



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΔΡΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 3-6 ΕΤΩΝ**

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

2018



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΔΡΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 3-6 ΕΤΩΝ**

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Νοέμβριος 2018

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

© Μαρία Α. Κυριάκου, 2018

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Μαρία Κυριάκου

Τίτλος Διατριβής: Μία έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2018 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητικός Σύμβουλος: Ελένη Λοΐζου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
.....

Μέλη Επιτροπής:

Ζαχαρίας Ζαχαρία, Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου (Πρόεδρος)
.....

Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια
Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
.....

Συμεωνίδου Σιμώνη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
.....

Αθανάσιος Γρηγοριάδης, Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
.....

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων

Μαρία Κυριάκου

.....

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι και η παιδαγωγική του αποτελούν σημαντικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το οποίο ενισχύει ο ενήλικας δημιουργώντας και στηρίζοντας ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποσκοπεί στο να εντοπίσει και να περιγράψει τις δράσεις στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός στο να εφαρμόσει την παιδαγωγική παιχνιδιού στην τάξη της. Επίσης, αποσκοπεί στο να αξιολογήσει τα αναπτυξιακά αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας στα παιδιά. Συγκεκριμένα, στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται μία προσπάθεια να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1) Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του πλαισίου των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων, αλλά και σε άλλο εκπαιδευτικό χρόνο, με σκοπό να το μετατρέψει σε ένα πλαίσιο Ελεύθερου ή/και Δομημένου Παιχνιδιού 2) Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε μία τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού; Υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις; Η ηλικία και το φύλο επηρεάζουν τον τρόπο ανάπτυξης των δεξιοτήτων; 3) Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού και σε άλλες τάξεις που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων;

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικοί σχεδιασμοί: η μεθοδολογία της έρευνας δράσης ως προς την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και ένας ημι-πειραματικός σχεδιασμός ο οποίος αξιολογούσε το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών πριν, στη μέση και μετά την εφαρμογή της έρευνας δράσης. Οι συμμετέχοντες της έρευνας για την έρευνα δράσης αποτέλεσαν 25 παιδιά ενός ορεινού δημόσιου νηπιαγωγείου και 2 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα για τον ημι-πειραματικό σχεδιασμό αποτέλεσαν τα 25 παιδιά του νηπιαγωγείου που εφαρμόστηκε η παιδαγωγική παιχνιδιού καθώς 78 παιδιά άλλων δύο νηπιαγωγείων τα οποία ακολουθούσαν τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των ελεύθερων και ήσυχων δραστηριοτήτων. Δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν τα στοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών, οι παρατηρήσεις, τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, οι συνεντεύξεις των παιδιών, τα σχέδια δράσης, στοχευόμενο φωτογραφικό υλικό, μία λίστα ελέγχου η οποία αξιολογεί το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού των παιδιών και μία λίστα ισοδιαστημικής κλίμακας η οποία αξιολογεί τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών. Αρχικά, έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα στοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών, τις παρατηρήσεις, τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, τις συνεντεύξεις των παιδιών, το φωτογραφικό υλικό και τα σχέδια δράσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν μία πλειάδα δράσεων και συμπεριφορών οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις μεγάλες θεματικές δράσεων. Αυτές είναι: 1. Δράσεις που έχουν σχέση με το ρόλο της νηπιαγωγού σαν παρατηρήτρια/αξιολογήτρια της μαθησιακής διαδικασίας, 2. Δράσεις που έχουν σχέση με την εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών, 3. Δράσεις που έχουν σχέση με το ρόλο της σαν οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας και 4. Δράσεις που έχουν σχέση με το ρόλο της σαν αναστοχαζόμενη επαγγελματίας. Επίσης, έγινε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που αξιολογούσαν τις δεξιότητες παιχνιδιού. Όπως ήταν αναμενόμενο μετά την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού, το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού καθώς και οι δεξιότητες των παιδιών της τάξης στην οποία εφαρμόστηκε η παιδαγωγική παιχνιδιού ήταν σημαντικά βελτιωμένο από το επίπεδο παιχνιδιού και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών των τάξεων που ακολουθούν τον τρόπο οργάνωσης των ελεύθερων και ήσυχων δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει μια παιδαγωγική παιχνιδιού με συγκεκριμένες δράσεις οι οποίες μπορούν να στηρίξουν τις νηπιαγωγούς να εφαρμόσουν την πρόταση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής (3-6 χρόνων) σε σχέση με το παιχνίδι. Καθώς επίσης να μετατρέψουν με αποτελεσματικό τρόπο τις υπάρχουσες

πρακτικές που χρησιμοποιούν την ώρα των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων σε πρακτικές που ταιριάζουν με την παιδαγωγική παιχνιδιού και το Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι. Τέλος δίνονται πολλαπλές εισηγήσεις για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη εν-ενεργεία νηπιαγωγών ως προς την εφαρμογή μιας παιδαγωγικής παιχνιδιού.

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

Abstract

Play and play pedagogy are important contexts for the learning and development of preschool children, and along with adult intervention their potential is further enhanced. The purpose of this research project is to identify and describe the actions of a preschool teacher who aims to implement play pedagogy in her classroom. Additionally, the project intends to evaluate the developmental outcomes of this process in children. Specifically, the research questions are: 1. What actions does a preschool teacher, who aims to implement play pedagogy, take during play time, the rest of the school schedule, and beyond school hours? 2. How does the level of maturity of play and children's play skills vary in a classroom that implements play pedagogy? Are there any age or sex differences? and 3. Are there any differences in children's level of play maturity between a group that participates in play pedagogy experiences and three other classrooms that follow a traditional way of organizing learning (Free and Quiet Activities)? Two research designs were used: the methodology of action research for the implementation of play pedagogy, and a quasi-experimental design that assessed the level of play maturity and children's play skills before, in the middle and after the action research. The participants of the action research consisted of 25 children from a suburban public kindergarten school and two teachers. The sample for the quasi-experimental design consisted of the 25 children of the kindergarten school that used play pedagogy, as well as 78 children from other three kindergarten schools who followed the traditional way of organizing learning (Free and Quiet Activities). Data collection methods included: teachers' reflection diaries, observations, videos, children interviews, action plans, targeted photographic material, a checklist that evaluated children's play maturity level and an interval scale list that evaluated children's play skills. Initially, the data collected from the teachers' reflection diaries, observations, videos, children interviews, photographic material and action plans were analyzed qualitatively. Through constant and comparative analysis, a number of actions and behaviors of the preschool teacher involved in implementing play pedagogy, were noted and then categorized into four major themes. These are: 1. Actions related to the role of the preschool teacher as an observer/assessor of the learning process; 2. Actions related to the involvement of the preschool teacher in children's play; 3. Actions related to her role as a planner of the learning process, and 4. Actions related to her role as a reflective practitioner. Moreover, a qualitative and quantitative analysis of the data was employed to evaluate children's play skills. As expected, after the implementation of the play pedagogy, the level of play maturity and children's play skills who were in the class which followed a play pedagogy were significantly improved compared to the level of play maturity and play skills of the children of the classes that followed the traditional way of organizing learning (Free and Quiet Activities). This research highlights the necessary actions in implementing play pedagogy, which can help preschool teachers use play as a way of organizing learning as this is proposed in new Early Childhood Education Curriculum (3-6 years old). It also provides suggestions to effectively transform existing play practices and move from Free and Quiet Activities to Free and/or Structured Play. Consequently, this study affords suggestions for teacher education as well as professional development of in-service preschool teachers for the implementation of play pedagogy.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τελειώνοντας το μεγάλο ταξίδι του διδακτορικού, μίας μεγάλης διαδρομής γεμάτη πρωτόγνωρες εμπειρίες, συγκινήσεις, γνώσεις, δεξιότητες, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους τους ανθρώπους που βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Σε αυτή τη μεγάλη διαδρομή είχα πάντα δίπλα μου την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, την αναπληρώτρια καθηγήτρια Δρ. Ελένη Λοΐζου. Χωρίς τη συνεχή και άμεση στήριξη και καθοδήγησή της, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις της δεν θα μπορούσε αυτή η εργασία να ολοκληρωθεί και να πάρει τη μορφή που έχει. Θα ήθελα να της εκφράσω τις βαθύτερες μου ευχαριστίες για το σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισε στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Δρ. Ζαχαρία Ζαχαρία, την καθηγήτρια Δρ. Αυγητίδου Σοφία, την επίκουρη καθηγήτρια Σιμώνη Συμεωνίδου και τον επίκουρο καθηγητή Αθανάσιο Γρηγοριάδη για τις σημαντικές τους εισηγήσεις και για τα εποικοδομητικά τους σχόλια για βελτίωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Ένα μεγάλο και ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω στους μαθητές που συμμετείχαν στην εργασία μου, στους εκπαιδευτικούς, και στους γονείς των παιδιών των νηπιαγωγείων για τη συγκατάθεση τους να συμμετέχουν τα παιδιά στην ερευνα αυτή. Χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί η διατριβή.

Ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω και στον κύριο Τάσο Χοβαρδά για τη σημαντική του βοήθεια στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς και στη συνάδελφο και φίλη Άνθια Μιχαηλίδη η οποία ανάλυσε μέρος των δεδομένων για σκοπούς αξιολόγησης του βαθμού συμφωνίας κατά την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στα πιο σημαντικά άτομα της ζωής μου, τους γονείς μου, Ανδρέα και Ευδοξία, το σύζυγό μου Γιώργο, την αδερφή μου Ελισάβετ και την πεθερά μου Δέσποινα που χωρίς αυτούς η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί. Είναι τα άτομα που με ενθαρρύνουν σε κάθε μου βήμα και το ευχαριστώ είναι λίγο σε αυτά που κάνουν για μένα.

Στην Ειρήνη, στον Γρηγόριο
και σε όλα τα παιδιά με την ευχή
να μεγαλώσουν παίζοντας!

ΜΑΡΙΑ Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Σελίδα Εγκυρότητας.....	iv
Υπεύθυνη Δήλωση Υποψήφιου Διδάκτορα.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	viii
Ευχαριστίες.....	ix
Αφιέρωση.....	x
Περιεχόμενα.....	xi
Κατάλογος Εικόνων/Διαγραμμάτων.....	xv
Κατάλογος Πινάκων.....	Xvi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο I: Το Πρόβλημα	2
Διατύπωση του Προβλήματος.....	2
Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα της Εργασίας	3
Αναγκαιότητα της έρευνας	4
Σημαντικότητα της Έρευνας.....	5
Κεφάλαιο II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	8
Εισαγωγή.....	8
Ορίζοντας το παιχνίδι και την παιδαγωγική του.....	9
Παιδαγωγική του παιχνιδιού	10

Παιδαγωγική του παιχνιδιού και παρούσα ερευνητική προσπάθεια	11
Το παιχνίδι μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας	13
Ιστορική αναδρομή-Θεωρίες παιχνιδιού	14
Είδη και Δομή Παιχνιδιού	18
Παιχνίδι προσποίησης	19
Οικοδομικό Παιχνίδι	19
Κινητικό Παιχνίδι	20
Ο ρόλος του παιχνιδιού στο παιχνίδι	20
Η φωνή του παιδιού	21
Παιχνίδι μάθηση και ανάπτυξη	23
Ώριμο παιχνίδι και δεξιότητες παιχνιδιού	26
Ώριμο παιχνίδι	26
Δεξιότητες παιχνιδιού	28
Πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών	30
Ρόλοι του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι	30
Εμπλοκή του ενήλικα στο παιχνίδι	32
Παιχνίδι και άλλα ερευνητικά θέματα	34
Μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα	35
Ηθικά ζητήματα	37
Συμπέρασμα	38
Κεφάλαιο III: Μεθοδολογία	39
Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας	39
Έρευνα δράσης	39
Παρουσίαση των βασικών στοιχείων της παρούσας έρευνας δράσης	41

Πρόβλημα	41
Αποσαφήνιση κατάστασης	42
Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης	42
Συντονίστρια	42
Κριτικοί φίλοι	42
Συμμετέχοντες	45
Αυτοβιογραφικές αναφορές των εκπαιδευτικών.....	47
Συλλογή Δεδομένων	49
Ημερολόγιο εκπαιδευτικών τάξης.....	49
Σχέδια Δράσης	50
Παρατηρήσεις	50
Συνεντεύξεις – συζητήσεις	50
Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα	52
Φωτογραφικό Υλικό	52
Ημι-πειραματικός σχεδιασμός.....	53
Συμμετεχοντες.....	53
Συλλογή δεδομένων.....	55
Ανάλυση δεδομένων.....	63
Εγκυρότητα.....	64
Αξιοπιστία.....	64
Περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας.....	65
Κεφάλαιο IV : Αποτελέσματα.....	68
Εισαγωγή.....	68
Πρώτο ερευνητικό ερώτημα	69
Μέρος Α΄: Δράσεις νηπιαγωγού κατά τη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.....	69

Κατηγορία δράσεων 1. Η νηπιαγωγός ως παρατηρήτρια	60
Κατηγορία δράσεων 2: Εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών.....	75
Κατηγορία δράσεων 3: Η εκπαιδευτικός ως οργανώτρια του παιχνιδιού.....	79
Κατηγορία δράσεων 4: Η δράση της εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας.....	86
Σύνοψη αποτελεσμάτων πρώτου μέρους.....	89
Το παράδειγμα της δημιουργίας νέου κέντρου μάθησης σε σχέση με τις δράσεις της νηπιαγωγού.....	91
Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα	92
Μέρος Β΄: Δεξιότητες παιχνιδιού και επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού.....	93
Σύνοψη αποτελεσμάτων δευτέρου μέρους.....	115
Τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	115
Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	124
Κεφάλαιο V: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	125
Εισαγωγή.....	125
Παιδαγωγική παιχνιδιού.....	125
Ρόλοι, δεξιότητες εκπαιδευτικού και παιδαγωγική παιχνιδιού.....	131
Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης και ο ρόλος της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.....	136
Εισηγήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	142
Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.....	141
Συμπεράσματα.....	142
Αναφορές	143
Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία.....	143

Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία.....	166
Παράρτημα.....	168

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Διάγραμμα 2.1	Χαρακτηριστικά ανώριμου και ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με Bodrova & Leong (2012)	29
Διάγραμμα 2.2	Απαραίτητες δεξιότητες στα πλαίσια ανάπτυξης ρόλου και σεναρίου (Λοΐζου 2014).....	22
Διάγραμμα 4.1	Ανάπτυξη των PRoPELS σε τρεις αξιολογήσεις στα παιδιά του ΝΠΠ.....	98
Διάγραμμα 4.2	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης.....	103
Διάγραμμα 4.3	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης.....	106
Διάγραμμα 4.4	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα των Κινητικών δεξιοτήτων.....	109
Διάγραμμα 4.5	Αρχική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης.....	111
Διάγραμμα 4.6	Τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα Νοητικής Ενδυνάμωσης.....	112
Διάγραμμα 4.7	Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού παιδιών ΝΠΠ.....	115
Διάγραμμα 4.8	Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού παιδιών ΑΝΗΟ.....	116
Διάγραμμα 4.9	Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού παιδιών ΑΝΗΗ.....	117
Διάγραμμα 5.1	Τα τρία επίπεδα ανάπτυξης του ρόλου της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη της.....	135
Διάγραμμα 5.2	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης της δεξιότητας υπόδυσης ρόλου.....	140
Διάγραμμα 5.3	Διαστάσεις Εφαρμογής της παιδαγωγικής του	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

		Σελίδα
Πίνακας 3.1	Χαρακτηριστικά ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με Bodrona και Leong, 2011.....	44
Πίνακας 3.2.	Ερευνητικό εργαλείο για καθορισμό του επιπέδου παιχνιδιού και επαναδιατύπωσης στόχων.....	45
Πίνακας 3.3	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος-παιδιά	48
Πίνακας 3.4	Μέσα συλλογής δεδομένων	49
Πίνακας 3.5	Ενδεικτικές ερωτήσεις συζητήσεων	49
Πίνακας 3.6	Βασικά στάδια ανάπτυξης των PRoPELS	56
Πίνακας 3.7	Κωδικοποίηση στοιχείων παιχνιδιού και επιπέδων ανάπτυξης τους για σκοπούς στατιστικής ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.....	58
Πίνακας 3.8	Λίστα ελέγχου αξιολόγησης δεξιοτήτων παιχνιδιού	59
Πίνακας 3.9	Επεξήγηση δεξιοτήτων αξιολόγησης παιχνιδιού των παιδιών.....	61
Πίνακας 3.10	Μέσα Συλλογής Δεδομένων και Είδος Ανάλυσης Δεδομένων με βάση τα Ερευνητικά Ερωτήματα	66
Πίνακας 4.1	Κατηγορίες δράσεων εκπαιδευτικού κατά η διάρκεια της εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού.....	89
Πίνακας 4.2	Στάδια ανάπτυξης των PRoPELS των παιδιών της ΝΠΠ.....	99
Πίνακας 4.3	Συσχετίσεις μεταξύ στοιχείων του PRoPELS την πρώτη περίοδο Οκτωβρίου- Ιανουαρίου.....	101
Πίνακας 4.4	Συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων του PRoPELS τη δεύτερη περίοδο Ιανουαρίου- Απριλίου.....	101
Πίνακας 4.5	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης.....	102
Πίνακας 4.6	Δεξιότητες Κοινωνικής και Προσωπικής	103

	συνειδητοποίησης-διάμεσες τιμές και μέσοι όροι.....	
Πίνακας 4.7	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης.....	107
Πίνακας 4.8	Δεξιότητες Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης συνειδητοποίησης-διάμεσες τιμές και μέσοι όροι.....	107
Πίνακας 4.9	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα των Κινητικών δεξιοτήτων.....	109
Πίνακας 4.10	Κινητικές δεξιότητες-διάμεσες τιμές και μέσοι όροι.....	110
Πίνακας 4.11	Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης.....	112
Πίνακας 4.12	Δεξιότητες Νοητικής Ενδυνάμωσης- Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι.....	110
Πίνακας 4.13	Ομαδοποιός ανάλυση δεξιοτήτων παιχνιδιού και ηλικιών.....	116
Πίνακας 4.14	Στάδια Ανάπτυξης PRoPELS παιδιών ΝΠΠ.....	121
Πίνακας 4.15	Στάδια Ανάπτυξης PRoPELS παιδιών ΑΝΗΟ.....	122
Πίνακας 4.16	Στάδια Ανάπτυξης PRoPELS παιδιών ΑΝΗΗ.....	123
Πίνακας 4.17	Μέσοι όροι ΝΠΠ, ΑΝΗΗ και ΑΝΗΟ του επιπέδου ωριμότητας παιχνιδιού	124
Πίνακας 5.1	Πλάνο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού.....	139

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κείμενο αυτό θα παρουσιαστεί η διδακτορική διατριβή με τίτλο: Μία έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου: Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός και πώς αυτές οι δράσεις επηρεάζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών. Η πρόταση υποβάλλεται στα πλαίσια των σπουδών για απόκτηση διδακτορικού τίτλου που απονέμει το Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να ενισχύσει τη γενική προσπάθεια που γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και από άλλους οργανωμένους φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου) για κατανόηση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να εντοπίσει και να περιγράψει όλες εκείνες τις δράσεις και διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός με σκοπό να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οργανώνει τον χώρο και τη μάθηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το παιχνίδι.

Επιπλέον, η προσπάθεια αυτή έχει σκοπό να δει πώς εφαρμόζεται η παιδαγωγική παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και ποια είναι τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής στα παιδιά και στην ανάπτυξή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία προσπάθεια να διατυπωθεί το πρόβλημα που μας απασχόλησε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, να οριστεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας και να διατυπωθούν τα ερευνητικά της ερωτήματα. Τέλος, θα γίνει αναφορά στην αναγκαιότητα και στη σημαντικότητα της έρευνας.

Διατύπωση Προβλήματος

Το παιχνίδι αποτελεί τα τελευταία χρόνια μία από τις πιο πολυσυζητημένες έννοιες στον χώρο της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης των παιδιών. Γενικά, φαίνεται να είναι αποδεκτή η σημαντικότητά του για την ανάπτυξη αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών (Bordova and Leong, 2011; Broadhead, Howard & Wood, 2010). Μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι το παιχνίδι έχει σημαντική συνεισφορά στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών (Hurwitz, 2002 p. 101; Copple & Bredekamp, 2009; Elkind, 2007, Tullis, 2011). Την άποψη αυτή έρχονται να υποστηρίξουν και να συμμαρτυρήσουν και διεθνείς οργανισμοί για την ανάπτυξη και εκπαίδευση μικρών παιδιών όπως το National Association for the Education of Young Children και το American Association of Pediatrics. Επιπλέον, η συνεισφορά του παιχνιδιού θεωρήθηκε τόσο σημαντική που η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα το ψήφισε ως ένα από τα αναφαίρετα δικαιώματα του παιδιού (Ginsburg, the Committee on Communication & the Committee on Psychological Aspects of Child and Family Health, 2007, p.182). Όλα τα παραπάνω οδήγησαν αρκετές χώρες, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών τους προγραμμάτων με σκοπό την ένταξη του παιχνιδιού ως βασική παράμετρος στην εκπαίδευση των παιδιών. Επιπλέον, αρκετά πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης νηπιαγωγών φαίνεται να διαμορφώνονται, με σκοπό την ένταξη του παιχνιδιού στο πρόγραμμά τους αποσκοπώντας στην κατάρτιση εν δυνάμει εκπαιδευτικών που να μπορούν να ανταποκρίνονται σε θέματα περιεχομένου, διδακτικής και οργάνωσης των μαθησιακών διαδικασιών κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού.

Στην Κύπρο, με απόφαση (67. 339) του Υπουργικού Συμβουλίου ημερομηνίας 11/06/2008, βρίσκεται σε εξέλιξη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Σκοπός αυτής της απόφασης ήταν να δημιουργηθεί ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο θα είχαν δικαίωμα όλοι. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος θα ήταν ο σεβασμός των αρχών της διαφορετικότητας,

του πλουραλισμού και των πολλαπλών νοημοσυνών. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρήθηκε αναγκαία με σκοπό η Κύπρος να έχει ένα δημοκρατικό αλλά κυρίως συμμετοχικό εκπαιδευτικό σύστημα (Loizou & Augitidou, 2014).

Στην προσχολική εκπαίδευση το αναλυτικό πρόγραμμα έχει ως βασική φιλοσοφία αλλά και ως τρόπο οργάνωσης της μάθησης την παιδαγωγική του παιχνιδιού, την οποία θέτει ως βάση για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Τα πλείστα νηπιαγωγεία, κυρίως λόγω έλλειψης επίσημης επιμόρφωσης, εγχειριδίων καθώς και βοηθημάτων που θα παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το τι είναι η παιδαγωγική παιχνιδιού και πώς αυτή εφαρμόζεται σε μία τάξη νηπιαγωγείου, εφαρμόζουν κατά την ώρα του Ελεύθερου ή/και Δομημένου παιχνιδιού δομημένες και καθοδηγούμενες από την εκπαιδευτικό δραστηριότητες (Loizou & Avgitidou, 2014), τις γνωστές Ελεύθερες Δραστηριότητες, οι οποίες όχι μόνο δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής του παιχνιδιού αλλά συγκρούονται άμεσα και με τον γενικό σκοπό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία πρεσβεύει ένα δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολείο.

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να ενισχύσει τη γενική προσπάθεια που γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και από άλλους οργανωμένους φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου) για κατανόηση και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να εντοπίσει και να περιγράψει όλες εκείνες τις δράσεις και διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός με σκοπό να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οργανώνει τον χώρο και τη μάθηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου με σκοπό αυτή να ανταποκρίνεται στις αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το παιχνίδι.

Επιπλέον, η προσπάθεια αυτή έχει ως σκοπό να δει πώς εφαρμόζεται η παιδαγωγική παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και ποια είναι τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής στα παιδιά και στην ανάπτυξή τους. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία, μέσα από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης θα προσπαθήσει να καταγράψει εκείνη τη διαδικασία και τις δράσεις που θα ακολουθήσει μία νηπιαγωγός με σκοπό να εφαρμόσει τη συγκεκριμένη παιδαγωγική στην τάξη της. Επιπλέον, μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία θα γίνει προσπάθεια

εξέτασης της πορείας ανάπτυξης διαφόρων δεξιοτήτων παιχνιδιού παιδιών 3-6, καθώς και σύγκρισή τους με τις δεξιότητες παιχνιδιού παιδιών 3-6 τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, αυτό των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως σκοπό να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

- 1) Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του πλαισίου των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων με σκοπό να το μετατρέψει σε ένα πλαίσιο Ελεύθερου ή/και Δομημένου Παιχνιδιού; Πιο συγκεκριμένα:
 - i. Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, για να ενισχύσει την παιδαγωγική παιχνιδιού;
 - ii. Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου ωρολογίου προγράμματος, αλλά και εκτός εκπαιδευτικού χρόνου, για να ενισχύσει την παιδαγωγική παιχνιδιού;
- 2) Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε μία τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού; Υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις; Η ηλικία και το φύλο επηρεάζουν τον τρόπο ανάπτυξης των δεξιοτήτων;
- 3) Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού και σε άλλες τάξεις που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων;

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία ευελπιστεί να αποτελέσει μία αφετηρία αλλά παράλληλα και μία συστηματική προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, όπως τις προωθεί το νέο αναλυτικό πρόγραμμα.

Παρουσιάζεται μεγάλη ανάγκη από ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες να εδραιώνουν τη σημαντικότητα του παιχνιδιού αλλά και την αποτελεσματικότητά του ως τρόπου οργάνωσης της μάθησης και μαθησιακής διαδικασίας. Η απόδειξη

της σημαντικότητάς του θα βοηθήσει σημαντικά στην αξιοποίησή του στα εκπαιδευτικά δρώμενα της προσχολικής εκπαίδευσης (Saracho & Spodek, 2003). Επιπλέον, η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας προκύπτει κυρίως από την απουσία ερευνητικών προσπαθειών που παρουσιάζουν τον τρόπο κατά τον οποίο μία εκπαιδευτικός βιώνει τη διαφοροποίηση και επανακαθορισμό των στόχων και των δράσεων που χαρακτηρίζουν μία μετάβαση από τον δασκαλοκεντρικό τρόπο οργάνωσης της μάθησης των ελεύθερων δραστηριοτήτων στη συμμετοχική και δημοκρατική παιδαγωγική του παιχνιδιού, όπως αυτή παρουσιάζεται και στηρίζεται μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, υπάρχει μεγάλο θεωρητικό κενό για το πώς ένας εκπαιδευτικός προσπαθεί να μετουσιώσει σε πραγματικότητα τα πιστεύω και τους στόχους του σχετικά με μία φιλοσοφία, προσπαθώντας να εναρμονιστεί με βασικές αρχές και παιδαγωγικές οι οποίες πηγάζουν μέσα από ένα εγχειρίδιο της μορφής του αναλυτικού προγράμματος.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μελετήσει και θα καταγράψει τις δράσεις στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός με σκοπό να εφαρμόσει στην τάξη της την παιδαγωγική του παιχνιδιού, όπως αυτή αναφέρεται στο Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα (ΝΑΠ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2016). Η βασική μεθοδολογική προσέγγιση που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτή της έρευνας δράσης. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας θα διασταυρωθούν χρήσιμα δεδομένα από πολλαπλές πηγές, όπως συμμετοχικές και μη συμμετοχικές παρατηρήσεις, οπτικογραφήσεις, ηχογραφήσεις, ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, λίστες ελέγχου, σχέδια δράσεις και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

Σημαντικότητα της Έρευνας

Η σημαντικότητα της έρευνας είναι τριπλή: θεωρητική, μεθοδολογική και πρακτική.

Συγκεκριμένα, από θεωρητικής πλευράς η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στο να ενισχύσει τη γνώση για τον ρόλο του παιχνιδιού σε ένα πρόγραμμα νηπιαγωγείου, σε σχέση με τα επιτεύγματα που η ενασχόληση με αυτό μπορεί να επιφέρει στα παιδιά. Επίσης, η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία ευελπιστεί να προσφέρει ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθείται για την εφαρμογή μίας παιδαγωγικής παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου και πώς αυτή βιώνεται από τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς μίας τάξης.

Από μεθοδολογικής πλευράς, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research) γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η έρευνα με την πράξη, κάτι το οποίο αποτελεί ένα θέμα, που λίγες έρευνες μέχρι στιγμής κατάφεραν να το επιχειρήσουν (π.χ., Middleton, Dougherty, Heid, D' Ambrosio, Reys, de Loach-Johnson, Gutstein, & Hala, 2004; Sfard, 2005). Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με τη σχολική πραγματικότητα, είναι σημαντικό να μπορούν να ακουστούν και να προσφέρουν γνώση, η οποία μάλιστα, επειδή ακριβώς προέρχεται από πρωτογενείς πηγές, μπορεί να είναι αξιόπιστη και ρεαλιστική. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι «δεν έχουν απαντηθεί οι εκκλήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης και των ανθρώπων που χαράζουν πολιτική στην παιδεία για βοήθεια στις καθημερινές τους ανάγκες» (Middleton et al., 2004, σελ. 75) κάτι το οποίο μπορεί να γίνει μόνο με δεδομένα από την καθημερινή τους δράση. Ακόμη, οι Wang και Hannafin (2005) διαπιστώνουν ότι τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω παιχνιδιού δεν έχουν υποστηριχθεί σε σημείο που αυτά να εφαρμόζονται με τρόπο που να είναι κοινά αποδεκτό ότι είναι αποτελεσματικός. Απλώς, αποτελούν ενδείξεις ενθουσιασμού και δεν προτείνουν περιβάλλοντα που έχουν αξία και μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.

Επίσης, μεθοδολογικά η παρούσα ερευνητική εργασία συνιστά μία πολύ καλή προσπάθεια διασταύρωσης δεδομένων από πολλές και διαφορετικές πηγές. Βασικός στόχος των πολλαπλών πηγών δεδομένων είναι να μειωθούν τα μειονεκτήματα και οι ελλείψεις που παρουσιάζει κάθε τρόπος συλλογής δεδομένων με σκοπό να γίνουν τα αποτελέσματα της έρευνας αξιόπιστα και αντικειμενικά (Einardottir, 2007).

Από πρακτικής άποψης, η σημασία της έρευνας έχει δύο διαστάσεις: την εκπαιδευτικό και το παιδί. Η εκπαιδευτικός θα έχει στη διάθεσή του τα ακριβή βήματα μίας διαδικασίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτά είναι απόλυτα και μοναδικά, δημιουργίας ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, βασισμένου στις αρχές του παιχνιδιού και στηριγμένου σε ρεαλιστικά στοιχεία και δεδομένα της μεταβατικής εποχής που ζούμε σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα. Επίσης, θα έχει στη διάθεσή της παραδείγματα λανθασμένων ενεργειών και χειρισμών τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε χάσιμο χρόνου και να έχουν εκπαιδευτικό

κόστος στα παιδιά. Η συναισθηματική διακύμανση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας είναι, επίσης, πολύ σημαντική και μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή συμπαράστασης κατά την υλοποίηση παρόμοιων προσπαθειών στο μέλλον.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να εντοπίσει και να περιγράψει όλες εκείνες τις δράσεις και διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός με σκοπό να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οργανώνει τον χώρο και τη μάθηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το παιχνίδι. Επίσης, αποσκοπεί στο να εντοπίσει τα αναπτυξιακά και μαθησιακά αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής στα παιδιά. Η όλη διαδικασία περιγράφεται ως αναγκαία και σημαντική, τόσο για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση όσο και για τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται μία προσπάθεια να παρουσιαστεί μια συνοπτική εικόνα του τι έχει γραφτεί μέχρι σήμερα σχετικά με το παιχνίδι και την παιδαγωγική του. Αρχικά, προσπαθούμε να ορίσουμε το παιχνίδι και την παιδαγωγική παιχνιδιού συλλέγοντας πληροφορίες τόσο μέσα από σύγχρονες ερευνητικές προσπάθειες αλλά και ανατρέχοντας στην όλη ιστορική διαδρομή του παιχνιδιού. Στη συνέχεια, κάνουμε μία συζήτηση σχετικά με τη σχέση παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Περιγράφονται συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μέσα από το παιχνίδι καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές μπορούν να αναπτυχθούν. Ακολούθως, γίνεται μία προσπάθεια ανάλυσης της σημαντικότητας της εμπλοκής του εκπαιδευτικού τόσο κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πλάνου παιδαγωγικής παιχνιδιού όσο και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τέλος, γίνεται μια αναφορά γύρω από τις μεθοδολογικές και ηθικές ιδιαιτερότητες, τόσο σε επίπεδο πρακτικής αλλά και έρευνας, που παρουσιάζει το παιχνίδι.

Το παιχνίδι αποτελεί τον πιο ουσιαστικό τρόπο έκφρασης, ενασχόλησης και ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική και ίσως και στην πρώτη σχολική ηλικία (Landry, Bouchard & Page, 2012). Ιστορικά, το παιχνίδι συνδέεται με την προσχολική εκπαίδευση και τα αναλυτικά της προγράμματα (Dockett, 2011). Επιπλέον, υπάρχει μία γενική ομοφωνία ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για μάθηση αλλά και ένα εξαιρετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα παιδί μπορεί να μάθει και να αναπτυχθεί (Broadhead, 2006; Broadhead et al., 2002; Grindheim & Odegaard, 2013; Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006; Wood, 2008). Ο Vygotsky (1987), αναφερόμενος κυρίως στο παιχνίδι προσποίησης, υποστήριξε ότι είναι η πιο σημαντική δραστηριότητα για τα παιδιά, αποτελεί πηγή ανάπτυξης για τα παιδιά και δημιουργεί για αυτά τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA). Τα παιδιά στο παιχνίδι συμπεριφέρονται αναπτυξιακά πάνω από την ηλικία τους και μπορούν να ενεργούν συμβολικά σε μη ρεαλιστικά επίπεδα (Vygotsky, 1967).

Είναι γενικά, όμως, παραδεκτό ότι το παιχνίδι είναι μία σύνθετη έννοια μέσα στην οποία εμπερικλείονται πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες και μεταβλητές (Lillard,

at al., 2010) οι οποίοι κάνουν τη μελέτη και αξιολόγηση, τόσο της εφαρμογής του ως παιδαγωγικής στο νηπιαγωγείο όσο και την αξιολόγηση των μαθησιακών του επιτευγμάτων δύσκολη και αρκετά απαιτητική. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να είναι τα παιδιά, ο χώρος, τα υλικά/μέσα, οι διεργασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι τρόποι με τους οποίους μπορεί ο/η εκπαιδευτικός ή/και ο/η ερευνητής/τρια να εφαρμόσει και να υποστηρίξει το παιχνίδι μέσα σε μία τάξη.

1. Ορίζοντας το παιχνίδι και την παιδαγωγική του

Η ανάγκη για κατανόηση του παιχνιδιού και των μεταβλητών που συνδέονται με αυτό έχει οδηγήσει σε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες και ακαδημαϊκές συζητήσεις. Οι εντονότερες από αυτές έχουν θέμα τον ορισμό του παιχνιδιού (τι ακριβώς είναι το παιχνίδι) και ποια η σχέση του με τη μάθηση/ανάπτυξη των παιδιών (Edwards, Blaise & Brooker, 2014).

Η όλη συζήτηση που γίνεται γύρω από τα παραπάνω θέματα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία δυσκολεύει τον ένα και απλό ορισμό της (Bergen, 2014 in Edwards et al., 2014; Corple & Bredekamp, 2009; Bredekamp, 2004). Για παράδειγμα, αν το παιχνίδι ειδωθεί ως φαινόμενο, θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα ευχάριστο, ενεργητικό, αυτοελεγχόμενο, αναπτυξιακό φαινόμενο μέσα από το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο, αλληλεπιδρώντας με αντικείμενα και ανθρώπους (Csikszentmihalyi, 1981). Αν όμως κάποιος μελετούσε το παιχνίδι μέσα από την οπτική της συμπεριφοράς του εκάστοτε παίκτη, θα μπορούσε να τη χαρακτηρίσει ως εθελοντική, ευχάριστη, απολαυστική, πολυδιάστατη και απαιτητική η οποία παρουσιάζεται πολύ συχνά στο ημερήσιο πρόγραμμα των παιδιών και διαφέρει ανάλογα με το συγκεκριμένο, τα υλικά, τον αριθμό των ατόμων και το είδος του παιχνιδιού. Αν κάποιος όριζε το παιχνίδι από την πλευρά των αποτελεσμάτων που έχει στα παιδιά, θα μπορούσε να πει ότι αυτό συνεισφέρει στην ικανότητά τους να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να αναπτύσσονται κοινωνικά, παρέχοντάς τους παράλληλα ευκαιρίες για διέγερση, αναψυχή αλλά και γνωστική ανάπτυξη (Wood & Attfield, 2005). Ακόμη, αν κάποιος έβλεπε το παιχνίδι μέσα από τα μάτια του εκπαιδευτικού-οργανωτή, θα παρουσίαζε το παιχνίδι ως μία πολυδιάστατη διαδικασία που απαιτεί αρκετή δουλειά σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης και παρουσιάζεται απαιτητική σε θέματα υλοποίησης, με τον εκπαιδευτικό να

χρειάζεται να αποφασίσει και να επιλέξει μέσα από μία πλειάδα συμπεριφορών εμπλοκής στο παιχνίδι των παιδιών, ποια είναι εκείνη που θα ανταποκριθεί καλύτερα στην ανάγκη του παιχνιδιού και των παιδιών τη δεδομένη στιγμή (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010, 2011).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι την έννοια παιχνίδι συνθέτουν πολλές και διαφορετικές παράμετροι όπως παιδί, εκπαιδευτικός, μαθησιακό περιβάλλον, μαθησιακά αποτελέσματα, οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούνται από πολλές επιμέρους πτυχές. Οι παράμετροι και οι πτυχές που την αποτελούν δεν φαίνεται να έχουν ξεκάθαρα όρια μεταξύ τους και τα αποτελέσματα της μίας μπορεί να επηρεάζουν μία ή περισσότερες από τις υπόλοιπες. Αυτό καθιστά πολύ δύσκολη τη διερεύνηση στο πεδίο του παιχνιδιού αλλά και τη σαφή απόδοση σχέσης αιτίας - αποτελέσματος μεταξύ των διαφορετικών του παραμέτρων. Ο εντοπισμός, όμως, αυτών των διαφορετικών παραμέτρων και η ανασκόπηση των δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα σε κάθε μία από αυτές, σε συνδυασμό με τον εντοπισμό των ερευνητικών κενών μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των δεδομένων που υπάρχουν μέχρι σήμερα για το παιχνίδι, αλλά και να επεκτείνει τη σκέψη για έρευνα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

1.1. Παιδαγωγική παιχνιδιού

Δύσκολα συναντάς στη βιβλιογραφία ακριβή ορισμό για την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Αντί αυτού, οι θεωρητικοί/ερευνητές αρκούνται στο να αναφέρουν χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο δίνει αρκετές ευκαιρίες στα παιδιά για παιχνίδι (Ailwood, 2011) ή να αναφέρουν παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι (Dockett, 2011). *«Η παραπάνω πραγματικότητα πηγάζει κυρίως από το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία κοινή γραμμή σχετικά με τη θέση του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και των πρώτων σχολικών χρόνων»* (Wood, 2007, p.311). Μπορεί να υπάρχει η κοινή παραδοχή για το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά του τρόπου μάθησης μέσα από το παιχνίδι είναι κατά πολύ καλύτερα από τα χαρακτηριστικά του τρόπου μάθησης μέσα από τυποποιημένες και περισσότερο δομημένες δραστηριότητες. Παρόλα αυτά τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο έχουν το παιχνίδι ως ένα μικρό μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου, το οποίο αρκετές φορές δεν ανταποκρίνεται στα βασικά χαρακτηριστικά που παιδαγωγικά

πρέπει να έχει η μάθηση που στηρίζεται στο παιχνίδι (Roger & Livans, 2008 οπ. Αναφ. στην Dockett, 2011).

Σε γενικές γραμμές, μέσα από τις θεωρητικές κυρίως παραδοχές, η παιδαγωγική του παιχνιδιού φαίνεται να παρουσιάζεται ως μία παιδαγωγικά κατάλληλη πρακτική με κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο (Ailwood, 2003; MacNaughton, 2004; Ryan, 2005 όπως αναφέρεται στην Dockett, 2011) η οποία έχει σκοπό να υποστηρίξει τη σκέψη και τις δράσεις των παιδιών (Αυγητίδου, 2001, 2014) προσφέροντάς τους πολλές και διαφορετικές εμπειρίες, δίνοντας παράλληλα ευκαιρίες για διαφοροποίηση. Επίσης, η μορφή οργάνωσής του είναι τέτοια που μπορεί να ικανοποιεί τις απαιτήσεις παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Αποτελεί τη βάση για ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες για αυτονομία, ελευθερία, ανεξαρτησία, ενώ παράλληλα υποκινεί και υποβοηθά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να εντάξει σε αυτήν τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, γνώσεις, ενδιαφέροντα και πιστεύω. Προσαρμόζεται εύκολα στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές (Waller, 2005). Επίσης, μπορεί ως μαθησιακό περιβάλλον να λειτουργήσει προσφέροντας εξαιρετικές γνωστικές και κοινωνικές προκλήσεις στα παιδιά (Dockett, 2011). Η εφαρμογή όμως μίας παιδαγωγικής παιχνιδιού, λόγω της πολυπλοκότητας που τη χαρακτηρίζει, αποτελεί πραγματική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό (Wood, 2008 όπως αναφέρεται στην Dockett, 2011).

1.2. Παιδαγωγική του παιχνιδιού και παρούσα ερευνητική προσπάθεια

Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, όταν αναφερόμαστε στην προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στα πλαίσια μίας τάξης νηπιαγωγείου, θα υποστηρίζουμε ουσιαστικά την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού όπως αυτή παρουσιάζεται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής (ΝΑΠΠ) Εκπαίδευσης (2016).

Συγκεκριμένα στο ΝΑΠΠ αναφέρετε «*ότι το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης της μάθησης στο νηπιαγωγείο που (α) προσφέρει ευκαιρίες για εμπλοκή σε παιχνίδι σε όλες του τις μορφές (π.χ. κοινωνικο-δραματικό, συμβολικό, φανταστικό, δημιουργικό, οικοδομικό, διερευνητικό-πειραματικό, κινητικό, παιχνίδι με κανόνες, παιχνίδι με παιδαγωγικό υλικό) (β) συνδέει τη μάθηση με τις καθημερινές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ερωτήσεις των παιδιών (γ) παρέχει πρόσβαση*

στη μάθηση με διαθεματικό-διαπλεκόμενο τρόπο (δ) επιτρέπει στο κάθε παιδί να κάνει τις δικές του επιλογές, ακολουθώντας τους δικούς του ρυθμούς και (ε) συνδυάζεται με την κατάλληλη στήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση των ενηλίκων, μπορεί να προάγει κατά το μεγαλύτερο ποσοστό την ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς και να συμβάλει στην ανάπτυξη και την προώθηση ευρύτερων στάσεων μάθησης όπως η περιέργεια, η φαντασία, η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα, η επιμονή, η επιθυμία για πειραματισμό, η εποικοδομητική επιδεκτικότητα στο λάθος, το ρίσκο, την αποτυχία και την κριτική. Στα πλαίσια του παιχνιδιού ο χώρος (εσωτερικός και εξωτερικός/υπαίθριος) οργανώνεται σε καλά προκαθορισμένα κέντρα μάθησης που προσφέρουν στο παιδί ποικιλόμορφες ευκαιρίες για λύση προβλήματος, διερεύνηση, ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στηρίζουν τη άμεσα, δραστηριότητες με νόημα για το ίδιο το παιδί, την ενεργητική συμμετοχή, την άμεση επαφή με υλικά, άλλα παιδιά και ενηλίκους. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται την ελευθερία και να δραστηριοποιείται με σκόπιμο τρόπο με υπευθυνότητα και σεβασμό προς τους κανόνες και τους άλλους. Η ελευθερία του παιδιού αφορά στην επιλογή του χώρου, των συμπαιχτών, της δραστηριότητας, του υλικού και των χρονικών ορίων. Η ελευθερία οριοθετείται μέσα από τους κανόνες και την κουλτούρα μάθησης που οικοδομείται από την κοινωνική ομάδα με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού και τα πλαίσια που θέτει η νηπιαγωγός με βάση την αξιολόγηση που κάνει και τις εκάστοτε επιδιώξεις που θέτει για το κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και για τα παιδιά ως σύνολο».

Το παιχνίδι σύμφωνα με το ΝΑΠ μπορεί να είναι Ελεύθερο ή/και Δομημένο.

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αναμένεται από τη νηπιαγωγό να προσφέρει ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να εμπλακούν σε κοινωνικο-δραματικό, φανταστικό-συμβολικό, οικοδομικό, δημιουργικό, κινητικό, διερευνητικό- πειραματικό παιχνίδι και παιχνίδι με παιδαγωγικό υλικό. Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού παρατηρεί, οργανώνει, μεσολαβεί για να διατηρηθεί το παιχνίδι, συμμετέχει παίζοντας με τα παιδιά στα πλαίσια και τα σενάρια που

ορίζουν αυτά. Τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν με τι είδους παιχνίδι θέλουν να ασχοληθούν, με τι αντικείμενα, με ποιους και για όσο χρόνο θέλουν μέσα στα πλαίσια των κανόνων της τάξης και του ωρολογίου προγράμματος. Στόχος είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια, να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους, να δημιουργήσουν σενάρια, να κοινωνικοποιηθούν, να προβληματιστούν, να πάρουν ρόλους, να αυτοσχεδιάσουν, να διασκεδάσουν, να μάθουν, να διερευνήσουν, να πειραματιστούν και μέσα από αυτή τη δραστηριοποίηση να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

Το δομημένο παιχνίδι αποτελεί με άμεσο και προκαθορισμένο τρόπο κομμάτι ενός ευρύτερου πλαισίου εξελικτικών δραστηριοτήτων. Αυτό που διαφοροποιεί το δομημένο από το ελεύθερο παιχνίδι είναι ότι το δομημένο παιχνίδι αποτελεί με άμεσο και προκαθορισμένο τρόπο και κομμάτι ενός ευρύτερου πλαισίου εξελικτικών δραστηριοτήτων. Η νηπιαγωγός εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών, για να το καθοδηγήσει, να το ενισχύσει και να το εμβαθύνει με στόχο να συνδέσει προηγούμενες εμπειρίες ή να δημιουργήσει νέες εμπειρίες, οι οποίες διαπλέκονται με τους συγκεκριμένους στόχους μιας δομημένης δραστηριότητας ή ενός σχεδίου εξελικτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, το δομημένο παιχνίδι στο τέλος της ημέρας προσφέρει την ευκαιρία για ανακεφαλαίωση και αναστοχασμό για τα όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού και για περαιτέρω εμβάθυνση στους στόχους τόσο από τη νηπιαγωγό όσο και από τα παιδιά.

2. Παιχνίδι και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρείται μία μεγάλη αύξηση των ερευνών που αφορούν στη διερεύνηση του παιχνιδιού σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη. Μελετώντας κάποιος τη βιβλιογραφία, θα προσέξει ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων/πτυχών σχετικά με το παιχνίδι και τη μάθηση και ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας (Αυγητίδου, 2001). Η έρευνα φαίνεται να αναδεικνύει αρκετά επιστημολογικά και οντολογικά ζητήματα/ερωτήματα. Η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού ως φαινόμενο φαίνεται έντονα από τη μεγάλη ποικιλία θεμάτων που

συζητούνται ερευνητικά σε σχέση με το παιχνίδι. Θέματα όπως, θεωρίες παιχνιδιού, είδη και δομή παιχνιδιών, εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, παιχνίδι μάθηση και ανάπτυξη, φύλο και πτυχές παιχνιδιού, το παιχνίδι μέσα από τις διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς, παιδαγωγική παιχνιδιού και πώς αυτή εφαρμόζεται κ.α., συζητούνται έντονα στην προσπάθεια των ερευνητών να διασαφηνίσουν επακριβώς το φαινόμενο που ονομάζεται παιχνίδι και να εντοπίσουν όλες τις διερευνήσιμες πτυχές του.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις το παιχνίδι χωρίς να το αντιπαραβάλεις με τη μάθηση (Saracho & Spodek, 2003). Σύμφωνα με τις Nicolouroulou & Ilgaz, (2013) το παιχνίδι και η μάθηση/ανάπτυξη έχουν μεταξύ τους σχέση αιτίας και αποτελέσματος, κυρίως για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης. Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί μία πλειάδα ερευνητικών προσπαθειών η οποία παρουσιάζει το παιχνίδι ως καλύτερο πλέγμα διαδικασιών, για να μάθουν τα παιδιά (Cook, 2000; Ebbeck, Yim, & Lee, 2013; Frost, Wortham, & Reifel 2008). Η αξία για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση καθίσταται ακόμη μεγαλύτερη ,αν λάβει κανείς υπόψη την προτίμηση που φαίνεται να έχουν τα ίδια τα παιδιά για αυτό σε σχέση με άλλους τρόπους μάθησης (Pramling Sumuelson 2005;2006; Pramling Sumuelson & Asplund-Carlsson, 2008; Pramling Sumuelson & Johansson, 2009).

Η πολυπλοκότητα του παιχνιδιού φάνηκε από τη μέχρι τώρα συζήτηση να έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι είναι μία πολυσήμαντη έννοια με αρκετά και διαφορετικά ερευνητικά πεδία. Η διερεύνηση όμως κάθε πεδίου ξεχωριστά απαιτεί συνολική γνώση και μελέτη των διαφορετικών πτυχών που συνθέτουν το φαινόμενο του παιχνιδιού (Edwards, 2014). Αρκετοί ερευνητές (Edwards, 2013; Mellou, 1994; Takhvar, 1988) υποστηρίζουν ότι για να μπορέσει κάποιος να ερευνήσει και να κατανοήσει το παιχνίδι χρειάζεται να γνωρίζει καλά την ιστορική του εξέλιξη, κυρίως, μέσα από τις διάφορες θεωρίες που προσπάθησαν κατά καιρούς να το εξηγήσουν. Πολλά ερευνητικά θέματα μπορεί να προκύψουν μελετώντας τις θεωρίες παιχνιδιού με τα κυριότερα να αφορούν τρόπους εφαρμογής των θεωριών σε θέματα μάθησης και ανάπτυξης (Verenikina, Harris & Lysaght, 2003).

2.1 Ιστορική αναδρομή-Θεωρίες παιχνιδιού

Από τα πιο σημαντικά στοιχεία που χρειάζεται να γνωρίζει κάποιος για το παιχνίδι, για να μπορέσει να το κατανοήσει σαν έννοια, είναι οι θεωρίες οι οποίες

προσπάθησαν κατά καιρούς να το εξηγήσουν. Οι θεωρητικοί και η θεωρία γύρω από μία έννοια καταπιάνονται, κυρίως με τις βασικές της πτυχές και δίνουν χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τους ερευνητικούς χώρους μέσα από τους οποίους μπορεί αυτό να ιδωθεί (Saracho & Spodek, 1998; Takhvar, 1988).

Κατά τη διάρκεια των χρόνων αρκετοί φιλόσοφοι και παιδαγωγοί αποπειράθηκαν να ορίσουν το παιχνίδι είτε παρουσιάζοντας τη δική τους θεωρία είτε ερχόμενοι να αντικρούσουν μία θεωρία και να δώσουν στοιχεία που υποστηρίζουν μία άλλη. Οι θεωρίες παιχνιδιού σύμφωνα με τους Miller και Susanna, (1967) και Melou, (1994) χωρίζονται στις κλασικές (Θεωρία της Περιττής Ενέργειας, Θεωρία της Αναψυχής, Θεωρία της Εξάσκησης, Θεωρία της Επανάληψης) και στις μοντέρνες (Ψυχαναλυτική Θεωρία, Θεωρία της Διέγερσης, Μεταεπικοινωνιακή Θεωρία του Bateson, Γνωστικές Θεωρίες).

Η θεωρία της Περιττής ή Πλεονάζουσας ενέργειας υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της ενέργειας που παρέμενε σε κάθε ανθρώπινο οργανισμό μετά την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών. Κυριότερος εκπρόσωπος ο Βρετανός ψυχολόγος- φιλόσοφος Herbert Spencer (1820-1903), ο οποίος υποστήριξε πως όσο περισσότερη περιττή ενέργεια έχουν οι άνθρωποι τόσο περισσότερο παίζουν. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, τα παιδιά παρουσιάζονται να έχουν περισσότερη ενέργεια, άρα αφιερώνουν περισσότερες ώρες στο παιχνίδι (Miller, 1967 p.14-15 και Takhvar, 1988 p. 221-222). Η θεωρία αυτή έχει επικριθεί από πολλούς μελετητές, γιατί ακριβώς δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία που να την τεκμηριώνουν και έρχεται σε αντίθεση με τη Δαρβινική θεωρία της εξέλιξης, παρουσιάζοντας το παιχνίδι ως μία δραστηριότητα που μπορεί να είναι ευχάριστη, αλλά ο σκοπός της είναι μόνο η ευχαρίστηση και δεν προσφέρει καμία εξελικτική ανάπτυξη (Melou, 1994).

Η θεωρία της Αναψυχής υποστηρίχτηκε κυρίως από έναν Γερμανό ποιητή, τον Moritz Lazarus (1883) και παρουσιάζεται σε άμεση αντίθεση με την προηγούμενη θεωρία, αφού παρουσιάζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα που προέρχεται από ένα ενεργειακό έλλειμμα και δηλώνει ότι σκοπός του παιχνιδιού είναι να αποκαταστήσει την ενέργεια που χρησιμοποιείται από τον ζωντανό οργανισμό σε άλλου είδους εργασία (Melou, 1994).

Στη θεωρία της εξάσκησης ή της προεξάσκησης, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Gross (1901-1988), το παιχνίδι χρησιμεύει ως εξάσκηση των παιδιών σε

δραστηριότητες των ενηλίκων και βασίζεται κυρίως στη μίμηση και στην εξάσκηση οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες για την επιβίωσή του κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης.

Η θεωρία της Ανακεφαλαίωσης, με εκπρόσωπο τον Hall (1920), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι έχει καθαρτικό χαρακτήρα και μέσα από αυτό αναπαρίστανται τα στάδια εξέλιξης του ανθρώπινου γένους (Melou, 1994; Takhvar, 1998). Η θεωρία αυτή δεν λαμβάνει υπόψη της την αφαιρετική και συμβολική σκέψη που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι. Θα μπορούσε κάποιος να την παρομοιάσει με τη ψυχαναλυτική θεωρία αν και ο θεραπευτικός σκοπός του παιχνιδιού δεν παρουσιάζεται ως το κυριότερό της χαρακτηριστικό.

Παρόλο, που οι κλασσικές θεωρίες επικρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό, η συνεισφορά τους στη διαμόρφωση και εξέλιξη των σύγχρονων θεωριών του παιχνιδιού ήταν πολύ σημαντική και ουσιαστική (Rubin, 1982; Takhvar, 1988; Melou, 1994), όχι τόσο γιατί τεκμηριώνουν ουσιαστικά τη σημαντικότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά μικρών ηλικιών, αλλά κυρίως γιατί μέσα από αυτές διαφαίνονται αρκετές και χρήσιμες πτυχές με τις οποίες συνδέεται το παιχνίδι. Αυτές είναι η χαλάρωση, η ευχαρίστηση, η μίμηση, η απόκτηση μέσα από αυτό δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν κατά την ενηλικίωση, η διερεύνηση των οποίων, θα μπορούσε να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τη σημαντικότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά.

Επηρεασμένες από τις κλασσικές θεωρίες αλλά σαφώς βελτιωμένες και προφανώς προσανατολισμένες σε θέματα ανάπτυξης των παιδιών παρουσιάζονται οι σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού. Μία από τις σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού παρουσιάζεται να είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud (1961). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το παιχνίδι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, έχει καθαρτικό χαρακτήρα (Αυγητίδου, 2001) και βοηθά τα παιδιά να ξεφορτωθούν αρνητικά συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να βιώνουν. Στο παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές (πχ επιθετικότητα) που δεν μπορούν να εκφράσουν στην καθημερινότητά τους (Freud, 1961 οπ. αναφ. στο Αυγητίδου 2001). Ο Erikson (1950), υποστηρίζοντας τη θεωρία του Freud αναφέρει ότι το παιχνίδι βοηθά στην ανάπτυξη μίας υγιούς προσωπικότητας.

Η θεωρία της Διέγερσης, η οποία αναπτύχθηκε από την Berlyne (1961) και μετασχηματίστηκε από την Ellis (1973), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα μηχανισμός ο οποίος σχετίζεται με την εξερεύνηση και την ρύθμιση του κινήτρου για διέγερση του ατόμου. Τα άτομα δηλαδή έχουν ανάγκη διατήρησης της ικανότητάς τους για διέγερση σε ψηλά επίπεδα και ψάχνουν συνεχώς τρόπους να την κρατήσουν εκεί. Για το παιδί, το παιχνίδι αποτελεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για να βρει τρόπους να κρατήσει τη διέγερσή του σε ψηλά επίπεδα.

Η Μεταεπικοινωνική θεωρία του Bateson (1955) υποστηρίζει ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αφού, τα ίδια δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικότητας που ενώ γνωρίζουν ότι δεν είναι πραγματικό εντούτοις, συμπεριφέρονται σαν να βρίσκονται σε ρεαλιστικό περιβάλλον. Οι ικανότητες των παιδιών να μεταφέρουν καταστάσεις, κυρίως επικοινωνιακές σε άλλο επίπεδο εκτός αυτού της πραγματικότητας αποτελεί μεταγνωστική δεξιότητα.

Τέλος, οι γνωστικές θεωρίες (Piaget, 1955; Vygotsky, 1933) προσπαθούν να εξηγήσουν το παιχνίδι με όρους σχετικούς με την ανάπτυξη του παιδιού. Υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Για παράδειγμα το αισθησιοκινητικό παιχνίδι θεωρείται αρχικό είδος παιχνιδιού για τα παιδιά ενώ το παιχνίδι κανόνων αντιστοιχεί σε μετεγενέστερα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Αυγητίδου, 2001). Η' το συμβολικό παιχνίδι οδηγεί στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης του παιδιού και της ικανότητάς του για ευελιξία και δημιουργικότητα (Mellou, 1994).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη για το τι είναι το παιχνίδι και πώς αυτό συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη προσφέρεται μέσα από την Θεωρία του Lev Vygostky (1966, 1977) και του μαθητή του Daniel Elkonin (2005). Η Βιγκοσκική αυτή άποψη υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών. Τα παιδιά σύμφωνα με τον Vygostky (1967) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης συμπεριφέρονται πάνω από τις ικανότητες της ηλικιακής τους ανάπτυξης, και χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του πολλές ανώτερες λειτουργίες όπως ή αφαιρετική ή συμβολική σκέψη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί με τη βοήθεια του ενήλικα μπορεί να εμπλακεί σε δραστηριότητες οι οποίες είναι πέρα από τα επίπεδα αντίληψης και κατανόησής του με ουσιαστικά αποτελέσματα στη γνωστική του ανάπτυξη (Affine, 2012).

Γενικά, τόσο οι κλασσικές όσο και οι μεταγενέστερες θεωρίες παιχνιδιού συνέβαλαν στην αύξηση της κατανόησης μας για το παιχνίδι μέσω των θεωρητικών απόψεων που παρουσιάζουν και αποτέλεσαν τη βάση για κατανόηση και ορισμό του παιχνιδιού, αλλά, υποκίνησαν και θεωρητικούς και ερευνητές να προβούν σε σκέψεις αλλά και ερευνητικές προσπάθειες με σκοπό να ελέγξουν την εγκυρότητα αλλά και την αξιοπιστία τους. Η παρουσίαση μέσα από τις θεωρίες των διάφορων πτυχών και χαρακτηριστικών που συνθέτουν το παιχνίδι πριμοδοτεί ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες προσπαθούν να διερευνήσουν τη σχέση αυτών των πτυχών και των χαρακτηριστικών με τη μάθηση και την ανάπτυξη (Verenikina, et al. 2003). Επίσης, οι θεωρίες παιχνιδιού προκάλεσαν κατά καιρούς ερευνητικές συζητήσεις ως προς την ιστορική προοπτική του παιχνιδιού (Mellou, 1994; Saracho & Spodek, 1998), ως προς την χρησιμότητά τους για την κατανόηση του παιχνιδιού (Elkonin, 2005; Saracho & Spodek, 2003) αλλά και ως προς τις αντιλήψεις που δημιουργούν για το παιχνίδι, σε διάφορες ομάδες, όπως εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά (Wood & Bennett, 1998). Επίσης, ο ρόλος των διάφορων θεωριών, στην προσπάθεια που γίνεται τα τελευταία χρόνια για ορισμό του παιχνιδιού ήταν καθοριστικός, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο και πολύπλοκο από ότι αρχικά είχε αντιμετωπιστεί και ότι σε αυτό συνυπάρχουν στοιχεία και χαρακτηριστικά και από τις τρεις μεταγενέστερες θεωρίες παιχνιδιού αναλόγως της οπτικής γωνίας από την οποία βλέπει κάποιος το παιχνίδι και του πλαισίου μέσα από το οποίο το αντιμετωπίζει (Edwards, 2013; Bergen, 2013; Melou, 1994).

2.2 Είδη και Δομή Παιχνιδιού

Μεγάλη συζήτηση γίνεται και σε σχέση με τα διάφορα είδη παιχνιδιού στα οποία μπορεί να εμπλακούν τα παιδιά σε μικρές ηλικίες. Τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικές προσπάθειες κατανόησης των χαρακτηριστικών του κάθε είδους παιχνιδιού καθώς και των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους στο κάθε παιχνίδι (Λοΐζου, 2014). Σκοπός αυτών των προσπαθειών είναι να δώσουν πληροφορίες για τη χρησιμότητα του κάθε είδους σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη αλλά και τις απαιτήσεις του κάθε παιχνιδιού σε δεξιότητες. Απώτερος στόχος της παραπάνω προσπάθειας είναι η μεγιστοποίηση των ευνοϊκών συνθηκών εφαρμογής του παιχνιδιού, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.2.1. Παιχνίδι προσποίησης

Το παιχνίδι προσποίησης (κοινωνικό- δραματικό, φανταστικό) φαίνεται να παρουσιάζεται ως ένα από τα πιο σημαντικά είδη παιχνιδιού (Bredenkamp, 2004; Copple & Bredenkamp, 2009; Nicolopoulou et al. 2013; Walker & Gopnik, 2013; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013) στα προσχολικά χρόνια. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης τα παιδιά προσποιούνται ότι είναι κάποιος ή κάτι άλλο (Thomas, 1998). Κατά τη διαδικασία προσποίησης τα παιδιά αλληλεπιδρούν με αντικείμενα και ανθρώπους (μπορεί να είναι άλλα παιδιά αλλά και ενήλικες). Κατά την αλληλεπίδραση τα παιδιά μπορεί να πάρουν ρόλους από την καθημερινότητα (κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι) όπως οδοντίατρος, μπακάλης, μαμά, μπαμπάς ή να πάρουν φανταστικούς ρόλους (φανταστικό παιχνίδι) όπως λαγός, αλεπού, νεράιδα, βασιλιάς, μάγισσα (Nicolopoulou et al. 2013). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα είτε ρεαλιστικά (πραγματική χρήση), για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσουν ένα τηλέφωνο για να προσποιηθούν ότι τηλεφωνούν, είτε συμβολικά (συμβολική χρήση), για παράδειγμα μία μπανάνα να τη χρησιμοποιήσουν σαν τηλέφωνο (Rosberg, 1994). Το παιχνίδι προσποίησης παρουσιάζεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο στη γνωστική (Garon et al. 2008; Nicolopoulou et al, 2006; Kavanaugh, 2006; Lewis et al. 2000; Lillard, 2001b; Lillard et al., 2011; Mc Loyd, 1983; Pellegrini, 2009), συναισθηματική (Galyer & Evans 2001) και κοινωνική (Lillard et al. 2001a; Hurwitz, 2002) ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα αυξημένη είναι και η βιβλιογραφία η οποία φαίνεται να συνδέει το παιχνίδι προσποίησης με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Moore & Russ, 2008; Moran et al., 1984; Singer & Singer, 1992), ικανότητες πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά, για να μπορέσουν να εμπλακούν αποτελεσματικά σε μία διαδικασία παιχνιδιού προσποίησης, χρειάζεται να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες παιχνιδιού μέσα από πολλές και διαφορετικές δράσεις (Λοΐζου, 2014). Τέτοιες δεξιότητες αναφέρονται κυρίως στις ικανότητες του παιδιού να παίρνει και να υποστηρίζει ένα ρόλο καθώς και να επινοεί, αναπτύσσει αλλά και να εξελίσει ένα σενάριο.

