

**Η προσέγγιση της παιγνιώδους μάθησης-δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν και κατά την διάρκεια της επίδρασης του «COVID-19»**

**υπό**

**Τσόγκα Βασιλική**

**Μεταπτυχιακή Εργασία**

**υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού  
Τίτλου Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**2022**

**© (Τσόγκα Βασιλική)**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής – Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην  
προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η προσέγγιση της παιγνιώδους μάθησης-δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς  
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πριν και κατά την διάρκεια της επίδρασης του  
«COVID-19»**

**The playful learning – activity approach by Primary school teachers, before and  
during the impact of «COVID-19»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

**Βασιλική Τσόγκα**

**ΑΜ: 149**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής:

**Ζάραγκας Χαρίλαος**

Μέλη:

**Παγγέ Πολυξένη, Σακελλαρίου Μαρία**

Ιωάννινα, 2022





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ιωάννινα, 12/10/2022

Η Δηλούσα: Τσόγκα Βασιλική

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας «COVID-19» έχει διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών παγκοσμίως. Ως κρίσιμη διαδικασία για την υποστήριξη της ανθεκτικότητας των μικρών παιδιών, το παιχνίδι αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως πολύτιμη παιδαγωγική στρατηγική σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτή η μελέτη αναφέρει τα ευρήματα μιας έρευνας για το παιχνίδι ως διδακτική μέθοδο στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση 102 νηπιαγωγών πρώτης σχολικής ηλικίας και νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων στην Ελλάδα. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωριών και ερευνών. Στο εμπειρικό τμήμα, παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται έλεγχος υποθέσεων και πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με πρότερες έρευνες. Η έρευνα έγινε με χρήση ερωτηματολογίου σε 102 νηπιαγωγούς. Το ογδόντα δύο τοις εκατό των εκπαιδευτικών συνέστησαν στρατηγικές παιχνιδιού στους γονείς, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και εκπαίδευσης στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι το παιχνίδι θα αποτελούσε ένα ιδιαίτερα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο κατά τη διάρκεια της πανδημίας και θα είχε θετικά αποτελέσματα. Πάνω από το ένα τρίτο, τόνισε την αβεβαιότητα σχετικά με την ικανότητα χρήσης του παιχνιδιού κατά την επαναλειτουργία του σχολείου, δεδομένων των κανονισμών για τον «COVID-19», τονίζοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση στην υποστήριξη της δέσμευσης των νηπιαγωγών σε παιδαγωγικές στρατηγικές που βασίζονται στο παιχνίδι. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και τους λόγους-εμπόδια που συμβάλλουν στην αξιοποίηση ή μη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ως παράγοντες μη χρησιμοποίησης του παιχνιδιού, αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμβολή της στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών). Από τις απαντήσεις διαφάνηκε πως οι συμμετέχοντες

είναι γνώστες της σημαντικότητας του παιχνιδιού και της παιγνιώδους μάθησης στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (γνωστικές, ψυχοκινητικές, κινητικές και ψυχοκοινωνικές). Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τα ψηφιακά παιχνίδια και την χρησιμοποίησή τους, επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους με θετικά αποτελέσματα, ενώ οι λόγοι μη αξιοποίησής τους, είναι κυρίως η κακή υλικοτεχνική υποδομή και οι ανεπαρκείς γνώσεις. Ωστόσο, το 1/3 ήταν επιφυλακτικοί σχετικά με την αξιοποίησή τους και θα εξέταζαν την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών αν ήταν για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος και για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως οι εκπαιδευτικοί πριν την πανδημία «COVID-19» δεν χρησιμοποιούσαν την παιγνιώδη μάθηση ως μέσο διδασκαλίας και προαγωγής της μάθησης σε μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με την περίοδο της πανδημίας. Συγκρίνοντας το μέσο όρο αξιοποίησης του παιχνιδιού πριν και κατά την πανδημία, παρατηρούμε πως ο μέσος όρος κατά την πανδημία είναι μεγαλύτερος, από ότι πριν την πανδημία, άρα μπορούμε να πούμε πως η αξιοποίηση του παιχνιδιού έχει αυξηθεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν στο βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ βρέθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική επίδραση των δημογραφικών με τις απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς μόνο σε λίγες περιπτώσεις βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη υπηρεσίας.

Λέξεις- κλειδιά: παιγνιώδης μάθηση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, «COVID-19»

## ABSTRACT

School closures due to the «COVID-19» pandemic have disrupted the education of students worldwide. As a critical process for supporting young children's resilience, play is increasingly recognized as a valuable pedagogical strategy in a changing educational landscape during the pandemic. This study reports the findings of a research on play as a teaching method in pre-school and early school education of 102 primary school teachers and kindergarten teachers during school closures in Greece. In the theoretical part of the work, the problem of the research is presented, and a bibliographic review of theories and research is carried out, while in the empirical part the methodology and results of the research are presented, hypotheses are tested, and the results are discussed in comparison with previous research. The research was done using a questionnaire on 102 kindergarten teachers. Eighty-two percent of educators recommended play strategies to parents during distance learning and homeschooling. Educators believed that the game was a particularly important pedagogical tool and had positive results while being used during the pandemic. Over a third highlighted uncertainty about the ability to use play when school reopens given the «COVID-19» regulations, highlighting the need for greater guidance to support teachers' engagement in play-based pedagogical strategies. The first research question concerned the importance of play in the educational process in kindergarten, the reasons-obstacles that contribute to the utilization or non-use of play in the educational process. The results show that the participants are aware of the great importance of the game in the educational process, while the lack of time for the application of the game in the educational process and the logistical infrastructure of the school contributed as factors of not using the game. The second research question had to do with the kindergarten teachers' views on the application of playful learning in the educational process regarding its contribution to the development of abilities and skills (cognitive, psychomotor, and social). The answers showed that the participants are aware of the important contribution of the game and playful learning in the development of important skills and abilities (cognitive, psychomotor, motor, and psychosocial). The third hypothesis was that digital games are of particular importance, and this is also confirmed by the present research, as the majority of participants reported that they have used a digital game during their teaching with positive results, while the reasons for not using it are mainly the poor logistical infrastructure and



insufficient knowledge. However, 1/3 are cautious about their use and would consider using digital games if it were for teaching/reinforcing the lesson and to increase active student participation, so the null hypothesis about the importance of digital games is made acceptable. The fourth research hypothesis was that teachers before the pandemic «COVID-19» did not use playful learning as a means of teaching and promoting learning to a lesser extent compared to the period of the pandemic. Comparing the mean game usage before and during the pandemic, we notice that the mean during the pandemic is higher than before the pandemic, so we can say that game usage has increased during distance learning, and we accept the null hypothesis. The fifth research hypothesis was that demographic characteristics affect the degree of importance of play in the educational process. Here it was found that there is no significant effect of demographics with the opinions of the participants, as only in a few cases a statistically significant correlation was found with gender, educational level, and years of service.

Keywords: playful learning, primary education, «COVID-19»

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	8
Κατάλογος Πινάκων .....	12
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	14
1.1 Εισαγωγή / διατύπωση προβλήματος .....	14
1.2 Σκοπός.....	16
1.3 Υποθέσεις της έρευνας .....	17
1.4 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	18
1.4.1 Ορισμός παιγνιώδους μάθησης.....	19
1.4.2 Διαδικτυακή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	19
1.5 Σημασία της έρευνας.....	20
1.6 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας.....	22
1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	22
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	24
2.1 Εισαγωγή.....	24
2.2 Ανασκόπηση θεωριών .....	24
2.2.1 Θεωρίες κινητικής μάθησης .....	24
2.2.2 Θεωρίες παιχνιδιού / παιγνιώδης μάθησης.....	33
2.2.3 Θεωρίες παιχνιδιού.....	39
2.2.4 Θεωρίες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο / γενικά.....	53
2.2.5 Πανδημία «COVID-19».....	57
2.3 Ανασκόπηση ερευνών .....	66

2.3.1 Έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.....	66
2.3.2 Έρευνες για την παιγνιώδη μάθηση.....	68
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	76
3.1. Εισαγωγή.....	76
3.2. Δείγμα και δειγματοληψία της έρευνας.....	76
3.3. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία έρευνας.....	78
3.4 Πιλοτική Εφαρμογή.....	79
3.5 Έλεγχος Αξιοπιστίας των Επαναληπτικών Μετρήσεων (Test/Retest) στην πιλοτική έρευνα.....	80
3.6 Στατιστική ανάλυση.....	80
3.7 Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας.....	81
4 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
4.1 Έλεγχος κανονικότητας.....	83
4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας.....	83
4.3 Περιγραφική στατιστική.....	87
4.3.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια η σημασία που διαδραματίζει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο καθώς επίσης και ποιες οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης;.....	87
4.3.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια η συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων;....	96
4.3.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;.....	100
4.3.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των ψηφιακών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;.....	107
5 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	111

5.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιδιών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης .....	111
5.2 Συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων .....	111
5.3 Η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία .....	112
5.4 Χρήση παιχνιδιού πριν και μετά την πανδημία .....	112
5.5 Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά; .....	112
5.5.1 Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν συγκριτικά με το χαρακτηριστικό του φύλου, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, ύπαρξη γνωστικού αντικειμένου σχετικό με το παιχνίδι, επιμόρφωση σχετική με το παιχνίδι.....	113
6 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	122
6.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	122
6.1.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιδιών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης.....	124
6.1.2 Συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων .....	125
6.1.3 Η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	125
6.1.4 Ποιοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των ψηφιακών παιγνιδιών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;.....	126
6.1.5 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	126
6.2 Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές .....	127

6.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις .....	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129
Ξενόγλωσση.....	129
Ελληνική.....	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	156
Ερωτηματολόγιο.....	156
Πίνακες.....	168

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση (Hrastinski 2008).....	19
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία.....	77
Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας.....	83
Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών.....	84
Πίνακας 5. Αξιοποίηση του παιχνιδιού κατά την διάρκεια του μαθήματος.....	87
Πίνακας 6. Ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού.....	88
Πίνακας 7. Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	89
Πίνακας 8. Κατηγορίες παιχνιδιών που δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται.....	89
Πίνακας 9. Παιχνίδια που υπάρχουν περισσότερο στην τάξη τους.....	91
Πίνακας 10. Είδος παιχνιδιού που συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών.....	91
Πίνακας 11. Παρακίνηση των παιδιών να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών.....	92
Πίνακας 12. Εμπόδια στη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	93
Πίνακας 13. Συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων.....	97
Πίνακας 14. Συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/-ουσών.....	99
Πίνακας 15. Γνώση ψηφιακών παιχνιδιών.....	101
Πίνακας 16. Κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών που γνωρίζουν.....	101
Πίνακας 17. Αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	102
Πίνακας 18. Συχνότητα αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.....	102
Πίνακας 19. Εμπειρία στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών.....	103
Πίνακας 20. Αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη.....	103
Πίνακας 21. Βαθμός χρήσης του παιχνιδιού κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....	104
Πίνακας 22. Κατηγορίες παιχνιδιών που χρησιμοποιούσαν.....	105

Πίνακας 23. Αποτελέσματα της αξιοποίησης παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση .....	106
Πίνακας 24. Βαθμός χρήσης ψηφιακών, διαδραστικών παιχνιδιών κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης .....	106
Πίνακας 25. Αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.....	107
Πίνακας 26. Λόγοι μη αξιοποίησης ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	108
Πίνακας 27. Μεταστροφή σκέψης για αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι.....	109
Πίνακας 28. Σκοπός ή περίπτωση εξέτασης της αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών.....	109
Πίνακας 29. Αποτελέσματα Mann-Whitney φύλου.....	113
Πίνακας 30. Περιγραφικά στατιστικά ανά φύλο.....	113
Πίνακας 31. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis για τα έτη υπηρεσίας .....	114
Πίνακας 32. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis για το μορφωτικό επίπεδο.....	115
Πίνακας 33. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας.....	115
Πίνακας 34. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας .....	117
Πίνακας 35. Αποτελέσματα Mann-Whitney για τα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με το παιχνίδι κατά τις προπτυχιακές σπουδές σε πρακτικό επίπεδο .....	118
Πίνακας 36. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ανά ύπαρξη ή μη πρακτικών μαθημάτων με κύρια θεματική του παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική σε προπτυχιακό επίπεδο.....	119
Πίνακας 37. Αποτελέσματα Mann-Whitney για τις επιμορφώσεις για την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού.....	120
Πίνακας 38. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας .....	168

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.1 Εισαγωγή / διατύπωση προβλήματος

Δεκαετίες έρευνας έδειξαν ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα μικρά παιδιά (Erikson, 1980; Fromberg, 2002; Frost, Wortham, & Reifel, 2005; Piaget, 1966; Smilansky & Shefatya, 1990; Vygotsky, 1966, 1986). Επιπλέον, η έρευνα για την ανάπτυξη του εγκεφάλου επιβεβαιώνει ότι το παιχνίδι είναι ένας μηχανισμός που συμβάλλει δυναμικά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, την ευελιξία και την ευχαρίστηση στη μάθηση κατά την πρώιμη και όψιμη παιδική ηλικία (Perry, Hogan, & Marlin, 2000; Rushton, Juola-Rushton, & Larkin, 2010). Το παιχνίδι συμβάλλει στη δημιουργικότητα των παιδιών, στις δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων και στα κίνητρα για μάθηση (Bodrova & Leong, 2003; Singer et al, 2006). Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος εμπάθυνας της συμμετοχής των μικρών παιδιών σε τομείς περιεχομένου προγραμμάτων σπουδών, όπως τα μαθηματικά (Ginsburg, 2006; Kamii, 2015), οι κοινωνικές επιστήμες (Fromberg, 2002), η ολοκληρωμένη επιστήμη, η τεχνολογία και η μηχανική (STEM) (Katz, 2010), στη μάθηση βάσει έργου (Helm, 2015) και στη μάθηση βάσει θέσης (Brillante & Mankiw, 2015). Στην έρευνα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το παιχνίδι έχει αποδειχθεί πως υποστηρίζει τις αναδυόμενες γλώσσες και τις δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών, όπως η κατανόηση μιας ιστορίας (Roskos and Christie, 2011). Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το παιχνίδι ως πολυτροπικό γραμματισμό που διευρύνει την ικανότητα των παιδιών ως διερμηνείς και παραγωγούς κειμένων, εικόνων, αντικειμένων και μέσων (Wohlwend, 2008). Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να συμβάλλει σε πολλαπλά επίπεδα στην προώθηση της μάθησης και ταυτόχρονα στην ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευομένων σε αυτή (Kieff & Casbergue, 2017).

Για πολλούς φροντιστές, οι παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά δεν ήταν ποτέ πιο σημαντικές από ό,τι στην τρέχουσα στιγμή που τόσο η ανάπτυξη του παιδιού όσο και η γονική ψυχική υγεία και ευημερία βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω των συνεπειών της παγκόσμιας πανδημίας «COVID-19». Εξαιτίας της πανδημίας, οι γονείς και οι



εκπαιδευτικοί έπρεπε να διαχειριστούν αυξημένες οικονομικές, προσωπικές και επαγγελματικές πιέσεις.

Ακολουθούν οι τρόποι με τους οποίους μόνο λίγος χρόνος παιχνιδιού μπορεί να υποστηρίξει την ευημερία και την ανάπτυξη:

Πρώτον, καθώς οι γονείς αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η συμμετοχή σε ουσιαστικές δραστηριότητες παιχνιδιού με τα παιδιά τους μπορεί να βελτιώσει την ψυχική τους υγεία και ευεξία. Είναι αλήθεια ότι σε περιόδους πίεσης, μπορεί να είναι δύσκολο να νιώθεις ότι θέλεις να παίξεις ή να δώσεις προτεραιότητα στον χρόνο για παιχνίδι. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων το παιχνίδι είναι περισσότερο απαραίτητο (Kieff & Casbergue, 2017).

Δεύτερον, το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει τις θετικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, οι οποίες είναι βασικές για την ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό υπό το πρίσμα των «lockdown» που έχει αφήσει τα παιδιά απομονωμένα από τους φίλους και συνομηλίκους τους. Ως πρώτος συμπαίκτης των παιδιών, οι γονείς μπορούν να συνεχίσουν να παρέχουν ευκαιρίες για πρόωμη μάθηση και κοινωνική σύνδεση ακόμα και όταν βρίσκονται στο σπίτι. Το παιχνίδι ενδυναμώνει και οικοδομεί αυτοπεποίθηση τόσο για τα παιδιά όσο και για τους φροντιστές. Παίζοντας με τους γονείς τους, τα παιδιά μπορούν να μάθουν ότι τα αγαπούν και είναι σημαντικά. Ακόμη και σε στρεσογόνες στιγμές, αυτές οι θετικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού μπορούν να θέσουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την ψυχική υγεία που θα διαρκέσουν στο μέλλον (Fromberg, 2002).

Τέλος, καθώς η πανδημία «COVID-19» συνεχίζει, το παιχνίδι αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο προστασίας των παιδιών από τις αρνητικές επιπτώσεις της παρατεταμένης έκθεσης στο στρες. Το Κέντρο του Χάρβαρντ για το Αναπτυσσόμενο Παιδί θεωρεί την έκθεση σε παρατεταμένες αντιξοότητες πηγή τοξικού στρες, το οποίο μπορεί να έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι υποστηρικτικές, σταθερές σχέσεις με τους ενήλικες μπορούν να προστατεύσουν τα παιδιά από το άγχος και να ενισχύσουν την ανάπτυξή τους, ακόμη και σε αντιξοότητες (Fromberg, 2002).

Η εκπαιδευτική διακοπή που προκαλείται από το «COVID-19» αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο. Η κατάσταση αυτή απαιτεί προσαρμογή της οργάνωσης των διαλέξεων και του τρόπου μάθησης σε ένα πλήρως διαδικτυακό πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευση (ταχυδρομείο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, κασέτες βίντεο, υπολογιστές, τηλεδιάσκεψη και άλλα), με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική ή σε τάξη επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Η εξ αποστάσεως μάθηση είναι πολύ διαφορετική από τη μάθηση πρόσωπο με πρόσωπο, ιδίως όσον αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η μάθηση που βασίζεται στην ηλεκτρονική- ψηφιακή διδασκαλία καθιστά τον εκπαιδευτικό ως τον κύριο παράγοντα υλοποίησης της μάθησης, ενώ μπορεί να χαρακτηριστεί επιτυχής εάν ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει διαδραστικές μαθησιακές καινοτομίες (Halili, 2019, Foti, 2020). Οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν επαρκή τεχνολογική ικανότητα για να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα παιδιά (Muhdi, 2021). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ηλεκτρονική μάθηση κάνει τα παιδιά να βαριούνται εύκολα εάν αυτό που παρέχεται δεν είναι ενδιαφέρον και καινοτόμο για εκείνα. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει ετοιμάσει ένα μαθησιακό σενάριο που θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα. Απαιτείται η συνέπεια των δασκάλων στην εφαρμογή και παροχή υλικού στην τάξη (Nana & Surahman, 2019) ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κριτήρια σχετικά με την καταλληλότητα του περιεχομένου, την ηλικία των παιδιών και τις αναπτυξιακές τους ανάγκες (Ke et al, 2019. Foti, 2020). Το παράδειγμα της «εστιασμένης στο μαθητή» εκπαίδευσης, φαίνεται πιο δύσκολο να διατηρηθεί σε αυτό το νέο πλαίσιο. Έτσι κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση της εφαρμογής της παιγνιώδους μάθησης σε αυτά τα νέα πλαίσια (Ke et al, 2019. Foti, 2020).

## 1.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με:

A) την σημασία που διαδραματίζει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο καθώς επίσης και τις αιτίες χρησιμοποίησης ή μη, των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης

B) τη συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων

Γ) τη σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και τις αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Δ) τους παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πριν και κατά την περίοδο του «COVID-19»

E) το αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές).

### 1.3 Υποθέσεις της έρευνας

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1. Ποια η σημασία που διαδραματίζει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο καθώς επίσης και ποιες οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης;

Ερευνητική Υπόθεση (Y1): Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την παιγνιώδη μέθοδο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο σε μεγάλο βαθμό.

Ερευνητική Υπόθεση (Y2): Διάφορες αιτίες – παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης, ο φόβος τραυματισμού, κ.ά. καθιστούν δύσκολη τη χρήση της παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια η συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων;

Ερευνητική υπόθεση (Υ3): Η χρήση της παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερευνητική υπόθεση (Υ4): Οι εκπαιδευτικοί πριν την πανδημία «COVID-19», χρησιμοποιούσαν την παιγνιώδη μάθηση ως μέσο διδασκαλίας και προαγωγής της μάθησης σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με την περίοδο της πανδημίας.

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των ψηφιακών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ερευνητική Υπόθεση (Υ5): Διάφορες αιτίες - παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης, ο φόβος τραυματισμού, κ.ά. καθιστούν δύσκολη τη χρήση της ψηφιακής – ηλεκτρονικής παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς.

Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Ερευνητική υπόθεση (Υ6): Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν συγκριτικά με το χαρακτηριστικό του φύλου, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, ύπαρξη γνωστικού αντικειμένου σχετικό με το παιχνίδι, επιμόρφωση σχετική με το παιχνίδι

#### 1.4 Εννοιολογικοί ορισμοί

#### 1.4.1 Ορισμός παιγνιώδους μάθησης

Η παιγνιώδης μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι και το πνεύμα που περικλείει αυτή τη διαδικασία. Η παιγνιώδης διδασκαλία αναφέρεται σε στρατηγικές που δημιουργεί το περιβάλλον και οι οποίες υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι και το πνεύμα που καλύπτει αυτές τις ενέργειες (Kieff & Casbergue, 2017).

#### 1.4.2 Διαδικτυακή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η διαδικτυακή μάθηση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω του Διαδικτύου. Είναι μια μορφή εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, που παρέχει μαθησιακές εμπειρίες σε μαθητές, παιδιά και ενήλικες, για πρόσβαση σε εκπαίδευση από απομακρυσμένες τοποθεσίες διότι εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν δια ζώσης το σχολείο, την Επαγγελματική Σχολή ή το Πανεπιστήμιο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ασχολείται με ζητήματα που σχετίζονται με τη γεωγραφική απόσταση αλλά και για πολλούς άλλους λόγους που εμποδίζουν την προσωπική παρακολούθηση σε μαθήματα (Hrastinski 2008; Moore et al, 2011; Singh and Thurman 2019; Watts 2016; Yilmaz 2019).

Οι διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να είναι ασύγχρονες ή σύγχρονες (Πίνακας 1). Η ασύγχρονη μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το δικό τους χρόνο για συμμετοχή στη μάθηση μέσω διαφορετικών εργαλείων όπως e-mail ή πίνακες συζητήσεων. Οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν για να επικοινωνήσουν και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες κατά τη στιγμή της επιλογής τους και να μάθουν με το δικό τους ρυθμό. Αντίθετα, οι σύγχρονες μαθησιακές δραστηριότητες πραγματοποιούνται μέσω ζωντανών βίντεο ή / και ηχητικών διασκέψεων με άμεση ανατροφοδότηση (Hrastinski 2008).

Πίνακας 1. Σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση (Hrastinski 2008)

	Ασύγχρονη	Σύγχρονη
--	-----------	----------

Συγχρονισμός	Παρακολούθηση κατά βούληση  Μάθηση με το ρυθμό του καθενός	Παρακολούθηση σε συγκεκριμένο χρόνο
Επικοινωνία	Δημοσίευση απαντήσεων στις δραστηριότητες  Ανατροφοδότηση	Πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση  Συζητήσεις σε πραγματικό χρόνο
Παραδείγματα εργαλείων	E-mail  Πίνακας συζήτησης (π.χ. Google Doc. Blackboard)	Εργαλείο βίντεο και / ή ήχου (π.χ. Google Hangout, Blackboard Collaborate, Zoom Meeting)
Ο ρόλος του δασκάλου	Δημιουργεί πίνακες συζήτησης  Διαμεσολαβητής μεταξύ μαθητών	Εκπαιδευτής  Αλληλεπιδρά με μαθητές

### 1.5 Σημασία της έρευνας

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σε μια μεγάλη μελέτη στην Ιρλανδία σχετικά με τις εμπειρίες των ηγετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το αρχικό κλείσιμο των σχολείων (Burke and Majella Dempsey, 2020), η πλειοψηφία των ηγετών (68,8%) ανέφερε την ευρεία χρήση του παιχνιδιού ως μια από τις βασικές μεθοδολογίες για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έμφαση στο παιχνίδι μεταξύ των γονέων στην Ιρλανδία αναφέρθηκε επίσης από την Egan και τους συναδέλφους της

(Egan, Chloe Beatty, and Hoyne, 2020), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι έως και το 78% σε πάνω από 500 γονείς, παιδιών ηλικίας ενός έως δέκα ετών, ανέφεραν αύξηση σε χρόνο που αφιερώνεται σε υπαίθριο παιχνίδι, παιχνίδι με παιχνίδια και παιχνίδια - δραστηριότητες επί της οθόνης, σε σύγκριση με πριν την πανδημία. Διαπολιτισμικά ευρήματα που αναφέρθηκαν από τους Samuelsson, Wagner και Ødegaard (2020) σε τρία σχολεία στη Σουηδία, τη Νορβηγία και τις ΗΠΑ, υποδεικνύουν την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δραματικού παιχνιδιού ως μέρος της απομακρυσμένης σχολικής εκπαίδευσης καθώς και την παροχή δραστηριοτήτων και πόρων για τους γονείς. Άλλες μελέτες τονίζουν την ανάγκη αυστηρής έρευνας για το παιχνίδι ως εκπαιδευτική στρατηγική για παιδιά με πρόσθετες ανάγκες (Lifter et al. 2011; Macintyre 2010) και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ενώ υπάρχουν και πρότερες έρευνες όπου έχει αναδειχθεί η μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021. Strati, Mitsi & Banou, 2021). Ως βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχουν αναδειχθεί η έλλειψη χρόνου, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Birmingham & Davies, 2001. Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

Επίσης, από πρότερες έρευνες έχει αναδειχθεί η σημαντική συμβολή του παιχνιδιού και της παιγνιώδους μάθησης στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (γνωστικές, ψυχοκινητικές, κινητικές και ψυχοκοινωνικές) (McInnes et al, 2009, 2010; Howard και McInnes, 2012. Ζάραγκας, 2012), καθώς και το ότι τα ψηφιακά παιχνίδια υποστηρίζουν την ενεργή μάθηση (De Freitas & Oliver, 2005) και προάγουν τη γνωστική δραστηριότητα παίζοντας, ενώ δίνεται βαρύτητα στην επίλυση προβλημάτων, τη συλλογιστική και τις στρατηγικές δεξιότητες (Dawes & Dumbleton, 2001) (De Aguilera & Mendiz, 2003). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί η συμβολή τους και σε παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία (Toki & Drosos, 2016) και ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού στην υποστήριξη των παιδιών μετά από τραυματικά γεγονότα (Fearn και Howard 2012, Frost 2005, UNICEF 2018).

Τέλος, η επίδραση του φύλου έχει αναδειχθεί σε πρότερες έρευνες, όπου, οι άνδρες είναι περισσότερο υπέρ της χρήσης του παιχνιδιού (Brosnan, 1998. Busch, 1995. Γουβιάς, 2007.

Παύλου, 2007) και τα έτη υπηρεσίας έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού. Άτομα με λιγότερα έτη υπηρεσίας το αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό, πιθανόν να οφείλεται στο αυξημένο ενδιαφέρον που προκαλεί η τεχνολογία στους/τις νεότερους/ες, αλλά και στη μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή τους για τη χρήση της (Beschoner & Hutchinson, 2013. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

Ωστόσο, επί του παρόντος, υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα σχετικά με το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων και όταν τα σχολεία ανοίγουν ξανά, κι αυτό είναι που καθιστά την παρούσα έρευνα σημαντική.

#### 1.6 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας

Πρώτη παραδοχή της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για την επεξεργασία των δεδομένων, την παραγωγή αποτελεσμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων είναι να δεχτούμε τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο ως ειλικρινείς.

#### 1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα εργασία μελετά στο πλαίσιο της σχέσης αιτίας – αποτελέσματος, μια μεταθετικιστική φιλοσοφική θεώρηση της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με το βαθμό χρησιμοποίησης της παιγνιώδους μάθησης στο νηπιαγωγείο και τους παράγοντες που την επηρεάζουν στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών.

Μεταβλητές όπως τα χαρακτηριστικά του /της νηπιαγωγού (κοινωνικό φύλο, έτη υπηρεσίας, σπουδές, ηλικία, παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων για την παιγνιώδη μάθηση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο), που επηρεάζουν (έλλειψη χρόνου, ασυμβατότητα αναλυτικού προγράμματος, επιμόρφωση – κατάρτιση, επικοινωνία με ανώτερους, χώρος, υλικοτεχνική υποδομή για την ασφάλεια των νηπίων, σωματική ακεραιότητα, αυτοπεποίθηση) την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης και εφαρμογής της παιγνιώδους μάθησης αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη



εξετάζει επίσης τις απόψεις των νηπιαγωγών για την ενδυνάμωση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων, των ικανοτήτων επικοινωνίας, κοινωνικής δράσης, επίλυσης προβλημάτων και οργάνωσης (Halili, 2019).

Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα:

Νηπιαγωγοί	Εμπόδια παιγνιώδους μάθησης	Ανάπτυξη προσωπικότητας μαθητή	Παιχνίδι
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Φύλο</li> <li>•Έτη υπηρεσίας</li> <li>•Ηλικία</li> <li>•Σπουδές</li> <li>•Επιμόρφωση για την παιγνιώδη μάθηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Έλλειψη χρόνου</li> <li>•Ασυμβατότητα Αναλυτικών Προγραμμάτων</li> <li>•Επιμόρφωση</li> <li>•Επικοινωνία με ανωτέρους</li> <li>•Χώρος</li> <li>•Υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>•Ανασφάλεια</li> <li>•Σωματική ακεραιότητα</li> <li>•Εξ αποστάσεως ψηφιακά παιχνίδια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ψυχοκινητική</li> <li>•Κοινωνική</li> <li>•Γνωστική</li> <li>•Συναισθηματική</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•1. Κοινωνικό παιχνίδι               <ul style="list-style-type: none"> <li>•(Α) Μοναχικό παιχνίδι</li> <li>•(Β) Παράλληλη αναπαραγωγή</li> <li>•(Γ) Συντροφικό παιχνίδι</li> <li>•(Δ) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)</li> </ul> </li> <li>•2. Γνωστικό παιχνίδι               <ul style="list-style-type: none"> <li>•(Α) Λειτουργικό παιχνίδι</li> <li>•(Β) Κατασκευαστικό παιχνίδι</li> <li>•(Γ) Εξερεύνηση</li> <li>•(Δ) Δραματική αναπαραγωγή</li> <li>•(Ε) Παιχνίδια με κανόνες</li> </ul> </li> <li>•3. Παιχνίδια αρίθμησης</li> <li>•4. Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης</li> <li>•5. Παιχνίδια κοινωνικοποίησης</li> <li>•6. Παιχνίδια κατασκευών</li> <li>•7. Παιχνίδια συνειρμού</li> <li>•8. Παιχνίδια παρατηρητικότητας</li> <li>•9. Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας</li> <li>•10. Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας</li> <li>•11. Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας</li> </ul>

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια ανασκόπηση των θεωριών και ερευνών γύρω από την κινητική μάθηση και ανάπτυξη, την γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη, την παιγνιώδη μάθηση, το παιχνίδι, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την πανδημία «COVID-19».

### 2.2 Ανασκόπηση θεωριών

#### 2.2.1 Θεωρίες κινητικής μάθησης

##### 2.2.1.1 Ορισμοί

Ο όρος κινητική μάθηση (motor learning) αναφέρεται ως μάθηση των ασκήσεων (κινήσεων) που αποσκοπεί στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων, ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Ζέρβας, 1990, 2617). Σύμφωνα με τους Schmidt & Weisberg (2009, 42), το επίπεδο κινητικής μάθησης μπορεί να υπολογιστεί μόνο με την παρατήρηση της κινητικής απόδοσης. Τέλος, ως βαθμός κινητικής μάθησης (level of motor learning) ορίζεται ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες, ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (Ζάραγκας, 2012).

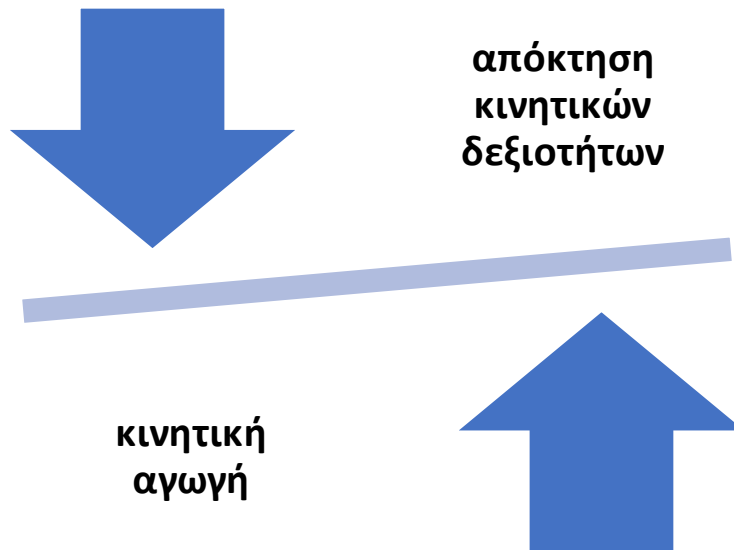
Το πρώτο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι απαιτείται μια διαδικασία προκειμένου να προκληθεί μια αλλαγή στην ικανότητα επιδέξιας εκτέλεσης μιας κίνησης. Μια διαδικασία, όσον αφορά την απόκτηση μιας δεξιότητας, είναι μια σειρά γεγονότων ή συμβάντων που οδηγούν σε αλλαγή στην κατάσταση ή το τελικό προϊόν (Ζάραγκας, 2012).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της κινητικής μάθησης είναι ότι πρέπει να συμβεί ως άμεσο αποτέλεσμα της πρακτικής εξάσκησης. Η κινητική μάθηση δεν οφείλεται στην ωρίμανση ή σε κάποια αγωγή σε επίπεδο φυσιολογίας. Μια αλλαγή που συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης είναι μια αλλαγή κινητικής ανάπτυξης (Ζάραγκας, 2012).

Η κινητική αγωγή ενθαρρύνει τη μοναδικότητα του ατόμου και βασίζεται στη θεωρία ότι, μολονότι η κινητική ανάπτυξη σχετίζεται με την ηλικία, δεν στηρίζεται στην ηλικία. Ως αποτέλεσμα, οι αποφάσεις των νηπιαγωγών στο τι θα διδάξουν, πότε θα το διδάξουν και πώς θα το διδάξουν εξαρτώνται πρωτίστως από την καταλληλότητα της δραστηριότητας για το άτομο και κατά δεύτερον από την ηλικία της συγκεκριμένης ομάδας (Ζάραγκας, 2012).



