



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση της γλώσσας
μέσα από το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση**

ΠΑΠΠΑ Ι. ΓΕΩΡΓΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής: Τεντολούρης Φίλιππος
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σούνογλου Μαρίνα

ΒΟΛΟΣ, 2024

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλλαν με τον δικό τους μοναδικό τρόπο στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Φίλιππο Τεντολούρη, για την ανεκτίμητη βοήθεια και υποστήριξη που μου πρόσφερε. Πάνω απ' όλα, του εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου για την ακλόνητη εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την αρχή έως το τέλος αυτής της διαδικασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω ευγνωμοσύνη στους γονείς μου Γιάννη Παππά και Μαρία Δρεκοπούλου, για την αμέριστη αγάπη, βοήθεια και πίστη που μου πρόσφεραν προκειμένου να επιτευχθεί ένας ακόμα στόχος μου.

Τέλος, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στις κολλητές μου φίλες Εύα Ράπτη και Κατερίνα Τσαμπάρη, οι οποίες ήταν πάντα εκεί για να με ενθαρρύνουν, να με βοηθήσουν και να με υποστηρίξουν ψυχολογικά σε όλο αυτό το ταξίδι.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη συμβολή του παιχνιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία του παιχνιδιού αλλά και την συνεισφορά του στη μάθηση της γλώσσας, καθώς και τις μεθόδους και δράσεις που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυσή της. Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, ενώ έγινε χρήση του εργαλείου δομημένης συνέντευξης με ανοικτές ερωτήσεις. Το δείγμα αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Από την ανάλυση του υλικού συμπεραίνεται ότι το παιχνίδι αποτελεί ουσιαστική πτυχή στη ζωή των παιδιών, το οποίο συμβάλλει ακόμα και στη μάθηση της γλώσσας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς μέσα από τις μεθόδους και τις δράσεις που σχεδιάζουν, βοηθούν τα νήπια να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες. Έτσι, από τη δημιουργία και την ενσωμάτωση των γλωσσικών παιχνιδιών στην καθημερινότητα του σχολείου, τα οποία βασίζονται σε διάφορες μαθησιακές περιοχές, οι νηπιαγωγοί καταφέρνουν να προωθήσουν τις διαπροσωπικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: ανάπτυξη, γλώσσα, μάθηση, παιχνίδι, προσχολική εκπαίδευση

Abstract

This dissertation deals with the contribution of play in preschool children's language development. Its main purpose is to study teachers' views in relation to the contribution of the play in language learning. In order to conduct the research, a qualitative research method was used, namely structured interviews with open-ended questions. The population of the research consisted of nine preschool teachers and their answers were analyzed through content analysis. The analysis showed that play is an essential aspect in children's learning process. Teachers play an important role in this, since through the methods they use and the activities they design, they help children to develop their language skills. Thus, by creating and integrating language games into the daily classroom routine, based on different learning areas such as language and maths, teachers manage to promote learning interpersonal interactions among children.

Key words: development, language, learning, play, preschool education

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	2
Abstract	3
Εισαγωγή	6
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση.....	8
1.1 Η έννοια του παιχνιδιού και τα κύρια χαρακτηριστικά του	8
1.2 Οι κατηγορίες των παιχνιδιών	9
1.3 Η σημασία και η συνεισφορά του παιχνιδιού στα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού	10
1.4 Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία	12
1.5 Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο	15
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι.....	17
2.1 Η μάθηση και οι θεωρίες της	17
2.2.1 Παιχνίδι και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση	18
2.2.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού	20
2.2 Η ανάπτυξη της γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία.....	21
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επίσημες Γλωσσοδιδασκτικές Προδιαγραφές του 2002 & 2014.....	24
3.1 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Οδηγός Νηπιαγωγού 2002	24
3.2 Οδηγός Νηπιαγωγού και Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2014	26
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Μεθοδολογία της έρευνας	29
4.1 Σκοπός & μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας.....	29
4.2 Πληθυσμός της έρευνας.....	30
4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	31
4.4 Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων	32

4.5 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και η αξιοπιστία της	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ευρήματα της έρευνας.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα	44
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	46

Εισαγωγή

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι. Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της έρευνας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες μέσω του παιχνιδιού, με βάση τις δικές τους εμπειρίες και τις καθημερινές τους παρατηρήσεις στο νηπιαγωγείο. Το να δοθεί «φωνή» στους παιδαγωγούς κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς είναι οι υπεύθυνοι μέσω της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά για τη δημιουργία κατάλληλων παιδαγωγικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων.

Στην προσχολική εκπαίδευση η ανάπτυξη της γλώσσας είναι το μέσο των παιδιών να επικοινωνήσουν αλλά και να ανακαλύψουν τον κόσμο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Μότσιου (2014), η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος μεταξύ τριών και έξι ετών, κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν ταχύτερα τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2011), ο μηχανισμός της γλώσσας είναι ένα εξελιγμένο, συμβολικό και δυναμικό σύστημα που είναι ιδιαίτερα πολύτιμο για τους ανθρώπους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι διευκολύνει την ταχύτερη επικοινωνία μεταξύ τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι, μια σημαντική διάσταση που δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος είναι ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλει το παιχνίδι στην ανάπτυξη της γλώσσας κατά την προσχολική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μπορεί να προσφέρει ένα επιπλέον πλαίσιο κατανόησης σε εκείνους και εκείνες που σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών.

Στην έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετώνται επομένως οι στρατηγικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση αλλά και οι απόψεις τους σχετικά με την αξία του παιχνιδιού για την

κατάκτηση της γλώσσας, το οποίο μπορεί να συμπεκνωθεί στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία;

Η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος παρουσιάζεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία ως εξής. Στο πρώτο κεφάλαιο θα μελετήσουμε την έννοια και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο τη μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι. Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις επίσημες προδιαγραφές για το παιχνίδι στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα μελετήσουμε τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας που υλοποιήθηκε, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων και την αξιοπιστία της έρευνας. Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα ευρήματα, καθώς και τη σχετική συζήτηση μεταξύ των ευρημάτων και της θεωρίας. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιασθούν τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης και θα γίνει λόγος για τους περιορισμούς της έρευνας που διενεργήσαμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση

1.1 Η έννοια του παιχνιδιού και τα κύρια χαρακτηριστικά του

Ο άνθρωπος από τη φύση του είναι περίεργος να διερευνήσει τον κόσμο και τα αντικείμενα που τον περιβάλλουν γι' αυτό και από μικρή ηλικία επιστρατεύει και χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις αισθήσεις του. Ένα από τα εργαλεία που συμβάλλει στην ικανοποίηση της περιέργειας αλλά και στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος είναι το παιχνίδι.

Καθώς το παιχνίδι είναι μια έννοια που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες ενός παιδιού και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη σωματική όσο και στη νοητική ανάπτυξη, έχει εννοιολογηθεί με διαφορετικό τρόπο στο ερευνητικό πεδίο μέσω των κάτωθι προσεγγίσεων (Καραχάλια, 2012):

1. *Η Κοινωνική Προσέγγιση*: Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, όπως ο Vygotsky (Brock et al., 2016· Brostrom, 2001· Vygotsky, 2004), θεωρούν το παιχνίδι μία κοινωνικά συμβολική δραστηριότητα που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν σημαντικά μαθήματα σχετικά με το συνεργατικό παιχνίδι, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη χρήση της γλώσσας και άλλα συστήματα συμβόλων, όπως τα μαθηματικά.
2. *Η Ψυχαναλυτική Προσέγγιση*: Στην ψυχαναλυτική προσέγγιση το παιχνίδι θεωρείται ως μια μορφή κάθαρσης που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εσωτερικεύσουν τα ανεπιθύμητα συναισθήματά τους για γεγονότα που θα αδυνατούσαν να διαχειριστούν στην καθημερινότητά τους, όπως συγκρούσεις ή τραυματικές εμπειρίες (Freud, 1961, όπ. αναφ. στο Κουκουναράς, Λιάγκης, κ.ά. 2015· Λέκκα, 2017, σελ. 28).
3. *Η Γνωστική Προσέγγιση*: Οι γνωστικοί ψυχολόγοι, όπως ο Piaget (Piaget, 1979, όπ. αναφ. στο Λεβεντάκου, 2003, σελ. 30-31), επικεντρώνονται στο πώς το παιχνίδι επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη μέσα από την αφομοίωση και συμμόρφωση, καθώς και στη λειτουργική πτυχή του παιχνιδιού, στη σημασία της φαντασίας, της αυτοαντίληψης και της αποκρυπτογράφησης των σκοπών που έχουν οι άλλοι (Καραχάλια, 2012· Lieberman 1977· Piaget, 1962).

4. *Οι Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*: Ταυτόχρονα με τις ψυχολογικές θεωρήσεις του παιχνιδιού αναπτύχθηκαν και οι παιδαγωγικές. Ενδεικτικά, η παιδαγωγός Μαρία Μοντεσσόρι (2008) διατύπωσε την ιδέα ότι το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού. Αυτή η εγκεκριμένη έκφραση χρησιμοποιείται πολλές φορές για να υπογραμμίσει την αξία του παιχνιδιού και το γεγονός ότι θεωρείται θεμέλιο της αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής (Καμπεζά, 2008).

Παρά τις διαφορετικές εννοιολογήσεις του παιχνιδιού στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι μελετητές και στοχαστές έχουν ενδιαφερθεί για την καθολικότητα του παιδικού παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των ετών συμφωνώντας ότι είναι ζωτικής σημασίας για τη σωματική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Μπάνου, 2017). Σύμφωνα με την Garvey (1990), η πλειοψηφία των μελετητών που ασχολήθηκαν με την έννοια του παιχνιδιού φαίνεται να συμφωνούν ότι το παιχνίδι έχει βασικά χαρακτηριστικά, όπως ότι προσφέρει χαρά, απόλαυση και δημιουργεί θετικά συναισθήματα.

1.2 Οι κατηγορίες των παιχνιδιών

Τα στάδια ανάπτυξης των ανθρώπων επηρεάζονται και αντικατοπτρίζονται από το παιχνίδι. Οι κατηγορίες παιχνιδιού, οι οποίες μπορεί να είναι απλές ή σύνθετες, βοηθούν στην ανάπτυξη ενός ανθρώπου (Πανταζής, 1997).