2.2.2 Οικοδομικό Παιχνίδι

Εκτός από το παιχνίδι προσποίησης σημαντικό είδος παιχνιδιού παρουσιάζεται να είναι το οικοδομικό παιχνίδι. Το οικοδομικό παιχνίδι το συναντάμε, όταν τα παιδιά

χρησιμοποιούν διάφορα υλικά παιχνιδιού για να κατασκευάσουν (Smilansky, 1968) πύργους, κτίρια, ποτάμια, σπίτια, φάρμες, να συναρμολογήσουν ένα κάστρο, να δημιουργήσουν ένα ρομπότ (Christie & Johnsen, 1987). Σύμφωνα με τους Drew et al. (2008) το αναπτυξιακά κατάλληλο οικοδομικό παιχνίδι είναι μία ιδανική στρατηγική μάθησης για μικρά παιδιά η οποία μπορεί να τα εμπλέξει σε διαδικασίες λήψης απόφασης και συνεργασίας (Hetherington, Cox & Cox, 1979). Μέσα από το οικοδομικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με χωρικές και μαθηματικές έννοιες (Hanline, Milton & Phelps, 2010) αλλά μπορεί και να αποτελέσει έναν ιδανικό χώρο για αξιολόγησή τους (Pietersen, 2006). Το παιχνίδι προσποίησης ή ρόλων μπορεί να λάβει χώρα σε ένα πλαίσιο οικοδομικού παιχνιδιού κάνοντάς το περισσότερο σύνθετο και απαιτητικό και κατά συνέπεια περισσότερο σημαντικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη.

2.2.3. Κινητικό Παιχνίδι

Το κινητικό παιχνίδι αποτελεί ένα άλλο σημαντικό είδος παιχνιδιού μέσα από το οποίο τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν κινητικά (Fjortoft, 2004) να συνεργαστούν και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Byers & Walker, 1995), αλληλεπιδρώντας με υλικά και μέσα τα οποία τους δίνουν ευκαιρίες να βελτιώσουν την αδρή και τη λεπτή τους κινητικότητα (Shibasaki, et al., 1993). Σύμφωνα με τους Pellegrini και Smith (1998), το κινητικό παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Άλλα είδη παιχνιδιού παρουσιάζονται να είναι το πειραματικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό παιχνίδι (ή παιχνίδι με παιδαγωγικό υλικό) και το δημιουργικό παιχνίδι, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά και ενδιαφέροντα για τα παιδιά μικρών ηλικιών (Burger, 1996; Spodek & Saracho, 1987; Wilson, 2012).

2.3 Ο ρόλος του παιδιού στο παιχνίδι

Πολύ ενδιαφέρουσα προοπτική για διερεύνηση στο παιχνίδι, η οποία παρουσιάζεται σύνθετη και δίσημη, είναι ο ρόλος του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού παρουσιάζεται να είναι ταυτόχρονα μέσα και έξω από το παιχνίδι (Ariel, 2002). Την μία φορά μπορεί να πει στη φίλη της «μαμά δώσε μου φαγητό, πεινάω» ενώ ταυτόχρονα μπορεί να της πει «Ελένη πάω ένα λεπτό να πιω νερό και θα έρθω να συνεχίσουμε». Αυτή η διπλή υπόσταση που χαρακτηρίζει το ρόλο των παιδιών κατά τη διάρκεια του

παιχνιδιού, που δεν είναι άλλη από την ικανότητά τους να μεταφέρονται από το ρεαλιστικό στο φανταστικό και αντίστοιχα (Kravtsov & Kravtsova, 2010). Αυτή η ικανότητα είναι πολύ σημαντική και γι αυτό διάφορες πτυχές της, όπως η ανάπτυξή της σε σχέση με την ηλικία των παιδιών, πώς τα παιδιά διαχειρίζονται αυτή τη διπλή τους ταυτότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, πώς το επίπεδό της επηρεάζει την ποιότητα του παιχνιδιού, πώς οι ερευνητές πρέπει να αξιολογούν τη συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι σε σχέση με την κάθε μία από τις δύο υποστάσεις, ποια η σχέση της με άλλες πτυχές της ανάπτυξης (φαντασία, δημιουργικότητα, γλωσσική ικανότητα κτλ), είναι χρήσιμο να διερευνηθούν.

2.3.1 Η φωνή του παιδιού

Εξαιρετικής σημασίας πεδίο για την αξία του παιχνιδιού ως διαδικασία και περιβάλλον μάθησης αποτελούν οι μεταμοντέρνες απόψεις/θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν αξία και σημαντικότητα στη φωνή των παιδιών και στην άποψή τους ως προς το τι θεωρούν ενδιαφέρον και χρήσιμο να κάνουν στις ηλικίες της προσχολικής εκπαίδευσης (Alvestad & Samuelsson, 1999; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007). Η μελέτη αυτής της προοπτικής μπορεί να ενισχύσει τη μελέτη θεμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης (Huser, 2010) ως ειδικά στην περιοχή του παιχνιδιού όπου τα παιδιά τείνουν να το αναφέρουν σαν την κυριότερη και πιο σημαντική τους ενασχόληση (Cooney, 1995; Pramling Samuelson & Carlsson, 2008). Ο Corsaro (2003) υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να είναι ενεργοί συνδρομητές και δημιουργοί της κοινωνίας και της μαθησιακής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν δημιουργώντας κάθε φορά τη δική τους κουλτούρα (Corsaro, 1997; Riihelä, 2002) μέσα στην οποία θα νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο οι ίδιοι και τον μοιράζονται με τους φίλους τους (Corsaro, 2003; Guss, 2005; Pound, 2005). Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνει τα παιδιά τόσο σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξης κουλτούρας (Corsaro, 2003) όσο και σε θέματα κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Huser, 2010). Η σημαντικότητα του συνυπολογισμού της άποψης των παιδιών στην όλη διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξής τους, αν και ακούγεται πολύ σημαντική (Cowie, Huser & Myers, 2014), χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση τόσο σε εννοιολογικό πλαίσιο όσο και σε επιστημολογικό. Αυτό είναι αναγκαίο, για να μην καταντήσουν οι απόψεις για τα δικαιώματα των παιδιών, την ελευθερία απόψεων, τη δημοκρατία και τη φροντίδα απόψεις θεωρητικές χωρίς τεκμηρίωση σε σχέση με τα ωφελήματά τους στην προσχολική εκπαίδευση και

ανάπτυξη των παιδιών, που σύντομα θα περιθωριοποιηθούν (Maybin, 2006). Επομένως, το «δίνοντας δύναμη» στη φωνή των παιδιών δεν αναφέρεται μόνο στο να αφήσεις τα παιδιά να μιλήσουν, να πάρουν αποφάσεις σύμφωνα με το τι τους αρέσει (π.χ. το παιχνίδι) ή να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν αλλά και στο να κατανοήσεις τη συνεισφορά αυτής της διαδικασίας, τις ελλείψεις και τους περιορισμούς της με σκοπό να αντιληφθείς επακριβώς τον κοινωνικό κόσμο που οι απόψεις των παιδιών προβάλλουν. Ο Maybin (2006), αναφέρει ότι ο λόγος που πολύ λίγες έρευνες για τη φωνή των παιδιών φτάνουν να ακούγονται έξω από τα πλαίσια του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι γιατί ακόμη και οι καλύτερες έρευνες με αυτό το θέμα αναγνωρίζουν την υποκειμενικότητα που μπορεί να έχουν, αφού αναφέρονται στις απόψεις μίας ηλικίας όπου παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στο να εκφραστεί και να μιλήσει με αποτέλεσμα αρκετές φορές ο ερευνητής να χρησιμοποιεί τα δικά του συμπεράσματα για να συμπληρώσει τις σκέψεις/απόψεις των παιδιών, οι οποίες συνήθως εξυπηρετούν τους δικούς του σκοπούς. Επίσης, βασικό μειονέκτημα αυτής της ερευνητικής περιοχής το οποίο χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, είναι η αντιμετώπιση της φωνής των παιδιών ως να ήταν κάτι κοινό για όλα τα παιδιά και όχι ως κάτι το οποίο προέρχεται από ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα εμπειριών και ενδιαφερόντων. Είναι πολύ πιθανόν, ενδεχομένως παιδιά ίδιων ηλικιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια με διαφορετικές εμπειρίες, να έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με διάφορες πτυχές της εκπαίδευσής τους (Morgan et al. 2002). Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει μία διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην παρουσίαση των απόψεων των παιδιών για κάποιο θέμα και στο να ισχυριστεί κάποιος ότι μπορεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των παιδιών. Περισσότερη έρευνα και μεθοδολογικές καινοτομίες χρειάζονται να εφαρμοστούν σε αυτό τον τομέα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον σεβασμό και την υιοθέτηση των απόψεων των παιδιών σε σχέση με το ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το κοινωνικό περιβάλλον της καθημερινής τους ζωής (Hill, 2006; Morgan et al., 2002; Smart, 2002). Σε σχέση με το παιχνίδι, η σημασία της υιοθέτησης των απόψεων των παιδιών, όσον αφορά στον τρόπο που αυτό εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι εξαιρετικής σημασίας από ερευνητικής αλλά και από θεωρητικής πλευράς. Σύμφωνα με τις Τανακίδου και Αυγητίδου (2016) τα παιδιά φαίνεται να έχουν διαφορετικές οπτικές από τους ενήλικες όσον αφορά στο παιχνίδι και αυτές οι διαφορετικές οπτικές μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεις στα παιδιά.

Δίνοντας δύναμη στη φωνή των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης που προσφέρεται σε αυτά, τοποθετεί τα παιδιά εκεί που ακριβώς πρέπει να είναι, στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Cowie, Huser & Myers, 2014). Επιπλέον, κάνει το μαθησιακό περιβάλλον παιδοκεντρικό και δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες της αυτονομίας της ανεξαρτησίας και της ελευθερίας (Dockett, 2011). Ως εκ τούτου η συμμετοχή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να αποτελεί δικαίωμα για αυτά (Αυγητίδου, 2014).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρεσβεύει μία παιδαγωγική παιχνιδιού, η οποία προσφέρει πολλές και διαφορετικές εμπειρίες για τα παιδιά, ικανοποιεί τις απαιτήσεις παιδιών με διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα και αποτελεί τη βάση για ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει ευκαιρίες για αυτονομία, ελευθερία, ανεξαρτησία και σε αυτή το παιδί έχει ενεργητικό ρόλο ενώ παράλληλα υποκινεί και υποβοηθά την κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εξαιρετικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης σε μία προσχολική τάξη. Επιπλέον, η παιδαγωγική παιχνιδιού μπορεί να στηρίξει ένα μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί ένα παιδοκεντρικό και δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης όπου το παιδί θα έχει τον πρωταρχικό ρόλο στις αποφάσεις που καθορίζουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή του πορεία. Πολύ σημαντικό κλειδί για να πετύχει κάποιος (εκπαιδευτικός, γονιός) τα παραπάνω αποτελεί η πολύ καλή γνώση της θεωρίας γύρω από τις διάφορες πτυχές που συνθέτουν το παιχνίδι (ιστορική εξέλιξη, χαρακτηριστικά παιχνιδιού, ρόλος και εμπλοκή παιδιού στο παιχνίδι).

3. Παιχνίδι μάθηση και ανάπτυξη

Η Moyles (2005), περιγράφοντας ένα παιχνίδι μεταξύ δύο αγοριών, του Τζακ (6 χρονών) και του Τζορτζ (3 χρονών), που έπαιζαν «Σαφάρι» στην αυλή, καταλήγει να υποστηρίζει, ότι μέσα σε ένα δώρο που κράτησε το παιχνίδι είδε τα δύο παιδιά να κάνουν επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις, να διαπραγματεύονται και να επιδιώκουν τα δικά τους συμφέροντα. Επιπλέον, είδε τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις ιδέες και τη φαντασία τους, να το κάνουν όλο αυτό με ευχαρίστηση (εσωτερικό κίνητρο) και επιμονή, να νιώθουν αυτοπεποίθηση και να είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν προκλήσεις. Πρόσεξε ότι αυτά εμπλέκονταν σε δεξιότητες υψηλής

σκέψης αφού τα είδε να πειραματίζονται, να εξερευνούν και να διερευνούν ιδέες και αντικείμενα, να θέτουν τους δικούς τους σκοπούς και στόχους, να υιοθετούν νέες συμπεριφορές, να αποκτούν νέες δεξιότητες και ενδιαφέροντα και να χρησιμοποιούν δεξιότητες που έχουν για διαφορετικούς σκοπούς. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησής της, τα παιδιά παρουσιάζονταν κοινωνικά επιδέξια και γλωσσικά επαρκής, χρησιμοποιούσαν κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, εμπλέκονταν σε διαδικασίες αλφαριθμητισμού και αρίθμησης, και μπορούσαν να αντιληφθούν κανόνες και δομές ακόμη και όταν λειτουργούσαν συμβολικά. Ένα παιχνίδι στην αυλή που κράτησε για δύο ώρες με την εμπλοκή μόνο δύο παιδιών τα οποία είχαν ηλικιακή διαφορά τριών χρόνων έδωσε την ευκαιρία σε αυτά να εμπλακούν σε πάρα πολλές αναπτυξιακές διαδικασίες μέσα σε ένα ευχάριστο, αυτοδημιούργητο, ελεύθερο παιχνίδι. Τέτοιου είδους παρατηρήσεις αποτελούν καθημερινές εμπειρίες εκπαιδευτικών και ερευνητών στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται εκ πρώτης όψεως να συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα θαυμάσιο πλαίσιο διαδικασιών μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να μάθουν, να εφαρμόσουν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Broadhead et al. 2010; Elkind, 2007; Frost et al. 2008; Golinkoff et al., 2006; Singer et al., 2006; Wood & Attfield, 2005). Εντούτοις, υπάρχουν αρκετοί θεωρητικοί και ερευνητές οι οποίοι έχουν τις αμφιβολίες τους ως προς τον κρίσιμο και ουσιαστικό ρόλο που μπορεί το παιχνίδι να διαδραματίσει σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη (Trawick-Smith, 1989; Lillard et al, 2013). Αρκετοί ερευνητές φαίνεται να παρουσιάζουν το παιχνίδι ως ένα επιφανόμενο στη διαδικασία μάθησης πίσω από το οποίο κρύβονται άλλοι παράγοντες οι οποίοι προκαλούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Lillard et al. 2013, Trawick-Smith, 1989). Για παράδειγμα ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι ο εμπλουτισμός του παιχνιδιού των παιδιών με υλικά μπορεί να αυξήσει τη δημιουργικότητά τους και την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα με αυτά τα υλικά (Dansky, 1980; Vandenberg, 1981), όμως μπορεί να μην είναι το παιχνίδι που προκαλεί τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά ο χρόνος και οι εμπειρίες που είχαν τα παιδιά με τα υλικά και τα μέσα. Επίσης, αρκετές φορές τα μαθησιακά αποτελέσματα από το παιχνίδι μπορεί να είναι αποτέλεσμα άλλων διδακτικών παρεμβάσεων (πχ. στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι τα παιδιά μπορεί να επαναλαμβάνουν σενάρια ή ιστορίες που έχουν κάνει σε μία δομημένη δραστηριότητα). Αρκετές φορές τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να είναι αποτέλεσμα της επέμβασης του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών και όχι

του παιχνιδιού αυτού καθ' αυτού (Trawick-Smith, 1989). Τέλος, οι Lillard et al. (2013) παρουσιάζουν αρκετά αποτελέσματα τα οποία συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση να είναι αποτέλεσμα της θετικής προκατάληψης και του ενθουσιασμού που έχουν οι ερευνητές για το παιχνίδι.

Φυσικά, το να αποδώσεις ξεκάθαρα αποτελέσματα μάθησης και ανάπτυξης στο παιχνίδι, σύμφωνα με τους Weisberg και Hirsh Pasek (2013), είναι πολύ δύσκολο γιατί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συντρέχουν τόσες πολλές και διαφορετικές μεταβλητές που δεν μπορείς να τις απομονώσεις και να τις βγάλεις έξω από την έρευνα για το παιχνίδι γιατί τότε αυτό που θα εξέταζες δεν θα ήταν παιχνίδι. Δεν μπορείς, δηλαδή, να αφαιρέσεις τους ψυχολογικούς μηχανισμούς της ενεργητικής συμμετοχής και της ευχαρίστηση από το παιχνίδι, ή τον παράγοντα της εμπλοκή του εκπαιδευτικού, για να μην επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και αυτό να εξακολουθεί να είναι παιχνίδι. Ίσως θα έπρεπε να ακολουθηθεί μία περισσότερο ολιστική προοπτική εξέτασης και έρευνας του παιχνιδιού, η οποία να συνδέεται και με την υπόλοιπη έρευνα που γίνεται με τις επιμέρους πτυχές του και όχι τμηματοποίησή του. Αν δηλαδή αποδειχθεί ότι ψυχολογικοί μηχανισμοί όπως προσοχή, ενεργητική εμπλοκή και ευχαρίστηση που έχουν αποδεδειγμένα θεωρηθεί ως μηχανισμοί οι οποίοι προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη στα παιδιά, συναντώνται σε μεγαλύτερα ποσοστά σε διαδικασίες παιχνιδιού αντί σε άλλους «εκπαιδευτικούς» χρόνους των παιδιών τότε θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι το παιχνίδι έχει άμεσο αντίκτυπο στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, έστω και αν είναι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του που την προκαλούν. Οι Weisberg και Hirsh Pasek, (2013) παρομοιάζουν το παιχνίδι ως το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού. Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γονείς των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών και αυτό είναι γενικά αποδεκτό και πολύ ερευνημένο. Όμως, πίσω από τον παράγοντα γονείς μπορεί να συντρέχουν παράγοντες όπως αγάπη, φροντίδα, κατανόηση, μορφωτικό επίπεδο κτλ που μπορεί κάποιο παιδί να τα βρει και εκτός οικογένειας. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα του οικογενειακού περιβάλλοντος το οποίο έχει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε μεγάλο βαθμό κρίνονται καλύτερα από ένα οποιοδήποτε περιβάλλον το οποίο έχει στον ίδιο βαθμό όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Παρόλο που κάποιες φορές δεν είναι ξεκάθαρο αν το παιχνίδι προκαλεί τη μάθηση και την ανάπτυξη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και όχι κάποιος άλλος

παράγοντας όπως η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, δεν είναι λίγες οι ερευνητικές προσπάθειες που φαίνεται να παρουσιάζουν το παιχνίδι ως ένα φαινόμενο που έχει θετικές επιδράσεις σε διαφορετικούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών. Τέτοια είναι, η δημιουργικότητα (Moore & Russ, 2008; Howard-Jones et al., 2002; Rubin, 2001) η λύση προβλήματος (Bonawitz et al., 2011; Buchsbaum et al., 2011; Cheyne & Rubin, 1983; Gredlein & Bjorklund, 2005; Pellegrini & Gustafson, 2005) η λογική (Goldstein & Winner, 2012; Taylor et al., 2004), η θεωρία του νου (Taylor et al., 2004; Jenkins & Astington, 2000; Nielsen & Dissanayake, 2000; Dunn & Cutting, 1999), οι κοινωνικές δεξιότητες (McAloney & Stagnitti, 2009; Uren & Stagnitti, 2009; Lindsey & Colwell, 2003; Colwell & Lindsey, 2005; Schellenberg et al., 2004), η γλώσσα (Christakis et al., 2007; Tamis-Le Monda & Bornstein, 1994; Mc Cune, 1995), η διήγηση (Trionfi & Reese, 2009; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Baumer et al. 2005) και η αυτορρύθμιση (Carlson et al., 2012; Kelly et al., 2011; Diamond et al., 2011; Cemore & Herwig, 2005; Harris & Berk, 2003; Galyer & Evans, 2001).

Το παιχνίδι και η μάθηση δεν είναι πάντα δύο διαφορετικά πράγματα στα μάτια των παιδιών. Αντιθέτως αυτά θεωρούν ότι συνεχώς μαθαίνουν ακόμη και αν εμπλέκονται σε διαδικασίες παιχνιδιού (Pramling–Samuelsson & Carlsson, 2008). Το παιχνίδι φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο το παιδί και η μάθηση περισσότερο τον εκπαιδευτικό, τον ερευνητή και το εκπαιδευτικό σύστημα.

4. Ωριμο παιχνίδι και Δεξιότητες παιχνιδιού

4.1 Ωριμο παιχνίδι

Οι Bodrova και Leong (2015) περιγράφουν μία τάξη νηπιαγωγείου όπου κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έχει μετατραπεί σε αεροδρόμιο. Σε αυτή την τάξη υπάρχουν πολλά κέντρα μάθησης, όπως αυτό της δημιουργίας και εκτύπωσης εισιτηρίων, αυτό της δημιουργίας διαφημιστικών ταξιδιού, το κέντρο ελέγχου εισιτηρίων, το κέντρο ελέγχου αποσκευών και πελατών, το αεροσκάφος, το κέντρο μάθησης του χώρου των καταστημάτων και των καφετεριών του αεροδρομίου. Σε αυτό το χώρο τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν πολλά σενάρια, να πάρουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, να εμπλακούν σε πολλές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος. Συνεχίζοντας, οι Bodrova και Leong (2015) στο ίδιο σενάριο περιγράφουν το παιχνίδι δύο παιδιών (της Σοφίας και του Βίνσεντ) οι οποίοι είναι φίλοι που συναντήθηκαν στο αεροδρόμιο και ετοιμάζονται να

ταξιδέψουν. Η Σοφία λέει στον Βίνσεντ ότι θα πρέπει να θυμηθεί να πετάξει την μπουκάλα με το νερό της γιατί δεν θα περάσει τον έλεγχο και ο Βίνσεντ της λέει ότι θα ταξιδέψει στο Πουέρτο Ρίκο όπου θα δει τη γιαγιά του. Την ίδια στιγμή το κορίτσι πίσω από το ταμείο ρωτάει το Βίνσεντ «Πού θα ταξιδέψετε κύριε;» «Στο Πουέρτο Ρίκο» λέει αυτός. «Αυτό είναι το εισιτήριό σας (το εισιτήριο είναι φτιαγμένο από τα παιδιά με όλα τα βασικά στοιχεία του κειμενικού είδους του εισιτηρίου). Η πτήση σας φεύγει η ώρα 77. Παρακαλώ να είστε στο αεροσκάφος. Ο έλεγχος είναι στα αριστερά σας». Την ίδια στιγμή και οι δύο προχωρούν με τη σειρά τους στον έλεγχο. Η Σοφία βγάζει τα παπούτσια και μαζί με την τσάντα της τα τοποθετεί σε ένα κουτί (σπρώξε τα, της λέει ο Βίνσεντ) και το σπρώχνει για να περάσει από το μηχάνημα με τις ακτίνες χ. Σε λίγο περνά και εκείνη από το διπλανό μηχάνημα όπου ο Αμίρ ο φύλακας της δείχνει τη συνάδελφό του τη Μίλτα για να της κάνει τον έλεγχο (επειδή είναι γυναίκα) ενώ ο ίδιος κάνει τον έλεγχο στον Βίνσεντ. Ο επόμενός τους σταθμός (μετά από έντονη συζήτηση των δύο) είναι τα καταστήματα όπου προβαίνουν σε αγοραπωλησίες και ακολούθως ο χώρος επιβατών...

Το σκηνικό που περιγράφεται παραπάνω αποτελεί ένα ξεκάθαρο παράδειγμα μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο υποστηρίζει και υποστηρίζεται από την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Σε αυτό το περιβάλλον υπάρχουν όλα τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού, όπως αυτά αναφέρονται στους Bodrona και Leong, (2012). Υπάρχει δηλαδή, δημιουργία και διατήρηση ενός σεναρίου, τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να αντικαθιστούν τα αντικείμενα που δεν έχουν (εισιτήριο), υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το παιχνίδι προσποίησης. Τα παιδιά επιλύουν συγκρούσεις που αφορούν στα αντικείμενα και στους ρόλους, χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων και υπάρχει μία γενική επιθυμία και ικανότητα για να αναπτύξουν σενάριο το οποίο να διαρκεί για αρκετές ημέρες.

Σύμφωνα με τους Bodrona και Leong (2015) σε πολύ λίγες τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης βλέπουμε το παιχνίδι των παιδιών να φτάνει στο παραπάνω επίπεδο ωριμότητας. Αντίθετα βλέπουμε τα παιδιά να παίρνουν πολύ μικρής διάρκειας στερεοτυπικούς ρόλους, να εμπλέκονται σε μικρής διάρκειας στερεοτυπικά σενάρια με μικρή έως καθόλου αλληλεπίδραση μεταξύ τους και συνήθως να χρειάζεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού για επίλυση διενέξεων αλλά και για διατήρηση και εξέλιξη του σεναρίου. Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα

χαρακτηριστικά του ανώριμου και του ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με τους Bodrova και Leong, (2012).

4.2 Δεξιότητες παιχνιδιού

Τι είναι αυτό που διαφοροποιεί την ποιότητα παιχνιδιού σε διάφορες τάξεις προσχολικής ηλικίας; Προφανώς είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο να οργανώσει το παραπάνω μαθησιακό περιβάλλον αλλά και στο να αναπτύξει στα παιδιά τις κατάλληλες δεξιότητες παιχνιδιού οι οποίες θα το βοηθήσουν να αποκτήσει την ικανότητα να εμπλέκεται σε ώριμο παιχνίδι.

Οι Bodrova και Leong (2015) παρουσιάζουν έξι κρίσιμα, όπως τα αναφέρουν, συστατικά τα οποία χρειάζεται κάποιος να έχει κατά νου για να αξιολογήσει το παιχνίδι των παιδιών. Αυτά τα έξι χαρακτηριστικά είναι σημαντικά και πρέπει να επιδιώκονται συνειδητά από τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να αναπτύξουν το επίπεδο παιχνιδιού στην τάξη τους. Τα έξι αυτά στοιχεία είναι ο σχεδιασμός (Plan), οι ρόλοι (roles), τα υποστηρικτικά μέσα (Props), η μεγάλη χρονική διάρκεια (Extended time frame), η γλώσσα (Language), και το σενάριο (Scenario). Το PRoPELS είναι το ακρωνύμιο το οποίο οι Bodrova και Leong (2015) χρησιμοποιούν για τα έξι σημαντικά στοιχεία του παιχνιδιού.

Με τον όρο Σχεδιασμός οι Bodrova και Leong (2015) εννοούν την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται για το παιχνίδι τους πριν αυτό αρχίσει, ή να σχεδιάζουν την εξέλιξή του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Με τον όρο Ρόλοι αναφέρονται στην επιλογή των ρόλων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά και την απόδοσή τους όπως τη χρήση πράξεων, γλώσσας και συναισθηματικών εκφράσεων που είναι συναφείς με τον ρόλο που επιλέγουν. Ο όρος υποστηρικτικά μέσα αναφέρεται κυρίως στα αντικείμενα (πραγματικά, συμβολικά και φανταστικά) που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο παιχνίδι τους.

- Επανάληψη πράξεων
- Πραγματική χρήση των αντικειμένων.
- Καθόλου ρόλους ή βασικούς ρόλους με απλές μοναχικές πράξεις
- Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση
- Δυσκολία στη διανομή αντικειμένων και ρόλων
- Δυσκολία στο να κρατήσει το παιχνίδι για περισσότερο από δέκα λεπτά.

Ανώριμο παιχνίδι

Bodrova & Leong (2012)

Ώριμο Παιχνίδι

- Δημιουργία και διατήρηση ενός σεναρίου
- Βρίσκουν τρόπους να αντικαθιστούν τα αντικείμενα που δεν έχουν (συμβολική χρήση υλικών)
- Υπάρχει διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το παιχνίδι προσποίησης.
- Υπάρχουν κανόνες και ρουτίνες
- Επίλυση των συγκρούσεων που αφορούν στα αντικείμενα και στους ρόλους χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων
- Υπάρχει ικανότητα και επιθυμία για να αναπτύξουν σενάριο το οποίο να διαρκεί για αρκετές ημέρες.

Διάγραμμα 2.1 Χαρακτηριστικά ανώριμου και ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με Bodrova & Leong (2012).

Η μεγάλη χρονική διάρκεια αναφέρεται κυρίως στον χρόνο που τα παιδιά αφιερώνουν σε ένα σενάριο. Αυτός ο χρόνος θα πρέπει να είναι τουλάχιστον μία ώρα αν και κάποιες φορές ένα σενάριο μπορεί να κρατάει για αρκετές ημέρες. Με τον όρο γλώσσα αξιολογείται κυρίως ο λόγος που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εξελίξουν την ιστορία ή για να συντονίσουν το σενάριο. Τέλος, με τον όρο σενάριο αξιολογείται κυρίως το τελικό προϊόν του παιχνιδιού, δηλαδή τι τα παιδιά δραματοποιούν, συμπεριλαμβανομένης της σειράς των γεγονότων αλλά και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ρόλων.

Η Λοϊζου (2014), προτείνει μία διαφορετική οργάνωση των δεξιοτήτων που είναι εξίσου χρήσιμη για κάποιον εκπαιδευτικό ο οποίος προσπαθεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην τάξη του και κατ' επέκταση να

οδηγηθεί στο ώριμο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι το ώριμο παιχνίδι, κοινωνικό/δραματικό και φανταστικό προϋποθέτει τα παιδιά να αναπτύξουν σε σημαντικό βαθμό τις ικανότητες του ρόλου και του σεναρίου. Κάθε μία από αυτές τις ικανότητες προϋποθέτει την ανάπτυξη μικρότερων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, για την ικανότητα του ρόλου, χρειάζεται το παιδί να αναπτύξει τη δεξιότητα για κατάλληλη ή συμβολική χρήση των υλικών, για τη δεξιότητα της προσποίησης, πρέπει να μάθει να οργανώνει τη σκέψη του, να εκφράζεται λεκτικά και σωματικά ανάλογα με τον ρόλο, να συνεργάζεται, να υποστηρίζει την άποψή του με τεκμηρίωση. Για την ικανότητα ανάπτυξης σεναρίου πρέπει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες χρήσης υλικών, να αποδέχεται να συμμετέχει σε μία ομάδα, να μπαίνει και να βγαίνει ομαλά σε μια ομάδα, να περιγράφει, να συνεργάζεται, να αλληλοεπιδρά, να αναπτύσσει μία ιστορία με τη σωστή της δομή, να καθοδηγεί, να εισηγείται, να τεκμηριώνει τη σκέψη του, να έχει αφαιρετική και δημιουργική σκέψη. Στο Διάγραμμα 2, που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά για να μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες υπόδυσης ρόλου και δημιουργίας και εξέλιξης σεναρίου.

Τόσο η Λοϊζου (2014) όσο και οι Bodrova και Leong (2011; 2012; 2015) τονίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία. Τα παιδιά δεν μπορούν από μόνα τους να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στο ώριμο παιχνίδι.

5. Πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών

5.1. Ρόλοι του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι

Ένα από τα θέματα που συζητιέται συχνά στη βιβλιογραφία σε σχέση με το παιχνίδι είναι ο ρόλος του ενήλικα. Η συζήτηση για τον ρόλο του ενήλικα στο παιχνίδι των παιδιών προωθεί την ύπαρξη δύο διαφορετικών μοντέλων (Hakkarainen et al., 2013). Το Σκανδιναβικό μοντέλο, με βασικό χαρακτηριστικό το ελεύθερο παιχνίδι, όπου ο ενήλικας αν και παρέχει το πλαίσιο έχει ελάχιστη, κατά προτίμηση έμμεση καθοδήγηση (Einarsdottir, 1998; Trawick-Smith & Dziurgot 2010, 2011) και το Σοβιετικό μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει περισσότερο το διδακτικό ρόλο του ενήλικα, σε ένα περισσότερο δομημένο πλαίσιο, με σκοπό το παιδί να μάθει να παίζει και να αναπτυχθεί (Gmitrova, 2013; Gmitrova & Gmitron, 2003, 2004)

Δεξιότητες που συνθέτουν την Υπόδυση Ρόλου

- Κατάλληλη χρήση αντικειμένων
- Ικανότητα προσποίησης
- Οργανώνει τη σκέψη του
- Εκφράζεται ανάλογα με το ρόλο
- Χρησιμοποιεί το λόγο, την κίνηση, τη φωνή του και τα αντικείμενα για να ενισχύσει το ρόλο
- Δείχνει Ευελιξία
- Συνεργάζεται
- Παίρνει ηγετικό ρόλο
- Αποδέχεται τις ιδέες των άλλων
- Υποστηρίζει την άποψή του με τεκμηρίωση
- Κατανοεί και εκφράζει τα ανάλογα συναισθήματα
- Χρησιμοποιεί υλικά με συμβολικό τρόπο
- Εμπλέκεται σε διάλογο

Δεξιότητες που συνθέτουν τη Δημιουργία και εξέλιξη σεναρίου

- Όλες οι δεξιότητες που συνθέτουν την ικανότητα υπόδυσης ρόλου
- Ανάπτυξη προφορικού λόγου
- Εισδοχή και αποχώρηση από την ομάδα
- Εισηγείται και τεκμηριώνει την άποψή του
- Περιγράφει
- Δημιουργεί μια ιστορία με ορθή δομή
- Καθοδηγεί
- Αναπτύσσει διάλογο
- Λύνει προβλήματα
- Έχει ευελιξία
- Έχει αφαιρετική και συμβολική σκέψη
- Διατηρεί το ενδιαφέρον του για αρκετό χρονικό διάστημα

Διάγραμμα 2.2 Απαραίτητες δεξιότητες στα πλαίσια ανάπτυξης ρόλου και σεναρίου (Λοϊζου, 2014)

Οι Hakkaraine et al. (2013), αναφέρουν ότι ο ενήλικας μέσα από το παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των παιδιών, μέσα από τη συμμετοχή του αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που έχει με αυτά. Η αλληλεπίδραση/καθοδήγηση από τον ενήλικα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι σημαντική και διαφορετική αναλόγως της ηλικίας των παιδιών. Ο Kudriavtsev (1999), αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση ενήλικα παιδιού μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές μορφές, (1) την αναπαραγωγική μορφή, όπου το παιδί πρέπει να αντιγράψει αυτό που του παρουσιάζει ο ενήλικας, (2) την ευρηματική, όπου παρουσιάζεται μεν αλληλεπιδραστική αλλά ο ενήλικας εξακολουθεί να έχει την εξουσία και (3) την αναπτυξιακή ή παραγωγική μορφή, όπου η σχέση ενήλικα παιδιού χαρακτηρίζεται από μία ισότιμη αλληλεπίδραση βασισμένη στη γνήσια συνεργασία. Ο ενήλικας

κατά τη διάρκεια της καθοδήγησής του χρειάζεται να έχει μία αυθεντική σχέση με τα παιδιά και να χρησιμοποιεί την παρατήρηση για να συλλέξει δεδομένα τόσο για το επίπεδο του παιχνιδιού, όσο και για το επίπεδο των παιδιών, τα οποία θα τον βοηθήσουν να πάρει αποφάσεις για την εμπλοκή του στο παιχνίδι των παιδιών, η οποία μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές (Trawick-Smith & Dziurgot 2010, 2011).

5.2 Εμπλοκή του ενήλικα στο παιχνίδι

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι πολύ σημαντική και μπορεί κάποιος να την δει μέσα από την σκοπιά της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Με τον όρο ZEA περιγράφουμε τη ζώνη που βρίσκεται ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη των παιδιών η οποία είναι αποτέλεσμα των δικών τους ανεξάρτητων προσπαθειών για μάθηση και ανάπτυξη και αυτήν η οποία δημιουργείται, όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης με την καθοδήγηση του πιο έμπειρου και ειδικού ενήλικα ή συνομηλίκου (Affine, 2012). Στην περίπτωση του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός ως πιο έμπειρος και ειδικός μπορεί να προσφέρει στήριξη και καθοδήγηση στα παιδιά εμπλέκοντάς τα σε διαδικασίες λύσης προβλήματος (Vygotsky, 1987) ή δημιουργίας προβλήματος (Hakkaraine & Bredikyte, 2008) με σκοπό να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες (Λοΐζου, 2014; Bodrona & Leong, 2015) οι οποίες θα τα οδηγήσουν στο να ξεπεράσουν αυτό που μπορούν να κάνουν από μόνα τους στο παιχνίδι και να οδηγηθούν σε διαδικασίες οι οποίες βρίσκονται μέσα στην εμβέλεια του τι μπορούν να κάνουν υπό την καθοδήγηση και στήριξη του εκπαιδευτικού. (Vygotsky, 1967; Affine, 2012).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1967) όπως αναφέρεται στους Bodrona και Leong (2001, 2007) κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά χρησιμοποιούν ανώτερες γνωστικές διαδικασίες όπως γλώσσα, μνήμη και σκέψη, οι οποίες είναι υπεύθυνες για πολλές άλλες ικανότητες όπως αυτή της αυτορρύθμισης, της αποδοχής, της συνεργασίας για έναν κοινό σκοπό, της αλληλεπίδρασης, της συνύπαρξης. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων είναι πολύ σημαντική η επίδραση του ενήλικα (Bodrona&Leong, 1998) ο οποίος μέσα στα πλαίσια της ZEA προσπαθεί να αναπτύξει τις παραπάνω ικανότητες του παιδιού.

Ειδικότερα, η εμπλοκή του ενήλικα-εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια σως αναγκαία και σε αυτήν έχουν αποδοθεί ουσιαστικά αποτελέσματα σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών

(Christie, 1982; Einarsdottir, 1998; Umek, Musek, Pecjack, Kranjc, 1999; Saracho, 2002; Smith & Dziurgot, 2011; Wolfgang & Sanders, 2006). Παρόλο, που οι εκπαιδευτικοί με την παρουσία τους στο παιχνίδι φαίνεται να περιορίζουν τις επιλογές των παιδιών (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016) και τα ίδια τα παιδιά εμπλέκουν συνήθως τους εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι τους μόνο για να πάρουν βοήθεια, αναγνώριση, ενημέρωση και έγκριση για κάτι (Pramling Samuelson & Johansson, 2008), η ουσιαστική εμπλοκή του εκπαιδευτικού η οποία πρέπει να ξεπερνά τις παραπάνω τυποποιημένες συμπεριφορές, κάνει το παιχνίδι των παιδιών περισσότερο σύνθετο (Howes and Smith, 1995) και αυτό μπορεί να κρατήσει τα παιδιά σε εγρήγορση για μεγαλύτερη χρονικά περίοδο (Hutt et al., 1989). Η ουσιαστική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι μπορεί να χαρακτηριστεί ως άμεση ή έμμεση με μία πλειάδα συμπεριφορών να παρουσιάζονται κάτω από την κάθε κατηγορία. Σύμφωνα με τους Trawick-Smith & Dziurgot, (2011), στην άμεση καθοδήγηση μπορούν να μπου συμπεριφορές της νηπιαγωγού όπως, 1. να καθοδηγεί το παιδί για το τι να κάνει στο παιχνίδι, 2. να μοιράζει ρόλους,

3. να εισηγείται νέο παιχνίδι ή θέμα, 4. να χρησιμοποιεί επιβράβευση για να επηρεάσει το παιχνίδι, 5. να μετακινεί παιδιά για να ησυχάσουν, 6. να δίνει τα ακριβή λόγια, 7. να κάνει ερωτήσεις μάθησης που διακόπτουν το παιχνίδι κτλ. Αντίθετα στην έμμεση καθοδήγηση μπορούν να μπου συμπεριφορές όπως 1. να εισηγείται επιλογές στο παιχνίδι, 2. να ενθαρρύνει λεκτικά ένα παιδί να τελειώσει κάτι μόνο του, 3. να αρχίσει μια δραστηριότητα παιχνιδιού και αφήνει το παιδί να την ολοκληρώσει, 4. να προσφέρει ή εισηγείται υλικά για το παιχνίδι, 5. να περιγράφει τι κάνει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, 6. να ρωτά ή να συνομιλεί με τα παιδιά για το παιχνίδι τους, 7. να ρωτά ερωτήσεις για να βοηθήσει ένα παιδί να λύσει το πρόβλημά του, 8. να ρωτά ερωτήσεις για να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τη σκέψη του ή το παιχνίδι του, 9. να κάνει γνωστικού περιεχομένου ερωτήσεις και να χρησιμοποιεί γλώσσα που δεν διακόπτει το παιχνίδι, 10. να κάνει ερωτήσεις για να εντοπίσει ανάγκες για το παιχνίδι, κτλ. Επίσης, στην ίδια ερευνητική προσπάθεια αναφέρεται ότι η εκπαιδευτικός εκτός από άμεση και έμμεση καθοδήγηση μπορεί να επιλέξει απλά να παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών ή να μην έχει καμία αλληλεπίδραση με αυτά. Επιπρόσθετα, οι Jones και Reynolds (2015), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής είναι πολύ εξοικειωμένοι με τον ρόλο του σκηνοθέτη και οργανωτή του κάθε κέντρου μάθησης αλλά και του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών είναι ουσιαστική όταν αυτή συνάδει με την ανάγκη που έχουν τα παιδιά για καθοδήγηση/παρουσία εκπαιδευτικού στο παιχνίδι τους και αποσκοπεί κυρίως στο να βελτιώσει τις συνθήκες παιχνιδιού, και να οδηγήσει τα παιδιά σε βελτιωμένο παιχνίδι, ανεξάρτητο από ανάγκη παρουσίας εκπαιδευτικού (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010, 2011). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναλαμβάνουν να οικοδομήσουν ένα παιχνίδι είναι εξαρτημένος από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού για παρατήρηση και από τις παιδαγωγικές του αρχές (Moyles, 2005). Η προσεκτική παρατήρηση κρίνεται ως αναγκαία και χρήσιμη για την επιτυχία της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι και για να κάνει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού/παιδιού παραγωγική (Hakkarainen et al., 2013). Η παρατήρηση του παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντική και θα πρέπει να προηγείται κάθε λήψης απόφασης για οποιαδήποτε εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών, ούτως ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιχνιδιού των παιδιών τη δεδομένη στιγμή.

Ποια μορφή εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών θεωρείται η κατάλληλη; Υπάρχει κάποια που είναι καταλληλότερη από κάποια άλλη ή χρειάζεται συνδυασμός κάθε φορά αναλόγως των αποτελεσμάτων της παρατήρησης (είδος παιχνιδιού, επίπεδο παιχνιδιού, ανάγκες των παιδιών); Με ποια κριτήρια αποφασίζουμε τι είδους εμπλοκή να χρησιμοποιήσουμε κάθε φορά; Με ποιους τρόπους η εμπλοκή του ενήλικα στο παιχνίδι μπορεί να είναι κατάλληλη και πώς αυτή γίνεται με τρόπο που να μην αποτελεί βάρος στην εξέλιξη και επέκταση του παιχνιδιού των παιδιών; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα των οποίων τα αποτελέσματα θα έδιναν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.

6. Παιχνίδι και άλλα ερευνητικά θέματα

Άλλα ερευνητικά θέματα σε σχέση με το παιχνίδι, τα οποία θεωρούνται μικρότερα σε έκταση αλλά όχι λιγότερης σημασία θεωρούνται οι διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο των παιδιών. Έρευνες ως προς την ηλικία των παιδιών δείχνουν ότι το παιχνίδι στα παιδιά ξεκινά σχεδόν με τη γέννηση και η εμπλοκή τους σε αυτό μεγιστοποιείται μέχρι την ηλικία των 7, ενώ μετά δείχνει να παρουσιάζει μία φθίνουσα πορεία (Elder & Pederson, 1978; Youngblade & Dunn, 1995). Επιπλέον, αρκετές και σημαντικές διαφορές έχουν βρεθεί στο παιχνίδι των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους. Η Saracho, (1990) υποστηρίζει ότι τα αγόρια τείνουν να

παίζουν περισσότερο από τα κορίτσια και ότι τα πρώτα προτιμούν να παίζουν περισσότερο στα κινητικά και οικοδομικά παιχνίδια, ενώ τα κορίτσια δείχνουν σαφή προτίμηση στο Κοινωνικό-Δραματικό παιχνίδι.

Επιπλέον, σημαντικές ερευνητικές περιοχές αποτελούν τα θέματα της κουλτούρας, των προοπτικών και των αξιών που κάθε χώρα δίνει στο παιχνίδι (Cuskins, in Edwards, 2014; Pramling- Samuelson & Fleer, 2008), οι οποίες φαίνεται να διαφοροποιούν αρκετά τις αντιλήψεις αρκετών ομάδων, όπως, γονείς, εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί για την αξία και τη χρησιμότητα του παιχνιδιού.

7. Μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα

Προβαίνοντας σε μελέτη της βιβλιογραφίας και της έρευνας σχετικά με το παιχνίδι υπάρχει έντονη η άποψη για την ιδιαίτερη προσοχή που πρέπει να δοθεί σε θέματα μεθοδολογίας όταν κάποιος ερευνά θέματα σχετικά με το παιχνίδι και τα παιδιά. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα των ερευνών να είναι μη γενικεύσιμα, δίσημα και αρκετές φορές παραπλανητικά (Lillard et al. 2013). Οι αδυναμίες αυτές είναι αποτέλεσμα κυρίως της χρήσης απλών και προβληματικών σχεδιασμών, οι οποίοι δεν λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα του φαινομένου που ονομάζεται παιχνίδι, αγνοώντας ή παραλείποντας αρκετές φορές να εξετάσουν και να απομονώσουν μεταβλητές, να περιγράψουν με γλαφυρότητα το δείγμα τους, για σκοπούς επαναληψιμότητας και συγκρισιμότητας και να χρησιμοποιήσουν μεθόδους και τεχνικές οι οποίες διασφαλίζουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση των αποτελεσμάτων τους. Πέρα από τα μεθοδολογικά ζητήματα, φαίνεται να προκύπτουν και κάποια ηθικά ζητήματα αφού η ηλικία και η ευαισθησία που χαρακτηρίζουν την ομάδα αυτή προϋποθέτει αρκετούς και λεπτούς χειρισμούς.

Η γνώση, από κάθε ερευνητή, τόσο των μεθοδολογικών όσο και των ηθικών περιορισμών που μπορεί να έχει η έρευνα για το παιχνίδι είναι πολύ σημαντική για την αποφυγή τυχόν μεθοδολογικών και ηθικών αδυναμιών. Τόσο τα μεθοδολογικά προβλήματα όσο και τα ηθικά προβλήματα σε σχέση με την έρευνα στο παιχνίδι φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κυρίως δύο προοπτικών (παραδοχών), οι οποίες έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού αλλά και τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας αυτής. Η πρώτη παραδοχή, η οποία προκύπτει και από την ανασκόπηση η οποία έγινε παραπάνω σχετικά με υπό διερεύνηση θέματα του παιχνιδιού, είναι η συνθετότητα και πολυπλοκότητα που παρουσιάζει το παιχνίδι

ως φαινόμενο και η παράλληλη εμπλοκή πολλών και διαφορετικών μεταβλητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του. Αυτή η πολυπλοκότητα φαίνεται να δυσκολεύει γενικά την προσπάθεια ύπαρξης ενός και μόνου ορισμού ο οποίος να περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα του παιχνιδιού. Η γενικότερη δυσκολία που υπάρχει στον ορισμό του παιχνιδιού δυσκολεύει την απόδοση των αποτελεσμάτων μίας διερεύνησης στο υπό μελέτη αντικείμενο, αφού οι γενικοί και αόριστοι ορισμοί μπορεί να αφήνουν παραθυράκια επίδρασης και άλλων παραγόντων. Για παράδειγμα όταν ορίζεις το παιχνίδι ως μία ενεργητική- ευχάριστη συμπεριφορά του παιδιού αυτόματα συνδέεις τον ορισμό του παιχνιδιού με ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιχνιδιού. Ψυχολογικοί μηχανισμοί όπως η προσοχή, η ευχαρίστηση, η ενεργητική συμμετοχή, φαίνεται να βρίσκονται πίσω από το τι ορίζουμε παιχνίδι (Chi, 2009; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk, 2011) και να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η δεύτερη προοπτική που φαίνεται ότι μπορεί να δημιουργήσει θέματα μεθοδολογίας και ηθικής σε σχέση με την έρευνα στο παιχνίδι είναι η τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια για μετακίνησης της έρευνας με παιδιά σε μία πιο μεταμοντέρνα προοπτική (Einarsdottir, 2007), η οποία μεταφέρεται από την τάση για έρευνα πάνω στα παιδιά στην τάση για έρευνα για τα παιδιά και μαζί με τα παιδιά (Darbyshire et al., 2005; Mayall, 2000) τα οποία θεωρούνται, πλέον, ως ισχυρά, δυνατά, γνωστικά και ικανά μέλη της κοινωνίας (Bruner, 1996, Dahlberg et al., 1999) με δικαίωμα να έχουν γνώμη και άποψη για τη δική τους εκπαίδευση και τα δικά τους ενδιαφέροντα (Cowie, et al., 2014; Corsaro 2003; United Nations Conventions on the rights of the child. 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο παραπάνω προοπτικές μέσα από τις οποίες φαίνεται να προσεγγίζεται η μελέτη και η έρευνα γύρω από το παιχνίδι στις μικρές ηλικίες κρίνεται αναγκαία η χρήση περισσότερων σύνθετων, αυστηρών μεθοδολογικών προσεγγίσεων οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τους τις ηθικές/ μεθοδολογικές προκλήσεις/παραδοχές αυτής της ηλικίας. Η πολύ καλή γνώση των επιλογών που έχουν οι ερευνητές σε μεθόδους, που αφορούν στην επιλογή του δείγματος, στα μέσα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων σε συνδυασμό με την πολύ καλή γνώση του θέματος που επιλέγουν να διερευνήσουν, μπορεί να τους εξασφαλίσει κατάλληλες επιλογές σε μεθοδολογικές τεχνικές και περιορισμό των λαθών και παραλείψεων τα όποια μπορεί να οδηγήσουν σε μεθοδολογικές αδυναμίες.

8. Ηθικά ζητήματα

Πολύ σημαντικά θέματα τα οποία έχουν άμεση σχέση με την επιλογή του δείγματος αλλά και τη συλλογή δεδομένων είναι οι ηθικές προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει κάθε φορά ο ερευνητής ή οι ερευνητές. Τα ηθικά αυτά ζητήματα παρουσιάζονται πιο έντονα, όταν η ομάδα των ατόμων που μελετάς παρουσιάζεται με ιδιαιτερότητες και είναι κατοχυρωμένη με πολλές και διαφορετικές νομοθεσίες για την προστασία των δικαιωμάτων της.

Κανένας δεν μπορεί να συμμετέχει σε μία ερευνητική διαδικασία χωρίς να έχει δώσει προηγουμένως τη γραπτή του συγκατάθεση. Οι συγκαταθέσεις των συμμετεχόντων χρειάζεται να είναι σε πλαίσιο πλήρους επίγνωσης του σκοπού, των διαδικασιών, της διάρκειας και των εμπλεκόμενων της ερευνητικής προσπάθειας. Πρέπει να είναι σε εθελοντική βάση και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται μέσα που θα εξαναγκάσουν (κίνητρα, δωροδοκίες ηθικές ή υλικές) τον πληθυσμό να συμμετέχει ή να συνεχίσει να συμμετέχει στην έρευνα (Graue & Walsh, 1998). Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών αυτή η διαδικασία πρέπει να γίνεται προσεχτικά και να υπάρχει πάντα η βεβαίωση ότι τα παιδιά έχουν επίγνωση της εθελοντικής συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία και ότι γνωρίζουν ότι μπορούν να αρνηθούν να συμμετέχουν ή να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούν (Balenetal., 2000; James, 2007). Επιπλέον, ο ερευνητής οφείλει να μην στηρίζεται μόνο στην συγκατάθεση του παιδιού, αλλά να προσέχει και τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αρκετές φορές μη λεκτικές συμπεριφορές, στάσεις και χειρονομίες του παιδιού μπορεί να υποδεικνύουν ότι δεν θέλει να συμμετέχει ή να συνεχίσει να συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία (Congroy&Harcourt, 2009).

Η συμμετοχή παιδιών σε μία ερευνητική διαδικασία είναι από τις πιο δύσκολες και περίπλοκες περιπτώσεις όσον αφορά στη διασφάλιση των συγκαταθέσεων και των ηθικών ζητημάτων. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ερευνητές εκτός από τη συγκατάθεση των παιδιών χρειάζεται να εξασφαλίσουν συγκαταθέσεις από γονείς και κηδεμόνες και όταν η ερευνητική διαδικασία λάβει μέρος στον σχολικό χώρο χρειάζονται και οι συγκαταθέσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών της τάξης και οποιουδήποτε άλλου ενήλικα (συνοδών, ειδικών εκπαιδευτικών) θα βρίσκεται στον χώρο των ερευνητικών διαδικασιών (Einarsdottir, 2007). Θέματα αξιοπιστίας και εμπιστευτικότητας είναι επίσης πολύ σημαντικά σε ερευνητικές διαδικασίες με παιδιά. Οι ερευνητές πρέπει να είναι προσεκτικοί κατά τη συλλογή των δεδομένων, ούτως ώστε αυτή να μην

προσβάλλει ή να ντροπιάζει κανένα. Επίσης κατά τη μεταφορά των δεδομένων τους στο κοινό η χρήση ψευδωνύμων αλλά και η λήψη μέτρων, τα λεγόμενα ή τα γραφόμενα να μην φωτογραφίζουν άτομα και καταστάσεις είναι αναγκαία (Hill, 2006).

Κατά τη διάρκεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα γίνει προσπάθεια για χρήση πολλών και διαφορετικών μέσων συλλογής δεδομένων, τα οποία θα ταιριάζουν με τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης έρευνας, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του δείγματος. Επίσης, θα γίνει προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τα μειονεκτήματα του κάθε τρόπου συλλογής δεδομένων με σκοπό να μειώσουμε τις πιθανότητες τα δεδομένα να μην είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια ευελπιστεί να αποτελέσει μία μεθοδολογικά προσεγμένη προσπάθεια με ροή δεδομένων από πολλαπλές πηγές, κάτι που θα εξασφαλίσει διασταύρωση των δεδομένων προσδίδοντας έτσι αντικειμενικότητα και αξιοπιστία στα αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι διάχυτο το στοιχείο της σημαντικότητας του παιχνιδιού για τα παιδιά που βρίσκονται στα προσχολικά χρόνια γενικότερα, αλλά και για την προσχολική εκπαίδευση ειδικότερα. Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι το παιχνίδι είναι ένα σύνθετο, πολύπλοκο φαινόμενο με πολλές και διαφορετικές πτυχές τα όρια των οποίων δεν είναι σαφή και αρκετές φορές η μία αλληλεπικαλύπτει την άλλη και λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει, το ερευνητικό αυτό πεδίο, κυρίως στον μεθοδολογικό τομέα, η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να ερευνήσει και να περιγράψει πώς εφαρμόζεται μία παιδαγωγική παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στο μέρος αυτό της διδακτορικής διατριβής περιγράφεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και ακολούθως οι δύο ερευνητικοί σχεδιασμοί που έτρεξαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, αυτός της έρευνας δράσης και ο ημί-πειραματικός σχεδιασμός. Μέσα από τις περιγραφές των δύο ερευνητικών σχεδιασμών ορίζονται το δείγμα της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων και ο τρόπος που έγινε η ανάλυση των δεδομένων.

Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Για την παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγιναν δύο ερευνητικοί σχεδιασμοί. Ο ένας αφορούσε μία έρευνα δράσης και ο άλλος έναν ημι-πειραματικό σχεδιασμό.

Έρευνα δράσης

Ένας από τους σχεδιασμούς που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποίησε τη μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης (ΕΔ). Μίας μεθοδολογίας όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ερευνήσουν το έργο τους (Altrichter, Posch, Somekh, 1993). Η ΕΔ είναι ένα εναλλακτικό επιστημολογικό παράδειγμα στον αντίποδα του θετικιστικού, έμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Cohen, et al., 2008), το οποίο αξιοποιεί ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, συμβάλλοντας έτσι στην τριγωνοποίηση των δεδομένων και των οπτικών από τις οποίες αυτά προέρχονται (Cohen & Manion, 2000). Φαίνεται, ότι αποτελεί το πιο ενδεδειγμένο είδος έρευνας για απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Εντός του πλαισίου της έρευνας εφαρμόστηκε και ένας πειραματικός σχεδιασμός, με την αξιοποίηση πειραματικής ομάδας (νηπιαγωγείο στο οποίο θα γίνει η εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού- ΝΠΠ) και ομάδας ελέγχου (τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία που θα συμμετέχουν στην έρευνα-AN), για την αρχική και τελική αξιολόγηση τόσο του επιπέδου του παιχνιδιού των παιδιών όσο και του επιπέδου των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών. Παρακάτω εξηγούνται αναλυτικά το είδος έρευνας και οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα καθώς και η σχέση τους με εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη συνεισφορά τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της μάθησης.

Η αναζήτηση λύσεων από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο χώρο της δουλειάς τους παραπέμπει σε ερευνητικές διαδικασίες οι οποίες υποστηρίζονται κυρίως από την μεθοδολογία της ΕΔ. Η ΕΔ ανήκει στον χώρο της ποιοτικής προσέγγισης η οποία αντικρίζει την κοινωνική ζωή ως μία μεταβαλλόμενη δυναμική πραγματικότητα γι' αυτό και επιδιώκει να εξετάσει τα ερευνώμενα φαινόμενα «εκ των έσω» μέσα από την οπτική, τις εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης ορίζεται ως «*παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία παρατήρηση από κοντά των επιδράσεων αυτής της κατάστασης*» (Hasley, 1978: όπως αναφέρεται στους Cohen & Manion 2000, σ. 258). Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο Elliot (1991), προσδιόρισε την έρευνα δράσης ως «μία διαδικασία μελέτης μίας κοινωνικής κατάστασης σε μία προσπάθεια να βελτιωθεί η ποιότητα της δράσης μέσα σε αυτή την κοινωνική κατάσταση. Επιπλέον, ο Kemmis (2009,2010), όρισε την έρευνα δράσης ως μία μορφή συλλογικής αναστοχαστικής έρευνας η οποία πραγματοποιείται από τους συμμετέχοντες σε μία κοινωνική κατάσταση με στόχο να καταστήσουν τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές πιο ορθολογιστικές και δίκαιες και να κατανοήσουν καλύτερα αυτές τις πρακτικές και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές εκδηλώνονται. Τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της ΕΔ υπογραμμίζει και ο Elliot (1991).

Η έρευνα δράσης διεξάγεται συνήθως από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται. Στην περίπτωση καταστάσεων που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό σημαίνει κατά πρώτο λόγο ότι οι ερευνητές είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να αποκλείεται σε μεγαλύτερες ηλικίες οι ερευνητές να είναι τα ίδια τα παιδιά (Burns, 2005). Μία έρευνα δράσης αρχίζει πάντα από την ύπαρξη μίας αφετηρίας (προβλήματος). Συνήθως η αφετηρία της έρευνας δράσης αφορά πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία και είναι συμβατή με τις αξίες και τις συνθήκες εργασίας των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα απλών μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση και βελτίωση της πρακτικής. Αυτό όμως που χαρακτηρίζει την έρευνα δράσης είναι σύμφωνα με τους Altrichter, Posch και Somekh (2008) «*μία διαρκής προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης του προβληματισμού, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει, συνειδητά ή ασυνείδητά μέσα στην τάξη με*

στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος με στόχο να αναπτύξει τη γνώση του» (σελ. 25). Είναι πολύ δύσκολο να καθορίσει κάποιος συγκεκριμένα στάδια για την έρευνα δράσης, λόγω του γεγονότος ότι η πορεία επίλυσης ή διαμόρφωσης μίας προβληματικής κατάστασης δεν μπορεί να καθοριστεί εξ αρχής. Σε γενικές γραμμές όμως ακολουθεί τέσσερα μεγάλα στάδια τα οποία είναι α) ο εντοπισμός μίας αφετηρίας (προβληματικής κατάστασης), β) η αποσαφήνιση της κατάστασης, γ) η ανάπτυξη και η εφαρμογή στρατηγικών δράσης και δ) δημοσιοποίηση της δράσης των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο και το τρίτο στάδιο μπορεί να επαναληφθούν αρκετές φορές μέχρι να βελτιωθεί η αρχική προβληματική κατάσταση (βλ. διάγραμμα 1). Σε όλη αυτή τη διαδικασία πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η τήρηση δεδομένων, κυρίως μέσω αναστοχαστικού ημερολογίου και παρατηρήσεων. Ο αναστοχασμός είναι βασικό στοιχείο. Η στήριξη των εκπαιδευτικών από άτομο με θεωρητική και πρακτική εμπειρία στο θέμα, το συντονιστή ή διευκολυντή της έρευνας που συνήθως είναι ακαδημαϊκός είναι υψίστης σημασίας για την έρευνα δράση. Πολύ σημαντικός είναι επίσης, και ο ρόλος του/ων κριτικού/ών φίλων, οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να είναι και μέρος της ερευνητικής προσπάθειας ή απλά να έχουν θεωρητική είτε πρακτική εμπειρία του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει μέρος η έρευνα.

Παρουσίαση των βασικών στοιχείων της παρούσας έρευνας δράσης:

Πρόβλημα: Αφετηρία για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσε η συναισθηματική αλλά και ηθική πρόκληση, την οποία αντιμετώπιζε η ερευνήτρια με την επάνοδό της στα Δημόσια Νηπιαγωγεία ως εκπαιδευτικός, σε σχέση με το παιχνίδι, μετά από δύο χρόνια απουσίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Η συναισθηματική και ηθική αυτή πρόκληση ήταν αποτέλεσμα δύο κυρίως παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αφορούσε στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο παρουσίαζε το παιχνίδι ως βασική φιλοσοφία και παιδαγωγική του προγράμματος του Δημόσιου Νηπιαγωγείου. Η προοπτική να εφαρμοστεί αυτή η αλλαγή στη φιλοσοφία ήταν κάτι που δημιούργησε και δημιουργεί ιδιαίτερη αναστάτωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο κυρίως, γιατί παραμένει για αυτές άγνωστο το πώς να περάσουν από τις Ελεύθερες/Ήσυχες δραστηριότητες στο Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι. Η αίσθηση της πρόκλησης και συνάμα της ευθύνης να εφαρμόσει τη νέα φιλοσοφία του αναλυτικού στην τάξη της αλλά παράλληλα και της αβεβαιότητας για την πορεία την οποία θα ακολουθούσε ένα

τέτοιο εγχείρημα ήταν κάποια από τα συναισθήματα τα οποία βίωσε η ερευνήτρια/νηπιαγωγός πριν την έναρξη της ερευνητικής προσπάθειας. Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος με τρόπο που αυτό να δώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα, τα οποία να συνάδουν με τις αρχές της παιδαγωγικής του παιχνιδιού αλλά παράλληλα και σταδιακά να εμπλέξει τα παιδιά σε περιβάλλοντα ώριμου παιχνιδιού, δεν φαινόταν και τόσο εύκολη υπόθεση.

