρίως στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης, ενώ το 13,3% ότι αποτελεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού, άποψη η οποία δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν δάσκαλο. Όσον αφορά το οργανωμένο παιχνίδι, το 23,3% των δασκάλων υποστηρίζει ότι η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού αξιοποιείται κατά κύριο λόγο την ώρα της Γυμναστικής, ενώ το υπόλοιπο 23,3% ότι δεν αξιοποιείται καθόλου στο δημοτικό σχολείο. Το 23,3% των νηπιαγωγών ανέφερε ότι το οργανωμένο παιχνίδι αξιοποιείται ως προέκταση δραστηριοτήτων, ενώ το 20% ως αξιολογικό εργαλείο, άποψη η οποία δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν δάσκαλο.

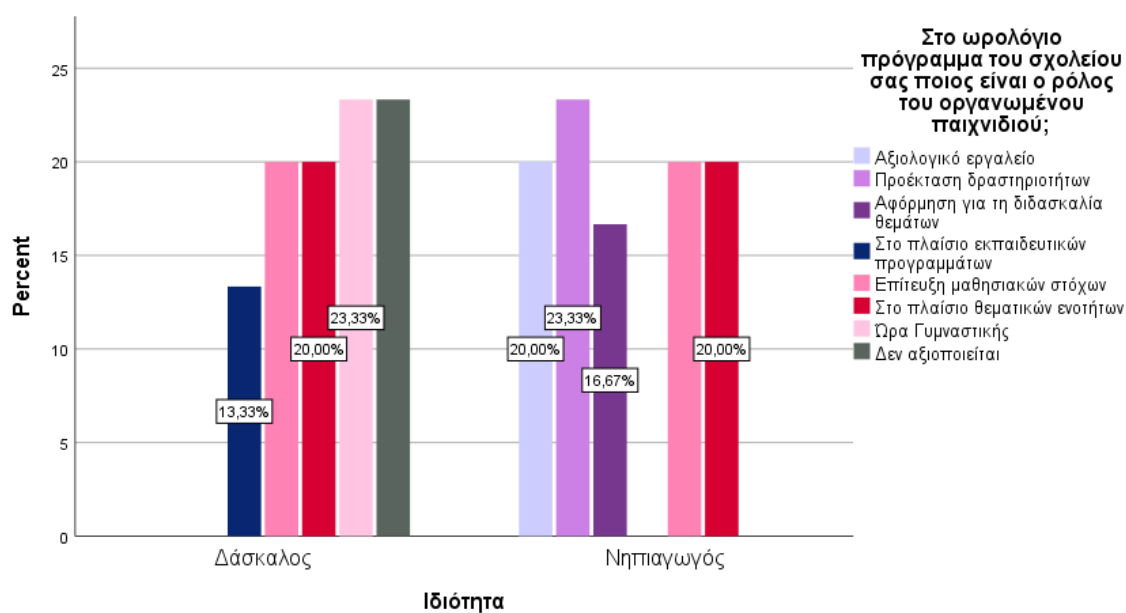
Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Στο Πρόγραμμα του δικού μου νηπιαγωγείου εναλλάσσονται το ελεύθερο παιχνίδι με το οργανωμένο παιχνίδι και πολλές φορές δεν μπορούν να ξεχωρίζουν, να φαίνονται τόσο διαφορετικά. Γιατί πολλές φορές ξεκινάμε ένα οργανωμένο παιχνίδι και το οργανωμένο παιχνίδι το κάνουμε στην αυλή, τελειώνει και μπορεί να πάρει τη θέση του το ελεύθερο παιχνίδι. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και στα κέντρα ενδιαφέροντος, εκτός από την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων, όπου εκεί αξιοποιούμε το οργανωμένο παιχνίδι»

Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Το οργανωμένο παιχνίδι το αξιοποιώ την τελευταία ώρα των μαθημάτων και αυτό μπορεί να γίνεται καθημερινά και εβδομαδιαία. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι πιο σπάνιο. Δηλαδή μία ή δύο φορές τον μήνα. Τις περισσότερες φορές οργανώνω παιχνίδια για να ξεκουραστούν τα παιδιά και όχι για να πετύχω μαθησιακούς στόχους. Άλλο να υπάρχει κάποιο παιδαγωγικό κομμάτι μέσα. Σπάνια τα παιδιά θα κάνουν ό,τι θέλουν χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος. Το παιχνίδι 'ζώα, φυτά, πράγματα' για παράδειγμα το παίζουμε για κάποιον συγκεκριμένο λόγο»

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται και στα ακόλουθα Γραφήματα.



Γράφημα 7. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του ελεύθερου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου»



Γράφημα 8. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου»

8.3.11.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του ελεύθερου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

		Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας										P-value
		Έως 5		6 έως 10		11 έως 20		21 έως 30		Πάνω από 30 έτη		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του ελεύθερου παιχνιδιού;	Διάλειμμα	5	38,5%	2	40,0%	15	55,6%	2	20,0%	3	60,0%	0,045
	Ευέλικτη Ζώνη	2	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	20,0%	
	Κέντρα ενδιαφέροντος	0	0,0%	0	0,0%	5	18,5%	3	30,0%	0	0,0%	
	Πριν την έναρξη του μαθήματος	2	15,4%	0	0,0%	1	3,7%	3	30,0%	0	0,0%	
	Καθ' όλη τη διάρκεια του Σχολικού Προγράμματος	2	15,4%	3	60,0%	2	7,4%	1	10,0%	0	0,0%	
	Στο τέλος της σχολικής ημέρας	0	0,0%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	

	Ελεύθερος χρόνος	1	7,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%
	Μέσο παρατήρησης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού	1	7,7%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	1	20,0%

Πίνακας 10. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του ελεύθερου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας, αλλά και αυτοί που έχουν από 11 έως 20 και πάνω από 30 έτη ενθαρρύνουν το ελεύθερο παιχνίδι κατά κύριο λόγο στην ώρα του διαλείμματος, ενώ αυτοί που έχουν από 6 έως 10 έτη το ενθαρρύνουν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Τέλος, αυτοί που έχουν από 21 έως 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας ενθαρρύνουν το ελεύθερο παιχνίδι σε ποσοστό 30,0% στα κέντρα ενδιαφέροντος και το αξιοποιούν σε ίδιο ποσοστό πριν την έναρξη του μαθήματος.

8.3.11.2 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του οργανωμένου παιχνιδιού;	Αξιολογικό εργαλείο	2	8,7%	1	14,3%	3	10,0%
	Προέκταση δραστηριοτήτων	3	13,0%	1	14,3%	3	10,0%
	Αφόρμηση για τη διδασκαλία θεμάτων	3	13,0%	1	14,3%	1	3,3%
	Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων	1	4,3%	0	0,0%	3	10,0%

	Επίτευξη μαθησιακών στόχων	5	21,7%	2	28,6%	5	16,7%
	Στο πλαίσιο θεματικών ενοτήτων	6	26,1%	0	0,0%	6	20,0%
	Ωρα Γυμναστικής	1	4,3%	0	0,0%	6	20,0%
	Δεν αξιοποιείται	2	8,7%	2	28,6%	3	10,0%

Πίνακας 11. «Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του οργανωμένου παιχνιδιού στο σχολείο, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

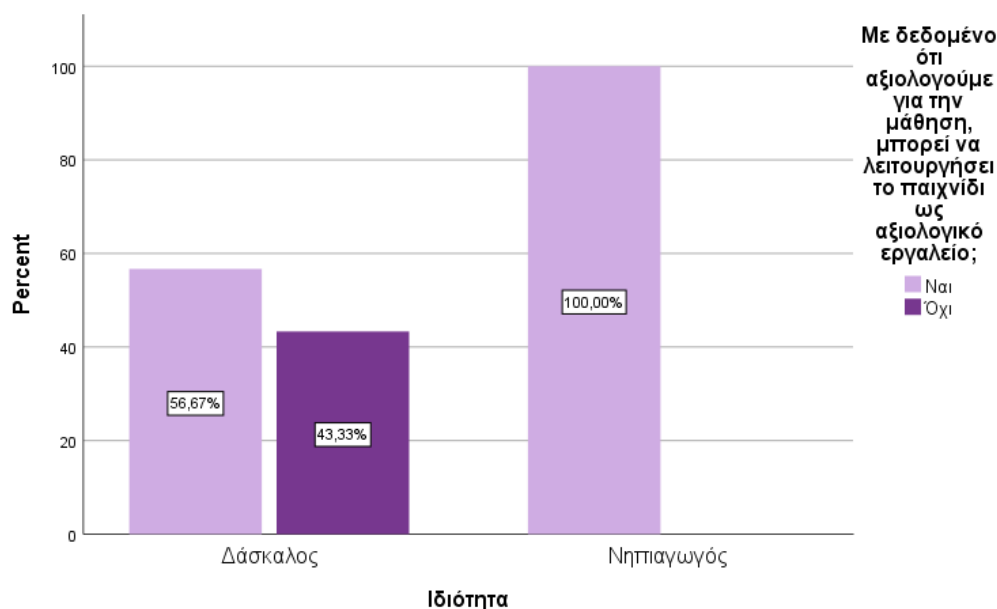
Σύμφωνα με τον Πίνακα 11, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου το οργανωμένο παιχνίδι αξιοποιείται ως αξιολογικό εργαλείο, ως προέκταση δραστηριοτήτων, ως αφορμή για τη διδασκαλία θεμάτων, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο θεματικών ενοτήτων και στην ώρα της Γυμναστικής. Ακόμη, αξιοποιείται για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Υποστηρίχθηκε, ωστόσο, από μερικούς εκπαιδευτικούς ότι το οργανωμένο παιχνίδι δεν αξιοποιείται στο χώρο του σχολείου. Επομένως, με βάση τα δεδομένα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο των ερωτηθέντων ($p > 0,073$).

8.3.12. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου

Ερώτηση 12^η: *Με δεδομένο ότι αξιολογούμε για την μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει το παιχνίδι ως αξιολογικό εργαλείο;*

Το 100% των νηπιαγωγών και το 56,7% των δασκάλων συμφωνούν στο ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών (Γράφημα 9) (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Φυσικά, φυσικά και σωστά το λέτε, ότι δεν αξιολογούμε τη μάθηση, αλλά ότι αξιολογούμε για τη μάθηση, να δώσουμε στα παιδιά δηλαδή τη δυνατότητα να ανακαλύψουν βιωματικά τη γνώση και το παιχνίδι. Σκοπός δηλαδή του νηπιαγωγείου είναι να χτίσουμε πάνω στις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, τα παιδιά να ανακαλύψουν τα ίδια τη γνώση και να γίνει εμπέδωση της γνώσης. Άρα, να μάθουν και το παιχνίδι μπορεί να μας βοηθήσει πολύ προς αυτή την κατεύθυνση, γιατί δεν γίνεται καταναγκαστικά, δεν πιέζει τα παιδιά, αλλά βοηθάει πολύ την εξερεύνηση, βιωματική ανακάλυψη της γνώσης, που είναι τρόπος με τον οποίο θέλουμε τα παιδιά να αποκτήσουν καινούργια γνώση, να χτίσουν πάνω στη βιωμένη και να αποκτήσουν καινούργια. Άρα, το

παιχνίδι μπορεί να μας βοηθήσει σε αυτό», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Βέβαια, φαίνονται πάρα πολλά πράγματα μέσα από το παιχνίδι, όπως οι δεξιότητες του παιδιού, το πώς θα επικοινωνήσει και το πώς θα συνεργαστεί»).



Γράφημα 9. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικό εργαλείου»

8.3.12.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικό εργαλείου

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Με δεδομένο ότι αξιολογούμε για την μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει το παιχνίδι ως αξιολογικό εργαλείο;	Ναι	18	78,3%	5	71,4%	24	80,0%
	Όχι	5	21,7%	2	28,6%	6	20,0%

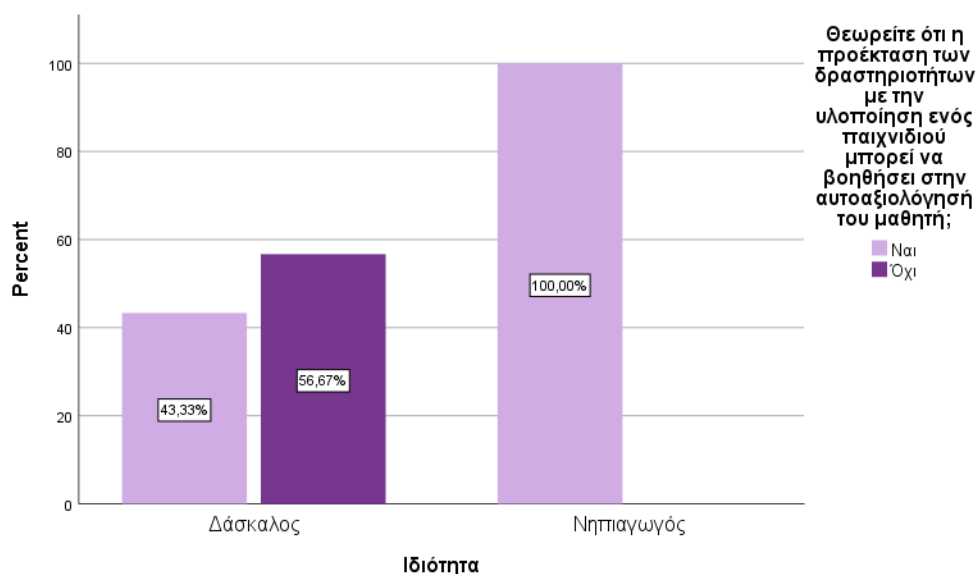
Πίνακας 12. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικό εργαλείου, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

Με βάση τον Πίνακα 12, τόσο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (78,3%) όσο και οι εκπαιδευτικοί με απόσπαση (71,4%) και οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση (80%) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως αξιολογικό εργαλείο. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις τους για το εν λόγω θέμα ($p > 0,073$).

8.3.13. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω του παιχνιδιού

Ερώτηση 13^η: Θεωρείτε ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή;

Όλοι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν στο ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή, ενώ το 56,7% των δασκάλων συμφωνεί με αυτή την άποψη. Αυτό φαίνεται και στο Γράφημα 10 (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Πιστεύω ότι είναι ο μόνος τρόπος για να αυτοαξιολογηθούν τα παιδιά. Το παιχνίδι, το οποίο είναι οικείο στα παιδιά και τα ενδιαφέρει, τους δίνει την ευκαιρία να διερευνήσουν τις ικανότητές τους και τις αδυναμίες τους περισσότερο από ένα φύλλο εργασίας. Οπότε το θεωρώ πάρα πολύ σημαντική διαδικασία στη φάση της αυτοαξιολόγησης», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Ναι σίγουρα μέσω του παιχνιδιού μπορούμε καταλάβουμε το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, αλλά και τα ίδια τα παιδιά να κατανοήσουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους. Τα παιδιά εμπλεκόμενα σε παιγνιώδεις δραστηριότητες καταλαβαίνουν σε τι επίπεδο βρίσκονται και εάν θα πρέπει να κάνουν μια παραπάνω προσπάθεια»).



Γράφημα 10. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή»

8.3.13.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών μέσω του παιχνιδιού

		Υπηρεσία στο σχολείο					
		Αναπληρωτής		Με απόσπαση		Με οργανική θέση	
		N	%	N	%	N	%
Θεωρείτε ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγησή του μαθητή;	Ναι	15	65,2%	6	85,7%	22	73,3%
	Όχι	8	34,8%	1	14,3%	8	26,7%

Πίνακας 13. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή του παιχνιδιού στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή, με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο»

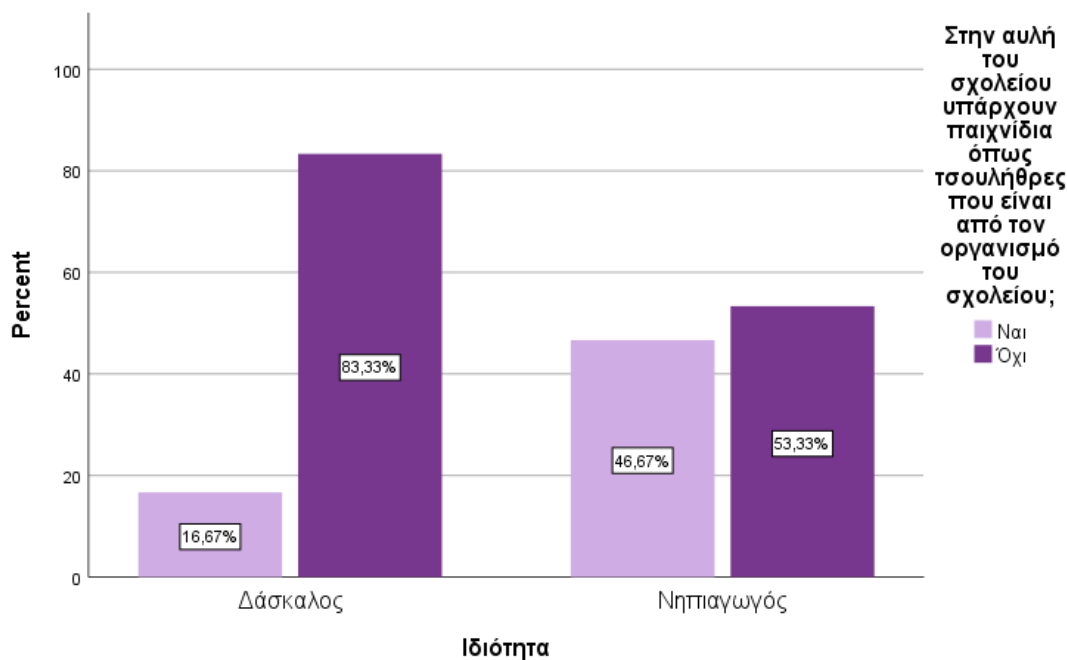
Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, η πλειοψηφία των αναπληρωτών (65,2%), των εκπαιδευτικών με απόσπαση (85,7%) και με οργανική θέση (73,3%) υποστηρίζουν ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην

αυτοαξιολόγησή του μαθητή. Από τα δεδομένα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα με κριτήριο την υπηρεσία τους στο σχολείο ($p > 0,073$).

8.3.14. Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη παιχνιδιών στη σχολική αυλή

Ερώτηση 14^η: Στην αυλή του σχολείου υπάρχουν παιχνίδια, όπως τσουλήθρες που είναι από τον οργανισμό του σχολείου;

Το 83,35% των δασκάλων και το 53,3% των νηπιαγωγών συμφωνούν στο ότι στην αυλή του σχολείου τους δεν υπάρχουν παιχνίδια όπως τσουλήθρες, που είναι από τον οργανισμό του σχολείου, κάτι που φαίνεται και στο Γράφημα 11 (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Όχι δεν υπάρχει τίποτα. Και σε αυτό οφείλεται όχι μόνο ο Δήμαρχος, αλλά είναι και η κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση. Στα περισσότερα σχολεία δεν υπηρετούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αλλά αναπληρωτές, οι οποίοι αναγκάζονται κάθε χρόνο να στελεχώνουν διαφορετικά σχολεία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι προϊστάμενοι αλλάζουν κάθε χρόνο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σταθερότητα και μια συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα σχολικά περιβάλλοντα», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Δεν υπάρχει παιδική χαρά. Μόνο μπασκέτες υπάρχουν. Ούτε κάποιο επιδαπέδιο παιχνίδι υπάρχει»). Αντιθέτως, μόλις το 46,7% των νηπιαγωγών και το 16,7% των δασκάλων αναφέρουν ότι στην αυλή του σχολείου τους υπάρχουν διάφορα παιχνίδια (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Ναι υπάρχουν. Οι τσουλήθρες και τα παιχνίδια έχουν κατασκευαστεί από τη σχολική επιτροπή σε συνεργασία με τον αρμόδιο φορέα του σχολείου. Στον αύλειο σχολικό χώρο υπάρχει ένα τμήμα που είναι οργανωμένο σύμφωνα με τις προδιαγραφές που υπάρχουν για τα σχολεία με τις παιδικές χαρές. Είναι μεγάλος ο χώρος, οπότε μπορούν και οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τις δικές τους παρεμβάσεις», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Ναι υπάρχουν μπασκέτες και επιδαπέδια παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί από τους γονείς σε συνεργασία με τη σχολική επιτροπή. Ακόμη, όταν το επιτρέπει ο καιρός μεταφέρουμε στην αυλή φορητό εξοπλισμό παιχνιδιού, όπως τέρματα ποδοσφαίρου»).



Γράφημα 11. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη παιχνιδιών στην αυλή του σχολείου»

8.3.14.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη παιχνιδιών στη σχολική αυλή

		Περιοχή σχολείου						P-value
		Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		
		N	%	N	%	N	%	
Στην αυλή του σχολείου υπάρχουν παιχνίδια όπως τσουλήθρες που είναι από τον οργανισμό του σχολείου;	Ναι	7	31,8%	8	44,4%	4	20,0%	0,270
	Όχι	15	68,2%	10	55,6%	16	80,0%	

Πίνακας 14. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ύπαρξη παιχνιδιών (π.χ. τσουλήθρες) στην αυλή του σχολείου, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

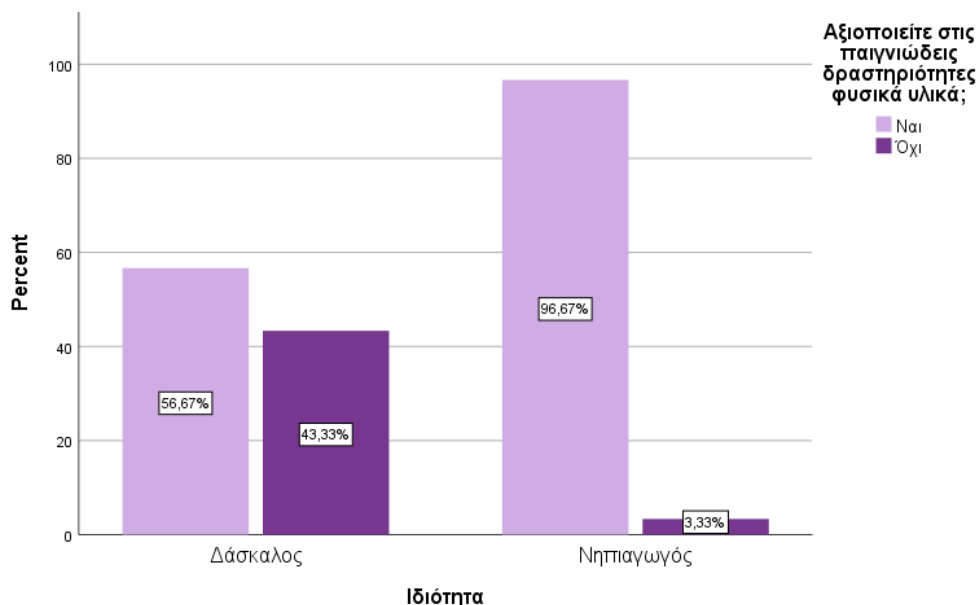
Σύμφωνα με τον Πίνακα 14 τόσο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστική περιοχή (68,2%) όσο και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστική (55,6%) και αγροτική περιοχή (80%), υποστηρίζουν ότι στην αυλή του σχολείου τους δεν υπάρχουν παιχνίδια, όπως παιχνίδια, τα οποία έχουν κατασκευαστεί από τον οργανισμό του σχολείου. Δεν

υπάρχει, επομένως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα με βάση την περιοχή εργασίας τους ($p=0,270$).

8.3.15. Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες

Ερώτηση 15^η: Αξιοποιείτε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά;

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (96,7%) αξιοποιεί στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά, κάτι που γίνεται και από τους δασκάλους, σε ποσοστό όμως 56,7%. Αυτό φαίνεται και στο Γράφημα 12 (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: *«Ναι αξιοποιώ πολύ συχνά φυσικά υλικά στις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Τα φυσικά υλικά είτε τα φέρνουν τα παιδιά από τις εξορμήσεις τους με τους γονείς ή τα φέρνω εγώ στο σχολείο ή τα ψάχνουμε μαζί με τα παιδιά στην αυλή ή σε κάποιον περίπατο που πήγαμε και εξοπλίζουμε τις γωνιές. Φυσικά αξιοποιούμε φυσικά υλικά, όπως πέτρες, φύλλα, ξύλα. Το φθινόπωρο φύλλα και ξύλα και την άνοιξη λουλούδια»*, Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: *«Ναι, φέρνω στην τάξη διάφορα υλικά, όπως φύλλα, φασόλια και ξυλάκια και παίζουμε διάφορα παιχνίδια στα Μαθηματικά, προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια των μεγεθών και να μάθουν να μετράνε. Αρκετές φορές τα ίδια τα παιδιά φέρνουν φυσικά υλικά στην τάξη, τα οποία τα μαζεύουν στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος»*). Αντιθέτως, το 43,3% των δασκάλων και μόλις το 3,3% των νηπιαγωγών δεν αξιοποιούν φυσικά υλικά (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: *«Γενικότερα το έχω σκεφτεί, δεν το έχω κάνει όμως, γιατί δουλεύω πάρα πολύ λίγο και δεν έχω καταφέρει να το οργανώσω»*, Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: *«Όχι, γιατί τα θεωρώ επικίνδυνα για τα παιδιά»*).



Γράφημα 12. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες»

8.3.15.1 Συσχετίσεις μεταβλητών στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες

		Περιοχή σχολείου						P-value
		Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		
		N	%	N	%	N	%	
Αξιοποιείτε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά;	Ναι	17	77,3%	12	66,7%	17	85,0%	0,440
	Όχι	5	22,7%	6	33,3%	3	15,0%	

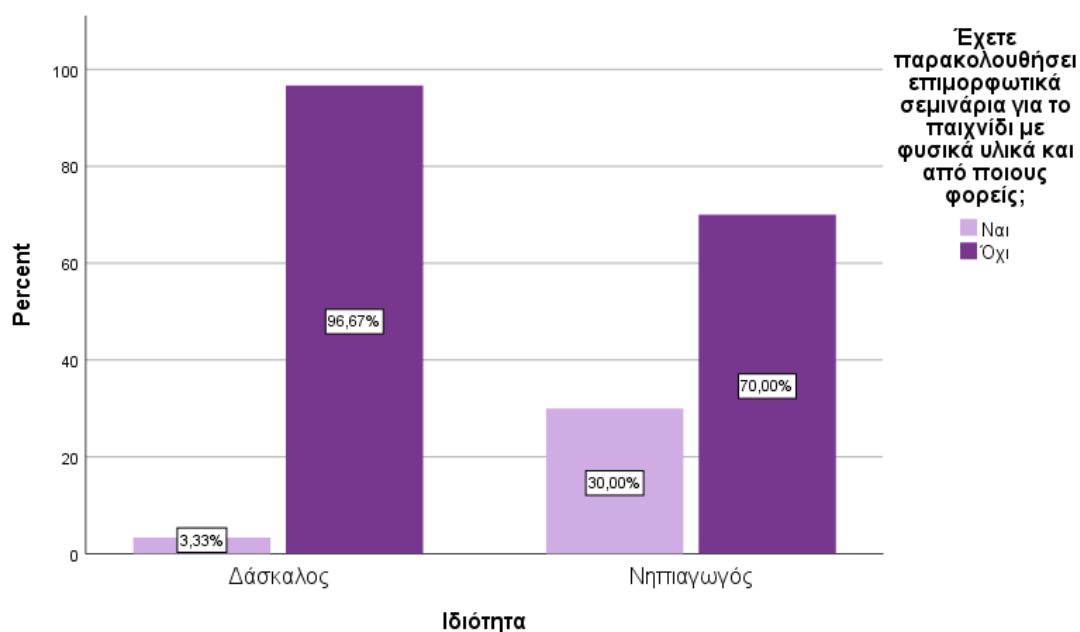
Πίνακας 15. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, με κριτήριο την περιοχή εργασίας τους»

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστική περιοχή (77,3%), αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστική (66,7%) και αγροτική περιοχή (85%), ενθαρρύνουν την αξιοποίηση φυσικών υλικών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση την περιοχή εργασίας τους ($p=0,440$).

8.3.16. Απόψεις εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με το παιχνίδι με φυσικά υλικά

Ερώτηση 16^η: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το παιχνίδι με φυσικά υλικά;

Η πλειοψηφία των δασκάλων (96,7%) και αυτή των νηπιαγωγών (70%) δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για το παιχνίδι με φυσικά υλικά (Γράφημα 13) (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Δεν έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που να σχετίζονται με την αξιοποίηση φυσικών υλικών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου γενικότερα και στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού ειδικότερα, από κανέναν φορέα. Θα με ενδιέφερε, ωστόσο, η υπηρεσία μου να οργανώσει μία τέτοια ημερίδα», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Δεν έχω παρακολουθήσει κάτι οργανωμένο. Κυρίως σχεδιάζω δραστηριότητες παιχνιδιού και σε αυτές εμπλέκω τα φυσικά υλικά». Αντιθέτως, το 30% των νηπιαγωγών και μόλις το 3,3% των δασκάλων φαίνεται να έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Ναι. Παρακολούθησα ένα σεμινάριο με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι και σε αυτό είχε γίνει λόγος για τη σημασία των φυσικών υλικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο παιδικό παιχνίδι», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Ναι έχω παρακολουθήσει αντίστοιχο σεμινάριο από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»).



Γράφημα 13. «Απόψεις εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων αναφορικά με την αξιοποίηση φυσικών υλικών στο παιχνίδι»

8.3.17. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη στήριξή τους από φορείς αναφορικά με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού

Ερώτηση 17^η: Από ποιους φορείς θεωρείτε ότι έχετε τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού;

Από τα δεδομένα είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (56,7%) και η πλειοψηφία των δασκάλων (73,3%) δεν έχουν από κανέναν φορέα τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Υπάρχει περιορισμένη και σχεδόν μηδαμινή ενημέρωση σχετικά με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού. Θεωρώ ότι θα μπορούσαν όλοι οι παραπάνω φορείς να συμβάλλουν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά, προκειμένου να ενημερωθούν ο εκπαιδευτικοί σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία, ιδιαίτερος δε όσον αφορά την διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο», Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Όχι από κανέναν φορέα. Περισσότερο ανταλλάσσω απόψεις με τις συναδέλφους μου. Απλώς η συντονίστρια θα μας δείξει μόνο την κατεύθυνση του Υπουργείου. Αυτό που μας δείχνει είναι το τι θέλει το Υπουργείο κάθε φορά. Είναι σημαντικό όμως και εμείς οι ίδιοι να ενδιαφερόμαστε να επιμορφωθούμε, να παρακολουθούμε σεμινάρια»). Μόλις το 6,7% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι έχει την εν λόγω στήριξη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το 10% των νηπιαγωγών και το 10% των δασκάλων από

τον/την Σχολικό/Σχολική Σύμβουλο. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει τη στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η Πανεπιστημιακή Κοινότητα φαίνεται να έχει βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχεδιασμού, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, μαθημάτων και Προγραμμάτων Σπουδών (16,7% δασκάλων, 26,7% νηπιαγωγών) (Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού: «Βοήθεια έχω μόνο από το Πανεπιστήμιο. Όταν το Πανεπιστήμιο στέλνει φοιτητές που κάνουν Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό ή την Πρακτική τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, εννοείται ότι εμάς μας βοηθάνε πάρα πολύ. Το Πανεπιστήμιο είναι ενεργό. Οι φορείς του Κράτους μας βοηθάνε ελάχιστα με σεμινάρια. Τον τελευταίο καιρό δεν έχει γίνει κάτι τέτοιο. Οι πρακτικές των φοιτητών μας βοηθάνε, παίρνουμε ιδέες», Ενδεικτική απάντηση δασκάλου: «Από το Υπουργείο, τη Διοίκηση και τους Συμβούλους λίγα πράγματα. Από την Εκπαιδευτική Κοινότητα, την Ακαδημαϊκή Κοινότητα, το Πανεπιστήμιο έχουμε παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες. Οι σύμβουλοι τα τελευταία πέντε χρόνια είναι συντονιστές, δηλαδή πιο πολύ έχουν ένα γραφειοκρατικό προσανατολισμό και όχι τόσο παιδαγωγικό»).

8.4. Στατιστικές συγκρίσεις σε ερωτήσεις που αφορούν μόνο νηπιαγωγούς

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις εξής δύο ερωτήσεις:

- Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;
- Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι παρά τις μεγάλες ποσοστιαίες διαφορές που καταγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν, αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές λόγω του μικρού πλήθους συμμετεχόντων ανά κατηγορία.

8.4.1. Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας των νηπιαγωγών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 για τις παραπάνω ερωτήσεις δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη διδακτικής υπηρεσίας των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα τα αντίστοιχα p-values είναι μεγαλύτερα από 0,205. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ. του 2014, ενώ το 100% των εκπαιδευτικών που έχουν από 6 έως 10 έτη δεν έχουν μελετήσει

το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Το 57,1% των εκπαιδευτικών που έχει από 21 έως 30 έτη υπηρεσίας έχει εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ. του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 5 έτη, από 6 έως 10 έτη και πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας δεν έχουν μελετήσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ. του 2014.

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού με 11 έως 20 έτη διδακτικής υπηρεσίας:

«Θεωρώ πολύ σημαντική αυτή τη μαθησιακή περιοχή και προσπαθώ πρώτα να την αναπτύξω. Επισημαίνεται κυρίως το δραματικό παιχνίδι και οι δραματοποιήσεις ιστοριών. Ανάλογα με τη θεματική που κάνουμε, τη δραστηριότητα, αξιοποιούμε και την κατάλληλη κατηγορία παιχνιδιού»

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού με πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας:

«Από ό,τι θυμάμαι το συμβολικό παιχνίδι και τα παιχνίδια κανόνων»

		Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας									
		Έως 5		6 έως 10		11 έως 20		21 έως 30		Πάνω από 30 έτη	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;	Ναι	1	25,0%	0	0,0%	6	40,0%	4	57,1%	2	100,0%
	Όχι	3	75,0%	2	100,0%	9	60,0%	3	42,9%	0	0,0%
Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;	Ναι	0	0,0%	0	0,0%	7	46,7%	4	57,1%	0	0,0%
	Όχι	4	100,0%	2	100,0%	8	53,3%	3	42,9%	2	100,0%

Πίνακας 16. «Συχνότητες απαντήσεων των νηπιαγωγών ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους»

8.4.2. Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών

Από τον Πίνακα 17 παρατηρούμε ότι για τις παραπάνω ερωτήσεις δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα τα αντίστοιχα p-values είναι μεγαλύτερα από 0,226. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο (50%), αυτοί που κατέχουν Διδακτορικό Τίτλο (100%) και αυτοί που δεν έχουν άλλες σπουδές (46,7%) έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014, ενώ το 50% αυτών που δεν έχουν Μεταπτυχιακό, το 100% αυτών που διαθέτουν άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 53,3% αυτών που δεν έχουν άλλες σπουδές δεν έχουν μελετήσει το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Όσοι έχουν Διδακτορικό Δίπλωμα (100%), Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (30%), Άλλο Πτυχίο ΑΕ.Ι./Τ.Ε.Ι. (25%) και όσοι δεν έχουν Άλλες Σπουδές (40%) έχουν εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ. του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη.

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού με Διδακτορικό Δίπλωμα:

«Ναι τα έχω εντοπίσει αν και δεν φαίνονται ξεκάθαρα σε έναν τομέα. Χωρίζει τα διάφορα παιχνίδια και δίνει έμφαση στο κινητικό παιχνίδι. Το Αναλυτικό του 2014 δίνει έμφαση πολύ στο κινητικό παιχνίδι, στα κινούμενα σχέδια και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία»

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα:

«Νομίζω το δραματικό παιχνίδι, η δραματοποίηση. Αυτή την αίσθηση έχω. Τα παιχνίδια ρόλων γενικά»

		Επίπεδο σπουδών							
		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Διδακτορικό Δίπλωμα		Άλλο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ		Δεν έχω άλλες σπουδές	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;	Ναι	5	50,0%	1	100,0%	0	0,0%	7	46,7%
	Όχι	5	50,0%	0	0,0%	4	100,0%	8	53,3%

Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;	Ναι	3	30,0%	1	100,0%	1	25,0%	6	40,0%
	Όχι	7	70,0%	0	0,0%	3	75,0%	9	60,0%

Πίνακας 17. «Συχνότητες απαντήσεων των νηπιαγωγών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους»

8.4.3. Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με την υπηρεσία στο σχολείο των νηπιαγωγών

Από τον Πίνακα 18 παρατηρούμε ότι για τις παραπάνω ερωτήσεις δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με την υπηρεσία στο σχολείο. Συγκεκριμένα τα αντίστοιχα p-values είναι μεγαλύτερα από 0,123. Το 40% των εκπαιδευτικών που εργάζονται με απόσπαση, το 57,1% με οργανική θέση και το 27,3% των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως αναπληρωτές έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ενώ το 72,2% των αναπληρωτών, το 60% των εκπαιδευτικών που εργάζονται με απόσπαση και το 42,9% όσων εργάζονται με οργανική θέση δεν το έχουν μελετήσει. Το 20% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με απόσπαση, το 57,1% αυτών που υπηρετούν με οργανική θέση και το 18,2% των αναπληρωτών έχουν εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ. του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, ενώ το 80% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με Απόσπαση, το 81,8% των Αναπληρωτών και το 42,9% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με οργανική θέση δεν τα έχουν εντοπίσει.

Ενδεικτική απάντηση αναπληρωτή νηπιαγωγού:

«Προτείνεται κυρίως το παιχνίδι ρόλων, το ομαδικό παιχνίδι, το παιχνίδι στις γωνιές και το κοινωνικό παιχνίδι»

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού με οργανική θέση:

«Όχι. Δεν έχω εστιάσει εκεί την προσοχή μου. Μου διαφεύγει τελείως»

	Υπηρεσία στο σχολείο		
	Αναπληρωτής	Με απόσπαση	Με οργανική θέση

		N	%	N	%	N	%
Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;	Ναι	3	27,3%	2	40,0%	8	57,1%
	Όχι	8	72,7%	3	60,0%	6	42,9%
Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;	Ναι	2	18,2%	1	20,0%	8	57,1%
	Όχι	9	81,8%	4	80,0%	6	42,9%

Πίνακας 18. «Συχνότητες απαντήσεων των νηπιαγωγών ανάλογα με την υπηρεσία τους στο σχολείο»

8.4.4. Στατιστικές συγκρίσεις ανάλογα με την περιοχή εργασίας των νηπιαγωγών

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 19, η ερώτηση «Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;» δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με την περιοχή που εργάζονται οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με την ερώτηση «Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;». Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές δεν έχει εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ το 62,5% αυτών που εργάζονται σε ημιαστική περιοχή τα έχει εντοπίσει. Η συγκεκριμένη διαφορά φαίνεται και στο Γράφημα 14.

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού που εργάζεται σε αστική περιοχή:

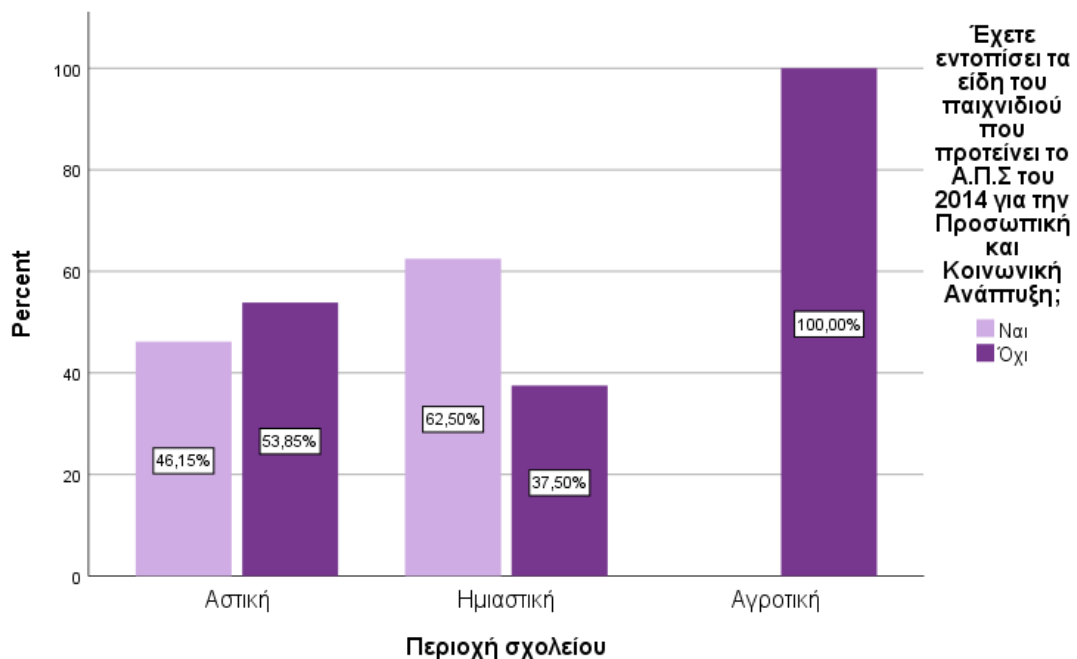
«Όχι. Δεν εφαρμόζω ακριβώς ό,τι λέει. Δεν τα έχω εντοπίσει»

Ενδεικτική απάντηση νηπιαγωγού που εργάζεται σε αγροτική περιοχή:

«Δεν το θυμάμαι καν. Δεν το έχω μελετήσει. Μια ματιά του έχω ρίξει όταν το πήραμε. Ξέρω τι να κάνω στα παιδιά μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας. Το χωρίζει σε κοινωνικό, γνωστικό, προσωπικό»

		Περιοχή σχολείου						P-value
		Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		
		N	%	N	%	N	%	
Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;	Ναι	7	53,8%	4	50,0%	2	22,2%	0,324
	Όχι	6	46,2%	4	50,0%	7	77,8%	
Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;	Ναι	6	46,2%	5	62,5%	0	0,0%	0,014
	Όχι	7	53,8%	3	37,5%	9	100,0%	

Πίνακας 19. «Συχνότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με την περιοχή του σχολείου τους»



Γράφημα 14. «Απόψεις εκπαιδευτικών για τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ. του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Εκπαιδευτικού Παρεμβατικού Προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία

9.1. Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού», το οποίο διεξήχθη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Αναλύονται διεξοδικά οι τρεις υποκατηγορίες της Κλίμακας PIPPS (Penn Interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού, Play Disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι) τις τρεις χρονικές περιόδους του παρεμβατικού προγράμματος (αρχική μέτρηση, μεσαία μέτρηση, τελική μέτρηση) και γίνεται παρουσίαση των τριών διαστάσεων της Κλίμακας συγκριτικά με μεταβλητές, όπως το φύλο και την ηλικία των παιδιών, καθώς και τις περιοχές των σχολείων (αστική, ημιαστική αγροτική). Τέλος, παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες παιχνιδιού που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

9.2. Εισαγωγή

Η προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία θεωρούνται από τις πιο ευαίσθητες και κρίσιμες περιόδους της ζωής του παιδιού, καθώς αυτό είναι έτοιμο να ανταποκριθεί σωματικά και ψυχολογικά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Kieff & Casbergue, 2017). Είναι μια περίοδος στη ζωή των παιδιών, όπου σε συνάρτηση με τη γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους. Αρχίζουν σταδιακά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τις δικές τους και των γύρω τους. Τόσο η γνωστική όσο και η κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη σε αυτή την ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας μιας και θέτει τα θεμέλια για την ψυχική τους υγεία και τα επιτεύγματα τους σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Κατσιαβού, 2017). Τα παιδιά καθώς φοιτούν στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά και αναπτύσσουν μαζί τους φιλικές σχέσεις και σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης

(Guedes et al., 2020 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019). Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ορίζονται ως οι αμοιβαίες κοινωνικές σχέσεις και οι σχέσεις ανταλλαγής και προσφοράς κατά τη διάρκεια των οποίων δύο ή περισσότερα παιδιά μοιράζονται κοινωνικά πλαίσια (Ladd, 2005 · Rubin et al., 2006). Οι εν λόγω αλληλεπιδράσεις θεωρούνται σημαντικές, καθώς δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ελέγχουν τα συναισθήματα και τις πράξεις τους και να αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να ζουν καλύτερα και να γίνονται ικανά κοινωνικά άτομα (Guedes et al., 2020).

Καθοριστικό ρόλο για την κοινωνική και συναισθηματική αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλικούς τους, αλλά και τους ενήλικες στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης διαδραματίζει το παιχνίδι (Goldstein & Lerner, 2018 · Sakellariou, & Rentzou, 2010a, 2010b · Williford et al., 2013), το οποίο θεωρείται πολύτιμο χαρακτηριστικό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και εκπαίδευσης (ECE) και βασικό όχημα για την μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Brock et al., 2016 · Mukherji & Albon, 2018 · Nolan & Paatsch, 2018 · Pursi, 2019 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & DeLuca, 2017 · Wood & Attfield, 2005). Η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί υιοθετεί τους αντικειμενικά καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς και διαρκώς ανακαλύπτει τον εαυτό του και τη θέση του στο κοινωνικό περιβάλλον (Mejah, Bakar, & Amat, 2019). Το παιδί μαθαίνει ποιες συμπεριφορές είναι κοινωνικά αποδεκτές και ποιες δεν είναι και αποκτά βασικές δεξιότητες, όπως επιμονή κατά την εκτέλεση δύσκολων εργασιών και αντοχή, δηλαδή να εστιάζει την προσοχή του σε κάτι για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους, να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και να επιλύει ανεξάρτητα διάφορα κοινωνικά ζητήματα (Burdette & Whitaker, 2005 · Eberle, 2011 · Jones, Greenberg, & Crowley, 2015 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σακελλαρίου, 2002α · Veiga et al., 2016).

Ιδιαίτερη είναι και η συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, στην ικανότητά τους, δηλαδή, να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνονται σε αυτά, να γνωρίζουν τη φύση των συναισθημάτων (θετικά και αρνητικά συναισθήματα) και τους παράγοντες που δημιουργούν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να ελέγχουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις (Aribowo, Hidayah, & Rumini, 2019 · Ewing et al., 2019 · Molina et al., 2014 · Pyle & DeLuca, 2017). Έχει αποδειχθεί ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζει θετικά την κοινωνική τους προσαρμογή και την επικοινωνία τους με τους

συνομηλικούς τους (Scrimgeour, Davis, & Buss, 2016). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη σχολική ετοιμότητα, καθώς και με την καλή σχολική επίδοση στις πρώτες ιδιαίτερα τάξεις του δημοτικού σχολείου (Di Maggio et al., 2016 · Shala, 2013 · Ursache, Blair, & Raver, 2012). Τα παιδιά, άλλωστε χρειάζονται έναν συνδυασμό πνευματικών δεξιοτήτων, κινητικών ικανοτήτων και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων για να πετύχουν στο σχολείο (Thompson & Harppold, 2002).

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου μπορεί εύκολα να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων, με βασικό άξονα το παιχνίδι, ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι α) να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με τους συνομηλικούς τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και β) να καταδείξει τη συμβολή ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος που βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

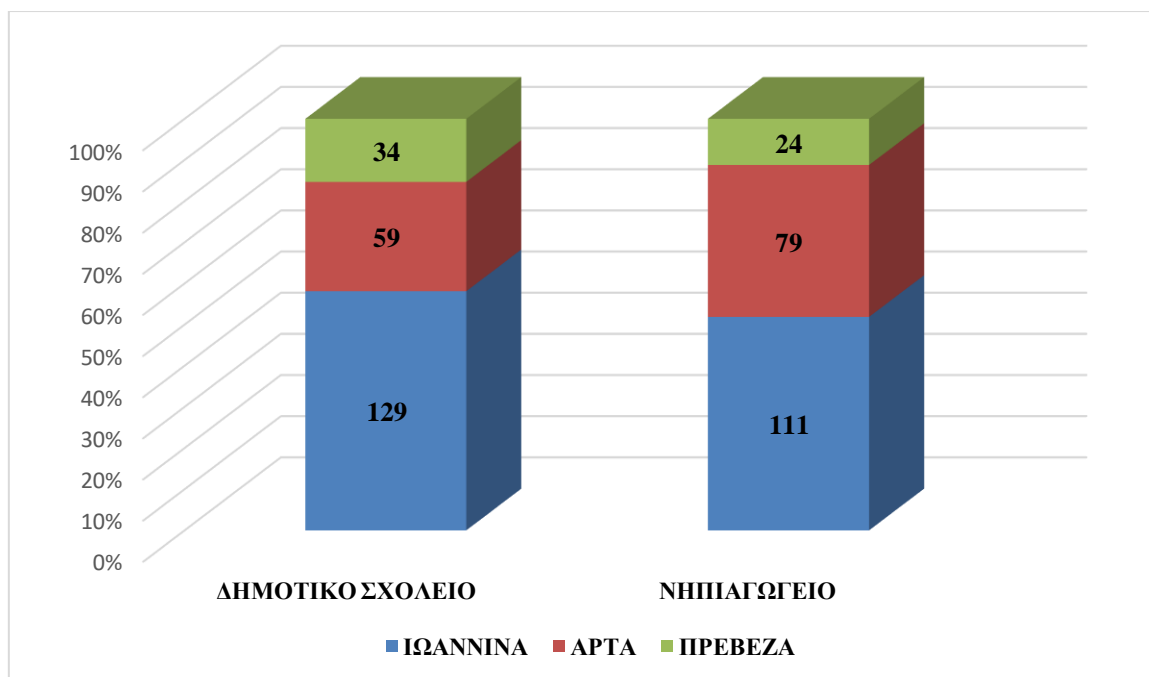
9.3. Το δείγμα

Συνολικά στη μελέτη συμμετείχαν 437 παιδιά (N: 437), εκ των οποίων τα 213 ανήκαν στην ομάδα ελέγχου, ενώ τα 224 στην πειραματική ομάδα. Τα 239 ήταν αγόρια και τα 198 κορίτσια. Ειδικότερα, έλαβαν μέρος 55 προνήπια αγόρια, 65 νήπια αγόρια και 119 αγόρια Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, καθώς και 49 προνήπια κορίτσια, 46 νήπια κορίτσια και 103 κορίτσια Α΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα 206 παιδιά του δείγματος φοιτούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών, τα 103 παιδιά σε σχολεία ημιαστικών περιοχών και τα 128 σε σχολεία αγροτικών περιοχών (Πίνακας 1). Στην έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά από την Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα). Ειδικότερα, έλαβαν μέρος 6 δημοτικά σχολεία (4 πειραματικές ομάδες με 68 παιδιά και 4 ομάδες ελέγχου με 61 παιδιά) και 5 νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων (4 πειραματικές ομάδες με 56 παιδιά και 4 ομάδες ελέγχου με 55 παιδιά), 5 δημοτικά σχολεία (3 πειραματικές ομάδες με 28 παιδιά και 3 ομάδες ελέγχου με 31 παιδιά) και 5 νηπιαγωγεία του Νομού Άρτας (3 πειραματικές ομάδες με 42 παιδιά και 3 ομάδες ελέγχου με 37 παιδιά) και 1 δημοτικό σχολείο (1 πειραματική ομάδα με 18 παιδιά και 1 ομάδα ελέγχου με 16 παιδιά) και 1 νηπιαγωγείο του Νομού Πρεβέζης (1 πειραματική ομάδα με 12 παιδιά και 1 ομάδα ελέγχου

με 12 παιδιά) (Γράφημα 1). Τα παιδιά τυχαιοποιήθηκαν σε ομάδα ελέγχου και πειραματική/παρέμβασης. Η μελέτη υλοποιήθηκε σε τρία χρονικά στάδια με την Κλίμακα PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale), στην αρχή (Οκτώβριος), μετά από τέσσερις μήνες (Φεβρουάριος) και μετά από οκτώ μήνες από την αρχή (Ιούνιος).

						Ομάδα					
						Ελέγχου		Πειραματική		Total	
						N	%	N	%	N	%
Φύλο	Αγόρι	Ηλικία	Προνήπιο	Περιοχές	Αστική	11	44,0%	13	43,3%	24	43,6%
					Ημιαστική	9	36,0%	8	26,7%	17	30,9%
					Αγροτική	5	20,0%	9	30,0%	14	25,5%
			Νήπιο	Περιοχές	Αστική	19	54,3%	19	63,3%	38	58,5%
					Ημιαστική	7	20,0%	9	30,0%	16	24,6%
					Αγροτική	9	25,7%	2	6,7%	11	16,9%
			Α΄ Δημοτικού	Περιοχές	Αστική	28	45,2%	23	40,4%	51	42,9%
					Ημιαστική	14	22,6%	10	17,5%	24	20,2%
					Αγροτική	20	32,3%	24	42,1%	44	37,0%
	Κορίτσι	Ηλικία	Προνήπιο	Περιοχές	Αστική	14	58,3%	13	52,0%	27	55,1%
					Ημιαστική	7	29,2%	7	28,0%	14	28,6%
					Αγροτική	3	12,5%	5	20,0%	8	16,3%
Νήπιο			Περιοχές	Αστική	12	57,1%	12	48,0%	24	52,2%	
				Ημιαστική	3	14,3%	5	20,0%	8	17,4%	
				Αγροτική	6	28,6%	8	32,0%	14	30,4%	
Α΄ Δημοτικού			Περιοχές	Αστική	18	39,1%	24	42,1%	42	40,8%	
				Ημιαστική	11	23,9%	13	22,8%	24	23,3%	
				Αγροτική	17	37,0%	20	35,1%	37	35,9%	

Πίνακας 1. «Περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παιδιών στην μελέτη»



Γράφημα 1. «Αριθμός συμμετεχόντων παιδιών στην έρευνα ανά νομό»

9.4. Υλικά και Μέθοδος

Σε πρώτη φάση χορηγήθηκε η σχετική άδεια από τους αρμόδιους φορείς και από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, προκειμένου να διεξαχθεί το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε σχολεία (νηπιαγωγεία και δημοτικά) της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Στη συνέχεια, αφού ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι προϊστάμενοι/διευθυντές των σχολικών μονάδων για την έρευνα και δέχτηκαν να συμμετέχουν τα σχολεία τους σε αυτήν, διανεμήθηκαν έντυπα συγκατάθεσης στους γονείς των μαθητών, προκειμένου να εγκρίνουν την εμπλοκή των παιδιών τους στην έρευνα. Όλοι οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους.

Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι και τον Μάιο του 2019 διεξήχθη πιλοτικά το παρεμβατικό πρόγραμμα σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου (Ιωάννινα, Άρτα, Πρέβεζα), προκειμένου να αξιολογηθούν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο των αλληλεπιδράσεων των μαθητών στο παιχνίδι και να συζητηθούν απόψεις και προβληματισμοί της ερευνήτριας και των παρατηρητών. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών πραγματοποιούσε οργανωμένα παιχνίδια στις πειραματικές ομάδες των σχολείων, με σκοπό τα παιδιά να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS (Penn

Interactive Peer Play Scale), η οποία αξιολογεί τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις (θετικές και αρνητικές) των μαθητών στο ελεύθερο παιχνίδι.

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 (Σεπτέμβριος 2019-Ιούνιος 2020) η ερευνήτρια διεξήγαγε εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού», η οποία αποτελεί τον σύνδεσμο που ενώνει το παιχνίδι και την εκπαιδευτική παιδαγωγική, σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου. Ένα παιδοκεντρικό πρόγραμμα εστιάζει στα ενδιαφέροντα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, βοηθώντας τα να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες παιχνιδιού και διευκολύνοντας τη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών. Στον πυρήνα της μάθησης μέσω παιχνιδιού (PBL) βρίσκεται η ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι (Gronlund, 2016 · Pyle & DeLuca, 2017).

Η ερευνήτρια υλοποιούσε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στις ομάδες παρέμβασης κατά τη διάρκεια των διαθεματικών δραστηριοτήτων (νηπιαγωγείο) και κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας (δημοτικό σχολείο) στην τάξη και τη σχολική αυλή και αξιοποιούσε διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού (μουσικο-κινητικό παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι με κανόνες, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, παιχνίδι με φυσικά υλικά και αντικείμενα, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι), προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις. Σε αντίθεση με τις πειραματικές ομάδες, οι ομάδες ελέγχου ακολουθούσαν τις συνηθισμένες δραστηριότητες της τάξης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συστηματική παρατήρηση βοήθησε την 1^η παρατηρητή (ερευνήτρια) και την 2^η παρατηρητή να εξετάσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, καθώς και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους στο σχολείο.

Η ερευνήτρια λάμβανε υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενθάρρυνε τους μαθητές που ανήκαν στις πειραματικές ομάδες να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού. Τα παιδιά πρότειναν τα παιχνίδια που τους άρεσαν, σχεδίαζαν μαζί με την ερευνήτρια δραστηριότητες παιχνιδιού αναφορικά με τα συναισθήματα και συμμετείχαν ενεργά στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των παιχνιδιών. Αξιολογούσαν τόσο την προσπάθειά τους όσο και την προσπάθεια των συμμαθητών τους στα παιχνίδια. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μαθητοκεντρική μέθοδο που ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να λάβουν ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να

κατανοήσουν καλά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την προσπάθειά τους, αλλά και τη συνολική τους απόδοση και τις ικανότητές τους (Geeslin, 2003 · Stiggins, 1994).

Στην έρευνα το εμπειρικό υλικό συλλέχθηκε τόσο από τις πειραματικές τάξεις όσο και από τις αντίστοιχες τάξεις ελέγχου. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία έγινε στο πρωινό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων, κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Στη διεκπεραίωση της έρευνας συνέβαλε και η βοήθεια δύο εκπαιδευτικών, οι οποίες αφού επιμορφώθηκαν από την ερευνήτρια για την αξιοποίηση της Κλίμακας PIPPS παρατηρούσαν τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων των σχολείων κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για κάθε παιδί ξεχωριστά στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS. Ειδικότερα, παρατηρούσαν και αξιολογούσαν συστηματικά τρεις διαστάσεις της συμπεριφοράς των παιδιών των δύο ομάδων (ελέγχου και παρέμβασης): 1) «Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι-Play Interaction», 2) «Διατάραξη του παιχνιδιού-Play Disruption» και 3) «Αποσύνδεση από το παιχνίδι-Play Disconnection», οι οποίες αποτελούν τις υποκατηγορίες της κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale). Για τους σκοπούς της μελέτης πραγματοποιήθηκαν τρεις μετρήσεις (αρχική, μεσαία, τελική). Στα σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και του Νομού Πρεβέζης η ερευνήτρια παρατηρούσε τη συμπεριφορά των μαθητών με τη βοήθεια μιας νηπιαγωγού και μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ενώ όσον αφορά τα σχολεία του Νομού Άρτας, η ερευνήτρια παρατηρούσε τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τη βοήθεια μιας διδάκτορος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η οποία είχε παιδαγωγική κατάρτιση (δασκάλα). Ειδικότερα, η ερευνήτρια/1^η παρατηρητής μαζί με τη νηπιαγωγό και μεταπτυχιακή φοιτήτρια/2^η παρατηρητής παρατηρούσαν τη συμπεριφορά μαθητών Α΄ τάξης έξι δημοτικών σχολείων και πέντε νηπιαγωγείων του Νομού Ιωαννίνων και ενός δημοτικού σχολείου και ενός νηπιαγωγείου του Νομού Πρεβέζης. Ακόμη, η ερευνήτρια/1^η παρατηρητής μαζί με τη δασκάλα και διδάκτορα/2^η παρατηρητής παρατηρούσαν τις αλληλεπιδράσεις μαθητών πέντε δημοτικών σχολείων και πέντε νηπιαγωγείων του Νομού Άρτας.