Η λέξη «παιχνίδι» δεν αντιπροσωπεύει μόνο τα ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια, αλλά συμπεριλαμβάνει παιχνίδια που εξασκούν το σώμα και το πνεύμα με παιγνιώδη πάντα χαρακτήρα. Τα σταυρόλεξα, η επίλυση γρίφων, η ζωγραφική, το θέατρο, οι σχολικές γιορτές, το τραγούδι, τα παιχνίδια με πηλό και διάφορα ακόμα υλικά είναι μερικά μόνο παραδείγματα. Ωστόσο, όταν αυτά τα μέσα δεν υπάρχουν, το παιδί επιστρατεύει με τη φαντασία του ρόλους και ιστορίες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντά του προκειμένου να παίξει. Αυτό θεωρείται επίσης παιχνίδι, το οποίο είναι περισσότερο αυθόρμητο και δημιουργικό, καθώς προκύπτει αβίαστα από την παιδική αγνή ψυχή (Μπάνου, 2022).

Σε γενικές γραμμές το παιχνίδι μπορεί να διαχωριστεί στα ακόλουθα είδη (Μπάνου, 2022):

1. *Συμβολικό παιχνίδι*: Σύμφωνα με τον Piaget (1976), το συμβολικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από την ικανότητα των παιδιών να «συμβολίζουν» ή να σκέφτονται με όρους νοητικής αναπαράστασης. Η ικανότητα διάκρισης μεταξύ των συμβόλων (όπως οι λέξεις) και των πραγμάτων, στα οποία αναφέρονται, αναπτύσσεται καθώς ωριμάζουν οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού (Aydin, 2012· Whitebread et al., 2017). Για παράδειγμα, τα μαξιλάρια ενός καναπέ μπορεί να μεταμορφωθούν σε καταφύγιο και ένα μολύβι σε ένα μαγικό ραβδί.
2. *Φανταστικό παιχνίδι*: Το φανταστικό παιχνίδι είναι ένας βασικός τύπος παιχνιδιού κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας με σημαντική παιδαγωγική σημασία. Τα νήπια ταξιδεύουν από την πραγματικότητα στον φανταστικό κόσμο και μιμούνται τα πρόσωπα και τις πράξεις ενηλίκων ή φανταστικών ηρώων.
3. *Κινητικό παιχνίδι*: Ένα θεμελιώδες είδος παιχνιδιού και μια μορφή φυσικής αγωγής είναι το κινητικό παιχνίδι (Castelli et al., 2007). Τα μικρά παιδιά πρέπει να κινούνται για να αναπτυχθούν πλήρως, ιδίως όσον αφορά τη σωματική, γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.
4. *Δραματικό παιχνίδι*: Ένα παιχνίδι που ονομάζεται «δραματικό» περιλαμβάνει την προσποίηση, την υποκριτική ή την ανάληψη διαφορετικών ρόλων από διαφορετικά άτομα. Στο νηπιαγωγείο το δραματικό παιχνίδι εκδηλώνεται κυρίως στις αυθόρμητες δραστηριότητες και συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και των ικανοτήτων των παιδιών, όπως επίσης και στην απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοελέγχου (Μιχαλοπούλου, 2018).

1.3 Η σημασία και η συνεισφορά του παιχνιδιού στα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού

Η ανθρώπινη ανάπτυξη χωρίζεται σε διάφορα διακριτά στάδια, καθένα από τα οποία συμπεριλαμβάνει την εμφάνιση ικανοτήτων, συμπεριφορών και άλλων αναπτυξιακών πτυχών. Η ανάπτυξη των παιδιών ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία αλλά είναι αξιοσημείωτο ότι τα επίπεδα ανάπτυξης αποτελούν γενικές κατευθυντήριες γραμμές και μπορεί να υπάρχουν αποκλίσεις από παιδί σε παιδί. Τα επίπεδα ανάπτυξης σε σχέση με την ηλικία περιγράφονται γενικά ως εξής (Ντούση κ.α., 2019· Feldman, 2019):

- Βρέφη (0-2 έτη): Σε αυτό το στάδιο, το παιχνίδι εμπεριέχει αντικείμενα που τραβούν την προσοχή των παιδιών, όπως αντικείμενα με έντονα χρώματα και ευδιάκριτα σχήματα.

- Προνηπιακή ηλικία (2-3 έτη): Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αποκτούν σημαντικές γλωσσικές και κινητικές δεξιότητες. Βασικά παιχνίδια στην ηλικία αυτή θεωρούνται τα πάζλ, τα τουβλάκια, τα κουκλόσπιτα κλπ.

Προσχολική ηλικία (3-6 έτη): Σε αυτή την ηλικία αναπτύσσονται γνωστικές, κοινωνικές και αισθητηριακές ικανότητες. Το παιχνίδι των παιδιών περιλαμβάνει εκπαιδευτικό και δημιουργικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων και παιχνίδι που ενισχύει τη λογική σκέψη.

- Σχολική ηλικία (6+ έτη): Οι γνωστικές δεξιότητες σε αυτό το στάδιο είναι πιο σύνθετες και το ενδιαφέρον τους προσελκύεται από διάφορα θέματα. Το παιχνίδι μπορεί να συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικά παιχνίδια, παιχνίδια με κανόνες και αθλητικές δραστηριότητες.

Το παιχνίδι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών και συνεισφέρει σε πολλά επίπεδα όπως τα ακόλουθα:

1. *Γνωστική Ανάπτυξη*: Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και γνωστικής ανάπτυξης είναι αλληλένδετη, καθώς το ένα συνεισφέρει στο άλλο. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί μαθαίνει για τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία των πραγμάτων (π.χ. η μπάλα κυλά), αναπτύσσει την αίσθηση του χωρικού προσανατολισμού και είναι σε θέση να λύνει προβλήματα και να δημιουργεί συσχετισμούς (Καραχάλια, 2012).
2. *Κοινωνική Ανάπτυξη*: Σε κοινωνικό επίπεδο, το παιδί αλληλεπιδρά με συνομηλίκους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δημιουργεί φιλίες και αποκτά δεξιότητες διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού. Επίσης, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ διερευνά διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και αποκτά κοινωνική συνείδηση. Επιπλέον, αρχίζει να υπάρχει σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων (Καραχάλια, 2012).

3. *Νοητική ανάπτυξη*: Σε αυτό το επίπεδο ενισχύεται η λογική σκέψη, η δημιουργικότητα και ο προβληματισμός (Κάππας, 2005). Πιο αναλυτικά, το παιδί μέσα από το παιχνίδι ενδυναμώνει τη μνήμη του και αναπτύσσει προσαρμοστικές, αφαιρετικές και αποκλίνουσες σκέψεις. Επίσης, αναπτύσσει τη φαντασία και τις αναπαραστατικές του ικανότητες. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι συμβάλλει στη δημιουργία της καλλιτεχνικής πλευράς, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργικότητα, το συμβολισμό, την πρωτότυπη σκέψη και τις συνδέσεις μεταξύ των πραγμάτων (Wolfberg, 2003).
4. *Συναισθηματική Ανάπτυξη*: Το παιδί παίζοντας μπορεί να εξισορροπεί και να εκδηλώνει συναισθήματα, συλλογισμούς και συγκινήσεις (Καραχάλια, 2012). Επίσης, το παιχνίδι συμβάλλει ώστε το παιδί να μάθει να διαχειρίζεται την αποτυχία ή τη νίκη αλλά και να αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του. Προσφέρει δηλαδή, συναισθηματική απελευθέρωση, καθώς αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχουν σωστά και εσφαλμένα συναισθήματα.
5. *Γλωσσική Ανάπτυξη*: Το παιδί αναπτύσσει τις γλωσσικές του ικανότητες και μαθαίνει να κατανοεί και να αλληλεπιδρά τόσο με λεκτικές όσο και με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας στο κοινωνικό πεδίο, όπως προαναφέρθηκε. Μαθαίνει τους κανόνες της συνομιλίας, καθώς και τις δομές και τους σκοπούς της γλώσσας, με αποτέλεσμα να την αναπτύσσει. Έτσι, το λεξιλόγιο του παιδιού μεγαλώνει και διαμορφώνονται εξελιγμένες γραμματικές δομές της γλώσσας. Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι η χρήση μεταφορικών εκφράσεων (Καραχάλια, 2012).

1.4 Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Η εξέλιξη ενός ανθρώπου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την προσχολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για τη μάθηση και συμβάλλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Lind, 2000). Σε αυτή την σημαντική περίοδο εμφανίζονται δεξιότητες που σχετίζονται με διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Στην ουσία, η λέξη «δεξιότητα» δηλώνει το βαθμό ικανότητας κάποιου στην ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου (Haga, 2008). Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται κυρίως με το γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και σωματικό τομέα του νηπίου και η απόκτησή τους είναι υψίστης σημασίας για την πολυδιάστατη ανάπτυξή του. Η

σχολική και επαγγελματική επιτυχία, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ψυχική υγεία συσχετίζονται με τις γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες. Κατά συνέπεια, η εκμάθηση κρίσιμων δεξιοτήτων ζωής σε νεαρή ηλικία βοηθά τους ανθρώπους να είναι ευτυχισμένοι ενήλικες (Garcia, 2016).

Παρακάτω παρατίθενται μερικοί τομείς δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά την κρίσιμη περίοδο της προσχολικής ηλικίας:

- *Κοινωνικές δεξιότητες*: Τα παιδιά αποκτούν μέσω του παιχνιδιού κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους αλλά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, καλλιεργώντας έτσι σε ένα βαθμό την ενσυναίσθηση. Επίσης, μαθαίνουν να παίζουν με κανόνες, να μοιράζονται αντικείμενα και παιχνίδια και να συνεργάζονται για την επίλυση κάποιου προβλήματος (Στεφανοπούλου, 2016).
- *Φαντασία και Δημιουργικότητα*: Τα παιδιά αρχίζουν να επινοούν ιστορίες και φανταστικούς κόσμους στην προσχολική ηλικία. Στο παιχνίδι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους για να εξερευνήσουν αυτούς τους κόσμους και να διασκεδάσουν μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, στα οποία αναλαμβάνουν ρόλους όπως «δάσκαλος», «γιατρός» ή «πειρατής» και στη συνέχεια να βασίσουν τα επινοημένα σενάρια και τις αφηγήσεις τους σε αυτές τις προσωπικότητες (Κώνστα, 2020).
- *Σωματικές-Κινητικές δεξιότητες*: Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές κινητικές τους δεξιότητες και τον συντονισμό τους (Τοπάτση, 2016· Wolfberg, 2003), δηλαδή ενισχύει τις λειτουργικές ικανότητες, τον σωματικό έλεγχο και τις αισθητικοκινητικές ικανότητες (Κουμπουρέλο, 2004).
- *Ανεξαρτησία και Αυτοπεποίθηση*: Τα παιδιά καθώς μαθαίνουν να ολοκληρώνουν εργασίες μόνα τους μέσω παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, γίνονται πιο ανεξάρτητα και ως αποτέλεσμα αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Μπάνου, 2022).

