

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, Δόμνα Μίκα Κακανά

doi: [10.12681/icw.35548](https://doi.org/10.12681/icw.35548)

Copyright © 2024, Αλεξάνδρα Γκλούμπου, Δόμνα Μίκα Κακανά



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκλούμπου Α., & Κακανά Δ. Μ. (2024). Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 128-141. <https://doi.org/10.12681/icw.35548>

Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, PhD, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., agkloumpou@nured.auth.gr,

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πτυχές στην πορεία ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού. Είναι μία πολύπλοκη και πολυεπίπεδη δραστηριότητα. Το παιδί καθώς παίζει σε διαφορετικές ενότητες χώρου δίνει στο παιχνίδι μορφές που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τις εμπειρίες του και οι οποίες διαφοροποιούνται εξαιτίας της δυναμικής αλληλεπίδρασης του ίδιου με τους συνομηλίκους, με τους ενήλικες, με τον χώρο και τα υλικά. Σκοπός του ερευνητικού προγράμματος ήταν οι οργανωμένες δραστηριότητες να βασίζονται στο παιχνίδι (play based learning) σε συνδυασμό με την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης και την ευέλικτη χρήση του χώρου και των ανοιχτών υλικών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνεργατική έρευνα δράση, επειδή αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια ανάμεσα στους ερευνητές και τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνδυάσουν αποτελεσματικά τη θεωρία, με την εμπειρία και την πράξη με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με καινοτόμες πρακτικές. Το δείγμα ήταν 52 παιδιά, ηλικίας 3,5-6 ετών. Η διάρκεια της έρευνας ήταν έξι μήνες. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο, ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο για τις νηπιαγωγούς των τμημάτων κι ένας οδηγός συνέντευξης για τα παιδιά, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, που διενεργήθηκαν μετά τη λήξη του ερευνητικού προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, συστηματική φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συστηματική ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις οργανωμένες δραστηριότητες, με την ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης από τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς οδήγησαν στη δημιουργία μίας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη, με αυξημένο επίπεδο επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Play Based Learning, Χώρος Νηπιαγωγείου, Συνεργατική Μάθηση

Learning through play with the space: a research approach in kindergarten

Alexandra Gkloumpou, PhD, Laboratory Teaching Staff, SECEd, AUTH, agkloumpou@nured.auth.gr

Domna-Mika Kakana, Professor, SECEd, AUTH, dkakana@nured.auth.gr

ABSTRACT

Play is a significant aspect of a child's development and learning. It is a complex and multilevel activity. During play in different spaces, the child, structures its play according to its personality and experiences that differ because of its dynamic interaction with peers, adults, space and materials. The aim of our research program was the play based learning approach to be a basic part of the structured activities at kindergarten, with the implementation of the cooperative learning and the flexible use of the classroom space and materials. We have chosen the collaborative action research because is a collaborative effort between researchers and teachers, in order to bring together knowledge and experience respectively, bridging the gap between research and practice to implement innovative practices in the educational process. The sample was 52 children aged 3,5 to 6 and the duration was 6 months. The research tools used were a diary and an electronic questionnaire for the teachers, an interview guide for the children and a regular video and photo shooting. The results have shown that the systematic incorporation of play in structured activities, in addition to the pedagogical use of space led to a cooperative classroom culture, with advanced levels of communication and interactions, development of problem-solving abilities and increased participation in the activities.

KEY WORDS: Play; Play Based Learning; Classroom Space; Cooperative Learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι είναι μία πολύπλοκη και πολυεπίπεδη δραστηριότητα, έχει μεγάλη αξία και συμβάλλει καθοριστικά στην ανθρώπινη εμπειρία, την ανάπτυξη και τη μάθηση (Bergen, 2002, Fleer, 2018). Η διαδικασία του παιχνιδιού, επίσης, βοηθάει το παιδί στη διαχείριση των συναισθημάτων του και ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητά του, την ικανότητα, δηλαδή, να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και να ανταπεξέρχεται σε αυτές (Crenshaw, Brooks, & Goldstein, 2015) στοιχείο που στη σύγχρονη πραγματικότητα προβάλλει ως απαραίτητη δεξιότητα.

Ο Huizinga (2010) στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι» (Homo Ludens) αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει. Μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο. Η λογική και η οργάνωση του παιχνιδιού δομούνται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις που επηρεάζουν την εξέλιξή του και οι οποίες δεν είναι πάντα ευδιάκριτες, επειδή αποκλίνουν από εκείνες των ενηλίκων (Γερμανός, 2006).

Υπάρχουν δύο βασικές αντιθέσεις γύρω από τις οποίες δομείται το παιχνίδι και οι οποίες κατά τη γνώμη μας, αναδεικνύουν πτυχές της πολυπλοκότητας και του μεγαλείου του. Η πρώτη αντίθεση έχει να κάνει με την ταυτόχρονη συνύπαρξη ελευθερίας και περιορισμών στο πεδίο παιχνιδιού και η δεύτερη με τη συνύπαρξη του πραγματικού με το φανταστικό. Χάρη σ' αυτές τις αντιθέσεις το παιδί έχει τις δυνατότητες (φανταστικές) να προσεγγίσει συμβολικά καταστάσεις (πραγματικές), απρόσιτες γι' αυτό στην πραγματικότητα. Έτσι μπορεί να μετασχηματίσει συμβολικά την πραγματικότητα, να την κατανοήσει και να την αφομοιώσει στις ανάγκες του (Piaget, & Inhelder, 2003).

Σε συνθήκες αγωγής, το παιχνίδι παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική σχέση, επειδή η παιδαγωγική του ποιότητα το αναδεικνύει στην τάξη σε εργαλείο επικοινωνίας και σε μέσο επίλυσης προβλημάτων (Ramani, & Brownell, 2014). Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Fleer, 2018). Επίσης, βοηθά τον εκπαιδευτικό στην κατανόηση του παιδιού και στη διάγνωση τυχόν προβλημάτων στη συμπεριφορά του.

Ο χώρος αποτελεί υπόβαθρο του παιχνιδιού, δεδομένου ότι παρέχει το περιεχόμενο, το περιβάλλον και το νόημα (Γερμανός, 2006). Γι' αυτό θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένος ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορους τύπους παιχνιδιού και να αναπτυχθούν πλήρως σε όλους τους τομείς (Ρέντζου, & Σακελλαρίου, 2014). Ένα προσχολικό περιβάλλον προορίζεται να προσφέρει στα παιδιά έναν χώρο, πλούσιο σε ερεθίσματα και πολλές ευκαιρίες για ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, για ασφαλείς δημιουργικές δράσεις και για αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού και μάθησης (Clark, 2010, Dudek, 2005, Rinaldi, 2008).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά επιλέγουν να δημιουργούν τους δικούς τους χώρους, στη δική τους κλίμακα, σε οποιοδήποτε περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα να το χρησιμοποιήσουν ή να το τροποποιήσουν. Οι χώροι αυτοί ονομάζονται τόποι (places) και είναι επενδυμένοι με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών. Οι τόποι, ενώ προκύπτουν από τη φαντασία των παιδιών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, εντούτοις αποτελούν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο για εκείνα να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τα περιβάλλει (Germanos, 2015, GkLoumprou, 2019, Κακανά, 2020). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά δίνοντας νόημα στην καθημερινή τους ζωή στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, αυξάνονται η επικοινωνία, οι αλληλεπιδράσεις, η δημιουργική εξερεύνηση και η συνεργασία των παιδιών (GkLoumprou, 2019).