Εικόνα 1. Κίνηση και ανάπτυξη (Ζάραγκας, 2012)



Εικόνα 2. Κινητική αγωγή και κινητικές δεξιότητες (Ζάραγκας, 2012)

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. 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 της κινητικής αγωγής καθορίζουν τον ρυθμό και την έκταση της απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης του ατόμου (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018. Ζάραγκας, 2021).

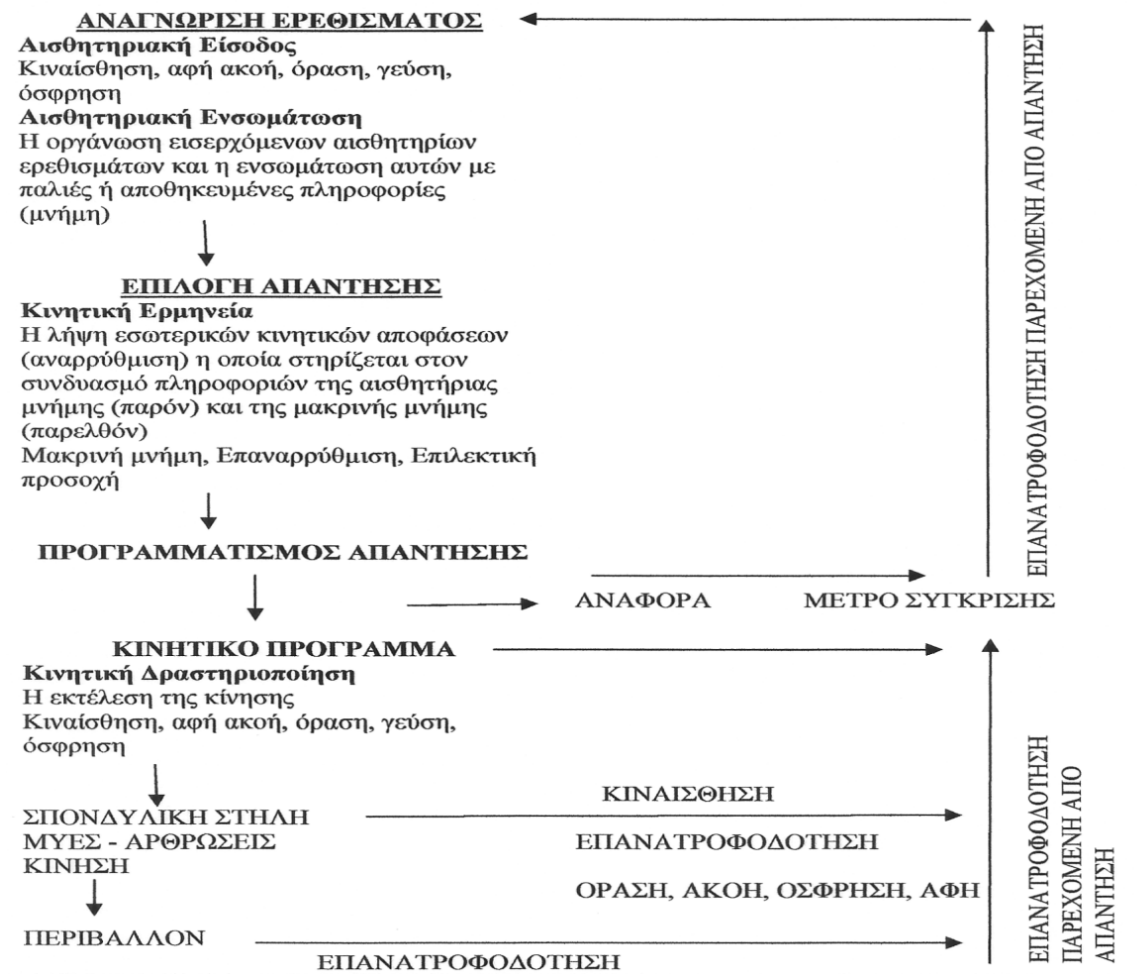
#### 2.2.1.2 Θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας

Η ιδέα ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ένας υπολογιστής, ο οποίος δουλεύει ως δέκτης και επεξεργαστής πληροφοριών. Παρόλο που η διαδικασία ανάπτυξης αποτελούσε βασικό πεδίο ενδιαφέροντος σε προηγούμενες έρευνες, υπήρξε μια μετατόπιση από τη διερεύνηση των οντογενετικών (στο πλαίσιο της διάρκειας της ανθρώπινης ζωής) αλλαγών, στις διαδικασίες πίσω από τις αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια μιας ανθρώπινης

ζωής, όπως η μνήμη, η ανατροφοδότηση, η προσοχή και η αντίληψη (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).

Ένα γενικευμένο κινητικό πρόγραμμα (GMP) είναι μια αναπαράσταση ενός κινητικού προτύπου που μπορεί να τροποποιηθεί για να παραγάγει ένα αποτέλεσμα κίνησης. Ένα GMP μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένα σύνολο οδηγιών που αποθηκεύονται στον εγκέφαλο (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).

Όταν εκτελούμε μια συγκεκριμένη δεξιότητα, ανακαλούμε αυτό το σύνολο οδηγιών, στέλνοντας μήνυμα στους κατάλληλους μύες. Ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση ενός κινητικού προγράμματος εξαρτάται από την πολυπλοκότητα του έργου· πιο σύνθετα έργα απαιτούν περισσότερο χρόνο για να οργανωθούν από ό,τι τα λιγότερο σύνθετα έργα (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).



Εικόνα 3. Θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας (Schmidt & Weisberg, 2009:425)

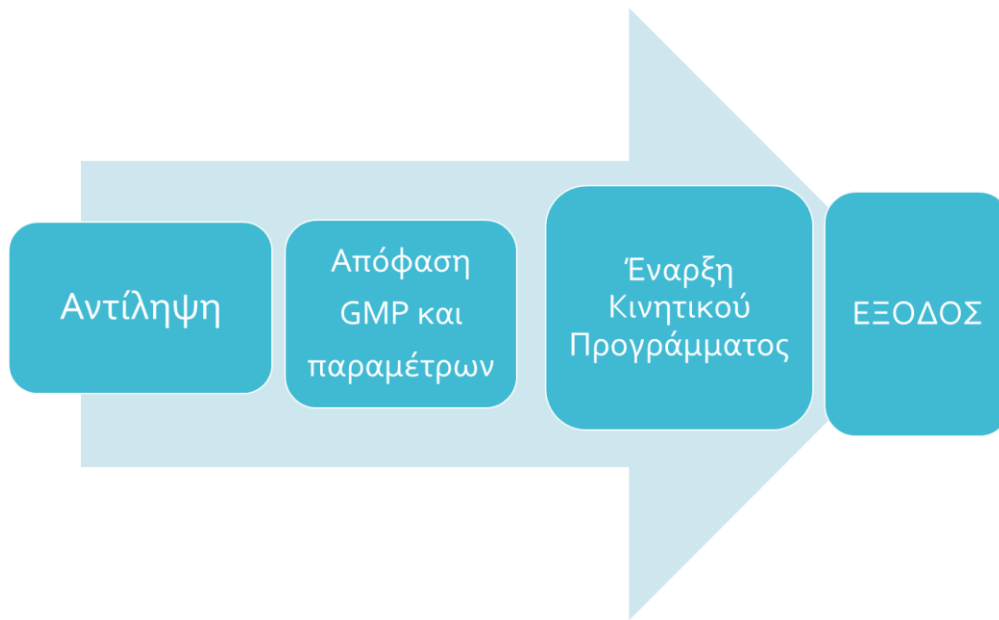
### Τρόποι ελέγχου κινητικής δεξιότητας:

**ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΒΡΟΓΧΟΥ:** χρησιμοποιείται για συνεχείς δραστηριότητες μακράς σχετικά διάρκειας κατά τις οποίες το άτομο μπορεί να κάνει διορθώσεις με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ενώ κινείται. Π.χ.: η εκτέλεση των βημάτων σε έναν παραδοσιακό χορό, θερμοστάτης (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).



Εικόνα 4. Έλεγχος κλειστού βρόγχου (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018: 120)

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΒΡΟΓΧΟΥ: Για να χρησιμοποιήσουμε τον έλεγχο ανοιχτού βρόγχου, πρέπει να προσχεδιάσουμε την κίνησή μας επιλέγοντας ένα γενικευμένο κινητικό πρόγραμμα και στη συνέχεια να εκτελέσουμε την σύντομη και διακριτή ενέργειά μας. Π.χ.: η σύνταξη ενός γραπτού μηνύματος, πληκτρολόγηση κειμένου (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).



Εικόνα 5. Έλεγχος ανοιχτού βρόχου (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018: 120)

#### 2.2.1.3 Θεωρία της οικολογικής προσέγγισης της κινητικής μάθησης

Η οικολογική προσέγγιση της αντίληψης είναι γνωστή ως *άμεση διαδικασία*, διότι θεωρεί ότι η χρήση των αποθηκευτικών χώρων της μνήμης δεν είναι απαραίτητη για την απόδοση νοήματος σε αντικείμενα ή γεγονότα στο περιβάλλον (Gibson, 1966).

Οι ενέργειες της αντίληψης και της κίνησης συμβαίνουν ταυτόχρονα. Η αντίληψη και η δράση είναι ταυτόσημες. Οι προσφερόμενες δυνατότητες / διαθεσιμότητες είναι οι δυνατότητες δράσης του περιβάλλοντος και του έργου σε σχέση με τις ικανότητες του ατόμου που τα αντιλαμβάνεται (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018).

#### 2.2.1.4 Θεωρία των δυναμικών συστημάτων

Οι κινήσεις δεν ελέγχονται μόνο από το κεντρικό νευρικό σύστημα, ελέγχονται επίσης από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων συστημάτων του σώματος καθώς και του περιβάλλοντος (Kugler, Kelso & Turvey, 1982).



Για παράδειγμα, η ικανότητα των παιδιών να πηδούν ψηλά επηρεάζεται από το μυϊκό σύστημα, το σκελετικό σύστημα, το λιπώδες σύστημα, το νευρολογικό σύστημα, και από ψυχολογικούς παράγοντες όπως το κίνητρο (Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018).

Η προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων χαρακτηρίζει την κίνηση ως διαδικασία αυτοοργάνωσης. Η αυτοοργάνωση είναι η ικανότητα του συστήματος να αλλάζει καταστάσεις ή να αποκτά από μόνο του μια νέα δομή ή ένα νέο πρότυπο. Αυτή η προοπτική ορίζει την κίνηση και τον συντονισμό ως μια πολύπλοκη και εξελισσόμενη διαδικασία. Το σύστημα αναζητά συνεχώς σταθερές ή ελκυστικές καταστάσεις (Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018).

#### *2.2.1.5 Στάδια κινητικής μάθησης*

Σύμφωνα με τους Fitts & Posner τα στάδια κινητικής μάθησης είναι τα εξής (Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018):

**Γνωστικό Στάδιο:** Στόχος του μαθητή είναι να κατανοήσει τα βασικά συστατικά του κινητικού μοντέλου της κινητικής δεξιότητας. Αυτό το στάδιο ονομάζεται γνωστικό επειδή τους εκπαιδευόμενους απαιτείται σημαντική ποσότητα νοητικής δραστηριότητας για να κατανοήσουν το κινητικό μοτίβο και να συντονίσουν σωστά τα άκρα τους.

**Στάδιο Συσχέτισης:** Τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου έχουν κατακτηθεί και έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση στο κινητικό μοντέλο. Σε αυτό το στάδιο, ο στόχος έχει μετατοπιστεί από την εκμάθηση του τρόπου επίλυσης του κυκλοφοριακού προβλήματος, στην βελτίωση της κίνησης. Οι βελτιώσεις στην απόδοση είναι πιο σταδιακές σε σχέση με αυτές που παρατηρούνται στο γνωστικό στάδιο.

**Αυτόνομο Στάδιο:** Στο τελικό στάδιο, οι μαθητευόμενοι πρέπει να εξασκηθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, συχνά για πολλά χρόνια. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν φτάνουν ποτέ στο αυτόνομο στάδιο της μάθησης. Σε αυτό το στάδιο, η κίνηση είναι τόσο επιδέξια που φαίνεται αυτόματη, ή χωρίς σκέψη και χωρίς σχεδόν καμία προσπάθεια, και μπορεί ακόμη και να δύναται η δυνατότητα να εκτελέσει μια επιπλέον εργασία ταυτόχρονα.

Μια άλλη άποψη των σταδίων μάθησης βασίζεται στο πρόβλημα των βαθμών ελευθερίας. Ο Bernstein (1967 στο Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018) περιέγραψε την πρόκληση της οργάνωσης μιας σύνθετης δομής αρθρώσεων και μυών για την παραγωγή ομαλής, προσανατολισμένης στον στόχο κίνησης, ως το πρόβλημα των βαθμών ελευθερίας.

Οι βαθμοί ελευθερίας είναι ο αριθμός των μονάδων που απαιτούνται για την επίλυση ενός κυκλοφοριακού προβλήματος.

Οι βαθμοί ελευθερίας μπορούν να θεωρηθούν ως ο αριθμός των πιθανών λύσεων σε μια εργασία εκτέλεσης κίνησης.

Πολύ λίγες κινήσεις αφορούν μόνο ένα μέρος του σώματος και πολλές κινήσεις απαιτούν συντονισμό ολόκληρου του σώματος. Χρησιμοποιώντας την έννοια του προβλήματος του βαθμού ελευθερίας, ο Vereijken (1991 στο Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018) πρότεινε ένα μοντέλο μάθησης τριών σταδίων χρησιμοποιώντας τους βαθμούς ελευθερίας του Bernstein.



Εικόνα 6. Στάδια κινητικής μάθησης (Haibach - Beach, Reid, & Collier, 2018: 121-123)

## 2.2.2 Θεωρίες παιχνιδιού / παιγνιώδης μάθηση

### 2.2.2.1 Η παιγνιώδης μάθηση στο νηπιαγωγείο

Παραδοσιακά το παιχνίδι έχει θεωρηθεί ως ο κυρίαρχος τρόπος εκπαίδευσης για μικρά παιδιά και υποστηρίζει προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας από το πρώτο νηπιαγωγείο που αναπτύχθηκε από τον Froebel (1782-1852). Αυτή η παράδοση συνεχίστηκε, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία προσεγγίσεων, με βάση το έργο των πρωτοπόρων στην παιδική εκπαίδευση Montessori (1869–1952), MacMillan (1860–1931) και Isaacs (1885–1948). Η τρέχουσα γραφή συνεχίζει να υποστηρίζει το παιχνίδι στα πρώτα έτη, όχι μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και παγκοσμίως (Wood, 2015; Pyle, DeLuca και Danniels, 2017). Η μεγάλη σημασία που δίνεται στο παιχνίδι στα πρώτα χρόνια προκύπτει από πολλαπλούς λόγους. Ο παραδοσιακός και ιστορικός λόγος έχει ήδη αναγνωριστεί παραπάνω. Ο ψυχολογικός λόγος παρέχει στοιχεία για τα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού (π.χ. Ray, 2011) και τα αναπτυξιακά οφέλη του παιχνιδιού, ειδικά σε σχέση με την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη (Keenan, Evans and Crowley, 2016). Υποστηρίχθηκε ότι το παιχνίδι μέσα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης έχει «εξιδανικευτεί» (Sutton-Smith και Kelly-Byrne, 1984), με αποτέλεσμα ένα «ήθος παιχνιδιού» που επιβεβαιώνει την ουσιαστική φύση του για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Smith 2010). Ωστόσο, μια πιο σύγχρονη άποψη του παιχνιδιού μέσα στις αρχές της παιδικής αξίας υποστηρίζει το παιχνίδι ως μια ευχάριστη και κεντρική δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας που είναι ευεργετική για τη μάθηση και την ανάπτυξη (Sakellariou & Banou, 2021. Sakellariou και συν, 2021).

Αυτή η άποψη του παιχνιδιού υποστηρίζει μια ποικιλία εμπειριών για τη μάθηση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου του ελεύθερου παιχνιδιού (Walsh, McMillan και McGuinness 2017), και αυτό συμφωνεί με τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με αυτό. Ωστόσο, το παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, παρουσιάζει έναν ανταγωνιστικό λόγο. Αυτός ο λόγος, επικεντρωμένος στα αποτελέσματα, τα πρότυπα, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, βασίζεται σε έρευνα όπως το έργο Effective Provision for Preschool, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EPPPS) που

χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση της Βρετανίας (Taggart et al, 2015) και της έρευνας Ofsted όπως το Bold Beginnings (Ofsted 2017) που προτείνει αιτιολογικούς δεσμούς μεταξύ πρακτικής και αποτελεσμάτων στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης με τα αποτελέσματα του GCSE. Αυτό ενισχύεται περαιτέρω από το έργο του Education Endowment Foundation (EEF) και την εκπόνηση του Early Years Toolkit που υποστηρίζει την ατζέντα αποτελεσματικότητας (EEF 2017).

Το παιχνίδι είναι ένα ξεχωριστό χαρακτηριστικό και των τεσσάρων πλαισίων πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου (Pescott 2017), αλλά θεωρείται ως μια δραστηριότητα που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Wood 2015).

#### *2.2.2.2 Το ψηφιακό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο*

##### *2.2.2.2.1 Ορισμός των ψηφιακών παιχνιδιών*

Όπως και στην προσπάθεια ορισμού των παιχνιδιών γενικά, έτσι και στα ψηφιακά παιχνίδια δεν υπάρχει ένας και μοναδικός αποδεκτός ορισμός. Η κύρια αιτία αυτού του γεγονότος, οφείλεται στο ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν ένα σχετικά νέο πεδίο έρευνας (Esposito, 2005). Ταυτόχρονα, η ποικιλομορφία των ορισμών αναφορικά με τα ψηφιακά παιχνίδια, έχει τις βάσεις της στη πληθώρα των συσκευών οι οποίες μπορούν να τρέξουν ένα ψηφιακό παιχνίδι, καθιστώντας δύσκολη την οριοθέτηση και την ερμηνεία τους. Επίσης, εύκολα παρατηρεί κάποιος ότι υπάρχουν όροι που είναι μεταξύ τους αλληλένδετοι με μικρές διαφορές στην ερμηνεία τους. Ενδεικτικά, οι όροι «digital game» (ψηφιακό παιχνίδι), «computer game» (παιχνίδι υπολογιστή), «electronic game» (ηλεκτρονικό παιχνίδι), «video game» (βιντεοπαιχνίδι) κ.α. Συνεπώς η έννοια των ψηφιακών παιχνιδιών αναπαριστάται από ένα ευρύ φάσμα όρων (Πανουτσόπουλος, 2010). Επιθυμώντας να δώσουμε έναν σύντομο και συνάμα περιεκτικό ορισμό για τα ψηφιακά παιχνίδια, σύμφωνα με τον Esposito (2005), αυτά ορίζονται ως παιχνίδια που παίζουμε (χάρη) σε μια οπτικοακουστική συσκευή και μπορεί να βασίζονται σε μια ιστορία (game based story). Ο ορισμός αυτός φαίνεται ότι ερμηνεύει περισσότερο τα βιντεοπαιχνίδια

(video games). Πιο συγκεκριμένα, για τα ψηφιακά παιχνίδια ένας πιθανός ορισμός θα μπορούσε να είναι ότι αποτελούν μια μεγάλη γκάμα ψηφιακών εφαρμογών, οι οποίες έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους το παιγνιώδες περιβάλλον, προϋποθέτουν την έντονη συμμετοχή του παίκτη και την αυξημένη χρήση πολυμεσικών στοιχείων (Μαυρομάτη, 2010. Σύψας και συν, 2013). Τέλος, πιο αναλυτικά σύμφωνα με το περιοδικό IGI Global (2019) ως ψηφιακό παιχνίδι ορίζεται κάθε παιχνίδι που:

- απαιτεί τη χρήση ηλεκτρονικής συσκευής,
- υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του παίκτη και κάποιου ψηφιακού μέσου και απεικονίζεται μέσω οθόνης ή οποιουδήποτε μέσου απεικόνισης,
- ελέγχεται μέσω ηλεκτρονικής συσκευής (H/Y κονσόλα, smart phone, tablet κ.α.),
- περιέχει ένα ανταγωνιστικό σύνολο κανόνων, ορίων και στόχων με τη μεσολάβηση μιας ψηφιακής ηλεκτρονικής συσκευής,
- είναι δυνατόν να παίζεται μέσω διαδικτύου,
- είναι διαδραστικό με έναν ή περισσότερους παίκτες οι οποίοι παίζουν κυρίως για ψυχαγωγία,
- είναι δημοφιλής μορφή ψυχαγωγίας και χρήσης μέσων, η οποία δύναται να παρέχει και μάθηση (IGI Global, 2019).

#### 2.2.2.2.2 Ψηφιακά παιχνίδια στη διδασκαλία και τη μάθηση

Όπως έγινε κατανοητό από την ιστορική αναδρομή για το παιχνίδι (δες 2.1), η εκπαιδευτική του αξία είναι αναγνωρισμένη εδώ και πολλά χρόνια, από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ο Bruner (1972), υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια υποβοηθούν τη γνωστική εξέλιξη των παιδιών, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων. Συνεπώς, τα ψηφιακά παιχνίδια καθώς εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των παραδοσιακών παιχνιδιών κι αποτελούν εξέλιξή τους, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι έχουν την ίδια και μεγαλύτερη ακόμη παιδαγωγική αξία. Αυτή μάλιστα είναι μια παραδοχή, γύρω από την οποία συγκεντρώνεται ο προβληματισμός των σύγχρονων θεωρητικών (Juul,

2005). Τα Εκπαιδευτικά Ψηφιακά Παιχνίδια (Digital Educational Games, DEGS) είναι παιχνίδια που παίζονται σε υπολογιστή κι εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς (Heintz & Effie Law, 2018).

Παρόλο που είναι αναγνωρισμένη από την αρχαιότητα η παιδαγωγική αξία των παιχνιδιών, τις τελευταίες μόνο δεκαετίες, η διδασκαλία και η μάθηση στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των παιχνιδιών (Gee, 2004). Ταυτόχρονα, όχι μόνο τα σχολεία αλλά εταιρίες και οργανισμοί χρησιμοποιούν με αυξανόμενη τάση τα παιχνίδια για επιμόρφωση των υπαλλήλων τους. Σύμφωνα με τον Ferdig (2009) η αυξανόμενη τάση για την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών οφείλεται στους εξής τρεις παράγοντες:

1. αυξάνονται τα θεωρητικά κι εμπειρικά επιχειρήματα – ευρήματα σχετικά με τα οφέλη χρήσης τους στην εκπαίδευση,
2. αύξηση διαθεσιμότητας παιχνιδιών,
3. χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από παιδιά και νέους από μικρή ηλικία (Kafai, Video game designs by children: Consistency and variability of, 1998) (Squire & Jekins, 2003) (Gee, 2004).

Τα τελευταία 35 χρόνια, λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης τα ηλεκτρονικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής, συμπεριλαμβανομένων της διδασκαλίας και της μάθησης (Παγγέ, 2008). Όσον αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση σύμφωνα με τους Di Pietro, Ferdig, Boyer και Black στο Learning and Teaching With Electronic Games (2009), υποστηρίζουν ότι για την κατανόηση χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών είναι απαραίτητη η μελέτη πέντε βασικών στοιχείων: παιδαγωγική αξία (pedagogy), ψυχολογία (psychology), ειδικά εφέ παιχνιδιού (media effects), είδος παιχνιδιού (genre) και ο ειδικός σχεδιασμός (design) (Νικηφορίδου & Παγγέ, 2011).

Η παιδαγωγική έχει να κάνει με τις παιδαγωγικές πρακτικές και την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στις σχολικές αίθουσες. Σύμφωνα με τον Ferdig (2006) η μάθηση μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών εξαρτάται από τη στρατηγική/προσέγγιση που πλαισίωσε τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψιν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ταυτόχρονα να χρησιμοποιεί το

παιχνίδι για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, συνυπολογίζοντας το εύρος των δυνατοτήτων που παρέχουν (Egenfeldt - Nielsen, 2004). Η παιδαγωγική πρακτική που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, μέσω του παιχνιδιού, πρέπει να παρέχει υποστήριξη στον μαθητή και να ενισχύει τις ευκαιρίες μάθησης και εκτός του παιχνιδιού (Simpson, 2005). Τέλος, το ψηφιακό παιχνίδι έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, αφού επεξεργάζεται πολλά θέματα και παρέχει πληθώρα πληροφοριών (διαθεματικότητα) (Squire, *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III.*, 2004).

Η ψυχολογία αφορά στις ψυχικές και γνωστικές διαδικασίες κατά την ενασχόληση του ατόμου με το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Η ενεργή μάθηση που υποστηρίζεται από το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύτιμο χαρακτηριστικό της μάθησης μέσω παιχνιδιού (De Freitas & Oliver, 2005). Ακόμη τα ψηφιακά παιχνίδια προάγουν τη γνωστική δραστηριότητα παίζοντας, ενώ δίνεται βαρύτητα στην επίλυση προβλημάτων, τη συλλογιστική και τις στρατηγικές δεξιότητες (Dawes & Dumbleton, 2001) (De Aguilera & Mendiz, 2003). Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων αιτιολόγησης και μεταγνώσης (Henderson, 2002). Τέλος, σύμφωνα με τους De Lisi & Wolford (2002), το συνεχές παιχνίδι με το πέρασμα του χρόνου τροποποιεί τις διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, αλλά και τις αντιληπτικές και χωρικές ικανότητες. Η τροποποίηση αυτή γίνεται μέσω του συναισθήματος και της αλληλεπίδρασης του παίκτη με το περιβάλλον του παιχνιδιού (De Castell & Jenson, 2004).

Σχετικά με τα ειδικά εφέ, αυτά αναφέρονται από τους ερευνητές ως χαρακτηριστικά του παιχνιδιού τα οποία επηρεάζουν τον παίκτη. Τα αποτελέσματα από την έρευνα για το πώς τα ειδικά εφέ επηρεάζουν τη μάθηση είναι ποικίλα μεταξύ των ερευνητών. Κάποιοι από τους ερευνητές χρησιμοποίησαν την αναπτυξιακή διαταραχή της διάσπασης προσοχής (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας ΔΕΠ-Υ), για να υποστηρίξουν τη θεωρία τους. Καθώς, τα αποτελέσματα της έρευνας σε πολλούς μαθητές με ΔΕΠΠ-Υ, έδειξαν ότι τα ψηφιακά παιχνίδια τραβούσαν την προσοχή των μαθητών. Αυτό οφειλόταν σύμφωνα με τους ερευνητές στα ιδιαίτερα εφέ του παιχνιδιού. Μέσω του παιχνιδιού οι παίκτες ήταν σε θέση να επικεντρωθούν και να επιμείνουν σε μια εργασία, κάτι το οποίο με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ήταν αδύνατο. (Houghton, Milner, West, Douglas, Lawrence, & Whiting, 2004). Αυτό συνέβη καθώς το ψηφιακό παιχνίδι

προάγει την επιλεκτική προσοχή και τις διανοητικές ικανότητες (De Lisi & Wolford, 2002).

Το 4ο στοιχείο που επηρεάζει τη μάθηση μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών είναι το είδος του παιχνιδιού, δηλαδή το περιεχόμενό του. Το περιεχόμενο οποιουδήποτε ψηφιακού παιχνιδιού προϋποθέτει τη συμμετοχή του παίκτη. Ο παίκτης αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του παιχνιδιού αποκτώντας γνώσεις ασυνείδητα, παίζοντας. Ουσιαστικά έχει το ρόλο του συν-κατασκευαστή της γνώσης. Η γνώση παρέχεται από το παιχνίδι σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που ακολουθεί ο παίκτης (Eladhari & Lindley, 2004). Η πλοκή και η ιστορία που παρουσιάζεται στο παιχνίδι εμπλέκει τον παίκτη σε μια διαδικασία δέσμευσης, με απώτερο σκοπό τον προβληματισμό του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Bizzochi & Woodbury, 2003). Ακόμη, ο οπτικός κι ο κριτικός γραμματισμός αναπτύσσεται μέσω του περιεχομένου του παιχνιδιού, καθώς το άτομο, ενώ παίζει επεξεργάζεται και αποκωδικοποιεί πληθώρα πληροφοριών από το περιβάλλον του παιχνιδιού (Oliver & Pelletier, 2005). Επίσης, ο παίκτης καλείται να υπολογίζει διάφορες παραμέτρους, προκειμένου το παιχνίδι του να έχει επιτυχή έκβαση. Η δεξιότητα του παίκτη να βγάζει νόημα από το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ώστε να συνεχίσει την πορεία του στο παιχνίδι, είναι πολύτιμη από παιδαγωγικής απόψεως. Η παιδαγωγική αξία που παρέχεται μ' αυτό τον τρόπο είναι συνυφασμένη με τη διαμόρφωση σχετικού εγγραμματισμού και διαφόρων ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω της εκπαίδευσης (Gee, 2005).

Το τελευταίο που συνυπολόγισαν οι ερευνητές για να περιγράψουν τις παιδαγωγικές δυνατότητες που παρέχουν τα ψηφιακά παιχνίδια, ήταν ο σχεδιασμός του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά εκείνα που το καθιστούν διασκεδαστικό. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι προκαλεί τη φαντασίωση, την αισθητική εμπλοκή, τη γνωστική περιέργεια και την επιδίωξη ενός στόχου (Young, 2004). Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού παρέχει κίνητρα που το καθιστούν διασκεδαστικό (όπως ο ανταγωνισμός κι ο ρυθμός απόκρισης), ενώ παράλληλα παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και στοιχεία που υποστηρίζουν τη μάθηση (Belanich, Sibley, & Orvis, 2004). Η μάθηση που υποστηρίζεται από το παιχνίδι σχετίζεται άμεσα με την αρχιτεκτονική του παιχνιδιού και την ισορροπία μεταξύ του τι είναι γνωστό από το περιβάλλον του (Salen & Zimmerman, 2003). Η



εμπειρία του παίκτη με το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι επηρεάζει τις προσδοκίες του, για όλες τις διαδικασίες μάθησης. Όσο λοιπόν πιο καλοσχεδιασμένο είναι ένα παιχνίδι, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες εκμάθησης και απόκτησης νέων δεξιοτήτων υπάρχουν (Blumberg & Sokol, 2004). Τέλος, ο ιδανικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού καθιστά τη μάθηση πιο ευέλικτη και προσιτή για όλους τους μαθητές, καθώς υπάρχουν τα διάφορα επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με την απόκριση του παίκτη (Facer & Williamson, 2004).

Οι Toki & Drosos (2016) πραγματοποίησαν μια μελέτη της χρήσης νέων τεχνολογιών ειδικότερα σε ομαδικές δραστηριότητες μάθησης σε παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι η συνεργασία σε ομάδες σε συνδυασμό με νέες τεχνολογίες ως πηγή ερεθίσματος, έχει θετικά αποτελέσματα στη φωνολογική ενημερότητα, στην άρθρωση, στο λεξιλόγιο, στην περιγραφή εικόνας και στη διήγηση ιστορίας, αυξάνοντας το κίνητρο συμμετοχής και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Δομώντας έτσι διαφόρων επιπέδων νέα στιλ μάθησης και δίνοντας νέες μαθησιακές δυνατότητες για τη μετάβαση στη νέα ψηφιακή εποχή. Παράλληλα ανεδείχθη ο ενισχυτικός ρόλος του λογοθεραπευτή στο πλαίσιο της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

Οι Ζαβογιάννη, Μπουλούγαρης, Λέκκα, και Παγγέ (2018) διερεύνησαν το κατά πόσο η ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια καλύπτει μαθησιακές ανάγκες ενηλίκων, θεωρώντας τα ψηφιακά παιχνίδια ως ενεργά περιβάλλοντα μάθησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων με τις υπάρχουσες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διαδικασία των ενεργών περιβαλλόντων μάθησης, αφού ως περιβάλλοντα, ικανοποιούν μαθησιακές στρατηγικές όπως η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και η συνεργασία για την επίτευξη κοινού στόχου.

### 2.2.3 Θεωρίες παιχνιδιού

Η χαρά και η ευχαρίστηση, συνώνυμα του παιχνιδιού ως εκρηκτικά και υπερχειλίζοντα συναισθήματα, δεν είναι εύκολο να μπου σε καλούπια, να αναλυθούν και να τους δοθεί

λογική ερμηνεία. Σ' αυτό το πολυδιάστατο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υπόστασης που είναι το παιχνίδι, οι επιστήμονες από διάφορα επιστημονικά πεδία (βιολογία, φυσιολογία, ανθρωπολογία, ψυχολογία), έδωσαν ποικίλες και διαφορετικές ερμηνείες (Mellou, 1994).

Αρχικά, εμφανίστηκαν οι παραδοσιακές ή κλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που χρονολογούνται από τα τέλη του 19ου ως τις αρχές του 20ού αιώνα. Κοινός τόπος όλων αυτών των προσεγγίσεων είναι η βιολογική διάσταση του παιχνιδιού, αφού επηρεάστηκαν από τις απόψεις του Δαρβίνου και οι προσπάθειες για την ερμηνεία του παρουσιάζουν εντυπωσιακή ποικιλία. Σύμφωνα με τη Μέλλου, όλες οι κλασικές θεωρίες παιχνιδιού έχουν σοβαρές αδυναμίες βασισμένες στις ξεπερασμένες, αμφίβολες πεποιθήσεις για την ενέργεια, τα ένστικτα και την εξέλιξη (Mellou, 1994).

Ο Δογάνης, αναφέρει ότι οι θεωρίες αυτές έχουν περισσότερο ενστικτώδη- φυσιολογική λειτουργία, βασίζονται στη διατήρηση ή την κατανάλωση ενέργειας, ενώ έρχονται σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή που δίνεται έμφαση στις κοινωνικο-ψυχολογικές αναλύσεις περί παιχνιδιού. Συμπληρώνει ότι το παιχνίδι και η ερμηνεία του απαιτεί μια διαλεκτική προσέγγιση, που να εστιάζει στην εποχή όπου η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε και να μην κρίνεται με κριτήρια διαφορετικά από αυτά που η ίδια θέτει. (Δογάνης, 1990).

#### *2.2.3.1 Παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες για το παιχνίδι*

Οι παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες παιχνιδιού, όπως μας γίνονται γνωστές από τα βιβλία της Millar, του Δογάνη και τα άρθρα της Takhvar και της Mellou, έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν γιατί υπάρχει το παιχνίδι και ποιο σκοπό εξυπηρετεί αυτό (Millar Susanna, 1967,σελ.16-22), (Δογάνης1990, σελ.28-32), (Takhvar 1988,σελ.221-223), (Mellou, 1994,σελ.91-93).