Δεδομένου ότι το σχολείο είναι ο μόνος θεσμός που μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς και την κοινότητα, παίζοντας σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση ενός παιδιού, είναι ευθύνη της εκπαίδευσης να μεταφέρει αυτές τις ικανότητες στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο κύριος στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να

υποστηρίζει τα παιδιά να αποκτήσουν μια ποικιλία γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και κινητικών δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να αναπτυχθούν σε κάθε τομέα της ζωής τους (Ντολιοπούλου, 2007).

Η εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου διευκολύνει την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες ζωής μπορούν να επιδειχθούν μέσω του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου και να ενσωματωθούν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων με βάση το παιχνίδι που προάγουν μεταξύ άλλων τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση. Τα νήπια παροτρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αποδέχονται την ευθύνη για τις πράξεις τους, να προβάλλουν τα συναισθήματά τους, να λύνουν προβλήματα, να συνεργάζονται και να παίρνουν πρωτοβουλίες μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες, είτε ομαδικά είτε ατομικά (Australian Psychological Society, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και σχετικά με τις πρακτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι παιδαγωγικοί τρόποι που ενισχύουν την ανάπτυξη αυτών των πρακτικών εκτός από τις συνήθειες καθημερινές δραστηριότητες. Το παιχνίδι ειδικότερα, είναι η καλύτερη προσέγγιση για την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών καθώς και ποικίλων γνώσεων, ενώ σε όλες τις εκφάνσεις του (π.χ. ελεύθερο ή δραματικό), έχει θετικό αντίκτυπο στη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η προσφορά του παιχνιδιού σύμφωνα με την Κανιούρα (2018) αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τις εκπαιδευτικούς. Πολλές νηπιαγωγοί, πιστεύουν ότι το παιχνίδι είναι η πρωταρχική μέθοδος για την καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού και την αφύπνιση των ικανοτήτων του. Η νηπιαγωγός λοιπόν, έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τους πιο δυνατούς και τους λιγότερο δυνατούς παίκτες μέσα από το παιχνίδι και να ενισχύσει τις αδυναμίες κάποιων παιδιών. Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος να εξωτερικεύονται τα συναισθήματα και να εκτονώνεται το εσωτερικό άγχος. Στην πραγματικότητα, είναι μια από τις πιο αποδοτικές και γόνιμες μεθόδους μάθησης, καθώς το παιδί απομνημονεύει ό,τι μαθαίνει εκείνη τη στιγμή και το εφαρμόζει σε όλες τις σχετικές εργασίες καθώς παίζει (Κανιούρα, 2018).

Δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα πότε θα παίζουν, δικαιολογεί την προσήλωσή τους στο παιχνίδι και στην αξία που του δίνουν, για αυτό φαίνεται να το απολαμβάνουν, ενώ αντίστοιχα σχεδόν οι περισσότερες θεωρίες περιγράφουν το παιχνίδι ως μια βασική διαδικασία και το συνδέουν με το γέλιο και τη διασκέδαση (Κώνστα, 2020). Το παιχνίδι βοηθά στην επίλυση προβλημάτων, την εκμάθηση της γλώσσας και την κοινωνική ανάπτυξη, επειδή είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό, αυθόρμητο και δημιουργικό, ελεύθερο και εθελοντικό (Μπότσογλου, 2010). Τα παιδιά συμμετέχουν στη δημιουργία ενός νέου περιβάλλοντος και ως αποτέλεσμα εμπλέκονται σε ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες, καθιστώντας το κάτι περισσότερο από μια απλή παιδική ενασχόληση (Αυγητίδου, 2001).

Τέλος, μαθαίνουν να αγαπούν και να βιώνουν τη ζωή σε κάθε ηλικία λόγω του παιχνιδιού, ενώ παράλληλα επιτυγχάνουν την οικοδόμηση δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσονται ταυτόχρονα, η αυτονομία και οι κοινωνικές ικανότητες του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό ότι μέσα από το παιχνίδι τους δίνεται η ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη τις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Κώνστα, 2020).

1.5 Οι γωνιές στο νηπιαγωγείο

Ο εσωτερικός χώρος στα νηπιαγωγεία διαμοιράζεται σε περιοχές δραστηριοτήτων, δηλαδή «γωνιές». Όταν γίνεται λόγος για «γωνιές», συνήθως εννοούμε διαφορετικούς χώρους ή τοποθεσίες μέσα στην τάξη που έχουν δημιουργηθεί ειδικά για τα παιδιά, καθεμία από τις οποίες επικεντρώνεται στην προώθηση ενός συγκεκριμένου συνόλου μαθησιακών δεξιοτήτων (Γερμανός, 2006). Αυτό συμβάλλει ώστε οι μικροί μαθητές και μαθήτριες να συμμετέχουν σε παιχνίδια-δραστηριότητες, αλλά και στη διαδικασία της μάθησης, είτε αυτή είναι ατομική είτε ομαδική. Ο στόχος αυτών των «γωνιών», συχνά είναι να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, την εξερεύνηση, τη δημιουργικότητα αλλά και τη μάθησή τους, πάντα φυσικά με τη βοήθεια δραστηριοτήτων που προάγουν την ανάπτυξή τους. Επιπλέον, επιτρέπει στις νηπιαγωγούς να διευρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, έτσι ώστε «να διαφοροποιείται η ρουτίνα της καθημερινής εργασίας τους» (Σιβροπούλου, 2017, σελ. 47).

Οι εσωτερικοί χώροι των ελληνικών παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων σχεδιάζονται με το λειτουργικό μοτίβο των γωνιών. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν χώροι που είναι διαθέσιμοι όλο το χρόνο, όπως η γωνιά της βιβλιοθήκης, ο χώρος συζητήσεων, η γωνιά τέχνης ή του υπολογιστή, ενώ ακόμα υπάρχουν κάποιες που αναπτύσσονται από κοινού με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του έτους και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους (π.χ. η γωνιά των μεταμφιέσεων). Το παιχνίδι στις γωνιές της τάξης απαρτίζει ένα κρίσιμο καθημερινό στοιχείο του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου. Ωστόσο, για να επωφεληθούν πλήρως τα παιδιά από αυτό, ο σχεδιασμός του χώρου θα πρέπει να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν, να σχεδιάζουν, να δημιουργούν, να εντοπίζουν τυχόν προβλήματα και να τα διαχειρίζονται ή να τα λύνουν. Επίσης, να μπορούν να προσαρμόζουν το χώρο στις δικές τους ανάγκες, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και να διερευνούν τις μεταξύ τους συνδέσεις (Κώνστα, 2020).

Οι γωνιές είναι σημαντικό να έχουν τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται με ευκολία, ώστε να δημιουργείται ελεύθερος χώρος για δραστηριότητες που προκύπτουν στην πορεία του προγράμματος (Πανταζής, 2002). Ακόμα, σε κάθε μια γωνιά πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένο περιθώριο συμμετοχής παιδιών. Όταν ο αριθμός παιδιών δεν είναι μεγάλος (4-6 παιδιά ανά γωνιά), υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και ευκαιρίες των παιδιών να εργαστούν μόνα, σε συνεργασία ή παράλληλα με κάποιο άλλο νήπιο (Μπάνου, 2022).

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη διαδικασία του παιχνιδιού στις γωνιές. Ένας από αυτούς είναι ο χρόνος που έχουν τα παιδιά στην διάθεσή τους σε κάθε γωνιά, ο οποίος πρέπει να είναι αρκετός, ώστε να μπορούν να επεξεργάζονται πράγματα και να λειτουργούν καλύτερα. Ακόμα, πολύ βασικό είναι ο χρόνος που χρειάζονται για να φτάσουν στη δράση μια δραστηριότητας, ο οποίος είναι τουλάχιστον 30 λεπτά. Τέλος, είναι απαραίτητο να υπολογιστεί και η διάρκεια που απαιτείται μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας στην εκάστοτε γωνιά, με σκοπό τα παιδιά να συμμαζέψουν τα υλικά. Επομένως, αυτό θα βοηθήσει να διαμορφωθεί η υπευθυνότητα στα μικρά νήπια, αλλά και η δυνατότητα αναγνώρισης και ταξινόμησης αντικειμένων (Μπάνου, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι

2.1 Η μάθηση και οι θεωρίες της

Σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε τη σημασία της μάθησης και θα εξηγήσουμε τον λόγο που δεν γίνεται να υπάρξει ένας και μόνο ορισμός που να την περιγράφει ολοκληρωτικά. Έπειτα, θα παρουσιαστούν σύντομα κάποιες από τις ψυχολογικές θεωρήσεις αλλά και απόψεις για τη μάθηση.

Στο σύνθετο φαινόμενο της μάθησης εμπλέκονται τόσο βιολογικές όσο και νοητικές διεργασίες. Η βιολογική διαδικασία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι και σε μικρότερο βαθμό τα ζώα μαθαίνουν για ένα φαινόμενο ή αντικείμενο και γενικότερα, για τον κόσμο στον οποίο ζουν (Καφετζόπουλος, 1995· Χαραλαμπίδης, 2001). Από εκεί και πέρα, χρησιμοποιούν την εμπειρία και την εξάσκηση, δηλαδή την τριβή για να εκμεταλλευτούν αυτά τα πράγματα κατά το δοκούν, δίνοντάς τους μονιμότητα. Η μάθηση είναι επίσης, μια διανοητική διαδικασία που παρατηρείται μόνο στους ανθρώπους, ελέγχεται κυρίως από αυτούς και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά. Η γνώση αυτή αποθηκεύεται στη μνήμη, η οποία βρίσκεται στον εγκέφαλο και προσπελαύνεται μέσω ποικίλων ερεθισμάτων που δίνονται και υποστηρίζονται από τις αισθήσεις του οργανισμού. Στην πραγματικότητα, οι αισθήσεις συνεργάζονται συμπληρώνοντας η μία την άλλη για να δημιουργήσουν ένα ερέθισμα που γίνεται αντιληπτό και είναι ικανό να οδηγήσει στη μάθηση. Η ικανότητα ενός ατόμου να απορροφά και να παγιώνει τη γνώση και στη συνέχεια να τροποποιεί τη συμπεριφορά του, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες του, τις προηγούμενες γνώσεις του και τις ποικίλες συμπεριφορές που παρακολουθεί. Έτσι, η μάθηση έχει μια μοναδική, προσωπική πλευρά (Bigge, 1990).

Η μάθηση έχει μελετηθεί από πολυάριθμους επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η φυσιολογία, η ιατρική και η βιολογία. Είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξει ένας ορισμός της μάθησης που να συμφωνείται από όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου ότι οι διαδικασίες μάθησης είναι τόσο διαφορετικές και πολύπλευρες, δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν πλήρως και έγκυρα σε μια ενιαία κατηγορία. Έτσι, η μάθηση θεωρείται ως μια

διαδικασία που λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός μιας σχολικής τάξης και μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυπική ή άτυπη, συνειδητή ή ασυνειδητή, προγραμματισμένη ή μη προγραμματισμένη (Shunk, 2010).