Η καλλιέργεια της συνεργασίας και η δημιουργία ενός συνεργατικού πλαισίου διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου συμπεριλαμβάνονται σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006, ΙΕΠ-ΥΠΑΙΘ, 2021). Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) αποτελεί μία επιτυχημένη στρατηγική διδασκαλίας, ένα μαθησιακό πλαίσιο όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, μοιράζονται και συντονίζουν τις ενέργειές τους για την επίτευξη του κοινού έργου (Johnson, & Johnson, 1999, 2009). Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ενός υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και για την καλλιέργεια του θετικού ψυχολογικού κλίματος, λόγω της αποδοχής της διαφορετικότητας και του σεβασμού στην προσωπικότητα του άλλου (Fraser, 2012). Σύμφωνα με τον Rockwood (1995, όπως αναφέρεται στο Κακανά, 2015) η συνεργατική μάθηση θεωρείται κατάλληλο μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση της γνώσης καθορίζοντας με συστηματικό τρόπο την εφαρμογή των δομών και των περιεχομένων της.

Έχοντας τα παιδιά την ευκαιρία, είτε μόνα τους είτε σε ομάδες, ανεξάρτητα από την ηλικία ή την ικανότητά τους, να εξερευνήσουν χώρους, να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους για τη λειτουργία τους, αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να τους αλλάξουν, αποτελεί μία σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και την αναγνώριση των σχέσεων (Ward-Thomson, Aspinall, & Montarzino, 2008).

Όμως, παρά τον όποιο παιδοκεντρικό σχεδιασμό και την εστίαση στις ανάγκες του παιδιού, φαίνεται ότι σε πολλά νηπιαγωγεία στη χώρα μας η χρήση του χώρου είναι στερεότυπη, ορίζεται κυρίως από την/τον εκπαιδευτικό τόσο στην οργανωμένη όσο και στην ελεύθερη δραστηριότητα και τα παιδιά έχουν συγκεκριμένες, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και περιορισμένες, δυνατότητες αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης με τον χώρο και τα υλικά, ακόμη και την ώρα του παιχνιδιού. Ο χώρος λειτουργεί ως το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως ένας βασικός παράγοντάς της, στο οποίο πλαίσιο αγνοούνται όλες οι κοινωνικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές ποιότητες που τον απαρτίζουν (Γερμανός, & Γκλούμπου, 2020, Germanos 2015, Κακανά, 2020).

Τα κυρίαρχα πρότυπα χώρου, για την προσχολική και τη σχολική ηλικία δεν ευνοούν την ανάπτυξη σύγχρονων προσεγγίσεων της μάθησης, που βασίζονται στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην τάξη μέσω του παιχνιδιού, στην επικοινωνία και τη συνεργασία και στη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, δεν βοηθούν το παιδί να αξιοποιήσει ενεργητικά τα ερεθίσματα μάθησης (Γίδαρη, & Κακανά, 2020, Κακανά, 2020). Ακόμη κι όταν χρησιμοποιείται το παιχνίδι, αντιμετωπίζεται ως «διάλειμμα» από την «εργασία» της οργανωμένης δραστηριότητας και όχι ως ένα στοιχείο που μπορεί να αποτελέσει δυναμικό παράγοντα υλοποίησης της δραστηριότητας.

Αντίστοιχα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι προσχολικές τάξεις αποκτούν όλο και περισσότερο ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο, υιοθετώντας κυρίως γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, περιορίζοντας ή και αφαιρώντας το παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο από το ημερήσιο πρόγραμμα. Τα παιδιά έχουν όλο και λιγότερο χρόνο παιχνιδιού με αποτέλεσμα να στερούνται τα αναπτυξιακά και εκπαιδευτικά οφέλη του (Bergen, 2002, Van Oers, & Duijkers, 2013).

Το Play Based Learning, είναι μία προσέγγιση που παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά και δημιουργικά με ανθρώπους, αντικείμενα και με το περιβάλλον συνολικά, όπου η συμβολική αναπαράσταση αποτελεί μία βασική πτυχή. Στο Play Based Learning οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδυάσουν τη γνώση γύρω από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών σε συνδυασμό και με τα δικά τους ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα οποία στοχεύουν. Τα παιδιά, από την άλλη, μπορούν να αποφασίσουν για το είδος του παιχνιδιού στο οποίο επιθυμούν να εμπλακούν, το είδος της επικοινωνίας που θα έχουν με τους συμμαθητές τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν τις ιδέες τους (π.χ. εικαστικά, δραματοποίηση, κατασκευές

κ.ά.). Είναι μία προσέγγιση που μπορεί να εισηγηθεί και να οργανωθεί α. από τα παιδιά που μαθαίνουν, β. από τον εκπαιδευτικό ή γ. σε συνεργασία μεταξύ τους όπου εκεί ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «σκαλωσιά» (Pyle, Pyle, Prioletta, & Alaca, 2021).

Στο πρόγραμμά μας επιχειρούμε να συνδυάσουμε το παιχνίδι με την ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου και των υλικών της τάξης και την συνεργατική προσέγγιση (cooperative learning), θεωρώντας την τάξη ως σύστημα (Γερμανός, 2006). Στο σύστημα, όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιδιά/ νηπιαγωγοί/ χώρος/ διδακτική μέθοδος) συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης. Οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιον πόλο του συστήματος επιφέρει άμεσα αλλαγές και στους υπόλοιπους. Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι δυνατόν να επιχειρούμε να εφαρμόσουμε μία καινοτόμα προσέγγιση διατηρώντας χαρακτηριστικά τα οποία δεν συνάδουν μ' αυτή την προσέγγιση. Δηλαδή, δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά συνεργατική μάθηση, αλλά να έχουμε μία οργάνωση χώρου και διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με πρακτικές παραδοσιακού τύπου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματός μας ήταν να δημιουργήσουμε έναν «χώρο σχέσεων» (relational space), (Cerrri & Zini, 2008:12), μέσω της ενσωμάτωσης του παιχνιδιού και της συνεργατικής διδασκαλίας στην οργανωμένη δραστηριότητα, στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ένας «χώρος σχέσεων» δίνει πρωταρχική θέση στις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων μεταξύ τους, με τα υλικά και τον ίδιο το χώρο, και στην οικοδόμηση της γνώσης (Cerrri & Zini, 2008). Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να λειτουργήσουν ως «παραγωγοί νοήματος» (meaning makers) (Clark, 2010) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δρουν.

Για το λόγο αυτό στο πρόγραμμά μας «φεύγουμε» από τον συνήθη στερεότυπο και γνωσιοκεντρικό τρόπο προσέγγισης ενός θέματος στο νηπιαγωγείο, όπου «διδάσκεται» ένα θέμα (συνήθως δασκαλοκεντρικά) στην περιοχή της παρεούλας και στη συνέχεια δίνεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας (ανοιχτού ή κλειστού τύπου) ως εργασία στα τραπέζια.