Ο δεύτερος παράγοντας αφορούσε προσωπικά τη νηπιαγωγό και την πεποίθηση που είχε αναπτύξει από τη μέχρι τότε θεωρητική της κατάρτιση, αλλά και εμπειρία, ότι δηλαδή η φιλοσοφία που πρεσβεύει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ιδανική για τη δημιουργία ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι παιδοκεντρικές δράσεις και μέθοδοι θα έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο παιδί και στη φωνή του. Επομένως, δεν μπορούσε παρά να το δοκιμάσει την εφαρμογή του, αξιολογώντας την κριτικά.

Αποσαφήνιση της κατάστασης: Αφού δόθηκε χρόνος για την προσαρμογή των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, έγιναν παρατηρήσεις σχετικά με το επίπεδο και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών. Επίσης, έγινε παρατήρηση του υπάρχοντος πλαισίου παιχνιδιού. Παράλληλα, τέθηκαν οι στόχοι και έγινε διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με το επιθυμητό πλαίσιο (παιδαγωγικές αρχές, παιχνίδι και βασικές του πτυχές, εμπλοκή εκπαιδευτικού) παιχνιδιού στην τάξη.

Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης: Αφού ιεραρχήθηκαν οι βασικές ανάγκες του παρόντος μαθησιακού περιβάλλοντος για να μετατραπεί στο επιθυμητό μαθησιακό πλαίσιο, σχεδιάστηκαν οι διάφορες δράσεις για επίτευξη του στόχου. Κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος κάθε δράσης γινόταν αναστοχασμός της ερευνήτριας σε συνεργασία με τους κριτικούς φίλους και κάποιες φορές και με τη συντονίστρια της έρευνας. Από τον αναστοχασμό προέκυπταν κενά ή νέες προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες αφού αποσαφηνίζονταν, σχεδιάζονταν νέες δράσεις για την επίλυσή τους.

Συντονίστρια: Η συντονίστρια της παρούσας έρευνας δράσης ήταν ακαδημαϊκός (αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήματος Επιστημών της Αγωγής σε Πανεπιστήμιο στην Κύπρο) η οποία έχει ιδιαίτερη θεωρητική και πρακτική εμπειρία, καθώς και ειδικό ερευνητικό ενδιαφέρον στο παιχνίδι και την παιδαγωγική την οποία αυτό πρεσβεύει.

Κριτικοί φίλοι: Οι κριτικοί φίλοι της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν τρεις. Η πρώτη ήταν η δεύτερη νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας. Η δεύτερη

ήταν μία νηπιαγωγός, η οποία εργάζεται σε άλλο νηπιαγωγείο, εκτός από τα νηπιαγωγεία του δείγματος και έχει 22 χρόνια υπηρεσίας σε νηπιαγωγεία της Κύπρου και κάθε χρόνο, από το 2010 όταν βγήκε η πρόταση για το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, κάνει από μόνη της προσπάθειες να διαμορφώσει την τάξη της, κυρίως στο πλαίσιο του παιχνιδιού, ώστε να συνάδει με τις αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος. Η τρίτη ήταν νηπιαγωγός η οποία εργάζεται ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό σε τμήμα Επιστημών της Αγωγής και έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού μέσω τεχνικών δράματος.

Πορεία που ακολουθήθηκε κατά την αποσαφήνιση της αφετηρίας αλλά και κατά τον σχεδιασμό των δράσεων: Κατά την παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών απουσίαζαν τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού όπως αυτά αναφέρονται από τους Bodrona και Leong, (2011) και είναι α) Ύπαρξη κανόνων και ρουτινών παιχνιδιού β) Πραγματική και συμβολική χρήση των υλικών γ) Συνεργατικό παιχνίδι δ) Αναπτυγμένες δεξιότητες παιχνιδιού ε) Μικρή έως καθόλου εμπλοκή εκπαιδευτικού. Στον Πίνακα 3.1 περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με τους Bodrona and Leong (2011). Επίσης, κατά τη διάρκεια της αρχικής παρατήρησης διαπιστώθηκε ότι από τα παιδιά απουσιάζουν βασικές δεξιότητες παιχνιδιού (βλ. Λοΐζου, 2014). Ακολουθώντας τη δομή της ΕΔ έγινε προσπάθεια να υποστηρίξουμε το παιχνίδι των παιδιών με στόχο αυτό να αρχίσει να αποκτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Τόσο οι δύο νηπιαγωγοί της τάξης και οι τρεις κριτικοί τους φίλοι όσο και η συντονίστρια της έρευνας εμπλέκονταν περιοδικά σε συζητήσεις έχοντας ως βάση οργάνωσης τα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου (Αυγητίδου, 2014), που παρουσιάζεται στον πίνακα 3. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα καθόριζαν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού ενώ παράλληλα δημιουργούσαν νέους στόχους, για την επίτευξη των οποίων έπρεπε να σχεδιαστούν νέες δράσεις.

Πίνακας 3.1.

Χαρακτηριστικά ώριμου παιχνιδιού σύμφωνα με Bodrova και Leong, 2011

**Χαρακτηριστικά
ώριμου παιχνιδιού**
Ύπαρξη κανόνων και
ρουτινών παιχνιδιού

Διασαφήνιση χαρακτηριστικών

Υπάρχουν κανόνες και ρουτίνες στο παιχνίδι οι οποίες διευκολύνουν την ομαλή εξέλιξη του παιχνιδιού ενώ παράλληλα περιορίζουν το χρόνο εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι για διαδικαστικά θέματα. Πχ. Μοιράζομαι τα παιχνίδια μου με άλλα παιδιά. Στο οικοδομικό υλικό ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών που μπορούν να παίξουν είναι 6, παίζω όποιο παιδί θέλει να παίξει, συγυρίζω το κέντρο μάθησης όταν τελειώσει το παιχνίδι, ακούω προσεχτικά τις εισηγήσεις των φίλων μου.

Πραγματική και
συμβολική χρήση των
υλικών

Τα παιδιά χρησιμοποιούν υλικά και υποστηρικτικά μέσα για το παιχνίδι τους. Μπορεί να χρησιμοποιήσουν υλικά που υπάρχουν στην πραγματική τους μορφή και με την πραγματική του χρήση ή να τα χρησιμοποιήσουν συμβολικά (πχ. μία πλαστική κουτάλα για τηλέφωνο). Χρησιμοποιούν επίσης υλικά σε φανταστικό επίπεδο, πχ. βάζουν το χέρι στην τσέπη, προσποιούνται ότι βγάζουν χειροπέδες και προσποιούνται ότι τις βάζουν στο χέρι του κλέφτη την ώρα που τον έχουν συλλάβει

Συνεργατικό παιχνίδι

Τα παιδιά μπορούν να ξεφεύγουν από το μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι και να παίξουν συνεργατικά.

Αναπτυγμένες
δεξιότητες παιχνιδιού
Μικρή έως καθόλου
εμπλοκή εκπαιδευτικού

Τα παιδιά έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες ρόλου και σεναρίου
Τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ακολουθώντας τους κανονισμούς και τις ρουτίνες του παιχνιδιού, εμπλέκονται σε μεγάλης χρονικής διάρκειας σενάρια και χρησιμοποιούν και αργότερα τακτοποιούν τα υλικά και τα μέσα χωρίς προβλήματα. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να επεμβαίνει άμεσα στο παιχνίδι τους αλλά χρησιμοποιεί τον χρόνο του για να παρατηρεί το παιχνίδι και να χρησιμοποιεί τα δεδομένα αυτά για υποστήριξη του παιχνιδιού.

Πίνακας 3.2.

Ερευνητικό εργαλείο για καθορισμό του επιπέδου παιχνιδιού και επαναδιατύπωσης στόχων.

1. Ποια είναι τα δεδομένα μου;
2. Τι προκύπτει σαν άμεση ανάγκη από τα δεδομένα; Πού οφείλεται η ανάγκη αυτή;
3. Ποιες δράσεις μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση της ανάγκης αυτής σε σχέση με το στόχο του ώριμου παιχνιδιού; (Καταγραφή ενεργειών και δραστηριοτήτων)
4. Πώς και πότε θα εφαρμοστούν αυτές οι δράσεις με σκοπό να αντιμετωπιστεί η ανάγκη που έχει προκύψει;

(Αυγητίδου, 2014)

Τα παραπάνω ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο αναστοχασμού σε διάφορες φάσεις της ΕΔ. Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνταν για να αξιολογηθεί κάθε φορά η δράση, με σκοπό την καλύτερη επίλυση του ζητήματος και την επίτευξη του αρχικού στόχου. Τα δεδομένα αυτά θα αποτελέσουν πηγή διαμόρφωσης των δράσεων αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας στις διάφορες της φάσεις.

Συμμετέχοντες στην έρευνα δράση:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράση ήταν δύο εκπαιδευτικοί και 25 παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε ένα ορεινό νηπιαγωγείο. Τα 25 αυτά παιδιά του ορεινού νηπιαγωγείου αποτέλεσαν την ομάδα όπου έγινε προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού (ΝΠΠ).

Την ομάδα του ΝΠΠ, όπως αναφέρθηκε και πριν, αποτέλεσαν 25 παιδιά τριών ηλικιών (6 τρίχρονα, 11 τετράχρονα και 8 πεντάχρονα). Τα 15 μεγαλύτερα παιδιά φοιτούσαν στην ίδια τάξη και κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Από αυτά τα 14 είναι αγόρια και τα 11 είναι κορίτσια. Από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από το εκπαιδευτικό αλλά και το βοηθητικό προσωπικό της προηγούμενης χρονιάς τα παιδιά αυτά είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να εμπλακούν σε ελεύθερο ή/και δομημένο παιχνίδι κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά. Αντίθετα, στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν περισσότερο με δομημένες δραστηριότητες (πχ, συμπλήρωσε ένα φυλλάδιο, συμπλήρωσε μία ζωγραφιά, φτιάξε ένα χιονάνθρωπο με συγκεκριμένα υλικά).

Κατά τη σχολική χρονιά που εφαρμόστηκε η παιδαγωγική του παιχνιδιού τα παιδιά, πριν αρχίσει η εφαρμογή της συγκεκριμένης παιδαγωγικής, πέρασαν από

μία προσπάθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης οι οποίες θεωρήθηκαν βασικές για τη μετέπειτα ανάπτυξη των καινούργιων δεξιοτήτων παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δράσης πριν αρχίσει η προσπάθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά έτρεξε ένα ολόκληρο σχέδιο δράσης το οποίο αφορούσε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης. Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης κρίθηκε αναγκαίο αφού διαπιστώθηκε ότι κάποιες δεξιότητες του τομέα αυτού ήταν θεμελιώδεις για την περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά. Μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης επιδιωκόταν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες όπως να μοιράζονται, να βοηθούν, να ανέχονται, να διαπραγματεύονται, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν, να εισέρχονται και να αποχωρούν ομαλά σε/από μία ομάδα παιδιών, να κάνουν φίλους, να θέτουν και να σέβονται κανόνες που βοηθούν το παιχνίδι τους. Η διαδικασία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιχνιδιού κρίθηκε ουσιαστική αλλά και απαραίτητη για την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού αφού χωρίς αυτές οποιαδήποτε άλλη δεξιότητα παιχνιδιού δεν μπορούσε να λειτουργήσει και να οδηγήσει τα παιδιά στο ώριμο παιχνίδι.

Εκτός από τα παιδιά, στην έρευνα δράση συμμετείχαν, επίσης, οι δύο νηπιαγωγοί που εργάζονταν στο ΝΠΠ. Η μία νηπιαγωγός (ερευνήτρια) αποτέλεσε τη βασική νηπιαγωγό του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου και εργαζόταν σε αυτό και τις 5 μέρες της εβδομάδας, ενώ η δεύτερη νηπιαγωγός ερχόταν στο νηπιαγωγείο 2 μέρες την εβδομάδα.

Αυτοβιογραφικές αναφορές των εκπαιδευτικών:

Η ερευνήτρια και βασική νηπιαγωγός στο ΝΠΠ έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στο παιχνίδι. Έχει εργαστεί στα δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου για 12 χρόνια και τρία χρόνια ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε Τμήμα Προσχολικής Αγωγής. Έχει παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια για το παιχνίδι και πανεπιστημιακό μάθημα. Επιπλέον, μελέτησε συστηματικά τη σχετική ερευνητική και θεωρητική βιβλιογραφία για το παιχνίδι και έχει οργανώσει με άλλα άτομα, σε πανεπιστημιακό επίπεδο, σεμινάρια για νηπιαγωγούς σχετικά με το παιχνίδι. Το ερευνητικό της ενδιαφέρον για το παιχνίδι την οδήγησε στο να παρουσιάσει ερευνητικές εργασίες σε πανελλήνια αλλά και διεθνή συνέδρια για την εκπαίδευση. Με τη μέχρι τώρα ερευνητική αλλά και εκπαιδευτική της πείρα έχει την πεποίθηση

ότι η φιλοσοφία που πρεσβεύει το παιχνίδι μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ιδανική για τη δημιουργία ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι παιδοκεντρικές δράσεις και μέθοδοι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο παιδί και στη φωνή του. Επίσης, πιστεύει ακράδαντα στο γεγονός ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα θαυμάσιο πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών, το οποίο, ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η δεύτερη νηπιαγωγός έχει 7 χρόνια υπηρεσίας σε Δημόσια νηπιαγωγεία αλλά μέχρι τη στιγμή της δράσης δεν είχε ιδιαίτερο γνωσιολογικό ή εμπειρικό υπόβαθρο για το παιχνίδι. Και τα 7 χρόνια της εκπαιδευτικής της πείρας εργαζόταν, κατά τις Ελεύθερες Δραστηριότητες, κυρίως με δομημένες δραστηριότητες, τις οποίες σκεφτόταν και οργάνωνε αυτή και τα παιδιά απλά εκτελούσαν.

Συλλογή Δεδομένων (έρευνα δράση)

Τα δεδομένα της προτεινόμενης ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσαν κυρίως τα σχέδια δράσης και οι καταγραφές σε ημερολογιακή μορφή των δύο νηπιαγωγών του ΝΠΠ. Επίσης, για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις των παιδιών και του παιχνιδιού του ΝΠΠ καθόλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης, καθώς και αρχικές και τελικές παρατηρήσεις των παιδιών των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ. Τα έντυπα των παρατηρήσεων για τα παιδιά των ΝΠΠ συμπλήρωναν οι δύο νηπιαγωγοί της τάξης. Για τα ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ τις παρατηρήσεις θα τις έκαναν πάλι οι δύο νηπιαγωγοί του ΝΠΠ στο ένα νηπιαγωγείο (ορεινό) και η μία από τις δύο νηπιαγωγούς του ΝΠΠ (ημιαστικό). Και στις δύο περιπτώσεις τις πληροφορίες από τις παρατηρήσεις θα έρχονταν να συμπληρώσουν τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στοχευμένο φωτογραφικό υλικό χρησιμοποιήθηκε, για να αξιολογήσει στοιχεία ώριμου παιχνιδιού των παιδιών. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τις ομαδικές συνεντεύξεις/συζητήσεις, οι οποίες γίνονταν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δράσεων για οργάνωση και ανάπτυξη κουλτούρας παιχνιδιού στην τάξη. Ο πίνακας 3.4 παρουσιάζει τα μέσα συλλογής δεδομένων και τη διάρκεια (περίπου) που θα λειτουργήσουν σε κάθε ομάδα.

Πίνακας 3. 4

<i>Μέσα συλλογής δεδομένων</i>		
Μέσο συλλογής	ΝΠΠ	ΑΝ
Παρατηρήσεις	6 μήνες	2 εβδομάδες Χ 3 φορές (Αρχή/μέση και τέλος σχολικής χρονιάς)
Ημερολόγιο εκπαιδευτικών τάξης	7 μήνες	-
Οπτικογραφημένα Στιγμιότυπα	2 πρώτες ημέρες κάθε εβδομάδας	-
Συνεντεύξεις/Συζητήσεις	Σε όλη τη διάρκεια	-
Φωτογραφικό υλικό	Σε όλη τη διάρκεια	-

Αναλυτικότερα τα μέσα συλλογής δεδομένων λειτούργησαν ως εξής:

Ημερολόγια εκπαιδευτικών τάξης: Κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο δείγμα σημείωνε τις σκέψεις και τα συναισθήματά της σε μορφή ημερολογίου. Την πιο συστηματική τήρηση του ημερολογίου είχε η κυρίως νηπιαγωγός του ΝΠΠ (ερευνήτρια). Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός συμπλήρωνε τις σκέψεις, συναισθήματα, προβληματισμούς και επιτεύγματα της μαθησιακής ομάδας σε μορφή στοχαστικού ημερολογίου. Το συγκεκριμένο στοχαστικό ημερολόγιο, χρησίμευε και ως συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και αναστοχαστικό μέσο για τη νηπιαγωγό για να οργανώνει την εξέλιξη της δράσης της σε σχέση με το παιχνίδι.

Σχέδια δράσης: Όλα τα σχέδια δράσης χρησιμοποιήθηκαν ως δεδομένα για ανάλυση. Συγκεκριμένα, μέσα από τα σχέδια δράσης εντοπίστηκαν οι περισσότερες από τις δράσεις της ερευνήτριας, προκείμενου να μετατρέψει το καθημερινό της πρόγραμμα σε ένα πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές του παιχνιδιού και της παιδαγωγικής την οποία πρεσβεύει. Επίσης, μέσα από τα σχέδια δράσης εντοπίστηκαν αρκετοί τρόποι εμπλοκής της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Επιπρόσθετα, μέσα από τα σχέδια δράσης καταγράφηκε ολόκληρη η διαδικασία εφαρμογής μίας παιδαγωγικής παιχνιδιού (δράσεις, εμπλοκή εκπαιδευτικού, δυσκολίες, εμπλοκή παιδιών).

Παρατηρήσεις: Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από τις δύο νηπιαγωγούς της τάξης του ΝΠΠ. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές παρατηρήσεις με σκοπό να γίνει κατορθωτό να καταγράφονται παρατηρήσεις οι οποίες να έχουν συστηματικότητα και συνέπεια. Σε κάθε δράση θα ορίζονταν από πριν οι βασικοί πυλώνες της παρατήρησης και οι πληροφορίες που θα καταγράφονταν στις παρατηρήσεις θα έπρεπε να έχουν άμεση σχέση με αυτούς του πυλώνες. Για παράδειγμα μία μέρα που υπήρχε ως στόχος η χρήση υλικών (πραγματική και

συμβολική) τα παιδιά θα παρατηρούνταν κυρίως ως προς τη δεξιότητα της χρήσης υλικών. Σε κάθε δράση θα γινόταν παρατήρηση του παιχνιδιού τη δεύτερη, τέταρτη, έκτη εργάσιμη μέρα της εφαρμογής.

Συεντεύξεις /συζητήσεις: Κατά τη διάρκεια της δράσης, είτε στην αρχή, είτε κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της ώρας του Ελεύθερου ή/και Δομημένου Παιχνιδιού ή και κατά τη διάρκεια άλλου μέρους του προγράμματος, γίνονταν ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά (με ολόκληρη την τάξη ή με μικρότερες ομάδες παιδιών) οι οποίες θα ηχογραφούνταν. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δράσεων γίνονταν τουλάχιστον 3 ομαδικές συεντεύξεις, οι οποίες αξιολογούσαν κυρίως τους στόχους των δράσεων αλλά αποτέλεσαν και ευκαιρίες να ακουστεί η άποψη των παιδιών για τα τεκταινόμενα στην τάξη. Τα θέματα των συζητήσεων αφορούσαν κυρίως θέματα σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την εξέλιξη της δράσης σε σχέση με το παιχνίδι, το παιχνίδι αυτό καθαυτό, τις αντιλήψεις και τις κατανοήσεις σχετικά με αυτά που λάμβαναν χώρα στην τάξη τους, καθώς και αξιολόγηση του επιπέδου του παιχνιδιού (γνωστική πλευρά). Ένας από τους βασικότερους στόχους των συζητήσεων ήταν, εκτός από το να αξιολογηθούν οι απόψεις των παιδιών, να ληφθούν υπόψη τυχόν εισηγήσεις των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι, όπως ιδέες για καινούργια σενάρια, ιδέες για νέα Κέντρα Μάθησης (ΚΜ). Επίσης, οι ομαδικές συεντεύξεις αποτέλεσαν πηγή δεδομένων για τυχόν δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πρωτίστως όμως, οι ομαδικές συεντεύξεις είχαν στόχο να δώσουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στα παιδιά στη διαμόρφωση της τάξης τους και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η όλη διαδικασία είχε ως βασικό σκοπό να νιώσουν τα παιδιά ότι το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον δημιουργείται με τη δική τους συμβολή και ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Στον Πίνακα 3.5 που ακολουθεί παρουσιάζονται ενδεικτικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν από τις δύο νηπιαγωγούς του ΝΠΠ, για να κατευθύνουν τις συζητήσεις.

Πίνακας 3.5.

Ενδεικτικές Ερωτήσεις συζητήσεων

Πριν το Ελεύθερο ή/και Δομημένο Παιχνίδι

1. Να θυμηθούμε λίγο τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξη
2. Θα μπορούσαμε να λύσουμε το πρόβλημα με τα υλικά που μας λείπουν; Αν ναι, πώς;
3. Τι σκέφτεστε να κάνετε σήμερα στο παιχνίδι;

-
4. Τι ρόλο θα πάρετε σήμερα;
 5. Τι πρέπει να προσέξετε σχετικά με τον ρόλο σας;
 6. Τι πρέπει να προσέξετε σχετικά με την κίνηση του σώματός σας στο παιχνίδι;
 7. ...
-

Κατά τη διάρκεια του ΕΔΠ

1. Ποιο είναι το πρόβλημα;
 2. Πώς μπορούμε να το λύσουμε;
 3. Τι μπορείς να κάνεις ,για να καταλάβει κάποιος ότι εσύ είσαι ο γιατρός;
 4. Θα μπορούσατε να βρείτε έναν τρόπο να μπει και ο Αντρέας στο σενάριό σας; Αν ναι, ποιο;
 5. Αν δεν έχετε τιμοκατάλογο τι θα μπορούσατε να κάνετε;
 6.
-

Μετά το τέλος του ΕΔΠ

1. Θέλω να μου πείτε όλοι από ένα πράγμα που σας άρεσε σήμερα στο παιχνίδι.
 2. Θέλω να μου πείτε όλοι από ένα πράγμα που δεν σας άρεσε στο παιχνίδι.
 3. Ποιος από εσάς έχει κάποια εισήγηση για το πώς να λύσουμε μία από τις δυσκολίες που συνάντησαν οι φίλοι σας;
 4. Θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ένα καινούργιο ΚΜ, για να λύναμε το πρόβλημα με την έλλειψη εισιτηρίων για το Θέατρο; Αν ναι, ποιο; Τι υλικά και πληροφορίες χρειαζόμαστε; Από πού μπορούμε να τα βρούμε;
 5. ...
-

Μετά το τέλος των Δομημένων Δραστηριοτήτων με όλα τα παιδιά

1. Δημιουργήσαμε ένα γράμμα για τον οδοντίατρο. Πώς να του το στείλουμε; Θα μπορούσαμε να έχουμε ένα ΚΜ που να λαμβάνει και να στέλνει γράμματα;
 2. Σήμερα δημιουργήσαμε ένα δικό μας παραμύθι. Τι μπορούμε να κάνουμε με αυτό;
 3. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία μίας ιστορίας/ενός παραμυθιού;
 4. Θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε τη δομή/σειρά μίας ιστορίας και στο σενάριό μας;
 5. Θα σας κάνω τη φωνή ή την κίνηση κάποιου ήρωα και θέλω να μου αναγνωρίσετε τον ήρωα. Μπορούμε να υιοθετήσουμε στοιχεία της φωνής και της κίνησης των ηρώων που υποδυόμαστε στο παιχνίδι μας;
 6. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της κίνησης, του ύφους και της φωνής διαφόρων ηρώων (Άγιος Βασίλης, λαγός, ταχυδρόμος, γιαγιά, παππούς, μάμα, παγωτατζής, ταμίας, ταξιθέτης, ηθοποιός, σκηνοθέτης);
 7. ...
-

Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα: Τις πρώτες δύο μέρες κάθε εβδομάδας γίνονταν οπτικογραφήσεις των διάφορων κοινωνικών δραματικών/φανταστικών παιχνιδιών των παιδιών αλλά και του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος του παιχνιδιού για τα 80 λεπτά που διαρκεί το Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι. Οι οπτικογραφήσεις είχαν σκοπό αφενός μεν να συμπληρωθούν τα δεδομένα των

παρατηρήσεων όσον αφορά στο επίπεδο παιχνιδιού και δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών για τις ώρες που δεν ήμασταν εκεί, αλλά και να εξεταστεί κατά πόσον υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο παιχνίδι των παιδιών κατά την απουσία του ενήλικα από το παιχνίδι τους.

Φωτογραφικό υλικό: Κατά τη διάρκεια των δράσεων γινόταν λήψη φωτογραφικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα παιδιά. Η λήψη φωτογραφικού υλικού είχε συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Το φωτογραφικό υλικό που λαμβανόταν θα απαντούσε συνήθως σε κάποιο ερώτημα. Για παράδειγμα, μία μέρα που ο στόχος ήταν η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών λαμβανόταν φωτογραφικό υλικό με σκηνές που παρουσίαζε συνεργατική βούληση. Επιπλέον, τα παιδιά καλούνταν μία φορά σε κάθε εφαρμογή δράσης να φωτογραφίσουν πράγματα από το παιχνίδι που τους έκανα εντύπωση, θετική ή αρνητική, από το παιχνίδι και αργότερα προβαλλόταν η φωτογραφία του κάθε παιδιού στην ολομέλεια και σχολιαζόταν κατά πόσον αυτό που έδειχνε μπορούσε να γίνεται στο παιχνίδι ή όχι. Αν η συμπεριφορά ήταν θετική δίνονταν εισηγήσεις για το πού αλλού θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο παιχνίδι. Αν φωτογράφιζε μία αρνητική κατάσταση, τότε δίνονταν εισηγήσεις, για να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση αλλά και για να μην ξαναπαρουσιαστεί.

Ανάλυση δεδομένων (Έρευνα δράση)

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, αφού καταγράφηκαν, έγινε συστηματική μελέτη τους από δύο διαφορετικά άτομα, την ερευνήτρια και από μια κριτική φίλη (δεύτερη νηπιαγωγός τάξης). Από τη συστηματική μελέτη βρέθηκαν και καταγράφηκαν κοινές θεματικές βάσει των οποίων έγινε ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της συνεχής συγκριτικής ανάλυσης/constant comparative method (Maykut & Morehouse, 1994) και της οντοσημειωτικής προσέγγισης (Maxwell, 2012).

Συγκεκριμένα, τα δύο Στοχαστικά ημερολόγια (Στ1, Στ2) των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν σε συνεχή λόγο, οργανώθηκαν σε ημερολογιακή σειρά και αριθμήθηκαν οι γραμμές. Το Στ1 ημερολόγιο άνηκε στην ερευνήτρια και το Στ2 στη δεύτερη νηπιαγωγό της ΝΠΠ. Τα στοχαστικά ημερολόγια διαβάστηκαν αρκετές φορές από τη νηπιαγωγό αλλά και από την κριτική της φίλη και σημειώθηκαν σε αυτά τα σημεία τα οποία είχαν άμεση σχέση με την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθως, αυτά τα σημεία οργανώθηκαν σε κοινές θεματικές με

σκοπό να δοθούν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τις δράσεις της νηπιαγωγού αλλά και το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού των παιδιών των νηπιαγωγείων ΝΠΠ. Για παράδειγμα, μία κοινή θεματική ήταν «Οι δράσεις της νηπιαγωγού κατά την ώρα του παιχνιδιού» και κάτω από αυτή τη θεματική μπήκαν θεματικές όπως αυτές της «Παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών» της «Δημιουργίας κανόνων και ρουτινών» της «Εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι» της «Οργάνωσης του χώρου» κ.ά. Επιμέρους σημεία οργανώθηκαν κάτω από τις πιο πάνω θεματικές. Για παράδειγμα, κάτω από τη θεματική «Παρατήρηση παιχνιδιού» συμπεριλήφθηκαν στοιχεία όπως «Ομαλή είσοδος και έξοδος των παιδιών στο παιχνίδι», «Χρήση υλικών» «Αλληλεπίδραση παιδιών» «Υπόδυση ρόλων» και «Δημιουργία σεναρίων» κτλ.

Τα Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα ομαδοποιήθηκαν με ημερολογιακή σειρά. Παρακολουθήθηκαν αρκετές φορές από την ερευνήτρια και από τη μία κριτική της φίλη. Κατά την παρακολούθηση εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλα τα στιγμιότυπα που μπορεί να χρησιμοποιούνταν, για να απαντήσουν κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, σε μία λίστα με τα ερευνητικά ερωτήματα καταγράφηκε κάτω από το κάθε ερώτημα η ημερομηνία, ο χρόνος και η διάρκεια του οπτικογραφημένου στιγμιότυπου που έχει άμεση σχέση με την απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος (π.χ. Ερευνητικό ερώτημα 1: ΟΠΤ: 15/10/2015, 3:21-5:23). Ακολούθως παρακολουθήθηκαν όλα τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα τα οποία είχαν σημειωθεί ως σχετικά για το κάθε ερώτημα με σκοπό να χρησιμοποιηθούν αυτά τα δεδομένα, για να απαντηθεί το ερώτημα. Για παράδειγμα για το Ερευνητικό ερώτημα 1 σημειώθηκαν όλα τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα τα οποία έδειχναν τρόπους εμπλοκής/δράσεις δράσης της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών. Ακολούθως παρακολουθήθηκαν όλα τα στιγμιότυπα μαζί και καταγράφηκαν όλοι οι πιθανοί τρόποι εμπλοκής/δράσης της νηπιαγωγού. Φυσικά, για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον στοιχεία και από τις παρατηρήσεις αλλά και από τα Στοχαστικά ημερολόγια των νηπιαγωγών.

Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν και αυτές σε ημερολογιακή σειρά και αριθμήθηκαν οι γραμμές. Έγινε διαφορετική καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας και της δεύτερης νηπιαγωγού της τάξης. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των Στοχαστικών ημερολογίων.

Με παρόμοιο τρόπο αναλύθηκαν και οι συνεντεύξεις / συζητήσεις με τα παιδιά της τάξης. Αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν σε συνεχή λόγο με ημερολογιακή σειρά. Διαβάστηκαν αρκετές φορές και εξήχθησαν από αυτά κοινές θεματικές, οι οποίες βοήθησαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το φωτογραφικό υλικό ομαδοποιήθηκε κατά ερευνητικό ερώτημα και με χρονολογική σειρά. Δεδομένα από το περιεχόμενο της κάθε φωτογραφίας χρησιμοποιήθηκαν αθροιστικά με τα υπόλοιπα δεδομένα, για να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Επαληθευσιμότητα: Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, μία από τις κριτικές φίλες η οποία είχε περίπου τις ίδιες γνώσεις και εμπειρίες με την ερευνήτρια διάβασε μέρος των Στοχαστικών ημερολογίων και οργάνωσε τις πληροφορίες σε θεματικές. Η οργάνωση των θεματικών της κριτικής φίλης είχαν ψηλό βαθμό συμφωνίας (0,95) σε σχέση με τις θεματικές τις οποίες η ερευνήτρια οργάνωσε τα Στοχαστικά ημερολόγια.

Οι Mulholland και Wallace (2003) υποστηρίζουν ότι για να επιτύχει κανείς ακρίβεια και αυστηρότητα της ποιοτικής έρευνας, χρειάζεται να λάβει υπόψη του τη βασιμότητα (dependability) και την επιβεβαιωσιμότητά της (confirmability). Η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή που κάνει ο ερευνητής για τη διαδικασία της έρευνας και η επιβεβαιωσιμότητά της με τον βαθμό πλαισιοθέτησης των δεδομένων του, με την πειστική υποστήριξη, δηλαδή, από την πλευρά του ερευνητή ότι οι ερμηνείες του βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του. Για τον σκοπό αυτό στη μεθοδολογία περιγράφηκαν αναλυτικά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας καθώς και οι συμμετέχοντες και τα βασικά τους χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994), η εξασφάλιση υψηλού βαθμού βασιμότητας, επιβεβαιωσιμότητας και τριγωνοποίησης (triangulation) της έρευνας ενισχύει συγχρόνως και τη μεταφερισιμότητα/γενικευσιμότητά της. Ένας τρόπος κατανόησης της έννοιας της γενίκευσης, που είναι συμβατός με την ποιοτική έρευνα, είναι η θεωρητική γενίκευση, η οποία απαντάται σε δύο κυρίως εκδοχές: α. ως μεταφερισιμότητα (transferability) όπου τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας

μπορούν να έχουν ισχύ πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας σε άλλα κοινωνικά πλαίσια που εκλαμβάνονται ως ομοειδή. β. Η άλλη εκδοχή της θεωρητικής γενίκευσης αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης θεωρίας (Mason, 2009). Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι τα αποτελέσματά της να χρησιμοποιηθούν, για να δώσουν ένα γενικό πλάνο εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις νηπιαγωγούς ως βοηθητικό εργαλείο για την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην τάξη τους.

Ημι-Πειραματικός Σχεδιασμός

Εντός της έρευνας δράσης και για σκοπούς σύγκρισης αλλά και μαθησιακής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, λειτούργησε και ένας ημί-πειραματικός σχεδιασμός. Κατά τον σχεδιασμό έγινε αξιολόγηση των διαφόρων χαρακτηριστικών του ώριμου παιχνιδιού των παιδιών, όπως αυτά προτείνονται από τις Bodrova και Leong (2011) καθώς και αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών όπως αυτές προτείνονται από τη Λοΐζου (2014). Η αξιολόγηση έγινε πριν την έναρξη της έρευνας δράσης, τρεις μήνες μετά και στο τέλος της έρευνας δράσης (έξι μήνες μετά την έναρξη της ΕΔ). Μετρήσεις έγιναν τόσο στα παιδιά του ΝΠΠ όσο και σε 78 παιδιά δύο άλλων νηπιαγωγείων, ένα ορεινής περιοχής (n=28) και ένα ημιορεινής περιοχής (n= 50) που ακολουθούσαν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων. Στα νηπιαγωγεία αυτά δεν γινόταν καμία συστηματική προσπάθεια ανάπτυξης του ώριμου παιχνιδιού στα παιδιά.

Συμμετέχοντες (ημί-πειραματικός σχεδιασμός)

Το δείγμα του ημι-πειραματικού σχεδιασμού αποτέλεσαν 103 παιδιά 3-6 ετών που φοιτούσαν σε τρία δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου, δύο ορεινά και ένα ημιαστικό. Δύο από αυτά βρίσκονται στην επαρχία Λεμεσού και 1 στην επαρχία Λευκωσίας. Τα 25 παιδιά ήταν τα παιδιά του ΝΠΠ τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα δράσης. Από τα υπόλοιπα 78 παιδιά 28 ήταν παιδιά από ένα ορεινό νηπιαγωγείο (ΑΝΗΟ) και 50 από ένα ημιορεινό νηπιαγωγείο (ΑΝΗΗ). Στο ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ, δεν γινόταν όπως προαναφέρθηκε καμία συστηματική προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Στο ένα νηπιαγωγείο (ΑΝΗΗ) φοιτούν 50 παιδιά (25 πεντάχρονα και 25 τετράχρονα) και στο άλλο νηπιαγωγείο (ΑΝΗΟ) 28 παιδιά (14 πεντάχρονα, 7 τετράχρονα και 7 τρίχρονα). Από αυτά τα 43 είναι αγόρια και τα 35 κορίτσια. Και στα δύο νηπιαγωγεία, οι νηπιαγωγοί εργάζονται με τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων και Ήσυχων δραστηριοτήτων. Δηλαδή, προτιμούν τις δομημένες δραστηριότητες και όταν περισσέψει χρόνος δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν κυρίως ελεύθερα σε στερεοτυπικά κέντρα μάθησης όπως κουκλόσπιτο, μπακάλικο, οικοδομικό υλικό. Κατά διαστήματα, τα υλικά και τα μέσα εμπλουτίζονται στα τρία παραπάνω κέντρα μάθησης αλλά δεν διαφοροποιούνται θεματολογικά ως μαθησιακά περιβάλλοντα. Στο ΑΝΗΟ οι εκπαιδευτικοί είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εικαστική έκφραση και αρκετά από τα γνωστικά τους αντικείμενα αλλά και οι Ελεύθερές τους δραστηριότητες ήταν προσανατολισμένες προς αυτή την πλευρά. Στο άλλο νηπιαγωγείο ΑΝΗΗ οι εκπαιδευτικοί τους είχαν ιδιαίτερη κατάρτιση αλλά και αγάπη στο γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής αγωγής. Ως εκ τούτου αρκετές από τις δομημένες τους δραστηριότητες είχαν ως αντικείμενο επιδιώξεις από το γνωστικό αντικείμενο της γλωσσικής αγωγής.

Στον Πίνακα 3.3 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τόσο για την έρευνα δράση όσο και για τον ημί-πειραματικό σχεδιασμό.

Πίνακας 3.3.

<i>Δημογραφικά στοιχεία δείγματος-παιδιά</i>					
	Φύλο		Ηλικιακή κατηγορία		
	A	K	3-4	4-5	5-6
ΝΠΠ (v=25)	14	11	6	11	8
ΑΝ (v=78)	43	35	7	32	39
<i>Δημογραφικά στοιχεία δείγματος -εκπαιδευτικοί</i>					
	Φύλο		Χρόνια Υπηρεσίας		
	Θήλυ	Θήλυ	7	15	
ΝΠΠ (v=2)					

Συλλογή δεδομένων (ημί-πειραματικός σχεδιασμός)

Λίστες ελέγχου: Οι λίστες ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού των παιδιών. Οι λίστες διαμορφώθηκαν

χρησιμοποιώντας ως βάση αξιολόγησης τα έξι στοιχεία τα οποία σύμφωνα με τους Bodrova και Leong (2011) υπάρχουν στο παιχνίδι των παιδιών και μπορούν να βελτιωθούν με την πάροδο του χρόνου αλλά και με την επέμβαση της εκπαιδευτικού, οδηγώντας τα παιδιά στο ώριμο παιχνίδι. Τα έξι αυτά στοιχεία είναι ο σχεδιασμός, οι ρόλοι, τα υποστηρικτικά μέσα, η χρονική διάρκεια, γλώσσα, και το σενάριο. Τα PRoPELS (Program, Roles, Prompts, Estimation, Language, Scenario) είναι το ακρωνύμιο το οποίο οι Bodrova και Leong (2011) χρησιμοποιούν για τα έξι σημαντικά στοιχεία του παιχνιδιού. Τα PRoPELS σύμφωνα με τους με τους ερευνητές που τα παρουσίασαν μπορούν να βελτιωθούν και η βελτίωση μπορεί να περάσει για κάθε στοιχείο ξεχωριστά μέσα από πέντε στάδια ανάπτυξης. Όσο πιο ψηλό το στάδιο ανάπτυξης του κάθε στοιχείου, για κάθε παιδί, τόσο πιο ώριμο είναι το παιχνίδι του. Περιγραφή των έξι βασικών στοιχείων και των χαρακτηριστικών τους στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, όπως αυτά παρουσιάζονται από τις Bodrova και Leong (2011), φαίνονται στον πίνακα 3.6 που ακολουθεί:

Πίνακας 3.6.

Βασικά στάδια ανάπτυξης των PRoPELS.

Στάδια ανάπτυξης PRoPELS	Αρχικά Σενάρια	Ρόλοι σε εφαρμογή	Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια	Ώριμοι ρόλοι, προγραμματισμένα σενάρια, συμβολικά αντικείμενα	Δραματοποίηση, πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες
Προγραμματισμός	Δεν προγραμματίζει κατά, πριν ή και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	Υπάρχουν ενδείξεις αρχικού προγραμματισμού Δεν υπάρχει προγραμματισμός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	Προγραμματίζει ρόλους, οι δράσεις του προγραμματίζονται πριν το παιχνίδι	Προγραμματίζει κάθε σενάριο από την αρχή	Προγραμματίζει επεξεργασμένα θέματα, σενάρια και σύνθετους ρόλους. Ξοδεύει περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό αντί στο να δραματοποιεί ένα σενάριο.
Ρόλοι	Δεν υπάρχουν ρόλοι	Πρώτα παίζει και μετά αποφασίζει τους ρόλους. Δεν διαφαίνονται καθόλου κανόνες	Έχει ρόλους με κανόνες, οι οποίοι μπορούν να παραβιαστούν	Έχει σύνθετους και πολλαπλούς ρόλους	Μπορεί να παίξει περισσότερους από έναν ρόλο κάθε φορά. Οι ρόλοι έχουν κοινωνικές σχέσεις
Υποστηρικτικά μέσα	Παίζει με τα αντικείμενα σαν αντικείμενα	Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα σαν στηρίγματα στο παιχνίδι του. Οι δράσεις του με τα στηρίγματα έχουν αντίκτυπο στον ρόλο	Έχει ανάγκη από στηρίγματα στον ρόλο του	Χρησιμοποιεί συμβολικά στηρίγματα και προσποιείται κατά τη διάρκεια που τα χρησιμοποιεί	Προσποιείται και δεν χρειάζεται στηρίγματα, για να μείνει στον ρόλο. Τα αντικείμενα έχουν ρόλους
Αυξημένη διάρκεια	Διερευνά τα αντικείμενα, αλλά δεν παίρνει ρόλους	Δημιουργεί σενάρια, τα οποία διαρκούν μερικά λεπτά	Δημιουργεί σενάρια, τα οποία διαρκούν 10-15 λεπτά	Δημιουργεί σενάρια, τα οποία διαρκούν 60 λεπτά ή και περισσότερο.	Δημιουργεί σενάρια, τα οποία διαρκούν πολλές μέρες. Το παιχνίδι μπορεί να διακοπεί και να ξαναρχίσει

Γλώσσα	Χρησιμοποιεί ελάχιστα τη γλώσσα	Χρησιμοποιεί τη γλώσσα ,για να περιγράψει δράσεις	Χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για να περιγράψει ρόλους και δράσεις	Χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για να περιγράψει ρόλους και δράσεις. Χρησιμοποιεί τον λόγο του ρόλου	Χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για να σκισάρει το σενάριο, τους ρόλους και τις δράσεις.
Σενάριο	Δεν δημιουργεί σενάρια. Μπορεί να αντιγράψει τι λέει ο δάσκαλος ή μπορεί να ακολουθήσει τις οδηγίες της νηπιαγωγού, αν το σενάριο είναι απλό και επαναλαμβανόμενο	Δημιουργεί στερεοτυπικά σενάρια με ελάχιστες συμπεριφορές. Μπορεί να ενσωματώσει στο παιχνίδι του μοντελοποιημένου ρόλους και σενάρια με υποστήριξη	Παίζει οικεία σενάρια . Δέχεται νέες ιδέες για σενάρια.	Παίζει μία σειρά από συντονισμένα σενάριατα οποία μπορεί να αλλάζουν, ανάλογα με τα προηγούμενα ή τις επιθυμίες των παιχτών. Περιγράφει το σενάριο που εξελίσσεται, τους ρόλους και τις δράσεις.	Παίζει μία σειρά από συντονισμένα σενάρια τα οποία μπορεί να αλλάζουν, ανάλογα με τα προηγούμενα ή τις επιθυμίες των παιχτών. Χρησιμοποιεί θέματα από ιστορίες και από τη βιβλιογραφία

Ο παραπάνω πίνακας χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργήσουμε μία λίστα ελέγχου για τα διάφορα στοιχεία του παιχνιδιού και να συλλέξουμε τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Το κάθε παιδί, τόσο του ΝΠΠ όσο και των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ, αξιολογήθηκε για το κάθε ένα από τα έξι βασικά στοιχεία του παιχνιδιού και τοποθετήθηκε ανάλογα στο ένα από τα πέντε στάδια ανάπτυξης που συνθέτουν το Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Η τοποθέτηση των παιδιών στα διάφορα επίπεδα του πίνακα έγινε τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν αρχίσει η δράση, στη μέση της δράσης (Ιανουάριος), όσο και στο τέλος της δράσης (Απρίλιος). Ο Πίνακας των PRoPELS κωδικοποιήθηκε (βλ. Πίνακα 3.7). Για τις περιγραφές που αντιστοιχούν στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, αυτό των Αρχικών σεναρίων, δώσαμε τον αριθμό 0, για τις περιγραφές που αντιστοιχούν στο δεύτερο στάδιο των δεξιοτήτων, αυτό των Ρόλων σε εφαρμογή, δώσαμε τον αριθμό 1. Για τις περιγραφές των δεξιοτήτων που αντιστοιχούν στο τρίτο στάδιο ανάπτυξής τους, αυτό των Ρόλων με κανόνες και αρχικά σενάρια, δώσαμε τον αριθμό 2. Για τις περιγραφές που αντιστοιχούν στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, αυτό των Ωρίμων ρόλων, προγραμματισμένων σεναρίων και συμβολικών αντικειμένων, δώσαμε τον αριθμό 3. Τέλος, για τις περιγραφές που αντιστοιχούν στο πέμπτο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων, αυτόν της Δραματοποίησης, των πολλαπλών θεμάτων και των σκηνοθετικών ικανοτήτων, δώσαμε τον αριθμό 4 . Για να κρίνουμε το επίπεδο των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε δεδομένα παρατήρησης τριών διαφορετικών εμπλοκών (τρεις τελευταίες εμπλοκές κάθε φορά) των παιδιών σε Κοινωνικό-δραματικό ή και Φανταστικό παιχνίδι. Η αξιολόγηση γινόταν και για τα έξι στοιχεία. Αν το παιδί παρουσίαζε έστω και μία φορά στις τρεις εμπλοκές του το κάθε στοιχείο, παίρναμε την καλύτερη συμπεριφορά του παιδιού στο στοιχείο αυτό και το τοποθετούσαμε

στο αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης του κάθε στοιχείου/δεξιότητας. Για παράδειγμα, όσον αφορά στη δεξιότητα της αυξημένης διάρκειας, αν ένα παιδί στις τρεις τελευταίες εμπλοκές του σε Κοινωνικό-δραματικό/φανταστικό παιχνίδι παρουσίαζε τις εξής συμπεριφορές: πρώτη εμπλοκή: Διερευνά τα αντικείμενα, αλλά δεν παίρνει ρόλους, δεύτερη εμπλοκή: Δημιουργεί σενάρια τα οποία διαρκούν 10-15 λεπτά, τρίτη εμπλοκή: Δημιουργεί σενάρια τα οποία διαρκούν μερικά λεπτά, τότε παίρναμε τη βέλτιστη συμπεριφορά, που ήταν το να δημιουργεί σενάρια τα οποία διαρκούν 10-15 λεπτά και το τοποθετούσαμε στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης της δεξιότητας, αυτό των Ρόλων με κανόνες και αρχικά σενάρια. Για σκοπούς κωδικοποίησης (βλ. Πίνακα 3.7) το συγκεκριμένο παιδί έπαιρνε τον αριθμό 2 (τρίτο στάδιο ανάπτυξης) όσον αφορά στη δεξιότητα της αυξημένης διάρκειας.

Πίνακας 3.7.

Κωδικοποίηση στοιχείων παιχνιδιού και επιπέδων ανάπτυξης για σκοπούς στατιστικής ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Στάδια ανάπτυξης των 6 δεξιοτήτων	Αρχικά Σενάρια	Ρόλοι σε εφαρμογή	Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια	Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σενάρια, συμβολικά αντικείμενα	Δραματοποίηση, πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες
Προγραμματισμός	0	1	2	3	4
Ρόλοι	0	1	2	3	4
Υποστηρικτικά μέσα	0	1	2	3	4
Αυξημένη διάρκεια	0	1	2	3	4
Γλώσσα	0	1	2	3	4
Σενάριο	0	1	2	3	4

Επίσης, δημιουργήθηκε λίστα ελέγχου, ισοδιαστημικής κλίμακας, που αξιολογούσε διάφορες δεξιότητες παιχνιδιού, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στους τέσσερις τομείς ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη λίστα δημιουργήθηκε βάσει του εγχειριδίου Δεξιότητες Κοινωνικού/Δραματικού Παιχνιδιού (Λοΐζου, 2014). Βασικός σκοπός της δημιουργίας της λίστας αυτής ήταν για να υπάρχει ένα διπλό εργαλείο αξιολόγησης του επιπέδου του παιχνιδιού των παιδιών για σκοπούς εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, αλλά και για να συμπεριλάβει κάποιες επιμέρους δεξιότητες προς αξιολόγηση που δεν περιλαμβάνονται στα PRoPELS. Επίσης, η ομαδοποίηση των δεξιοτήτων στους τέσσερις τομείς ανάπτυξης, όπως αυτοί προτείνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΝΑΠΠ, 2016), δίνει μία ξεκάθαρη

εικόνα για την πλειάδα δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από το παιχνίδι των παιδιών αλλά και για το ότι το παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αφού μέσα από αυτό μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες οι οποίες υποστηρίζουν ανάπτυξη και των τεσσάρων τομέων ανάπτυξης. Παρακάτω παρουσιάζεται η λίστα αξιολόγησης, όπως δημιουργήθηκε για σκοπούς συλλογής δεδομένων. Η συγκεκριμένη λίστα αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθούν οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών του ΝΠΠ στην αρχή, στο μέσον αλλά και στο τέλος της συγκεκριμένης έρευνας δράσης. Για κάθε παιδί παρατηρούσαμε τις τέσσερις τελευταίες εμπλοκές του σε Κοινωνικό-δραματικό/φανταστικό παιχνίδι (τις τρεις που χρησιμοποιήσαμε για τη λίστα ελέγχου των PRoPELS και την αμέσως προηγούμενη εμπλοκή τους). Αν το παιδί παρουσίαζε σε κάθε εμπλοκή του έστω και μία φορά τη συμπεριφορά, τότε θεωρούσαμε ότι η εμπλοκή του ήταν θετική προς τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αν το παιδί είχε μία θετική εμπλοκή στις τέσσερις του εμπλοκές, έπαιρνε τον βαθμό 1. Αν το παιδί είχε δύο θετικές εμπλοκές, έπαιρνε τον βαθμό 2, αν είχε τρεις θετικές εμπλοκές, έπαιρνε τον βαθμό 3, αν είχε 4 θετικές εμπλοκές έπαιρνε τον βαθμό 4. Αν το παιδί δεν παρουσίαζε σε καμία από τις εμπλοκές του την υπό αξιολόγηση συμπεριφορά, τότε έπαιρνε τον βαθμό 0. Στον πίνακα 3.8 παρουσιάζεται η λίστα ελέγχου όπως χρησιμοποιήθηκε στις αξιολογήσεις.

Πίνακας 3.8

Λίστα ελέγχου αξιολόγησης δεξιοτήτων παιχνιδιού

α/α	Τομείς ανάπτυξης	Κλίμακα
Νοητική Ενδυνάμωση		
1	Δηλώνει τον ρόλο που πήρε	0 1 2 3 4
2	Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά	0 1 2 3 4
3	Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά	0 1 2 3 4
4	Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας την ομιλία του	0 1 2 3 4
5	Ενισχύει τον ρόλον, διαφοροποιώντας τον τόνο της φωνής	0 1 2 3 4
6	Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τις χειρονομίες	0 1 2 3 4
7	Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας το σώμα	0 1 2 3 4
8	Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τα υλικά	0 1 2 3 4
9	Λέει και κάνει πράγματα που αφορούν τον ρόλο που του ανάθεσαν ή που πήρε μόνο του	0 1 2 3 4

10	Διαφοροποιεί τα συναισθήματα, για να ενισχύσει τον ρόλο	0 1 2 3 4
11	Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο	0 1 2 3 4
12	Εμπλέκεται σε διάλογο και αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο του	0 1 2 3 4
13	Αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο	0 1 2 3 4
14	Εμπλέκεται με τον ίδιο ρόλο για αρκετό χρονικό διάστημα	0 1 2 3 4
15	Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εντός ρόλου	0 1 2 3 4
16	Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εκτός ρόλου	0 1 2 3 4
17	Δραματοποιεί διαφορετικούς και μη στερεοτυπικούς ρόλους	0 1 2 3 4
18	Παίρνει ρόλο με την ύπαρξη σεναρίου	0 1 2 3 4
19	Παίρνει ρόλο χωρίς σενάριο	0 1 2 3 4
20	Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο	0 1 2 3 4
21	Προτείνει νέο σενάριο	0 1 2 3 4
22	Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας	0 1 2 3 4
23	Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων	0 1 2 3 4
24	Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου	0 1 2 3 4
25	Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (30 λεπτά και πάνω)	0 1 2 3 4
Κινητικές ικανότητες		
26	Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	0 1 2 3 4
27	Μετακινείται στον χώρο με ευκολία	0 1 2 3 4
28	Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτησης) χωρίς δυσκολία	0 1 2 3 4
29	Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του.	0 1 2 3 4
Συναισθηματική ισορροπία		
30	Ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	0 1 2 3 4
31	Εκφράζει τα συναισθήματα του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	0 1 2 3 4
32	Εκφράζει τα συναισθήματα του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο.	0 1 2 3 4
33	Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	0 1 2 3 4

Προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση		
34	Σέβεται τους κανονισμούς και ρουτίνες της τάξης	0 1 2 3 4
35	Αποδέχεται όλα τα παιδιά στο παιχνίδι του	0 1 2 3 4
36	Συνεργάζεται με άλλα παιδιά	0 1 2 3 4
37	Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου	0 1 2 3 4

Για σκοπούς αξιοπιστίας της παρούσας λίστας ελέγχου δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας, Πίνακας 3.9 , ο οποίος αποτελεί εργαλείο επεξήγησης της κάθε δεξιότητας που περιλαμβάνεται στην παραπάνω λίστα. Οι επεξηγήσεις δόθηκαν σε όλους όσοι έκαναν παρατηρήσεις του παιχνιδιού των παιδιών αλλά και παρακολούθησαν οπτικογραφημένα στιγμιότυπα με σκοπό να αξιολογήσουν το επίπεδο των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών. Εκτός από την ερευνήτρια και τη δεύτερη νηπιαγωγό της τάξης, μέρος των δεδομένων αξιολογήθηκε και από δύο κριτικούς φίλους με σκοπό να εξετάσουμε αν υπήρχε αξιοπιστία και εγκυρότητα στα αποτελέσματά μας.

Πίνακας 3.9.

Επεξήγηση δεξιοτήτων αξιολόγησης παιχνιδιού των παιδιών.

Νοητική Ενδυνάμωση

Δηλώνει τον ρόλο που πήρε	Το παιδί: Δηλώνει στο παιχνίδι ή όταν ρωτηθεί τον ρόλο που έχει.
Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά	Χρησιμοποιεί τα υλικά με την πραγματική τους χρήση, για παράδειγμα ένα τηλέφωνο για να τηλεφωνήσει, μία κατσαρόλα για να μαγειρέψει κτλ.
Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά	Χρησιμοποιεί τα υλικά συμβολικά, για παράδειγμα δεν έχει κινητό τηλέφωνο για όλους και παίρνει μία μπανάνα και την κάνει τηλέφωνο ή ένα επικρουστήρα και τον κάνει μικρόφωνο.
Ενισχύει τον ρόλο διαφοροποιώντας : την ομιλία του,	Για παράδειγμα νιαουρίζει ,όταν κάνει τη γάτα, γαυγίζει, όταν κάνει τον σκύλο, μιλά σπαστά ελληνικά όταν υποδύεται κάποιον από άλλη χώρα.
τον τόνο της φωνής,	Μιλά με χοντρή φωνή, όταν υποδύεται τον μπαμπά ή με λεπτή τρεμάμενη φωνή, όταν προσποιείται τη γιαγιά.
τις χειρονομίες	Για παράδειγμα βάζει τον αντίχειρα στο στόμα, όταν έχει ρόλο μωρού ή κουνά το ραβδί, όταν έχει ρόλο μάγισσας.
το σώμα,	Σκύβει τους ώμους και χωλαίνει, όταν παριστάνει τον παππού, ανοίγει τα χέρια και τα χρησιμοποιεί σαν φτερά, όταν παριστάνει την πεταλούδα, είναι στιβαρός και σοβαρός, όταν παριστάνει τον γιατρό.

τα υλικά.	Χρησιμοποιεί τα ακουστικά για να εξετάσει τον ασθενή, όταν παριστάνει τον γιατρό, τη σιδερώστρα για να σιδερώσει, όταν παριστάνει τη μαμά, τον πλάστη για να ανοίξει το ζυμάρι, όταν παριστάνει τον ζαχαροπλάστη.
Λέει και κάνει πράγματα που αφορούν τον ρόλο που του ανάθεσαν ή που πήρε μόνο του	Χρησιμοποιεί λόγο και εκφράσεις από τις εμπειρίες του ατόμου που υποδύεται. Για παράδειγμα χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο ταχυδρομικός υπάλληλος, όταν τον υποδύεται στο κέντρο μάθησης του Ταχυδρομείου.
Διαφοροποιεί τα συναισθήματα , για να ενισχύσει τον ρόλο	Οι εκφράσεις του προσώπου του αλλά και ο συναισθηματικός του κόσμος παραπέμπει σε μία οργισμένη μαμά που τα παιδιά της δεν συγυρίζουν τα παιχνίδια τους ή σε μια πεινασμένη αλεπού που θέλει να ξεγελάσει τις κότες.
Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο	Για παράδειγμα μπορεί να μαγειρέψει, να σιδερώσει, να ταΐσει το μωρό, να πάει καφέ με μια φίλη της υποδύομενη τον ρόλο της μαμάς.
Εμπλέκεται σε διάλογο, για να ενισχύσει τον ρόλο του	Αλληλοεπιδρά διαλεκτικά με τα υπόλοιπα παιδιά στο κέντρο μάθησης κατά τη διάρκεια που βρίσκεται σε ρόλο, για να εξελίξει το σενάριο αλλά και για να ενισχύσει τον ρόλο του. Για παράδειγμα στο κέντρο μάθησης Αεροδρόμιο, και ενώ περιμένει για έλεγχο των αποσκευών, συνομιλεί με τους υπόλοιπους επιβάτες ως προς τις απαιτήσεις του ελέγχου ή ως προς τον προορισμό τους.
Αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά , για να ενισχύσει το ρόλο	Για παράδειγμα ρωτά τον πελάτη στο κέντρο μάθησης του μπακάλικου τι θα ήθελε να αγοράσει, πώς μπορεί τον βοηθήσει, τον ενημερώνει για τις προσφορές του καταστήματος κτλ.
Εμπλέκεται με τον ίδιο ρόλο για αρκετό χρονικό διάστημα	Κρατά τον ρόλο που έχει και συνεχίζει να αλληλεπιδρά σε ρόλο με άλλα παιδιά για τουλάχιστον 15 λεπτά ή για επαναλαμβανόμενες φορές στον ίδιο ρόλο (τουλάχιστον δύο φορές).
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εντός ρόλου	Για παράδειγμα υποδύεται τον ταξιθέτη στο θέατρο και λέει στα υπόλοιπα παιδιά: « Σας παρακαλώ δείξτε μου τα εισιτήριά σας, για να σας οδηγήσω στη θέση σας , όταν αρχίσει η παράσταση πρέπει να είστε ήσυχοι και να έχετε τα τηλέφωνα σας κλειστά». Η λέει στον σύζυγό της, ενώ υποδύεται τη μαμά: «Μπορείς σε παρακαλώ να πας στον Μπακάλη και να μου φέρεις 2 κουτιά μακαρόνια, ένα γάλα και ένα γιαούρτι;»
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εκτός ρόλου	Καθώς το παιχνίδι εξελίσσεται βγαίνει από τον ρόλο και δίνει οδηγίες «Συμφωνήσαμε να είσαι το σκυλάκι, δεν πρέπει να κάθεται στον καναπέ αλλά στο πάτωμα, να γαυγίζεις, να κυνηγάς τα παιδιά, για να παίξετε και να γαυγίζεις δυνατά, όταν έρχεται κάποιος ξένος».
Δραματοποιεί διαφορετικούς και μη στερεοτυπικούς ρόλους	Π.χ. αστροναύτης, κομμώτρια, ζαχαροπλάστης, ταμίας θεάτρου κτλ.
Παίρνει ρόλο με την ύπαρξη σεναρίου Παίρνει ρόλο χωρίς σενάριο	Υπάρχει το σενάριο και παίρνει έναν σχετικό ρόλο Δεν υπάρχει σενάριο και παίρνει κάποιο ρόλο και προσπαθεί να ενισχύσει τον ρόλο του, χρησιμοποιώντας τα υλικά γύρω του. Στην πορεία αυτός ο ρόλος μπορεί να ενταχθεί σε ένα σενάριο.

Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο	Δραματοποιεί μία έτοιμη ιστορία ή ένα παραμύθι που άκουσε την προηγούμενη μέρα.
Προτείνει νέο σενάριο	Κατά τη συζήτηση για το τι θα παίξουν προτείνει μία ιδέα.
Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας	Τα σενάρια στα οποία εμπλέκεται έχουν αρχή, εξέλιξη και τέλος.
Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων	Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων π.χ. Μία μέρα στο Mall, ή Μία μέρα στο διάστημα ή Η απαγωγή της Χιονάτης κτλ.
Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου	Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου χωρίς ενδοιασμούς.
Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (30 λεπτά και πάνω)	Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (30 λεπτά και πάνω).
Κινητικές ικανότητες	
Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	Πχ. κόπτες, μολύβια, ψαλίδι, κουμπιά, κρεμαστάρια, γράφει και δίνει αποδείξεις κτλ.
Μετακινείται στον χώρο με ευκολία	Δεν κτυπά πάνω σε έπιπλα, υλικά και μέσα ή άλλα παιδιά, δεν χαλά κατά λάθος κατασκευές άλλων.
Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτηση) χωρίς δυσκολία	Συγυρίζει και αυτοεξυπηρετείται.
Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του.	Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του, τα κρεμάει στην κρεμάστρα, βοηθά άλλα παιδιά με τα ρούχα τους.
Συναισθηματική ισορροπία	
Ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	Δεν θυμώνει, όταν δεν γίνεται αυτό που θέλει ή όταν δεν βρίσκει τα υλικά που θέλει κτλ
Εκφράζει τα συναισθήματα του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	Λέει αν του αρέσει ή όχι κάτι στο προτεινόμενο σενάριο ή στον ρόλο που πήρε ή στην εξέλιξη του σεναρίου.
Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο.	Μιλά για το πώς νιώθει στον ρόλο που είναι και εκφράζει τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα που υποδύεται.
Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	Μπορεί να καταλάβει και να βοηθήσει ένα παιδί που θέλει κάποιο άλλο ρόλο, υλικό μέσο ή που φοβάται κάποιον ρόλο κτλ.
Προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση	
Σέβεται τους κανονισμούς και ρουτίνες της τάξης	Τηρεί τους κανονισμούς και τις ρουτίνες της τάξης και τους υπενθυμίζει σε άλλα παιδιά.
Αποδέχεται όλα τα παιδιά στο παιχνίδι του	Αποδέχεται όλα τα παιδιά στο παιχνίδι του.
Συνεργάζεται με άλλα παιδιά	Συνεργάζεται με άλλα παιδιά, για να αναπτύξουν ένα σενάριο.
Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου	Δέχεται ιδέες από παιδιά είτε αυτά βρίσκονται σε ρόλο είτε αυτά βρίσκονται εκτός ρόλου. Καμιά φορά οι ιδέες αυτές μπορεί να προέρχονται και από την εκπαιδευτικό.