Καθώς η εκπαιδευτική και η αναπτυξιακή ψυχολογία αναπτύσσονται, εμφανίστηκαν διάφορες θεωρίες μάθησης, καθεμία από τις οποίες παρέχει μια μοναδική ερμηνεία του τι είναι μάθηση. Η μάθηση όπως ορίζεται από τον Schunk (2010), είναι η εκούσια ή ακούσια μεταβολή της συμπεριφοράς που προκύπτει από τις εμπειρίες που αναζητά και ερμηνεύει ένα άτομο. Σύμφωνα με άλλους ορισμούς, η μάθηση είναι η διαδικασία που βοηθά τους οργανισμούς να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους μόνιμα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε η αλλαγή να μην χρειάζεται να γίνει επανειλημμένα σε κάθε νέο παρόμοιο σενάριο (Φλουρής, 1995). Ένας ακόμα ορισμός της μάθησης που μπορεί να βρεθεί στην σύγχρονη βιβλιογραφία, την ορίζει ως διαδικασία απόκτησης και αλλαγής γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων τύπων συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι μια διαδικασία που μεταβάλλει το γνωστικό δυναμικό ενός ανθρώπου (Ξωχέλλης, 2015).

Είναι γεγονός πως η μάθηση παραμένει μια κρίσιμη πτυχή της ανθρώπινης εμπειρίας, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές θεωρητικές προοπτικές όσον αφορά τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της. Ο άνθρωπος μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, η οποία τον βοηθά να προσαρμοστεί στις συνεχείς αλλαγές και να βρει τη θέση του στην κοινωνία (Φλουρής, 2003· Ξωχέλλης, 2015).

2.2.1 Παιχνίδι και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση

Το παιχνίδι είναι μια εγγενής πτυχή της παιδικής ζωής και ένας φυσικός τρόπος για να μάθουμε και να αναπτυχθούμε ως άτομα. Πολυάριθμες μορφές παιχνιδιού, όπως το κινητικό ή το συμβολικό παιχνίδι, ενισχύουν την έμφυτη ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει σε ποικίλα πλαίσια, παρέχοντας ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και ευκαιρίες για την ανάπτυξή του.

Οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και η ενσυναίσθηση ενός παιδιού αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης με τους

συνομηλίκους. Το παιχνίδι συνδυάζει αποτελεσματικά τις ατομικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού με τις γνώσεις και τις πληροφορίες που απαιτεί το μυαλό του, οδηγώντας στην τελική ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων (Wood, 2022, σελ. 15-26). Το ειλικρινές ενδιαφέρον του παιδιού για τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί βασικό συστατικό για την επίτευξη αυτού του στόχου (Κώνστα, 2020). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν κυρίως μέσω του παιχνιδιού, γι' αυτό το παιχνίδι δεν ισοδυναμεί σε καμία περίπτωση με σπατάλη χρόνου (Alharbi & Alzahrani, 2020).

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω του παιχνιδιού και όχι αποκλειστικά μέσω της επίσημης διδασκαλίας στην τάξη, ο Crehan (2016) αναγνωρίζει τη σημασία της μάθησης για τα μικρά παιδιά. Τα παιδιά ηλικίας μεταξύ τεσσάρων και πέντε ετών είναι ενεργοί μαθητές και μαθήτριες, που είναι πιο πιθανό να κινηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρά να κάθονται ακίνητα και να προσέχουν. Όταν τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε ενεργητική μάθηση μέσω του παιχνιδιού και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, τα παιδιά κατανοούν την ύλη πιο αποτελεσματικά. Τέλος, μαθαίνουν μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, μοιράζονται γνώσεις, διαπραγματεύονται και δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με συνομηλίκους και ενήλικες (Alharbi & Alzahrani, 2020· Fasoli et al., 2010).

Σύμφωνα με την Wood (όπ. αναφ. στο Μετοχιανάκης, 2000), τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι επειδή είναι μια ελκυστική διαδικασία για αυτά και όχι μια διαδικασία που είναι δυσάρεστη ή δύσκολη, και τα οφέλη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού είναι πραγματικά και αισθητά συνήθως σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η αυτενεργός μάθηση είναι ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει την πρωτοβουλία και τη δράση των μαθητών. Αντίστοιχα, φαίνεται ότι η μάθηση με παιχνίδι επιτυγχάνει τα εξής (Ασκούνη, 2016):

- Τα κίνητρα του παιδιού αυξάνονται σε προσωπικό επίπεδο.
- Βελτιώνεται η εμπλοκή και η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους συμμετέχοντες.
- Το παιδί βρίσκει νόημα στις διαδικασίες.

- Οι καταστάσεις επηρεάζονται από τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και του εκπαιδευτικού, τις νέες εμπειρίες και τις καινοτόμες τακτικές.
- Κάθε φορά είτε ο δάσκαλος είτε τα ίδια τα παιδιά διαφοροποιούν το βαθμό δυσκολίας.

2.2.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται μια κρίσιμη στρατηγική διδασκαλίας καθώς και ένας βασικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης, επειδή ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα, (Ayrap, 2016· Brock et al., 2016· Dockett & Perry, 2010· Weisberg et al., 2015· Wood, 2008). Εισάγοντας τα παιδιά σε νέες έννοιες, δραστηριότητες και εμπειρίες, τα βοηθάει να μάθουν, επιτρέποντάς τα να κατανοήσουν αυτό που έχουν βιώσει. Επιπλέον, το παιχνίδι προωθεί την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και τα βοηθά να προσαρμοστούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Πανταζης, 1997· Mathur & Parameswaran, 2015).

Η διαδικασία της μάθησης (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές) μέσω του παιχνιδιού αναφέρεται ως «παιγνιώδης μάθηση» (playcentric approach). Έχει αναγνωριστεί ως μια ποιοτική μαθησιακή προσέγγιση και ένα πεδίο παιδαγωγικής που υποστηρίζει τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (Αγγελίδου, 2011). Πρόκειται, δηλαδή, για μια μεθοδική, δομημένη προσέγγιση που είναι επίσης αναπτυξιακά κατάλληλη (Anderson & Phillips, 2017· Edwards et al., 2011), καθώς επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν σε ένα διασκεδαστικό, ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον, να συμμετέχουν σε ενεργητική μάθηση με ανθρώπους και αντικείμενα, να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες ζωής (Μπάνου, 2022). Από την άλλη πλευρά, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

2.2 Η ανάπτυξη της γλώσσας κατά την προσχολική ηλικία

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τον ορισμό και τη λειτουργία της γλώσσας καθώς και τα γλωσσικά επίπεδα που χαρακτηρίζουν το γλωσσικό σύστημα. Επιπλέον, θα αναλύσουμε την ανάπτυξη της στην προσχολική ηλικία και θα εστιάσουμε στα στάδια της φωνολογικής, συντακτικής, σημασιολογικής και πραγματολογικής ανάπτυξης κατά την περίοδο αυτή.

Η γλώσσα ως μηχανισμός είναι ένα σύνθετο, συμβολικό και εξελισσόμενο σύστημα, που κατέχει ιδιαίτερη αξία για τους ανθρώπους. Αυτό συμβαίνει διότι συμβάλλει στην επίσπευση της επικοινωνίας μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν δύο από τα βασικά μέσα επικοινωνίας, καθώς *«η γλώσσα συμβολίζει και αντιπροσωπεύει τόσο τα αντικείμενα και τα γεγονότα του εξωτερικού κόσμου, όσο και τα συναισθήματα και τις ιδέες του ομιλητή»* (Βοσνιάδου, 2011, σελ. 229).

Πολλές πτυχές της απόκτησης της γλώσσας αναφέρονται συλλογικά ως «γλωσσική ανάπτυξη». Ως εκ τούτου, χρησιμοποιούμε αυτόν τον όρο για να χαρακτηρίσουμε τη διαδικασία ανάπτυξης μέσω της οποίας αναδύεται και αναπτύσσεται προοδευτικά η γλωσσική-επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού (Μότσιου, 2014). Ειδικότερα, η γλώσσα διαμορφώνεται και αποκτάται με βάση τα ακόλουθα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (Μότσιου, 2014):

(α) Φωνολογικό: αφορά τις φωνημικές μονάδες του προφορικού λόγου, που λειτουργούν ως διακριτικές μονάδες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους για την παραγωγή λέξεων.

(β) Μορφολογικό: αναφέρεται στα μορφήματα ή αλλιώς τις μικρότερες μονάδες νοήματος οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν για να δημιουργήσουν μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες ή λέξεις, π.χ. «παιδ» που αναφέρεται στην έννοια του παιδιού και «άκι» που αναφέρεται στην έννοια του υποκοριστικού.

(γ) Συντακτικό: πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο ευρύτερα γλωσσικά σύνολα συνδέονται μεταξύ τους, π.χ. φράσεις και προτάσεις.

(δ) Σημασιολογικό: αφορά το νόημα ή τη σημασιολογική ουσία των λέξεων και των προτάσεων, π.χ. συνώνυμες, αντώνυμες και υπώνυμες λέξεις.

(ε) Πραγματολογικό: οι πολιτισμικοί κανόνες που ρυθμίζουν την επικοινωνία, π.χ. η συχνή διακοπή μίας ομιλήτριας θεωρείται πολλές φορές ως «αγένεια».

Κατά την προσχολική περίοδο, δηλαδή μεταξύ 3-6 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν αντίστοιχα με τα παραπάνω επίπεδα (κυρίως στο φωνολογικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό) με ταχύτετους ρυθμούς τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους δεξιότητες ως εξής:

Φωνολογική ανάπτυξη: Η απάντηση στο ερώτημα πότε αρχίζει η φωνητική παραγωγή είναι λίγο δύσκολη. Το παιδί στην πραγματικότητα περνάει από διάφορες φάσεις, οι οποίες διαχωρίζονται σε «προγλωσσικές» και «γλωσσικές» περιόδους. Η «προγλωσσική» φάση διαρκεί από την ημέρα της γέννησης του μωρού μέχρι περίπου τον 12^ο μήνα (αν και περιστασιακά επεκτείνεται μέχρι τον 18^ο μήνα), οπότε και αρχίζει η «γλωσσική» φάση (Κατή, 2000). Είναι αυτονόητο ότι, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, έτσι και η φωνολογική συνεχίζεται και μετά την προσχολική ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί προσχολικής ηλικίας θα αποκτήσει τελικά «μεταγλωσσική επίγνωση» κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Τάφα, 2011, σελ. 34). Φυσικά, η φωνολογική ανάπτυξη συσχετίζεται τόσο με τη φωνολογική αντίληψη όσο και με τη φωνολογική παραγωγή. Καλό θα ήταν να σημειωθεί ότι έχουν διαπιστωθεί διαφορές μεταξύ της τελικής φωνολογικής αντίληψης του παιδιού και αυτού που μπορεί να παράγει φωνολογικά. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την Μότσιου (2014) «*το ακουστικό σύστημα αναπτύσσεται πριν το φωνητικό, οπότε πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η αντίληψη κανονικά προηγείται της παραγωγής*» (σελ. 45).