Αντίθετα, επιχειρούμε μία προσέγγιση που στοχεύει στην μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (play based learning) (Pyle & Daniels, 2017) όπου υπάρχει στοχευμένη εμπλοκή της/του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι και συστηματική ενσωμάτωσή του στην οργανωμένη δραστηριότητα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών (Pyle, et al. 2021). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στο δικό μας πρόγραμμα στην οργανωμένη δραστηριότητα, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν, να κατασκευάσουν, να χειριστούν, να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να διαπραγματευτούν και να αποκτήσουν συνείδηση του περιβάλλοντος και του κόσμου τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση όλα τα παραπάνω διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς μπορεί το παιχνίδι να αποτελεί βασικό μέρος της οργανωμένης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο;
2. Πώς η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου συμβάλλει στη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι; (play based learning)

Μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η συνεργατική έρευνα δράση επειδή αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια ανάμεσα στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνδυάσουν αποτελεσματικά τη θεωρία, με την εμπειρία και την πράξη, με απώτερο σκοπό την επίλυση προβλημάτων και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με καινοτόμες πρακτικές (Karaxtchi, & Kakana, 2014). Ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η

συνεργασία, αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά της (Day, 2003), τόσο μεταξύ των νηπιαγωγών των τμημάτων όσο και μεταξύ νηπιαγωγών και ερευνητριών.

Το δείγμα ήταν 52 παιδιά, νήπια και προνήπια σε χωριστά τμήματα, από το Παιδικό Κέντρο του ΑΠΘ. Συμμετείχαν 7 νηπιαγωγοί και η διάρκεια της έρευνας ήταν 6 μήνες. Τα μεθοδολογικά εργαλεία ήταν το ημερολόγιο και ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε μορφή google form για τις νηπιαγωγούς των τμημάτων κι ένας οδηγός συνέντευξης παιδιών, με ερωτήσεις ανοιχτού & κλειστού τύπου. Το ημερολόγιο εφαρμοζόταν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενώ το ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών και η συνέντευξη των παιδιών διενεργήθηκαν μετά τη λήξη του Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, συστηματική φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων.

Διαδικασία έρευνας

Εξ αποστάσεως συναντήσεις

Στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν δέκα εξ αποστάσεως συναντήσεις ανά μία ή δύο εβδομάδες και έξι επιτόπιες συναντήσεις στις τάξεις. Οι τρεις πρώτες συναντήσεις ήταν σεμινάρια/επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις του προγράμματος και την εφαρμογή τους στην τάξη, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν από την έναρξη της έρευνας. Οι υπόλοιπες επτά, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αποτελούσαν κυρίως συζητήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των ερευνητριών, που λειτουργούσαν ως αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. Από τις απόψεις των νηπιαγωγών σε τρεις από αυτές τις συναντήσεις υπήρξε και αναπροσαρμογή σημείων του προγράμματος προκειμένου οι ίδιες να ξεπεράσουν εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και οι προσεγγίσεις να προσαρμοστούν καλύτερα στα δεδομένα των παιδιών της κάθε τάξης. Οι ερευνήτριες πρότειναν το μεθοδολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου θα δούλευαν οι νηπιαγωγοί κι εκείνες αποφάσιζαν για τα θέματα που θα διδάσκονταν στα παιδιά. Ορισμένα θέματα ήταν κοινά για κάποια από τα τμήματα, τα οποία προέκυπταν από τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και ορισμένα ήταν διαφορετικά καθώς προέκυπταν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών της κάθε τάξης.

Play Based Learning και Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Χώρου

Επιχειρήσαμε να ενσωματώσουμε στην οργάνωση των συνεργατικών οργανωμένων δραστηριοτήτων, όλων των τμημάτων, τους τέσσερις παράγοντες της παιγνιώδους κατάστασης (playfulness) των Cordier και Bandy (Αντωνίου, & Πουρκός, 2022) προσαρμοσμένα στις παραμέτρους του δικού μας ερευνητικού προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- α. *τα εσωτερικά κίνητρα για παιχνίδι*, τα οποία στην περίπτωσή μας είχαμε ως στόχο να δημιουργήσουν τα παιδιά μέσα από την συμμετοχή τους στην ομάδα για την επίτευξη του κοινού έργου,
- β. *τον έλεγχο της παιγνιώδους κατάστασης*, η οποία στο πρόγραμμά μας ήταν ενταγμένη στην οργανωμένη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά μπορούσαν να αποφασίσουν για τους ρόλους τους στην ομάδα, το χώρο και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν, τον τρόπο και τους συμβολισμούς προσπαθώντας να ολοκληρώσουν το κοινό έργο παίζοντας,
- γ. *την ελευθερία απόδρασης και απομάκρυνσης από περιορισμούς της πραγματικότητας*, που στο πρόγραμμά μας αφορούσαν την ευέλικτη χρήση των γωνιών της τάξης και των υλικών που περιλαμβάνονταν σε αυτές, όπως περιγράψαμε παραπάνω, και
- δ. *την πλαισίωση (framing)*, την ικανότητα των παιδιών να παράγουν και να προσλαμβάνουν ή να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους (υλικό και κοινωνικό) πιο αποτελεσματικά.

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν αρχικά να προβληματιστούν, να «δουν» και να αναστοχαστούν για το περιβάλλον της τάξης τους και του σχολείου τους. Τι επιτρέπουν και τι εμποδίζουν στις πρακτικές των παιδιών; Μπορούν να προσπαθήσουν να φανταστούν νέους τρόπους χρήσης του χώρου της τάξης τους, με λιγότερο στερεότυπες προσεγγίσεις; Μπορούν

να δώσουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά χωρίς να νιώθουν ότι χάνουν τον έλεγχο της τάξης; Μπορούν να διαφοροποιήσουν το ρόλο τους, προσαρμοζόμενες στις νέες συνθήκες; Επίσης, ενθαρρύνθηκαν να εμπλέξουν τα παιδιά στη διαδικασία εντοπίζοντας ποιες περιοχές και ποια υλικά είναι πιο σημαντικά γι' αυτά, προσπαθώντας να δούνε το περιβάλλον της τάξης και από τη δική τους οπτική (Clark, 2010).

Εφαρμόστηκε τυπική συνεργατική μάθηση (formal cooperative learning), όπου οι νηπιαγωγοί δημιουργούσαν ομάδες προσεκτικά σχεδιασμένες ώστε να διασφαλίζεται η ετερογένεια, οι οποίες παρέμεναν ίδιες μέχρι την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων οι οποίες εντάσσονταν σε μία θεματική. Για τη δημιουργία των ετερογενών ομάδων χρησιμοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ, προκειμένου να ανιχνευθούν τα συναισθήματα και οι προτιμήσεις των παιδιών αναφορικά με τους συμμαθητές τους (Μπίκος, 2004). Οι ομάδες ξεκίνησαν από συνεργατικά παιχνίδια, έπειτα έγιναν ζευγάρια και επεκτάθηκαν στις τριμελείς και στο τέλος στις τετραμελείς ομάδες.