Πρέπει να αναφερθεί ότι έναν μήνα πριν την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος κι έναν μήνα πριν την εφαρμογή του κυρίως εκπαιδευτικού παρεμβατικού

προγράμματος, η ερευνήτρια/1^η παρατηρητής πραγματοποιούσε παιχνίδια γνωριμίας και δραστηριότητες παιχνιδιού στις ομάδες των σχολείων (ελέγχου και πειραματικές) και παρατηρούσε συστηματικά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού/2^η παρατηρητής τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, είχε προηγηθεί ένας μήνας συστηματικής παρατήρησης και υλοποίησης παιγνιωδών δραστηριοτήτων πριν την έναρξη του προγράμματος. Η συστηματική παρατήρηση οδήγησε την ερευνήτρια στο συμπέρασμα ότι στα νηπιαγωγεία αξιοποιούταν κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, ενώ στην Α΄ Τάξη των δημοτικών σχολείων δεν αξιοποιούταν σε ικανοποιητικό βαθμό παιχνίδια, αλλά κυρίως εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια. Ακόμη, από τη συστηματική παρατήρηση έγινε αντιληπτό ότι τα παιδιά των δύο ομάδων (πειραματικών και ελέγχου) αντιμετώπιζαν δυσκολίες όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συστηματική παρατήρηση βοήθησε, επίσης, την ερευνήτρια να κατανοήσει τη συμπεριφορά των παιδιών και να σχεδιάσει κατάλληλες δραστηριότητες παιχνιδιού, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, προκειμένου να ενισχυθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Η αγγλική εκδοχή της Κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale) μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από την ερευνητική ομάδα του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα της κυρίως μελέτης υλοποιήθηκε σε τρεις χρονικές περιόδους με μετρήσεις της Κλίμακας PIPPS, στην αρχή (αρχικές μετρήσεις-pre measures), τέσσερις μήνες μετά την έναρξη (μεσαίες μετρήσεις-mid measures) και στο τέλος του προγράμματος (τελικές μετρήσεις-post measures). Αξίζει να αναφερθεί ότι η δεύτερη μέτρηση, που έγινε τον μήνα Φεβρουάριο, μας οδήγησε σε ομοφωνία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και τους διευθυντές/προϊσταμένους των σχολείων σε ανασχεδιασμό και τροποποίηση του αρχικού μας σχεδιασμού. Αυτή η τροποποίηση/ανασχεδιασμός προσέφερε ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη μέτρηση μας βοήθησε να καταλάβουμε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων βελτίωσαν σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους, κυρίως λόγω της συμμετοχής τους σε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στη σχολική αυλή, αλλά και σε άλλα υπαίθρια περιβάλλοντα (π.χ πάρκα). Στα εξωτερικά περιβάλλοντα πραγματοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού και

αξιοποιήθηκαν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, προκειμένου να ενισχυθούν οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι παρατηρητές κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος σημείωναν σημαντικά γεγονότα που συνέβαιναν στα σχολεία σε ένα Ημερολόγιο Καταγραφής, ώστε να διατηρηθεί ένα αρχείο με περιστατικά που αναδεικνύουν τη βελτίωση ή μη των αλληλεπιδράσεων των μαθητών (π.χ. ο μαθητής Α μοιράστηκε με έναν άλλον συμμαθητή του ένα παιχνίδι, ενώ πριν από λίγο καιρό δεν συνέβαινε αυτό).

Οι καταγραφές των παρατηρητών στην Κλίμακα PIPPS κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος σημειώθηκαν και τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω όσον αφορά το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα προκύπτουν από το συνυπολογισμό των καταγραφών των δύο παρατηρητών: α) ερευνήτριας και β) νηπιαγωγού-μεταπτυχιακής φοιτήτριας/δασκάλας-διδάκτορος.

9.5. Διαφορές εντός των ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου

Από τον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι στη Διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction» και στη Διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption», οι παρατηρούμενες διαφορές που καταγράφηκαν στην πάροδο του χρόνου είναι στατιστικά σημαντικές και για τις δύο ομάδες με εξαίρεση αυτές ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη χρονική στιγμή για την ομάδα ελέγχου (αντίστοιχα p-values 1,00 και 1,00). Επιπλέον, για τη Διάσταση «Απομάκρυνση από το παιχνίδι/Play Disconnection» οι διαφορές και για τις δύο ομάδες είναι στατιστικά σημαντικές για κάθε χρονική στιγμή. Ειδικότερα, για την πειραματική ομάδα όσον αφορά την Αλληλεπίδραση (Play Interaction) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού υπάρχει μία σταθερή αύξηση στις μέσες τιμές (33,64, 42,35 και 48,10), κάτι το οποίο ισχύει και για την ομάδα ελέγχου, αλλά από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα. Παράλληλα, όσον αφορά τη Διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption» για την πειραματική ομάδα παρατηρούμε μία σταθερή μείωση στις τιμές, η οποία για την ομάδα ελέγχου παρατηρείται μετά την δεύτερη χρονική στιγμή. Όσον αφορά τη Διάσταση «Απομάκρυνση από το παιχνίδι/Play Disconnection» και στις δύο ομάδες υπάρχει μείωση των τιμών, η οποία είναι πιο έντονη για την πειραματική.

9.5.1. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή

Για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση/Play Interaction» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς και για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption» από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων, γεγονός το οποίο δεν συνέβαινε εξαρχής (αντίστοιχα p-values: 0,237, <0,001, <0,001, 0,276, <0,001 και <0,001). Για τη διάσταση «Απομάκρυνση από το παιχνίδι/Play Disconnection», ωστόσο, η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε χρονική στιγμή (αντίστοιχα p-values: <0,001 για όλα) (Πίνακας 2).

			Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Interaction/ Αλληλεπίδραση	Ομάδα	Ελέγχου	34,47	7,66	35,36	7,43	38,60	6,91	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	33,64	7,28	42,35	5,64	48,10	3,74	<,001	<,001	<,001
Disruption/ Διατάραξη	Ομάδα	Ελέγχου	28,36	12,31	27,58	11,56	24,42	8,03	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	27,18	9,49	19,54	6,12	14,75	3,28	<,001	<,001	<,001
Disconnection/ Αποσύνδεση	Ομάδα	Ελέγχου	24,09	8,15	23,40	7,81	20,83	5,64	0,002	<,001	<,001
		Πειραματική	20,84	7,45	14,47	5,28	10,78	3,03	<,001	<,001	<,001

Πίνακας 2. «Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για τις δύο ομάδες (ελέγχου, πειραματική)»

9.5.1.1. Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις της διάστασης Play Interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, καθώς και η εξέλιξη που υπήρξε και για τις δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) στην πάροδο του χρόνου. Από τα δεδομένα φαίνεται πως τα παιδιά των πειραματικών ομάδων άρχισαν να βελτιώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από την αρχική κιάλας μέτρηση. Οι αλληλεπιδράσεις τους βελτιώθηκαν περισσότερο κατά τη δεύτερη μέτρηση και ακόμη περισσότερο με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (3^η μέτρηση). Αντιθέτως, τα παιδιά των ομάδων ελέγχου παρουσίασαν βελτιώσεις από τη δεύτερη μέτρηση και προς το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος. Ειδικότερα, τα παιδιά των ομάδων παρέμβασης άρχισαν να βοηθάνε περισσότερο τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι,

να μοιράζονται τα υλικά παιχνιδιού, να βοηθάνε στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους, να διαφωνούν χωρίς να καβγαδίζουν, να κατευθύνουν ευγενικά τα παιχνίδια των συμμαθητών τους, να ενθαρρύνουν τα άλλα παιδιά να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να παρηγορούν τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι. Ακόμη, τα παιδιά των πειραματικών ομάδων άρχισαν να αφηγούνται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (εμπλούτισαν περισσότερο τον προφορικό τους λόγο), έδειχναν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και έγιναν περισσότερο δημιουργικά στο να φτιάχνουν ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού.

		Χρόνος			
		Έναρξη	4 μήνες μετά	Ολοκλήρωση	
		Mean	Mean	Mean	
Ομάδα	Ελέγχου	Βοηθάει τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	3,53	3,63	4,05
		Μοιράζεται τα υλικά παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά	3,84	3,86	4,14
		Βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων του	2,81	2,86	3,32
		Διαφωνεί χωρίς να καβγαδίζει	2,59	2,79	3,07
		Κατευθύνει ευγενικά τις δράσεις/παιχνίδια των συμμαθητών του	2,88	2,91	3,19
		Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι	3,02	3,10	3,38
		Παρηγορεί τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι	3,40	3,46	3,81
		Αφηγείται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	2,85	2,95	3,35
		Δείχνει θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (γελάει, χαμογελάει)	3,91	4,08	4,44
		Επιδεικνύει δημιουργικότητα στο να επινοεί ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού	2,93	3,07	3,48
	Πειραματική	Βοηθάει τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	3,20	4,20	4,76
		Μοιράζεται τα υλικά παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά	3,50	4,44	4,95
		Βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων του	2,88	3,87	4,66
		Διαφωνεί χωρίς να καβγαδίζει	3,03	3,86	4,47
		Κατευθύνει ευγενικά τις δράσεις/παιχνίδια των συμμαθητών του	2,92	3,94	4,60
		Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι	2,82	3,84	4,58
		Παρηγορεί τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι	3,01	4,05	4,75
		Αφηγείται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	2,83	3,71	4,44
		Δείχνει θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (γελάει, χαμογελάει)	3,88	4,61	4,94
		Επιδεικνύει δημιουργικότητα στο να επινοεί ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού	2,99	3,93	4,59

Πίνακας 3. «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction*/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι για τις δύο ομάδες τις τρεις χρονικές περιόδους «

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της διάστασης Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού, καθώς και η εξέλιξη που υπήρξε και για τις δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) στις τρεις χρονικές περιόδους. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων άρχισαν να μειώνουν τις αρνητικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από την πρώτη μέτρηση και περισσότερο κατά τη δεύτερη και τρίτη μέτρηση. Αντιθέτως, τα παιδιά των ομάδων ελέγχου άρχισαν να μειώνουν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις προς το τέλος της δεύτερης μέτρησης και κατά τη διάρκεια της τελευταίας μέτρησης. Ειδικότερα, οι μαθητές των πειραματικών ομάδων μείωσαν τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι, όπως να λογομαχούν με τους συνομηλίκους τους, να μην περιμένουν τη σειρά τους, να ζητάνε να είναι υπεύθυνοι στα παιχνίδια, να αρνούνται τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών, να καταστρέφουν τα παιχνίδια των άλλων, να προσβάλλουν λεκτικά τους άλλους, να εκδηλώνουν θυμό, να αρπάζουν τα παιχνίδια των άλλων, να διαταράσσουν το παιχνίδι, να είναι σωματικά επιθετικοί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να διαταράσσουν την ηρεμία της τάξης, όταν γίνεται μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και να φλυαρούν.

		Time			
		Έναρξη	4 μήνες μετά	Ολοκλήρωση	
		Mean	Mean	Mean	
Ομάδα	Ελέγχου	Ξεκινά καβγάδες και λογομαχίες	2,42	2,35	2,09
		Δεν περιμένει τη σειρά του	2,94	2,88	2,69
		Ζητά να είναι υπεύθυνος	3,24	3,19	3,02
		Απορρίπτει τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών	2,69	2,63	2,31
		Καταστρέφει τα παιχνίδια των άλλων	1,86	1,85	1,58
		Επιτίθεται λεκτικά τους άλλους	1,75	1,67	1,48
		Κλαίει, παραπονιέται, εκδηλώνει θυμό	2,51	2,43	2,13
		Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών	2,01	1,98	1,69
		Αναστατώνει/διαταράσσει το παιχνίδι των άλλων	2,17	2,12	1,87
		Είναι σωματικά επιθετικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	2,00	1,86	1,66
		Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης κατά την μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη	2,13	2,05	1,68
		Φλυαρεί	2,72	2,65	2,38

Πειραματική	Ξεκινά καβγάδες και λογομαχίες	2,33	1,64	1,20
	Δεν περιμένει τη σειρά του	2,77	2,07	1,42
	Ζητά να είναι υπεύθυνος	3,30	2,61	1,98
	Απορρίπτει τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών	2,32	1,56	1,09
	Καταστρέφει τα παιχνίδια των άλλων	1,79	1,30	1,07
	Επιτίθεται λεκτικά τους άλλους	1,83	1,27	1,07
	Κλαίει, παραπονιέται, εκδηλώνει θυμό	2,75	1,90	1,32
	Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών	1,95	1,41	1,17
	Αναστατώνει/διαταράσσει το παιχνίδι των άλλων	2,19	1,51	1,14
	Είναι σωματικά επιθετικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	1,75	1,31	1,10
	Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης κατά την μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη	2,19	1,64	1,14
	Φλυαρεί	2,59	1,90	1,37

Πίνακας 4. Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* για τις δύο ομάδες τις τρεις χρονικές περιόδους

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της διάστασης *Play Disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι*, καθώς και η εξέλιξη που υπήρξε και για τις δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) στις τρεις χρονικές περιόδους. Από τα δεδομένα φαίνεται ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων άρχισαν να μειώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από την πρώτη κιόλας μέτρηση σε αντίθεση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου, των οποίων οι αρνητικές συμπεριφορές άρχισαν να μειώνονται από τη δεύτερη μέτρηση κι έπειτα. Ειδικότερα, τα παιδιά των πειραματικών ομάδων συμμετείχαν περισσότερο στα παιχνίδια και αποσύρονταν λιγότερο από αυτά, περιπλανιόνταν λιγότερο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και αγνοούνταν λιγότερο από τους συμμαθητές τους. Ακόμη, άρχισαν να αποδέχονται περισσότερο τις προτάσεις των συμμαθητών τους για παιχνίδι, χρειάζονταν λιγότερη βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσουν να παίζουν, κατανοούσαν περισσότερο τα παιχνίδια, χρειάζονταν λιγότερο την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού κι έδειχναν περισσότερο θετικά συναισθήματα στο παιχνίδι.

			Time		
			Έναρξη	4 μήνες μετά	Ολοκλήρωση
			Mean	Mean	Mean
Ομάδα	Ελέγχου	Περιφέρεται εκτός της ομάδας παιχνιδιού	2,79	2,70	2,32
		Αποσύρεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	2,71	2,64	2,34
		Περιπλανιέται άσκοπα	2,82	2,86	2,58
		Αγνοείται από τα άλλα παιδιά	2,76	2,63	2,29
		Αρνείται να παίξει, όταν προσκαλείται από τους συμμαθητές του	2,53	2,45	2,18
		Χρειάζεται βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να παίξει	2,80	2,65	2,34
		Μπερδεύεται/είναι συγχυσμένος στο παιχνίδι	2,60	2,53	2,38
		Χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	2,78	2,72	2,43
		Φαίνεται ληπημένος	2,31	2,22	1,97
		Απορρίπτεται από τους άλλους	2,64	2,58	2,21
	Πειραματική	Περιφέρεται εκτός της ομάδας παιχνιδιού	2,25	1,48	1,14
		Αποσύρεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	2,43	1,63	1,18
		Περιπλανιέται άσκοπα	2,41	1,70	1,29
		Αγνοείται από τα άλλα παιδιά	2,10	1,39	1,04
		Αρνείται να παίξει, όταν προσκαλείται από τους συμμαθητές του	2,21	1,46	1,10
		Χρειάζεται βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να παίξει	2,48	1,80	1,30
		Μπερδεύεται/είναι συγχυσμένος στο παιχνίδι	2,32	1,71	1,29
		Χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	2,50	1,75	1,26
		Φαίνεται ληπημένος	2,14	1,54	1,18
		Απορρίπτεται από τους άλλους	2,01	1,33	1,06

Πίνακας 5. «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection*/Αποσύνδεση από το παιχνίδι για τις δύο ομάδες τις τρεις χρονικές περιόδους»

9.5.2. Διαφορές εντός των ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά φύλο

Από τον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι και στις δύο κατηγορίες όσον αφορά το φύλο, οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές για κάθε χρονική στιγμή και στις τρεις διαστάσεις στην πειραματική ομάδα. Αντιθέτως, για την ομάδα ελέγχου οι διαφοροποιήσεις παρατηρούνται από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα και στις τρεις διαστάσεις. Ειδικότερα, και για τα δύο φύλα οι τιμές για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση/Play Interaction» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για την πειραματική ομάδα είναι σταθερά αυξανόμενες, το οποίο ισχύει και για την ομάδα ελέγχου από τη δεύτερη χρονική στιγμή και μετά. Επιπλέον, για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption», καθώς και για τη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection» οι τιμές εμφανίζονται σταθερά μειωμένες και για τα δύο φύλα και συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα η μείωση αυτή είναι πιο έντονη, ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρείται από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα.

9.5.2.1. Διαφορές μεταξύ των ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανά φύλο

Για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση/Play Interaction», καθώς και για τη διάσταση «Play Disruption» σε κάθε μια από τις δύο κατηγορίες (αγόρια-κορίτσια) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα, η οποία δεν υπήρχε εξαρχής (αντίστοιχα p-values: 1,00, 1,00, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, 1,00, 1,00, <0,001, <0,001, <0,001 και <0,001). Ενώ για τη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection» η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε χρονική στιγμή με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα των αγοριών που δεν διαφέρει η πρώτη με τη δεύτερη χρονική στιγμή (αντίστοιχα p-values: 0,140, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001) (Πίνακας 6).

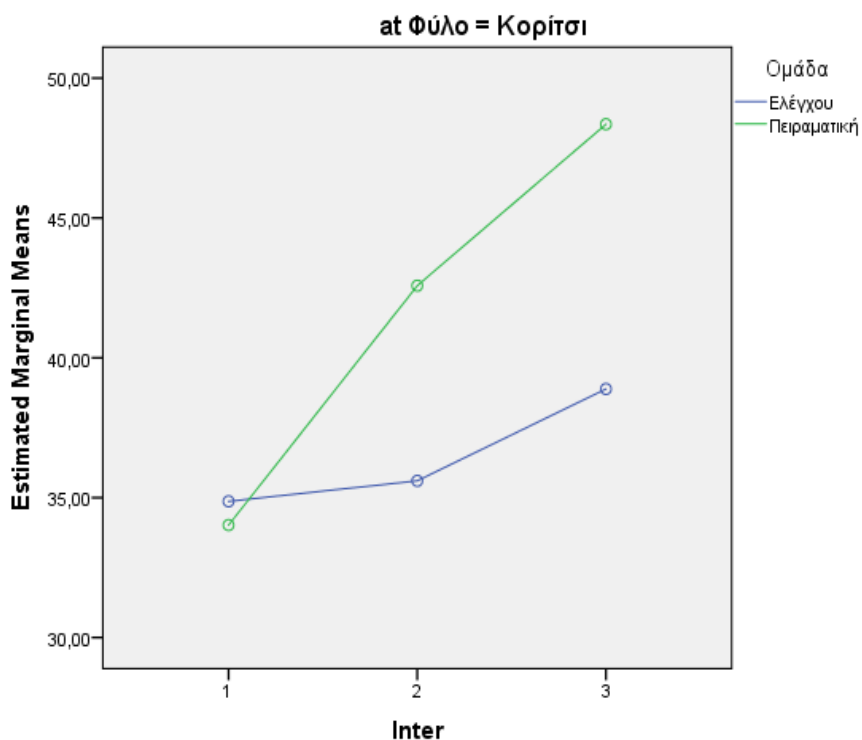
			Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Κορίτσια											
Αλληλεπίδραση/Interaction	Ομάδα Ελέγχου	34,40	7,74	35,16	7,31	38,67	6,44	1,00	<,001	<,001	
	Πειραματική	34,20	7,48	42,97	5,46	48,75	3,01	<,001	<,001	<,001	
Διατάραξη του παιχνιδιού/Disruption	Ομάδα Ελέγχου	29,11	13,72	28,35	12,70	24,86	8,47	0,832	<,001	<,001	
	Πειραματική	26,01	8,98	19,07	5,79	14,63	3,07	<,001	<,001	<,001	

Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Dissconnection	Ομάδα	Ελέγχου	24,81	8,63	24,27	7,96	21,32	5,58	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	20,67	7,23	14,50	5,22	10,86	3,16	<,001	<,001	<,001
Αγόρια	Χρόνος				Χρονικές συγκρίσεις						
	Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p-values				
	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3		
Αλληλεπίδραση/Interaction	Ομάδα	Ελέγχου	34,53	7,64	35,50	7,55	38,55	7,28	0,079	<,001	<,001
		Πειραματική	33,14	7,08	41,78	5,77	47,51	4,24	<,001	<,001	<,001
Διατάραξη του παιχνιδιού/Disruption	Ομάδα	Ελέγχου	27,80	11,18	27,01	10,64	24,10	7,70	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	28,25	9,85	19,97	6,41	14,85	3,48	<,001	<,001	<,001
Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Dissconnection	Ομάδα	Ελέγχου	23,56	7,77	22,75	7,67	20,46	5,67	0,858	<,001	<,001
		Πειραματική	20,99	7,67	14,44	5,35	10,71	2,92	<,001	<,001	<,001

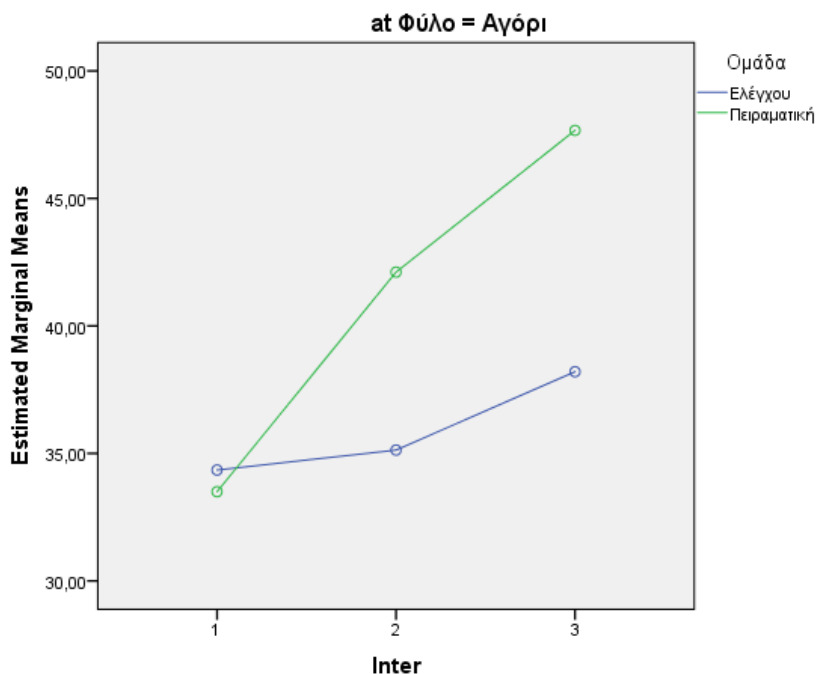
Πίνακας 6. «Εξέλιξη των διαστάσεων της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου ανά φύλο»

9.5.2.2. Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά φύλο

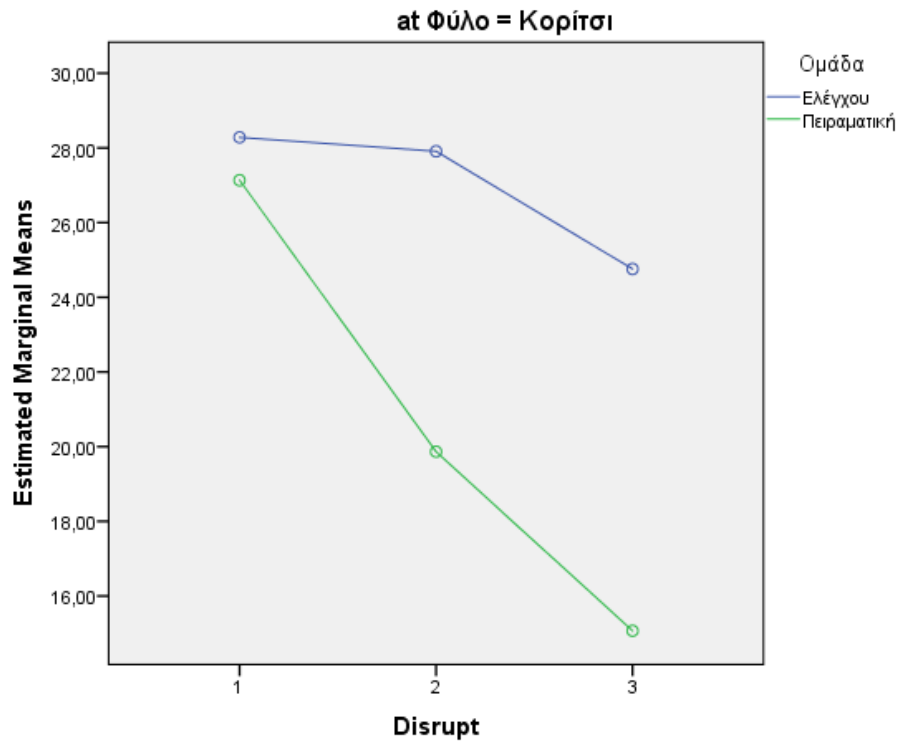
Τα παρακάτω γραφήματα (2-7) απεικονίζουν τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των δύο ομάδων για τα δύο φύλα στις τρεις χρονικές στιγμές που μας ενδιαφέρουν.



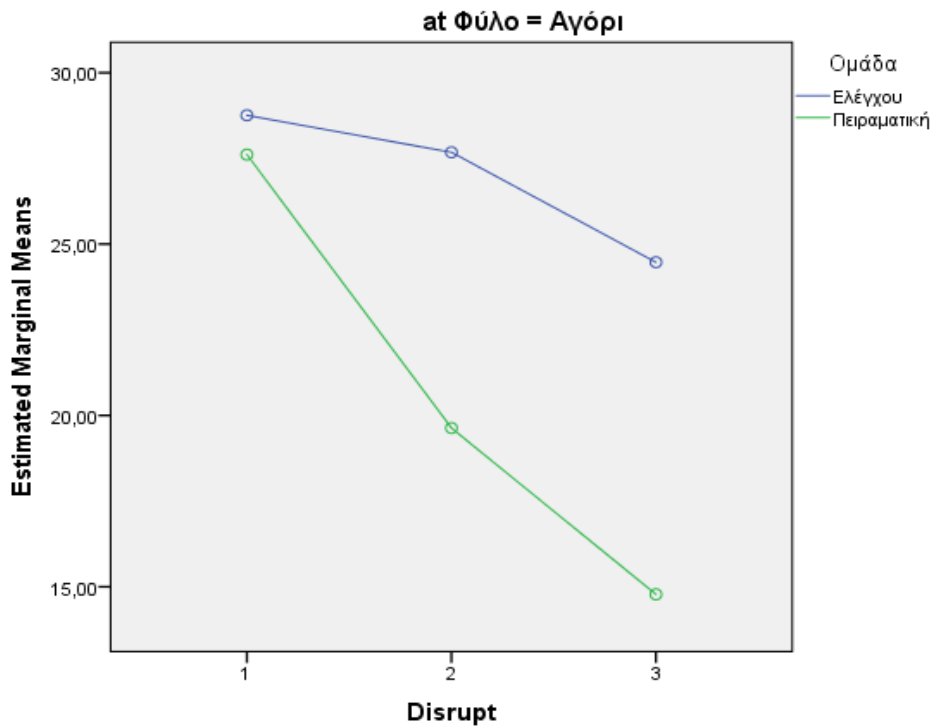
Γράφημα 2: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα κορίτσια»



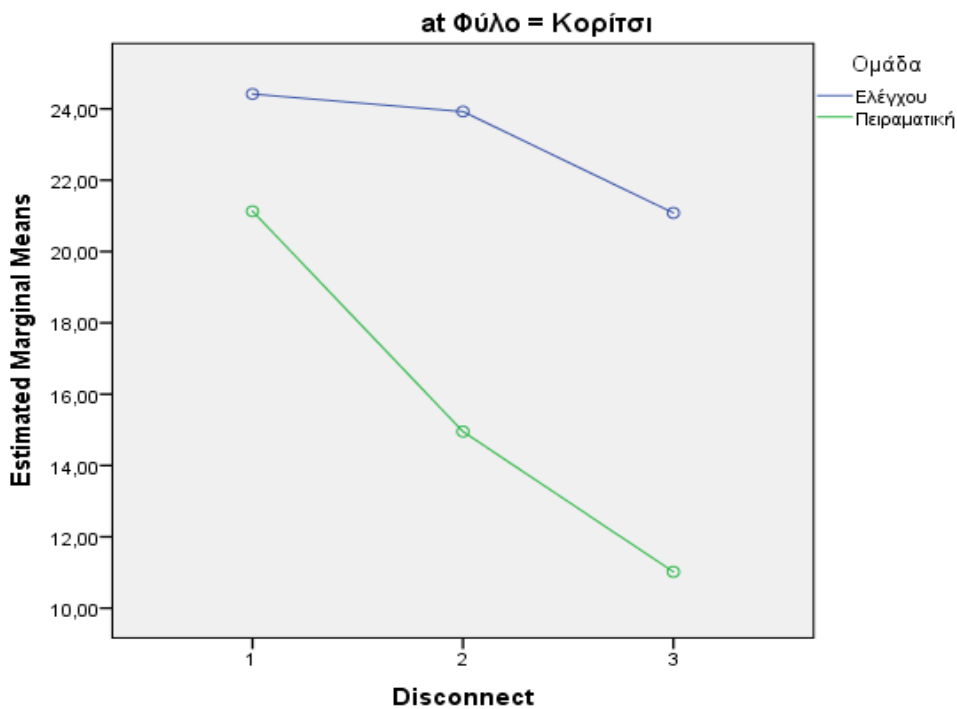
Γράφημα 3: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/ Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα αγόρια»



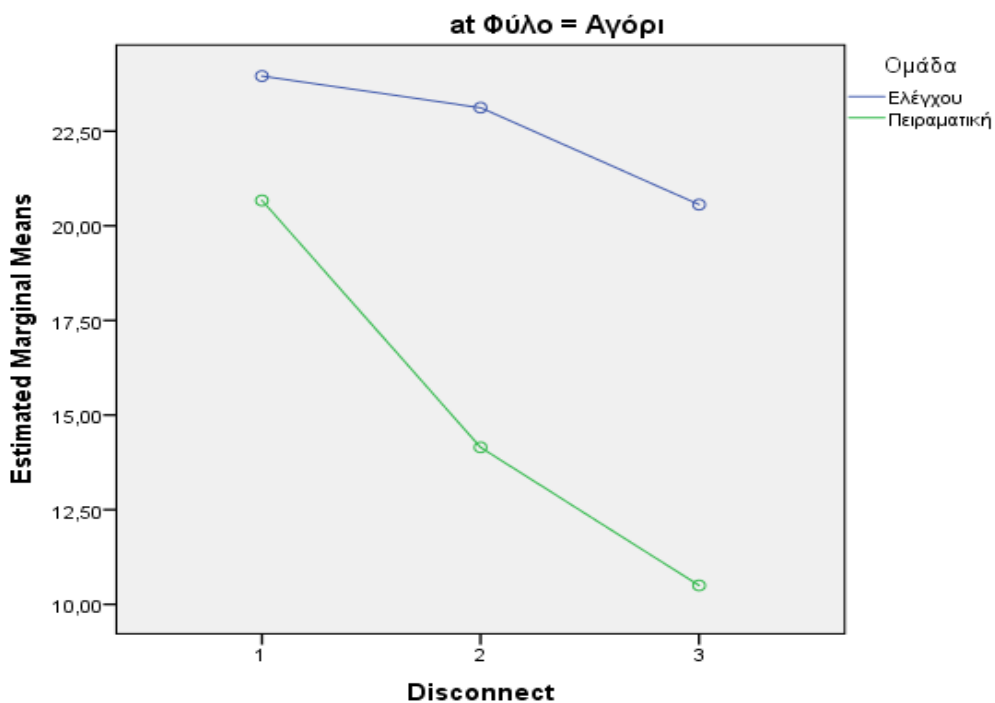
Γράφημα 4: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα κορίτσια»



Γράφημα 5: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα αγόρια»



Γράφημα 6: « Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/Αποσύνδεση* από το παιχνίδι της Κλίμακας RIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα κορίτσια»



Γράφημα 7: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/Αποσύνδεση* από το παιχνίδι της Κλίμακας RIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα αγόρια»

9.5.3. Διαφορές εντός των ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά ηλικία

Από τον Πίνακα 7 παρατηρούμε ότι για όλες τις ηλικιακές ομάδες στη διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction» και στη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption» και στη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection», οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και για τις τρεις χρονικές στιγμές, τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο και για την ομάδα παρέμβασης, με εξαίρεση την ομάδα ελέγχου στην πρώτη χρονική διαφορά. Ειδικότερα, και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες οι μέσες τιμές για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction» στην πειραματική ομάδα είναι σταθερά αυξανόμενες, κάτι το οποίο ισχύει και για την ομάδα ελέγχου από τη δεύτερη χρονική στιγμή και μετά. Επιπλέον, για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption», καθώς και για τη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection» εμφανίζονται σταθερά μειωμένες τιμές για όλες τις ηλικιακές ομάδες και συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα η μείωση αυτή είναι πιο έντονη, ενώ για την ομάδα ελέγχου εμφανίζεται από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα.

9.5.3.1. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανά ηλικία

Για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction», καθώς και για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption» σε κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές κατηγορίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα, η οποία δεν υπήρχε εξαρχής (αντίστοιχα p-values: 1,00, 1,00, 0,541, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, 1,00, 1,00, 1,00, 0,042, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, και <0,001). Ενώ για τη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection» η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε χρονική στιγμή με εξαίρεση την πρώτη χρονική στιγμή για τα προνήπια (αντίστοιχα p-values: 1,00, 0,003, 0,012, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001 και <0,001) (Πίνακας 7).

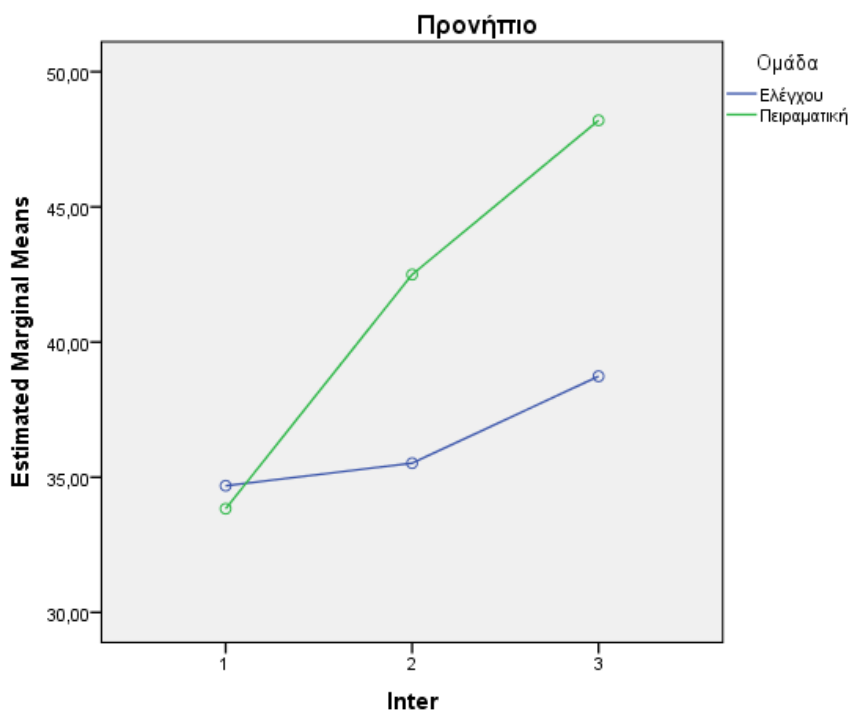
Προνήπιο	Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
	Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Ομάδα Ελέγχου	34,43	8,04	35,73	7,71	39,41	6,56	0,851	<,001	<,001

Interaction	Πειραματική		34,13	7,25	42,49	5,76	47,73	4,25	<,001	<,001	<,001
/											
Αλληλεπίδραση											
Disruption/ Διατάραξη	Ομάδα	Ελέγχου	27,14	10,88	26,12	9,90	23,59	6,98	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	27,04	8,60	19,69	5,56	14,96	3,44	<,001	<,001	<,001
Disconnect ion/ Αποσύνδεση	Ομάδα	Ελέγχου	22,78	8,40	21,88	8,26	19,47	5,87	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	22,05	7,12	15,44	5,43	11,00	3,14	<,001	<,001	<,001
			Χρόνος				Χρονικές συγκρίσεις				
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
Νήπιο			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Interaction	Ομάδα	Ελέγχου	33,82	7,72	34,68	7,26	37,73	7,07	1,00	<,001	<,001
/		Πειραματική	36,02	7,64	43,76	6,35	48,51	4,42	<,001	<,001	<,001
Αλληλεπίδραση											
Disruption/ Διατάραξη	Ομάδα	Ελέγχου	30,68	13,99	29,93	12,95	26,05	8,94	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	26,60	8,86	19,02	5,54	14,71	3,55	<,001	<,001	<,001
Disconnect ion/ Αποσύνδεση	Ομάδα	Ελέγχου	25,68	8,38	25,00	7,76	22,07	5,69	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	20,45	6,44	14,27	5,02	10,73	3,30	<,001	<,001	<,001
			Χρόνος				Χρονικές συγκρίσεις				
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
Α' Τάξη Δημοτικού			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Interaction	Ομάδα	Ελέγχου	34,83	7,51	35,54	7,44	38,69	7,00	1,00	<,001	<,001
/		Πειραματική	32,26	6,84	41,60	5,12	48,09	3,09	<,001	<,001	<,001
Αλληλεπίδραση											
Disruption/ Διατάραξη	Ομάδα	Ελέγχου	27,70	11,95	27,03	11,42	23,95	7,92	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	27,53	10,23	19,73	6,66	14,66	3,09	<,001	<,001	<,001
Disconnect ion/ Αποσύνδεση	Ομάδα	Ελέγχου	23,87	7,86	23,26	7,55	20,80	5,40	1,00	<,001	<,001
		Πειραματική	20,44	8,02	14,10	5,31	10,70	2,85	<,001	<,001	<,001

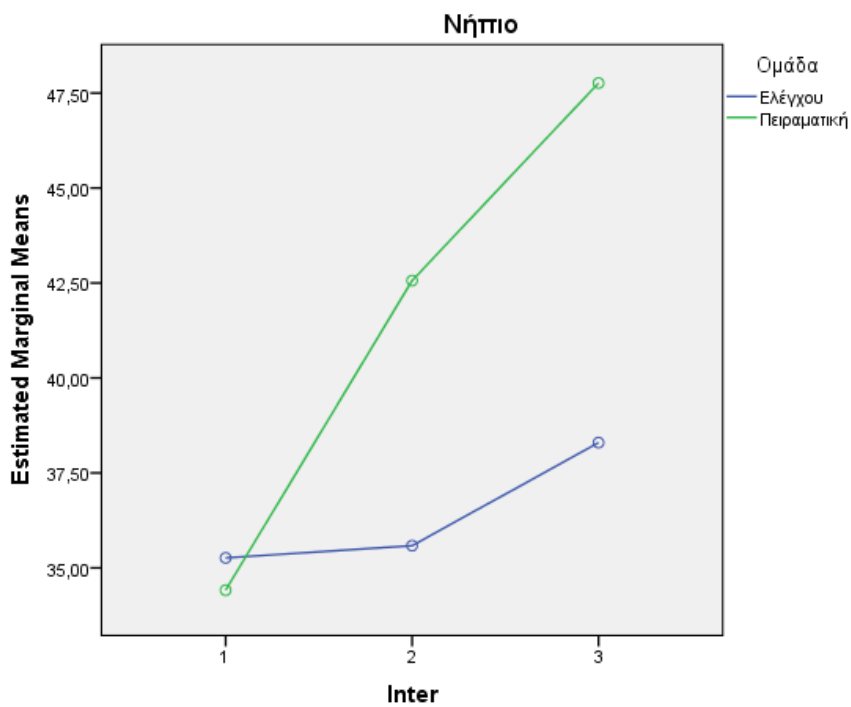
Πίνακας 7. «Εξέλιξη των διαστάσεων της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου ανά τάξη»

9.5.3.2 Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά ηλικία

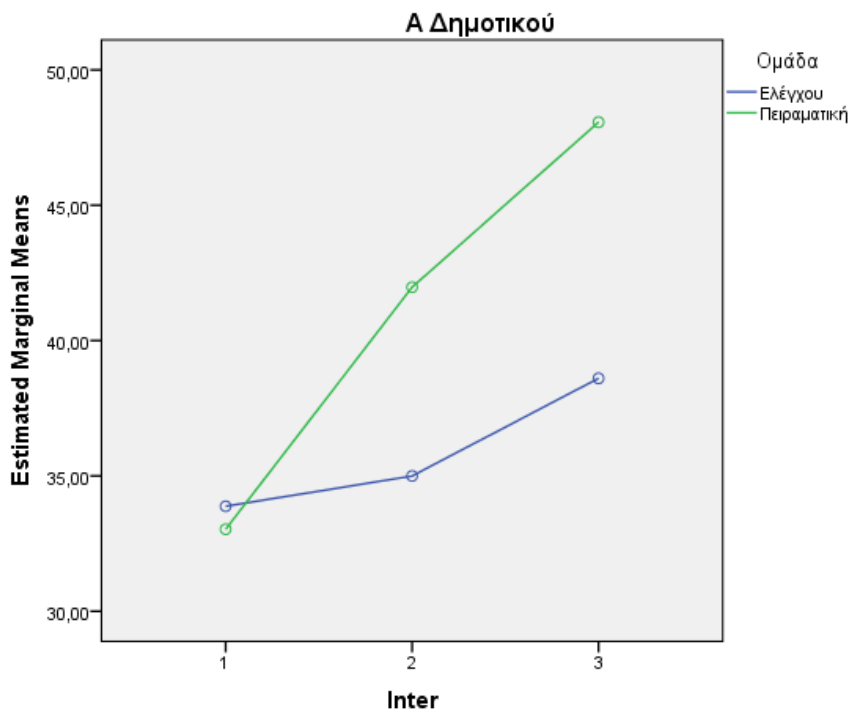
Τα παρακάτω γραφήματα (8-16) απεικονίζουν τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των δύο ομάδων για κάθε ηλικιακή κατηγορία στις τρεις χρονικές στιγμές που μας ενδιαφέρουν.



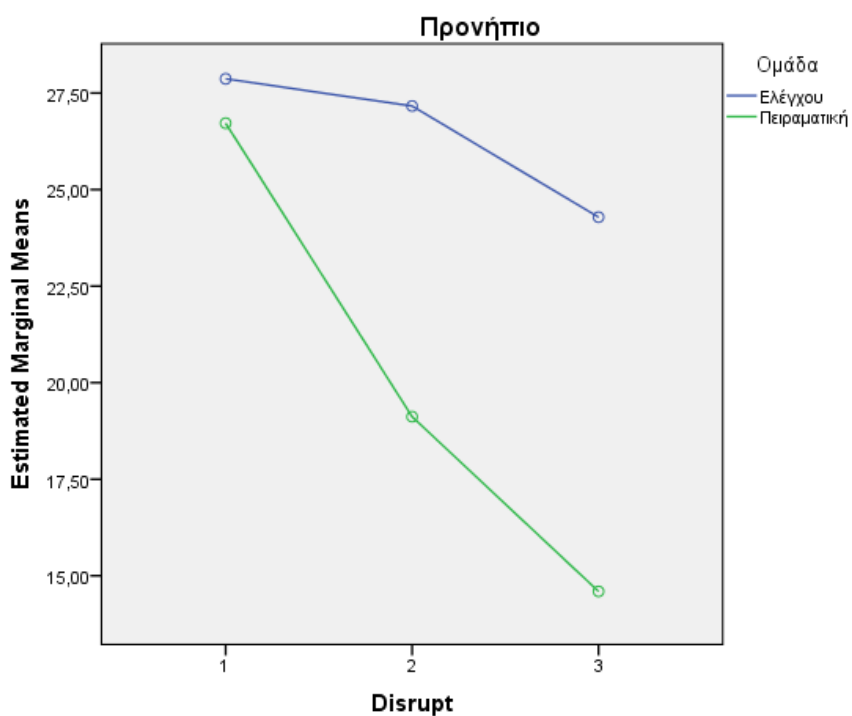
Γράφημα 8: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction*/ *Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα προνήπια»



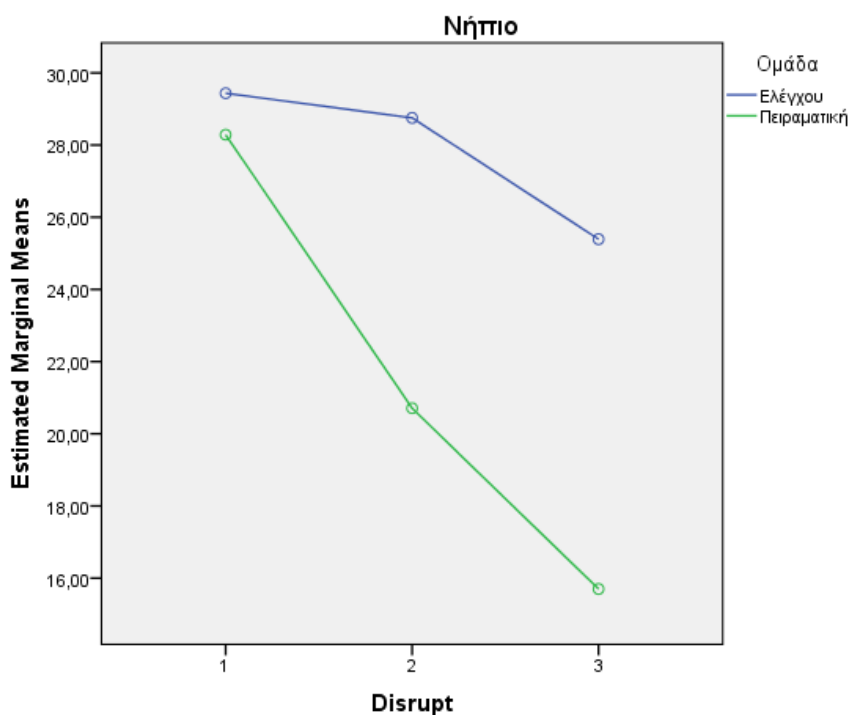
Γράφημα 9: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/ Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα νήπια»



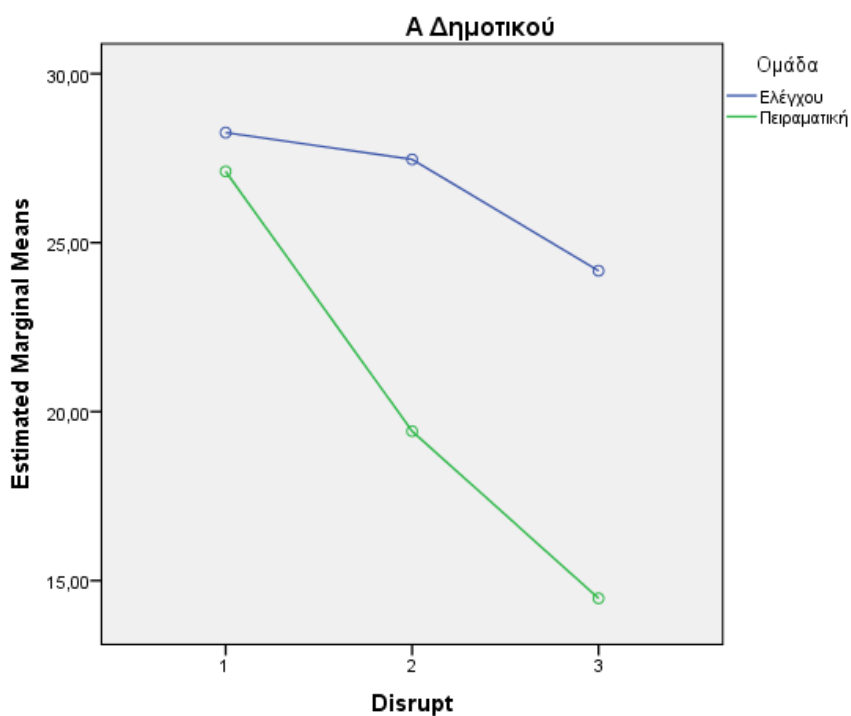
Γράφημα 10: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/ Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα παιδιά της Α΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου»



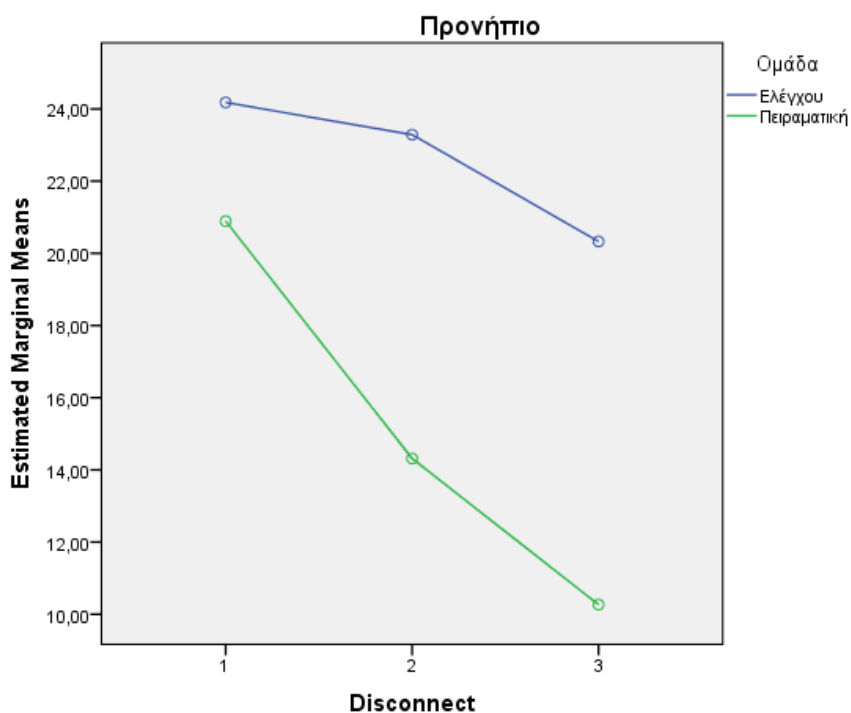
Γράφημα 11: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption* /*Διατάραξη του παιχνιδιού* της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα προνήπια»



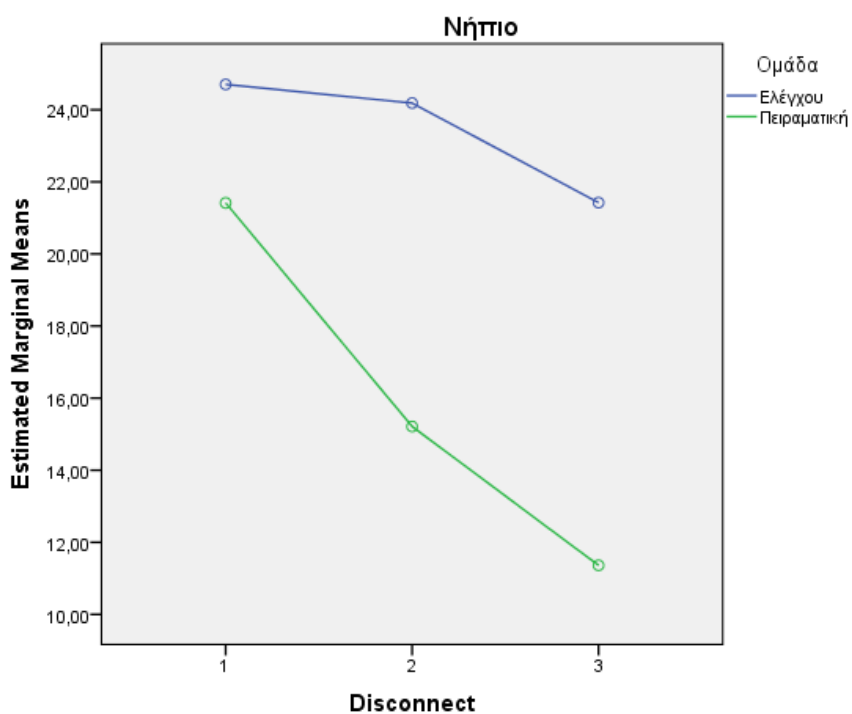
Γράφημα 12: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption*/Διατάραξη του παιχνιδιού της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα νήπια»



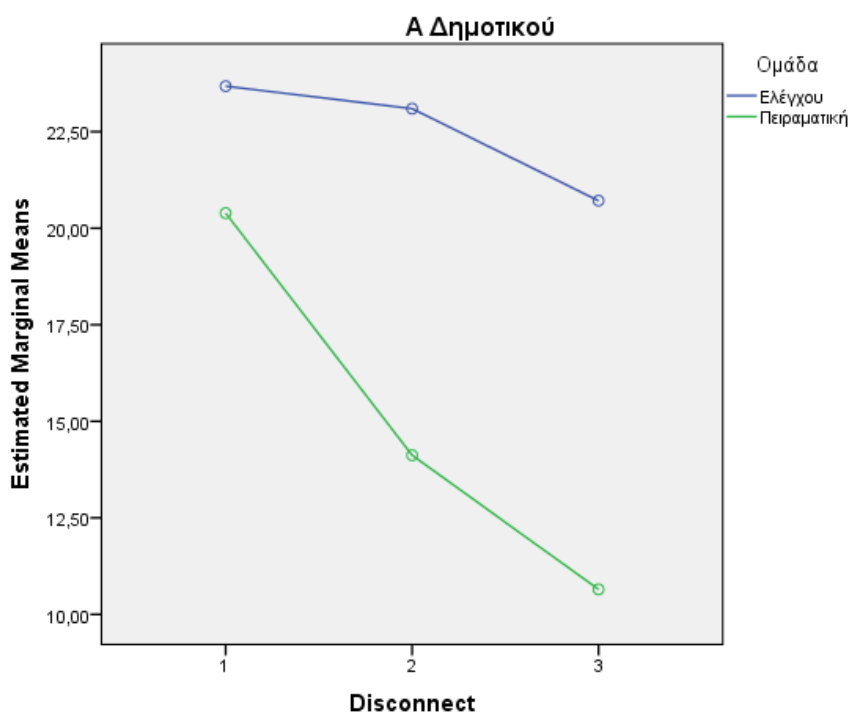
Γράφημα 13: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα παιδιά της Α΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου»



Γράφημα 14: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι* της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα προνήπια»



Γράφημα 15: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/ Αποσύνδεση από το παιχνίδι* της κλίμακας RPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα νήπια»



Γράφημα 16: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/ Αποσύνδεση από το παιχνίδι* της κλίμακας RPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τα παιδιά της Α΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου»

9.5.4. Διαφορές εντός των δύο ομάδων στην εξέλιξη του χρόνου ανά περιοχή σχολείου

Από τον Πίνακα 8 παρατηρούμε ότι ανεξαρτήτως της περιοχής του σχολείου και για τις τρεις διαστάσεις οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες τις χρονικές στιγμές για την πειραματική ομάδα. Αντιθέτως, για την ομάδα ελέγχου οι διαφοροποιήσεις και στις τρεις διαστάσεις είναι στατιστικά σημαντικές από τη δεύτερη χρονική στιγμή και μετά. Ειδικότερα, για τους μαθητές και των τριών περιοχών (αστική, ημιαστική, αγροτική) οι μέσες τιμές για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά την διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction» είναι σταθερά αυξανόμενες για την πειραματική ομάδα, γεγονός το οποίο παρατηρείται και για την ομάδα ελέγχου από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα. Επιπλέον, για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption», καθώς και για διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection», εμφανίζονται σταθερά μειωμένες τιμές για όλες τις περιοχές σχολείων και συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα η μείωση αυτή είναι πιο έντονη, ενώ για την ομάδα ελέγχου παρατηρείται από τη δεύτερη χρονική στιγμή και μετά.

9.5.4.1. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ξεχωριστά για κάθε χρονική στιγμή ανά περιοχή σχολείου

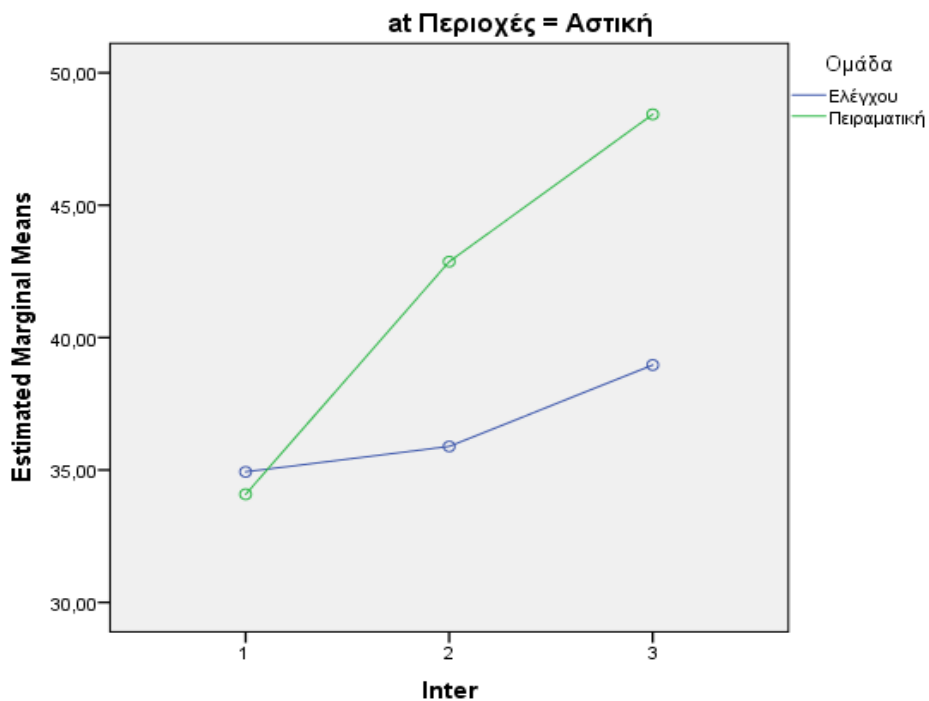
Για τη διάσταση «Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού/Play Interaction», καθώς και για τη διάσταση «Διατάραξη του παιχνιδιού/Play Disruption» σε κάθε μια από τις τρεις ηλικιακές κατηγορίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες από τη δεύτερη χρονική στιγμή κι έπειτα, η οποία δεν υπήρχε εξαρχής (αντίστοιχα p-values: 1,00, 1,00, 1,00, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, 1,00, 1,00, 1,00, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001, και <0,001). Αντιθέτως, για τη διάσταση «Αποσύνδεση από το παιχνίδι/Play Disconnection» η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική σε κάθε χρονική στιγμή με εξαίρεση την πρώτη χρονική στιγμή για την αστική και ημιαστική περιοχή (αντίστοιχα p-values: 1,00, 0,105, 0,009, <0,001, <0,001, <0,001, <0,001 και <0,001) (Πίνακας 8).

			Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Αστική											
Interaction/	Ομάδα	Ελέγχου	35,42	7,10	36,29	6,99	39,32	6,75	1,00	<,001	<,001
Αλληλεπίδρ		Πειραματική	33,33	7,66	42,30	5,71	48,01	3,78	<,001	<,001	<,001
αση											
Disruption/	Ομάδα	Ελέγχου	27,34	11,65	26,63	10,97	23,63	7,48	0,127	<,001	<,001
Διατάραξη		Πειραματική	27,10	9,05	19,51	6,07	14,97	3,54	<,001	<,001	<,001
Disconnectio	Ομάδα	Ελέγχου	23,55	7,67	22,95	7,41	20,52	5,45	1,00	<,001	<,001
n/		Πειραματική	21,62	8,10	14,98	5,94	11,34	3,53	<,001	<,001	<,001
Αποσύνδεση											
			Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Ημιαστική											
Interaction/	Ομάδα	Ελέγχου	33,02	7,66	34,18	7,46	37,76	6,84	1,00	<,001	<,001
Αλληλεπίδρ		Πειραματική	33,98	7,48	42,52	6,01	48,06	4,12	<,001	<,001	<,001
αση											
Disruption/	Ομάδα	Ελέγχου	29,08	12,22	28,00	11,78	24,61	8,36	0,108	<,001	<,001
Διατάραξη		Πειραματική	27,10	10,13	19,42	6,40	14,37	3,43	<,001	<,001	<,001
Disconnectio	Ομάδα	Ελέγχου	23,71	8,68	22,94	8,59	20,37	6,24	0,376	<,001	<,001
n/		Πειραματική	19,38	6,03	13,54	3,98	9,98	1,77	<,001	<,001	<,001
Αποσύνδεση											
			Χρόνος						Χρονικές συγκρίσεις		
			Αρχή		Μετά από 4 μήνες		Ολοκλήρωση		p -values		
			Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	Mean	Std.Dev	T1 vs T2	T1 vs T3	T2 vs t3
Αγροτική											
Interaction/	Ομάδα	Ελέγχου	34,10	8,44	34,77	8,04	38,08	7,23	0,197	<,001	<,001
Αλληλεπίδρ		Πειραματική	33,87	6,57	42,29	5,33	48,28	3,43	<,001	<,001	<,001
αση											
Disruption/	Ομάδα	Ελέγχου	29,47	13,51	28,85	12,37	25,62	8,59	0,318	<,001	<,001
Διατάραξη		Πειραματική	27,37	9,78	19,96	6,08	14,69	2,73	<,001	<,001	<,001
Disconnectio	Ομάδα	Ελέγχου	25,35	8,47	24,55	7,81	21,73	5,39	1,00	<,001	<,001
n/		Πειραματική	20,76	7,30	14,40	5,03	10,54	2,83	<,001	<,001	<,001
Αποσύνδεση											

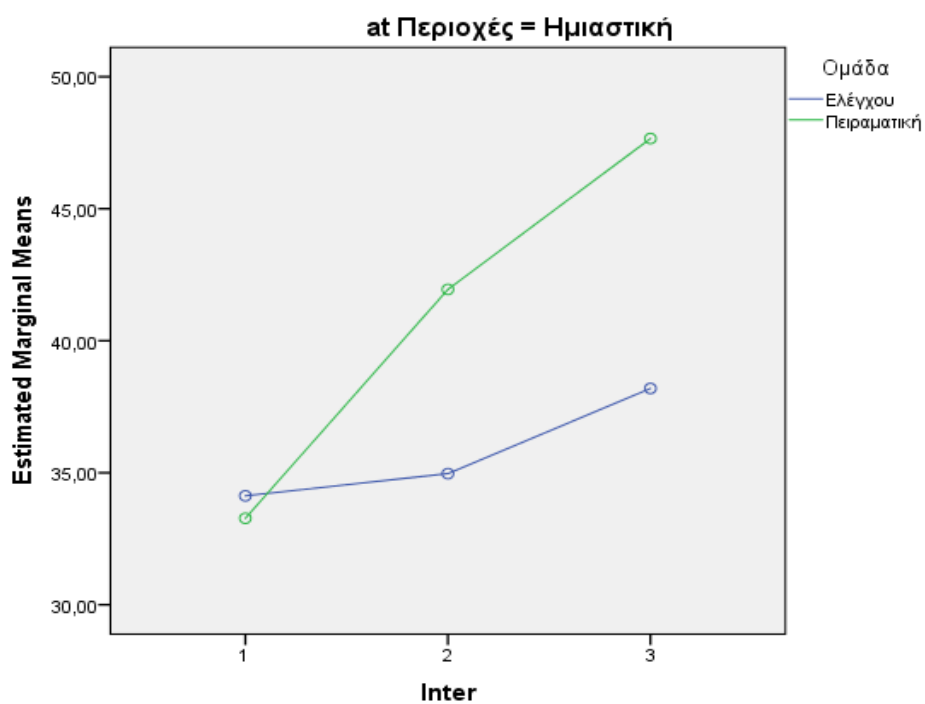
Πίνακας 8. «Εξέλιξη των διαστάσεων της κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου ανά περιοχή»

9.5.4.2. Εξέλιξη των διαστάσεων της Κλίμακας PIPPS στην πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες ανά περιοχή σχολείου

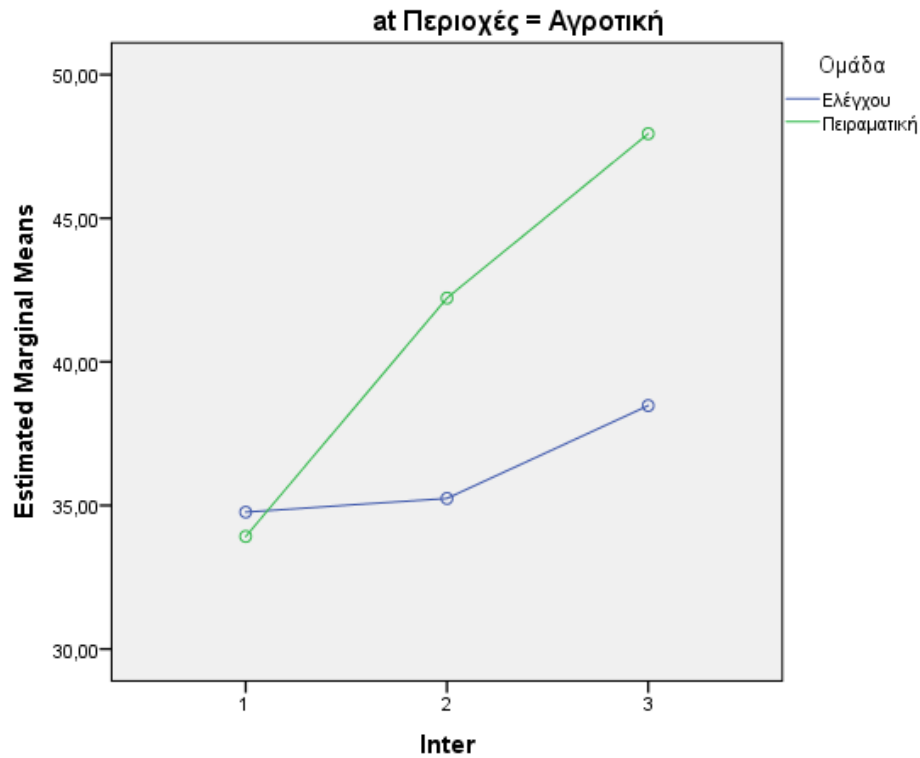
Τα παρακάτω γραφήματα (17-25) απεικονίζουν τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των δύο ομάδων για κάθε ηλικιακή κατηγορία στις τρεις χρονικές στιγμές που μας ενδιαφέρουν.



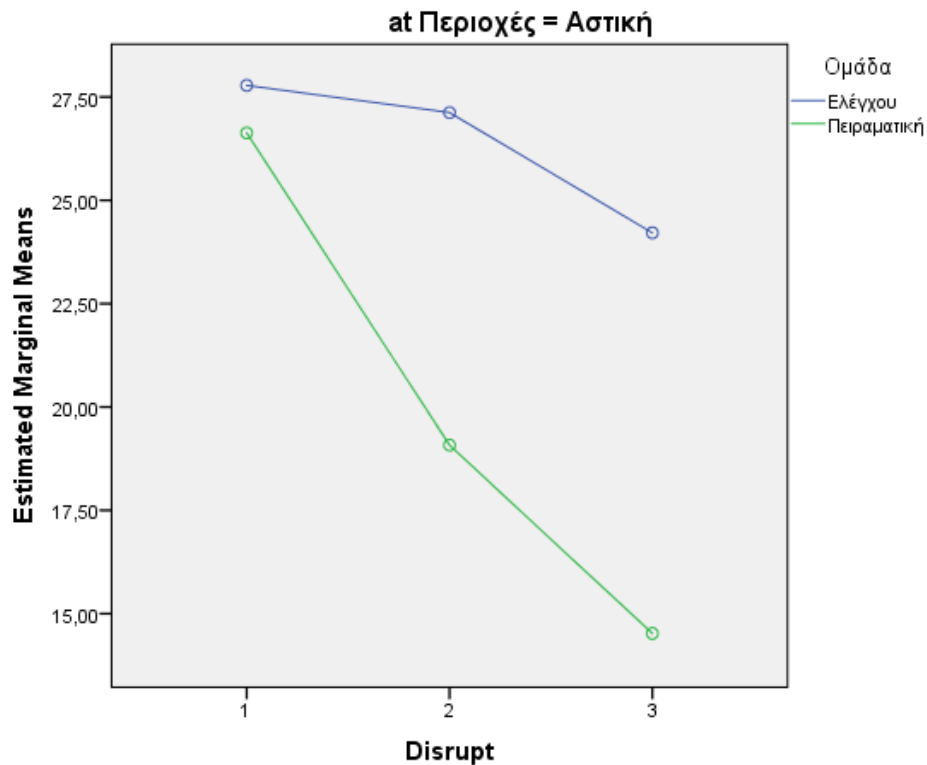
Γράφημα 17: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι* στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αστικές περιοχές»



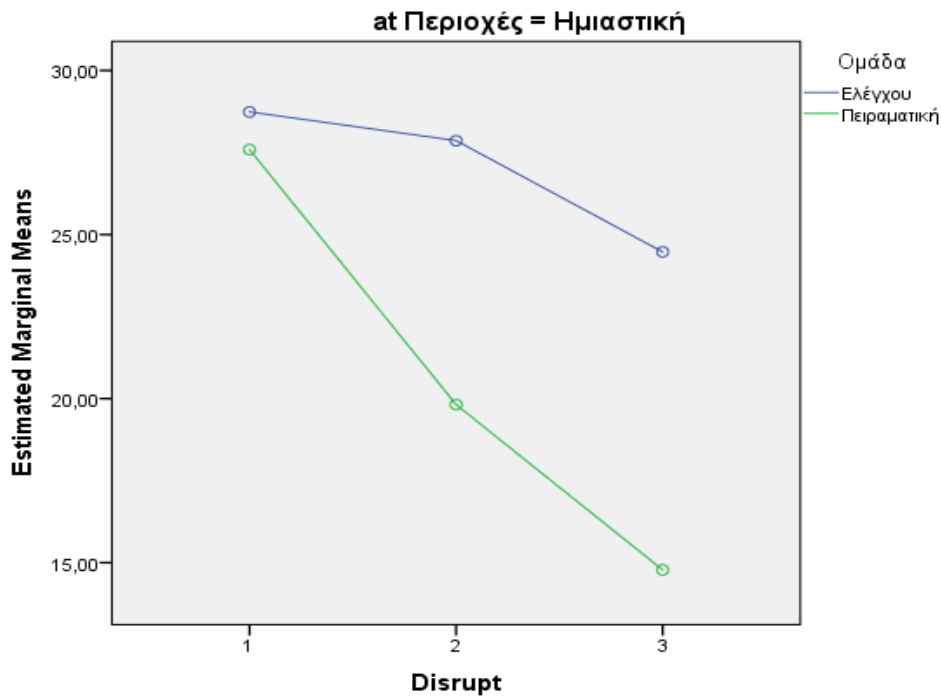
Γράφημα 18: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις ημιαστικές περιοχές»



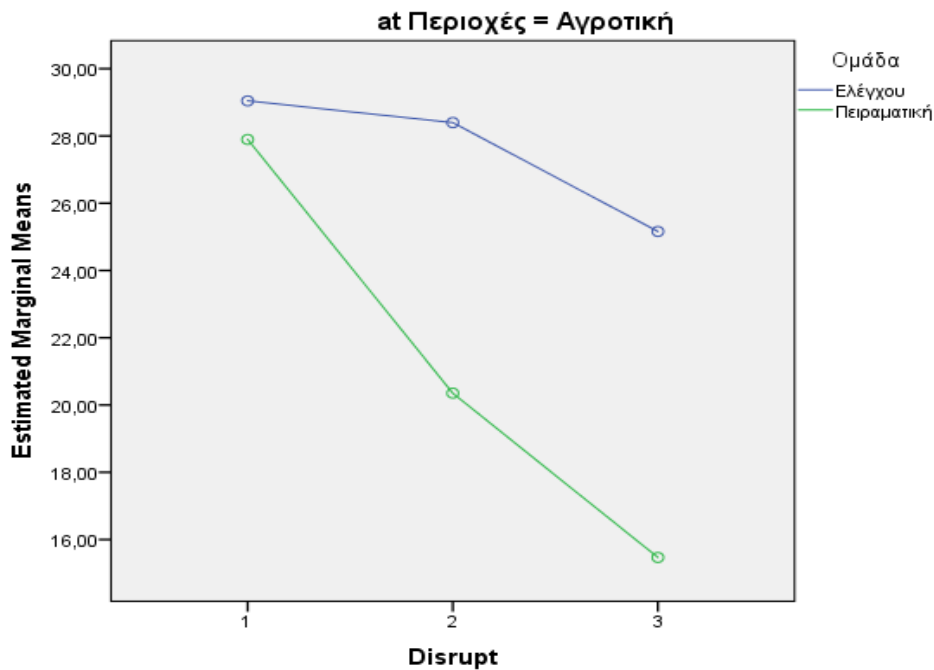
Γράφημα 19: Εξέλιξη της διάστασης *Play Interaction/Αλληλεπίδραση* στο παιχνίδι στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αγροτικές περιοχές



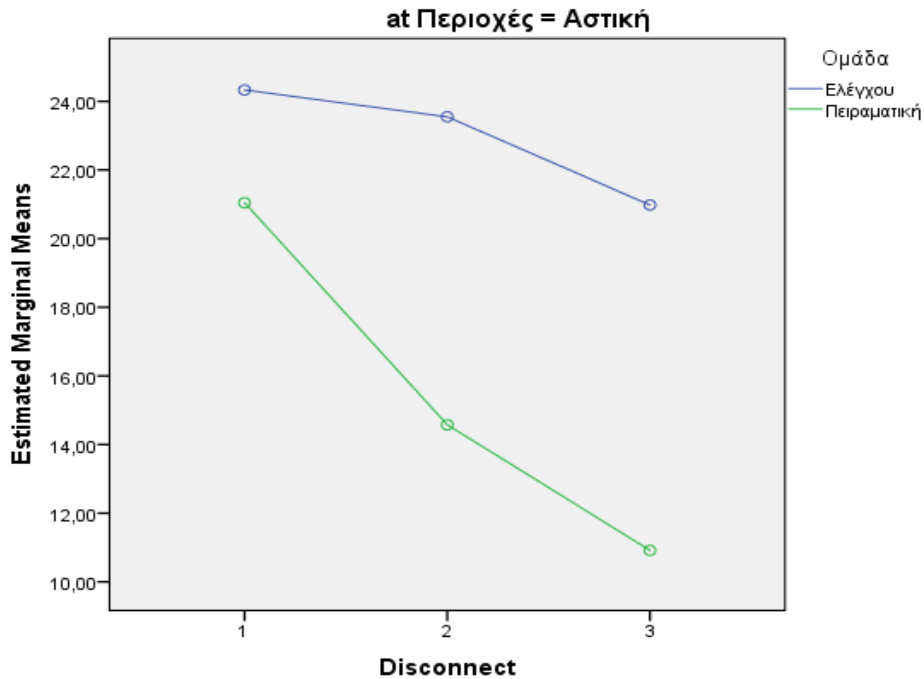
Γράφημα 20: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αστικές περιοχές»



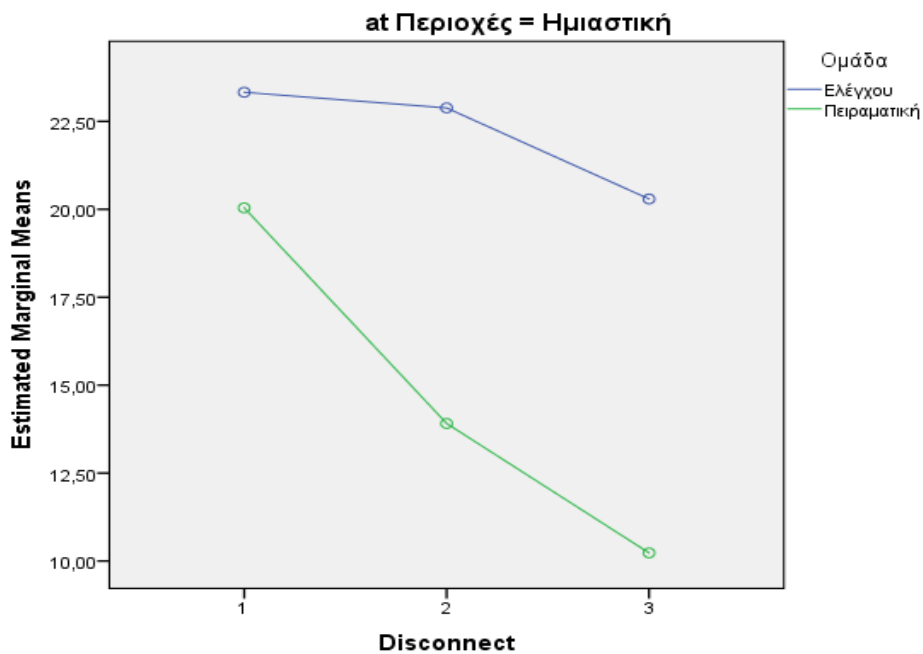
Γράφημα 21: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις ημιαστικές περιοχές»



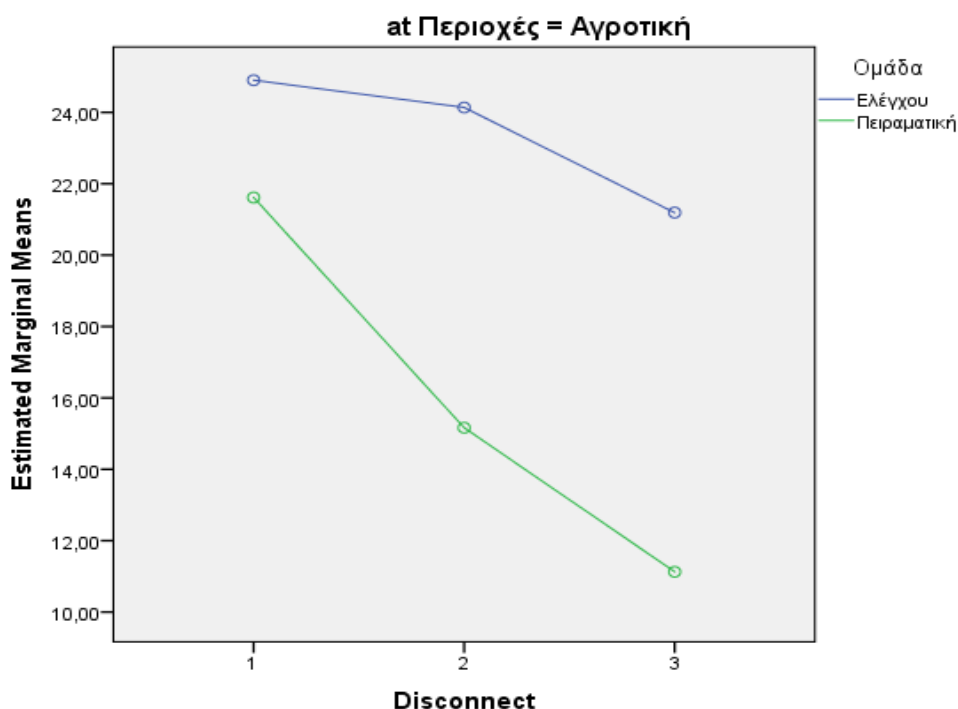
Γράφημα 22: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού* στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αγροτικές περιοχές»



Γράφημα 23: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/ Αποσύνδεση* από το παιχνίδι στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αστικές περιοχές»



Γράφημα 24: «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/ Αποσύνδεση* από το παιχνίδι στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις ημιαστικές περιοχές»



Γράφημα 25. «Εξέλιξη της διάστασης *Play Disconnection/ Αποσύνδεση από το παιχνίδι* στην πάροδο του χρόνου για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου για τις αγροτικές περιοχές»

9.6. Ενδεικτικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Παρεμβατικού Προγράμματος

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων/ομάδων παρέμβασης βελτιώθηκαν σημαντικά λόγω της συμμετοχής τους σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού στην τάξη, τη σχολική αυλή, αλλά και σε άλλα υπαίθρια περιβάλλοντα, όπως πάρκα, καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Η ερευνήτρια προωθούσε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού και αξιοποιούσε διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως το μουσικοκινητικό παιχνίδι, το δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, την παντομίμα, το παιχνίδι κανόνων, το κινητικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι και το παιχνίδι με αντικείμενα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ομαδικές κινητικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές αυλές και σε άλλα υπαίθρια περιβάλλοντα (πάρκα) ήταν κομβικά σημεία στην έρευνά μας, καθώς διευκόλυναν την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συνέβαλαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας και τη μείωση της επιθετικότητας ανάμεσα στα παιδιά, ενθάρρυναν την ελευθερία έκφρασης, σκέψης και λόγου, καθώς και

τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παιδιά των ομάδων παρέμβασης συμμετείχαν ενεργά στις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, έδειχναν θετικά συναισθήματα (γελούσαν, χαμογελούσαν) και το ενδιαφέρον τους παρέμενε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Μια από τις κινητικές δραστηριότητες παιχνιδιού που άρεσε πολύ στα παιδιά και συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της συνεργασίας και των επικοινωνιακών και εκφραστικών δεξιοτήτων τους είχε τίτλο: «Ξεπερνώντας τα συναισθηματικά εμπόδια» (Εικόνα 1). Η εν λόγω δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε τόσο σε υπαίθρια περιβάλλοντα εκτός σχολείου (πάρκο) (Εικόνα 1α) όσο και σε σχολικές αυλές (Εικόνα 1β) και σχεδιάστηκε από την εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά. Ειδικότερα, η ερευνήτρια μαζί με τα παιδιά δημιούργησαν τις πίστες των δοκιμασιών (στεφάνια, τουβλάκια, κοντάρια, κορίνες, μπαλάκια, κώνοι), σκέφτηκαν τρόπους υλοποίησης των κινητικών ασκήσεων (π.χ. galloring, ισορροπία, κουτσό, ζιγκ-ζακ, πηδηματάκια) και επέλεξαν τα έντονα/δυσάρεστα συναισθήματα που θα “πρωταγωνιστούσαν” σε αυτό το κινητικό παιχνίδι (π.χ. θυμός, απογοήτευση, ζήλια, ντροπή, φόβος, λύπη, άγχος). Τα παιδιά χωρίστηκαν με κλήρωση σε δύο ομάδες. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν κάθε φορά δύο παιδιά-αντίπαλοι να ξεπερνάνε τα εμπόδια-έντονα/δυσάρεστα συναισθήματα που υπήρχαν στην πίστα τους (π.χ. κώνοι, στεφάνια) και φθάνοντας στον τερματισμό με τη βοήθεια των συμπαικτών τους να αναπαριστούν με κινήσεις του σώματος και εκφράσεις του προσώπου το συναίσθημα που απεικονιζόταν στην καρτέλα της πίστας τους (η καρτέλα ήταν τοποθετημένη σε ένα στεφάνι στο τέλος της πίστας). Ακόμη, έπρεπε να αναφέρουν τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων (τι μας κάνει να νιώθουμε έτσι) και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισής τους (π.χ. φουσκώνω ένα μπαλόνι ή μετράω μέχρι το 10 για να διώξω το θυμό). Νικήτρια ήταν η ομάδα που εκτελούσε σωστά τις δοκιμασίες, αναπαριστούσε καλύτερα τα απεικονιζόμενα συναισθήματα και πρότεινε τρόπους αντιμετώπισής τους. Στο τέλος, τα παιδιά αξιολόγησαν τις επιδόσεις τους στο παιχνίδι, έκαναν δηλαδή αυτοαξιολόγηση.



Εικόνα 1α.



Εικόνα 1β

Κινητικό παιχνίδι: «Ξεπερνά τα συναισθηματικά εμπόδια»

Καθοριστική ήταν και η συμβολή του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού και του κουκλοθέατρου στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά συμμετέχοντας σε παιχνίδια ρόλων, σε κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και σε κουκλοθέατρο έμαθαν να εκφράζουν περισσότερο λεκτικά τα συναισθήματά τους και να περιγράφουν πώς νιώθουν εκ του ασφαλούς, έγιναν δημιουργικά στο να φτιάχνουν ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού, άρχισαν να αφηγούνται πιο συχνά ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, διαχειρίζονταν κατάλληλα έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, έμαθαν να σέβονται τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών και να διαφωνούν χωρίς να καβγαδίζουν, καθώς και να βοηθάνε στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους. Ακόμη, τα παιδιά των πειραματικών ομάδων μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτές τις κατηγορίες παιχνιδιού έμαθαν να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, προκειμένου να βρίσκουν λύσεις σε συναισθηματικά αδιέξοδα. Τα παιδιά στο πλαίσιο του προγράμματος με τη βοήθεια της ερευνήτριας δημιούργησαν τις δικές τους κούκλες των συναισθημάτων και έγιναν πρωταγωνιστές της δικής τους ιστορίας για τα συναισθήματα, με τίτλο «Το ταξίδι στη χώρα των συναισθημάτων» (Εικόνα 2). Κάθε κούκλα αντιπροσώπευε ένα συναίσθημα (π.χ. Θυμός) και αφηγούνταν στις άλλες κούκλες-συναίσθημα πώς νιώθει, γιατί νιώθει έτσι και με ποιους τρόπους εκφράζει το συναίσθημά της (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος). Τα παιδιά έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον τόσο για την κατασκευή της κούκλας τους όσο και για την δημιουργία της

δικής τους ιστορίας. Από τις παρατηρήσεις μας φάνηκε ότι τα παιδιά επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αντάλλαζαν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα και συνεργάζονταν, προκειμένου να εκπληρώσουν έναν κοινό σκοπό, τη δημιουργία δηλαδή της ιστορίας.



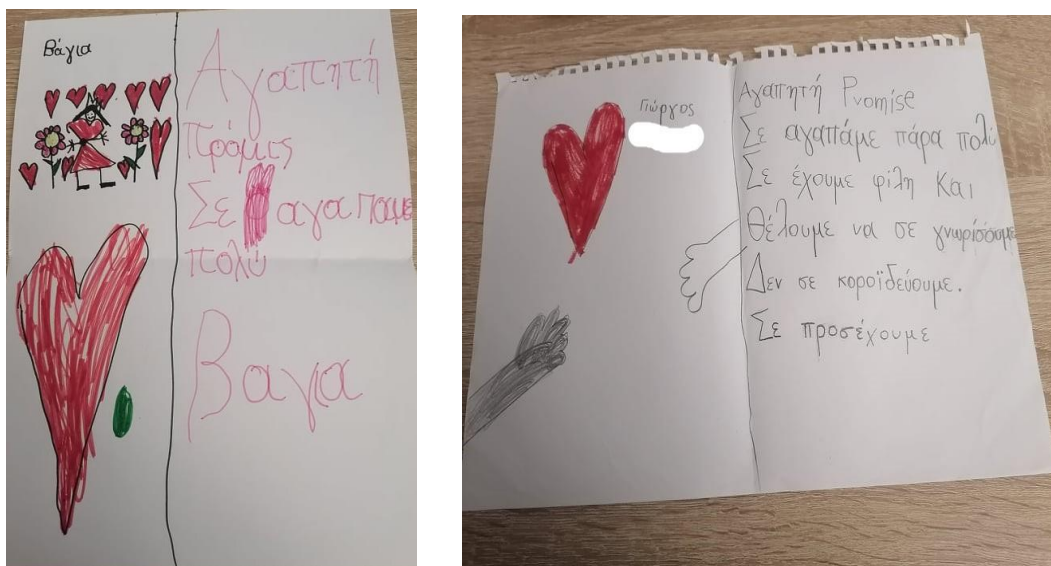
Εικόνα 2. Κουκλοθέατρο: «Το ταξίδι στη χώρα των συναισθημάτων».

Καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών και της αποδοχής των συναισθημάτων των άλλων έπαιξε η δραματοποίηση της ιστορίας «Με λένε Πρόμις» (Εικόνα 3α). Η Πρόμις ήταν ένα κορίτσι που ήρθε στην Ελλάδα με την οικογένειά της από τη Νιγηρία της Αφρικής, φοιτούσε σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο και οι συμμαθητές της δεν την αποδέχονταν λόγω χρώματος δέρματος, καταγωγής και εξωτερικής εμφάνισης. Τα παιδιά μέσα από το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι ευαισθητοποιήθηκαν για τη διαφορετικότητα, μπήκαν στη θέση της Πρόμις και κατανόησαν πώς ένιωθε όταν οι συμμαθητές της την απέρριπταν, δεν την προσκαλούσαν στο παιχνίδι τους και την προσέβαλαν λεκτικά. Το εν λόγω παιχνίδι συνέβαλε στην ενίσχυση των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και στη μείωση αρνητικών συμπεριφορών. Τα παιδιά μετά την δραματοποίηση της ιστορίας άρχισαν να παρηγορούν περισσότερο τους συμμαθητές τους που χτυπούσαν ή ήταν λυπημένοι, βοηθούσαν τους άλλους που δυσκολεύονταν στο παιχνίδι και προσκαλούσαν περισσότερους συμμαθητές τους στο παιχνίδι τους. Ακόμη, σταμάτησαν σε μεγάλο βαθμό να αγνοούν και να απορρίπτουν τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Μέσα από την εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές άρχισαν να αποδέχονται, επίσης, περισσότερο τους συμμαθητές τους που προέρχονταν από άλλες χώρες και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές έχοντας ευαισθητοποιηθεί από την ιστορία θέλησαν να γράψουν ένα γράμμα και να κάνουν μια ζωγραφιά για την Πρόμις που θα έδειχνε την αγάπη τους για αυτήν (Εικόνα 3β). Τέλος σε ένα χαρτί έγραψαν τη λέξη

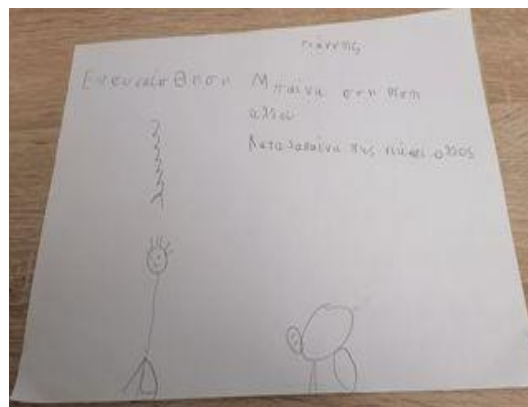
ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή να «μπαίνω» στη θέση του άλλου, να καταλαβαίνω πώς νιώθει (Εικόνα 3γ).



Εικόνα 3α. Δραματοποίηση της ιστορίας: «Με λένε Πρόμις».



Εικόνα 3β. Ζωγραφιά και γράμμα για την Πρόμις.



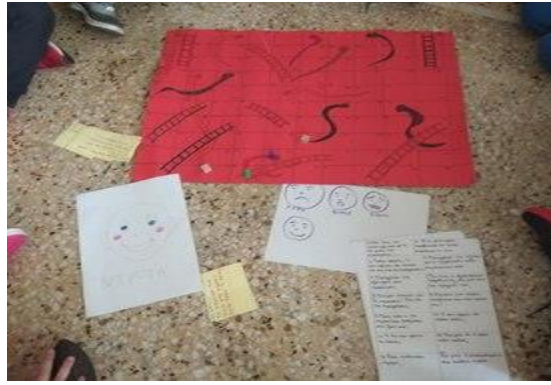
Εικόνα 3γ. Γράφοντας τη λέξη ‘Ενσυναίσθηση’.

Πολύ σημαντική ήταν και η δραματοποίηση της ιστορίας «Το δέντρο που έδινε» (Εικόνα 4) που μιλούσε για μια μηλιά που αγαπούσε ανιδιοτελώς ένα αγόρι και του προσέφερε τα πάντα (αγάπη, μήλα, ξύλα, ίσκιο, παιχνίδι). Μέσα από τη δραματοποίηση της ιστορίας τα παιδιά κατανόησαν σημαντικές αξίες, όπως την αξία της αλληλοπροσφοράς, της αγάπης και της ανιδιοτέλειας και έμαθαν να μοιράζονται τα υλικά αγαθά (παιχνίδια) με τους συμμαθητές τους χωρίς να διαμαρτύρονται, όπως έκανε και η μηλιά στην ιστορία, η οποία έδινε τα πάντα στο αγόρι.



Εικόνα 4. Δραματοποίηση της ιστορίας: «Το Δέντρο που έδινε».

Στο πλαίσιο του προγράμματος τα παιδιά μαζί με την ερευνήτρια δημιούργησαν το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι, το «φιδάκι των συναισθημάτων» (Εικόνα 5). Στόχος του παιχνιδιού ήταν τα παιδιά χωρισμένα με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες να συνεργάζονται μεταξύ τους, προκειμένου να απαντάνε σε ερωτήσεις σχετικά με την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Το εν λόγω ομαδικό παιχνίδι κανόνων βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους, να παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής, να συνεργάζονται προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό σκοπό και συνέβαλε στο να μάθουν να διαχειρίζονται το συναίσθημα της απογοήτευσης, όταν χάνουν στα παιχνίδια.



Εικόνα 5. Επιτραπέζιο παιχνίδι: «Το φιδάκι των συναισθημάτων».

Πολύ σημαντική ήταν και η συμβολή των ομαδικών εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους σε ψηφιακά παιχνίδια βελτίωσαν σημαντικά τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, να ακούν προσεκτικά τις απόψεις των συμμαθητών τους και να τις σέβονται, καθώς και να συνεργάζονται μεταξύ τους, προκειμένου να κερδίζουν στα παιχνίδια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν για τα παιδιά τα εκπαιδευτικά ψηφιακά παιχνίδια μνήμης, στα οποία έπρεπε να θυμηθούν που κρύβονταν οι εικόνες με τα ίδια συναισθήματα (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι: «Βρίσκω τα ίδια συναισθήματα».

Οι μουσικο-κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν αποδείχθηκαν καταλυτικές για την βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα παιδιά. Τα παιδιά συμμετέχοντας σε ποικίλα μουσικο-κινητικά παιχνίδια έμαθαν να εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους (λεκτικά και μη λεκτικά), να τα περιγράφουν και να τα ελέγχουν, έδειχναν θετικά συναισθήματα στο ελεύθερο παιχνίδι, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και μείωσαν σε μεγάλο βαθμό ανεπιθύμητες

συμπεριφορές, όπως να διαταράσσουν και να καταστρέφουν το παιχνίδι των συμμαθητών τους και την ηρεμία της τάξης, όταν γινόταν μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Ακόμη, σταμάτησαν σε μεγάλο βαθμό να αρπάζουν τα παιχνίδια των άλλων, να εκδηλώνουν θυμό και να παραπονιούνται, καθώς και να περιπλανιούνται άσκοπα κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Οι μουσικο-κινητικές δραστηριότητες συνέβαλαν στη συναισθηματική ισορροπία των παιδιών και στη ρύθμιση των έντονων-δυσάρεστων συναισθημάτων τους. Ένα μουσικο-κινητικό παιχνίδι που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο και συνέβαλε στην θετική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους είναι τα «μουσικά συναισθήματα», που αποτελεί παραλλαγή του παραδοσιακού παιχνιδιού «μουσικές καρέκλες». Στον Η/Υ έγινε ακρόαση διάφορων μουσικών κομματιών, (π.χ. «Τέσσερις Εποχές» του Vivaldi) που προκαλούσαν διάφορα συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, ντροπή, αγωνία και άγχος. Όταν η μουσική ακουγόταν τα παιδιά έπρεπε να κινούνται στον χώρο κάνοντας διάφορες κινήσεις και εκφράσεις ανάλογα με το συναίσθημα που ένιωθαν κάθε φορά, ενώ όταν σταματούσε έπρεπε να προλάβουν να καθίσουν σε μία καρέκλα και να κάνουν μία παγωμένη εικόνα του συναισθήματος που ένιωθαν. Καθώς το παιχνίδι άρεσε πολύ στα παιδιά αποφασίσαμε όλοι μαζί να το παίξουμε ξανά, αλλά αυτή τη φορά αντί για τα μουσικά κομμάτια στον Η/Υ ακούγονταν τα μουσικά όργανα που κρατούσαν μερικά παιδιά στα χέρια τους. Η δραστηριότητα συνέβαλε στο να μάθουν τα παιδιά ότι όλοι οι άνθρωποι δεν νιώθουν το ίδιο συναίσθημα σε παρόμοιες καταστάσεις, καθώς και να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων. Παρατηρήσαμε ότι μετά την υλοποίηση της εν λόγω δραστηριότητας τα παιδιά έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, τα αναγνώριζαν και τα ονομάτιζαν (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. «Τα μουσικά συναισθήματα».

Το παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα) θεωρήθηκε σημαντικό, καθώς βελτίωσε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά, αύξησε το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, συνέβαλε στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους προκάλεσε ευχάριστα συναισθήματα (γελούσαν, χαμογελούσαν). Ακόμη, συνέβαλε στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών και τους έδωσε την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο, μέσα από την αφήγηση ιστοριών. Οι μαθητές συνέλεξαν φύλλα από τη σχολική αυλή και ενεπλάκησαν σε φανταστικό παιχνίδι. Ειδικότερα, έδωσαν ζωή στο φύλλο που κρατούσαν στο χέρι τους και με τη φαντασία τους έκαναν το φύλλο να ταξιδέψει μακριά και να εκφράσει τα συναισθήματά του από τις περιπλανήσεις του. Μερικά φύλλα ήταν λυπημένα, καθώς συναντούσαν λυπημένους ανθρώπους λόγω πολέμων και φτώχειας, ενώ μερικά φύλλα ήταν χαρούμενα, καθώς επισκέπτονταν περιοχές στις οποίες επικρατούσε η ειρήνη, το παιχνίδι και το χαμόγελο. Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις και έδωσαν τον δικό τους τίτλο στις ιστορίες τους, ο οποίος είναι: «Πού πηγαίνει ένα φύλλο όταν φεύγει από το χέρι σου και πώς νιώθει;» (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Φανταστικό παιχνίδι με φυσικά υλικά: «Πού πηγαίνει ένα φύλλο όταν φεύγει από το χέρι σου και πώς νιώθει;»

Μέσα από τα παιχνίδια παντομίμας τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματά τους με κινήσεις, πλουτίζοντας έτσι το λόγο και ενίσχυσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Η παντομίμα δίνει άλλωστε τη δυνατότητα σε όλο το σώμα να εκφράσει με άμεσο και σαφή τρόπο τα αισθήματα, τις παρορμήσεις, βαθιά βιώματα, συγκινήσεις, ουσιαστικά κομμάτια της ύπαρξής του. Στην αυλή του σχολείου κάθε μαθητής με τη σειρά κλήθηκε να αναπαραστήσει ένα συναίσθημα που ένιωθε και οι υπόλοιποι συμμαθητές του να

μαντέψουν το συναίσθημα και τους τρόπους που το προκάλεσαν (Εικόνα 9). Μέσα από την εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους, να επικοινωνούν και να εκφράζουν με τις κινήσεις του σώματός τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους τα συναισθήματά τους.



Εικόνα 9. Παντομίμα: «Μάντεψε ποιο συναίσθημα νιώθω»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της Έρευνας

10.1 Περίληψη

Στην μελέτη συμμετείχαν συνολικά N:1568 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 1508 απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και οι 60 συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στο εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία συμμετείχαν 437 παιδιά (προνήπια-νήπια-παιδιά Α΄ τάξης δημοτικού σχολείου). Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία. Παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης και γίνεται συσχέτισή τους με τις απόψεις της διεθνούς βιβλιογραφίας για το παιχνίδι. Ακόμη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος και επισημαίνεται η πρόοδος που σημείωσαν οι πειραματικές ομάδες όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Στην Ελλάδα οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στα σχολικά περιβάλλοντα δεν είναι αρκετές και γι' αυτόν τον λόγο αποφασίστηκε η διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, με τη βοήθεια των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων.

10.2 Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σπουδαιότητά του όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, φαίνεται να δίνουν πιο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι και θεωρούν ότι αυτό αποτελεί κατά κύριο λόγο διδακτικό εργαλείο, εκτός από σωματική, κοινωνική και δημιουργική δραστηριότητα και δραστηριότητα με τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων. Η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής έχει υποστηριχθεί από τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου, καθώς και από τη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία (Brock et al., 2016 · Johnson & Wu, 2019 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Loizou & Loizou, 2019a · Neal et al., 2017 · O' Keeffeet & McNally, 2021 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020c · Σακελλάριου & Μπάνου 2019α · Sakellariou & Rentzou, 2012a · Wood, 2014 · Wood & Attfield, 2005) που επισημαίνουν τη σημασία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών, τη συμβολή του στην μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για παιδαγωγικούς σκοπούς. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί το παιχνίδι κυρίως διασκεδαστική δραστηριότητα και μέσο ψυχαγωγίας των μαθητών, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλους μελετητές (Peterson, Portier & Murray, 2017). Η πρώτη μας ερευνητική υπόθεση, επομένως, φαίνεται να επαληθεύεται (1^η Υπόθεση: «*Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, το θεωρούν κυρίως διδακτικό εργαλείο, ενώ οι δάσκαλοι μέσο διασκέδασης των μαθητών*») και απαντάται η εξής ερευνητική ερώτηση: «*Το παιχνίδι αξιοποιείται ως διδακτικό εργαλείο στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα;*». Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης αξιοποιείται κυρίως στα προσχολικά κέντρα, ενώ δεν αξιοποιείται ικανοποιητικά στο δημοτικό σχολείο. Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με ευρήματα άλλων μελετών που κατέδειξαν ότι το παιχνίδι δεν αξιοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο στον βαθμό που θα έπρεπε στα σχολικά περιβάλλοντα (Fleer, 2018b · Smith & Pellegrini, 2008 · Weisberg et al., 2013 · Wu, 2021).

Σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς το παιχνίδι θα πρέπει να αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι αποτελεί εργαλείο μάθησης και δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους θα πρέπει να αξιοποιείται, καθώς βοηθά τα παιδιά να αποφορτίσουν την ενέργειά τους, να ξεκουραστούν από το μάθημα και να διασκεδάσουν (Επαλήθευση 3^{ης} Υπόθεσης: «Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση των παιδιών»). Ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου είναι, δηλαδή, η μάθηση των παιδιών, ενώ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του δημοτικού σχολείου η ψυχαγωγία και η ξεκούραση των μαθητών από την πίεση του μαθήματος και επομένως δίνεται απάντηση στην ερευνητική ερώτηση: «Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου;» Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της μελέτης μας φαίνεται να συνάδουν με τις απόψεις εκπαιδευτικών άλλων μελετών όσον αφορά το ρόλο του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπάνου, 2017 · O' Keeffeet & MacNally, 2021 · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b, 2020c). Πρέπει να επισημανθεί ότι στο δημοτικό σχολείο δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο μάθημα και στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) των μαθητών, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται το παιχνίδι στον βαθμό που θα έπρεπε (Pyle, Deluca, & Danniels, 2017 · Wood & Chesworth, 2017). Τις περισσότερες φορές υλοποιούνται παιχνίδια στο τέλος του μαθήματος ή στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, με σκοπό να ξεκουραστούν οι μαθητές από τον φόρτο εργασίας των μαθημάτων (Johnson, Christie, & Wardle, 2005 · Sakellariou & Banou, 2021b). Ακόμη, και στην προσχολική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα στην απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος και η σημασία του παιχνιδιού (Ashiabi, 2007 · Broadhead, 2009 · Cheng & Johnson, 2010 · Fung & Cheng, 2011 · Ginsburg, 2007 · Oliver & Klugman, 2007 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012). Έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι το αυθόρμητο παιχνίδι τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο αποτελεί χάσιμο χρόνου και έχει δημιουργηθεί η εντύπωση ότι αν μειωθεί ο χρόνος διαλείμματος και ο χρόνος παιχνιδιού και αυξηθεί ο χρόνος διδασκαλίας, θα μπορέσουν να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών και θα βελτιωθεί η μάθησή τους (Lauer, 2011). Κρίνεται, ωστόσο, αναγκαίο το παιχνίδι να αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου και τα Προγράμματα Σπουδών να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους

για το παιχνίδι, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι περισσότερο αποτελεσματική, προσελκύει τον ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση (Aribowo, Hidayah, & Rumini, 2019 · Ewing et al., 2019 · Mejah, Bakar, & Amat, 2019 · Pursi, 2019 · Sakellariou & Banou, 2021a).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντική τη θέση του παιχνιδιού στα προσχολικά Προγράμματα Σπουδών, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a), ενώ οι δάσκαλοι τη θεωρούν λιγότερο σημαντική έως και ασήμαντη. Η εν λόγω κατάσταση ίσως να οφείλεται στο ότι το παιχνίδι αποτελεί τον βασικό πυρήνα των προσχολικών Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και ότι σε αυτά τα Προγράμματα γίνεται εκτενής αναφορά στο παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του και στη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Αντιθέτως, στα Προγράμματα Σπουδών του δημοτικού σχολείου δεν προάγεται αρκετά ο ρόλος του παιχνιδιού και γίνεται αναφορά μόνο σε ορισμένες κατηγορίες παιχνιδιού (π.χ. γλωσσικό παιχνίδι). Το παιχνίδι αναφέρεται κυρίως στο ΔΕΠΠΣ της Φυσικής Αγωγής για το δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί, ακόμη, σε αντίθεση με τους δασκάλους ίσως να έχουν μελετήσει περισσότερο τα Προγράμματα Σπουδών και να βασίζονται σε αυτά, με σκοπό να αντλήσουν ιδέες για την καλύτερη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διάφορες μελέτες έχουν καταδείξει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού και τη θέση του στα Προγράμματα Σπουδών, δεν φαίνεται ωστόσο να εφαρμόζουν στην πράξη την παιγνιώδη διδασκαλία (Fallon, 2015 · Gray & Ryan, 2016 · Hunter & Walsh, 2014 · Walsh, 2017). Η μελέτη των Cheng (2012), Cheng (2001) και Wu (2014) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους δεν αναγνώριζαν τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και αδυνατούσαν να εφαρμόσουν την παιγνιώδη διδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, από τα παρόντα δεδομένα φαίνεται να επαληθεύεται και η 2^η ερευνητική μας υπόθεση: *«Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών»*) και να δίνεται απάντηση στην ερευνητική ερώτηση: *«Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου»;*

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του (κινητικό, μουσικο-κινητικό, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδι με φυσικά υλικά, κουκλοθέατρο), προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική, η

κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Pyle, DeLuca, & Danniels, 2017 · Walsh & Fallon, 2021), ενώ οι δάσκαλοι εφαρμόζουν κυρίως το εκπαιδευτικό-ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία (Amorim et al., 2022 · Lekka & Sakellariou, 2014 · Miller, 2018) και επομένως επαληθεύεται η 10^η ερευνητική μας υπόθεση: *«Στο νηπιαγωγείο αξιοποιούνται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού, με σκοπό την μάθηση των παιδιών, σε αντίθεση με το δημοτικό σχολείο, στο οποίο αξιοποιούνται μόνο ορισμένες κατηγορίες»* και απαντάται η ερευνητική ερώτηση: *«Ποιες κατηγορίες παιχνιδιού αξιοποιούνται περισσότερο στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα;»*. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών οι εκπαιδευτικοί δεν διδάχθηκαν γνωστικά αντικείμενα για το παιχνίδι και δεν είχαν την ευκαιρία να βιώσουν ποιοτικά παραδείγματα εφαρμογής της παιγνιώδους διδασκαλίας (Haney & Bisconnette, 2011 · Sherwood & Reifel, 2010 · Veva & Geneser, 2012). Η αξιοποίηση ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη, την μάθηση, την αλληλεπίδραση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών έχει καταδειχθεί και από άλλες μελέτες, όπως από την μελέτη των Parke, Roismant & Rose (2019), των Pyle, DeLuca, & Danniels (2017), των Sousa & Oxley (2019) και των Sakellariou & Banou (2020c). Η άποψη των δασκάλων υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Amorim et al., 2022 · Bringula et al., 2018 · McTigue et al., 2020 · Schmitt et al., 2018 · Verhoeven et al., 2020), στις οποίες αξιοποιήθηκε το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι στα σχολικά περιβάλλοντα, με σκοπό την μάθηση και την απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών. Ορισμένες μεταβλητές, όπως η διδασκαλία του παιχνιδιού στα Πανεπιστημιακά Τμήματα και η επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού φαίνεται να επηρεάζουν εν μέρει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το παιχνίδι, προκειμένου οι μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους και να αποκτήσουν συναισθηματική νοημοσύνη. Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης εφαρμόζεται, δηλαδή σε ικανοποιητικό βαθμό από όσους εκπαιδευτικούς έχουν λάβει επιμόρφωση και διδασκαλία σε θέματα παιχνιδιού και επομένως επαληθεύεται η 12^η ερευνητική μας υπόθεση *«Η εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδιού»*. Το εν λόγω εύρημα συμφωνεί με ευρήματα άλλων μελετών (Hunter & Walsh, 2014 · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β). Μια κατηγορία παιχνιδιού που αξιοποιείται αρκετά από τους νηπιαγωγούς για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το οποίο δίνει την

ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και να βελτιώνουν τις γνωστικές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Bierman & Motamedi, 2015 · Corsaro, 2012 · Havens, 2019 · Kavanaugh, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με το παιχνίδι και τη συμβολή του στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Από τα δεδομένα είναι προφανές ότι οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους προωθούν περισσότερο τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στο Πανεπιστήμιο, όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και όσοι έχουν πάνω από 30 έτη διδακτικής υπηρεσίας φαίνεται να προωθούν περισσότερο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών τους σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας για την ενίσχυση του προφορικού τους λόγου, σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει την αντίστοιχη διδασκαλία και επιμόρφωση. Προκειμένου να ενισχυθεί η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, στα προσχολικά περιβάλλοντα γίνεται πιο συχνά ανάγνωση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας από ό,τι στα σχολικά περιβάλλοντα. Εκτός από τα γλωσσικά παιχνίδια, τα διάφορα μαθηματικά παιχνίδια (π.χ. παιχνίδια με αγοραπωλησίες, παιχνίδια πρόσθεσης και αφαίρεσης, παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων) προάγονται κυρίως από τους νηπιαγωγούς. Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό το παιχνίδι, με σκοπό τα παιδιά να κατακτήσουν βασικές γλωσσικές και μαθηματικές έννοιες.

Οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι είναι σημαντική και λιγότερο σημαντική η υλοποίηση οργανωμένων μουσικο-κινητικών παιγνιδιών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά και η προσφορά οικοδομικού υλικού στα παιδιά, έναντι των νηπιαγωγών που τις θεωρούν πολύ σημαντικές. Πολύ σημαντική θεωρείται και η εμπλοκή των μαθητών σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο από την πλειοψηφία των νηπιαγωγών και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα παιχνιδιού, σε αντίθεση με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση και το θεωρούν λιγότερο σημαντικό. Οι νηπιαγωγοί προάγουν περισσότερο από τους δασκάλους τις ελεύθερες αλλά και τις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολείο, κάτι που αποδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των εν λόγω κατηγοριών παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί πλήθους

ερευνών και μελετών (Brock et al., 2016 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α · Sousa & Oxley, 2021 · Wood, 2014). Από τη μια μεριά, το ελεύθερο παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν την αίσθηση της ταυτότητας και την αίσθηση του ανήκειν, να διδαχθούν σημαντικές αξίες, όπως την αξία της ελευθερίας, της ελεύθερης βούλησης και έκφρασης (Alexander, Frohlich, & Fusco, 2014 · Loebach & Gilliland, 2016) και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης (Colliver et al., 2022 · Slot et al., 2017 · Thibodeau et al., 2020 · White et al., 2021), οι οποίες στην προσχολική ηλικία θεωρούνται σημαντικός οiwνός για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό σχολείο (Duncan et al., 2007 · Robson, Allen, & Howard, 2020), την υγεία (Howard & Williams, 2018) και την ποιότητα ζωής (Pandey et al., 2018). Από την άλλη μεριά το οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Roskos et al., 2004 · Williams et al., 2015), την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων (Han et al., 2010 · Lancy & Grove, 2011 · Roskos, Taborns & Lenhart, 2004 · Thorsted, Bing & Kristensen, 2015 · Weisberg et al., 2015) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Burriss & Burriss, 2011 · Dickinson et al., 2013 · Fisher et al., 2013 · Gardner-Neblett et al., 2016 · Han et al., 2010 · Johnson et al., 2005 · Veiga et al., 2016). Η άποψη των νηπιαγωγών έρχεται σε αντιπαράθεση με πορίσματα μελετών που καταδεικνύουν την αξιοποίηση κυρίως των οργανωμένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μέρους των εκπαιδευτικών (Ernst & Tornabene, 2012 · Mathur & Parameswaran, 2015), αλλά και την αξιοποίηση κυρίως των ελεύθερων δραστηριοτήτων παιχνιδιού στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα (Christidou et al., 2013 · Kos & Jerman, 2013 · McClintic & Petty, 2015 · Sakellariou & Banou, 2020c · Tuuling, Õun & Ugaste, 2019). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη μείωση του ελεύθερου παιχνιδιού τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον (Pynn et al., 2019) όσο και στο σχολικό περιβάλλον (Bassok et al., 2016 · Bowdon & Desimone, 2014) και την προώθηση κυρίως των δομημένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού από τους ενήλικες (Markowitz & Ansavi, 2020).

Οι νηπιαγωγοί και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, αλλά και όσοι έχουν λάβει επιμόρφωση για το παιχνίδι φαίνεται να αξιολογούν περισσότερο από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει την αντίστοιχη διδασκαλία και επιμόρφωση την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με πορίσματα άλλων μελετών (O' Keefe & MacNally, 2021 · Sakellariou & Banou, 2020b · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β). Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στην μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας

που υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Η τέταρτη υπόθεση της μελέτης μας φαίνεται επομένως να επαληθεύεται: «*Το παιχνίδι αξιοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών κυρίως στα προσχολικά περιβάλλοντα*» και να απαντάται το εξής ερευνητικό ερώτημα: «*Το παιχνίδι αξιοποιείται ως αξιολογικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο;*». Πρέπει να αναφερθεί ότι στα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο γίνεται μικρή αναφορά στο παιχνίδι και στην χρησιμότητά του ως εργαλείου αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών και ίσως σε αυτό να οφείλεται η στάση των δασκάλων. Ακόμη, στο δημοτικό σχολείο το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών αξιολογείται μέσα από άλλους τρόπους, όπως μέσα από διαγωνίσματα/τεστ και φύλλα αξιολόγησης (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011 · Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Από τα δεδομένα γίνεται αντιληπτό, ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται σε θέματα αξιολόγησης παιχνιδιών, και γι' αυτόν το λόγο είναι αναγκαίο να υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης, με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι» (Ο' Keefee & MacNally, 2021). Το παιχνίδι είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ως βασική τεχνική αξιολόγησης της μάθησης, της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών (Hoffman & Glannon, 1993 · Wood 2009) και γι' αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιείται για αξιολογικούς σκοπούς στα σχολικά περιβάλλοντα.

Οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους, αλλά και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί για το παιχνίδι, έχουν παρακολουθήσει μαθήματα για την παιδαγωγική του παιχνιδιού στα Πανεπιστημιακά Τμήματα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών και έχουν περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τους δασκάλους και τους παιδαγωγούς που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση και διδασκαλία και δεν έχουν αντίστοιχη διδακτική εμπειρία. Βάσει ερευνητικών δεδομένων οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είναι απρόθυμοι να εμπλέξουν τους μαθητές τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Sakellariou & Banou, 2020a · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β), κάτι που αποδίδεται κυρίως στην ελλιπή τους επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού, καθώς και στην πεποίθησή τους ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι δύσκολη και οι μαθητές τους δεν μπορούν να εμπλακούν σε αυτήν. Κρίνεται, επομένως αναγκαία η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν την προσπάθειά τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες (Sakellariou & Banou,

2020b). Η αυτοαξιολόγηση καθιστά το παιδί ικανό να περιγράψει σταδιακά τα επιτεύγματά του, να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να βελτιώνεται η μάθηση και η ανάπτυξή του (Ρεκαλίδου, 2016 · Wiliam, 2013).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διατίθενται στα αστικά προσχολικά κέντρα συμβάλλουν «πολύ» στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ τα υλικά παιχνιδιού που υφίστανται στα σχολικά περιβάλλοντα δεν συμβάλλουν «ούτε λίγο ούτε πολύ» στην ενίσχυση των εν λόγω δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εν αντιθέσει με τους δασκάλους θεωρούν περισσότερο αναγκαία την ύπαρξη ποικίλων εκπαιδευτικών υλικών παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας, καθώς και την προσφορά παιχνιδιών-αντικειμένων στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο σε καθημερινή βάση. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας παρακινούνται περισσότερο από τους μαθητές δημοτικού σχολείου να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους (φύλλα, ξύλα, άμμο, νερό, πέτρες, φασόλια) ως υλικά παιχνιδιού, κάτι που αποδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία αυτών των υλικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θέση τους στα Προγράμματα Σπουδών. Η εν λόγω παρακίνηση γίνεται επίσης από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, που έχουν διδαχθεί μαθήματα για το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς και από αυτούς που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές. Τα πορίσματα της μελέτης μας έρχονται σε ομοφωνία με πορίσματα άλλων μελετών (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020c) και η στάση των νηπιαγωγών υποστηρίζεται έντονα και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη σημασία των φυσικών υλικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμβολή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και την προαγωγή ποικίλων κατηγοριών παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα (Cooper, 2015 · Ernst, 2014 · Hannon & Brown, 2008 · Κουφού & Τζακώστα, 2014 · Ness & Farenga, 2016 · Parsons, 2011).