Αυτές είναι: *Η θεωρία πλεονάσματος ενέργειας, η θεωρία αναψυχής ή χαλάρωσης, η θεωρία εξάσκησης ή προ-εξάσκησης, και η θεωρία ανακεφαλαίωσης.*

#### 2.2.3.1.1 Θεωρία πλεονάσματος ενέργειας.

**Η θεωρία πλεονάσματος ενέργειας**, είχε ως υποστηρικτή τον Schiller, ποιητής και φιλόσοφος του 18ου αιώνα. Όρισε το παιχνίδι ως "την έκφραση της πλεονάζουσας ενέργειας και την προέλευση όλων των τεχνών". Το παιχνίδι δηλαδή ήταν το προϊόν της περιττής ενέργειας που παραμένει αφότου ένας οργανισμός είχε ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Επίσης, ο Schiller θεώρησε το παιχνίδι ως "συμβολική δραστηριότητα" μέσω της οποίας ένας οργανισμός μετασχηματίζει την πραγματικότητα και γεννά τη γλώσσα και τη σκέψη (Schiller, 1954).

Ο Herbert Spencer (1873), Βρετανός ψυχολόγος και φιλόσοφος, ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να παράσχει μια πιο επιστημονική βάση για την θεωρία πλεονάσματος ενέργειας του παιχνιδιού. Ήταν ένας θεωρητικός "ενστίκτου" που θεώρησε ότι τα ανθρώπινα και ζωικά είδη ήταν ενστικτωδώς δραστήρια. Υποστήριξε ότι τα νευρικά κύτταρα των οργανισμών χωρίστηκαν είτε μέσω διανοητικών, είτε μέσω σωματικών δραστηριοτήτων. Επανοικοδομήθηκαν βαθμιαία, παρέχοντας στον οργανισμό μια δυνατότητα και μια ετοιμότητα να ενεργήσουν, την υπερβολική νευρική ενέργεια που ξοδεύεται στο παιχνίδι. Το ποσό αυτής της ενέργειας, αφορούσε τη φυλογενετική θέση του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Spencer, όσο υψηλότερο το είδος του ζώου τόσο περισσότερος χρόνος ξοδεύεται στο παιχνίδι, (με το μεγαλύτερο επίπεδο επιδεξιότητας που έχουν, χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να κρατηθούν στη ζωή, είναι πιο υγιή, πιο καλά ταϊσμένα και έτσι έχουν περισσότερη διαθέσιμη ενέργεια, ενώ στην περίπτωση των χαμηλότερων ειδών, αυτή η ενέργεια επενδύεται μόνο στην ικανοποίηση των αρχικών αναγκών του οργανισμού, δηλαδή να βρουν τροφή και να αποφύγουν τους εχθρούς τους). Για τον Spencer, το παιχνίδι ήταν μια ανεξέλεγκτη επιθυμία του οργανισμού κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Millar, 1967, σελ.14-15 · Takhvar, 1988, σελ.221-222).

#### 2.2.3.1.2 Η ψυχαγωγική ή η θεωρία χαλάρωσης

**Η ψυχαγωγική ή η θεωρία χαλάρωσης**, υποστηρίζεται από έναν Γερμανό ποιητή τον Moritz Lazarus (1883). Αυτή η θεωρία, που είναι σε άμεση αντίθεση με την προηγούμενη θεωρία, περιγράφει το παιχνίδι ως δραστηριότητα που προέρχεται από ένα ενεργειακό έλλειμμα και δηλώνει ότι ο σκοπός του παιχνιδιού είναι να αποκατασταθεί η ενέργεια που

χρησιμοποιείται στην εργασία. Πράγματι, δεδομένου ότι το παιχνίδι είναι αντίθετο με την εργασία, είναι ο ιδανικός τρόπος να αποκατασταθεί η χαμένη ενέργεια. Το παιχνίδι αντιμετωπίζεται είτε ως ψυχαγωγική δραστηριότητα (Lazarus, 1883), είτε ως συμπεριφορά που προέρχεται από μια ανάγκη για χαλάρωση (Patrick, 1916). Και οι δύο απόψεις αυτές υποθέτουν ότι το παιχνίδι στερείται μιας γνωστικής λειτουργίας ή ενός περιεχομένου (Millar, 1967, σελ. 14-15 · Takhvar, 1988, σελ. 221-222).

#### 2.2.3.1.3 Η θεωρία της εξάσκησης ή της προεξάσκησης

Η τρίτη κλασική θεωρία του παιχνιδιού είναι η **θεωρία της εξάσκησης ή της προεξάσκησης**. Προέρχεται από την εργασία του Groos (1898, 1901), στις ανασκοπήσεις του για το ζωικό και ανθρώπινο παιχνίδι. Θεώρησε ότι η μίμηση του ενήλικου είναι ένα σημαντικό στοιχείο στο παιχνίδι του παιδιού. Σύμφωνα με τον Groos, η λειτουργία της περιόδου που είναι γνωστή ως παιδική ηλικία είναι το παιχνίδι και το παιχνίδι χρησιμεύει ως εξάσκηση των ενήλικων δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια, όσο πιο σύνθετος είναι ο οργανισμός φυλογενετικά, τόσο περισσότερο χρόνο διαρκεί η περίοδος της παιδικής ηλικίας, κατά τη διάρκεια της οποίας ο οργανισμός θα εξασκήσει εκείνες τις ενστικτωδώς βασισμένες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης.

Οι σημαντικότερες συνεισφορές αυτής της θεωρίας περιλαμβάνουν μια εξήγηση γιατί το παιχνίδι εμφανίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, μια συζήτηση για τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι, την ψυχολογία και την έξυπνη συμπεριφορά και μια εξήγηση του ρόλου των συγκεκριμένων μορφών παιχνιδιού ως προ-εξάσκηση για την ενήλικη ζωή (Groos, 1898, 1901).

#### 2.2.3.1.4 Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης

Η τέταρτη επεξεργασία στις κλασικές θεωρίες του παιχνιδιού είναι η **θεωρία της ανακεφαλαίωσης**, που επηρεάστηκε από τη θεωρία του Δαρβίνου (1872). Ο Hall (1920), αναγνωρίστηκε ως ο "πατέρας της ψυχολογικής κίνησης του παιδιού" στη Βόρεια Αμερική, είδε την ψυχολογία του παιδιού ως ένα μέσο ανίχνευσης της εξέλιξης ανάμεσα

στα είδη. Ο Hall είδε επίσης την παιδική ηλικία ως ένα σύνδεσμο ανάμεσα στο ζώο και τον άνθρωπο. Τα στάδια της ανάπτυξης του εμβρύου τα είδε ως απεικόνιση των σταδίων που πέρασαν μέσω των πρωτόζωων στον άνθρωπο. Κατά τη διάρκεια της περιόδου της παιδικής ηλικίας, το παιδί με το παιχνίδι του εκδηλώνει τα εξελικτικά στάδια των ειδών. Παραδείγματος χάριν η αναρρίχηση και η ταλάντευση, μοιάζουν με τα μη ανθρώπινα στάδια, ενώ το σκληρό και επίπονο παιχνίδι απεικονίζει το άγριο στάδιο (Hall, 1920).

Η λειτουργία του παιχνιδιού μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο είναι καθαρτικής φύσης. Αυτή η προσέγγιση είναι παρόμοια με αυτήν του Freud και των σύγχρονων ψυχαναλυτικών απόψεων του παιχνιδιού, αλλά ο Hall είδε το καθαρτικό στοιχείο ως προϊόν της εξελικτικής βιολογίας. Πρότεινε ότι τα κοινωνικά ένστικτα βρήκαν διεξόδους για έκφραση στις καταστάσεις παιχνιδιού. Μερικά ένστικτα αποδυναμώθηκαν, επιτρέποντας την απόκτηση εκείνων των υψηλότερων συμπεριφορών μορφών ζωής που θα μπορούσαν να παρατηρηθούν στους ενήλικους του σύγχρονου πολιτισμού (Millar, 1967 · Takhvar, 1988).

#### *2.2.3.2 Οι πρώιμες θεωρίες παιχνιδιού του 20ού αιώνα*

Τα τρία κύρια ρεύματα που κυριάρχησαν στην ψυχολογία, κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα ήταν η Ψυχανάλυση, ο Μπιχεβιορισμός και η Γνωστική θεωρία (Δογάνης, 1990, σελ. 32). Όπως παρατήρησε η Takhvar το 1988, κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ού αιώνα "το παιχνίδι" ως επιστημονικό θέμα προσεγγίστηκε έμμεσα, μέσω άλλων θεωρητικών προβληματισμών στην ψυχολογία.

Οι ψυχαναλυτές (Freud, Hall, Peller, Erickson και Klein) συζήτησαν για το παιχνίδι σε σχέση με την "εκπλήρωση επιθυμίας", την "ανησυχία", και τις διαδικασίες του "εγώ". Οι θεωρητικοί διέγερσης είδαν το παιχνίδι ως μηχανισμό που σχετιζόταν με την εξερεύνηση και τη ρύθμιση του κινήτρου διέγερσης (Berlyne, Ellis, hutt και Fein). Οι γνωστικοί θεωρητικοί (Piaget, Vygotsky), είδαν το παιχνίδι από την άποψη της γενικότερης ψυχολογικής ανάπτυξης (Takhvar, 1988, σελ. 224).

Γενικά, οι πρώιμες θεωρίες παιχνιδιού, συνέβαλαν στην αύξηση της κατανόησης για το φαινόμενο του παιχνιδιού, μέσω της επεξηγηματικής δύναμης των θεωρητικών τους απόψεων, οι οποίες στη συνέχεια υποκίνησαν περαιτέρω έρευνες (Mellou, 1994, σελ.93).

#### 2.2.3.2.1 Οι ψυχαναλυτικές θεωρίες του παιχνιδιού

##### 2.2.3.2.1.1 Παιχνίδι ως απελευθέρωση της έντασης

Ο πατέρας της ψυχανάλυσης, Sigmund Freud, δεν ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για το παιχνίδι και η μικρή ενασχόλησή του μ' αυτό, μπαίνει στα πλαίσια του γενικότερου θεωρητικού του έργου. Έκανε όμως κάποιες παρατηρήσεις για το παιχνίδι, τις οποίες ενσωμάτωσε στη συζήτηση ζητημάτων όπως η «επανάληψη –καταναγκασμός» ή η δυναμική του χιούμορ (Takhar, 1988, σελ.225).

Ο Freud στην εργασία του «Beyond the pleasure principle» [1920](1955), εστίασε στην έννοια της ψυχαναγκαστικής επανάληψης. Αυτό περιγράφηκε ως ψυχικός μηχανισμός που βοηθά το άτομο να αντιμετωπίσει τα τραυματικά γεγονότα. Η λογική σκέψη που συνδεόταν με το αναπτυγμένο εγώ, μείωνε την εμφάνιση τέτοιας ψυχαναγκαστικής επανάληψης κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης, αλλά τα παιδιά είναι πιο ευαίσθητα στο τραύμα, δεδομένου ότι η δομή του εγώ και οι ψυχικές άμυνες δεν έχουν οργανωθεί επαρκώς. Κατά συνέπεια, αποτυγχάνουν να προστατέψουν τον εαυτό τους ενάντια στις επιδράσεις των γεγονότων που προκαλούν άγχος. Συνεπώς, οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές είναι συχνότερες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και είναι προφανείς στο παιχνίδι, που το καθιστούν έτσι μέσο διαχείρισης προηγούμενων οδυνηρών εμπειριών (Freud, 1955).

Επίσης, πίστευε ότι το παιχνίδι έχει μια καθαρτική επίδραση, (έννοια που έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη και στη δραματική ποίηση), η οποία επιτρέπει στα παιδιά να απελευθερωθούν από αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με τραυματικά γεγονότα, αποβάλλοντας ένταση και ενέργεια. Ο Freud πίστευε ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί εξωτερικεύει τις εσωτερικές του ανάγκες και τον κόσμο του. Το παιχνίδι ορίζεται ως ένα είδος φαντασίας που υφαίνεται γύρω από πραγματικές

καταστάσεις της ζωής και η εκδήλωσή του αποδίδεται σε δύο επιθυμίες: την επιθυμία του παιδιού να επιλέξει ρόλους μιμούμενο εκείνους τους ανθρώπους από τους οποίους έχει εντυπωσιαστεί και την επιθυμία του να παρασυρθεί από το παιχνίδι προκειμένου να αναπλάσει καταστάσεις ή συμβάντα επώδυνα, αναλαμβάνοντας όμως ενεργητική στάση με την αντιστροφή της διαδικασίας προς όφελός του (Freud, 1955).

Κατά το Δογάνη (1990), η ψυχαναλυτική θεωρία έχει θετική συνεισφορά στην απάντηση του ερωτήματος «γιατί παίζει το παιδί». Παράλληλα, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι μέσα από το παιχνίδι είναι δυνατό να επιτευχθεί η θεραπεία ψυχολογικών διαταραχών, που πηγάζουν από τις συγκρουσιακές καταστάσεις (Ταλφανίδης, 2008).

Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως θεραπεία από την Anna Freud και τη Melanie Klein (1932, 1955). Η Klein πρότεινε τη χρήση του παιχνιδιού αντί της λεκτικής διατύπωσης στην ψυχανάλυση των παιδιών (Takhvar, 1988). Έτσι, το παιχνίδι αργότερα χρησιμοποιήθηκε ως κλινικό εργαλείο, στην ψυχανάλυση του παιδιού, είτε ως μέσο αποκάλυψης συγκρούσεων (διαγνωστικό) ή ως θεραπευτικό στην αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του παιδιού (Ταλφανίδης, 2008).

Η Θεραπεία παιχνιδιού δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τα συναισθήματά τους, καθώς και ζητήματα συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας το φυσικό τους τρόπο αυτοέκφρασης, που είναι το παιχνίδι (Dougherty και Ray, 2007, σελ. 18).

#### 2.2.3.2.1.2 Παιχνίδι ως τέλεια κυριαρχία του εγώ (Νεοφροϋδικοί, Έρικσον, 1950)

Ο Erikson (1950), ως ψυχαναλυτής με σημαντική προσφορά στο χώρο της ψυχιατρικής και της παιδικής ψυχανάλυσης, προσπάθησε να δώσει μια πιο σφαιρική άποψη για το παιχνίδι. Στα βιβλία του «Παιδική ηλικία και Κοινωνία» (1975) και «Toys and Reasons» (1977) προχώρησε πέρα από τη χρήση του παιχνιδιού ως διαγνωστικού και θεραπευτικού μέσου. Είδε το παιχνίδι να συνδέεται με τη δραστηριότητα και την «αναζήτηση του εαυτού», αναγνωρίζει οκτώ φάσεις ανάπτυξης του Εγώ και δέχεται τη συσχέτιση του ατόμου με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτισμικό). Επίσης υποστήριξε ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ των αλλαγών στη δομή του παιχνιδιού και της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης.

Αναγνωρίζει τρεις γενικές αναπτυξιακές φάσεις, όπου το βρεφικό Εγώ ωριμάζει παράλληλα με το παιχνίδι.

1.Την αυτοκοσμική: Περιλαμβάνει τον κόσμο που περικλείει το σώμα. Για το βρέφος η εξερεύνηση, η δοκιμή των δυνάμεων και το κλάμα είναι αδιαχώριστα. Το βρέφος δοκιμάζει το κλάμα, τη φωνή του και τις αντιδράσεις των άλλων, εξερευνά το σώμα της μαμάς.

2.Τη μικροσκοπική: Είναι ο μικρός κόσμος που μοιράζεται με άλλους. Το μικρό παιδί ζει σε μια μικρόσφαιρα προσιτών παιχνιδιών. Εκεί βρίσκει ευχαρίστηση, παρηγοριά και τόνωση της αυτοπεποίθησής του, λόγω του ότι υφίσταται ως ανεκτικός χώρος όπου το παιδί μπορεί να δοκιμάσει επικίνδυνα θέματα που το απασχολούν και εγείρουν άγχος.

3.Τη μακροσκοπική: Ο μεγάλος κόσμος των μεγάλων. Ο Erikson συνέβαλε σημαντικά στο διαχωρισμό μεταξύ του παιχνιδιού των μικρών και των ενηλίκων. Το παιχνίδι του ενήλικα είναι φυγή από την πραγματικότητα, ενώ το παιχνίδι του μικρού παιδιού είναι μια μόνιμη προσέγγιση στις εμπειρίες του. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει τον κόσμο. (Δογάνης,1990,σελ.36)

#### 2.2.3.2.2 Donald Winikott

Ο Winikott, ήταν ψυχίατρος και ψυχαναλυτής με πολύχρονη προσφορά στο χώρο της παιδιατρικής και της ψυχαναλυτικής πρακτικής. Ασχολήθηκε με την ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθηματικών εμπειριών του ανθρώπου, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ιδέας του «παίζει», βλέποντάς το, από μια πιο σφαιρική άποψη, ως ένα σημαντικό γεγονός που σχετίζεται με την πολιτιστική εμπειρία και την κουλτούρα (Winikott, 1979).

Χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ως κλινικό εργαλείο στην ψυχανάλυση, η οποία περιλάμβανε και την ψυχοθεραπεία. Στο βιβλίο του «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα» (1979), χαρακτηριστικά έγραφε: Η ψυχοθεραπεία έχει να κάνει με δύο ανθρώπους που παίζουν μαζί. Το πόρισμα που βγαίνει απ' αυτό είναι, πως όταν το παιχνίδι δεν είναι δυνατό, η δουλειά του θεραπευτή παίρνει μια κατεύθυνση που σκοπό έχει να κατευθύνει



τον ασθενή από μια κατάσταση όπου δεν είναι ικανός να παίξει, σε μια κατάσταση που είναι ικανός να παίξει (Winikott, 1979, σελ.80).

Ο Winikott έκανε διάκριση των εννοιών «παιχνίδι» και «παίξιμο» (ή «παιγνιώδες»). Το παιχνίδι έχει μορφές από αυτές που όλοι παρατηρούμε στα παιδιά και στις οργανωμένες ασχολίες των ενηλίκων. Το «παίξιμο» όμως ή «παιγνιώδες», είναι μια διαχρονική και διαηλικιακή ικανότητα του ανθρώπου που δεν βρίσκεται μόνο στο παιχνίδι αλλά εκφράζεται με πάρα πολλούς τρόπους: Στην καθημερινή επικοινωνία, στην επιλογή των λέξεων και στην τονικότητα της φωνής, στο χιούμορ και σε οποιαδήποτε ενέργεια ή εκδήλωση που «δείχνει ζωντάνια» (Winikott, 1979).

Θεωρούσε ότι τα πρώιμα στάδια ανάπτυξης κάθε ανθρώπινης ύπαρξης είχαν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση σχέσης με αντικείμενα και στη διαμόρφωση συμβόλων κι ότι υπάρχει τριπλή ανάγκη περιγραφής της ανθρώπινης ύπαρξης: 1. η *εσωτερική πραγματικότητα*, εσωτερικός κόσμος μπορεί να είναι πλούσιος ή φτωχός και μπορεί να βρίσκεται σε ειρήνη ή σε κατάσταση πολέμου 2. *μια μονάδα με μια μεμβράνη που οροθετεί ένα εξωτερικό περίβλημα* (εξωτερική εμφάνιση) 3. *η ψευδαισθητική εμπειρία* (η ενδιάμεση περιοχή ανάμεσα σ' αυτό που είναι υποκειμενικό και σ' εκείνο που γίνεται αντικειμενικά αντιληπτό) (Winikott, 1979).

Στη θεωρία του, όπως περιγράφεται στο βιβλίο του «Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα» (1979), το παιχνίδι συνδέεται με τα μεταβατικά αντικείμενα και φαινόμενα με τον μεταβατικό χώρο. Η πολιτιστική εμπειρία εδράζεται στο δυνητικό χώρο ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και ξεκινάει με τη δημιουργική ζωντάνια που πρωτοεμφανίζεται στο παιχνίδι. Και οι δυο δραστηριότητες συνδέουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καταλαμβάνουν χώρο και απασχολούν χρόνο. Η θεωρία του προήλθε από το πλούσιο πεδίο παρατήρησης των πρώιμων εμπειριών των υγιών βρεφών. Αμφιβάλλει για το αν το νεογέννητο ανθρώπινο βρέφος επηρεάζεται από ενστικτώδη εγχάραξη. Η χρήση της λέξης ένστικτο προέρχεται από την ηθολογία και θεωρούσε ότι το όλο ζήτημα της εγχάραξης είναι άσχετο με τη μελέτη της πρώιμης σχέσης με αντικείμενο στα ανθρώπινα νήπια (Winikott, 1979, σελ.144).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Winikott, από τους πρώτους μήνες της ανθρώπινης ζωής, το παιχνίδι συνδέεται άρρηκτα με κάθε μεταγενέστερη μορφή δημιουργικής και ερευνητικής ενασχόλησης μέσα από την οποία το άτομο εκφράζεται, επικοινωνεί και μαθαίνει. Στους πρώτους μήνες της ζωής, όταν το βρέφος πιπιλάει το δάχτυλό του ή το στήθος της μάνας ή χαϊδεύει με την παλάμη και τα υπόλοιπα δάχτυλα το μάγουλό του, όταν με άλλα λόγια παίζει με αντικείμενα που για τον ίδιο δεν είναι παρά αποσπάσματα του εαυτού του, το παιχνίδι έχει κυρίως, αλλά όχι μόνο, αυτοερωτικό χαρακτήρα. Επιπλέον, την ίδια περίοδο το στοιχείο του παιχνιδιού συνδέεται και με διάφορες επαναλαμβανόμενες κινήσεις των χεριών ή των ποδιών με τις οποίες το βρέφος εξερευνά βαθμιαία τις δυνατότητες του σώματός του. Επίσης, το παιχνίδι υπάρχει και στους μιμητικούς μορφασμούς και τις εκφράσεις με τις οποίες το ίδιο μαθαίνει σιγά σιγά να επικοινωνεί με τη μητέρα και το περιβάλλον του (Winikott, 1979).

Από τα πρώτα αυτά αντικείμενα παιχνιδιού, που είναι αδιαχώριστα από τον εαυτό του, ή όπως τα ονομάζει ο Winicott «εγώ-αντικείμενα», μέσα από την απόκτηση του κρίσιμου ορίου ανάμεσα σε ό,τι είναι και σε ό,τι δεν είναι ο εαυτός του, το βρέφος θα αρχίσει βαθμιαία να εξερευνά και να χρησιμοποιεί παίζοντας μαζί τους και τα «μη-εγώ αντικείμενα». Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι η μητέρα ή αποσπάσματα του σώματος της μητέρας, που στο εξής το βρέφος αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι δικά του, ή ακόμα η άκρη του σεντονιού ή της κουβέρτας, μια γωνία από το μαξιλάρι του, ή κάποιο αρκουδάκι, κουνουνίστρα ή άλλα παιχνίδια του. Δηλαδή, τα «μη-εγώ» αντικείμενα ή μεταβατικά αντικείμενα είναι κάποια σημαντικά «μαλακά» αντικείμενα ή κάποια άλλου είδους αντικείμενα που έχουν βρεθεί και χρησιμοποιούνται από το βρέφος, όπως αρκουδάκια, κούκλες ή ακόμη και σκληρά παιχνίδια. Μ' αυτά είναι πολύ δεμένο το βρέφος και τα έχει κοντά του σε οτιδήποτε κάνει. Το συντροφεύουν παντού, δίνοντάς του την αίσθηση της ασφάλειας, μια άμυνα απέναντι στο άγχος, όταν αρχίζει βαθμιαία να μειώνεται η «προσκόλλησή» του (Hofer Myron, 2006) στη μητέρα και να «εκπαιδεύεται» στην αποστέρησή του από αυτήν.

Δηλαδή, τα μεταβατικά αντικείμενα αντιπροσωπεύουν τη μετάβαση του νηπίου από μια κατάσταση όπου είναι συγχωνευμένο με τη μητέρα, σε μια κατάσταση όπου σχετίζεται με τη μητέρα σαν μια ύπαρξη ξεχωριστή και έξω απ' αυτήν. Το πρότυπο των μεταβατικών

αντικειμένων και φαινομένων (τα μεταβατικά φαινόμενα είναι οι ήχοι απόλαυσης του μωρού, τα μωρολογήματα «μαμ-μαμ»), αρχίζει να διαφαίνεται γύρω στον τέταρτο, τον έκτο, τον όγδοο ή το δωδέκατο μήνα της ζωής του βρέφους (Winikott, 1979).

Ο Winicott επισημαίνει και τονίζει την καθοριστική σημασία που έχει για το βρέφος και τη μετέπειτα ομαλή συναισθηματική του εξέλιξη η «αρκετά καλή» μητέρα. Αυτή λοιπόν είναι η μητέρα ή το ανθρώπινο υποκατάστατό της που αναλαμβάνει ένα μητρικό ρόλο σε σχέση με το παιδί, όταν αρχικά ανταποκρίνεται σχεδόν απόλυτα στις ανάγκες του βρέφους για τροφή, προσοχή, στοργή, τρυφερότητα και ασφάλεια, προσφέροντας τον εαυτό της ως αντικείμενο, εκεί και κάθε φορά που οι ανάγκες του βρέφους δημιουργούν αυτό το ίδιο αντικείμενο υποκειμενικά και ψευδαισθησιακά (Winikott, 1979).

Από ένα αρχικό στάδιο συγχώνευσης με τη μητέρα, το βρέφος αργότερα βρίσκεται σ' ένα στάδιο όπου διαχωρίζει τη μητέρα από τον εαυτό, και η μητέρα μειώνει το βαθμό προσαρμογής της στις ανάγκες του βρέφους (τόσο εξαιτίας της δικής της ανάρρωσης από έναν υψηλό βαθμό ταύτισης με το βρέφος της, όσο και επειδή αντιλαμβάνεται την καινούργια ανάγκη του βρέφους, την ανάγκη να είναι αυτή ένα ξεχωριστό φαινόμενο). Η ίδια λίγο αργότερα θα μπορέσει σταδιακά και μέσα από την επικοινωνία της μαζί του, να επιτρέψει στο μωρό της να δημιουργήσει και να χρησιμοποιήσει και άλλα μεταβατικά αντικείμενα, θα το εκπαιδεύσει στην αποστέρηση, που είναι ένα βασικό στοιχείο της πραγματικότητας και θα το βοηθήσει με τη στάση της να την προσλαμβάνει στο εξής ως «μη-εγώ» αντικείμενο, με άλλα λόγια θα του επιτρέψει να ωριμάσει, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και την ικανότητά του για παιχνίδι. Το μεταβατικό αντικείμενο ενός νηπίου σε κανονικές συνθήκες αποκαθίσταται βαθμιαία, ιδιαίτερα καθώς αναπτύσσονται τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα, ενώ είναι πιθανό αργότερα, σε συνθήκες άγχους το άτομο να παλινδρομήσει πάλι σ' αυτά (Winikott, 1979).

### *2.2.3.3 Μπιχεβιοριστικές ή Συμπεριφορικές απόψεις*

Ο Μπιχεβιορισμός στηριζόταν στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς, που γίνεται αντιληπτή σε πειραματικές συνθήκες. Οι σημαντικότερες Μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι οι παρακάτω:

- 1) Παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις.
- 2) Παιχνίδι ως μιμητική μάθηση.
- 3) Παιχνίδι ως εξερεύνηση και διερεύνηση.
- 4) Παιχνίδι ως ανάγκη για επάρκεια.
- 5) Παιχνίδι ως αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου. (Δογάνης, 1990, σελ.37)

#### 2.2.3.4 Γνωστικές απόψεις

Οι γνωστικές θεωρίες είναι ίσως οι πιο ενδεδειγμένες για την ερμηνεία του παιχνιδιού σήμερα, αφού βάζουν στο περιθώριο απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται ότι καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο από βιολογικούς παράγοντες, καθώς και απόψεις που ταυτίζουν το παιδί με ένα κενό δοχείο που θα γεμίσει από τις γνώσεις των ενηλίκων.

Σύμφωνα με το Δογάνη, οι γνωστικές απόψεις αναγνωρίζουν τόσο τους βιολογικούς παράγοντες, όσο και το περιβάλλον, ως ίσης σημασίας μεταβλητές, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Κύριοι αντιπρόσωποι αυτής της σχολής είναι ο Kohler (1921), ο Lewin (1933), ο Buhler (1935), ο Mead (1934) και ο Piaget (1932, 1945) και οι κυριότερες θεωρίες για το παιχνίδι, που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών είναι δύο:

- Παιχνίδι ως αφομοίωση και προσαρμογή (Piaget, 1932).
- Παιχνίδι ως παίξιμο ρόλων (Mead, 1934. Δογάνης, 1990, σελ.39).

##### 2.2.3.4.1 Παιχνίδι ως αφομοίωση και προσαρμογή (Jean Piaget)

Η σύγχρονη θέση της γνωστικής θεωρίας υποστηρίζεται από τον Piaget, έναν Ελβετό ψυχολόγο και εξηγεί το παιχνίδι από την άποψη της γενικότερης ψυχολογικής ανάπτυξης, σχετίζοντας την εξέλιξη της δραστηριότητας του παιχνιδιού, με τη νοητική ανάπτυξη των

παιδιών. Το έργο του Piaget για την οικοδόμηση της γνώσης επηρέασε σημαντικά την παιδαγωγική αντίληψη και την πρακτική (Αγαλιώτης,1998).

Η γνωστική – νοητική ανάπτυξη ή αλλιώς Οικοδομιστικό μοντέλο ανάπτυξης της νοημοσύνης κατά τον Piaget (1979), απαρτίζεται από ορισμένα στάδια που περιγράφουν μια προδιαγεγραμμένη πορεία στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου. Έτσι οι αντιληπτικές και μαθησιακές ικανότητες των παιδιών καθορίζονται από το στάδιο ανάπτυξής τους. Αρχικά, υπάρχει το αισθησιοκινητικό στάδιο ανάπτυξης, περίπου από τη γέννηση ως τα δύο χρόνια και το προενοιακό υποστάδιο της προδιεργασιακής σκέψης, από τα δύο ως τα τέσσερα χρόνια που κυριαρχείται από την εμφάνιση συμβολικής δραστηριότητας. (Fontana,1995.Αγαλιώτης,1988)

Η έννοια του παιχνιδιού μέσα στο Πιαζετιανό πλαίσιο δεν είναι βασισμένη στην κεντρική θεωρία, αλλά στην πραγματικότητα είναι μια επέκταση της Πιαζετιανής έννοιας της αφομοίωσης. Ο Piaget (1962), υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά βρίσκεται μεταξύ των δύο πόλων, της αφομοίωσης και της προσαρμογής και ότι η δράση της νοημοσύνης ήταν να βρει και να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο πόλων. Εισηγήθηκε ότι η αφομοίωση συμβαίνει όταν ένα άτομο εφαρμόζει τον "υπάρχοντα τρόπο σκέψης" σε ένα γνωστό αντικείμενο ή σε μια κατάσταση. Η προσαρμογή αναφέρεται στο νέο αντικείμενο της κατάστασης. Σ' αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι ορίζεται ως η καθαρή αφομοίωση ή η πρωτοκαθεδρία της αφομοίωσης στην προσαρμογή. Οι δραστηριότητες με έναν αφομοιωτικό προσανατολισμό εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες, κάθε μία από τις οποίες πραγματοποιείται παράλληλα με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Takhvar,1988, σελ.227-228).

Έτσι, τα νοητικά στάδια από όπου αναγκαστικά θα περάσει το παιδί από την εγωκεντρική στην αντικειμενική σκέψη, γίνονται σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριοποίησης συστήματος παιχνιδιών. Τα είδη – κατηγορίες του παιδικού παιχνιδιού, διακρίνονται σύμφωνα με τον Piaget σε: παιχνίδι άσκησης, συμβολικό παιχνίδι και κοινωνικό παιχνίδι (Piaget, 1962).

Συμπερασματικά, η γνωστική θεωρία έδειξε ότι το παιχνίδι όχι μόνο απεικονίζει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης ενός παιδιού, αλλά και συμβάλλει σε αυτήν.

#### 2.2.3.4.2 Παιχνίδι ως παίξιμο ρόλων (George Herbert Mead)

Διακρίνει δύο φάσεις στο παιχνίδι: *Τη φάση του παιχνιδιού* όπου το παιδί παίζει μόνο του, μιλώντας στον εαυτό του ή και με άλλα παιδιά. Έτσι αρχίζει να αποκτά αντίληψη του εαυτού του (ανάπτυξη αυτοσυναισθήματος). *Τη φάση του πιο σύνθετου παιχνιδιού (game)*. Σ' αυτή τη φάση το παιδί αναλαμβάνοντας πιο σύνθετους ρόλους μέσα στο παιχνίδι αναπτύσσει περισσότερο το αυτοσυναισθήμα του και δομεί καλύτερα τις διάφορες πλευρές του εαυτού του, φθάνοντας στην αυτοσυνειδητοποίηση (Δογάνης, 1990, σελ.40).

#### 2.2.3.5 Lev Vygotsky

Ένας άλλος γνωστικός θεωρητικός του παιχνιδιού είναι ο Vygotsky (1933), Ρώσος ψυχολόγος. Ενδιαφέρθηκε για την ανάπτυξη και τη λειτουργία των υψηλότερων διανοητικών διαδικασιών αλλά διαφώνησε με τον Piaget στη θέση ότι τα στάδια της ανάπτυξης είναι βιολογικά προσανατολισμένα και καθολικά, ίδια δηλαδή για κάθε παιδί. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις κοινωνικές συνθήκες, που μεταβάλλονται, και στα βιολογικά υπόβαθρα της συμπεριφοράς. Ο Vygotsky θεωρεί ότι το παιχνίδι ως πρωταρχικό μέσο της πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών (Vygotsky, 1997, σελ.202). Υποστήριξε ότι ο άνθρωπος συμμετέχει ενεργητικά στην ίδια του την ύπαρξη και το παιχνίδι προήλθε περισσότερο, μέσα από το ίδιο το άτομο, παρά από το άμεσο περιβάλλον. Τέλος, ο Vygotsky όρισε το παιχνίδι ως δημιουργία των φανταστικών καταστάσεων των παιδιών, οι οποίες προέρχονται από τις πραγματικές εντάσεις της ζωής (Vygotsky, 1933).

#### 2.2.3.6 Jerome Bruner

Ένας άλλος θεωρητικός ο Bruner (1976), εξέτασε το παιχνίδι ως προς τη σχέση του με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων. Έτσι, υποστήριξε ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ικανότητας να επινοεί, να δοκιμάζει νέους και ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς, στρατηγικές και να επιλύει προβλήματα. Επίσης

υποστήριξε ότι το παιχνίδι προετοιμάζει τα παιδιά για την ενήλικη ζωή, όπως είχε πει το 1898 ο Groos στη θεωρία της προεξάσκησης (Bruner 1972).