Στις οργανωμένες δραστηριότητες:

α. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν κυρίως συνεργατικές δραστηριότητες σε «ανοιχτές» θεματικές (π.χ. τα τούνελ, η αρχαία Αίγυπτος, το φως και η σκιά κ.λ.π.). Κάθε θεματική περιλάμβανε μία σειρά δραστηριοτήτων και είχε διάρκεια συνήθως δύο- τριών εβδομάδων.

β. Οι παιγνιώδεις οργανωμένες δραστηριότητες μπορούσαν να υλοποιηθούν σε οποιαδήποτε περιοχή του χώρου της τάξης και όχι μόνο στον χώρο της παρεούλας. Αυτό αποφασίζονταν είτε από τις νηπιαγωγούς είτε από τις ομάδες είτε από κοινού.

γ. Οι νηπιαγωγοί σε κάθε οργανωμένη δραστηριότητα δημιουργούσαν ευκαιρίες για παιχνίδι των παιδιών με τις ομάδες τους. Τα παιδιά πειραματίζονταν/ έπαιζαν με τα υλικά και τον χώρο προκειμένου να καταφέρουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το κοινό έργο της ομάδας και κατ' επέκταση όλη τη δραστηριότητα ανάλογα με την κάθε θεματική. Π.χ. μία ομάδα για να παρουσιάσει στις υπόλοιπες πώς είναι η ζωή στην έρημο επέλεξε να κάνει δραματοποίηση, χρησιμοποιώντας έπιπλα και υλικά της τάξης (υφάσματα, ανοιχτά υλικά κ.λ.π.).

δ. Όριζαν διδακτικούς στόχους (γνωστικούς, συνεργατικούς, αξιοποίησης του χώρου) οι οποίοι ήταν ξεκάθαροι για τα μέλη των ομάδων.

ε. Κατά τη διάρκεια, εμπλέκονταν όπου και όποτε έκριναν απαραίτητο ή όταν τους ζητούνταν βοήθεια, παρέχοντας σταδιακά περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας στις ομάδες.

Στο ελεύθερο παιχνίδι:

α. «Εφυγαν» από την επικρατούσα τακτική όπου τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι έπαιζαν στις συγκεκριμένες γωνιές που διέθετε η κάθε τάξη και με τα συγκεκριμένα υλικά που υπήρχαν σε αυτές.

β. Σταμάτησαν να ορίζουν συγκεκριμένο αριθμό παιδιών για την κάθε γωνιά.

γ. Μετά τον δεύτερο μήνα εφαρμογής του προγράμματος σταδιακά πρόσθεταν «προκλήσεις» (διαφορετικού τύπου παιχνίδια και «ανοιχτά» υλικά) στις γωνιές της τάξης. Η κάποια μέρα δημιουργούσαν έναν νέο χώρο-έκπληξη στην τάξη (π.χ. έκαναν έναν μεγάλο λαβύρινθο με ανοιχτά χαρτοκιβώτια σε όλη την τάξη) και άφηναν τα παιδιά να παίζουν σε αυτόν. Να «διαχειριστούν» τον νέο χώρο και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και να επεκτείνουν τα ερεθίσματα σε μία δραστηριότητα. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία οι «προκλήσεις» έχουν ως στόχο να εκπλήξουν τα παιδιά και να προκαλέσουν αλληλεπιδράσεις και τη συμμετοχή τους (Barto, Mirolli, & Baldassarre, 2013, Cadwell, 2003).

Ανάλυση δεδομένων

Χρησιμοποιήσαμε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Newby, 2019) επειδή θέλαμε να κατανοήσουμε τις εμπειρίες παιδιών και νηπιαγωγών για το πρόγραμμα και να ελέγξουμε την εφαρμογή όλων των παραμέτρων του προγράμματός μας. Τα στάδια που ακολουθήσαμε ήταν

α. προετοιμασία των δεδομένων για κάθε δραστηριότητα β. κωδικοποίηση των μονάδων

δεδομένων και δημιουργία θεματικών κατηγοριών γ. οργάνωση των δεδομένων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα και δ. ερμηνεία των δεδομένων.

Σε πρώτη φάση η ανάλυση των δεδομένων έγινε για κάθε τάξη ξεχωριστά. Ως μονάδες δεδομένων χρησιμοποιήσαμε προτάσεις και λέξεις από τα ημερολόγια και από τα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών, από τους οδηγούς συνέντευξης των παιδιών, από τα βίντεο καθώς και στιγμιότυπα από τις φωτογραφίες δημιουργώντας θεματικές κατηγορίες. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης κωδικοποίησης ανά τμήμα, ακολούθησε μία δεύτερη κατά την οποία υπήρξε νέα κωδικοποίηση και συνδυάστηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα όλων των τμημάτων. Στη φάση αυτή μειώθηκαν σε κλίμακα τα αρχικά δεδομένα καθώς ορισμένα συνδυάστηκαν και συγκεντρώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες αναφορικά με τις βασικές παραμέτρους του προγράμματος, δηλ. την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις οργανωμένες δραστηριότητες, την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την συνεργασία μεταξύ των παιδιών και των νηπιαγωγών, ενώ ορισμένα άλλα δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου.

Εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, Newby, 2019) στα δεδομένα προκειμένου να είναι πιο έγκυρα τα αποτελέσματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση όλων των ερευνητικών εργαλείων προέκυψαν τρεις μεγάλες θεματικές κατηγορίες που αναφέρονταν:

1. στα χαρακτηριστικά του play based learning στην οργανωμένη δραστηριότητα, (υποκατηγορίες: 1α. ρόλος/ενέργειες νηπιαγωγών, 1β. ρόλος/ενέργειες παιδιών, 1γ. χαρακτηριστικά παιχνιδιού που αναπτύσσονταν)
2. στους τρόπους με τους οποίους υλοποιήθηκε η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και των υλικών (υποκατηγορίες: 2α. πρακτικές των νηπιαγωγών στο χώρο και τα υλικά 2β. πρακτικές των παιδιών στο χώρο και τα υλικά)
3. στην εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης (υποκατηγορίες: 3α. ρόλος των νηπιαγωγών 3β. ρόλος των παιδιών 3γ. κοινωνικές δεξιότητες- σχέσεις-αλληλεπιδράσεις 3δ. συμμετοχή)

Βέβαια, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα δούμε ότι τα όρια αυτών των κατηγοριών -οι οποίες ήταν απαραίτητες μεθοδολογικά- δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Τόσο σε καταγραφές των νηπιαγωγών στα ημερολόγια όσο και στις απαντήσεις τους στο ηλεκτρονικό ημερολόγιο βλέπουμε ότι τα χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών εμπλέκονται συχνά. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: α. στα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν οι τρεις προσεγγίσεις που επιλέξαμε και β. στη λειτουργία των τριών διδακτικών προσεγγίσεων ως *σύστημα*, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος, όπου οι αλλαγές σε κάποιο μέρος επέφεραν αλλαγές και στα υπόλοιπα.

