

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Εκπαιδεύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος

Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου

doi: [10.12681/icw.35369](https://doi.org/10.12681/icw.35369)

Copyright © 2024, Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδοπούλου Κ., Σφυρόερα Μ., & Τσερμίδου Λ. (2024). Εκπαιδεύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 67-86. <https://doi.org/10.12681/icw.35369>

Εκπαιδύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος

*Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, kalpapad@ecd.uoa.gr,
Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, msfyroera@ecd.uoa.gr,
Λία Τσερμίδου, Διδάκτορας Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ltsermidou@ecd.uoa.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των αναπαραστάσεων και των προσωπικών τους αντιλήψεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Παράλληλα έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών. Ο ρόλος των αναπαραστάσεων και οι δυσκολίες μετακίνησης επιβεβαιώνονται και από έρευνες σχετικά με το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη των παιδιών και τη μάθηση και κατέχει κεντρική θέση στα ΑΠ του Νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετήσαμε την εκπαιδευτική εμπειρία μιας ομάδας 16 φοιτητριών ενός τμήματος εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία, οι οποίες συμμετείχαν σε εργαστηριακό μάθημα για το παιχνίδι με βιωματικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων αλλά και των ενδεχόμενων μετακινήσεων στις προσλαμβάνουσες των φοιτητριών για το παιχνίδι, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος. Τα ευρήματα ανέδειξαν περιορισμένες αμφισβητήσεις και μικρές μετακινήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες ορίζουν το παιχνίδι και τις λειτουργίες του, αλλά και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η αποδόμηση κυρίαρχων αντιλήψεων για το παιχνίδι όπως η εργαλειώδης προσέγγισή του σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, η διχοτομική αντίληψη ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, συνιστά μια πρόκληση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, Το παιχνίδι, Προσχολική εκπαίδευση, Μετακινήσεις και εννοιολογικοί επαναπροσδιορισμοί

Reflections on the effects of training preservice early childhood educators in children's play

*Kalliroi Papadopoulou, Associate professor, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. kalpapad@ecd.uoa.gr,
Maria Sfyroera, Associate professor, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. msfyroera@ecd.uoa.gr,
Lia Tsermidou, PhD, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. tsermidou@hotmail.com*

ABSTRACT

Research in the field of early childhood teachers' education, points to the importance of personal beliefs in both the formation of their professional identity as well as the future adoption of educational practices. It also reveals the complexity of achieving change in relation to both beliefs and practices, in all areas of preschool teachers' education, including children's play. The latter is of particular importance given the central role of play in most early childhood education curricula. Yet, existing research is very limited. In this context, the present study focuses on the educational experience of 16 university students who attended a course on play with an experiential approach. In order to study possible changes in students' beliefs and anticipated practices regarding play, they filled out a specially designed questionnaire with both open and closed questions before and after the completion of the course and they also reflected on their educational experience. The findings disclosed limited, yet important, changes in the way students conceptualize play, its functions and its position in the early childhood education practice. They also revealed that the deconstruction of dominant perceptions about play, such as the dichotomy between play and learning or the instrumental approach to play as means to achieving prespecified goals, as well as the realization of the significance of teachers' role, constitutes a real challenge regarding play in early childhood teachers' education.

KEY WORDS: Future early childhood teachers' beliefs; Early childhood teachers' education; Play; Early childhood education; Changes in beliefs and reconceptualisation

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι, ειδικά στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση και κατέχει κεντρική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες. Εντούτοις, παρά την αναγνώριση της σημασίας του, το κατά πόσο και με ποιους τρόπους εισάγεται στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς παραμένει ακόμη ασαφές και δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Rengel, 2014, όπως αναφέρεται στο Altun, 2018), ιδιαίτερα σε σχέση με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Έρευνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των παιδαγωγικών τους πρακτικών οι αναπαραστάσεις και οι προσωπικές τους αντιλήψεις, οι οποίες αντλούν από τις δικές τους βιωμένες εκπαιδευτικές ή μη εμπειρίες (Cole & Knowles, 2000· Sherwood & Reifel, 2010· Stohlmann et al., 2015, όπως αναφέρεται στο Rodriguez-Meehan, 2022) και έρχονται συχνά σε «ρήξη» με τη θεωρία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συναντούν κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Παράλληλα, έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις καθώς και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, τόσο κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση όσο και κατά την επαγγελματική τους πορεία (Hascher, Cocard, & Mose, 2007· Laursen, 2008· Tillema, 2000). Τα παραπάνω ευρήματα καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση των αντιλήψεων και της προσωπικής θεωρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα (Richardson, 2003, όπως αναφέρεται στο Sherwood & Reifel, 2010), ανάμεσα στα οποία είναι και ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jung & Jin, 2015· Rodriguez-Meehan, 2022).

Εντούτοις, αν και η έρευνα σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη, δεν ισχύει το ίδιο με τη μελέτη των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι και τον ρόλο τους σε αυτό (Altun, 2018· Rodriguez-Meehan, 2022· Sherwood & Reifel, 2010, 2013).

Από τις λίγες σχετικές έρευνες έχει αναδειχτεί ότι οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί είτε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το παιχνίδι και έχουν σχετικά με αυτό πολλές αντιφατικές μεταξύ τους ιδέες (Βελλοπούλου, Φιλιππίδη, Ράικου, &

Καμπεζά, 2019· Rodriguez-Meehan, 2022· Sherwood & Reifel, 2010) είτε όταν συγκλίνουν μεταξύ τους- ταυτίζουν το παιχνίδι περισσότερο με τη διασκέδαση και τη μάθηση (Altun, 2018· Fernández-Oliveras & Oliveras, 2014· Lewis, 2014). Παράλληλα, έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις καθώς και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, τόσο κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση όσο και κατά την επαγγελματική τους πορεία (Hascher et al., 2007· Laursen, 2008· Tillema, 2000). Για παράδειγμα, οι αναφορές μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι το παιχνίδι, παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και περιλαμβάνουν: χαρακτηριστικά που θεωρούνται κομβικά για το παιχνίδι (όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, η κίνηση και ο βιωματικός του χαρακτήρας), διαφορετικά είδη του παιχνιδιού, διαφορετικά μέρη στα οποία τα παιδιά παίζουν, ή τα πρόσωπα που εμπλέκονται στο παιχνίδι. Δεν διαμορφώνεται όμως κάποια συμφωνία ως προς έναν κοινό πυρήνα προσδιοριστικών παραμέτρων (Sherwood & Reifel, 2010), με αποτέλεσμα οι προσδιορισμοί για το παιχνίδι να είναι αρκετά εξατομικευμένοι. Προκύπτουν έτσι ασάφειες, αβεβαιότητες αλλά και αντιφάσεις ως προς το τι θεωρείται παιχνίδι, όπως όταν μια δραστηριότητα (π.χ. ζωγραφική) χαρακτηρίζεται παιχνίδι επειδή τα παιδιά περνάνε καλά και διασκεδάζουν πραγματοποιώντας τη (Rodríguez-Meehan, 2022). Ασάφεια και αντιφάσεις προκύπτουν επίσης από τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σύνδεση του παιχνιδιού με την μάθηση. Από τη μια, το παιχνίδι θεωρείται πολύτιμο για την μάθηση και ο φυσικός τρόπος για την επίτευξή της στην πρώιμη παιδική ηλικία· από την άλλη όμως, εκφράζονται επιφυλάξεις ότι το παιχνίδι δεν είναι ουσιώδες για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Jung & Jin, 2014· Klugman, 1996· Sherwood & Reifel, 2013· Zhulamanova & Raisor, 2020). Τέλος, εμφανίζουν αντιφατικές απόψεις ανάμεσα στην ελευθερία του αυθόρμητου παιχνιδιού και στον αυστηρό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης που το εμπεριέχει, με άλλα λόγια ανάμεσα σε μια παιδοκεντρική και μια δασκαλοκεντρική του διάσταση (Clevenger, 2016· McClintic & Petty, 2015). Σύμφωνα με το παραπάνω είναι και το ότι θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι κυρίως να προτείνουν ή να σχεδιάζουν παιχνίδια κατάλληλα για τη μάθηση και όχι τόσο να συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, εμμένοντας συχνά -ρητά ή άρρητα- σε μια διχοτομική αντίληψη μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (Altun, 2018· Rodriguez-Meehan, 2022). Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι -ακόμη και όταν αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού ως «εργαλείου» για τη μάθηση (Fernández-Oliveras & Oliveras, 2014)- το γεγονός ότι δεν μπορούν άμεσα να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του ως προς αυτή, τους/τις δυσκολεύει στο να το εντάξουν ως μια ανοιχτή διαδικασία στην εκπαιδευτική πράξη (Sherwood & Reifel, 2010, 2013). Συχνά δε αποδίδουν αυτή τη δυσκολία ενσωμάτωσής του σε εξωγενείς παράγοντες που άλλοτε εντοπίζονται πιο εύκολα, όπως ο διαθέσιμος χρόνος στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, (Rodríguez-Meehan, 2022) και άλλοτε συνάγονται με πιο έμμεσο τρόπο όπως η αυξανόμενη πίεση για ακαδημαϊκού τύπου μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση (Sherwood & Reifel, 2013). Τέλος, πιστεύουν ότι σε σχέση με το παιχνίδι αποκτούν -κατά τη διάρκεια των σπουδών τους- θεωρητικές και όχι πρακτικές γνώσεις (Altun, 2018).

Ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που συνδέουν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για κεντρικά ζητήματα που αφορούν το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση (όπως ο προσδιορισμός του παιχνιδιού, η σχέση του με τη μάθηση και η σύνδεσή του με παιδαγωγικές πρακτικές), με την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε σχέση με το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Jung & Jin, 2014· Trawick-Smith & Dziurgot, 2010· Vu, Han, & Buell, 2015). Οι υπάρχουσες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση, συναρτώνται με την παρακολούθηση μαθημάτων για το παιχνίδι. Οι Jung και Jin (2014) για παράδειγμα, κατέληξαν ότι φοιτητές/τριες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με το παιχνίδι είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι και το ρόλο του στην προσχολική εκπαίδευση.

Ωστόσο, τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες αν και συνέχισαν να διατηρούν θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι, εξέφρασαν μεγαλύτερη αβεβαιότητα ως προς την αξιοποίησή του για την επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα σε σχέση με την ασάφεια και τις αντιφάσεις που έχουν καταγραφεί ως προς τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξε η έρευνα των Sakellariou και Banou (2020) σε ένα δείγμα εν ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών στην Ελλάδα: οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών εξέφρασαν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας· ωστόσο, εκείνες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι, είχαν πιο θετική στάση για τη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Επιπλέον, ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, οι φοιτήτριες φάνηκε να πιστεύουν πολύ περισσότερο στην αναγκαιότητα εμπλοκής των παιδιών στο σχεδιασμό περιβαλλόντων παιχνιδιού. Όμως, ως αποτέλεσμα της έλλειψης εμπειρίας, εμφανίστηκαν πιο διστακτικές ως προς το ρόλο τους σε παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν ευρήματα όπως αυτά των Jung και Jin (2015), ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι προέβλεπαν τις προθέσεις τους να αξιοποιήσουν το παιχνίδι στην προσχολική τάξη καλύτερα από ότι η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων.

Τέλος, στο βαθμό που γνωρίζουμε, ελάχιστες είναι οι μελέτες που αφορούν τη διερεύνηση των μεθόδων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε μια προοπτική πιθανής μετακίνησής τους ως προς αυτές τις αντιλήψεις. Υπάρχουσες μελέτες που εστιάζουν σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και μεθόδους εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι, αφορούν τη σύνδεση με πρακτικές που εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη και όχι με τις υποκείμενες αντιλήψεις τους (π.χ., Loizou & Olymbiou, 2023).

Με βάση τα παραπάνω υποθέτουμε ότι η δημιουργία συνθηκών ανάδυσης των πρότερων εμπειριών και βιωμάτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι, η συνειδητοποίηση των αντιφάσεών τους αλλά και της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, η ένταξη της έννοιας του παιχνιδιού στη δική τους πανεπιστημιακή πορεία με στόχο τη διαμόρφωση νέων βιωμάτων και η επαφή με εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ολιστικά (Clevenger, 2016) θα μπορούσαν ίσως να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρότασης για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών στην προοπτική που συζητάμε. Από την ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω προέκυψε η παρούσα έρευνα.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τυχόν αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που μελλοντικές νηπιαγωγοί που φοιτούν σε τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το παιχνίδι, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας στα πλαίσια ενός εργαστηριακού μαθήματος για το παιχνίδι, με βιωματικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι προσλαμβάνουσες των φοιτητριών πριν και μετά την συμμετοχή τους στο μάθημα σε σχέση με το πώς ορίζουν το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του, πώς αντιλαμβάνονται την αξία του για τα παιδιά καθώς επίσης πώς προσδιορίζουν τη σημασία του παιχνιδιού για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών.

Η σημασία της διερεύνησης των παραπάνω αντλεί από την επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση ότι η γνώση επιστημονικών θεωριών από τη μια καθώς και οι προσωπικές θεωρίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι από την άλλη, διαμεσολαβούν τις πρακτικές που υιοθετούν με δύο κύριους τρόπους: (1) διαμορφώνουν το πρίσμα μέσα από το οποίο δραστηριότητες και συμπεριφορές σε διαφορετικά πλαίσια αναγνωρίζονται και αξιολογούνται ως παιχνίδι και (2) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο

τέτοιες δραστηριότητες και συμπεριφορές γίνονται αντικείμενο παρέμβασης ως παιχνίδι (Fleer, 2018). Η επίγνωση επομένως των αξιών και των αντιλήψεων που καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών, είναι σημαντική για την αναγνώριση των προσδοκιών, των επιδιώξεων και της δράσης των εμπλεκόμενων στην καθημερινή πρακτική.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία συνδέονται με την οργάνωση και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος, είναι τα εξής:

1. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις σε σχέση με το πώς οι φοιτήτριες προσδιορίζουν το παιχνίδι και την αξία του για τα παιδιά;
2. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών και τις παιδαγωγικές πρακτικές για την ανάπτυξη του παιχνιδιού;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Το εργαστηριακό μάθημα για το παιχνίδι

Το συγκεκριμένο μάθημα με θέμα το παιχνίδι, εμπίπτει σε μια ομάδα υποχρεωτικών επιλεγόμενων μαθημάτων που απευθύνονται σε φοιτητές και φοιτήτριες τρίτου έτους. Η ομάδα αυτή των μαθημάτων διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα του προγράμματος σπουδών ως προς τον τρόπο που οργανώνονται και διεξάγονται καθώς και ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούν. Τα μαθήματα αυτά αναπτύσσονται σε σχετικά μικρές ομάδες φοιτητών και φοιτητριών κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας και ο σχεδιασμός τους ακολουθεί μια παιδαγωγική που «εκκινεί από το βίωμα και την εμπειρία, χρησιμοποιεί διαφορετικού τύπου ερεθίσματα εκτός από επιστημονικά κείμενα και αξιοποιεί τη συνεργασία και τη δυναμική της ομάδας» (Ασκούνη, 2014, σ. 91). Μέσα από τη διαφορετική αυτή προσέγγιση που ακολουθούν, τα μαθήματα αυτής της ομάδας επιχειρούν (1) να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν για τα θέματα στα οποία εστιάζουν επιδιώκοντας ταυτόχρονα να «ενισχύσουν τη δυνατότητα ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από φοιτητές και φοιτήτριες ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς» (Ανδρούσου, 2014, σ. 89) και (2) να συμβάλλουν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δεδομένου ότι συχνά προσλαμβάνονται στο πλαίσιο ενός αντιθετικού διπόλου που περιλαμβάνει τις επιστημονικές γνώσεις από τη μια και τις προσωπικές αντιλήψεις, θεωρίες και βιώματα από την άλλη. Ο διαχωρισμός αυτός και οι αντιθέσεις, αναδύονται μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες των μαθημάτων και γίνονται αντικείμενο προβληματισμού με στόχο την αναδιαμόρφωση της προσέγγισης των φοιτητών/τριών στα θέματα που επεξεργάζονται. Βασική επιδίωξη επομένως της ομάδας αυτής των μαθημάτων είναι οι γνώσεις που θα προσφερθούν να μην παραμείνουν «ξένο σώμα» σε σχέση με τις υπάρχουσες σχετικές αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητριών και των φοιτητών αλλά να «συγκρουστούν» με αυτές δημιουργώντας ερωτηματικά για τον τρόπο που προσλαμβάνουν τα πράγματα και οδηγώντας σε αναστοχασμό (Ασκούνη, 2014).