Επίσης, μια άλλη διάσταση που ενυπάρχει μέσα στο παιχνίδι είναι και η κινητική, σύμφωνα με τον Bruner και τον Vygotsky. Οι Whitehead και Hendry το 1976, σχολίασαν τις θεωρίες των παραπάνω, ως εξής: «Έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι στα παιδιά τα πράγματα περισσότερο βιώνονται, παρά είναι αντικείμενο σκέψης. Επομένως υπάρχει μια εξάρτηση από τις πρώτες στιγμές της ζωής του παιδιού από τις κινητικές εμπειρίες.» (Whitehead και Hendry, 1976)

#### 2.2.4 Θεωρίες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο / γενικά

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, που συνδέεται άρρηκτα με την «εκπαίδευση» και την «κατάρτιση», καθώς και με την παιδαγωγική, ξεκίνησε αρχικά ως θεσμός μερικής φοίτησης, συνέχισε με αλληλογραφία μέσω ταχυδρομείου με ήδη δοκιμασμένα συμβατικά βιβλία, ραδιόφωνο, τηλεόραση, τηλέφωνο και με τα χρόνια υιοθέτησαν σχεδόν όλες τις μορφές σύγχρονης τεχνολογίας: από κινητά τηλέφωνα και υπολογιστές, έως δορυφόρους (Keegan, 2001).

«Εκπαίδευση εξ' αποστάσεως» σημαίνει εξ' αποστάσεως εκπαίδευση σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο και διακρίνεται σε αυτόνομη και συμπληρωματική. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς που παρέχουν ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών που οδηγούν σε διπλώματα ισοδύναμα με τα συμβατικά, ενώ, στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές παρακολουθούν συμβατικά σχολεία αλλά έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν μαθήματα από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Βασάλα, 2005).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η απόσταση που διαχωρίζει τον δάσκαλο από τον μαθητή, σχηματίζοντας μια μορφή επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα ηλεκτρονικά (Kegan, 2001). Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του όρου εξ' αποστάσεως μάθηση, είναι ο εξής: ο όρος εξ' αποστάσεως μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει εκείνες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον

εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφή τεχνολογίας για να επικοινωνήσει μαζί του και να αποκτήσει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser and Simonson, 2002).

Ωστόσο, ένας πρόσθετος ορισμός μιας παιδαγωγικής διάστασης σύμφωνα με τον Lionarakis (2005) είναι ότι: «η εξ αποστάσεως μάθηση, είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και επιτρέπει στον μαθητή πώς να μάθει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευεργετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης".

Οι Inhelder & Piaget (1958), ο Lev Vygotsky (1986) και ο Jerome Bruner (1960) πρότειναν τις ακόλουθες βασικές αρχές:

- α) Η μάθηση είναι μια ενεργή και δεσμευτική διαδικασία,
- β) Η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης,
- γ) Η λειτουργία της μάθησης σε μεταγνωστικό επίπεδο επικεντρώνεται στην ικανότητα της κριτικής σκέψης παρά στην αναζήτηση της σωστής απάντησης,
- δ) Η μάθηση αφορά μια κοινωνική διαπραγμάτευση, μια στοχαστική κατάσταση και
- ε) Το μεγαλύτερο πράγμα είναι να μάθεις πώς να μαθαίνεις.

Αυτές οι αρχές της ανοικοδόμησης και το γεγονός ότι νέες γνώσεις μπορούν να οικοδομηθούν και να αποκτηθούν μέσω προηγούμενης γνώσης, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αυτός του διαμεσολαβητή για την απόκτηση νέων γνώσεων, λαμβάνοντας υπόψιν, μεταξύ άλλων και το σχεδιασμό μορφών εξ αποστάσεως μάθησης.

Η εξ αποστάσεως μάθηση βασίζεται σε τρεις άξονες αλληλεπίδρασης: τον εκπαιδευτή, τον μαθητή και το εκπαιδευτικό υλικό (Lionarakis, 2005) με σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία μάθησης να παίζει το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ ως μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, ένα οργανικά δομημένο σύνολο όπου περιγράφονται όργανα και διαδικασίες. Η εξ αποστάσεως εκμάθηση διακρίνεται στο σύγχρονο, με σκοπό, σύμφωνα με τον Wedemeyer (1981), να προσφέρει εκπαίδευση στο χρόνο, στο χώρο και στον τόπο όπου βρίσκονται οι μαθητές και τη δυνατότητα διττής επικοινωνίας με άμεσο διάλογο. Από την άλλη, στον ασύγχρονο, που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό χώρο και χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης ή δημιουργίας του μαθήματος με βάση τα τεχνολογικά μέσα.



Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό υλικό έχει τον πιο σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να αναφερθεί ότι το υλικό περιλαμβάνει τα κείμενα, τα οποία σύμφωνα με τον Lionarakis (2003) έχουν ρόλο να υποστηρίξουν το έργο του μαθητή, να τον ενεργοποιήσει, να τον εκπαιδεύσει, να τον διδάξει και να του επιτρέψει να μάθει μόνος του, αυτόνομα και δημιουργικά. Τέλος, να τον βοηθήσει να ανακαλύψει γνώσεις και πληροφορίες μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και μέσω διαδικασιών αυτομάθησης.

Εκτός από τα κείμενα, τα οπτικοακουστικά μέσα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εξ αποστάσεως μάθησης, βίντεο, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα, στοχεύοντας στη δημιουργική μελέτη χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού και δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να δει τα αποτελέσματα του στη μελέτη. Τέλος, οι Σύγχρονες Τεχνολογίες, το Διαδίκτυο και οι υπηρεσίες του, με χαρακτηριστικές λειτουργίες του Web 2.0 και του e-Learning 2.0 δίνουν τη δυνατότητα να είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς την ύπαρξη ενός τυπικού οργανωμένου μαθήματος (Downes, 2007) και υποστηρίζουν την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ η βασική τεχνική απαίτηση είναι η ανάγκη υποστήριξης της πληροφορικής τόσο σε λογισμικό όσο και σε εξοπλισμό (Billings & Rowles, 2001).

Οι περισσότερες από τις διαδικασίες που διαπραγματεύεται η κοινωνία καθημερινά περιλαμβάνουν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι ΤΠΕ μπορούν να οριστούν ως οτιδήποτε επιτρέπει την εμπορία πληροφοριών, την επικοινωνία και τον αντίκτυπο στο περιβάλλον χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά ή ψηφιακά μηχανήματα (Shah & Godiyal, 2004). Οι περισσότερες από τις διαδικασίες που διαπραγματεύεται η κοινωνία κάθε μέρα, ενσωματώνουν τις ΤΠΕ και τα παιδιά ζουν τώρα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε επικοινωνία, των οποίων τα μοντέλα περιλαμβάνουν μια ολόκληρη γκάμα μεθόδων ηλεκτρονικής και ψηφιακής επικοινωνίας (Shah & Godiyal, 2004).

Οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής ζωής και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από την παιδική ηλικία (Bertram & Pascal, 2016) και περιλαμβάνουν υπολογιστές (συμπεριλαμβανομένων επιτραπέζιων υπολογιστών, φορητών υπολογιστών και tablet), ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και ψηφιακές βιντεοκάμερες, καθώς και λογισμικό δημιουργικότητας και επικοινωνίας και εργαλεία (Διεθνές Συμβούλιο Εκπαιδευτικών Μέσων και το Διεθνές Συμπόσιο XIII για τους

Υπολογιστές στην Εκπαίδευση (ICEM & SIIE, 2011). Ο υπολογιστής ως μέσο συμμετοχής στο πρόγραμμα νηπιαγωγείου έχει πολλά να προσφέρει και σύμφωνα με τον οδηγό του νηπιαγωγείου είναι "το εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να επεκτείνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προσθέτοντας μια νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του εξερευνητικού-δημιουργικού παιχνιδιού τους" (Kindergarten Guide, 2006).

Το πρόγραμμα σπουδών ΤΠΕ στην προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σκοπό τη χρήση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο, δηλώνει: "(παιδιά) χρησιμοποιούν λογισμικό και υπηρεσίες διαδικτύου, ενσωματώνοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία για εξερεύνηση, πειραματισμό και επίλυση προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφραση με πολλούς τρόπους, δημιουργία, επικοινωνία και συνεργασία " (Υπουργείο Παιδείας, 2011).

Σύμφωνα με το IcPSP (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Υπολογιστών): «Ο σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έρθουν σε πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του, ένα εποπτικό εργαλείο διδασκαλίας, ως γνωστικό ερευνητικό εργαλείο και ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων τους χρησιμοποιώντας κατάλληλο λογισμικό και ιδιαίτερα, ανοιχτό λογισμικό μάθησης ".

Η διεθνής έρευνα σχετικά με την εισαγωγή υπολογιστών και ΤΠΕ στην εκπαίδευση γενικά δείχνει ότι έχουν θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση διαφόρων μαθημάτων (Fessakis, et al., 2013). Επομένως, αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε όλους τους τομείς και στα θέματα που προσφέρονται παρόμοια, εάν υποστηρίζονται από εφαρμογές με δυνατότητα λογισμικού (Fessakis, et al., 2013), ενώ όλο και περισσότεροι επιστήμονες και οι μελετητές είναι πεπεισμένοι ότι οι ΤΠΕ στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στα μικρά παιδιά (Shah & Goaldiy, 2004).

## 2.2.5 Πανδημία «COVID-19»

### 2.2.5.1 Νομικό πλαίσιο για «COVID-19» και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της αναστολής λειτουργίας τους, υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση καλύπτοντας τη διδακτέα ύλη (121802/ΓΔ4/15-09-2020).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία συνιστά το πλέον πρόσφορο εργαλείο για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις παρούσες έκτακτες συνθήκες, που βιώνει η χώρα μας εξαιτίας της πανδημίας (121802/ΓΔ4/15-09-2020).

Οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών διαμορφώνουν το εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σύγχρονης εξ Αποστάσεως διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις υπουργικές αποφάσεις που το καθορίζουν και το αποστέλλουν στις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (121802/ΓΔ4/15-09-2020).

Σε συνέχεια της με αρ. πρωτ. 121802/ΓΔ4/15-09-2020 εγκυκλίου με θέμα «Οδηγίες προς Διευθυντές/τριες και Εκπαιδευτικούς Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης για τη σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020-21», συνίσταται:

Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικά και Νηπιαγωγεία) το διαδικτυακό μάθημα διαρκούσε 1,5 ώρα και συγκεκριμένα για το Νηπιαγωγείο, 3 ώρες των 30 λεπτών: 14:10-14:40, 15:00-15:30 και 15:50-16:20.

Το εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης διαμορφώνεται, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ειδικά, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χρόνος έναρξης εφαρμογής του ανωτέρω Ωρολογίου Προγράμματος ορίζεται η 17η Νοέμβριου 2020 (εορτή Πολυτεχνείου) και 18

Νοεμβρίου η κανονική έναρξη των μαθημάτων. Τη Δευτέρα, 16 Νοεμβρίου, θα λάβει χώρα γενική προετοιμασία και αναπροσαρμογή των Ωρολόγιων Προγραμμάτων.

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί να συνδέονται πριν από την έναρξη των μαθημάτων για την υλοποίηση δοκίμων (μικρόφωνο, εικόνα, ήχος κ.λπ.), ώστε να εξασφαλίζεται κατά το δυνατόν η ομαλή υλοποίησή τους. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων οι μαθητές/τριες οφείλουν να ανταποκρίνονται σε καθήκοντα που ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς τους (π.χ. να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να επιβεβαιώσουν την παρουσία τους, να ζητήσουν τον λόγο, να σχολιάσουν ή και να σημειώσουν στο chat), ώστε να εξασφαλίζεται κατά το δυνατόν η ενεργός συμμετοχή τους στη σύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τέλος, επισημαίνεται ότι εφαρμόζεται ο οδηγός για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των μαθημάτων της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του ΙΕΠ, για το σχολικό έτος 2020-2021, ο οποίος διαβιβάστηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες με την αρ. πρωτ. 127986/ΓΔ4/24-09-2020 εγκύκλιο, όπου μεταξύ άλλων γίνεται αναφορά ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πάντοτε να αναφέρουν τις πηγές του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούν για την παροχή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ακόμη κι αν η χρήση του υλικού είναι ελεύθερη.

Η υλοποίηση της κατά τα ανωτέρω σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω κατάλληλης ψηφιακής πλατφόρμας, η οποία καθιστά δυνατή την απευθείας μετάδοση (ήχου ή/και εικόνας) του μαθήματος προς τους μαθητές/τριες. Προς τον σκοπό αυτό, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει στη διάθεση των Διδασκόντων/ουσών και των μαθητών/τριών όλων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E. Η Υπηρεσία αυτή έχει διαμορφωθεί ειδικά για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τις ανάγκες παροχής της σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, και παρέχεται δωρεάν προς το Ελληνικό Δημόσιο, έχει δε ενταχθεί στις διαπιστευμένες εφαρμογές του ΠΣΔ. Για την πρόσβαση στην πλατφόρμα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες δύνανται να χρησιμοποιούν εξοπλισμό (ηλεκτρονικό υπολογιστή, τάμπλετ, κινητό, και στην περίπτωση μαθητών/τριών και σταθερό τηλέφωνο) που ανήκει στη σχολική μονάδα ή στους ίδιους.

#### *2.2.5.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας*

Όπως και με άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, η Ελλάδα αντιμετώπισε δύο μεγάλες προκλήσεις για την αντιμετώπιση της πανδημίας του κορονοϊού («COVID-19»): παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαχείριση εξετάσεων. Έχουν προκύψει και άλλες προκλήσεις, οι οποίες δείχνουν ότι καμία προσέγγιση δεν θα ταιριάζει σε όλες τις χώρες. Η πανδημία, «COVID-19» προβλημάτισε όλους τους υπεύθυνα εμπλεκόμενους στη χάραξη πολιτικής (UNESCO, 2020).

Σε ορισμένα μέρη της χώρας, το κλείσιμο σχολείων ξεκίνησε στις 5 Μαρτίου, ένα από τα μέτρα λόγω της σχετικά αργής αύξησης των ποσοστών μόλυνσης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανταποκρίθηκε στην κρίση, ζητώντας την ευκαιρία να προωθηθούν οι πολυαναμενόμενες μεταρρυθμίσεις για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην πραγματικότητα, η κρίση συνέπεσε με την παροχή ενός ευρέος φάσματος καθυστερημένων διαδικτυακών υπηρεσιών στους πολίτες, εκτός από την εκπαίδευση (UNESCO, 2020).

Οι παρεμβάσεις κλιμακώθηκαν αμέσως μετά το κλείσιμο και δόθηκε προτεραιότητα στην τελευταία τάξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διδαχθούν επαρκώς όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα των πανελλήνιων. Όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν κανονίσει ρυθμίσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έως τις 23 Μαρτίου, όπου αυτή ήταν ημερομηνία έναρξης για τα δημοτικά σχολεία (UNESCO, 2020).

Ωστόσο, αυτό το έργο περιπλέχθηκε από την κληρονομιά της Μεγάλης Ύφεσης, η οποία καθυστέρησε τις πολύ απαραίτητες επενδύσεις ΤΠΕ και επιδείνωσε τη φτώχεια: σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ που βασίζονται στο PISA του 2018, 1 στους 5 μαθητές στο φτωχότερο τέταρτο των ελληνικών σχολείων δεν έχουν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την εργασία τους και 1 στους 10 δεν έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Περισσότεροι από 1 στους 3 μαθητές παρακολούθησαν σχολεία των οποίων οι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι οι καθηγητές τους δεν είχαν τις απαραίτητες τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να ενσωματώσουν ψηφιακές συσκευές στη διδασκαλία τους. Συνολικά 4 στους 10 μαθητές παρακολούθησαν σχολεία των οποίων οι διευθυντές

αναγνώρισαν ότι δεν υπήρχε αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα μαθησιακής υποστήριξης (UNESCO, 2020).

Από το 2011, τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης βοήθησαν την Ελλάδα να δημιουργήσει βασικές υποδομές για το ψηφιακό σχολείο. Αυτά υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διοφάντος", το σώμα του Υπουργείου που προωθεί τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όλα τα σχολεία της χώρας καθώς και οι εκπαιδευτικοί εγγράφηκαν στο Σχολικό Δίκτυο πριν φτάσει η πανδημία στη χώρα μας αλλά μόλις ένας στους πέντε μαθητές εγγράφηκαν. Με την άφιξη της πανδημίας, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε επίσης οδηγίες για τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας τόσο της ασύγχρονης διδασκαλίας όσο και της σύγχρονης εκπαίδευσης (OECD, 2020).

Η ασύγχρονη μάθηση η οποία δεν τελείται σε πραγματικό γεγόμενο χρονικό διάστημα, είναι υποχρεωτική και κάθε εκπαιδευτικός απαιτείται να δημιουργήσει και να ανεβάσει μαθήματα, ασκησιολόγιο ή εργασίες στις δύο πλατφόρμες ψηφιακής εκπαίδευσης, e-me και e-class για μαθητές και καθηγητές (OECD, 2020).

Σε αντίθεση, η σύγχρονη διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο (OECD, 2020):

- Η μέσω υπηρεσιών Webex. Για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων, το Υπουργείο εξασφάλισε δωρεάν πρόσβαση μέσω σταθερού δικτύου και κινητών τηλεφώνων μετά από συμφωνία με τους τρεις παρόχους δικτύου κινητής τηλεφωνίας.
- Η μέσω της πλατφόρμας του School Network sch.gr, το οποίο χρησιμοποιεί ανοιχτό λογισμικό Big Blue Button και μπορεί να λειτουργήσει σε smartphone και tablet.

Παρά την προληπτική προσέγγιση στην πρόκληση της εξ αποστάσεως μάθησης, πολλές προκλήσεις έπρεπε να ξεπεραστούν στην πορεία. Για αρχάριους, κατά τη φάση υλοποίησης, υπήρχαν προβλήματα συμφόρησης δικτύου, τα οποία απαιτούσαν από το Υπουργείο να συνεργαστεί με τους παρόχους τηλεπικοινωνιακών υπηρεσιών για να βρει τρόπους για την ανακούφιση της πίεσης. Η εκπαιδευτική τηλεόραση ενεργοποιήθηκε επίσης στις 30 Μαρτίου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις τρέχουσες ανάγκες. Υπολογίστηκε ότι 100.000 μαθητές παρακολούθησαν τα προγράμματά της (OECD, 2020).

Δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό. Η κυβέρνηση έχει θεσπίσει έναν νόμο έκτακτης ανάγκης που διέπει θέματα που σχετίζονται με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα επιτρέπει τη δημόσια παροχή αγαθών (π.χ. φορητούς υπολογιστές, συσκευές και λογισμικό) και υπηρεσίες (π.χ. επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές) χωρίς ανταγωνισμό. Σύμφωνα με ένα άκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα, ο νόμος επέτρεπε επίσης στα πανεπιστήμια να δαπανήσουν έως και 60.000 ευρώ χωρίς προηγούμενη άδεια για να προμηθεύσουν εξοπλισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (OECD, 2020).

Η ετοιμότητα των καθηγητών ήταν άλλη μια πρόκληση. Οι καθηγητές πληροφορικής, ιδιαίτερα, ανησυχούσαν για το χρόνο που αφιέρωναν στηρίζοντας τους συναδέλφους τους, εκτός από την προετοιμασία των δικών τους τάξεων και μαθημάτων. Ωστόσο πολλοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν ανοιχτά τους προβληματισμούς τους σχετικά με το απόρρητο καθώς και την προστασία δεδομένων. Επίσης τονίστηκε και η ανησυχία τους περί πνευματικών δικαιωμάτων για τα μαθήματα που διδάσκουν και ανεβάζουν στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ορισμένοι αμφισβήτησαν την επιλογή μεταξύ πλατφορμών που επιβάλλονται από το υπουργείο ή αυτο-επιλέγονται από εκπαιδευτικούς. Η ένωση νηπιαγωγών ζήτησε ελευθερία επιλογής στη χρήση πλατφορμών και έχει αντιταχθεί στην υποχρεωτική χρήση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το επιχείρημα ότι δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η εφαρμογή για όλους τους μαθητές (OECD, 2020).

Ένα άλλο ζήτημα που συζητήθηκε ήταν η διάρκεια του σχολικού έτους και ο χρόνος των υψηλού επιπέδου, κεντρικών πανεπιστημιακών εξετάσεων. Αρχικά, οι εξετάσεις αναμενόταν να καθυστερήσουν μόνο λίγες μέρες, αλλά καθώς η αισιοδοξία σχετικά με το πρόωρο άνοιγμα των σχολείων μειώθηκε, διερευνήθηκαν τρεις πιθανές λύσεις: παράταση του σχολικού έτους, συμπεριλαμβανομένων των Σαββάτων, ή μείωση ή αναβολή του προγράμματος σπουδών ή αλλαγή στην ημερομηνία των εξετάσεων κατά ένα μήνα αργότερα ή αναβολή των εθνικών εξετάσεων για τον Σεπτέμβριο. Οι μαθητές και οι οικογένειες πείστηκαν για να μην αναβληθούν οι εξετάσεις έως τον Σεπτέμβριο, για να αποφευχθεί το πρόσθετο οικονομικό κόστος των πρόσθετων ιδιωτικών διδάκτρων (OECD, 2020).

Η απόφαση ελήφθη για τον περιορισμό του προγράμματος σπουδών σε αυτό που είχε διδαχθεί μέχρι τα μέσα Μαρτίου. Οι εξετάσεις θα έπρεπε να γίνονται στα σχολεία, αλλά η ακριβής μέθοδος όπως η μεταφορά μαθητών και εποπτών σε εξεταστικά κέντρα θα έπρεπε να ληφθεί, σε συνεννόηση με τις υγειονομικές αρχές. Αντ' αυτού, οι εξετάσεις προώθησης αναμένονταν να ακυρωθούν (OECD, 2020).

Όπως παντού στον κόσμο, η πανδημία ανάγκασε το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει ζητήματα που προηγουμένως δεν είχαν επιλυθεί. Η πολιτική ηγεσία βλέπει μια ευκαιρία στην κρίση να δώσει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη αυτονομία, να προωθήσει τις συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα και να διδάξει μαλακές δεξιότητες όπως ευελιξία, προσαρμοστικότητα, κοινωνική ενσυναίσθηση και ευθύνη. Από την άλλη πλευρά, καθώς η κρίση στην υγεία ωθεί την ανάγκη για επενδύσεις στην εκπαίδευση, στο επίκεντρο, μια επικείμενη οικονομική ύφεση θα κάνει αυτό το έργο ακόμη πιο δύσκολο τα επόμενα χρόνια (OECD, 2020).

#### *2.2.5.3 Η παιγνιώδης μάθηση κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Το κλείσιμο του σχολείου, οι απαιτήσεις φυσικής απόστασης και ο περιορισμός του σπιτιού ως αποτέλεσμα του «COVID-19» έχουν μειώσει δραματικά την πρόσβαση των μικρών παιδιών σε ευκαιρίες πρώιμης μάθησης και παιχνιδιού, κατάλληλης φροντίδας και ευεξίας και επηρέασαν αρνητικά την ικανότητα των γονέων και των φροντιστών να παρέχουν αυτήν την κρίσιμη φροντίδα. Το άγχος των γονέων, σε συνδυασμό με την απειλή για χαμηλό εισόδημα και τα προς το ζην και τους κινδύνους αυξημένης βίας στο σπίτι, είναι γνωστά. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η έντονη, παρατεταμένη ή επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αντιξοότητες μπορεί να έχει τοξική επίδραση στην ανάπτυξη της εγκεφαλικής αρχιτεκτονικής των παιδιών και μπορεί να διαταράξει τα θεμέλια της μάθησης, της συμπεριφοράς και της υγείας, με μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών (Κέντρο για το αναπτυσσόμενο παιδί στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, 2007). Αυτό αφορά ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά των οποίων ο εγκέφαλος έχει αναπτυχθεί κατά 90% από την ηλικία των πέντε ετών (Rushton, 2011).



Αυτό κάνει το παιχνίδι πιο ζωτικό και επείγον από ποτέ. Οι αξιολογήσεις του προγράμματος Right To Play της UNESCO, δείχνουν ότι το παιχνίδι, όταν διευκολύνεται αποτελεσματικά, μπορεί να υποστηρίξει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, την ευεξία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ικανότητά τους να μάθουν (Right to Play, Literacy and Numeracy Through Play Research Brief, 2017. Κριτική εκμάθησης βιβλιογραφίας βάσει παιχνιδιού, 2019). Βασικά, η έρευνα από τους τομείς της νευροεπιστήμης και της ψυχολογίας των παιδιών δείχνει ότι τα παιδιά διαχειρίζονται το άγχος τους μέσω του παιχνιδιού και εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω του παιχνιδιού όπου δεν έχουν τις λέξεις (Rushton, 2011). Η μακρόχρονη εμπειρία του Right To Play που εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζει τους γονείς να παρέχουν μάθηση μέσω του παιχνιδιού καταδεικνύει επίσης τη βαθιά θεραπευτική επίδραση του παιχνιδιού στους ενήλικες, καθώς αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να φροντίζουν και να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους και να χτίζουν στενότερες σχέσεις μαζί τους. Από το 2006, το Right To Play έχει υποστηρίξει την ενσωμάτωση προσεγγίσεων βασισμένων στο παιχνίδι στην πρώιμη μάθηση μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της γονικής δέσμευσης, στην τεχνική του βοήθεια σε κυβερνητικούς εταίρους και στην άμεση εφαρμογή.

Κατά τις πρώτες εβδομάδες του Μαρτίου, η πανδημία του «COVID-19» προκάλεσε το κλείσιμο των σχολείων σε 14 από τις 15 χώρες όπου λειτουργεί το Right To Play. Το Right To Play ενήργησε γρήγορα για να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τους τρόπους εμπλοκής του παραδοσιακού του προγραμματισμού για να προσεγγίσει μικρά παιδιά και γονείς με μηνύματα, παιχνίδια και δραστηριότητες που σώζουν τη ζωή, την ασφάλεια και την ευημερία (Right to Play, 2017).

- Το πακέτο παιχνιδιών "Παίξτε στο σπίτι" «COVID-19» που αντλείται από τη βάση δεδομένων 1000+ παιχνιδιών του Right To Play στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και σωματικών δεξιοτήτων και μεταδίδει κρίσιμα, φιλικά προς τα παιδιά μηνύματα ευαισθητοποίησης σχετικά με την υγεία, την ασφάλεια και την ψυχοκοινωνική ευημερία.
- "Παιχνίδια στο σπίτι" που διανεμήθηκαν για να διευκολύνουν τις συνεδρίες παιχνιδιού γονέα-παιδιού που περιέχουν κάρτες δραστηριότητας, υλικά παιχνιδιού, υλικά υγιεινής,

φύλλα συμβουλών και πληροφορίες ασφάλειας, σχεδιασμένα να προσφέρουν συνέχεια της μάθησης και να υποστηρίζουν την υγεία και την ευημερία των παιδιών στο σπίτι.

- Οι γονείς και οι οικογένειες υποστηρίχθηκαν για να διευκολύνουν το παιχνίδι στο σπίτι μέσω μηνυμάτων και παιχνιδιών σε πλατφόρμες ραδιοφώνου, τηλεόρασης, κινητού τηλεφώνου, εκτύπωσης και κοινωνικών μέσων (π.χ. Facebook, WhatsApp)
- Συνεργασία με Υπουργεία Παιδείας για την ενσωμάτωση παιγνιώδους περιεχομένου και προσεγγίσεων στην εξ αποστάσεως μάθηση για την βελτίωση της ποιότητας της ραδιοφωνικής και τηλεοπτικής εκπαίδευσης, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και τη διευκόλυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση το παιχνίδι και καθοδήγηση της ικανότητας των γονέων για να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών, να ενισχύουν τη δέσμευση, την ευημερία και την ανάπτυξή τους.

#### *2.2.5.4 Η παιγνιώδης μάθηση υπό τους περιορισμούς της πανδημίας (κατά την επιστροφή στις τάξεις)*

Υπάρχουν σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την απώλεια της μάθησης για παιδιά παγκοσμίως ως αποτέλεσμα του κλεισίματος του σχολείου (Bao et al, 2020; Dorn et al, 2020; OECD, 2020). Το κλείσιμο του σχολείου είναι επίσης πιθανό να επηρεάσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Buheji et al, 2020; Giannini, Jenkins και Saavedra, 2020; UNESCO, 2020b). Τα σχολεία βρίσκονται στην πρώτη γραμμή προσφέροντας συναισθηματική υποστήριξη στα παιδιά σε περιόδους κρίσης (Mutch, 2015; Skovdal and Campbell, 2015; Peek et al, 2018). Η αναδυόμενη έρευνα υπογραμμίζει τα αυξημένα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης, μοναξιάς και άγχους μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Loades et al, 2020; Orgiles et al, 2020; UNESCO, 2020c), καθώς και πιθανώς επιβλαβείς επιπτώσεις της πανδημίας στην κοινωνική και συναισθηματική ευημερία παιδιών με πρόσθετες ανάγκες (Colizzi et al, 2020; Eshraghi et al, 2020; Patel, 2020) που μπορεί να είναι πιο ευαίσθητα στις δυσμενείς επιπτώσεις της (Aishworiya and Kang, 2020; den Houting, 2020; Zhang et al, 2020). Ως αποτέλεσμα, τα σχολεία πιθανότατα θα διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στη στήριξη

όλων των παιδιών, καθώς οι χώρες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις αυτής της πανδημίας στα παιδιά (UNESCO 2020d).

Αναπόσπαστο στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (ECE) σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Νέας Ζηλανδίας (Te Whariki), του Ηνωμένου Βασιλείου (Στάδιο ιδρύματος Early Years / Εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών), Ιταλία (Προσέγγιση Reggio Emilia), Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (π Curriculum) και Ireland (Aistear), το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμο για την υποστήριξη της ανάπτυξης, της ευημερίας και της μάθησης των παιδιών (Hirsh-Pasek and Golinkoff, 2003; Parker and Thomsen, 2019; Whitebread et al, 2012). Ορισμένες μελέτες έχουν αρχίσει να επικεντρώνονται στον προγραμματισμό της επιστροφής των παιδιών στο σχολείο μετά την πανδημία του «COVID-19», αλλά μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας έχει επικεντρωθεί στον αντίκτυπο της μετάδοσης και των ιατρικών επιπτώσεων (Ludvigsson, 2020; Melnick και Darling-Hammond, 2020; Viner et al, 2020). Ενώ είναι απαραίτητο να συζητηθούν τέτοιες πτυχές καθώς σκοπεύουμε να επιστρέψουμε στα σχολεία, πρέπει επίσης να τεθούν σχέδια σχετικά με παιδαγωγικές στρατηγικές που θα υποστηρίξουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών, με αποτέλεσμα ενδεχομένως τον αρνητικό αντίκτυπο της καραντίνας και του κλεισίματος του σχολείου (Graber et al, 2020). Πράγματι, κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας αναταραχής είναι πιθανό ότι «χρειαζόμαστε το μεγαλύτερο μέρος όλων» στη διδασκαλία και τη φροντίδα των μικρών παιδιών (Neale, 2020)

Η μελέτη O'Keeffe & McNally (2021) αναφέρει ευρήματα από μια έρευνα σχετικά με το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση 310 εκπαιδευτικούς πρώιμης παιδικής ηλικίας κατά το κλείσιμο των δημοτικών σχολείων στην Ιρλανδία. Ογδόντα δύο τοις εκατό των εκπαιδευτικών συνέστησαν στρατηγικές παιχνιδιού στους γονείς κατά τη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας και της κατ 'οίκον εκπαίδευσης και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (99%) σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν το παιχνίδι ως παιδαγωγική στρατηγική κατά το άνοιγμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι το παιχνίδι ήταν ένα ιδιαίτερα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο για την υποστήριξη της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης, της μάθησης και της μετάβασης στο σχολείο των μικρών παιδιών. Επίσης υπογραμμίστηκε η αβεβαιότητα σχετικά με την ικανότητα χρήσης

παιχνιδιού κατά το άνοιγμα του σχολείου, δεδομένου του κανονισμού για την πανδημία, τονίζοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη καθοδήγηση για την υποστήριξη της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για παιδαγωγικές στρατηγικές που βασίζονται στο παιχνίδι.

## 2.3 Ανασκόπηση ερευνών

### 2.3.1 Έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Η Foti (2020) περιέγραψε τους κύριους στόχους και προϋποθέσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στη συνέχεια παρουσίασε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της Γ' περιφέρειας στην Αθήνα κατά την περίοδο κλεισίματος των σχολείων λόγω του «COVID-19». Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία. Κατέληξε ότι οι νηπιαγωγοί ανταποκρίθηκαν αμέσως, στη συντριπτική τους πλειοψηφία και οργάνωσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ασύγχρονη μορφή της για να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους μαθητές τους και να ανταποκριθούν ως βοηθοί της ελληνικής οικογένειας σε αυτή την απότομη και ξαφνική κατάσταση που ζητήθηκε από όλους να αντιμετωπίσουν. Χρησιμοποιήθηκαν Διαδικτυακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης που ενσωματώνουν πλήθος δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και μπορούν να αποτελέσουν έναν υπό όρους, χρήσιμο εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πλατφόρμες ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρονται μέσω διαδικτυακών πληροφοριακών συστημάτων και ολοκληρωμένων συστημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία εργαλείων διαχείρισης μαθημάτων. Οι καθηγητές αξιολόγησαν την πλατφόρμα e-class ως πολύ χρήσιμη, που χαρακτηρίζεται για ευκολία στη χρήση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις για τη χρήση της. Επιπλέον, η πλατφόρμα e-class διακρίθηκε για την προσαρμοστικότητά της στις απαιτήσεις όλων των μαθημάτων με εύκολη δυνατότητα αναβάθμισης και επέκτασης και με κύρια ευθύνη τη δημιουργία και διαχείριση των μαθημάτων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Η Φώτη (2021) διερεύνησε τις απόψεις νηπιαγωγών για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο κατά την πανδημία. Το συνολικό δείγμα ήταν 112 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Γ' Περιφέρεια Αθηνών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν άμεσα στη συντριπτική πλειοψηφία και υιοθέτησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ασύγχρονη μορφή της προκειμένου να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους μαθητές τους. Στη συνέχεια, τον Σεπτέμβριο, ακολουθώντας τα μέτρα ασφαλείας εντός των σχολικών μονάδων, βρήκαν παιδαγωγικές πρακτικές, που συνέβαλαν τόσο στη διατήρηση της ασφάλειας των παιδιών και της δικής τους, όσο και στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές με τη σειρά τους, παρά τις δυσκολίες, έδειξαν να προσαρμόζονται στη νέα εκπαιδευτική κατάσταση που διαμορφώθηκε και να ανταποκρίθηκαν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που δημιουργήθηκαν. Τα διαδικτυακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία ενσωματώνουν μια ποικιλία δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και μπορούν να είναι υπό όρους, ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το οποίο έχει ενεργοποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Πλατφόρμες ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης που προσφέρονται μέσω διαδικτυακών πληροφοριακών συστημάτων και ολοκληρωμένων συστημάτων, που περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία εργαλείων διαχείρισης μαθημάτων, έχουν χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε την πλατφόρμα e-class που χρησιμοποιούν οι καθηγητές, η οποία είναι εύκολα χρήσιμη σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις για τη χρήση της. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάρτιση τόσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και στη χρήση των ΤΠΕ είναι επιτακτική σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα. Άλλωστε, η έρευνα για τις ΤΠΕ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση τους στην εκπαίδευση φέρνει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπό τις απαραίτητες προϋποθέσεις όπως δικλίδες ασφαλείας στον χειρισμό τους. Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλα σχεδιασμένου για την προσχολική ηλικία, συμβάλλει στην εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να μάθουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν. Παράλληλα, μπορεί να αξιοποιήσει δραστηριότητες διαθεματικές και σε συνδυασμό με όλους τους τομείς μάθησης, αξιοποιώντας έτσι το επίσημο πρόγραμμα του

νηπιαγωγείου. Μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ευχάριστες μαθησιακές εμπειρίες και να τα βοηθήσει να γίνουν τεχνολογικά εγγράμματοι πολίτες. Τέλος, πρέπει να τονίσουμε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει σήμερα στην ανάγκη για «κανονικότητα» που είναι τόσο απαραίτητη για όλη την οικογένεια αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, η Τάλλου (2021) διερεύνησε τη δυνατότητα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μικρές ηλικίες και ειδικά στην ηλικία του Νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες Webex και e-class για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη επικοινωνία αντίστοιχα. Η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, καθώς και το πλούσιο παραγόμενο υλικό επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Από την έρευνα αναδείχτηκε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί ακόμη και στις μικρές ηλικίες, αρκεί να προηγηθεί προσεκτικός σχεδιασμός και οργάνωση, ενημέρωση και επαρκής επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν στο διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον τις πρακτικές που κρίνουν αποτελεσματικές από την εμπειρία τους στη διάζωση διδασκαλία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπάρχει συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να προάγονται συνδυαστικά διαδικτυακές και παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Σακελλαρίου κ. συν., 2022).