Η επιλογή των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο γίνεται κατά κύριο λόγο από τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, κάτι που προάγει την ισότητα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω άποψη υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022 · Walsh & Fallon, 2021). Η συνεργατική προσέγγιση μάθησης και ο συμμετοχικός σχεδιασμός έχει αποδειχθεί ότι δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη και διδάσκουν τις δημοκρατικές αξίες στα παιδιά (Farrell,

2020 · Loizou & Charalambous, 2017 · Miranda et al., 2017 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Sakellariou & Banou, 2020c · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β · Zachrisen, 2016). Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δεν φαίνεται να ενθαρρύνουν, ωστόσο, σε ικανοποιητικό βαθμό την εμπλοκή των γονέων στην εν λόγω επιλογή, άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με πορίσματα άλλων μελετών (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2022β). Η στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται α) στην πεποίθησή τους ότι ο ρόλος τους είναι τελείως διαφορετικός από αυτόν των γονέων, β) στο γεγονός ότι δεν επιθυμούν οι γονείς να παρεμβαίνουν στην δουλειά τους και γ) στο ότι θεωρούν ότι οι γονείς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα παιχνιδιών (Σακελλαρίου, 2008). Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έρχονται σε αντιπαράθεση με τα πορίσματα της μελέτης των Ho & Kwong (2013) που υλοποιήθηκε σε σχολεία του Χονγκ Κονγκ και σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους ενθάρρυναν σε ικανοποιητικό βαθμό τους γονείς να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του δημοτικού σχολείου, να συμμετέχουν σε διοικητικές συνεδρίες και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν όμως ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης μπορεί να έχει οφέλη για τα παιδιά, να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στον εκσυγχρονισμό του σχολείου, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Jantan et al., 2015 · Miranda et al., 2017 · Pascal & Bertram, 2009 · Σακελλαρίου, 2008 · Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020). Γι' αυτό θεωρείται αναγκαία η υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας σε θέματα παιχνιδιών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους παρακινήσουν να αξιοποιήσουν την παιγνιώδη διδασκαλία και στο οικογενειακό περιβάλλον (Pettygrove et al., 2013 · Sakellariou & Banou, 2020a).

Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι επιλέγουν τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, άποψη που συμφωνεί με πορίσματα άλλων μελετών (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022). Οι νηπιαγωγοί, ωστόσο λαμβάνουν περισσότερο από τους δασκάλους υπόψη τους το θέμα διδασκαλίας και με βάση αυτό οδηγούνται στην επιλογή μιας παιγνιώδους δραστηριότητας. Το παιχνίδι λειτουργεί, δηλαδή για τους νηπιαγωγούς ως διδακτικό εργαλείο και το αξιοποιούν με σκοπό να διευκολύνουν την μάθηση των παιδιών. Η εν λόγω άποψη στηρίζεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζει τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης και διδασκαλίας (Ayray, 2016 · Brock et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν στο ότι τα αγόρια εμπλέκονται συνήθως σε κινητικό παιχνίδι και

σε παιχνίδι με παιχνίδια-αντικείμενα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή, ενώ τα κορίτσια υποδύονται ρόλους και συμμετέχουν περισσότερο σε φανταστικό παιχνίδι, κάτι που έχει υποστηριχθεί και μέσα από τη βιβλιογραφία (Lasenby-Lessard et al., 2013 · Logue & Detour, 2011). Γενικά, στη σχολική αυλή είναι σημαντικό να αξιοποιούνται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού και τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς η εν λόγω εμπλοκή έχει αποδειχθεί αναγκαία για την ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθησή τους (Brock et al., 2016 · Christidou et al., 2013 · Fung & Cheng, 2011 · Parke, Roisman, & Rose, 2019 · Perryman & Bowers, 2018).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προωθεί το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου στο σχολικό περιβάλλον και η στάση τους υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β). Το εν λόγω γεγονός μπορεί να οφείλεται στη διδασκαλία μαθημάτων για τη διαφορετικότητα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έναντι της πλειοψηφίας των δασκάλων φαίνεται, ωστόσο, να προωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο. Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας ενθαρρύνονται περισσότερο από τους νηπιαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών να συμμετέχουν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι στη σχολική αυλή. Τα αγροτικά περιβάλλοντα ενθαρρύνουν, δηλαδή, περισσότερο από τα αστικά και τα ημιαστικά την υλοποίηση κινητικών παιχνιδιών, τα οποία με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν τις κινητικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Brock et al., 2016 · Ζάραγκας, 2011). Το ενεργητικό παιχνίδι στους υπαίθριους σχολικούς χώρους με ή χωρίς τη χρήση φυσικών υλικών έχει αποδειχθεί άλλωστε ότι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, να ανακαλύπτουν, να πειραματίζονται και να επιλύουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις (Ayrap, 2016 · Brock et al., 2016 · Cooper, 2015 · Engelen et al., 2013 · Little & Sweller, 2015 · Perry & Branum, 2009).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής οι χώροι των νηπιαγωγείων στα οποία εργάζονται είναι κατάλληλα οργανωμένοι και διαθέτουν υλικά, ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα. Ειδικότερα, τα νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές φαίνεται να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά για κατασκευή παιχνιδιών-αντικειμένων και εμπλοκή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες από ό,τι τα νηπιαγωγεία που στεγάζονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν επίσης, σε αντίθεση με τους δασκάλους περισσότερα

υλικά παιχνιδιού, προκειμένου τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια-αντικείμενα, άποψη που έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Sakellariou & Banou, 2020a · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β). Από την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι οι σχολικοί χώροι στους οποίους εργάζονται δεν προσφέρουν στους μαθητές τους τις ευκαιρίες που θα έπρεπε για παιχνίδι. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα περισσότερα προσχολικά και σχολικά κέντρα στην Ελλάδα δεν είναι κατάλληλα σχεδιασμένα και εξοπλισμένα με ποιοτικά υλικά, με αποτέλεσμα να μην προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι και να μην τα ωθούν να εμπλακούν σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες (Γερμανός, 2000 · Κουλαϊδής, 2006 · Κώτση, 2007 · Μπότσογλου, 2010). Οι σχολικοί χώροι συνιστάται, ωστόσο να είναι ποιοτικοί και ευρύχωροι και να προσφέρουν πολλές δυνατότητες στα παιδιά για παιχνίδι και εξερεύνηση (Parke, Roisman, & Rose, 2019 · Rentzou & Sakellariou, 2014 · Sakellariou & Banou, 2020c · Sousa & Oxley, 2019).

Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωση των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού, από τα δεδομένα φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας, υπηρετούν με οργανική θέση στο σχολείο, έχουν διδαχθεί μαθήματα για τη σημασία του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών κι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, παρακινούν περισσότερο τους μαθητές τους να λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, καθώς και στον σχεδιασμό και την οργάνωση των περιβαλλόντων παιχνιδιού. Από τα εν λόγω δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση της έκτης ερευνητικής υπόθεσης: *«Οι μαθητές νηπιαγωγείου ενθαρρύνονται περισσότερο από τους μαθητές δημοτικού σχολείου να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού και των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού»* και στην απάντηση του εξής ερευνητικού ερωτήματος *«Οι μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου συμμετέχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού και των περιβαλλόντων παιχνιδιού;»*. Η στάση των νηπιαγωγών φαίνεται να έρχεται σε ομοφωνία με την έρευνα των Sakellariou & Banou, 2020a, η οποία κατέδειξε τον ενθαρρυντικό ρόλο των νηπιαγωγών στην περίπτωση που οι μαθητές επιθυμούσαν να σχεδιάζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες στα προσχολικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έρχονται, ωστόσο και σε αντιπαράθεση με άλλες μελέτες (Sakellariou & Banou, 2020c · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β) που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικότερα απρόθυμοι να εμπλέκουν τους μαθητές τους στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού. Τις

περισσότερες φορές τα σχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού σχεδιάζονται μόνο από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Miranda et al., 2017). Θεωρείται αναγκαία, ωστόσο η εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, διότι το παιχνίδι αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού και σπουδαία μαθησιακή διαδικασία (Loizou, & Avgiditou, 2014). Η ενσωμάτωση γνωστικών αντικειμένων που αφορούν το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς και η πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μάθουν πώς να σχεδιάζουν και να οργανώνουν κατάλληλα τα περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού και πώς να εμπλέκουν τους μαθητές τους στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού θα αποτελούσε σημαντικό βήμα για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, αλλά και για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού ειδικότερα (Harris & Bilton, 2019 · Karagianni, 2018 · Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019 · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b, 2020c).

Οι νηπιαγωγοί και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας, όσοι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα και επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και όσοι υπηρετούν με οργανική θέση στο σχολείο φαίνεται να πραγματοποιούν πιο συχνά οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο, κάτι που οδηγεί στην επαλήθευση και της όγδοης ερευνητικής υπόθεσης: *«Στα σχολικά περιβάλλοντα οργανώνονται λιγότερο συχνά δραστηριότητες παιχνιδιού από ό,τι στα προσχολικά περιβάλλοντα»* και στην απάντηση του εξής ερευνητικού ερωτήματος *«Οργανώνονται τακτικά δραστηριότητες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα;»*. Η στάση των δασκάλων φαίνεται να υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να οργανώνουν δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολείο, διότι φοβούνται κυρίως για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών τους και γιατί συνδέουν τα υπαίθρια περιβάλλοντα περισσότερο με το ελεύθερο παιχνίδι (Christidou et al., 2013 · Kos & Jerman, 2013 · Tuuling, Õun, & Ugaste, 2019). Ακόμη, οι νηπιαγωγοί εμπλουτίζουν περισσότερο ή αλλάζουν τακτικότερα από τους δασκάλους τα κέντρα ενδιαφέροντος στην τάξη. Πρέπει να αναφερθεί ότι στο δημοτικό σχολείο οργανώνονται σπάνια έως και καθόλου δραστηριότητες παιχνιδιού, καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι το παιχνίδι αποτελεί «χάσιμο χρόνου» και δεν μπορεί να συμβάλλει σε ικανοποιητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Howard et al., 2006 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012 · Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005). Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι είναι ευέλικτοι αναφορικά με τις δραστηριότητες

παιχνιδιού και φαίνεται να αξιοποιούν διαφορετικές κατηγορίες παιχνιδιού ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Για παράδειγμα, εάν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια έννοια με το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιούν το δραματικό παιχνίδι. Η ευελιξία θεωρείται βασικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών και μπορεί να συμβάλλει στη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Guedes et al., 2020).

Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιδικό παιχνίδι, οι νηπιαγωγοί έχουν κυρίως βοηθητικό και ενθαρρυντικό ρόλο, ενώ οι δάσκαλοι περισσότερο καθοδηγητικό ρόλο, ρόλοι που επισημαίνονται και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Αυγητίδου, 2001α · Brown, & Marchant, 2002 · Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022 · McCaughtry, 2005). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίως το ρόλο του παρατηρητή στο παιδικό παιχνίδι (Sakellariou & Banou, 2020a), παρατηρούν δηλαδή τα παιδιά για να προλάβουν διάφορες καταστάσεις (π.χ. τραυματισμός, διενέξεις). Η παρατήρηση θεωρείται, ωστόσο, βασική μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Από τη μια μεριά, ο παιδαγωγός κατανοεί το παιδικό παιχνίδι και σχεδιάζει κατάλληλες δραστηριότητες, με τις οποίες τα παιδιά θα αποκτήσουν χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες και από την άλλη βοηθά τον εκπαιδευτικό να αλλάξει το περιβάλλον παιχνιδιού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Brock et al., 2016 · Hadley, 2002 · Σακελλαρίου & Ρεντζου, 2012 · Sakellariou & Banou, 2020). Ελάχιστοι φαίνεται να είναι και οι παιδαγωγοί που συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β). Οι νηπιαγωγοί, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και έχουν διδαχθεί μαθήματα για την παιδαγωγική του παιχνιδιού στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στο παιχνίδι των μαθητών τους στα σχολικά περιβάλλοντα από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που είναι άντρες και δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση και διδασκαλία για το παιχνίδι (Επαλήθευση 9^{ης} Υπόθεσης: «Οι δάσκαλοι συμμετέχουν λιγότερο από τους νηπιαγωγούς στο παιδικό παιχνίδι»). Η εν λόγω στάση των δασκάλων ίσως να οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν εκείνες τις τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να εμπλακούν αποτελεσματικά στο παιδικό παιχνίδι (Pyle & Bigelow, 2015) άποψη που υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Vera & Geneser, 2012), οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αναγνωρίσουν τους ρόλους που μπορούν να υιοθετήσουν στο παιδικό παιχνίδι, με σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης των παιδιών. Είναι σημαντικό, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ποικίλους ρόλους στο παιδικό παιχνίδι και να

λαμβάνουν μέρος σε αυτό, καθώς η εν λόγω εμπλοκή έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών και κάνει πιο ενδιαφέρουσα την εκπαιδευτική διαδικασία (Rentzou & Sakellariou, 2011b · Sakellariou & Banou, 2020a · Wallerstedt & Pramling, 2012). Θα πρέπει, γενικότερα να δίνουν την ελευθερία στα παιδιά να αποφασίζουν για το παιχνίδι τους και να τα παρακινούν να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην μάθησή τους (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022). Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στην απάντηση του εξής ερευνητικού ερωτήματος: «Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παιδικό παιχνίδι;».

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές νηπιαγωγείου παρακινούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς τους να συμμετέχουν σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολείο, στάση που έχει καταδειχθεί και από άλλες μελέτες (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β) και δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία του ομαδικού παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Gardner-Neblett et al., 2016 · Sousa & Oxley, 2019). Αντιθέτως, οι μαθητές δημοτικού σχολείου ενθαρρύνονται λιγότερο να συμμετέχουν σε αυτό το είδος δραστηριοτήτων, μια κατάσταση που επικρατεί σε πολλά σχολικά κέντρα στην Ελλάδα (Doliopoulou & Rizou, 2012). Το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί, ωστόσο βασική κατηγορία παιχνιδιού, η οποία θα πρέπει να προάγεται στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς διευκολύνει την κοινωνικοποίηση, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (ΑΠΣ, 2014 · Gouley et al., 2008 · Ζάραγκας, 2011 · Lester & Russel, 2010 · Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού και γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά το παιχνίδι στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα φαίνεται να παρακινούν περισσότερο τα παιδιά να εμπλέκονται σε ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης (εσωτερικά-εξωτερικά). Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί πηγή μάθησης για τα παιδιά, βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Gardner-Neblett et al., 2016 · Hirsh-Pasek, et al., 2009 · Weisberg et al., 2015). Κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στη σχολική αυλή έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό και συμβάλλει στη δημιουργικότητα των μαθητών (Gindheim, 2021). Γι' αυτό θα πρέπει να αξιοποιείται περισσότερο στους σχολικούς χώρους. Η έρευνα της Sakellariou & Banou (2020a) κατέδειξε, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματός τους βασίζονται περισσότερο στο οργανωμένο παιχνίδι και προάγουν

κυρίως οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στα προσχολικά περιβάλλοντα, διότι θεωρούν ότι μέσω αυτού επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Η άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται τόσο από τα προσχολικά Αναλυτικά Προγράμματα όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dickinson et al., 2013 · Fisher et al., 2013 · Weisberg et al., 2015 · Wu, 2021).

Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι συμφωνούν στο ότι ποιοτικό είναι το παιχνίδι, το οποίο ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, καθώς και αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Γενικά, είναι σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη αυτοί οι παράγοντες, όταν πρόκειται για την εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού. Οι δάσκαλοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νηπιαγωγούς ότι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο τους είναι ποιοτικά αναφορικά με το περιεχόμενό τους, ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους ότι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διατίθενται στο σχολείο τους είναι ποιοτικά, όσον αφορά την υλική τους υπόσταση. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ενθαρρύνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, κάτι που έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Sakellariou & Banou, 2020a · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β) και άρα η έβδομη ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται: *«Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν εμπλέκουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού»* και απαντάται το εξής ερευνητικό ερώτημα *«Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού;»*. Οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας, όσοι έχουν επιπλέον σπουδές, υπηρετούν με οργανική θέση και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα και επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού, αλλά και όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές/προϊστάμενοι στις σχολικές μονάδες φαίνεται να συνεργάζονται περισσότερο με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, σε σχέση με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιπλέον σπουδές, είναι αναπληρωτές και δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση και διδασκαλία σε θέματα παιχνιδιού. Στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου τονίζεται η συνεργασία με την οικογένεια και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ίσως σε αυτό να οφείλεται η στάση των νηπιαγωγών έναντι των δασκάλων αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς. Ακόμη, στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, όπως για παράδειγμα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διδάσκονται μαθήματα που προάγουν τη

Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Πλήθος ερευνών καταδεικνύει, επίσης, ότι η γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά περιβάλλοντα και στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και στην καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Jantan et al., 2015 · Pascal & Bertram, 2009 · Σακελλαρίου, 2008). Είναι επομένως, σημαντικό τα Προγράμματα Σπουδών να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στο κομμάτι της συνεργασίας με τους γονείς, αλλά και τα Πανεπιστημιακά Τμήματα να προσφέρουν περισσότερα μαθήματα για τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας και να διεξάγουν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια (Sakellariou & Banou, 2020a). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της προσχολικής εκπαίδευσης. Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο κάθε εποχής δημιουργεί διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να ανανεώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς όλα τα απαραίτητα γνωστικά και μεθοδολογικά εργαλεία που θα ενισχύσουν το ρόλο και το εκπαιδευτικό τους έργο (Karagianni, 2018).

Οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς για εθελοντική συμμετοχή στην τάξη και τους ενημερώνουν περισσότερο για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Η άποψη των νηπιαγωγών υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Burke & Dempsey, 2020 · Egan et al., 2020 · Samulesson, Wagner, & Odegaard, 2020), οι οποίες κατέδειξαν ότι οι γονείς μετά την ενημέρωση που είχαν από τους εκπαιδευτικούς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, άρχισαν να εφαρμόζουν περισσότερο το παιχνίδι στο σπίτι (π.χ. υπαίθριο παιχνίδι, δραματικό παιχνίδι). Η επικοινωνία και η συνεργασία κρίνονται αναγκαίες για την μάθηση των παιδιών και την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2008). Όσον αφορά το κομμάτι του παιχνιδιού και της διαπολιτισμικότητας είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αξιοποιεί ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (παραδοσιακό, κινητικό, μουσικο-κινητικό, κουκλοθέατρο, δραματικό), προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους και τις δημοκρατικές αξίες. Τα πορίσματα της μελέτης μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της μελέτης των Σακελλαρίου & Μπάνου, 2022β, στην οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματός τους αξιοποιούσαν το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατανοήσουν τις δημοκρατικές αξίες. Αντιθέτως, στα σχολικά περιβάλλοντα για την υλοποίηση των εν λόγω στόχων αξιοποιείται κυρίως το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι και το παιχνίδι

κανόνων αντίστοιχα. Ιδιαίτερη φαίνεται να είναι και η συμβολή του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό στα Πανεπιστημιακά Τμήματα να διδάσκονται γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα και την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να υποστηρίζουν μέσα από ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, όπως είναι η παιγνιώδης μάθηση τη διαπολιτισμικότητα (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019).

Στη συγκεκριμένη υποενότητα έγινε συγκριτική παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα και προέκυψαν σχετικά συμπεράσματα, σύμφωνα με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της έρευνας. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στο παιχνίδι και το αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το εν λόγω θέμα, σύμφωνα με τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

10.3. Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σύμφωνα με τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N:60), 30 δάσκαλοι και 30 νηπιαγωγοί. Από τα δεδομένα φάνηκε ότι πολλές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις συμφωνούν με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Σύμφωνα με τα δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί, ωστόσο το παιχνίδι, κυρίως μέσο διασκέδασης των παιδιών, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών το θεωρεί μέσο αξιολόγησης της μάθησης, μέσο μάθησης και διδακτικό εργαλείο. Τα πορίσματα της μελέτης μας όσον αφορά τους νηπιαγωγούς έρχονται σε ομοφωνία με τα αποτελέσματα της μελέτης των O' Keeffeet & McNally (2021), σύμφωνα με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματός τους απάντησαν ότι το παιχνίδι

εκτός από κοινωνικο-συναισθηματική δραστηριότητα και μέσο ομαλής μετάβασης στο σχολείο αποτελεί κυρίως παιδαγωγικό εργαλείο και μέσο διευκόλυνσης της μάθησης των παιδιών, καθώς και βασικό αξιολογικό εργαλείο της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Πρέπει να αναφερθεί ότι κανένας από τους δασκάλους του δείγματος δεν θεωρεί το παιχνίδι αξιολογικό εργαλείο της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Από τα δεδομένα είναι φανερό ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ημιδομημένης συνέντευξης συμφωνούν με τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και υποστηρίζονται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Brock et al., 2016 · Johnson & Wu, 2019 · Sakellariou & Banou, 2020α, 2020b, 2020c · Σακελλαρίου & Μπάνου 2019α · Wood & Attfield, 2005). Όσον αφορά την υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, φαίνεται ότι τόσο η πλειοψηφία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με οργανική θέση και των εκπαιδευτικών με απόσπαση θεωρούν το παιχνίδι κυρίως μέσο ψυχαγωγίας και διασκέδασης των μαθητών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων παιχνιδιού και την ενσωμάτωση γνωστικών αντικειμένων στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα όσον αφορά το παιχνίδι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν όλες τις βασικές γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν στην πράξη την παιγνιώδη διδασκαλία και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για το παιχνίδι. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται *«Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, το θεωρούν κυρίως διδακτικό εργαλείο, ενώ οι δάσκαλοι μέσο διασκέδασης των μαθητών»* και δίνεται απάντηση στην εξής ερευνητική ερώτηση *«Το παιχνίδι αξιοποιείται ως διδακτικό εργαλείο στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα;»*.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των δασκάλων δεν έχουν επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών. Οι νηπιαγωγοί, ωστόσο, βασίζονται περισσότερο από τους δασκάλους στα Προγράμματα Σπουδών και τα συμβουλευονται σε ζητήματα παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, στηρίζονται στο επίσημο ΑΠΣ του 2003, το ΑΠΣ του 2011 και το ΑΠΣ του 2014, ενώ οι δάσκαλοι στο ΔΕΠΠΣ του 2003. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν τόσο στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όσο και στα ερωτηματολόγια φάνηκε να δίνουν περισσότερο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι και τη θέση του στα Προγράμματα Σπουδών από ό,τι οι δάσκαλοι. Αναγνωρίζουν δηλαδή, το ρόλο του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και βασίζονται σε αυτά, όταν πρόκειται για την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης. Η αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού στα

Προγράμματα Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής έρχεται τόσο σε ομοφωνία με διάφορες μελέτες (Μπάνου, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a) όσο και σε αντιπαράθεση με άλλες (Wu, 2021). Το παιχνίδι φαίνεται να κατέχει σπουδαία θέση και σε Προγράμματα Σπουδών άλλων χωρών, όπως σε αυτό της Αυστραλίας (Australian Government & Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009), της Ολλανδίας (Van Oers & Duijkers, 2019), της Γερμανίας (Fleer, 2018b) και της Ιρλανδίας (CCEA, 2007 · NCCA, 2009a, 2009b). Το ΑΠΣ της Ιρλανδίας για το δημοτικό σχολείο (CCEA, 2007) και το νηπιαγωγείο (NCCA, 2009a, 2009b) διαφωνούν με προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών (Hunter & Walsh, 2014), καθώς είναι περισσότερο παιδοκεντρικά, εστιάζουν στην παιδαγωγική του παιχνιδιού, δίνουν έμφαση τόσο στο οργανωμένο όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης (Walsh et al., 2006). Το ΑΠΣ του Hong Kong για την προσχολική εκπαίδευση (Curriculum Development Council, 2017) προάγει την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης και δίνει έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι. Η σημασία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης επισημαίνεται και στα Προγράμματα Σπουδών της Παλαιστίνης, παρόλο που οι Αραβικές χώρες βασίζονται ακόμη στην παραδοσιακή-δασκαλοκεντρική διδασκαλία και μάθηση (Alanazi & Widin, 2018). Από τα δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση της δεύτερης ερευνητικής μας υπόθεσης *«Λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών»* και στην απάντηση της εξής ερευνητικής ερώτησης *«Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γνωρίζουν τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου;»*. Από τα παραπάνω συνιστάται το Υπουργείο Παιδείας, οι Πρωτοβάθμιες Εκπαιδεύσεις και οι Σχολικοί Σύμβουλοι να διοργανώνουν σχετικά σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν σε βάθος τη θέση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών και να εφοδιαστούν με όλες εκείνες τις γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά το παιχνίδι στη διδασκαλία τους.

Το σύνολο των νηπιαγωγών κι ένας ικανοποιητικός αριθμός δασκάλων αξιοποιούν ποικίλα γλωσσικά παιχνίδια στη διδασκαλία τους, προκειμένου να βελτιωθούν οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών. Φαίνεται να συνδέουν, επομένως το παιχνίδι με την μάθηση και να αναγνωρίζουν τη συμβολή της παιγνιώδους διδασκαλίας στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε και από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, περισσότερο, ωστόσο από τους νηπιαγωγούς και

λιγότερο από τους δασκάλους. Το συμβολικό παιχνίδι αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως από τους νηπιαγωγούς στα κέντρα ενδιαφέροντος της τάξης (γωνιά μεταμφιέσεων, γωνιά μαγειρικής) και στα κέντρα διδασκαλίας, με σκοπό την μάθηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα, ενθαρρύνουν το δραματικό παιχνίδι (δραματοποίηση ιστοριών, παραμυθιών) και προσφέρουν διάφορα υλικά στα παιδιά για δραματοποίηση, γεγονός που αποδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη συμβολή της εν λόγω κατηγορίας παιχνιδιού στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Whitebread et al., 2017). Το συμβολικό παιχνίδι υποστηρίζεται άλλωστε και μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών, αλλά και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Aydin, 2012 · Whitebread et al., 2017), η οποία τονίζει τη συμβολή της εν λόγω κατηγορίας στην κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και γενικότερα στην μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου.

Η πλειοψηφία των δασκάλων δεν συνηθίζει να αγοράζει και να κατασκευάζει παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ενώ η πλειοψηφία των νηπιαγωγών προτιμά να κατασκευάζει παιχνίδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το παιχνίδι, καθώς η παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου βασίζεται κυρίως στο παιχνίδι. Νηπιαγωγοί και δάσκαλοι στηρίζονται συνήθως στο διαδίκτυο, όταν επιθυμούν να αγοράσουν ένα παιχνίδι-αντικείμενο ή όταν θέλουν να βρουν οδηγίες για την κατασκευή ενός παιχνιδιού. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, ωστόσο να κατασκευάζουν παιχνίδια στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα παιχνίδια που δεν είναι έτοιμα/του εμπορίου, όπως τα παιχνίδια που είναι κατασκευασμένα με φυσικά υλικά και υλικά της καθημερινότητας (π.χ. χαρτί, μανταλάκια, πηλός) είναι περισσότερο ποιοτικά, προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και τους δίνουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε φανταστικό, κατασκευαστικό, δραματικό και δημιουργικό παιχνίδι (Ernst, 2014 · Fleeer, 2018a · Hannon & Brown, 2008). Ακόμη, προσφέρουν ευκαιρίες για ανακάλυψη, πειραματισμό και εξερεύνηση και συμβάλλουν στη γνωστική, συναισθηματική, αντιληπτική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Christidou et al., 2013 · Dymment & Bell, 2008 · Ernst, 2014 · Ness & Farenga, 2016). Αντιθέτως, τα παιχνίδια του εμπορίου/έτοιμα παιχνίδια και τα παιχνίδια που κοστίζουν περισσότερο μπορούν να κάνουν το παιχνίδι πιο παθητικό και να εμποδίσουν την απόκτηση νέων μαθησιακών εμπειριών (Milteer et. al., 2012). Τα παιδιά καθώς παίζουν με τελειοποιημένα ή τυποποιημένα και με κανόνες βιομηχανικά παιχνίδια αναγκάζονται να ακολουθούν τους κανόνες της αγοράς του εμπορίου, με αποτέλεσμα να χάνουν τα ενδιαφέροντά τους και να

μην αυτοσχεδιάζουν (Ναυρίδης, 2000). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι τα παιχνίδια με περισσότερο καθορισμένη μορφή δεν προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα πολλαπλών χρήσεών τους (Μαγουλιώτης & Αλεξανδρίδου, 2012). Θεωρείται αναγκαίο, επομένως οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν ποιοτικά παιχνίδια με ποιοτικά υλικά και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών τους στον εν λόγω σχεδιασμό, διότι μόνο έτσι μπορεί να ενισχυθεί η δημιουργική και η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Elias & Berk, 2002 · Ness & Farenga, 2016). Τέλος, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αγοράσουν έτοιμα παιχνίδια/του εμπορίου για το σχολείο, θα πρέπει να διαβάζουν προσεκτικά τις προδιαγραφές που περιλαμβάνονται σε αυτά και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία, την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών τους.

Όσον αφορά το ρόλο του ελεύθερου παιχνιδιού στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, η πλειοψηφία των δασκάλων απάντησε ότι το ελεύθερο παιχνίδι αξιοποιείται κατά κύριο λόγο στο διάλειμμα, αποτελεί δηλαδή έναν τρόπο διασκέδασης και ξεκούρασης από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η πλειονότητα των νηπιαγωγών ισχυρίστηκε ότι αξιοποιείται κυρίως στα κέντρα ενδιαφέροντος και ότι αποτελεί αξιολογικό εργαλείο, άποψη που δεν υποστηρίχθηκε από κανέναν δάσκαλο. Αναφορικά με το ρόλο του οργανωμένου παιχνιδιού στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου, ορισμένοι δάσκαλοι ισχυρίστηκαν ότι η εν λόγω κατηγορία παιχνιδιού αξιοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γυμναστικής, κάτι που είναι φανερό και στο ΔΕΠΠΣ της Φυσικής Αγωγής για το δημοτικό σχολείο, ενώ μερικοί υποστήριξαν ότι δεν αξιοποιείται καθόλου στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι το οργανωμένο παιχνίδι αξιοποιείται ως προέκταση δραστηριοτήτων, ως αξιολογικό εργαλείο, για την επίτευξη μαθησιακών στόχων και στο πλαίσιο θεματικών ενοτήτων, απόψεις που υποστηρίζονται και μέσα από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, 2017). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα εξετάστηκαν και με βάση την υπηρεσία τους στο σχολείο (αναπληρωτές, με οργανική θέση, με απόσπαση) και από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι ο τρόπος αξιοποίησης του οργανωμένου παιχνιδιού στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δεν επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Το οργανωμένο παιχνίδι αξιοποιείται, δηλαδή ως αξιολογικό εργαλείο, ως προέκταση δραστηριοτήτων, ως αφόρμηση για τη διδασκαλία θεμάτων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, στο πλαίσιο θεματικών ενοτήτων, την ώρα της Γυμναστικής και για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Τέλος, υποστηρίχθηκε από μερικούς εκπαιδευτικούς ότι δεν αξιοποιείται καθόλου στο σχολικό περιβάλλον. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα είναι επομένως κατανοητό ότι για τους νηπιαγωγούς τόσο το

ελεύθερο όσο και το οργανωμένο παιχνίδι αποτελούν εργαλεία μάθησης και αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, στάση που καταδεικνύει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των εν λόγω κατηγοριών παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Από τη μια μεριά, το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί πηγή μάθησης για τα παιδιά, βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Gardner-Neblett et al., 2016 · Hirsh-Pasek, et al., 2009 · Weisberg et al., 2015), ενώ από την άλλη μεριά το οργανωμένο παιχνίδι συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Roskos et al., 2004), την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων (Han et al., 2010 · Lancy & Grove, 2011 · Roskos, Taborns & Lenhart, 2004 · Thorsted, Bing & Kristensen, 2015 · Weisberg et al., 2015) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Dickinson et al., 2013 · Fisher et al., 2013 · Gardner-Neblett et al., 2016 · Veiga et al., 2016). Η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Brock et al., 2016 · Loizou & Avgitidou, 2014 · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β · Sakellariou & Banou, 2020a, 2020b · Sousa & Oxley, 2021 · Wood, 2014 · Wu, 2014 · Wu et al., 2018 · Wu & Rao, 2011), καθώς και από τους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Οι δάσκαλοι θα πρέπει επομένως να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για το παιχνίδι, να μην το διαχωρίζουν από τη μάθηση και να αξιοποιούν και τις δύο κατηγορίες παιχνιδιού στο σχολείο για αξιολογικούς σκοπούς. Ακόμη, τα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο θα πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στο παιχνίδι και την αξία του ως εργαλείο μάθησης. Από τα δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης «*Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση των παιδιών*» και στην απάντηση της εξής ερευνητικής ερώτησης «*Ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου;*». Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ αδυνατούν να κατανοήσουν τη συμβολή του στη γνωστική ανάπτυξη και την βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ακόμη, βάσει ερευνών μερικοί παιδαγωγοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων και εφαρμόζουν πιο επίσημες/παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας από ό,τι την παιγνιώδη διδασκαλία (Broadhead, Howard, & Wood, 2010 · Heges & Cullen, 2012 · Walsh, McGuinness, & Sproule, 2019).

Τόσο οι δάσκαλοι όσο και το σύνολο των νηπιαγωγών ανεξάρτητα από την υπηρεσία τους στο σχολείο συμφωνούν στο ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως

αξιολογικό εργαλείο της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με πορίσματα άλλων μελετών (Sakellariou & Banou, 2020b · Σακελλαρίου & Μπάνου, 2019α, 2019β). Η άποψη των συμμετεχόντων δασκάλων στη συνέντευξη έρχεται, ωστόσο, σε αντιπαράθεση με την άποψη των δασκάλων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, καθώς υποστήριξαν λιγότερο από τους νηπιαγωγούς ότι αξιολογούν την μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται, επομένως, σε θέματα αξιολόγησης παιχνιδιών, και γι' αυτό συνιστάται η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ως βασική τεχνική αξιολόγησης της μάθησης, της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών (Hoffman & Glannon, 1993 · Wood 2009) και γι' αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιείται για αξιολογικούς σκοπούς στα σχολικά περιβάλλοντα. Τα εν λόγω δεδομένα οδηγούν στην επαλήθευση της τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης «*Το παιχνίδι αξιοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών κυρίως στα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης*» και στην απάντηση του εξής ερευνητικού ερωτήματος: «*Το παιχνίδι αξιοποιείται ως αξιολογικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο;*». Το παιχνίδι αποτελεί τον βασικό πυρήνα των προσχολικών Προγραμμάτων Σπουδών και σε αυτά γίνεται λόγος για το παιχνίδι και τον ρόλο του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ στα Προγράμματα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο γίνεται μικρότερη αναφορά στο παιχνίδι. Ίσως σε αυτό να οφείλεται η στάση των δασκάλων έναντι των νηπιαγωγών. Επίσης, η μάθηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο αξιολογείται συνήθως μέσα από διαγωνίσματα/τεστ και φύλλα αξιολόγησης (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011 · Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) και όχι μέσα από το παιχνίδι. Η φιλοσοφία, δηλαδή, των προσχολικών Προγραμμάτων Σπουδών διαφέρει από τη φιλοσοφία των Προγραμμάτων Σπουδών για το δημοτικό σχολείο όσον αφορά το ρόλο του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου.

Όλοι οι νηπιαγωγοί και ελάχιστοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων στα πλαίσια μιας θεματικής ενότητας με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Μια παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί, δηλαδή, να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να εντοπίσουν τα σημεία στα οποία δυσκολεύονται και τα σημεία στα οποία υπερτερούν. Το παιχνίδι θεωρείται, επομένως, εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών και μέσο αυτοαξιολόγησης των μαθητών κυρίως από τους νηπιαγωγούς, άποψη με την οποία συμφωνεί τόσο η διεθνής βιβλιογραφία (Carr, Lee & Jones, 2004 · Ross, 2006) όσο και τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τα οποία, το παιχνίδι μπορεί να

λειτουργήσει ως κύρια δραστηριότητα στο πλαίσιο μιας θεματικής προσέγγισης, ως προέκταση δραστηριοτήτων και ως αξιολογικό εργαλείο (Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, 2017). Τα αποτελέσματα των ημιδομημένων συνεντεύξεων όσον αφορά την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου αυτοαξιολόγησης έρχονται σε ομοφωνία με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, καθώς τόσο οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις όσο και οι νηπιαγωγοί που απάντησαν το ερωτηματολόγιο υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως αξιολογικό εργαλείο και εργαλείο αυτοαξιολόγησης της μάθησης των παιδιών στα προσχολικά περιβάλλοντα. Μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και να κατανοήσουν τις ενέργειες που πρέπει να αναλάβουν για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Geeslin, 2003 · Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α · Stiggins, 1994).

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και μερικοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Οι δάσκαλοι δίνουν συνήθως την ευκαιρία στους μαθητές τους να βαθμολογήσουν το γραπτό τους ή να μαντέψουν τους βαθμούς που θα πάρουν στο τέλος του τριμήνου, ενώ οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν συνήθως το παιχνίδι για σκοπούς αυτοαξιολόγησης. Επομένως, οδηγούμαστε στην αναίρεση της πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης *«Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή»* και στην απάντηση τους εξής ερευνητικού ερωτήματος: *«Στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αξιοποιείται η αυτοαξιολόγηση του μαθητή;»*. Μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να κρίνουν τον εαυτό τους και την επίδοσή τους και να αυτοβελτιωθούν. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μαθητοκεντρική μέθοδος, καθώς ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης· είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποτιμούν την πρόοδό τους και τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλλει, «μετατρέπονται», δηλαδή, τα ίδια σε ερευνητές και ερευνήτριες της δικής τους μάθησης (Carr et al., 2004 · Γρόσδος, 2006). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέξουν τα παιδιά στην αυτοαξιολόγηση με το να τους θέτουν ερωτήματα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2017). Οι απόψεις των συμμετεχόντων δασκάλων στις συνεντεύξεις συμφωνούν επομένως με τις απόψεις των συμμετεχόντων δασκάλων στο ερωτηματολόγιο, καθώς φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερο από τους

νηπιαγωγούς την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενθαρρύνουν λιγότερο τους μαθητές τους να εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Οι περισσότεροι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι, δεν διαθέτουν φυσικά υλικά και δεν είναι οργανωμένοι σε κέντρα ενδιαφέροντος, κάτι που δυσκολεύει την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού και την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού. Οι εν λόγω απόψεις φαίνεται να υποστηρίζονται και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Οι αύλειοι χώροι των περισσότερων σχολείων παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες για εμπλοκή σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, όπως σε κινητικό παιχνίδι και σε παιχνίδι με φυσικά υλικά (Sakellariou & Banou, 2020c) και δεν είναι αποτελεσματικά οργανωμένοι, ώστε να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν εύκολη πρόσβαση σε υλικά παιχνιδιού (Γερμανός, 2000 · Κουλαϊδής, 2006 · Κώτση, 2007 · Μπότσογλου, 2010). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι η ποιότητα των σχολικών χώρων μπορεί να συμβάλλει και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ποιότητα του παιχνιδιού (Γερμανός, 2004β · Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015 · Μπότσογλου, 2010 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σακελλαρίου, & Νάτσια, 2019). Κατά τον σχεδιασμό των αύλειων σχολικών χώρων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφορες παράμετροι, όπως είναι η ασφάλεια, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η μάθηση, η ολόπλευρη ανάπτυξη και το παιχνίδι. Οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι θα πρέπει να διαθέτουν πράσινο, επιδαπέδια και άλλα παιχνίδια (π.χ. φορητά παιχνίδια, παιδική χαρά, αμμοδόχο), να κινούν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους παρέχουν ευκαιρίες για ανακάλυψη, πειραματισμό και εξερεύνηση (Γερμανός, 2005β · Djordjevic & Stankovic, 2016 · Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Sakellariou & Banou, 2020cy). Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με βασικό άξονα το παιχνίδι και τον σχεδιασμό των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, καθώς και να γνωρίζουν διάφορα καινοτόμα Προγράμματα που σχετίζονται με τα υπαίθρια περιβάλλοντα, όπως είναι το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Scope), προκειμένου να διαμορφώνουν κατάλληλα στους αύλειους σχολικούς χώρους. Από τα ερευνητικά μας δεδομένα προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος και διέθεταν άλλο πτυχίο υποστήριζαν ότι οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν ήταν κατάλληλα οργανωμένοι για την υλοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, κάτι που καταδεικνύει ότι τα εν λόγω

πτυχία/διπλώματα τους εφοδίασαν με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες και τους βοήθησαν να σχεδιάσουν αποτελεσματικά τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα.

Οι περισσότερες σχολικές αυλές που βρίσκονται τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές δεν διαθέτουν κέντρα ενδιαφέροντος, παιδική χαρά και διάφορα παιχνίδια, όπως επιδαπέδια παιχνίδια που να έχουν δημιουργηθεί από τον οργανισμό του σχολείου και επομένως επαληθεύεται η ενδέκατη ερευνητική μας υπόθεση «Οι περισσότεροι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων δεν διαθέτουν κέντρα ενδιαφέροντος» και απαντάται η εξής ερευνητική ερώτηση: «Οι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων διαθέτουν κέντρα ενδιαφέροντος;». Η ύπαρξη, ωστόσο, τέτοιων κέντρων μάθησης και παιχνιδιών συμβάλλει στην ποιότητα των χώρων παιχνιδιού, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών, προσφέρει πολλές ευκαιρίες για εμπλοκή σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού και συμβάλλει στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Bourke & Sargisson, 2014 · Chawla et al., 2014 · Lamar & Jordan, 2016 · Luchs & Fikus, 2013 · Roe, 2007 · Root et al., 2017 · Snow et al., 2019 · Woolley & Lowe, 2013 · Zamani, 2016). Η έρευνα των van Dijk-Wesselius (2022) κατέδειξε ότι η δημιουργία παιδικών χαρών και χώρων πρασίνου σε 7 δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας συνέβαλε στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και κυρίως των κοριτσιών, αύξησε την παιγνιώδη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια του σχολικού διαλείμματος, καθώς και την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (παιχνίδι κανόνων, παιχνίδι με οικοδομικό υλικό, παιχνίδι διερεύνησης, δραματικό παιχνίδι). Έχει παρατηρηθεί ότι καθώς αυξάνεται ο αριθμός των σχολείων αυξάνεται και η ανάγκη για δημιουργία παιδικών χαρών και χώρων πρασίνου στα σχολικά περιβάλλοντα (γρασίδι, δέντρα, λουλούδια, λόφοι), προκειμένου οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι να είναι πιο ελκυστικοί για τα παιδιά και να προάγουν την μάθηση (Van Dijk-Wesselius et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ή άλλο πτυχίο ή όσοι δεν έχουν άλλες σπουδές δεν φαίνεται να γνωρίζουν το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) όσον αφορά τη διαμόρφωση των υπαίθριων σχολικών χώρων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος γνωρίζουν το Πρόγραμμα High Score, κάτι που δείχνει ότι στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα προσφέρονταν γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την παιδαγωγική των χώρων μάθησης και παιχνιδιού. Το εν λόγω Πρόγραμμα σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών και με βάση αυτά οδηγείται στην οργάνωση και τον σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού (Grotewell, & Burton, 2008 · Vogel, 2009). Οι

σχολικές αυλές διαχωρίζονται σε ποικίλα κέντρα ενδιαφέροντος, προκειμένου τα παιδιά να βιώνουν νέες εμπειρίες μάθησης και να εμπλέκονται σε ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού (Rush, 2008). Βασική φιλοσοφία του Προγράμματος είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης στα σχολικά περιβάλλοντα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Σακελλαρίου, 2011). Σχεδόν όλοι οι νηπιαγωγοί και ένας ικανοποιητικός αριθμός δασκάλων αξιοποιεί στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά, γεγονός που καθιστά σαφές ότι αναγνωρίζουν τη συμβολή των εν λόγω υλικών στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και στην καλύτερη κατανόηση γνωστικών αντικειμένων. Τα συγκεκριμένα δεδομένα υποστηρίζονται και από άλλες μελέτες (Sakellariou & Banou, 2020c), δεν συνάδουν ωστόσο με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο όσον αφορά τις απόψεις των δασκάλων. Στο ερωτηματολόγιο η πλειοψηφία των δασκάλων υποστήριξε ότι δεν παρακινεί συχνά τα παιδιά χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους ως υλικά παιχνιδιού, ενώ στη συνέντευξη οι απαντήσεις τους όσον αφορά το εν λόγω ζήτημα ήταν πιο θετικές. Η στάση των δασκάλων ίσως να οφείλεται στην ανασφάλειά τους για τη χρήση των εν λόγω υλικών, καθώς και στην ανησυχία τους ότι οι διάφοροι φυσικοί πόροι που υπάρχουν στη σχολική αυλή (π.χ. ξύλα, πέτρες) μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών τους. Η αξιοποίηση φυσικών υλικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει, όμως, τα μαθησιακά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης και του παιχνιδιού (Sandseter & Sando, 2016). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η πλειονότητα των δασκάλων και των νηπιαγωγών δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια παιχνιδιού για το εν λόγω θέμα, κάτι που καθιστά αναγκαία τη διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης με κεντρικό άξονα το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα εσωτερικά και υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Ακόμη, συνιστάται τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα να ανανεώσουν τα Προγράμματα Σπουδών τους και να ενσωματώσουν γνωστικά αντικείμενα που να αφορούν την παιδαγωγική του παιχνιδιού.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών και η πλειοψηφία των δασκάλων ισχυρίστηκαν ότι δεν έχουν από κανέναν φορέα (π.χ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σχολικό Σύμβουλο, Υπουργείο Παιδείας) τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού. Η εν λόγω βοήθεια παρέχεται κυρίως από την Πανεπιστημιακή Κοινότητα, μέσω των μαθημάτων που διδάσκονται στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών εξαμήνων και μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Η εν λόγω άποψη έχει υποστηριχθεί και από άλλες μελέτες (Burke & Dempsey, 2020 · Eivers, Worth, & Ghosh, 2020 · O' Keefe & McNally, 2021 · Samuelsson, Wagne, & Odegaard, 2020). Είναι σημαντικό, επομένως τα

Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα να περιλαμβάνουν στα Προγράμματα Σπουδών τους γνωστικά αντικείμενα για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης και διάφοροι φορείς να διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες, προκειμένου να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς όλες τις απαραίτητες γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την παιγνιώδη διδασκαλία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Global Education Cluster, 2020 · Le Brocque et al., 2017 · Lewin, 2020 · Unesco, 2020b). Τέλος, η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του τετάρτου έτους (όγδοο εξάμηνο) θα ήταν σημαντικό να διαρκούσε περισσότερο από ένα μήνα, προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είχαν περισσότερο χρόνο να σχεδιάσουν και να οργανώσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο των θεματικών ενοτήτων που καλούνται να διδάξουν στα προσχολικά κέντρα και να εξοικειωθούν με την παιγνιώδη διδασκαλία.

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων τέθηκαν τα εξής ερωτήματα στους νηπιαγωγούς: α) «Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;» και β) «Έχετε εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;» κι έγινε συσχέτιση των εν λόγω ερωτήσεων με ορισμένες μεταβλητές, όπως τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το επίπεδο των σπουδών τους, την υπηρεσία τους στο σχολείο και την περιοχή εργασίας τους. Από τα δεδομένα είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας (πάνω από 30 έτη) έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο Α.Π.Σ. του 2014, ενώ όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα έτη εμπειρίας (6-10 έτη) δεν το έχουν μελετήσει. Ο εντοπισμός των ειδών παιχνιδιού που σχετίζονται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη στο ΑΠΣ του 2014 έχει γίνει επίσης από όλους εκπαιδευτικούς έχουν αρκετά έτη διδακτικής εμπειρίας (21-30) έτη, ενώ δεν έχει γίνει από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας. Επομένως, είναι φανερό ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών για αυτές τις ερωτήσεις φαίνεται να εξαρτώνται από τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας. Αντιθέτως, το επίπεδο σπουδών των νηπιαγωγών (Μεταπτυχιακός Τίτλος, Διδακτορικός Τίτλος, άλλο πτυχίο, όχι επιπλέον σπουδές) δεν φαίνεται να ασκεί επίδραση στις απόψεις τους για τα παραπάνω ερωτήματα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν Μεταπτυχιακό Τίτλο, Διδακτορικό Τίτλο και άλλο πτυχίο έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη και έχουν εντοπίσει τα είδη παιχνιδιού που προτείνει το ΑΠΣ του 2014 για το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Υπάρχουν, ωστόσο και εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν κάποιον από αυτούς

τους τίτλους και δεν έχουν μελετήσει την εν λόγω μαθησιακή περιοχή και τα είδη παιχνιδιού που προτείνει το ΑΠΣ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το εν λόγω ζήτημα δεν φαίνεται να επηρεάζονται, επομένως, από την υπηρεσία τους στο σχολείο (αναπληρωτές, με απόσπαση, με οργανική θέση). Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν έχουν μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την περιοχή εργασίας τους (αστική, αγροτική, ημιαστική), ενώ οι απόψεις τους για τη δεύτερη ερώτηση που σχετίζεται με τα είδη του παιχνιδιού που προάγει η εν λόγω μαθησιακή περιοχή φαίνεται να επηρεάζονται. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές δεν έχει εντοπίσει τα είδη του παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε ημιαστικές περιοχές τα έχουν εντοπίσει.

«Η προσωπική και κοινωνική Ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα μαθησιακά ερεθίσματα. Αντανακλά την αναγκαιότητα μιας ολιστικής οπτικής στην αντιμετώπιση του παιδιού και αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας, ενός ατόμου, δηλαδή, που λειτουργεί ικανοποιητικά ως προς τις προσωπικές του ανάγκες και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014α, σελ. 73). Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης θεωρείται αναγκαία, καθώς βοηθά τα παιδιά α) να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ένα άτομο ξεχωριστό με ιδιαίτερες ικανότητες και αξίες, β) να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους άλλους, γ) να λειτουργούν αυτόνομα, δ) να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους, ε) να σέβονται τους άλλους και στ) να τηρούν τους κανόνες της ομάδας. Οι εν λόγω δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ικανοποιητική λειτουργία των παιδιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στη ζωή τους γενικότερα.

Για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων η μαθησιακή περιοχή της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» προάγει κυρίως τις εξής κατηγορίες παιχνιδιού: 1) κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι/παιχνίδι ρόλων, 2) ομαδικό παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο, 3) παραδοσιακό παιχνίδι, 4) κινητικό παιχνίδι, 5) μουσικο-κινητικό παιχνίδι, 6) παντομίμα, 7) παιχνίδι κανόνων και 8) κουκλοθέατρο. Πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχε στις συνεντεύξεις δεν γνώριζε τις κατηγορίες του παιχνιδιού που προτείνει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το κινητικό παιχνίδι, το

παιχνίδι κανόνων και το ομαδικό παιχνίδι. Κρίνεται, επομένως σημαντικό το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας και τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα να διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι και τη θέση του στα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μελετούν σε βάθος τα Προγράμματα Σπουδών, προκειμένου να γνωρίζουν τη θέση του παιχνιδιού σε αυτά και το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο θα αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θα γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν αποτελεσματικά την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά περιβάλλοντα.

Σε αυτή την υποενότητα έγινε συγκριτική παρουσίαση των απόψεων των δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα και προέκυψαν σχετικά συμπεράσματα, σύμφωνα με τα δεδομένα της ημιδομημένης συνέντευξης της έρευνας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι νηπιαγωγοί σε αντίθεση με τους δασκάλους έδωσαν πιο θετικές απαντήσεις για το παιχνίδι και φάνηκε να το ενσωματώνουν περισσότερο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου, καθώς και συγκριτική παρουσίαση των δύο ομάδων, ελέγχου και πειραματικής καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος παρέμβασης.

10.4. Συμπεράσματα για τη συμβολή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο εφαρμογής του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής υλοποιήσαμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού» από τον μήνα Σεπτέμβριο του 2019 μέχρι και τον Ιούνιο του 2020 σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου (Άρτα, Γιάννενα, Πρέβεζα). Σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος ήταν οι μαθητές των πειραματικών ομάδων των νηπιαγωγείων και της πρώτης τάξης των δημοτικών σχολείων μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες οργανωμένες

δραστηριότητες παιχνιδιού στην τάξη και τη σχολική αυλή να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στο ελεύθερο παιχνίδι. Στο πέρασμα των χρόνων έχουν διεξαχθεί ποικίλα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα, με σκοπό την βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως το Πρόγραμμα Head Start των Fantuzzo και των συνεργατών του (1995), το Πρόγραμμα των Lazar και των συνεργατών του (1982), των Schweinhart, Barnes, & Weikart (1993) και των Gagnon & Nagle (2004).

Το παιχνίδι θεωρείται απαραίτητο όχημα για την μάθηση, την ολόπλευρη ανάπτυξη, την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και την αποκατάσταση της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών (Brock et al., 2016 · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Taylor & Boyer 2020) και έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα για την μελλοντική σχολική επιτυχία των μαθητών (Vogt et al., 2018). Παρέχει εμπειρίες που μπορούν να προάγουν την ακαδημαϊκή μάθηση, επιτρέποντας στα παιδιά να οικοδομήσουν στην ήδη υπάρχουσα γνώση, στις εμπειρίες και στις ικανότητες, μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους και το περιβάλλον τους (Pyle & Danniels, 2017 · UNICEF, 2018). Το ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί μια μη δομημένη δραστηριότητα, που δεν κατευθύνεται και δεν επιβλέπεται άμεσα από τους ενήλικες (Lillard, 2013), αλλά ξεκινά από το ίδιο το παιδί, μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε στην τάξη είτε στη σχολική αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδι προσποίησης, κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και κινητικό παιχνίδι (Fisher et al., 2011 · Lillard, 2013). Το ελεύθερο παιχνίδι και κυρίως το ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι διασκεδάζει τα παιδιά, διευκολύνει την μάθηση, την απόκτηση δεξιοτήτων (Hirsh-Pasek et al., 2009 · Holmes, 2012 · Milteer et al., 2012 · Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006 · Weisberg et al., 2015), την έκφραση συναισθημάτων και τον πειραματισμό με υλικά του περιβάλλοντος, συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Cammilleri, 2009) και βελτιώνει τη συμπεριφορά τους (Barros et al., 2009 · Gardner-Neblett et al., 2016 · Lindsey & Colwell, 2013 · Sarama & Clements, 2009). Ασκεί επίδραση στον νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα (Zaragas, Tsitsanoudi – Mallidi, & Aggelaki, 2013 · Ζάραγκας, 2012) και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το μαθησιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών τους (Brock et al., 2016) και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (LaFreniere, 2011).

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2005), το παιχνίδι υποστηρίζει την κατανόηση κοινωνικών κανόνων, επιτρέπει την έκφραση και προωθεί την κατανόηση του εαυτού διαμέσου της αλληλεπίδρασης με τον «περιβάλλοντα κόσμο» (σελ. 59). Ακόμη, δίνει την

ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους και τη συμπεριφορά τους (Fewell & Kanniski, 1988 · Johnson et al., 1987). Ο Hughes (1999) αναφέρει ότι η λειτουργία του παιχνιδιού ενθαρρύνει τα παιδιά να διαμορφώσουν ρόλους, ώστε να διαχειριστούν τις σχέσεις τους και τα ωθεί να διακρίνουν μέσα από αυτό τις δομές και τους κανόνες της ανθρώπινης κοινωνίας (Ζάραγκας, 2016, σελ. 105). Το παιχνίδι παρέχει το πλαίσιο για την άτυπη εκπαίδευση των παιδιών στις κοινωνικές δεξιότητες και για την ανάπτυξη επικοδομητικών σχέσεων φιλίας, που χαρακτηρίζονται από συντροφικότητα, μοίρασμα, αλληλοκατανόηση και φροντίδα του άλλου, όταν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση (Berk, 2002 · Ζάραγκας, 2015 · Zimmer, 2007). Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στα προσχολικά και πρωτοσχολικά χρόνια οδηγεί στην επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Corsaro, 1985 · Fantuzzo et al., 1995 · Johnson, Christie, & Yawkey, 1987). Οι θετικές και ποιοτικές αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα παιδιά και τους συνομηλίκους τους, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχουν συνδεθεί με τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, την αυξημένη εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη βελτίωση της ποιότητας του παιχνιδιού (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983 · Sakellariou & Rentzou, 2010 · Sakellariou & Rentzou, 2012e), την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αυτορρύθμιση, την ακαδημαϊκή επιτυχία (Bateson et al., 2013 · Gagnon & Nagle, 2004 · King & Ganotice, 2014 · Ladd & Coleman, 1993 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Danniels, 2017 · Wentzel, 2017) και γενικότερα την κοινωνική επάρκεια. Αντιθέτως, έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά που αδυνατούν να αλληλεπιδράσουν θετικά με τους συνομηλίκους τους, αποτυγχάνουν συνήθως στο σχολείο (Janes et al., 1975 · Roff, Sells, & Golden, 1972) και δεν αναπτύσσουν εύκολα τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Fantuzzo et al., 1998). Σε διεθνές επίπεδο έχει τονιστεί η σημασία της προαγωγής της ψυχικής υγείας στα σχολεία, ως μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού τους ρόλου στην προώθηση της υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Δώνη & Γιώτσα, 2017). Οι συναισθηματικές δεξιότητες βοηθούν το άτομο να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του (Καλυβά, 2016). Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος, με την εφαρμογή προγραμμάτων καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και, επιπλέον, μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης στρεσογόνων καταστάσεων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση στο δημοτικό σχολείο (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010 · McCabe & Altamura, 2011 · Rose-

Krasnor & Denham, 2009). Γενικά, οι πρώιμες σχολικές εμπειρίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα μελλοντικά πρότυπα συμπεριφοράς του ατόμου, τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους (Morrison & Bratton, 2010), αλλά και την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Hamre & Pianta, 2001). Ακόμη, η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων με βάση το παιχνίδι θεωρείται αναγκαία τόσο για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης όσο και για τα παιδιά που προέρχονται από διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα, καθώς ενισχύει την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών όλων των ηλικιών (Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019a, 2019b · Μήτση, 2020 · Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021 · Sakellariou & Banou, 2021a · Στράτη, 2017). Πρέπει να επισημανθεί ότι έρευνες που μελετούν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο, επιβεβαιώνουν ότι, παρόλο που μεγάλος αριθμός παιδιών παρακολουθεί πλέον επίσημα προγράμματα προσχολικής αγωγής, εντούτοις αρκετά υπολείπονται κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ετοιμότητα και γενικότερα την επιτυχία των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Barnett et al., 2010 · Raver et al., 2008).