Ανάλυση δεδομένων (ημι-πειραματικός σχεδιασμός)

Από τις λίστες ελέγχου συλλέξαμε κυρίως ποσοτικά δεδομένα. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά κριτήρια ανάλυσης Wilcoxon tests (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές, συσχετίσεις) και ομαδοποιός ανάλυση (cluster analysis).

Για το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού (λίστα έλεγχου PRoPELS) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο των διάμεσων τιμών για να δούμε αν υπάρχει βελτίωση των παιδιών της ομάδας του ΝΠΠ μεταξύ των τριών χρονικών στιγμών που συλλέχτηκαν τα δεδομένα. Επίσης, το ίδιο κριτήριο χρησιμοποιήθηκε για να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων της ομάδας των παιδιών του ΝΠΠ και της ομάδας των παιδιών των ΑΝ.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από την λίστα που αξιολογούσε δεξιότητες παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκαν οι διάμεσες τιμές και οι μέσοι όροι (Wilcoxon tests) για να δούμε αν υπάρχει βελτίωση, και αν αυτή ήταν σημαντική, μεταξύ των τριών χρονικών στιγμών που έγινε συλλογή δεδομένων, για τα παιδιά του ΝΠΠ.

Για την ανάλυση των δύο λιστών ελέγχου χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό κριτήριο των συσχετίσεων με σκοπό να βρούμε τυχόν πρότυπα συσχετίσεων μεταξύ δεξιοτήτων ή στοιχείων ωριμότητας παιχνιδιού.

Η ομαδοποιός ανάλυση (cluster analysis) χρησιμοποιήθηκε για ανάλυση της λίστας ελέγχου των δεξιοτήτων με σκοπό να βρούμε κατά πόσον προκύπτουν ομαδοποιήσεις στις δεξιότητες και ποιοι παράγοντες (π.χ. φύλλο, ηλικία) μπορεί να τις προκαλούν.

Εγκυρότητα: Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις λίστες ελέγχου μία από τις κριτικές φίλες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας παρακολούθησε 10% των οπτικογραφημένων στιγμιότυπων (πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος) και συμπλήρωσε τις λίστες ελέγχου και τη λίστα ισοδιαστημικής κλίμακας για τον αντίστοιχο αριθμό παιδιών. Ο βαθμός συμφωνίας των αποτελεσμάτων των λιστών ελέγχου και ισοδιαστημικής κλίμακας ήταν μεγάλος (0,98).

Αξιοπιστία: Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της ερευνητικής προσπάθειας όσον αφορά στις λίστες ελέγχου και στις λίστες ισοδιαστημικής κλίμακας, για τρία 3 παιδιά του δείγματος του ΝΠΠ, επαναλήφθηκαν οι παρατηρήσεις του παιχνιδιού τους τρεις μέρες μετά τις κανονικές αξιολογήσεις τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην τελική (Οκτώβριος, Απρίλιος). Ο βαθμός συμφωνίας ήταν ήταν 0,95 και 0,96 αντίστοιχα για τις δύο λίστες.

Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης του πώς τα ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται με τα διάφορα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων δημιουργήθηκε ο Πίνακας 3.10, ο οποίος παρουσιάζει όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν, για να απαντηθεί το καθένα από αυτά.

Περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς όσον αφορά στην επιλογή και στο μέγεθος του δείγματος, καθώς και των μέσων συλλογής δεδομένων. Η επιλογή τόσο των παιδιών του ΝΠΠ όσο και των παιδιών των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ ήταν βολική. Τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί του ΝΠΠ ήταν προσωπικό και παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο όπου εργαζόταν η ερευνήτρια και τα παιδιά των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ ήταν προσωπικό και παιδιά γειτονικών νηπιαγωγείων που ενδιαφέρθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Παρόλα αυτά έγινε προσπάθεια τα νηπιαγωγεία των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ να προέρχονται από δύο διαφορετικές επαρχίες, το ένα από ορεινή περιοχή και το άλλο από ημιαστική.

Επίσης, τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού ήταν μόνο 25 (μία τάξη), αφού το νηπιαγωγείο ήταν μονοθέσιο και δεν υπήρχε αρκετά μεγάλος αριθμός ερευνητών, για να υποστηρίξει την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και σε άλλα νηπιαγωγεία.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων εφαρμόστηκαν πρώτη φορά, για να αξιολογήσουν την εφαρμογή μίας παιδαγωγικής παιχνιδιού σε παιδιά. Παρόλο που έγινε προσπάθεια ώστε τα μέσα συλλογής δεδομένων, και ειδικά οι λίστες ελέγχου, να περιλαμβάνουν στοιχεία τα οποία στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως βασικά στοιχεία που συνθέτουν τις δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από το παιχνίδι, εντούτοις είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες λίστες για αξιολόγηση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών αλλά και του επιπέδου ώριμου παιχνιδιού.

Πίνακας 3.10

Μέσα Συλλογής Δεδομένων και Είδος Ανάλυσης Δεδομένων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό Ερώτημα	Μέσα Συλλογής Δεδομένων	Είδος Ανάλυσης Δεδομένων
<p>1. Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του πλαισίου των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων με σκοπό να το μετατρέψει σε ένα πλαίσιο Ελεύθερου ή και Δομημένου Παιχνιδιού;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Πιο συγκεκριμένα, σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, για να ενισχύσει τη παιδαγωγική παιχνιδιού; · Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου ωρολογίου προγράμματος, αλλά και εκτός εκπαιδευτικού χρόνου, για να ενισχύσει την παιδαγωγική παιχνιδιού; 	<ul style="list-style-type: none"> § Σχέδια Δράσης § Ημερολόγιο εκπαιδευτικών § Παρατηρήσεις § Συνεντεύξεις παιδιών § Φωτογραφικό υλικό 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων του ΝΠΠ, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σταθερής σύγκρισης/constant comparative method (Maykut & Morehouse, 1994).
<p>2. Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε μία τάξη όπου γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού. Υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις; Η ηλικία και το φύλο επηρεάζουν τον τρόπο ανάπτυξης των δεξιοτήτων;</p>	<ul style="list-style-type: none"> § Λίστα ελέγχου επιπέδου παιχνιδιού PRoPELS των Bodrova & Leong (2011). § Λίστα ελέγχου δεξιοτήτων παιχνιδιού οργανωμένη στους 4 τομείς ανάπτυξης § Παρατηρήσεις § Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα 	<ul style="list-style-type: none"> Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τις δύο λίστες ελέγχου αξιολόγησης επιπέδου ώριμου παιχνιδιού και αξιολόγησης δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών του ΝΠΠ (Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι, K-means, cluster analysis) - -
<p>3. Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην τάξη όπου γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού και σε άλλες τάξεις που ακολουθούν παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των ελευθέρων δραστηριοτήτων;</p>	<ul style="list-style-type: none"> § Λίστα ελέγχου επιπέδου ώριμου παιχνιδιού PRoPELS των Bodrova & Leong (2011). § Παρατηρήσεις § Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα 	<ul style="list-style-type: none"> § Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τη λίστα ελέγχου επιπέδου ώριμου παιχνιδιού PRoPELS των Bodrova & Leong (2011) των παιδιών του ΝΠΠ και των ΑΝ.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας έγινε μία προσπάθεια να περιγράψουμε τη διαδικασία εκτέλεσης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Μέσα από αυτή την προσπάθεια έγινε περιγραφή των δύο ερευνητικών σχεδιασμών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Επίσης, έγινε αναλυτική περιγραφή του δείγματος, των μέσων συλλογής δεδομένων καθώς και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν για να αναλυθούν τα δεδομένα που συλλέγηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας όπως αυτά προέκυψαν από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση που έγινε στα δεδομένα. Ο σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν διπλός. Αρχική επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει και να περιγράψει όλες εκείνες τις δράσεις και διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται μία νηπιαγωγός, για να διαφοροποιήσει τον τρόπο που οργανώνει τον χώρο και τη μάθηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις αρχές του νέου αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το παιχνίδι. Ακολούθως, η παρούσα εργασία είχε σκοπό να εντοπίσει τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής στα παιδιά και στην ανάπτυξή τους. Ως εκ τούτου στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων τα οποία θα δώσουν απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας που είναι:

- 1) Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του πλαισίου των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων με σκοπό να το μετατρέψει σε ένα πλαίσιο Ελεύθερου ή/και Δομημένου Παιχνιδιού; Πιο συγκεκριμένα:
 - α. Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, για να ενισχύσει την παιδαγωγική παιχνιδιού;
 - β. Σε ποιες δράσεις εμπλέκεται η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου ωρολογίου προγράμματος, αλλά και εκτός εκπαιδευτικού χρόνου, για να ενισχύσει την παιδαγωγική παιχνιδιού (εκτός ώρας παιχνιδιού);

Στο δεύτερο μέρος αυτού του κεφαλαίου θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις λίστες ελέγχου που αξιολογούσαν τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών και το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού, πριν και μετά την προσπάθεια για εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην ομάδα όπου έγινε η έρευνα δράσης (ΝΠΠ) και στην ομάδα των παιδιών όπου εφαρμοζόταν ο τρόπος των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά

θα απαντήσουν ουσιαστικά το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας που είναι:

- 2) Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε μία τάξη όπου γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού; Υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις;
- 3) Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού και σε άλλες τάξεις που ακολουθούν τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των ελευθέρων/ήσυχων δραστηριοτήτων;

Όλα τα ονόματα που θα αναφερθούν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων αποτελούν ψευδώνυμα. Σε καμία περίπτωση δεν αναφέρονται τα πραγματικά ονόματα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Μέρος Α: Δράσεις νηπιαγωγού κατά τη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού

Μέσα από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων (μέθοδο της σταθερής σύγκρισης/constant comparative method, Maykut & Morehouse, 1994) που συλλέχθηκαν από τη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στο ΝΠΠ (έρευνα δράσης) προέκυψαν αρκετές δράσεις στις οποίες χρειάστηκε να εμπλακεί η νηπιαγωγός με σκοπό να υλοποιήσει τους στόχους της. Οι δράσεις αυτές, αφού καταγράφηκαν, οργανώθηκαν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες με κοινά θεματικά χαρακτηριστικά. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν 1) δράσεις οι οποίες υποστήριζαν τον ρόλο της νηπιαγωγού ως παρατηρήτρια/αξιολογήτρια των υπό ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, 2) δράσεις που αφορούν στην εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών ως εκπαιδευτικός αλλά και ως συμπαίκτης κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού, 3) δράσεις που αφορούν στην προσπάθειά της να οργανώσει τη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να αναπτύξει δεξιότητες παιχνιδιού στα παιδιά, αλλά και να εφαρμόσει την παιδαγωγική παιχνιδιού και 4) δράσεις που αφορούσαν στον ρόλο της ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Και στις τέσσερις αυτές κατηγορίες η εκπαιδευτικός εμπλέκεται τόσο κατά τη διάρκεια της ώρας του παιχνιδιού όσο και κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου σχολικού χρόνου και

κάποιων απογευματινών ωρών σε μία πληθώρα επιμέρους δράσεων με σκοπό να στηρίξει την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη της. Οι τέσσερις κατηγορίες δράσεων καθώς και οι επιμέρους δράσεις της εκπαιδευτικού, τόσο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όσο και κατά διάρκεια άλλων χρονικών πλαισίων, παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Όλες οι δράσεις πλαισιώνονται με αποσπάσματα από τα δεδομένα για σκοπούς καλύτερης κατανόησης αλλά και τεκμηρίωσής τους.

Κατηγορία δράσεων 1: Η εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο της παρατηρήτριας/ αξιολογήτριας του παιχνιδιού και των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών

Μία από τις κυριότερες δράσεις στις οποίες φαίνεται η νηπιαγωγός να εμπλέκεται κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας είναι αυτή της παρατήρησης/ και αξιολόγησης των δεξιοτήτων παιχνιδιού, αλλά και της διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού. Αρχικά, η νηπιαγωγός συνειδητοποιεί τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του επιπέδου παιχνιδιού των παιδιών αλλά και των προηγούμενων εμπειριών που είχαν τα παιδιά, με σκοπό να εντοπίσει το αρχικό επίπεδο των δεξιοτήτων του παιχνιδιού που αυτά διαθέτουν αλλά και να εντοπίσει τα βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού των παιδιών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού. Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στην πρώτη φάση της έρευνας δράσης χρειάζεται να χρησιμοποιήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την παρατήρηση, με σκοπό να εντοπίσει το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών και να σχεδιάσει τις δράσεις της. Έντονο παρουσιάζεται το στοιχείο της ανάγκης για παρατήρηση και στα δύο στοχαστικά ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών του ΝΠΠ. Ενδεικτικά είναι τα δυο παρακάτω αποσπάσματα από τα δύο στοχαστικά ημερολόγια:

...Το παιχνίδι και ταυτόχρονα η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού άρχισαν. Στ1_ γρ.: 20-29

...υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη από πολλή και σε όλα τα επίπεδα παρατήρηση. Τα παιδιά δεν ξέρουν να παίζουν και το παιχνίδι τους δεν έχει καθόλου ποιότητα. Θα χρειαστούν αρκετές μέρες για να εντοπιστεί και να καταγραφεί το επίπεδο δεξιοτήτων παιχνιδιού όλων των παιδιών. Ίσως πρέπει να βρω άτομα να με βοηθήσουν με την παρατήρηση... Στ2_ γρ.:94-98

Επιπλέον, η νηπιαγωγός εκτός της ώρας του παιχνιδιού καλείται να μελετήσει και να αποκωδικοποιήσει τη σωρεία των δεδομένων που πήρε μέσω παρατήρησης, προκειμένου να θέσει στόχους και να οργανώσει τις δράσεις της. Η μία από τις

δύο εκπαιδευτικούς στο ημερολόγιο της (βλ. απόσπασμα που ακολουθεί) περιγράφει πως παρατήρησε ότι τα παιδιά δεν είχαν καθόλου δεξιότητες παιχνιδιού και ότι στο παιχνίδι ήξεραν απλά να χρησιμοποιούν τα υλικά ως αντικείμενα και να ζωγραφίζουν σε έτοιμα δοσμένα υλικά.

...Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να παίρνουν μία κόλλα και να ζωγραφίζουν, να κάθονται στα παιχνίδια οικοδομικού υλικού και να συναρμολογούν τα παιχνίδια, παίζοντας παράλληλα με τα υπόλοιπα παιδιά και χωρίς να έχουν καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου αναπτυγμένες οι δεξιότητες ώριμου παιχνιδιού στα παιδιά. Ελάχιστα παιδιά (2,4,6) έχουν πολύ απλές δεξιότητες παιχνιδιού. Στ1_ γρ.: 35-39

Σε αρχικό, επίσης, επίπεδο η εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει πληροφορίες από άλλες πηγές για το επίπεδο του παιχνιδιού των παιδιών αλλά και τις προηγούμενες τους εμπειρίες από παιχνίδι. Οι πηγές οι οποίες είναι διαθέσιμες στη νηπιαγωγό για συλλογή πληροφοριών είναι οι εκπαιδευτικοί της προηγούμενης χρονιάς, οι γονείς των παιδιών, η σχολική βοηθός που κάθε χρονιά παραμένει στο νηπιαγωγείο, αλλά και τα ίδια τα παιδιά. Μέσα από τη συλλογή δεδομένων από τις παραπάνω πηγές διαφάνηκε πώς τα παιδιά συνήθιζαν να εργάζονται με τον τρόπο των ελεύθερων/ ήσυχων δραστηριοτήτων, με τραπεζάκια και γωνιές, όπου τα παιδιά εμπλέκονταν σε δασκαλοκεντρικές δραστηριότητες (φυλλάδια, τεχνικές εικαστικής έκφρασης) και όποτε υπήρχε χρόνος τα άφηναν να παίξουν και στις διάφορες γωνιές, οι οποίες ήταν οι συνηθισμένες (κουκλόσπιτο, μπακάλικο και οικοδομικό υλικό). Δεν γινόταν καμία προσπάθεια για διαφοροποίηση των διαφόρων κέντρων μάθησης, αλλά ούτε και καμία ουσιαστική διδακτική παρέμβαση για ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών. Παρακάτω παρουσιάζονται δύο αποσπάσματα από τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, τα οποία είναι ενδεικτικά της απουσίας προηγούμενων εμπειριών παιχνιδιού για τα παιδιά.

...Είναι σημαντικό επίσης να αναφέρω ότι από συνομιλία που είχα με την προηγούμενή τους νηπιαγωγό φαίνεται ότι τα παιδιά δεν είχαν πολλές εμπειρίες από πραγματικό παιχνίδι μιάς και αυτή οργάνωνε τη μάθηση με τον παραδοσιακό τρόπο των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η σχολική βοηθός μου επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά έκαναν ελεύθερες δραστηριότητες αντί παιχνίδι, την προηγούμενη χρονιά. Επίσης, σε κουβέντες που έκανα στην ολομέλεια των γονιών στην πρώτη μας συνάντηση κανένας δεν δήλωσε ότι παρέχει ευκαιρίες στο παιδί του για βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Αντίθετα, οι περισσότεροι δίνουν ευκαιρίες και ασχολούνται με τα παιδιά τους κυρίως για να αναπτύξουν προαναγνωστικές και προμαθηματικές δεξιότητες. Στ1_ γρ.: 82-90

...πρώτα κάνουμε εργασίες στα τραπεζάκια και μετά, αν έχουμε χρόνο, μπορούμε να παίξουμε τζιαι στο οικοδομικό υλικό τζιαι στο κουκλόσπιτο. Άμα ήμαστε άτακτοι οι γωνιές κλείνουν και εν μπορούμε να παίξουμε. Συνέντευξη 1 (09/10/2015)

Η εκπαιδευτικός, όσο προχωρά η διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την παρατήρηση, για να αξιολογήσει το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών αλλά και για να σχεδιάσει νέα σχέδια δράσης τα οποία θα τη βοηθήσουν να αναπτύξει δεξιότητες παιχνιδιού στα παιδιά που θα τα οδηγήσουν στο ώριμο παιχνίδι. Παράλληλα, η παρατήρηση και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται άμεσα από την εκπαιδευτικό, για να καθορίσουν την εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών. Η παρατήρηση είναι το κυριότερο εργαλείο που έχει στα χέρια της η ερευνήτρια αλλά και η δεύτερη νηπιαγωγός του ΝΠΓ, για να συλλέξουν δεδομένα για το παιχνίδι και τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών. Τόσο μέσα από τα στοχαστικά ημερολόγια των δύο εκπαιδευτικών όσο και μέσα από τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα είναι πολύ έντονη η χρήση της παρατήρησης από την εκπαιδευτικό για τη συλλογή πληροφοριών για το παιχνίδι των παιδιών. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα από το στοχαστικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού (ερευνήτριας).

Παρατηρώντας το παιχνίδι τους με βοηθά να βγάλω συμπεράσματα σε σχέση με το επίπεδο των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους. Στ1_ γρ.: 151-152

Η παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών είναι πολύ σημαντική και καθορίζει την ποιότητα της εμπλοκής μου στο παιχνίδι. Νιώθω αρκετές φορές ότι μου παίρνει πολύ χρόνο και τα παιδιά την αντιλαμβάνονται με αποτέλεσμα να επηρεάζω το σενάριο τους. Στ1_ γρ.: 121-125

Επιπλέον, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια της νηπιαγωγού το οποίο τη βοηθά να αξιολογήσει το επίπεδο δεξιοτήτων παιχνιδιού του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της και τις δράσεις της, με σκοπό να βοηθήσει το κάθε παιδί να αναπτύξει τις διάφορες δεξιότητες παιχνιδιού. Το παρακάτω απόσπασμα από το στοχαστικό ημερολόγιο της δεύτερης εκπαιδευτικού είναι ενδεικτικό για το πώς τα αποτελέσματα μίας παρατήρησης μπορούν να οδηγήσουν στον σχεδιασμό δραστηριότητας που θα βοηθήσει συγκεκριμένα παιδιά.

Ο Στέφανος και ο Στάθης δυσκολεύονται αρκετά να δραματοποιήσουν τους ρόλους που επέλεξαν από το παραμύθι που άκουσαν. Θα βρω το δραματοποιημένο επεισόδιο της Disney για το παραμύθι και θα τουςβάλω

να το δουν. Σίγουρα αυτό θα βοηθήσει πολύ να αντιληφθούν τις ανάγκες του ρόλου τους, να απελευθερωθούν από την ντροπή που νιώθουν και να συγκρίνουν τις απαιτήσεις διάφορων ρόλων μεταξύ τους. Θα θυμηθούμε επίσης σε μία δομημένη δραστηριότητα τα χαρακτηριστικά της υπόδυσης ρόλου και θα παίξουμε παιχνίδια παντομίμας στο υπαίθριο παιχνίδι. Στ2: γρ.:29-34

Προς το τέλος της παρούσας έρευνας δράσης η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την παρατήρηση, κυρίως, για να αντλήσει δεδομένα για το παιχνίδι των παιδιών, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να βελτιώσουν τις ήδη πολύ καλά αναπτυγμένες δεξιότητες παιχνιδιού αλλά να βοηθήσει και στη βελτίωση του επιπέδου ωριμότητας του παιχνιδιού. Όπως προκύπτει και από τα δύο στοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών του ΝΠΠ (βλ. αποσπάσματα που ακολουθούν) ο εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης έχει, πλέον, αρκετό χρόνο για παρατήρηση του παιχνιδιού, αφού η καλή λειτουργία της τάξης, η εξοικείωση των παιδιών με τους κανόνες και τις ρουτίνες, αλλά και η απόκτηση του παιχνιδιού των παιδιών χαρακτηριστικών ώριμου παιχνιδιού περιορίζουν την εμπλοκή του στο ελάχιστο, αφήνοντας χρόνο για αξιολόγηση.

Θεωρώ ότι ο ρόλος μου αυτές τις λίγες μέρες, μετά την επαναφορά μου, είναι να παρατηρώ περισσότερο με σκοπό να συμπληρώσω τις κλείδες παρατήρησης, παρά να παίξω μαζί τους ή να εμπλουτίσω το σενάριο ή τα υλικά τους. Στ1_ γρ.: 570-574

Υπάρχει αρκετός χρόνος για παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών, αφού τα διαδικαστικά, κανόνες, ρουτίνες και κοινωνικές δεξιότητες έχουν βελτιωθεί πολύ και το παιχνίδι κυλά σχεδόν από μόνο του...Στ2 : γρ 35-38

Η αύξηση της ποσότητας της παρατήρησης στην τελική φάση της έρευνας βοηθά πολύ στο να διαφανούν τα αποτελέσματα της όλης δράσης για εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού αλλά και να εντοπιστούν συγκεκριμένες δυσκολίες, συγκεκριμένων παιδιών και να ετοιμαστούν δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Η δεύτερη εκπαιδευτικός του ΝΠΠ περιγράφει πώς τα αποτελέσματα της παρατήρησης πληροφορούν την εκπαιδευτικό για το πώς εξελίσσεται η όλη η διαδικασία, αλλά και τι άλλο χρειάζεται να γίνει στην πορεία.

Αρχίσαμε σιγά σιγά να αναλύουμε τις κλείδες παρατήρησης και να τις συγκρίνουμε με τις αρχικές. Φαίνονται πολύ ενδιαφέροντα τα αποτελέσματα, ειδικά όσον αφορά στη βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών σε σχέση με τα αρχικά αποτελέσματα των αρχικών κλείδων παρατήρησης. Στ2_ γρ. :127-130

Από τις παρατηρήσεις μας φαίνεται ότι ο Στέφανος χρειάζεται ακόμη λίγη δουλειά στο να αποδέχεται τις εισηγήσεις των άλλων παιδιών, ενώ αντίθετα η Αντρεάνα δυσκολεύεται πολύ να παραμείνει σε ένα σενάριο για πολλή ώρα. Αυτές οι δύο δεξιότητες θα πρέπει να δουλευτούν και άλλο στα επόμενα σχέδια μαθήματος. Στ2:_γρ: 100-107

Η μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των παιδιών και του παιχνιδιού τους, σε όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης, παρουσιάζεται ως μία αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών αλλά και οι πολλές πτυχές που συνθέτουν το παιχνίδι κάνουν την ανάλυση των παρατηρήσεων μία αρκετά απαιτητική διαδικασία για τη νηπιαγωγό. Όμως, παρόλο το μεγάλο βαθμό δυσκολίας, η παρατήρηση σε όλη τη διαδικασία κρίνεται ως μία εκ των ων ουκ άνευ διεργασία για αξιολόγηση του επιπέδου παιχνιδιού των παιδιών αλλά και των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους. Εκτός από τη μη συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκαν και η συμμετοχική παρατήρηση «παίζοντας με τα παιδιά μας βοηθά πολύ να εντοπίσουμε δυσκολίες στο παιχνίδι τους» Στ2_γρ.: 145-150.

Επίσης, ένα πολύ καλό μέσο παρατήρησης αποτέλεσαν συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες γίνονταν σε ομαδικό επίπεδο, για να αξιολογήσουν κάθε φορά τους υπό έμφαση στόχους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ομαδικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια παντομίμας, δραματοποίησης δοσμένης ιστορίας ή ιστορίας που δημιούργησαν τα παιδιά, η μεταφορά μίας ιστορίας στο κουκλόσπιτο κατά τη διάρκεια της ολομέλειας (ΟΠΤ13: 13/10/2015, ΟΠΤ 18:13/01/2016, ΟΠΤ23:09/02/2016) και οι ομαδικές συνεντεύξεις των παιδιών (ΣΥΝ4: 20/10/2015, ΣΥΝ7:15/01/2016, ΣΥΝ8: 29/01/2015) οι οποίες αξιολογούσαν δεξιότητες παιχνιδιού πχ Πώς θα ενσάρκωνες τον ρόλο της γιαγιάς; Τι θα έκανες, αν ήθελες ένα θερμόμετρο στο παιχνίδι σου και δεν είχες; κ.ά., βοήθησαν στο να συλλέξουμε δεδομένα μέσω παρατήρησης για το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δράση της νηπιαγωγού ως παρατηρήτρια/αξιολογήτρια της διαδικασίας παρουσιάζεται ως μία από τις πιο ουσιαστικές και απαραίτητες της δράσεις. Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης παίρνει αρκετές μορφές (μη συμμετοχική, συμμετοχική, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εκτός της ώρας του παιχνιδιού) και βοηθά τη νηπιαγωγό να εντοπίσει το αρχικό επίπεδο του παιχνιδιού των παιδιών και το επίπεδο των διαφόρων δεξιοτήτων παιχνιδιού του κάθε παιδιού καθώς και τις προηγούμενες τους εμπειρίες σε σχέση με το παιχνίδι. Επίσης, η δράση της ως παρατηρήτρια

/αξιολογήτρια του παιχνιδιού τη βοηθά να βλέπει την εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών και των δεξιοτήτων παιχνιδιού τους. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων είναι χρήσιμη πηγή πληροφοριών για την εξέλιξη των δράσεων της , αλλά και για τον εντοπισμό αναγκών και κατ' επέκταση για το σχεδιασμό νέων σχεδίων δράσης.

Κατηγορία δράσεων 2: Εμπλοκή εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών (εκπαιδευτικός/συμπαίκτης)

Μια δεύτερη κατηγορία δράσεων η οποία προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι αυτή της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι η εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών, τόσο με τον ρόλο της εκπαιδευτικού της τάξης όσο και με το ρόλο της συμπαίκτης, είναι μεγάλη σε ποσότητα στην αρχή της έρευνας δράσης και οι επεμβάσεις της νηπιαγωγού χαρακτηρίζονται ως άμεσης εμπλοκής παρεμβάσεις (Trawick-Smith & Djiurgot, 2011). Όσο αναπτύσσονται οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών και κατά συνέπεια βελτιώνεται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού τους, μειώνονται οι απαιτήσεις για εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Προς το τέλος της έρευνας δράσης η εμπλοκή της εκπαιδευτικού είναι μικρότερη και περιορίζεται, κυρίως, σε έμμεσης μορφής παρεμβάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στα αρχικά στάδια της έρευνας δράσης χρειάστηκε να εμπλακεί στο παιχνίδι των παιδιών, χρησιμοποιώντας άμεση εμπλοκή με σκοπό να εντοπίσει το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών, να προετοιμάσει το έδαφος για τη διαφοροποίηση του τρόπου παιχνιδιού αλλά και να διασφαλίσει την τήρηση των κανονισμών και των ρουτινών. Τόσο η ερευνήτρια όσο και η δεύτερη εκπαιδευτικός του ΝΠΠ περιγράφουν, στα αποσπάσματα που ακολουθούν, στο στοχαστικό τους ημερολόγιο, πώς οι καταστάσεις στην τάξη, στα αρχικά στάδια της έρευνας δράσης, τις ανάγκαζαν να χρησιμοποιούν άμεσης εμπλοκής συμπεριφορές στο παιχνίδι των παιδιών.

Σήμερα μπήκα ως νηπιαγωγός στο παιχνίδι των παιδιών, τους ρώτησα τι ακριβώς παίζουν. Ήταν φανερό η αμηχανία στο πρόσωπο όλων των παιδιών. Μόνο ένα κοριτσάκι αποκρίθηκε και μου είπε «μάμα και παπά». Τους ρώτησα ποιος είναι ο παπάς, αφού δεν είχε αγόρι στο παιχνίδι, κοιτάχτηκαν αμήχανα μεταξύ τους, προφανώς δεν είχαν καν μοιράσει ρόλους, ούτε και είχαν προασφαλίσει τι και πώς θα παίξουν. Τους είπα ότι θα ήταν καλά να αποφασίσουν τι ιστορία θα έπαιζαν και ότι θα μπορούσαν

να έπαιζαν όποια ή ό,τι ιστορία ήθελαν, καθώς και επίσης τι ρόλο θα είχε ο καθένας. Κάθισα μαζί τους και τους έκανα κάποιες εισηγήσεις για θέματα. Τους πρότεινα κάτι και το δέχτηκαν. Μιλήσαμε για τους ρόλους αυτής της ιστορίας. Δεν μπορούσαν να αποφασίσουν πώς να τους μοιράσουν. Τους είπα ότι σήμερα θα τους μοίραζα εγώ τυχαία τους ρόλους και ότι από την επόμενη μέρα θα αποφάσιζαν οι ίδιοι. Μοίρασα τους ρόλους και έφυγα. Το παιχνίδι δεν κράτησε πολύ. Σε λίγο το ένα παιδί έφυγε...Στ2_ γρ. :1-15

Σήμερα μπήκα στο παιχνίδι των παιδιών σαν γιαγιά. Τα παιδιά ξαφνιάστηκαν, σταμάτησαν το παιχνίδι και επικεντρώθηκαν σε εμένα. Κανένα παιδί δεν συνέχισε να είναι σε ρόλο και να εκμεταλλευτεί την παρουσία της γιαγιάς, για να συνεχίσει το παιχνίδι του. Όλα τα παιδιά έλεγαν "είσαι η κυρία, δεν είσαι γιαγιά". Μάταια προσπαθούσα να εξελίξω ένα σενάριο που ουσιαστικά δεν υπήρχε. Όσον και αν προσπάθησα να είμαι παραστατική με ρόλο της γιαγιάς κανένα παιδί δεν χρησιμοποίησε την ίδια παραστατικότητα (τόνος φωνής, κίνηση του σώματος, χαρακτηριστικά ομιλίας κ.α), για να υποστηρίξει τον ρόλο του. Τα περισσότερα παιδιά ξαφνιάστηκαν από την παρουσία μου σε ρόλο σε κάποιο από τα κέντρα μάθησης και άφησαν τα κέντρα μάθησης στα οποία βρίσκονταν, για να έρθουν να με δουν. Έγινε χαμός στην τάξη και χρειάστηκε να θυμίσω τους κανόνες, να δώσω συγκεκριμένους ρόλους στα παιδιά και σενάριο, για να αρχίσουν το παιχνίδι τους.Στ1_ γρ. :38-48

Χρειάζεται συχνή και άμεση εμπλοκή μου, ειδικά όσον αφορά στο θέμα της τήρησης των κανονισμών και των ρουτίνων πρόσεξα ότι τα δύο παιδιά συνέχισαν να παίζουν επικίνδυνα στο οικοδομικό υλικό παρόλο που πριν λίγο έκαναν το ίδιο και το συζητήσαμε και υποσχέθηκαν να σταματήσουν,... μπήκα μέσα και διέκοψα το παιχνίδι τους, τους είπα ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν να παίζουν και να κινδυνεύουν να κτυπήσουν. Τους είπα επίσης ότι την επόμενη φορά θα χρειαστεί να φύγουν από το συγκεκριμένο κέντρο μάθησης. Στ2_ γρ. :21-27

Όσο η διαδικασία εφαρμογής του παιχνιδιού εξελίσσεται η εκπαιδευτικός χρειάζεται αρκετές φορές να αποτελέσει υπόδειγμα ατόμου που έχει καλές δεξιότητες παιχνιδιού, προκειμένου να προκαλέσει γνωστική σύγκρουση στα παιδιά για τον τρόπο που παίζουν αλλά και για να εμβαθύνει στις δεξιότητες παιχνιδιού. Στο παρακάτω απόσπασμα η ερευνήτρια παρουσιάζει στο στοχαστικό της ημερολόγιο με ποιους τρόπους εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών, για να τα βοηθήσει να ακολουθήσουν το παράδειγμά της αλλά και να υιοθετήσουν δικές της συμπεριφορές στο παιχνίδι τους.

...χρειάζεται να εμπλέκομαι στο παιχνίδι τους, κυρίως σε ρόλο και να αποτελώ παράδειγμα για το πώς αποφασίζουμε το σενάριο και τους ρόλους, πώς μοιράζουμε τους ρόλους, πώς αρχίζει και πώς εξελίσσεται ένα σενάριο. Ακόμη δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο παράδειγμά μου. Χρειάζεται να αρχίσουμε να δουλεύουμε τις δεξιότητες παιχνιδιού και στις δομημένες δραστηριότητες και να συζητούμε ό,τι κάνουμε μετά το τέλος του παιχνιδιού. Στ1_ γρ. :48-53

Όσο περνά ο καιρός η εμπλοκή της εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι και πάλι μεγάλη σε ποσότητα και παρόλο που ο ρόλος της ως συμπαίκτρια των παιδιών στο παιχνίδι ευχαριστεί πολύ τα παιδιά και τους δίνει ιδέες για το παιχνίδι τους, εντούτοις η συνεχής εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών είναι αρκετά κουραστική για την ίδια. Όσο προχωρά ο καιρός, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί πλέον να επιτυγχάνει τους στόχους της χρησιμοποιώντας και πιο έμμεσους τρόπους εμπλοκής στο παιχνίδι. Ενδεικτικά της ευχαρίστησης που προκαλεί η παρουσία της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και του είδους και των απαιτήσεων για εμπλοκή στο παιχνίδι των παιδιών είναι τα αποσπάσματα από τις συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια με τα παιδιά αλλά και από το στοχαστικό της ημερολόγιο.

Μας αρέσει πολύ που παίζεις μαζί μας στο παιχνίδι, καμιά δασκάλα δεν έπαιζε μέχρι τώρα... (Γιατί;) γιατί εν τσακωνόμαστε άμα είσαι εκεί και γιατί αρέσκες μας που ντύνεσαι και που μας έφερες ρούχα να ντυνόμαστε και εμείς . (Συζήτηση με 8 παιδιά - 16/12/2015)

Χρειάστηκε και πάλι να πρέπει να είμαι παντού σχεδόν ταυτόχρονα, για να λειτουργήσουν τα πράγματα καλά και να υπάρχει μία στοιχειώδης προσπάθεια για παιχνίδι. Το τελευταίο είναι πραγματικά πολύ κουραστικό για ένα άτομο. Στ1_ γρ.: 194-198

Η εμπλοκή μου στο παιχνίδι τους χρειάζεται ακόμη να είναι έντονη, μεγάλη σε ποσότητα και αρκετά άμεση. Στ1_ γρ.: 229-230

Άρχισα να εμπλέκομαι στο παιχνίδι τους χρησιμοποιώντας και πιο έμμεσους ρόλους. Ακόμη όμως και τώρα (25/11/2015) η εμπλοκή μου στο παιχνίδι χρειάζεται, για να κρατηθούν οι ισορροπίες και να εξελιχθούν τα σενάρια, αλλά και για να τηρηθούν κάποιοι κανονισμοί και ρουτίνες, ειδικά αυτοί που είναι καινούργιοι, όπως το παίζουν όσα παιδιά θέλουμε σε κάποιο σενάριο φτάνει να μπορεί να εξελιχθεί το παιχνίδι. Στ1_ γρ.: 199-205

Μετά από αρκετούς μήνες εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού η εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών είναι πλέον κυρίως έμμεση. Μένει αρκετός χρόνος για αυτήν για να συλλέξει πληροφορίες για το παιχνίδι των παιδιών μέσω παρατήρησης. Η εμπλοκή της πλέον, χαρακτηρίζεται από συναισθήματα σιγουριάς για το τι κάνει και πώς να το κάνει. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν από το στοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας παρουσιάζεται η διαφοροποίηση στον τρόπο εμπλοκής της αλλά και η ποιότητα που άρχισε να έχει η παρουσία της στο παιχνίδι των παιδιών με την πάροδο του χρόνου.

Η εμπλοκή μου είναι πλέον κυρίως έμμεση, ενώ μέρα με τη μέρα έχω περισσότερο χρόνο για παρατήρηση του παιχνιδιού. Το παιχνίδι των παιδιών έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά του ώριμου παιχνιδιού. Δεν

χρειάζεται πλέον η παρουσία μου, για να ξεκινήσει και να εξελιχθεί ένα σενάριο με ορθή δομή, ούτε και για να τηρηθούν οι κανόνες και οι ρουτίνες. Κάποιες φορές χρειάζεται να εμπλακώ, για να δώσω ιδέες ή για να βοηθήσω να επιλυθεί μία διαφωνία. Στ1_ γρ.: 685-691

Μου αρέσει πολύ να εμπλέκομαι στο παιχνίδι των παιδιών ως συμπαίκτη. Παρόλο που η εμπλοκή μου είναι έμμεση, έχει πολύ καλά αποτελέσματα και αρέσει πολύ και στα παιδιά. Η εμπειρία με βοήθη να επιλέγω τον κατάλληλο τρόπο εμπλοκής που να συνάδει με τις ανάγκες του παιχνιδιού των παιδιών αλλά και με τους στόχους μου για το παιχνίδι τους. Στ1_ γρ. : 702-707

Η εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών είναι μια διαδικασία, η οποία δεν γίνεται πάντα σε ζωντανό χρόνο (χρόνος παιχνιδιού). Πολλές φορές η εκπαιδευτικός χρειάζεται από πριν να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών της, για να αποφασίσει το είδος της εμπλοκής της. Επίσης, η νηπιαγωγός χρειάζεται μετά την εμπλοκή της στο παιχνίδι να έρθει και να αναστοχαστεί σχετικά με αυτήν και τα αποτελέσματά της στο παιχνίδι των παιδιών. Προσπαθεί η εμπλοκή της στο παιχνίδι να συνάδει όσο γίνεται καλύτερα με τις ανάγκες που παρουσιάζει το παιχνίδι κάθε φορά (Good fit, Trawick-Smith and Dziurgot, 2010). Προσέχει ώστε η παρουσία της στο παιχνίδι να βοηθήσει στην εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών. Μέσα από τα αποσπάσματα από τα στοχαστικά ημερολόγια που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του ΝΠΠ παρουσιάζουν πώς τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών τους αλλά και των διάφορων εμπλοκών τους στο παιχνίδι των παιδιών τους δίνουν ιδέες για το πώς να αξιολογήσουν αλλά και να εξελίσουν την όλη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

...τα παιδιά δυσκολεύονται να εξελίξουν ένα σενάριο. Θα πρέπει να τους δώσω ιδέες για το πώς μπορούν να δώσουν διάρκεια στο σενάριό τους. Αύριο, θα επισκεφτώ το ζαχαροπλαστείο ως ένας πελάτης που επιστρέφει ένα γλυκό, γιατί είναι χαλασμένο και το ταχυδρομείο ως ένας παππούς που του έχουν φέρει στο σπίτι ένα γράμμα που νομίζει ότι δεν είναι δικό του. Θα χρειαστώ ένα καπέλο μίας κυρίας, ένα φόρεμα, την περούκα του παππού και ένα μπαστούνι. Στ1_ γρ. : 267-272

νομίζω πώς το γεγονός ότι μπήκα στο κουκλόσπιτο ως γειτόνισσα η οποία έφερε ένα προσκλητήριο γάμου στην οικογένεια βοήθησε πολύ τα παιδιά να εξελίξουν το σενάριό τους αρχίζοντας τις ετοιμασίες, για να πάνε στο γάμο. Ταυτόχρονα η πρόσκληση που πήρα βοήθησε να δημιουργηθούν καινούργιοι ρόλοι για το σενάριο, όπως αυτός της κομμώτριας και αυτός της αισθητικού που θα ετοίμαζαν τη μάμα και τις κόρες της για τον γάμο. Επίσης, η πρόσκληση βοήθησε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν και με άλλα κέντρα μάθησης, όπως αυτό του καταστήματος ρούχων όπου τα παιδιά πήγαν να αγοράσουν ρούχα για τον γάμο και αυτό της τράπεζας όπου τα παιδιά

πήγαν να πάρουν χρήματα, για να ετοιμάσουν τον ευχητήριο «φάκελο» που θα έδιναν στον γάμο. Στ2_ γρ. : 69-79

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι οι δράσεις της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης που αφορούσαν στην εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών είχαν διπλή υπόσταση. Από τη μία ως εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθούσε να εμπλέξει παιδιά στο παιχνίδι, να δώσει κατευθύνσεις, να διορθώσει, να εισηγηθεί κτλ. Από την άλλη πολύ μεγάλης σημασίας ήταν και η εμπλοκή της στο παιχνίδι ως συμπαίκτρια με την οποία μπορούσε να αποτελέσει υπόδειγμα ατόμου με αρκετά καλά αναπτυγμένες δεξιότητες υπόδυσης ρόλου και δημιουργίας και εξέλιξης σεναρίου. Και οι δύο υποστάσεις της εμπλοκής της χαρακτηρίζονταν τόσο από άμεσης εμπλοκής παρεμβάσεις όσο και από έμμεσης. Όσο περνούσε ο καιρός οι παρεμβάσεις άμεσης μορφής ήταν λιγότερο συχνές με τις παρεμβάσεις έμμεσης μορφής να είναι αρκετές, για να διατηρηθεί και να εξελιχθεί το παιχνίδι. Προς το τέλος της παρέμβασης η εμπλοκή της περιορίζεται περιοριζόταν περισσότερο στον ρόλο του παρατηρητή/ αξιολογητή του παιχνιδιού.

Κατηγορία δράσεων 3: Εκπαιδευτικός ως οργανώτρια του παιχνιδιού.

Μία από τις κυριότερες δράσεις της νηπιαγωγού ήταν η δράση της ως οργανώτρια του παιχνιδιού. Η δράση της αυτή είχε διπλή πτυχή. Από τη μία αφορούσε στις δραστηριότητες που η ίδια οργάνωνε, με σκοπό να δώσει αξία στην όλη διαδικασία, στη φωνή των παιδιών και από την άλλη στις προσπάθειες που έκανε όσον αφορά στα διαδικαστικά-λειτουργικά της τάξης τόσο στο πλαίσιο του παιχνιδιού αλλά και σε άλλα πλαίσια, με σκοπό να αναπτύξει στα παιδιά όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους οδηγούσαν στο ώριμο παιχνίδι.

Όσον αφορά στην πρώτη πτυχή του ρόλου της ως οργανώτρια, η νηπιαγωγός χρειάζεται αρκετές φορές, ειδικά στην αρχή της διαδικασίας, να οργανώσει συζητήσεις με τα παιδιά σε μικρές ομάδες αλλά και στην ολομέλεια, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του παιχνιδιού, για να εντοπίσει τις απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι αλλά και για να συζητήσουν με τα παιδιά καινούργια στοιχεία στο παιχνίδι τους.

Οι συζητήσεις με τα παιδιά μας βοηθούν να καταλάβουμε ότι έχουν πολλές παρανοήσεις για το τι είναι παιχνίδι και τι αναμένεται από αυτά να κάνουν. Εκτός από κάποιους κανόνες και ρουτίνες που αναφέρουν, όλα τα όλα πράγματα που έχουν στο μυαλό τους για το τι είναι παιχνίδι είναι παρανοήσεις. Στ1_ γρ. :65-69

Το πρωί πρέπει να κάνουμε τις εργασίες μας στα τραπεζάκια και μετά μπορούμε να παίξουμε όπου θέλουμε. Συζ_03/10/2015

Δεν γίνεται να ρίχνουμε πράγματα κάτω, όταν παίζουμε στο κουκλόσπιτο, ούτε να μιλούμε δυνατά. Συζ_03/10/2015

Δύο άτακτα παιδιά δεν γίνεται να παίζουν στην ίδια γωνιά. Συζ_03/10/2015

Δεν γίνεται να παίρνουμε πράγματα από τη μία γωνιά στην άλλη, ούτε γίνεται να ψωνίζουμε περισσότερα από ένα πράγματα από το μπακάλικο. Συζ_05/10/2015

Όσο η διαδικασία προχωρά η εκπαιδευτικός νιώθει την ανάγκη να οργανώσει δράσεις, οι οποίες θα εμπλέξουν τα παιδιά ενεργητικά στην όλη διαδικασία και θα τη βοηθήσουν να εντάξει «τη φωνή τους» στο σχεδιασμό των δράσεων. Εξάλλου το παιχνίδι ως διαδικασία παρουσιάζεται σαν ένα παιδοκεντρικό πλαίσιο μάθησης, το οποίο δεν μπορεί να αγνοεί τα θέλω και τα πιστεύω των παιδιών.

Από αύριο θα ξεκινήσω και τις ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά . Πρέπει να νιώθουν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία και ότι έχουν χρόνο και ευκαιρίες, για να ακουστούν και να εισακουστούν. Στ1_ γρ.: 64-67

Τα παιδιά αποφασίζουν και προτείνουν κέντρα μάθησης που μπορεί να έχει το παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια του πρότζεκτ «Αγαπώ τα Χριστούγεννα». Δίνουν όνομα στο παιχνίδι, το ονομάζουν «Η πόλη των Χριστουγέννων» και προτείνουν κέντρα μάθησης όπως το Ζαχαροπλαστείο, το Ταχυδρομείο, η Θεατρική σκηνή στην οποία θα ανεβάζουν Χριστουγεννιάτικες παραστάσεις, η Παραμυθούπολη, το Ταμείο του θεάτρου, το Κατάστημα κατασκευής και πώλησης παιχνιδιών. Εισηγούνται υλικά τα οποία μπορούν να φέρουν την επόμενη μέρα, για να δημιουργήσουν τα διάφορα κέντρα μάθησης καθώς και σκηνικά τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν στο Δημιουργικό παιχνίδι, για να εμπλουτίσουν τα διάφορα κέντρα μάθησης που πρότειναν. ΟΠΤ 11:25/11/2015

Οι συζητήσεις με τα παιδιά και οι απόψεις που προκύπτουν από αυτές αποτέλεσαν σημαντική παράμετρο για την εξέλιξη της όλης διαδικασίας που οδήγησε τα παιδιά στο ώριμο παιχνίδι.

Οι συζητήσεις που κάνουμε καθημερινά με τα παιδιά με βοηθούν πολύ να εντοπίσω τις κατανοήσεις αλλά και τις παρανοήσεις τους σε σχέση με το παιχνίδι. Τους αρέσει πολύ αυτή η διαδικασία, γιατί νιώθουν ότι αποτελούν μέρος της όλης δράσης. Είναι πολύ ενθουσιασμένα, όταν βλέπουν τις εισηγήσεις τους για διάφορα κέντρα μάθησης, αλλά και δομημένες δραστηριότητες να εφαρμόζονται. Πραγματικά νιώθω ότι χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσα να τρέξω την όλη διαδικασία. Στ1_ γρ.: 344-355

Στην εισαγωγική συνάντηση που είχαμε με τα παιδιά συζητήθηκαν τα πράγματα που τους άρεσαν στο χθεσινό παιχνίδι, έκαναν τα ίδια εισηγήσεις για βελτίωση του παιχνιδιού τους (περισσότερα παιχνίδια/υλικά στα κέντρα μάθησης, η δασκάλα να παίζει περισσότερο με αυτά, τα παιδιά να παίζουν

*«γρήγορα» στα κέντρα μάθησης, για να παίζουν και άλλα παιδιά σε αυτά.
Στ1_ γρ.: 299-304*

Στη δεύτερη πτυχή της εμπλοκής της εκπαιδευτικού ως οργανώτρια, της οργάνωσης όλων των διαδικαστικών της μαθησιακής διαδικασίας που θα βοηθούσε τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες παιχνιδιού, βλέπουμε την εκπαιδευτικό να εμπλέκεται σε μία πληθώρα δράσεων, οι οποίες κρίθηκαν ως αναγκαίες για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας δράσης.

Οι δράσεις της εκπαιδευτικού όσον αφορά στο διαδικαστικό κομμάτι της οργάνωσης της τάξης, των παιδιών και των δραστηριοτήτων παρουσιάζεται, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, ως μία πολύ δύσκολη, μεγάλη σε διάρκεια και με δουλειά σε πολλά επίπεδα διαδικασία, η οποία χρειαζόταν θυσία αρκετού χρόνου και κόπου, τόσο κατά τη διάρκεια της ώρας του παιχνιδιού όσο και στον υπόλοιπο εκπαιδευτικό αλλά και ελεύθερο χρόνο της νηπιαγωγού. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται παρακάτω οι διάφορες δράσεις της εκπαιδευτικού όσον αφορά στο κομμάτι της οργάνωσης της τάξης, των παιδιών και της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης να οργανώνει τον χώρο του παιχνιδιού (θέματα, υλικά, κανόνες και ρουτίνες) με σκοπό να κάνει, πάντα με τη συνεργασία των παιδιών, το μαθησιακό πλαίσιο του παιχνιδιού ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών.

Πρέπει άμεσα να αρχίσω να εξοπλίζω τον χώρο με υλικά και μέσα αλλά και να αλλάξω την οργάνωσή του, εμπλουτίζοντάς το με καινούργια ΚΜ αλλά και διαμορφώνοντάς το με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις αρχές οργάνωσης του παιχνιδιού. Στ1_ γρ.: 9-12

Η δουλειά μου στο σπίτι είναι πάρα πολλή, τόσο στη δημιουργία των σχεδίων δράσης όσο και στην ετοιμασία των υλικών για το νηπιαγωγείο. Στ1_ γρ.: 155-157

Χρειάζομαι αρκετό χρόνο στην ετοιμασία υλικών και μέσων καθώς και στην οργάνωση του χώρου πριν από κάθε παιχνίδι αλλά και πριν από κάθε δομημένη δραστηριότητα. Στ1_ γρ.: 341-344

Η καθημερινή προετοιμασία της νηπιαγωγού όσον αφορά στα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσε διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των διαφόρων σχεδίων δράσης, αλλά και στην επίτευξη των σκοπών και στόχων που έθετε κάθε φορά. *«Χρειάζομαι αρκετή ώρα, για να ετοιμάσω τα υλικά και τα μέσα*

στο σπίτι» Στ1_ γρ.: 315-317 «Χρειάζομαι αρκετό χρόνο στην ετοιμασία υλικών και μέσων καθώς και στην οργάνωση του χώρου πριν από κάθε παιχνίδι αλλά και πριν από κάθε δομημένη δραστηριότητα, με σκοπό να πετύχω τους στόχους μου» Στ2_ γρ.: 40-42

Η συμβολή των παιδιών στο κομμάτι της οργάνωσης του χώρου και των υλικών είναι σημαντική, αλλά η δική μου προσπάθεια είναι απαραίτητη, για να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των κέντρων μάθησης, η ασφάλεια των παιδιών αλλά και τα υλικά να είναι υποστηρικτικά στην όλη διαδικασία για ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού. Στ2_ γρ:47-50

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διαφόρων σχεδίων δράσης χρειάστηκε να δημιουργήσει αρκετά καινούργια κέντρα μάθησης που να ταιριάζουν με το εκάστοτε θέμα του πρότζεκτ, αλλά και να συνάδουν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα καινούργια σχέδια δράσης έπρεπε, επίσης, να εξυπηρετούν τις ανάγκες που προέκυπταν από τις παρατηρήσεις σε σχέση με τις δυσκολίες που παρουσίαζαν τα παιδιά στις διάφορες δεξιότητες παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ενός καινούργιου κέντρου μάθησης ακολουθούσαν κυκλικές παιδοκεντρικές μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες έδιναν σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των παιδιών στην όλη διαδικασία.

Η επίσκεψη (στο ταχυδρομείο) οπτικογραφήθηκε και σε αυτή τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να υποβάλουν ερωτήσεις, να πάρουν απαντήσεις και να εμπλακούν σε διαδικασίες (ζύγισμα γραμμάτων, τοποθέτηση γραμματοσήμων, τοποθέτηση σφραγίδας στο γράμμα, τοποθέτηση του γράμματος στη σακούλα με τα γράμματα). Ακολουθώντας επιστρέψαμε στο νηπιαγωγείο όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία, αφού πήραν το πρόγευμά τους, να παίξουν για ένα δίωρο. Τα παιδιά μετά τη χθεσινή συζήτηση-υπενθύμιση για τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης φαίνεται ότι τα πήγαν καλύτερα από την προηγούμενη ημέρα, όσον αφορά στην τήρηση τους. Επίσης, το παιχνίδι τους ήταν πολύ καλύτερο από την προηγούμενη ημέρα, αφού είχε στοιχεία διάρκειας και εξέλιξης. Στ1_ γρ.: 260-279

Η καλή οργάνωση των καινούργιων κέντρων μάθησης διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο στο να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών για το παιχνίδι τους αλλά και για να αναπτύξουν περισσότερο τις δεξιότητες παιχνιδιού τους.

Στην προσπάθειά μου να δώσω και πάλι πίσω την αίγλη στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι αλλά και να αναπτύξω λίγο δεξιότητες παιχνιδιού στα παιδιά σκέφτηκα να κάνω ένα πρότζεκτ με θέμα το θέατρο. Τα παιδιά είχαν πολλές ιδέες για κέντρα μάθησης σχετικά με το θέμα. Ανάφεραν το Θέατρο, τη θεατρική σκηνή, το καμαρίνι, το βεστιάριο, το ταμείο εισιτηρίων, την τηλεοπτική εκπομπή που είναι αφιερωμένη στο

θέατρο, το τυπογραφείο που τυπώνει εισιτήρια και διαφημιστικά θεατρικών παραστάσεων. Στ1_ γρ.: 652-655

...θα επισκεφθούμε ένα θέατρο, θα μιλήσουμε με ηθοποιούς, θα παρακολουθήσουμε θεατρικές παραστάσεις. Μίλησα ήδη με τους μικρούς ανήσυχους ανθρώπους και θα επισκεφθούν το νηπιαγωγείο μας, για να μας κάνουν ένα βιωματικό εργαστήριο που αφορά στις δεξιότητες ρόλου. Ακολουθώντας θα μας παρουσιάσουν τη θεατρική παράσταση «Η κουκουβάγια που ζήλευε. Στ1_ γρ.:660-664

Εκτός της ώρας του παιχνιδιού, η εκπαιδευτικός χρειάστηκε, επίσης, να οργανώσει πολλές δομημένες δραστηριότητες για ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών (ρόλου και σεναρίου).

Προσπάθησα πολύ να βελτιώσω τον εαυτό μου, για να είμαι υπόδειγμα υπόδυσης ρόλου στον λόγο, στη φωνή και στην κίνηση, να χρησιμοποιώ τα υλικά και την πραγματική τους χρήση αλλά και συμβολικά, να τους παροτρύνω να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες υπόδυσης ρόλου. Ούτε ηθοποιός να ήμουν... Στ1_ γρ.: 355-359

...σκέφτομαι να τους δώσω ευκαιρίες στις δομημένες δραστηριότητες για δραματοποιήσεις, για να δώσουν δικό τους τέλος σε μία ιστορία, παραμύθι, σενάριο κτλ, για να δημιουργήσουν δικά τους σενάρια και ιστορίες (τεχνικές Ροντάρι). Στ1_ γρ.: 181-183

Ο σχεδιασμός δομημένων δραστηριοτήτων εκ μέρους της εκπαιδευτικού έχει σκοπό να ανταποκριθεί στις ανάγκες που προκύπτουν από το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και να δώσει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο τις δεξιότητές τους.

Θεωρώ ότι χρειάζονται πολλή στήριξη στο θέμα της δομής της ιστορίας, στη χρήση πρωτότυπων σεναρίων και στην έκταση των σεναρίων. Κάποια παιδιά (18,23,20) παίζουν παράλληλα, ενώ μόνο δύο (25, 19) μοναχικά. Αύριο θα προσπαθήσω να τους δουλέψω στη δημιουργία ιστορίας, δίνοντας έμφαση στη δομή. Θα χρησιμοποιήσω την τεχνική του φανταστικού διωνύμου. Επίσης, πρέπει να ετοιμάσω ένα μάθημα στις Κοινωνικές Σπουδές που να αφορά συνεργασία και αλληλοαποδοχή. Με αυτό τον τρόπο θα φρεσκάρω τη σημαντικότητα των δύο αυτών εννοιών και θα τις επαναφέρω στο παιχνίδι τους πιο εύκολα για τα παιδιά που δυσκολεύονται να τις εφαρμόσουν. Στ1_ γρ.:

Πολύ σημαντικές και αρκετά απαιτητικές σε οργάνωση ήταν επίσης, οι επισκέψεις που πραγματοποιήσαν τα παιδιά για συλλογή πληροφοριών για τα διάφορα κέντρα μάθησης, καθώς, επίσης, και οι επισκέψεις διάφορων ειδικών κάθε φορά στην τάξη, με σκοπό την αξιολόγηση κάποιου κέντρου μάθησης ή την ανάπτυξη ή εξάσκηση κάποιας δεξιότητας παιχνιδιού.

Ξεκινήσαμε τη μέρα μας με την προετοιμασία της επίσκεψης στο Ταχυδρομείο. Θυμηθήκαμε το χθεσινό βίντεο για το ταχυδρομείο και τα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να παίξουν στο κέντρο μάθησης του ταχυδρομείου μοιράστηκαν μαζί μας τις εμπειρίες τους, καθώς και τα πράγματα που τους άρεσαν και αυτά που δεν τους άρεσαν ή ήθελαν να βελτιώσουν. Αρκετά παιδιά πρότειναν διάφορες ερωτήσεις τις οποίες θα ήθελαν να υποβάλουν στο προσωπικό του ταχυδρομείου και αφού τις καταγράψαμε, τις εικονογραφήσαμε και ξεκινήσαμε για την επίσκεψή μας. Στ1_ γρ.: 164-170

Καλέσαμε τον ταχυδρόμο να έρθει να δει πώς λειτουργεί το κέντρο μάθησης του ταχυδρομείου μας και να μας κάνει διάφορες εισηγήσεις, ούτως ώστε αυτό να γίνει όσο γίνεται πιο κοντά στο πραγματικό ταχυδρομείο. Στ1_ γρ.: 43-46

Στο οπτικογραφημένο στιγμιότυπο 13 (ΟΠΤ 43: 11/12/2015) τα παιδιά μαζί με τον ταχυδρόμο της κοινότητας μοιράζουν τα γράμματα σε μία γειτονιά του χωριού τους. Χρησιμοποιούν τη μοτοσυκλέτα και το γιλέκο του ταχυδρόμου, διαβάζουν με τη βοήθεια του ταχυδρόμου τα δομικά στοιχεία ενός φακέλου και τοποθετούν τα γράμματα στο αντίστοιχο ταχυδρομικό κουτί.

Σε όλη αυτή την προσπάθεια που κάνει ο εκπαιδευτικός για ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού χρειάζεται να διασυνδέει αρκετές φορές διαφορετικές ώρες του προγράμματος του νηπιαγωγείου, με σκοπό να μεταφέρει δεξιότητες αλλά και θεματολογική υποστήριξη από και προς το παιχνίδι των παιδιών. Και στις δύο περιπτώσεις σκοπός είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση δεξιοτήτων παιχνιδιού.

Η μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων από τις δομημένες δραστηριότητες στο παιχνίδι των παιδιών χρειάζεται αρκετή και άμεση εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, είτε για να υπενθυμίσει και να συνδέσει αυτά που κάνουν τα παιδιά με αυτά που έγιναν στις δομημένες δραστηριότητες είτε για να αποτελέσει παράδειγμα μεταφοράς δεξιοτήτων από τις δομημένες. Στ1_ γρ.: 184-188

Πολύ σημαντικές στην όλη διαδικασία ήταν οι δράσεις της εκπαιδευτικού που αφορούσαν στην οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού. Τα βιωματικά εργαστήρια, τα οποία γίνονταν συνήθως από ειδικούς στο θέμα (ηθοποιούς, σεναριογράφους, συγγραφείς κτλ), διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού.

Έχω προγραμματίσει ένα βιωματικό εργαστήριο για τη συμβολική χρήση των υλικών και έχω επίσης οργανώσει τέσσερις δομημένες δραστηριότητες για αυτό το θέμα 1. Γνωρίζω τα υλικά και τα μέσα που έχω στο κουκλόσπιτο. 2. Τι άλλο θα μπορούσε να είναι το τηλέφωνο του μπακάλικου; 3. Ο Γιάννης ψάχνει για τα υλικά που χρειάζεται, για να δημιουργήσει το ιατρείο του. 4. Τι υλικά χρειάζομαι και πώς τα βρίσκω, για να δημιουργήσω το ΚΜ του οιοποιείου στην τάξη μου; Στ1_ γρ.: 129-136

Όλες οι δράσεις της εκπαιδευτικού σε σχέση με την εμπλοκή της ήταν στηριγμένες και θεωρητικά τεκμηριωμένες με σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Η μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εμπλοκής της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών ήταν μία από τις πιο σημαντικές δράσεις που έκανε η νηπιαγωγός, οι οποίες την βοήθησαν να οργανώσει τη δική της εμπλοκή στο παιχνίδι των παιδιών σύμφωνα με τα δεδομένα που είχε για το επίπεδο του παιχνιδιού τους αλλά και τους στόχους της για την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

... έψαξα και βρήκα όλη τη βιβλιογραφία που μάζεψα και έχει σχέση με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Θα πρέπει να τη φρεσκάρω στο μυαλό μου. Είναι σημαντικό η εμπλοκή μου να ανταποκρίνεται όσο το δυνατό στις ανάγκες του παιχνιδιού των παιδιών με σκοπό να τους οδηγήσω στο ώριμο παιχνίδι. Το να είμαι καλά διαβασμένη σχετικά με τις πιθανές εμπλοκές του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών θα με βοηθήσει να διαλέγω κάθε φορά τη σωστή εμπλοκή. Στ1_ γρ. :112-118

Το παιχνίδι των παιδιών δεν έχει σχεδόν καθόλου στοιχεία ώριμου παιχνιδιού. Τις περισσότερες φορές παίζουν χωρίς να έχουν σενάριο ή να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αύριο θα έχω ως στόχο σε κάθε μου εμπλοκή να προσπαθώ να τους εμπλέκω σε ένα σενάριο και στη συνέχεια θα έχω το νου μου αυτό το σενάριο να διατηρείται. Θα πρέπει να έχω μαζί μου κάποια υλικά μεταμφίεσης. Θα χρειαστεί να πάρω αρκετούς ρόλους και να εμπλακώ αρκετές φορές στο παιχνίδι τους για να γίνει αυτό. Ελπίζω να έχω μαζί μου υλικά, για να μπορέσω να πάρω τους ρόλους που από την παρατήρηση του παιχνιδιού τους θα προκύψει ότι θα είναι βοηθητικοί για τη δημιουργία ή εξέλιξη του σεναρίου τους. Στ1_ γρ. :126-132

Κλείνοντας την παρουσίαση των δράσεων της εκπαιδευτικού ως οργανώτρια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δράσεις σε αυτή την κατηγορία ήταν πολλές και μεγάλες σε διάρκεια. Σε αυτή την κατηγορία των δράσεων η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να επενδύσει αρκετό χρόνο και κόπο προκειμένου να διεκπεραιώσει την όλη διαδικασία αλλά και να φέρει εις πέρας το έργο της για εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη της. Τόσο οι δράσεις της για οργάνωση δραστηριοτήτων όπως συζητήσεων, παιχνιδιών απόψεων με σκοπό να δώσει κυρίαρχο ρόλο στη φωνή των παιδιών στην όλη διαδικασία, όσο και οι δράσεις της για ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού ήταν αρκετές και είναι εμφανείς σε όλα τα σχέδια δράσης αλλά και στα στοχαστικά ημερολόγια. Ειδικά οι δράσεις της για να αναπτύξει δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών, όπως η οργάνωση του χώρου του παιχνιδιού, η δημιουργία και εφαρμογή καινούργιων σχεδίων δράσης, η

δημιουργία υλικών και μέσων για το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, η δημιουργία καινούργιων κέντρων μάθησης, η δημιουργία και εφαρμογή δομημένων δραστηριοτήτων και η διασύνδεσή τους με το παιχνίδι, η οργάνωση επισκέψεων και βιωματικών δραστηριοτήτων για την υποστήριξη της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού αποτέλεσαν μία πληθώρα δραστηριοτήτων αλλά και απαιτήσεων της όλης διαδικασίας από την εκπαιδευτικό.