Σημασιολογική ανάπτυξη και διεύρυνση λεξιλογίου: Όταν ένα παιδί ξεκινά το νηπιαγωγείο, το λεξιλόγιό του αναπτύσσεται ραγδαία, επειδή εκτίθεται σε περισσότερα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Αυτή η ανάπτυξη συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Πιο αναλυτικά, η εξέλιξη του σημασιολογικού τομέα περιλαμβάνει τόσο την ποιοτική (δηλαδή την ανάπτυξη των σημασιολογικών σχέσεων) όσο και την ποσοτική (δηλαδή την αριθμητική ανάπτυξη του λεξιλογίου). Η εξέλιξη της σημασιολογικής γνώσης συνδέεται στενά με την εξέλιξη του γραμματικού τομέα. Ως εκ τούτου, η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα γραμματικά μορφήματα (γραμματική σημασία) ή τις

σχέσεις μεταξύ γραμματικών κατηγοριών στο εσωτερικό μιας φράσης μπορεί επίσης να αποκαλύψει σημασιολογικά χαρακτηριστικά (Μότσιου, 2014, σελ. 63).

Πραγματολογική ανάπτυξη και επικοινωνιακές ικανότητες: Η πραγματολογική ανάπτυξη αφορά την ικανότητα χρήσης του εξελισσόμενου γλωσσικού συστήματος σε πολλά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, ένας ομιλητής γίνεται αποτελεσματικός όταν οι επικοινωνιακές του γνώσεις και ικανότητες αναπτύσσονται, γεγονός που του επιτρέπει να εμπλακεί σε μία ή περισσότερες κοινότητες ή ομάδες, όπως αυτή των συνομηλίκων. Έχει αποδειχθεί λοιπόν, ότι το επίπεδο ανάπτυξης της πραγματολογικής γνώσης επηρεάζει σημαντικά την κοινωνικοποίηση ενός νηπίου και συνδέεται επίσης με τη σχολική επίδοση. Έτσι, εκτός από επιτυχημένα μέλη μιας ομάδας, τα παιδιά που γνωρίζουν πότε και πώς να μιλούν, μπορούν να οργανώνουν και να μεταδίδουν αποτελεσματικά τις γνώσεις τους, να σέβονται τις συμβάσεις και να τροποποιούν την ομιλία και τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το ακροατήριο και το πλαίσιο επικοινωνίας (Brodin & Renblad, 2020· Μότσιου, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επίσημες Γλωσσοδιδασκτικές Προδιαγραφές του 2002 & 2014

3.1 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Οδηγός Νηπιαγωγού 2002

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002) και συγκεκριμένα αναφορικά με τον τομέα «Παιδί και Γλώσσα», το θεμέλιο του γλωσσικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου είναι η ιδέα ότι η γλώσσα και η κατανόηση αναπτύσσονται σταδιακά μέσω υποστηρικτικών επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων.

Μια θεμελιώδης αρχή της μεθόδου είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση κάνοντας αναπόφευκτα λάθη στην πορεία, αλλά αυτή η διαδικασία μπορεί να κατανοηθεί ως αναπαράσταση της προσπάθειας των παιδιών να κατακτήσουν τη γνώση και χρήση του γλωσσικού συστήματος. Έτσι, είναι λογικό τα λάθη αυτά, τα οποία συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, να γίνονται αποδεκτά, ενώ παράλληλα να χρησιμεύουν ως εφαλτήριο για τη δημιουργία μιας μαθησιακής διαδικασίας που τελικά επιδιώκει να τα ξεπεράσει.

Επίσης, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ του 2002 γίνεται λόγος για το παιχνίδι καθώς υποστηρίζεται ότι ένα παιδί αυτής της ηλικίας περνάει τον περισσότερο χρόνο του παίζοντας. Έτσι, ανακαλύπτει τις δυνατότητές του και τα όριά του, μαθαίνει για τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον γύρω του και γνωρίζει τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να κοινωνικοποιηθεί περισσότερο. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού να ακολουθούν και να σέβονται τους κανόνες, να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. 2002, σελ. 589).

Στο νηπιαγωγείο σχεδιάζονται δραστηριότητες που υποστηρίζουν το πλήρες εύρος της κίνησης του παιδιού καθώς και τη διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική του ανάπτυξη. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις και τις δεξιότητες της ηλικίας του παιδιού, φροντίζεται ώστε το περιβάλλον να είναι ασφαλές, να διαθέτει τα

απαιτούμενα εργαλεία και δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει σε ποικίλες δραστηριότητες και παιχνίδια.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ του 2002 (σελ. 591-592) γίνεται επίσης μια σύντομη και ξεχωριστή αναφορά στο ελεύθερο παιχνίδι. Σε αυτό υποστηρίζεται ότι τα παιδιά μπορούν να αναπτύσσονται, να μαθαίνουν, να χρησιμοποιούν δημιουργικά υλικά και μέσα, να πειραματίζονται, να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να κοινωνικοποιούνται μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τόσο σε υπαίθριες όσο και σε διαμορφωμένες γωνίες.

Συνήθως, οι προγραμματισμένες συναντήσεις των μαθητών καταλαμβάνουν ένα μέρος της καθημερινής ρουτίνας. Τα παιδιά μπορούν να τραγουδήσουν, να παίξουν παιχνίδια σε ομάδες, να ακούσουν ιστορίες που διαβάζονται δυνατά ή να ακούσουν μια ομάδα παιδιών να κάνει μια δήλωση κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας. Τα μικρότερα νήπια είναι καλό να παρευρίσκονται σε σύντομες συγκεντρώσεις. Είναι προτιμότερο να διεξάγονται συζητήσεις για διάφορα θέματα, εργασίες προγραμματισμού, επεξεργασία δεδομένων και παρουσιάσεις σε μικρές ομάδες εργασίας σε διάφορες «γωνιές» της τάξης.

Ειδικότερα, στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2002, σελ. 18), ο χώρος του νηπιαγωγείου θεωρείται το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο βρίσκονται σε καθημερινή βάση τα παιδιά και γι' αυτό είναι πιθανόν να συνεισφέρει στην δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων αλλά και στην έγκαιρη αντιμετώπιση δυσκολιών μέσα στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης λοιπόν, είναι απαραίτητο να επιτευχθεί η εμπλοκή του παιχνιδιού με τη διαδικασία μάθησης. Τα νήπια παίζοντας ανακαλύπτουν το περιβάλλον τους, πειραματίζονται, επεξεργάζονται προβλήματα και βρίσκουν λύσεις για αυτά και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά και τους ενήλικες από το περιβάλλον τους. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

Αν θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν με επιτυχία τώρα και στο μέλλον, θα πρέπει να τα μάθουμε να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να επιλύουν προβλήματα και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες κατακτώνται όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά και να συνεργάζονται με άλλους για την

ολοκλήρωση εργασιών. Όλα αυτά τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν. (Dodge & Colker, 1998, όπ. αναφ. στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2002, σελ. 26).

Τέλος, σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού, το παιχνίδι αποτελεί βασικό διδακτικό μέσο, καθώς μέσα από αυτό εφευρίσκουν τρόπους να επεξεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα αλλά και τα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως το σχήμα ή την γεύση. Ανακαλύπτουν για τον κόσμο βασικά πράγματα, όπως η νοηματοδότηση και η χρηστικότητα κάποιων στοιχείων.

3.2 Οδηγός Νηπιαγωγού και Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2014

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014, σελ. 153-154), αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός παιδιού αποτελεί το παιχνίδι ενώ παράλληλα είναι σημαντικό για την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξή του. Επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται σχέσεις, συναισθήματα και καταστάσεις και να προσαρμόζονται στην καθημερινή ζωή. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ασχολούνται με διάφορες μορφές παιχνιδιού, καθώς κάθε μία έχει ξεχωριστό νόημα και στόχο.

Με απώτερο στόχο την ανακάλυψη μιας μεθόδου αποδοχής της πραγματικότητας, το παιδί έχει την ευκαιρία να την ανατρέψει και να τη βιώσει με τον δικό του μοναδικό τρόπο μέσα από το συμβολικό παιχνίδι. Κατά συνέπεια, η πραγματικότητα δεν αναπαράγεται αλλά ανακατασκευάζεται στο συμβολικό παιχνίδι, ακόμη και όταν βασίζεται σε μια πραγματική κατάσταση. Δεν περιορίζεται, δεν αξιολογείται και δεν ερμηνεύεται, διότι είναι μια διαδικασία και ένα μέσο απελευθέρωσης. Όπως σημειώνεται:

Για παράδειγμα, το πολεμικό παιχνίδι εξυπηρετεί την ανάγκη εκτόνωσης και διαχείρισης της επιθετικότητας καθώς αποτελεί ένα πεδίο όπου δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν φαντασιώσεις καταστροφής χωρίς στην πραγματικότητα να προξενούν βλάβη, να βιώσουν ένα αίσθημα παντοδυναμίας, να αναμετρηθούν, να ανταγωνισθούν, να συνεργασθούν (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2014α σελ. 153-154).

Εφόσον τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι «είναι στα ψέματα», η παρορμητική συμπεριφορά τους στο παιχνίδι δεν μειώνει τη σημασία συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων. Παρόλο που μπορεί να τις τροποποιούν για να εξυπηρετήσουν τους δικούς τους σκοπούς, μπορεί να μιμούνται ήρωες και δραστηριότητες της πραγματικής ζωής. Οι ικανότητες των παιδιών να συνεργάζονται, να εμπλέκονται, να αποδέχονται και να διαπραγματεύονται κανόνες δοκιμάζονται μέσα από κατασκευές και παιχνίδια βασισμένα σε κανόνες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν ανεξάρτητες αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο χειρισμού των σχέσεων και την ολοκλήρωση των εργασιών. Επιπλέον, στον Οδηγό Νηπιαγωγού υποστηρίζεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα υλικών, όπως κούκλες, οικιακά αντικείμενα, υφάσματα, πλαστελίνη ή άλλα δομικά υλικά που επιτρέπουν την ελεύθερη επιλογή, τη δημιουργική έκφραση και την ευελιξία στη χρήση. Η νηπιαγωγός από τη δική της πλευρά παρεμβαίνει διακριτικά για να βοηθήσει, καθώς δείχνει σεβασμό στην παρόρμηση των παιδιών να εκφραστούν και να διοχετεύσουν την ενέργειά τους χωρίς να παρεμβαίνει με ελεγκτικό ή επικριτικό τρόπο. Βάζει περιορισμούς με σκοπό να προστατεύσει τα παιδιά και όχι να υπαγορεύσει τον προτιμώμενο τρόπο που θα παίζουν.