Στο συγκεκριμένο μάθημα, η οπτική που υιοθετείται προσεγγίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα εγγενώς κοινωνική και πολιτισμική (Vygotsky 1933/1997) και ως έννοια πολύπλοκη, δυναμική και συχνά γεμάτη αντιφάσεις (Fleer 2014, 2013/ 2018), κατά την οποία τα παιδιά δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους μέσα από τις αποφάσεις, τις δράσεις και τις ενέργειές τους (Corsaro 1992, 2011, 2012· James 1993, 1998, 2009· James & Prout 2015· Wood, 2014) στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια στα οποία παίζουν. Επιδιώκεται η κατανόηση του παιχνιδιού όχι μέσα από την οπτική του πώς πρέπει ή αναμένεται να είναι (πχ. λόγω ηλικίας, αναπτυξιακού σταδίου, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών

ικανοτήτων) αλλά πώς αναπτύσσεται και μεταβάλλεται καθώς τα παιδιά παίζουν σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Fleer, 2014, 2018· Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Gougoulis, 2018· James & Prout, 2015· Rogoff, 2003). Υπογραμμίζεται επομένως η αναγκαιότητα κατανόησης του παιχνιδιού ως προς τη σημασία και το νόημά του για τα ίδια τα παιδιά, των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι αποφάσεις το διαμορφώνουν και το νοηματοδοτούν (Αυγητίδου, 2014· Fleer, 2014, 2018· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να γίνει κατανοητός ο σύνθετος, πολύπλοκος και πολύπλευρος χαρακτήρας του παιχνιδιού και να αναγνωριστούν όχι μόνο οι κανονικότητες αλλά και οι αντιφατικές ή και αντικρουόμενες διαστάσεις του, ακόμα και εκείνες που δεν εξυπηρετούν ξεκάθαρα κάποια αναπτυξιακή λειτουργία ή δεν συνδέονται με τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, όπως όταν το παιχνίδι παραποιεί ή/και παραβιάζει κανόνες αλλά και περιθωριοποιεί, αποκλείει ή απορρίπτει κάποια παιδιά (Fleer, 2014· Olusoga, 2016). Η δε πολυπλοκότητά του, δεν θεωρείται θέμα αναπτυξιακών σταδίων ή ηλικίας· αντίθετα, θεωρείται ότι οικοδομείται σε σχέση με τα είδη των δράσεων στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021). Ως αποτέλεσμα, η εξέλιξη του ίδιου του παιχνιδιού είναι εκείνη που συνδέεται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Fleer, 2018). Μια τέτοια κατανόηση συμβάλλει στην κριτική αποτίμηση των πρακτικών που υιοθετούνται σχετικά με το παιχνίδι ενώ παρέχει τη δυνατότητα για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των τρεχουσών πρακτικών του παιχνιδιού (Fleer, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα επιχειρεί να αναδείξει τις πιο πάνω διαστάσεις και το σχετικό προβληματισμό μέσα από την αξιοποίηση και επεξεργασία ποικίλων ερεθισμάτων (π.χ. παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια), την προσωπική συμμετοχή (εργασία σε ομάδες) και τη βιωματική εμπλοκή των φοιτητών και φοιτητριών (π.χ. παίξιμο σε ομάδες, επεξεργασία αναμνήσεων από την παιδική ηλικία ή άλλων εμπειριών παιχνιδιού). Σ' αυτό το πλαίσιο, οργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια και παραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες (Κορτέση-Δαφέρμου, 2014), συχνά συνδυαστικά. Στα βιωματικά εργαστήρια, τα οποία εμπυχώθηκαν από εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, δόθηκε η δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων παιχνιδιού, η αναγνώριση και επεξεργασία των διαφορετικών απόψεων και εμπειριών, καθώς και η συμμετοχή σε δράση στο «εδώ και τώρα» (οργάνωση παιχνιδιών και παίξιμο σε ομάδες, σχεδιασμοί σχετικοί με το παιχνίδι στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου) με συνακόλουθη καταγραφή και ανάλυση της εμπειρίας. Στις παραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες, οι φοιτήτριες αποτύπωσαν ομαδικά αντιλήψεις, ιδέες και συναισθήματα και κατέληξαν σε κατανοήσεις που περιλαμβάνουν διαφορετικές πτυχές και οπτικές για το ίδιο θέμα.

3.2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων αλλά και των ενδεχόμενων μετακινήσεων στις προσλαμβάνουσες των φοιτητριών για το παιχνίδι ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας στο συγκεκριμένο μάθημα, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος. Κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι φοιτήτριες κατέγραφαν επίσης τις εντυπώσεις, την εμπειρία και τα συναισθήματα της κάθε ημέρας, ως μια συμπληρωματική τεχνική για την καλύτερη διερεύνηση της σύνδεσης των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο με την θεωρητική και παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο μάθημα.

3.3. Εργασία

(1) *Ερωτηματολόγιο.* Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις (τύπου πολλαπλής επιλογής ή δηλώσεων σε εξαβάθμια ή πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης – Likert scale),

αποτελούμενου από 5 άξονες: (α) δημογραφικά/ προσωπικά στοιχεία των συμμετεχουσών και προηγούμενη εκπαίδευση στο παιχνίδι (5 ερωτήσεις), (β) ερωτήσεις σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (δύο ανοιχτές και 23 κλειστές-Likert), (γ) ερωτήσεις σχετικά με την αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά (δύο ανοιχτές και 28 κλειστές-Likert), (δ) ερωτήσεις για τη σχέση του παιχνιδιού με την μάθηση και (μια ανοιχτή και οκτώ κλειστές-Likert), (ε) ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών (δύο ανοιχτές και 43 κλειστές Likert). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά πριν και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος και μετά από έγγραφη, ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχουσών φοιτητριών.

(2) *Καθημερινές καταγραφές.* Με το πέρας της κάθε συνάντησης, οι φοιτήτριες κατέγραφαν καθημερινά τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις και την εμπειρία της συμμετοχής τους στο μάθημα. Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε συνάντησης, οι φοιτήτριες καλούνταν να ακολουθήσουν την οδηγία: «Καταγράψτε τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις σας από την σημερινή μέρα». Οι καταγραφές αυτές πραγματοποιούνταν επίσης ηλεκτρονικά.

3.4. Θέματα δεοντολογίας

Τόσο το ερωτηματολόγιο όσο και οι καταγραφές συμπληρώθηκαν σε εθελοντική βάση, ανώνυμα και μετά από ενημέρωση σχετικά με τους στόχους και τις μεθόδους της έρευνας. Η ηλεκτρονική συμπλήρωση των εργαλείων διασφάλισε περαιτέρω την ανωνυμία των συμμετεχουσών. Η χρήση ενός κωδικού από τις ίδιες τις φοιτήτριες, ίδιου για τα ερωτηματολόγια και τις καταγραφές, διασφάλισε την δυνατότητα να συνταιριάξουμε τις απαντήσεις πριν και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι συμμετέχουσες έδωσαν επίσης την συγκατάθεσή τους για την επεξεργασία των απαντήσεών τους για ερευνητικούς σκοπούς και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.5. Συμμετέχουσες

Αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια και οι καταγραφές 16 (από τις 30 εγγεγραμμένες στο μάθημα) φοιτητριών, 20-23 ετών, με πλήρη στοιχεία ως προς όλα τα ζητούμενα της έρευνας. Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Ηλικία	Εξάμηνο σπουδών	Πλήθος
20	6ο εξάμηνο σπουδών	10
21	6ο εξάμηνο σπουδών	4
22	6ο εξάμηνο σπουδών	1
23	6ο εξάμηνο σπουδών	1

Ως προς τις προηγούμενες εμπειρίες παρακολούθησης είτε κάποιου μαθήματος είτε κάποιου σεμιναρίου σχετικού με το παιχνίδι, 15 φοιτήτριες δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ξανά κάτι σχετικό και η μία ανέφερε ότι δεν θυμάται εάν έχει παρακολουθήσει.

3.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε: α) ποσοτική ανάλυση με τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής (Γιαλαμάς, 2005· Levin & Fox, 2004) και β) ποιοτική ανάλυση με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006· Miles, Huberman, & Saldaña, 2022). Δεδομένου του μικρού αριθμού

του δείγματος (16 άτομα), η ανάλυση περιορίστηκε σε μεθόδους περιγραφικής στατιστικής και δεν αξιοποίησε τεχνικές επαγωγικής στατιστικής, όπως οι paired sample t-tests, για την αξιολόγηση των ευρημάτων που αφορούν στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητριών από το πριν στο μετά. Οι εν λόγω μέθοδοι απαιτούν μεγαλύτερα δείγματα για να εξασφαλίσουν επαρκή στατιστική δύναμη που θα επιτρέπει την ανίχνευση σημαντικών διαφορών (Cohen, 1988· Creswell & Creswell, 2018).

Η ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν από τις καθημερινές καταγραφές ακολούθησε επίσης την ποιοτική ανάλυση με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Με σκοπό τη μελέτη των πιθανών αλλαγών στις απόψεις των φοιτητριών εφαρμόστηκε οριζόντια και συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων ως προς τις θεματικές ενότητες που εντοπίστηκαν για την διερεύνηση πιθανών «προφίλ».