Η διεξαγωγή του προγράμματός μας «Μαθαίνω για τα συναισθήματά μου μέσω του παιχνιδιού» έγινε με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale), η οποία μετρά τον βαθμό αλληλεπίδρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Play Interaction/Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού, Play Disconnection/Αποσύνδεση από το παιχνίδι). Προκειμένου να υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα, η ερευνήτρια επιμόρφωσε μια δασκάλα και διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και μια νηπιαγωγό και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων όσον αφορά τη χρήση της Κλίμακας PIPPS. Η ερευνήτρια/πρώτη παρατηρητής υλοποιούσε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας της Ηπείρου, με σκοπό να βελτιωθούν οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων των νηπιαγωγείων και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και μαζί με τη δασκάλα/νηπιαγωγό/δεύτερη παρατηρητή παρατηρούσαν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους για κάθε παιδί ξεχωριστά στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας PIPPS ανά χρονικά διαστήματα. Η δασκάλα και διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παρατηρούσε μαζί με την ερευνήτρια/πρώτη παρατηρητής τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων

του Νομού Άρτας, ενώ η νηπιαγωγός και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παρατηρούσε μαζί με την ερευνήτρια τη συμπεριφορά των μαθητών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων και του Νομού Πρεβέζης.

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα βελτίωσαν περισσότερο από τα παιδιά των ομάδων ελέγχου που παρακολουθούσαν το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και μείωσαν τις αρνητικές τους αλληλεπιδράσεις. Τα ευρήματα της μελέτης μας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων μελετητών που διεξήγαγαν εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία σε πειραματικές ομάδες παιδιών και κατέδειξαν τη συμβολή των διάφορων κατηγοριών παιχνιδιού στη βελτίωση των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022 · Denhan & Holt, 1993 · Diamond & Lee, 2011 · Gagnon & Nagle, 2004 · Κατσιάβου, 2017 · Kemple, 1991 · Ladd, 1990 · Ladd & Prize, 1987 · Martin & Murtagh, 2017 · Πίττα, 2018 · Sakellariou, Strati, & Anagnostopoulou, 2019a · Schrandt, Townsend, & Poulson, 2009 · Servizzi, 2008 · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Struby, 2012 · Vogt et al., 2018). Σύμφωνα με την μελέτη των Gagnon & Nagle (2004), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στο τεσσάρων μηνών παρεμβατικό πρόγραμμα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία και αλληλεπιδρούσαν με τους συνομηλίκους τους, βελτίωσαν τις δεξιότητές τους. Το παιχνίδι αξιοποιήθηκε, δηλαδή, με σκοπό να αξιολογηθούν οι κοινωνικο-συναισθηματικές, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Από τα παραπάνω δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση της 13^{ης} ερευνητικής μας υπόθεσης *«Οι μαθητές των πειραματικών ομάδων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία βελτίωσαν περισσότερο τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις από ό,τι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου που παρακολουθούσαν το παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στην τάξη»* και στην απάντηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων *«Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης συνέβαλε στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών των πειραματικών ομάδων;», «Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, επιδρά εξελικτικά στο βαθμό αλληλεπίδρασης (play interaction) των μαθητών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής*

παρέμβασης;». Η βελτίωση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και η μείωση των αρνητικών τους συμπεριφορών στο ελεύθερο παιχνίδι, καθώς και η μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλεται στην εμπλοκή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και στην επαφή τους με διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού (μουσικο-κινητικό παιχνίδι, κινητικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι με κανόνες, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, παιχνίδι με φυσικά υλικά και αντικείμενα, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι) (Sakellariou, Strati & Anagnostopoulou, 2019b). Η 15^η ερευνητική μας υπόθεση φαίνεται να επαληθεύεται «*Η συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες στην τάξη και τη σχολική αυλή συνέβαλε στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους στις ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού*». Καθοριστική για την ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών ήταν η συμβολή κυρίως των ομαδικών παιχνιδιών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Βάσει ερευνητικών δεδομένων η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, η ακαδημαϊκή τους επιτυχία, καθώς και η συναισθηματική τους ανάπτυξη (αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων) οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία θετικών και ποιοτικών συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (King & Ganotice, 2014 · Parke, Roisman & Rose, 2019 · Pyle & Alaca, 2018 · Pyle & Danniels, 2017 · Sakellariou & Banou, 2020a · Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020a · Wentzel, 2017). Συνιστάται, επομένως, η διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με βασικό εργαλείο το παιχνίδι. Στο σχολείο θα πρέπει να εφαρμόζονται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού και οι εκπαιδευτικοί με σεβασμό στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού να σχεδιάζουν δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτή την αναγκαιότητα, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εντάξουν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, κυρίως, γιατί δεν διδάχθηκαν οι ίδιοι τον τρόπο να το κάνουν (Κουρμούση & Κούτρας, 2013 · Sherwood & Reifel, 2010 · Walsh & Fallon, 2021). Προκειμένου, όμως να μάθουν να αξιοποιούν κατάλληλα την παιγνιώδη διδασκαλία και να εφαρμόζουν στο σχολείο παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην βελτίωση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνουν ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης παιχνιδιών (Cooper, 2015).

Ακόμη, θεωρείται αναγκαίο τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα να προσφέρουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού και τους ρόλους που μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στο παιδικό παιχνίδι, προκειμένου να μάθουν οι ίδιοι να εφαρμόζουν σωστά στο σχολείο την παιγνιώδη διδασκαλία και να αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού για να διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές τους (Sakellariou & Banou, 2020a · Walsh & Fallon, 2021). Ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν και η διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων/projects κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών, όπως το παρεμβατικό πρόγραμμα (PLAI (Playful Learning Across Ireland, 2018) που υλοποιήθηκε σε τεταρτοετείς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε Πανεπιστήμια της Ιρλανδίας, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις πρακτικές τους όσον αφορά την παιγνιώδη διδασκαλία, να κατανοήσουν την αξία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης και να αξιοποιούν ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους (Walsh & Fallon, 2021). Κατά τη διάρκεια του Project, οι φοιτητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν σχετικά βίντεο με την αξιοποίηση παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, να συζητήσουν μεταξύ τους για την παιγνιώδη διδασκαλία, να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες παιχνιδιού και να προτείνουν λύσεις σε υποτιθέμενες προβληματικές καταστάσεις στην τάξη με βασικό εργαλείο το παιχνίδι. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους σε σχολεία, έχοντας τη βοήθεια των Καθηγητών τους στο Πανεπιστήμιο και των εκπαιδευτικών της τάξης κλήθηκαν να σχεδιάσουν τόσο τα περιβάλλοντα παιχνιδιού όσο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, να εφαρμόσουν παιχνίδια και να συμμετέχουν σε αυτά, καθώς και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της παιγνιώδους διδασκαλίας και τη συμβολή της στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος κατέδειξαν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπειρία όσον αφορά τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού, κατανόησαν τη σπουδαιότητα ενσωμάτωσης του παιχνιδιού κυρίως ως εργαλείου μάθησης και ανάπτυξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) και όχι ως μέσου διασκέδασης και διαπίστωσαν ότι οι μαθητές στα σχολικά περιβάλλοντα μαθαίνουν μέσα από την εμπλοκή τους σε ποικίλες ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού. Ακόμη, κατανόησαν την αξία της συμμετοχικής προσέγγισης μάθησης, δηλαδή ότι οι δραστηριότητες παιχνιδιού είναι σημαντικό να ξεκινούν από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τα παιδιά, καθώς και ότι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες και

τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, όταν πρόκειται να σχεδιάζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες στο σχολείο. Τέλος, κατανόησαν τους ρόλους που μπορούν να υιοθετήσουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (συμμετοχικός, ενθαρρυντικός, αλληλεπιδραστικός, υποστηρικτικός, ευέλικτος, αξιολογικός). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει και από άλλες ερευνητικές μελέτες (Haney & Bissonnette, 2011 · Sherwood & Reifel, 2016). Τέλος, σύμφωνα με την έρευνά μας και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020b · Στράτη, 2017), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα και παιχνίδια περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά (Rentzou & Sakellariou, 2014 · Sakellariou & Banou, 2020b · Sakellariou & Banou, 2021a · Sakellariou & Rentzou, 2012b).

Βελτιώσεις παρατηρούνται στις διαστάσεις της Κλίμακας PIPPS (Play Interaction, Play Disruption, Play Disconnection) για τις πειραματικές ομάδες από την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, ενώ για τις ομάδες ελέγχου βελτιώσεις παρατηρούνται κυρίως από τη δεύτερη μέτρηση μέχρι και τη λήξη του προγράμματος, κάτι που μπορεί να οφείλεται στην ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών και στις στοιχειώδεις δραστηριότητες που εφάρμοσαν οι παιδαγωγοί στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Αναλυτικότερα, στην αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, που αφορά το ερευνητικό μας ερώτημα «*Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, επιδρά εξελικτικά στον βαθμό αλληλεπίδρασης (play interaction) των μαθητών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης;*», οι πειραματικές ομάδες παρουσίασαν βελτιώσεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και κυρίως προς το τέλος της παρέμβασης, επιβεβαιώνοντας έτσι την 13^η ερευνητική μας υπόθεση: «*Οι μαθητές των πειραματικών ομάδων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία βελτίωσαν περισσότερο τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις από ό,τι οι μαθητές των ομάδων ελέγχου που παρακολουθούσαν το παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στην τάξη*». Τα παιδιά που συμμετείχαν στις οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού έδειχναν να συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους στο ελεύθερο παιχνίδι, να μοιράζονται τα υλικά παιχνιδιού δίχως να διαμαρτύρονται, να βοηθάνε στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των συνομηλίκων τους, να διαφωνούν χωρίς να καβγαδίζουν, να δείχνουν ενσυναίσθηση, να παρηγορούν τους συμμαθητές τους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι, να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των συμμαθητών τους στο παιχνίδι, να δείχνουν θετικά συναισθήματα στο παιχνίδι, καθώς και να είναι δημιουργικά στο να φτιάχνουν ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού. Τα εν λόγω αποτελέσματα υποστηρίζονται και

από άλλες μελέτες (Connor & Stagnitti, 2011 · Fantuzzo et al., 1995 · Kemple, 1991 · McAloney & Stagnitti, 2009 · Μπάνου, Στράτη, & Μήτση, 2021 · Πίττα, 2018 · Uren & Stagnitti, 2009) που κατέδειξαν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βελτιώνονται μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα της Πίττα (2018), το οποίο διήρκησε τέσσερις μήνες, είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει και να αξιολογήσει με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS την αλληλεπίδραση 45 νηπίων (θετικές και αρνητικές σχέσεις/συμπεριφορές) κατά τη διάρκεια ενός επιδαπέδιου παιχνιδιού (σκάκι). Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι οι μαθητές (αγόρια και κορίτσια) που ανήκαν στις πειραματικές ομάδες των νηπιαγωγείων και συμμετείχαν σε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στη σχολική τάξη (έπαιζαν σκάκι), σε αντίθεση με τους μαθητές των ομάδων ελέγχου που δεν συμμετείχαν, βελτίωσαν τις θετικές τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και μείωσαν τις αρνητικές τους συμπεριφορές (διατάραξη του παιχνιδιού, αποσύνδεση από το παιχνίδι), όπως συμβαίνει και με τη δική μας μελέτη. Οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου αξιολογούνταν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη. Ακόμη, όπως και στη δική μας μελέτη έτσι και στην μελέτη της Πίττα (2018) δεν υπήρξε καμία στατιστική διαφορά όσον αφορά το φύλο των παιδιών. Το παρεμβατικό πρόγραμμα άσκησε, δηλαδή, θετικές επιδράσεις σε όλους τους μαθητές των πειραματικών ομάδων ανεξαρτήτως φύλου. Τα εν λόγω αποτελέσματα φαίνεται να έρχονται, ωστόσο, σε αντιπαράθεση με τα αποτελέσματα άλλων μελετών (Bulotsky-Shearen, Fantuzzo, & McDermott, 2008 · Bulotsky et al., 2010 · Cameron, Ponitz et al., 2008 · Chi-Hung Leung, 2013 · Mathieson & Benerjee, 2011), τα οποία κατέδειξαν ότι τα κορίτσια αλληλεπιδρούν πιο θετικά στο παιχνίδι από ό,τι τα αγόρια και εμφανίζουν προ κοινωνικές συμπεριφορές. Γενικότερα, και άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι παρουσιάζονται διαφορές στην αλληλεπίδραση στο παιδικό παιχνίδι με βάση το φύλο (Coolahan et al., 2000 · Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002), αλλά και με βάση την ηλικία (Blurton, 1972 · Castro et al., 2002). Τα παιδιά, δηλαδή, μεγαλύτερων ηλικιών παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια από ό,τι τα παιδιά μικρότερων ηλικιών. Έχει αποδειχθεί, ωστόσο, ότι το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ηλικιών μπορεί να βοηθήσει τα μικρότερα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Chi-Hung Leung, 2013). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι κυρίως τα δημοφιλή παιδιά στο σχολείο έχουν περισσότερο θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, όπως για παράδειγμα να καθοδηγούν τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι, να βοηθάνε στην επίλυση συγκρούσεων, να

διευθύνουν ευγενικά τις δράσεις των άλλων και να είναι δημιουργικά στο να φτιάχνουν ιστορίες. Η βελτίωση που παρατηρήθηκε στις ομάδες παρέμβασης του προγράμματός μας αποδίδεται στην παιγνιώδη προσέγγιση διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε. Οι χαμηλές συγκριτικά τιμές στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών των ομάδων ελέγχου μπορούν να ερμηνευτούν σύμφωνα με τους Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin & Ward (2008) στο ότι σε περιβάλλοντα που δεν προσφέρονται ποικίλα ερεθίσματα, ώστε τα παιδιά να εμπλακούν σε ποικίλες δραστηριότητες και δεν πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά στις δεξιότητές τους.

Οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων άρχισαν να μειώνονται σημαντικά από την αρχική μέχρι και την τελική μέτρηση, με μεγαλύτερη βελτίωση προς την τελική μέτρηση, ενώ οι εν λόγω αλληλεπιδράσεις των ομάδων ελέγχου σημείωσαν σημαντική βελτίωση προς το τέλος του διδακτικού έτους. Με βάση το ερευνητικό μας ερώτημα «*Ποιος είναι ο βαθμός διατάραξης του παιχνιδιού (play disruption) για τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης με εργαλείο μάθησης το παιχνίδι;*», τα παιδιά των πειραματικών ομάδων σε αντίθεση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου σταμάτησαν σε μεγάλο βαθμό την αναστάτωση / διατάραξη του παιχνιδιού. Ειδικότερα, σταμάτησαν να καβγαδίζουν και να λογομαχούν στο παιχνίδι, να απαιτούν να είναι υπεύθυνα στις δραστηριότητες παιχνιδιού και να φλυαρούν. Ακόμη, έμαθαν να περιμένουν τη σειρά τους στα παιχνίδια, να αποδέχονται και να σέβονται τις ιδέες παιχνιδιού των συμμαθητών τους, να μην καταστρέφουν τα παιχνίδια των άλλων και να μην τους προσβάλλουν λεκτικά, να εκδηλώνουν σε μικρότερο βαθμό έντονα/δυσάρεστα συναισθήματα (θυμός), να μην αρπάζουν τα παιχνίδια των συμμαθητών τους, να μην διαταράσσουν το παιχνίδι των άλλων, να μην είναι σωματικά επιθετικά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να μην διαταράσσουν την ηρεμία της τάξης, όταν γίνεται μετάβαση από τη μία παιγνιώδη δραστηριότητα στην άλλη. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας όσον αφορά τη διάσταση Play Disruption/Διατάραξη του παιχνιδιού της Κλίμακας PIPPS συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπως των Kurdek & Lillie (1985) και Ladd (1983), οι οποίες κατέδειξαν ότι οι μαθητές του δείγματός τους στα σχολικά περιβάλλοντα πριν τα παρεμβατικά προγράμματα παρουσίαζαν αδυναμία στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις [(π.χ. λογομαχίες στο παιχνίδι, Ladd, 1983), μη συμβιβασμός με τους άλλους (Kurdek & Lillies, 1985), ενώ καθ' όλη τη διάρκεια των προγραμμάτων παρουσίαζαν βελτιώσεις στη συμπεριφορά τους. Επίσης, τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος «Learn to Play/Μαθαίνω να παίζω» των Connor & Stagnitti (2011), στο οποίο έλαβαν μέρος 35 παιδιά προσχολικής και

πρωτοσχολικής ηλικίας (5-8 ετών) και διήρκησε 6 μήνες, κατέδειξε ότι οι μαθητές που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και συμμετείχαν σε ποικίλες οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού και ήρθαν σε επαφή με διάφορες κατηγορίες παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδι με παιχνίδια-αντικείμενα (κούκλες), παιχνίδι με οικοδομικό υλικό, παιχνίδι προσποίησης), βελτίωσαν περισσότερο από τα παιδιά των ομάδων ελέγχου τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και μείωσαν τις αρνητικές τους συμπεριφορές (διατάραξη στη συνέχιση του παιχνιδιού, αποσύνδεση από το παιχνίδι), κάτι που υποστηρίζεται και από τη δική μας έρευνα. Το δεδομένο της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει την 14^η ερευνητική μας υπόθεση «*Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μείωσαν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών απέναντι στα άλλα παιδιά*». Σύμφωνα με τους Mendez, McDermott, & Fantuzzo (2002), είναι σημαντικό να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση των δυσκολιών που συναντούν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα (εσωτερικά και υπαίθρια), προκειμένου μέσα από κατάλληλα προγράμματα και καλές πρακτικές να βελτιώνονται τόσο οι δεξιότητες των μαθητών όσο και η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Εξετάζοντας το ερευνητικό μας ερώτημα «*Ποιος είναι ο βαθμός αποσύνδεσης (play disconnection) από το παιχνίδι για τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης με εργαλείο μάθησης το παιχνίδι;*» τα παιδιά των πειραματικών ομάδων σε αντίθεση με τα παιδιά των ομάδων ελέγχου άρχισαν να συμμετέχουν περισσότερο στις παιγνιώδεις δραστηριότητες και να αποσύρονται σε μικρότερο βαθμό κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Επίσης, έμαθαν να μην αγνοούν και να μην απορρίπτουν τους συμμαθητές τους στο παιχνίδι, να μην περιπλανιούνται άσκοπα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να μην αρνιούνται να παίξουν όταν προσκαλούνται από τους συμμαθητές τους. Τέλος, χρειάζονταν λιγότερη ενθάρρυνση και καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, μπερδεύονταν λιγότερο στο παιχνίδι και έδειχναν θετικά συναισθήματα καθώς έπαιζαν, άποψη που έρχεται σε ομοφωνία με την έρευνα του Chi-Hung Leung (2013) και σε αντιπαράθεση με την έρευνα του Leung (2012). Η αποσύνδεση από το παιχνίδι έχει υποστηριχθεί και από τον Scarlett (1983), η απόσυρση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η αδιαφορία προς τους άλλους από τους Hazan, Black, & Fleming-Johnson (1984), ενώ η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό από τον Rubin (1982). Σύμφωνα με τους Lagace-Seguin & d' Entremont (2006), η απόσυρση από το παιχνίδι αποτελεί προγνωστικό παράγοντα μελλοντικού άγχους και εσωτερικευσης

προβλημάτων σε οικεία και άγνωστα περιβάλλοντα, ενώ σύμφωνα με τον Juronen (1977), η δυσκολία αλληλεπίδρασης στο παιχνίδι στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης αποτελεί προγνωστικό παράγοντα μιας σειράς μελλοντικών ανησυχιών και αδυναμίας κοινωνικής προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων προβλημάτων ψυχικής υγείας, κακής ακαδημαϊκής επίδοσης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Το δεδομένο της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει την 14^η ερευνητική μας υπόθεση *«Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης μείωσαν την εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών απέναντι στα άλλα παιδιά»*. Από όλα τα παραπάνω δεδομένα είναι σαφές ότι αφού βελτιώθηκαν οι συμπεριφορές των μαθητών και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις με τη βοήθεια της παιγνιώδους διδασκαλίας και των οργανωμένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού βελτιώθηκε και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, άλλωστε ότι το παιχνίδι διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα είναι χρήσιμες για όλη τη μετέπειτα ζωή των παιδιών, συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών, της σχολικής τους επίδοσης και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στη μείωση εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών και βίας στα σχολικά περιβάλλοντα (Κουρμούση & Κούτρας, 2013 · Shiu, Wang, & Chen, 2018 · Vogt et al., 2018). Το ερευνητικό μας ερώτημα *«Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας;»* απαντήθηκε και η 17^η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύτηκε *«Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*.

Τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στο διεθνή χώρο έχουν πραγματοποιηθεί διάφορα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα, με σκοπό τη βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων των μαθητών. Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα της Σπανάκη (2014), το οποίο βασιζόταν στο θεατρικό παιχνίδι και διεξήχθη σε 63 μαθητές νηπιαγωγείου με ή και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνέβαλε στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα της Λυτροσυγγούνη (2015) που βασιζόταν στο κινητικό παιχνίδι συνέβαλε στη βελτίωση της δημιουργικής κίνησης και της παιγνιώδους συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανήκαν στην πειραματική ομάδα, ενώ το πρόγραμμα των Budianti, Arsyad, & Aceh (2022), αξιοποιώντας την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης, συνέβαλε στην ανάπτυξη της

δημιουργικότητας και στην ενίσχυση της σχολικής ετοιμότητας μαθητών δημοτικού σχολείου.

Παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν διεξαχθεί και από τους Reed, Dunbar, & Bundy (2000), Τέφα & Ζάραγκα (2020), Scott, Leritz, & Mumford (2004), Wisniewska & Karwowski (2007) και Konstantinou et al. (2007). Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα των Healey, Milne & Healey (2022) (ENGAGE: Enhancing Neurobehavioural Gains With the Aid of Games and Exercise), το οποίο υλοποιήθηκε σε 28 προσχολικά κέντρα της Νέας Ζηλανδίας, συνέβαλε στη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών με τη βοήθεια της παιγνιώδους διδασκαλίας. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει και από άλλες μελέτες που έχουν βασιστεί στην παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης (Duncan et al., 2018 · Healey & Healey, 2019 · Schmitt et al., 2015). Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής του Ζάραγκα (2016) που διήρκησε δέκα μήνες και εφαρμόστηκε σε 44 νήπια, αποσκοπούσε μέσα από την υλοποίηση κινητικών, μουσικο-κινητικών δραστηριοτήτων και δραματικού παιχνιδιού στην προαγωγή της κινητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αυτοσχεδίαζαν ή σχεδίαζαν ομαδοσυνεργατικά τις κινητικές δράσεις, κάτι που υποστηρίζεται και από τη δική μας μελέτη. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης κατέδειξαν ότι τα παιδιά εμπλεκόμενα σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες βελτίωσαν τις κινητικές τους δεξιότητες (ευκινησία, ισορροπία, ταχύτητα αντίδρασης, οπτικοακουστικός συντονισμός), την κοινωνική τους συμπεριφορά (συνεργασία, τήρηση κανόνων, χειρισμός δύσκολων καταστάσεων με εποικοδομητικό τρόπο) και την αυτοεκτίμησή τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι μέσα από τέτοιες διαδικασίες εφαρμογής μετρήσεων, όπως αυτές της παρούσας μελέτης, πραγματοποιείται πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών και μπορεί ο παιδαγωγός να προσδιορίσει τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές-μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού, και εν συνεχεία να σχεδιάσει κατάλληλα αναπτυξιακά παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την κατάλληλη υποστήριξη (Zaragas, 2012 · Zaragas et al., 2013 · Lee & Vargo, 2017). Η έρευνα των Γκατζόγια, Ζάραγκα, Κούτρα, & Κατσούκη (2018) κατέδειξε ότι το ομαδο-συνεργατικό κινητικό παιχνίδι και η φυσική δραστηριότητα συνέβαλαν στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ηλικίας 6 έως 12 ετών. Το διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης δημιουργικής γραφής σε συνδυασμό με την κινητική αγωγή που υλοποιήθηκε από την Sturby (2012) σε συνεργασία με τους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας, είχε ως βασικό

σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών των πειραματικών ομάδων. Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν ότι οι μαθητές καθώς συμμετείχαν σε ποικίλες οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες (γλωσσικά παιχνίδια, κινητικά παιχνίδια), βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (συνεργασία, κοινωνικοποίηση, βοήθεια προς τους άλλους, ενσυναίσθηση, επικοινωνία). Τα περισσότερα προγράμματα κινητικής αγωγής αποσκοπούν στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, την ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την ενίσχυση γνωστικών ικανοτήτων και την κοινωνική ανάπτυξη (Bower et al., 2008 · Deli et al., 2006 · Hardy et al., 2010 · Ζάραγκας, 2012 · Linoren et al., 2011 · Μάγνου, 2008 · Μαγκώτσιου & Γούδα, 2007 · Πολλάτου, 2003 · Ρούπα & Σακελλαρίου, 2014 · Σπανάκη, Σκορδίλης, & Βενετσάνου, 2010 · Hsu & Wang, 2004 · Zaragkas et al., 2015 · Zimmer et al., 2008 · Ziv, 2013). Έχει υποστηριχθεί ότι τα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται στο παιχνίδι και τις οργανωμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, επιδρούν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Ζάραγκας, & Αγγελάκη, 2013 · Πολλάτου, 2003 · Σακελλαρίου, Στράτη, & Αναγνωστοπούλου, 2021α · Sakellariou, Strati, & Mitsi, 2020c · Τρεύλα & Τσιγγίλη, 2008 · Ward, 2010).

Οι διαστάσεις της Κλίμακας PIPPS εξετάστηκαν με βάση το φύλο (αγόρι, κορίτσι), την ηλικία (προνήπια, νήπια, πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου) και την περιοχή του σχολείου (αγροτική, ημιαστική, αστική), ωστόσο δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα. Οι μεταβλητές φύλο, ηλικία και περιοχή σχολείου δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών των δύο ομάδων. Το παρεμβατικό πρόγραμμα για τα συναισθήματα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία συνέβαλε, δηλαδή, στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών των πειραματικών ομάδων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και περιοχής σχολείου, άποψη που υποστηρίχθηκε και από την μελέτη της Πίττα (2018). Το ίδιο συμβαίνει και για τα παιδιά των ομάδων ελέγχου, των οποίων η συμπεριφορά παρουσιάζει βελτιώσεις κυρίως από τη δεύτερη μέτρηση κι έπειτα. Από τα εν λόγω δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση της 16^{ης} ερευνητικής μας υπόθεσης «*Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στο παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης επιδρά θετικά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών των πειραματικών ομάδων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και περιοχής σχολείου*».

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος αποδίδεται στον σχεδιασμό, τη δομή και το περιεχόμενό του. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος, κρίνεται επαρκής, καθώς σύμφωνα με τους

Livonen et al. (2011), ακόμη κι ένα πρόγραμμα διάρκειας δύο εβδομάδων αρκεί για τη βελτίωση δεξιοτήτων. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.

10.5 Προτάσεις για την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

Η παρούσα διατριβή ανέδειξε την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα. Τα πορίσματα της ερευνητικής μας μελέτης προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν θετικά και κομίζουν στη βιβλιογραφία μια εμπειρική έρευνα εστιασμένη στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μεθοδολογικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφενός στο νηπιαγωγείο και αφετέρου στο δημοτικό σχολείο από τη σκοπιά των ερευνητών. Το παιχνίδι αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, το οποίο έχει απασχολήσει αμέτρητους θεωρητικούς και ερευνητές όλα αυτά τα χρόνια (Gestwicki, 2016 · Hughes, 2010 · Wood & Attfield, 2005), καθώς είναι η βασική μορφή έκφρασης του παιδιού και κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας και έχει πολλά οφέλη για τους μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Δεν είναι, επομένως απλώς μια τυχαία παράμετρος της παιδικής ηλικίας, αλλά έχει συγκεκριμένες λειτουργίες και σκοπό. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του παιχνιδιού είναι η μάθηση και η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Vogt et al., 2018 · Wood & Attfield, 2005). Το παιχνίδι αποτελεί βασικό παιδαγωγικό εργαλείο (Ayray, 2016 · Brock et al., 2016 · Moller, 2015 · Ridgway & Quinones, 2012) και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει την έννοια της ελευθερίας, προβάλλει πρότυπα συμπεριφοράς και ταυτόχρονα αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία. Ακόμη, βοηθά στην εύκολη προσέγγιση της γνώσης με χαρούμενο και διασκεδαστικό τρόπο (Pyle & Danniels, 2017). Για όλους αυτούς τους λόγους η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης (play based learning) έχει ελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, θεωρητικών και εκπαιδευτικών συστημάτων όλα αυτά τα χρόνια.

Εξαιτίας της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στη ζωή, την μάθηση, την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών όλων των ηλικιών και κυρίως των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να

εφαρμόζουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα και να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στο παιχνίδι (Murtagh, Sawalma, & Martin, 2022). Έχει υποστηριχθεί, άλλωστε ότι η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι προτιμότερη από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας μέσα στην τάξη (Mulyadi, 2007). Το παιχνίδι μέσα από τις ποικίλες μορφές του (κινητικό, μουσικο-κινητικό, κοινωνικο-δραματικό, παιχνίδι ρόλων, συμβολικό, παιχνίδι κανόνων, παραδοσιακό, ψηφιακό εκπαιδευτικό, παιχνίδι με φυσικά υλικά, παιχνίδι στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα) είναι σημαντικό να αξιοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο, να μην θεωρείται μόνο ως μέσο διασκέδασης και ψυχαγωγίας (Fleer, 2009) και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για αυτό και το ρόλο του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jantan et al., 2015). Ακόμη, συνιστάται η αναβάθμιση του ρόλου του παιχνιδιού στα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς και η διεξοδική μελέτη τους από τους εκπαιδευτικούς (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019). Η μεγαλύτερη γνώση της θέσης του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην μεγαλύτερη εφαρμογή του παιχνιδιού και των ποικίλων μορφών του στο σχολείο. Η επίσημη πολιτεία είναι απαραίτητο να οδηγείται στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων προς την κατεύθυνση εφαρμογής εναλλακτικών, καινοτόμων και κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του έργου της εκπαίδευσης (Yin, Keung, & Tam, 2021 · Yin et al., 2011). Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να προωθούν δεξιότητες μέσω καινοτόμων πρακτικών και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού πληθυσμού (McLachlan et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, ωστόσο να εγκλωβίζονται σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς, παρά τις προσπάθειες των Αναλυτικών Προγραμμάτων για υιοθέτηση προοδευτικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών εφαρμογών και μεθόδων στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους (Κουτσελίνη, 2013β). Ως εκ τούτου ζητούμενο της σύγχρονης ανταγωνιστικής και απαιτητικής μετανεωτερικής εποχής αποτελεί η αναμόρφωση και αναπλαισίωση των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων προς μια κατεύθυνση αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναγκαία κρίνεται η εισαγωγή καινοτόμων και εναλλακτικών ιδεών στον τομέα της εκπαίδευσης (De, Luna, 2015), προκειμένου να ενισχυθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στην πειραματική διαδικασία (Khairova, Toktarova, 2016). Η εφαρμογή και υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προδιάθεση, τη στάση και

τη δεκτικότητα των φορέων υλοποίησης, των εκπαιδευτικών. Προκειμένου η εκπαίδευση να είναι ποιοτική είναι απαραίτητη η συχνή αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και κυρίως μέσω της έρευνας δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα έχουν επιμορφωθεί σε τρόπους και μεθόδους αξιολόγησης (Σακελλαρίου και συν., 2007 · Sakellariou & Mitsi, 2019).

Καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσον αφορά το παιδικό παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν ποικίλους ρόλους, όπως να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού, να προσφέρουν διάφορα παιχνίδια-αντικείμενα και εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού, να παρακινούν τα παιδιά να αξιοποιούν φυσικά υλικά ως υλικά παιχνιδιού, καθώς και να συμμετέχουν στο παιδικό παιχνίδι. Ακόμη, μπορούν να έχουν καθοδηγητικό, βοηθητικό και συμβουλευτικό ρόλο, καθώς και να προτείνουν δραστηριότητες παιχνιδιού στους μαθητές τους. Κρίνεται, επίσης αναγκαίο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, να δίνουν, δηλαδή την ευκαιρία στους μαθητές τους να επιλέγουν, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν παιχνίδια, καθώς και να αποφασίζουν μαζί με τα παιδιά για την επιλογή των παιχνιδιών-αντικειμένων και των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των σχολικών περιβαλλόντων παιχνιδιού (κέντρα ενδιαφέροντος στην τάξη και τη σχολική αυλή) (Christidou et al., 2013 · Hyvonen, 2011 · Sakellariou & Banou, 2020c), καθώς η συμμετοχική προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία στις δημοκρατικές αξίες και αποτελεί σημαντικό δείκτη ποιότητας της εκπαίδευσης (de Sousa, Loizou, & Fochi, 2019 · Loizou & Charalambous, 2017). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι, να έχουν ενεργητικό και όχι παθητικό ρόλο (Walsh, McGuinness, & Sproule, 2019) και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, καθώς και να σχεδιάζουν το καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προκαλώντας το ενδιαφέρον των παιδιών και δίνοντας περισσότερα ερεθίσματα για ευχάριστες εμπειρίες μάθησης (Loizou & Recchia, 2017 · Σακελλαρίου κ.α., 2015α, 2015β · Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2020). Τα σχολικά περιβάλλοντα παιχνιδιού είναι απαραίτητο να διεγείρουν την περιέργεια των παιδιών και την επιθυμία τους για εξερεύνηση. Ένα πλούσιο και πολύπλοκο μαθησιακό περιβάλλον παιχνιδιού θα πρέπει να αντικαταστήσει το παραδοσιακό περιβάλλον που δεν προσφέρει πλούσιες αισθητικές εμπειρίες στα παιδιά.

Άλλωστε έχει υποστηριχθεί ότι η διαδικασία τόσο του σχεδιασμού όσο και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να είναι μια συμμετοχική ενέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών στο σχολείο, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Loizou & Charalambous, 2017). Βάσει ερευνητικών δεδομένων η συμμετοχική προσέγγιση: α) αποτελεί σημαντικό δείκτη ποιότητας της εκπαίδευσης, β) συμβάλλει στην προώθηση της δημοκρατίας στα σχολεία και γ) βοηθά τα παιδιά: να αποκτήσουν μια έγκαιρη και ουσιαστική εμπειρία στις δημοκρατικές αξίες, να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, την αυτονομία και τη δημιουργικότητά τους, να εμπλακούν σε κρίσιμο διάλογο με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες, να αναπτυχθούν ως άτομα και να αποφασίσουν και να επιλέξουν τι θέλουν να κάνουν ή να μάθουν (Eriksson & Sandberg, 2008 · Loizou & Charalambous, 2017 · Miranda et al., 2017 · Merewether, 2015 · Rentzou & Sakellariou, 2011b · Zachrisen, 2016).

Εκτός από αυτά, είναι πολύ σημαντικό οι παιδαγωγοί να οργανώνουν ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το παιχνίδι που οργανώνεται από τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλλει περισσότερο στην απόκτηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Han et al., 2010 · Veiga et al., 2016). Στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να οργανώνονται δραστηριότητες παιχνιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Η διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο όταν βασίζεται στο παιχνίδι γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και η μάθηση γίνεται περισσότερο σκόπιμη ανάλογα με το είδος παιχνιδιού που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός (Miller, 2018 · Pyle & Bigelow, 2015). Συνιστάται να προάγονται κυρίως οι ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδες, να ακολουθούν κανόνες, να σέβονται τους άλλους, να ανταλλάσσουν απόψεις, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, να συνεργάζονται, να αντιμετωπίζουν από κοινού προβλήματα, συναισθηματικά αδιέξοδα και να υλοποιούν κοινούς στόχους.

Η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης τόσο στα προσχολικά όσο και στα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης προσφέρει αναπτυξιακά κατάλληλες εμπειρίες για τα παιδιά και υποστηρίζει και την κοινωνικο-συναισθηματική τους μάθηση. Στις τάξεις δημοτικού σχολείου, τα παιδιά μέσω του ομαδικού-συνεργατικού παιχνιδιού και της ομαδικής εργασίας μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο κοινωνικές νόρμες και κανόνες, όπως να περιμένουν τη σειρά τους και να κάνουν διάλογο, κάτι που δεν θα μπορούσε να γίνει

εύκολα μέσω της εργασίας στα θρανία. Ακόμη, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαδικασία μάθησης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής, οι μαθητές μπορούν να ενδιαφερθούν για τη φύση/προστασία περιβάλλοντος και να συνεργαστούν για να καθαρίσουν έναν δημόσιο χώρο κοντά στο σχολείο ή και να δημιουργήσουν έναν κήπο. Στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να προτείνουν λύσεις για την καθαριότητα της κοινότητας ή να στείλουν σχετική επιστολή στον δήμαρχο. Στο μάθημα των Μαθηματικών, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές του να δημιουργήσουν ένα κατάστημα στην τάξη, στο οποίο θα παρουσιάσουν διάφορα έργα τέχνης, θα φτιάξουν αρτοσκευάσματα ή θα κάνουν χειροτεχνίες και θα τα πουλήσουν στο πλαίσιο μιας σχολικής έκθεσης σε άλλους μαθητές, γονείς ή μέλη της κοινότητας. Μέσα από την εν λόγω δραστηριότητα οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία με παιγνιώδη τρόπο να μάθουν τους αριθμούς και να κάνουν συναλλαγές με κέρματα και χαρτονομίσματα. Αυτό καταδεικνύει ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο μάθησης και αλληλεπίδρασης.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να προωθούνται τόσο οι ελεύθερες όσο και οι οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και οι δύο κατηγορίες παιχνιδιού συνεισφέρουν στην κοινωνική, τη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, στη διαχείριση του άγχους, στην αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων και προβλημάτων, καθώς και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Gardner-Neblett et al., 2016 · Han et al., 2010 · Lynch, 2015 · Warner, 2008). Ειδικότερα, μέσω των εν λόγω κατηγοριών αναπτύσσονται εύκολα οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, τα παιδιά επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά (Weisberg, 2015) και μαθαίνουν να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται και να διαχειρίζονται συγκρούσεις (McElwain & Volling, 2005). Τέλος, αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κινούνται με το δικό τους ρυθμό και ανακαλύπτουν τα δικά τους ενδιαφέροντα (Hurwitz, Blasi, & Hurwitz, 2003 · Mathieson, 2018).

Ένας από τους βασικούς ρόλους των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι και η ενημέρωση των γονέων για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και για τη συμβολή του στη ζωή και την μάθηση των παιδιών, καθώς και η ενθάρρυνσή τους για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στο σπίτι και σε άλλα περιβάλλοντα (ΑΠΣ, 2011). Ακόμη, ένας από τους ρόλους τους θα πρέπει να είναι και η ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η εν λόγω εμπλοκή έχει πολλά οφέλη για την μάθηση, την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς είναι σημαντικό να

συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού (Sakellariou & Banou 2020b). Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) είναι απαραίτητο να εμπλέκουν με διάφορους τρόπους τους γονείς στο παιχνίδι, όπως να τους ζητάνε να φέρνουν διάφορα παιχνίδια-αντικείμενα στο σχολείο, να διδάσκουν παραδοσιακά παιχνίδια, καθώς και να συμμετέχουν στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είτε στην τάξη είτε στη σχολική αυλή. Η εμπλοκή των γονέων, των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαία, καθώς συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του δημοκρατικού σχολείου και στη βελτίωση της ποιότητας των προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης (Pascal & Bertram, 2009). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το παιχνίδι αποτελεί δυναμικό εργαλείο μάθησης, δεν διαχωρίζεται δηλαδή από τη μάθηση, μπορεί εύκολα να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και ενισχύει την εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπάνου, 2017). Συνιστάται κυρίως οι εκπαιδευτικοί να είναι γνώστες και σαφείς στην υλοποίηση ενός προγράμματος σπουδών και μιας παιδαγωγικής που προωθούν το παιχνίδι, όχι μόνο για να εξηγήσουν στους γονείς και σε άλλους γιατί αποτελεί τη βέλτιστη προσέγγιση στη μάθηση, αλλά και για να συμβάλλουν συνεχώς στην κατανόηση της αξίας του παιχνιδιού. Ακόμη, θα πρέπει να ασχολούνται με το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική τους και να προβληματίζονται για την πρακτική τους συμμετέχοντας σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Brock et al., 2016).

Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία προτείνεται οι παιδαγωγοί να δημιουργούν ένα περιβάλλον, το οποίο να επιτρέπει στο παιδί να εκφράζεται ελεύθερα και να νιώθει ασφάλεια, αλλά και να του δίνει χρόνο, χώρο και υλικά για να παίξει (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022). Ακόμη, συνιστάται να παρατηρούν το παιχνίδι των παιδιών, προκειμένου να μπορούν να παρεμβαίνουν όπου χρειάζεται είτε για να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων είτε για να αξιοποιήσουν ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση, καθώς και να διευκολύνουν τα ντροπαλά παιδιά να ενταχθούν στο παιχνίδι. Μπορούν, επίσης, να εισάγουν νέο λεξιλόγιο ως μέρος του παιχνιδιού, να ενσαρκώνουν απλώς έναν χαρακτήρα του παιχνιδιού και να μοιραστούν τη χαρά τους με τα παιδιά, να προτείνουν νέες ιδέες, όταν το παιχνίδι γίνεται ιδιαίτερα στερεότυπο, να διαχειρίζονται το άδικο παιχνίδι ή την άδικη κατανομή ρόλων, καθώς και να λειτουργήσουν ως μοντέλο, διατυπώνοντας ερωτήσεις, ζητώντας οδηγίες ή βοήθεια (Ridgway & Quinones, 2012).

Η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών θα πρέπει να αξιολογούνται μέσω του παιχνιδιού, καθώς είναι ευρέως αναγνωρισμένη η λειτουργία του παιχνιδιού ως αξιολογικού εργαλείου (Brock et al., 2016 · Wood, 2009). Οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από μέρους των εκπαιδευτικών θεωρούνται αξιόπιστος και προγνωστικός παράγοντας των μελλοντικών συμπεριφορών των παιδιών, των ικανοτήτων τους και των ακαδημαϊκών τους αποτελεσμάτων (Webster-Stratton, & Lindsay, 1999). Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι οφείλουν να παρατηρούν συστηματικά το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι των μαθητών τους και με βάση τις παρατηρήσεις τους να σχεδιάζουν και να ανασχεδιάζουν τη διδασκαλία τους. Το παιχνίδι θα πρέπει, επομένως, να αξιοποιείται ως εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιούν, προκειμένου να βελτιώσουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά (Sakellariou & Banou, 2021a). Ακόμη, στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αξιολογούν τις επιδόσεις τους στο παιχνίδι, να εμπλέκονται δηλαδή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Σακελλαρίου, 2006α,β · Σακελλαρίου, 2007). Η αυτοαξιολόγηση όντας μαθητοκεντρική μέθοδος, ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Carr, Lee & Jones, 2004 · Ross, 2006). Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω των ερωτημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Φράσεις που προκαλούν τα παιδιά να σκεφτούν πιο βαθιά για τις δραστηριότητές τους, όπως «Τι νομίζετε ότι θα συμβεί αν...» παρέχουν μια ώθηση προς έναν μαθησιακό στόχο και επιτρέπουν στους μαθητές να αφομοιώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες με το δικό τους ρυθμό (Weisberg et al., 2015).

Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί σχολικοί χώροι θα πρέπει να σχεδιάζονται και να οργανώνονται κατάλληλα και να παρέχουν στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες για παιχνίδι. Θα πρέπει να είναι άνετοι, ευρύχωροι, να διαθέτουν ποικίλα ερεθίσματα, φυσικά υλικά, παιδική χαρά, ποικίλα παιχνίδια, όπως επιδαπέδια παιχνίδια και φορητό εξοπλισμό παιχνιδιού (τέρματα, μπασκέτες) και η διαμόρφωσή ή τους να γίνεται με βάση την ασφάλεια, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Jung, Lee & Jung, 2015). Έχει παρατηρηθεί ότι, όταν τα παιδιά έχουν αρκετό χρόνο και χώρο για να παίξουν, φαίνεται να είναι περισσότερο ενεργά και ικανοποιημένα με αυτό. Οι χώροι παιχνιδιού θα πρέπει να είναι ποιοτικοί και να διευκολύνουν την μάθηση, την ανάπτυξη και τον πειραματισμό των παιδιών με διάφορα υλικά του περιβάλλοντος, καθώς και να προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργητικό παιχνίδι (Miranda et al., 2017 · Rentzou & Sakellariou, 2014 · Sakellariou &

Banou, 2020b · Sakellariou & Banou, 2021a · Sakellariou & Rentzou, 2012b). Έχει αποδειχθεί ότι ο συνδυασμός τεχνικού εξοπλισμού και φυσικών υλικών προσφέρει τα υψηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας στον εξωτερικό χώρο. Σημαντική παράμετρος είναι οι περιοχές παιχνιδιού να είναι αναπτυξιακά κατάλληλα οργανωμένες για τα παιδιά. Οι περιοχές αυτές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται και να περιλαμβάνουν τα εξής: πολυλειτουργικούς ανοιχτούς χώρους, σταθερό εξοπλισμό παιχνιδιού, παιχνίδια ρίσκου και πρόκλησης, τροχήλατα παιχνίδια, παιχνίδια χειρισμού, δοκούς ισορροπίας και σκαλιά, δέντρα για σκαρφάλωμα, υψώματα για σκαρφάλωμα και κύλισμα (Miranda et al., 2017).

Η οργάνωση του σχολικού χώρου θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και πολυπλοκότητα, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η διαθεματικότητα και παράλληλα η χρησιμοποίηση του χώρου από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση του χώρου συνιστάται να ξεφεύγει από στερεότυπα και περιορισμούς της παραδοσιακής τάξης, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι του Διαθεματικού Προγράμματος. Σημαντικό είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τα προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, και να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για ποιοτικές δραστηριότητες φυσικής αγωγής, καθώς και για παιχνίδι. Καθημερινά θα πρέπει να περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα του σχολείου χρόνος για αυτόβουλη φυσική δραστηριότητα των παιδιών και να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες τους σε σχέση με την κινητική αγωγή (Zimmer, 2007, σελ. 26). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Adams & Savahl, 2017 · Miranda et al., 2017 · Norodahl & Jóhannesson 2016) απαιτείται αλλαγή της νοοτροπίας, ιδίως μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εκτιμηθεί το υπαίθριο περιβάλλον του σχολείου και να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό πλαίσιο που μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο, πρέπει να υπάρχει συνέχεια της παιδαγωγικής διαδικασίας μέσα και έξω από την αίθουσα. Δεδομένου ότι τον περισσότερο χρόνο τα παιδιά τον περνούν μέσα στην αίθουσα, ζητούμενο αποτελεί η μεγιστοποίηση των ευκαιριών για δραστηριοποίηση εκτός της αίθουσας, παράλληλα με την εξεύρεση εξωτερικών χώρων.

Το εξωτερικό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά τις κατάλληλες ευκαιρίες που θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Να τους δίνει, δηλαδή, τη δυνατότητα να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με αυτά που κάνουν στον εσωτερικό χώρο. Το εξωτερικό περιβάλλον φέρνει τα παιδιά σε επαφή με το φυσικό κόσμο και τους προσφέρει ευκαιρίες να τον εξερευνήσουν και να τον γνωρίσουν, χρησιμοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις και έχοντας πάντα ενεργητική στάση και

ενθουσιασμό (The outdoor environment). Τα υλικά που υπάρχουν στον εξωτερικό χώρο πρέπει να είναι ακίνδυνα και να δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για παιχνίδι, για σκάψιμο, για αναρρίχηση, για τρέξιμο, για άλματα, για παιχνίδι με τη λάσπη, το νερό, ευκαιρίες να κόβουν και να ενώνουν υλικά, να τα διαμορφώνουν και να τα κατασκευάζουν (Τσιακάρα, 2010). Η μάθηση που πραγματοποιείται στον εξωτερικό σχολικό χώρο θα πρέπει να είναι συχνή, ασφαλής, ποικίλη, παρωθητική και να διασφαλίζει την πρόοδο στη γνώση μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα. Το παιχνίδι στον εξωτερικό σχολικό χώρο δεν θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο όταν το επιτρέπει ο καιρός, αλλά είναι απαραίτητο να συμβαίνει όλο το χρόνο. Οι εμπειρίες που αποκτώνται εσωτερικά πρέπει να αποκτώνται και εξωτερικά. Ο εξωτερικός χώρος των προσχολικών περιβαλλόντων δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν για διάλειμμα, αλλά θα πρέπει να αξιοποιείται κυρίως για παιδαγωγικούς σκοπούς. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να έχουν προσανατολισμό το παιχνίδι και να προάγουν τις δραστηριότητες παιχνιδιού τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό σχολικό χώρο.

Στα σχολικά περιβάλλοντα θα πρέπει να προωθείται το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου και ηλικίας και να προωθούνται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιού στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής, διαπολιτισμικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Το παιχνίδι θα πρέπει να αξιοποιείται, προκειμένου να ενθαρρύνει την εμπλοκή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικού υποβάθρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν βασικές δημοκρατικές αξίες, όπως τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα αξιοποίησης όλων των κατηγοριών παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα, ωστόσο αδυνατούν να τις εφαρμόσουν λόγω έλλειψης κατάρτισης και επιμόρφωσης (Κουρμούση & Κούτρας, 2013). Κρίνεται, επομένως αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού, προκειμένου να μάθουν πώς να ενσωματώνουν όλες τις κατηγορίες παιχνιδιού στη διδασκαλία τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους μαθητές τους (Cooper, 2015 · Sakellariou & Banou, 2021a). Τα σχολεία θα πρέπει να ακούνε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (γονείς, μαθητές) και να εξετάζουν τις απόψεις τους όσον αφορά άλλους χώρους και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να βελτιωθεί μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες (Miranda et al., 2017).

Ειδικότερα, καθίσταται αναγκαία η δημιουργία ενός πλαισίου εφαρμογής συμμετοχικού σχεδιασμού, όπου η διαμόρφωση, ο σχεδιασμός και ο εξοπλισμός των

υπαίθριων χώρων θα είναι αποτέλεσμα της σύστασης μιας διεπιστημονικής επιτροπής που θα αποτελείται από: α) παιδαγωγούς, β) ειδικούς οργάνωσης χώρου (αρχιτέκτονες με εξειδικευμένες γνώσεις), γ) παιδοψυχολόγους και δ) από τα παιδιά, σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις. Η διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι οι υπάρχοντες χώροι δεν είναι δυνατόν να αλλάξουν άμεσα, άρα ρεαλιστικό στόχο θα μπορούσε να αποτελέσει η παρέμβαση στους ήδη υπάρχοντες χώρους και μάλιστα κατά περίπτωση, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις προδιαγραφές και τα φυσικά περιβάλλοντα.

Οι πολιτικοί ιθύνοντες, η οικογένεια και οι σχεδιαστές των Αναλυτικών Προγραμμάτων θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τη σημασία των εξωτερικών περιβαλλόντων και τη συμβολή του εξωτερικού παιχνιδιού στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016, σελ. 94), ώστε τα Α.Π. να σχεδιάζονται ανάλογα. Δηλαδή, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στα παιδιά αρκετό χρόνο και χώρο για να παίξουν, διότι με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αυξηθούν τα επίπεδα της φυσικής τους δραστηριότητας. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εν λόγω δραστηριότητα είναι πιο εύκολο να ενισχυθεί κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, και για αυτό το λόγο προτείνεται αύξηση του χρόνου διαλείμματος (Broekhuizen, Scholten, & de Vries, 2014, σελ. 27). Όλοι οι φορείς παιδείας και αγωγής των παιδιών πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών για αισθητηριακή αντίληψη και κίνηση. Αυτό σχετίζεται με τη διαμόρφωση του χώρου, τις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών, αλλά και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών (Zimmer, 2007, σελ. 26). Τέλος, σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί και η οικονομική στήριξή της, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της.

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναδύθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης παιχνιδιού στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα (Brock et al., 2016 · Harris & Bilton, 2019 · Jantan et al., 2015 · Sakellariou & Banou, 2020b), η οποία αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Guskey, 2002 · Darling-Hammond, 2012 · Ocak Karabay 2019 · Stoll et al., 2006). Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο κάθε εποχής δημιουργεί διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να ανανεώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς όλα τα απαραίτητα γνωστικά και μεθοδολογικά εργαλεία, προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο και το εκπαιδευτικό τους έργο (Karagianni, 2018). Η εφαρμογή, ωστόσο οποιασδήποτε καινοτόμου δράσης και η υιοθέτηση

εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης μπορούν να εμποδιστούν από διάφορους παράγοντες, όπως από την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το φόβο των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν κάτι καινούργιο, την εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται, την έλλειψη υποδομών, μέσων, υλικών και χώρων, καθώς και από την ανεπαρκή εμπειρία και τη γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καραμπέτσου, 2017, σελ. 133).

Οι παιδαγωγοί, ωστόσο, θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην εφαρμογή επαρκών στρατηγικών για την προώθηση του παιχνιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα (εσωτερικά και υπαίθρια), να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και η κατάρτισή τους να επεκτείνεται και σε γνώσεις της εμπειρικής έρευνας για το παιχνίδι (π.χ. παρατήρηση στο παιχνίδι, αξιολόγηση παιχνιδιών-αντικειμένων) (Cooper, 2015 · Lillard et al., 2013 · Μπάνου, 2017 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2012). Καθίσταται αναγκαίο η επίσημη πολιτεία να παρέχει σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δυνατότητες επιμόρφωσης για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την προώθηση της καινοτομίας και της εναλλακτικότητας, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, καθοριστικής σημασίας είναι η παροχή κινήτρων για εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος για ενημέρωση, συμμετοχή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιχνιδιού. Στη βάση υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι θα βρίσκεται η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Μαρτίδου, 2014, σελ. 16-26), των κινήτρων (Καραλής, 2013, σελ. 13-14), των παρανοήσεων, των εμποδίων και των ενδιασμών τους (Kokkos, 2008, σελ. 84), των προσδοκιών, του επιπέδου ετοιμότητάς τους, καθώς και των τρόπων μάθησης. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι σημαντικό να εμπλουτίζουν αφενός το γνωστικό υπόβαθρό τους σε θέματα αξιοποίησης παιχνιδιού και αφετέρου να δίνουν την ευκαιρία για κατάρτιση στον τρόπο πρακτικής αποτελεσματικής εφαρμογής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στη σχολική τάξη (Πατσός, 2015, σελ. 37).

Απαραίτητη κρίνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα παιχνιδιού, προκειμένου να συνδεθεί η θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή (Masari, 2013, σελ. 481-485), να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προς την επίτευξη κοινού στόχου (Chien, 2015), να αναθεωρηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και θέματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης (Σοφού & Διερωνίτου, 2015, σελ. 67). Πολύ σημαντική θα ήταν και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα

παιγνιώδους διδασκαλίας, καθώς αποτελεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και της διδασκαλίας (Brock et al., 2016 · Bulunuz, 2012 · Chigeza & Sorin, 2016 · Fisher et al., 2013 · Lillard, 2013 · Pramling-Samuelsson & Carlsson, 2008 · Σακελλαρίου κά., 2021 · Wood, 2009).

Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί κοινότητα μάθησης και πρακτικής, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει αγαστή συνεργασία, σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνιακές δεξιότητες και υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Αρβανίτη, 2013, σελ. 11-13). Αναγκαία για την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνίσταται η δημιουργία δικτύου ή ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να δημιουργηθούν ηλεκτρονικές κοινότητες και να αναπτυχθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων τόσο της χώρας όσο και του εξωτερικού. Μέσω της εν λόγω ρηζικέλευθης και ευέλικτης μορφής επικοινωνίας, συνεργασίας και επιμόρφωσης προσφέρεται η δυνατότητα για ενίσχυση της επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, διατύπωσης προβληματισμών και αλληλοϋποστήριξης μέσω του εικονικού χώρου τηλεδιάσκεψης ή της ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας ανταλλαγής μηνυμάτων (forum) (Βουλγαρίδου & Χατζηγιαννάκης, 2013, σελ. 91-104). Τα σχολεία μέσα από τη δικτύωσή τους με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με ασύγχρονο τρόπο και να διαμοιραστούν ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, τεχνικές διδασκαλίας), με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των γνώσεων και τη διαμόρφωση πρακτικών συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Elliott 2010 · Παπαναούμ, 2014 · Μήτση, 2020) σε θέματα αξιοποίησης παιχνιδιού.

Η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται γύρω από τη σωστή εφαρμογή των διάφορων κλιμάκων αξιολόγησης που σχετίζονται με το παιχνίδι όσο και γύρω από τη σωστή διαμόρφωση και χρήση του σχολικού χώρου. «Δεν αρκούν μόνο ο κατάλληλος εξοπλισμός και τα υλικά παιχνιδιού, αλλά απαιτείται και η σωστή οργάνωση και αξιοποίηση του χώρου από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου τα παιδιά να δρουν ελεύθερα μέσα σε αυτόν και να τον χρησιμοποιούν ως μέσο μάθησης» (Σακελλαρίου, 2012α, σελ. 100). Το Υπουργείο Παιδείας, οι Πρωτοβάθμιες Εκπαιδευσεις, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και τα Πανεπιστημιακά Τμήματα είναι σημαντικό να διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες με βασικό αντικείμενο επιμόρφωσης το παιχνίδι, προκειμένου οι εν ενεργεία και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με όλες τις

απαραίτητες γνώσεις και να μάθουν πώς να αξιοποιούν το παιχνίδι στη διδασκαλία τους. Η ειδική εκπαίδευση και επιμόρφωση των παιδαγωγών προσχολικής και σχολικής ηλικίας κρίνεται αναγκαία, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο διπλό τους ρόλο, ως εκπαιδευτές παιδιών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καθοδηγούν την μάθηση των μαθητών τους (Molina et al., 2020).