Οι παρεμβάσεις της διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται ο έλεγχος της παρορμητικότητας και σε άλλες η ενθάρρυνση της έκφρασης και της διεκδικητικότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014β, σελ. 154).

Τέλος, η εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να αφήσει τα παιδιά να εκδηλώσουν, να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους μέσω του παιχνιδιού ως προγραμματισμένης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, στο συμβολικό παιχνίδι όταν ένα παιδί χτυπάει, τα άλλα παιδιά προσποιούνται ότι είναι ασθενείς, νοσοκόμες και γιατροί χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα σκηνικά. Συζητούν ταυτόχρονα για την πάθηση, τις αιτίες, τις θεραπείες, τα συμπτώματα και τις απαιτήσεις για τους ασθενείς.

Έτσι, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού 2014 εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές και αποτελεί μέσο για τη διδασκαλία εννοιών. Δηλαδή, παιχνίδι με κανόνες μπορεί να θεωρηθεί το συμβολικό παιχνίδι (π.χ. τα παιδιά ψωνίζουν στο σούπερ μάρκετ και υποδύονται ρόλους), το ομαδικό παιχνίδι κίνησης

(π.χ. τα παιδιά παίζουν κυνηγητό) και το επιτραπέζιο παιχνίδι (π.χ. τα παιδιά παίζουν φιδάκι). Στη συνέχεια, το παιχνίδι εμφανίζεται ως ελεύθερο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπου περιλαμβάνει κίνηση (π.χ. τρέχουν), εξάσκηση (π.χ. ισορροπία σε ένα κορμό) και κανόνες (π.χ. κρυφτό). Μπορεί επίσης να είναι συνεργατικό, μοναχικό και παράλληλο.

Τέλος, υπάρχει το παιχνίδι στις γωνιές και στην ύπαιθρο, δηλαδή σε οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον αλλά και το παιχνίδι γλώσσας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το παιχνίδι με αντικείμενα, για παράδειγμα στο παιχνίδι κίνησης τα παιδιά παίζουν ποδόσφαιρο, στο συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά συμβολίζουν την ένεση του γιατρού με ένα μαρκαδόρο και στο δημιουργικό παιχνίδι κατασκευών στο οποίο αξιοποιείται το οικοδομικό υλικό (π.χ. τουβλάκια). Στην δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνεται το παιχνίδι με λέξεις και φράσεις (π.χ. αινίγματα) και η ηχητική έκφραση (π.χ. μίμηση γνωστών ήχων), (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, σελ. 28).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός & μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία, επικεντρώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών, με βάση τις δικές τους εμπειρίες και τις καθημερινές τους παρατηρήσεις στην τάξη.

Ο παραπάνω στόχος υλοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής μεθόδου καθώς η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τα κοινωνικά φαινόμενα από την οπτική γωνία των εμπλεκόμενων ατόμων. Επειδή, η έρευνα αυτή διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο και όχι σε πειραματικό περιβάλλον, επιτρέπει στην ερευνήτρια να συλλέξει ποικίλες πληροφορίες σχετικά με το θέμα που μελετάται (Robson, 2000).

Η ποιοτική τεχνική είναι ουσιαστικά μια διερευνητική μέθοδος που αναζητά νέα στοιχεία του υπό μελέτη θέματος και όχι τον έλεγχο καθιερωμένων θεωριών, για αυτό και επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως τεχνική στην συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, είναι ένα μέσο που διευκολύνει την ευελιξία στην ερευνητική διαδικασία, η οποία αποτελεί σημαντικό στόχο. Ο Ιωσηφίδης (2003) υποστηρίζει ότι η καλύτερη μεθοδολογική επιλογή για την ενδελεχή εξέταση των συναισθηματικών και συμβολικών φαντασιώσεων που διέπουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, καθώς και των αναπαραστάσεων, των στάσεων, των αντιλήψεων και των κινήτρων τους, είναι η ποιοτική έρευνα.

Ο κεντρικός ρόλος της συμμετοχής του ερευνητή στην ποιοτική τεχνική απορρέει από την παραδοχή της αμεσότητας και της προσωπικής εμπλοκής στην ερευνητική διαδικασία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στην ποιοτική έρευνα η υποκειμενικότητα εξετάζεται από τον ερευνητή σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη πώς οι προσωπικές θέσεις, οι αξίες και οι εμπειρίες επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία. Στην ποιοτική έρευνα η υποκειμενικότητα θεωρείται δεδομένη και δεν αποτελεί εμπόδιο έτσι, κάθε νηπιαγωγός στη συγκεκριμένη έρευνα καλούνταν να μιλήσει για την άποψή της πάνω στο θέμα και να μεταφέρει τη δική της

οπτική γωνία. Η ερευνήτρια αντιμετωπίζει τις συμμετέχουσες ως υποκείμενα της μελέτης και όχι ως άψυχα αντικείμενα από τα οποία συλλέγει ερευνητικά δεδομένα, επομένως θεωρούνται ερευνητικοί συνεργάτες (Ισσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην ουσία, η ποιοτική μέθοδος παρέχει έναν πολύ επιτυχημένο τρόπο για τη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Cohen et al., 2008), γι' αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνεντεύξεις βοήθησαν την ερευνήτρια να εμβαθύνει στις προσωπικές εμπειρίες των νηπιαγωγών. Παράλληλα, όσον αφορά τη λειτουργία του παιχνιδιού και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του, αποτελεί μια προσέγγιση κατάλληλη για τον εντοπισμό των προοπτικών και την απόδοση βαθύτερου νοήματος στις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Creswell, 2016).

4.2 Πληθυσμός της έρευνας

Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η διεξοδική εξέταση ενός φαινομένου και όχι η εξαγωγή συμπερασμάτων στο ευρύ κοινό. Εξαιτίας αυτού, οι ερευνητές επιλέγουν συγκεκριμένα άτομα για να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το θέμα που μελετούν. Στην ποιοτική έρευνα επιλέγονται πρόσωπα ή τοποθεσίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας λεπτομερούς γνώσης παρέχοντας «χρήσιμες πληροφορίες», σε αντίθεση με τα αντιπροσωπευτικά δείγματα στην ποσοτική έρευνα, τα οποία επιλέγονται και στη συνέχεια ανάγονται σε έναν πληθυσμό (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η «δειγματοληψία» με την μέθοδο της «χιονοστιβάδας -αλυσιδωτή δειγματοληψία». Η χρήση αυτής της τακτικής διευκόλυνε την ερευνήτρια να εντοπίσει τα άτομα που διαθέτουν τα δεδομένα που απαιτούνται για τη μελέτη.

Για να διασφαλιστεί ότι θα έχει τον κατάλληλο αριθμό ειδικών για τη διαδικασία της μελέτης, ζήτησε από τα πρόσωπα αυτά να της συστήσουν συναδέλφους, επαγγελματίες της συγκεκριμένης ειδικότητας. Αφού επικοινωνήσει η πρώτη νηπιαγωγός, έπειτα σύστησε και τις συναδέλφους της και έτσι το ίδιο έγινε με τις υπόλοιπες συμμετέχουσες

και καθώς η ερευνήτρια πρόσθεσε περισσότερα άτομα -όπως η «χιονοστιβάδα» - ο κατάλογος ονομάτων συνέχισε να αυξάνεται (Mertens, 2005).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε νηπιαγωγεία (δημόσια ή ιδιωτικά). Στην παρούσα μελέτη συμμετέχουν εννιά γυναίκες οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται από τα 25 έως τα 55 έτη, από τις οποίες οι επτά εργάζονται σε νηπιαγωγεία του Λαυρίου, ενώ οι άλλες δύο στη Θεσσαλονίκη.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε συμμετέχουσα έλαβε έναν κωδικό, ο οποίος είχε τη μορφή του αρχικού γράμματος του επαγγέλματός της και ψηφίου, για παράδειγμα N1 (Νηπιαγωγός 1), N2 (Νηπιαγωγός 2) κλπ. Αυτό αποσκοπούσε στην διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων και την ύπαρξη ανωνυμίας, επειδή είναι θεμελιώδες σε μία έρευνα να διατηρηθεί το απόρρητο των πληροφοριών και των προσώπων.

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μορφή της δομημένης συνέντευξης με ανοικτές προκαθορισμένες ερωτήσεις (structured interviews with open questions), καθώς η ερευνήτρια λόγω χρονικών περιορισμών δεν μπορούσε να διεξάγει χρονοβόρες και πολύπλοκες ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Η διάταξη των ερωτήσεων βασίστηκε σε μία λογική σειρά, στην αρχή γενικές ερωτήσεις, όπως το φύλλο, η ηλικία και ο τόπος που διδάσκουν με μοναδικό στόχο την γνωριμία των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια και στη συνέχεια οι πιο ειδικές που σχετίζονταν με τον ερευνητικό σκοπό. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες:

1. Ποια είναι η άποψή σας για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού;
2. Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε πως έχετε διαμορφώσει το χώρο της τάξης σας;
3. Συμμετέχετε στο παιχνίδι των παιδιών; Αν ναι, πως;
4. Έχουν τα παιχνίδια στην τάξη κάποιους γλωσσικούς στόχους;

5. Θεωρείτε ότι το παιχνίδι συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα.
6. Υπάρχουν παιχνίδια που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών;
7. Προσαρμόζετε τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατανόησης των παιδιών;
8. Συναντάτε δυσκολίες όταν προσπαθείτε να ενσωματώσετε τη γλώσσα στα παιχνίδια και πως τις αντιμετωπίζετε;

4.4 Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν την χρονική περίοδο μεταξύ του Ιανουαρίου και Φεβρουαρίου του 2024. Για να διαπιστωθεί αν το εργαλείο που κατασκευάστηκε ήταν αποτελεσματικό, διεξήχθη πρώτα μια πιλοτική συνέντευξη. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την πιλοτική συνέντευξη έδειξαν ότι δεν υπήρχε ιδιαίτερη ανάγκη αναπροσαρμογής του οδηγού συνέντευξης.

Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια εξέτασε τις πιθανές κοινές ώρες που βόλευαν για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, λαμβάνοντας υπόψη το χρονοδιάγραμμα των συνεντευξιαζόμενων, επιδεικνύοντας τον κατάλληλο σεβασμό ώστε να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα χωρίς πίεση προς την καθημερινή ζωή τους. Γι' το λόγο αυτό και εξαιτίας του βεβαρημένου προγράμματος των περισσότερων εκπαιδευτικών αλλά και της απόστασης, η πλειοψηφία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως είτε τηλεφωνικά, είτε με βίντεο κλήση. Ωστόσο, δύο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στο χώρο του νηπιαγωγείου μετά το σχόλασμα των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για όλα τα ζητήματα της συνέντευξης στην αρχή τους, π.χ. για ποιο λόγο πραγματοποιείται και στο πλαίσιο ποιας εργασίας. Επιπλέον, η ερευνήτρια κατέβαλε από νωρίς προσπάθεια να προωθήσει μια ατμόσφαιρα αλληλοσεβασμού και εχεμύθειας. Προκειμένου να καταγράψει με

ακρίβεια κάθε λεπτομέρεια της συνέντευξης και να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες αυτές για την ανάλυση που ακολουθεί, η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες την άδειά τους για την ηχογράφηση της συνέντευξης.

4.5 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και η αξιοπιστία της

Η παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων υπόκειται σε μια δυναμική, συνεχή διαδικασία ανάλυσης, που επικυρώνει την ποιότητα και την αξιοπιστία των δεδομένων. Θεωρείται απαραίτητη διαδικασία για την επεξεργασία, την ταξινόμηση και την κωδικοποίηση του περίπλοκου λόγου των θεμάτων. Το πρωτογενές υλικό δημιουργείται και καταγράφεται, ενώ παράλληλα είναι μια αληθινή και ακριβής καταγραφή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που μπορεί να επεξεργαστεί (Καλλινικάκη, 2010).

Η θεματική ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η τεχνική αυτή διαιρεί τις απαντήσεις σε θεματικές ομάδες με μεθοδικό τρόπο. Οι κατηγορίες αυτές βασίζονται σε ακριβείς, σαφείς κατευθυντήριες γραμμές κωδικοποίησης που επιτρέπουν στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει μια μεθοδική προσέγγιση για την ανάλυση του όγκου των δεδομένων. Έτσι, η μεθοδική διερεύνηση και η συστηματική κωδικοποίηση των δεδομένων είναι ο στόχος της ανάλυσης περιεχομένου. Όπως υποστηρίζει ο Τσιώλης (2015, σελ. 473-498), η ανάλυση περιεχομένου:

εστιάζει στους τρόπους, με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών.

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης -η δημιουργία κατηγοριών στις οποίες ταξινομείται το περιεχόμενο του κειμένου μελέτης- είναι το πρωταρχικό στοιχείο της ανάλυσης περιεχομένου. Προκειμένου να βοηθηθεί η έρευνα οι κατηγορίες αυτές πρέπει να είναι διακριτές. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα υπαγορεύουν τον τρόπο δημιουργίας των κατηγοριών. Μια ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων ή περιστάσεων που έχουν έναν συγκεκριμένο αριθμό χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων που τις διαφοροποιούν ποιοτικά από άλλες ομάδες αναφέρεται ως κατηγορία. Έτσι, το

υλικό πρέπει να κατηγοριοποιηθεί προκειμένου να ταξινομηθεί και να επεξεργαστεί (Robson, 2010).

Ειδικότερα, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την εξής διαδικασία για την ανάλυση των δεδομένων. Πρώτα διάβασε προσεκτικά το κείμενο. Ακολούθως, σημείωσε τις απαντήσεις που αποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα και τους απέδωσε έναν τίτλο. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώθηκε η κωδικοποίηση του περιεχομένου, με τους τίτλους αυτούς να χρησιμεύουν ως κωδικοί των απαντήσεων. Μετά την επεξεργασία των κωδικών, η ερευνήτρια τους κατηγοριοποίησε με βάση το περιεχόμενό τους. Οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν το αποτέλεσμα αυτής της ταξινόμησης. Για παράδειγμα, στην πρώτη ερώτηση η Νηπιαγωγός 1 απάντησε ότι «το παιχνίδι έχει πολύ μεγάλη αξία για τη ζωή του παιδιού... το βοηθάει να αναπτυχθεί γνωστικά και να μάθει κοινωνικές συμβάσεις». Η απάντηση αυτή πήρε ως τίτλο «θετική άποψη: μάθηση γνώσης και κοινωνικών συμβάσεων» και στη συνέχεια συγκαταλέχθηκε με τις απαντήσεις των Νηπιαγωγών 2, 3 & 4 καθώς το περιεχόμενο των απαντήσεών τους ήταν παρόμοιο.

Για τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της επανακωδικοποίησης μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επέλεξε δύο ερωτήσεις τυχαία (τις ερωτήσεις 3 & 7) και τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, τις οποίες επανακωδικοποίησε ώστε να εξεταστεί αν η αρχική και η μεταγενέστερη κωδικοποίηση ταυτίζονταν σε κάποιο βαθμό.

Από τη σύγκριση αποδείχθηκε ότι η δεύτερη κωδικοποίηση ήταν ταυτόσημη με την πρώτη, οπότε η αρχική κωδικοποίηση ήταν σχετικά αξιόπιστη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ευρήματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση «ποια είναι η άποψή σας για την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού;» προέκυψαν δυο ομάδες απαντήσεων. Στην πρώτη ομάδα το παιχνίδι θεωρείται ότι προωθεί την μάθηση και την απόκτηση γνώσεων, την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την συναισθηματική ανάπτυξη, την απόκτηση εμπειρίας αλλά και την ευχαρίστηση. Όπως εξήγησαν δύο νηπιαγωγοί:

«Το παιχνίδι για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και όχι μόνο είναι το σημαντικότερο, μέσα από το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει.. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκτά εμπειρίες... δηλαδή το συνδέει και με τα συναισθήματα...» (N3).

«Πιστεύω ότι έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, μέσα από αυτό τα παιδιά κοινωνικοποιούνται ανακαλύπτουν, μπορείς να διδάξεις με οποιοδήποτε τρόπο με τη βοήθεια του παιχνιδιού και γενικά είναι μια πιο ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά» (N4).

Στην δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθηκαν απαντήσεις στις οποίες το παιχνίδι αποτελεί βασικό άξονα γύρω από τον οποίο πραγματοποιούνται όλες οι δραστηριότητες. Ενδεικτικά, η N6 απάντησε:

«Θαρρώ ότι είναι το πιο σημαντικό κομμάτι μέσα στο νηπιαγωγείο και μέσα από το παιχνίδι γίνονται όλες οι δραστηριότητες... τα προσεγγίζουμε μέσα από το παιχνίδι, μπορούμε να το εντάξουμε σε όλες τις ώρες...».

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα -«Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε πως έχετε διαμορφώσει τον χώρο της τάξης σας;»- εκτός από μία νηπιαγωγό (N3) που εξέφρασε την άποψη ότι δεν μπορούν να υπάρξουν γωνιές στην τάξη («δεν είναι πάντα εφικτό να υπάρχουν γωνιές στην τάξη...»), αναδύθηκαν τρία είδη απαντήσεων. Το πρώτο είδος απάντησης αφορά τις νηπιαγωγούς που χωρίζουν την αίθουσα σε γωνιές μάθησης και σε γωνιές παιχνιδιού. Για παράδειγμα η N1 ανέφερε:

«Ναι βέβαια, είναι χωρισμένο σε γωνιές, οκευ έχουμε λοιπόν την γωνιά της παρεούλας, στη συνέχεια έχουμε τη γωνιά της γραφής και της ανάγνωσης... την γωνιά της κουζινούλας εμ και τη γωνιά του παιχνιδιού...».

Στο δεύτερο είδος σημειώθηκαν απαντήσεις που αφορούν τον μη αυστηρό διαχωρισμό μεταξύ γωνιών μάθησης και παιχνιδιού, ενώ επιπλέον είναι βασικό να αναφερθεί ότι κάποιες από τις νηπιαγωγούς αναφέρθηκαν σε κέντρα μάθησης και όχι γωνιές, γεγονός που υποδηλώνει ορολογία, η οποία βασίζεται στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ¹. Σε αυτό το παράδειγμα λοιπόν, φαίνεται πως δεν υπάρχει αυστηρός διαχωρισμός στα κέντρα μάθησης, καθώς η Ν9 σημείωσε:

«Ναι, το έχω διαμορφώσει σε γωνιές, κέντρα μάθησης όπως τα λέμε τώρα το ίδιο είναι έτσι κι αλλιώς, έχω τη γωνιά της βιβλιοθήκης, τη γραφής, των μαθηματικών, έχω μαγαζάκι... έχω διαμορφώσει ένα χώρο με μια κούτα όπου παίρνουν τα βιβλία τους και διαβάζουν εκεί...».

Τέλος, στο τρίτο είδος απάντησης επισημάνθηκε πως η τάξη αποτελείται από κέντρα ενδιαφέροντος τα οποία χωρίζονται σε σταθερά και μη σταθερά, όπως για παράδειγμα εξήγησε η Ν7: «Υπάρχει η παρεούλα και τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα οποία κάποια είναι σταθερά και κάποια αλλάζουν...».

Στην τρίτη ερώτηση -«*Συμμετέχετε στο παιχνίδι των παιδιών;*»- προέκυψαν τρία είδη απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση οι νηπιαγωγοί συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών κυρίως για βοήθεια και όχι με σκοπό να παρέμβουν. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά από την Ν3: «Φυσικά και συμμετέχω για τα παιδιά ο εκπαιδευτικός είναι ο συνοδοιπόρος. Δεν είμαι επεμβατική δεν βοηθάει τα παιδιά αυτό, είμαι εκεί για να τα βοηθήσω γιατί μπορεί να έχουν κάποιο πρόβλημα...». Μάλιστα, κάποιες από αυτές ανέφεραν πως συμμετέχουν κυρίως στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών: «Στη κουζίνα και το μαγαζάκι συμμετέχω και εγώ ως πελάτης...με συμβολικό παιχνίδι δηλαδή» (Ν6). Σχετικά με τη δεύτερη ομάδα απαντήσεων, οι νηπιαγωγοί επισήμαναν ότι συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών κυρίως για παιδαγωγικούς λόγους. Για παράδειγμα η Ν2 εξήγησε ότι: «...στο παιχνίδι των μαθηματικών και της γλώσσας θα παρέμβω περισσότερο συντονιστικά εκεί πέρα, στην αρχή θα καθοδηγήσω, θα εξηγήσω τι μπορούμε να κάνουμε εδώ πως μπορούμε να παίζουμε...». Τέλος, εντοπίστηκαν απαντήσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι επιθυμούν να

¹ Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ).