### 2.3.2 Έρευνες για την παιγνιώδη μάθηση

#### 2.3.2.1 Βαθμός σημαντικότητας του παιχνιδιού

Ο λόγος της χρησιμότητας του παιχνιδιού εντός του προγράμματος σπουδών σε σύγκριση με τις προσωπικές εμπειρίες παιχνιδιού, παρέχει μια αναντιστοιχία μεταξύ ρητορικής και πραγματικότητας για τους μαθητές που τους οδηγεί σε έναν αγώνα να κατανοήσουν, να ορίσουν και να εφαρμόσουν το παιχνίδι. Αυτό υποστηρίζεται από τους Pyle, DeLuca και Danniels (2017) στην κριτική τους παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι και οι Wood and Chesworth (2017) στην ερευνητική τους ανασκόπηση του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία υποστήριξαν το ίδιο.

Περαιτέρω έρευνα έδειξε επίσης τη σύγχυση των επαγγελματιών στα πρώτα χρόνια σε σχέση με το παιχνίδι και τη μάθηση με τους επαγγελματίες που έχουν δύο ανταγωνιστικές απόψεις. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσω του παιχνιδιού, αλλά αυτό το παιχνίδι και η μάθηση πρέπει να εφαρμοστούν ξεχωριστά (Fesseha and Pyle, 2016). Αυτά τα ευρήματα έχουν εκτεταμένες συνέπειες για τον ρόλο των ενηλίκων και τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες παρεμβαίνουν στο παιχνίδι. Ο ρόλος του μαθητή -πώς, πότε και εάν παρεμβαίνουν στο παιχνίδι των παιδιών - είναι κρίσιμος κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι (Howard και McInnes, 2013) και αυτό υποστηρίζεται από τον Ofsted (Ofsted, 2015). Ωστόσο, οι απόψεις πρακτικής και πολιτικής που επηρεάζουν τους ρόλους του ασκούμενου είναι κάπως διαφορετικές ανάλογα με τα οφέλη του παιχνιδιού σχετίζονται με όλη την ανάπτυξη και τη μάθηση ή περιορίζονται σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι ασκούμενοι συμφωνούν επίσης ότι ο ρόλος τους είναι πρωταρχικός, επηρεασμένος από αυτούς τους ανταγωνιστικούς λόγους, εκφράζουν αβεβαιότητα όταν αντιμετωπίζουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το εάν ή πότε θα παρέμβουν στο παιχνίδι των παιδιών και πώς να το κάνουν στο βαθμό που αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες να το κάνουν (Hunter and Walsh, 2014). Αντίθετα, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι όταν οι ασκούμενοι κατανοούν το παιχνίδι και είναι σίγουροι για την πρακτική τους στο παιχνίδι, είναι πιο πιθανό και πιο ικανοί να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι (McInnes et al, 2011; Jung, Zhang και Zhang, 2017).

Η εκπαίδευση των επαγγελματιών προσχολικής ηλικίας θα έπρεπε, σε κάποιο βαθμό, να τους ανακουφίσει και να τους προετοιμάσει για πρακτική, αλλά αυτό δεν φαίνεται να ισχύει. Οι ασκούμενοι αναφέρουν επανειλημμένα ότι λαμβάνουν περιορισμένη εκπαίδευση στο παιχνίδι που οδηγεί σε περιορισμένη κατανόηση του παιχνιδιού εντός της πρακτικής των πρώτων ετών και του ευρύτερου λόγου και χρήσης του παιχνιδιού (Howard, 2010; Ryan and Northey-Berg, 2014; Barblett, Knaus και Barratt-Pugh, 2016). Επιπλέον, οι επικεφαλής εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να προσλάβουν εκπαιδευτικούς εκπαιδευμένους να εφαρμόσουν παιδαγωγικές βασισμένες στο παιχνίδι (Robert-Holmes, 2012). Ωστόσο, εάν παρέχεται σε βάθος εκπαίδευση για το παιχνίδι, τόσο αρχικά όσο και σε εξέλιξη, για τους ασκούμενους των πρώτων ετών, αυτό βοηθά στην ανάπτυξη θετικών πεποιθήσεων σχετικά με το παιχνίδι και τη θέση του στο

πρόγραμμα σπουδών, καθώς και την πρόθεση και την κατανόηση να το εφαρμόσει εντός σχολείου και τάξης (Jung and Bora, 2015).

Στην παραπάνω συζήτηση χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι για να μιλήσουμε για το παιχνίδι: προγραμματισμένο, σκόπιμο παιχνίδι, δομημένο παιχνίδι, δωρεάν παιχνίδι και δραστηριότητα που ξεκίνησε για παιδιά. Όλοι αυτοί οι όροι αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις των ενηλίκων και όσον αφορά την κατανόηση του παιχνιδιού, επηρεάζονται από διαφορετικούς και ανταγωνιστικούς λόγους. Ωστόσο, υφίσταται μια υπόθεση ότι υπάρχει μια παγκόσμια κατανόηση του παιχνιδιού. Η συζήτηση έχει ήδη επισημάνει τη σύγχυση στην κατανόηση του παιχνιδιού από τους ασκούμενους με βάση την αναντιστοιχία μεταξύ διαφορετικών λόγων και της δικής τους πίστης και εμπειριών του παιχνιδιού. Αυτό που έχει παραμεληθεί είναι η κατανόηση του παιχνιδιού από τα παιδιά και τελικά πώς αυτό μπορεί να επηρεάσει την πολιτική και την πρακτική (Jung and Bora, 2015).

Υπήρχε μια εποχή που θεωρήθηκε ότι τα παιδιά δεν έβλεπαν τις δραστηριότητες παιχνιδιού ως διαφορετικές από τις δραστηριότητες εκτός παιχνιδιού (DfEE, 2000) και στο πλαίσιο του πολιτικού λόγου αυτό θα μπορούσε να ισχύει. Μέχρι σήμερα, υπήρξε περιορισμένος αριθμός μελετών που εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι, αν και αυτό αυξάνεται (Einarsdottir, 2014). Μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις προοπτικές του παιδιού στο παιχνίδι, έχουν εφαρμόσει μια ποικιλία μεθόδων. Ιστορικά, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι παρατήρησης ή συνέντευξης (Wing, 1995. Keating et al, 2000). Ωστόσο αυτές μπορούν να θεωρηθούν προβληματικές στα μικρά παιδιά. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει συμμετοχικές μεθόδους όπως φωτογραφίες, με ή χωρίς συνέντευξη, ή συνομιλία μέσω βίντεο (Howard, 2002; Theobald et al, 2015; Pyle and Alaca, 2016). Γενικά, οι ποικίλες μελέτες παρήγαγαν παρόμοια αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι προοπτικές του παιδιού για το παιχνίδι εξαρτώνται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Einarsdottir, 2014) και ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν ενδείξεις όπως επιλογή, έλεγχο, τοποθεσία και παρουσία ενηλίκων για να διαφοροποιήσουν το παιχνίδι από τη μη παιγνιώδη δραστηριότητα (Howard και McInnes, 2013. Goodhall and Atkinson, 2017).



Οι Σακελλαρίου & Μπάνου (2021) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας τους με τα παιδιά αναφορικά με τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς που τη θεωρούν σημαντική. Εκπαιδευτικοί και φοιτητές ενθαρρύνουν τα παιδιά να σχεδιάζουν τις δικές τους δραστηριότητες παιχνιδιού, ωστόσο, οι φοιτητές αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν το βαθμό δυσκολίας του παιδαγωγικού σχεδιασμού, λόγω ελλιπούς διδακτικής εμπειρίας. Οι νηπιαγωγοί και οι φοιτητές που έχουν επιμορφωθεί για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αξιολογούν τη μάθηση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς και τους φοιτητές που δεν έχουν επιμορφωθεί σε αυτήν. Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Strati, Mitsi & Banou (2021) διερεύνησαν τη συμβολή του παιχνιδιού στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε η Κλίμακα PIPPS (Penn Interactive Peer Play Scale), με τη βοήθεια της οποίας οι ερευνήτριες παρατηρούσαν συστηματικά και αξιολογούσαν τρεις διαφορετικές πτυχές της συμπεριφοράς των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: α) Αλληλεπίδραση στο παιχνίδι, β) Διάσπαση του παιχνιδιού, και γ) Αποσύνδεση από το παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν συμμετείχαν, βελτίωσαν σημαντικά τις επικοινωνιακές και συναισθηματικές τους δεξιότητες μέσω των αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη επωφελούνται στις συμπεριληπτικές τάξεις μέσα από οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

### *2.3.2.2 Εμπόδια μη χρησιμοποίησης του παιχνιδιού*

Ποικίλες μελέτες έχουν διερευνήσει τους λόγους μειωμένης χρήσης του παιχνιδιού και αποδεικνύεται πως βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι η έλλειψη χρόνου, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης - κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Birmingham & Davies, 2001. Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). Επίσης, ως λόγος μη χρησιμοποίησής του, έχει αναδειχθεί η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών (Ζυγουρίτσας, 2008. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004), αλλά και η δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντρίες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του (Kirriemuir και Mcfarlane, 2004). Τέλος, αναδεικνύεται και η έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του παιχνιδιού ως εμπόδιο για την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004. Simon & Nemeth, 2012).

### *2.3.2.3 Ανάπτυξη κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική*

Επιπλέον, η χρήση των παιχνιδιών στη μάθηση έχει αποδειχθεί πως βοηθά τα παιδιά να έχουν βελτιωμένη απόδοση σε εργασίες επίλυσης προβλημάτων και μεγαλύτερη ευεξία στην κατάσταση παιγνιώδους πρακτικής, προσθέτοντας έτσι στη βάση αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού για μάθηση (McInnes et al, 2009, 2010; Howard και McInnes, 2012). Δείχνουν επίσης πιο «παιγνιδιάρικες» συμπεριφορές, όπως: χαλάρωση, μεγαλύτερη σωματικότητα, αυξημένα κίνητρα, ευελιξία στη σκέψη κατά την επίλυση προβλημάτων και μεγαλύτερη συμμετοχή στη δραστηριότητα. Αυτό υποστηρίζει τον ισχυρισμό του Bundy (1993) ότι μια παιγνιώδης προσέγγιση και στάση απέναντι σε ένα έργο, είναι σημαντική για την ανάπτυξη και όχι για την ίδια την πραγματική δραστηριότητα παιχνιδιού. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι αυτά τα στοιχεία μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με το πλαίσιο (McInnes, 2010; McInnes et al, 2013; Goodhall and Atkinson, 2017).

Αυτό που λείπει από τις παραπάνω μελέτες είναι μια σύγκριση των απόψεων των ενηλίκων και παιδιών για το παιχνίδι. Ο εντοπισμός ομοιότητας και διαφορών μεταξύ των ενηλίκων

και των απόψεων των παιδιών στο παιχνίδι μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμος στη θεωρία του παιχνιδιού και στην εξερεύνηση των ρόλων των ενηλίκων κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών που βασίζεται στο παιχνίδι. Οι Nicholson et al (2015) χρησιμοποίησαν την ανάλυση λόγου για να συγκρίνουν τη γλώσσα των ενηλίκων, όχι των επαγγελματιών, και των παιδιών που χρησιμοποιούν το παιχνίδι. Στη μελέτη τους που αφορούσε παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 17 ετών, διαπίστωσαν σαφείς διαφορές μεταξύ της χρήσης της γλώσσας από παιδιά και ενήλικες. Με τα παιδιά συζήτησαν για το παιχνίδι με άλλους, και το να είναι έξω και να χρησιμοποιούν παιχνίδια ανοιχτού τύπου, ενώ οι ενήλικες συζήτησαν τον αντίκτυπο της τεχνολογίας, την έλλειψη παιχνιδιού στο ύπαιθρο και την έλλειψη πρωτοβουλίας στο παιχνίδι, μια ελλιπής άποψη του παιχνιδιού. Ωστόσο, παρόλο που παρέχει μια εικόνα για τις αφηγήσεις γύρω από το παιχνίδι που χρησιμοποιούνται από παιδιά και ενήλικες, δεν παρέχει απαραίτητα μια σαφή σύγκριση μεταξύ των απόψεων για το τι είναι το παιχνίδι. Μια ανακλαστική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από καθηγητές-ερευνητές χρησιμοποιώντας μια βιντεο-εθνογραφική προσέγγιση έδειξε επίσης διαφορές μεταξύ της κατανόησης των παιδιών και των επαγγελματιών για το παιχνίδι (Theobald et al, 2015).

Ο Ζάραγκας (2012) μελέτησε το βαθμό κινητικής απόδοσης (μάθησης), την κοινωνική δράση καθώς και τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών σε παιδιά, όταν αυτά εμπλέκονται σε ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 νήπια, ηλικίας 4 ετών και 4 μηνών – 5 ετών και 9 μηνών (8 αγόρια, 6 κορίτσια). Για τις ανάγκες της έρευνας συστάθηκε πρωτόκολλο καταγραφής των μεταβλητών κοινωνικής δράσης στη βάση της θεωρίας της Zimmer (2007). Για το βαθμό της κινητικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών LOSKF 18 (Eggert, 1974). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το επίπεδο κινητικής μάθησης των νηπίων ήταν μεγαλύτερο του αντίστοιχου φυσιολογικού μέσου όρου, που προβλέπεται για αυτές τις ηλικίες. Ακόμη από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τα παιδιά κατανόησαν τους κανόνες του παιχνιδιού σε πολύ καλό βαθμό, επέδειξαν κοινωνική ευαισθησία, σύναψαν επαφές με άλλα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού και, ενέταξαν τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι. Ωστόσο, το δείγμα στο σύνολό του, δεν παρουσίασε υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας κατά την απογοήτευση. Τέλος, σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Pellegrini και συν, 2007), φάνηκε να υπάρχει μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ της κινητικής μάθησης και της

κοινωνικής δράσης, η οποία όμως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, εξαιτίας του μικρού δείγματος της έρευνας.

Για να είναι επιτυχής η παιγνιώδης μάθηση έχει αποδειχθεί από μελέτες πως πρέπει να πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις, από τους εκπαιδευτικούς:

(1) Οργάνωση: θα πρέπει να οργανώνουν και να σχεδιάζουν τα σχολικά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Ayray, 2016),

(2) Σκοπιμότητα: 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),

(3) Μεθοδικότητα: θα πρέπει να είναι μεθοδικοί και να υποστηρίζουν με μεγάλη υπευθυνότητα τις δραστηριότητες παιχνιδιού των μαθητών τους (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2011),

(4) Συμμετοχικότητα: 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).

(5) Ατμόσφαιρα: 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).

Οι παιδαγωγοί οφείλουν, επίσης, να προσφέρουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, υλικά και εξοπλισμό παιχνιδιού (Σακελλαρίου, 2016) και να παρατηρούν το παιδικό παιχνίδι, καθώς η παρατήρηση αποτελεί βασική μορφή αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών. Η παρατήρηση βοηθά τον 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 (Σακελλαρίου, 2012).

Το υπαίθριο παιχνίδι είναι ένα είδος παιχνιδιού που έχει επίσης αποδειχθεί πως συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού και έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία. Μέσω του υπαίθριου παιχνιδιού και της εξερεύνησης φυσικών στοιχείων, είναι δυνατόν να προωθηθεί η εκπαίδευση υπό την ευρύτερη έννοια της. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το παιχνίδι στο έδαφος και το νερό μπορούν να χρησιμεύσουν ως παραδείγματα μαθησιακών ευκαιριών στις οποίες προωθήθηκαν έννοιες σχετικές με τα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη γλώσσα με ολοκληρωμένο τρόπο. Καθώς τα παιδιά γεμίζουν και αδειάζουν τα δοχεία, αρκετές φορές θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις έννοιες που σχετίζονται με το βάρος, τον όγκο και τον χρόνο και καθώς μιλούν για το τι βιώνουν, να αποκτηθεί νέο λεξιλόγιο. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν σε άλλες έρευνες που δείχνουν, για παράδειγμα, την ικανότητα των παιδιών να μάθουν και να χρησιμοποιούν μαθηματικά προϊόντα και διαδικασίες κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας το σώμα τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Sumpter & Hedefalk, 2015).

Το υπαίθριο παιχνίδι προσφέρει μια βιωματική μάθηση είναι ένα πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται στην προσχολική ηλικία. Η πλούσια πολυαισθητηριακή φύση της εξωτερικής βιωματικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολύτιμη ευκαιρία, και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως προβλήματα όρασης ή πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι ενσωματώνουν μια σειρά αισθητηριακών δεδομένων και ευκαιριών μάθησης (Waite, 2011).

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα τα στοιχεία του δείγματος και ο τρόπος δειγματοληψίας, το ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία έρευνας, οι μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης και η ηθική και Δεοντολογία της έρευνας. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση η ποσοτική μέθοδος, λόγω του ότι επιτρέπει τη συγκέντρωση, συστηματοποίηση και στατιστική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων (Bell, 1997). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα, σύμφωνα με τους Creswell (2011) και Robson (2010), να προσδιοριστούν τάσεις, να γίνουν μετρήσεις και να ποσοτικοποιηθούν απόψεις, καθώς επίσης και να παρουσιαστούν σε αριθμητική μορφή τα αποτελέσματα με τη βοήθεια γραφημάτων και πινάκων. Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει τη συσχέτιση μεταβλητών μεταξύ τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω αυτών (Κυριαζή, 1999).

### 3.2. Δείγμα και δειγματοληψία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται στους νηπιαγωγούς που ήταν εν ενεργεία κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Το τελικό μας δείγμα που απάντησε εθελοντικά στην έρευνα, κάτι που υποδηλώνει ότι το θέμα κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και ενισχύει έτσι τη συλλογή πληρέστερων και ουσιαστικών απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994), αποτελείται από 102 νηπιαγωγούς.

Η διεξαγωγή της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της καραντίνας του 2021, λόγω της εξάπλωσης του κορονοϊού «COVID-19».

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 άτομα, εκ των οποίων οι 77 (75,5%) ήταν γυναίκες και οι 24 (23,5%) ήταν άνδρες. Το 39,2% των συμμετεχόντων είχαν 6-10 έτη υπηρεσίας, το 35,3% είχαν 0-5 έτη, το 13,7% είχαν 11-20 έτη, το 8,8% είχαν 21-30 έτη και το 2% πάνω από 30 έτη υπηρεσίας. Το 75,5% είπαν πως κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους

σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική το παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο. Ακόμα, το 81,4% είπαν πως έχουν παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού. Όσον αφορά τις σπουδές τους, το 60,8% είπαν πως είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 23,5% πως ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 6,9% είχαν πιστοποίηση ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ, το 5,9% ήταν κάτοχοι διδακτορικού και το 2,9% είχαν ολοκληρώσει το διδασκαλείο νηπιαγωγών.

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία

		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>	<b>Ανδρας</b>	24	23,5
	<b>Γυναίκα</b>	77	75,5
<b>Έτη υπηρεσίας</b>	<b>0-5</b>	36	35,3
	<b>6-10</b>	40	39,2
	<b>11-20</b>	14	13,7
	<b>21-30</b>	9	8,8
	<b>&gt;30</b>	2	2,0
<b>Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;</b>	<b>Ναι</b>	77	75,5
	<b>Όχι</b>	25	24,5
<b>Έχετε παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και</b>	<b>Ναι</b>	83	81,4
	<b>Όχι</b>	18	17,6

<b>συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;</b>			
<b>Σπουδές</b>	<b>Α.Ε.Ι.</b>	62	60,8
	<b>Διδασκαλείο Νηπιαγωγών</b>	3	2,9
	<b>ΑΣΠΑΙΤΕ / ΣΕΛΕΤΕ</b>	7	6,9
	<b>Μεταπτυχιακό</b>	24	23,5
	<b>Διδακτορικό</b>	6	5,9

### 3.3. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία έρευνας

Σαν καταλληλότερο μέσο συλλογής των δεδομένων στην παρούσα χρονική περίοδο της πανδημίας θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο, ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο και εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο για έρευνες επισκόπησης (Cohen & Manion, 1980) γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες σε μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993), είναι εύκολο στην ανάλυση και χρησιμοποιείται με την απουσία του ερευνητή και με μικρή δαπάνη σε χρήμα και χρόνο (Wilson & McLean, 1994). Οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι αυθεντικές, καθώς, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία επιτρέπει την ελεύθερη και την χωρίς άγχος έκφραση των προσωπικών απόψεων των ερωτηθέντων και το σεβασμό του προσωπικού τους χώρου (Cohen & Manion, 1980). Επίσης, δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας των δεδομένων με το λογισμικό SPSS (Kumar, 1996) και αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των ερωτώμενων στην ερευνητική διαδικασία (Javeau, 2000). Τέλος, το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο μέσο για τη διερεύνηση στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών (Βάμβουκας, 1998), όταν ο χρόνος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων είναι περιορισμένος και παράλληλα ενδείκνυται για τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου (Καραλής, 2005), στοιχεία που συνάδουν με την προβληματική της έρευνάς μας.



Κατά τους Cohen, Manion & Morisson (2008) η διατύπωση των ερωτήσεων και το περιεχόμενό τους, θεωρούνται καθοριστικά για την επιτυχία ή όχι της έρευνας. Ένα «καλό» ερωτηματολόγιο είναι απαλλαγμένο από ασάφειες και αοριστίες και ελαχιστοποιεί την πιθανότητα σφάλματος εκ μέρους των συμμετεχόντων αλλά και αυτών που θα υλοποιήσουν την κωδικοποίηση (Cohen & Manion, 1980).

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 8 ενότητες ως εξής: η 1<sup>η</sup> ενότητα έχει τα δημογραφικά στοιχεία και απαρτίζεται από 7 ερωτήσεις, η 2<sup>η</sup> ενότητα απαρτίζεται από 13 ερωτήσεις όσον αφορά τις αιτίες χρησιμοποίησης ή μη του παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς που απαντώνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (πάρα πολύ, πολύ, ούτε λίγο ούτε πολύ, λίγο, καθόλου), η 3<sup>η</sup> ενότητα απαρτίζεται από μία ερώτηση με 33 υποερωτήσεις για τις γνωστικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες που απαντώνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (πάρα πολύ, πολύ, ούτε λίγο ούτε πολύ, λίγο, καθόλου), η 4<sup>η</sup> αναφέρεται στις κοινωνικές δεξιότητες και περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που απαντώνται σε μία πεντάβαθμη κλίμακα (πάρα πολύ, πολύ, ούτε λίγο ούτε πολύ, λίγο, καθόλου), η 5<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού, η 6<sup>η</sup> ενότητα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις σχετικές με τις κατηγορίες του παιχνιδιού, η 7<sup>η</sup> ενότητα αφορά τα ψηφιακά παιχνίδια και περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και η 8<sup>η</sup> ενότητα αποτελείται από 5 ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.

### 3.4 Πιλοτική Εφαρμογή

Το ερωτηματολόγιο αρχικά δίνεται σε τυχαίο δείγμα νηπιαγωγών N= 12 (10%) του τελικού δείγματος με σκοπό να εξεταστεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, ο τρόπος και χρόνος συμπλήρωσης των απαντήσεων και συνολικά η εμφάνιση και λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις νηπιαγωγούς να το συμπληρώσουν και να καταγράψουν σημεία που έχριζαν περαιτέρω διευκρίνησης. Μετά την επεξεργασία τους έγινε επαναδιατύπωση τριών ερωτημάτων.

### 3.5 Έλεγχος Αξιοπιστίας των Επαναληπτικών Μετρήσεων (Test/Retest) στην πιλοτική έρευνα

Ο έλεγχος συμφωνίας στην πιλοτική έρευνα μεταξύ δυο διαδοχικών απαντήσεων του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις μετρήσεις του συντελεστή kappa που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων (Hasin, Shmulewitz, Stohl, Greenstein, Roncone & Wall, 2020;). Ένα ερωτηματολόγιο μετρά αξιόπιστα, όταν κάτω από τις ίδιες ή παρόμοιες συνθήκες διατηρεί τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα. Οι τιμές του συντελεστή kappa κυμαίνονται από -1 έως 1 και ανάλογα με την αριθμητική τιμή εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα αριθμό 12 ατόμων δυο φορές οι οποίοι το συμπλήρωσαν και το επανασυμπλήρωσαν σε χρονικό διάστημα μεταξύ 10 έως 15 ημερών και ακολούθησε η μέτρηση του δείκτη kappa. Με βάση τις τιμές του συντελεστή kappa παρατηρήθηκε ότι τρεις ερωτήσεις (0.41-0.60) παρουσιάζουν μέτρια συμφωνία (0,427 έως 0,445), επτά ερωτήσεις μέτρια συμφωνία, δεκαοχτώ ερωτήσεις (0.61-0.80) καλή συμφωνία και τέλος σαράντα εννέα ερωτήσεις (0.81-1.00) τέλεια συμφωνία. Συνεπώς συνολικά παρατηρείται μέτριος έως μέγιστος βαθμός αξιοπιστίας.

### 3.6 Στατιστική ανάλυση

Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά της κύριας ανάλυσης ορίστηκε η τιμή 0,05 ( $p\text{-value}=0,05$ ), 5%. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε ως εξής:

**A)** πρώτα διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των τιμών από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις. Ο έλεγχος της κανονικότητας γίνεται με το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το τεστ Shapiro-Wilk όπου ελέγχουμε την τιμή σημαντικότητάς του κάθε τεστ. Αν βρεθεί το επίπεδο σημαντικότητας των τεστ να υπερτερεί του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας (sig. Ή αλλιώς  $p>0,05$ ) τότε συμπεραίνουμε ότι οι κατανομές είναι προσεγγιστικά κανονικές. [ο έλεγχος της κανονικότητας των τιμών, δηλαδή, των απαντήσεων του ερωτηματολογίου καθορίζει και τον τρόπο επεξεργασίας της μεθόδου (παραμετρικής ή μη παραμετρικής στατιστικής

ανάλυσης), εάν  $p > 0,05$  τότε υπάρχει κανονικότητα στην κατανομή και χρησιμοποιώ παραμετρική μέθοδο στατιστικής ανάλυσης όπως ANOVA, σε περίπτωση  $p < 0,05$  τότε δεν υπάρχει κανονικότητα στην κατανομή των τιμών και για ανάλυση χρησιμοποιώ μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kruskal-Wallis test ή Friedman test].

**B)** έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ο οποίος αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία μετράει τη μεταβλητή που υποστηρίζεται ότι μετράει. Ο δείκτης του συντελεστή Cronbach's Alpha παρουσιάζει την ομοιογένεια των ερωτήσεων κάθε μεταβλητής, αφού μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνάφειας όλων των δηλώσεων που αρχικά έχουμε θεωρήσει ότι αντιπροσωπεύουν και επομένως, μετρούν την ίδια έννοια (Δαφέρμος, 2009).

**Γ)** Κατασκευάστηκαν πίνακες καταγραφής συχνότητας εμφάνισης και συσχετίσεων.

**Δ)** Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική μέθοδος στατιστικής ανάλυσης ANOVA, εφόσον πληρούνται οι δύο προϋποθέσεις για τη χρήση της: α) έχουμε μεταβλητές αναλογικού και διαστηματικού χαρακτήρα και β) υπάρχει κανονικότητα στην κατανομή των τιμών για τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, όπως αυτή προέκυψε από τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.

### 3.7 Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας

Σε κάθε έρευνα, είτε πρόκειται για ποσοτική, είτε για ποιοτική, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι ιδιαίτερος σημαντικά, λόγω της άμεσης εμπλοκής του ερευνητή με τα προσωπικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, αφορούν στην εμπιστευτικότητα, στην ανωνυμία, στην εντιμότητα, στην εμπιστοσύνη, στην προστασία από τυχόν κινδύνους, στην πληροφορημένη συναίνεση, στο κόστος-όφελος, στην αμοιβαιότητα, στην πρόσβαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τέλος στη χρήση των αποτελεσμάτων της (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τους Cohen κ.ά. (2008), ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η συνειδητή συναίνεση. Συνειδητή συναίνεση σημαίνει οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν τα πάντα για τη συμμετοχή τους στην οποιαδήποτε έρευνα και να μάθουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης στην έρευνα βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία, δηλαδή να μπορεί να αποχωρήσει από την έρευνα όποτε εκείνος θελήσει, και την αυτοδιάθεσή του, χωρίς να υπάρξει κάποια συνέπεια.

Για να εξασφαλιστούν αυτά, λοιπόν, πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συναινέσουν γραπτώς, ενώ διαβεβαιώθηκαν ότι τα στοιχεία τους θα παραμείνουν απόρρητα.

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Έλεγχος κανονικότητας

Στον πίνακα 29 (παράρτημα) βλέπουμε τα αποτελέσματα του τεστ κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Βρέθηκε πως το επίπεδο σημαντικότητας των τεστ υπερτερεί του ελαχίστου επιπέδου σημαντικότητας (sig. Ή αλλιώς  $p > 0,05$ ), άρα οι κατανομές ακολουθούν την κανονική κατανομή και σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιούμε παραμετρική μέθοδο στατιστικής ανάλυσης όπως ANOVA, ωστόσο υπάρχει μεγάλη ανομοιότητα ποσοτικά ως προς το φύλο, οπότε θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά τεστ, όπως Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

### 4.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε το αποτέλεσμα του ελέγχου αξιοπιστίας, καθώς και τις ερωτήσεις που συμπεριληφθήκαν στον έλεγχο. Ο δείκτης του συντελεστή Cronbach's Alpha έχει τιμή  $0,920 > 0,7$ , άρα το ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο.

Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ενότητα Α	,214	7
Ενότητα Β	,895	13
Ενότητα Γ	,964	33
Ενότητα Δ	,916	11
Ενότητα Ε	,940	11
Ενότητα ΣΤ	,762	3
Ενότητα Ζ	,814	9
Ενότητα Η	,607	6
Σύνολο	,920	92

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά μεταβλητών

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
4) α) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε θεωρητικό επίπεδο;	102	1,09	,285
4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	102	1,25	,432
5. Έχετε παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;	101	1,18	,385
6. Σπουδές που έχετε πραγματοποιήσει;	102	2,11	1,469
7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	101	1,61	,860
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.	102	2,19	1,115
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.	102	2,41	1,102
Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία.	102	2,17	,891
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού.	102	2,19	,931
Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του	102	2,14	,890
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	102	2,05	,894
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	99	1,88	,848
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	102	2,08	,841
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	101	2,50	1,137
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	99	2,67	1,161
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	101	2,61	1,216
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τους χώρους και τον εξοπλισμό δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	102	2,29	,991
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με την κινητικότητα των παιδιών δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	102	2,40	1,074

Προγραμματισμός-σχεδιασμός	100	1,52	,689
Επικοινωνία	102	1,30	,577
Ψυχοκινητική	102	1,22	,500
Γνώση και ανακάλυψη σώματος και της δυναμικής του	102	1,33	,569
Προσανατολισμός στο χώρο	100	1,33	,551
Ρυθμική ικανότητα	101	1,44	,670
Προσανατολισμός στο χρόνο	102	1,52	,728
Δημιουργικότητα	102	1,30	,503
Ευκινησία	102	1,31	,526
Δύναμη	102	1,43	,605
Ταχύτητα	99	1,47	,660
Αντοχή μυϊκή	101	1,56	,654
Αντοχή καρδιοπνευμονική	101	1,45	,608
Αρίθμηση, σειροθέτηση, ταξινόμηση	102	1,34	,589
Διαπραγματευτικές δεξιότητες	102	1,39	,616
Δεξιότητες κριτικής σκέψης	102	1,29	,537
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης	102	1,30	,523
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	102	1,34	,589
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων	101	1,47	,641
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	102	1,38	,630
Σωματικές δεξιότητες	102	1,41	,586
Συμμετοχικότητα (η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, τηρώντας τους κανόνες τους)	100	1,26	,525
Οργανωτικότητα (η ικανότητα οργάνωσης των διαδικασιών, του χώρου και του χρόνου)	100	1,37	,661
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων	102	1,38	,630
Αποκλίνουσα σκέψη	101	1,66	,725
Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις	101	1,45	,655
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	100	1,40	,586
Δεξιότητα σταθεροποίησης – ισοροπίας	102	1,36	,523
Ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας	101	1,48	,642
Αρίθμηση	101	1,30	,520
Σειροθέτηση	101	1,33	,492
Ταξινόμηση	101	1,35	,518
Ικανότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων	101	1,49	,610
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.	102	1,22	,480
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.	102	1,27	,510

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/τριών.	102	1,24	,491
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερικήυση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών.	101	1,45	,655
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.	102	1,36	,559
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.	102	1,42	,652
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.	102	1,34	,637
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την διαπραγμάτευση.	102	1,33	,619
Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενέργειών τους.	102	1,33	,619
Οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους.	102	1,35	,591
Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με ρόλους & κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς στην κοινωνία	102	1,38	,614
4α. 1) Η διασκέδαση	69	1,38	,788
4α. 2) Η κινητική μάθηση και ανάπτυξη	40	1,55	,904
4α. 3) Η κοινωνικοποίηση	59	1,68	,955
4α. 4) Η γνωστική μάθηση και ανάπτυξη	46	1,74	,976
4α. 5) Η ηθική μάθηση και ανάπτυξη	49	1,49	,869
4α. 6) Η γλωσσική μάθηση και ανάπτυξη	32	1,63	,942
4α. 7) Η μάθηση και ανάπτυξη μαθηματικών – αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων	30	1,47	,860
4α. 8) Η ανάπτυξη φυσικών εννοιών και εννοιών του περιβάλλοντος	37	1,32	,747
4α. 9) Άλλο	31	1,97	1,016
4β. Πόσο απαραίτητο θεωρείται το παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία;	102	1,51	,829
4στ. Πόσο παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;	101	4,38	,746
1. Γνωρίζετε τα ψηφιακά παιχνίδια;	102	1,04	,195
3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	102	1,29	,458
4. Αν ναι, πόσα συχνά;	72	1,82	,738
1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποίησατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	97	2,14	,989
4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποίησατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	100	2,49	,990



### 4.3 Περιγραφική στατιστική

4.3.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια η σημασία που διαδραματίζει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο καθώς επίσης και ποιες οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης;

4.3.1.1 Ερευνητική Υπόθεση (Y1): Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την παιγνιώδη μέθοδο διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο σε μεγάλο βαθμό

Σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού κατά την διάρκεια του μαθήματος, το 58,8% είπαν πως το χρησιμοποιούν πολύ συχνά, το 23,5% συχνά, το 12,7% μερικές φορές και το 3,9% σπάνια.