Κατηγορία δράσεων 4: Η δράση της εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας

Μία από τις βασικότερες και συχνότερες δράσεις της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη της μέσα από τη διαδικασία της έρευνας δράσης, όπως φαίνεται από τα δεδομένα, είναι ο αναστοχασμός. Η αναστοχαστική αυτή δράση της νηπιαγωγού, σε σχέση με την εφαρμογή της όλης διαδικασίας, τροφοδοτεί όλες τις άλλες δράσεις και ρόλους που έχει.

Στη διαδικασία του αναστοχασμού βοήθησε σημαντικά η τακτική της νηπιαγωγού, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να σημειώνει σημαντικά για εκείνη συμβάντα ή αποτελέσματα παρατηρήσεων που θα τη βοηθούσαν να σκεφτεί και να οργανώσει τους στόχους και τα αρχικά σχέδια δράσεών της: *«η νηπιαγωγός παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών και σημειώνει τα κύριά του χαρακτηριστικά, φαίνεται προβληματισμένη, ως προς αυτά που παρατηρεί»* **ΟΠΤ23_ 15/10/2015 (0:50)**

Η αναστοχαστική δράση της νηπιαγωγού συνεχιζόταν σε όλες τις ώρες του προγράμματος του νηπιαγωγείου καθώς και κατά τη διάρκεια της μελέτης των δεδομένων της έρευνας και ειδικά αυτών των παρατηρήσεων και των οπτικογραφημένων στιγμιότυπων. Βασικές πτυχές του αναστοχασμού της αποτελούν οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών, το επίπεδο παιχνιδιού τους αλλά και η ίδια και οι ρόλοι της κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

...το παιχνίδι των παιδιών βρίσκεται στο επίπεδο του ανώριμου παιχνιδιού, υπάρχει επανάληψη πράξεων, πραγματική χρήση των αντικειμένων, δεν υπάρχουν καθόλου ρόλοι αλλά μοναχικές πράξεις και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση. Το παιχνίδι έχει μικρή διάρκεια. Αν και έγιναν πολλές προσπάθειες για ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, δεν ήταν αρκετές. Πρέπει να γίνουν πολύ περισσότερα, τόσο στο πλαίσιο του παιχνιδιού όσο και σε άλλα

πλαίσια Στ2_ γρ.:56-59 (Σημειώσεις νηπιαγωγού μετά την παρακολούθηση του ΟΠΤ12: 16/12/2015

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού παρατηρώ πολύ σημαντικά πράγματα που θέλω να καταγράψω. Αυτά έχουν σχέση τόσο με το επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών, το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού τους αλλά και την εμπλοκή μου στο παιχνίδι τους. Πρέπει, αν και χρονοβόρο, να τα καταγράψω, γιατί θα με βοηθήσουν στον αναστοχασμό αλλά και στο να σχεδιάσω καινούργια σχέδια δράσης. Στ2_ γρ.:61-65

...είναι ακόμη πολύ δύσκολο να εμπλακείς στο παιχνίδι των παιδιών ως συμπαίκτης. Πάντα κάποιο παιδί θα σε διακόψει για κάτι που χρειάζεται ή για κάτι που πρόσεξε. Σήμερα ήταν καταστροφική για το σενάριο των παιδιών η εμπλοκή μου ως μάγισσα στο παιχνίδι τους. Εκεί που το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε και άρχισαν όλοι να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στις δραστηριότητες που τους έβαλε η μάγισσα, το κλάμα της Θέκλας από την άλλη γωνιά της τάξης και η αναγκαστική και εσπευσμένη αποχώρησή μου διέλυσε το παιχνίδι (έστω και αν προσπάθησα να αποχωρήσω ομαλά, λέγοντάς τους ότι με καλούν για βοήθεια κάποιοι άνθρωποι), αφού, όταν επέστρεψα πίσω μετά από 5 λεπτά, δεν υπήρχε κανένας στο ΚΜ του Κάστρου. Όταν είσαι ένας για 25, χρειάζεσαι πολύ χρόνο για να πετύχεις αυτά που θέλεις. Στ2_ γρ.: 85-95

Εκτός της ώρας του παιχνιδιού η εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πολύ συχνά, για δράσεις, για το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών και για συναισθήματα/εμπειρίες που προκύπτουν μέσα από την όλη διαδικασία. Ο αναστοχασμός είναι πολύ σημαντικός, γιατί τη βοηθά να οριοθετήσει την επίτευξη των στόχων της, να διαφοροποιήσει διεργασίες, αλλά και να συνειδητοποιήσει καταστάσεις που είναι σημαντικές για την ανάπτυξη του ώριμου παιχνιδιού στα παιδιά.

Ουφ, πραγματικά πολλή δουλειά σε πολλά επίπεδα, με πολλά παιδιά. Όσον αφορά στις δεξιότητες σεναρίου σκέφτομαι να τους δώσω ευκαιρίες στις δομημένες δραστηριότητες για δραματοποιήσεις, για να δώσουν δικό τους τέλος σε μία ιστορία, παραμύθι, σενάριο κτλ, για να δημιουργήσουν δικά τους σενάρια και ιστορίες (τεχνικές Ροντάρι). Στ1_ γρ.: 273-277

Η διαδικασία για ανάπτυξη του ώριμου παιχνιδιού σε μία τάξη με 25 παιδιά τριών διαφορετικών ηλικιών δεν ήταν εύκολη και πήρε αρκετό χρόνο και σίγουρα θα μπορούσε να πάρει ακόμη περισσότερο και τα παιδιά να φτάσουν σε ψηλότερα επίπεδα παιχνιδιού. Η διαδικασία μας δίδαξε ότι τα παιδιά δεν κατέχουν το ώριμο παιχνίδι και κατ'επέκταση τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν, για να φτάσουν σε ώριμα επίπεδα παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κάνει αρκετή προσπάθεια σε πολλά επίπεδα για να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, για να οδηγηθούν σε ώριμα επίπεδα παιχνιδιού. Στ1_ γρ.: 791-799

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του αναστοχασμού διαδραματίζουν οι συχνές συζητήσεις που κάνει η βασική εκπαιδευτικός της τάξης με τους με κριτικούς φίλους και τη συντονίστρια της έρευνας.

Η κουβέντα που είχα με την ...(συντονίστρια) μετά το τέλος της επίσκεψής της με βοήθησε πολύ, όπως πάντα άλλωστε, να εντοπίσω λάθη και

παραλήψεις στην εμπλοκή μου στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και στην οργάνωση του χώρου. Η κουβέντα μας ήταν ένα πολύ καλό έναυσμα για αναθεώρηση του παρόντος σχεδίου δράσης. Στ1_ γρ.: 298-302

Θα μιλήσω και με την ... (κριτικός φίλος, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) για το Δημιουργικό Δράμα. Νομίζω ότι η ιδέα της ... (κριτικός φίλος, 2^η νηπιαγωγός τάξης) να το χρησιμοποιήσω στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού είναι καλή. Πρέπει να ξεφύγω λίγο από τις δραματοποιήσεις, οι οποίες άρχισαν να γίνονται κουραστικές και για τα παιδιά και για μένα. Στ1_ γρ.: 727-731

Μίλησα με τη συντονίστρια της έρευνας. Πολύ βοηθητική, όπως πάντα η συζήτηση μας. Θεωρεί ότι πρέπει να σταματήσουμε κάπου εδώ και να συλλέξουμε τα τελικά ποσοτικά δεδομένα και να αρχίσουμε την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία είναι πολλά. Και κριτικοί φίλοι πιστεύουν το ίδιο. Οι συζητήσεις που είχα μαζί τους με βοήθησαν να καταλάβω ότι φτάσαμε σε ένα καλό επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού. Σίγουρα η ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε ένα παιδί μπορεί να συνεχιστεί για αρκετούς μήνες ή και χρόνια. Για να δούμε τι κάναμε σε 6 μήνες... Στ1_ γρ.: 787-792

Βασικό περιεχόμενο της διαδικασίας αναστοχασμού είναι κυρίως το πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας δράσης που είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού αλλά και του ώριμου παιχνιδιού.

Υπάρχει πρόβλημα ως προς την ενσάρκωση των ρόλων... Ο τόνος της φωνής, η ομιλία, οι κινήσεις και τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ηλικιακής κατηγορίας ρόλων που παίρνουν δεν είναι εμφανή στους ρόλους τους. Παρόλο που εγώ παίρνω κάποιους ρόλους και προσπαθώ να είμαι ιδιαίτερα παραστατική αυτό δεν βοηθά. Ίσως χρειάζεται να παρακολουθήσουν άτομα διαφορετικών ηλικιών και να εντοπίσουν και να μιμηθούν τα χαρακτηριστικά τους. Θα μιλήσω με μία μάμα για να φέρει το βρέφος της. Θα τους πάρω να παρατηρήσουν τα παιδιά του δημοτικού την ώρα που παίζουν και θα τους πάρω και στην αίθουσα πολλαπλής χρήσης να δούνε τα παιδιά του γυμνασίου/λυκείου την ώρα που θα ετοιμάζουν τη Χριστουγεννιάτικη τους γιορτή. Θα δούμε και διάφορα βίντεο και θα μιλήσουμε και για τη δική τους ηλικιακή ομάδα παιδιών Στ2_ γρ.: 106-116

Η τεχνική της παραμυθοσαλάτας βοηθά πολύ στην εξέλιξη του σεναρίου των παιδιών στο κοινωνικοδραματικό και φανταστικό παιχνίδι. (πρόχειρες σημειώσεις τάξης)

Η Άντρεα έχει πολύ καλές ικανότητες να εξελίξει ένα σενάριο. Τι θα μπορούσα να κάνω για να την αξιοποιήσω; Κριτικός φίλος: Θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις παιδιά, για να βοηθήσουν άλλα παιδιά να βελτιώσουν τις δεξιότητες παιχνιδιού. Ιδέα για μελλοντική εφαρμογή παρόμοιας δράσης». **(Συζήτηση 3 με κριτικό φίλο)**

Σύνοψη αποτελεσμάτων πρώτου μέρους.

Στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας παρουσιάζεται μία πληθώρα δράσεων στις οποίες προβαίνει η νηπιαγωγός, για να αναπτύξει στα παιδιά δεξιότητες παιχνιδιού που θα οδηγήσουν το παιχνίδι τους στο να αναπτύξει χαρακτηριστικά ώριμου παιχνιδιού. Οι δράσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν σε 4 μεγάλες κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά. Οι κατηγορίες αυτές είναι: 1) Δράσεις της νηπιαγωγού ως παρατηρήτρια/αξιολογήτρια των υπό ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών, 2) Δράσεις της νηπιαγωγού σε σχέση με τους διάφορους ρόλους της κατά την εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών, ως εκπαιδευτικός αλλά και ως συμπαίκτης 3) Δράσεις της νηπιαγωγού ως οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας και 4) Δράσεις της νηπιαγωγού ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας. Στον Πίνακα 4.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται επιγραμματικά οι διάφορες δράσεις της εκπαιδευτικού για κάθε κατηγορία.

Πίνακας 4.1.

Κατηγορίες δράσεων εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού

Κατηγορίες Δράσεων και συμπεριφορές

Κατηγορία δράσεων 1: Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια

- Λαμβάνει πληροφορίες από άλλες πηγές για το επίπεδο του παιχνιδιού και προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών
- Παρατηρεί συστηματικά το επίπεδο παιχνιδιού των παιδιών
- Παρατηρεί τις δεξιότητες παιχνιδιού του κάθε παιδιού ξεχωριστά
- Χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της παρατήρησης, για να καθορίσει την εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών
- Χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων της, για να σχεδιάζει και να διαφοροποιεί τις δράσεις της

Κατηγορία δράσεων 2: Εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι (εκπαιδευτικός / συμπαίκτης)

- Αρχικά, χρειάζεται να εμπλακεί στο παιχνίδι των παιδιών, χρησιμοποιώντας άμεση εμπλοκή
 - Εμπλέκεται ως συμπαίκτης στο παιχνίδι των παιδιών
 - Αποφασίζει κάθε φορά τον τρόπο εμπλοκής της στο παιχνίδι με κριτήριο αυτός να συνάδει με την ανάγκη που παρουσιάζει το παιχνίδι
-

τη δεδομένη στιγμή.

- Κάνει αρκετή προετοιμασία εκτός της ώρας του παιχνιδιού.
- Αναστοχάζεται, για να πετύχει την καλύτερη δυνατή εμπλοκή της

Κατηγορία δράσεων 3: Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας

1. Οργάνωση των παιδιών και της εμπλοκής τους

- Οργανώνει συζητήσεις με τα παιδιά σε μικρές ομάδες, αλλά και στην ολομέλεια
- Οργανώνει δράσεις, οι οποίες θα εμπλέξουν τα παιδιά ενεργητικά στην όλη διαδικασία

2. Οργάνωση των υλικών, των μέσων και του χώρου

- Οργανώνει, σε συνεργασία με τα παιδιά, τον χώρο του παιχνιδιού (θέματα, υλικά, κανόνες και ρουτίνες)
- Προετοιμάζεται καθημερινά όσον αφορά στα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει.
- Δημιουργεί, βασισμένη στις εισηγήσεις των παιδιών, αρκετά καινούργια κέντρα
- Οργανώνει δομημένες δραστηριότητες για ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών
- Οργανώνει, σε συνεργασία με τα παιδιά, επισκέψεις
- Διασύνδεει διαφορετικές ώρες του προγράμματος του νηπιαγωγείου, με σκοπό να μεταφέρει δεξιότητες
- Οργανώνει βιωματικά εργαστήρια, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού.
- Μελετά τη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι, τους ρόλους του εκπαιδευτικού σε αυτό αλλά και τις δεξιότητες παιχνιδιού.

Κατηγορία δράσεων 4: Η εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενη επαγγελματίας

- Σημειώνει σημαντικά για εκείνη συμβάντα ή αποτελέσματα παρατηρήσεων που θα τη βοηθήσουν να σκεφτεί και να οργανώσει τους στόχους και τα αρχικά σχέδια δράσεών της:
 - Αναστοχάζεται συνεχώς μελετώντας τα δεδομένα της.
 - Αναστοχάζεται σε σχέση με όλες τις πτυχές που συνθέτουν τη διαδικασία (δεξιότητες παιχνιδιού παιδιών, ρόλοι εμπλοκής της
-

εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού, συναισθήματα/ εμπειρίες)

- Αναστοχάζεται κάνοντας συζητήσεις με άλλα άτομα (συνάδελφοι, κριτικοί φίλοι, συντονίστρια) που έχουν εμπειρίες για το θέμα.
-

Το παράδειγμα της δημιουργίας νέου κέντρου μάθησης σε σχέση με τις δράσεις της εκπαιδευτικού.

Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, αλλά και των δράσεων της εκπαιδευτικού, παρουσιάζεται παρακάτω ένα παράδειγμα από τα σχέδια δράσης που έτρεξαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το σχέδιο δράσης αφορούσε στη δημιουργία ενός καινούργιου κέντρου μάθησης, αυτού του Ταχυδρομείου. Στην παρένθεση αναφέρεται κάθε φορά η δράση της εκπαιδευτικού. Αρχικά, η νηπιαγωγός, αφού παρατήρησε τα παιδιά και άκουσε τις εισηγήσεις τους, εντόπισε την ανάγκη για δημιουργία του κέντρου μάθησης του Ταχυδρομείου (**Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια**). Οργάνωσε συζητήσεις με τα παιδιά κατά τις οποίες άκουσε το τι γνώριζαν για το ταχυδρομείο και τι ερωτήματα/απορίες είχαν για αυτό. Κατάγραψε τις εισηγήσεις τους για το πώς θα απαντήσουν τα ερωτήματά τους (**Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας**). Η πρώτη εισήγηση των παιδιών ήταν να αρχίσουν να συλλέγουν πληροφορίες, που θα τα βοηθήσουν να αρχίσουν να δημιουργούν στην τάξη τους το κέντρο μάθησης του ταχυδρομείου. Επιστράτευσαν διάφορες πηγές πληροφοριών (γονείς, διαδίκτυο, βιβλία). Η εκπαιδευτικός τους παρουσίασε ένα οπτικογραφημένο απόσπασμα από τις διαδικασίες και τις αλληλεπιδράσεις ανθρώπων που επισυμβαίνουν σε ένα ταχυδρομείο (**Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας**). Τα παιδιά κατέγραψαν τις διαδικασίες και τα υλικά και μέσα που είδαν στο οπτικογραφημένο απόσπασμα και το πρόσθεσαν στο κέντρο μάθησης της τάξης τους. Η εκπαιδευτικός οργάνωσε δύο συζητήσεις με τα παιδιά στις οποίες τα παιδιά συζητούσαν για τις αδυναμίες που παρουσίαζε το κέντρο μάθησης του ταχυδρομείου, αλλά και κατέγραψαν και πιθανά ερωτήματα, για να υποβάλουν στους υπαλλήλους του ταχυδρομείου της κοινότητάς τους κατά τη διάρκεια της εκεί επίσκεψής τους (**Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας**). Η εκπαιδευτικός παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών στο συγκεκριμένο κέντρο

μάθησης και αποφασίζει πώς τα παιδιά χρειάζονται περισσότερα ερεθίσματα σχετικά με τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιούνται σε ένα ταχυδρομείο, αλλά και τις διαδικασίες που επιτελούνται σε αυτό **(Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια)**. Αποφασίζεται η πρώτη επίσκεψη στο Ταχυδρομείο. Τα παιδιά συλλέγουν πληροφορίες και τις μεταφέρουν στο παιχνίδι τους. Το παιχνίδι εμπλουτίζεται με ρόλους και θέματα για σενάρια μετά την πρώτη επίσκεψη στο Ταχυδρομείο. **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Με την πάροδο του χρόνου η νηπιαγωγός παρατηρεί **(Παρατηρήτρια/αξιολογήτρια)** πως το παιχνίδι των παιδιών δεν έχει εξέλιξη και τα παιδιά μένουν σε στερεότυπα σενάρια τα οποία επαναλαμβάνονται. Σκέφτεται **(Αναστοχαζόμενη επαγγελματίας)** ότι πρέπει να αναλάβει δράση για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες παιχνιδιού τους και να τα οδηγήσει σε ώριμες μορφές παιχνιδιού. Σε πρώτη φάση αποφασίζει να παρατηρήσει το παιχνίδι τους και εντοπίσει τις αδυναμίες του **(Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια)**. Παρατηρώντας το παιχνίδι τους αποφασίζει να πάρει ρόλο πελάτη Ταχυδρομείου και να εμπλακεί στο παιχνίδι των παιδιών, με σκοπό να δώσει ιδέες για ρόλους και θέματα για σενάρια **(Εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι)**. Επίσης, αποφασίζει να δουλέψει με τα παιδιά στις δομημένες δραστηριότητες τις δεξιότητες ρόλου και σεναρίου. Επίσης, στις δομημένες δραστηριότητες τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σχετικά με τη χρησιμότητα του ταχυδρομείου, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του σε σχέση με άλλα μέσα αποστολής και παραλαβής υλικού. Επιπλέον, στις δομημένες δραστηριότητες τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες τα βοηθούν να αναγνωρίζουν αλλά και να δημιουργούν τα βασικά στοιχεία κειμενικών ειδών (γράμμα, κάρτα, πακέτο κτλ) που έχουν σχέση με το ταχυδρομείο **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Η νηπιαγωγός οργανώνει, επίσης, συζητήσεις με τα παιδιά κατά τις οποίες ακούγονται δυσκολίες αλλά και θετικές καταστάσεις, οι οποίες προκύπτουν από την εμπλοκή των παιδιών σε παιχνίδι στο συγκεκριμένο κέντρο μάθησης **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Η νηπιαγωγός αναστοχάζεται **(Αναστοχαζόμενη επαγγελματίας)** σε σχέση με τις παρατηρήσεις της για το παιχνίδι των παιδιών αλλά και τις εισηγήσεις των παιδιών. Αποφασίζει ότι τα παιδιά χρειάζονται περισσότερες εμπειρίες. Οργανώνει μαζί με τα παιδιά μία δεύτερη επίσκεψη στο Ταχυδρομείο κατά την οποία τα παιδιά, εκτός από τις διαδικασίες συλλογής και διαλογής της αλληλογραφίας, θα έχουν την ευκαιρία να διανέμουν την αλληλογραφία στις θυρίδες αλλά και στις οικίες της κοινότητας **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Παράλληλα, οργανώνει και θέτει σε

εφαρμογή το νέο σχέδιο δράσης, το οποίο αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων σεναρίου στα παιδιά **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Τα παιδιά, μετά τη δεύτερη επίσκεψή τους στο Ταχυδρομείο, έρχονται στην τάξη και εφαρμόζουν όλα εκείνα που παρατήρησαν στο Ταχυδρομείο στο κέντρο μάθησης της τάξης τους. Η εκπαιδευτικός μετά τη δεύτερη επίσκεψη παρατηρεί ότι το παιχνίδι των παιδιών έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με τη θεματολογία για σενάριο αλλά και σε σχέση με τα υλικά **(Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια)**, και σε συνδυασμό με τις δεξιότητες ανάπτυξης σεναρίου, οι οποίες δουλεύονται στις δομημένες δραστηριότητες έδωσαν καινούργια πνοή στο παιχνίδι των παιδιών. Η εκπαιδευτικός όμως θεωρεί **(αναστοχαζόμενη επαγγελματίας)** ότι το παιχνίδι των παιδιών θα πρέπει έχει μεγαλύτερη διάρκεια και τα παιδιά να εμπλέκονται σε περισσότερα και μη στερεοτυπικά σενάρια. Για να το πετύχει αυτό, εμπλέκεται, περιοδικά, έμμεσα στο παιχνίδι των παιδιών ως συμπαίχτρια **(Εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι)**, για να δώσει ιδέες για σενάρια, να αποτελέσει παράδειγμα υπόδυσης ρόλου ή να προκαλέσει μία σύγκρουση στο υπάρχον σενάριο, η οποία θα βοηθήσει τα παιδιά να εξελίξουν το παιχνίδι τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητες παιχνιδιού τους. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων **(Παρατηρήτρια /αξιολογήτρια)** του παιχνιδιού των παιδιών στο νέο κέντρο μάθησης η νηπιαγωγός προσπαθεί να εντοπίσει αδυναμίες των παιδιών και των δεξιοτήτων τους, τις οποίες θα προσπαθήσει να αναπτύξει περισσότερο στις δομημένες δραστηριότητες **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**. Επιπλέον, προσπαθεί να εντοπίσει προβλήματα ή ελλείψεις σε υλικά και μέσα και θα φροντίσει να εμπλουτίσει το κέντρο μάθησης με αυτά. Τέλος, θα προσπαθήσει να εντοπίσει θέματα στις διαδικασίες, οι οποίες επιτελούνται στο συγκεκριμένο κέντρο μάθησης και θα προσπαθήσει να επιλύσει αυτή ή κάποιος ειδικός επισκέπτης (υπάλληλος ταχυδρομείου, διανομέας αλληλογραφίας) κτλ **(Οργανώτρια της μαθησιακής διαδικασίας)**.

Μέρος Β: Δεξιότητες παιχνιδιού και επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου δεν θα είχε νόημα, αν δεν συνοδευόταν από μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία θα δικαιολογούσαν την επιλογή της ως βασικό πλαίσιο οργάνωσης της μάθησης στο νηπιαγωγείο (σύμφωνα με το ΝΑΠΠ, 2016). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά της ομάδας των παιδιών του ΝΠΠ αλλά και η βελτίωση της ωριμότητας του

παιχνιδιού τους θα συνηγορούσε υπέρ της αξίας της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου.

Σε αυτό το μέρος των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων που αξιολογούσαν τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών και το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού τους πριν, στο μέσο και μετά την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού. Η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων της ομάδας των παιδιών του ΝΠΠ θα βοηθήσει στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που είναι: Πώς διαφοροποιείται το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και οι δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών σε μία τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού; Υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις;

Για να μετρήσουμε την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών αλλά και το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιήσαμε δύο λίστες ελέγχου. Η μία δημιουργήθηκε βάσει της οργάνωσης που προτείνουν οι Bodrona & Leong (2012) τα PRoPELS. Σύμφωνα με αυτούς τα το παιχνίδι των παιδιών έχει 6 βασικά στοιχεία τα οποία περνούν από 5 στάδια ανάπτυξης, τα οποία έχουν διακριτά χαρακτηριστικά. Τα στοιχεία αυτά είναι οι ρόλοι, ο προγραμματισμός, τα υποστηρικτικά μέσα, η αυξημένη διάρκεια, η γλώσσα και το σενάριο. Τα στάδια ανάπτυξης τους είναι: 1) Αρχικά σενάρια 2) Ρόλοι σε εφαρμογή 3) Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια 4) Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σενάρια, συμβολικά αντικείμενα και 5) Δραματοποίηση, πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες. Σύμφωνα με τους ερευνητές που προτείνουν αυτό τον τρόπο αξιολόγησης του παιχνιδιού, όσο πιο ψηλά είναι τα παιδιά στα στάδια ανάπτυξης των πέντε στοιχείων παιχνιδιού τόσο πιο ώριμο είναι το παιχνίδι τους. Η δεύτερη λίστα ελέγχου δημιουργήθηκε βάσει των δεξιοτήτων παιχνιδιού τις οποίες, σύμφωνα με τη Λοϊζου (2014), πρέπει να έχει το Κοινωνικοδραματικό/φανταστικό παιχνίδι των παιδιών. Οι δεξιότητες αυτές ομαδοποιήθηκαν στους 4 τομείς ανάπτυξης, οι οποίοι προτείνονται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΝΑΠΠ, 2016)

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται τόσο σε διαγράμματα όσο και σε πίνακες. Σε όλα τα διαγράμματα που ακολουθούν, στον κάθετο άξονα απεικονίζεται το επίπεδο ανάπτυξης ωριμότητας παιχνιδιού/δεξιοτήτων παιχνιδιού, ενώ στον οριζόντιο οι μαθητές της τάξης. Στα διαγράμματα που αφορούν στο

επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού στον κάθετο άξονα, με τους αριθμούς 0-4 παρουσιάζονται τα πέντε στάδια που προτείνουν οι Bodrova and Leong (2011) ότι περνά η ανάπτυξη των PRoPELS. Συγκεκριμένα 0= Αρχικά σενάρια, 1=Ρόλοι σε εφαρμογή, 2=Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια, 3=Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σενάρια, 4=Δραματοποίηση, πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες. Η οργάνωση των μαθητών στα διαγράμματα έγινε κατά χρονολογική ηλικία, αρχίζοντας από τον/τη μεγαλύτερο/η μαθητή/τρια και καταλήγοντας στον/η μικρότερο/η μαθητή/τρια. Επομένως, στα διαγράμματα ως M1 εμφανίζεται ο μεγαλύτερος μαθητής και M25 ο μικρότερος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης της πρώτης λίστα ελέγχου, το επίπεδο ανάπτυξης των PRoPELS (επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού) βελτιώθηκε σημαντικά στην ενδιάμεση αξιολόγηση των στοιχείων παιχνιδιού, που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο σε σχέση με αυτή του Οκτωβρίου (βλ. Διάγραμμα 4.1). Τα PRoPELS βελτιώθηκαν ακόμη περισσότερο στην τελική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο μετά το τέλος της έρευνας δράσης.

Επίσης, στα διαγράμματα φαίνεται ξεκάθαρα ότι ακόμη και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές τείνουν να έχουν σε μικρό βαθμό ανεπτυγμένα κάποια από τα στοιχεία του παιχνιδιού, αλλά και να παρουσιάζουν καλύτερη ανάπτυξη των στοιχείων αυτών κατά τη διάρκεια και το τέλος της έρευνας δράσης. Οι περισσότεροι μαθητές, πριν την έναρξη της έρευνας δράσης, βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Αρχικών σεναρίων), ενώ, μετά τη λήξη της έρευνας δράσης, κανένας μαθητής/τρια δεν βρίσκεται στο χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Αρχικών σεναρίων) και ελάχιστοι μαθητές (οι μικρότεροι ηλικιακά) βρίσκονται στο δεύτερο χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων (Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια).

Πριν παρουσιάσουμε τα διαγράμματα και τον πίνακα με τα αποτελέσματα των PRoPELS, θα περιγράψουμε περιληπτικά δύο οπτικογραφημένα επεισόδια παιχνιδιού, τα οποία ήταν μέρος των οπτικογραφημένων επεισοδίων/παρατηρήσεων που χρησιμοποιήσαμε, για να κάνουμε την αρχική και τελική αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου παιδιού, του Ντάνυ (ψευδώνυμο).

Επεισόδιο 1. (Αρχική αξιολόγηση- δεύτερη εμπλοκή του Ντάνυ σε παιχνίδι, ΟΠΤΜ2: 28/09/2015).

«Ο Ντάνυ μπαίνει στο παιχνίδι, ενώ δύο άλλα παιδιά βρίσκονται ήδη στο κουκλόσπιτο. Δεν μιλά σε κανένα, παίρνει απλά ένα ποτήρι από το ντουλάπι της κουζίνας και κάνει ότι πίνει νερό **(Παίζει με τα αντικείμενα σαν αντικείμενα)**. Κανένα παιδί δεν έχει κάποιο ρόλο **(Δεν υπάρχουν ρόλοι)**. Φεύγει από το κουκλόσπιτο και πάει στο μπακάλικο όπου λέει «γεια» στο παιδί που βρίσκεται εκεί και επιστρέφει πάλι πίσω στο κουκλόσπιτο. Εκεί μετακινεί κάποια αντικείμενα χωρίς να πει κάτι **(Χρησιμοποιεί ελάχιστα τη γλώσσα) (Διερευνά τα αντικείμενα αλλά δεν παίρνει ρόλους)**. Δεν κάνει κάποια προσπάθεια, για να δημιουργήσει κάποιο σενάριο **(Δεν δημιουργεί σενάρια)** ή να αλληλοεπιδράσει με τα υπόλοιπα παιδιά, για να σκεφτούν ή να προγραμματίσουν ένα παιχνίδι **(Δεν προγραμματίζει πριν ή και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού)**. Σε ελάχιστο χρονικό διάστημα μετακινείται σε άλλο παιχνίδι».

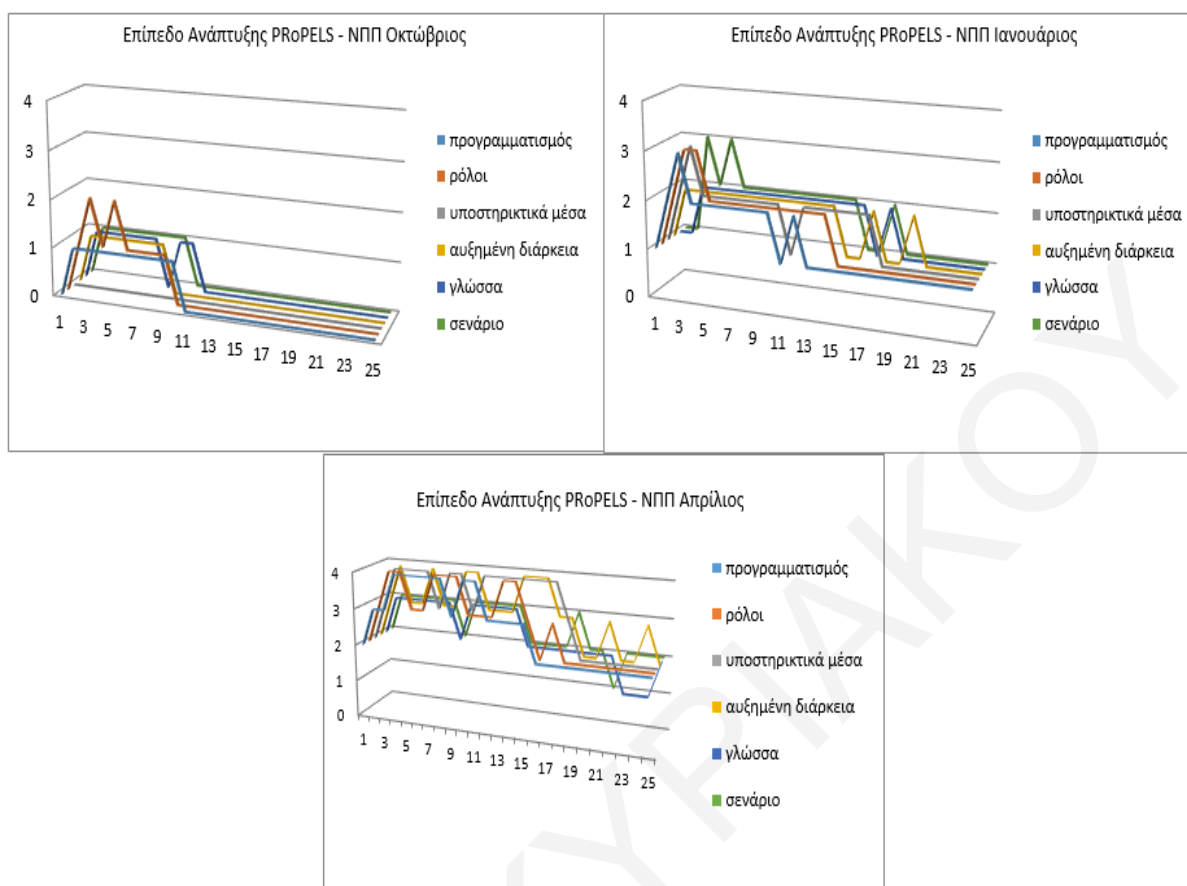
Όπως βλέπουμε στην περιγραφή του παραπάνω επεισοδίου παιχνιδιού, ο Ντάνυ παρουσιάζει συμπεριφορές (σε παρένθεση με έντονα γράμματα), οι οποίες αντιστοιχούν στις περιγραφές των ProPELS, στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, αυτό των αρχικών σεναρίων. Αν ο Ντάνυ δεν παρουσίαζε σε κάποια άλλη από τις τρεις εμπλοκές του σε παιχνίδι μία διαφορετική συμπεριφορά για κάποιο άλλο από τα ProPELS, όταν συμπληρωνόταν η τελική λίστα ελέγχου για αυτόν στην αρχική αξιολόγηση, θα τοποθετιόταν, όπως και έγινε τελικά, στο στάδιο των Αρχικών σεναρίων και για τα έξι ProPELS.

Επεισόδιο 2 (Τελική αξιολόγηση- 1^η εμπλοκή Ντάνυ σε παιχνίδι, ΟΠΤΜ2: 29/04/2016)

«Ο Ντάνυ εδώ και τρεις μέρες **(Δημιουργεί σενάρια, τα οποία διαρκούν πολλές μέρες. Το παιχνίδι μπορεί να διακοπεί και να ξαναρχίσει)** παίρνει το ρόλο του διατροφολόγου στο κέντρο μάθησης του διατροφολόγου. Από την αρχή του αρέσει να συζητά με τα παιδιά που θέλουν να παίξουν στο συγκεκριμένο κέντρο μάθησης, να μοιράζουν τους ρόλους (γραμματέας, πελάτες, διατροφολόγος, ιατρικός επισκέπτης κτλ) **(Προγραμματίζει επεξεργασμένα θέματα, σενάρια και σύνθετους ρόλους. Ξοδεύει περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό αντί στο να δραματοποιεί ένα σενάριο και να σχεδιάζει σε αδρές γραμμές το σενάριο και τι θα κάνει ο κάθε ρόλος (Χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να περιγράψει ρόλους και δράσεις)**. Όταν σε κάποια στιγμή στο κέντρο μάθησης δεν υπάρχει γραμματέας, παίζει και τον ρόλο της γραμματέα, για

να βοηθησει να εξελιχθεί το παιχνίδι **(Μπορεί να παίξει περισσότερους από έναν ρόλο κάθε φορά. Οι ρόλοι έχουν κοινωνικές σχέσεις)**. Ακούει προσεχτικά τις εισηγήσεις των υπόλοιπων παιδιών και δέχεται αυτά που λένε **(Παίζουν μία σειρά από συντονισμένα σενάρια τα οποία μπορεί να αλλάζουν, ανάλογα με τα προηγούμενα ή τις επιθυμίες των παιχτών. Περιγράφει το σενάριο που εξελίσσεται, τους ρόλους και τις δράσεις)**. Με τη σειρά του και αυτός εισηγείται ιδέες για σενάρια τα οποία είναι αρκετά πρωτότυπα αν και επηρεασμένα από τις δομημένες δραστηριότητες (επίσκεψη διατροφολόγου στην τάξη, παραμύθια σχετικά με το θέμα, συζητήσεις σχετικές με το θέμα). Όταν ξεκινά το παιχνίδι, βάζει τη ρόμπα του γιατρού και κάθεται πίσω από το γραφείο του. Προσποιείται ότι κρατάει τηλέφωνο και λέει στη γραμματέα του ότι είναι έτοιμος και ότι μπορεί να αφήσει τον πρώτο πελάτη να περάσει. Το ύφος του είναι αρκετά αυστηρό, αλλά αργότερα γίνεται φιλικός με τους πελάτες. **(Χρησιμοποιεί τον λόγο του ρόλου)**. Τους δείχνει και τους εξηγεί τις πυραμίδες διατροφής, τους ρωτά ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα της επίσκεψής τους και τους εισηγείται λύσεις. **(Προσποιείται και δεν χρειάζεται στηρίγματα, για να μείνει στο ρόλο. Τα αντικείμενα έχουν ρόλους)»**.

Στο παραπάνω επεισόδιο περιγράφονται οι συμπεριφορές του Ντάνυ σε μία από τις εμπλοκές του στο παιχνίδι. Όπως βλέπουμε σε αυτό το παιχνίδι ο Ντάνυ παρουσιάζει συμπεριφορές που τον τοποθετούν στο πέμπτο στάδιο των ProPELS, αυτό της Δραματοποίησης με πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες για τα ProPELS του προγραμματισμού, των ρόλων, των υποστηρικτικών μέσων και της αυξημένης διάρκειας. Για τα ProPELS της γλώσσας και του σεναρίου παρουσιάζει συμπεριφορές που τον τοποθετούν στο τέταρτο στάδιο, αυτό των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικείμενων. Αν δεν παρουσιάσει πιο βελτιωμένη συμπεριφορά για τα 2 τελευταία ProPELS σε κάποια άλλη από τις εμπλοκές της τελικής αξιολόγησης, ο Ντάνυ θα τοποθετηθεί στο πέμπτο στάδιο ανάπτυξης των ProPELS για τα τέσσερα πρώτα ProPELS και στο τέταρτο στάδιο για τα ProPELS της γλώσσας και του σεναρίου. Στα διάγραμμα 4.1 και στον Πίνακα 4.2 που ακολουθούν φαίνονται συνολικά τα αποτελέσματα όλων των παιδιών του ΝΠΠ.



Διάγραμμα 4.1. Ανάπτυξης των PProPELS σε τρεις διαφορετικές αξιολογήσεις στα παιδιά του ΝΠΠ

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.2 που ακολουθεί, όσον αφορά στο στοιχείο του προγραμματισμού, στην πρώτη αξιολόγηση που έγινε τον Οκτώβριο πριν ξεκινήσει η έρευνα δράσης μόνο 9 παιδιά από τα 25 βρισκόταν στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξής της, αυτό των Ρόλων σε εφαρμογή, ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά βρισκόταν στο πρώτο στάδιο, το στάδιο των αρχικών σεναρίων. Στη δεύτερη αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο κανένα παιδί δεν βρισκόταν στο αρχικό στάδιο των αρχικών σεναρίων, 15 παιδιά βρισκόταν στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της δεξιότητας, αυτό των ρόλων σε εφαρμογή και ένα παιδί είχε περάσει το τρίτο στάδιο ανάπτυξης της δεξιότητας, αυτό των Ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία. Η βελτίωση του επιπέδου του παιχνιδιού των παιδιών βελτιώθηκε ακόμη περισσότερο στην τρίτη αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο. Σε αυτή την αξιολόγηση κανένα παιδί δεν βρισκόταν στα πρώτα δύο στάδια ανάπτυξης του προγραμματισμού, 11 παιδιά είχαν περάσει στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης, αυτό των Ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία, 7 παιδιά στο τέταρτο στάδιο, αυτό των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και

των συμβολικών αντικειμένων. Τα υπόλοιπα 7 παιδιά είχαν τα χαρακτηριστικά του πιο ψηλού επιπέδου ανάπτυξης του προγραμματισμού, αυτό της δραματοποίησης με πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες.

Πίνακας 4.2

Στάδια ανάπτυξης των PProPELS των παιδιών της ΝΠΠ

	Αρχικά Σεναρία			Ρόλοι σε εφαρμογή			Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σεναρία			Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σεναρία, συμβολικά αντικείμενα			Δραματοποίηση, Πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες		
	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Προγραμματισμός	16	0	0	9	15	0	0	8	11	0	1	7	0	0	7
Ρόλοι	17	0	0	6	12	0	2	11	10	0	2	8	0	0	7
Υποστηρικτικά μέσα	25	0	0	0	10	0	0	14	8	0	1	14	0	0	13
Αυξημένη διάρκεια	18	0	0	7	10	0	0	15	6	0	0	12	0	0	7
Γλώσσα	17	0	0	8	11	3	0	14	10	0	0	12	0	0	0
Σενάριο	17	0	0	8	11	1	0	12	12	0	2	12	0	0	0

Παρόμοια βελτίωση παρουσίασε το στοιχείο των ρόλων. Ενώ στην αρχική αξιολόγηση τα περισσότερα παιδιά (n=17) βρίσκονταν στο χαμηλότερο στάδιο ανάπτυξής του, αυτό των αρχικών σεναρίων, στην τελική αξιολόγηση που έγινε τον Απρίλιο 10 παιδιά ήταν στο τρίτο στάδιο, 8 στο τέταρτο και 7 στο πέμπτο και ψηλότερο στάδιο ανάπτυξής του στοιχείου των ρόλων.

Όσον αφορά στο στοιχείο των υποστηρικτικών μέσων, κατά την πρώτη αξιολόγηση όλα τα παιδιά της τάξης βρίσκονταν στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του, αυτό των αρχικών σεναρίων. Όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα υλικά και τα μέσα απλά με την πραγματική τους χρήση. Στη δεύτερη αξιολόγηση 1 από τα 25 παιδιά κατάφερε να φτάσει μέχρι και το τέταρτο επίπεδο ανάπτυξης του στοιχείου των υποστηρικτικών μέσων, αυτό των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικειμένων, 14 παιδιά είχαν φτάσει μέχρι το τρίτο επίπεδο, αυτό των ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία και 10 παιδιά μέχρι το δεύτερο στάδιο αυτό των ρόλων σε εφαρμογή.

Όσον αφορά στην αυξημένη διάρκεια, στην αρχική αξιολόγηση 18 παιδιά βρίσκονταν στο πρώτο στάδιο των αρχικών σεναρίων και 7 παιδιά στο δεύτερο στάδιο των ρόλων σε εφαρμογή. Στη δεύτερη αξιολόγηση 10 παιδιά πέρασαν στο δεύτερο στάδιο, αυτό των ρόλων σε εφαρμογή και 15 παιδιά στο τρίτο στάδιο των ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία. Στην τρίτη αξιολόγηση όλα τα παιδιά

πέρασαν από το τρίτο στάδιο ανάπτυξης και πάνω. Συγκεκριμένα, 6 παιδιά πέρασαν στο τρίτο στάδιο, το στάδιο των κανόνων και των αρχικών σεναρίων, 12 παιδιά στο τέταρτο στάδιο αυτο των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικειμένων, ενώ τα υπόλοιπα 7 παιδιά είχαν περάσει στο πέμπτο στάδιο αυτό της δραματοποίησης, των πολλαπλών θεμάτων και των σκηνοθετικών ικανοτήτων.

Η εξέλιξη της δεξιότητας της γλώσσας παρουσιάζεται ως εξής: Στην αρχική αξιολόγηση 17 παιδιά βρίσκονταν στο στάδιο των αρχικών σεναρίων και 8 στο δεύτερο στάδιο των ρόλων σε εφαρμογή. Στη δεύτερη μέτρηση, που έγινε τον Ιανουάριο, 11 παιδιά πέρασαν στο στάδιο των ρόλων σε εφαρμογή, ενώ τα υπόλοιπα 14 βρίσκονταν στο τρίτο στάδιο, αυτό των ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία. Στην τρίτη και τελευταία αξιολόγηση 3 παιδιά ήταν στο δεύτερο στάδιο, 10 στο τρίτο στάδιο και τα υπόλοιπα 12 παιδιά πέρασαν στο τέταρτο στάδιο αυτο των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικειμένων. Κανένα παιδί δεν είχε τα χαρακτηριστικά του πέμπτου σταδίου, αυτού της δραματοποίησης, των πολλαπλών θεμάτων και των σκηνοθετικών ικανοτήτων.

Τέλος, οι αξιολογήσεις του στοιχείου του σεναρίου έδειξαν την εξής εξέλιξη: στην πρώτη αξιολόγηση 17 παιδιά βρίσκονταν στο πρώτο στάδιο, αυτό των αρχικών σεναρίων και 8 στο δεύτερο στάδιο ,αυτό των ρόλων σε εφαρμογή. Στη δεύτερη αξιολόγηση 11 παιδιά ήταν στο δεύτερο στάδιο, αυτό των ρόλων σε εφαρμογή, 12 στο τρίτο στάδιο, αυτό των ρόλων με κανόνες και σεναρία και 2 παιδιά στο τέταρτο στάδιο, αυτό των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικειμένων. Στην τρίτη αξιολόγηση, μόνο ένα παιδί παρέμεινε στο δεύτερο στάδιο, αυτό των ρόλων σε εφαρμογή, ενώ δώδεκα παιδιά πέρασαν στο τρίτο στάδιο, αυτό των ρόλων με κανόνες και αρχικά σεναρία. Άλλα 12 παιδιά πέρασαν στο τέταρτο στάδιο, αυτό των ώριμων ρόλων, των προγραμματισμένων σεναρίων και των συμβολικών αντικειμένων. Κανένα παιδί από τα 25 δεν κατάφερε να έχει τα χαρακτηριστικά του πέμπτου σταδίου όσον αφορά στη δεξιότητα του σεναρίου.

Έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων ωριμότητας του παιχνιδιού. Οι συσχετίσεις έχουν υπολογισθεί με βάση τη διαφορά από Οκτώβριο σε Ιανουάριο (1η περίοδος) και τη διαφορά από Ιανουάριο σε Απρίλιο (2η περίοδος). Τα

πρότυπα συσχετίσεων είναι διαφορετικά στις 2 χρονικές περιόδους, με σημαντική συμβολή των ρόλων στην πρώτη περίοδο και λιγότερες σε αριθμό συσχετίσεις στη δεύτερη περίοδο. Συγκεκριμένα, στη δεύτερη χρονική περίοδο έχουμε μία θετική συσχέτιση μεταξύ προγραμματισμού και υποστηρικτικών μέσων και μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυξημένης διάρκειας και γλώσσας. Οι συσχετίσεις των στοιχείων του PRoPELS, κατά τις δύο χρονικές περιόδους, παρουσιάζονται στους Πίνακες 4.3 και 4.4 που ακολουθούν.

Πίνακας 4.3

Συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων του PRoPELS την πρώτη περίοδο Οκτ-Ιαν

Spearman's rho	Προγραμματισμός	Ρόλοι	Υποστηρικτικά μέσα	Αυξημένη διάρκεια	Γλώσσα	Σενάριο
Προγραμματισμός	1,000	,183	,387	,114	,122	,381
		,382	,056	,588	,562	,060
Ρόλοι	,183	1,000	,154	.607**	.417*	.407*
	,382		,461	,001	,038	,044
Υποστηρικτικά μέσα	,387	,154	1,000	,164	,111	,258
	,056	,461		,435	,598	,212
Αυξημένη διάρκεια	,114	.607**	,164	1,000	,283	,387
	,588	,001	,435		,170	,056
Γλώσσα	,122	.417*	,111	,283	1,000	.620**
	,562	,038	,598	,170		,001
Σενάριο	,381	.407*	,258	,387	.620**	1,000
	,060	,044	,212	,056	,001	

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Πίνακας 4.4

Συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων του PRoPELS την πρώτη περίοδο Ιαν-Απρ

Spearman's rho	Προγραμματισμός	Ρόλοι	Υποστηρικτικά μέσα	Αυξημένη διάρκεια	Γλώσσα	Σενάριο
Προγραμματισμός	1,000	,364	.533**	-,025	-,021	-,201
		,074	,006	,907	,921	,335
Ρόλοι	,364	1,000	,371	,090	-,169	-,292
	,074		,068	,668	,419	,157
Υποστηρικτικά μέσα	.533**	,371	1,000	,177	-,157	-,189
	,006	,068		,398	,454	,366
Αυξημένη διάρκεια	-,025	,090	,177	1,000	-.397*	-,338
	,907	,668	,398		,049	,098
Γλώσσα	-,021	-,169	-,157	-.397*	1,000	,343
	,921	,419	,454	,049		,093
Σενάριο	-,201	-,292	-,189	-,338	,343	1,000
	,335	,157	,366	,098	,093	

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Το παιχνίδι των παιδιών αξιολογήθηκε, επίσης, χρησιμοποιώντας και μία δεύτερη λίστα ελέγχου, αυτή των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στο παιχνίδι οργανωμένη στους 4 τομείς ανάπτυξης, όπως αυτοί προτείνονται από το ΝΑΠ 2016. Οι δεξιότητες που προτείνονται στη λίστα αφορούν συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από το παιχνίδι αλλά και να υποστηρίξουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, αφού καλύπτουν επαρκώς αρκετές από τις επιδιώξεις που αναφέρονται στο ΝΑΠ. Η συγκεκριμένη λίστα παρουσιάζει και αξιολογεί, με πιο συγκεκριμένο τρόπο, δεξιότητες οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και να βοηθήσουν τα παιδιά να φτάσουν στο ώριμο παιχνίδι (Λοΐζου, 2014). Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων με τη χρήση της παραπάνω λίστας φαίνονται τόσο στα διαγράμματα όσο και στους πίνακες που ακολουθούν. Υπενθυμίζουμε ότι Μ1, Μ2, ... Μ25 οι μαθητές του ΝΠΠ και ότι ο κατάλογος των μαθητών καταρτίστηκε από το μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί (Μ1) στο μικρότερο ηλικιακά (Μ25). Πριν παρουσιάσουμε τα ποσοτικά δεδομένα για κάθε τομέα ανάπτυξης θα δίνουμε ένα απόσπασμα από εμπλοκές 4 διαφορετικών παιδιών- στην αρχή και στην τελική αξιολόγηση- που μας δείχνουν την εξέλιξη κάποιων από τις δεξιότητες του κάθε τομέα.

Κοινωνική και Προσωπική συνειδητοποίηση:

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο αποσπάσματα από τα δεδομένα, ένα από την αρχική και ένα από την τελική αξιολόγηση, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της δεξιότητας «Τηρεί τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης» που ανήκει στον τομέα της Κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης

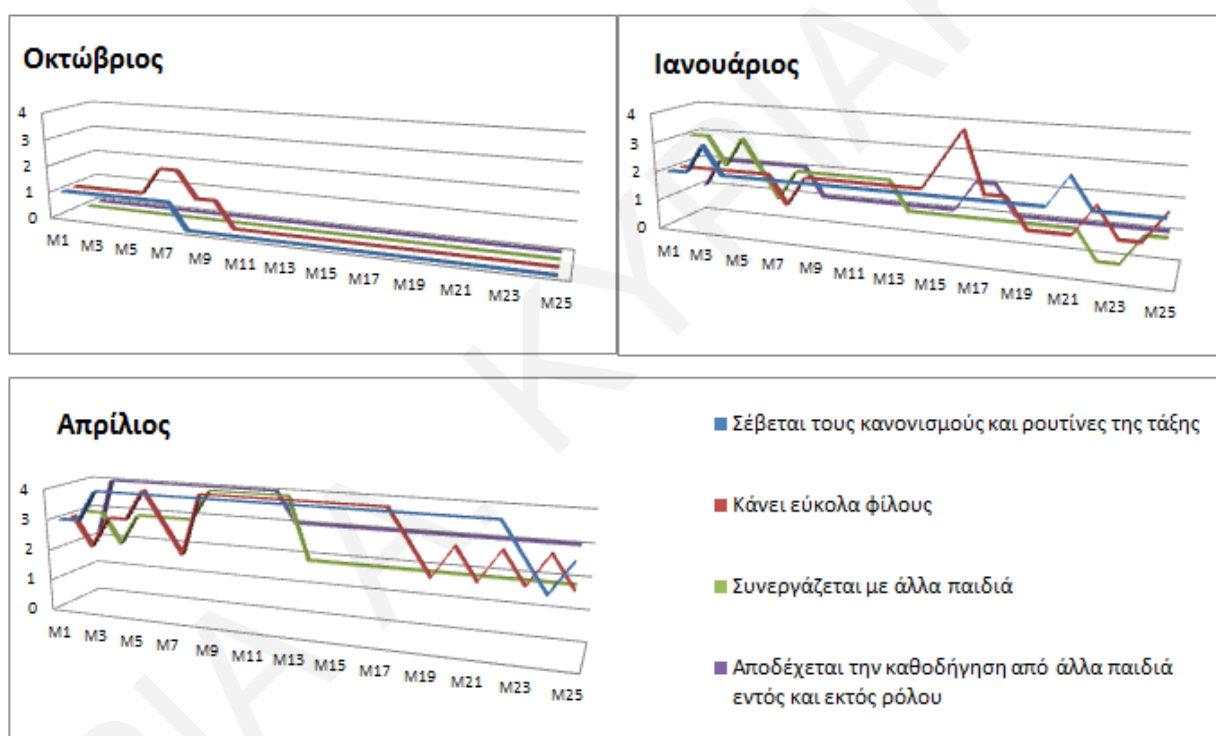
Αξιολόγηση Οκτωβρίου: Η Αγγελίνα μπαίνει στο κέντρο μάθησης του κουκλόσπιτου ενώ ήδη υπάρχουν 5 παιδιά (ο μέγιστος αριθμός παιδιών που μπορεί να παίξουν στο κουκλόσπιτο είναι 5). Παρόλο που τα άλλα παιδιά της λένε ότι δεν μπορεί να παίξει εκεί, αυτή επιμένει, παίρνει μία κούκλα και κάθεται στον καναπέ. ΟΠΤ. 13: 14/10/2015 (Δεν τηρεί τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης)

Αξιολόγηση Απριλίου: Η Αγγελίνα καθώς παίζει στο κέντρο μάθησης της Θεατρικής σκηνής έρχεται και λέει στη δασκάλα της: «Η Μαρία ήρθε να παίξει στην Θεατρική σκηνή ενώ είμαστε ήδη 5 παιδιά, της εξηγώ ότι ο

κανόνας λέει πέντε παιδιά αλλά αυτή επιμένει». Η δασκάλα της εξηγεί πως και αυτή το ίδιο έκανε στην αρχή του χρόνου και ότι πρέπει να εξηγήσουν στην Μαρία με καλό τρόπο μέχρι να το καταλάβει. ΟΠΤ. 145: 11/04/2016 (Τηρεί τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης)

Στο διάγραμμα 4.2 και στον πίνακα 4.5 παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα των παιδιών του ΝΠΠ όσον αφορά στον τομέα της Προσωπικής και Κοινωνικής Συνειδητοποίησης.

Κοινωνική και Προσωπική συνειδητοποίηση



Διάγραμμα 4.2. Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης

Οι δεξιότητες οι οποίες αναφέρονται στον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης αναπτύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό και από τα 25 παιδιά της συγκεκριμένης τάξης. Συγκεκριμένα, στις δεξιότητες «Σέβεται τους κανονισμούς και ρουτίνες της τάξης», «Κάνει εύκολα φίλους», «Συνεργάζεται με άλλα παιδιά» και «Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου» που αναφέρονται στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ στην αρχική αξιολόγηση όλα ή τα περισσότερα παιδιά (18, 15, 25, 25 αντίστοιχα) δεν παρουσίασαν την δεξιότητα σε καμία εμπλοκή τους, στην αξιολόγηση που έγινε μετά το τέλος της προσπάθειας για εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού δεν υπήρχε κανένα

παιδί που να μην παρουσιάσει τη δεξιότητα τουλάχιστον 2 φορές στις 4 εμπλοκές του σε παιχνίδι, ενώ αρκετά παιδιά (20,11, 5, 10) παρουσίασαν τη δεξιότητα και στις 4 εμπλοκές τους σε παιχνίδι. Η δεξιότητα «Συνεργάζεται με άλλα παιδιά» φάνηκε να είναι αυτή που δυσκόλεψε περισσότερο τα παιδιά να την εφαρμόσουν στο παιχνίδι τους, αφού μόνο 5 από τα 25 παιδιά την εφαρμόσαν και στις 4 εμπλοκές τους, 6 παιδιά στις 3 από τις 4 εμπλοκές τους και τα υπόλοιπα 14 στις 2 από τις 4 εμπλοκές τους. Η βελτίωση των παιδιών ήταν σταδιακή αφού στην αξιολόγηση του Ιανουαρίου τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν βελτίωση σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση. Το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού των παιδιών βελτιώθηκε ακόμη περισσότερο στην αξιολόγηση του Απριλίου.

Πίνακας 4.5

Αξιολογήσεις δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης.

	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
- Σέβεται τους κανονισμούς και ρουτίνες της τάξης	18	0	0	7	0	0	0	23	1	0	2	4	0	0	20
- Κάνει εύκολα φίλους	15	0	0	8	6	0	2	17	6	0	1	8	0	1	11
- Συνεργάζεται με άλλα παιδιά	25	2	0	0	12	0	0	8	14	0	3	6	0	0	5
- Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου	25	0	0	0	17	0	0	8	1	0	0	14	0	0	10

Στον Πίνακα 4.6 παρουσιάζονται οι διάμεσες τιμές και οι μέσοι όροι (Wilcoxon tests), οι οποίες παρουσιάζουν τα παιδιά του ΝΠΠ να έχουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις δεξιότητες παιχνιδιού που αφορούν στον τομέα της Κοινωνικής και Προσωπικής συνειδητοποίησης τόσο ανάμεσα στις αρχικές και τελικές αξιολογήσεις, όσο και ανάμεσα στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση και ανάμεσα στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση.

Πίνακας 4.6

Δεξιότητες Κοινωνικής και Προσωπικής Συνειδητοποίησης - Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι

Δεξιότητες Κοινωνικής και Προσωπικής Συνειδητοποίησης	Οκτ.-Ιαν. (Wilcoxon's Z)	Ιαν.-Απρ. (Wilcoxon's Z)	Οκτ.-Απρ. (Wilcoxon's Z)
1. Σέβεται τους κανονισμούς και	-4,62***	-4,52***	-4,50***

ρουτίνες της τάξης				
2.	Κάνει εύκολα φίλους	-4,39***	-4,23***	-4,43***
3.	Συνεργάζεται με άλλα παιδιά	-4,29***	-4,16***	-4,48***
4.	Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου	-4,28***	-4,58***	-4,53***

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Συναισθηματική Ενδυνάμωση:

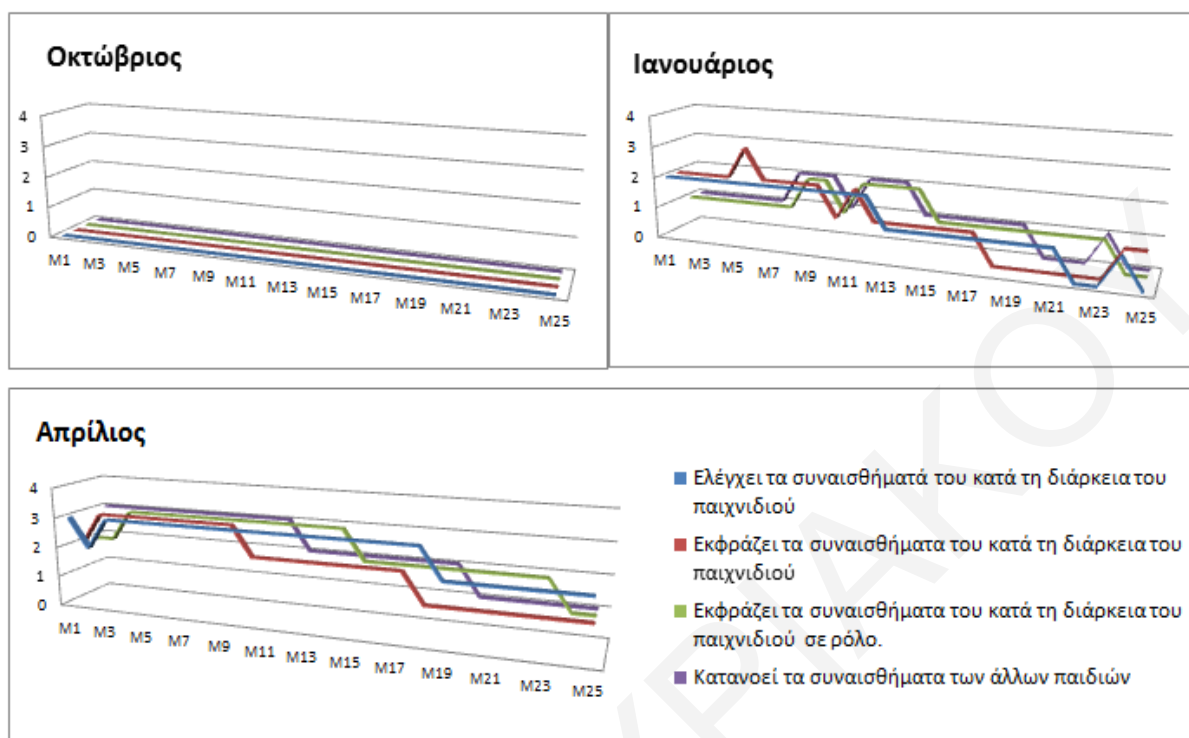
Παρακάτω παρουσιάζονται δύο αποσπάσματα από τα δεδομένα, ένα από την αρχική και ένα από την τελική αξιολόγηση, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της δεξιότητας «*Εκφράζει τα συναισθήματά του στο παιχνίδι*» που ανήκει στον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης».