Ακόμη, αναγκαία θεωρείται και η διδασκαλία του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Το παιχνίδι θα πρέπει να αποτελεί βασικό αντικείμενο των Προγραμμάτων Σπουδών στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μάθουν να αξιοποιούν το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου τόσο ως βασική δραστηριότητα, ως προέκταση δραστηριοτήτων, αλλά και ως αξιολογικό εργαλείο, καθώς και να προσαρμόζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία τους ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019 · Sakellariou & Banou, 2020b). Είναι σημαντικό να διαφοροποιείται τόσο το περιεχόμενο, όσο οι στόχοι και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, προκειμένου να επιτυγχάνεται η μάθηση των παιδιών (Sakellariou, Mitsi, & Konsolas, 2018). Μέσω των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους ρόλους που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να υιοθετήσει στο παιδικό παιχνίδι, καθώς και τις κατηγορίες παιχνιδιού που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Sakellariou & Banou, 2020a).

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα θα πρέπει να διαρκεί περισσότερο από έναν μήνα, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ασφάλεια ως προς την διαχείριση του παιχνιδιού στη σχολική τάξη και να μάθουν να σχεδιάζουν την παιδαγωγική διαδικασία με άξονα το παιχνίδι, ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019). Προτείνεται, επίσης, η πρακτική άσκηση στο Πανεπιστήμιο με αιχμή του δόρατος τη μικροδιδασκαλία και τα μικρομαθήματα να εκβάλει στο επιμορφωτικό δίκτυο και να συνεχίζεται στο σχολείο. Η μικροδιδασκαλία, η οποία απουσιάζει από τους Οδηγούς Σπουδών των περισσότερων Σχολών και Τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αναλύοντας το σύνθετο φαινόμενο της διδασκαλίας βοηθά τόσο τον ασκούμενο εκπαιδευτικό όσο και όλα τα μέλη της ομάδας μικροδιδασκαλίας στον κριτικό αναστοχασμό με αφορμή τις επιλογές κατά τον σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 2014 · Μήτση, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν και η εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης από τους Καθηγητές τόσο των Παιδαγωγικών όσο και άλλων Πανεπιστημιακών Τμημάτων (π.χ. Αγγλική Φιλολογία) στο πλαίσιο των διαλέξεών τους, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν σε βάθος την εν λόγω προσέγγιση, να κατανοήσουν τα οφέλη του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και να αξιοποιήσουν μελλοντικά στις σχολικές τάξεις τους την παιγνιώδη διδασκαλία. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης στα Πανεπιστημιακά Τμήματα θα δώσει την ευκαιρία στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία του παιχνιδιού, καθώς και να αποκτήσουν εμπειρία και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού (Ali et al., 2018 · Edwards, 2017 · Khalil, Hamed, & Murtagh, 2022). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, άλλωστε ότι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού και κυρίως των κινητικών δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο πλαίσιο των μαθημάτων/διαλέξεων εκλαμβάνονται θετικά από τους μαθητές/φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς/Καθηγητές και δημιουργούν ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα (Hammad et al., 2015 · Kangas et al., 2019 · Khalil et al., 2022 · Nestor & Moser, 2018). Η έρευνα των Khalil και των συνεργατών του (2022) κατέδειξε ότι οι περισσότεροι Καθηγητές διάφορων Πανεπιστημιακών Τμημάτων στην Παλαιστίνη αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της παιγνιώδους διδασκαλίας, ωστόσο είναι δύσκολο να την εφαρμόσουν στην πράξη, διότι δεν διδάχθηκαν και οι ίδιοι ειδικευμένα μαθήματα για το παιχνίδι στο πλαίσιο των σπουδών τους. Έχουν, δηλαδή κυρίως θεωρητική γνώση για το παιχνίδι, όχι όμως πρακτική για να την μοιραστούν με τους φοιτητές τους. Οι Καθηγητές με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή θεωρούν σημαντικό το παιχνίδι για την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι Καθηγητές με ειδίκευση στην Ψυχολογία το θεωρούν σημαντικό για τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, ενώ οι Καθηγητές Αγγλικών θεωρούν σημαντικό το παιχνίδι για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, οι Καθηγητές με περισσότερα έτη ακαδημαϊκής εμπειρίας και οι Καθηγητές μεγαλύτερης ηλικίας έδειξαν απροθυμία να εφαρμόσουν την παιγνιώδη διδασκαλία στο πλαίσιο των διαλέξεών τους. Ελάχιστοι από αυτούς εφαρμόζουν την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης κατά τη διάρκεια των διαλέξεών τους (παιχνίδια ρόλων, δραματικό παιχνίδι), προκειμένου το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον και να αυξηθεί η συμμετοχή των φοιτητών τους σε αυτό. Σε μερικά από αυτά τα Πανεπιστήμια υλοποιούνται βιωματικά εργαστήρια με βασικό άξονα το παιχνίδι, διδάσκονται γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά την παιδαγωγική του παιχνιδιού (σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση

παιχνιδιών), προσφέρονται μαθήματα για το παραδοσιακό, το εκπαιδευτικό ψηφιακό και το κινητικό παιχνίδι, μαθήματα για το παιχνίδι στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και προτείνονται στους φοιτητές ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν μελλοντικά στην επαγγελματική τους πορεία. Οι Καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Khalil και των συνεργατών του (2022), υποστήριξαν ότι η εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο αποτελεί βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον Ελλαδικό χώρο, το παιχνίδι ως γνωστικό αντικείμενο δεν διδάσκεται όσο θα έπρεπε στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Υπάρχουν, δηλαδή ελάχιστα γνωστικά αντικείμενα όσον αφορά το παιχνίδι. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διδάσκονται τα εξής μαθήματα που αφορούν αποκλειστικά το παιχνίδι: α) «Παιχνίδι, ρυθμός και κίνηση: προγραμματισμός και αξιολόγηση δραστηριοτήτων», «Θεατρικό Παιχνίδι», στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τα εξής μαθήματα: «Ψηφιακά παιχνίδια, εικονικοί κόσμοι και μάθηση: έρευνα και εφαρμογές», «Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο. Σύγχρονες και παραδοσιακές όψεις του θεάτρου σκιών: παιδαγωγικές εφαρμογές», «Παιδί και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας τα εξής μαθήματα: «Θεατρικό παιχνίδι», «Παιδαγωγικά παιχνίδια στην προσχολική ηλικία», στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου τα: «Δραματικό παιχνίδι-Δραματοποίηση», «Παιδαγωγική και παιχνίδι στην προσχολική ηλικία», «Ψυχοκινητική, κινητικό παιχνίδι και βιωματική μάθηση», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας τα: «Ψηφιακό παιχνίδι: Σχεδιασμός και ανάπτυξη», «Θεατρικό και συμβολικό παιχνίδι» και στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου τα: «Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική του παιχνιδιού στην μαθηματική εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικό παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων». Στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου μερικά γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται όσον αφορά το παιχνίδι είναι: «Παιχνίδι: μάθηση και ανάπτυξη», «Δημιουργικό Δράμα», «Φυσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο». Όσον αφορά τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας, στο ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διδάσκεται το εξής γνωστικό αντικείμενο για το παιχνίδι: «Φύλο και παιχνίδι», στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το: «Θεατρικό παιχνίδι-

Δραματοποίηση» και στο ΠΤΔΕ Πάτρας το: «Δημιουργική μέθοδος ρυθμικού και θεατρικού παιχνιδιού». Η παιγνιώδης διδασκαλία όντας παιδοκεντρική μέθοδος, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να οικοδομήσουν μόνα τους τη γνώση τους (Baidoun, 2018) και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στα σχολικά περιβάλλοντα (Ali et al., 2018 · Finn & McInnis, 2014 · Jay & Knous, 2018). Διάφοροι οργανισμοί, όπως η Unesco υποστηρίζουν την εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας στο σχολείο και την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα Προγράμματα Σπουδών (Harris, Miske, & Attig, 2004). Γι' αυτούς τους λόγους είναι σημαντική η υιοθέτηση της παιγνιώδους διδασκαλίας, αυτής της καινοτόμου παιδαγωγικής προσέγγισης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με σκοπό την υποστήριξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η εν λόγω υιοθέτηση μπορεί να γίνει τόσο με την υποστήριξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών/Καθηγητών και την μεταξύ τους συνεργασία (Loughran, 2014) όσο και με την υποστήριξη των Προέδρων των Πανεπιστημιακών Τμημάτων (Ping, Schellings, & Beijgaard, 2018). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης είναι σημαντικό να αξιοποιείται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Lee & Blanchard, 2019).

Λόγω της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στην μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι σημαντικό να εφαρμόζονται στα προσχολικά και σχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με βάση την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης (McClowry et al., 2010 · McClowry, Snow, & Tamis-Le Monda, 2005 · Rapee et al., 2005). Οι παρεμβάσεις που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερων ηλικιών είναι άλλωστε πιο αποτελεσματικές από εκείνες που απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών (Reid, 1993). Η εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, αξιοποιώντας ποικίλες κατηγορίες παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, καθώς και στην ενίσχυση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά συμμετέχοντας σε ελεύθερες, αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στο πλαίσιο προγραμμάτων παρέμβασης για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να βελτιώνουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους τόσο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και να αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Budianti, Arsyad, & Aceh, 2022).

Τα παρεμβατικά προγράμματα που στηρίζονται στην παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης διευκολύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες είναι χρήσιμες

για όλη τη μετέπειτα ζωή τους, βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους, τη σχολική τους επίδοση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και προλαμβάνουν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών (Κουρμούση & Κούτρας, 2013). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός παρεμβατικού προγράμματος είναι σημαντικό να μην αντιμετωπίζουμε τα παιδιά ως απλά αντικείμενα ή υποκείμενα έρευνας, αλλά να επιδιώκουμε να τα συμπεριλαμβάνουμε ως ενεργούς συμμετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πλούσιο σύνολο γνώσεων που θα μας κάνει να κατανοήσουμε καλύτερα την παιδική ηλικία (Mayne & Howitt, 2015).

Συνοψίζοντας, είναι αναγκαία η αναθεώρηση της θεωρίας γύρω από το παιχνίδι και η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού, οριζόμενης από τις παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη και προώθηση αφ' ενός μεν μιας αρμονικής σύζευξης μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και διδασκαλίας και αφ' ετέρου της σύνδεσης των παιδικών βιωμάτων και δραστηριοτήτων. Η εντύπωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιδρά στο πώς, στο πότε και στο πόσο οι ίδιοι εφαρμόζουν την παιγνιώδη διδασκαλία (PBL) στην τάξη τους. Επιπλέον, το είδος παιχνιδιού που αξιοποιείται στην τάξη επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν και ενσωματώνουν το παιχνίδι και την παιγνιώδη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον τους. Η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του «διδασκτικό στιλ» θα πρέπει να έχει την ευκαιρία ουσιαστικής επιμόρφωσης, ώστε να διαμορφώσει ανάλογα με το διδασκτικό του προφίλ τη διδασκαλία και να ενσωματώσει την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις σύγχρονες προσχολικές και σχολικές τάξεις (Walsh & Fallon, 2021 · Yin, Keung, & Tam, 2021). Η ουσιαστική επιμόρφωση μπορεί άλλωστε να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη, την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι καταρτισμένοι με όλες τις αναγκαίες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να εκπληρώσουν το παιδαγωγικό τους έργο (Talukdor et al., 2021), θα οργανώνουν κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον και τη διδασκαλία τους και θα έχουν υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης (Sammons & Ko, 2008). Ζητούμενο αποτελεί η αλλαγή πεποιθήσεων και προθέσεων των εκπαιδευτικών και η υιοθέτηση καινοτόμων στρατηγικών διδακτικών στην καθημερινή τους πρακτική (Araw & Merdin, 2020 · Keung & Fung, 2021). Η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχεται ήδη κατά τη διάρκεια

των προπτυχιακών σπουδών στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, έτσι ώστε οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν κατάλληλα, να γνωρίσουν σε βάθος την παιδαγωγική προσέγγιση μάθησης και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν μελλοντικά στην πράξη την παιγνιώδη διδασκαλία, νιώθοντας αυτοπεποίθηση (Jung & Jin, 2014, 2015 · Walsh & Fallon, 2021). Είναι σημαντικό οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν από νωρίς ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς μια δραστηριότητα, αλλά μια παιδαγωγική διαδικασία και μέθοδο διδασκαλίας (Ryan & Northey-Berg, 2014).

Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να έχουν επάρκεια, κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με εργαλεία μάθησης που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το παιχνίδι (Sakellariou & Banou, 2020c, 2021a). Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, όπως την παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης για να υποστηρίξουν την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Το παιχνίδι αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δεν έχει μελετηθεί όσο θα έπρεπε στην Ελλάδα. Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί για να διερευνήσουν τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του ως διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης είναι ελάχιστες (Ζωγράφου-Καλδέλη, 2020 · Μπάνου, 2017 · Τσιάρας, 2004 · Χατζοπούλου, 2021). Ακόμη, περιορισμένα είναι τα εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα που βασίζονται στην παιγνιώδη προσέγγιση μάθησης και έχουν διεξαχθεί, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Λυτροσυγγούνη, 2015 · Πίττα, 2018 · Σπανάκη, 2014). Πρέπει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης υλοποιούνται κυρίως σε προσχολικά κέντρα και όχι σε δημοτικά σχολεία και αποσκοπούν στην βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. κινητικές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες). Θεωρείται, ωστόσο, αναγκαίο να υλοποιούνται εκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα, με σκοπό τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών και των κοινωνικο-συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην μαθησιακή περιοχή της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, καθώς η εν λόγω ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την ανάπτυξη και τη βελτίωση όλων των υπόλοιπων δεξιοτήτων (π.χ. γνωστικές). Για όλους αυτούς τους λόγους θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Σκοπός της διδακτορικής διατριβής ήταν να καταδείξει τις απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, καθώς και τη συμβολή

ενός εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος που βασίζεται στο παιχνίδι ως μεθοδολογικό εργαλείο, στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Η εφαρμογή της παιγνιώδους διδασκαλίας αποτελεί σημαντική πρόκληση στον χώρο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Wu, 2021). Θεωρείται, ωστόσο, απαραίτητο να γεφυρωθεί το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο παιχνίδι και την μάθηση, οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά την παιγνιώδη διδασκαλία και να αναγνωρίζουν τη σχέση και την αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στο παιχνίδι και την μάθηση (Cheng & Stimpson, 2004). Τέλος, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αναγκαίο να «σχεδιάζουν για το παιχνίδι», να φροντίζουν δηλαδή, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως καταρτισμένοι όσον αφορά την παιδαγωγική του παιχνιδιού και να παρέχουν παιδαγωγική υποστήριξη στους μαθητές τους (O' Keeffee & McNally, 2021).

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

10.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε ότι η βιβλιογραφία που αφορά την έρευνα για το παιχνίδι και την αξιοποίηση της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου είναι αποσπασματική και ελλιπής. Κατά την άποψή μας είναι αναγκαία η πιο συστηματική και εστιασμένη μελέτη στο προς εξέταση θέμα της εφαρμογής του παιχνιδιού ως μεθοδολογικού εργαλείου και εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και μέσα από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος. Δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος και η εγκυρότητα των εξαγόμενων αποτελεσμάτων διασφαλίζεται κυρίως από πειραματικές μελέτες (Φλουρής, 2010), θα είχε ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της παρούσας πειραματικής εφαρμογής και στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου, εκτός από την πρώτη τάξη, προκειμένου να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης ή κοινές παραδοχές, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα

περιορίζεται στην συλλογή δεδομένων μόνο από το νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου.

Ενδιαφέρον θα είχε τόσο η διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για το κατά πόσο καλύπτεται διδακτικά το θέμα του παιχνιδιού και η παιγνιώδης προσέγγιση μάθησης, όσο και η διερεύνηση των απόψεων Καθηγητών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών και άλλων Τμημάτων για την ενσωμάτωση ή όχι της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης στο πλαίσιο των διαλέξεών τους. Ακόμη, το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία που υλοποιήσαμε στην παρούσα μελέτη με τη βοήθεια της Κλίμακας PIPPS θα μπορούσε να διεξαχθεί και να εφαρμοστεί μελλοντικά από φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης, προκειμένου να διερευνηθεί πόσο εύκολη ή δύσκολη μπορεί να είναι η εφαρμογή της παιγνιώδους προσέγγισης, αλλά και ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν και να συγκρίνουν τις απόψεις εν ενεργεία και υποψήφιων νηπιαγωγών και δασκάλων από όλα τα ακαδημαϊκά έτη για το παιχνίδι και την αξιοποίησή του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικότερα, θα μπορούσαν να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες, με σκοπό να εξετάσουν τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού και μαθησιακού εργαλείου στο πλαίσιο της ποροσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και οι γονείς των μαθητών θα μπορούσαν να επιμορφωθούν αναφορικά με την αξιοποίηση της Κλίμακας PIPPS και να την εφαρμόσουν στα προσχολικά/σχολικά αλλά και οικογενειακά και άλλα περιβάλλοντα (π.χ παιδική χαρά), προκειμένου να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τον βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών και παιδιών τους στο παιχνίδι και να βοηθήσουν τους μαθητές/παιδιά τους να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και να βελτιώσουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Οι παρατηρήσεις των γονέων, αλλά και των εκπαιδευτικών θα μας βοηθούσαν να συλλέξουμε περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά και θα αύξαναν την αξιοπιστία της μελέτης μας. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική τους ανάπτυξη και θα πρέπει να αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα οποία θα πρέπει να ωφελούνται όλα τα παιδιά (Ζάραγκας κá, 2020). Το εκπαιδευτικό παρεμβατικό πρόγραμμα θα μπορούσε μελλοντικά

να αναδείξει τη συμβολή της παιγνιώδους προσέγγισης μάθησης και στη γνωστική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, εκτός από την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, η διεξαγωγή του εκπαιδευτικού παρεμβατικού προγράμματος για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη με βάση την παιγνιώδη διδασκαλία θα μπορούσε να γίνει και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας εκτός από την Περιφερειακή Ενότητα της Ηπείρου, προκειμένου να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων και να υπάρξει συνέχεια στα δεδομένα μας για την καλύτερη αξιοποίηση του προγράμματος. Σημαντικά οφέλη θα απέφερε και η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από την έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με τη διδασκαλία, του υπό διαπραγμάτευση στην παρούσα διατριβή θέματος, σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο εάν υλοποιούνταν μελέτες, με σκοπό να διερευνηθούν τις απόψεις νηπίων και μαθητών δημοτικού σχολείου για το παιχνίδι στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

I. Ελληνόγλωσση

- Association for Childhood Education International-ACEI. (2006). *ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης* (Μτφ. Μ. Σακελλαρίου, & Κ. Ρέντζου). Olney, MD: Author. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguideshp.htm>.
- Bigge, M., L., & Shermis, S., S. (2009). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. (Επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Μια μεθοδολογική Πρόταση*. (Επιστημονική Επιμέλεια-Εισαγωγή: Ε. Κουτσοβάνου & Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης)*. (Μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Farrell, A. (2020). *Ηθική Δεοντολογία της Έρευνας με Παιδιά*. (Επιστημονική Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσομπός Α.Ε.
- Jacobsen, A.D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2008). *Μέθοδοι Διδασκαλίας. Η ενίσχυση της Μάθησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο*. (Επιστημονική Επιμέλεια – Εισαγωγή: Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.
- Haibach-Beach, P., Reid, G., & Collier, D. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη – 2η έκδοση*. (Επιμ. Χ. Ζάραγκας). Αθήνα: Πεδίο.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχολογία, Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (Μτφ. Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.
- Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας), (Μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Kalverboer, A, Hopkins, B., & Geuze, R. (2020). *Κινητική Ανάπτυξη στην Πρώιμη και Όψιμη Παιδική Ηλικία: Διαχρονικές Προσεγγίσεις*. (Επιμ. Χ. Ζάραγκας). Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (2004). *Η μέθοδος project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Επιμ. Μ. Κόνσολας & Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Ατραπός.
- Kieff, J., & Casbergue, R. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική*. (Επιμ. Χ. Ζάραγκας & Α. Αγγελάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Mathieson, K. (2018). *Κοινωνικές Δεξιότητες στην Προσχολική Ηλικία. Υποστηρίζοντας την κοινωνική και συμπεριφορική μάθηση*. (Επιστημονική Επιμέλεια: Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Prensky, M. (2007). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*. (Επιμ. Μ. Μειμάρης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2018). *Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. (Επιστημονική Επιμέλεια: Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Μτφρ. Κ. Βασιλικού & Β. Π. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Roorparine, J. L., & Johnson, J. E. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. (Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσοφίδης, Μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.
- Sakellariou, M. (2015). Forest Kindergarten, Transformative Designs for Pedagogics and Evaluation using Planning & Social Networking electronic means. ΘΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ "Η Εξέλιξη της Πληροφορικής και οι Πράσινες Τεχνολογίες" Τόπος: Κόνιτσα, Ιωάννινα, Ελλάδα, Ημερομηνίες: 31/08/2015-07/09/2015.

- Sheridan, M. (2014). *Το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία. Από τη γέννηση ως τον έκτο χρόνο*. (Μτφ. Β. Λουμπέλλη & Β. Γαλυφιανάκη). Αθήνα: Κωνσταντάρας Ιατρικές εκδόσεις.
- Todman, J., & Sani, F. (2009). *Πειραματικός σχεδιασμός και στατιστικές εφαρμογές στην ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Vygotsky, L. S. (1994). «Ο Ρόλος του παιχνιδιού στην Ανάπτυξη». Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τ. Β': Σκέψη. Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. W. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*.
- Zaragas, C. K. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1): 104-128.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Α. Καμπάς). Αθήνα: Αθλότυπο.
- Αναγνώστου, Π., Grigorof, A., & Μπατσολάκη, Μ. (2012). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, ως παράμετρος της ευρύτερης Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές», που οργανώθηκε από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (11, 12 και 13 Μαΐου). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Η Χρήση των Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Άποψη των Εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αγγελόπουλος, Θ., & Οικονόμου, Β. (2012). Εκπαιδευτήρια Δούκα: Ποιότητα στο Σχολείο του Μέλλοντος. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αθανασάκη, Χ. (2019). *Διερεύνηση απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με την οργάνωση και υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων στην αυλή και στο εξωτερικό περιβάλλον*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). *Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Πρώιμη παρέμβαση- Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά του ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνή Εμπειρία* (Τόμ. Β, 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123.
- Αρνίδου, Κ., Βουρτσάκη, Ε., Καραγεωργίου, Ε., Κωνσταντίνου, Κ., Παπαδόπουλος, Δ., Τρώντσιου, Ε., Τσιλικίδης, Ε., & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (2006). *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.ΠΠΣ. - Α.ΠΣ.) και οι εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος - Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών.
- Ασπιώτης, Αρ. (1960). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Αυγητίδου, Σ. (2001α). (Επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, (Μτφ. Α. Γολέμη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2001β). «Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση». Στο: Αυγητίδου, Σοφία (Εισ.), *Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις/ μετ. Άσπα Γολέμη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Β.Δ. 494/1962, *Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του κράτους*. Αθήναι, ΦΕΚ. 124/6-8-62, τχ. Α'.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδακταλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλκάνου, Ε. (2002). Προβλήματα Δια βίου Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Η Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64(1): 129-138.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεσ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Βασιλάκη, Α. (2007). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο μέσα από τη γνωστική περιοχή της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007: 1542-1548.
- Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η Ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Χρόνος και Μάθηση: μια θεμελιώδης σχέση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α΄ τόμος, Ιωάννινα.
- Βίτσου, Μ. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως διαπολιτισμικό και επικοινωνιακό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: μία μελέτη περίπτωσης στους μαθητές προσχολικής ηλικίας των τμημάτων εκμάθησης ελληνικής γλώσσας στη Στοκχόλμη*. (Διδακτορική Διατριβή). Πελοπόννησος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Βλαχόπουλος, Σ. (1998). *Σχέσεις της αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας και των στόχων επίτευξης με συναισθήματα στην Φυσική Αγωγή* (No. IKEEART-2011-282). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βλάχος, Δ. (2007). *Πρόλογος. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13: 3-4.
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ., & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 537-602.
- Βοζίκη, Α. (2009). *Η Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο στη γνωστική περιοχή των Μαθηματικών*.
- Βουλγαρίδου, Ι., & Χατζηγιαννάκης, Κ. (2013). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και Κατευθύνσεις για τη Βιωσιμότητά τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. «Μεθοδολογίες Μάθησης», 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 91-104). Αθήνα.
- Βρεττός, Ι. Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γενειατάκη, Ε., & Αρβανιτίδου, Ε. (2003). *Το ελεύθερο παιχνίδι*.

- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου, 'Παιδαγωγική Σειρά'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός* (σς. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2002α). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002β). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά, Κ. (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή* (σ. 157-200). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σς. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Γερμανός, Δ. (2004α). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2004β). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής – η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2005α). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Μπότσογλου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», ΟΜΕΡ και ΤΕΠΙΑΕ ΑΠΘ* (σς. 40-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2005β). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45: 74-80.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Αναλύοντας προγράμματα-σχολικά εγχειρίδια. Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-νέες τάσεις. Στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σς. 482-490). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>.

- Γεροκόστα, Β. (2006). *Το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή και στις γωνιές του νηπιαγωγείου* (Πτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γέρος, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφητηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γκανά, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., & Ποιμενίδου, Μ. (2006). *Έν αρχή ην ο λόγος: Ο προφορικός λόγος στα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση* (No. ΙΚΕΕΒΟΟΚCH-2020-019, pp. 415-423). Κυριακίδης.
- Γκατζόγια, Δ., & Ζάραγκας, Χ. (2020). Προτάσεις για τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης ατόμων στο φάσμα του αυτισμού μέσα από την αθλητική δραστηριότητα. Στο Αθλητισμός Καλλιτεχνικές Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Διαστάσεις, Χ., Ζάραγκας & Ι., Λίτος (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο, σελ.: 367 372.
- Γκατζόγια, Δ., Ζάραγκας, Χ., Κούτρας, Β., & Κουτσούκη, Δ. (2018). Η συμβολή του παιχνιδιού και της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική ανάπτυξη παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1): 100-108.
- Γκέσιου, Γ. (2019). *Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Γκέσιου, Γ., & Σακελλαρίου, Μ. (2017). Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών. Στα Πρακτικά του Διεπιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης, 19-21 Μαΐου 2017. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γκέσιου, Γ., Δαρδανού, Μ., & Σακελλαρίου, Μ. (2017). Μια συγκριτική διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών επαγγελματιών νηπιαγωγών, στην Ελλάδα και την Νορβηγία, σχετικά με την μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους. Στα Πρακτικά του Διεπιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης, 19-21 Μαΐου 2017. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2011α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372.

- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2011β). *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη*. http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=372.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκουβεντάρη, Κ., Γώτη, Ε., & Απιδοπούλου, Σ. (2012). Τα προγράμματα σπουδών των Φυσικών Επιστημών του 2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο με θέμα : Μια κριτική προσέγγιση: 296-302. Στα Πρακτικά 7ου Πανελληνίου συνέδριου με θέμα: Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.
- Γκουγκουλή, Κ. (1993): *Το Παιδικό παιχνίδι*. Ναύπλιο, τομ. 9.
- Γκουγκούλη, Κ. (2000). *Παιδί και Παιχνίδι στην Νεοελληνική κοινωνία (19^{ος}-20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γκουγκούλη, Κ., & Καρακατσάνη, Δ. (2008). Το ελληνικό παιχνίδι, διαδρομές στην ιστορία του. *1η έκδ.*. Αθήνα: *Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας*.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 152-158.
- Γουργιώτου, Ε., & Ουγγρίνης, Κ. (2015). *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 175-203). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2006). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 229-234). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας για την προσχολική εκπαίδευση: διαδρομή ενός αιώνα. Στα Πρακτικά 6ου Συνεδρίου *Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 9-2.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006-2008). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). (Επιμ.). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας.
<http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide.html>.

- Δημέγγελη, Α. (2010). Η προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους στο παιχνίδι. Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα» (Τόμος Α'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Δημητράκος, Δ. Δ. (1964). Μέγα Λεξικόν ὅλης τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης 1–15. *Ἀθήναι (Ἀσημακόπουλος)*.
- Δημητριάδη, Ε., & Μπάκας, Θ. (2013). Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του. Στο Συνέδριο Παιδικής Ηλικίας: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις (802-808). Αθήνα.
- Δημητρίου–Χατζηνεοφύτου, Λ. (2009). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. 6η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δήμου, Α. (2003). *Συστήματα οργάνωσης ιδιωτικών παιδικών σταθμών*. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 34: 18-26.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναρά.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1): 68-97.
- Επετηρίς ΠΑΚ (1969-70). Αρ. 11. Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Ευαγγέλου, Ε. (2007). *Examining the quality of life of adults with chronic mental distress: an empirical study in two mental health services in Athens* (Doctoral dissertation). University of Bradford. Faculty of Social Sciences and Humanities. Department of Social Work.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη ΑΕ.
- Ζάραγκας Χ., & Πετρίδου, Στ. (2016). Κινητικές και Κοινωνικές Δεξιότητες Παιδιών μέσα από την Παιγνιώδη Κινητική Δραστηριότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στο 19ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού που διοργάνωσε η Ένωση Γυμναστών Βορείου Ελλάδας (Ε.Γ.Β.Ε.), Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2016.

- Ζάραγκας, Χ., Παπανίκου, Β., Λίτος, Ι., & Πλιόγκου, Β. (2020). Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στο Νηπιαγωγείο: Ένα διαθεματικό Πρόγραμμα με τη συμμετοχή αναπαραστατικών τεχνικών για την προαγωγή της ψυχοκινητικής γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης των νηπίων. Στο Αθλητισμός Καλλιτεχνικές Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Διαστάσεις, Χ., Ζάραγκας & Ι., Λίτος (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο, σελ. :149 - 168.
- Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5: 5-30.
- Ζάραγκας, Χ. (2015). Η σχέση αυτοεκτίμησης, κοινωνικών δεξιοτήτων και κινητικής ανάπτυξης νηπίων. Στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: «Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης», που συνδιοργανώθηκε από την ΟΜΕΡ και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και πραγματοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη, Οκτώβριος, 2015.
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1): 104-128.
- Ζάραγκας, Χ. (2019). Κινητική και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Pedagogy theory and Praxis*, (10):19-46.
- Ζάραγκας, Χ., & Αγγελάκη, Α. (2013). Η επίδραση ενός κινητικού διαθεματικού προγράμματος στην προαγωγή της κινητικής μάθησης και της γλωσσικής ανάπτυξης». Στο 21ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή, 17 - 19 Μαΐου 2013.
- Ζάραγκας, Χ., & Αγγελάκη, Α. (2019). Η φυσική αγωγή και το ψυχόδραμα ως μέσο προσέγγισης της δημοκρατικής λειτουργίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο, Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28/11 έως 1/12/2019. (Σελ. 236- 237).

- Ζάραγκας, Χ., & Πετρίδου, Στ. (2018). Ο Χώρος, η Υλικοτεχνική Υποδομή και η Συμβολή τους στην Εκπλήρωση των Στόχων της Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 38(1): 54 – 65.
- Ζάραγκας, Χ., Καμπίτσης, Χρ., & Γιαγκάζογλου, Β. (2010). Πρόγραμμα παρέμβασης για την προαγωγή δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές κινητικού συντονισμού, στη θεματική ενότητα της Κινητικής Μάθησης - Πρακτικά 18ου διεθνούς συνεδρίου φυσικής αγωγής και αθλητισμού. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2013). *Εισαγωγή στη στατιστική και τις πιθανότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαχαριάδης, Π. (2003). *Διερεύνηση του ρόλου του αυτοπροσδιορισμού και της παρακίνησης για επίτευξη στη διαφοροποίηση του αυτοσυναίσθηματος και της αντίληψης της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Ζαχαρίου, Α., & Κατζή, Β. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Το θεωρητικό πλαίσιο και αρχές στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Ζαχοπούλου, Ε. (2003). Προκαταρκτική μελέτη δομικής εγκυρότητας της κλίμακας αξιολόγησης της παιγνιώδους συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή & τον αθλητισμό*, 1(1): 1, 7.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). Οι πολιτικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος. Στο: Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ζωγράφου-Καλδέλη, Μ. (2020). *Οι απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για το ρόλο και την αξία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Θεριανός, Κ. (2013). *Κριτική παιδαγωγική. Τι είναι και τι δεν είναι; Κριτική παιδαγωγική*. http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html.
- Θώδης, Γ. (2012). *Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ίκκου, Χ. (2012). Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν. Στο: Α. Τρίλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, &

Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.). Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (Τόμος Α΄, σς. 513-521). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003γ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003δ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Εικαστικών για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003ε). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του Θεάτρου για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003ζ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003στ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*

της Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003η). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003θ). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003ι). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Ολυμπιακή Παιδεία*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003κ). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Αγωγή Υγείας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003λ). *Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021β). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021γ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021δ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα ΤΠΕ και Πληροφορικής Δημοτικού*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021ε). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2021στ). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα Μελέτης Περιβάλλοντος στις Α', Β', Γ', Δ' Τάξεις Δημοτικού*. Πρώτη Έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/index.php?option=com_content&view=article&id=3388.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1859>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (1ο μέρος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogitis-perigrafikis-aksiologisis>.

- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και προοπτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (2008). (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση*. 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., & Αβδελίδου, Ε. (2015). *Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς*. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”.
- Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχο-κοινωνική συμπεριφορά και διαπροσωπικές δεξιότητες σε παιδιά που ζουν σε ιδρύματα* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, «*Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*», Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου Λευκωσία, σσ. 21-33.
- Κανάκης, Μ. (1990). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού. Στο Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Παιχνίδι και παιδί*. Διαβάζω, 236: 20-21.
- Κάντζου, Ν. (2005). *Καθημερινές διαθεματικές δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κάππας, Χ., (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Καραγεώργος, Δ. (2001). *Στατιστική. Περιγραφική και επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ιστορίας Εκπαίδευσης», 1-3 Οκτωβρίου 2004. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καραδημητρίου, Κ. (2007). Εξελικτικές διαφορές κατά τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Διδακτορική Διατριβή).

- Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Καραδημητρίου, Κ., Λαντζουράκη, Μ., & Ζάραγκας, Κ. (2021). *Παιχνίδια Αντικείμενα. Παιδαγωγικές διαστάσεις και εφαρμογές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραδημητρίου, Κ., Σακελλαρίου, Μ., & Πανταζής, Σ. (2012). Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού. Στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). Ποίηση στην προσχολική αγωγή. Στο Κατσικερός, Α. (μτφρ.) –Σπαθαράκης, Κ. (επιμ.). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: ανθολόγιο κειμένων*, εκδ. Π.Ε.Κ., Ηράκλειο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραμπέτσου, Σ. (2017). *Η συμβολή των διευθυντών στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση: οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. τ. 86, 81-86.
- Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., & Δρακάκης, Μ. (2016). (Επιμέλεια): *Παιδαγωγική της Χαράς. Προς Ένα Αντισυμβατικό Σχολείο / Pedagogy of Happiness. Towards An Unconventional School*. Λευκωσία, Κύπρος: HM Studies and Publishing.
- Κατέβας, Γ. (2001). *Η Προσχολική Αγωγή ως Θεσμός*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαΐτη, Σ. Μ. (2020). *Η οπτική των παιδιών για το παιχνίδι*. (Πτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσιάβου, Ε. (2017). Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πελοπόννησος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καυκούλα, Ε. (2016). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική προσέγγιση και διαχρονική εξέλιξη*. Αθήνα: Δρόμων.
- Κερεντζής, Λ. (2010). *Οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις. Ψυχολογία Συμβουλευτική, Ψυχοθεραπεία*.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Κοντογιάννη, Άλ., (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούβελας, Β. (2009). *Σύγκριση παραμέτρων φυσικής δραστηριότητας μεταξύ μαθητών γυμνασίου που συμμετέχουν και που δεν συμμετέχουν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες* (Πτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). (Επιμ.). Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων. Από: Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012, Μάιος). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή (11-13 Μαΐου 2012). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα.
- Κουρκούτας, Η. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2013). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνία και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Κουτσελίνη, Μ. (2013α). *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013β). Η έρευνα δράσης ως διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Πειραματική έρευνα: θεωρητικό υπόβαθρο και προσανατολισμός στην πράξη* (σσ. 183-192). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας* (τόμος Α'). Λευκωσία.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2005). Ερωτήματα για την πρώτη γραφή και ανάγνωση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47: 24-27.
- Κουφού, Κ., & Τζακώστα, Μ. (2014). Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης της ελληνικής υπό το πρίσμα του ΑΠΣ: μια κριτική θεώρηση. Στα Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή. Πάτρα. 28-29 Ιουνίου 2014.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. Π. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού-Εισαγωγή*. Εκδόσεις: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Νεοφύτου, Λ. (2014). Η αξιοποίηση των μεταμοντέρνων θεωριών από την εκπαιδευτική πολιτική και η ανάδειξη της κριτικής παιδαγωγικής ως εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος. 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα Ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: μια ιστορική αναδρομή. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 5(2): 226-239.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Θεωρητικοί προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κώτση, Α. (2007). Οι σημερινές συνθήκες στο περιβάλλον του παιδιού και η ανάγκη επανασχεδιασμού του σχολικού του χώρου. Στο 19ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας με θέμα Παιδί-οικογένεια στον 21ο αιώνα, Πρακτικά συνεδρίου.
- Κωτσίδου, Δ. Κ. (2014). Αξιοποίηση της διαδικασίας σχεδιασμού επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία προσχολικής αγωγής: ανάπτυξη, εφαρμογή και

- αξιολόγηση εκπαιδευτικού διαδικτυακού οδηγού (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.
- Λαουτάρη-Γκριτζάλα, Α. (2004). *Τα ξεχασμένα παιχνίδια. Ελληνικά παιχνίδια από την Αρχαιότητα ως σήμερα*. Αθήνα: μικρή ΜΙΛΗΤΟΣ.
- Λεβεντάκου, Δ. (2003). Το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου» (Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λέκκα, Α. Θ. Μ. (2017). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Διπλωματική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρίας Επιστημών Αγωγής Δράμας: Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*: 1069-1081.
- Λιάμπα, Α., & Κάσκαρη, Ι. (2007). Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευσης. *Περιοδικό Θέσεις*, 99.
- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Virtual School, The sciences of Education Online* 3(3).
- Λιώκη- Λειβαδά, Η., & Ασημακόπουλος, Δ.Ν. (2004). *Εισαγωγή στην εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Λοϊζου, Ε. (2021). *Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση. Η αλληλένδετη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λυτροσυγγούνη, Ε. (2015). Η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της παιγνιώδους συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μάγγου, Χ. Ε. (2008). *Η Επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής στην κινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: ΤΕΦΦΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2007). Η συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1): 82- 94.
- Μαγουλιώτης, Α. (2009). *Κούκλες στη κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Μαγουλιώτης, Α., & Αλεξανδρίδου, Ε. (2012). Κούκλες και η θέση τους στο χώρο εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου. Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές», που οργανώθηκε από το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών Πανεπιστημίου Αθηνών (11, 12 και 13 Μαΐου).
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Μουσική: το πιο συναρπαστικό παιχνίδι. Θεωρία και πράξη της μουσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Fagotto.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλαφάντης Κ., Σακελλάριου Μ., & Μπάκας Θ. (2009). (Επιμ.). *Πρακτικά του ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα: Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια., Ιωάννινα, 20,21 και 22 Νοεμβρίου 2009*, εκδ. Διάδραση, Αθήνα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). A critical look at empathy. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(2+ 3): 295-309.
- Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, 139-142.
- Μαντζιαβά, Η. (2019). Η επίδραση του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. (Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μαραθεύτης Μ., & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (2000). *Η λειτουργία και τα αναλυτικά προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Κύπρου. Ιστορική έρευνα*. Λευκωσία.
- Μαρτίδου, Ρ. (2014). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *Πειραματική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 1: 16-26.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 93.
- Ματσαγούρας, Γ. Η (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ(επιμ) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 19-36.

- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Στο ΚΕΕ, *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000): *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Ηράκλειο.
- Μήτση, Π. (2020). *Αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα και ποιότητα στην εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία* (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Μητσιάκη, Μ. (2020). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μητσιάκη, Μ., & Σταυριανάκη, Κ. (2010). Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό πλαίσιο: Ένας ενδεικτικός κατάλογος διδακτέων για σπουδαστές Επιστημών Υγείας. Στο Ψάλτου-Joycey, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (επιμ.), Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα», ΕΕΕΓ, 107-118 (ηλεκτρονική έκδοση).
- Μουσένα, Ε. (2010). *Η προφορικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τις πρακτικές της προσχολικής εκπαίδευσης* (Διπλωματική Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μουσένα, Ε., & Ζέρβα, Μ. (2015). *Η άνοδος της προφορικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η διαχρονική εξέλιξη της οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου*. Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα.
- Μπάλιου, Ε. (2011). Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου-Εξωτερική Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα.

- Μπάνου, Μ. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Μπάνου, Μ., & Σακελλαρίου, Μ. (2019). Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο 3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching". Nicosia. Εκδόσεις Πεδίο.
- Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2021). «Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Μια μελέτη περίπτωσης». Στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ: «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση». Αθήνα.
- Μπαράλος, Γ. (2012). Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ο θεσμός του Μέντορα. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαράλος, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΕΑΔ. (σ.669-684). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2: 35-51.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο*.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Κοντοπούλου, Μ. (2016). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπότσογλου, Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού. Στο *Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* σελ, 365-390.

- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ.Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). Στο *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (1): 4-14.
- Νανάκου, Ε. (1961). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Ψυχική Υγιεινή.
- Ναυρίδης Κ. (2000). Το παιχνίδι ως εμπόρευμα, στο Γκουγκουλή Κ. –Κούρια Α. (2000). *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική κοινωνία 19ος -20ος αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδης, Δ. (2013). Οι πολιτικές της διδασκαλίας και το πλαίσιο των αρχών τους. *Παιδαγωγική-Θεωρία & Πράξη* (6): 101-108.
- Νόμος Υπ' Αριθμ. 2101/1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού* [ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992].
- Ντίνας, Κ. (2012). Η γλώσσα και τα υπονοούμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πρακτικά Θ' Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη- Ιανός, 7-9 Απριλίου 2006 : 136-152.
- Ντίνας, Κ. Δ., Κυρίδης, Α., Αλεξίου, Β., & Γώτη, Έ. (2006). Η σισύφεια διαδρομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Παλινωδίες και οξύμωρα σχήματα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για την Προσχολική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (146): 55-67.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Κοντογιάννη, Α. (2003). Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 88-108.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Οικονομίδης, Β., & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. (Μάιος 2012). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με

- Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα. Τόμος Α' (σσ. 770-781).
- Ουάντσογουερθ, Μ. Γ. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Σοφία Κανελλάκη, Συμεών Παπαδόπουλος, Σταυρούλα Γιατρά, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Π.Δ. 476/1980. *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*, ΦΕΚ 132/22-5-1980, τ. Α'.
- Π.Δ. 486/1989. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, (ΦΕΚ 208/12-9-1989, τεύχος Α').
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2020α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων-προδημοτική)*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. Ανακτήθηκε από [dee_nip_proscholiki_ekpaidefsi\[5674\].pdf](#).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2020β). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010β). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010γ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010δ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010ε). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010στ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010ζ). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010η). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Αγωγής Υγείας για την Αειφόρο Ανάπτυξη για το Δημοτικό Σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου Κ. (2005). *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες, σήμερα, προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σπ, & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Σπ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σπ. (2002). *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σπ. (2014). Η προσχολική Αγωγή και ο θεσμός του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. *Pedagogy- theory and praxis*, τ.7.
- Πανταζίδης, Σ., & Αυγουστάκη, Ε. (2019). Η Παιχνιδοποίηση στην Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο 7th International Conference on Critical Education ‘Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education’. Αθήνα 28th June-2nd July 2017.
- Παπαδάκης, Ε. Γ. (2010). *Οι στάσεις των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη διοικητική διαδικασία*. (Διπλωματική Εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Παπαδιονυσίου, Α. (2014). *Εξετάζοντας το παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ένα νηπιαγωγείο: Η περίπτωση του παραδοσιακού παιχνιδιού* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2002). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 127: 59-64.
- Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2005). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. Ν. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 77-94). Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παππά – Αγόρη, Χ., Φίλη, Α., Ζάραγκας, Χ., & Γιώτσα, Α. (2015). Η ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων (ικανότητα επαφής και συνεργασίας, κοινωνική ευαισθησία) μέσα από τις αθλητικές δραστηριότητες σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας (Ψ.Ε.Β.Ε.) με τίτλο: «Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές», Ιωάννινα, Οκτώβριος, 2015.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. (Πρώτος Τόμος). Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής ερευνάς*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 2. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο Τριλιανός, Α., κ.ά. (επιμ), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ, 41-51.
- Πατσιούρα, Β. (2008). *Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο*. (Πτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, σσ. 36-51 .

- Πηγιάκη, Π. (1998). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πιντέρης, Γ. (2012). *Μα γιατί νιώθω έτσι*; Αθήνα: Θυμάρι.
- Πίττα, Α. (2018). *Το Σκάκι ως μέσο ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Πλακίτση, Κ. (2008). *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία*. Εκδόσεις: Πατάκη.
- Πολλάτου, Ε. (2003). Βασικά στοιχεία προγραμμάτων γενικής γυμναστικής με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 1: 238-243.
- Πολυζούδη, Ε. (2016). *Η σχέση της παιγνιώδους συμπεριφοράς και του κοινωνικού προφίλ με την κινητική δημιουργικότητα: έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πολυζώη, Π. (2012). Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής: συνοπτική θεώρηση, στο: Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν. (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 773-781.
- Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Μέρος δεύτερο. Τρίτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς. Τι, γιατί και πώς*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα*. (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2010, Οκτώβριος). Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα» (Τόμος Α'), Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου, 2010.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Περάκης, Η. (2006). Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. *Πουρναράς*, 8(230): 36-37.
- Ρήγα, Β., Λαβίδα, Κ., & Βούλγαρη, Η. (2015). Τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία, Π. Κυπριανός & J.-P. Pourtois (Επιμ.), Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες, Πάτρα: Oporortuna.
- Ρούπα, Α., & Σακελλαρίου, Μ., (2014). «Η επίδραση του αναπτυξιακού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων χειρισμού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία». Στην Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της ΟΜΕΠ, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Τεύχος 13, σσ 410-416.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαγανάς, Γ. (2013). *Παραδοσιακά παιχνίδια*, τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Τα Νέα, 10.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002α). Η κοινωνική μάθηση στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 27, 28, Μάιος-Ιούνιος.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002β). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002γ). Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*. τεύχ. 1,154 Έκδοση του ΠΕΚ Τρίπολης.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005α). 'Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα;'. Στο Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005β). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, τευχ. 1: 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006α). Αυθεντική Αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στα Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Δ/σης Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: μια συγκριτική προσέγγιση., Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, σελ. 397-406.
- Σακελλαρίου, Μ. (2007). Αυθεντική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τευχ. 55: 110-115.

- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2011). Αλφαριθμητισμός και κοινωνική μάθηση στα προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, High Sore. Στο Ε. Συνώδη & Μ. Αμπαρτζάκη (Επιμ.), *Προγράμματα Προσχολικής εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012α). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012β). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2014). Δημιουργικότητα και Κοινωνική Μάθηση: Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Κωνσταντίνος Γ. Καρράς (Επιμ.) *Η Παιδαγωγική Επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 185-210.
- Σακελλαρίου, Μ. (2015). «Μετασχηματίζοντας την Έννοια του Χώρου σε Προσχολικά Περιβάλλοντα Μάθησης: Διεθνής Πρακτική και Ελληνική Έρευνα». Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής, «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 15-17 Μαΐου 2015.
- Σακελλαρίου, Μ. (2017). Παιδαγωγική διάσταση του χώρου σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Διεθνής εμπειρία και ελληνική έρευνα, στα Πρακτικά του Διεπιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης, 19-21 Μαΐου 2017, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Τσιάρα, Ε., & Γκέσιου, Γ. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.* Τεύχος 15 , 48-62.
- Σακελλαρίου, Μ., & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και

- Innsbruck (Austria). Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 227-253). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2009). *Βασικές Αρχές της Αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μήτση, Π. (2019). Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ με θέμα: «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: Προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», που διοργάνωσε η ΟΜΕΡ σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μπάνου, Μ. (2019α). «Η πρόκληση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στο δημοκρατικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση». Στο ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο». Βόλος.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μπάνου, Μ. (2019β). «Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης». Στο 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ με θέμα: «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας» που διοργάνωσε η ΟΜΕΡ σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Σακελλαρίου, Μ., & Νάτσια, Ε. (2019). Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ποιότητα του εξωτερικού χώρου. Στο 3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching". Nicosia. Εκδόσεις Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012). Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράσης, στα Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο», Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2013). «Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τις υιοθετημένες Πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης». Στο *«Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις»*. Επιμέλεια Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ., Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2013, σσ 289-321.
- Σακελλαρίου, Μ., & Τσιάρα Ε. (2019). Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργό συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Νέος Παιδαγωγός*, 11: 122- 131.
- Σακελλαρίου, Μ., & Τσιάρα, Ε. (2020). Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τις εκφάνσεις ενεργού συμμετοχής που επιδεικνύουν οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. *Μέντωρ*, Τεύχος 17,18.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2018). «Διεθνείς πρακτικές ομαλής μετάβασης στην ελληνική δημόσια και ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση» Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: *«Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση»*, 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος.
- Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α., (2010). (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015α, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015β, Οκτώβριος). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ), «Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2018). Ο ρόλος του ηγέτη ως παράγοντας ομαλής μετάβασης στη σύγχρονη ελληνική προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Αυτόνομο σχολείο, μύθοι και πραγματικότητα". Μάνη.

- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2021α). Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο. Στα Πρακτικά του 1ου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Αθλητισμός και Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος». (384-393). Ιωάννινα.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2021β). Το Δικαίωμα στην Ενιαία Εκπαίδευση και οι Κοινωνικές Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Θ. Θάνο, & Χ. Ζάγκο (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg. (Συλλογικός Τόμος).
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε., & Παπουτσή, Αικ. (2021). *Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαρρής, Δ. (2010). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού-Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 3η έκδοση.
- Σάχου, Μ-Ε. (2016). Εκπαιδευτικές καινοτομίες και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 2016(B): 517-522.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2005). Η οργάνωση του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Μ Μπιρμπίλη και Κ. Μπότσογλου (Επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία». ΟΜΕΡ και ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ (σσ. 363-372). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπυγγίδης, Α. Ε., & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Συνέδριο «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»* σελ, 41-76.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος, 1*: 61-82.

- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σπανάκη, Ε., Σκορδίλης, Ε., & Βενετσάνου, Φ. (2010). Η Επίδραση ενός Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κινητική Απόδοση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8(2): 132 – 141.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στόικου, Ε., & Λαμπάκη, Π. (2005). *Τα παιχνίδια που προτιμούν οι μαθητές Γ' και ΣΤ' τάξης*. (Πτυχιακή Εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Στράτη, Π. (2017). *Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Συνώδη, Ε. (2014). Κοινωνική αγωγή και ανάπτυξη στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή. Πάτρα 28-29 Ιουνίου, 2014.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και γραφή στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., & Φραγκιά, Μ. (2006). «Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στα παιδιά του Νηπιαγωγείου», στο Ευαγ. Κούρτη (επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*. τόμ. Α', Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ.93-105.
- Τέφα, Μ., & Ζάραγκας, Χ. (2020). Κινητικά παιχνίδια και θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση με στόχο την προαγωγή κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων νηπίων. Στο *Αθλητισμός Καλλιτεχνικές Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Διαστάσεις*, Χ., Ζάραγκας & Ι., Λίτος (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο, σελ.: 261 272.
- Τουρατσόγλου, Ι., & Κουρίνου, Ε. (2004). «Το αγωνιστικό πνεύμα στην αρχαία Ελλάδα», στο: *AGON - ΑΓΩΝ*, (επιμ. Καλτσάς Ν.). Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.
- Τουρτούρας, Χρ. (2012). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*, 2^η Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Τρεύλας, Ε., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(1): 1-13.
- Τριλιανός, Α., Κουτρούμανος, Γ., & Αλεξόπουλος, Ν. (2012). «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές». Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 11-13 Μαΐου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Οικονομίδης, Βασ. (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Στο Α. Τριλιανός, Γ., Κουτρούμανος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.). Στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου “*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*” (σελ. 31-52).
- Τσανακτσίδου, Ι. (2020). *Δημιουργική Αφήγηση και Κινητικό Παιχνίδι στο νηπιαγωγείο: Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων των παιδιών*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιακάρα, Α. Α. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: σύγκριση αναλυτικών προγραμμάτων Ελλάδας-Αγγλίας* (Διπλωματική Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιαντζή - Σμαράγδα, Μ. (1998). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9: 62-76.
- Τσιούμης, Κ., & Κατσινάκη, Α. (2000). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 79-90.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσολάκη, Κ. (2006). *Παιδαγωγικό υλικό για παιδιά προσχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κ.Ε.Ε. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ)*. Αθήνα: Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α., & Ασκούνη, Ν. (1999). *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. Ανέκδοτη έκθεση*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000.
- Φωκίδης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια-Σοβαρά Παιχνίδια. Ανάκτηση από opensimserver. aegean. gr: http://opensimserver.aegean.gr/publications/2017_chapter_GR_Fokides.pdf*.
- Χάδου, Ν. (2012). *Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χάδου, Ν. Ν. Α. (2017). *Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1: 163-172.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2006). *Προς μια επιστημονική παιδεία επαναπροσδιορίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χατζηνεοφύτου, Δ. (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Doctoral dissertation). Θεσσαλονίκη:

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Χατζοπούλου, Χ. Ν. (2021). Το παιχνίδι στον σχολικό αύλειο χώρο—απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. *Κείμενα Παιδείας: 1*(1).

Χρυσυφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, 77-90.

Χρυσυφίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

II. Ξενόγλωσση

Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3(2): 111-150.

Adams, S., & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5): 291-321.

Adler, A. (2013). *The practice and theory of individual psychology* (Vol. 133). Routledge.

Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools: the importance of evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3): 361–379.

Aishworiya, R., & Kang, Y. (2020). “Including Children with Developmental Disabilities in the Equation During This COVID-19 Pandemic.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*: 1–4.

Akinsanmi, B. (2008). *The optimal learning environment: Learning theories*. <http://www.designshare.com/index.php/articles/the-optimal-learning-environment-learning-theories>.

Alanazi, M. J. M., & Widin, J. (2018). Exploring the role of teacher talk in Saudi EFL classroom: Importance of F-Move in developing students' spoken skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 9.

Albaiz, N. E., & Ernest, J. M. (2021). Exploring Saudi Kindergarten teachers' views and uses of school, family, and community partnerships practices. *Early Childhood Education Journal*, 49(3): 451-462.

Al-Essa, R. K. (2011). *Evaluation of the regulation review processes, quality of decision-making and strategic planning in the Gulf Cooperation Council (GCC) states*. Cardiff University (United Kingdom).

- Alexander, S. A., Frohlich, K. L., & Fusco, C. (2014). Playing for health? Revisiting health promotion to examine the emerging public health position on children's play. *Health promotion international*, 29(1): 155-164.
- Ali, E., Constantino, K. M., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43): 6808-6811.
- Ali, E., Constantino, K. M., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43): 6808-6811.
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early child development and care*: 1-10.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1): 3-15.
- Aminova, L. (2022). Competence Approaches in Preparing Children for School Education in Preschool Education. *European Journal of Life Safety and Stability (2660-9630)*, 13: 136-139.
- Amorim, A. N., Jeon, L., Abel, Y., Albuquerque, E. X., Soares, M., Silva, V. C., & Neto, J. R. O. (2022). Escribo play learning games can foster early reading and writing for low-income kindergarten children. *Computers & Education*, 177: 104364.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. UK: The Falmer Press.
- Anderson, S. (2002). He's watching! The importance of the onlooker stage of play. *Young Children*, 57(6):58.
- Anderson, S., & Phillips, D. (2017). Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Developmental Psychology*, 53(6): 1063.
- Andika, W. D., Akbar, M. R., & Sumarni, S. (2019). Playing board games with mathematical self-concept to support early numeracy skill of 5-6 years old children. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1166, No. 1, p. 012019). IOP Publishing.
- Anning, A. (1991). *The First Years at School*. Buckingham: Open University Press.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. Maidenhead: Open University Press.
- Anning, A., Cullen, J., & Fler, M. (2004). *Early Childhood Education: Sociology and Culture*. London: Sage.

- Aras, S., & Merdin, E. (2020). Play-based teaching practices of Turkish early childhood teachers. *Issues in Educational Research*, 30(2): 420–434.
- Aribowo, D. S., Hidayah, T., & Rumini, R. (2019). The Effectiveness of Indonesian Traditional Games and Agility on Student's Gross Motor Skills in Elementary School Hj. Isriati Baiturrahman 2 Semarang. *Journal of Physical Education and Sports*, 8(3): 281-287.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?. *Journal of applied developmental psychology*, 10(4): 541-552.
- Arthur, D.W., Larson, C., Gillman, A., & Sussman, C. (2006). Community investment collaborative for kids resource guide 2, *Designing early childhood facilities*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2): 199-207.
- Astell-Burt, C. (2002). *I am the story: The art of puppetry in education and therapy*. Souvenir Press (E & A).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2018). *Curriculum connections – Outdoor learning*. Retrieved from: <https://australiancurriculum.edu.au/resources/curriculum-connections/portfolios/outdoor-learning/>.
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2009). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Aydin, A. (2012). Turkish Adaptation of Test of Pretended Play. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2): 916-925.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62: 283-300.
- Baidoun, F. (2018). *Minimum Standards for Palestinian Active Classrooms; Right to Play*. Toronto, ON, Canada.
- Bailey Jr, D. B., Harms, T., & Clifford, R. M. (1983). Matching changes in preschool environments to desired changes in child behavior. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7(1): 61-68.