Πίνακας 5. Αξιοποίηση του παιχνιδιού κατά την διάρκεια του μαθήματος

	f	%
Πολύ συχνά	60	58,8
Συχνά	24	23,5
Μερικές φορές	13	12,7
Σπάνια	4	3,9
Total	101	99,0
Missing System	1	1,0
Σύνολο	102	100,0

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί, ταξινομώντας τα τρία πιο σημαντικά για αυτούς. Το 54,9% έβαλε

στην πρώτη θέση τη διασκέδαση και το 12,7% στην τρίτη θέση. Ακόμα, το 28,4% κατέταξαν πρώτη και το 10,8% τρίτη την κινητική μάθηση και ανάπτυξη, το 38,2% έβαλαν πρώτη και το 19,6% τρίτη την κοινωνικοποίηση, το 28,4% πρώτη και το 16,7% τρίτη τη γνωστική μάθηση και ανάπτυξη, το 36,3% και το 11,8% τρίτη την ηθική μάθηση και ανάπτυξη. Ακόμα, το 21,6% κατέταξαν πρώτη και το 9,8% τρίτη τη γλωσσική μάθηση και ανάπτυξη, το 22,5% έβαλαν πρώτη και το 6,9% τρίτη τη μάθηση και ανάπτυξη μαθηματικών – αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων, το 30,4% έβαλαν πρώτη και το 5,9% τρίτη την ανάπτυξη φυσικών εννοιών και εννοιών του περιβάλλοντος και το 15,7% έβαλαν πρώτο και το 14,7% τρίτο άλλο ρόλο.

Πίνακας 6. Ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού

		1	3	Σύνολο
<b>Η διασκέδαση</b>	<b>f</b>	56	13	69
	<b>%</b>	54,9	12,7	67,6
<b>Η κινητική μάθηση και ανάπτυξη</b>	<b>f</b>	29	11	40
	<b>%</b>	28,4	10,8	39,2
<b>Η κοινωνικοποίηση</b>	<b>f</b>	39	20	59
	<b>%</b>	38,2	19,6	57,8
<b>Η γνωστική μάθηση και ανάπτυξη</b>	<b>f</b>	29	17	46
	<b>%</b>	28,4	16,7	45,1
<b>Η ηθική μάθηση και ανάπτυξη</b>	<b>f</b>	37	12	49
	<b>%</b>	36,3	11,8	48
<b>Η γλωσσική μάθηση και ανάπτυξη</b>	<b>f</b>	22	10	32
	<b>%</b>	21,6	9,8	31,4
<b>Η μάθηση και ανάπτυξη μαθηματικών – αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων</b>	<b>f</b>	23	7	30
	<b>%</b>	22,5	6,9	29,4
<b>Η ανάπτυξη φυσικών εννοιών και εννοιών του περιβάλλοντος</b>	<b>f</b>	31	6	37
	<b>%</b>	30,4	5,9	36,3
<b>Άλλο</b>	<b>f</b>	16	15	31
	<b>%</b>	15,7	14,7	30,4

Στη συνέχεια, το 67,6% είπαν πως δε θεωρούν καθόλου απαραίτητο το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 16,7% το θεωρούν λίγο, το 12,7% μέτρια και το 2,9% πολύ απαραίτητο.

Πίνακας 7. Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

	F	%
Καθόλου	69	67,6
Λίγο	17	16,7
Μέτρια	13	12,7
Πολύ	3	2,9
Σύνολο	102	100,0

#### 4.3.1.3 Κατηγορίες παιχνιδιού

Αναφορικά με το ποια παιχνίδια δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται, το 21% είπαν πως δεν υπάρχουν παιχνίδια εξερεύνησης, το 20% πως δεν υπάρχουν Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας, το 19% πως δεν υπάρχουν Δραματική αναπαραγωγή και Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας, το 17% Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/παιχνίδι με κανόνες), Λειτουργικό παιχνίδι, Παιχνίδια αρίθμησης και Παιχνίδια παρατηρητικότητας, το 16% Συντροφικό παιχνίδι, Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης, Παιχνίδια κοινωνικοποίησης, Παιχνίδια κατασκευών και Παιχνίδια συνειρμού, το 15% Παράλληλη αναπαραγωγή, το 13% Μοναχικό παιχνίδι, το 12% Κατασκευαστικό παιχνίδι και Παιχνίδια με κανόνες και το 11% Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας.

Πίνακας 8. Κατηγορίες παιχνιδιών που δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται

1. Κοινωνικό παιχνίδι	
-----------------------	--

(Α) Μοναχικό παιχνίδι	13%
(Β) Παράλληλη αναπαραγωγή	15%
(Γ) Συντροφικό παιχνίδι	16%
(Δ) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)	17%
2. Γνωστικό παιχνίδι	
(Α) Λειτουργικό παιχνίδι	17%
(Β) Κατασκευαστικό παιχνίδι	12%
(Γ) Εξερεύνηση	21%
(Δ) Δραματική αναπαραγωγή	19%
(Ε) Παιχνίδια με κανόνες	12%
3. Παιχνίδια αρίθμησης	17%
4. Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης	16%
5. Παιχνίδια κοινωνικοποίησης	16%
6. Παιχνίδια κατασκευών	16%
7. Παιχνίδια συνειρμού	16%
8. Παιχνίδια παρατηρητικότητας	17%
9. Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας	11%
10. Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας	19%
11. Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας	20%

Όσον αφορά το παιχνίδι που χρησιμοποιούν περισσότερο στην τάξη, το 36,3% είπαν πως χρησιμοποιούν Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες), το 28,4% Οργανωμένο, το 24,5% Ελεύθερο, το 7,8% Συντροφικό παιχνίδι και το 1% ατομικό παιχνίδι.

Πίνακας 9. Παιχνίδια που υπάρχουν περισσότερο στην τάξη τους

	F	%
	2	2,0
1) Οργανωμένο	29	28,4
2) Ελεύθερο	25	24,5
3) Συντροφικό παιχνίδι	8	7,8
4) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)	37	36,3
5) Ατομικό	1	1,0
Σύνολο	102	100,0

Σχετικά με το ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών, το 10,8% τάχθηκαν υπέρ του ελεύθερου παιχνιδιού, το 7,8% υπέρ του οργανωμένου παιχνιδιού και το 81,4% είπαν πως συντελούν και τα δύο είδη εξίσου.

Πίνακας 10. Είδος παιχνιδιού που συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών

	F	%

1) Ελεύθερο παιχνίδι	11	10,8
2) Οργανωμένο παιχνίδι	8	7,8
3) Και τα δύο είδη παιχνιδιού	83	81,4
Σύνολο	102	100,0

Τέλος, το 51% είπαν πως παρακινούν πάρα πολύ τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών, το 36,3% πως τα παρακινούν πολύ, το 9,8% μέτρια και το 2% λίγο.

Πίνακας 11. Παρακίνηση των παιδιών να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών

	F	%
Λίγο	2	2,0
Μέτρια	10	9,8
Πολύ	37	36,3
Πάρα πολύ	52	51,0
Σύνολο	101	99,0
Missing System	1	1,0
Σύνολο	102	100,0

4.3.1.2 Ερευνητική Υπόθεση (Υ2): Διάφορες αιτίες – παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης, ο φόβος τραυματισμού, κ.ά. καθιστούν δύσκολη τη χρήση της παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς

Αναφορικά με την επίδραση κάποιων παραγόντων στην εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μεγάλο βαθμό επηρεάζει κατά το 72,5% η έλλειψη χρόνου, κατά το 59,8% η ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών, κατά το 73,5% η Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία, κατά το 69,5% η Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού και κατά το 69,6% η Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/-ντριες, συναδέλφους/-ισσες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του. Επίσης, σύμφωνα με το 73,5% ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών, το 81,8% υποστηρίζουν πως ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών και το 82,4% πως η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών. Αντιθέτως, το 57,4% πιστεύουν πως ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών, το 52,4% πως ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών και το 51,5% πως η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών. Τέλος, το 67,6% είπαν πως η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τους χώρους και τον εξοπλισμό δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών και το 58,8% πως η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με την κινητικότητα των παιδιών δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών.

Πίνακας 12. Εμπόδια στη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ Ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	29	28,4	45	44,1	14	13,7	8	7,8	6	5,9	102	100
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.	20	19,6	41	40,2	28	27,5	5	4,9	8	7,8	102	100
Έλλειψη επιμόρφωσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία	21	20,6	54	52,9	17	16,7	9	8,8	1	1	102	100
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού	23	22,5	48	47,1	22	21,6	7	6,9	2	2	102	100
Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του	25	24,5	46	45,1	24	23,5	6	5,9	1	1	102	100
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	30	29,4	45	44,1	19	18,6	8	7,8			102	100
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	36	35,3	45	44,1	12	11,8	6	5,9			99	97,1



Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	20	19,6	64	62,7	10	9,8	6	5,9	2	2	102	100
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	18	17,6	40	39,2	25	24,5	10	9,8	8	7,8	102	99
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	13	12,7	39	38,2	25	24,5	12	11,8	10	9,8	99	97,1
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	19	18,6	33	32,4	28	27,5	10	9,8	11	10,8	101	99
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τους χώρους και τον εξοπλισμό δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	19	18,6	50	49	21	20,6	8	7,8	4	3,9	102	100
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με την κινητικότητα των παιδιών δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	21	20,6	39	38,2	27	26,5	10	9,8	5	4,9	102	100

4.3.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποια η συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων;

*4.3.2.1 Ερευνητική υπόθεση (Υ3): Η χρήση της παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*

Σχετικά με τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, το 91% είπαν πως ενισχύει τον προγραμματισμό-σχεδιασμό, το 94,1% την Επικοινωνία, το 96,1% την Ψυχοκινητική, το 95,1% τη Γνώση και ανακάλυψη σώματος και της δυναμικής του, το 96% τον Προσανατολισμό στο χώρο, το 90,1% τη Ρυθμική ικανότητα, το 86,3% τον Προσανατολισμό στο χρόνο, το 98% τη Δημιουργικότητα, το 97,1% την Ευκινησία, το 94% τη Δύναμη, το 90,9% την Ταχύτητα, το 91,1% την Αντοχή μυϊκή, το 94,1% την Αντοχή καρδιοπνευμονική και το 94,1% την Αρίθμηση, Τοποθέτηση σε σειρά, ταξινόμηση.

Ακόμα, το 94,1% είπαν πως ενισχύει τις Διαπραγματευτικές δεξιότητες, το 96,1% τις Δεξιότητες κριτικής σκέψης, το 97,1% τις Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης, το 96,1% τις Δεξιότητες λήψης αποφάσεων, 92,1% τις Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων, το 94,1% τις Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και το 95,1% Σωματικές δεξιότητες.

Επίσης, το 96% είπαν πως ενισχύει τη Συμμετοχικότητα (η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, τηρώντας τους κανόνες τους), το 95% την Οργανωτικότητα (η ικανότητα οργάνωσης των διαδικασιών, του χώρου και του χρόνου), το 92,2% το Σεβασμό και ακρόαση των άλλων, το 90,1% την Αποκλίνουσα σκέψη, το 91,1% Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις, το 95% τη δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων, το 98% τη δεξιότητα σταθεροποίησης – ισορροπίας, το 94,1% την ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας, το 97% την Αρίθμηση, το 99% τη Σειροθέτηση, το 98% την Ταξινόμηση και το 94,1% την ικανότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων.

Πίνακας 13. Συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων

	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ Ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Προγραμματισμός-σχεδιασμός	58	56,9	33	32,4	8	7,8		1			100	98
Επικοινωνία	77	75,5	19	18,6	6	5,9					102	100
Ψυχοκινητική	84	82,4	14	13,7	4	3,9					102	100
Γνώση και ανακάλυψη σώματος και της δυναμικής του	73	71,6	24	23,5	5	4,9					102	100
Προσανατολισμός στο χώρο	71	69,6	25	24,5	4	3,9					100	98
Ρυθμική ικανότητα	67	65,7	24	23,5	1 0	9,8					101	99
Προσανατολισμός στο χρόνο	63	61,8	25	24,5	1 4	13,7					102	100
Δημιουργικότητα	73	71,6	27	26,5	2	2					102	100
Ευκινησία	73	71,6	26	25,5	3	2,9					102	100
Δύναμη	64	62,7	32	31,4	6	5,9					102	100
Ταχύτητα	61	59,8	29	28,4	9	8,8					99	97,1
Αντοχή μυϊκή	53	52	39	38,2	9	8,8					101	99
Αντοχή καρδιοπνευμονική	62	60,8	33	32,4	6	5,9					101	99
Αρίθμηση, σειροθέτηση, ταξινόμηση	73	71,6	23	22,5	6	5,9					102	100
Διαπραγματευτικές δεξιότητες	68	66,7	29	28,4	4	3,9	1	1			102	100
Δεξιότητες κριτικής σκέψης	76	74,5	22	21,6	4	3,9					102	100
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης	74	72,5	25	24,5	3	2,9					102	100
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	72	70,6	26	25,5	3	2,9	1	1			102	100
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων	62	60,8	31	30,4	8	7,8					101	99
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	70	68,6	26	25,5	5	4,9	1	1			102	100
Σωματικές δεξιότητες	65	63,7	32	31,4	5	4,9					102	100
Συμμετοχικότητα (η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, τηρώντας τους κανόνες τους)	78	76,5	18	17,6	4	3,9					100	98
Οργανωτικότητα (η ικανότητα οργάνωσης των διαδικασιών, του χώρου και του χρόνου)	70	68,6	25	24,5	4	3,9			1	1	100	98

<b>Σεβασμός και ακρόαση των άλλων</b>	71	69,6	23	22,5	8	7,8					102	100
<b>Αποκλίνουσα σκέψη</b>	46	45,1	45	44,1	9	8,8			1	1	100	99
<b>Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις</b>	65	63,7	27	26,5	9	8,8					101	99
<b>Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων</b>	65	63,7	30	29,4	5	4,9					100	98
<b>δεξιότητα σταθεροποίησης – ισορροπίας</b>	67	65,7	33	32,4	2	2					102	100
<b>ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας</b>	60	58,8	35	34,3	5	4,9	1	1			101	99
<b>Αρίθμηση</b>	74	72,5	24	23,5	3	2,9					101	99
<b>Σειροθέτηση</b>	69	67,6	31	30,4	1	1					101	99
<b>Ταξινόμηση</b>	68	66,7	31	30,4	2	2					101	99
<b>ικανότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων</b>	58	56,9	37	36,3	6	5,9					101	99

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία τους με κάποιες δηλώσεις που αφορούν την συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/-ουσών. Το 97,1% είπαν πως το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/-τριών, το 91,1% πως το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/-ουσών, το 96,1% πως ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας, το 91,2% πως το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών, το 95,1% πως η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, το 94,1% πως το παιχνίδι ενθαρρύνει την διαπραγμάτευση, βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους και οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους και το 93,1% πως τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία.

Πίνακας 14. Συμβολή της χρήσης του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/-ουσών

	Πάρα πολύ		Πολύ		Ούτε πολύ Ούτε λίγο		Λίγο		Καθόλου		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.	83	81,4	16	15,7	3	2,9					102	100
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.	77	75,5	22	21,6	3	2,9					102	100
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/τριών.	81	79,4	18	17,6	3	2,9					102	100
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών	65	63,7	27	26,5	9	8,8					101	99
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας	69	67,6	29	28,4	4	3,9					102	100
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών	68	66,7	25	24,5	9	8,8					102	100
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων	74	72,5	23	22,5	3	2,9	2	2			102	100

<b>Το παιχνίδι ενθαρρύνει την διαπραγμάτευση</b>	75	73,5	21	20,6	5	4,9	1	1			102	100
<b>Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους</b>	75	73,5	21	20,6	5	4,9	1	1			102	100
<b>Οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους</b>	72	70,6	24	23,5	6	5,9					102	100
<b>Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με ρόλους &amp; κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς στην κοινωνία</b>	70	68,6	25	24,5	7	6,9					102	100

4.3.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

*4.3.3.1 Ερευνητική υπόθεση (Υ4): Οι εκπαιδευτικοί πριν την πανδημία Covid 19 χρησιμοποιούσαν την παιγνιώδη μάθηση ως μέσο διδασκαλίας και προαγωγής της μάθησης σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με την περίοδο της πανδημίας.*

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε να κάνει με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά, το 96,1% είπε πως γνωρίζει τα ψηφιακά παιχνίδια. Από αυτούς, το 64% γνωρίζουν τα παιχνίδια δράσης και στρατηγικής, το 60% τα παιχνίδια ρόλων, το 58% τα παιχνίδια περιπέτειας, το 57% τα παιχνίδια προσομοίωσης, το 49% τα παιχνίδια Ανοιχτής Αρχιτεκτονικής, το 27% τα σοβαρά παιχνίδια και το 34% άλλου τύπου παιχνίδια

Πίνακας 15. Γνώση ψηφιακών παιχνιδιών

	F	%
Ναι	98	96,1
Όχι	4	3,9
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας 16. Κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών που γνωρίζουν

• Παιχνίδια Δράσης (Action Games)	64%
• Παιχνίδια Στρατηγικής (Strategy Games)	64%
• Παιχνίδια Περιπέτειας (Adventure Games)	58%
• Παιχνίδια Ρόλων (Role Playing Games –RPG)	60%
• Παιχνίδια Προσομοίωσης (Simulation Games)	57%
• Ανοιχτής Αρχιτεκτονικής (Open World/Sandbox)	49%
• Σοβαρά Παιχνίδια (Serious Games)	27%
• Άλλου τύπου παιχνίδια (Other Games)	34%
• Καμία	

Στη συνέχεια, το 70,6% ανέφεραν πως έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και εξ' αυτών το 30,4% είπαν πως τα αξιοποιούν 4-10 φορές το χρόνο, το 26,5% 1-3 φορές το χρόνο και το 13,7% 11 ή περισσότερες φορές ετησίως.

Πίνακας 17. Αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

	F	%
Ναι	72	70,6
Όχι	30	29,4
Σύνολο	102	100,0

Πίνακας 18. Συχνότητα αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

	F	%
	30	29,4
1-3 φορές το χρόνο	27	26,5
11 ή περισσότερες	14	13,7
4-10 φορές το χρόνο	31	30,4
Σύνολο	102	100,0

Αναφορικά με την εμπειρία τους στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών, το 47,1% είπαν πως θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά έμπειρο, το 34,3% μέτριας εμπειρίας, το 11,8% πολύ έμπειρο και το 6,9% λίγο έμπειρο.



Πίνακας 19. Εμπειρία στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

	F	%
Αρκετά έμπειρο	48	47,1
Λίγο έμπειρο	7	6,9
Μέτριας εμπειρίας	35	34,3
Πολύ έμπειρο	12	11,8
Σύνολο	102	100,0

Σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη, το 52% είπαν πως τα χαρακτηρίζουν θετικά, το 44,1% ουδέτερα και το 1% αρνητικά.

Πίνακας 20. Αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη

	F	%
	3	2,9
Αρνητικά	1	1,0
Θετικά	53	52,0
Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά	45	44,1
Σύνολο	102	100,0

Στην τελευταία ενότητα της έρευνας, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αρχικά σχετικά με το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούσαν το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Το 31,4% είπαν πως το χρησιμοποιούσαν πολύ συχνά, το 27,5% συχνά, ένα ίδιο ποσοστό μερικές φορές και το 8,8% σπάνια.

Πίνακας 21. Βαθμός χρήσης του παιχνιδιού κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

	F	%
Πολύ συχνά	32	31,4
Συχνά	28	27,5
Μερικές φορές	28	27,5
Σπάνια	9	8,8
Σύνολο	97	95,1
Missing System	5	4,9
Σύνολο	102	100,0

Αναφορικά με το ποια παιχνίδια χρησιμοποιούσαν, το 33% είπαν πως χρησιμοποιούσαν παιχνίδια εξερεύνησης, το 20% Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας, το 28% Δραματική αναπαραγωγή, το 25% Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας, το 37% Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες), το 18% Λειτουργικό παιχνίδι, το 52% Παιχνίδια αρίθμησης, το 49% Παιχνίδια παρατηρητικότητας, το 17% Συντροφικό παιχνίδι, το 58% Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης, το 18% Παιχνίδια κοινωνικοποίησης, το 28% Παιχνίδια κατασκευών, το 24% Παιχνίδια συνειρμού, το 30% Παράλληλη αναπαραγωγή, το 11% Μοναχικό παιχνίδι, το 36% Κατασκευαστικό παιχνίδι, το 29% Παιχνίδια με κανόνες και το 31% Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας.

Πίνακας 22. Κατηγορίες παιχνιδιών που χρησιμοποιούσαν

1. Κοινωνικό παιχνίδι	
(Α) Μοναχικό παιχνίδι	11%
(Β) Παράλληλη αναπαραγωγή	30%
(Γ) Συντροφικό παιχνίδι	17%
(Δ) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)	37%
2. Γνωστικό παιχνίδι	
(Α) Λειτουργικό παιχνίδι	18%
(Β) Κατασκευαστικό παιχνίδι	36%
(Γ) Εξερεύνηση	33%
(Δ) Δραματική αναπαραγωγή	28%
(Ε) Παιχνίδια με κανόνες	29%
3. Παιχνίδια αρίθμησης	52%
4. Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης	58%
5. Παιχνίδια κοινωνικοποίησης	18%
6. Παιχνίδια κατασκευών	28%
7. Παιχνίδια συνειρμού	24%
8. Παιχνίδια παρατηρητικότητας	49%
9. Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας	31%
10. Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας	25%

11. Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας	20%
---	-----

Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση το 52,9% τα χαρακτήρισαν θετικά, το 41,2% ούτε θετικά, ούτε αρνητικά και το 2% αρνητικά.

Πίνακας 23. Αποτελέσματα της αξιοποίησης παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

	F	%
	4	3,9
Αρνητικά	2	2,0
Θετικά	54	52,9
Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά	42	41,2
Σύνολο	102	100,0

Σχετικά με το βαθμό χρήσης ψηφιακών, διαδραστικών παιχνιδιών κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, το 32,4% είπαν πως τα χρησιμοποιούσαν συχνά, το 30,4% μερικές φορές, το 17,6% πολύ συχνά και ένα ίδιο ποσοστό σπάνια.

Πίνακας 24. Βαθμός χρήσης ψηφιακών, διαδραστικών παιχνιδιών κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

	F	%
Πολύ συχνά	18	17,6
Συχνά	33	32,4
Μερικές φορές	31	30,4

	Σπάνια	18	17,6
	Σύνολο	100	98,0
Missing	System	2	2,0
	Σύνολο	102	100,0

Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση το 50% τα χαρακτήρισαν θετικά, το 45,1% ούτε θετικά, ούτε αρνητικά και το 2,9% αρνητικά.

Πίνακας 25. Αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

	F	%
	2	2,0
Αρνητικά	3	2,9
Θετικά	51	50,0
Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά	46	45,1
Σύνολο	102	100,0

4.3.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των ψηφιακών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

4.3.4.1 Ερευνητική Υπόθεση (Υ5): Διάφορες αιτίες - παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης, ο φόβος τραυματισμού, κ.ά. καθιστούν δύσκολη τη χρήση της ψηφιακής – ηλεκτρονικής παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δεν έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι, το 35,3% είπαν πως αυτό συμβαίνει λόγω της κακής υλικοτεχνικής υποδομής, το 24,5% λόγω ανεπαρκών γνώσεων επί του θέματος, το 18,6% λόγω πιεστικού προγράμματος σπουδών, το 12,7% λόγω έλλειψης χρόνου και το 1% λόγω της ηλικιακής ομάδας των μαθητών.

Πίνακας 26. Λόγοι μη αξιοποίησης ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

	F	%
	6	5,9
Ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος	25	24,5
Έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού	1	1,0
Έλλειψη χρόνου	13	12,7
Η ηλικιακή ομάδα	1	1,0
Κακή υλικοτεχνική υποδομή	36	35,3
Πιεστικό πρόγραμμα σπουδών	19	18,6
Προβλήματα με τη πλατφόρμα και παιδιά που συνδέονταν με κινητό	1	1,0
Σύνολο	102	100,0

Ωστόσο, από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόνο το 34,3% είπαν πως αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι θα ήταν θετικοί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών, ενώ το 29,4% θα ήταν ουδέτεροι, το 25,5% σχεδόν θετικοί και το 7,8% σχεδόν αρνητικοί.

Πίνακας 27. Μεταστροφή σκέψης για αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι

	F	%
	3	2,9
Θετικοί	35	34,3
Ούτε αρνητικοί – ούτε θετικοί	30	29,4
Σχεδόν Αρνητικοί	8	7,8
Σχεδόν θετικοί	26	25,5
Σύνολο	102	100,0

Σχετικά με το σκοπό ή την περίπτωση στην οποία θα εξέταζαν την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών, το 67,7% είπαν πως θα το εξέταζαν αν ήταν για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος, το 54,9% για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, το 23,5% για την αξιολόγηση των μαθητών, το 16,7% ως ανταμοιβή, για την εργασία των μαθητών στην τάξη και το 1% είπαν πως αν συνεχίζαμε την τηλεκπαίδευση θα προτιμούσαν πάλι παιχνίδια με συμμετοχή του σώματος και του λόγου κι όχι ψηφιακά γιατί η ενεργός συμμετοχή στην τάξη ήταν πιο έντονη με τέτοιες μεθόδους κι όχι με παιχνίδια.

Πίνακας 28. Σκοπός ή περίπτωση εξέτασης της αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών

Για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος	67,7%
--	-------

Για την αξιολόγηση των μαθητών	23,5%
Ως ανταμοιβή, για την εργασία των μαθητών στην τάξη	16,7%
Για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών	54,9%
Αν συνεχίζαμε την τηλεκπαίδευση θα προτιμούσα πάλι παιχνίδια με συμμετοχή του σώματος και του λόγου κι όχι ψηφιακά γιατί η ενεργός συμμετοχή στην τάξη μου ήταν πιο έντονη με τέτοιες μεθόδους κι όχι με παιχνίδια	1%



## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους λόγους - εμπόδια που συμβάλλουν στην αξιοποίηση ή μη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου συμβάλλουν στη μη αξιοποίησή του (καθώς αυτά εμφάνισαν τη μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις), ωστόσο οι υπόλοιποι παράγοντες δε φαίνεται να εμποδίζουν τη χρήση του.

5.2 Συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τη συμβολή της στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών).

Παρατηρούμε πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για τη σημαντική συμβολή του παιχνιδιού και της παιγνιώδους μάθησης στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (γνωστικές, ψυχοκινητικές, κινητικές και ψυχοκοινωνικές) των νηπίων είναι κάτω του 3 στην κλίμακα 1-5, όπου το 1 είναι η απόλυτη συμφωνία και συγκεκριμένα είναι μεταξύ 1 και 2, κάτι που δείχνει τη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί συμβολή της παιγνιώδους μάθησης στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

### 5.3 Η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Η τρίτη υπόθεση ήταν πως τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν ιδιαίτερη σημασία και αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν πως έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους με θετικά αποτελέσματα, ενώ οι λόγοι μη αξιοποίησής τους είναι κυρίως η κακή υλικοτεχνική υποδομή και οι ανεπαρκείς γνώσεις. Ωστόσο, το 1/3 είναι επιφυλακτικοί σχετικά με την αξιοποίησή τους και θα εξέταζαν την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών αν ήταν για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος και για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών.

### 5.4 Χρήση παιχνιδιού πριν και μετά την πανδημία

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως οι εκπαιδευτικοί πριν την πανδημία Covid 19 δεν χρησιμοποιούσαν την παιγνιώδη μάθηση ως μέσο διδασκαλίας και προαγωγής της μάθησης σε μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με την περίοδο της πανδημίας. Συγκρίνοντας το μέσο όρο αξιοποίησης του παιχνιδιού πριν και κατά την πανδημία, παρατηρούμε πως ο μέσος όρος κατά την πανδημία είναι μεγαλύτερος, από ότι πριν την πανδημία, άρα μπορούμε να πούμε πως η αξιοποίηση παιχνιδιού έχει αυξηθεί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

5.5 Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

5.5.1 Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών θα διαφέρουν συγκριτικά με το χαρακτηριστικό του φύλου, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, ύπαρξη γνωστικού αντικειμένου σχετικό με το παιχνίδι, επιμόρφωση σχετική με το παιχνίδι

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν στο βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αρχικά, το φύλο φαίνεται πως σχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με το βαθμό χρήσης του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ( $\text{sig}=0.000<0.05$ ), με τους άνδρες να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο σε αυτή την ερώτηση, άρα το χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες.

Πίνακας 29. Αποτελέσματα Mann-Whitney φύλου

Test Statistics <sup>a</sup>				
	7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
Mann-Whitney U	459,500	879,000	791,000	753,000
Wilcoxon W	3462,500	1179,000	3566,000	3603,000
Z	-3,954	-,458	-,210	-1,249
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,647	,834	,212

a. Grouping Variable: 1. Κοινωνικό Φύλο:

Πίνακας 30. Περιγραφικά στατιστικά ανά φύλο

	1. Κοινωνικό Φύλο:	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	Άνδρας	23	2,26	1,010	,211
	Γυναίκα	77	1,43	,715	,081

3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	Άνδρας	24	1,25	,442	,090
	Γυναίκα	77	1,30	,461	,053
1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	Άνδρας	22	2,18	1,006	,215
	Γυναίκα	74	2,14	,998	,116
4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	Άνδρας	24	2,71	1,083	,221
	Γυναίκα	75	2,41	,960	,111

Στη συνέχεια, τα έτη υπηρεσίας δε φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με τη χρήση του παιχνιδιού (ψηφιακού και μη), καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας (sig) είναι πάνω από 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Πίνακας 31. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis για τα έτη υπηρεσίας

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
Kruskal-Wallis H	5,606	7,687	3,408	2,132
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,231	,104	,492	,712

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2. Έτη υπηρεσίας :

Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τη χρήση του παραδοσιακού αλλά όχι του ψηφιακού παιχνιδιού, καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας (sig) για το παραδοσιακό παιχνίδι είναι κάτω από 0,05 και για τη χρήση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (sig=0.009), αλλά και για τη χρήση κατά τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (sig=0.003), ενώ για το ψηφιακό παιχνίδι είναι πάνω από 0,05. Συγκεκριμένα, άτομα με λιγότερα έτη υπηρεσίας αξιοποιούν το παιχνίδι σε μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 32. Αποτελέσματα Kruskal-Wallis για το μορφωτικό επίπεδο

Test Statistics <sup>a,b</sup>				
	7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
Kruskal-Wallis H	11,061	2,004	14,977	4,358
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,026	,735	,005	,360

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Σπουδές που έχετε πραγματοποιήσει;

Πίνακας 33. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας

		7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;				Total	
		Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια		
2. Έτη υπηρεσίας :	0-5	Count	22	8	5	0	35
		% within 2. Έτη υπηρεσίας :	62,9%	22,9%	14,3%	0,0%	100,0%

	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	37,3%	33,3%	38,5%	0,0%	35,0%
	% of Total	22,0%	8,0%	5,0%	0,0%	35,0%
6-10	Count	27	8	3	2	40
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	67,5%	20,0%	7,5%	5,0%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	45,8%	33,3%	23,1%	50,0%	40,0%
	% of Total	27,0%	8,0%	3,0%	2,0%	40,0%
11-20	Count	6	4	4	0	14
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	42,9%	28,6%	28,6%	0,0%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	10,2%	16,7%	30,8%	0,0%	14,0%
	% of Total	6,0%	4,0%	4,0%	0,0%	14,0%
21-30	Count	3	4	1	1	9
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	5,1%	16,7%	7,7%	25,0%	9,0%
	% of Total	3,0%	4,0%	1,0%	1,0%	9,0%
>30	Count	1	0	0	1	2
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	1,7%	0,0%	0,0%	25,0%	2,0%
	% of Total	1,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,0%
Total	Count	59	24	13	4	100
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	59,0%	24,0%	13,0%	4,0%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

% of Total	59,0%	24,0%	13,0%	4,0%	100,0%
------------	-------	-------	-------	------	--------

Πίνακας 34. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ανά κατηγορία ετών υπηρεσίας

		1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;				Total		
		Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια			
2. Έτη υπηρεσίας :	0-5	Count	11	10	9	3	33	
		% within 2. Έτη υπηρεσίας :	33,3%	30,3%	27,3%	9,1%	100,0%	
		% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	34,4%	37,0%	32,1%	33,3%	34,4%	
		% of Total	11,5%	10,4%	9,4%	3,1%	34,4%	
		6-10	Count	12	13	11	3	39
		% within 2. Έτη υπηρεσίας:	30,8%	33,3%	28,2%	7,7%	100,0%	
		% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	37,5%	48,1%	39,3%	33,3%	40,6%	
		% of Total	12,5%	13,5%	11,5%	3,1%	40,6%	
		11-20	Count	7	3	2	2	14
		% within 2. Έτη υπηρεσίας :	50,0%	21,4%	14,3%	14,3%	100,0%	
		% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	21,9%	11,1%	7,1%	22,2%	14,6%	
		% of Total	7,3%	3,1%	2,1%	2,1%	14,6%	
	21-30	Count	2	0	6	0	8	
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%		

	% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	6,3%	0,0%	21,4%	0,0%	8,3%
	% of Total	2,1%	0,0%	6,3%	0,0%	8,3%
>30	Count	0	1	0	1	2
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	0,0%	3,7%	0,0%	11,1%	2,1%
	% of Total	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%	2,1%
Total	Count	32	27	28	9	96
	% within 2. Έτη υπηρεσίας :	33,3%	28,1%	29,2%	9,4%	100,0%
	% within 1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	33,3%	28,1%	29,2%	9,4%	100,0%

Η ύπαρξη γνωστικών αντικειμένων σχετικών με το παιχνίδι κατά τις προπτυχιακές σπουδές σε πρακτικό επίπεδο φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με το βαθμό χρήσης του παραδοσιακού παιχνιδιού κατά την διάρκεια του μαθήματος, καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας ( $\text{sig}=0,011$ ) μόνο σε αυτή την περίπτωση είναι κάτω από 0,05. Συγκεκριμένα, άτομα που είχαν κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές γνωστικά αντικείμενα σχετικά με το παιχνίδι σε πρακτικό επίπεδο, αξιοποιούν το παιχνίδι πιο συχνά.