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού και η αξία του για τα παιδιά

4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με το: (α) πώς ορίζουν το παιχνίδι και πώς προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του (β) ποιες λέξεις κλειδιά επιλέγουν για το παιχνίδι και (γ) πώς αποφασίζουν αν κάτι είναι ή δεν είναι παιχνίδι.

Η θεματική ανάλυση των απαντήσεων ως προς τον ορισμό του παιχνιδιού ανέδειξε ότι οι συμμετέχουσες φοιτήτριες, τόσο πριν όσο και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος, αντιλαμβάνονται το παιχνίδι βάσει των παρακάτω χαρακτηριστικών. Καταρχήν, η χαρά, η ευχαρίστηση, η απόλαυση και η διασκέδαση αποτελούν πυρήνα του παιχνιδιού, μαζί με την δυνατότητα που το παιχνίδι προσφέρει για εκτόνωση και προσωπική έκφραση. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι προσεγγίζεται ως προς τις αναπτυξιακές κατακτήσεις και τις ικανότητες/ δεξιότητες που οι φοιτήτριες θεωρούν ότι προάγονται μέσα από αυτό, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η σκέψη, η φαντασία, η δημιουργικότητα. Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι η σύνδεση του παιχνιδιού με θέματα «κοινωνικοποίησης» -όπως αναφέρουν οι ίδιες οι φοιτήτριες-, με χαρακτηριστικές αναφορές στην ομαδικότητα, τη συνεργασία, τη σύναψη φιλικών σχέσεων, την υπακοή σε κανόνες. Τέλος, το παιχνίδι προσδιορίστηκε από τις συμμετέχουσες και σε σχέση με τη μάθηση, την οποία οι φοιτήτριες θεωρούν συνυφασμένη με το παιχνίδι και το συνδέουν αφενός με την «κατάκτηση γνώσεων με ευχάριστο τρόπο και χωρίς άγχος» και αφετέρου με την κατάκτηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω (π.χ., «μαθαίνουν αξίες όπως η συνεργασία»). Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με εκείνα προηγούμενων ερευνών για τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι (Altun, 2018· Clevenger, 2016· Jung, Zhang, & Zhang, 2016· Jung & Jin, 2014· Sherwood & Reifel, 2010, 2013). Ταυτόχρονα, αντανακλούν την βαθιά ριζωμένη πεποίθηση, τόσο σε επιστημονικό όσο και προσωπικό επίπεδο, σχετικά με τον αυθόρμητο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο χαρακτήρα του παιχνιδιού το οποίο, από τη φύση του, συνδέεται με σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα και αποτελεί φυσικό τρόπο για να μαθαίνουν τα παιδιά (Fleer, 2018).

Ωστόσο, εντοπίστηκαν και αλλαγές από την πρώτη στην δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτές αφορούν καταρχήν μια τάση εμπλουτισμού της περιγραφής της έννοιας του παιχνιδιού μετά το μάθημα. Για παράδειγμα, κατά την οριζόντια ανάλυση στην ερώτηση «Εσείς προσωπικά, πώς θα ορίζατε το παιχνίδι;», στις 14 από τις 16 απαντήσεις παρατηρήθηκε χρήση περισσότερων λέξεων για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού αλλά και τάση για ποιοτική εμβάθυνση και αναγνώριση της πολυπλοκότητάς του, όπως αποτυπώνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

ΠΡΙΝ Ως μία διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αρχίζουν και μαθαίνουν τον κόσμο, είτε το παιχνίδι είναι ατομικό, είτε ομαδικό. (Φ:9)

ΜΕΤΑ Ως μία διαδικασία στην οποία μπορούν όλοι να συμμετάσχουν. Αποτελείται από κανόνες και τα συναισθήματα που προκαλούνται, δεν είναι μόνο θετικά. Το παιχνίδι αλλάζει ανάλογα με τον χώρο και τον χρόνο που λαμβάνει χώρα, ενώ μπορεί να είναι τόσο ατομικό, όσο και ομαδικό. (Φ:9)

ΠΡΙΝ Ως ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων και προσπάθειας εκτόνωσης. (Φ:10)

ΜΕΤΑ Παιχνίδι είναι κάτι σύνθετο. Προσδιορίζεται ανάλογα την ηλικία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε. Δημιουργεί ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες εμπειρίες. Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη παιχνιδιού όπως είναι τα ομαδικά, τα ατομικά, το ελεύθερο παιχνίδι, τα αθλήματα, οι κούκλες κ.α. (...). (Φ:10)

Ο εμπλουτισμός αυτός εντοπίστηκε και στις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν από τις φοιτήτριες για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού, τόσο αριθμητικά όσο και εννοιολογικά, κατά κύριο λόγο σε σχέση με την πολυπλοκότητα που αποδίδεται στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Γράψτε 5 λέξεις που σας έρχονται αμέσως στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη ΠΑΙΧΝΙΔΙ», οι φοιτήτριες ανέφεραν συνολικά 74 διαφορετικές λέξεις πριν και 82 μετά. Από την ανάλυση των λέξεων που κατέγραψαν οι φοιτήτριες προέκυψε ότι ένας πυρήνας λέξεων παραμένει ίδιος πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος και αφορά σε συνειρμούς του παιχνιδιού όπως «παιδί, διασκέδαση, χαρά, εκτόνωση, ελευθερία, μάθηση, φαντασία, γέλιο, έκφραση, ευχαρίστηση, κανόνες, δημιουργικότητα, φίλοι».

Η προσθήκη κατά τη δεύτερη συμπλήρωση λέξεων όπως «ανεμελιά, γειτονιά, δράση, δρω, εκτόνωση, ελεύθερο, ενεργός, εξέλιξη, επανάσταση, ζωντανία, νηπιαγωγός, πραγματικότητα, πρωτοβουλία, συμβολικό, συναισθήματα, συναναστροφή, τρόπος μάθησης, τσακωμοί, ψηφιακό», δείχνει μια διεύρυνση της κατανόησης του παιχνιδιού προς την κατεύθυνση της ενεργής δράσης και της πρωτοβουλίας των ίδιων των παιδιών αλλά και της σύνδεσης του παιχνιδιού με το νηπιαγωγείο. Την ίδια στιγμή ωστόσο, παρατηρήθηκε η αφαίρεση από την πρώτη συμπλήρωση χαρακτηριστικών όπως «αλληλεπίδραση, ανακάλυψη, ασχολία, γνώση, δραστηριότητα, ενεργητικότητα, εξερεύνηση, επικοινωνία, επιτραπέζια, ευχάριστο, ζωή, κίνηση, κινητοποίηση, μπάλα, παιδιά, παιχνίδια, παρέα, σενάριο, συμμετοχή, τρέξιμο, φωνές, ψυχαγωγία», η οποία δεν είναι εύκολο να εξηγηθεί.

Η ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σχετικά με τον ορισμό του παιχνιδιού επίσης κατέγραψε μια ενδιαφέρουσα μετακίνηση των φοιτητριών που αφορά την αναγνώριση του ενεργού ρόλου των παιδιών στο παιχνίδι τους ως «δρώντα πρόσωπα». Συγκεκριμένα, το επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών αυξάνεται σημαντικά όσον αφορά, αφενός, το δικαίωμα των παιδιών να παραβιάζουν τους κανόνες και, αφετέρου, την ελευθερία δράσης τους εντός του πλαισίου του παιχνιδιού, όπως περιγράφεται στον πίνακα 2 παρακάτω.

Πίνακας 2. Εννοιολογικός προσδιορισμός παιχνιδιού

	M.O. ΠΡΙΝ	M.O. ΜΕΤΑ
Στο παιχνίδι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παραβιάζουν κανόνες	3,2	↑ 4,0
Στο παιχνίδι είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν την ελευθερία να κάνουν αυτό που θέλουν	4,1	↑ 4,6

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις διαστάσεις με βάση τις οποίες οι φοιτήτριες χαρακτηρίζουν μια δραστηριότητα ως παιχνίδι. Από την θεματική ανάλυση των σχετικών απαντήσεων προέκυψε ότι κεντρικό χαρακτηριστικό αποτελεί η διασκέδαση, η κίνηση και το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτό που κάνουν. Παρατηρήθηκε επιπλέον μια μετακίνηση στις απαντήσεις των φοιτητριών κατά τη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προς την κατεύθυνση της ενεργής συμμετοχής και της πρωτοβουλίας των παιδιών καθώς και η έμφαση στο ότι η δραστηριότητα θα πρέπει να θεωρείται παιχνίδι από τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικά δε αναφέρθηκε ότι «η εκμάθηση γνώσεων ή δεξιοτήτων με στόχους που ορίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν είναι παιχνίδι»