- Balaguer, M. (2004). A Coherent, Naturalistic, and Plausible Formulation of Libertarian Free Will. *Nous*, 38: 379-406.
- Baldlock, P. (2006). *The Place of narrative in the early years curriculum: how the tale unfolds*. London New York: Routledge.
- Baltas, E. (2005). "Evaluation of school building indices quality system" in Greece: A tool for decision makers. OECD/PEB, Evaluating Quality in Educational Facilities, 2005 (pp. 101-114). <http://www.oecd.org/dataoecd/26/52/37905327.pdf>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3): 359-373.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in psychology*, 5: 593.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4(1): 51-74.
- Barnett, L. A. (1998). The adaptive powers of being playful. *Play and culture studies*, 1(1): 97-120.
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and individual differences*, 43(4): 949-958.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(1): 115-127.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *The Journal of Genetic Psychology*, 144(2): 153-164.
- Barnett, LA. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22(2):138–153.
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., & Friedman, A. H. (2010). *The State of Preschool 2010: State Preschool Yearbook*. National Institute for Early Education Research. Rutgers The State University of New Jersey, 73 Easton Avenue, New Brunswick, NJ 08901.
- Barros, RM, Silver, EJ., & Stein, RE. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2):431–436.
- Bartlett, S. (1996). *Access to Outdoor Play and Its Implications for Healthy Attachments*. Putney, VT.

- Bassok, D., & Rorem, A. (2014). *Working Paper: Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability* (No. 20). EdPolicy Works Working Paper Series.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *AERA open*, 2(1): 2332858415616358.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric research reports*.
- Bateson, P., Bateson, P. P. G., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press.
- Beattie, E. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1): 38-53.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapies and emotional disorders*. New York: New American Library.
- Behm, S. L., & Lloyd, G. M. (2009). Factors influencing student teachers' use of mathematics curriculum materials. *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*, 205-222.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, N. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teacher's thinking and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto biomedical journal*, 2(5): 157-160.
- Berelson, B.R. (1971). *Content Analysis in Communication Research*.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2006). Emerging and future contexts, perspectives, and meanings of play. *Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, 205.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2009). Play and social interaction in middle childhood. *Phi Delta Kappan*, 90(6): 426-430.
- Bergmann, H. (1996). Quality of education and the demand for education—Evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42(6): 581-604.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York, McGraw-Hill.
- Berry, J., Graham, T., & Smith, A. (2005). Classifying Students' Graphics Calculator Strategies. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 12(1).
- Berzoff, J. (2011). Psychosocial ego development: The theory of Erik Erikson. *Inside out and outside in: Psychodynamic clinical theory and psychopathology in contemporary multicultural contexts*, 97, 118.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, 9(12):124.
- Best, J. (1987). *Research in education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 135-151.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6): 1802-1817.
- Bisceglia, R., Perlman, M., Schaack, D., & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the Infant–Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition in a high-stakes context. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2): 121-132.
- Blatchford, P., & Baines, E. (2010). Peer relations in school. *International handbook of psychology in education*, 227-274.
- Blatchford, S. J. (2000). *ICT Subscale in the Style of the Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)*. University of Cambridge.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (1996). *How to research*. 1st Edition. Philadelphia: Open University Press.
- Blurton, J. N. (1972). *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge University Press.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European early childhood education research journal*, 16(3): 357-369.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58:10–17.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2006). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill: Prentice Hall.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2009). Play and early literacy: A Vygotskian approach. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed.; pp. 185–200). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 68–80). Routledge.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American journal of play*, 6(1): 111-123.
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K., & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive medicine*, 42(4): 301-308.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. White Plains, NY: Longman.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4): 717-735.
- Boud, D. (1993). Experience as the base for learning. *Higher education research and development*, 12(1): 33-44.
- Bourke, T., & Sargisson, R. (2014). Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 6(3): 370-391.
- Bowdon, J., & Desimone, L. (2014). More work, less play: Kindergarten, post-NCLB. *Teachers College Record*.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34: 23-29.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6): 343-362.
- Boyer, W. A. R. (1997). Enhancing playfulness with sensorial stimulation. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1): 78-87.
- Bozema, M. (2007). Exploratory play and cognitive activity. *Several Perspectives on Children's Play*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods*

in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71).

- Bredekamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs.(Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Bredikyte, M., & Hakkarainen, P. (2011). Play intervention and play development. *Play and performance*, 59-83.
- Brehony, K. (2013). Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate. *Bordön*, 65(1): 59-77.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1): 47-67.
- Bringula, R., Rodrigo, M. M., Ocumpaugh, J., Porayska-Pomsta, K. K., Olatunji, U., & Luckin, R. (2018). Towards the development of a computer-based game for phonemic awareness. In Paper presented at the proceedings of the 26th international conference on computers in education.
- Broadhead, P. (2004). *Early Years Play and Learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Broadhead, P. (2009). Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years*, 29(2): 105-118.
- Broadhead, P., Howard, J., & Wood, E. (Eds.). (2010). *Play and learning in the early years: From research to practice*. Sage.
- Broekhuizen, K., Scholten, A. M., & De Vries, S. I. (2014). The value of (pre) school playgrounds for children's physical activity level: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1): 1-28.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly*, 36: 212-222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

- Bronson, M. R., & Bundy, A. C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4): 241-259.
- Brown, B. (2008). *Equality in action: a way forward with Persona Dolls*. Trentham Books Limited.
- Brown, G., & Desforges, C. (2013). *Piaget's theory: A psychological critique*. Routledge.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179(4): 453-475.
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (2005). *Early Childhood Education*, 3rd edn. Abingdon: Hodder Arnold.
- Bruce, T., Elfer, P., Powell, S., & Werth, L. (Eds.). (2018). *The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: re-articulating research and policy*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American psychologist*, 19(1): 1.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983b). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education*, 60(3): pp.60-69.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Penguin.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International journal of environmental research and public health*, 9(9): 3134-3148.
- Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering educational resilience and opportunities in urban schools through equity-focused school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 23(1_part_2): 2156759X19899179.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2012). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Routledge.
- Bubikava-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6): 776-800.

- Budianti, Y., & Arsyad, J. (2022). The Effect of Play Learning Method on School Maturity in the Control and Experiment Class of Raudhatul Athfal. *SCAFFOLDING: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 4(1): 17-32.
- Bullard, J. (2009). *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Saddle River, NJ: Merrill.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Dominguez, X., Bell, E. R., Rouse, H. L., & Fantuzzo, J. W. (2010). Relations between behavior problems in classroom social and learning situations and peer social competence in Head Start and kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4): 195–210.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology*, 44(1): 139–154.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67: 101103.
- Bulunuz, M. (2012). Motivational qualities of hands-on science activities for Turkish preservice kindergarten teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2): 73-82.
- Bundy, A. (1997). Play and playfulness: What to look for. *Play in occupational therapy for children*, 52-66.
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1): 46-50.
- Burgess, S.R., Hecht, S.A. & Lonigan, C.J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4): 408– 426.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland report*. Maynooth, Ireland.
- Burriss, K., & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8):1-12.
- Butin, D., & Woolums, J. (2009). *Early childhood centers*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.

- Cagliari, P., & Giudici, C. (2002). School as a place of group learning for parents. In C. Giudici & C. Rinaldi (coordinators), *Making learning visible. Children as individual and group learners* (pp.136-147). Project Zero, Reggio Children.
- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4): 437–459.
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2): 141–158.
- Cammilleri, A. (2009). Influencing preschoolers' free-play activity preferences: an evaluation of satiation and embedded reinforcement. *Journal of applied behavior analysis*, 42(1): 33-41.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Platcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*.
- Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52(3-4): 367-379.
- Cappella, E., Neal, J. W., & Sahu, N. (2012). Children's agreement on classroom social networks: cross-level predictors in urban elementary schools. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*: 285-313.
- Capurso, M., & Ragni, B. (2016). Bridge over troubled water: Perspective connections between coping and play in children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1953.
- Carr, M., Lee, W., & Jones, C. (2004). *Kei tua o te pae: Assessment for learning: Early childhood exemplars* (Book 4). Wellington, New Zealand: Learning Media.
- Carris, J. M. (2008). *Understanding curriculum as political text: Designing empowering pedagogy for non -reading adolescents*. City University of New York.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care*, 187(11): 1666-1678.

- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*(2): 239-252.
- Castro, M., Mendez, J. L., & Fantuzzo, J. (2002). A validation study of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban Hispanic and African American preschool children. *School Psychology Quarterly, 17*(2): 109–127.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to play therapy*. Psychology Press.
- CCEA (Council for Examinations and Assessment in Northern Ireland). (2007). *The Northern Ireland Curriculum Primary*. Belfast: CCEA.
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal, 30*(2): 87-92.
- Centre for Early Childhood Development and Education (2004). *Talking About Quality – Report of a Consultation Process on Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education.
- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). *Schools as Centres of Lifelong Learning for All*.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place, 28*: 1–13.
- Chen, J., & McNamee, G. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms PreK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cheng, D. P. W. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum. *Teaching and Teacher Education, 17*(7): 857-869.
- Cheng, D. P. W. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(1): 69–82.
- Cheng, M. F., & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal, 37*(4): 249-259.
- Cheng, P. W. D., & Stimpson, P. G. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research, 41*(4-5): 339-352.

- Cheng, PWD. (2012) The relation between early childhood teachers' conceptualization of "play" and their practice: Implication for the process of learning to teach. *Frontiers of Education in China*, 7(1): 65–84.
- Cheng, PWD., & Wu, SC. (2013). Serious learners or serious players? Revisiting the concept of learning in play in Hong Kong and German classrooms. In: Lillemyr OF, Dockett S and Perry B (eds) *Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years' Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc., pp.193–212.
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9- 10): 71-726.
- Chien, C. W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3): 328-345.
- Chigeza, P., & Sorin, R. (2016). Kindergarten children demonstrating numeracy concepts through drawings and explanations: Intentional teaching within play-based learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5): 5.
- Chow, B. C., McKenzie, T. L., & Louie, L. (2015). Children's physical activity and associated variables during preschool physical education. *Advances in Physical Education*, 5(01): 39.
- Chowdhury, N. N., & Rivalland, C. (2012). Value of Play as an Early Learning Instrument in Bangladesh Context: A Sociocultural Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4): 115-122.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M. & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1): 59-83.
- Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play: An American history*. NYU Press.
- Clark, T. (2010). On 'being researched': Why do people engage with qualitative research?. *Qualitative Research*, 10(4): 399-419.
- Clarke-Stewart, K. A. (1988). Parents' effects on children's development: A decade of progress?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(1): 41-84.
- Cleland, V., Dwyer, T., & Venn, A. (2012). Which domains of childhood physical activity predict physical activity in adulthood? A 20-year prospective tracking study. *British journal of sports medicine*, 46(8): 595-602.

- Clements, D. H., Copple, C., & Hyson, M. (2002). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. *A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)*.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2005). Inclusion and Development in the Early Years: Making Inclusion Conventional?. *Child Care in Practice, 11*(2): 99-102.
- Cohen, L., & Manion, L. (Eds.). (1994). *Research methods in education* (4th ed. ed.). London: Longman
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Metachmio, Athens.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cole, D., & La Voie, J. C. (1985). Fantasy play and related cognitive development in 2- to 6-year-olds. *Developmental Psychology, 21*(2): 233.
- Cole, T. (2002). Understanding challenging behaviour: Prerequisites to inclusion. In *Promoting inclusive practice* (pp. 131-145). Routledge.
- Coleman, M., & Wallinga, C. (2000). Connecting families and classrooms using family involvement webs. *Childhood Education, 76*(4): 209-214.
- Coley, R. L., Lombardi, C. M., & Sims, J. (2015). Long-term implications of early education and care programs for Australian children. *Journal of Educational Psychology, 107*(1): 284.
- Colliver, Y., Brown, J. E., Harrison, L. J., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 59*: 148-161.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*(2-3): 249-258.
- Colwell, N., Gordon, R.A., Fujimoto, K., Kaestner R., & Korenman, S. (2013). New Evidence on the Validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2): 218-33.
- Commission for Architecture and the Built Environment – CABE. (2008). *Sure Start: Every building matters. A visual guide to designing Sure Start children's centers and other early years facilities and spaces*. London, LND: CABE.

- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of educational psychology*, 92(3): 458.
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International*, 7(4): 259-276.
- Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1): 85-97.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4): 488-504.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28(3 suppl): S27-S32.
- Costello, P. J. (2013). *Thinking skills and early childhood education*. Routledge.
- Coster, D., & Gleave, J. (2008). *Give Us a Go!: Children and Young People's Views on Play and Risk-taking*. National Children's Bureau for Play England.
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 6th Edition*. U.S.A.: Pearson.
- Crocco, F. (2011). Critical gaming pedagogy. *The Radical Teacher*, (91): 26-41.
- Csikszentmihalyi, M., & Rochberg-Halton, E. (1981). *The meaning of things: domestic symbols and the self*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cullen, R., Harris, M., & Reinhold, R.R. (2012). *The Learner-Centered Curriculum. Design and Implementation*, Jossey-Bass.
- Curriculum Development Council. (2017). Kindergarten education curriculum guide. Available at: <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/KGECCG-EnDraft-2017.pdf>.
- Curtis, D., & Carter, M. (2007). *Learning together with young children: A curriculum framework for reflective teachers*. Redleaf Press.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. NY: Routledge/Falmer.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of school psychology, 48*(3): 247-267.
- Dansky, J. L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 21*(1): 47-58.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan, 93*(6): 8-15.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Davey, C., & Lundy, L. (2011). Towards greater recognition of the right to play: An analysis of article 31 of the UNCRC. *Children & Society, 25*(1): 3-14.
- de la UNESCO, I. M. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Publicaciones Unesco.
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental psychology, 51*(9): 1292.
- De Marco, A. C., Zeisel, S., & Odom, S. L. (2015). An evaluation of a program to increase physical activity for young children in child care. *Early Education and Development, 26*(1): 1-21.
- de Sousa, J., Loizou, E., & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(3): 299-304.
- DeBord, K., Hestenes, L., Moore, R., Cosco, N., & McGinnis, J. (2005). *The preschool outdoor environment measurement scale*. Kaplan Learning Company.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology, 18*(1): 105.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Cognitive evaluation theory. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 43-85). Springer, Boston, MA.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1): 3-14.
- Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. Prentice Hall.
- Deli, E., Bakle, I., & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 5: 7-18.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard educational review*, 58(3): 280-299.
- Den Hoed, R. C. (Ed.). (2014). *Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning*. Forest School Canada. Retrieved from http://www.forestschoollcanada.ca/wpcontent/themes/wlf/images/FSC-Guide_web.pdf.
- den Houting, J. (2020). Stepping out of isolation: Autistic people and COVID-19. *Autism in Adulthood*, 2(2): 103-105.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Devers, C. J., & Gurung, R. A. (2015). Critical perspective on gamification in education. In *Gamification in education and business* (pp. 417-430). Springer, Cham.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Deynoot-Schaub, M. J. G., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and in 2001. *The journal of genetic psychology*, 166(3): 280-296.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8): 2626-2635.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045): 959-964.

- Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Collins, M. F. (2013, April). The Read-Play-Learn intervention and research design. In biennial meeting of the Society for Research in Child Development in Seattle, WA.
- Dickinson, D. K., Sprague, K. E., Neuman, S., & Dickinson, D. K. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. *Handbook of early literacy research*. Guilford, 263-280.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: Teachers' self-efficacy beliefs for teaching thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 35: 100624.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320): 107–111.
- Dillon, P., Vesala, P., & Suero Montero, C. (2015). Young people's engagement with their school grounds expressed through colour, symbol and lexical associations: a Finnish–British comparative study. *Children's Geographies*, 13(5): 518-536.
- Djordjevic, S. S., & Stankovic, D. (2016). Arrangement of outdoor space at preschool institutions in the city of Nis. *Facta Universitatis, Series: Architecture and Civil Engineering*, 13(3): 273-282.
- Dockett, S., & Perry, B. (2010). What Makes Mathematics Play? L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- Dodge, D., Colker, L., & Heroman, C. (2003). *The creative curriculum developmental continuum assessment toolkit for ages 3-5*. Washington, DC: Teaching Strategies Inc.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1998). *The Creative Curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1): 133-147.
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efcacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51: 47–57.

- Doukas, C. I., Kotsanis, Y., Economu, V., & Riviou, K. (2010). "Developing the School of the Future based on Quality Principles", 1st International Conference on Technology Enhanced Learning Reforming Education and Quality of Teaching, Pedagogies, 19-21 May 2010.
- Driscoll, A., & Nagel, N.G. (2008). *Early childhood education, Birth – 8. The world of children, families, and educators*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21(1): 38-64.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6): 1428.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42: 291-300.
- Duranceau, A., & Bergeron, P. (2013). Built environment and physical activity among young people, Institut National de Sante Publique du Quebec, (1).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1): 405-432.
- Dyment, J., & Bell, A. (2008). "Grounds for Movement: Green School Grounds as Sites for Promoting Physical Activity". *Health Education Research*, 23:952–62.
- Dyment, J., & Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1): 90–98.
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney, Australia: MacLennan and Petty.
- Eberle, S. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6: 214–34.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the Multiple Intelligences: How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4(1): 19-51.
- Edo, M., Planas, N., & Badillo, E. (2009). Mathematical learning in a context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3): 325-341.

- Edwards, S. (2017). Play-based learning and intentional teaching: Forever different?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2): 4-11.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1): 51.
- Edwards, S., Cutter-Mackenzie, A., & Moore, D., et al. (2017). Finding the balance: A play-framework for play-based learning and intentional teaching in early childhood education. *Every Child*, 23(1): 14–15.
- Egan, S., Beatty, C. Hoyne, C. (2020). Play-Impact of COVID-19 Restrictions on Young Children’s Play Learning and Development: Key findings from the Play and Learning in the Early Years (PLEY) Survey. July 2020
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European early childhood education research journal*, 22(5): 679-697.
- Eivers, E., Worth, J., & Ghosh, A. (2020). *Home Learning during COVID-19: Findings from the Understanding Society Longitudinal Study*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Elias, C. & Berk, L. (2002). “Self-Regulation in Young Children: Is There a Role for Sociodramatic Play?” *Early Childhood Research Quarterly*, 17:216–38.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early childhood research quarterly*, 17(2): 216-238.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2015). *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*, Pearson.
- Elliott, S. (2010). Children in the natural world. In Davis, J. (Ed.), *Young children and the environment: Early education for sustainability: 43-75*, Melbourne: Cambridge University Press.
- Ellis, M. (1973). *Why People Play*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Else, P. (2014). *Making sense of play: Supporting children in their play*. McGraw-Hill Education (UK).
- Emck, C., Bosscher, R., Beek, P., & Doreleijers, T. (2009). Gross motor performance and self-perceived motor competence in children with emotional, behavioural, and pervasive developmental disorders: a review. *Developmental medicine & child neurology*, 51(7): 501-517.
- Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G. & van der

- Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children—It's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Prev. Med.*, *56*: 319–325.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, *2*: 55-75.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Eriksson, H., & Sandberg, J. (2008). Transitions in men's caring identities: experiences from home-based care to nursing home placement. *International Journal of older people nursing*, *3*(2): 131-137.
- Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *2*(1): 97-125.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, *18*(5): 643-664.
- European Report on the quality of school education. (2000). Luxembourg.
- Ewing, E. S. K., Herres, J., Dilks, K. E., Rahim, F., & Trentacosta, C. J. (2019). Understanding of emotions and empathy: predictors of positive parenting with preschoolers in economically stressed families. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(5): 1346-1358.
- Ewing, R. (2013). *Curriculum and Assessment: Storylines*. Oxford University Press.
- Fallon, J. (2015). *Teachers' Beliefs about Play in Infant Classes in Primary Schools in the Republic of Ireland*. (PhD Thesis). University of Dublin: Trinity College.
- Fantuzzo, J. W., & Hampton, V. R. (2000). Penn Interactive Peer Play Scale: A parent and teacher rating system for young children. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 599–620). John Wiley & Sons, Inc..
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational psychology*, *94*(1): 79.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American

- Head Start children: Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3): 411-431.
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4): 659-676.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, 41(3): 323-336.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1): 105-120.
- Farrell, E. (2020). Researching Lived Experience in Education: Misunderstood or Missed Opportunity?. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920942066.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco.
- Fearn, M., & Howard, J. (2012). Play as a resource for children facing adversity: An exploration of indicative case studies. *Children & Society*, 26(6): 456-468.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child development*, 1095-1118.
- Fewell, R.R., & Kaminski, R. (1988). Play skills development and instruction for young children with handicaps. In S. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps* (pp. 145–158). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Fielding, N.G., & Fielding J.L (1987): *Linking data*. Newbury Park C.A: Sage.
- Finn, K. E., & McInnis, K. J. (2014). Teachers' and students' perceptions of the active science curriculum: Incorporating physical activity into middle school science classrooms. *Physical Educator*, 71(2): 234.
- Fischer, S., Huch, F., & Wilke, T. (2010, September). A play on regular expressions: functional pearl. In *Proceedings of the 15th ACM SIGPLAN international conference on Functional programming* (pp. 357-368).
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: a meta-analysis. *Play & Culture*.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6): 1872-1878.

- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Singer, D.G., & Berk, L.E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341-360). New York: Oxford University Press.
- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking Literacy: A guide for teachers*. London: Routledge.
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In *Play and learning in early childhood settings* (pp. 1-17). Springer, Dordrecht.
- Fleer, M. (2018a). Digital animation: New conditions for children's development in play-based setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5): 943-958.
- Fleer, M. (2018b). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*. Epub ahead of print 3 December 2018.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental psychology*, 41(2): 319.
- Foley, P. (2008). Introduction. In J. Collins and P. Foley (Eds) *Promoting children's wellbeing: Policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., & Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5): 741-757.
- Freeman, M. (2015, January 27). Homework in kindergarten sends the wrong message. *Sunday Age*. Retrieved from: <http://www.theage.com.au/comment/homework-in-kindergarten-sends-the-wrong-message-20150127-12yfm6.html>.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Freud, S. (1958). Formulations on the two principles of mental functioning. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XII (1911-1913): The Case of Schreber, Papers on Technique and Other Works* (pp. 213-226).
- Frison, D., & Pellegrini, M. (2021). Risky-play, prospettive di educatori e insegnanti e livelli di ammissibilità nei servizi 0-6 e a scuola: uno studio esplorativo. In: *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport E Didattica Inclusiva*. - ISSN 2532-3296. - ELETTRONICO. - 5(2021), pp. 44-56. [10.32043/gsd.v5i3.436].
- Fromberg, D. P. (2006). Play's Pathways to Meaning. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*: 159-166.

- Frost, J. L. (2005). Lessons from disasters: Play, work, and the creative arts. *Childhood Education, 82*(1): 2-8.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2005). *Play and Child Development*.
- Fung, C. K. H., & Cheng, D. P. W. (2011-2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years, 32*(1): 17-33.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1): 148.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools, 41*(2): 173-189.
- Gall, M. D., & Borg, W. R. (1989). *Educational research. A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education*. Longman, Inc., Order Dept., 95 Church Street, White Plains, NY 10601 Stock No. 78164-6.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. (Επιμ. Χρ. Ευαγγελινού & Α. Παππά). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gal-Szabo, D. E., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2019). The relations of children's emotion knowledge to their observed social play and reticent/uninvolved behavior in preschool: Moderation by effortful control. *Social Development, 28*(1): 57-73.
- Gammage, P. (2006). Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 26*(3): 235-48.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (2014). Social influences on students' academic engagement and science achievement. *Psychological Studies, 59*(1): 30-35.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Pungello, E. P. (2016). Guided versus Independent Play: Which Better Sustains Attention among Infants and Toddlers?. *Society for Research on Educational Effectiveness*.

- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning*. Routledge.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. In *Child discourse* (pp. 27-47). Academic Press.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός Α.Ε.
- Geeslin, K. L. (2003). Student self-assessment in the foreign language classroom: The place of authentic assessment instruments in the Spanish language classroom. *Hispania*, 857-868.
- Gessiou, G., & Sakellariou, M. (2018). “When will we get outside to play?”. A participatory action research in Greek kindergartens. *International Journal of Play* (Routledge).
- Gestwicki, C. (2016). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Cengage Learning.
- Ghazvini, A., & Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1): 112-125.
- Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6): 2577-2582.
- Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2020). Reopening schools: When, where and how. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/education/reopening-schools-when-where-and-how>.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children’s Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Children, Youth and Environments*, 24(2): 10–34.
- Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Pierucci, J. M. (2015). Relations between fantasy orientation and emotion regulation in preschool. *Early Education and Development*, 26(7): 920-932.
- Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. *Play= learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*, 145-165.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1): 182-191.

- Glatthorn, A. (2005). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. California: Sage Publications.
- Gleason, J., & Knodell, S. (2002). *Making a place for children. Child care facility planning manual for Washington state*. Wasington, DC: State of Washington.
- Global Education Cluster. (2020). "Safe Back to School: A Practitioner's Guide." Global Education Cluster. May 14th. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/safe-back-schoolpractitioners-guide>.
- Gmitrová, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early childhood education journal*, 30(4): 241-246.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4): e12603.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Goleman, D. (2008). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. Bantam.
- Göncü, A., Jain, J., & Tuermer, U. (2006). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 155–178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development*, 17(2): 380-398.
- Gray, C., & Ryan, A. (2016). Aistear vis-à-vis the Primary Curriculum: the experiences of early years teachers in Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 24(2): 188-205.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3: 443–463.
- Gray, P. (2013). Definitions of play. *Scholarpedia*, 8(7): 30578.
- Graziano, AM, & Raulin, ML. (1997). *Research methods. A process to inquiry*. 3rd Edition. New York: Longman.

- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children's Special Places. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1): 8-31.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional growth and learning*. London: Routledge.
- Gregoriadis, A, Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas, A., Pessanha, M., Loizou, E., et al. (2014). "Good practices in early childhood education: Looking at early educators' perspectives in six European countries."
- Griffin, S., & Shelvin, M. (2011). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Dublin: Gill and MacMillan.
- Grindheim, L. T. (2021). Exploring the Taken-for-Granted Advantage of Outdoor Play in Norwegian Early Childhood Education. In *Outdoor Learning and Play* (pp. 129-144). Springer, Cham.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & human development*, 16(2): 103-136.
- Gronlund, G. (2016). *Individualized Child-Focused Curriculum. A differentiated approach*. Redleaf Press.
- Gronlund, G., & James, M. (2005). *Focused observations: How to observe children for assessment and curriculum planning*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Gross, K. (1898). *The play of animals*. Appleton, New York.
- Grotewell, PG., & Burton, YR. (eds.) (2008). *Early childhood education: Issues and developments*. New York: Nova Publishers.
- GSA-General Service Administration. (2003). *Child care center design guide PBS-140*. New York: Public Buildings Service, Office Child Care.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67: 101100.
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38: 323–328.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 961–968

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3): 381-391.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1): 9-17.
- Hall, C. S. (2016). *A primer of Freudian psychology*. Pickle Partners Publishing.
- Hall, N. & Abbott, L. (1991). *Play in the Primary Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(2).
- Hammad, K., AlShaer, A. (2015). Tajrobat Wazarat al-Tarbeyah Wa al-Ta'leem Al-ali Alfalasteeneyah fe Ilaj Tadani Al-Tahseel Al-Derasi Lelmarhalah al-Dunya: Al-Taalom Men Khilal al-la'ob Namothajan [The experience of Palestinian Ministry of Education and Higher Education in improving the low academic achievements in primary schools: Play-based Learning as a model]. *Majallat Jamiat Falastin Lil-Abhath- Jamiaat Falasteen* , 2015(8): 109–129.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2): 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5): 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., ... & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1): 88-123.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does Play Make a Difference? How Play Intervention Affects the Vocabulary Learning of At-Risk Preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1):82-105.
- Haney, M., & Bissonnette, V. (2011). Teachers' perceptions about the use of play to facilitate development and teach prosocial skills. *Creative Education*, 2(01): 41.
- Hannan, M. T., & Tuma, N. B. (1979). Methods for temporal analysis. *Annual review of sociology*, 5(1): 303-328.

- Hannon, J., & Brown, B. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine* 46(6): 532- 536.
- Hardin, B. J., Wortham, S., Mbugua, T., & Bergen, D. (2005). *Assessing and improving early childhood program quality using the ACEI global guidelines assessment*. Montreal, CAN: American Educational Research Association.
- Hardin, B., Bergen, D., Busio, D. S., Boone, W., & Grace, S. (2015). The ACEI global guidelines assessment: Developing a tool for improving the quality of early childhood care and education programs internationally. *Manuscript in preparation*.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R., & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of science and medicine in sport*, 13(5): 503-508.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (2003). *Infant/toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Vineberg, E., Jacob, E., & Romano White, D. (1996). *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York, NY: Columbia University, Teachers College.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environmental Rating Scale Teachers College*. New York: Columbia University.
- Harris, R., & Bilton, H. (2019). Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1): 69-91.
- Harris, R., Miske, S., & Attig, G. (2004). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. UNESCO Bangkok.
- Hart, H.G., Burts, C.D., & Charlesworth, R. (1997). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice: Birth to Age Eight*. New York: State University of New York.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1): 9-34.

- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European journal of Education*, 43(4): 427-442.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112.
- Havens, R. (2019). *Using Role Play to Teach Social Emotional Skills in the Early Childhood Classroom*.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2): n2.
- Head Start. (2005). *Head start design guide. A guide for building a Head Start facility*. USA: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Head Start Bureau.
- Healey, D., & Healey, M. (2019). Randomized Controlled Trial comparing the effectiveness of structured-play (ENGAGE) and behavior management (TRIPLE P) in reducing problem behaviors in preschoolers. *Scientific Reports*, 9(1): 1-9.
- Healey, D., Milne, B., & Healey, M. (2022). Adaption and Implementation of the Engage Programme: Teaching Self-Regulation Through Play, Within the Early Childhood Curriculum.
- Hedges, H. (2010). Whose goals and interests? The interface of children's play and teachers' pedagogical practices. *Engaging play*, 25-38.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7): 921-940.
- Helm, H. J., & Katz, L. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the caregiver interaction profile scales. *Early Education and Development*, 25(5): 770-790.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4): 546.
- Henniger, M. L. (1993). Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education*, 70(2): 87-90.
- Henson, K.T. (2015). *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform*. Waveland Press.

- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., ... & Thompson, M. S. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher–student relationship quality. *Early childhood research quarterly, 40*: 98-109.
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy, In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 119-132). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. *London: Design Council*.
- Hindman, A. H., Pendergast, L. L., & Gooze, R. A. (2016). Using bifactor models to measure teacher–child interaction quality in early childhood: Evidence from the Caregiver Interaction Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 36*: 366-378.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E., & Singer, D.G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ho, C. W. D. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decision: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 38*(5): 613–624.
- Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England. *International Journal of Early Years Education, 18*(3): 243-258.
- Ho, E. S. C., & Kwong, W. M. (2013). *Parental involvement on children's education: What works in Hong Kong*. Singapore: Springer.
- Hoffman, A., & Glannon, A. (1993). *Kits, games and manipulatives for the Elementary school classroom. A source book*. New York & London: Garland Publishing, INC.
- Holmes, R. (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School. Longitudinal and Intrapersonal Patterns. *American Journal of Play, 4*(3): 327-351.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd ed.) Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hopkins, E. Dore, R. & Lillard, A. (2012). *Forthcoming. "Learning from Pretense: Is Pretend Play an Effective Pedagogical Tool?"*.
- Hosan, N. E., & Hoglund, W. (2017). Do Teacher–Child Relationship and Friendship Quality Matter for Children's School Engagement and Academic Skills?. *School Psychology Review, 46*(2): 201-218.

- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care, 176*(3-4): 379-393.
- Howard, S. J., & Williams, K. E. (2018). Early self-regulation, early self-regulatory change, and their longitudinal relations to adolescents' academic, health, and mental well-being outcomes. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 39*(6): 489-496.
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice, 42*(3): 195-202.
- Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: a comparative study. *Teachers and teaching, 10*(5): 505-525.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly, 23*(1): 27-50.
- Hsu, L. F., & Wang, R. H. (2004). The effectiveness of an intervention program to promote physical activity among female adolescents in a vocational nursing school. *Hu li za zhi The journal of nursing, 51*(5): 27-36.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., & Song, Z. (2019). Contributions of teacher-child interaction quality to Chinese children's development in the early childhood years. *Early Education and Development, 30*(2): 159-177.
- Hughes, B. (1999). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. London: PLAYLINK.
- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Hughes, F. P. (2003). Spontaneous play in the 21st century. *Contemporary perspectives on play in early childhood education, 21-39*.
- Hughes, L. (1995). Children's games and gaming. (pp. 93-120). In B. Sutton Smith, J. Mechling, T. Johnson, & F. McMahon (Eds.). *Children's folklore: A source book*. New York: Garland Publishing.
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive, 3*(2): 1-5.
- Huizinga J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*. London: Beacon Press.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens Vom Ursprung der Kultur Im Spiel*.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.

- Hujala, E., Fonsén, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care, 182*(3-4): 299-314.
- Hunter, T., & Walsh, G. (2014). "From Policy to Practice: The Reality of Play in NI Primary Schools." *International Journal of Early Years Education 22*(1): 19–36.
- Hurwitz, S. C., Blasi, M., & Hurwitz, S. C. (2003). For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play! *Childhood Education, 79*(2): 101-102.
- Hutchins, T., Frances, K., & Sagers, S. (2009). Australian Indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australasian Journal of Early Childhood, 34*(1): 10-19.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning: a Natural History of the Pre-School*. London and New York: Routledge.
- Hyndman, B. P., & Telford, A. (2015). Should educators be wrapping school playgrounds in cotton wool to encourage physical activity? Exploring primary and secondary students' voices from the school playground. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 40*(6): 60-84.
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8): 65-83.
- Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years, 36*(1): 81-96.
- Irving, H. (2014). *The natural choice: Connecting children to the learning and development benefits of nature*. (Dissertation). University of Roehampton, Early Childhood Studies.
- Isbell, R. (1995). *The Complete Learning Center Book*. Cryphon House Inc.
- Jackson, K. (2001). *From Control to Adaptation: America's Toy Story*. *Journal of American and Comparative Cultures*, pp. 139-145.
- Jagoda, P., Gilliam, M., McDonald, P., & Russell, C. (2015). Worlding through Play: Alternate Reality Games, Large-Scale Learning, and "The Source". *American Journal of Play, 8*(1): 74-100.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early childhood education journal, 32*(3): 143-155.

- Janes, C.L., Hesselbrock, V.M., Meyers, D.G., & Penniman, J.H. (1979). Problem boys in young adulthood: Teacher's ratings and twelve-year follow-up. *Journal of Youth and Adolescence*, 8: 453-472.
- Jantan, H., Hamdan, A., Yahya, F., Saleh, H. & Ong, M. (2015). Contributing Factors on Malaysia Preschool Teachers' Belief, Attitude and Competence in Using Play Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(3): 146-154.
- Jarrett, O., & Duckett-Hedgebeth, M. (2003). "Recess in Middle School: What Do the Students Do?" In *Play and Educational Theory and Practice, Play & Culture Studies*, 5: 227-41.
- Jarrett, O., French-Lee, S., Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2010). Play in the Sandpit. A University and a Child-Care Center Collaborate in Facilitated-Action Research. *American Journal of Play*, 3(2): 221-237.
- Jarvis, P. (2006). Rough and Tumble play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1): 147470490600400128.
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(1): 112-126.
- Jenkinson, S. (2015). *Genius of Play: Celebrating the Spirit of Childhood*. Hawthorn Press.
- Johnson, B. R., & Christensen, L. B. (2007). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Johnson, J. E., & Wu, V. M. H. (2019). *Perspectives on Play in Early Childhood Care and Education*. The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education: 79-97.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Johnson, J.E., Christie, J.F., & Yawkey, T.D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Johnson, R. (2007). *Foundation. Recess Rules*. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. Basic Books.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11): 2283-2290.

- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition* (Vol. 8). John Benjamins Publishing.
- Jung, E. J, Lee, S. W, & Jung, J. J. (2015). In & Outdoor Architectural Space and Characteristics in Correspondence with the Kindergarten Curriculum. *Advanced Science and Technology Letters (ASTL)*: 112: 25-29.
- Jung, E., & Jin, B. (2015). College coursework on children's play and future early childhood educators' intended practices: the mediating influence of perceptions of play. *Early Childhood Education Journal*, 43(4): 299-306.
- Kammerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1): 7-29.
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational context. *Policification of Early Childhood Education and Care Early Childhood Education in the 21st Century Volume III*.
- Karadimitriou, K., Sakellariou, M., & Pantazis, S. (2008). Social and Cognitive aspects of 5-and-7 years old children's play with toys and play materials, in Proceedings 5 th ITRA World Congress TOYS and CULTURE, Nafplio July 2008.
- Karagianni, K. (2018). *Teachers' education within the framework of Lifelong learning* (Published post-graduate work). Rhodes: University of the Aegean.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3): 275-290.
- Katz, J. (1999). *How emotions work*. University of Chicago Press.
- Katz, L. F. (1999). Changes in the wage structure and earnings inequality. In *Handbook of labor economics* (Vol. 3, pp. 1463-1555). Elsevier.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648.
- Kavanaugh, R. L. (2006). Pretend play. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 269-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2015). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3): 135-152.
- Kemple, K.M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 48: 47-55.
- Kenney, J. L., Militana, H. P., & Donohue, M. H. (2003). Helping teachers to use their school's backyard as an outdoor classroom: A report on the Watershed Learning Center Program. *The Journal of Environmental Education*, 35(1): 18-26.
- Kernan, M. (2007). Play as a context for early learning and development. *Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. (2017, Temmuz 11)*.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity*, 18(4): 306-314.
- Kersh, J., Casey, B. M., & Young, J. M. (2008). Research on spatial skills and block building in girls and boys. *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*, 233-251.
- Keung, P. C., & Cheung, C. K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: A mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5): 627-640.
- Keung, P. C., & Fung, K. H. (2021). Pursuing quality early education experiences for young children through learning in play: How do children perceive play? *Early Child Development and Care*, 191(4): 583-597.
- Khairova, I. V., & Toktarova, V. I. (2016). The Development of Electronic Educational Environment of the Contemporary Higher Educational Institution within the Context of Teaching Innovations. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9): 2255-2265.
- Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. (2022). Exploring Teacher Educators' Perspectives of Play-Based Learning: A Mixed Method Approach. *Education Sciences*, 12(2): 95.
- Kiel, L. D., & Elliott, E. W. (1996). *Chaos theory in the social sciences: Foundations and applications*. University of Michigan Press.
- Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 58: 163-174.

- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3): 745-756.
- Kline, N. (1999). *Time to think: Listening to ignite the human mind*. Hachette UK.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation.
- Kokkos, A. (2008). Adult education in Greece. *Convergence*, 41(2/3): 59.
- Konstantinou, P., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2007). Physical education in the preschool education curriculum in Greece: a historical review. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 5(2): 226-239.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2): 4-12.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4): 386-393.
- Kos, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 13(3): 189-205.
- Kostelnik, M., Rupiper, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2012). *Developmentally Appropriate Curriculum in Action*. U.S.A.: PEARSON.
- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). *Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings* (No. IKEEART-2015-2509). Aristotle University of Thessaloniki.
- Koutselini, M., & Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2):124-140.
- Kurdek, L.A., & Lillie, R. (1985). The relations between classroom social status and classmate likeability, compromising skill, temperament, and neighborhood social interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6: 31-41.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The elementary school journal*, 104(5): 409-426.

- La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development, 25*(6): 875-893.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child development, 1168*-1189.
- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*: 283-307.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*: 1081–1100.
- Ladd, G.W., & Coleman, C.C. (1993). Young children's peer relationships: Forms, features, and functions. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children*, (pp. 57–76). New York: MacMillan.
- Laevers, F. (1996). Social competence, self-organization and exploratory drive and creativity: Definition and assessment. Paper presented at the 6th European Early Childhood Education Research Association Conference on the Quality of Childhood Education, Lisbon.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary Functions of Social Play. *Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation. American Journal of Play, 3*(4): 464-488.
- Lagace-Seguin, D. G., & d'Entremont, M. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Child Development and Care, 176*: 461-477.
- Lamar, M., & Jordan, C. (2016). Building a national movement for green schoolyards in every community. Minneapolis: Children & Nature Network. https://issuu.com/groenes_teden/docs/cnn_gsy_report2016_final__1.
- Lambert, R., O'Donnell, M., Kusherman, J., & McCarthy, C. J. (2006). Teacher stress and classroom structural characteristics in preschool settings. *Understanding teacher stress in an age of accountability, 111*: 105-120.
- Lancy, D. F., & Grove, M. A. (2011). Marbles and Machiavelli: The Role of Game Play in Children's Social Development. *American Journal of Play, 3*(4): 489-499.
- Landy, R. J. (1982). Training the drama therapist—A four-part model. *The Arts in Psychotherapy, 9*(2): 91-99.

- Lang, K. (2010). Measurement matters: Perspectives on education policy from an economist and school board member. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3): 167-82.
- Lau, W. C. M., & Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 27(2): 127-140.
- Lauer, L. (2011). *Play deprivation: Is it happening in your school setting?* 1-10.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., & Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (serial no. 195).
- Lázarus, M. (1883). *Concerning the fascination of play*. Dummler. Berlin.
- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: the unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 27(1): 1-23.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A., & the FCCC team 1. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2): 177-209.
- Lee Anderson, G., & Philibosian, D.L. (2003, March 2-3). *Final report: Think tank on modular design for early care and education*. Sacramento, CA: Sierra Health Foundation.
- Lee, H. C., & Blanchard, M. R. (2019). Why teach with PBL? Motivational factors underlying middle and high school teachers' use of problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1): 2.
- Lee, J., & Vargo, K. K. (2017). Physical Activity into Socialization: A Movement-based Social Skills Program for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(4): 7-13.
- Lekka, A., & Sakellariou, M. (2014, November). Computer games and ethical issues. In *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL)*, 2014 International Conference on (pp. 342-343). IEEE.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*.

- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally*. London, UK: National Children's Bureau/Play England.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in *Early Childhood Development*, 5(2). Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Leung, C. H. (2012). Teacher beliefs and practices of kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1): 38–54.
- Leung, C. H. (2014). Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale with preschool children in low-income families in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 184(1): 118-137.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23: 478-487.
- Lewin, K. (2020). Contingent Reflections on Coronavirus and Priorities for Educational Planning and Development. *Prospects*: 1–8.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *The Learning Professional*, 26(4): 26.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 86(3): 781-799.
- Li Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1): 65-94.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(2): 219-224.
- Lieberman, N. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. USA: Academic Press.
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *Namta Journal*, 38(2): 137-174.
- 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.

- Lind, K. (2000). *Exploring Science in Early Childhood Education* (3rd ed.). Delmar Albany, NY Google Scholar.
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Nelson Thornes.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3): 330-360.
- Linoven, S., Saakslahiti, A., & Nissisen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four to five year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181: 335-343.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018, February). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 1-21). Springer US.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4): 497-513.
- Little, H., & Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4): 337-345.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary issues in early childhood*, 13(4): 300–316.
- Lloyd, A., Truong, S., & Gray, T. (2018). Take the class outside! A call for place-based outdoor learning in the Australian primary school curriculum. *Curriculum Perspectives*, 38(2): 163-167.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4): 455-470.
- Loebach, J., & Gilliland, J. (2016). Neighbourhood play on the endangered list: examining patterns in children's local activity and mobility using GPS monitoring and qualitative GIS. *Children's geographies*, 14(5): 573-589.
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2): 97-109.
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from Kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 31(1): 43-55.

- Loizou, E. (2013). Empowering parents through an action research parenting program. *Action research*, 11(1): 73-91.
- Loizou, E. (2016). A kindergarten class clown: Play and empowerment motives. *Humor: Emotional Aspects, Role in Social Interactions and Health Effects*. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85019904247&partnerID=40&md5=f9baca79bf8468b2588dfb2562e0b737>.
- Loizou, E. (2017a). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. In *The routledge international handbook of early childhood play* (pp. 151-167). Routledge.
- Loizou, E. (2017b). *Teacher Guide on Play in Greek*. Cyprus: University of Cyprus.
- Loizou, E. (2017c). 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. (2019a). *Constructive Play Teacher Guide in Greek*. Cyprus: University of Cyprus.
- Loizou, E. (2019b). *Series: Informational Brochures on Early Childhood Education Children's Play Skills and Teacher Involvement (Constructive Play)*. Cyprus: University of Cyprus.
- Loizou, E., & Avgiditou, S. (2014). The Greek-Cypriot Early Childhood Educational Reform; Introducing play as a participatory learning process and as children's right. *Early Child Development and Care*, 184(12): 1884-1901.
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3): 440-452.
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor* 29(1): 99-124.
- Loizou, E., & Loizou, E. K. (2019a). Children's Visual and Verbal Humorous Productions After Participating in a Series of Creative Activities, Framed by the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. In *Research on Young Children's Humor* (pp. 107-126). Springer, Cham.
- Loizou, E., & Loizou, E. K. (2019b). Visual and verbal humor productions after a series of creative structured activities: a case study of two pre-schoolers. *Early Years*, 1-17.
- Loizou, E., & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by pre-service early childhood teachers

- through drama. In *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours* (pp. 93-111). Routledge.
- Loizou, E., & Recchia, S. (eds.) (2019). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*. (Educating the Young Child Series Vol.15). Switzerland: Springer Publisher.
- Loizou, E., & Recchia, S.L. (2017). In-Service Infant Teachers Re-Envision Their Practice Through a Professional Development Program, *Early Education and Development*, 29(1): 91-103.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (2022). Introduction: Play Pedagogy Conceptualizations and Reflections on Existing Research. In *Teacher Education and Play Pedagogy* (pp. 3-8). Routledge.
- Loizou, E., Michaelides, A., & 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. (2020). An early childhood education curriculum that responds to children's voices on transition to first grade. *Early Child Development and Care*, 190(5): 670-684.
- Lord, A., & McFarland, L. (2010). Pre-service primary teachers' perceptions of early childhood philosophy and pedagogy: a case study examination. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3): 1-13.
- Lorenz, E. N. (1963). Section of planetary sciences: The predictability of hydrodynamic flow. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 25(4 Series II), 409-432.
- Losardo, A., & Syverson, A. N. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Paul H Brookes Publishing.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of teacher education*, 65(4): 271-283.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3): 315-336.
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., & Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12(3): 237-252.
- Louv, R. (2005). Nature deficit. *Orion*: 70-71.

- Lowman, L. H., & Ruhmann, L. H. (1998). Simply Sensational Spaces: A Multi. *Young Children*, 53(3): 11-17.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3): 206–222.
- Lunenburg, F. C. (2011). Theorizing about curriculum: Conceptions and definitions. *International journal of scholarly academic intellectual diversity*, 13(1): 1-6.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3): 347-370.
- Lynch, R. G. (2007). *Enriching children, enriching the nation: Public investment in high-quality prekindergarten*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Maimbolwa-Sinyangwe, I., Clermont, C., & Thomas, R. M. (1985). Incidents Unsuitable for Moral Education. *ERIC*, ed. 257691.
- Mainemelis, C., & Ronson, S. (2006). Ideas are born in fields of play: Towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in Organizational Behavior*, 27: 81- 131.
- Maistorou, R. (2008). Physical activity and movement development in early childhood. *Spectrum Magazine*.
- Malchiodi, C. A. (2015). According to Siegel (2013), “resilience” can be defined as having. *Play Therapy Interventions to Enhance Resilience*.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child development*, 82(2): 601-616.
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003a). School grounds as sites for learning: making the most out of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3): 283-303.
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003b). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children youth and environments*, 13(2): 87-137.
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2005). Hanging out in the schoolground: A reflective look at researching children’s environmental learning. *Canadian Journal of Environmental education*, 10: 212-224.

- Marcelo, A. K., & Yates, T. M. (2014). Prospective relations among preschoolers' play, coping, and adjustment as moderated by stressful events. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(3): 223-233.
- Markowitz, A. J., & Ansari, A. (2020). Changes in academic instructional experiences in Head Start classrooms from 2001–2015. *Early Childhood Research Quarterly, 53*: 534-550.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin, 128*(6): 903.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?. *Online Submission*.
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2017). Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active Classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education, 63*: 218-230.
- Masari, G. (2013). Kindergarten teacher's perceptions on in service training and impact on classroom practice. *Social and Behavioral Sciences, 76*, (pp.481-485).
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of psychoeducational assessment, 24*(4): 367-380.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development, 79*(3): 732-749.
- Mason, J. (2003). *Qualitative Researching. 2nd Edition*. London: Sage Publications.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role gender. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(2): 188–196.
- Mathur, S., & Parameswaran, G. (2015). Gender Neutrality in Play of Young Migrant Children: An Emerging Trend or an Outlier?. *American journal of play, 7*(2): 174-200.
- Maxim, G. W. (1989). Developing preschool mathematical concepts. *The Arithmetic Teacher, 37*(4): 36-41.

- Maxwell, J. C. (2007). *The 21 indispensable qualities of a leader: Becoming the person others will want to follow*. HarperCollins Leadership.
- Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology, 46*: 206-216.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years, 27*(3): 255-265.
- Mayne, F., & Howitt, C. (2015). How far have we come in respecting young children in our research?: A meta-analysis of reported early childhood research practice from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(4): 30-38.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *International Journal of Play Therapy, 18*(2): 99–113.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5): 513-540.
- McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(4): 379–395.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(1): 24-43.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention, 26*: 567-584.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health, 2*: 23-35.

- McCullagh, P., Matzkanin, K. T., Shaw, S. D., & Maldonado, M. (1993). Motivation for participation in physical activity: A comparison of parent–child perceived competencies and participation motives. *Pediatric Exercise Science*, 5(3): 224-233.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of family psychology*, 19(4): 486.
- McLachlan, C., Flear, M., & Edwards, S. (2013). *Early Childhood Curriculum. Planning, Assessment, and Implementation*. Cambridge University Press.
- McLachlan, C., Smith, J., McLaughlin, T., Ali, A., Conlon, C., Mugridge, O., & Foster, S. (2017). Development of teachers' knowledge and skills in implementing a physical education curriculum: A New Zealand early childhood intervention study. *International Journal of Early Childhood*, 49(2): 211-228.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. E. (2010). Not neo-Marxist, not post-Marxist, not Marxian, not autonomist Marxism: Reflections on a revolutionary (Marxist) critical pedagogy. *Cultural Studies↔ Critical Methodologies*, 10(3): 251-262.
- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Zimmer, W. K., & Uppstad, P. H. (2020). Critically reviewing GraphoGame across the world: Recommendations and cautions for research and implementation of computer-assisted instruction for word-reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 55(1): 45–73.
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental psychology*, 40(4): 633.
- Meadows, S. (2006). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. Routledge.
- Meckley, A. (2002). Observing children's play: Mindful methods. *International Toy Research Association, London*, 12.
- Meier, T. (1996). "They can't even play right!" Cultural myopia in the analysis of play--cultural perspectives on human development. In A. Philips (ed.), *Topics in early childhood education. Playing for keeps* (pp. 99-115). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Mejah, H., Bakar, A. Y. A., & Amat, S. (2019). The socio-emotional development of preschoolers: a case study. *Konselor*, 8(1): 1-5.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.

- Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early child development and care, 102*(1): 91-100.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development, 73*(4): 1085-1100.
- Mendez, J. L., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools, 39*(1): 111–12.
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(1): 99-108.
- Meyer, B. (2012, October). Game-based language learning for pre-school children: a design perspective. In *Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning: ECGBL* (p. 332). Academic Conferences Limited.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Miller, T. (2018). Developing numeracy skills using interactive technology in a play-based learning environment. *International Journal of STEM Education, 5*(1): 1-11.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Brown, A., Christakis, D. A., ... & Swanson, W. S. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics, 129*(1): e204-e213.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and individual differences, 50*(3): 387-391.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*(5): 525-540.
- Mitchel, A., & Savill-Smith, C. (2004). The Use of Computer and Videogames for Learning. *Learning and Skills Development Agency*.
- Moir, E. (2003). Launching the next generation of teachers through quality induction. Paper presented at the State Partners Symposium of the National Commission on Teaching and America's Future, Denver, CO.
- Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A. D., Melo, C., Wilichowski, T. M., & Pushparatnam, A. (2020). Measuring the quality of teaching practices in primary schools: assessing

- the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education*, 96: 103171.
- Molina, P., Sala, M. N., Zappulla, C., Bonfigliuoli, C., Cavioni, V., Zanetti, M. A., ... & Cicchetti, D. (2014). The Emotion Regulation Checklist–Italian translation. Validation of parent and teacher versions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5): 624-634.
- Moller, S. (2015). Imagination, Playfulness, and Creativity in Children’s Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3): 322-346.
- Monighan-Nourot, P. (2003). Playing with play in four dimensions. In J. Isenberg & M. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2nd ed., pp. 123-148). New York: Teachers College Press.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*, Volume 1. Theosophical Publishing House.
- Montessori, M. (1971). *The four planes of education*. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
- Montessori, M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*.
- Montessori, M., Friend, T. M. D., Guerrieri-Gonzaga, D. M. M. M., & Devotedly, W. (1981). *Dr. Montessori’s own handbook by Maria Montessori*.
- Moore, R. C., & Wong, H. H. (1997). *Natural Learning. Creating Environments for Rediscovering Nature’s way of Teaching*. Berkley, California: MIG Communications.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3): 362-376.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative research*, 2(1): 5-20.
- Morrison, C. D., Metzger, P., & Pratt, P. N. (1996). Play. In Case-Smith, J., Allen, A. S., Pratt, P. N. (Eds.), *Occupational therapy for children* (3rd ed., pp. 504–523). New York: Mosby.
- Morrison, M. O., & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs: Effects of child teacher relationship training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47(10): 1003-1017.

- Moser, Th., & Martinsen M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4): 457-471.
- Moss, D. (2004). Creating space for learning: conceptualizing women and higher education through space and time. *Gender and Education*, 16(3): 283-302.
- Moss, P. , & Dahlberg, G. (2008). Beyond quality in early childhood education and care— Languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1): 3–12.
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. Sage.
- Mousena, E., & Papapropkiou, N. (2009). The parents' opinions and expectations of the pre-school education process, in European Regional Meeting and Conference 2009. OMEP. 28 - 30 April 2009, Syros Island, Greece.
- Moyles, J. (1992). *Organizing for learning in the primary classroom: A balanced approach to classroom management*. McGraw-Hill Education (UK).
- Moyles, J. (2012). *EBOOK: AZ of Play in Early Childhood*. McGraw-Hill Education (UK).
- Moyles, J. R. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). SPEEL: Study of pedagogical effectiveness in early learning.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2018). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Sage.
- Mulyadi, S. (2007). *Bermain itu Penting*. Jakarta: Media Komputindo.
- Murtagh, E. M., Sawalma, J., & Martin, R. (2022). Playful maths! The influence of play-based learning on academic performance of Palestinian primary school children. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-20.
- Nabuco, M., & Sylva, K. (1995). Comparisons between ECERS Ratings of Individual Pre-School Centres and the Results of Target Child Observations: Do They Match or Do They Differ?.
- NAEYC. (2005). *NAEY early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- NAEYC. (2014). *Strategic direction*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Retrieved from: [http://www.naeyc.org/files/naeyc/NAEYC Strategic Direction 2014.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/NAEYC_Strategic_Direction_2014.pdf).

- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). (2008). *Assessment in the primary school: guidelines for teachers*. Dublin: NCCA.
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). (2009a). *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework: The User Guide*. Dublin: NCCA.
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). 2009b. *Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework: Guidelines for Good Practice*. Dublin: NCCA.
- Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2005). DEC recommended practices: Assessment. In S. Sandall, M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean, (Eds), DEC recommended practice: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education (pp. 45-70). Longmont, CO: Sopris West.
- Ness, D., & Farenga, S. J. (2007). *Knowledge under construction: The importance of play in developing children's spatial and geometric thinking*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ness, D., & Farenga, S. J. (2016). Blocks, Bricks, and Planks: Relationships between Affordance and Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal of Play*, 8(2): 201-227.
- Nestor, O. & Moser, C.S. (2018). The importance of play. *J. Occup. Ther. Sch. Early Interv.* 11: 247–262.
- Neuman, W. L., & Wiegand, B. (2000). *Criminal justice research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Allyn and bacon.
- Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ng, P.T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Educ. Assess. Eval. Account.* 27 (4): 307–322.
- Nias, J. (1991). *Primary teachers talking*. In G. Walford (ed.) *Doing Educational Research*. London: Routledge.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer, Cham.
- Nicol, J., & Taplin, J. T. (2018). *Understanding the Steiner Waldorf Approach. Early years education in practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- NNCC (National Network of Child Care). (1994). Better Kid Care: Play is the business of kids. www.nncc.org/Curriculum/better.play.html.

- Nolan, A., & Paatsch, L. (2018). (Re) affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1): 42-55.
- Noren-Bjorn, E., Mason, J., & Hogan, P. (1982). Trilogy of play. 3 Volumes. *Trilogy of play. 3 Volumes*.
- Norman, D.A. (1978). Notes towards a complex theory of learning in A.M. Lesgood (ed.) *Cognitive Psychology and Instructions*. New York: Plenum.
- Norodahl, K., & Johannesson, I. A. (2016). “Let’s Go Outside”: Icelandic Teachers’ Views Of Using The Outdoors. *Education 3-13*, 44(4): 391–406.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- O’Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3): 1205-1211.
- O’Keeffe, C., & McNally, S. (2021). ‘Uncharted territory’: teachers’ perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1): 79-95.
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child–teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13*, 47(1): 101-115.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do-student performance in reading, mathematics and science (Vol.1) <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child development*, 413-429.
- Ogefelt, A. D. (1995). *The ECERS as a Base for Research and Development of Quality in Day Care Centers in Sweden*.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The mathematics educator*, 18(1).
- Okimoto, A. M., Bundy, A., & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1): 73-82.
- Oliver, S. J., & Klugman, E. (2007). Building a play research agenda: What do we know about play? What new questions do we need to ask? Exchange: *The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, 173: 14-17.

- Olson, D. R., Greenfield, P. M., Gardner, H. E., & Cole, M. (2017). In Memoriam: Jerome Bruner (1915–2016). Polymath and pioneer in cognitive development and education/In Memoriam: Jerome Bruner (1915–2016). Erudito y pionero del desarrollo cognitivo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4): 744-753.
- O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3): 192-206.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). Starting Strong 2017 – Key OECD indicators on early childhood education and care. OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
- Ozaydin, L. (2015). Teaching Play Skills to Visually Impaired Preschool Children: Its Effect on Social Interaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4): 1021-1038.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (Eds.). (2011). *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. Routledge.
- Pan, Y. J., Liu, Y., & Lau, E. Y. H. (2010). Evaluation of the kindergarten quality rating system in Beijing. *Early Education and Development*, 21(2): 186-204.
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation–based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 172(6): 566-575.
- Pantazis S., & Sakellariou, M. (2011). The education of future educators Pre-school teachers in the Pedagogical through their own perspective. A Pan-Hellenic research, in P. Anastasiades, P. Calogiannakis, K. Karras, C.C. Wolhuter (Edrs.) *Teacher Education in Modern ERA, Trends and Issues*, March, 2011, 36-57.
- Papic, M., Mulligan, J., & Bobis, J. (2009). *Developing mathematical concepts in Australian pre-school settings: Children's mathematical thinking*.
- Pardee, M., Gillman, A., & Larson, C. (2005). *Community investment collaborative for kids resource guide 4, creating playgrounds for early childhood facilities*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.