Αξιολόγηση Οκτωβρίου: Ο Θανάσης και Αντρέας παίζουν στο οικοδομικό υλικό. Έχουν το ρόλο των αγροτών και περιποιούνται τα ζώα της φάρμας τους. Ξαφνικά ο Ιάσωνας παίρνει το ρόλο του λύκου που έρχεται για να φάει τα ζώα. Ο Αντρέας αφήνει κάτω το πρόβατο που κρατά, τρέχει στη δασκάλα και της λέει « Δεν θέλω να παίξω άλλο στο οικοδομικό υλικό». Φανερά τρομαγμένος πάει και κάθεται στον καναπέ του κουκλόσπιτου χωρίς να κάνει τίποτα. ΟΠΤ 24: 16/10/2015 (Δεν εκφράζει τα συναισθήματά του στο παιχνίδι)

Αξιολόγηση Απριλίου: Ο Αντρέας είναι στην αυλή όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε πολεμικό παιχνίδι. Ο Χρίστος τον καλεί να παίξει και αυτός μαζί τους. Ο Αντρέας τους ακολουθεί δειλά δειλά. Όταν μοιράζουν τους ρόλους ο Αντρέας τους λέει «Εν θέλω να φωνάζετε δυνατά γιατί φούμαι (φοβάμαι). Να μιλάτε σιγά εντάξει;» Παρατηρήσεις νηπιαγωγού 2: 18/04/2016 (Εκφράζει τα συναισθήματά του στο παιχνίδι)

Στο Διάγραμμα 4.3 και στον Πίνακα 4.7 που ακολουθούν παρουσιάζεται η εξέλιξη των διαφόρων δεξιοτήτων παιχνιδιού όλων των παιδιών όσον αφορά στον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης.

Συναισθηματική Ενδυνάμωση



Διάγραμμα 4.3. Αξιολογήσεις δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης.

Στον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης κανένα παιδί δεν παρουσίασε τις 4 δεξιότητες του να «ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού», «εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού», «εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο» και να «κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών» σε καμία από τις 4 εμπλοκές του στο παιχνίδι στην αρχική αξιολόγηση των δεξιοτήτων. Αντίθετα, στην αξιολόγηση που έγινε τον Απρίλιο, παρόλο που κανένα από τα παιδιά δεν παρουσίασε τις δεξιότητες και στις 4 εμπλοκές του σε παιχνίδι, δεν υπήρχε ούτε και ένα παιδί που να μην τις παρουσίασε έστω και σε μία από τις 4 εμπλοκές του, με αρκετά μεγάλο αριθμό παιδιών (17,8, 12, 11 αντίστοιχα) να τις παρουσιάζει σε 3 από τις 4 εμπλοκές του σε παιχνίδι. Η δεξιότητα να εκφράζει τα συναισθήματα του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού φαίνεται να δυσκόλεψε λίγο περισσότερο τα παιδιά, αφού μόνο 8 από τα 25 παιδιά την παρουσίασαν σε 3 από τις 4 εμπλοκές τους. Και σε αυτό τον τομέα η βελτίωση των παιδιών επήλθε σταδιακά αφού τα παιδιά στην αξιολόγηση του Ιανουαρίου παρουσιάστηκαν βελτιωμένα σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση, στις δεξιότητες του τομέα της συναισθηματικής ενδυνάμωσης. Η βελτίωσή τους συνεχίστηκε και στην τελική αξιολόγηση του Απριλίου.

Πίνακας 4.7

Αξιολογήσεις δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης

	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	25	3	0	0	10	0	0	12	8	0	0	17	0	0	0
Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	25	6	0	0	9	8	0	9	10	0	1	8	0	0	0
Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο.	25	2	0	0	17	2	0	6	11	0	0	12	0	0	0
Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	25	5	0	0	14	6	0	6	8	0	0	11	0	0	0

Στον Πίνακα 4.8 παρουσιάζονται οι διάμεσες τιμές και οι μέσοι όροι (Wilcoxon tests) που παρουσιάζουν τα παιδιά του ΝΠΠ να έχουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις δεξιότητες παιχνιδιού που αφορούν στον τομέα της Συναισθηματικής Ισορροπίας, τόσο ανάμεσα στις αρχικές και τελικές αξιολογήσεις, όσο και ανάμεσα στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση και ανάμεσα στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση.

Πίνακας 4.8

Δεξιότητες Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης- Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι

Δεξιότητες Συναισθηματικής Ισορροπίας	Οκτ.-Ιαν. (Wilcoxon's Z)	Ιαν.-Απρ. (Wilcoxon's Z)	Οκτ.-Απρ. (Wilcoxon's Z)
1. Ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	-4,24***	-4,44***	-4,56***
2. Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	-3,82***	-4,48***	-4,34***
3. Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο	-4,42***	-4,63***	-4,48***
4. Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	-4,10***	-4,29***	-4,44***

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Κινητικές Ικανότητες:

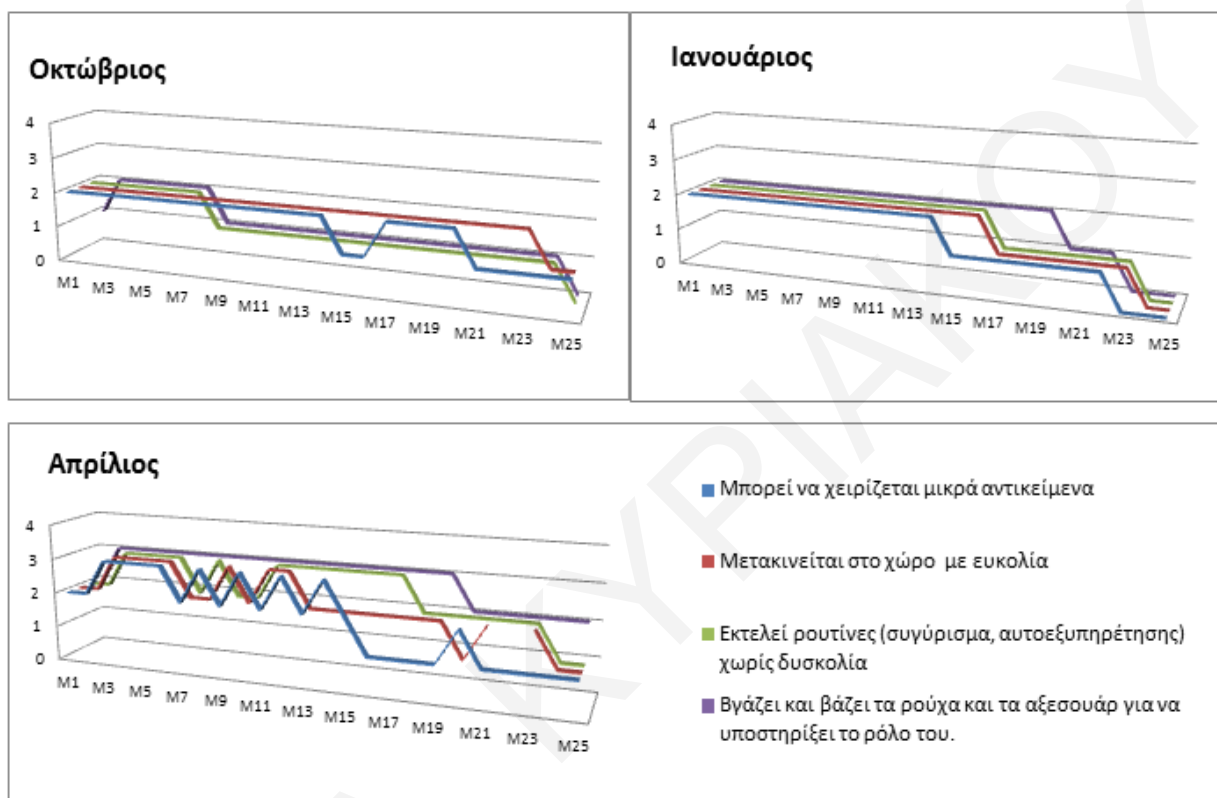
Παρακάτω παρουσιάζονται δύο αποσπάσματα από τα δεδομένα, ένα από την αρχική και ένα από την τελική αξιολόγηση, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της δεξιότητας «*Βάζει και βγάζει ρούχα και αξεσουάρ για να υποστηρίξει το ρόλο του*» που ανήκει στον τομέα των Κινητικών Ικανοτήτων.

Αξιολόγηση Οκτωβρίου: Η Ελένη κάθε φορά που παίζει στο κέντρο μάθησης της μεταμφίεσης έρχεται για να την βοηθήσω να βάλει τα ρούχα και τα αξεσουάρ της. Όταν την παροτρύνω να τα βάλει μόνη της αφού μπορεί μου απαντά «δεν γίνεται να τα βάζουμε μόνοι μας γιατί θα τα σπάσουμε» Παρατηρήσεις νηπιαγωγού 2: 14/10/2015 (Δεν βάζει και βγάζει ρούχα και αξεσουάρ για να υποστηρίξει το ρόλο του)

Αξιολόγηση Απριλίου: Τα παιδιά είναι στο κέντρο μάθησης της παγωταρίας. Η Ελένη μπαίνει μέσα και λέει στην Άντρη που έχει ήδη πάρει τη θέση της πωλήτριας 1 στην παγωταρία «κόρη βάλε το σκουφάκι σου, θα πέσουν οι τρίχες στο παγωτό» την ίδια ώρα παίρνει το σκουφάκι της πωλήτριας 2 και το βάζει προσεχτικά στο κεφάλι της. Ταυτόχρονα παρατηρεί ότι η Άντρη δεν τοποθέτησε ορθά το σκουφάκι στο κεφάλι της και προσπαθεί με το χέρι της να βάλει τις τρίχες που είναι έξω από το σκουφάκι της Άντρης μέσα σε αυτό. ΟΠΤ. 148: 19/04/2016 (Βάζει και βγάζει ρούχα και αξεσουάρ για να υποστηρίξει το ρόλο του)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των παιδιών σε σχέση με τις δεξιότητες παιχνιδιού που έχουν σχέση με την Κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Η εξέλιξη των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών του ΝΠΠ, μετά την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην τάξη τους, παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.4 και στον πίνακα 4.9 που ακολουθούν. Στον τομέα των κινητικών ικανοτήτων τα παιδιά παρουσιάστηκαν σε καλύτερη κατάσταση στην αρχική τους αξιολόγηση, αφού παρουσίασαν τις δεξιότητες του τομέα να «Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα», «Μετακινείται στο χώρο με ευκολία», «Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτηση) χωρίς δυσκολία» και να «Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του» σε μία (7, 2, 17, 18, αντίστοιχα) και δύο (18, 25, 7, 6, αντίστοιχα) από τις 4 τους εμπλοκές σε παιχνίδι. Στην αξιολόγηση το Ιανουαρίου τα παιδιά σημείωσαν σημαντική βελτίωση αφού 14, 16, 0, 19 παιδιά αντίστοιχα για κάθε δεξιότητα πέρασαν στο τέταρτο επίπεδο ωριμότητας των PRoPELS σε αντίθεση με 0,0,0,0 παιδιά αντίστοιχα στην αξιολόγησή του Ιανουαρίου. Στην τελική αξιολόγηση τα περισσότερα παιδιά

παρουσίασαν βελτίωση στις 4 δεξιότητες, αφού 4, 2, 2, και 0 παιδιά αντίστοιχα παρουσίασαν τις δεξιότητες σε μια από τις 4 τους εμπλοκές, 9, 15, 11 και 7 αντίστοιχα, σε δύο από τις 4 τους εμπλοκές και 8, 7, 12 και 18 παιδιά αντίστοιχα παρουσίασαν τις δεξιότητες σε 3 από τις 4 τους εμπλοκές.



Διάγραμμα 4.4. Αξιολογήσεις δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα των Κινητικών Ικανοτήτων

Πίνακας 4.9
Αξιολογήσεις δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα των Κινητικών Ικανοτήτων

	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	0	0	0	7	3	4	18	8	9	0	14	12	0	0	0
Μετακινείται στον χώρο με ευκολία	0	0	0	2	2	2	25	7	15	0	16	7	0	0	0
Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτηση) χωρίς δυσκολία	1	0	0	17	2	2	7	7	11	0	0	12	0	0	0
Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ για να υποστηρίξει το ρόλο του.	1	0	0	18	3	0	6	3	7	0	19	18	0	0	0

βάζει τα
ρούχα και τα
αξεσουάρ,
για να
υποστηρίξει
τον ρόλο
του.

Στον Πίνακα 4.10 παρουσιάζονται οι διάμεσες τιμές και οι μέσοι όροι (Wilcoxon tests) που παρουσιάζουν τα παιδιά του ΝΠΠ να έχουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις δεξιότητες παιχνιδιού που αφορούν στον τομέα της Κινητικών δεξιοτήτων, τόσο ανάμεσα στις αρχικές και τελικές αξιολογήσεις, όσο και ανάμεσα στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση και ανάμεσα στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση. Εξαιρέση αποτελεί η δεξιότητα «Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα» στον έλεγχο που αφορά στις αξιολογήσεις μεταξύ Οκτωβρίου-Απριλίου, Οκτωβρίου-Ιανουαρίου και Ιανουαρίου- Απριλίου.

Πίνακας 4.10

Κινητικές Δεξιότητες - Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι

Κινητικές Δεξιότητες	Οκτ.-Ιαν. (Wilcoxon's Z)	Ιαν.-Απρ. (Wilcoxon's Z)	Οκτ.-Απρ. (Wilcoxon's Z)
1. Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	-2,65**	-3,61***	-1,73ΜΣ
2. Μετακινείται στον χώρο με ευκολία	-3,00**	-3,74***	-2,12*
3. Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτηση) χωρίς δυσκολία	-2,53*	-4,38***	-4,16***
4. Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του	-2,80**	-4,67***	-4,51***

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Νοητική Ενδυνάμωση:

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο αποσπάσματα από τα δεδομένα, ένα από την αρχική και ένα από την τελική αξιολόγηση, που παρουσιάζουν την εξέλιξη της δεξιότητας «Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο» που ανήκει στον τομέα της Νοητικής Ενδυναμωση.

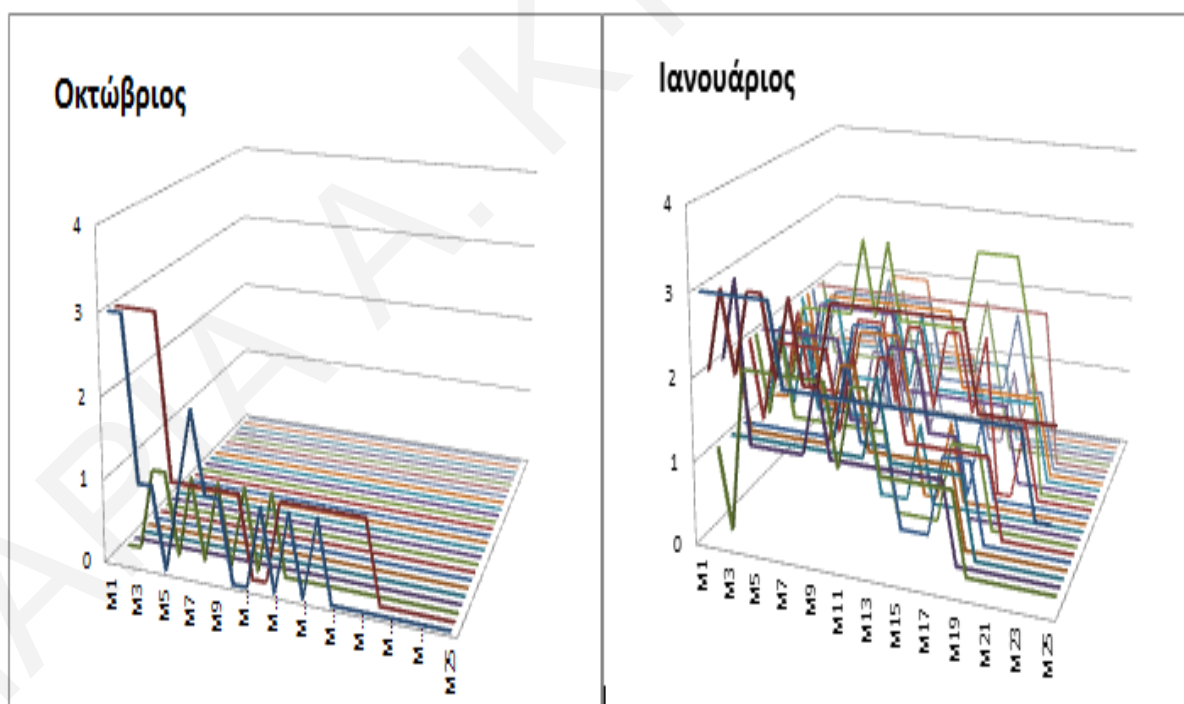
Αξιολόγηση Οκτωβρίου: *Η Ελπίδα μπαίνει στο κέντρο μάθησης του κουκλόσπιτου, όπου τα παιδιά έχουν ήδη αποφασίσει με τη βοήθεια της νηπιαγωγού να πάρουν ρόλους μαμάς παπά και παιδιών και να πάνε για πίκ –νικ. Η Ελπίδα μπαίνει μέσα ενώ τα παιδιά ετοιμάζονται για το πίκ-νικ,*

παίρνει το καλάθι και λέει στην Άννα που κάνει την μαμά «εγώ θα πάω να ψωνίσω» «μα θα πάμε για πίκ νικ» λέει η Άννα. Η Ελπίδα δεν δίνει καμία σημασία στην Άννα, παίρνει το καλάθι του πικ-νικ και πηγαίνει στο καταστημάκι όπου αρχίζει να το γεμίζει με προϊόντα. ΟΠΤ. 38: 23/10/2015 (Δεν ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο)

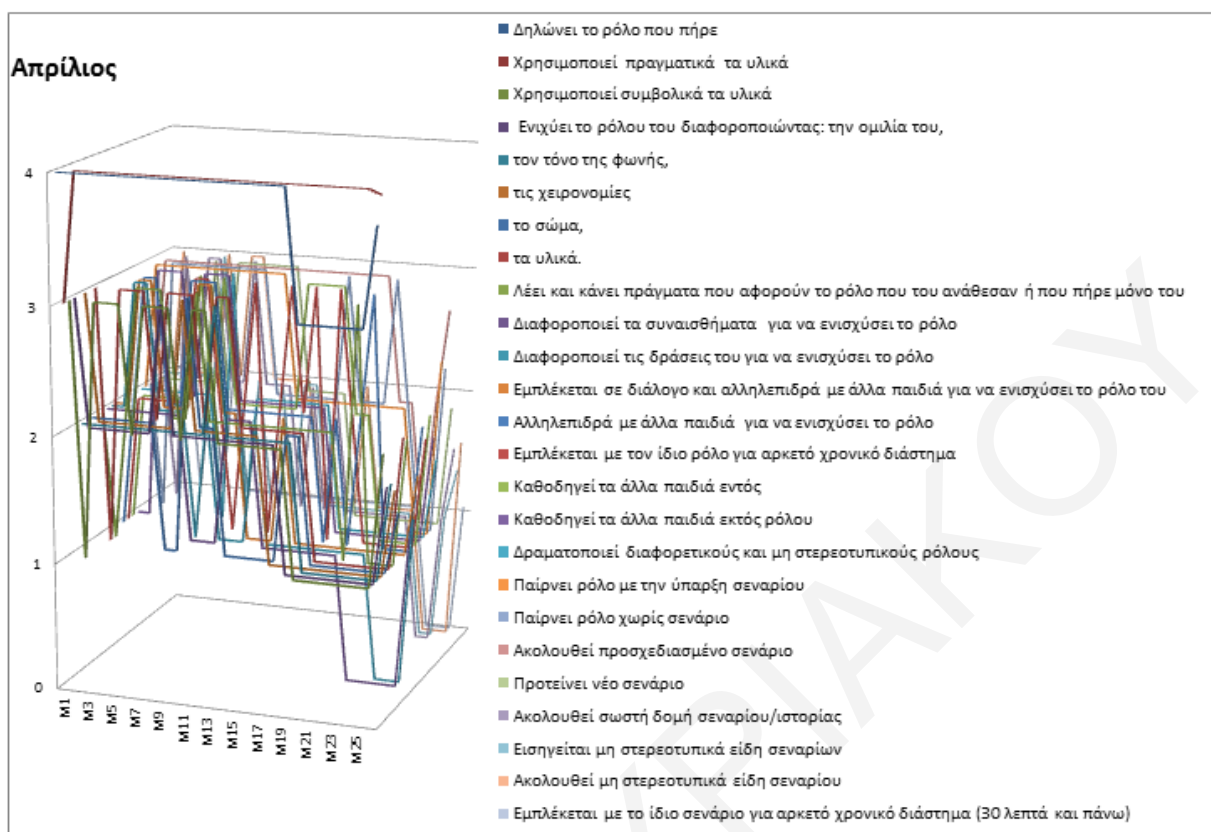
Αξιολόγηση Απριλίου: Η Ελπίδα μπαίνει στο κέντρο μάθησης του καταστήματος ρούχων να πάρει ρούχα για το γάμο της γειτόνισσας της. «Καλημέρα» λέει στην πωλήτρια, «θέλω ρούχα για ένα γάμο». «Μπορείτε να περιμένετε λίγο σας παρακαλώ» λέει η πωλήτρια «μας έχουν κλέψει ένα φόρεμα και περιμένουμε την αστυνομία να έρθει.» «Κόρη θέλεις να γίνεις αστυνομικός» λέει η πωλήτρια στην Ελπίδα. «Ναι» απαντά η Ελπίδα και τρέχει στο κέντρο μάθησης της μεταμφίεσης, παίρνει το καπέλο του αστυνομικού και το φορεί. Μπαίνει στο κατάστημα ρούχων και αρχίζει να παίρνει πληροφορίες με σκοπό να βρει τον κλέφτη... Παρατηρήσεις νηπιαγωγού 20/04/2016 ()

Τέλος, στα διαγράμματα 4.5 και 4.6 και στον πίνακα 4.11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εξέλιξης των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών του ΝΠΠ που υποστηρίζουν την Νοητική τους Ενδυνάμωση.

Νοητική Ενδυνάμωση



Διάγραμμα 4.5. Αξιολόγηση (Οκτωβρίου-Ιανουαρίου) δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης



Διάγραμμα 4.6. Τελική αξιολόγηση (Απρίλιος) δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης

Πίνακας 4.11

Αρχική και τελική αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνθέτουν τον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης

	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
1. Δηλώνει τον ρόλο που πήρε	13	0	0	8	2	0	1	17	0	4	6	6	0	0	19
2. Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά	8	0	0	13	11	0	0	11	0	4	14	1	0	0	24
3. Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά	19	08	0	6	9	8	0	9	8	0	0	9	0	0	0
4. Ενισχύει τον ρόλο του, διαφοροποιώντας την ομιλία του	25	8	0	0	14	8	0	2	15	0	1	2	0	0	0
5. Ενισχύει τον ρόλο του, διαφοροποιώντας τον τόνο της φωνής	25	7	0	0	17	7	0	1	17	0	0	1	0	0	0
6. Ενισχύει τον ρόλου του, διαφοροποιώντας τις χειρονομίες	25	8	0	0	41	10	0	3	13	0	0	2	0	0	0
7. Ενισχύει το ρόλου του	25	10	0	0	14	14	0	1	10	0	0	1	0	0	0

διαφοροποιώντας το σώμα															
8. Ενισχύει τον ρόλου του ,διαφοροποιώντας τα υλικά.	25	6	0	0	10	8	0	9	8	0	0	9	0	0	0
9. Λέει και κάνει πράγματα που αφορούν τον ρόλο που του ανάθεσαν ή που πήρε μόνο του	25	11	0	0	12	5	0	2	15	0	0	5	0	0	0
10. Διαφοροποιεί τα συναισθήματα , για να ενισχύσει το ν ρόλο	25	9	5	0	6	10	0	10	10	0	0	0	0	0	0
11. Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο	25	15	3	0	8	13	0	2	7	0	0	2	0	0	0
12. Εμπλέκεται σε διάλογο και αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει το ρόλο του	25	12	0	0	7	13	0	6	8	0	0	4	0	0	0
13. Αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά για να ενισχύσει τον ρόλο	25	9	0	0	13	6	0	3	13	0	0	6	0	0	0
14. Εμπλέκεται με τον ίδιο ρόλο για αρκετό χρονικό διάστημα	25	7	0	0	9	9	0	9	10	0	0	6	0	0	0
15. Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εντός ρόλου	25	5	0	0	13	5	0	13	14	0	6	6	0	0	0
16. Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εκτός ρόλου	25	7	0	0	11	10	0	7	9	0	0	6	0	0	0
17. Δραματοποιεί διαφορετικούς και μη στερεοτυπικούς ρόλους	25	5	0	0	15	10	0	5	14	0	0	6	0	0	0
18. Παίρνει ρόλο με την ύπαρξη σεναρίου	25	5	0	0	8	2	0	12	11	0	0	12	0	0	0
19. Παίρνει ρόλο χωρίς σενάριο	25	5	0	0	9	3	0	11	11	0	0	11	0	0	0
20. Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο	25	5	0	0	0	1	0	20	4	0	0	20	0	0	0
21. Προτείνει νέο σενάριο	25	9	0	0	13	8	0	3	10	0	0	7	0	0	0
22. Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας	25	15	2	0	10	9	0	0	10	0	0	4	0	0	0
23. Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων	25	10	2	0	14	12	0	1	10	0	0	1	0	0	0
24. Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου	25	11	3	0	10	8	0	4	10	0	0	4	0	0	0

25. Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 30 λεπτά)	25	18	3	0	7	18	0	0	4	0	0	0	0	0	0
-----------------------------------------------------------------------------------	----	----	---	---	---	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Στον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης βλέπουμε πάλι μία σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες των παιδιών, ειδικά στις σχετικά απλές δεξιότητες όπως αυτή του «δηλώνει τον ρόλο που πήρε» όπου 19 από τα 25 παιδιά την παρουσίασαν και στις 4 εμπλοκές τους σε παιχνίδι, ενώ τα υπόλοιπα 6 από τα 25 την παρουσίασαν στις 3 από τις 4 εμπλοκές τους. Η ίδια δεξιότητα στην αρχική αξιολόγηση του Οκτώβρη δεν παρουσιάστηκε σε καμία εμπλοκή 13 από τα 14 παιδιά, ενώ 8 την παρουσίασαν σε μία από τις εμπλοκές τους και μόλις 1 παιδί την παρουσίασε σε 2 από τις 4 εμπλοκές του. Στην αρχική αξιολόγηση του Οκτώβρη μόνο οι δεξιότητες του «Δηλώνει τον ρόλο που πήρε», «Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά» και «Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά» παρουσιάστηκαν σε μία από τις 4 εμπλοκές κάποιων παιδιών και από αυτές μόνο στο «Δηλώνει τον ρόλο που πήρε» παρουσιάστηκε από 1 παιδί σε 2 από τις 4 εμπλοκές. Όλες οι άλλες δεξιότητες που αναφέρονται στον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης δεν παρουσιάστηκαν σε καμία από τις 4 εμπλοκές των παιδιών στην αρχική αξιολόγηση. Τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην τελική αξιολόγηση. Μόνο 6 από τις 21 δεξιότητες του τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης, μικρός αριθμός παιδιών δεν τις παρουσίασε σε καμία από τις 4 εμπλοκές του στο παιχνίδι. Οι πέντε αυτές δεξιότητες ήταν οι «Διαφοροποιεί τα συναισθήματα, για να ενισχύσει τον ρόλο», «Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο», «Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας», «Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων», «Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων» και «Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 30 λεπτά)», όπου 5, 3, 2, 2,3 και 3 παιδιά αντίστοιχα δεν τις παρουσίασαν σε καμία από τις 4 εμπλοκές τους στο παιχνίδι στην τελική αξιολόγηση του Απριλίου. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 4.6 τα παιδιά που δεν βελτιώθηκαν ήταν τα μικρότερα παιδιά της τάξης. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες θεωρήθηκαν δύσκολες, αφού κανένα από τα παιδιά δεν τις παρουσίασε σε όλες του τις εμπλοκές, ενώ μόλις 0, 2, 4,1,4 και 0 παιδιά αντίστοιχα τις παρουσίασαν σε 3 από τις 4 τους εμπλοκές. Στο διάγραμμα 4.6, επίσης, φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση σε μεγαλύτερο αριθμό δεξιοτήτων. Η βελτίωση στις δεξιότητες νοητικής ενδυνάμωσης ήταν και πάλι σταδιακή αφού στην ενδιάμεση αξιολόγηση του Ιανουαρίου τα

παιδιά ήταν σημαντικά πιο βελτιωμένα και στα 6 στοιχεία που συνθέτουν την ωριμότητα του παιχνιδιού. Η σημαντική βελτίωση των παιδιών συνεχίστηκε και στην αξιολόγηση του Απριλίου.

Στον Πίνακα 4.12 παρουσιάζονται οι διάμεσες τιμές και οι μέσοι όροι (Wilcoxon tests) που παρουσιάζουν τα παιδιά του ΝΠΠ να έχουν σημαντική βελτίωση σε όλες τις δεξιότητες παιχνιδιού που αφορούν στον τομέα της Νοητικής Ενδυνάμωσης, τόσο ανάμεσα στις αρχικές και τελικές αξιολογήσεις, όσο και ανάμεσα στην αρχική και ενδιάμεση αξιολόγηση και ανάμεσα στην ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλες οι δεξιότητες και των 4 τομέων ανάπτυξης φαίνεται να συνεχίζουν να αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης, κάτι το οποίο υποδηλοί ότι μπορεί να μην έχουν όριο κορεσμού στον χρόνο (όσο συνεχίζονται οι εμπειρίες παιχνιδιού, τόσο περισσότερη βελτίωση να παρατηρούμε).

Πίνακας 4.12

Δεξιότητες Νοητικής Ενδυνάμωσης- Διάμεσες τιμές και μέσοι όροι

Δεξιότητες Νοητικής ενδυνάμωσης	Οκτ.-Ιαν. (Wilcoxon's Z)	Ιαν.-Απρ. (Wilcoxon's Z)	Οκτ.-Απρ. (Wilcoxon's Z)
Δηλώνει τον ρόλο που πήρε	-4,25***	-4,52***	-4,48***
Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά	-4,19***	-4,52***	-4,39***
Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά	-3,70***	-4,81***	-4,44***
Ενισχύει τον ρόλο ,διαφοροποιώντας την ομιλία του	-3,88***	-4,60***	-4,51***
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τον τόνο της φωνής	-4,15***	-5,00***	-4,56***
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τις χειρονομίες	-3,88***	-4,69***	-4,48***
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας το σώμα	-3,77***	-4,58***	-4,50***
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τα υλικά	-3,94***	-4,60***	-4,43***
Λέει και κάνει πράγματα που αφορούν τον ρόλο που του ανάθεσαν ή που πήρε μόνο του	-3,56***	-4,22***	-4,50***
Διαφοροποιεί τα συναισθήματα, για να ενισχύσει τον ρόλο	-3,64***	-2,00***	-4,04***
Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο	-2,97***	-4,38***	-4,23***
Εμπλέκεται σε διάλογο και αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο του	-3,28***	-4,69***	-4,47***
Αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο	-3,76***	-4,52***	-4,46***
Εμπλέκεται με τον ίδιο ρόλο, για αρκετό χρονικό διάστημα	-3,83***	-4,15***	-4,44***
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εντός ρόλου	-4,06***	-2,12***	-4,48***
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εκτός ρόλου	-3,85***	-4,58***	-4,44***
Δραματοποιεί διαφορετικούς και μη στερεοτυπικούς ρόλους	-4,13***	-4,00***	-4,50***

Παίρνει ρόλο με την ύπαρξη σεναρίου	-4,05***	-4,61***	-4,48***
Παίρνει ρόλο χωρίς σενάριο	-4,04***	-4,56***	-4,46***
Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο	-4,47***	-4,61***	-4,66***
Προτείνει νέο σενάριο	-3,76***	-4,39***	-4,43***
Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας	-3,16***	-4,03***	-4,27***
Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων	-3,77***	-4,36***	-4,31***
Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου	-3,45***	-4,49***	-4,18***
Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (30 λεπτά και πάνω)	-2,65***	-4,15***	-4,40***

Σημείωση: ΜΣ = μη σημαντική διαφορά, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Επιπλέον, χρησιμοποιήσαμε την ομαδοποίηση ανάλυση (k-means cluster analysis), για να ελέγξουμε αν υπήρχαν ηλικιακές διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά ανάπτυσαν τις διάφορες δεξιότητες παιχνιδιού (Likelihood ratio chi-square = 19.14, $p < 0.001$). Προκύπτει ότι όλα τα μεγαλύτερα παιδιά ανήκουν στην πρώτη ομάδα ($n_1 = 14$), όλα τα μικρότερα παιδιά ανήκουν στη δεύτερη ομάδα ($n_2 = 11$), ενώ τα παιδιά της ενδιάμεσης ηλικιακής κατηγορίας κατανέμονται εξίσου στις δύο ομάδες (6 στην πρώτη ομάδα και 5 στη δεύτερη).

Για την ανάλυση αυτή (βλ. Πίνακα 4.13) αξιοποιήθηκε ως αρχείο εισόδου η μεταβολή σε κάθε δεξιότητα στα άκρα των χρονικών καταγραφών (Απρίλιος μείον Οκτώβριος). Η ανάλυση χωρίζει τους μαθητές σε 2 ομάδες ($n_1 = 14$ μεγαλύτεροι μαθητές/τριες, $n_2 = 11$ μικρότεροι μαθητές/τριες). Από το σύνολο των δεξιοτήτων, 27 στις 37 έχουν σημαντική συμμετοχή στην κατανομή των μαθητών στις ομάδες (20 από τις 25 δεξιότητες στην κατηγορία της Νοητικής Ενδυνάμωσης (NE), 2 από τις 4 δεξιότητες στις κινητικές ικανότητες, όλες οι δεξιότητες στη συναισθηματική ισορροπία, και μία μόνο δεξιότητα για την προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση). Για όλες τις δεξιότητες με μια εξαίρεση («Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά» στη νοηματική ενδυνάμωση), η πρώτη ομάδα ($n_1 = 14$) έχει σημαντικά υψηλότερη μεταβολή συγκριτικά με τη δεύτερη ομάδα ($n_2 = 11$). Αυτό θα μπορούσε να υποδηλώνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν τις δεξιότητες παιχνιδιού ευκολότερα και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα από τα μικρότερα παιδιά.

Πίνακας 4.13

Ομαδοποιός Ανάλυση δεξιοτήτων παιχνιδιού και ηλικιακών

	ομάδες		F (ANOVA)	Sig.
	n1	n2		
Δηλώνει τον ρόλο που πήρε	2,93	3,36	1,733	,201
Χρησιμοποιεί πραγματικά τα υλικά	2,50	3,55	6,967	,015
Χρησιμοποιεί συμβολικά τα υλικά	2,14	1,36	8,385	,008
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας την ομιλία του	2,14	1,27	27,533	,000
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τον τόνο της φωνής	2,07	1,36	20,431	,000
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τις χειρονομίες	2,14	1,09	59,764	,000
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας το σώμα	1,71	1,18	6,186	,021
Ενισχύει τον ρόλο, διαφοροποιώντας τα υλικά	2,57	1,36	25,919	,000
Λέει και κάνει πράγματα που αφορούν τον ρόλο που του ανάθεσαν ή που πήρε μόνο του	2,21	1,73	3,935	,059
Διαφοροποιεί τα συναισθήματα, για να ενισχύσει τον ρόλο	1,71	,55	34,660	,000
Διαφοροποιεί τις δράσεις του, για να ενισχύσει τον ρόλο	1,79	,73	18,588	,000
Εμπλέκεται σε διάλογο και αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο του	2,07	1,09	17,379	,000
Αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά, για να ενισχύσει τον ρόλο	2,29	1,64	6,354	,019
Εμπλέκεται με τον ίδιο ρόλο, για αρκετό χρονικό διάστημα	2,00	1,73	,743	,398
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εντός ρόλου	2,07	2,00	,066	,799
Καθοδηγεί τα άλλα παιδιά εκτός ρόλου	2,29	1,27	16,084	,001
Δραματοποιεί διαφορετικούς και μη στερεοτυπικούς ρόλους	1,93	1,27	11,925	,002
Παίρνει ρόλο με την ύπαρξη σεναρίου	2,86	1,82	45,643	,000
Παίρνει ρόλο χωρίς σενάριο	2,57	2,00	4,907	,037
Ακολουθεί προσχεδιασμένο σενάριο	2,93	2,55	3,677	,068
Προτείνει νέο σενάριο	2,50	1,27	37,558	,000

Ακολουθεί σωστή δομή σεναρίου/ιστορίας	2,14	,91	25,009	,000
Εισηγείται μη στερεοτυπικά είδη σεναρίων	1,86	,82	28,583	,000
Ακολουθεί μη στερεοτυπικά είδη σεναρίου	2,21	,82	34,547	,000
Εμπλέκεται με το ίδιο σενάριο για αρκετό χρονικό διάστημα (30 λεπτά και πάνω)	1,29	,73	8,768	,007
Μπορεί να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	,57	-,18	11,378	,003
Μετακινείται στον χώρο με ευκολία	,50	-,27	11,013	,003
Εκτελεί ρουτίνες (συγύρισμα, αυτοεξυπηρέτηση) χωρίς δυσκολία	1,14	1,18	,019	,892
Βγάζει και βάζει τα ρούχα και τα αξεσουάρ, για να υποστηρίξει τον ρόλο του	1,50	1,55	,047	,830
Ελέγχει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	2,93	2,36	13,016	,001
Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	2,57	1,27	42,593	,000
Εκφράζει τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε ρόλο	2,86	1,82	45,643	,000
Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	2,79	1,45	49,378	,000
Σέβεται τους κανονισμούς και ρουτίνες της τάξης	3,43	3,64	,767	,390
Κάνει εύκολα φίλους	3,00	2,91	,062	,806
Συνεργάζεται με άλλα παιδιά	3,14	2,00	23,988	,000
Αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός και εκτός ρόλου	3,36	3,00	2,505	,127

Χρησιμοποιώντας την ίδια ανάλυση δεν φάνηκε ότι το φύλο των παιδιών σχετίζεται με την ομαδοποίηση.

Με βάση τη συνολική μεταβολή στο επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού και τα αποτελέσματα της ομαδοποίησης ανάλυσης (K-means cluster analysis) για τις δεξιότητες, πραγματοποιήθηκε διασταύρωση πινάκων με τα ακόλουθα αποτελέσματα: Η ομάδα 1 των δεξιοτήτων παρουσιάζει υψηλότερη βελτίωση για τον προγραμματισμό (Likelihood ratio chi-square = 11.04, $p < 0.01$), τους ρόλους

(Likelihood ratio chi-square = 8.71, $p < 0.05$), τα υποστηρικτικά μέσα (Likelihood ratio chi-square = 9.72, $p < 0.01$) και τη γλώσσα (Likelihood ratio chi-square = 8.43, $p < 0.05$).

Σύνοψη αποτελεσμάτων Β΄ μέρους που απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα:

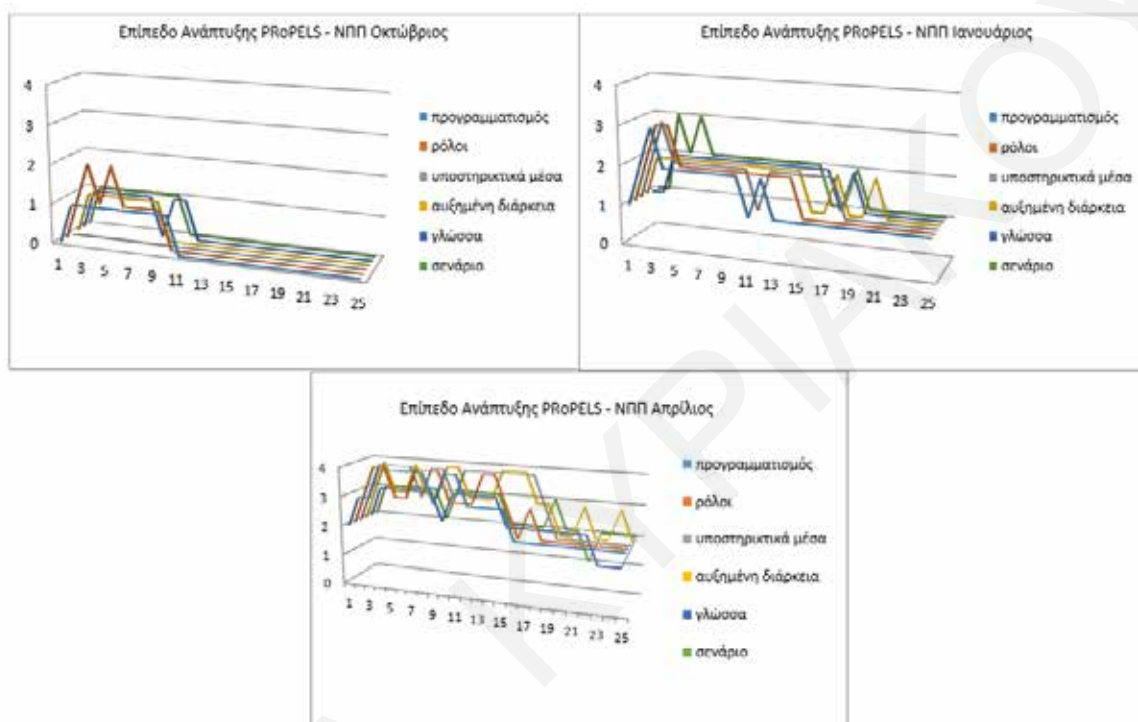
Όπως προκύπτει μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων η εξέλιξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών του ΝΠΠ, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης για την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού, ήταν αρκετά σημαντική. Συγκεκριμένα, το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού των παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά σε σχέση με τις αρχικές αξιολογήσεις. Επιπλέον, τα παιδιά του ΝΠΠ βελτίωσαν όλες τις δεξιότητες παιχνιδιού και τα περισσότερα από αυτά έφτασαν στο ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης κάποιων από τις δεξιότητες. Η βελτίωση των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών ήταν σημαντική και στους 4 τομείς ανάπτυξης, όπως αυτοί προτείνονται στο ΝΑΠ Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάστηκαν να έχουν μεγαλύτερη ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού από τα μικρότερα, ενώ το φύλο των παιδιών δεν παρουσιάζεται να επηρεάζει τον ρυθμό ή την ποιότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιχνιδιού.

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα:

Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε μία τάξη νηπιαγωγείου παρουσιάζει την παιδαγωγική παιχνιδιού ως ένα αποδοτικό πλαίσιο μάθησης. Γιατί όμως η παιδαγωγική παιχνιδιού αποτελεί καλύτερο τρόπο οργάνωσης της μάθησης από τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων/ήσυχων Δραστηριοτήτων και προτείνεται από το ΝΑΠΠ (2016);

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των αρχικών, των μεσαίων και τελικών μετρήσεων των ομάδων των παιδιών του ΝΠΠ και των άλλων νηπιαγωγείων (ΑΝ), αυτό των παιδιών της ορεινής περιοχής (ΑΝΗΟ) και αυτό των παιδιών της ημιορεινής περιοχής (ΑΝΗΗ), μας έδωσαν αποτελέσματα που βοήθησαν να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού και στις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών που φοιτούν στην τάξη που γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής παιχνιδιού και σε άλλες τάξεις που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, των Ελευθέρων Δραστηριοτήτων;

Στα διαγράμματα 4.7, 4.8 και 4.9 φαίνεται η γραφική εξέλιξη των παιδιών του ΝΠΠ, ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ αντίστοιχα σε σχέση με τα ProPELS και κατ' επέκταση με το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού τους. Η αριθμητική εξέλιξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών του ΝΠΠ και των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ παρουσιάζεται στους Πίνακες 4.14, 4.15 και 4.16 αντίστοιχα.



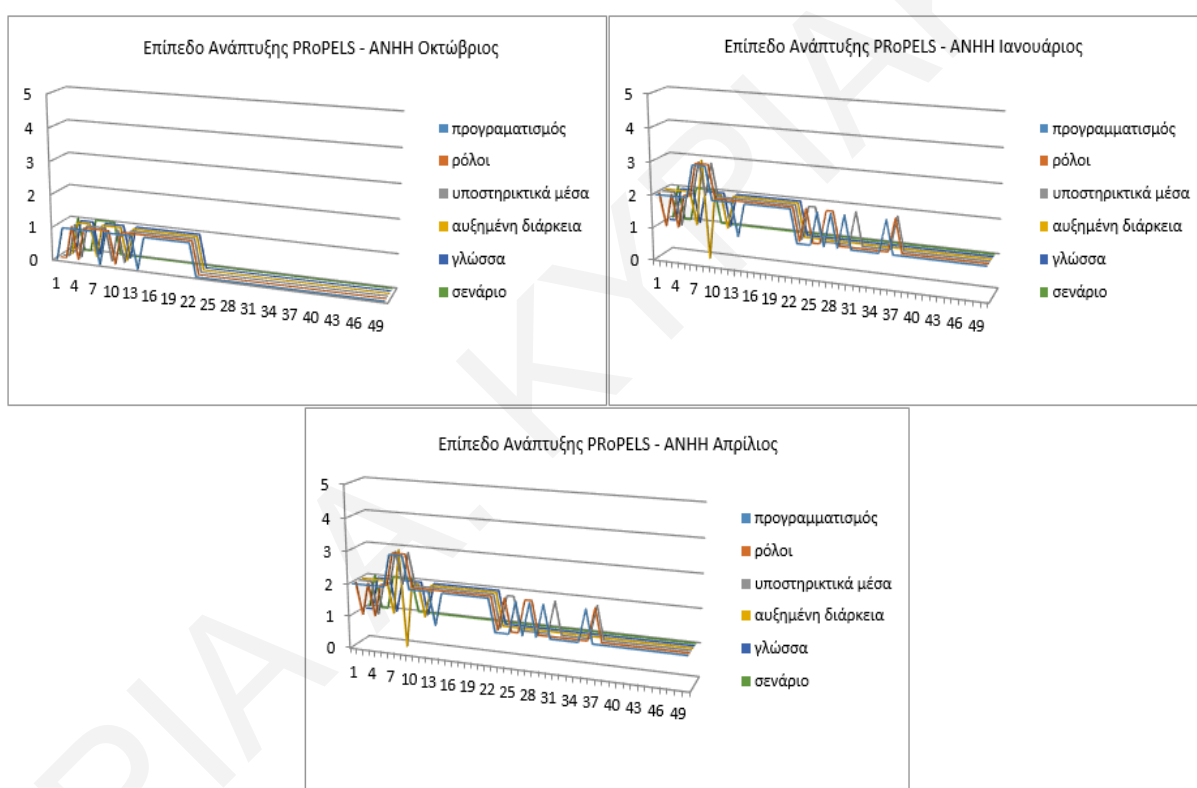
Διάγραμμα 4.7. Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού παιδιών ΝΠΠ.

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της παρουσίασης του δευτέρου μέρους των αποτελεσμάτων, τα παιδιά της ομάδας του ΝΠΠ παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση όσον αφορά στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα έξι βασικά στοιχεία του Κοινωνικο δραματικού / φανταστικού τους παιχνιδιού. Όλα τα παιδιά βελτιώθηκαν σε σχέση με την αρχική τους αξιολόγηση, με τα μεγαλύτερα παιδιά να βελτιώνονται γρηγορότερα από τα μικρότερα και να κατακτούν πρώτα το ψηλότερο στάδιο για κάθε δεξιότητα. Τα περισσότερα παιδιά κατάκτησαν ευκολότερα το ψηλότερο στάδιο ανάπτυξης των Υποστηρικτικών μέσων για το παιχνίδι τους, ενώ το επίπεδο της γλώσσας και του σεναρίου τους, αν και δουλεύτηκε αρκετά καλά, δεν κατάφερε για κανένα παιδί να φτάσει στο ψηλότερο στάδιο, αυτό της Δραματοποίησης και των σκηνοθετικών ικανοτήτων. Παρόλα αυτά η βελτίωση του επιπέδου του παιχνιδιού των παιδιών ήταν συνεχής και σίγουρα θα ήταν καλύτερη, αν συνεχιζόταν η έρευνα δράσης και το πρόγραμμα εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού.

Πίνακας 4.14

Στάδια Ανάπτυξης PRoPELS παιδιών ΝΠΠ

	Αρχικά Σενάρια			Ρόλοι σε εφαρμογή			Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σενάρια			Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σενάρια, συμβολικά αντικείμενα			Δραματοποίηση, Πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες		
	0		1	2		3	4		3		4		4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Προγραμματισμός	16	0	0	9	15	0	0	8	11	0	1	7	0	0	7
Ρόλοι	17	0	0	6	12	0	2	11	10	0	2	8	0	0	7
Υποστηρικτικά μέσα	25	0	0	0	10	0	0	14	8	0	1	14	0	0	13
Αυξημένη διάρκεια	18	0	0	7	10	0	0	15	6	0	0	12	0	0	7
Γλώσσα	17	0	0	8	11	3	0	14	10	0	0	12	0	0	0
Σενάριο	17	0	0	8	11	1	0	12	12	0	2	12	0	0	0



Διάγραμμα 4.8. Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά ANHO

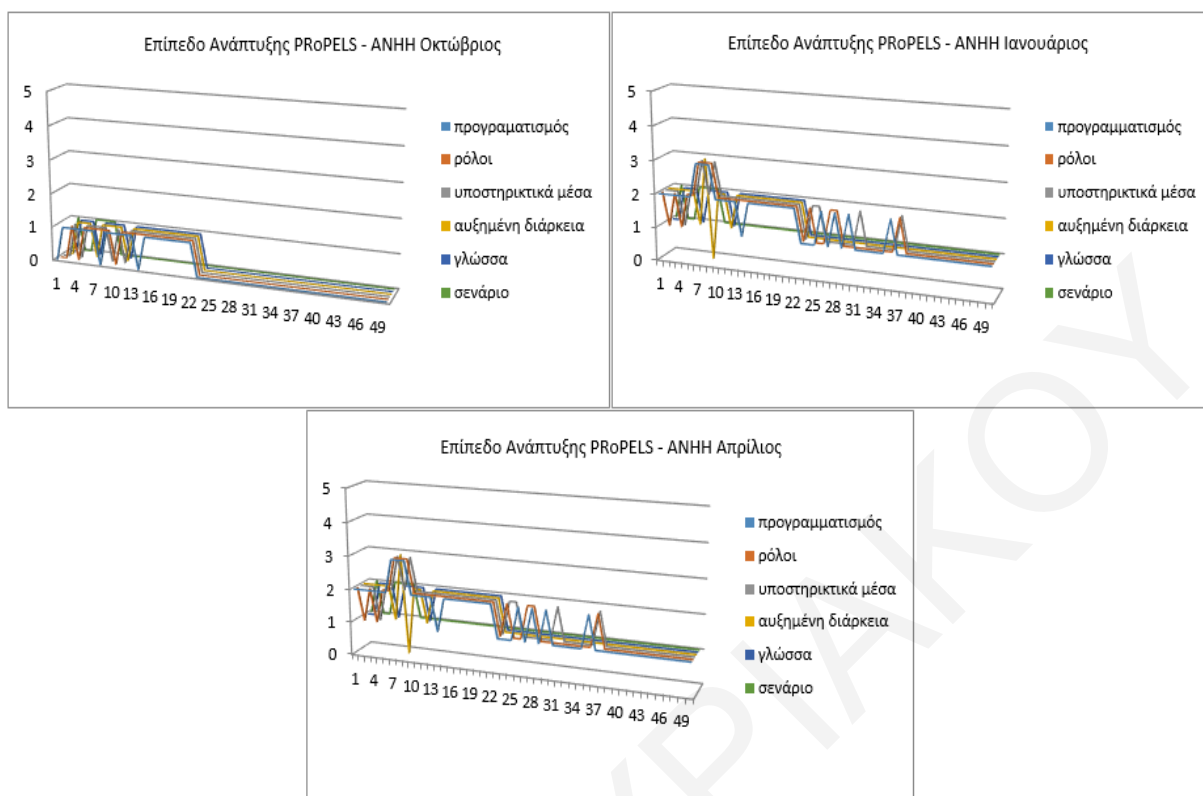
Αντίθετα, οι αξιολογήσεις των παιδιών της ANHO (ομάδα παιδιών νηπιαγωγείου ορεινής περιοχής που ακολουθούσαν τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων/Ήσυχων Δραστηριοτήτων) στις συγκεκριμένες δεξιότητες έδειξαν μεν μικρή βελτίωση, ειδικά τα μεγαλύτερα παιδιά της τάξης, όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.8 και στον πίνακα 4.8, αλλά αυτή ήταν σημαντικά μικρότερη από αυτήν που σημείωσαν τα παιδιά του ΝΠΠ.

Πίνακας 4.15

Στάδια Ανάπτυξης P_{RoPELS} παιδιών ANHO

	Αρχικά Σεναρία			Ρόλοι σε εφαρμογή			Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σεναρία			Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σεναρία, συμβολικά αντικείμενα			Δραματοποίηση, Πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες		
	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Προγραμματισμός	16	14	14	12	14	12	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Ρόλοι	16	14	13	12	14	13	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Υποστηρικτικά μέσα	17	13	13	11	14	13	0	1	2	0	0	0	0	0	0
Αυξημένη διάρκεια	16	15	14	12	12	13	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Γλώσσα	16	14	14	12	14	12	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Σενάριο	16	14	14	12	14	12	0	0	2	0	0	0	0	0	0

Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα έδωσε και η ανάλυση των δεδομένων τα οποία ληφθηκαν από την ANHH (ομάδα παιδιών ημιαστικού νηπιαγωγείου που ακολουθούσε τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων/ήσυχων Δραστηριοτήτων). Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.9 και στον Πίνακα 4.9 τα παιδιά της ομάδας αυτής, ειδικά τα μεγαλύτερα, σημειώσαν μικρή βελτίωση στα 6 P_{RoPELS}. Συγκεκριμένα μόλις το ¼ των παιδιών του νηπιαγωγείου κατάφεραν στην τελική αξιολόγηση να περάσουν στο στάδιο των «Ρόλων σε εφαρμογή» για τα έξι P_{RoPELS}, ενώ μόλις 2 παιδιά από το δείγμα κατάφεραν να περάσουν στο στάδιο «Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σεναρία». Κανένα παιδί του ANHH δεν κατάφερε να περάσει στα δύο ψηλότερα στάδια των P_{RoPELS} αυτό των «Ωριμων ρόλων, προγραμματισμένων σεναρίων και συμβολικών αντικείμενων» και αυτό της «Δραματοποίηση των πολλαπλών θεμάτων και των σκηνοθετικών ικανοτήτων».



Διάγραμμα 4.9. Εξέλιξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά ANHH

Πίνακας 4.16

Στάδια Ανάπτυξης PRoPELS παιδιών ANHH

	Αρχικά Σεναρία			Ρόλοι σε εφαρμογή			Ρόλοι με κανόνες και αρχικά σεναρία			Ωριμοί ρόλοι, προγραμματισμένα σεναρία, συμβολικά αντικείμενα			Δραματοποίηση, Πολλαπλά θέματα και σκηνοθετικές ικανότητες		
	0			1			2			3			4		
	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ	Οκτ	Ιαν	Απρ
Προγραμματισμός	31	0	0	19	31	25	0	19	22	0	0	3	0	0	0
Ρόλοι	32	0	0	18	25	26	0	22	20	0	3	4	0	0	0
Υποστηρικτικά μέσα	31	0	0	19	25	25	0	23	23	0	2	2	0	0	0
Αυξημένη διάρκεια	32	1	0	18	30	31	0	18	18	0	2	1	0	0	0
Γλώσσα	32	0	0	18	31	32	0	19	18	0	0	0	0	0	0
Σενάριο	45	0	0	5	45	33	0	5	7	0	30	0	0	0	0

Πίνακας 4.17

Μέσοι όροι ΝΠΠ, ΑΝΗΗ και ΑΝΗΟ στις πτυχές που συνθέτουν το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού

	Οκτώβριος-Ιανουάριος						Ιανουάριος - Απρίλιος					
	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι	Μέσοι όροι
	Προγραμματισμός	Ρόλοι	Υποστηρικτικά μέσα	Αυξημένη διάρκεια	Γλώσσα	Σενάριο	Προγραμματισμός	Ρόλοι	Υποστηρικτικά μέσα	Αυξημένη διάρκεια	Γλώσσα	Σενάριο
ΝΠΠ	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
ΑΝΗΟ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΝΗΗ	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Έγινε σύγκριση της ομάδας ΝΠΠ με τις ομάδες ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ για το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού. Οι διάμεσες τιμές για το ΝΠΠ και τις ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ στις μεταβλητές του επιπέδου ωριμότητας του παιχνιδιού (βλ. Πίνακα 4.17) δείχνουν ότι το ΝΠΠ σημείωσε βελτίωση και τη δεύτερη χρονική περίοδο, (Ιανουάριος-Απρίλιος) γεγονός που δεν παρατηρήθηκε σε κανένα από τα ΑΝΗΟ ή ΑΝΗΗ. Οι ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ, επίσης, είχαν διαφορετικά αποτελέσματα: Το ΑΝΗΟ δεν είχε βελτίωση ούτε κατά την πρώτη περίοδο, ενώ το ΑΝΗΗ σημείωσε βελτίωση σε όλες τις παραμέτρους κατά την πρώτη περίοδο. Το γεγονός αυτό μπορεί να υποδηλοί ότι μπορεί απλά κάποιες φορές η ίδια η διαντίδραση; των παιδιών, ή κάποιες άλλες εμπειρίες που τους παρέχονται από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν κάποιες από τις δεξιότητες, αλλά αυτό να γίνεται μέχρι ενός βαθμού και ίσως και ενός χρονικού ορίου.

Σύνοψη αποτελεσμάτων σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα.

Όπως είδαμε από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των παιδιών του δείγματος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, τα παιδιά του ΝΠΠ σημείωσαν τη μεγαλύτερη βελτίωση στις διάφορες πτυχές που συνθέτουν το παιχνίδι και κατ' επέκταση το παιχνίδι τους έφτασε σε πιο ώριμο επίπεδο από αυτό των παιδιών της ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ. Οι δεξιότητες παιχνιδιού όλων των παιδιών του ΝΠΠ συνέχισαν να αναπτύσσονται με γρήγορους ρυθμούς καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου που κράτησε η έρευνα δράσης, ενώ μόνο τα μεγαλύτερα παιδιά των ΑΝΗΟ και ΑΝΗΗ σημείωσαν μικρή βελτίωση σε κάποιες από τις δεξιότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση των κύριων αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η συζήτηση γίνεται σε αναφορά με σύγχρονη βιβλιογραφία, αλλά και δεδομένα που αφορούν στο παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.

Παιδαγωγική παιχνιδιού- θεωρία και πράξη

Το παιχνίδι και η παιδαγωγική του, μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, παρουσιάζεται ως καλύτερο μαθησιακό πλαίσιο από αυτό των ελεύθερων/ήσυχων δραστηριοτήτων για μάθηση και ανάπτυξη. Η υπεροχή του δεν περιορίζεται μόνο στο ότι αποτελεί ένα παιδοκεντρικό και δημοκρατικό μαθησιακό πλαίσιο το οποίο δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στα παιδιά όσον αφορά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (ΝΑΠΠ, 2016), αλλά και στην ποσότητα και την ποιότητα των μαθησιακών επιτευγμάτων που προκύπτουν από αυτό.

Όπως διαφαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, αν και το παιχνίδι παρουσιάζεται σαν ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών της ηλικίας αυτής, το οποίο έχει νόημα για τα αυτά και άρα εξασφαλίζει το κίνητρο, τη συναισθηματική εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών σε αυτό (Αυγητίδου, Καραγιώργου, Αλεξίου, Καλανταρίδου, 2014), δεν φτάνουν όλα τα παιδιά σε ώριμα επίπεδα παιχνιδιού (Loizou, 2017) και κατ' επέκταση το παιχνίδι τους δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες. Οι μη συστηματικές, τυποποιημένες και τετριμμένες ευκαιρίες για παιχνίδι που προσφέρει ο τρόπος οργάνωσης της μάθησης, των ελεύθερων δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστο στα νηπιαγωγεία της Κύπρου (Loizou & Avgitidou, 2014) και ο περιορισμός των παιδιών από το να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στις διαδικασίες και στις λήψεις αποφάσεων για τη μάθησή τους, δεν βοηθούν τα παιδιά να φτάσουν σε ψηλά επίπεδα κατάκτησης δεξιοτήτων που αφορούν στο παιχνίδι αλλά και δεξιοτήτων που αφορούν ευρύτερα διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Αντίθετα, μέσα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού, όπως αυτή προτείνεται από το ΝΑΠΠ (2016), τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν αρκετές δεξιότητες και από τους τέσσερις τομείς ανάπτυξης, κοινωνική και προσωπική συνειδητοποίηση, κινητικές ικανότητες, συναισθηματική ισορροπία και νοητική ενδυνάμωση. Μέσα από τη διαδικασία για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις αρχές της παιδαγωγικής παιχνιδιού (αυτόνομου, ελεύθερου, ανεξάρτητου που να υποβοηθά την κοινωνική αλληλεπίδραση), όπως αυτή ορίζεται μέσα από το ΝΑΠΠ (2016), τα παιδιά εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες τα βοηθούν να αναπτυχθούν ολόπλευρα (Broadhead, 2006; Broadheadetal., 2002; Grindheim & Odegaard, 2013; Pramling-Samuelsson&Johansson, 2006; Wood, 2008).

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού, όπως παρουσιάζεται σε αυτή την ερευνητική εργασία, προτείνει ένα συμμετοχικό μοντέλο μάθησης (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016), το οποίο υποστηρίζει τον βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, η οποία πρεσβεύει για ένα δημοκρατικό σχολείο όπου όλα τα εν ενεργεία μέλη του έχουν ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία (ΝΑΠΠ, 2016). Συγκεκριμένα, όπως και σε κάθε παιδαγωγική μάθησης η οποία υποστηρίζει το συμμετοχικό μοντέλο μάθησης, έτσι και στην παιδαγωγική του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν δικαίωμα να ακουστούν και να παρουσιάσουν τις προθέσεις και τις επιθυμίες τους (Formosinho, 2016). Έχουν το δικαίωμα να αλληλοεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και την εκπαιδευτικό, για να διαμορφώσουν τον χώρο αλλά και τη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο που αυτή να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα αλλά και στις ανάγκες τους (Αυγητίδου, 2017). Η εκπαιδευτικός σε αυτή τη συμμετοχική διαδικασία έχει ουσιαστικό ρόλο, αφού είναι αυτή η οποία θα οργανώσει τη μάθηση, θα δώσει τις ευκαιρίες στα παιδιά για να ακουστούν, θα αξιολογήσει τη διαδικασία και θα χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησής της, για να επανατροφοδοτήσει τη διαδικασία με σκοπό την ανάπτυξη ώριμων μορφών παιχνιδιού στην τάξη της. Οι αξίες, τα πιστεύω, οι γνώσεις και οι διδακτικές ικανότητες της εκπαιδευτικού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην όλη διαδικασία. Αυτή η διαλεκτική σχέση μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και διαδικασίας που προτείνεται μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία παραπέμπει στον τρόπο που ο Vygotsky, σύμφωνα με την Lobman (2015), βλέπει το παιχνίδι να βοηθά στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

Ειδικότερα οι Oliveira-Formosinho και Formosinho, (2016) παρουσιάζουν μία συμμετοχική παιδαγωγική να έχει τις ακόλουθες διαστάσεις:

α) Κοινωνική και τοπική κουλτούρα (Societal Cultures, Community)

β) Παιδαγωγικές διαστάσεις (Pedagogy Dimensions)

- χώροι και υλικά (Spaces and Materials),
- χρόνος (times)
- αλληλεπιδράσεις (Interactions)
- παρατήρηση/προγραμματισμός/αξιολόγηση (Observation/Planning/Evaluation)
- Ομάδες (grouping)
- Πρότζεκτ και δραστηριότητες (project and activities)

γ) Παιδαγωγικούς άξονες (Pedagogic Axes)

δ) Μαθησιακούς χώρους (Learning Areas)

ε) Τεκμηρίωση (Documentation)

στ) Γνώση, Πιστεύω, Αξίες (Knowledge, Beliefs, Values)

Όλες τις παραπάνω διαστάσεις μπορούμε να τις συναντήσουμε σε όλη την προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε μία τάξη, ακριβώς, όπως αυτές προτείνονται από τους Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται παρακάτω οι διάφορες διαστάσεις της συμμετοχικής παιδαγωγικής και πώς αυτές βρήκαν εφαρμογή στην έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Κοινωνική και Τοπική Κουλτούρα

Οι κοινωνικές εμπειρίες και η τοπική κουλτούρα των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών επηρέασαν τόσο την θεματολογία και τη διάρκεια των πρότζεκτ, όσο και το είδος και την ποιότητα των διαφόρων κέντρων μάθησης που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης. Για παράδειγμα, το πρότζεκτ με θέμα «το δάσος» διήρκεσε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και τα παιδιά είχαν πολλές ιδέες για κέντρα μάθησης (κατασκήνωση, δασονομείο, δασοπυροσβεστικός σταθμός, μουσείο φυσικής ιστορίας, μονοπάτι της φύσης).