Συμπληρωματικά και ενισχυτικά ως προς τα προηγούμενα ευρήματα, λειτουργούν οι καταγραφές των φοιτητριών στο τέλος της κάθε μέρας των μαθημάτων, οι οποίες καταδεικνύουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τον προσδιορισμό του παιχνιδιού και τις διεργασίες στις οποίες βρίσκονται οι φοιτήτριες κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και επιβεβαιώνουν τις μετακινήσεις στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω:

Ακόμα ο σχολιασμός γενικά του παιχνιδιού με βοήθησε να ξεκινήσει μια πιο στοχευμένη σκέψη γι' αυτό. Θεωρώ πως η ανάλυση στην τάξη με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τις διαφορές ανάμεσα στα κείμενα που αφορούν το παιχνίδι και συνεπώς να κατανοήσω τις διαφορές στις προσεγγίσεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για το παιχνίδι. (Φ:15/KAT)

Με έκανε να σκεφτώ [η βιωμένη δραστηριότητα στο πλαίσιο του μαθήματος]τι είναι τελικά το παιχνίδι και έγινε αμέσως αντιληπτό πως ανάλογα με το πλαίσιο (παρέα, προσωπικότητα, διάθεση κλπ.) ο καθένας μπορεί να δώσει έναν διαφορετικό ορισμό και έννοια. Βέβαια εκεί που συμφωνήσαμε είναι πως το παιχνίδι για να είναι παιχνίδι πρέπει να μας δημιουργεί ευχαρίστηση αλλά εν τέλει αρκεί αυτό; (Φ:10/KAT)

Οι παρατηρούμενες αυτές αλλαγές, δείχνουν μια αρχική μετακίνηση στις αντιλήψεις των φοιτητριών που συμμετείχαν στο μάθημα και στην έρευνα, ως προς κάποιες από τις διαστάσεις του παιχνιδιού. Οι μετακινήσεις αυτές εντοπίζονται σε δύο αλληλοσυνδεδεμένα πεδία. Το πρώτο αφορά σε μια πιο εμπλουτισμένη περιγραφή του παιχνιδιού, γεγονός που ενδεχομένως δείχνει μια έμμεση αναγνώριση της πολυπλοκότητας της έννοιας αυτής, αλλά και της πιθανότητας να μην περιλαμβάνει αποκλειστικά θετικές δράσεις και συμπεριφορές (Fleer, 2018). Το δεύτερο περιλαμβάνει την παρατηρούμενη, έστω και μικρή, αλλαγή ως προς το ρόλο των ίδιων των παιδιών στο παιχνίδι. Στη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι φοιτήτριες φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι στο παιχνίδι τους τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και παίρνουν αποφάσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν δράσεις όπως η παραβίαση κανόνων και η ανυπακοή, οι οποίες δεν συνδέονται με την κοινωνικοποιητική διάσταση του παιχνιδιού με τη στενή έννοια (συνεργασία, κοινωνικές δεξιότητες, συμμόρφωση σε κανόνες κλπ.) που κυρίως τονίζεται σε σχέση με το παιχνίδι (Broadhead, 2003· Fleer, 2014· Olusoga, 2016· Παπαδοπούλου, 2019· Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021· Win & New, 2020).

4.1.2. Η αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά

Ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των φοιτητριών για την αξία που έχει το παιχνίδι για τα παιδιά, πραγματοποιήθηκε μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με: (α) την σύνδεση του παιχνιδιού με αναπτυξιακά οφέλη (β) το τι επιτυγχάνουν τα παιδιά παίζοντας και (γ) τη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητριών πριν και μετά το μάθημα σχετικά με την αξία/σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά τόσο μέσω των ανοιχτών όσο και μέσω των

κλειστών ερωτήσεων, φάνηκε να επιβεβαιώνει καταρχήν τις κεντρικές διαστάσεις που αναδείχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα σε σχέση με τον ορισμό του παιχνιδιού. Το παιχνίδι θεωρείται από τις συμμετέχουσες σημαντικό για τα παιδιά επειδή τους προσφέρει ευχαρίστηση, εκτόνωση και χαλάρωση. Η αξία του συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της σκέψης όπως επίσης με την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, την «κοινωνικοποίηση» των παιδιών και την μάθηση.

Ενώ ο πυρήνας των διαστάσεων αυτών αποτυπώνεται στις απαντήσεις των φοιτητριών τόσο πριν όσο και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος, κάποιες αλλαγές και μετακινήσεις είναι και εδώ ορατές. Στο πλαίσιο της οριζόντιας ανάλυσης των απαντήσεων για παράδειγμα, εντοπίζεται μια μικρή μετακίνηση των απόψεων των φοιτητριών ως προς την χειραφετική διάσταση του παιχνιδιού όπου τα ίδια τα παιδιά νιώθουν την ελευθερία δράσης και αντλούν απόλαυση από την εμπλοκή στο παιχνίδι.

ΠΡΙΝ Γιατί είναι διασκέδαση γι' αυτά. (Φ:6)

ΜΕΤΑ Γιατί είναι κάτι πιο ελεύθερο για αυτά. (Φ:6)

ΠΡΙΝ Γιατί τους αρέσει να πειραματίζονται με τα υλικά που τους προσφέρονται για παιχνίδι. (Φ:7)

ΜΕΤΑ Γιατί έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν και να αλλάζουν τον τρόπο που παίζεται [το παιχνίδι]. (Φ:7)

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, μετά την παρακολούθηση του μαθήματος το παιχνίδι αποκτά έναν χαρακτήρα που συνδέεται περισσότερο με μία δραστηριότητα που βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών και λιγότερο με μία δραστηριότητα που συνδέεται με την ανάπτυξή τους.

ΠΡΙΝ Είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ένας άνθρωπος μπορεί να διασκεδάσει ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει την φαντασία του, καλλιεργεί την σκέψη του και ισχυροποιεί τους δεσμούς του με τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά. (Φ:11)

ΜΕΤΑ Το παιχνίδι για τα παιδιά δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, είναι μια έμφυτη ανάγκη, που έχουν τα παιδιά. Με το παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν, αναπτύσσουν την φαντασία τους, και εκπληρώνουν την ανάγκη τους για εκτόνωση. (Φ:11)

Όσον αφορά τον απώτερο σκοπό του παιχνιδιού και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Τι θα λέγατε ότι επιτυγχάνουν τα παιδιά παίζοντας», ορισμένες φοιτήτριες -μετά το μάθημα- αναφέρονται σε περισσότερες και πιο σύνθετες δεξιότητες π.χ. διαχείριση και όχι απλά έκφραση συναισθημάτων.

ΠΡΙΝ Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι θεωρώ ότι εκφράζονται και αναπτύσσονται. (Φ:1)

ΜΕΤΑ Εκτονώνονται, μαθαίνουν νέα πράγματα γενικότερα αλλά και για τον εαυτό τους, διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. (Φ:1)

Διαφαίνονται δηλαδή, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, ψήγματα μιας αναγνώρισης των παιδιών ως «δρώντων προσώπων» στο παιχνίδι τους και του παιχνιδιού ως δραστηριότητας που έχει σημασία στο «εδώ και τώρα» και όχι μόνο σε σχέση με μελλοντικές κατακτήσεις και επιτεύγματα (Αυγητίδου, 2014· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Τέτοιου είδους μετακινήσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές για την υλοποίηση παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς και την αξιοποίηση του παιχνιδιού για την επίτευξη αναπτυξιακών και μαθησιακών στόχων, στη βάση προσεγγίσεων που έχουν στο

επίκεντρό τους τα παιδιά που συμμετέχουν, τόσο ως προς τον σχεδιασμό όσο και ως προς την υλοποίησή τους (Zosh et al., 2017, Zosh, Gaudreau, Michnick, & Hirsh-Pasek, 2022).

Σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση, συνολικά οι απαντήσεις των φοιτητριών που συμμετείχαν δεν δημιουργούν εκπλήξεις, αφού κατά κύριο λόγο είναι σε συμφωνία με τα ήδη καταγεγραμμένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το θέμα αυτό. Στις απαντήσεις των φοιτητριών διακρίνονται δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη προσεγγίζει την σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης αναπτυξιακών επιτευγμάτων, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών: μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν, να πειθαρχούν, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται. Τα επιτεύγματα αυτά, παραμένουν γενικά και ασαφή, τόσο ως προς τον προσδιορισμό όσο και ως προς την αξιολόγησή τους, όπως εξάλλου συμβαίνει τόσο στις αναπτυξιακές θεωρήσεις του παιχνιδιού (Fleer, 2014, 2018) όσο και στις σχετικές με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και μελλοντικών, έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, αν και οι απαντήσεις των φοιτητριών μετά την παρακολούθηση του μαθήματος διατηρούν την έμφαση σε κατακτήσεις όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δηλώνουν επίσης μια σχετικά μεγαλύτερη ευρύτητα αλλά και εμβάθυνση στη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, κάτι που παραπέμπει σε καλύτερη κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τη σχέση παιχνίδι-μάθηση.