- Parkay, F.W., Anctil, E.J., & Hass, G.J. (2013). *Curriculum Leadership. Readings for Developing Quality Educational Programs*. Pearson.
- Parkay, R., & Hass, G. (2002). *Curriculum planning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Parke, R. D., Roisman, G. I., & Rose, A. J. (2019). *Social development*. John Wiley & Sons.
- Parker, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. In P. K. Smith (Ed.), *Play in animals and humans* (pp. 271-294). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Parkinson, B. (1992). Observing foreign language lessons. *Language Learning Journal*, 5: 20-24.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, CM. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2): 97–104.
- Parsons, A. (2011). *Young children and nature: Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the implications on playground design*. (Thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2): 136.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European early childhood education research journal*, 17(2): 249-262.
- Pasias, G. K., & Roussakis, Y. E. (2012). Current «policies of knowledge» in the European Union: mapping and critically assessing «quality» in a «measurable» Europe of knowledge.
- Patrick, G. T. W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1): 83.
- Pellegrini, A.D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1): 23-43.
- Pence, A., & Moss, P. (1994). *Towards an inclusionary approach in defining quality*. Sage: London.

- Perlman, M., Zellman, G. L., & Le, V. N. (2004). Examining the psychometric properties of the early childhood environment rating scale-revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly, 19*(3): 398-412.
- Perry, B., & Dockett, S. (2007). *Play and mathematics*. Adelaide: Australian Association of Mathematics Teachers.
- Perry, J. (2001). *Outdoor play: Teaching strategies with young children* (Vol. 80). Teachers College Press.
- Perry, J. P., & Branum, L. (2009). "Sometimes I Pounce on Twigs Because I'm a Meat Eater": Supporting Physically Active Play and Outdoor Learning. *American Journal of Play, 2*(2): 195-214.
- Perryman, K. L., & Bowers, L. (2018). Turning the focus to behavioral, emotional, and social well-being: The impact of child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy, 27*(4): 227.
- Peterson, J. B., & Flanders, J. L. (2005). Play and the regulation of aggression. In R. E. Tremblay, W. H. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 133-157). New York: Guilford Press.
- Peterson, S. S., Forsyth, D., & McIntyre, L. (2015). Balancing play-based learning with curricular mandates: Considering the views of northern Canadian teachers and early childhood educators. *Canadian Children, 40*(3): 40–47.
- Peterson, S., Portier, C., & Murray, A. (2017). The Role of Play at Home and in Kindergarten and Grade One: Parents' Perceptions. *Journal of Childhood Studies, 42*(1):1-10.
- Pettygrove, D. M., Hammond, S. I., Karahuta, E. L., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2013). From cleaning up to helping out: Parental socialization and children's early prosocial behavior. *Infant Behavior and Development, 36*(4): 843–846.
- Philippou, S. (2014). 'Curriculum Studies' in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and recontextualisation. *European Journal of Curriculum Studies, 1*(1): 83-99.
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). Early care, education, and child development. *Annual review of psychology, 62*: 483-500.
- Phyfe-Perkins, E. (1980). *Application of the behavior-person-environment paradigm to the analysis and evaluation of early childhood education programs*.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Piaget, J. (1977). The role of action in the development of thinking. In *Knowledge and development* (pp. 17-42). Springer, Boston, MA.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. *Handbook of child psychology, 1*(4).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *The child's construction of quantities: Conservation and atomism* (Vol. 2). Psychology Press.
- Piaget, J., et al. (1960). *The Child's Conception of Geometry*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piek, J. P., Bradbury, G. S., Elsley, S. C., & Tate, L. (2008). Motor coordination and social-emotional behaviour in preschool-aged children. *International journal of disability, development and education, 55*(2): 143-151.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijgaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and teacher education, 75*: 93-104.
- Pirpir, D. A., Er, R. K., & Koçak, N. (2009). Comparison of attitudes of parents having children in early childhood period related to play. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*: 933-938.
- Plowden, B. B. H. P. (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education (England)* (Vol. 1). HM Stationery Office.
- Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children, 45*(5): 4-10.
- Polat, M., Toraman, Ç., & Turhan, N. S. (2022). Reliability analysis of PISA 2018 reading literacy student questionnaire based on item response theory (IRT): Turkey sample: Reliability analysis of PISA 2018 reading literacy. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(1): 1004-1028.
- Pollman, M. (2010). Blocks and Beyond: Strengthening Early Math and Science Skills through Spatial Learning. *Childhood Education, 88*(2): 135-136.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Ødegaard, E. (2020). The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP policy forum. *International journal of early childhood, 52*(2): 129-144.
- Pramling-Samuelsson, I., & Asplund-Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6): 623-641.

- Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1): 47-65.
- Prensky, M. (2007). *J Computer Games And Learn/ Ng: D 1 G Ital Game-Based Learn 1 NG*.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Pretty, J., Angus, C., Bain, M., Barton, J., Gladwell, V., Hine, R., & Sellens, M. (2009). Nature, childhood, health and life pathways. *Occasional Paper*, 2.
- Proscio, T., Sussman, C., & Gillman, A. (2004). *Community investment collaborative for kids. Childcare facilities: Quality by design*. New York: Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Public Schools of North Carolina. (1998). Early childhood education facilities planner. Raleigh, NC: Public Schools of North Carolina, State Board of Education, Department of Public Instruction. <http://www.schoolclearinghouse.org/pubs/early.pdf>.
- Pugh, G. (2006). The policy agenda for early childhood services. In Pugh, G. and Duffy, B.(eds) *Contemporary Issues in the Early Years*.
- Pui-Wah, D. C. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1): 69-82.
- Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21: 136-150.
- Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8): 1063-1075.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5): 385-393.
- 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.
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2017). Assessment in play-based kindergarten classrooms: An empirical study of teacher perspectives and practices. *The Journal of Educational Research*, 110(5): 457-466.

- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergartens education. *Review of Education*, 5(3): 311–351.
- Pynn, S. R., Neely, K. C., Ingstrup, M. S., Spence, J. C., Carson, V., Robinson, Z., & Holt, N. L. (2019). An intergenerational qualitative study of the good parenting ideal and active free play during middle childhood. *Children's Geographies*, 17(3): 266-277.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2): 345-387.
- Ramsey, P. G. (1998). Diversity and Play. *Play from Birth to Twelve and Beyond*, 23-33.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind?. *Early education and development*, 18(2): 271-303.
- Rao, N., & Li, H. (2009). Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179(3): 233–245.
- Rapee, R., M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in in habited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73: 488-497.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early childhood research quarterly*, 23(1): 10-26.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1): 362-378.
- Reed, C.N., Dunbar, S.B., & Bundy, A.C. (2000). The Effects of an Inclusive Preschool Experience on the Playfulness of Children With and Without Autism. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 19(3/4), The Haworth Press.
- Reed, T., & Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1): 104-116.
- Regan, P. (2012). Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation. *Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, IV(2): 286- 303.

- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5: 243–262.
- Reifel, S. (1984). Block construction: Children's developmental landmarks in representation of space. *Young Children*.
- Rentzou K., & Sakellariou, M. (2011a). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices on early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8): 1047-1061.
- Rentzou K., & Sakellariou, M. (2011b). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Child Educ J, Springer Science*, 38: 367-376.
- Rentzou, K. (2012a). Greek preschool children's playful behaviour: assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11): 1733-1745.
- Rentzou, K. (2012b). Quality of care and education provided by Greek day-care centres: an approach from researcher's and early childhood educators' perspective. *Early Child Development and Care*, 182(10): 1335-1348.
- Rentzou, K. (2015). Reflections on the quality of the dichotomous early childhood education and care system in Greece. *Childhood Education*, 91(4): 250-258.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2012). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2): 294-307.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. New York, NY: Routledge.
- Ridgway A., & Quinones, G. (2012). How do Early Childhood Students Conceptualize Play-Based Curriculum? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12): 46-56.
- Ridler, R. (2014). Dance: Learning movements to break through barriers. *Physical & Health Education Journal*, 80(3): 24-26.
- Riley, J. G., & Jones, R. B. (2007). Review of research: When girls and boys play: What research tells us. *Childhood Education*, 84(1): 38-43.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Robinson, D., & Bellotti, V. (2013, April). A preliminary taxonomy of gamification elements for varying anticipated commitment. In *Proc. ACM CHI 2013 Workshop on Designing Gamification: Creating Gameful and Playful Experiences*.

- Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Wiley Chichester.
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *146*(4): 324–354.
- Roe, M. (2007). Feeling ‘secrecy’: Children's views on involvement in landscape decisions. *Environmental Education Research*, *13*(4): 467–485.
- Roff, M., Sells, S.B., & Golden, J.M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E., & Hooper, F. H. (Eds.). (1994). *Children's play in diverse cultures*. SUNY Press.
- Root, E., Snow, K., Belalcazar, C., & Callary, B. (2017). Playing naturally: A case study of schoolyard naturalization in Cape Breton. *Research in Outdoor Education*, *15*: 1–20.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2009). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2004). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *11*(1): 10.
- Roth-Smith, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rubin, K., Fein, G.G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. Mussen & E.M. Hetherington (Eds), *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*, (5th ed), New York: John Wiley and Sons.
- Rubin, K.H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of children. In K.H. Rubin & H.S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.

- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child development, 78*(4): 1121-1136.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7): 992.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2): 107-120.
- Rush, K. (2008). *Head Start Preschool Programs*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction, 42*: 95-103.
- Ryan, S., & Northey-Berg, K. (2014). “Professional Preparation for a Pedagogy of Play.” In *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards, 201–215. London: Sage.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1): 45-62.
- Sakellariou, M. (2007). Types of Parental Involvement in Greek Preschool Settings: A case Study. *The International Journal of Learning, 14*.
- Sakellariou, M., & Anagnostopoulou, R. (2020). Transition program into compulsory education with emphasis on the enhancement of inter-personal relationships through the implementation of appropriate developmental practices during early childhood. *European Journal of Social Sciences Studies, 5*(4).
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Play within the Kindergarten Curriculum Of Greece: A comparative study on Kindergarten Educators and University Students. *European Journal of Education Studies, 6*(10): 207-231.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Planning and evaluating the educational process of play within greek preschool learning environments - A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies, 4*(6): 83-108.

- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020c). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: a comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 190(10): 1-17.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021a). Contribution of play in the interaction among pre-school age children; an example in a greek kindergarten. In Maria Sakellariou (Ed.), *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. New York: Nova Science.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021b). Beliefs and intentions of greek educators on the role of play regarding interaction within pre-school and school environments. In Maria Sakellariou (Ed.), *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. New York: Nova Science.
- Sakellariou, M., & Mitsi, P. (2019). The Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research. *Journal of Educational System*, 3(4): 1-9.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2010). Cypriot Kindergarten Students Beliefs and Intentions about the Importance of Teacher - Child Interactions. *Early Years. International Journal of Research and Development*.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012a). Greek preservice kindergarten teachers' beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions. *Early Child Development and Care*, 182(1): 123-135.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012b). Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, 182(10): 1309-1324.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012c). Comparing beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2): 233-247.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012d). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs and intentions about the importance of teacher/child interactions. *Early Childhood Education Journal*, 39(6): 413-420.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012e). Greek Kindergarten Students Beliefs and Intentions about the Importance of Teacher - Child Interactions. *Early Childhood Research and Practice*.

- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., & Strati, P. (2020). Concerns and expectations of transition from domestic environment to the nursery school. *International Journal of Current Research*, 12(7): 12413-1242.
- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P., & Mitsi, P. (2021). *Developmentally Appropriate Transition Practices. A Successful Transition for All Children within the Greek School and Preschool Environments*. LAMBERT Academic Publishing.
- Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P., & Tzimas, P. (2016, April). Appropriate practices to a successful outcome from domestic to preschool environment. In 3RDEarly Childhood Pedagogy Symposium: Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching. Nicosia.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Greek primary school teachers' beliefs about the school principal's role in promoting differentiation. Proceedings of the International Conference on Research in Humanities and Social Sciences, 15 – 17 December 2018, in Belgrade, Serbia.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Strati, P. (2019). Investigation of the Evaluation Techniques in Early Childhood Education: A Comparative Research in the Greek School. *International Research in Higher Education*, 4(4): 29.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. LAMBERT Academic Publishing.
- Sakellariou, M., Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019a). The Role of Social Skills throughout Inclusive Education Implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(10): 633-64.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019b). Acquisition of skills within classes of inclusive education prior to entering the elementary greek school. *European Journal of Special Education Research*.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020a). Educational Practices for Democratic Education in Preschool and School Education in the Greek School: A Research Approach. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, (9): 88-89.

- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020b). *Greek Educators on Co - Inclusive Education. Views and Practices on General School*. LAMBERT Academic Publishing.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020c). Tackling Learning Difficulties With the Art of Dance and Movement in Preschool Age in the Greek School. *International Research in Higher Education*, 5(1).
- Sakellariou, M., Strati, P., Anagnostopoulou, R., & Sarris, D. (2019). Co-educational Factors of typically and non-typically developed children within the Greek General Kindergarten and Elementary School. *European Journal of Special Education Research*, 4(1): 11-31.
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2017). Greek Teachers' Perceptions of Their Role As A Key Factor In Preschoolers' Engagement. Proceedings of 69 World Assembly And International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future". Opatija, Croatia 19 - 24 June.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3): 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J., (1997). *Emotional development and emotional intelligence*. New York. Basic Books.
- Sammons, P., & Ko, J. (2008). Using systematic classroom observation schedules to investigate effective teaching: Overview of quantitative findings. An effective classroom practice project report. *Nottingham: School of Education, University of Nottingham*.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6): 623-641.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5): 297-305.
- Sanders, K., & Howes, C. (2013). Child care for young children. In *Handbook of research on the education of young children* (pp. 369-382). Routledge.
- Sanderson, R. C. (2010). *Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play*. Loyola University Chicago.

- Sandseter, E. (2009). "Affordances for Risky Play in Pre-School: The Importance of Features in the Play Environment". *Early Childhood Education Journal*, 36:439–56.
- Sandseter, E. (2010). "Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play among Preschool Children. (PhD diss.). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway.
- Sandseter, E. (2012). Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play. *Childcare in Practice*, 18:83–101.
- Sandseter, E. B. H. (2013). *Learning risk management through play*.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early child development and care*, 184(3): 434-449.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2): 147470491100900212.
- Sandseter, E., & Sando, O. (2016). We Don't Allow Children to Climb Trees". How a Focus on Safety Affects Norwegian Children's Play in Early-Childhood Education and Care Settings. *American Journal of Play*, 8(2): 178-200.
- Sanoff, H. (2001a). *A visioning process for designing responsive schools*. Washington, DC: AIA, School of Architecture, College of Design, North Carolina State University with support from the National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sanoff, H. (2001b). *School building assessment method*. Washington, DC: AIA, School of Architecture, College of Design, North Carolina State University with support from the National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5):431-438.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3): 201-206.
- Saracho, O. N. (2019). Motivation theories, theorists, and theoretical conceptions. *Contemporary Perspectives on Research in Motivation in Early Childhood Education*, 21.
- Saracho, O., & Spodek, B. (Eds.). (2008). *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education*. IAP.

- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 1(3): 313-337.
- Sargisson, R. J., & McLean, I. G. (2012). Children's use of nature in New Zealand playgrounds. *Children Youth and Environments*, 22(2): 144-163.
- Sargisson, R., & McLean, I. (2013). "Investigating Children's Play Preferences and Safety in New Zealand Playgrounds". *Children, Youth and Environments*, 23:1-21.
- Sawyer, D. (2004). *Fundamental Aspect of Interpreter Education, Curriculum and Assessment*. John Benjamins Publishing Company.
- Sayeed, Z., & Guerin, E. (2012). *Early Years Play: a happy medium for assessment and intervention*. Routledge.
- Scarlett, W.G. (1983). Social isolation from agemates among nursery school children. In M. Donaldson, R. Grieve, & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education* (pp. 34-35). New York: Guilford.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological review*, 82(4): 225.
- Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Sheridan Duel, L., & Nichols Linebarger, D. L. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior*, 81: 378-389.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30: 20-31.
- Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Physical activity in homes 13 teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1): 17-32.
- Schüttler-Janikula, K. (1972). «Spiel-und. Lernmittel in der Vorschulerziehung», in: *Evangelische Kinderpflege*, 2: 63-67.
- Schweinhart, L. J. (2004). *A school administrator's guide to early childhood programs(2nd ed.)*. Ypsilanti MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., & Weikart, D.P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Scott, G., Leritz, E. L., & Mumford, D. M. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantitative review. *Creativity Research Journal*, 4: 361-388.

- Scrimgeour, M. B., Davis, E. L., & Buss, K. A. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Emotion socialization and child physiology jointly predict early prosocial development. *Developmental psychology*, 52(1): 102.
- Segal, M. (2006). The roots and fruits of pretending. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 33-49). Washington, DC.: Zero To Three Press.
- Servizzi, K. (2008). "Fixing Puppets so They Can Talk": Puppets and Puppet Making in a Classroom of Preschoolers with Special Needs. *Early Childhood Research & Practice*, 10(2): n2.
- Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11): 787.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3): 377-401.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. M., & Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2): 142-156.
- Sherwood, S. A., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4): 322-343.
- Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2017). The influence of Korean preschool teachers' work environments and self-efficacy on children's peer play interactions: the mediating effect of teacher-child interactions. *Early Child Development and Care*.
- Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2019). Korean infant-mother attachment security: longitudinal predictions of peer play interactions and behavioural problems in early childhood. *Early Child Development and Care*.
- Shiu, S. P., Wang, S. H., & Chen, Y. J. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*.
- Sicart, M. (2009). *Newsgames: Theory and design*. *Entertainment Computing-ICEC 2008*, 27- 33.
- Simatwa, E. M. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre-secondary school level. *Educational research and reviews*, 5(7): 366-371.

- Singer, D.G., Golinkoff, R.M. & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Singer, J. L., Singer, D. G., & Sherrod, L. R. (1980). A factory analytic study of preschoolers' play behavior. *Academic Psychology Bulletin*.
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18): R875-R878.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6): e2038.
- Sluckin, A. (1981). *Growing Up in the Playground; The Social Development of Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Smidt, S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Psychosocial & Educational.
- Smith, A. B. (1996). Quality programs that care and educate. *Childhood Education*, 72(6): 330-336.
- Smith, F., & Barker, J. (2001). Commodifying the countryside: the impact of out-of-school care on rural landscapes of children's play. *Area*, 33(2): 169-176.
- Smith, P. K. (1988). *Children's play and its role in early development: A re-evaluation of the 'play ethos'*.
- Smith, P. K. (2005). *Play: Types and Functions in Human Development*.
- Smith, P. K. (2009). Pretend play and children's cognitive and literacy development: Sources of evidence and some lessons from the past. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed.; pp. 3–19). New York, NY: Routledge.
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2008). Learning through play. *Encyclopedia on early childhood development*, 24(8): 61.

- Smolen, M. (2015). Gamification as creation of a social system. In J. Kopeć & K. Pacewicz Gamification Critical Approaches (pp 9-26). University of Warsaw: The Faculty of Artes Liberales.
- Snow, D., Bundy, A., Tranter, P., Wyver, S., Naughton, G., Ragen, J., & Engelen, L. (2019). Girls' perspectives on the ideal school playground experience: An exploratory study of four Australian primary schools. *Children's geographies*, 17(2): 148-161.
- Sørensen, H. V. (2021). Children's Play and Social Relations in Nature and Kindergarten Playgrounds: Examples from Norway. In *Outdoor Learning and Play* (pp. 79-93). Springer, Cham.
- Sousa, D., & Oxley, L. (2021). Democracy and early childhood: diverse representations of democratic education in post-dictatorship Portugal. *Educational Review*, 73(1): 17-33.
- Sousa, D., Grey, S., & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1): 41-58.
- Spencer, H. (1873): *The principles of psychology*. New York, D. Appleton and Co.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando-Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Staempfli, M. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments. *Environment and Behavior*, 41(2): 268-280.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian occupational therapy journal*, 51(1): 3-12.
- Stanley, G. (2004). *Symbolic play in children with autism spectrum disorder*. (Master's thesis). The University of Guelph, The Faculty of Graduate Studies, Mater of Arts, Canada.
- Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2019). Cognitive constructivism: Revisiting Jerome Bruner's influence on instructional design practices. *TechTrends*, 63(1): 4-5.
- Steampfli, M. B. (2009). Reintroducing Adventure Into Children's Outdoor Play Environments. *Environment and Behavior*. 41: 2.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4): 221-258.
- Strauss, A. L., Corbin, J. M., Niewiarra, S., & Legewie, H. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Strife, S., & Downey, L. (2009). Childhood development and access to nature: A new direction for environmental inequality research. *Organization & environment*, 22(1): 99-122.
- Struby, J. D. (2012). *Preschoolers, parents, and peers: child temperament and parenting styles as predictors of peer play*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Psikoloji Anabilim Dalı, Appalachian State University: North Carolina/United States.
- Sugiyama, T., & Moore, G.T. (2005, April 27-May 1). Content and construct validity of the early childhood physical environment rating scale (ECPERS). Paper presented at the 36th Annual Environmental Design Research Association Conference, Vancouver.
- Sussman, C., & Gillman, A. (2007). Building early childhood facilities. What states can do to create, supply and promote quality. *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 14:1-12.
- Sutherland, S., & Friedman, O. (2012). “Preschoolers Acquire General Knowledge by Sharing in Pretense”. *Child Development*, 83:1064–71.
- Sutterby, J. A., & Frost, J. (2006). Creating play environments for early childhood: Indoors and out. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 305-322). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutton, S. E., & Kemp, S. P. (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2): 171-189.
- Sutton-Smith, B. (1979). The play of girls. In C. B. Kopp & M. Kirkpatrick (Eds.), *Becoming female: Perspectives on development*. New York: Plenum.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*. NY: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1999). Evolving a Consilience of Play. *Play contexts revisited*, 2: 239.
- Syed, M., & McLean, K. C. (2017). *Erikson’s theory of psychosocial development*.

- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6): 680-695.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early childhood research quarterly*, 21(1): 76-92.
- Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J. K., Sturtevant, E. G., Richey Nuland, L., & Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1): 31-85.
- Tai, L., Haque, M. T., Mclellan, G. K., & Knight, E. J. (2006). *Designing Outdoor Environments for Children*. New York: McGraw Hill.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early child development and care*, 39(1): 221-244.
- Talan, T. N., & Bloom, P. (2004). *Program Administration Scale: Measuring Early Childhood Leadership And Management*. New York, NY: Teachers College Press.
- Talukder, M. M. R., Green, C., & Mamun-ur-Rashid, M. (2021). Primary science teaching in Bangladesh: A critical analysis of the role of the DPED program to improve the quality of learning in science teaching. *Heliyon*, 7(2): e06050.
- Tammelin, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., & Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Med Sci Sports Exerc*, 46(5): 955-62.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2): 127-133.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Theemes, T. (1999). *Let's go outside! Designing Early Childhood Playground*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Nancarrow, A. F., Pierucci, J. M., & Brown, M. M. (2020). Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 68: 101137.

- Thomas, L., Warren, E., & Devries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4): 69–75.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2): 285–304.
- Thompson, R. A., & Happold, C. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *SET FOR SUCCESS: BUILDING A Strong Foundation FOR School Readiness BASED*, 7.
- Thomson, J. L., & Philo, C. (2004). Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland. *Children's Geographies*, 2(1): 111-130.
- Thomson, S. (2007). “Do’s and Don’ts: Children’s Experiences of the Primary School Playground.” *Environmental Education Research*, 13: 487-500.
- Thorsted, A., Bing, R., & Kristensen, M. (2015). Play as mediator for knowledge-creation in Problem Based Learning. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3(1): 63-77.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Toran, M. (2017). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher’s professional competency. *Early Child Development and Care*.
- Training, J. (2002). *TITLE European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning: Fifteen Quality Indicators*. Institution Commission of the European Communities, Brussels (Belgium).
- Trang, K. T., Pan, Q., & Hansen, D. M. (2020). A Mediation Model of Profiles of Motivational Regulation Strategies for Academic Tasks. *Journal of Management Policy and Practice*, 21(4): 46-63.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “Good-Fit” responses to Children's play?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2): 106-128.
- 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.

- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*, 43(4): 249-256.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5): 535-543.
- Trister-Dodge, D., & Colker, L. J. (1992). *The creative curriculum for early childhood*. Washington: Teaching Strategies.
- Tsai, C. Y. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12): 1028-1033.
- Tsai, C. Y. (2017). How Taiwanese Preschool Educators View Play and Apply It in Their Teaching. *International Education Studies*, 10(4): 152-159.
- Tsiolis, G. (2014). *Methods and techniques of analysis in qualitative social research*. Athens, Greece: Kritiki Publications.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1999). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. *Lev Vygotsky: critical assessments*, 3: 32-56.
- Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4): 358-370.
- Ulrich, C. (2004). A place of their own: Children and the physical environment. *Human Ecology*, 32(2): 11.
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). (2020a). *School Reopening*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>.
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). (2020b). *International Task Force on Teachers for Education 2030*. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/video/TF.pdf>.
- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Report presented at the Johannesburg World Summit for Sustainable Development, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *EFA`GLOBAL Monitoring Report: Education for All – The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

- UNICEF (United Nations Children Fund). (2018). *Learning Through Play. Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Programs*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2000a). *Curriculum report card. Working Paper Series, Education Section, Programme Division*. New York, NY: Author.
- UNICEF. (2000b). *Defining Quality in Education*. New York.
- UNICEF. (2003). 'Girls' Education: Progress analysis and achievements in 2002, medium-term strategic plan 2002-2005'. UNICEF: New York.
- UNICEF. (2018). *Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes*; UNICEF: New York.
- United Nations. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. Switzerland: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Retrieved from <http://www.unicef.org/crc/>.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56: 33–44.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child development perspectives*, 6(2): 122-128.
- van der Pol, L. D., Groeneveld, M. G., Endendijk, J. J., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Associations between fathers' and mothers' psychopathology symptoms, parental emotion socialization, and preschoolers' social-emotional development. *Journal of child and family studies*, 25(11): 3367-3380.
- Van Dijk-Wesselius, J. E., Maas, J., Hovinga, D., Van Vugt, M., & Van den Berg, A. E. (2018). The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study. *Landscape and Urban Planning*, 180: 15–26.
- van Dijk-Wesselius, J. E., Maas, J., van Vugt, M., & van den Berg, A. E. (2022). A comparison of children's play and non-play behavior before and after schoolyard greening monitored by video observations. *Journal of Environmental Psychology*: 101760.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourot, P., Scales, B. & Alward, K. (2003). *Play at the Center of the Curriculum* (3rd Edition), U.S.A: Prentice Hall.

- Van Oers, B. (2003) Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 11(1): 7–26.
- Van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (pp. 56–66). London, England: SAGE.
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies* 45(4): 511–534.
- van Rooijen, M., & Jacobs, G. (2019). A professionalisation programme towards children’s risk-taking in play in childcare contexts: moral friction on developing attitudes and collegial expectations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6): 741–756.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47: 124-133.
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation?. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4): 251-263.
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffec, C. (2016). Preschoolers’ free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1): 48-62.
- Vera, D. J., & Geneser, V. L. (2012, January). Pre-service Teacher Perspectives on Classroom Play in Field-based Experiences. In *National Forum of Teacher Education Journal* (Vol. 22, No. 3).
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*.
- Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

- Vidovich, L. (2001). A conceptual framework for analysis of education policy and practices. In *A Conceptual Framework for Analysis of Education Policy and Practices* (p. 22). Australian Association for Educational Research.
- Vigy, J. L. (1976). *Organisation cooperative de la classe*. Paris: Fernand Nathan.
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2): 210-220.
- Vogel, N. (2009). *Setting up the preschool Classroom*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play—pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4): 589-603.
- Vollet, J. W., Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5): 635.
- Vygotsky, L. (1978). "Interaction Between Learning and Development," in *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman, 79–91.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3): 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of LS Vygotsky*, 1, 39-285.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wallace, M. (2000). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Sage.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goal-directed practice. *Early years*, 32(1): 5-15.
- Walsh, G. (2017). "Why Playful Teaching and Learning?" In *Playful Teaching and Learning*, edited by G. Walsh, D. McMillan, and C. McGuinness, 7–18. London: SAGE.

- Walsh, G., & Fallon, J. (2021). 'What's all the fuss about play'? Expanding student teachers' beliefs and understandings of play as pedagogy in practice. *Early Years*, 41(4): 396-413.
- Walsh, G., McGuinness, C., & Sproule, L. (2019). 'It's teaching... but not as we know it': using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, 189(7): 1162-1173.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4–5-year-old children in Northern Ireland: comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26(2): 201-221.
- Ward, D. S. (2010). Physical activity in young children: the role of child care. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42: 499-501.
- Warner, L. (2008). "You're It!": Thoughts on Play and Learning in Schools. *Horace*, 24(2): 1- 6.
- Warren, H. K., & Stifter, C. A. (2008). Maternal emotion-related socialization and preschoolers' developing emotion self-awareness. *Social Development*, 17(2): 239-258.
- Washor, E. (2003). Innovative pedagogy and school facilities. The story of the MET school in Rhode Island. A drama, history, doctoral thesis and design manifesto.
- Watson, C. (2004). Post occupancy evaluation in Scotland. *PEB EXCHANGE. The Journal of the OECD Programme on Educational Building*, 3(53): 11-13.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Guilford Press.
- Watson, D. L., & Tharp, R. G. (2013). *Self-directed behavior: Self-modification for personal adjustment*. Cengage Learning.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2): 158.
- Watson, J. B., & Kimble, G. A. (2017). *Behaviorism*. Routledge.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1): 25–43.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3): 249-261.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8): 8-13.

- 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): 104-112.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Wellhousen, K., & Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Delmar.
- Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*, 13-30. Routledge.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3): 193-202.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5): 611.
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108(2): 242.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1998). LS Vygotsky and contemporary developmental. *Learning relationships in the classroom*, 2, 13.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 64: 17-27.
- White, R. (2004a). *Adults are from earth; Children are from the moon. Designing for children: A complex challenge*. Kansas City, MO: White Hutchinson Leisure & Learning Group.
- White, R. (2004b). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2016). What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental science*, 19(3): 419-426.

- White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F., & Mikulski, A. M. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly, 56*: 103-113.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition, and self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 161–176). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., ... & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. LEGO Fonden.
- William, D. (2013). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle, 21*(2): 15-20.
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly, 31*: 113-124.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology, 34*(6): 299-309.
- Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.
- Winston, J. (2022). *Performative Language Teaching in Early Education: Language Learning through Drama and the Arts for Children 3–7*. Bloomsbury Publishing.
- Wisniewska, E., & Karwowski, M. (2007). Effectiveness of creativity trainings-a meta-analytic approach. *Ruch Pedagogiczny, 3*(78): 31-50.
- Wolff, S.J. (2002). *Design features for project-based learning*. Oregon State University. http://www.designshare.com/Research/Wolff/Wolff_DesignShare_3_7_02.pdf.
- Wolfgang, C. H., & Stakenas, R. G. (1985). An exploration of toy content of preschool children's home environments as a predictor of cognitive development. *Early Child Development and Care, 19*(4): 291-307.
- Wong, M. N., & Li, H. (2010). From external inspection to self-evaluation: A study of quality assurance in Hong Kong kindergartens. *Early Education and development, 21*(2): 205-233.

- Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., ... & Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5): 1544-1555.
- Wood, E. (2008-2009). Conceptualising a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice, in D. Kurschner (Ed.) From children to red hatters: Diverse images and issues of play. *Play and Culture Studies*, 8: 166-189.
- Wood, E. (2013). *Play, learning, and the early childhood curriculum*. London, England: SAGE.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1): 4–18.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Wood, E., Chesworth, L. (2017). "Play and Pedagogy in BERA-TACTYC Early Childhood Research Review 2003–2017."
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Woolley, H., & Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1): 53–74.
- Woolner, P., & Tiplady, L. (2009). *School gardening as a potential activity for improving science learning in primary schools*. Paper presented at BERA 2009, 2-5 September, Manchester.
- Worthington, M., & Carruthers, E. (2003). *Children's mathematics: making marks, making meaning*. Sage.
- Wu, S. C. (2021). A co-constructed picture of learning in play by teachers and parents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1): 84-97.
- Wu, SC. (2014). Practical and conceptual aspects of children's play in the Hong Kong and German kindergartens. *Early Years: An International Research Journal* 34(1): 49–66.
- Wu, SC., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4): 471–483.

- Wu, SC., Faas, S., & Geiger, S. (2018). Chinese and German teachers' and parents' conceptions of learning at play—Similarities, differences, and (in)consistencies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2): 229–245.
- Wu, T. J., & Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures*.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: The problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3): 263-277.
- Yi, C. Y., Gentzler, A. L., Ramsey, M. A., & Root, A. E. (2016). Linking maternal socialization of positive emotions to children's behavioral problems: The moderating role of self-control. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5): 1550-1558.
- Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76: 140–150.
- Yin, H., Keung, C. P. C., & Tam, W. W. Y. (2021). What facilitates kindergarten teachers' intentions to implement play-based learning? *Early Childhood Education Journal*: 1-12.
- Yin, H., Lee, J. C. K., & Jin, Y. (2011). Teacher receptivity to curriculum reform and the need for trust: An exploratory study from Southwest China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1): 35–47.
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 5: 359-386.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental psychology*, 51(3): 309.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2): 121-129.
- Youngman, M.B. (1982). *Designing and analyzing questionnaires*. University of Nottingham: TRC.
- Yusof, N., & Alas, Y. (2021). Benefits and Students' Perception on Role-Play Teaching Technique: Progressive & Fun Learning Experiences in Brunei. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 3(3): 225-234.

- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2): 179-192.
- Zamani, Z. (2016). 'The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': Exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2): 172–189.
- Zaragas, Ch. (2019). Evaluation of the effectiveness of a physical education program in terms of promoting preschoolers' motor performance, empathy and co-operation. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(4):44-51.
- Zaragas, Ch., Aggelaki, A., & Tsitsanoudi – Mallidi, N. (2014). The vocabulary promotion and mainly the idioms through the team traditional game. In the Third Chapter entitled: New Ideas and Modern Methods, in the volume «Greek Language in Children's Society». Editor: N. Tsitsanoudis – Mallidis, Untested Ideas Research Center, New York, U.S.A: 112 – 133.
- Zaragas, Ch., Sakellariou, M., Mouratidou, A., & Karadimitriou, K. (2020). Playful physical activity during the break at the Greek primary school. *Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)* 10(6):04 – 18.
- Zaragas, Ch., Tefa, M., & Aggelaki, A. (2019). Planning of activities and alternative teaching approach of motor education and psychodrama with the purpose of promoting motor development and preschoolers' intercultural competence. *Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(5):1-18.
- Zaragas, Ch., Tsitsanoudi – Mallidi, N., & Aggelaki, A. (2013). Motor Education and vocabulary Development of arithmetical and geometrical concepts in kindergarden and primary education. In: Language learning and assessment – Challenges and Implications. Editor: Ling Zhang Untested Research Center, Chapter 5, 89- 111.
- Zaragkas, Ch., & Pliogou, V. (2018). Human Rights and Values: Introduction, Structure and Application Program Promoting the Concepts of "Responsibility, Respect" and Motor Skills Performance in Six –Year Old Children. *European Journal of Education Studies*, 4(7):151 – 171.
- Zaragkas, Ch., Koutras, V., Sakellariou, M., & Giotsa, A. (2015). The Relationship between Kinetic Learning of Social Skills and Infants' Self-esteem in Greece. In International Conference "Current trends in the development of early childhood

education and care in the world”. Ministry of Education and Science of Russia Moscow State University of Education. Collected papers (24-25 September 2015)pp 115-271.

- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*: 37-50.
- Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., ... & Mankoff, J. (2020). How does COVID-19 impact students with disabilities/health concerns?. *arXiv preprint arXiv:2005.05438*.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efcacy in China. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6): 843–859.
- Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal, 1*(2): 3-9.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο Έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, Καθηγήτριας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγούς και Δασκάλους). Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στα οποία παρακαλούμε να απαντήσετε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να γράψετε τις απόψεις σας για το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι απολύτως εμπιστευτικό και ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η γνώμη σας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων της διδακτικής του παιχνιδιού, όπως επίσης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεκτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για την διεξαγωγή της έρευνας, κ. Μπάνου Μαρία, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση m.banou@uoi.gr.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπάνου Μαρία
Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΜΕΡΟΣ 1^ο**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ****1. Ιδιότητα**

Δάσκαλος	1	Νηπιαγωγός	2
----------	----------	------------	----------

2. Φύλο

Αντρας	1	Γυναίκα	2
--------	----------	---------	----------

3. Ηλικία

22 έως 31 έτη	1	52 έως 61 έτη	4
32 έως 41 έτη	2		
42 έως 51 έτη	3		

4. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας:

Έως 5 έτη	1	21 έως 30 έτη	4
6 έως 10 έτη	2	Πάνω από 30 έτη	5
11 έως 20 έτη	3		

5. Σπουδές:**5.1 Βασικές Σπουδές**

Διετούς φοίτησης	1	Τεταρτοετούς φοίτησης	2
------------------	----------	-----------------------	----------

5.2 Άλλες σπουδές

Διδασκαλείο	1	Διδακτορικός τίτλος	5
Εξομοίωση	2	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	6
ΑΣΠΑΙΤΕ	3	Δεν έχω άλλες σπουδές	7
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4		

6. Η θέση σας στο σχολείο:

Εκπαιδευτικός	1	Προϊστάμενος	2
---------------	----------	--------------	----------

7. Υπηρεσία στο σχολείο:

Με οργανική θέση	1	Με απόσπαση	2	Αναπληρωτής/τρια	3
------------------	----------	-------------	----------	------------------	----------

8. Περιοχή σχολείου:

Αστική	1	Ημιαστική	2	Αγροτική	3
--------	----------	-----------	----------	----------	----------

9. Κατηγορία σχολείου

Μονοθέσιο	1	Τετραθέσιο	5
Διθέσιο	2	Πενταθέσιο	6
Τριθέσιο	3	Εξαθέσιο και άνω	7

10. Νομός που ανήκει το σχολείο:

Νομός Αθηνών	1
Νομός Ανατολικής Αττικής	2
Νομός Δυτικής Αττικής	3
Νομός Πειραιά	4
Νομός Ευβοίας	5
Νομός Ευρυτανίας	6
Νομός Φωκίδας	7
Νομός Φθιώτιδας	8
Νομός Βοιωτίας	9
Νομός Χαλκιδικής	10
Νομός Ημαθίας	11
Νομός Κιλκίς	12

Νομός Πέλλας	13
Νομός Πιερίας	14
Νομός Σερρών	15
Νομός Θεσσαλονίκης	16
Νομός Χανίων	17
Νομός Ηρακλείου	18
Νομός Λασιθίου	19
Νομός Ρεθύμνης	20
Νομός Δράμας	21
Νομός Έβρου	22
Νομός Καβάλας	23
Νομός Ροδόπης	24
Νομός Ξάνθης	25
Νομός Άρτας	26
Νομός Ιωαννίνων	27
Νομός Πρέβεζας	28
Νομός Θεσπρωτίας	29
Νομός Κέρκυρας	30
Νομός Κεφαλληνίας	31
Νομός Λευκάδας	32
Νομός Ζακύνθου	33
Νομός Χίου	34
Νομός Λέσβου	35
Νομός Σάμου	36
Νομός Αρκαδίας	37
Νομός Αργολίδας	38
Νομός Κορινθίας	39

Νομός Λακωνίας	40
Νομός Μεσσηνίας	41
Νομός Κυκλάδων	42
Νομός Δωδεκανήσου	43
Νομός Καρδίτσας	44
Νομός Λάρισας	45
Νομός Μαγνησίας	46
Νομός Τρικάλων	47
Νομός Αχαΐας	48
Νομός Αιτωλοακαρνανίας	49
Νομός Ηλείας	50
Νομός Φλώρινας	51
Νομός Γρεβενών	52
Νομός Καστοριάς	53
Νομός Κοζάνης	54

11. Μέγιστος αριθμός παιδιών στην τάξη

1 έως 5	1	16 έως 20	4
6 έως 10	2	Πάνω από 20 παιδιά	5
11 έως 15	3		

12. Διδασκαλία παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών

Ναι	1	Όχι	2
-----	----------	-----	----------

13. Επιμόρφωση όσον αφορά το παιχνίδι

Ναι	1	Όχι	2
-----	----------	-----	----------

Μέρος 2^ο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΚΑΙ
ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ορισμός του παιχνιδιού

14. Κατά την άποψή σας τι είναι παιχνίδι; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

- 1) Σωματική δραστηριότητα
- 2) Κοινωνική δραστηριότητα
- 3) Διασκεδαστική δραστηριότητα
- 4) Δημιουργική δραστηριότητα
- 5) Διδακτικό εργαλείο
- 6) Δραστηριότητα με τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων
- 7) Άλλο

Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία

15. Κατά την άποψή σας γιατί θα πρέπει να αξιοποιείται το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία;

.....

Παιχνίδι και Αναλυτικό Πρόγραμμα

16. Πόσο σημαντική είναι η θέση του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.;

Πολύ σημαντική	Σημαντική	Λιγότερο σημαντική	Ασήμαντη
----------------	-----------	--------------------	----------

Παιχνίδι, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη

17. Ποιο από τα παρακάτω παιχνίδια αξιοποιείτε περισσότερο προκειμένου να διαμορφωθεί η προσωπική και κοινωνική ταυτότητα των παιδιών; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

- 1) Κινητικό παιχνίδι
- 2) Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι
- 3) Παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζια)
- 4) Παραδοσιακό παιχνίδι
- 5) Κουκλοθέατρο
- 6) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι

- 7) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι
- 8) Άλλο

18. Ποιο από τα παρακάτω παιχνίδια αξιοποιείτε περισσότερο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (π.χ. ζήλια, φόβο, θυμό); Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις

- 1) Κινητικό παιχνίδι
- 2) Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι
- 3) Παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζια)
- 4) Παραδοσιακό παιχνίδι
- 5) Κουκλοθέατρο
- 6) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι
- 7) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι
- 8) Άλλο

19. Ποιο από τα παρακάτω παιχνίδια αξιοποιείτε περισσότερο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν σε ομάδες και να ακολουθούν κανόνες; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

- 1) Κινητικό παιχνίδι
- 2) Κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι
- 3) Παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζια)
- 4) Παραδοσιακό παιχνίδι
- 5) Κουκλοθέατρο
- 6) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι
- 7) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι
- 8) Άλλο

Παιχνίδι και Γλώσσα

20. Για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών προωθείτε τη βιωματική τους εμπλοκή σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας (δραματοποιήσεις, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδι με τη χρήση κούκλας-χαρακτήρα/καρικατούρας, γλωσσοδέτες, παραδοσιακό παιχνίδι);

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

21. Διαβάζετε στα παιδιά κείμενα παιδικής λογοτεχνίας που εμπεριέχουν λογοπαίγνια που προκύπτουν από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Παιχνίδι και Μαθηματικά

22. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια με αγοραπωλησίες (π.χ. μονόπολη), προκειμένου να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης, να κάνουν χρήση των συμβόλων (+) και (=) και να απαριθμούν συλλογές αντικειμένων που περιέχουν μέχρι 10 αντικείμενα;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

23. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια γρήγορης αναγνώρισης σχημάτων ή να ψάχνουν κρυμμένα σχήματα και να παρουσιάζουν στους φίλους τους αυτά που γνωρίζουν, προκειμένου να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Κατηγορίες-είδη παιχνιδιού

24. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υλοποιούνται οργανωμένες μουσικο-κινητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

25. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να προσφέρεται πληθώρα οικοδομικού υλικού σε όλα τα παιδιά και να υπάρχει άνετος χώρος για χρήση του;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

26. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να εμπλέκονται τα παιδιά σε δραματικό παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) στον εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό χώρο;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

27. Κατά την άποψή σας ποιο παιχνίδι συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών: α) ελεύθερο παιχνίδι, β) οργανωμένο παιχνίδι, γ) ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι;

- 1) Ελεύθερο παιχνίδι
- 2) Οργανωμένο παιχνίδι
- 3) Ελεύθερο και Οργανωμένο παιχνίδι

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού

28. Αξιολογείτε τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

29. Τα παιδιά εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγησή τους/αξιολογούν τις επιδόσεις τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού

30. Το εκπαιδευτικό υλικό παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας πόσο βοηθάει τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (π.χ. ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας, επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κριτική σκέψη);

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	----------------------	------	---------

31. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού και εξοπλισμός προς χρήση στο σχολείο;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

32. Κατά την άποψή σας πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας στο σχολείο;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

33. Πόσο σημαντικό είναι κατά τη γνώμη σας να προσφέρονται καθημερινά στα παιδιά ποικίλα παιχνίδια-αντικείμενα για παιχνίδι (π.χ. μπάλες, στεφάνια για κινητικό παιχνίδι, κουβαδάκια για παιχνίδι με άμμο και νερό, τουβλάκια) στον εσωτερικό χώρο και στον εξωτερικό όποτε το επιτρέπει ο καιρός;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

34. Παρακινείτε τους μαθητές σας να χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους φυσικούς πόρους (π.χ. φύλλα, ξύλα, άμμο, νερό) ως υλικά παιχνιδιού;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Κριτήρια επιλογής παιχνιδιών

35. Ποιος επιλέγει συνήθως τις δραστηριότητες παιχνιδιού που υλοποιούνται στο σχολείο; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-6, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 6 λιγότερο συχνά.

	Τα παιδιά
	Ο εκπαιδευτικός
	Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό
	Οι γονείς των παιδιών
	Οι γονείς των παιδιών μαζί με τον εκπαιδευτικό
	Ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά και τους γονείς των παιδιών

36. Με βάση ποια κριτήρια επιλέγετε μια δραστηριότητα-παιχνίδι; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά σπουδαιότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο σημαντικό και 5 λιγότερο σημαντικό.

	Με βάση την ηλικία του παιδιού
	Με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού
	Με βάση το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού
	Με βάση τους σκοπούς και τις προϋποθέσεις μάθησης
	Με βάση το θέμα διδασκαλίας

Παιχνίδι φύλο και ηλικία

37. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα αγόρια στη σχολική αυλή; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 5 λιγότερο συχνά.

	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό)
	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος)
	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια)
	Φανταστικό παιχνίδι
	Παιχνίδι ρόλων

38. Με τι παιχνίδια παίζουν συνήθως τα κορίτσια στη σχολική αυλή; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο συχνά και 5 λιγότερο συχνά.

	Κινητικό παιχνίδι (π.χ. κυνηγητό)
	Παιχνίδι με φυσικά υλικά (φύλλα, ξύλα, άμμος)
	Παιχνίδι με αντικείμενα (π.χ. μπάλα, στεφάνια)
	Φανταστικό παιχνίδι
	Παιχνίδι ρόλων

39. Προωθείτε στο σχολείο το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου;

Ναι	1	Όχι	2
-----	---	-----	---

40. Προωθείτε στο σχολείο το παιχνίδι ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας;

Ναι	1	Όχι	2
-----	---	-----	---

Παιχνίδι και σχολικά περιβάλλοντα μάθησης

41. Το σχολικό περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε ενεργητικό/κινητικό παιχνίδι, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	----------------------	------	---------

42. Ο χώρος (εσωτερικός και εξωτερικός) είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	----------------------	------	---------

43. Ο εσωτερικός και ο εξωτερικός σχολικός χώρος διαθέτει υλικά ώστε τα παιδιά να κατασκευάζουν τα δικά τους παιχνίδια–αντικείμενα;

Ναι	1	Όχι	2
-----	---	-----	---

44. Τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του περιβάλλοντος παιχνιδιού;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

45. Εμπλουτίζετε ή αλλάζετε τακτικά τα κέντρα ενδιαφέροντος (π.χ. κέντρο ενδιαφέροντος των μαθηματικών με αριθμητήριο ή του κουκλοθεάτρου) στην τάξη;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

46. Πραγματοποιείτε οργανωμένες δραστηριότητες παιχνιδιού στον εξωτερικό σχολικό χώρο;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιδικό παιχνίδι

47. Ποιος είναι συνήθως ο ρόλος σας όταν τα παιδιά επιθυμούν να σχεδιάσουν δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολείο (στην τάξη ή την αυλή);

.....

48. Είστε ευέλικτοι αναφορικά με τις δραστηριότητες παιχνιδιού (π.χ. αν τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν μια έννοια με το ψηφιακό παιχνίδι αξιοποιείτε το δραματικό παιχνίδι);

Ναι	1	Όχι	2
-----	---	-----	---

49. Συμμετέχετε στο παιδικό παιχνίδι;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

50. Παρακινείτε τους μαθητές σας να εμπλέκονται σε ελεύθερες ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες παιχνιδιού στο σχολικό χώρο (εσωτερικό-εξωτερικό);

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Παιχνίδι και ποιότητα

51. Ποιο παιχνίδι είναι ποιοτικό κατά την άποψή σας; Παρακαλώ σημειώστε κατά σειρά σπουδαιότητας 1-5, ξεκινώντας 1 από το πιο σημαντικό και 5 λιγότερο σημαντικό.

	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών
	Αυτό που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών
	Αυτό που συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών/ γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών
	Αυτό που ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών
	Αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών

52. Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά το περιεχόμενό τους;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	----------------------	------	---------

53. Πόσο ποιοτικά θεωρείτε ότι είναι τα εκπαιδευτικά υλικά παιχνιδιού που διαθέτει το σχολείο σας όσον αφορά την υλική τους υπόσταση;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ, ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	----------------------	------	---------

Παιγνίδι-Γονείς-Εκπαιδευτικοί

54. Συνεργάζεστε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την επιλογή, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

55. Ενημερώνετε τους γονείς για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

56. Παρέχετε ευκαιρίες στους γονείς/οικογένειες για εθελοντική συμμετοχή, προκειμένου να βοηθήσουν στην τάξη και να συνεισφέρουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους (π.χ. κατασκευή ενός παιχνιδιού-αντικειμένου, καθοδήγηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού);

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
------	--------	---------------	-------	-------

Παιγνίδι και Διαπολιτισμικότητα

57. Ποιο παιχνίδι αξιοποιείτε περισσότερο στη διδασκαλία σας προκειμένου να βοηθήσετε τα παιδιά από άλλη χώρα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

- 1) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι
- 2) Κινητικό παιχνίδι
- 3) Παραδοσιακό παιχνίδι
- 4) Δραματικό παιχνίδι-ρόλων
- 5) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι
- 6) Κουκλοθέατρο
- 7) Παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζιο)
- 8) Άλλο

Παιχνίδι και Ανθρώπινα Δικαιώματα

58. Ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού αξιοποιείτε περισσότερο στο σχολείο προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες; Μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

- 1) Μουσικο-κινητικό παιχνίδι
- 2) Παραδοσιακό παιχνίδι
- 3) Κοινωνικο-Δραματικό παιχνίδι
- 4) Εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι
- 5) Κουκλοθέατρο
- 6) Κινητικό παιχνίδι
- 7) Παιχνίδι κανόνων (π.χ. επιτραπέζιο)

59. Αναφέρετε ένα παιχνίδι που παίξατε πρόσφατα στην τάξη σας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής ή συμπεριληπτικής ή δημοκρατικής εκπαίδευσης.

.....

Παράρτημα II: Συνέντευξη σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Προσωπικά στοιχεία

1. Ιδιότητα: α) Δάσκαλος, β) Νηπιαγωγός
2. Φύλο: α) Άντρας, β) Γυναίκα
3. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας: α) έως 5 β) 6 έως 10 γ) 11 έως 20 δ) 21 έως 30 ε) Πάνω από 30 έτη
4. Επίπεδο Σπουδών: α) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα β) Διδακτορικό Δίπλωμα γ) Άλλο πτυχίο ΑΕΙ δ) Δεν έχω άλλες σπουδές
5. Υπηρετείτε στο σχολείο ως: α) αναπληρωτής, β) με απόσπαση, γ) με οργανική θέση
6. Περιοχή σχολείου: α) αστική, β) ημιαστική, γ) αγροτική
7. Ημερομηνία:

Ερωτήσεις

Ερώτηση 1: Τι είναι για εσάς παιχνίδι και πώς το αξιοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία;

.....
.....
.....

Ερώτηση 2: Συμβουλευέστε το Α.Π.Σ. όσον αφορά το παιχνίδι;

.....
.....
.....

- **Αν ναι, ποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Οδηγό Εκπαιδευτικού αξιοποιείτε;**

.....
.....
.....

Ερώτηση 3: Έχετε επιμορφωθεί όσον αφορά το παιχνίδι στο επίσημο Α.Π.Σ (2003);

.....
.....
.....

- Αν ναι από ποιους φορείς;

.....
.....
.....

Ερώτηση 4: Έχετε μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο Α.Π.Σ του 2014;

.....
.....
.....

Ερώτηση 5: Έχετε εντοπίσει τα είδη παιχνιδιού που προτείνει το Α.Π.Σ του 2014 για την Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη;

.....
.....
.....

Ερώτηση 6: Αξιοποιείτε το παιχνίδι στις διαθεματικές δραστηριότητες με μαθησιακό επίκεντρο τη γλώσσα;

.....
.....
.....

Ερώτηση 7: Πώς αξιοποιείτε το συμβολικό παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος και πώς στα κέντρα διδασκαλίας;

.....
.....
.....

Ερώτηση 8: Κατασκευάζετε ή αγοράζετε παιχνίδια για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και πού αναζητάτε πληροφορίες για αυτά τα παιχνίδια;

.....
.....
.....

- **Αν ναι κατασκευάσατε πρόσφατα κάποιο παιχνίδι;**

.....
.....
.....

Ερώτηση 9: Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σας ποιος είναι ο ρόλος του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού;

.....
.....
.....

Ερώτηση 10: Με δεδομένο ότι αξιολογούμε για την μάθηση, μπορεί να λειτουργήσει το παιχνίδι ως αξιολογικό εργαλείο;

.....
.....
.....

Ερώτηση 11: Θεωρείτε ότι η προέκταση των δραστηριοτήτων με την υλοποίηση ενός παιχνιδιού μπορεί να βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή;

.....
.....
.....

Ερώτηση 12: Χρησιμοποιείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία την αυτοαξιολόγηση του μαθητή;

.....
.....
.....

Ερώτηση 13: Ο υπαίθριος χώρος του σχολείου σας είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού;

.....
.....
.....

Ερώτηση 14: Στην αυλή του σχολείου υπάρχουν παιχνίδια, όπως τσουλήθρες που είναι από τον οργανισμό του σχολείου;

.....
.....
.....

Ερώτηση 15: Έχετε δημιουργήσει κέντρα ενδιαφέροντος στην αυλή;

.....
.....
.....

- **Αν ναι ποια;**

.....
.....
.....

Ερώτηση 16: Γνωρίζετε το Πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Score) σχετικά με τη διαμόρφωση του υπαίθριου σχολικού χώρου;

.....
.....
.....

Ερώτηση 17: Αξιοποιείτε στις παιγνιώδεις δραστηριότητες φυσικά υλικά;

.....
.....
.....

Ερώτηση 18: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την αξιοποίηση φυσικών υλικών ως υλικών παιχνιδιού;

.....
.....
.....

- **Αν ναι από ποιους φορείς;**

.....
.....
.....

Ερώτηση 19: Θεωρείτε ότι έχετε τη στήριξη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιχνιδιού: α) από το Υπουργείο Παιδείας, β) από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) από τον Σχολικό Σύμβουλο, δ) από την Πανεπιστημιακή Κοινότητα;

.....
.....
.....

*Πρέπει να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης ήταν το ίδιο για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μερικές επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονταν με μια συγκεκριμένη μαθησιακή περιοχή του Προγράμματος Σπουδών, την Προσωπική & Κοινωνική Ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι νηπιαγωγοί είναι: Ερώτηση 4, Ερώτηση 5.

Παράρτημα III: Κλίμακα αξιολόγησης αλληλεπιδραστικού παιχνιδιού μεταξύ συνομηλίκων [PIPPS: Penn Interactive Peer Play Scale]

Τα στοιχεία που ακολουθούν εξετάζουν ποικίλες παιγνιώδεις συμπεριφορές τις οποίες τα παιδιά είναι δυνατόν να εκδηλώσουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Παρακαλούμε, βαθμολογήστε τα παιδιά σε σχέση με κάθε στοιχείο και συγκρίνετέ τα με άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας, τα οποία επί του παρόντος διδάσκετε. Μολονότι είναι πιο αληθές το γεγονός πως οι συμπεριφορές των παιδιών μπορεί να ποικίλουν αρκετά, παρακαλούμε επιχειρήστε να προβείτε σε μια γενική αξιολόγηση της καθημερινής ή τυπικής συμπεριφοράς του παιδιού από τη στιγμή που εισήχθη στο τμήμα σας. Προ κειμένου να προχωρήσετε στην κρίση σας, χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα, ώστε να δείξετε ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ το παιδί εμπλέκεται σε κάθε μοτίβο συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

- 1 = Καθόλου
- 2 = Σχεδόν ποτέ
- 3 = Μερικές φορές
- 4 = Συχνά
- 5 = Πολύ συχνά

Αρ.ερωτ: // -----	Αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
1	Βοηθάει τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι					
2	Μοιράζεται τα υλικά παιχνιδιού με τα άλλα παιδιά					
3	Βοηθά στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων του					
4	Διαφωνεί χωρίς να καβγαδίζει					
5	Κατευθύνει ευγενικά τις δράσεις/παιχνίδια των συμμαθητών του					
6	Ενθαρρύνει τα άλλα παιδιά να συμμετάσχουν στο παιχνίδι					
7	Παρηγορεί τους άλλους που έχουν χτυπήσει ή είναι λυπημένοι					
8	Αφηγείται ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού					
9	Δείχνει θετικά συναισθήματα κατά τη					

	διάρκεια του παιχνιδιού (γελάει, χαμογελάει)					
10	Επιδεικνύει δημιουργικότητα στο να επινοεί ιστορίες και δραστηριότητες παιχνιδιού					
	Διατάραξη του παιχνιδιού	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
11	Ξεκινά καβγάδες και λογομαχίες					
12	Δεν περιμένει τη σειρά του					
13	Ζητά να είναι υπεύθυνος					
14	Απορρίπτει τις ιδέες παιχνιδιού των άλλων παιδιών					
15	Καταστρέφει τα παιχνίδια των άλλων					
16	Επιτίθεται λεκτικά στους άλλους					
17	Κλαίει, παραπονιέται, εκδηλώνει θυμό					
18	Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων παιδιών					
19	Αναστατώνει/διαταράσσει το παιχνίδι των άλλων					
20	Είναι σωματικά επιθετικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού					
21	Διαταράσσει την ηρεμία της τάξης κατά τη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη					
22	Φλυαρεί					
	Αποσύνδεση από το παιχνίδι	Καθόλου	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
23	Απορρίπτεται από τους άλλους					
24	Περιφέρεται εκτός της ομάδας παιχνιδιού					
25	Αποσύρεται κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού					
26	Περιπλανιέται άσκοπα					
27	Αγνοείται από τα άλλα παιδιά					
28	Αρνείται να παίξει, όταν προσκαλείται από τους συμμαθητές του					

29	Χρειάζεται βοήθεια/ενθάρρυνση για να ξεκινήσει να παίζει					
30	Μπερδεύεται/είναι συγχυσμένος στο παιχνίδι					
31	Χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού					
32	Φαίνεται λυπημένος					