Ένα αποτέλεσμα που προέκυψε από τις καταγραφές στα ημερολόγια των νηπιαγωγών ανέδειξε ότι οι ίδιες αντιμετώπισαν δυσκολίες στο συνδυασμό των προσεγγίσεων γι' αυτό και σε όλα τα τμήματα ξεκίνησαν να εφαρμόζουν μία μία τις προσεγγίσεις (συνήθως ξεκινούσαν από τις αλλαγές στο χώρο) μέχρι να αισθανθούν περισσότερη σιγουριά και να αρχίσουν σταδιακά να τις συνδυάζουν και να τις εντάσσουν όλες συστηματικά στην οργανωμένη δραστηριότητα και όπως φάνηκε τελικά σε ολόκληρο το ημερήσιο πρόγραμμα. Αυτό το επεσήμαναν και στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αναφέροντας προβληματισμούς για το πώς θα μπορούσαν να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην οργανωμένη δραστηριότητα ενώ δεν το συνήθιζαν και να δώσουν μεγάλες δυνατότητες αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών στις ομάδες. Δύο ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν από τις περισσότερες ήταν: «*ήταν κάτι καινούριο για μένα και δεν είχα επαρκείς γνώσεις για το πώς να το εφαρμόσω σωστά*», «*στην αρχή σκέφτηκα ότι με όλα αυτά θα έχανα τον έλεγχο της τάξης*» «*θεωρούσα πως όλα αυτά θα προκαλούσαν μεγάλη αναστάτωση στην τάξη και φασαρία*». Όλες απάντησαν ότι οι εξ αποστάσεως συναντήσεις με τις ερευνήτριες ήταν «*πολύ βοηθητικές*» επειδή

«συζητούσαμε τους δισταγμούς μας, τις απορίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζαμε», «ακούγαμε τις περιγραφές των συναδέλφων και αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε ιδέες και εμπειρίες», «με την ανατροφοδότηση που παίρναμε νιώθαμε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να συνεχίσουμε».

Play Based Learning

Τα παιδιά εμπλέκονταν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα διδακτικά περιεχόμενα της οργανωμένης δραστηριότητας αποκτούσαν σταδιακά νόημα για τα ίδια καθώς προσεγγίζονταν μέσω του παιχνιδιού, το οποίο δημιουργούνταν από τα ίδια ή με συνεργασία με τις νηπιαγωγούς τους. Σε όλες τις θεματικές υπήρχαν παιγνιώδεις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά «έπαιζαν» με το χώρο, τα υλικά και τους συμμαθητές τους. Αυτό απαντά και στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα.

Επίσης, αυξήθηκε σημαντικά η σημειωτική τους δραστηριότητα, ο αναδυόμενος γραμματισμός και η χρήση συμβόλων επειδή στην εργασία τους στις ομάδες παρακινούνταν να καταγράφουν διάφορα στοιχεία των ενεργειών τους. Για παράδειγμα οι ομάδες που είχαν επιλέξει να δραματοποιήσουν τους κατασκευαστές στη θεματική για τις σκηνές, έπρεπε να καταγράψουν τα υλικά που χρειαζόταν να συγκεντρώσουν και τι ρόλο θα έπαιζε ο καθένας. Μπορούσαν να αποφασίσουν από κοινού με τις νηπιαγωγούς για το είδος του παιχνιδιού στο οποίο επιθυμούσαν να εμπλακούν καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα εξέφραζαν τις ιδέες τους με την ομάδα τους (π.χ. εικαστικά, δραματοποίηση, κατασκευές κ.ά.). Κατά την συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις ανέπτυξαν διαφορετικά είδη παιχνιδιού (συνεργατικό, συμβολικό, εννοιολογικό, pop up, θεατρικό) ανάλογα και με τη θεματική στην οποία εντασσόταν η κάθε δραστηριότητα. Παρατηρήθηκε μεταφορά της κατακτημένης γνώσης σε νέα μαθησιακά πλαίσια και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συμπαίκτη, του συνεργάτη ή του υποστηρικτή, όπως άλλωστε συμβαίνει και στη συνεργατική προσέγγιση.

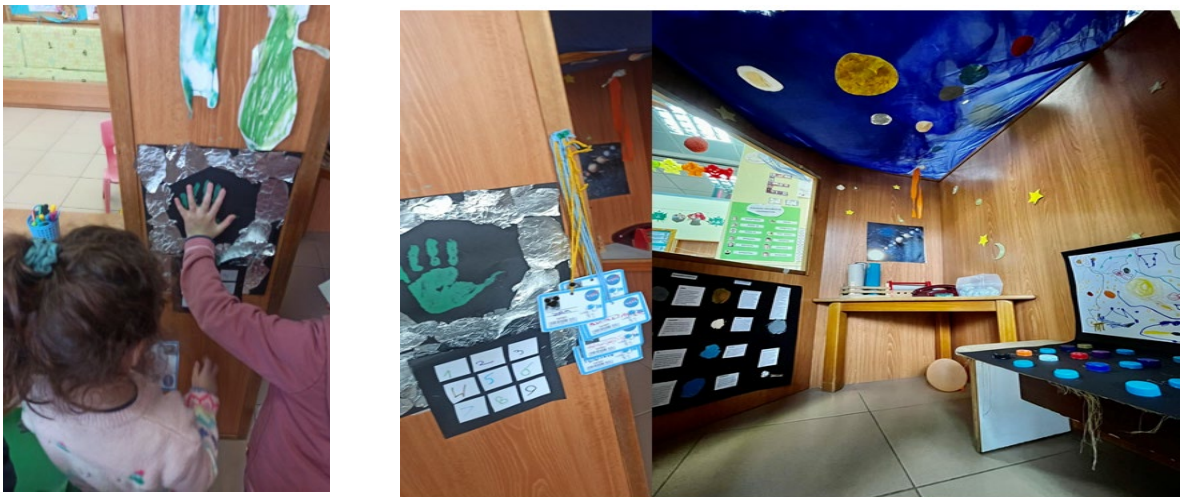
Παιδαγωγική αξιοποίηση χώρου και υλικών

Αναφορικά με τη χρήση του χώρου οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν τη σημαντική συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους που μπορεί να τον εντάξουν στις δραστηριότητες. Συνήθιζαν να περιλαμβάνουν τον χώρο στο ημερήσιο πρόγραμμα με τρεις τρόπους: α. δίνοντας στις ομάδες των παιδιών τη δυνατότητα να αναδιοργανώνουν το χώρο σύμφωνα με τις ανάγκες της παιγνιώδους δραστηριότητάς τους ή άλλαζαν β. αναδιοργανώνοντας το χώρο μαζί με τις ομάδες αυξάνοντας έτσι τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις είτε γ. δημιουργώντας μόνες τους τις «προκλήσεις» που αναφέραμε στη μεθοδολογία και παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές και τα είδη των παιχνιδιών που ανέπτυξαν. Επεσήμαναν ότι «οι αλλαγές στο χώρο αύξησαν τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες», «ενισχύθηκε η φαντασία και η ευρηματικότητα των παιδιών και απέκτησαν ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων αναφορικά με το χώρο, με το είδος του παιχνιδιού και με τις μεταξύ τους σχέσεις», «η συνδιαμόρφωση του χώρου με τα παιδιά, η προσαρμογή του στις ανάγκες τους και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτέλεσαν τις σημαντικότερες διαστάσεις του προγράμματος».