ΠΡΙΝ Κοινωνικοποίηση. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται το ένα το άλλο. (Φ:10)
ΜΕΤΑ Κατακτούν βασικές ικανότητες κοινωνικοποίησης μαθαίνουν να σέβονται το ένα το άλλο να συνεργάζονται για επίτευξη κοινών στόχων κατακτούν γνώσεις καλλιεργούν την φαντασία τους. (Φ:10)

ΠΡΙΝ Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους γύρω του, να ακολουθεί μια σειρά κανόνων και να τους τηρεί, να ακούει, να συμβουλευέται καθώς και να αναπτύσσει κριτική σκέψη. Αυτές οι δεξιότητες θα το βοηθήσουν στην πορεία της κοινωνικοποίησής του. (Φ:11)

ΜΕΤΑ Το παιχνίδι είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα μάθησης για τα παιδιά. Αν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ορθά, έχοντας δηλαδή υπόψιν του το πλαίσιο και τις ανάγκες του, και λαμβάνοντας υπόψιν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κατανοώντας πως το παιχνίδι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για την μετάδοση πληροφοριών, τότε μπορεί να αποτελέσει ένα από τα καλύτερα μέσα μάθησης. (Φ:11)

Κατά τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων πριν και μετά στις αξιολογικές κλίμακες Likert, επίσης παρατηρήθηκαν κάποιες αλλαγές που δείχνουν μεγαλύτερη ευρύτητα στην πρόσληψη του παιχνιδιού σε σχέση με την μάθηση. Για παράδειγμα, το επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών μειώθηκε ως προς το ότι «το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για το σχολείο» αλλά και ως προς τη δήλωση «Το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες είναι σημαντικό για την επίτευξη μαθησιακών στόχων» (σχεδόν δύο μονάδες εξαβάθμιας κλίμακας Likert). Αν και δύσκολο να ερμηνευτούν, οι αλλαγές αυτές θα μπορούσαν να αποδοθούν σε έναν προβληματισμό που ανέπτυξαν οι φοιτήτριες σε σχέση με το ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο επίτευξης μαθησιακών στόχων. Συνάδουν όμως και με την ασάφεια και τις αντιφάσεις που έχουν διαπιστωθεί και σε προηγούμενες έρευνες ως προς τις αντιλήψεις για το παιχνίδι και την μάθηση (Clevenger, 2016· McClintic & Petty, 2015· Reifel & Sherwood, 2013), που στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται μέσα από την μείωση που διαπιστώθηκε στο επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών ως προς το ότι «το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης».

Στη δεύτερη κατεύθυνση που διακρίνεται στις απαντήσεις των φοιτητριών ως προς τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, η σχέση παιχνίδι-μάθηση προσεγγίζεται ως προς την

κατάκτηση γνώσεων και μαθησιακών/ εκπαιδευτικών στόχων. Λόγω της συνάφειας με την επόμενη ενότητα, τα ευρήματα αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 3. Προσδιορισμός του παιχνιδιού σε σχέση με την μάθηση

	M.O. ΠΡΙΝ		M.O. ΜΕΤΑ
Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης	5,9	↓	4,9
Το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για το σχολείο	4,8	↓	4,0
Το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες είναι σημαντικό για την επίτευξη μαθησιακών στόχων	5,6	↓	3,8

4.2. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των φοιτητριών σχετικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με: (α) το πώς θα αξιοποιούσαν το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο (β) το πώς θα οργάνωναν το περιβάλλον της τάξης ώστε να υποστηρίζεται το παιχνίδι και (γ) την δική τους συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών.

4.2.1. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν σημαντικό άξονα όπου καταγράφονται πολλές οριζόντιες μετακινήσεις. Στην πρώτη συμπλήρωση, η έμφαση των φοιτητριών φαίνεται να είναι στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας και κατάκτησης προαποφασισμένων (από τους/τις εκπαιδευτικούς) μαθησιακών στόχων. Η συγκεκριμένη αντίληψη είναι καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία γύρω από τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014, 2016· Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021) και συνδέεται κατά κύριο λόγο με προσεγγίσεις για το παιχνίδι που εστιάζουν στα οφέλη του για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Fleer, 2018). Στη δεύτερη συμπλήρωση ωστόσο, παρατηρήθηκε προβληματισμός ως προς το θέμα αυτό το οποίο θεωρήθηκε πολύπλοκο και με διαφορετικές διαστάσεις, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις μετά το μάθημα έντονη είναι η διάσταση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου παρατήρησης των παιδιών και κατανόησης του πλαισίου της τάξης.

	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
(Φ:1)	<i>Θεωρώ το παιχνίδι έναν ιδιαίτερα ευχάριστο τρόπο μάθησης και θα ήθελα να το αξιοποιήσω στο νηπιαγωγείο</i>	<i>Μέσα από το παιχνίδι θα προσπαθούσα να μάθω περισσότερα για τα παιδιά. Θα παρατηρούσα τις συμπεριφορές τους και τα συναισθήματα τους. Ακόμη θα το χρησιμοποιούσα ως ένα πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο μάθησης.</i>
(Φ:2)	<i>Πιστεύω πως θα χρησιμοποιούσα το παιχνίδι ως μέσο για την μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών</i>	<i>Θα αξιοποιούσα το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο με διάφορους τρόπους. Ένας από τους πολλούς είναι παιχνίδια με σκοπό τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους. Θεωρώ με αυτόν τον τρόπο η γνωριμία που πολλές φορές είναι μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά θα γινόταν πιο ευχάριστη. Ακόμα θεωρώ απαραίτητο στο νηπιαγωγείο να υπάρχει το ελεύθερο παιχνίδι. Δηλαδή τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να παίζουν ότι παιχνίδι θέλουν, έχουν ανάγκη.</i>

(Φ:3)	Συμβολικά για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων	Θα το αξιοποιούσα για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών
(Φ:10)	Μέσα από κιναισθητικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες προθέρμανσης πριν από την δραστηριότητα	Δεν θα χρησιμοποιούσα το παιχνίδι μόνο ως εργαλείο μάθησης καθώς χάνεται η αξία του και γίνεται μέσο αξιολόγησης αλλά είναι σημαντικό να παρατηρούμε το παιχνίδι τους καθώς μπορούμε να συλλέξουμε πολλές πληροφορίες. Σημαντικό είναι επίσης όποτε προκύπτει η ευκαιρία να συμμετέχουμε και εμείς υποστηρίζοντας τα παιδιά.
(Φ:15)	Θα το αξιοποιούσα για ένα πιο εναλλακτικό και πιο ευχάριστο τρόπο μάθησης	Θα αξιοποιούσα τόσο το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνίες της τάξης για να παρατηρήσω τους/τις μαθητές/τριές μου, όσο και τη δημιουργία δραστηριοτήτων οι οποίες θα βασίζονται στο παιχνίδι
(Φ:16)	Ίσως δημιουργούσα ομαδικά παιχνίδια για να δω τον τρόπο που λειτουργούν τα παιδιά σε ομάδα	Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω τόσο ομαδικά παιχνίδια ώστε να δω πως τα παιδιά λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα, αλλά όσο και ατομικά ώστε να δω τον τρόπο που λειτουργούν μόνα τους. Πριν όμως αρχίζω να σχεδιάζω παιχνίδια θα παρατηρήσω καλά το πλαίσιο μου δηλαδή τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν μια ευρύτερη προσέγγιση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με την εργαλειακή αξιοποίησή του για την επίτευξη προαποφασισμένων στόχων (Αυγητίδου, 2014, 2016· Wood & Attfield, 2011). Συνδέονται επίσης με την παρατηρούμενη, έστω μικρή, μετακίνηση της έμφασης από τις/τους εκπαιδευτικούς στα ίδια τα παιδιά, η οποία εντοπίζεται με ενδιαφέροντα τρόπο στις καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν με το πέρας της κάθε συνάντησης στο πλαίσιο του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η Φ:15 και Φ:1 αναφέρονται στους προβληματισμούς σε σχέση με το παιχνίδι αλλά και συγκεκριμένα ως προς τη σημασία της οπτικής των ίδιων των παιδιών όταν σχεδιάζουμε, οργανώνουμε ή πραγματοποιούμε παιχνίδια στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, με ή χωρίς εκπαιδευτικούς στόχους (Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016).