Επίσης, τα σενάρια τους στα συγκεκριμένα κέντρα μάθησης είχαν μεγαλύτερη διάρκεια και ήταν πολύ πλούσια σε ιδέες. Αντίθετα, σε θέματα πρότζεκτ, όπως π.χ. «τα ταξίδια», όπου τα παιδιά δεν είχαν πολλές εμπειρίες, ούτε αποτελούν μέρος της κουλτούρας τους, το ενδιαφέρον και οι ιδέες των παιδιών, καθώς και η διάρκεια του πρότζεκτ ήταν περιορισμένα.

Παιδαγωγικές Διαστάσεις

Χώροι/υλικά: Αναλυτικότερα, χρειάστηκε να οργανωθούν οι χώροι και να αλλάξει κατ' επανάληψη η διαρρύθμιση της τάξης με σκοπό αυτή να ανταποκρίνεται στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα και στις εισηγήσεις των παιδιών, αλλά και να συνάδει με τις δραστηριότητες και τα πρότζεκτ μας (Clark, 2007). Ο εμπλουτισμός του χώρου και των διαφόρων κέντρων μάθησης υπήρξε από την αρχή σημαντική παράμετρος της όλης διαδικασίας, αφού τα υλικά και τα μέσα ήταν πολύ σημαντικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ώριμου παιχνιδιού (Moser & Martinsen, 2010). Η αρωγή των παιδιών και των οικογενειών τους σε υλικά και μέσα ήταν καθοριστική τόσο όσον αφορά στην εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες μάθησης, αλλά και όσον αφορά στην ποιότητα και στην κουλτούρα των κέντρων μάθησης. Τα υλικά και τα μέσα με τα οποία τα παιδιά και οι οικογένειές τους εμπλούτιζαν τα κέντρα μάθησης ήταν σαφώς επηρεασμένα από τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, την κουλτούρα, τα πιστεύω και τις γνώσεις των παιδιών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών.

Χρόνος: Η όλη διαδικασία πήρε χρόνο. Κάθε μέλος της διαδικασίας είχε το δικό του χρονικό πλαίσιο εξέλιξης, το οποίο ήταν σεβαστό από όλους, καθώς και τους δικούς του ρυθμούς εξέλιξης και ανάπτυξης.

Ομάδες: Η έννοια της μαθησιακής κοινότητας, όπου ο καθένας μπορούσε να εισηγηθεί, να ακούσει, να επηρεάσει, να μπει και να βγει από μία ομάδα με ομαλό τρόπο όποτε και όταν το επιθυμούσε, να συνεργαστεί αλλά και να δράσει αυτόνομα, ήταν παρούσα σε κάθε χρονική περίοδο της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Αλληλεπιδράσεις: Οι αλληλεπιδράσεις ενήλικα/παιδιού, παιδιού/παιδιού, παιδιών/διαδικασίας και παιδιών/χώρου –υλικών (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016) ήταν βασικά συστατικά της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην παρούσα ερευνητική εργασία. Η δημιουργία αλληλεπιδράσεων, ο

αναστοχασμός και η σκέψη πάνω σε αυτές που οδηγεί συνήθως στην αναοικοδόμησή τους είναι βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής παιδαγωγικής (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016) αλλά και της διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού σε μία τάξη. Ουσιαστικό στοιχείο αλληλεπίδρασης της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην παρούσα ερευνητική εργασία αποτέλεσε ο σχεδιασμός, εφαρμογή και αναστοχασμός όλης της διαδικασίας μαζί με τα παιδιά (Αυγητίδου, 2014). Οι απόψεις/εισηγήσεις των παιδιών για τη θεματολογία των πρότζεκτ, για το είδος, το μέγεθος, τα υλικά και τα μέσα κάθε κέντρου μάθησης, για το είδος και την ποσότητα των επισκέψεων, για το είδος και τη διάρκεια των σεναρίων, για προβληματικές καταστάσεις, ήταν σημαντικές και λαμβάνονταν υπόψη με τρόπο που τα παιδιά ένιωθαν ότι ήταν πρωταγωνιστές της διαδικασίας.

Δραστηριότητες και πρότζεκτ: Τα παιδιά σε όλη τη διαδικασία της εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού εμπλέκονταν σε δραστηριότητες, οι οποίες ήταν δικής τους επιλογής και οι οποίες προωθούσαν την εμπειρική μάθηση (κέντρα μάθησης: αεροδρόμιο, ταχυδρομείο, κατασκηνωτικός χώρος, θέατρο, διατροφολόγος), αλλά παράλληλα προωθούσαν και τη δεξιότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η διαδικασία της επίλυσης ενός προβλήματος ή μίας προβληματικής κατάστασης ήταν βασική τόσο στην εξέλιξη των θεμάτων πρότζεκτ που είχαμε κατά καιρούς όσο και στο καθημερινό τους παιχνίδι (Helm & Katz, 2000; Helm & Beneke, 2003; Bodrova & Leong, 2007).

Τεκμηρίωση: Η όλη διαδικασία συνοδευόταν από συνεχή αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών οι οποίοι εμπλέκονταν σε αυτή όσο και των παιδιών (Alasuutari, M., Markström & Vallberg-Roth, 2014). Τα παιδιά αξιολογούσαν συνεχώς το παιχνίδι τους αλλά και τη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας αρκετά μέσα συλλογής δεδομένων, όπως παρατήρηση, ζωγραφιές, φωτογραφικό υλικό κτλ, τα οποία, όχι μόνο τεκμηρίωναν αυτά που υποστήριζαν, αλλά έδιναν νόημα στην όλη διαδικασία για αυτούς. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας και αυτοί μία πληθώρα μέσων συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, ηχογραφήσεις, φωτογραφικό υλικό, λίστες ελέγχου, κτλ) τεκμηρίωναν στα παιδιά αλλά και στους εαυτούς τους την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και την μεταφορά της σε μία διαδικασία η οποία έχει νόημα για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους (Katz & Chard 1996).

Παιδαγωγικοί Άξονες:

Οι παιδαγωγικοί άξονες οι οποίοι θεωρούνται σημαντικοί/απαραίτητοι για μια συμμετοχική παιδαγωγική είναι: (1)Υπάρχω/νιώθω/σκέφτομαι (Being, Feeling, thinking), (2) Ανήκω/συμμετέχω (Belonging and participation), (3) Διερευνώ/επικοινωνώ (Explore/communicate) (4) Διηγούμαι/οικοδομώ νόημα (narrate/create meaning). Παρακάτω παρουσιάζονται οι τέσσερις παιδαγωγικοί άξονες και πώς αυτοί βρήκαν εφαρμογή στη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού, όπως αυτή έτρεξε στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Υπάρχω/νιώθω/σκέφτομαι: Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη κάθε παιδί είχε την ευκαιρία να αναπτυχθεί ως κοινωνική προσωπικότητα. Η ύπαρξή του μέσα στην τάξη, τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι απόψεις του γίνονταν σεβαστές και με αυτό τον τρόπο κάθε παιδί ενθαρρυνόταν να δημιουργήσει τη δική του μοναδική ταυτότητα, η οποία θα περιλάμβανε τις απόψεις, τα ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις και τα πιστεύω του. Η ταυτότητά του θα το βοηθούσε να διαμορφώσει τις δικές του επιλογές παιχνιδιού, αλλά και να διαμορφώσει το μαθησιακό πλαίσιο με τρόπο που να ανταποκρίνεται στη δική του ταυτότητα. Το πλέγμα όλων των ταυτοτήτων της τάξης (παιδιών και εκπαιδευτικών) δημιουργούσε πρωτόγνωρες εμπειρίες στα παιδιά και κατά συνέπεια διαμόρφωνε τις προσωπικές τους ταυτότητες (Loizou & Charalambous, 2017). Οι σπτικές των παιδιών για το τι θεωρούν παιχνίδι, αν και διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016), γίνονταν απόλυτα σεβαστές κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας και όπως φάνηκε εκ των υστέρων οδηγούσαν με μαθηματική ακρίβεια στο ποθητό αποτέλεσμα που ήταν η ανάπτυξη ώριμων μορφών παιχνιδιού.

Ανήκω/συμμετέχω: Ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τη μοναδικότητά του βοηθούσε κάθε παιδί να αναπτύξει δεσμούς τόσο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας όσο και με τη διαδικασία την ίδια. Το αίσθημα του ανήκειν και συμμετέχειν για τα παιδιά, τους έδινε, σε όλη τη διαδικασία, κίνητρα για να δημιουργήσουν εκείνο τα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα προερχόταν από αυτούς και θα ταίριαζε «μόνο» σε αυτούς.

Διερευνώ/Επικοινωνώ: Τα παιδιά μέσα από μία διαδικασία συνεχούς διερεύνησης, βιωματικής μάθησης, αναστοχασμού, ανάλυσης και επικοινωνίας, στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (συζητήσεις, υποβολή ερωτημάτων,

εισηγήσεις, συνεργασία) μίας κοινωνικής ομάδας, ανέπτυξαν πολλές δεξιότητες επικοινωνίας και διερεύνησης πάνω στις οποίες στήριξαν την ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων που τα οδήγησαν τελικά στο ώριμο παιχνίδι.

Διηγούμαι/οικοδομώ νόημα: Ο αφουγκρασμός των ενδιαφερόντων, των απόψεων, των εισηγήσεων, των προβληματισμών, των ιδεών και των διαπιστώσεων των παιδιών έδωσε στη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης πολλές ευκαιρίες σε αυτά για ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και για μάθηση. Όλη αυτή η διαδικασία, επειδή ακριβώς ήταν αποτέλεσμα των δικών τους παρεμβάσεων, είχε νόημα και αξία για τα ίδια.

Μαθησιακοί Χώροι

Σύμφωνα με τους Oliveira-Formosinho & Formosinho, (2016) οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων παιδαγωγικών αξόνων δημιουργούν τέσσερις διαφορετικούς μαθησιακούς χώρους: τις ταυτότητες, τις σχέσεις, τη γλώσσα και τα νοήματα. Μέσα από την όλη διαδικασία για εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε μία πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες τα έκαναν να ανακαλύψουν ποιοι είναι, ποιες είναι οι δυνατότητές τους, πώς να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους, πώς να συνεργαστούν για να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα και πώς να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να τις διατηρήσουν και να τις ενδυναμώσουν με σκοπό να επιτύχουν έναν στόχο. Παράλληλα, ανακάλυψαν τη σημαντικότητα του λόγου και της επικοινωνίας για να στηρίξουν τα παραπάνω, αλλά και να δώσουν νόημα σε αυτά που έκαναν, κάνοντάς τα μέρος της δικής τους βιωματικής γνώσης και δεξιοτήτων.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η παιδαγωγική του παιχνιδιού όπως ορίστηκε και εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί μία παιδαγωγική, η οποία υποστηρίζει το δημοκρατικό συμμετοχικό μαθησιακό μοντέλο (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016). Σε αυτό το μοντέλο μάθησης παιδί και εκπαιδευτικός εμπλέκονται σε μία αμφίδρομη συνεργατική, αναστοχαστική μαθησιακή διαδικασία που σκοπό έχει να βελτιώσει και να αναπτύξει και τους δύο.

Ρόλοι και Δεξιότητες Εκπαιδευτικού και Παιδαγωγική Παιχνιδιού

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού από την εκπαιδευτικό, όπως αποδείχθηκε κατά τη διάρκεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αποτελεί

μία σύνθετη εργασία που απαιτεί δράσεις σε πολλά επίπεδα για μεγάλη χρονική διάρκεια, καθώς και ανάπτυξη και εφαρμογή αρκετών διδακτικών δεξιοτήτων (Bredikyte, 2011). Η πολυπλοκότητα στην εφαρμογή της αποτελεί πραγματική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό (Wood, 2008 όπως αναφέρεται στην Dockett, 2011). Η εκπαιδευτικός μέσα από αυτή τη διαδικασία χρειάζεται να δουλέψει σε αρκετά επίπεδα και να αναπτύξει και να οργανώσει πολλές δράσεις, τόσο κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου του παιχνιδιού και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού χρόνου, όσο και κατά τη διάρκεια του μη εκπαιδευτικού χρόνου εντός και εκτός σχολείου. Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια αυτής ερευνητικής παρέμβασης στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα εργασία αναδεικνύει για ακόμη μία φορά τη σημαντικότητα διδακτικών δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, όπως α) της παρατήρησης και της χρήσης των αποτελεσμάτων της για υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Αυγητίδου, Αλεξίου, Βέλκου, Ζιούγρη, (υπό δημοσίευση) Broadhead, 2006; Jeffries, 2005; Lautamo, Kottorp & Salminen, 2005), β) της ικανότητας του εκπαιδευτικού να οργανώνει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Orlich, Callahan, Trevisan & Brown, 2012), γ) της ικανότητάς του να υποστηρίζει την ανάπτυξη μαθησιακών επιτευγμάτων μέσα από την εμπλοκή του στο παιχνίδι των παιδιών, και δ) της ικανότητάς του να αναστοχάζεται σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τις εκπαιδευτικές του παρεμβάσεις (Carr & Kemmis, 2003; Gay & Kirkland, 2003; Green, 2005; Woodcock, Lasonde & Rutten, 2004). Επιπλέον, μέσα από την όλη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, φάνηκε η πολυτιμότητα ερευνητικών σχεδιασμών όπως αυτού της έρευνας δράσης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν νέους σχεδιασμούς και καινοτομίες στον χώρο, δουλεύοντας με ορθολογιστικούς αλλά και παιδαγωγικά συμβατούς τρόπους (Cohen & Manion 2000; Kemmis 2009, 2010), οι οποίοι σε συνδυασμό με την εμπειρία τους δίνουν ένα αυθεντικό και αντικειμενικό αποτέλεσμα.

Η εμπλοκή της ενήλικα-εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια ως αναγκαία και σε αυτήν έχουν αποδοθεί ουσιαστικά αποτελέσματα σε σχέση με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Christie, 1982; Einarsdottir, 1998; Umek, Musek, Pecjack, Kranjc, 1999; Saracho, 2002; Smith & Dziurgot, 2011; Wolfgang & Sanders, 2006). Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαφαίνεται η σημαντικότητα της εμπλοκής της

εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, η οποία φυσικά δεν περιορίζεται μόνο στο να δώσει βοήθεια, αναγνώριση, ενημέρωση και έγκριση στα παιδιά (Pramling Samuelson & Johansson, 2008) ή εισηγήσεις και υλικά, για να αρχίσουν και να διατηρήσουν το παιχνίδι τους (Kontos, 1999; de Kruif, McWilliam & Ridley, 2000), αλλά ανάγεται σε έναν πολυδιάστατο ρόλο. Η εκπαιδευτικός μέσα από την προσπάθειά της να εφαρμόσει τις αρχές της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην τάξη της χρειάζεται να οργανώσει πολλά σχέδια δράσης, τόσο κατά τον εκπαιδευτικό χρόνο του Ελεύθερου ή και Δομημένου παιχνιδιού, όσο και κατά τον υπόλοιπο εκπαιδευτικό χρόνο του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Επίσης, χρειάζεται αρκετό προγραμματισμό και ετοιμασία υλικών και μέσων εκτός σχολείου. Χρειάζεται να οργανώσει μαθησιακά περιβάλλοντα τόσο κατά τη διάρκεια του Ελεύθερου ή και Δομημένου Παιχνιδιού όσο και κατά τη διάρκεια των Δομημένων Δραστηριοτήτων. Πρέπει να δημιουργήσει σε συνεργασία με τα παιδιά καινούργια κέντρα μάθησης και να οργανώσει μαζί με αυτά επισκέψεις και δραστηριότητες για να τα υποστηρίξουν και να τα αναπτύξουν. Είναι αναγκαίο να μελετήσει διαφορετικούς τρόπους εμπλοκής στο παιχνίδι των παιδιών, να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών του για να αποφασίσει το είδος, την ποσότητα και την ποιότητα της εμπλοκής του, ώστε αυτή να υποστηρίζει το παιχνίδι των παιδιών και όχι να το σταματά (Enz & Christie, 1994) ή να το καταστρέφει (Kontos, 1999). Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού θα βοηθήσουν, επίσης, στο να αξιολογηθεί η όλη διαδικασία αλλά και το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού των παιδιών. Η όλη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο συνοδεύεται από μία συνεχή αναστοχαστική προσπάθεια της εκπαιδευτικού, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (συνάδελφοι, κριτικοί φίλοι, συντονίστρια). Η αναστοχαστική αυτή προσπάθεια είναι αναγκαία, αφού λειτουργεί ως μέσο για βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, της διαδικασίας μάθησης αλλά και των αποτελεσμάτων της (Cowan, 2009; Sheridan, et al., 2009).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και μεταφοράς μίας τάξης νηπιαγωγείου από τον παραδοσιακό τρόπο των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων στο Ελεύθερο ή/και Δομημένο Παιχνίδι, όπως διαφαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, περνά από τρία επίπεδα, χωρίς να είναι αρκετά ευδιάκριτα τα όριά τους. Τα τρία αυτά επίπεδα φαίνεται να έχουν κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά τα συναισθήματα της εκπαιδευτικού για τη διαδικασία, το είδος των απαιτήσεων

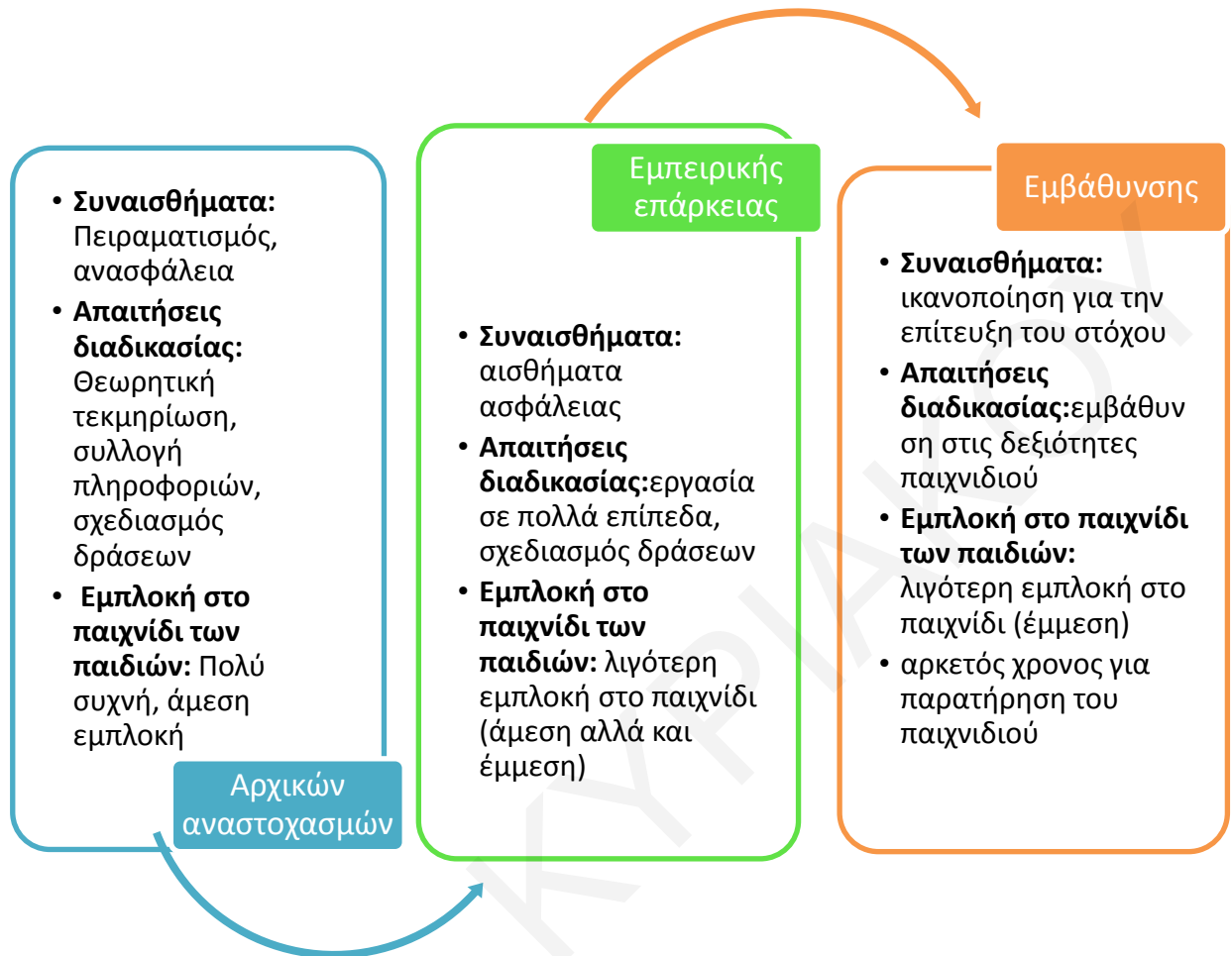
της εκπαιδευτικού αλλά και το είδος της εμπλοκής της στο παιχνίδι των παιδιών. Τα τρία αυτά επίπεδα είναι αυτά των 1. *Αρχικών Αναστοχασμών*, της 2. *Εμπειρικής Επάρκειας* και της 3. *Εμβάθυνσης*.

Στο πρώτο επίπεδο, αυτό των Αρχικών Αναστοχασμών, η εκπαιδευτικός φαίνεται να νιώθει έντονα το συναίσθημα του πειραματισμού και της ανασφάλειας για αυτά που κάνει και για το πού θα οδηγήσουν. Επίσης, νιώθει την ανάγκη να αποκτήσει θεωρητική τεκμηρίωση αλλά και πληροφορίες για αυτά που θα κάνει. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού χρειάζεται να εμπλέκεται πολύ συχνά στο παιχνίδι των παιδιών, για να το διατηρήσει αλλά και να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες παιχνιδιού.

Στο δεύτερο επίπεδο εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, αυτό της Εμπειρικής Επάρκειας, η εκπαιδευτικός αρχίζει να αποκτά συναισθήματα ασφάλειας για αυτά που κάνει και για το πού θα οδηγήσουν τα παιδιά αλλά και για το επίπεδο ωριμότητας του παιχνιδιού. Χρειάζεται να αναπτύξει (βλ. κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα) πολλές δράσεις, για να αναπτύξει δεξιότητες παιχνιδιού στα παιδιά και να τα οδηγήσει στο ώριμο παιχνίδι. Η εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών είναι λιγότερη και αρχίζει πλέον να χρησιμοποιεί και πιο έμμεσης μορφής συμπεριφορές εμπλοκής σε αυτό.

Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο, αυτό της Εμβάθυνσης, η εκπαιδευτικός αρχίζει να νιώθει ικανοποίηση, αφού τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας είναι πλέον εμφανή στο παιχνίδι των παιδιών. Συνειδητοποιεί την ανάγκη για εμβάθυνση σε πολλές από τις πτυχές που συνθέτουν την παιδαγωγική του παιχνιδιού και ότι ο δρόμος για την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού σε μία τάξη είναι μακρύς και ουσιαστικά μία σχολική χρονιά δεν είναι αρκετή, για να φτάσουν όλα τα παιδιά στο μέγιστο βαθμό των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Η εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών είναι πλέον ελάχιστη και περιορίζεται κυρίως σε έμμεσης μορφής συμπεριφορές εμπλοκής. Έχει αρκετό χρόνο για παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών. Στο διάγραμμα 5.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα

τρία επίπεδα και τα βασικά τους χαρακτηριστικά.



Διάγραμμα 5.1. Τα τρία επίπεδα του ρόλου της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην τάξη της

Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας της επαγγελματικής εξέλιξης της εκπαιδευτικού (βλ. διάγραμμα 5.1) για να διαφοροποιήσει την παιδαγωγική που χρησιμοποιεί, μέσα από μία έρευνα δράσης, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό το οποίο υποβοηθά αλλά και παρακινεί τη διαδικασία είναι ο αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός ως πρακτική βελτίωσης μίας εκπαιδευτικού και της μαθησιακής διαδικασίας, είναι μία δεξιότητα η οποία χρειάζεται μελέτη και πρακτική, για να είναι αποδοτική. Σύμφωνα με την Van Manen (1977) υπάρχουν τέσσερα στάδια αναστοχασμού: α) *Καθημερινή σκέψη σε οτιδήποτε κάνεις χωρίς αναστοχασμό*, το οποίο σε βοηθά μεν να ανατρέχεις σε αυτά που κάνεις, αλλά δεν προκύπτει βελτίωση ούτε διαφοροποίηση. Είναι με απλά λόγια σκέψη χωρίς στόχους. β) *Τυχαίος και μικρός αναστοχασμός στην πρακτική εμπειρία*. Στο δεύτερο επίπεδο

αναστοχασμού, προκύπτουν τυχαία κάποιες αναστοχαστικές στιγμές αλλά, επειδή ακριβώς δεν είναι στοχευμένες ή θεωρητικά τεκμηριωμένες, δεν οδηγούν ουσιαστικά πουθενά. γ) *Συστηματικός αναστοχασμός με στόχους και θεωρητική τεκμηρίωση*. Στο τρίτο αυτό στάδιο ο αναστοχαζόμενος αναστοχάζεται στα πλαίσια ενός θεωρητικού υπόβαθρου το οποίο λειτουργεί ως στόχος για αυτόν και τη διαδικασία του. Επίσης, σε αυτό το στάδιο ο αναστοχασμός έχει ποιότητα, αφού υπάρχει κριτική διάθεση απέναντι στα δεδομένα και τη διαδικασία. δ) *Αναστοχασμός πάνω στον υπάρχοντα αναστοχασμό*. Στόχος του τελευταίου σταδίου αναστοχασμού είναι να εξετάσει πώς η όλη διαδικασία λειτουργεί καλύτερα και πώς η όλη εμπειρία προσθέτει στη γνώση σε σχέση με την υπό εξέταση πρακτική. Τα στάδια αναστοχασμού γ και δ, όπως περιγράφονται από την Van Manen, (1977) είναι εκείνα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν την έρευνα δράσης στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

Σύμφωνα με τις Craft and Smith (2011) η πρακτική του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών γίνεται ποιοτικά καλύτερη και έχει ουσιαστικά αποτελέσματα στα παιδιά, όταν εκτός από ατομικός ο αναστοχασμός γίνεται και σε ομαδικές συναντήσεις (πχ συνάδελφοι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και άλλων σχολικών μονάδων, γονείς) και έχει υποστήριξη από άτομα τα οποία είναι θεωρητικά καταρτισμένα (πχ ακαδημαϊκούς, ερευνητές). Η συγκεκριμένη θεωρητική θέση βρίσκει υποστήριξη στα πλαίσια της Έρευνας Δράσης, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Cohen & Manion, 2000). Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης προωθεί την αναστοχαστική πρακτική στο πιο ψηλό της επίπεδο, αφού ο συνεχής αναστοχαστικός της χαρακτήρας (Αυγητίδου, 2011;2014) και η συνεργασία πολλών ατόμων (πχ εκπαιδευτικοί, γονείς, κριτικοί φίλοι, συντονίστρια) με διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις οδηγούν σε πρακτικές οι οποίες στηρίζονται, τόσο στην εμπειρία όσο και στη θεωρία και έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία και στα παιδιά (Cohen, et al., 2008).

Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) και ο ρόλος της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού

Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία αναδείχθηκε ακόμη μία φορά η σημαντικότητα της εκπαιδευτικού στην υποστήριξη της μάθησης και της

ανάπτυξης του παιδιού στην τάξη του. Η εκπαιδευτικός ως η έμπειρη ενήλικας της τάξης ωθεί τα παιδιά να κατακτήσουν το αμέσως επόμενο στάδιο των δεξιοτήτων τους, δημιουργώντας για αυτά τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης σε σχέση με τις δεξιότητες παιχνιδιού τους (Vygotsky, 1976, Affine, 2012). Στην περίπτωση του παιχνιδιού, η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει και να προσφέρει στα παιδιά εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο μέσα από πλούσιες, καλά στοχευμένες δραστηριότητες (Hakkaraine & Bredikyte, 2008) αλλά και κέντρα μάθησης θα οδηγήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Λοΐζου, 2014; Bodrova & Leong, 2015) ώριμου παιχνιδιού (Bodrova & Leong, 2011) το οποίο λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από την παρουσία του ενήλικα (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011) και υποστηρίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας, πρέπει να έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να αναπτύσσουν δεξιότητες παιχνιδιού στα παιδιά, να παρατηρούν τα παιδιά και το παιχνίδι τους, να αναγνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες του παιχνιδιού τους και να εμπλέκονται στο παιχνίδι, χρησιμοποιώντας κάθε φορά την καταλληλότερη συμπεριφορά με απώτερο σκοπό να τα οδηγήσουν σε ώριμες μορφές παιχνιδιού (Αυγητίδου, Αλεξίου, Βέλκου, Ζιούγρη, (υπό δημοσίευση); Loizou, 2018). Η ανάγκη της απόκτησης ικανοτήτων χρήσιμων για την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, όπως της παρατήρησης, του σχεδιασμού, της εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία και του αυτοσχεδιασμού (Lobman, 2005) προβάλλει αδήριτη.

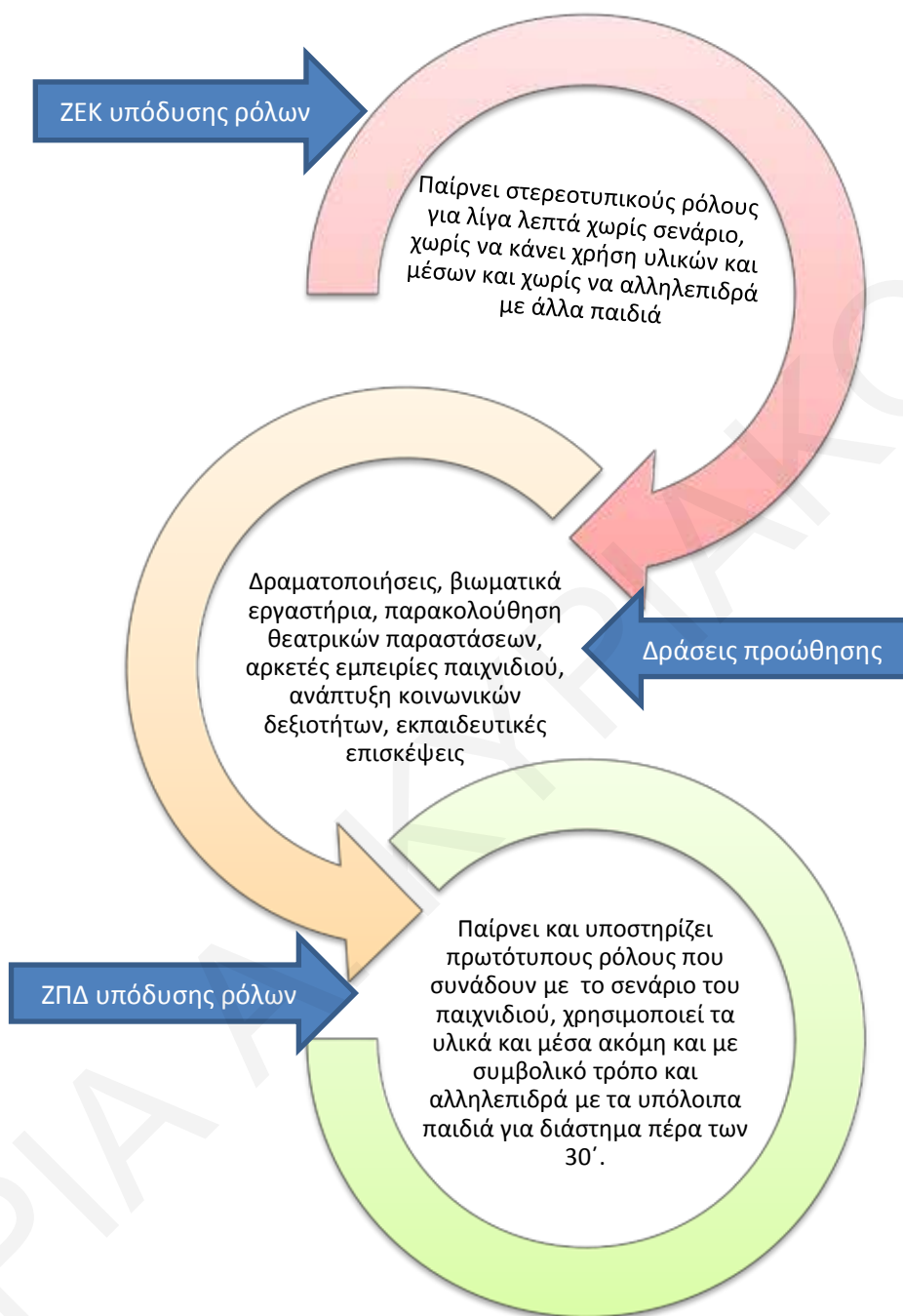
Η Bodrova (2008) βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky υποστηρίζει ότι το παιχνίδι προσποίησης στο νηπιαγωγείο δεν θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να θεωρείται ένα πλαίσιο το οποίο ανταγωνίζεται την ακαδημαϊκή μάθηση στο νηπιαγωγείο, αλλά ένα μαθησιακό πλαίσιο το οποίο την υποστηρίζει. Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο, με την κατάλληλη στήριξη του εκπαιδευτικού, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μία πλειάδα δεξιοτήτων από όλους τους τομείς ανάπτυξης. Συμβάλλοντας έτσι στην ολόπλευρη (Elkind, 2007; Frost et al. 2008; Moyles 2005; Singer et al., 2006) αλλά παράλληλα αβίαστη και ευχάριστη ανάπτυξη του παιδιού, αφού αποτελεί ένα μέσο μάθησης το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας αυτής (Hughes, 2009). Κάθε παιδί μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παιχνιδιού αναπτύσσει τις δεξιότητές του με

τους δικούς του ρυθμούς, με τα μεγαλύτερα παιδιά να αναπτύσσουν γρηγορότερα κάποιες δεξιότητες. Δεξιότητες, που αφορούν κυρίως τη γλώσσα και το σενάριο χρειάζονται αρκετή και μακροχρόνια δουλειά, για να φτάσουν σε ψηλά επίπεδα.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης κυρίως γλωσσικών δεξιοτήτων (Baumer et al. 2005; Christakis et al., 2007; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Mc Cune, 1995; Tamis-Le Monda & Bornstein, 1994; Trionfi & Reese, 2009), μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται έντονα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης των παιδιών που συμμετείχαν στην ΝΠΠ. Ο τομέας της κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης θεωρείται μείζονος σημασίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Siobhan, Stagnitti, Taket & Nolan 2012; Lim, Rodger & Brown, 2013). Το παιχνίδι και η παιδαγωγική που αυτό πρεσβεύει φαίνεται να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής και προσωπικής συνειδητοποίησης, όπως, το να σέβεται τους κανονισμούς και τις ρουτίνες της τάξης, να κάνει πιο εύκολα φίλους, να συνεργάζεται με άλλα παιδιά, να αποδέχεται την καθοδήγηση από άλλα παιδιά εντός ή εκτός ρόλου. Οι δεξιότητες αυτές, είναι δύσκολο να αναπτυχθούν στα παιδιά και απαιτούν αρκετές και συντονισμένες προσπάθειες εκ μέρους των ενηλίκων. Μέσα από την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού οι δεξιότητες αυτές αναπτύχθηκαν στα παιδιά αβίαστα, μέσα από μία διαδικασία που αποτελούσε για τα ίδια τα παιδιά κίνητρο συμμετοχής σε αυτή.

Όλη η διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στα παιδιά χαρακτηριζόταν από μία συνεχή προσπάθεια να οδηγηθούν από αυτό που έκαναν σε αυτό που πραγματικά μπορούσαν να κάνουν. Αυτή η προσπάθεια φωτογραφίζει την έννοια της ZEA και τον ορισμό του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Vygotsky (1976). Όπως αναφέρεται στους Hakkaraine και Bredikyte (2008) η έννοια της ZEA εμπερικλείει δύο διαφορετικά μέρη. Τη Ζώνη Ελεύθερης Κίνησης (ZEK) και τη Ζώνη Προωθημένης Δράσης (ΖΠΔ). Στη ΖEK τα παιδιά ενεργοποιούν εκείνες τις ικανότητες που η ελεύθερη δραστηριοποίησή τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και εκτός αυτής, τους επιτρέπει να αναπτύξουν. Αντίθετα στη ΖΠΔ τα παιδιά προωθούνται από τον πιο έμπειρο ενήλικα, μέσα από στοχευμένες και σαφώς δομημένες δραστηριότητες, να ενεργοποιήσουν ικανότητες που βρίσκονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, αλλά μόνο η δική τους ελεύθερη δραστηριοποίηση δεν αρκεί για να τις ενεργοποιήσουν. Στο παράδειγμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά

των ομάδων της ΑΝΗΗ και ΑΝΗΟ ενεργοποίησαν μόνο τις δεξιότητες παιχνιδιού της ΖΕΚ, ενώ τα παιδιά της ΝΠΠ ενισχύθηκαν μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στο κομμάτι της ΖΠΔ των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Στο διάγραμμα 5.2 παρουσιάζεται το παράδειγμα της ΖΕΚ και της ΖΠΔ για τη δεξιότητα υπόδυσης ρόλων, καθώς και οι δραστηριότητες που λειτούργησαν ως δράσεις προώθησης των παιδιών από την ΖΕΚ στη ΖΠΔ σε σχέση με τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Τα παιδιά, σε σχέση με τη δεξιότητα υπόδυσης ρόλων, αν αφεθούν ελεύθερα, θα παίρνουν στερεοτυπικούς ρόλους για λίγα λεπτά χωρίς σενάριο, χωρίς να κάνουν συμβολική χρήση υλικών και μέσων και χωρίς να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Αντίθετα, αν τα παιδιά με συγκεκριμένες δράσεις, όπως πολλαπλές ευκαιρίες για δραματοποιήσεις με έμφαση στην υπόδυση ρόλου, με παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, με συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια δημιουργικού δράματος, με εκπαιδευτικές επισκέψεις, με ποικίλες ευκαιρίες για ελεύθερο ή και δομημένο παιχνίδι με τη στήριξη και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού, μπορούν να φτάσουν το μέγιστο εύρος της ΖΕΑ σε σχέση με τη δεξιότητα της υπόδυσης ρόλου. Στο μέγιστο εύρος της δεξιότητας της υπόδυσης ρόλου το παιδί μπορεί να παίρνει και να υποστηρίζει πρωτότυπους ρόλους που συνάδουν με το σενάριο του παιχνιδιού, να χρησιμοποιεί τα υλικά και μέσα ακόμη και με συμβολικό τρόπο και να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά για διάστημα πέρα των 30΄

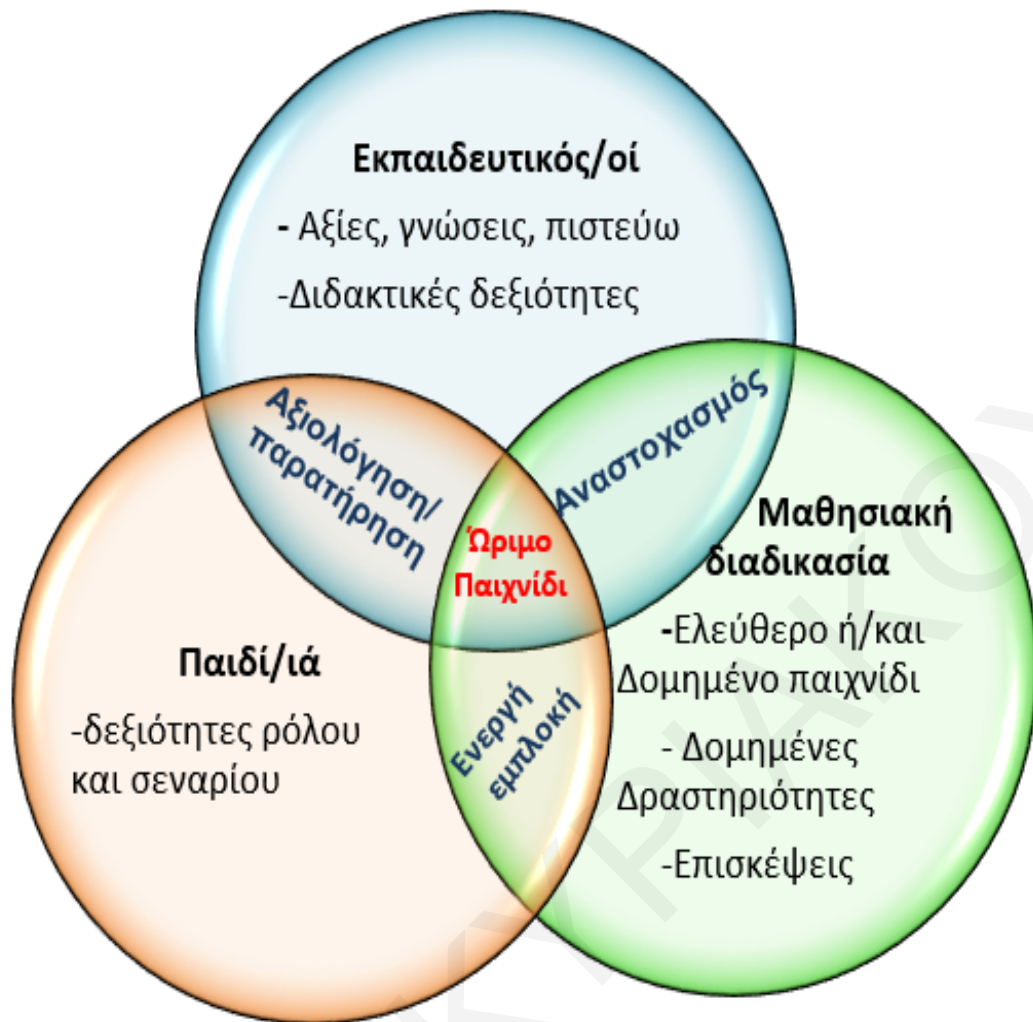


Διάγραμμα 5.2. Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης της δεξιότητας υπόδυσης ρόλου

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης παρουσιάζουν το παιχνίδι και την παιδαγωγική του να βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσονται σε όλους τους τομείς. Το παιχνίδι προσφέρει ένα εξαιρετικό μαθησιακό πλαίσιο, από όλες τις πλευρές, για επίτευξη πολλαπλών επιδιώξεων όπως αυτές παρουσιάζονται σε διάφορα αναλυτικά προγράμματα. Μέσα από την

εμπειρία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής παρέμβασης θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε σθεναρά τη σημαντικότητα του παιχνιδιού και της παιδαγωγικής του για μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπογραμμίζοντας τον ουσιαστικό ρόλο που έχει η εκπαιδευτικός στο να γίνει πράξη η διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί ξανά ότι απαιτείται χρόνος, διάρκεια και εξατομίκευση, για να αποδώσει η όλη διαδικασία τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Η διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού σε μια τάξη νηπιαγωγείου είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία. Υποστηρίζεται κυρίως από το συμμετοχικό μοντέλο μάθησης στο οποίο εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθησιακή διαδικασία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας αξιολογούνται και επανατροφοδοτούν την ίδια τη διαδικασία μέχρι να επιτευχθεί το ποθητό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από την ανάπτυξη του ώριμου παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζεται και στο διάγραμμα 5.3 που ακολουθεί, οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών (των γνώσεων, αξιών, πιστεύω και ικανοτήτων τους), των παιδιών (επιθυμίες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες παιχνιδιού) και της μαθησιακής διαδικασίας (παιχνίδι, δομημένες δραστηριότητες, οργανωμένες επισκέψεις) οδηγούν στις διεργασίες του αναστοχασμού (εκπαιδευτικών, παιδιών, ειδικών), της αξιολόγησης και της ενεργής εμπλοκής, η τομή των οποίων ωθεί στην ανάπτυξη του ώριμου παιχνιδιού. Στο διάγραμμα 5.3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τρεις σημαντικοί παράγοντες (παιδιά, εκπαιδευτικοί, μαθησιακή διαδικασία), οι αλληλεπιδράσεις των οποίων δημιουργούν διεργασίες (αναστοχασμός, ενεργή εμπλοκή, αξιολόγηση/παρατήρηση) που οδηγούν τα παιδιά στο ώριμο παιχνίδι.



Διάγραμμα 5.3. Διαστάσεις Εφαρμογής της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού

Εισηγήσεις για Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού, όπως παρουσιάζεται σε αυτή τη ερευνητική εργασία, προτείνει ένα συμμετοχικό μοντέλο μάθησης (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016), το οποίο υποστηρίζει τον βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο. Το παιχνίδι και η παιδαγωγική του αποτελούν πλέον ένα αδιαμφισβήτητο εργαλείο και περιβάλλον μάθησης. Τα παιδιά φαίνεται πως μέσα από μία διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού κατακτούν πολλές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές επιτυγχάνονται με λιγότερο ταχύ ρυθμό, όταν δεν δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες, με στοχευμένες δράσεις, να αναπτύξουν ώριμες μορφές παιχνιδιού. Οι περισσότερες πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν συμπεριλάβει το παιχνίδι και την παιδαγωγική του, αν όχι ως το βασικότερο στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας τους, σίγουρα ως ένα από τα πιο σημαντικά. Αυτό έγινε, γιατί, ακριβώς, θεωρούν ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που

ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Gettinger, 2003). Επιπλέον, το παιχνίδι και η παιδαγωγική του υποστηρίζουν τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης (Wood & Attfield, 2005).

Η συμπερίληψη του παιχνιδιού, ως βασικού στοιχείου ενός νέου αναλυτικού προγράμματος, δεν είναι αρκετή στο να εφαρμοστεί το παιχνίδι και η παιδαγωγική του κατά τρόπο αποτελεσματικό σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας. Όπως προκύπτει μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία χρειάζεται συντονισμένη προσπάθεια σε πολλά επίπεδα, κυρίως από τον εκπαιδευτικό, για να επέλθει η αλλαγή από τη συνήθη μετασχηματιστική παιδαγωγική (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2016) των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων στο συμμετοχικό μαθησιακό πλαίσιο του Ελεύθερου ή και Δομημένου Παιχνιδιού.

Βασική προϋπόθεση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. & Zachoroulou, E. 2018; Sylva et al., 2004, 2007) της συγκεκριμένης βαθμίδας αλλά και πολύ καλή εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από τα διάφορα εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Αυγητίδου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας οφείλουν να μελετήσουν εγχειρίδια (Λοίζου, 2014), ερευνητικές εργασίες (βλ. Πίνακα 5.1) και βιβλία (βλ. Πίνακα 5.1) τα οποία αναφέρονται στο παιχνίδι και την παιδαγωγική του. Οφείλουν, επίσης, να αναπτύξουν ερευνητικές αλλά και πειραματικές δεξιότητες και γνώσεις (έρευνα δράσης, παρατήρηση, εφαρμογή, αξιολόγηση, αναστοχασμός) οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες από το ΝΑΠ αλλαγές στο μαθησιακό τους περιβάλλον και να διασφαλίσουν ότι δίνουν τις επαρκείς ευκαιρίες στα παιδιά (Αυγητίδου, 2014) για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, μέσω του κρατικού τομέα επιμόρφωσης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οφείλει να οργανώσει συστηματικές και οργανωμένες επιμορφώσεις οι οποίες θα δώσουν στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις, τις ικανότητες, τα εργαλεία και την εμπειρία, για να καταλάβουν τι ακριβώς πρεσβεύει το ΝΑΠΠ και πώς αυτό εφαρμόζεται σε μία τάξη νηπιαγωγείου ή μια σχολική μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης με τρόπο

που να διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες (EECERA PLAY SIG, 2017), της εκάστοτε ομάδας παιδιών.

Συγκεκριμένα, βάσει της εμπειρίας της εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στην παρούσα ερευνητική εργασία, προτείνουμε το ακόλουθο πρόγραμμα επιμόρφωσής αλλά και πρακτικής των εκπαιδευτικών με σκοπό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να μπορέσουν να εφαρμόσουν την παιδαγωγική παιχνιδιού όπως αυτή προτείνεται από το ΝΑΠΠ. Οι εισηγήσεις που ακολουθούν αφορούν θεωρητικές περιοχές στις οποίες η εκπαιδευτικός χρειάζεται να τύχει επιμόρφωσης, για να μπορεί να εφαρμόσει την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Η επιμόρφωση σε αυτές τις θεωρητικές περιοχές μπορεί να γίνει σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στα πλαίσια προσωπικών αλλά και οργανωμένων πρωτοβουλιών. Σε κάθε περίπτωση τα προσωπικά κίνητρα, αξίες και πιστεύω του κάθε εκπαιδευτικού μπορούν να λειτουργήσουν θετικά ή αρνητικά στην όλη διαδικασία η οποία, όπως διαφάνηκε μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία, απαιτεί συστηματικότητα και βάθος χρόνου. Οι θεωρητικές περιοχές τις οποίες θεωρούμε πολύ σημαντικές για την εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού είναι το παιχνίδι, η μέθοδος πρότζεκτ, έρευνα δράση, αναστοχαστική πρακτική και η αξιολόγηση/τεκμηρίωση. Για κάθε θεωρητική περιοχή προτείνονται ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές καθώς και εισηγήσεις για συμμετοχή σε δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να μπορέσουν να υποστηρίξουν την παιδαγωγική του παιχνιδιού στην τάξη τους. Στον πίνακα 5.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εισηγήσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές για την θεωρητική περιοχή του παιχνιδιού. Οι εισηγήσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές για τις υπόλοιπες θεωρητικές περιοχές βρίσκονται στο παράρτημα.

Πίνακας 5.1

Πλάνο Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού

Θεωρητικές περιοχές:	Δραστηριότητες	Βιβλιογραφικές Αναφορές
<ul style="list-style-type: none"> · Παιχνίδι · <i>Θεωρίες παιχνιδιού</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Συμμετέχω σε σεμινάρια επιμόρφωσης για το παιχνίδι 	Melou, (1994); Rubin, 1982 Saracho & Spodek, (1998); Takhvar, (1988)
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Είδη και Δομή Παιχνιδιού</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · Οργάνωση δομημένου και ελεύθερου παιχνιδιού στην τάξη · Οργάνωση στην τάξη διαφορετικών κέντρων μάθησης που να ανήκουν σε διαφορετικά είδη παιχνιδιού 	Bredenkamp, (2004); Hanline, Milton & Phelps, (2010); Hirsh-Pasek & Golinkoff, (2013); Λοϊζου, (2014); Garon et al. (2008); Shibasaki, et al., (1993)
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Ο ρόλος του παιδιού στο παιχνίδι</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · Δίνω ευκαιρίες στα παιδιά να πουν την άποψή τους, να οργανώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να αξιολογήσουν και να κάνουν εισηγήσεις σχετικά με τη μάθησή τους 	Alvestad & Samuelsson, (1999); Ariel, (2002); Carlsson, (2007); Corsaro, (2003); Guss, (2005); Johansson & Pramling Samuelsson, (2006); Kravtsov & Kravtsova, (2010); Pound, (2005); Morgan et al. (2002); Pramling Samuelsson & Asplund Guss, (2005)
<ul style="list-style-type: none"> · Παιχνίδι μάθηση και ανάπτυξη · <i>Ωριμο παιχνίδι</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Εμπλέκομαι σε διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων ώριμου παιχνιδιού στα παιδιά</i> · <i>Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία</i> 	Bodrova και Leong (2012,2015; Hakkaraine & Bredikyte, (2008); Hakkarainen et al., (2013); Moore & Russ, (2008); Moyles (2005); Nicolopoulou & Ilgaz, (2013); Pramling Samuelson & Johansson, (2008)
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Δεξιότητες παιχνιδιού</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Μαθαίνω ποιες είναι οι δεξιότητες παιχνιδιού και πώς αυτές αναπτύσσονται</i> · <i>Επιδιώκω την ανάπτυξή τους συνειδητά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος των παιδιών</i> · <i>Συμμετέχω σε βιωματικά εργαστήρια ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού (θεατρικό παιχνίδι, δημιουργικό δράμα)</i> 	Bodrova και Leong, (2015); Λοϊζου, (2014)
<ul style="list-style-type: none"> · <i>Ρόλοι του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι</i> 		

<ul style="list-style-type: none"> · Εμπλοκή του ενήλικα στο παιχνίδι 	<ul style="list-style-type: none"> · Διαβάζω τη θεωρία για τους πιθανούς ρόλους εμπλοκής του ενήλικα στο παιχνίδι · Δοκιμάζω στην πράξη τους διάφορους τρόπους εμπλοκής και παρατηρώ τα αποτελέσματά τους σε σχέση με το παιχνίδι αλλά και το επίπεδο δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών 	<p>Darbyshire et al., (2005); Gmitrova, (2013); Gmitrova & Gmitrov, (2003, 2004); Mayall, (2000); Trawick-Smith & Dziurgot, (2010, 2011)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Η παρατήρηση ως βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι 	<ul style="list-style-type: none"> · Χρησιμοποιώ την παρατήρηση για να συλλέξω δεδομένα για το επίπεδο ωριμότητας παιχνιδιού των παιδιών και για τα αποτελέσματα της εμπλοκής μου στο παιχνίδι · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Χρησιμοποιώ διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων 	<p>Broadhead, (2006); Jeffries, (2005); Lautamo, Kottorp & Salminen, (2005); Orlich, Callahan, Trevisan & Brown, (2012); Trawick-Smith & Dziurgot, (2010, 2011)</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Παιδαγωγική παιχνιδιού <ul style="list-style-type: none"> ○ Παιχνίδι και άλλα ερευνητικά θέματα ○ Παιχνίδι και μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα ○ Σχεδιασμός μαθημάτων παιχνιδιού και εφαρμογή <ul style="list-style-type: none"> § Χαρακτηριστικά μαθησιακού περιβάλλοντος Ελεύθερου ή και Δομημένου παιχνιδιού § Δημιουργία, εφαρμογή και ανάπτυξη Κέντρων μάθησης 	<ul style="list-style-type: none"> · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία και το ΝΑΠΠ · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Βλέπω το παιχνίδι σαν ένα ερευνητικό πεδίο · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Χρησιμοποιώ τον κώδικα δεοντολογίας και ηθικής σε σχέση με τα παιδιά · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Εφαρμόζω ό,τι έμαθα στην τάξη μου · Προγραμματίζω και εφαρμόζω σχέδια μαθήματος με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού · Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Δημιουργώ νέα Κέντρα μάθησης στην τάξη μου που να ανταποκρίνονται θεματολογικά στο πρότζεκτ μου αλλά και στις ανάγκες των παιδιών 	<p>Dockett, (2011); Edwards, (2014); Saracho & Spodek, (1998); Takhvar, (1988); ΝΑΠΠ, (2016); Avgitidou, (2014);EECERA PLAY SIG (2017)</p> <p>Elder & Pederson, (1978); Youngblade & Dunn, (1995)</p> <p>Einardottir, (2007); Lillard et al., (2013)</p> <p>Bodrova και Leong (2015); Hakkaraine & Bredikyte, (2008)</p> <p>Bodrova και Leong (2012, 2015)</p>

Η κατανόηση σε όλες τις παραπάνω θεματικές περιοχές προϋποθέτει μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ θεωρητικής αλλά και πρακτικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας (Carspecken, 2013; Kansanen, 2000). Η θεωρία είναι αναγκαίο κάθε φορά να εφαρμόζεται στην πράξη με τρόπο κριτικό και αναστοχαστικό (Arthur, Beecher, Death, Dockett & Farmer 2017; Hoffman-Kipp, Artiles, & Lopez-Torres, 2003).

Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες:

Η προσπάθεια για εφαρμογή της παιδαγωγικής παιχνιδιού σε νηπιαγωγεία της Κύπρου μπορεί να άρχισε με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αλλά χρειάζεται ακόμη να γίνουν αρκετές ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες να την υποστηρίζουν. Για να διασαφηνιστεί περισσότερο το πώς εφαρμόζεται η παιδαγωγική παιχνιδιού σε ένα νηπιαγωγείο χρειάζεται μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα τόσο παιδιών όσο και εκπαιδευτικών. Όπως έχει αναφερθεί, η επιλογή του δείγματος της παρούσας εργασίας δεν ήταν τυχαία. Θα ήταν καλό να επιλεγεί μεγαλύτερο δείγμα (περισσότερα νηπιαγωγεία και περισσότεροι εκπαιδευτικοί) με σκοπό να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, σε παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες, παρατηρούνται τα ίδια.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για εφαρμογή παιδαγωγικής παιχνιδιού σε μία τάξη, τα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις δράσεις και τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στα παιδιά. Όπως έχει αναφερθεί η νηπιαγωγός/ ερευνήτρια (μία από τις εκπαιδευτικούς στο ΝΠΠ) στην παρούσα ερευνητική εργασία είχε ειδικό ενδιαφέρον και θεωρητικές γνώσεις για το παιχνίδι.

Θα ήταν περαιτέρω ενδιαφέρον να αξιολογηθούν πιο συστηματικά και σε βάθος χρόνου τα αποτελέσματα της διαδικασίας εφαρμογής της παιδαγωγικής παιχνιδιού στα παιδιά. Τα παιδιά που περνούν από αυτή τη διαδικασία εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και αναπτύσσουν όλες αυτές τις δεξιότητες τις διατηρούν και μετά στο Δημοτικό σχολείο; Και αν ναι, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από άλλα παιδιά όσον αφορά στην

απόκτηση και χρήση νέων δεξιοτήτων και στην κατάκτηση μαθησιακών επιτευγμάτων στο Δημοτικό σχολείο;

Συμπερασματικά

Το παιχνίδι αποτελεί τα τελευταία χρόνια μία από τις πιο πολυσυζητημένες έννοιες στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης με πάρα πολλές έρευνες να τονίζουν τη σημαντικότητά του για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η παρούσα ερευνητική εργασία ίσως είναι η μοναδική ερευνητική προσπάθεια η οποία αξιολογεί τις επιδράσεις ενός μαθησιακού περιβάλλοντος βασισμένου στο παιχνίδι σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ενός παιδιού. Τα αποτελέσματά της φαίνεται να είναι υποστηρικτικά για το παιχνίδι και την παιδαγωγική του ως πλαισίου οργάνωσης της μάθησης στο νηπιαγωγείο. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού όπως περιγράφεται και υποστηρίζεται από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά προσφέροντας σε αυτό ένα δημιουργικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στα ενδιαφέροντά και τις ανάγκες του. Η μεταφορά από τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων στον τρόπο οργάνωσης της μάθησης του Ελεύθερου ή και Δομημένου Παιχνιδιού δεν φαίνεται να είναι απλή και εύκολη διαδικασία. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν σημαντικά στο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και πρακτικής για να υιοθετήσουν στις τάξεις την συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επίσης, χρειάζεται συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια εφαρμογής της παιδαγωγικής του παιχνιδιού από όλα τα νηπιαγωγεία της Κύπρου και σύγκριση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της με σκοπό να βρεθούν εκείνες οι νόρμες οι οποίες θα βοηθήσουν στην ευκολότερη εφαρμογή της νέας παιδαγωγικής και θα βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματα της στα παιδιά.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abbott, M., Palmisano, B., & Dickerson, M. (1995). Video game playing, dependency and delinquency: A question of methodology?. *Journal of Gambling Studies*, 11(3), 287-301.
- Affine, T. A. (2012). The zone of proximal development in early childhood education
- Alasuutari, M., Markström, A. M., & Vallberg-Roth, A. C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. Routledge.
- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299.
- Ailwood, J. (2011). It's about power: Researching play, pedagogy and participation in the early years of school. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures*, 19-31.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Psychology Press.
- Alvestad, M., & Samuelsson, I. P. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. [Electronic Version]. *Early Childhood Research & Practice*, 1. Retrieved 2008, 29 November from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>.
- Ariel, S. 2002. *Children's Imaginative Play: A Visit to Wonderland*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2017). *Programming and Planning in Early Childhood Settings with Student Resource Access 12 Months*. Cengage AU.
- Avgitidou, S., (2016). Creativity and play in early childhood education: a socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, volume 2, pp. 9-19.
- Backett-Milburn, K. and McKie, L. (1999) 'A critical appraisal of the draw and write technique'. *Health Education Research. Theory & Practice* 14(3): 387-98.
- Balen, R., Holroyd, C., Mountain, G., & Wood, B. (2000). Giving children a voice: Methodological and practical implications of research involving children: Rachel Balen, Claire Holroyd, Gary Mountain and Barbara Wood review child-centred approaches to research. *Paediatric Care*, 12(10), 24-29.

- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British journal of developmental psychology*, 5(2), 139-148.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult– child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576–590. doi:10.1016/j.cogdev.2005.08.003
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric research reports*.
- Bendelow, G., Williams, S.J. and Aclu, A. (1996) 'It Makes You Bald: Children's Knowledge and Beliefs about Health and Cancer Prevention', *Health Education* 3:12–19.
- Bergen, D. (2013). Does pretend play matter? Searching for evidence: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139, 45–48. doi:10.1037/a0030246
- Blasi, M., Hurwitz, S. C., & Hurwitz, S. C. (2002). For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play!. *Childhood Education*, 79(2), 101-102.
- Berlyne, D. E. (1969). Laughter, humor, and play. *Handbook of social psychology*, 3, 795-852.
- Bredenkamp, S. (2005). Play and School Readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 18-26.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207.
- Broadhead, P., Howard, J., & Wood, E. (Eds.). (2010). *Play and learning in the early years: From research to practice*. Sage.
- Boehm, A. E., & Weinberg, R. A. (1987). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings*. Teachers College Press.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120, 322–330. doi:10.1016/j.cognition.2010.10.001.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. Innodata Monographs 7.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*.
- Bodrova, E., & Deborah J..Leong.(2007). *Tools of the mind*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bodrova, E. (2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-369, DOI: 10.1080/13502930802291777
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket?. *YC Young Children*, 63(2), 56.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2011). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures*, 60-73.
- Boivin, M., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: the social misfit revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(2), 269.
- Brannen J., Dodd, K., Oakley, A. and Storey, P. (1994) *Young People, Health and Family Life*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S. L. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Penguin.
- Brooker, L. (2001) Interviewing children, in: M. G. Naughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice* (Buckingham, Open University Press).
- Bruner, J. (1996) *The culture of education* (Cambridge, MA, Harvard University Press). Cappello, M. (2005) Photo interviews: eliciting data through conversations with children, *Field Methods*, 17, 170–182.
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2011). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120, 331–340. doi:10.1016/j.cognition.2010.12.001
- Burger, I. B. (1966). *Creative play acting: learning through drama*. Ronald Press.

- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language teaching*, 38(02), 57-74.
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512.
- Byers, J. A., & Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist*, 25-40.
- Cappello, M. (2005) Photo interviews: eliciting data through conversations with children, *Field Methods*, 17, 170–182.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Carlson, S., White, R. E., & Davis-Unger, A. (2012). Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children. Manuscript submitted for publication.
- Carspecken, F. P. (2013). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Cemore, J. J., & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Early Childhood Education*, 19, 251–267. doi:10.1080/02568540509595069
- Cheyne, J. A., & Rubin, K. H. (1983). Playful precursors of problem solving in preschoolers. *Developmental Psychology*, 19, 577–584. doi:10.1037/0012-1649.19.4.577
- Chi, M. T. H. (2009). Active–constructive–interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105. doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., & Garrison, M. M. (2007). Effect of block play on language acquisition and attention in toddlers: A pilot randomized controlled trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(10), 967-971.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Christie, J.F. (1982). Sociodramatic play training. *Young Children*, 37(4), 25-32.

- Charlesworth, L. W., & Rodwell, M. K. (1997). Focus groups with children: A resource for sexual abuse prevention program evaluation. *Child abuse & neglect*, 21(12), 1205-1216.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental psychology*, 33(5), 781.
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1987). Reconceptualizing constructive play: A review of the empirical literature. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 439-452.
- Clark, A. (2005) 'Listening to and involving young children: a review of research and practice'. *Early Child Development and Care* 175(6): 489–505.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving Young Children and Practitioners in the Design Process. Working Papers in Early Childhood Development, No. 45.* Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.
- Clark-Ibáñez, M. (2004) 'Framing the social world with photo-elicitation interviews'. *American Behavioral Scientist* 47: 1507–27.
- Clark, A., & Moss, P. (2008). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach.* London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Cohen, L. M., & Manion, L. (2000).L. and Morrison. *Research methods in education*, 5.
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *The Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52, 497–509. doi:10.1007/s11199-005-3716-8
- Conroy, H., & Harcourt, D. (2009). Informed agreement to participate: Beginning the partnership with children in research. *Early Child Development and Care*, 179(2), 157-165.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning.* Oxford University Press.
- Cooney, M., H. (1995). Socialization and play as indicators of readiness to learn: A school culture perspective on goal. One paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, April 1995, San Francisco.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* National

- Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're Friends, right?: Inside Kids' Cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Cowie, H. A., Huser, C., & Myers, C. A. (2014). The use of participatory methods in researching the experiences of children and young people. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*, 16(2), 51-66.
- Csikszentmihalyi, M. (1981). Some paradoxes in the definition of play. *Play as context*, 14-26.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development*, 70(4), 853-865.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. R. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives* (London and Philadelphia, Falmer Press).
- Dansky, J. L. (1980a). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 47–58. doi:10.1111/j.1469-7610.1980.tb00015.x
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative research*, 5(4), 417-436.
- de Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247-268.
- Deunk, M., Berenst, J., & De Glopper, K.(2008). The Development of Early Sociodramtic play. *Discourse Studiew*, 10 (5), 615-613. DOIQ 10.1177
- Diamond, A., & Lee, K. (2011, August 19). How can we help children succeed in the 21st century? What the scientific evidence shows aids executive function development in children 4–12 years of age. *Science*, 333, 959–964. doi:10.1126/science.1204529

- Dias, M. G., & Harris, P. L. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 305–318. doi:10.1111/j.2044-835X.1990.tb00847.x
- Dixon-Woods, M., Young, B. and Heney, D. (1999) 'Partnerships with Children', *British Medical Journal* 319: 778–80.
- Dockett, S. and Perry, B. (2005) "You need to know how to play safe": children's experiences of starting school'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 6(1): 4–18.
- Dockett, S. (2011). The challenge of play for early childhood educators. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: Concepts, contexts and cultures*, 32-47.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). 'You need to know how to play safe': Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) Å forstå børns tanker: Børneinterview som pædagogisk redskab [Understanding children's thinking: child interview as a pedagogical tool] (A. G. Holtough, Trans.) (København, Hans Reitzel).
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M., & Nell, M. L. (2008). Constructive Play: A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards. *Young Children*, 63(4), 38-44.
- Driessnack, M. (2005) 'Children's drawings as facilitators of communication: a meta-analysis'. *Journal of Pediatric Nursing* 20(6): 415–23.
- Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 22, 23–38.
- Early, D. M., Bryan, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., et al. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195. [CrossRefGoogle Scholar](#)
- Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., & Lee, L. W. M. (2013). *Play-based learning* (pp. 185-200). Allen & Unwin.

European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Special Interest Group "Rethinking Play" (2017). Position Paper. https://www.researchgate.net/publication/312913522_EECERA_SIG_RETHINKING_PLAY_POSITION_PAPER

- Edmunds, H. (1999). The focus group research handbook. *The Bottom Line*, 12(3), 46-46.
- Edwards, S., Blaise, M., & Brooker, L. (2014). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd./1461445608094215.
- Edwards, B. (2013). *Theories of play and postmodern fiction*. Routledge.
- Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 500-504.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 3: Theories of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(2), 3-89.
- Elkind, D. (2007). *The power of play*. Cambridge: Da Capo Lifelong Books.
- Ellis, M. J. (1973). *Why people play*.
- Einarsdóttir, J., (1998). The role of adults in childrens' dramatic play in Icelandic Preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (2), 87-106.
- Einarsdóttir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Enz, B., & Christie, J. F. (1994). Teacher play interaction styles and their impact on children's play and emergent literacy. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the " healthy personality."
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.

- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Freud, S. (1961). Remarks on the theory and practice of dream-interpretation. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923-1925): The Ego and the Id and Other Works* (pp. 107-122).
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2008). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Galyer, K., & Evans, I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93–108. doi:10.1080/0300443011660108
- Garon, N., Bryson, S., & Smith, I. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60. doi:10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice*, 42(3), 181-187.
- Ginsburg, K. R., & American Academy of Pediatrics. (2007). Committee on Communications, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2003). The impact of teacher-directed and child directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30, 241–246.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J. (2004). The primacy of the child-directed pretend play on cognitive competence in mixed-age environment, possible interpretations. *Early Child Development and Care*, 173, 267–279.

- Gmitrova, V., (2013). Teaching to play performing a main role effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 18(11),1705-1719.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012).Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play= learning: A challenge for parents and educators. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 3-14.
- Göncü, A. and Gaskins, S. (2007) *Play and Development:Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, A. (2005). *Play and reflection in Donald Winnicott's writings*. Karnac Books
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. and Zachopoulou, E. (2018). *Professional Development and Quality in Early Childhood Education*. London: Palgrave Macmilan. ISBN: 978-3-319-64211-6 [BOOK]
- Greig, A. & Taylor, J. (1999) *Doing research with children* (Thousand Oaks, CA, Sage).
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998).*Studying children in context: Theories, methods, and ethics*.Sage Publications.
- Gredlein, J. M., & Bjorklund, D. F. (2005).Sex differences in young children's use of tools in a problem-solving task.*Human Nature*, 16,211–232.doi:10.1007/s12110-005-1004-5.
- Grindheim, L. T., & Ødegaard, E. E. (2013). What is the state of play?.*International Journal of Play*, 2(1), 4-6.
- Green, J. (1997) 'Risk and the Construction of Social Identity: Children's Talk about Accidents', *Sociology of Health and Illness* 19: 14–21.
- Gredlein, J. M., & Bjorklund, D. F. (2005).Sex differences in young children's use of tools in a problem-solving task. *Human Nature*, 16, 211–232. doi:10.1007/s12110-005-1004-5
- Grindheim, L. T., & Ødegaard, E. E. (2013). What is the state of play?.*International Journal of Play*, 2(1), 4-6.
- Guss, F. (2005). Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 6 (3), 233-243.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2008).The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-historical psychology*, 4(4), 2-11.

- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2010). The relationship between preschool block play and reading and maths abilities in early elementary school: a longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1005-1017.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford, England: Blackwell.
- Harris, S. K., & Berk, L. E. (2003). Relationship of Make-Believe Play to Self-Regulation: A Short-term Longitudinal Study of Head Start Children. In *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL*.
- Harris, P. L., & Leavers, H. J. (2000). Reasoning from false premises. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp.67–86). East Sussex, England: Psychology Press.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (Eds.). (2003). *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms—strategies and solutions*. Teachers College Press.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2000). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press.
- Hepper, F., Robinson, I. and Kendall, S. (1996) 'Significantly Different or Successfully Unique? An Asthmatic Child's Construction of Social Identity', *British Medical Anthropology Review* 3(2): 5–10.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35(4), 26-49.
- Hill, M. (1997) 'Research review: participatory research with children'. *Child and Family Social Work* 2: 171–83.
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having a Voice Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69-89.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into practice*, 42(3), 248-254.

- Hood, S., Kelly, P. and Mayall, B. (1996) 'Children as Research Subjects: A Risky Enterprise', *Children & Society* 10: 117–28.
- Howes, C. & Smith, E. (1995) Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care, *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381–404.
- Howard-Jones, P., Taylor, J., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172, 323–328. doi:10.1080/03004430212722
- Hurwitz, S. C. (2002). To be successful—Let them play! *Childhood Education*, 79, 101–102
- Huser, C. (2010). Children's voices on play in a Mosaic Approach study: Children as conscious participants in a case study. *Boğaziçi University Journal of Education*, 26(1), 35-48.
- Hughes, F. P. (Ed.). (2009). *Children, play, and development*. Sage.
- Hutt, S., Tyler, S, Hutt, C. & Christopherson, H. (1989) Play, exploration, and learning: a natural history of the pre-school (London, Routledge).
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jeffries, P. R. (2005). A framework for designing, implementing, and evaluating: Simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing education perspectives*, 26(2), 96-103.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). Play and Learning - inseparable dimensions in pre-school practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 47-65.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T. D., & Wardle, F. P. (1987). *Play and early childhood development*. Scott, Foresman & Co.
- Jung, J., (2013). Teachers' role in infants' play and its changing nature in adynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28,187-198

- Ilgaz, H., & Aksu-Koc, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20, 526–544. doi:10.1016/j.cogdev.2005.08.004
- Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Nicolopoulou, A. (2013). Not all play is created equal: When playful learning sparks vocabulary acquisition in low-income children. In *Seattle, WA: Paper presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development*.
- Kansanen, P. (Ed.). (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges* (Vol. 47). Peter Lang Pub Incorporated.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. ERIC Digest.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620.
- Kavanaugh, R. D. (2006). Pretend play and theory of mind. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 153–166). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Kay, H., Cree, V., Tisdall, K. and Wallace, J. (2003) 'At the edge: negotiating boundaries in research with children and young people'. *Forum: Qualitative Social Research* 4(2). Available online at: [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>].
- Kelly, R., Hammond, S., Dissanayake, C., & Ihsen, E. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 21–28.
- Kravtsov, G. G., and E. E. Kravtsova. 2010. "Play in L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology." *Journal of Russian and East European Psychology Journal* 48 (4): 25–41.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18(4), 417-427.
- Kirova, A. and Emme, M. (2006) 'Using photography as a means of phenomenological seeing: "doing phenomenology" with immigrant children'.

- The Indo-Pacific Journal of Phenomenology 6 (Special issue): 1–12.
Available online at: [www.ipjp.org].
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Langston, A. and Abbot, L. (2005). Learning to play, playing to learn: babies and young children birth to 3. In Moyles, J. ,(The excellence of play. McGraw-Hill Education (UK).
- Lantz, J. E., Nelson, J. M., & Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children*, 37, 8–14.
- Lautamo, T., Kottorp, A., and Salminen, A. L. (2005) [Play assessment for group settings: A pilot study to construct an assessment tool](#). *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* 12:3, pages 136-144.
- Leonard, M. (2006) 'Children's drawings as a methodological tool: reflections on the eleven plus system in Northern Ireland'. *Irish Journal of Sociology* 15(2): 52–66.
- Leonard, M. (2007) 'Trapped in space? Children's accounts of risky environments'. *Children and Society* 21: 432–45.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35, 117–127. doi:10.1080/136828200247287.
- Lillard, A. S. (2001a). Pretend play as Twin Earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495–531. doi:10.1006/drev.2001.0532
- Lillard, A. S. (2001b). Pretending, understanding pretense, and understanding minds. In S. Reifel (Ed.), *Play and culture studies* (Vol. 3, pp.233–254). Westport, CT: Ablex.
- Lillard, A. S., Pinkham, A., & Smith, E. D. (2011). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of cognitive development* (2nd ed., pp. 285–311). London, England: Blackwell.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.

- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39–52.
- Litcofsky, K., Afeyan, R., Krom, R., Khalil, A. & Collins, J. (2012) Iterative plug-and-play methodology for constructing and modifying synthetic gene networks. *Nature Methods*, 9(11), 1077-1080. doi:10.1038/nmeth.2205.
- Loizou, E. (2011). Disposable Cameras, Humour and Children's Abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148-162.
- Loizou, E., & Papademetri-Kachrimani, Ch. (2011). Preschool Education Curriculum. Nicosia, Cyprus: Ministry of Education and Culture in Cyprus. (In Greek).
- Loizou, E. (2014). Play skills and teachers roles. 978-9963-2128-4. (In Greek).
- Loizou, E., & Avgitidou S. (2014): The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children's right, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2014.892482
- Loizou, E., & Charalambous, N. (2017). Empowerment pedagogy. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3). 1–13
- Loizou, E. (2018). Professional development and impact of the early change project: Reflections from the Cypriot Example. (pp.83-89). In A. Gregoriadis, V. Grammatikopoulou & E. Zachopoulou (Eds.). *Professional development and quality in early childhood education. Comparative European Perspectives*. UK: Palgrave, McMillan
- Lobman, C. (2005). Improvisation: Postmodern play for early childhood teachers. In *Practical transformations and transformational practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education* (pp. 243-272). Emerald Group Publishing Limited.
- Lynch, M. A., Glaser, D., Prior, V., & Inwood, V. (1999). Following up children who have been abused: Ethical considerations for research design. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 4(02), 68-75.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press.

- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). Beginning qualitative research: a philosophic and practical approach.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach* (Vol. 41). Sage.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18, 99 –113. doi:10.1037/a0014559
- McLoyd, V. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 54, 626–635. doi:10.2307/1130049.
- Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early child development and care*, 102(1), 91-100.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη και Π. Μπιθάρα, Μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2005). (σελ. 294-301).
- Mertens, D. M. (2010). Divergence and mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 3-5.
- Michell, L. (1999) 'Combining Focus Groups and Interviews: Telling How It Is; Telling How It Feels', in R.S. Barbour and J. Kitzinger (eds) *Developing Focus Group Research*. London: Sage.
- Middleton, D., & Edwards, D. (2004). CONVERSATIONAL REMEMBERING A social psychological approach. *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*, 250.
- Miller, K. (2014). Learning about children's school preparation through photographs: The use of photo elicitation interviews with low-income families. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X14555703.
- Miles, G.M. (2000) 'Drawing together hope: "listening" to militarised children'. *Journal of Child Health Care* 4(4): 137–42.
- Moore, M., & Russ, S. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20, 427– 436. doi:10.1080/10400410802391892
- Moran, J., Sawyers, J., Fu, V., & Milgram, R. (1984). Predicting imaginative play in preschool children. *Gifted Child Quarterly*, 28, 92–94. doi:10.1177/001698628402800209

- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Moyles, J. (2005). *The excellence of play*. McGraw-Hill Education (UK).
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198–206. doi:10.1037/0012-1649.31.2.198
- Nair, S. M., Yusof, N. M., & Arumugam, L. (2014). The Effects of Using the Play Method to Enhance the Mastery of Vocabulary among Preschool Children. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116(5th World Conference on Educational Sciences), 3976-3982. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.876
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What Do We Know about Pretend Play and Narrative Development? A Response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on "The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence". *American Journal Of Play*, 6(1), 55-81.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting. *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 124.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 609–624. doi:10.1348/026151000165887
- Nutbrown, K. (1996). *Children's rights and early education*. London: Paul Chapman.
- Oberheuser, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–39.
- Oakley, A., Bendelow, G., Barnes, J., Buchanan, M. and Hussain, O.A.N. (1995) 'Health and Cancer Prevention: Knowledge and Beliefs of Young People', *British Medical Journal* 310: 1029–33.

- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Cengage Learning.
- Pain, R., & Francis, P. (2003). Reflections on participatory research. *Area*, 35(1), 46-54.
- Parkinson, D. D. (2001) Securing trustworthy data from an interview situation with young children:six integrated interview strategies, *Child Study Journal*, 31(3), 137–156.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Pellegrini, A., & Bohn, C. (2005).The role of recess in children’s cognitive performance and school adjustment.*Educational Researcher*, 34, 13–19.doi:10.3102/0013189X034001013.
- Pellegrini, A. D., & Gustafson, K. (2005). Boys’ and girls’ uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. *The nature of play: Great apes and humans*, 113-135.
- Pellegrini, A. (2009). The role of play in human development. New York,NY: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001
- Peller, L. E. (1996). Theories of Play.*NAMTA Journal*, 21(3), 24-40.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child.*Journal of Consulting Psychology*, 19(1), 77.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of applied behavior analysis*, 27(3), 471-481.
- Pietersen, C. (2006). Evaluation of a number skills development programme.*South African journal of education*, 26(3), 413-426.
- Porterfield, J. K., Herbert-Jackson, E., & Risley, T. R. (1976). Contingent Observation: An effective and acceptable procedure for reducing disruptive behavior of young children in a group setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(1), 55-64.
- Pound, L. (2005). *How children learn*. Step Forward Publishing Limited.
- Prairie, A. (2013). Supporting sociodramatic play in ways that enhance academic learning. *YC Young Children*, 68(2), 62-68
- Pramling Samuelsson, I. (2005). Can play and learning be integrated in a goal-orientated early childhood education? *Early Childhood Practice: The Journal*

for Multi-Professional Partnerships,7(1), 5–22, from www.earlychildhoodpractice.

- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Pramling Samuelsson, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. In J. Einarsdottir & T. J. Wagner (Eds.), *Nordic early childhood education. International Perspectives on Educational Policy, Research and Practice* K.M. Borman (Series Editor). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M., (2008) The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6,623-641, DOI: 10.1080/00313830802497265
- Pramling Samuelsson, I., and Johansson, E.(2009)'Why do children involve teachers in their play and learning?' *European Early Childhood Education Research Journal*,17:1,77 — 94.
- Pridmore, P and Bendelow G. (1995) 'Images of Health: Exploring Beliefs of Children Using the 'Draw-and-Write' Technique', *Health Education Journal* 54: 473–88.
- Prout, A., Hayes, L. and Gelder, L. (1999) 'Medicines and the Maintenance of Ordinarity in the Household Management of Childhood Asthma', *Sociology of Health and Illness* 21(2): 137–62.
- Punch, S. (2002a) 'Research with children: the same or different from research with adults?'. *Childhood* 9(3): 321–41.
- Punch, S. (2002b) 'Interviewing strategies with young people: the “secret box”, stimulus material and task-based activities'. *Children and Society* 16: 45–56.
- Richards, C. A., & Sanderson, J. A. (1999).The role of imagination in facilitating deductive reasoning in 2-, 3- and 4-year-olds. *Cognition*,72(2), B1–B9. doi:10.1016/S0010-0277(99)00037-2
- Riihelä, M. (2002). Children’s play is the origin of social activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 39-53.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 517-528.

- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227-241.
- Rosberg, M. (1994). Enhancing Learning through Sociodramatic Play.
- Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS). Unpublished manuscript, University of Maryland.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651–657. doi:10.2307/1129376
- Samuels, J. (2004) 'Breaking the ethnographer's frames: reflections on the use of photoelicitation in understanding Sri Lankan monastic culture'. *American Behavioral Scientist* 47: 1528–50.
- Samuelsson, I. P., & Fler, M. (Eds.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Saracho, O. N. (1990) Teaching young children: The teachers' function in the early childhood curriculum, *Early Child Development and Care*, 61, 57–63.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). A historical overview of theories of play. *Multiple perspectives on play in early childhood education*, 1-10.
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. *Contemporary perspectives on play in early childhood education*, 1-20.
- Saracho N., O. and Spodek, B. (2013). Contemporary perspectives on play in early childhood education. lap information age publishing.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schuler, A., & Wolfberg, P. (2000). Promoting peer play and socialization: The art of scaffolding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 467–489.
- Sfard, A. (2005). What could be more practical than good research?. *Educational Studies in Mathematics*, 58(3), 393-413.
- Shibasaki, H., Sadato, N., Lyshkow, H., Yonekura, Y., Honda, M., Nagamine, T., ...& Konishi, J. (1993). Both primary motor cortex and supplementary motor area play an important role in complex finger movement. *Brain*, 116(6), 1387-1398.

- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1992). *The house of make believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siobhan A. Casey, Karen Stagnitti, Ann Taket, Andrea Nolan. (2012) [Early peer play interactions of resilient children living in disadvantaged communities](#). *International Journal of Play* 1:3, pages 311-323.
- Sok Mui Lim, Sylvia Rodger, Ted Brown. (2013) [Model of Social Competence in an Early Childhood Environment](#). *Occupational Therapy in Mental Health* 29:2, pages 114-
- Smart, C. (2002). From children's shoes to children's voices. *Family Court Review*, 40(3), 307-319.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.
- Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: Are-evaluation of the "play ethos." In A. D. Pellegrini (Ed.), *Psychological bases for early education* (pp. 207–226). New York, NY: Wiley.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1987). The challenge of educational play. *Play as a learning medium for learning and development: A handbook of theory and practice*, 9-26.
- Stevens, C. K. (2011). Questions to consider when selecting student samples. *Journal of Supply Chain Management*, 47(3), 19-21
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report (London, DfES). London: University of London, Institute of Education. [Google Scholar](#)
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gildena, R., et al. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49–64. [CrossRefGoogle Scholar](#)
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature. *Early child development and care*, 39(1), 221-244.

- Tamis-LeMonda, C., & Bornstein, M. (1994). Specificity in mother–toddler language–play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30, 283–292. doi:10.1037/0012-1649.30.2.283
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology*, 40, 1173–1187. doi:10.1037/0012-1649.40.6.1173
- Thomas, R. (1998). *The Cultural Content of Dramatic and Sociodramatic Play*.
- Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early*. Columbus, OH: Merrill.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T., (2010). Untangling teacher-child play Interactions: Do teacher education and experience influence “Good fit” responses to children’s play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 31, 106-128.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A good story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development*, 80, 1301–1313. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x
- Tullis, P. (2011). Preschool tests take time away from play—and learning. *Scientific American Mind*, 22(6), 26-29.
- 133.
- Umek, M. L., Musek, L. P., Pecjack, S. & Kranjc, S. (1999). Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 35-44.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33–40. doi:10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x
- Vandenberg, B. (1981). Environmental and cognitive factors in social play. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(1), 169-175.
- Van Hoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Pearson Higher Ed.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Veale, A. (2005) 'Creative methodologies in participatory research with children', in S. Greene and D. Hogan (eds) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*, pp. 253–72. London: SAGE.
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003, July). Child's play: computer games, theories of play and children's development. In *Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning technologies-Volume 34* (pp. 99-106). Australian Computer Society, Inc..
- Vygotsky, L. S. (1933). Uchenie ob emotsijakh. *LS Vygotsky, Sobranie Sochinenij*, 6, 92-318.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291.
- Walker, C. M., & Gopnik, A. (2013). Pretense and possibility—A theoretical proposal about the effects of pretend play: Comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin*, 139, 40–44. doi:10.1037/a0030151
- Waterman, A.H., Blades, M. and Spencer, C. (2001) 'Interviewing children and adults: the effect of question format on the tendency to speculate'. *Applied Cognitive Psychology* 15(3): 301–320.
- Waller, T. (2007). 'The Trampoline Tree and the Swamp Monster with 18 heads': outdoor play in the Foundation Stage and Foundation Phase. *Education 3–13*, 35(4), 393-407.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Embracing complexity: rethinking the relation between play and learning: comment on Lillard et al.(2013).
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. *Play and learning in the early years*, 161-176.
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197-213.
- Wilson, R. (2012). *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.

- Wolfgang, C. H. & Sanders, T. (1982). Teacher's role: A construct for Supporting the play of young children.
- Wood, E., & Bennett, N. (1998). Teachers' Theories of Play: Constructivist or Social Constructivist?. *Early Child Development and Care*, 140(1), 17-30.
- Wood, E., (2004). Developing a pedagogy of play. In A Anning, j. Gullen, & M.Fleer (Eds.), *Early Childhood Education: society and culture* (p. 19-30). London: SAGE Puplications Ltd.
- Wood, E. (2007). New directions in play: consensus or collision?. *Education 3-13*, 35(4), 309-320.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Wood, E., Howards, J., & Broadhead, P. (2010). *Play and Learning in the Early Years: From Reasearch to Practice*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Woodcock, C. A., Lassonde, C. A., & Rutten, I. R. (2004). How does collaborative reflection play a role in a teacher researcher's beliefs about herself and her teaching? Discovering the power of relationships. *Teaching and Learning*, 18(2), 57-75.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492. doi:10.2307/1131658.

Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (επιμέλεια- εισαγωγή) (2001). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Αυγητίδου, Σ. (2011) «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Ι., Αλεξίου, Β. & Καλανταρίδου, Δ. (2014). Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας

συνεργατικής έρευνας – δράσης. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα “Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα”, volume: τ.2, σ.σ. 1227-1238. <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%921.pdf>

Αυγητίδου, Σ., Αλεξίου, Β., Βέλκου, Κ. & Ζιούγρη, Μ. (υπό δημοσίευση) Μαθαίνοντας μέσα από την παρατήρηση και ετεροπαρατήρηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του «ελεύθερου» παιχνιδιού των παιδιών: διαδικασίες και αποτελέσματα. Πρακτικά 2ης ημερίδας "Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο Σχολείο". Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 4-12-2015. (δεκτή)

Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχέδια δράσης (περιληπτικά)

Σκοπός

Σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι να εντοπίσει, να εφαρμόσει και να περιγράψει τις δράσεις της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του προγράμματος του νηπιαγωγείου (παιχνίδι, δομημένες δραστηριότητες) οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικό δραματικού/φανταστικού παιχνιδιού.

Σκεπτικό

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει για εφαρμογή μία νέα παιδαγωγική την παιδαγωγική του παιχνιδιού την οποία θέτει σαν βάση για τη μάθηση και την ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο. Τα πλείστα νηπιαγωγεία, κυρίως λόγω έλλειψης επίσης ενημέρωσης αλλά και εγχειριδίων βοηθημάτων για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, εφαρμόζουν το πλαίσιο των δομημένων δραστηριοτήτων κατά την ώρα του παιχνιδιού. Το πώς μία εν ενεργεία νηπιαγωγός μπορεί να μεταφερθεί από το πλαίσιο των Ελεύθερων Δραστηριοτήτων στο Ελεύθερο ή και Δομημένο παιχνίδι υιοθετώντας μία παιδαγωγική παιχνιδιού αποτελεί την προβληματική αφετηρία της παρούσας έρευνας δράσης η οποία ξεκινά με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι εμφανές από την αρχή ότι χρειάζεται δουλειά/δράσεις σε τρία κυρίως επίπεδα. Πρώτον δράσεις στην ώρα και στο πλαίσιο του Παιχνιδιού, δεύτερον θα χρειαστούν δράσεις κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων και τρίτον θα χρειαστεί επιμόρφωση αλλά και συστηματική παρατήρηση του τρόπου που η νηπιαγωγός εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών με σκοπό να υλοποιήσει αλλά και να υποστηρίξει τις εκάστοτε δράσεις.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες δράσεις οδηγούν στη δημιουργία ενός καινούργιου κέντρου μάθησης που να υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού;
- Ποιες δράσεις της νηπιαγωγού στις δομημένες δραστηριότητες μπορούν να υποστηρίξουν το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι των παιδιών και κατ' επέκταση την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικό/δραματικού παιχνιδιού;
- Με ποιους τρόπους μπορεί να εμπλακεί η νηπιαγωγός στο παιχνίδι των παιδιών με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικό δραματικού/παιχνιδιού;

Σχέδιο Δράσης

A. Δημιουργία περιβάλλοντος και κουλτούρας παιχνιδιού

1. Διαρρύθμιση χώρου

- a. Εργονομική μετακίνηση επίπλων (καλή αξιοποίηση χώρου, μετακίνηση παιδιών, καλύτερη μετακίνηση παιδιών).
- b. Γειτνίαση κέντρων μάθησης Κοινωνικό /δραματικού φανταστικού παιχνιδιού (μπακάλικο, κουκλόσπιτο, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο
- c. Τα παιδιά να εξυπηρετούνται μόνο τους με τα υλικά και τα μέσα (Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αυτοεξυπηρετούνται, να παίρνουν τα υλικά από τους αποθηκευτικούς χώρους αλλά και να τα συγυρίζουν πίσω). Η νηπιαγωγός συγυρίζει με τα παιδιά, βάζει υπευθυνότητες και συζητά με κάθε παιδί για τη δουλειά του, την πορεία που θα ακολουθεί κάθε φορά και πώς θα συνεργάζεται με τους φίλους του για να τελειώνει γρήγορα).
- d. Γίνεται καθημερινά υπενθύμιση των κανόνων και των ρουτινών της τάξης στην αρχή του Ε ή και /Δ παιχνιδιού.
- e. Στο τέλος του παιχνιδιού, καθημερινά, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε σχέση με το τι τους αρέσει και τι όχι στο παιχνίδι σε σχέση με την οργάνωση του χώρου, των υλικών και των κανόνων και των ρουτινών.

2. Υλικά και μέσα:

- a. Αρχικός εμπλουτισμός, με υλικά, των διαφόρων κέντρων μάθησης από τη νηπιαγωγό
- b. Εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες εμπλουτισμού και διαμόρφωσης των διαφόρων κέντρων μάθησης (ιδέες, αλλά και στο να φέρουν υλικά και μέσα).
- c. Μελέτη υλικού (οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, φωτογραφίες, εμπειρίες παιδιών) για κάθε κέντρο μάθησης και άντληση πληροφοριών που αφορούν στον εμπλουτισμό του με καινούργια υλικά που κάνουν τη λειτουργία του να προσομοιάζει με την πραγματικότητα.
- d. Επισκέψεις σε αντίστοιχους ρεαλιστικούς χώρους (πχ μπακάλικο, ταχυδρομείο, σπίτι) για άντληση πληροφοριών σχετικών με τα υλικά και μέσα των διαφόρων κέντρων μάθησης. Οπτικογράφηση των επισκέψεων και των δρώμενων κατά τη διάρκεια των επισκέψεων.
- e. Παρακολούθηση των οπτικογραφημένων στιγμιότυπων από τις επισκέψεις στην τάξη και άντληση μέσα από αυτά πληροφορίες σχετικές με τα μέσα και υλικά ενός κέντρου μάθησης.
- f. Συζήτηση με τα παιδιά στο τέλος κάθε Εή/και ΔΠ σχετικά με το ποια υλικά χρησιμοποίησαν πώς τα χρησιμοποίησαν. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησης μπορούν να εισηγηθούν νέα υλικά και μέσα

- g. Κάθε πρωί πριν την έναρξη του παιχνιδιού γίνεται συζήτηση για τα νέα υλικά μέσα στο παιχνίδι. Αναφέρονται (από παιδιά και νηπιαγωγό) πιθανοί οι τρόποι χρήσης των παλαιών και νέων υλικών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.

3. Κανόνες και ρουτίνες:

- a. Δημιουργία πίνακα κανόνων και ρουτινών της τάξης
- b. Τα παιδιά συμμετέχουν στη δημιουργία των κανόνων και των ρουτινών της τάξης αποφασίζοντας για κάθε κανόνα και ρουτίνα κατά πόσον αυτή μπορεί να συμπεριληφθεί στους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης
- c. Κάθε φορά που προκύπτει μία προβληματική κατάσταση τα παιδιά συζητούν και αποφασίζουν αν θα μπορούσε να δημιουργηθεί κάποιος κανόνας που θα μπορούσε να δράσει ανατρεπτικά στην δημιουργία της προβληματικής κατάστασης.
- d. Συνεχής παρατήρηση του παιχνιδιού και καταγραφή τυχόν δυσκολιών όσον αφορά στην εφαρμογή των κανόνων και των ρουτινών.
- e. Υπενθύμιση των κανόνων και των ρουτινών της τάξης (ποιοι /ποιες είναι;;;)
- f. Συζήτηση με τα παιδιά μετά το τέλος κάθε παιχνιδιού σχετικά με την εφαρμογή ή καταπάτηση των κανονισμών και των ρουτινών της τάξης.

B. Παιχνίδι

1. Υποστήριξη και ανάπτυξη παλιών /στερεοτυπικών κέντρων μάθησης

- a. Παρατήρηση του παιχνιδιού (οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, φωτογραφικό υλικό, στοχαστικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού) των παιδιών στα διάφορα υφιστάμενα κέντρα μάθησης (κουκλόσπιτο, μπακάλικο, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο)
- b. Μεταφορά σε αυτά σεναρίων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων (η οικογένεια- μέρα καθαριότητας, το πάρτι γενεθλίων, το οικογενειακό δείπνο, ο λαγός και η χελώνα, φτιάχνω ελαιόπιτα). Πριν να ξεκινήσει το παιχνίδι υπενθυμίζεται στα παιδιά το σενάριο αλλά και οι διαδικασίες που ακολούθησαν για τη δραματοποίησή του.
- c. Μεταφορά δεξιοτήτων ρόλου και σεναρίου (κατάλληλη χρήση αντικειμένων, ικανότητα προσποίησης, χρησιμοποιεί το λόγο, τη κίνηση και τη φωνή του για να ενισχύσει το ρόλο) που αποκτήθηκαν κατά την διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων στο παιχνίδι των παιδιών.
- d. Τα παιδιά ρωτούνται σχετικά με τα κέντρα μάθησης που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους αλλά και τις αλλαγές που θα ήθελαν να κάνουν σε σχέση με τα υλικά αλλά και το παιχνίδι στα υφιστάμενα κέντρα μάθησης.

Καταγράφονται οι απόψεις των παιδιών και υλοποιούνται με άμεση εμπλοκή τους.

2. Δημιουργία, βελτίωση και ανάπτυξη καινούργιων κέντρων μάθησης

- a. Συλλέγονται πληροφορίες από τα παιδιά σχετικά με το είδος των κέντρων μάθησης που θα ήθελαν να έχουν στην τάξη τους. Στις αποφάσεις για τα πιθανά κέντρα μάθησης γίνεται μία προσπάθεια να είναι θεματολογικά συναφή με το project που τρέχει στην τάξη εκείνο το διάστημα.
- b. Προγραμματίζονται επισκέψεις σε χώρους που υποστηρίζουν την άντληση πληροφοριών σχετικά με την υποστήριξη ενός κέντρου μάθησης.
- c. Παρακολουθούνται οπτικογραφημένα στιγμιότυπα τα οποία βοηθούν στην άντληση πληροφοριών σχετικά με τον εξοπλισμό αλλά και τα σχετικά σενάρια ενός κέντρου μάθησης.

3. Ρόλος και εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι

- a. Μελέτη αρθρογραφίας σχετικής με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.
- b. Συλλογή Δεδομένων (από οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, παρατήρηση από άτομο του προσωπικού του σχολείου, παρατήρηση από τον υποστηρικτή της έρευνας δράσης) του τρόπου εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.
- c. Με βάση τα παραπάνω γίνεται ιεράρχηση των πιθανών δράσεων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και αναθεώρηση τους σε περίπτωση που προκύπτουν διαφορετικές ανάγκες.

Γ. Δομημένες δραστηριότητες με όλα τα παιδιά

1. Κοινωνικές Σπουδές (κανόνες, ρουτίνες, συνεργασία).
 - a. Σε συνεργασία με τα παιδιά σε ένα μάθημα Κοινωνικών σπουδών αποφασίζονται οι κανόνες και οι ρουτίνες της τάξης και ειδικότερα οι κανόνες και οι ρουτίνες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Την επόμενη μέρα υπενθυμίζονται πριν το παιχνίδι όλοι οι κανόνες και οι ρουτίνες και γίνεται συστηματική προσπάθεια από μέρος του προσωπικού αλλά και των παιδιών για εφαρμογή τους.
 - b. Σε περίπτωση που προκύψει ανάγκη για αναδιαμόρφωση των κανονισμών και των ρουτινών της τάξης τότε καινούργιες δομημένες δραστηριότητες στο γνωστικό αντικείμενο των Κοινωνικών σπουδών σχεδιάζονται με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους.
 - c. Σαν αρχικοί στόχοι κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών θέτονται η υπενθύμιση των κανόνων και των ρουτινών, η μεταφορά και η υπενθύμιση σεναρίων και δεξιοτήτων ρόλου

από τις δομημένες δραστηριότητες αλλά και η εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών σαν συμπαίχτρια.

Β' Φάση Δράσης (Αναθεωρημένο σχέδιο δράσης).

Αφού παρακολουθηθήκαν προσεκτικά όλα τα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα το φωτογραφικό υλικό και διαβάστηκαν όλα τα στοχαστικά ημερολόγια, πάρθηκαν οι απόψεις του υπόλοιπου προσωπικού του νηπιαγωγείου (σχολική βοηθός, περιοδεύουσας νηπιαγωγού) και οι απόψεις του υποστηρικτή της έρευνας, έγινε αναθεώρηση των στόχων και των δράσεων στο σχέδιο δράσης με σκοπό τη βελτίωση του παιχνιδιού των παιδιών, του χώρου αλλά και της εμπλοκής της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.

Δημιουργία περιβάλλοντος και κουλτούρας παιχνιδιού

4. Διαρρύθμιση χώρου

- a. Εργονομική μετακίνηση επίπλων Μετακίνηση επίπλων και κέντρων μάθησης με σκοπό να αποκτηθεί μεγαλύτερος χώρος σε κάθε κέντρο μάθησης αλλά και να δίνεται η ευκαιρία σε περισσότερα παιδιά σε κάθε κέντρο μάθησης για να παίξουν.
- b. Συνεχίζει να παραμένει ο στόχος τα παιδιά να εξυπηρετούνται μόνα τους με τα υλικά και τα μέσα (Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αυτοεξυπηρετούνται, να παίρνουν τα υλικά από τους αποθηκευτικούς χώρους αλλά και να τα συγυρίζουν πίσω). Η νηπιαγωγός συγυρίζει με τα παιδιά, αλλάζει υπευθυνότητες με σκοπό να περάσουν όλα τα παιδιά από τις διάφορες ευθύνες και συζητά με κάθε παιδί για τη δουλειά του, την πορεία που θα ακολουθεί κάθε φορά και πώς θα συνεργάζεται με τους φίλους του για να τελειώνει γρήγορα).
- c. Συνεχίζει να υπάρχει η δράση καθημερινή υπενθύμιση των κανόνων και των ρουτινών της τάξης στην αρχή του Ε ή και /Δ παιχνιδιού.
- d. Στην πορεία προέκυψε η ανάγκη για δημιουργία ενός περιβάλλοντος με κοινό θέμα πιστεύοντας έτσι ότι αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των κέντρων μάθησης και των παιδιών. Έτσι δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού η πόλη των Χριστουγέννων με τα κέντρα μάθησης του Ζαχαροπλαστείου, του σπιτιού, του μπακάλικου, του καταστήματος ρούχων, του ταχυδρομείου, του Θεάτρου με την Χριστουγεννιάτικη παράσταση να είναι στις επιλογές των παιδιών. Την διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων κέντρων μάθησης έρχεται κάθε φορά να ενισχύσει η συζήτηση που γίνεται στις δομημένες δραστηριότητες για τις ασχολίες των ανθρώπων κατά τη διάρκεια των προετοιμασιών για τις γιορτές των Χριστουγέννων και κατά τη διάρκεια των γιορτών.

Συνεχίζεται η συλλογή δεδομένων στο τέλος κάθε παιχνιδιού, καθημερινά, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε σχέση με το τι τους αρέσει και τι όχι στο παιχνίδι σε σχέση με την οργάνωση του χώρου, των υλικών και των κανόνων και των ρουτινών. Εκτός από τη συζήτηση ανατροφοδότηση, για το παιχνίδι παίρνουμε και με τη δημιουργία ζωγραφιών από τα παιδιά αλλά και με τη δημιουργία ομάδων συζήτησης και αναπαράστασης των εισηγήσεων των παιδιών με τεχνικές δράματος (παγωμένη εικόνα, διάδρομος συνείδησης).

5. Υλικά και μέσα:

- a. Η νηπιαγωγός συνεχίζει να εμπλουτίζει τα διάφορα κέντρα μάθησης με υλικά και μέσα τα οποία είναι αποτέλεσμα της έρευνας που κάνει με τα παιδιά για σκοπούς βελτίωσης του κάθε κέντρου μάθησης (επισκέψεις στους πραγματικούς χώρους, παρακολούθηση οπτικογραφημένων στιγμιότυπων, λήψη συνεντεύξεων).
- b. Τα παιδιά συνεχίζουν να εμπλέκονται στις διαδικασίες εμπλουτισμού και διαμόρφωσης των διαφόρων κέντρων μάθησης (ιδέες, αλλά και στο να φέρουν υλικά και μέσα). Μετά το τέλος του παιχνιδιού καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα υλικά και τη χρήση τους.
- c. Απομονώνονται συγκεκριμένα στιγμιότυπα από το παιχνίδι των παιδιών όπου τα παιδιά κάνουν καλή αξιοποίηση των υλικών και των μέσων που έχουν στο παιχνίδι τους. Τα παιδιά παρακολουθούν αυτά τα στιγμιότυπα και τα σχολιάζουν.
- d. Συνεχίζεται να υπάρχει συλλογή δεδομένων (οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, φωτογραφίες, εμπειρίες παιδιών) για κάθε κέντρο μάθησης σχετικά με τα υλικά, τη χρήση τους από τα παιδιά αλλά και τον τρόπο που αυτά χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από τα παιδιά..
- e. Μια επίσκεψη για ένα κέντρο μάθησης δεν είναι αρκετή. Χρειάζονται επαναληπτικές επισκέψεις οι οποίες να επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές του θέματος κάθε φορά (βλ. δημιουργία και κτίσιμο του κέντρου μάθησης του Ταχυδρομείου).
- f. Συνεχίζεται η παρακολούθηση των οπτικογραφημένων στιγμιότυπων από τις επισκέψεις στην τάξη και άντληση μέσα από αυτά πληροφορίες σχετικές με τα μέσα και υλικά ενός κέντρου μάθησης.

6. Κανόνες και ρουτίνες:

- a. Δύο καινούργιοι κανόνες οι οποίοι έγιναν σε δομημένες δραστηριότητες και προέκυψαν μετά από δυσκολίες στο παιχνίδι των παιδιών ενσωματώνονται στον κατάλογο με τους κανόνες και τις ρουτίνες της τάξης. Οι κανόνες αυτοί είναι «δεν πιέζω παιδιά να παίξουν αυτό που παίζω εγώ» «ακούω προσεκτικά τις εισηγήσεις των άλλων παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού».

- b. Οι κανόνες του παιχνιδιού αναπαριστώνται οπτικά, με μέσο αναπαράστασης τη ζωγραφική, από τα παιδιά με σκοπό να κερδίζεται χρόνος κατά την υπενθύμισή τους αλλά και για να έχουν οπτική επαφή τα παιδιά με τους κανόνες και τις ρουτίνες.
- c. Συνεχίζεται η συνεχής παρατήρηση του παιχνιδιού και η δημιουργία καινούργιων κανόνων και ρουτινών κάθε φορά που προκύπτει μία προβληματική κατάσταση.
- d. Συζήτηση με τα παιδιά μετά το τέλος κάθε παιχνιδιού σχετικά με την εφαρμογή ή καταπάτηση των κανονισμών και των ρουτινών της τάξης.

B. Παιχνίδι

4. Υποστήριξη και ανάπτυξη παλιών /στερεοτυπικών κέντρων μάθησης

- a. Συνεχίζεται η παρατήρηση του παιχνιδιού (οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, φωτογραφικό υλικό, στοχαστικό ημερολόγιο εκπαιδευτικού) των παιδιών στα διάφορα υφιστάμενα κέντρα μάθησης (κουκλόσπιτο, μπακάλικο, οικοδομικό υλικό, κουκλοθέατρο). Δίνεται πλέον έμφαση στις δεξιότητες παιχνιδιού (δράσεις για ανάπτυξη ρόλου και δράσεις για ανάπτυξη σεναρίου).
- b. Συνεχίζεται η μεταφορά σε αυτά σεναρίων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων (Ο Άϊ Βασίλης και οι καλικάντζαροι (σενάριο χριστουγεννιάτικης γιορτής), Η οικογένεια της Νέλλυς προετοιμάζεται για τα Χριστούγεννα, Η Λουκία ανοίγει ζαχαροπλαστείο). Σε όλα τα παραμύθια/ιστορίες τα παιδιά έχουν εμπλακεί σε διαδικασίες διαμερισμού ρόλων και δραματοποίηση του δοσμένου σεναρίου δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες του παιδιού να χρησιμοποιεί τον λόγο, την κίνηση και τη φωνή του για να ενισχύσει το ρόλο και να εξελίξει το σενάριο. Σε όλες τις δραματοποιήσεις κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εξελίσσουν τι δοσμένο σενάριο με όποιο τρόπο θέλουν και να του δώσουν οποία εξέλιξη θέλουν. Επίσης επιβραβεύονται οι ομάδες των οποίων το σενάριο τους έχει μεγάλη σε διάρκεια πλοκή. Πριν να ξεκινήσει το παιχνίδι υπενθυμίζεται στα παιδιά το σενάριο αλλά και οι διαδικασίες που ακολούθησαν για τη δραματοποίησή του. Γίνεται συχνή αναφορά με παραδείγματα στις δραματοποιήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων και τονίζονται συγκεκριμένες δράσεις που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της δεξιότητας του ρόλου αλλά και του σεναρίου. Πριν αρχίσει το παιχνίδι τα παιδιά παρακολουθούν συγκεκριμένα οπτικογραφημένα στιγμιότυπα από τις δομημένες δραστηριότητες τα οποία τονίζουν συγκεκριμένες δεξιότητες ρόλου όπως κατάλληλη χρήση αντικειμένων, ικανότητα προσποίησης, χρησιμοποιεί το λόγο, τη κίνηση και τη φωνή του για να ενισχύσει το

ρόλο, τη συνεργασία, να αποδέχεται τις ιδέες των άλλων, να εμπλέκεται σε διάλογο και να χρησιμοποιεί τα υλικά με συμβολικό τρόπο.

5. Δημιουργία, βελτίωση και ανάπτυξη καινούργιων κέντρων μάθησης

- a. Επαναλαμβάνονται επισκέψεις σε πραγματικούς χώρους με σκοπό την υποστήριξη του καινούργιου κέντρου μάθησης. Τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες συλλογής δεδομένων για το χώρο και τις διαδικασίες ενός κέντρου μάθησης.
- b. Για παράδειγμα για τη δημιουργία και υποστήριξη του κέντρου μάθησης του ταχυδρομείου έγιναν μέχρι στιγμής οι ακόλουθες ενέργειες.
 - i. Παρακολούθηση μίας οπτικογραφημένης ταινίας για το χώρο του ταχυδρομείου, τα υλικά και τα μέσα που υπάρχουν σε ένα μεγάλο ταχυδρομείο, τα άτομα που εργάζονται εκεί, τα καθήκοντά τους, τις διαδικασίες που ακολουθούν.
 - ii. Σε ένα μάθημα δομημένων δραστηριοτήτων τα παιδιά μιλούν για τις εμπειρίες τους για το ταχυδρομείο και προετοιμάζουν ερωτήσεις για την πρώτη επίσκεψη τους στο ταχυδρομείο.
 - iii. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δημιουργείται ο χώρος του ταχυδρομείου, ένα ταχυδρομικό κουτί, γραμματόσημα, γόμα, καπέλα για τους υπάλληλους του ταχυδρομείου.
 - iv. Πραγματοποίηση μίας αρχικής επίσκεψης στο χώρο το ταχυδρομείου. Τα παιδιά υποβάλλουν τις ερωτήσεις τους, μαζεύουν πληροφορίες για το χώρο, τους υπαλλήλους του ταχυδρομείου, τις διαδικασίες που ακολουθούνται μεταξύ ανθρώπων και υλικών. Έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε διαδικασίες ανάληψης ρόλου ταχυδρομικού υπάλληλου στο ταχυδρομείο και να διεκπαιρέσουν διαδικασίες και να αντλήσουν πληροφορίες για τον χώρο και τα υλικά. Η επίσκεψη οπτικογραφείται.
 - v. Με την επαναφορά στο νηπιαγωγείο τα παιδιά παρακολουθούν ξανά το οπτικογραφημένο στιγμιότυπο από την επίσκεψη και έχουν την ευκαιρία να εισηγηθούν τι καινούργιο πήραν από την επίσκεψη το οποίο μπορεί να βελτίωση το υπάρχον κέντρο μάθησης σε σχέση με τα υλικά (ζυγαριά, σφραγίδα, σακούλα αποστολής των εισερχομένων μίας μέρας) και τις διαδικασίες (ζύγισμα γράμματος, έλεγχος διεύθυνσης και χώρα αποστολής, τοποθέτηση γραμματοσήμων, είσπραξη χρημάτων, τοποθέτηση σφραγίδας και τοποθέτησης του γράμματος στο κουτί).
 - vi. Με την εμπλοκή των παιδιών γίνεται ο εμπλουτισμός του κέντρου μάθησης με τα καινούργια υλικά.
 - vii. Τα παιδιά εντοπίζουν στοιχεία για τα οποία δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση με μία επίσκεψη (πχ πώς γίνεται η διαλογή και

διαμερισμός των γραμμάτων και πώς αυτά φτάνουν στα γραμματοκιβώτια των σπιτιών μας.

- viii. Προετοιμάζεται μία δεύτερη επίσκεψη κατά την οποία ομάδα τα παιδιών θα συλλέξουν πληροφορίες για τα κενά γνώσης που έχουν αλλά θα έχουν και την ευκαιρία να εμπλακούν σε ρόλους ταχυδρομικού υπάλληλου αλλά και διανομέα ταχυδρομικού υλικού.
- ix. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κάνουν διαλογή του ταχυδρομικού υλικού και να ταυτίσουν οπτικά τα γράμματα τα οποία προορίζονται για τον ίδιο δρόμο. Μια ομάδα παιδιών έχει την ευκαιρία να ακολουθήσει τον διανομέα ταχυδρομικού υλικού και να μοιράσει τα γράμματα στα σπίτια. Ολόκληρη η επίσκεψη οπτικογραφείται.
- x. Η ομάδα των παιδιών η οποία πραγματοποίησε την επίσκεψη με τη βοήθεια του οπτικογραφημένου στιγμιότυπου παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τις εμπειρίες τους. Όλα τα παιδιά αποφασίζουν για τις αλλαγές/ προσθήκες στο παιχνίδι τους με βάση τις εμπειρίες τους (κατασκευή και τοποθέτηση γραμματοκιβωτίων στο κουκλόσπιτο, στο μπακάλικο, στο θέατρο, στο κατάστημα ρούχων, στο ζαχαροπλαστείο, δημιουργία διεύθυνσης και αναγραφή της έξω από κάθε κέντρο μάθησης, ένα ποδήλατο να χρησιμοποιηθεί από το διανομέα για την διανομή των γραμμάτων, κατασκευή κουτιών για την διαλογή του ταχυδρομικού υλικού.
- xi. Αναστοχασμός σε σχέση με τις διαδικασίες και το χώρο του ταχυδρομείου και προετοιμάσια μία τρίτης επίσκεψης από μία διαφορετική ομάδα παιδιών για άντληση περισσότερων πληροφοριών για το κέντρο μάθησης του ταχυδρομείου,
- xii. Στις δομημένες δραστηριότητες δημιουργείται με την τεχνική Ροντάρι το φανταστικό διώνυμο μία ιστορία με τις λέξεις ο ταχυδρόμος και η μοτοσυκλέτα. Η ιστορία αυτή δραματοποιείται σε ένα άλλο μάθημα δομημένων δραστηριοτήτων . Η όλη διαδικασία, διαμοιρασμού των ρόλων, υποστήριξης των ρόλων, χρήσης υλικών και μέσων από τα παιδιά, υποστήριξης και εξέλιξης του σεναρίου οπτικογραφείται και παρουσιάζεται στα παιδιά την επόμενη μέρα πριν το παιχνίδι. Τα παιδιά καλούνται να μεταφέρουν το σενάριο της ιστορίας που δημιουργησαν και δραματοποίησαν στις δομημένες δραστηριότητες τους στο δομημένο παιχνίδι.

6. Ρόλος και εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι

- a. Μελέτη αρθρογραφίας σχετικής με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.
- b. Συλλογή Δεδομένων (από οπτικογραφημένα στιγμιότυπα, παρατήρηση από άτομο του προσωπικού του σχολείου, παρατήρηση από τον υποστηρικτή της έρευνας δράσης) του τρόπου εμπλοκής του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.
- c. Με βάση τα παραπάνω γίνεται ιεράρχηση των πιθανών δράσεων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εμπλοκής του στο παιχνίδι των παιδιών αλλά και αναθεώρηση τους σε περίπτωση που προκύπτουν διαφορετικές ανάγκες.

Γ. Δομημένες δραστηριότητες με όλα τα παιδιά

- 2. Κοινωνικές Σπουδές (κανόνες, ρουτίνες, συνεργασία).
 - a. Δημιουργία καινούργιων κανόνων και ρουτινών και αναπαράσταση των κανόνων και των ρουτινών σε δύο μαθήματα Κοινωνικών σπουδών.
 - b. Δημιουργία ιστοριών από τα παιδιά με διαφορές τεχνικές. Δίνεται έμφαση με στις δεξιότητες δημιουργίας μίας ιστορίας/σεναρίου. Έμφαση στη δημιουργία ιστορίας με αρχή /μέση και τέλος και στη διάρκεια της πλοκής της ιστορίας. Δραματοποίηση ιστοριών που δημιούργησαν τα παιδιά αλλά και έτοιμων παραμυθιών και ιστοριών. Δίνεται έμφαση σε δράσεις που υποστηρίζου δεξιότητες ανάπτυξης ρόλου και σεναρίου. Όλες οι διαδικασίες οπτικογραφούνται και τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε αυτές πριν τις μεταφέρουν στο παιχνίδι τους.

	ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΜΕΣΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
Ρόλος εκπαιδευτικού	Παιχνίδι	<p>1) Σε σχέση με την οργάνωση του χώρου των κανόνων και των ρουτινών (αριθμός παιδιών στα κέντρα μάθησης, χρήση υλικών, συμπεριφορά απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά αλλά και στα υλικά και το χώρο.</p> <p>2) Σε σχέση με την οργάνωση των εμπειριών που αποκτήθηκαν στο παιχνίδι αλλά και σε άλλες ώρες του προγράμματος (Μεταφορά δραματοποιήσεων, δεξιοτήτων διαμοιρασμού, αποφάσεων, αλλά και λεκτική και μη λεκτικής υποστήριξης ρόλων από δομημένες δραστηριότητες)</p> <p>3) Σε σχέση με την εμπλοκή του/συμμετοχή του στο παιχνίδι των παιδιών (Σεμινάρια επιμόρφωσης όσον αφορά τις τεχνικές δράματος, αξιολόγηση από διδάσκοντες δημιουργικού δράματος).</p> <p>Άμεση εμπλοκή</p> <ul style="list-style-type: none"> · Θέτει το σενάριο ή νέα πλοκή · Μοιράζει ρόλους · Λέει στα παιδιά πώς να συμπεριφερθούν (να κινηθούν να εκφραστούν) με βάση τον ρόλο που πήραν · Χρησιμοποιεί επιβράβευση για να επηρεάσει θετικά το παιχνίδι · Μετακινεί παιδιά για να ενισχύσει την 	<ul style="list-style-type: none"> · Στοχαστικό ημερολόγιο · Παρατήρηση · Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα · Rate scale ερωτηματολόγιο σε σχέση με τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών · Rate scale αξιολόγηση εμπλοκής εκπαιδευτικού στο παιχνίδι

		<p>εξέλιξη του σεναρίου ή να επιλύσει προβλήματα συνεργασίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δίνει τα ακριβή λόγια για συγκριμένους ρόλους • Παίρνει ρόλο για να διατηρηθεί ή να ενισχύσει το σενάριο και λέει • Κάνει ερωτήσεις ή δίνει πληροφορίες για να καθοδηγήσει και να ενισχύσει τους ρόλους ή και το σενάριο • Υπενθυμίζει τους κανόνες και αποτελεί εκπρόσωπο της πραγματικότητας • Απαντά εκ μέρους παιδιού όταν το προσκαλούν άλλα παιδιά στο παιχνίδι <p>Έμμεση εμπλοκή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εισηγείται επιλογές στο παιχνίδι όσον αφορά στους ρόλους ή το σενάριο • Αναδιοργανώνει το χώρο στον οποίο παίζουν τα παιδιά και προσφέρει ή εισηγείται υλικά για να ενισχύσει τους ρόλους ή το σενάριο. • Ενθαρρύνει λεκτικά ένα παιδί να επιλέξει ρόλο ή να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα υλικά • Προωθεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε 2 ή περισσότερα παιδιά στα πλαίσια του σεναρίου ή του ρόλου τους • Αρχίζει προσποιείται ότι πήρε συγκεκριμένο ρόλο και αφήνει τα 	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>παιδιά να εξελίξουν το σενάριο</p> <ul style="list-style-type: none"> · Περιγράφει τι κάνει το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή επαναδιατυπώνει τα λόγια του για να βοηθήσει την εξέλιξη του σεναρίου · Ρωτά ή συνομιλεί με τα παιδιά για το σενάριο και για το ρόλο τους · Κάνει ερωτήσεις για να βοηθήσει ένα παιδί να επιλύσει ένα πρόβλημα στο πλαίσιο του σεναρίου τους · Κάνει ερωτήσεις για να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τη σκέψη του στο πλαίσιο του σεναρίου τους · Κάνει γνωστικού περιεχομένου ερωτήσεις και χρησιμοποιεί γλώσσα που δεν διακόπτει το παιχνίδι · Κάνει ερωτήσεις για να εντοπίσει ανάγκες για το παιχνίδι · Εισηγείται νέα λύση ή ένα νέο στοιχείο στο παιχνίδι που εξελίσσεται · Θέτει προκλήσεις ή προβλήματα στα πλαίσια του σεναρίου των παιδιών · Είναι πρότυπο χρήσης υλικού, αντικειμένων στα πλαίσια του παιχνιδιού (ρόλο) · Είναι μοντέλο προς μίμηση για την κατάλληλη συμπεριφορά ή λύση προβλήματος στα πλαίσια ενός ρόλου · Απαντά σε ερωτήσεις ή δίνει πληροφορίες για να εμπλουτίσει το σενάριο ή να επιλύσει προβλήματα 	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>συνεργασίας</p> <ul style="list-style-type: none"> · Παίζει με το παιδί παίρνοντας συγκεκριμένο ρόλο (ως συμπαίκτρια ή πρωταγωνίστρια) που της δίνουν ή που η ίδια ορίζει με την αποδοχή των παιδιών για να εμπλουτίσει το σενάριο. 	
Δομημένες Δραστηριότητες	<ol style="list-style-type: none"> 1) Δημιουργία ιστοριών από τα παιδιά, κειμενικά είδη του παραμυθιού/ιστορίας, ποιήματος, τραγουδιού κτλ. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα διάφορα κειμενικά είδη και δημιουργούν τα δικά τους. 2) Δραματοποίηση γνωστών ιστοριών /παραμυθιών, αυτοσχέδιων ιστοριών (αποφάσεις για ρόλους, ανάθεση ρόλων, δημιουργία πορείας δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το ρόλο, είσοδος και αποχώρηση από την ομάδα). Οπτικογράφιση και ηχογράφιση των 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Οπτικογραφημένα στιγμιότυπα 2) Στοχαστικό ημερολόγιο 3) Ηχογραφημένα στιγμιότυπα 	

		<p>δραματοποιήσεων και μεταφορά τους στο παιχνίδι αλλά και σε άλλες ώρες του προγράμματος.</p> <p>3) Συνεργατικές δραστηριότητες (διεκπερευωτικές αλλά και παραγωγικές)</p>	
	Υπαίθριο Παιχνίδι	<p>1) Δημιουργία κέντρων μάθησης στην αυλή (κουκλόσπιτο, παγωταρία, κάστρο)</p> <p>2) Ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού</p> <p>3) Μεταφορά σεναρίων από και προς το Ελεύθερο ή/και Δομημένο Παιχνίδι.</p> <p>4) Έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι χωρίς περιορισμούς</p>	<p>1) Στοχαστικό ημερολόγιο</p> <p>2) Παρατήρηση (λίστες αξιολόγησης παιχνιδιού)</p>
	Εκπαιδευτικές Επισκέψεις	<p>1) Συλλογή πληροφοριών για κέντρα μάθησης για ρόλους, για πιθανά σενάρια. Πχ επίσκεψη σε μπακάλικό για συλλογή πληροφοριών για ενίσχυση των σεναρίων και των ρόλων στο μπακάλικο.</p> <p>2) Προγραμματισμένες επισκέψεις</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Θέατρο (κέντρα μάθησης: θεατρική σκηνή, καμαρίνι, ταμείο θεάτρου) b. Μπακάλικο (κέντρα μάθησης: μπακάλικο) c. Ζαχαροπλαστείο (κέντρο μάθησης: ζαχαροπλαστείο, κουζίνα ζαχαροπλαστείου) d. Ταχυδρόμος/ταχυδρομείο 	<p>1) Στοχαστικό ημερολόγιο</p>

Συνέχεια πίνακα 5.1 από Συζήτηση

· Μέθοδος πρότζεκ	· Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Τρέχω πρότζεκ στην τάξη μου	Bodrova & Leong, (2007); Helm & Beneke, (2003); Helm & Katz, (2000)
· Έρευνα δράσης <ul style="list-style-type: none"> ο Διασαφήνιση προβληματικής κατάστασης ο Ανάπτυξη στρατηγικών/ σχεδίων δράσης 	· Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Χρησιμοποιώ τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, για να επιλύσω προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο μου	Cohen & Manion, (2000); Elliot (1991), Middleton, Dougherty, Heid, D' Ambrosio, Reys, de Loach-Johnson, Gutstein, & Hala, 2004; Sfard, (2005); Αυγητίδου, (2014, 2018) Αυγητίδου, (2014); Altrichter, Posch και Somekh (2008)
· Αναστοχαστική πρακτική <ul style="list-style-type: none"> ο Επίπεδα αναστοχασμού ο Ατομικός/ συνεργατικός αναστοχασμός 	· Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Χρησιμοποιώ τον αναστοχασμό καθημερινά, για να βελτιώσω τη μαθησιακή διαδικασία	Carr & Kemmis, (2003); Gay & Kirkland, (2003); Green, (2005); Woodcock, Lasonde & Rutten, (2004)
· Αξιολόγηση/Τεκμηρίωση <ul style="list-style-type: none"> ο Στοχοθεσία ο Μέσα συλλογής δεδομένων 	· Διαβάζω τη σχετική βιβλιογραφία · Χρησιμοποιώ διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματά της και τα παιδιά	Alasuutari, M., Markström & Vallberg-Roth, (2014); Katz & Chard (1996)