Η ευέλικτη αξιοποίηση του χώρου της τάξης και της αυλής και η ευέλικτη αξιοποίηση ποικίλων ανοιχτών υλικών έγινε βασικό στοιχείο των οργανωμένων δραστηριοτήτων και επεκτάθηκε από τα παιδιά και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι γωνιές έπαψαν να λειτουργούν στερεότυπα και περιοριστικά. Συγκεκριμένα τα παιδιά έπαιζαν σε μεγαλύτερες ομάδες και ανέπτυξαν παιχνίδια με μεγάλο βαθμός συνεργασίας. Με την ελευθερία στις πρακτικές και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που είχαν παραχωρήσει οι νηπιαγωγοί τα παιδιά άρχισαν να δημιουργούν νέες γωνιές παιχνιδιού και τόπους προσαρμοσμένους στα χαρακτηριστικά τους, χρησιμοποιώντας πλήθος σημειολογικών μεταλλάξεων. Για παράδειγμα σε ένα τμήμα δημιούργησαν φωλιά με μαξιλάρια, σε ένα άλλο τη γωνιά της

ζούγκλας και σε κάποιο άλλο τη γωνιά «του μη μαλώματος», καθώς παρατήρησαν πως «όποιο παιδί στεναχωριόταν συνήθως πήγαινε να καθίσει σε μια γωνιά με μαξιλάρες που είχαμε στην τάξη και μας το πρότειναν από μόνα τους όταν διαφωνούν σε κάτι να κατευθύνονται εκεί και να το επιλύουν ξαπλωμένα στις μαξιλάρες». Σε άλλο τμήμα μετέτρεψαν το κουκλόσπιτο σε διαστημόπλοιο, την περίοδο που δούλευαν τη συγκεκριμένη θεματική, δραματοποιώντας διάφορα σενάρια και μεταφέροντας εκεί τμήματα του διαστημόπλοιου με ανοιχτά υλικά της τάξης που είχαν δημιουργήσει στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς στις καταγραφές στα ημερολόγια «η μεγαλύτερη αλλαγή που παρατηρήθηκε ήταν η αλλαγή στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών που προηγουμένως χρησιμοποιούσαν διαφορετικές γωνιές στο ελεύθερο παιχνίδι», «τα μέρη που αναδιαμορφώθηκαν αποτέλεσαν πόλο έλξης για παιχνίδι περισσότερων παιδιών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα αλλαγή στη δυναμική των σχέσεών τους».

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στα ερωτηματολόγια όπου ανέφεραν ότι «ενισχύθηκε η φαντασία και η ευρηματικότητα των παιδιών και απέκτησαν ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων αναφορικά με το χώρο, με το είδος του παιχνιδιού και με τις μεταξύ τους σχέσεις», «υπήρχε συνεχής επιθυμία για παιχνίδι με υλικά και τροποποίηση του χώρου», «απέκτησαν μεγάλη ευκολία στην αναδιοργάνωση του χώρου μαζί με την ομάδα τους και έκαναν ευφάνταστες και πολύ δημιουργικές τροποποιήσεις», «τακτοποιούσαν με πολύ μεγάλη ευκολία τον χώρο για τη μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα ή ρουτίνα».



Εικόνες 1, 2:

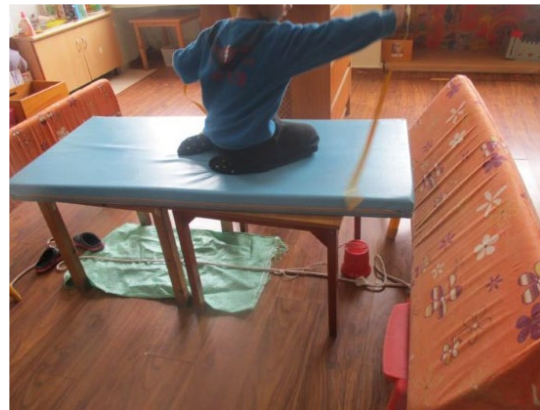
Τα παιδιά μετέτρεψαν το κουκλόσπιτο της τάξης σε διαστημόπλοιο στη θεματική «1,2,3, εκτόξευση». Κάθε μία κατασκευή που υπάρχει προέκυψε από ομαδική εργασία των παιδιών σε παιγνιώδεις οργανωμένες δραστηριότητες

Απάντησαν «πολύ» σε ποσοστό 50% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 25% ότι η ευέλικτη χρήση του χώρου και των υλικών της τάξης από τα παιδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες οδήγησε σε μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (play based learning), στοιχείο που απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μας. Αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας «Συνέβαλε περισσότερο στη βελτίωση της δημιουργικότητας από την πλευρά των παιδιών και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων», «συνέβαλε σημαντικά σε adventure play και αισθητηριακά παιχνίδια (πχ. τα παιδιά έφεραν ακόμα και από την αυλή υλικά και τα ενέτασσαν στο παιχνίδι τους στην τάξη), συμβολικά, παιχνίδια ρόλων, σχεδιαστικές

δραστηριότητες, έκφραση μέσω του τραγουδιού και του χορού. Συχνά αφού διαμόρφωναν τη γωνιά τους μας ζητούσαν τραγούδια που ταίριαζαν στο παιχνίδι που έπαιζαν».

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε ήταν ότι η ευέλικτη χρήση του χώρου και των υλικών της τάξης εφαρμόστηκε «σε όλους τους τομείς του ημερήσιου προγράμματος τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες όταν ήταν απαραίτητο», «σε όλους, ρουτίνες, μετάβαση σε ρουτίνα, ελεύθερο παιχνίδι, οργανωμένες δραστηριότητες, δράσεις και παιχνίδι στην αυλή». Δύο μάλιστα νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι «υπήρξε ενθάρρυνση να γίνει και εκτός σχολείου μέσω συζητήσεων με τους γονείς».

Από τις απαντήσεις των παιδιών στους οδηγούς συνέντευξης προέκυψε ότι τα παιδιά απολάμβαναν τις νέες δυνατότητες και την ελευθερία στις πρακτικές που είχαν στο χώρο. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν τους άρεσει να αλλάζουν το χώρο της τάξης και να τον χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τα 42 από τα 52 παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε «πολύ» αναφέροντας ως αιτιολόγηση της απάντησής τους «επειδή κάνουμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα», «επειδή κάνουμε την τάξη μας πιο όμορφη», «επειδή κάνουμε την τάξη μας όπως μας βολεύει στο παιχνίδι», «επειδή παίζω όπως θέλω με διαφορετικά υλικά, όπως άδεια κουτιά», «επειδή μου αρέσει πολύ να τακτοποιώ μετά την τάξη», «επειδή μόνο έτσι μπορούσαμε να κάνουμε τον Μεγαλοπόδαρο. Κάναμε χώρο». Έξι παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε «λίγο» αναφέροντας ως αιτιολόγηση της απάντησής τους «νιώθω πολύ κουρασμένος να τακτοποιούμε όλο το χώρο μετά», «είναι πολύ ανακατεμένη η τάξη μας μερικές φορές». Τέσσερα παιδιά απάντησαν ότι η αναδιοργάνωση του χώρου δεν τους άρεσε «καθόλου» αναφέροντας: «γιατί έτσι», «γιατί δε μου αρέσει», «είναι πολύ δύσκολα για μένα όλα αυτά».