Η 3η μέρα της θεματικής εβδομάδας ήταν ενδιαφέρουσα για εμένα, διότι αναφερθήκαμε και εμβαθύνσαμε σε ένα θέμα που δεν είχα σκεφτεί τόσο, το ποσό σημαντική είναι να γνωρίζουμε για την οπτική των παιδιών για το παιχνίδι. (Φ:15/KAT)

Ήταν πολύ όμορφα, μιλήσαμε για την οπτική των παιδιών για το πώς βλέπουν το παιχνίδι. Με βοήθησε να αναπτύξω περισσότερο την φαντασία μου, τις ιδέες μου και να βλέπω ένα βήμα παρακάτω όσον αφορά την αντίληψη των παιδιών. Μου άρεσε και με βοήθησε πολύ. (Φ:1/KAT)

4.2.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Τα παραπάνω αναδείχθηκαν και σε ερωτήσεις οι οποίες εμμέσως περιλαμβάνουν αντιλήψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης. Ζητώντας από τις φοιτήτριες να καταγράψουν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert τη συμφωνία τους με συγκεκριμένες προτάσεις/δηλώσεις του ερωτηματολογίου ως προς το τι θα έκαναν σε σχέση με το παιχνίδι εάν είχαν τη δική τους τάξη, παρατηρήθηκαν μετακινήσεις στα παρακάτω:

Πίνακας 4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών

	Μ.Ο. ΠΡΙΝ	Μ.Ο. ΜΕΤΑ
Βασίζομαι στο παιχνίδι για να διδάξω στα παιδιά όλα τα γνωστικά αντικείμενα	3,6	↓ 2,1
Παίρνω μέρος στο παιχνίδι των παιδιών μόνο όταν μου το ζητήσουν τα ίδια	2,8	↓ 2,2
Παίζω με τα παιδιά ηλεκτρονικά παιχνίδια / παιχνίδια στον Η/Υ	2,9	↑ 3,3
Δεν συμμετέχω στο παιχνίδι των παιδιών για να μην το χαλάσω	1,7	↓ 1,2
Επιτρέπω στα παιδιά να παίζουν αφού έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους	3,4	↓ 2,9
Αξιοποιώ το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων	3,9	↓ 1,9

Όπως αναφέρεται στον πίνακα 4, μετά το μάθημα, παρατηρείται μία τάση μείωσης της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας ή/και επιβράβευσης για την ολοκλήρωση εργασιών στην τάξη του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα, παρατηρείται να αποδυναμώνεται η άποψη που ενοχοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η συμφωνία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά παιχνίδια μέσα στην τάξη.

Οι προβληματισμοί και οι αλλαγές στις απόψεις των φοιτητριών εντοπίζονται και μέσα από τις καταγραφές στο τέλος των συναντήσεων. Ειδικότερα, στις καταγραφές τους οι φοιτήτριες αναφέρουν ότι η κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για το μελλοντικό τους επάγγελμα:

Στην σημερινή συνάντηση που υλοποιήθηκε, ιδιαίτερη σημασία είχε η συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού τόσο στην διαμόρφωση του χώρου, ώσπου να ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών στο παιχνίδι, όσο και στο ίδιο το παιχνίδι. (Φ:12/KAT)

Οι παραπάνω μετακινήσεις αντανακλώνονται και στις απαντήσεις των φοιτητριών ως προς τα υλικά ή τα αντικείμενα που «θα φρόντιζαν να έχουν στην τάξη τους...» σε σχέση με το παιχνίδι (πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολλά), με την έμφαση να δίνεται περισσότερο σε υλικά που ευνοούν την πρωτοβουλία των παιδιών και τους επιτρέπουν να παίρνουν αποφάσεις ως προς τον τρόπο χρήσης τους. Ο πίνακας 5 αποτυπώνει τις μετακινήσεις αυτές.

Πίνακας 5. Οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου

	M.O. ΠΙΠΝ	M.O. ΜΕΤΑ
Πλαστελίνη-πηλός	4,7	↓ 4,2
Άλλα κατασκευαστικά παιχνίδια	4,1	↓ 3,9
Παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τα χρώματα, τους αριθμούς, τα γράμματα, τα ζώα, κ.λπ.	3,9	↓ 3,1
Παζλ	4,1	↓ 3,7
Μουσικά όργανα,(π.χ. παιδικό πιάνο, κιθάρα, κ.λπ..)	4,3	↓ 3,9
Ψηφιακά παιχνίδια	3,1	↑ 3,5
Πανιά, κορδέλες, ή/και ρούχα για μεταμφίεση	4,2	↑ 4,5

Επίσης, ως προς την οργάνωση της τάξης και συγκεκριμένα στην ανοιχτού τύπου ερώτηση αναφορικά με την ενθάρρυνση του παιχνιδιού των παιδιών, παρατηρείται μετακίνηση τόσο ως προς το πλήθος των εκπαιδευτικών γωνιών στο νηπιαγωγείο, όσο και ως προς το περιεχόμενο τους. Από τις 16 φοιτήτριες οι 10, στο ερωτηματολόγιο ΠΙΠΝ, αναφέρουν ως γωνιά για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού τη γωνιά βιβλίου, ζωγραφικής, κατασκευής, πλαστελινών και μαρκαδόρων. Από αυτές τις 10 συγκεκριμένες φοιτήτριες στο ερωτηματολόγιο ΜΕΤΑ, οι 4 μετακινούνται και αναφέρουν γωνιές με περιεχόμενο που ενθαρρύνει το παιχνίδι των παιδιών όπως τη γωνιά κουκλοθεάτρου.

Πίνακας 6. Οργάνωση της τάξης του νηπιαγωγείου με σκοπό την ενθάρρυνση του παιχνιδιού

	ΠΙΠΝ	ΜΕΤΑ
(Φ4)	<i>Αυτό θα το προσάρμοζα ανάλογα με τα παιδιά που θα έχω κάθε φορά και τα ενδιαφέροντα τους, ίσως όμως να οργάνωνα γωνιά κάποιου μαγαζιού (πχ μανάβικο, σούπερ μάρκετ) ή ιατρείο, γενικώς κάτι που να σχετίζεται με καταστάσεις της καθημερινότητας, γωνιά με υλικά όπως πηλός, πλαστελίνες, μαρκαδόροι, για να πειραματίζονται τα παιδιά και να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα τους.</i>	<i>Τις γωνιές θα τις διαμόρφωνα ανάλογα με την τάξη μου κάθε φορά. Κάποιες προτάσεις μου που θα έβλεπα αν ενδιαφέρουν κάθε φορά τα εκάστοτε παιδιά είναι γωνιά μαγαζάκι (πχ μανάβικο, σουπερμάρκετ, μαγαζί με ρούχα), γωνιά ιατρείου, γωνιά με μεταμφιέσεις, γωνιά κουζίνας, γωνιά με οικοδομικό υλικό, παζλ, επιτραπέζια.</i>
(Φ12)	<i>Γωνιά κουκλοθεάτρου, γωνιά μπακάλικου, γωνιά σπιτιού, γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά ζωγραφικής</i>	<i>Κουκλοθέατρο, μανάβικο, σπίτι</i>
(Φ14)	<i>Γωνιές προσεγγίσιμες από τα παιδιά (πχ. ύψος)</i>	<i>Γωνιές με υλικά που ενθαρρύνουν το παιχνίδι και προέρχονται από την καθημερινή ζωή των παιδιών</i>

Οι καταγραφές των φοιτητριών ενισχύουν την υπόθεση της αλλαγής στις αντιλήψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Στην 4η ημέρα της θεματικής εβδομάδας ειπώθηκαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούσαν στον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την

διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Κάποια από αυτά που ειπώθηκαν τα είχα στο μυαλό από πριν και τα είχα κατανοήσει (λόγω των πρακτικών) αλλά συνειδητοποίησα σήμερα, ότι αντιλήφθηκα τη σημασία τους ακόμα περισσότερο. Αναφέρομαι στην σημασία της παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς με τη σωστή δική μας παρέμβαση μπορούμε να εξελίξουμε το παιχνίδι τους. Επίσης αναφέρομαι και στη σημασία του να συμβαδίζουμε με την φαντασία και τη σκέψη τους την ώρα που παίζουν, γιατί αλλιώς μπορεί να τους "χαλάσουμε" το παιχνίδι τους. (Φ:15/KAT)

Υπάρχουσες μελέτες έχουν επίσης συνδέσει την παρακολούθηση σχετικών με το παιχνίδι μαθημάτων με θετικές αλλαγές ως προς τη θέση του παιχνιδιού στην προσχολική τάξη και την πιθανολογούμενη αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πρακτική (Jung & Jin, 2014, 2015). Επίσης, η εκπαίδευση στο παιχνίδι έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό αλλά και με πιο εύστοχες παρεμβάσεις που εναρμονίζονται με το παιχνίδι των παιδιών (Loizou & Olymbiou, 2023· Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Έχει ωστόσο επίσης επισημανθεί η αβεβαιότητα και διστακτικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς το πώς να αξιοποιούν το παιχνίδι, εύρημα που έχει συνδεθεί τόσο με τις αντιλήψεις τους για το παιχνίδι (Jung & Jin, 2014) όσο και με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επάρκειά τους για μια τέτοια αξιοποίηση (Jung et al., 2016).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εξετάστηκαν αλλαγές ή/και μετακινήσεις στις αντιλήψεις σχετικά με το παιχνίδι μιας ομάδας φοιτητριών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα.