*Πίνακας 35. Αποτελέσματα Mann-Whitney για τα γνωστικά αντικείμενα σχετικά με το παιχνίδι κατά τις προπτυχιακές σπουδές σε πρακτικό επίπεδο*

### Test Statistics<sup>a</sup>



	7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
Mann-Whitney U	606,000	827,500	849,500	783,000
Wilcoxon W	3609,000	3830,500	1125,500	3633,000
Z	-2,882	-1,331	-,013	-1,280
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,183	,989	,200

a. Grouping Variable: 4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;

Πίνακας 36. Αποτελέσματα χρήσης παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ανά ύπαρξη ή μη πρακτικών μαθημάτων με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική σε προπτυχιακό επίπεδο

			7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;				Total
			Πολύ συχνά	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	
4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	Ναι	Count	52	15	7	3	77
		% within 4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	67,5%	19,5%	9,1%	3,9%	100,0%
		% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	86,7%	62,5%	53,8%	75,0%	76,2%
		% of Total	51,5%	14,9%	6,9%	3,0%	76,2%
	Όχι	Count	8	9	6	1	24

	% within 4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	33,3%	37,5%	25,0%	4,2%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	13,3%	37,5%	46,2%	25,0%	23,8%
	% of Total	7,9%	8,9%	5,9%	1,0%	23,8%
Total	Count	60	24	13	4	101
	% within 4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνιδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	59,4%	23,8%	12,9%	4,0%	100,0%
	% within 7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	59,4%	23,8%	12,9%	4,0%	100,0%

Τέλος, οι επιμορφώσεις για την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού δε φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τη χρήση του παιχνιδιού (ψηφιακού και μη), καθώς ο συντελεστής σημαντικότητας (sig) είναι πάνω από 0,05.

Πίνακας 37. Αποτελέσματα Mann-Whitney για τις επιμορφώσεις για την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού

### Test Statistics<sup>a</sup>

	7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
Mann-Whitney U	584,500	654,500	684,500	614,000
Wilcoxon W	3987,500	4140,500	855,500	3935,000
Z	-1,570	-1,047	-,172	-1,086
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116	,295	,864	,278

a. Grouping Variable: 5. Έχετε παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αυτή η μελέτη ασχολήθηκε με μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην αναδυόμενη έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στην παγκόσμια κρίση «COVID-19», δηλαδή τη στάση απέναντι στο παιχνίδι και την πρόθεση χρήσης παιδαγωγικών παιχνιδιών για την υποστήριξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της κρίσης. Κατά την έρευνα ενός δείγματος νηπιαγωγών στην Ελλάδα, εντοπίσαμε την ισχυρή δέσμευση του παιχνιδιού στην υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των μικρών παιδιών κατά το αρχικό κλείσιμο των σχολείων και ως παιδαγωγική στρατηγική, όταν τα σχολεία άνοιξαν ξανά.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της παιγνιώδους μάθησης και τη χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια του «lockdown». Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα μιας μεγάλης μελέτης στην Ιρλανδία σχετικά με τις εμπειρίες των ηγετών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το αρχικό κλείσιμο των σχολείων (Burke and Majella Dempsey, 2020) στην οποία η πλειοψηφία των ηγετών (68,8%) ανέφερε την ευρεία χρήση του παιχνιδιού ως μια από τις βασικές μεθοδολογίες για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Έμφαση στο παιχνίδι μεταξύ των γονέων στην Ιρλανδία αναφέρθηκε επίσης από την Egan και τους συναδέλφους της (Egan, Chloe Beatty, and Hoyne, 2020), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι έως και το 78% σε πάνω από 500 γονείς, παιδιών ηλικίας ενός έως δέκα ετών, ανέφεραν αύξηση σε χρόνο που αφιερώνεται σε υπαίθριο παιχνίδι, παιχνίδι με παιχνίδια και παιχνίδια - δραστηριότητες επί της οθόνης σε σύγκριση με πριν από την πανδημία. Διαπολιτισμικά ευρήματα που αναφέρθηκαν από τους Samuelsson, Wagner και Ødegaard (2020) σε τρία σχολεία στη Σουηδία, τη Νορβηγία και τις ΗΠΑ υποδεικνύουν την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων δραματικού παιχνιδιού ως μέρος της απομακρυσμένης σχολικής εκπαίδευσης καθώς και την παροχή δραστηριοτήτων και πόρων για τους γονείς. Ωστόσο, επί του παρόντος υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα για το παιχνίδι στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών σχεδίων για την υποστήριξη μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων και στο άνοιγμά τους.

Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν οξυδερκή κατανόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σημασία της εστίασης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μετά από μήνες άνευ προηγούμενου αλλαγής, μια κατανόηση που αντικατοπτρίζεται στις συστάσεις διεθνούς πολιτικής για την υποστήριξη των παιδιών σε αυτή την κρίση (Giannini, Jenkins και Saavedra 2020; UNESCO 2020d). Αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται επίσης να ευθυγραμμίζονται με εκείνα που εμφανίζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα 1.653 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν από την επαναλειτουργία του σχολείου, ο Moss και οι συνεργάτες του (2020) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι σχεδίαζαν να δώσουν προτεραιότητα στην ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί κινούνται πέρα από την παιγνιώδη μάθηση στα παραδοσιακά μοντέλα σπουδών και επιδεικνύουν ευρεία εμπιστοσύνη και πίστη στις δυνατότητές του ως πολύτιμο εργαλείο για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών μετά από αυτήν την παγκόσμια κρίση. Τέτοιες πεποιθήσεις αντικατοπτρίζουν έντονα συστάσεις βέλτιστων πρακτικών σε όλη τη βιβλιογραφία (Capurso and Ragni 2016, Marcelo and Yates 2014, Russ 2007, UNICEF 2018). Τα ευρήματά μας υποστηρίζουν άλλες μελέτες που τονίζουν την ανάγκη για αυστηρή έρευνα όσον αφορά το παιχνίδι ως εκπαιδευτική στρατηγική για παιδιά με πρόσθετες ανάγκες (Lifter et al. 2011; Macintyre 2010) και υπογραμμίζουν την ανάγκη έρευνας του παιχνιδιού και τις ευκαιρίες που προσφέρει στην εκπαίδευση μικρών παιδιών με πρόσθετες ανάγκες κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι Σακελλαρίου, Στράτη, Μήτση, Μπάνου, Μπέση, Νάτσια και Παπουτσή (2022) εξέτασαν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εν ενεργεία αλλά και των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση, παράλληλα διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες, τη διαδικτυακή μάθηση και τη συνδυαστική μάθηση. Οι ραγδαίες αλλαγές ανέδειξαν νέες προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά μοντέλα στα οποία είναι κυρίαρχος ο ρόλος της τεχνολογίας, δημιουργώντας παράλληλα αμφιβολίες για τα επικρατούντα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα. Το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα από τα κύρια μοντέλα που αναδείχθηκαν μέσα από τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις και υιοθετήθηκε αρχικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αργότερα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σακελλαρίου κ. συν., 2022).

Η υψηλή αξία που έδιναν οι νηπιαγωγοί στο παιχνίδι ως παιδαγωγική στρατηγική για την υποστήριξη της επιστροφής των παιδιών στο σχολείο, συνοδεύτηκε, ωστόσο, από έναν βαθμό αβεβαιότητας μεταξύ ορισμένων νηπιαγωγών σε αυτήν τη μελέτη. Αρκετοί νηπιαγωγοί εξέφρασαν επιφυλάξεις ότι θα υπήρχε περιορισμένη χωρητικότητα για παιχνίδι στην τάξη λόγω των κανονισμών για τον «COVID-19», συμπεριλαμβανομένων των πρωτοκόλλων ασφαλείας, όπως η κοινωνική απόσταση, η κοινή χρήση υλικών και οι διαδικασίες υγιεινής, εκφράζοντας κάποιες ανησυχίες για τον αντίκτυπο τέτοιων μέτρων στην ικανότητά τους για «επιστροφή στο παιχνίδι κανονικά» και «όπως γινόταν στην τάξη» πριν από την πανδημία. Τέτοιες ανησυχίες επιδεινώθηκαν περαιτέρω από την αναφερόμενη έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην πρακτική της τάξης. Αυτή η αίσθηση ανησυχίας αντανακλάται σε όλη την εθνική και διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, στην οποία οι δάσκαλοι έχουν εκφράσει σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη σαφήνειας και καθοδήγησης στον προγραμματισμό της επιστροφής των παιδιών στην τάξη μετά το κλείσιμο των σχολείων (Dempsey and Burke 2020; Eivers, Worth, and Ghosh 2020 Samuelsson, Wagner και Ødegaard 2020).

6.1.1 Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και οι αιτίες χρησιμοποίησης ή μη των παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της μάθησης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο τους λόγους-εμπόδια που συμβάλλουν στην αξιοποίηση ή μη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ως παράγοντες μη χρησιμοποίησης του παιχνιδιού αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πρότερες έρευνες όπου έχει αναδειχθεί η μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σακελλαρίου & Μπάνου, 2021. Strati, Mitsi & Banou, 2021), ενώ ως

βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση του παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχουν αναδειχθεί η έλλειψη χρόνου, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Birmingham & Davies, 2001. Chen & Chang, 2006. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

#### 6.1.2 Συμβολή της παιγνιώδους δραστηριότητας στην ψυχοκινητική, γνωστική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της παιγνιώδους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τη συμβολή της στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (γνωστικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών). Από τις απαντήσεις διαφάνηκε πως οι συμμετέχοντες είναι γνώστες της σημαντικής συμβολής του παιχνιδιού και της παιγνιώδους μάθησης στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (γνωστικές, ψυχοκινητικές, κινητικές και ψυχοκοινωνικές), κάτι που συμφωνεί με πρότερες έρευνες (McInnes et al, 2009, 2010; Howard και McInnes, 2012. Ζάραγκας, 2012).

#### 6.1.3 Η σημασία των ψηφιακών παιχνιδιών και οι αιτίες που συμβάλλουν στη χρήση τους ή μη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Η τρίτη υπόθεση ήταν πως τα ψηφιακά παιχνίδια έχουν ιδιαίτερη σημασία και αυτό επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν πως έχουν αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους με θετικά αποτελέσματα, ενώ οι λόγοι μη αξιοποίησής τους είναι κυρίως η κακή υλικοτεχνική υποδομή και οι ανεπαρκείς γνώσεις. Ωστόσο, το 1/3 είναι επιφυλακτικοί σχετικά με την αξιοποίησή τους και θα εξέταζαν την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών αν ήταν για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος και για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πρότερες έρευνες όπου έχει αναδειχθεί πως τα ψηφιακά παιχνίδια υποστηρίζουν την ενεργή μάθηση (De Freitas & Oliver, 2005) και προάγουν τη γνωστική δραστηριότητα παίζοντας, ενώ δίνεται βαρύτητα στην επίλυση προβλημάτων, τη συλλογιστική και τις στρατηγικές δεξιότητες

(Dawes & Dumbleton, 2001) (De Aguilera & Mendiz, 2003), Τέλος, έχει αποδειχθεί η συμβολή τους και σε παιδιά με δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία (Toki & Drosos, 2016).

6.1.4 Ποιοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των ψηφιακών παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως διάφορες αιτίες - παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων και επιμόρφωσης, ο φόβος τραυματισμού, κ.ά. καθιστούν δύσκολη τη χρήση της ψηφιακής – ηλεκτρονικής παιγνιώδους διδασκαλίας από τις νηπιαγωγούς. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς σαν λόγοι μη αξιοποίησης αναδείχθηκαν η κακή υλικοτεχνική υποδομή, οι ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος, το πιεστικό προγράμματος σπουδών, η έλλειψη χρόνου και η ηλικιακή ομάδα των μαθητών. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες (Fearn και Howard 2012, Frost 2005, UNICEF 2018).

6.1.5 Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ήταν πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν στο βαθμό σημαντικότητας του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ φαίνεται πως δεν υπάρχει σημαντική επίδραση των δημογραφικών με τις απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς μόνο σε λίγες περιπτώσεις βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη υπηρεσίας. Η επίδραση του φύλου έχει αναδειχθεί και σε άλλες έρευνες, έτσι και σε αυτήν, οι άνδρες είναι περισσότερο υπέρ της χρήσης του παιχνιδιού. Το γεγονός ότι οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικές στην άποψή τους για τα πλεονεκτήματα του ψηφιακού παιχνιδιού πιθανό να οφείλεται στη γενικότερη επιφυλακτικότητα που παρατηρείται στο γυναικείο φύλο απέναντι στις νέες τεχνολογίες. (Brosnan, 1998. Busch, 1995. Γουβιάς, 2007. Παύλου, 2007). Τα έτη υπηρεσίας έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τις απόψεις σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού και σε άλλες έρευνες, όπου έχει αποδειχθεί και εκεί, πως άτομα με λιγότερα έτη υπηρεσίας, το αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό, πιθανόν λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος που



προκαλεί η τεχνολογία στους/τις νεότερους/ες, αλλά και τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της (Beschoner & Hutchinson, 2013. Kirriemuir & Mcfarlane, 2004).

## 6.2 Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές

Αυτή η μελέτη παρέχει στοιχεία για ένα κοινό όραμα για την ιεράρχηση της ευημερίας των μικρών παιδιών και την ομαλή μετάβαση στο σχολείο υπό το φως της σοβαρής εκπαιδευτικής διαταραχής. Αν και είναι σαφές ότι τα σχολεία έχουν σημαντικές δυνατότητες να βοηθήσουν τα παιδιά μετά από τραυματικές εμπειρίες (Mutch 2015; Skovdal and Campbell 2015; Peek et al. 2018), είναι σημαντικό να υποστηρίζονται σε αυτή τη διαδικασία (Global Education Cluster 2020; Le Brocque et. al. 2017) μέσω σαφούς καθοδήγησης για την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών που υποστηρίζουν την ευημερία και τη μάθηση, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τους κανονισμούς και οδηγίες υγείας στην τάξη (Lewin 2020; UNESCO 2020). Αυτή η μελέτη συνεισφέρει σημαντικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι προορίζεται να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική για την υποστήριξη των παιδιών και από την μεριά τους να διασφαλίσουν ότι αυτές οι στρατηγικές είναι εφαρμόσιμες.

Θεωρείται σημαντικό, τα Παιδαγωγικά Τμήματα να συμπεριλάβουν στα Προγράμματα Σπουδών τους περισσότερα μαθήματα για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να μάθουν α) πώς να σχεδιάζουν και να αξιολογούν τις δραστηριότητες παιχνιδιού και τα παιχνίδια-αντικείμενα στα σχολικά περιβάλλοντα και β) πώς να προσαρμόζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία τους ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους (Μπάνου & Σακελλαρίου, 2019)

### 6.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Αυτή η μελέτη είχε αρκετούς περιορισμούς. Πρώτον, ενώ πρόκειται για μια σχετικά μεγάλη έρευνα εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί υποεκπροσωπούνται στο δείγμα της έρευνας. Τέλος, καθώς οι ερωτηθέντες επιλέχθηκαν μόνοι τους στη μελέτη, είναι πιθανό οι νηπιαγωγοί που επέλεξαν να ολοκληρώσουν την έρευνα να είχαν ήδη αναπτύξει ενδιαφέρον για την παιγνιώδη μάθηση. Έτσι, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι στην πανδημία αντικατοπτρίζουν τις απόψεις ενός γυναικείου κυρίως δείγματος νηπιαγωγών που μπορεί να επενδύσουν έντονα σε παιδαγωγικές μεθόδους που βασίζονται στο παιχνίδι. Οι μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, θα πρέπει να υιοθετήσουν μια στοχευμένη και στρωματοποιημένη δειγματοληπτική προσέγγιση για να διασφαλιστεί ότι οι απόψεις θα είναι αντιπροσωπευτικές τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών νηπιαγωγών σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Aishworiya, Ramkumar, and Ying Qi Kang. 2020. “Including Children with Developmental Disabilities in the Equation During This «COVID-19» Pandemic.” *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–4. . [Crossref](#). [PubMed](#).

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.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Translated by Oswolsky, H. Bloomington: Indiana University Press.

Bao, Xue, Hang Qu, Ruixiong Zhang, and Tiffany P. Hogan. 2020. “Literacy Loss in Kindergarten Children During «COVID-19» School Closures.” *SocArXiv*. May 13. [Crossref](#).

Barblett, L., M. Knaus, and C. Barratt-Pugh. 2016. “The Pushes’ and Pulls of Pedagogy in the Early Years: Competing Knowledges and the Erosion of Play-Based Learning.” *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (4): 36–43.

Belanich, B., Sibley, D., & Orvis, K. (2004). *Instructional characteristics and motivational features of a PC-based game*.

Bertram, T. & Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. 10.1007/978-3-319-39847-1.

Beschorner, B., & Hutchinson, A. (2013). Ipad as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16–24. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://www.ijemst.net/article/view/5000036037/5000034956>

- Billings, D. M., & Rowles, C. J. (2001). Development of continuing nursing education offerings for the world wide web. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 32, 107-113.
- Birmingham, P., & Davies, C. (2001). Storyboarding Shakespeare: learners' interactions with storyboard software in the process of understanding difficult literary texts. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 241-253.
- Bizzochi, J., & Woodbury, R. (2003). *A case study in the design of interactive narrative: The subversion of the interface* (Τόμ. 34).
- Blumberg, F., & Sokol, L. (2004). Boys' and girls' use of cognitive strategy when learning to play video games. *Journal of General Psychology*, σσ. 151-158.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Beyond the Journal*. 1-8.
- Bransford, J.; Brown, A. L.; Cocking, R. R. (1999). *How People Learn*. Washington, D.C.: National Academy Press. doi:10.17226/6160. ISBN 978-0-309-06557-3.
- Brillante, P. & Mankiw, S. (2015). A sense of place: Human geography in the early childhood classroom. *Young Children*, 2-9.
- Brosnan, M. J. (1998). *Technophobia: The Psychological Impact of Information Technology*. London and New York: Routledge.
- Bruner J.S., A. Jolly & K. Sylva (eds). (1976). *Play: Its role in development and evolution*, Penguin books.
- Bruner, J. (1960). *The process of education* (Translation of Clerides, Chrysanthi). Athens, ed.
- Bruner, J. S. (1972). *Nature and use of immaturity*.
- Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity, *American Psychologist*, 687-708.

Bryman, A. & Cramer, D (2011). *Quantitative Data Analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19: A Guide for Social Scientist.*. New York: Routledge

Buheji, Mohamed, Ashwaq Hassani, Ahmed Ebrahim, Katiane da Costa Cunha, Haitham Jahrami, Mohamed Baloshi, and Suad Hubail. 2020. “Children and Coping During «COVID-19»: A Scoping Review of Bio-Psycho-Social Factors.” *International Journal of Applied Psychology* 10 (1): 8–15. . [Crossref](#).

Bundy, A. C. 1993. “Assessment of Play and Leisure: Delineation of the Problem.” *The American Journal of Occupational Therapy* 47 (3): 217–222.

Burke, J., and Dempsey, M.M. (2020). «COVID-19» *Practice in Primary Schools in Ireland Report*. Maynooth: Maynooth University.

Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.

Cannon, R. & Newble, D. (2000). *A handbook for teachers in universities and colleges*. London: Kogan Page.

Capurso, Michele, and Benedetta Ragni. 2016. “Bridge Over Troubled Water: Perspective Connections Between Coping and Play in Children.” *Frontiers in Psychology* 7: 1953. doi:10.3389/fpsyg.2016.01953.

Chazan, S. (2002). *Profiles of play: Assessing and observing structure and process in play therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Testing the whole teacher approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers’ technology proficiency. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1). Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/chen.html>

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.

Cohen, L. and Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge Retrieved from <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (7th ed). Routledge Publishers.

Colizzi, Marco, Elena Sironi, Federico Antonini, Marco Luigi Ciceri, Chiara Bovo, and Leonardo Zoccante. 2020. “Psychosocial and Behavioral Impact of «COVID-19» in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey.” *Brain Sciences* 10 (6): 341.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Dawes, L., & Dumbleton, T. (2001). *Computer games in education project*. London: British Educational Communications and Technology Agency.

De Aguilera, M., & Mendiz, A. (2003). *Video games and education: Education in the face «parallel school»*. Computers in Entertainment.

De Castell, S., & Jenson, J. (2004). *Paying attention to attention: New economies for learning*. Educational Theory.

De Freitas, S., & Oliver, M. (2005, April). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computer Assisted Learning* .

De Lisi, R., & Wolford, J. L. (2002). Improving children’s mental rotation accuracy with computer game playing. *The Journal of Genetic Psychology* , σσ. 272-282.

Dempsey, M., and Burke, J. (2020). «COVID-19» *Practice in Primary Schools in Ireland Report: A Two-Month Follow-Up*. Maynooth: Maynooth University.

den Houting, Jac. 2020. “Stepping out of Isolation: Autistic People and «COVID-19».” *Autism in Adulthood* 2 (2): 103–105.

Denig, S. J. (2004). "Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions". *Teachers College Record*. 106: 96–111. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00322.x.

DfEE. 2000. *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA.

Dorn, E., B. Hancock, J. Sarakatsannis, and E. Viruleg. (2020). »«COVID-19»» and Student Learning in the United States: The Hurt Could Last a Lifetime. New York: McKinsey & Company. <https://fresnostate.edu/kremen/about/centers-projects/weltycenter/documents/»«COVID-19»»-and-student-learning-in-the-United-States-FINAL.pdf>.

Dougherty, J. και Ray, D.. (2007). Differential Impact of Play Therapy on Developmental Levels of Children *International Journal of Play Therapy*, Vol. 16, No. 1, 2–19.

Downes S. (2007). *E-learning 2.0: Feature Article*. eLearn Magazine.

Dunn, R.; Honigsfeld, A.; Doolan, L. S.; Bostrom, L.; Russo, K.; Schiering, Marjorie S.; Suh, B.; Tenedero, H. (2009). "Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions". *The Clearing House*. 82 (3): 135–140. doi:10.3200/TCHS.82.3.135-140. JSTOR 30181095. S2CID 36558213.

Egan, S., M. Chloe B., and C. Hoyne. (2020). *Play-Impact of «COVID-19» Restrictions on Young Children's Play Learning and Development: Key findings*.

Egenfeldt - Nielsen, S. (2004). Practical barriers in using educational computer. *The Strategic Planning Resource for Education* (σσ. 18-21).

Eggert, D. (1974). *Die Lincoln Ozeretzky Skala (Fein motorik test) Weinheim Beltz*.

Einarsdottir, J. 2014. "Children's Perspectives on Play." In *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards, 319–329. London: Sage.

Eladhari, M., & Lindley, C. (2004). *Story construction and expressive agents in virtual game worlds*. Copenhagen, Denmark.

Eshraghi, Adrien A., Crystal Li, Michael Alessandri, Daniel S. Messinger, Rebecca S. Eshraghi, Rahul Mittal, and F. Daniel Armstrong. 2020. “«COVID-19»: Overcoming the Challenges Faced by Individuals with Autism and Their Families.” *The Lancet Psychiatry* 7 (6): 481–483. [Crossref](#). [PubMed](#).

Esposito, N. (2005). *A Short and Simple Definition of What a Videogame Is*. ResearchGate .

Facer, K., & Williamson, B. (2004). *Designing educational technology with users*. Bristol: NESTA Futurelab.

Ferdig, R. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: Understanding the importance of technological-pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, , σσ. 749-760.

Ferdig, R. (2009). Preface: Learning and Teaching with Electronic Games. Στο F. Richard, *Learning and Teaching With Electronic Games* (σσ. 3-10). Association for the Advancement of Computing in Education.

Fessakis, G., Goulia, E. & Mavroudi, E. (2013). *Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study*, Computers & Education.

Fesseha, E., and A. Pyle. 2016. “Conceptualising Play-Based Learning From Kindergarten Teachers’ Perspectives.” *International Journal of Early Years Education* 24 (3): 361–377.

Fleming, N. D. & Mills, C. (1992) VARK [Online] URL: [www.vark-learn.com](http://www.vark-learn.com)

Fontana D.(1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετάφραση Μαρίνα Λώμη),εκδόσεις Σαββάλα, Αθήνα.

Foti, P. (2020). Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of «COVID-19»: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open*



*Education and Elearning Studies*, 5 (1), Mav 2020. ISSN 25019120. Available at: <<https://www.oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3080>>, 18-05-2020.

Freud S. (1920). *Beyond the pleasure principle*, London, the Hogarth Press and the institute of Psychoanalysis (1955).

Fromberg, D.P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Frost, J. (2010). A history of children's play and play environments: towards a contemporary child-saving movement. *Taylor and Francis* .

Frost, J. L. 2005. "Lessons from Disasters: Play, Work, and the Creative Arts." *Childhood Education* 82 (1): 2–8.

Galeet B. W. (1999). *An Analysis of Kinesthetic Learners' Responses: Teaching Mathematics Through Dance* (Ph.D.). Washington, D.C.: American University. OCLC 53310646.

Gee, J. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Giannini, S., R. Jenkins, and J. Saavedra. (2020). "Reopening schools: When, where and how?" *UNESCO*, May 13<sup>th</sup>. <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>.

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.

Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (p. 145-165). New York: Oxford University Press.

Given, L.M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. University of Alberta: SAGE. Available 12/12/2019 at

<http://www.yanchukvladimir.com/docs/Library/Sage%20Encyclopedia%20of%20Qualitative%20Research%20Methods-%202008.pdf>

Global, I. (2019). *IGI Global DISSEMINATOR OF KNOWLEDGE*. Ανάκτηση Φεβρουάριος από Dictionary Search: <https://www.igiglobal.com/dictionary/chemistry-learning-through-designing-digital-games/7625>

Gluck, M. (2014). *Learning and Memory: From Brain to Behavior*. New York, NY: Worth Publishers. ISBN 978-0-7167-8654-2.

Goodale, T. L. & Godbey, G. C. (1988). *The evolution of leisure: Historical and philosophical perspectives*. Pennsylvania: Venture Publishing.

Goodhall, N., and Atkinson, C. (2017). “How do Children Distinguish Between ‘Play’ and ‘Work’? Conclusions From the Literature.” *Early Child Development and Care*, doi:10.1080/03004430.2017.1406484.

Graber, Kelsey, Elizabeth M. Byrne, Emily J. Goodacre, Natalie Kirby, Krishna Kulkarni, Christine O’Farrelly, and Paul G. Ramchandani. 2020. “A Rapid Review of the Impact of Quarantine and Restricted Environments on Children’s Play and Health Outcomes.” *PsyArXiv*. May 26.

Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York : Appleton.

Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.

Gros, B. (2014). Digital Games in Education. *Journal of Research on Technology in Education* , σσ. 23-38.

Haibach – Beach, P., Reid, G., & Collier, D.H. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. X., Ζάραγκας (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Halili, S. H. (2019). Technological Advancements in Education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*.

Hall, G.S. *Youth*. (1920). New York: D. Appleton.

Hannaford, Carla (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers. ISBN 978-0-915556-27-4..

Heintz, S., & Effie Law, L. (2018). *Digital Educational Games: Methodologies for Evaluating the Impact of Game Type*. Leicester: University of Leicester.

Helm, J.H. (2015). *Becoming young thinkers: Deep project work in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Henderson, L. (2002). Playing video games and cognitive effects: Teenagers thinking skills and strategies. Στο P. Kommers, & G. Richards, *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (σσ. 759-760). VA: AACE.

Henricks, T. S. (1999). Play as ascending meaning: Implications of a general model of play. In: Reifel, S. (Ed.). *Play contexts revisited*. Stamford: Ablex Publishing Group, pp. 257-277.

Hirsh-Pasek, Kathy, and Roberta Golinkoff. 2003. *Einstein Never Used Flashcards: How our Children Really Learn and Why They Need to Play More and Memorize Less*. Emmaus, PA: Rodale Press.

Hofer Myron A. (2006). Psychobiological Roots of Early Attachment *Current directions in psychological science* Volume 15—Number 2.

Houghton, S., Milner, N., West, J., Douglas, G., Lawrence, V., & Whiting, K. (2004). Motor control and sequencing of boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) during computer game play. *British Journal of Educational Technology* , σσ. 21-34.

Howard, J. 2002. “Eliciting Young Children’s Perceptions of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure.” *Early Child Development and Care* 172: 489–502.

- Howard, J. 2010. "Early Years Practitioners' Perceptions of Play: An Exploration of Theoretical Understanding, Planning and Involvement, Confidence and Barriers to Practice." *Educational & Child Psychology* 27 (4): 91–102.
- Howard, J., and K. McInnes. 2012. "The Impact of Children's Perceptions of an Activity as Play Rather Than not Play on Emotional Well-Being." *Child: Care, Health and Development* 39 (5): 737–742.
- Howard, J., and K. McInnes. 2013. *The Essence of Play*. London: Routledge.
- Howard, J., V. Jenvey, and C. Hill. 2006. "Children's Categorisation of Play and Learning Based on Social Context." *Early Child Development and Care* 176 (3&4): 379–393.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 4. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-learning>.
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το παιχνίδι* (Homo Ludens), μετάφραση Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, εκδόσεις «γνώση», Αθήνα.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: A study of play-element in culture*. London: Routledge.
- Hunter, T., and G. Walsh. 2014. "From Policy to Practice? The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland." *International Journal of Early Years Education* 22 (1): 19–36.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. (A. Parsons & S. Milgram, Trans.)
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο- Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jung, E., and J. Bora. (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: 299–306.

Jung, E., Y. Zhang, and Y. Zhang. (2017). “Future Professionals’ Perceptions of Play and Intended Practices: The Moderating Role of Efficacy Beliefs.” *Early Child Development and Care* 187 (8): 1335–1348.

Juul, J. (2005). *Half Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT: Press.

Kafai, Y. (1998). Video game designs by children: Consistency and variability of. Στο J. C. Jenkins, *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*. Boston: MIT Press.

Kamii, C. (2015). Play and mathematics in kindergarten. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp.197-205). New York, NY: Routledge.

Katz, L. G. (2010, Fall). STEM in the early years. *Early Childhood Research & Practice: Beyond this Issue*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html>

Ke, Z., Wang, D., Yan, Q., Ren, J., & Lau, R. (2019). Dual student: Breaking the limits of the teacher in semi-supervised learning. *Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision*. <https://doi.org/10.1109/ICCV.2019.00683> 19-05-2020.

Keating, I., H. Fabian, P. Jordan, D. Mavers, and J. Roberts. 2000. “Well, I’ve not Done any Work Today. I Don’t Know why I Came to School. Perceptions of Play in the Reception Class.” *Educational Studies* 26 (4): 437–454.

Keegan, D. (2001). *The basic principles of open and distance learning*. Athens: Metaichmio.

Keenan, T., S. Evans, and K. Crowley. 2016. *An Introduction to Child Development*. London: Sage.

Kieff, J., & Casbergue, r. (2017). *Παιγνιώδης Μάθηση και Διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. X., Ζάραγκας & Α., Αγγελάκη (Επιμ. – μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. A NESTA Futurelab Research report - report 8. 2004. University of Bristol. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <https://telearn.archivesouvertes.fr/hal-00190453>

Klein, M. (1932). *The psychoanalysis of children*. London: Hogarth.

Klein, M. (1955). *The psychoanalytic technique*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 25, 223-237.

Ktepi, B. M. (2016). "VARK model". Salem Press Encyclopedia. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com>.

Kugler, P. N., Kelso, J. A. S., & Turvey, M. T. (1982). On the Control and Coordination of Naturally Developing Systems. In J. A. S. Kelso, & J. E. Clark (Eds.), *The Development of Movement Control and Coordination* (pp. 25-36). New York: Wiley.

Kumar, R. (1996). *Research Methodology. A step-by-step guide for beginners*. London: Sage.

Lazarus, M. (1883). *Die reize des spiels*. Berlin: Fred. Dummlers Verlagsbuchhandlung.

Lengel, T. & Kuczala, M. (2010). *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. SAGE Publications. ISBN 978-1-4522-7120-0.

Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.

Lionarakis (Ed.). *Open and Distance Learning. Pedagogical and Technological Applications* (pp. 13-38). Patras: Hellenic Open University.

Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June 2003, pp. 42 – 47.

Lionarakis, A. (2005). *Open and distance learning education and processes*.

Lister, D. O. (2005). "Effects of Traditional Versus Tactual and Kinesthetic Learning-Style Responsive Instructional Strategies on Bermudian Learning-Support Sixth-Grade Students' Social Studies Achievement and Attitude-Test Scores". *Research for Educational Reform*. 10 (2): 24–40.

Loades, Maria Elizabeth, Eleanor Chatburn, Nina Higson-Sweeney, Shirley Reynolds, Roz Shafran, Amberly Brigden, Catherine Linney, Megan Niamh McManus, Catherine Borwick, and Esther Crawley. 2020. "Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of «COVID-19»." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, <https://els-jbs-prod-cdn.jbs.elsevierhealth.com/pb/assets/raw/Health%20Advance/journals/jaac/aip.pdf>. [Crossref](#).

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.

Ludvigsson, Jonas F. 2020. "Children are Unlikely to be the Main Drivers of the «COVID-19» Pandemic—a Systematic Review." *Acta Paediatrica* 109: 1525–1530. [Crossref](#). [PubMed](#).

McInnes, K. 2010. "*The Role of Playful Practice for Learning in the Early Years.*" PhD thesis, University of Glamorgan.

McInnes, K., J. Howard, G. Miles, and K. Crowley. 2009. "Behavioural Differences Exhibited by Children When Practicing a Task Under Formal and Playful Conditions." *Journal of Educational and Child Psychology* 26 (2): 31–39.

McInnes, K., J. Howard, G. Miles, and K. Crowley. 2010. "Differences in Adult-Child Interactions During Playful and Formal Practice Conditions: An Initial Investigation." *Psychology of Education Review* 34 (1): 14–20.