Εικόνες 3, 4:

Οι ομάδες κατασκευάζουν τα δικά τους τούνελ στην τάξη με χρήση διαφορετικών επίπλων και υλικών, στη θεματική «Τα τούνελ».

Συνεργατική προσέγγιση

Η συνεργατική προσέγγιση ενώ ξεκίνησε αρχικά από την εφαρμογή της στην οργανωμένη δραστηριότητα, ενσωματώθηκε σε μεγάλο βαθμό στην ρουτίνα των τάξεων και στο ελεύθερο παιχνίδι. Στην οργανωμένη δραστηριότητα ενίσχυσε την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις ακόμη και των πιο «δύσκολων» παιδιών και συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος όπου όλες οι εργασίες των ομάδων ήταν αποδεκτές και χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την οικοδόμηση νέων δραστηριοτήτων. Τα παιδιά έμαθαν πώς να διαχειρίζονται μόνο τους τις δυσκολίες που ανέκυπταν καθώς και πότε και από ποιον μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια. Έμαθαν να θέτουν και τα ίδια στόχους και να μοιράζονται ιδέες στο πλαίσιο της ομάδας. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν χώρο, υλικά, ρόλους και να θεσπίσουν ή να αλλάξουν κανόνες για τον τρόπο εργασίας στην ομάδα τους ανάλογα με τους στόχους της δραστηριότητας/παιχνιδιού. Οι δύο τελευταίες επισημάνσεις παρατηρήθηκαν και

στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών όπου τα ίδια άρχισαν πια να παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες και ανέπτυσαν παιχνίδια με αυξημένο βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας. Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα ήταν ότι δημιουργήθηκαν εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά για επιτυχή ολοκλήρωση του έργου της ομάδας και τα ίδια απέκτησαν έλεγχο της παιγνιώδους κατάστασης, στο πλαίσιο των Cordier και Bandy όπως αναφέραμε στη μεθοδολογία.

Βέβαια, οι ομάδες όλων των τμημάτων δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά στον ίδιο βαθμό σε όλες τις τάξεις από την αρχή, γεγονός στο οποίο συνέβαλε και η ηλικία των παιδιών. Για το λόγο αυτό κάποιες τάξεις χρησιμοποίησαν τα ζευγάρια για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για αποτελεσματική συμμετοχή τους σε τετραμελείς ομάδες. Ο αριθμός των μελών των ομάδων καθοριζόταν από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης τους.

Το 62,5% των νηπιαγωγών ανέφερε στο ερωτηματολόγιο ότι η εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης τις οδήγησε αναπόφευκτα σε αλλαγές στο χώρο, στοιχείο που, επίσης, αποδεικνύει τη λειτουργία του συστήματος της σχολικής τάξης που περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος. Συγκεκριμένα ανέφεραν *«υπήρχαν συνεχείς συζητήσεις και αποφάσεις των ομάδων για δυναμική χρήση του χώρου και των επίπλων/ αντικειμένων ανάλογα με το τι εξυπηρετούσε καλύτερα αυτό που θέλουμε να κάνουμε ανά πάσα στιγμή και σε κάθε περίπτωση»*, *«υπήρξε μια νοοτροπία αναδιαμόρφωσης με βάση την εργονομία, όχι μόνο μια αλλαγή με μόνιμη σταθερή εικόνα των αντικειμένων όπως είχαμε μέχρι τότε στις γωνίες της τάξης. Η αλλαγή ήταν στη νοοτροπία κι αυτό ήταν το σημαντικό που οδήγησε σε όλων των ειδών τις αλλαγές, και στο χώρο και στο παιχνίδι και στις σχέσεις»*.

Τα παιδιά επίσης, διατύπωσαν θετικές απόψεις για τη συμμετοχή τους στις ομάδες. Τα 33 από τα 52 παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε *«πολύ»* η συμμετοχή τους στην ομάδα αναφέροντας: *«επειδή συνεργαζόμουν»*, *«επειδή σκεφτόμασταν ωραίες ιδέες»* *«είχαμε ωραίες δραστηριότητες σαν παιχνίδια που ήταν αστεία»* *«τα κάναμε όλα πιο γρήγορα»*. Τα 17 παιδιά απάντησαν *«λίγο»* αιτιολογώντας: *«επειδή διαφωνούσαμε συνέχεια»*, *«δεν μου άρεσαν οι ομάδες που ήμουν»* *«γιατί κουραζόμουν πολύ»*, *«βαριόμουν να περιμένω τη σειρά μου»*, *«κάποια παιδιά δε συνεργάζονται καλά μαζί μου»*. Δύο παιδιά απάντησαν *«καθόλου»* και αιτιολόγησαν *«επειδή δεν ήμουν μαζί με τους φίλους μου»*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι αναπτύχθηκε στο πρόγραμμά μας μέσα από τις «ανοιχτές» θεματικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στις οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, από την ευέλικτη αξιοποίηση του χώρου και των υλικών και την εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης. Τα παιδιά μπόρεσαν σταδιακά να κατευθύνουν το ενδιαφέρον τους και τη μάθησή τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα παιγνιώδη πλαίσια της οργανωμένης δραστηριότητας. Ερευνητές αναφέρουν ότι δίνοντας στα παιδιά δυνατότητες για αξιοποίηση του χώρου και χρόνου και υλικά για να εξελίξουν το παιχνίδι τους, δημιουργούνται παιδαγωγικά πλαίσια μάθησης (Γερμανός 2006, Clark 2010, Fleer 2018).

Οι νηπιαγωγοί ενίσχυαν αυτή την εμπειρία μάθησης έχοντας το ρόλο του σχολιαστή ή του συμπαίκτη, διατυπώνοντας στοχευμένες ερωτήσεις και προτείνοντας νέους τρόπους χρήσης και αλληλεπίδρασης με τα στοιχεία του χώρου, τα υλικά και τα άλλα παιδιά (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, 2013, Pyle, & Daniels, 2017, Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι η στοχευμένη εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι και η συστηματική χρησιμοποίησή του στην οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών (Pyle et al., 2021). Φάνηκε ότι η συνεργατική προσέγγιση «χτίζεται» σταδιακά ακόμη και στα πιο «δύσκολα» τμήματα, εφόσον το πιστέψει η/ο νηπιαγωγός. Η ηλικία των παιδιών δεν αποτελεί εμπόδιο, όπως φάνηκε και στην έρευνά μας,

είναι όμως απαραίτητες οι προσαρμογές στην κάθε ηλικιακή ομάδα και στο δυναμικό της κάθε τάξης προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Γκλούμπου, & Κακανά, 2020, Κακανά, 2015).