Βάσει του θεωρητικού προσανατολισμού για το παιχνίδι και του εργαστηριακού-βιομαθηματικού χαρακτήρα του μαθήματος, οι επιδιωκόμενοι από τις διδάσκουσες στόχοι αφορούν αλλαγές ή μετακινήσεις από πλευράς φοιτητριών (α) στον προσδιορισμό της έννοιας παιχνίδι ως προς τον πολύπλοκο και συχνά αντιφατικό χαρακτήρα του, (β) στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης αντίληψης του παιχνιδιού ως φυσικής δραστηριότητας με μαθησιακά και αναπτυξιακά οφέλη και στην κατανόησή του ως κοινωνικής πρακτικής, (γ) στην κατάρριψη της αντιμετώπισης του παιχνιδιού ως εργαλείου για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και την προσέγγιση της αξίας του για τα παιδιά στο πλαίσιο που εκτυλίσσεται και εξελίσσεται, (δ) στην απομάκρυνση από μια κυρίαρχη οπτική των ενηλίκων για το παιχνίδι και στην αναγνώριση του παιχνιδιού και της αξίας του μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών και (ε) στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών από αυτόν της οργάνωσης παιχνιδιών με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους (συχνά στενά μαθησιακούς) στόχους σε αυτόν της συν-διοργάνωσης του παιχνιδιού με τα παιδιά.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος ανέδειξαν περιορισμένες αμφισβητήσεις και μικρές μετακινήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες ορίζουν το παιχνίδι και τις λειτουργίες του, προσδιορίζουν τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζουν το ρόλο των ίδιων των παιδιών στο παιχνίδι αλλά και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σε αυτό. Η απόπειρα στο πλαίσιο του μαθήματος αποδόμησης κυρίαρχων αντιλήψεων για το παιχνίδι όπως η εργαλειακή προσέγγισή του σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, η διχοτομική αντίληψη ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών φάνηκε να κινείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση για κάποιες τουλάχιστον συμμετέχουσες. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε ότι η επίτευξη των ζητούμενων μετακινήσεων συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση καθώς και ανασχεδιασμό των δικών μας προσεγγίσεων μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού.

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να αναγνωριστούν. Αφενός, ο μικρός αριθμός του δείγματος (16 φοιτήτριες) περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων και αφετέρου, η περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν επιτρέπει την διερεύνηση της πολυπλοκότητας των αντιλήψεων και των αλλαγών που σημειώνονται. Προβληματισμό εγείρει επίσης το γεγονός ότι στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν 16 από τις 30 συνολικά φοιτήτριες που παρακολούθησαν το μάθημα, με κριτήριο την συμπλήρωση όλων των ερευνητικών εργαλείων. Είναι επομένως πιθανό, οι παρατηρούμενες μετακινήσεις να αφορούν τις πιο κινητοποιημένες φοιτήτριες.

Σε σχέση με μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις, θα είχε ενδιαφέρον:

1. Η επανάληψη της διερεύνησης των αλλαγών στις αντιλήψεις φοιτητριών/ών κατά την πραγματοποίηση του σχετικού μαθήματος στο μέλλον, ώστε να φανεί αν το μάθημα όντως έχει μια δυναμική προς την κατεύθυνση αυτή.
2. Η επιδίωξη συμμετοχής μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών/τριών, ώστε να καταστεί δυνατή η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και η πιο λεπτομερής και πολυδιάστατη ανάλυση των αλλαγών που σημειώνονται.
3. Η διεξαγωγή μελετών παρακολούθησης που θα εξετάζουν τις μετακινήσεις στις αντιλήψεις των φοιτητριών για το παιχνίδι σε μακροπρόθεσμη βάση, η οποία ενδέχεται να αποκαλύψει περαιτέρω ζητήματα για τις αλλαγές και εξελίξεις στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altun, Z. D. (2018). Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teachers' role. *International Education Studies*, 11, 91-97.
- Ανδρούσου, Α. (2014). Η παιδαγωγική αντίληψη των ΘΕ. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.*
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2014). Σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.*
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση.* Gutenberg.
- Broadhead, P. (2003). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation* (1st ed.). Routledge.
- Βελλοπούλου, Α., Φιλίππιδη, Α., Ράικου, Ν., & Καμπεζά, Μ. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι: παρακολουθώντας τις αλλαγές στο πλαίσιο δύο χρόνων συμμετοχής στην πρακτική άσκηση.* [Προφορική παρουσίαση]. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ Ελλάδος «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: Προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Clevenger, M. T. (2016). *Preservice teachers' beliefs about play in kindergarten.* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3603/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, Qualitative Methods*, 5(1).
- Fernández-Oliveras, A., & Oliveras, M. L. (2014). Pre-service kindergarten teachers' conceptions of play, science, mathematics, and education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 856-861.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Εκδόσεις Σοφία.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. Στο A. Göncü, & S. Gaskins (Επιμ.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 179-202). Lawrence Erlbaum.
- Gougoulis, C. (2018). Working class children's toys in times of war and famine. Play, work and the agency of children in Piraeus neighborhoods during the German occupation of Greece. In L. Magalhaes & J. Goldstein (Eds), *Toys and communication*. London: Palgrave Macmillan.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2007). Forget about theory-practice is all? Student teachers learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3rd ed.). Routledge.
- Jung, E., & Jin, B. (2014) Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376.
- Jung, E., & Jin, B. (2015). College coursework on children's play and future early childhood educators' intended practices: the mediating influence of perceptions of play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 299-306.
- Jung, E., Zhang, Y., & Zhang, Y. (2016). Future professionals' perceptions of play and intended practices: the moderating role of efficacy beliefs, *Early Child Development and Care*, 187(8), 1335-1348.
- Klugman, E. (1996). The value of play as perceived by Wheelock College freshmen. In A. L. Phillips (Ed.), *Topics in early childhood education: Vol. 2. Playing for keeps: Supporting young children's play* (pp. 13-30). St. Paul, MN: Redleaf Press
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών. Νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 3, κεφ. 3.3, σσ. 90-118). Gutenberg.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (2014). Σύνδεση θεωρίας και πράξης: Τρόπος οργάνωσης και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο των ΘΕΒ. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ.
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Constructive play: exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 1-14.
- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. *Totems and Taboos*, 171-182.
- Levin, J. R., & Fox, J. P. (2004). *Elementary statistics in social research*. Pearson.
- Lewis, M. (2014). *Early childhood education pre-service teachers' concepts of play*. [Master's thesis Oklahoma State University]. Stillwater, Oklahoma.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2022). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage Publications.
- Olusoga, Y. (2016). Δεν παίζουμε έτσι εδώ: κοινωνικές, πολιτισμικές και οπτικές φύλου στο παιχνίδι. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 111-158). Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2019). «Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το μάθημα στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 18, 20-27.
- Παπαδοπούλου, Κ., & Αναγνωστάκη, Λ. (2021). *Μεγαλώνοντας στο νηπιαγωγείο: κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσχολική αγωγή*. Gutenberg.
- Rodriguez-Meehan, M. (2022). “Could that be Play?”: Exploring pre-service teachers’ perceptions of play in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1303-1316.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Planning and evaluating the educational process of play within Greek preschool learning environments- a comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83-108.
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: exploring preservice teachers’ beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343.
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2013). Valuable and unessential: the paradox of preservice teachers’ beliefs about the role of play in learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 267-282.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in students teachers: immersion in practice or reflection in action? *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010) Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “Good-Fit” responses to children’s play? *Journal of Early Childhood Teacher Education* 31(2), 106–128.
- 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.
- Vu, J., Han, M. & Buell, M. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Research Journal*, 23(4), 444-460.
- Vygotsky, L.S. (1933/1997). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (σσ. 157-175). Gutenberg.
- Win, S. Y., & Nwe, K. H. (2020). *An analysis of the impact of play on preschool children's social skills development* (Doctoral dissertation, MERAL Portal).
- Zhulamanova, I., & Raisor, J. (2020). Early childhood preservice teachers’ perceptions on play. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2).
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. The Lego Foundation.
- Zosh, J., Gaudreau, C., Michnick, R., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2).