McInnes, K., J. Howard, G. Miles, and K. Crowley. 2011. "Differences in Practitioners' Understanding of Play and how This Influences Pedagogy and Children's Perceptions of

Play.” *Early Years. An International Journal of Research and Development* 31 (2): 121–133.

McInnes, K., J. Howard, G. Miles, and K. Crowley. 2013. “The Nature of Adult-Child Interaction in the Early Years Classroom: Implications for Children’s Perceptions of Play and Subsequent Learning Behaviour.” *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2): 268–282.

Mellou, Eleni. (1994). Play Theories: A contemporary review *Early Child Development and Care*, Vol. 102, pp. 91-100.

Melnick, Hannah, and Linda Darling-Hammond. 2020. *Reopening Schools in the Context of «COVID-19»: Health and Safety Guidelines from Other Countries*. Washington, DC: Learning Policy Institute. [http://www.nordcountryschool.org/uploads/5/2/3/3/5233925/1reopening\\_schools\\_»«COVID-19»»\\_brief.pdf](http://www.nordcountryschool.org/uploads/5/2/3/3/5233925/1reopening_schools_»«COVID-19»»_brief.pdf).

Millar, Susanna. (1967). *The Psychology of Play* Penguin Books.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.

Mouzakis, Ch. (2004). Integrated Online Environments – Planning, Implementation and Evaluation Issues, in P. Anastasiades (E.M.). Proceedings of the 1st Workshop on “*Lifelong and Distance Learning*” University of Crete on 23 - 24 October 2004.

Muhdi, N. (2021). Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Keefektivan Kebijakan ELearning berbasis Sosial Media pada PAUD di Masa Pandemi «COVID-19» Abstrak. *Jurnal Obsesi. Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 212–228. Retrieved in <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i1.535> 18-05-2020

Mutch, Carol. 2015. “The Role of Schools in Disaster Settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand Earthquakes.” *International Journal of Educational Development* 41: 283–291.



Nana, N., & Surahman, E. (2019). *Pengembangan Inovasi Pembelajaran Digital Menggunakan Model Blended POE2WE di Era Revolusi Industri 4.0. Prosiding SNFA (Seminar Nasional Fisika Dan Aplikasinya)*, 4, 82.

Neale, David. 2020. *W: Why we all need Play in a Crisis*. Cambridge University: PEDAL. <https://www.pedalhub.org.uk/play-piece/w-why-we-all-need-play-crisis>.

Nicholson, J., J. Kurnik, M. Jevgiovikj, and V. Ufoegbune. 2015. “Deconstructing Adults’ and Children’s Discourse on Children’s Play: Listening to Children’s Voices to Destabilize Deficit Narratives.” *Early Child Development and Care* 185 (10): 1569–1568.

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, DOI: [10.1080/1350293X.2021.1872668](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872668)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2020. *Combating «COVID-19» Effect on Children*. Paris: OECD, <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-«COVID-19»-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>.

Ofsted. 2015. *Teaching and Play in the Early Years – a Balancing act?* London: Ofsted.

Ofsted. 2017. *Bold Beginnings: The Reception Curriculum in a Sample of Good and Outstanding Primary Schools*. Manchester: Ofsted.

Oliver, M., & Pelletier, C. (2005, June). The things we learned on Liberty Island: Designing games to help people become competent game players. *DiGRA Conference* .

Orgiles, Mireia, Alexandra Morales, Elisa Delveccio, Claudia Mazzeschi, and P. Espada Jose. 2020. “Immediate Psychological Effects of «COVID-19» Quarantine in Youth from Italy and Spain.” *PsyArXiv*, April 24th. [Crossref](#).

Parker, Rachel, and Bo Stjerne Thomsen. 2019. *Learning through Play at School. A Study of Playful Integrated Pedagogies that foster Children’s Holistic Skills Development in the Primary School Classroom*. White Paper. Billund: The Lego Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/1740/learning-through-play-school.pdf>.

Patel, Khushboo. 2020. “Mental Health Implications of «COVID-19» on Children with Disabilities.” *Asian Journal of Psychiatry* 54: 102273. . [Crossref](#). [PubMed](#).

Patrick, G.T.W.(1916).*The psychology of relaxation*. Boston: Houghton- Mifflin.

Peek, Lori, David M. Abramson, Robin S. Cox, Alice Fothergill, and Jennifer Tobin. 2018. “Children and Disasters.” In *Handbook of Disaster Research*, edited by H. Rodríguez, W. Donner, and J.E. Trainor, 243–262. Switzerland: Springer International Publishing. [Crossref](#).

Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C. M., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C.L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121 (1), 5464.

Perry, B.D., Hogan, L., & Marlin, S. J. (2000, August). Curiosity, pleasure and play: A neurodevelopmental perspective. *HAAEYC Advocate*.  
<http://childtrauma.org/ctalibrary/child-dev-early-childhood/>

Pescott, C. 2017. “What can we Learn From UK Early Years Curricula?” In *Teaching Early Years Theory and Practice*, edited by A. Thomas, and K. McInnes, 9–28. London: Sage.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Harcourt, Brace.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. The Norton Library New York.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, μετ.Α.Βερβερίδης, εκδ.Νέα Σύνορα, Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα.

Presti, D. E. (2016). *Foundational Concepts in Neuroscience: A Brain-mind Odyssey*. New York, NY: W.W. Norton & Company Ltd. ISBN 978-0-393-70960-5.

Pyle, A., and B. Alaca. (2016). “Kindergarten Children’s Perspectives on Play and Learning.” *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. doi:10.1080/03004430.2016.1245190.

Pyle, A., C. DeLuca, and E. Danniels. (2017). "A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education." *Review of Education*, 5 (3), 311-351. doi:10.1002/rev3.3097.

Ray, D. C. (2011). *Advanced Play Therapy*. New York: Routledge.

Reese, V. L.; Dunn, R. (2007). "Learning-Style Preferences of a Diverse Freshmen Population in a Large, Private, Metropolitan University by Gender and GPA". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 9: 95–112. doi:10.2190/N836-888L-2311-2374. S2CID 144555524.

Richards, AJ (2019). "Teaching Mechanics Using Kinesthetic Learning Activities". *The Physics Teacher*. 57 (1): 35–38. Bibcode:2019PhTea..57...35R. doi:10.1119/1.5084926.

Robert-Holmes, G. 2012. "“It’s the Bread and Butter of our Practice”: Experiencing the Early Years Foundation Stage." *International Journal of Early Years Education* 20 (1): 30–42.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2<sup>η</sup> εκδ.). (Μεταφρ.Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού,) Αθήνα: Gutenberg.

Roskos, K., & Christie, J. (2011). The play-literacy nexus and the importance of evidence-based techniques in the classroom. *American Journal of Play*, 2(2), 204-224.

Rubin, K.H. (1982). Early play theories revisited: Contributions to contemporary research and theory, in: D.J. Pepler & K.H. Rubin (eds). *The play of children: Current theory and research, Contributions to human development* (S. Karger, Basel).

Rushton, S., Juola-Rushton, A., & Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37, 351-361. doi: 10.1007/s10643-009-0359-3

Ryan, S., and K. Northey-Berg. 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, 204–215. London: Sage pp.

Sakellariou, M. & Banou, M. (2021). Play as an educational means within the implementation of the democratic school in Greece. An investigatory approach on current and future Educators. *Early Child Development and Care*. 190. 1-17. 10.1080/03004430.2020.1813123.

Sakellariou, M. &, Strati, P. & Anagnostopoulou, R.. (2021). 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. ISBN: 978-960-9552-63-9. <http://sportsart.conf.uoi.gr/>

Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT: Press.

Schiller, F. (1954). *Letters on the Aesthetic Education of Man*. Yale University Press, New Haven.

Schlosser, L. A., and Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*, AECT.

Schmidt, R., & Weisberg, C. (2009). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση. Μια Εφαρμοσμένη Προσέγγιση*. Επιμ.: Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Αθλότυπο.

Shah, A. & Godiyal, S. (2004). "ICT in early years: balancing the risks and benefits", *British Journal of Educational Technology*. [Online] Available at: <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/17.%20Shah%20&%20Godiyal.pdf>

Simon, K., & Nemeth, F. (2012). *Digital decisions: Choosing the right technology tools for early childhood education*. Lawrenceville, NC: Gryphon House.

Simpson, E. (2005). *Evolution in the classroom: What teachers need to know about the video game generation* (Τόμ. 49). TechTrends.

Sims, R.R. & Sims, S. J. (1995). *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education*. Greenwood Publishing Group. pp. 53-. ISBN 978-0-313-29278-1.

Singer, D.G., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

Skovdal, Morten, and Catherine Campbell. 2015. "Beyond Education: What Role Can Schools Play in the Support and Protection of Children in Extreme Settings?" *International Journal of Educational Development* 41: 175–183.

Smith, P. K. 2010. *Children and Play*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Spencer, H. (1873). *Psychological principles*. New York: Appleton.

Sprenger, M. (2008). *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. SAGE Publications. pp. 113–. ISBN 978-1-4522-9504-6.

Squire, K. (2003). Video Games in Education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*.

Squire, K. (2004). Replaying history: Learning world history through playing Civilization III. *Unpublished doctoral dissertation*. Bloomington: Indiana University.

Strati, P., Mitsi, P. & Banou, M. (2021). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου: Μια μελέτη περίπτωσης. Conference: *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*.

Sumpter L., Hedefalk M. (2015). Preschool children's collective mathematical reasoning during free outdoor play, *J Math Behav*, 39 (1): 1-10.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Sutton-Smith, B., and D. Kelly-Byrne. 1984. "The Idealization of Play." In *Play in Animals and Humans*, edited by P. K. Smith, 305–321. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Taggart, B., K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, and I. Siraj. (2015). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3–16+)* Research Brief. London: Department for Education.

Takhvar, Mehri (1988). Play and theories of play: A review of the literature *Early Child Development and Care*, Vol. 39, pp. 221-244.

Theobald, M., S. Danby, J. Einarsdottir, J. Bourne, D. Jones, S. Ross, H. Knaggs, and C. Carter-Jones. 2015. "Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice." *Education Sciences* 5: 345–362.

Ulrich, T.U. (2013). *The Way They Learn*. Colorado Springs: Focus On The Family.  
Tobias, Cynthia Ulrich (1994). *The Way They Learn*. ISBN 978-1-56179-414-0..

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). 2020a. »«COVID-19»» *Impact on Education*. Paris: UNESCO <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). 2020b. *Nurturing the Social and Emotional Wellbeing of Children and Young People During Crises*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>.

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). 2020c. *School Reopening: Ensuring Learning Continuity*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610>.

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). 2020d. *School Reopening*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275>.

Viner, Russell M., Simon J. Russell, Helen Croker, Jessica Packer, Joseph Ward, Claire Stansfield, Oliver Mytton, Chris Bonell, and Robert Booy. 2020. "School Closure and

Management Practices During Coronavirus Outbreaks Including «COVID-19»: A Rapid Systematic Review.” *The Lancet* 45 (5): 397–404.

Vygotsky L.S. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Gutenberg Αθήνα.

Vygotsky, L.S. (1933). Play and its role in the mental development of the child, in: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds). *Play: Its role in development and evolution* (Penguin Books, 1985).

Vygotsky, Lev (1986). *Thought and language*. Alex Kozulin (ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Waite S, Rogers S, Evans J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 13(3):255-276.

Walsh, G., C. McGuinness, and L. Sproule. 2017. “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*, doi:10.1080/03004430.2017.1369977.

Walsh, G., D. McMillan, and C. McGuinness. (2017). *Playful Teaching and Learning*. London: Sage.

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23–32.

Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back-Door*. Madison: University of Wisconsin.

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.

Whitebread, David, Marisol Basilio, Martina Kuvalja, and Mohini Verma. 2012. *The Importance of Play*. Brussels: Toy Industries of

Europe. <http://www.esap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread—importance-of-play-report.pdf>.

Whitehead, N. Hendry L.B.(1976). *Teaching physical education in England* Lepus Books.

Wilson, N., & McLean, S. (1994) *Questionnaire Design: A Practical Introduction*, Co, Antrim, University of Ulster Press.

Wing, L. 1995. “Play is not the Work of the Child: Young Children’s Perceptions of Work and Play.” *Early Childhood Research Quarterly* 10: 223–247.

Winikott, Donald. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μετάφραση Γιάννης Κωστόπουλος), εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Wohlwend, K. (2008). Play as a literacy of possibilities: Expanding meaning in practice, materials, and space. *Language Arts*, 86(2), 127-136.

Wood, E. 2015. “The Capture of Play Within Policy Discourses, a Critical Analysis of the UK Frameworks for Early Childhood Education.” In *International Perspectives on Children’s Play*, edited by J. L. Roopnarine, M. Patte, J. E. Johnson, and D. Kushner, 187–198. Maidenhead: Open University Press.

Wood, E., and L. Chesworth. (2017). Play and pedagogy in BERA-TACTYC *Early Childhood Research Review* 2003–2017, 49–60 <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2017/05/BERA-TACTYC-Full-Report.pdf?noredirect=1>.

Yilmaz, A. B. (2019). Distance and face-to-face students’ perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(1), 1302–6488. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201959.pdf>.

Young, M. (2004, July). An ecological description of video games in education. *International Conference on Education and Information Systems Technologies and Applications (EISTA)* .

Zhang, Han, Paula Nurius, Yasaman Sefidgar, Margaret Morris, Sreenithi Balasubramanian, Jennifer Brown, Anind K. Dey, et al. 2020. “How Does «COVID-19»



impact Students with Disabilities/Health Concerns?." *arXiv*. September 1. <https://arxiv.org/abs/2005.05438>.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Επ.: Καμπάς, Αντ. Αθήνα: Αθλότυπο, σελ. 35.

## Ελληνική

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.

Rushton, S. (2011). Neuroscience, Early Childhood Education and Play: We are Doing it Right!. *Early Childhood Education Journal*. 39. 89-94. 10.1007/s10643-011-0447-z.

Toki, E. & Drosos, K. (2016). Νέες τεχνολογίες και ανάπτυξη προγραμμάτων για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες λόγου και ομιλίας στο νηπιαγωγείο. *Conference: 3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*, University of Cyprus on 23-24 April 2016

Αγαλιώτης, Γ.(1988). Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. *Σύγχρονη εκπαίδευση*.38: σ.σ.67-74

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασάλα, Π., (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 53-80). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Γουβιάς, Δ. (2007). «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ».

*Ερευνητικό Πόρισμα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από το ΕΠΕΑΕΚ II ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II' (Δεκέμβριος, 2007).*

Δαφέρμος, Β. (2009). *Παραγοντική ανάλυση Διερευνητική με SPSS και επιβεβαίωση με το LISREL*. Αθήνα: Γκιούρδας

Δογάνης Γ. (1990). *Η Ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, εκδ. salto, Θεσσαλονίκη.

Ζαβογιάννη, Ε., Μπουλούγαρης, Γ., Λέκκα, Α., Τόκη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2018). Ψηφιακά παιχνίδια και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. *11ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, σσ. 323-326.

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, Τόμος Ε'

Ζέρβας, Ι. (1990). *Κινητική Μάθηση. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (Τόμος 5), σελ. 2617.

Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). *Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού. Ενότητα Ε*. Ανακτήθηκε, από ιστοσελίδα <http://www.innovation.edu.gr/wpcontent/uploads/2013/11/%CE%A4%CE%BF%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B73.pdf>

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Σχεδιασμός Προγραμμάτων* (τόμ. Β'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (ια' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλαφάντης, Κ. (1990). «Το παιχνίδι και το παιδί», *Διαβάζω*, 236:19-70

Μαυρομάτη, Μ. (2010). *Τα βιντεοπαιχνίδια ως εργαλεία μάθησης*.

Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2011). Ψηφιακό παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία. *6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011*, Loutraki, Greece.

Παγγέ, Τ. (2008) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Ιωάννινα: Εκδ. Θεοδωρίδη.

Πανουτσόπουλος, Η. (2010). *Αξιοποίηση των Ψηφιακών Παιχνιδιών στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. (ηλεκτρ. βιβλ.). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Ανακτήθηκε 15/12/2019 από [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1297/1/02\\_chapter\\_01.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1297/1/02_chapter_01.pdf)

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος Β. Αθήνα: Ιδίου.

Παύλου, Β. (2007). «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες». *Μονογραφία – Ερευνητικό Πόρισμα του ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II', στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II (Γ' ΚΠΣ)*. Ρόδος.

Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Μήτση, Π., Μπάνου, Μ., Μπέση, Μ., Νάτσια, Ε., & Παπουτσή, Α. (2022). *Σύγχρονη και Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σακελλαρίου Μ., & Μπάνου Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 71–82. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>

Σακελλαρίου, Μ. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Σακελλαρίου, Μ. (Επιμ.) (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ. (2012). Διερεύνηση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, υπό το πρίσμα της έρευνας-δράση. Στο *3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο τοπίο»*. Ιωάννινα. Εκδόσεις: Πεδίο.

Σύψας Α., Λέκκα Ά., & Παγγέ Τ. (2013). Εκπαιδευτικά παιχνίδια με τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 267–279. <https://doi.org/10.12681/jret.764>

Τάλλου, Κ. (2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο εν μέσω «COVID-19»: μια έρευνα δράσης σε Νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων μέσω αξιοποίησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Μάθηση και τεχνολογίες*, 5, 1-11. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2022, από [https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/5t\\_14\\_talou.pdf](https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/5t_14_talou.pdf)

Ταλφρανίδης, Κ. (2008). *Θέματα ψυχοδυναμικής παιδοψυχιατρικής*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Υπουργείο Παιδείας (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*» MIS: 295450.

Φώτη, Κ. (2021). Εποχή «COVID-19» και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή*

και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17(2), 92-115.  
doi:<https://doi.org/10.12681/jode.25458>

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. & Μανωλέσσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα. Εκδόσεις: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 12/3/2020 από <https://www.openbook.gr/methodologia-ereunas-kai-eisagwgi-sti-statistiki-analysi-dedomenwn-me-to-ibm-spss-statistics/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### **A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Κοινωνικό Φύλο:

Άνδρας \_\_\_\_, Γυναίκα \_\_\_\_, Άλλο \_\_\_\_\_,

2. Έτη υπηρεσίας 0 -5 \_\_, 5 – 10 \_\_, 11 – 20 \_\_, 20 – 30 \_\_, 30 < \_\_

3. Ηλικία: 25 -35 \_\_, 36 – 45 \_\_, 46 – 55 \_\_, 56 < \_\_

4) α) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική τους το παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε θεωρητικό επίπεδο;

ΝΑΙ \_\_\_\_, ΟΧΙ \_\_\_\_

4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική τους το παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;

ΝΑΙ \_\_\_\_, ΟΧΙ \_\_\_\_

5. Έχετε παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;

ΝΑΙ \_\_\_\_, ΟΧΙ \_\_\_\_

6. Σπουδές που έχετε πραγματοποιήσει;

α) Α.Ε.Ι. \_\_

β) Διδασκαλείο Νηπιαγωγών \_\_

γ) ΑΣΠΑΙΤΕ / ΣΕΛΕΤΕ \_\_\_\_

δ) Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών \_\_\_\_\_

ε) Διδακτορικό \_\_\_\_\_

7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;

Πολύ συχνά

Συχνά

Μερικές φορές

Σπάνια

Ποτέ

**B. Παράγοντες που συμβάλλουν στη χρήση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

**1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω επηρεάζουν την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία:**

ΕΜΠΟΔΙΑ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ Ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.					
Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία.					
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού.					

Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη (διευθυντές/ντρίες, συναδέλφους/ισσες, γονείς) ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του.					
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					



Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τους χώρους και τον εξοπλισμό δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με την κινητικότητα των παιδιών δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών					

**2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως:**

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ Ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Προγραμματισμός-σχεδιασμός					
Επικοινωνία					
Ψυχοκινητική					
Γνώση και ανακάλυψη σώματος και της δυναμικής του					
Προσανατολισμός στο χώρο					
Ρυθμική ικανότητα					
Προσανατολισμός στο χρόνο					
Δημιουργικότητα					
Ευκινησία					
Δύναμη					
Ταχύτητα					
Αντοχή μυϊκή					
Αντοχή καρδιοπνευμονική					

Αρίθμηση, σειροθέτηση, ταξινόμηση					
Διαπραγματευτικές δεξιότητες					
Δεξιότητες κριτικής σκέψης					
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης					
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων					
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων					
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων					
Σωματικές δεξιότητες					
Συμμετοχικότητα (η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, τηρώντας τους κανόνες τους)					
Οργανωτικότητα (η ικανότητα οργάνωσης των διαδικασιών, του χώρου και του					
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων					
Αποκλίνουσα σκέψη					
Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις					
Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων					
Δεξιότητα σταθεροποίησης – ισορροπίας					
Ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας					
Αρίθμηση					
Σειροθέτηση					
Ταξινόμηση					
Ικανότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων					

3. Ακολουθούν προτάσεις που αφορούν την συμβολή του παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων/ουσών. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν τα παρακάτω:

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε πολύ Ούτε λίγο	Λίγο	Καθόλου
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.					
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/τριών.					
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών.					
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.					
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.					
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.					
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την διαπραγμάτευση.					
Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους.					
Οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους.					

<p>Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν σε άμεση επαφή με τους ρόλους και τους κανόνες συμπεριφοράς, που είναι αποδεκτοί στην κοινωνία.</p>					
--	--	--	--	--	--

**4. Κυκλώστε την πιο αντιπροσωπευτική για εσάς απάντηση:**

<p><b>Το παιχνίδι και ο ρόλος του:</b></p>	
<p>Κατά την άποψη σας ποιος είναι ο σημαντικότερος ρόλος του παιχνιδιού για το παιδί; Σημειώστε τα τρία πιο σημαντικά για εσάς, με τους αριθμούς 1-3, ξεκινώντας από το πιο σημαντικό.</p>	<p>1) Η διασκέδαση _____  2) Η κινητική μάθηση και ανάπτυξη _____  3) Η κοινωνικοποίηση _____  4) Η γνωστική μάθηση και ανάπτυξη _____  5) Η ηθική μάθηση και ανάπτυξη _____  6) Η γλωσσική μάθηση και ανάπτυξη _____  7) Η μάθηση και ανάπτυξη μαθηματικών – αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων _____  8) Η ανάπτυξη φυσικών εννοιών και εννοιών του περιβάλλοντος _____  9) Άλλο .....</p>
<p>Πόσο απαραίτητο θεωρείται το παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία;</p>	<p>1) Καθόλου  2) Λίγο  3) Μέτρια  4) Πολύ  5) Πάρα πολύ</p>
<p><b>Κατηγορίες παιχνιδιού:</b></p>	

<p>Ποια από τα παρακάτω παιχνίδια δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε; Μπορείτε να κυκλώσετε όσα θέλετε ή να μην κυκλώσετε κανένα εάν εκτιμάτε ότι όλα τα ακόλουθα υπάρχουν.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Κοινωνικό παιχνίδι <ul style="list-style-type: none"> <li>(Α) Μοναχικό παιχνίδι</li> <li>(Β) Παράλληλη αναπαραγωγή</li> <li>(Γ) Συντροφικό παιχνίδι</li> <li>(Δ) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)</li> </ul> </li> <li>2. Γνωστικό παιχνίδι <ul style="list-style-type: none"> <li>(Α) Λειτουργικό παιχνίδι</li> <li>(Β) Κατασκευαστικό παιχνίδι</li> <li>(Γ) Εξερεύνηση</li> <li>(Δ) Δραματική αναπαραγωγή</li> <li>(Ε) Παιχνίδια με κανόνες</li> </ul> </li> <li>3. Παιχνίδια αρίθμησης</li> <li>4. Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης</li> <li>5. Παιχνίδια κοινωνικοποίησης</li> <li>6. Παιχνίδια κατασκευών</li> <li>7. Παιχνίδια συνειρμού</li> <li>8. Παιχνίδια παρατηρητικότητας</li> <li>9. Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας</li> <li>10. Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας</li> <li>11. Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας</li> </ol>
<p>Ποιο είδος παιχνιδιού από τα παρακάτω χρησιμοποιείτε περισσότερο στην τάξη σας;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Οργανωμένο</li> <li>2) Ελεύθερο</li> <li>3) Συντροφικό παιχνίδι</li> <li>4) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)</li> <li>5) Ατομικό</li> <li>6) Ανταγωνιστικό</li> </ol>
<p>Κατά την άποψη σας ποιο από τα παρακάτω είδη παιχνιδιού συντελεί περισσότερο στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ελεύθερο παιχνίδι</li> <li>2) Οργανωμένο παιχνίδι</li> <li>3) Και τα δύο είδη παιχνιδιού</li> </ol>

Πόσο παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;	1) Καθόλου 2) Λίγο 3) Μέτρια 4) Πολύ 5) Πάρα πολύ
---	---

**Γ. Σε αυτή την ενότητα καλείστε να απαντήσετε σε ερωτήσεις σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία**

1. Γνωρίζετε τα ψηφιακά παιχνίδια; Ναι  Όχι

2. Ποιες κατηγορίες ψηφιακών παιχνιδιών γνωρίζετε; *(δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)*

- Παιχνίδια Δράσης (Action Games)
- Παιχνίδια Στρατηγικής (Strategy Games)
- Παιχνίδια Περιπέτειας (Adventure Games)
- Παιχνίδια Ρόλων (Role Playing Games –RPG)
- Παιχνίδια Προσομοίωσης (Simulation Games)
- Ανοιχτής Αρχιτεκτονικής (Open World/Sandbox)
- Σοβαρά Παιχνίδια (Serious Games)
- Άλλου τύπου παιχνίδια (Other Games)
- Καμία

3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας

Ναι  Όχι

4. Αν ναι, πόσα συχνά;

- 1-3 φορές το χρόνο
- 4-10 φορές το χρόνο
- 11 ή περισσότερες

5. Πόσο έμπειρο θεωρείται τον εαυτό σας στην αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών;

- Καθόλου έμπειρο
- Λίγο έμπειρο
- Μέτριας εμπειρίας
- Αρκετά έμπειρο
- Πολύ έμπειρο

6. Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη θα τα χαρακτηρίζατε:    Αρνητικά     Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά     Θετικά

7. Επιλέξτε έναν (ή περισσότερους) εκ των παρακάτω λόγων για τους οποίους δεν έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι; *(δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)*

- Έλλειψη χρόνου
- Ανεπαρκείς γνώσεις επί του θέματος
- Κακή υλικοτεχνική υποδομή
- Πιεστικό πρόγραμμα σπουδών
- Άλλο,  .....

8. Αν εξαλείφονταν οι παραπάνω λόγοι θα ήσασταν θετικοί στην αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών;

- Αρνητικοί
- Σχεδόν Αρνητικοί
- Ούτε αρνητικοί – ούτε θετικοί
- Σχεδόν θετικοί
- Θετικοί

9. Με ποιον σκοπό ή σε ποια περίπτωση από τις παρακάτω θα εξετάζατε την αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών;\* *(δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)*

- Για τη διδασκαλία/εμπέδωση του μαθήματος

Για την αξιολόγηση των μαθητών

Ως ανταμοιβή, για την εργασία των μαθητών στην τάξη

Για να αυξηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών

Άλλο,  .....

**Δ. Σε αυτή την ενότητα καλείστε να απαντήσετε σε ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας.**

1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

Πολύ συχνά

Συχνά

Μερικές φορές

Σπάνια

Ποτέ

2. Αν ναι, τι είδους παιχνίδια χρησιμοποιούσατε;

1. Κοινωνικό παιχνίδι

(Α) Μοναχικό παιχνίδι

(Β) Παράλληλη αναπαραγωγή

(Γ) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)

(Δ) Συντροφικό παιχνίδι

2. Γνωστικό παιχνίδι

(Α) Λειτουργικό παιχνίδι

(Β) Κατασκευαστικό παιχνίδι

(Γ) Εξερεύνηση

(Δ) Δραματική αναπαραγωγή

(Ε) Παιχνίδια με κανόνες

3. Παιχνίδια αρίθμησης

4. Παιχνίδια γλωσσικής ανάπτυξης

5. Παιχνίδια κοινωνικοποίησης



6. Παιχνίδια κατασκευών
7. Παιχνίδια συνειρμού
8. Παιχνίδια παρατηρητικότητας
9. Παιχνίδια σύγκρισης/συμμετρίας
10. Παιχνίδια ανάπτυξης λεπτής κινητικότητας
11. Παιχνίδια ανάπτυξης αδρής κινητικότητας
12. Άγριο παιχνίδι ψεύτικων συγκρούσεων
13. Αθλητικό παιχνίδι
  - (Α) Συνεργατικό παιχνίδι (αθλητικό/ παιχνίδι με κανόνες)
  - (Β) Συντροφικό παιχνίδι

3. Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θα τα χαρακτηρίζατε:

Αρνητικά

Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά

Θετικά

4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

Πολύ συχνά

Συχνά

Μερικές φορές

Σπάνια

Ποτέ

5. Τα αποτελέσματα της αξιοποίησης ψηφιακών παιχνιδιών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση θα τα χαρακτηρίζατε:

Αρνητικά

Ούτε αρνητικά – ούτε θετικά

Θετικά

## Πίνακες

Πίνακας 38. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας

### Kolmogorov-Smirnov

	Statistic	df	Sig.
1. Κοινωνικό Φύλο:	,417	32	,100
2. Έτη υπηρεσίας :	,392	39	,100
4) α) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε θεωρητικό επίπεδο;	,268	14	,107
4) β) Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σας σπουδών υπήρξαν γνωστικά αντικείμενα με κύρια θεματική του παιχνίδι, την παιγνιώδη μάθηση και διδακτική, σε πρακτικό επίπεδο;	,300	8	,132
5. Έχετε παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, επιμορφωτικές ημερίδες και συνέδρια σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού;	,260	2	.
6. Σπουδές που έχετε πραγματοποιήσει;	,434	32	,100
7. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος;	,519	39	,100
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.	,369	14	,100
Ανησυχία μη συμβατότητας του παιχνιδιού με τις αρχές του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.	,455	8	,100
Έλλειψη επιμόρφωσης- κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την χρήση του παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία.	.	2	.
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού.	,208	32	,101
Δυσκολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να πείσουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη ως προς τα εκπαιδευτικά οφέλη του	,195	39	,101
Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,292	14	,102
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,455	8	,100
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,260	2	.

Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,223	32	,100
Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,249	39	,100
Η υλικοτεχνική υποδομή του νηπιαγωγείου δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,213	14	,085
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τους χώρους και τον εξοπλισμό δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,240	8	,195
Η αδυναμία στην αίσθηση ασφάλειας σχετικά με την κινητικότητα των παιδιών δεν βοηθά στην πραγματοποίηση περισσότερων παιχνιδιών	,260	2	.
Προγραμματισμός-σχεδιασμός	,392	60	,070
Επικοινωνία	,175	3	.
Ψυχοκινητική	,254	6	,200*
Γνώση και ανακάλυψη σώματος και της δυναμικής του	,404	21	,100
Προσανατολισμός στο χώρο	,367	5	,126
Ρυθμική ικανότητα	,458	60	,200
Προσανατολισμός στο χρόνο	,385	3	.
Δημιουργικότητα	.	6	.
Ευκινησία	,446	21	,080
Δύναμη	.	5	.
Ταχύτητα	,242	60	,079
Αντοχή μυϊκή	,385	3	.
Αντοχή καρδιοπνευμονική	.	6	.
Αρίθμηση, σειροθέτηση, ταξινόμηση	,241	21	,083
Διαπραγματευτικές δεξιότητες	,367	5	,126
Δεξιότητες κριτικής σκέψης	,212	60	,07
Δεξιότητες δημιουργίας γνώσης	,385	3	.
Δεξιότητες λήψης αποφάσεων	,392	6	,054
Δεξιότητες διαχείρισης δεδομένων	,226	21	,077
Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων	,273	5	,200*
Σωματικές δεξιότητες	,855	87	,080
Συμμετοχικότητα (η ικανότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, τηρώντας τους κανόνες τους)	,798	8	,127
Οργανωτικότητα (η ικανότητα οργάνωσης των διαδικασιών, του χώρου και του χρόνου)	,881	87	,100
Σεβασμός και ακρόαση των άλλων	,641	8	,087
Αποκλίνουσα σκέψη	,640	72	,100
Ικανότητα πειραματισμού με εναλλακτικές λύσεις	,851	23	,063

Δεξιότητα χειρισμού αντικειμένων	,499	72	,200
Δεξιότητα σταθεροποίησης – ισορροπίας	,605	23	,093
Ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας	,854	72	,097
Αρίθμηση	,830	23	,101
Σειροθέτηση	,879	72	,090
Ταξινόμηση	,862	23	,075
Ικανότητα αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων	,682	77	,080
Το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση.	,823	18	,103
Το παιχνίδι συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος.	,498	77	,200
Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παικτών/τριών.	,624	18	,063
Το παιχνίδι ενισχύει την εξωτερίκευση των σκέψεων των συμμετεχόντων/ουσών.	,855	77	,090
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάληψη ευθυνών για κάποιο σκέλος μιας δραστηριότητας.	,843	18	,097
Το παιχνίδι ενισχύει το επίπεδο εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών.	,880	77	,100
Η συνεργατική δραστηριότητα βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μάθουν να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.	,871	18	,089
Το παιχνίδι ενθαρρύνει την διαπραγμάτευση.	,866	6	,212
Το παιχνίδι βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να γνωρίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους.	,661	21	,074
Οι κανόνες και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο του παιχνιδιού συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους.	,684	5	,096
Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με ρόλους & κανόνες συμπεριφοράς αποδεκτούς στην κοινωνία	,552	60	,080
4α. 1) Η διασκέδαση	,375	87	,200
4α. 2) Η κινητική μάθηση και ανάπτυξη	,290	8	,146
4α. 3) Η κοινωνικοποίηση	,466	87	,110
4α. 4) Η γνωστική μάθηση και ανάπτυξη	,513	8	,100
4α. 5) Η ηθική μάθηση και ανάπτυξη	,202	87	,200
4α. 6) Η γλωσσική μάθηση και ανάπτυξη	,300	8	,093
4α. 7) Η μάθηση και ανάπτυξη μαθηματικών – αριθμητικών εννοιών και γεωμετρικών σχημάτων	,209	87	,097
4α. 8) Η ανάπτυξη φυσικών εννοιών και εννοιών του περιβάλλοντος	,391	8	,101
4α. 9) Άλλο	,684	5	,096
4β. Πόσο απαραίτητο θεωρείται το παιχνίδι στη εκπαιδευτική διαδικασία;	,878	60	,060

4στ. Πόσο παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ποικίλα είδη παιχνιδιών;	,750	3	,080
1. Γνωρίζετε τα ψηφιακά παιχνίδια;	,701	6	,106
3. Έχετε αξιοποιήσει κάποιο ψηφιακό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	,635	32	,090
4. Αν ναι, πόσα συχνά;	,651	39	,057
1. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε το παιχνίδι κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	,786	14	,083
4. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσατε ψηφιακά, διαδραστικά παιχνίδια κατά την διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;	,872	8	,156