Ενώ όλες οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν στις ίδιες διαδικτυακές συναντήσεις και στα εισαγωγικά σεμινάρια όπου παρουσιάστηκαν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επρόκειτο να εφαρμοστούν, ωστόσο κάθε τμήμα προσέγγισε το play based learning, την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την συνεργατική μάθηση με διαφορετικό τρόπο. Αυτό είχε να κάνει με το πώς η κάθε νηπιαγωγός κατανόησε τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, με τις προσωπικές της απόψεις για το πώς έπρεπε να εφαρμοστούν στην τάξη της και ποιος θα ήταν ο δικός της ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής της καθώς και με τα χαρακτηριστικά των παιδιών της κάθε τάξης, όπως έχει φανεί και από άλλες έρευνες (Clinton, & Wilson, 2019).

Είναι καιρός η τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου να πάψει να λειτουργεί στερεοτυπικά και πανομοιότυπα κάθε χρονιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του δυναμικού της. Υπάρχουν πολλές δυνατότητες η οργανωμένη δραστηριότητα να διαφοροποιηθεί από τη δασκαλοκεντρική και γνωσιοκεντρική προσέγγιση παραδοσιακού τύπου, που ακολουθείται μέχρι σήμερα σε μεγάλο βαθμό και να εμπλουτισθεί με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί θα έχουν ένα πιο ενεργητικό, συνεργατικό και παιγνιώδη ρόλο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο πρόγραμμά μας τα παιδιά οδηγήθηκαν στη γνώση και απέκτησαν δεξιότητες παίζοντας πραγματικά με τον χώρο και τα υλικά της τάξης τους στην οργανωμένη δραστηριότητα και όπως φάνηκε στα αποτελέσματα το επέκτειναν και στην ελεύθερη, διαφοροποιώντας τη λειτουργία των γωνιών, επειδή οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έγιναν κουλτούρα τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών. Με τον τρόπο αυτό οι χώροι των τάξεων δεν ήταν πια χώροι για τα παιδιά, αλλά χώροι των παιδιών, καθώς τα ίδια είχαν δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου, Ε., & Πουρκός, Μ. (2022). *Η Παιδεία Παίζει*. Δίσιγμα.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1. Ανακτήθηκε 05-05-2023 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED464763>
- Branzi, A. (2008). Education and Relational Space. In G. Ceppi & M. Zini (Eds), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Barto, A.G., Mirolli, M., & Baldassarre, G. (2013). Novelty or surprise? *Frontiers in Psychology*, 4, 907.
- Γερμανός, Δ., & Γκλούμπου, Α. (2020). Το παιδί δημιουργεί τον χώρο του: αρχιτεκτονικές, παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παράμετροι. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ.) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη- παιχνίδι- εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού*; (Μάιος 2017). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο 141-152 Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1431>
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Gutenberg
- Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ. (2020). Αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Στο Ε., Γουργιώτου, Δ., Κακανά, Μ., Μπιρμπίλη, & Κ., Χατζοπούλου, (Επιμ.) (2020). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. (Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου) 412-426. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Διαθέσιμο και στο: http://press.uth.gr/images/ebooks/ebook_praktika.pdf/
- Γκλούμπου, Α., & Κακανά, Δ.Μ. (2020). Τα παιδιά ανασχεδιάζουν τον χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράση στο νηπιαγωγείο με την προσέγγιση του Μωσαϊκού. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ.) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη- παιχνίδι- εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί*

- ή Χώροι του Παιδιού; (Μάϊος 2017). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο 141-152 Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1432>
- Cadwell, L. (2003). *Bringing Learning to Life: The Reggio Approach to Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2008). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clinton, V., & Wilson, N. (2019). More than chalkboards: classroom spaces and collaborative learning attitudes. *Learning Environments Research*, 22, 325-344. Springer.
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09287-w>
- Cohen, L., Manion L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Crenshaw, D.A., Brooks R., & Goldstein, S. (2015). *Play Therapy Interventions to Enhance Resilience*. The Guilford Press.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Γ' Έκδοση. ΟΕΔΒ.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Μτφρ. Α. Βακάκη. Τυπωθήτω.
- Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Architectural Press.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84, 1872-1878.
- Fleer, M. (2018). *Το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία*. Μ. Μπιρμπίλη (Επιμ.). Σοφία
- Fraser, B. J. (2012). Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect. *Second International Handbook of Science Education*. Springer, 1191-1239.
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Germanos, D. (2015). The Place as factor of the pedagogical quality of space. In Germanos, D. & Liapi, M. (Eds), *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Greek National Documentation Centre, 46-55, Ανακτήθηκε από: <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>
- Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2020). The Importance of Classroom Cooperative Learning Space as an Immediate Environment for Educational Success: An Action Research Study at Greek Kindergartens. *Educational Action Research*, 30(1), 61-75.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744>
- Gkloumpou, A. (2019). Material and Non-Material Qualities of the Space Created by the Child in the Preschool Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 9, No.2 Διαθέσιμο και στο: <http://dx.doi.org/10.30845/ijhss.v9n2p13>
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος, Στ. Ροζάνης. Γνώση.
- ΙΕΠ-ΥΠΑΙΘ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. ΕΣΠΑ 2014-2020, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009). *Joining Together: Group, Theory and Group Skills*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone*. Allyn and Bacon.
- Κακανά, Δ. Μ. (2015). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΑΕ. (Β' εκδ).
- Karaxtsi, V., & Kakana D.M. (2014). Traditional Classrooms Transformed into Modern School Environments through Collaborative Action Research. *International Journal of Elementary Education*. Vol. 3, No. 3, 2014, pp. 58-64. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20140303.12>
- Κακανά, Δ.-Μ. (2020). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη-παιχνίδι-εκπαίδευση Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; (Μάϊος 2017)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 141-152. Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1430>

- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Ελληνικά Γράμματα
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην Εκπαίδευση*. Πεδίο
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pyle, A. Pyle, M., Prioletta, J., & Alaca, B. (2021). Portrayals of play-based learning: Misalignments between public discourse, classroom realities, and research. *American Journal of Play*, volume 13, number 1. The Strong. Ανακτήθηκε 03-04-2023 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304727.pdf>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28:3, 274- 289, <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο Χώρος ως Παιδαγωγικό Πεδίο σε Προσχολικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Πεδίο.
- Ramani, G. B., & Brownell C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108. Ανακτήθηκε 30-03-2023 από: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X13498337>
- Rinaldi, K. (2008). The space of childhood. In G. Ceppi & M. Zini (Eds.), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Rinaldi, K. (1998). 'Projected Curriculum Constructed Through Documentation—Progettazione.' In *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections*, edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman, 113–125. CT: Ablex
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Ward-Thomson, C., Aspinall, P., & Montarzino, A. (2008). The Childhood Factor: Adult visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior*, 40 (1), 111-143.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

Σημείωση: Ευχαριστούμε θερμά τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά του Παιδικού Κέντρου ΑΠΘ για την πολύτιμη συμβολή τους στην πραγματοποίηση του ερευνητικού προγράμματος.