συμμετέχουν περισσότερο αλλά δεν υπάρχει ο επιθυμητός χρόνος, ωστόσο όταν υπάρχει, συμμετέχουν κυρίως έχοντας τον ρόλο του παίκτη: «Θα ήθελα περισσότερο η αλήθεια είναι αλλά επειδή είμαι και η προϊσταμένη είναι όλα δύσκολα... μπορεί να παίρνω μέρος και εγώ, δηλαδή ο ένας παίχτης να είμαι και εγώ» (N8).

Αναφορικά με την τέταρτη ερώτηση -«Έχουν τα παιχνίδια στην τάξη κάποιους γλωσσικούς στόχους;»- βρέθηκαν τέσσερα είδη απαντήσεων. Η πρώτη κατηγορία στην οποία ανήκουν και οι περισσότερες απαντήσεις σχετίζεται με τα παιχνίδια που έχουν ως στόχο τη σημασιολογία. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της N1, η οποία ανέφερε: «Και βέβαια, βέβαια, καταρχήν αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους το πιο σημαντικό από όλα, εε μαθαίνουν οικογένειες λέξεων...». Σε αντίθεση με τα σημασιολογικά παιχνίδια, μια νηπιαγωγός απάντησε ότι τα παιχνίδια στην τάξη της έχουν κυρίως φωνολογικούς στόχους: «Για παράδειγμα σήμερα...το τραγουδάκι «ααα αρχίζει η παγωνιά» είναι ένα τραγούδι το οποίο έχει αρκετά φωνήεντα μέσα επομένως σκέφτηκα να γράψουμε το /a/ τόσες φορές όσες ακούστηκε στο τραγούδι» (N2). Δυο ακόμα είδη απαντήσεων σχετίζονταν με τη φωνητική (προβλήματα άρθρωσης) και την πραγματολογία (η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας για επικοινωνιακούς σκοπούς):

«...κάποια παιδιά να έχουνε κάποιο πρόβλημα και να μην μπορούν να αρθρώσουνε κάποιες λέξεις, άρα θέλω κάθε φορά να καλλιεργείται ένας γλωσσικός στόχος μέσα στο παιχνίδι...» (N3).

«...να επικοινωνήσουν μεταξύ τους γιατί σε κάποια παιχνίδια είναι σε ζευγάρια, να συνεργαστούν, αυτά» (N7).

Ως προς το ζήτημα που τέθηκε στο πέμπτο ερώτημα -«Θεωρείτε ότι το παιχνίδι συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα;»-, όλες οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι το παιχνίδι συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού απαντώντας θετικά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης. Ωστόσο, στο δεύτερο μέρος της ερώτησης εκδηλώθηκαν τρία διαφορετικά είδη απαντήσεων. Στην πρώτη ομάδα απαντήσεων ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν ως παράδειγμα τα φωνολογικά παιχνίδια. Χαρακτηριστική απάντηση αυτής της ομάδας είναι της N3, όπως παρατίθεται παρακάτω:

«...να μην μπορούν να αρθρώσουν το /r/... υπάρχει ένα παιχνίδι που να υπάρχει και το γράμμα /r/ και να βρούμε τρόπους να το προσπαθήσει γιατί η προσπάθεια και η επανάληψη θα βοηθήσουν το παιδί και να μην ντρέπεται ότι δεν μπορεί να πει τη λέξη που έχει /r/ μέσα».

Στο δεύτερο είδος απαντήσεων ενσωματώνονται τα παιχνίδια που σχετίζονται με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), - «Παιχνίδι με το ρομποτάκι της τάξης στο πλέγμα ας πούμε» (N8) – ενώ στο τρίτο είδος απαντήσεων συγκαταλέγονται τα πραγματολογικά παιχνίδια, τα οποία περιεγράφηκαν από τη N5 ως εξής:

«τους γλωσσικούς κανόνες όσον αφορά το να πάω να αγοράσω κάτι και το πως θα μιλήσω και το πως θα το ζητήσω σε έναν «μαγαζάτορα» ή σε έναν πωλητή που δεν τον γνωρίζω, στο πως θα περιγράψω αυτό που θέλω».

Στην έκτη ερώτηση -«Υπάρχουν παιχνίδια που έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικά στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών;»- αναδείχθηκαν επίσης τρεις ομάδες απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση, ανήκουν οι απαντήσεις, στις οποίες θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικά τα σημασιολογικά παιχνίδια, όπως ενδεικτικά επισημάνθηκε από τη N2:

«...δηλαδή λέω τέσσερα αντικείμενα ανήκουν σε μια ομάδα το ένα είναι εκτός της ομάδας, δηλαδή μπορώ να πω πράσινο, κόκκινο, κίτρινο, καρέκλα και να μου πουν κυρία το λάθος είναι η λέξη καρέκλα...».

Στην επόμενη ομάδα προέκυψε ότι πιο αποτελεσματικά υπήρξαν τα φωνολογικά παιχνίδια. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα που δόθηκε από τη N4 είναι το εξής:

«Συνήθως όταν υπάρχουν λέξεις σε καρτέλες και τα παιδιά πρέπει να βρουν από κάτω σαν παιχνίδι τα γράμματα και να τα βάλουν στη σειρά, συνήθως αυτό τους είναι πιο εύκολο από το να συμπληρώνουν φυλλάδια...».

Τέλος, στην τρίτη ομάδα θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικά τα παιχνίδια πραγματολογίας. Χαρακτηριστικά εξηγήθηκε ότι τα παιχνίδια που προϋποθέτουν περιγραφή, βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους: «...το «μάντεψε

ποιος» είναι περιγραφή, εντάξει είναι καλό και αυτό πιο πολύ να βάζουν τη φαντασία τους και να φτιάχνουν ιστορίες..» (N7).

Αναφορικά με την έβδομη ερώτηση «Προσαρμόζετε τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατανόησης των παιδιών;» προέκυψαν τέσσερα είδη απαντήσεων. Στο πρώτο είδος απάντησης υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα, τείνοντας με αυτό τον τρόπο προς την παραδοσιακή αντίληψη ότι υπάρχει σωστό και λάθος, όπως για παράδειγμα επισημάνθηκε από τη N1:

«όταν ένα παιδάκι λέει «όχι δίνω» εγώ δεν θα του ξανά πω «όχι δίνεις», θα του πω «δεν δίνεις»... ωστόσο βλέπω κάποια παιδάκια που δεν καταλαβαίνουν κάποια πράγματα λίγο να θυμώνουν στην συνέχεια όμως το παίρνουν απόφαση και προσπαθούν να καταλάβουν».

Το επόμενο είδος αποτελείται από απαντήσεις νηπιαγωγών που προσαρμόζουν τις δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης κάθε παιδιού, το οποίο εξηγήθηκε από τη N5 ως εξής:

«Ναι αν χρειαστεί τις προσαρμόζω... ας πούμε ένα παιδάκι το οποίο το βλέπω ότι είναι γλωσσικά αναπτυγμένο από κάποιο άλλο θα περιμένω να μου πει μια πρόταση, ένα άλλο παιδάκι μπορεί να μου πει μια λέξη και εγώ να τη φτιάξω γύρω γύρω για να προχωρήσουμε...».

Στην τρίτη περίπτωση τα παιδιά ενσωματώνονται σε ομάδες με σκοπό την αλληλοβοήθεια, όπως ενδεικτικά δήλωσε η N3:

«...κάποιο παιδάκι μπορεί να μην έχει τα ίδια ερεθίσματα τις ίδιες εμπειρίες, εκεί προσαρμόζω ένα παιδάκι που δεν μπορεί να κατανοήσει να το βάλω... να μπει σε μια ομαδούλα βάζοντας το εγώ αλλά και με προτροπή όλων των παιδιών για να βοηθηθεί από τα άλλα παιδιά».

Στο τελευταίο είδος απάντησης οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν τις δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Όπως εξήγησε χαρακτηριστικά η N6:

«Ναι, γιατί μέσα στην τάξη υπάρχουν νήπια και προ νήπια υπάρχουν παιδάκια που είναι πιο προχωρημένα από άλλα και έτσι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των παιδιών. Όλα τα θέματα, όλα τα παιχνίδια και όλες οι δραστηριότητες... Πολλές φορές υπάρχουν στα προ νήπια, θα ασχοληθούμε μαζί με πιο απλά παιχνίδια δεν θα τους δώσω τα επιτραπέζια που συνήθως ασχολούνται τα νήπια...».

Αναφορικά με την όγδοη και τελευταία ερώτηση «Συναντάτε δυσκολίες όταν προσπαθείτε να ενσωματώσετε τη γλώσσα στα παιχνίδια και πως τις αντιμετωπίζετε;» αναδύθηκαν δυο ομάδες απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις οποίες δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες για ξεχωριστούς λόγους η κάθε μια (N1-N2). Στη δεύτερη περίπτωση, σε αντίθεση με τις N1 και N2 η N8 υποστήριξε ότι: «Όχι... παντού υπάρχει η γλώσσα» ενώ η N1 επισήμανε: «Τώρα πια όχι!... Ε γιατί τώρα υπάρχει εμπειρία είκοσι χρόνων στην εκπαίδευση...» και η N2 ανέφερε:

«Δεν συναντώ καμία δυσκολία γιατί δεν το αντιμετωπίζω ως γλώσσα δεν το περνάω ότι κάνω κάτι ξεχωριστό εκείνη τη στιγμή... Άρα δεν κάνω ξεχωριστά τη γλωσσική δραστηριότητα... χρησιμοποιώ μόνο μέσω του παιχνιδιού... δεν είναι στόχος μου η γλώσσα».

Από την άλλη πλευρά, στο δεύτερο είδος απάντησης ενσωματώνονται εκείνες που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες αντίστοιχα για διαφορετικούς λόγους. Ενδεικτικά η N4 είχε προβλήματα με την χρονολογία γέννησης των παιδιών, η N5 αντιμετώπιζε δυσκολίες την περίοδο που τα παιδιά προσαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, ενώ η N7 ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών για τις δραστηριότητες.

«Σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες. Ειδικά στη δική μας τάξη τα περισσότερα παιδάκια είναι προ νήπια και μάλιστα γεννημένα τον Δεκέμβρη, οπότε είναι μικρά και πολλές φορές τα παιδιά θέλουν να παίξουν χωρίς να τους δίνεις κανόνες και να περιμένεις τη σωστή απάντηση από αυτούς...» (N4).

«τον πρώτο μήνα άντε και τον δεύτερο που είναι λίγο πιο μαζεμένα και εκφράζονται δυσκολότερα» (N5).

«Ναι, μερικές φορές ναι γιατί μπορεί να μην τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών, ή να μην τους ενδιαφέρει εκείνη την ώρα. Συνήθως αυτό είναι, το ενδιαφέρον. Δηλαδή, αν έχουν ενδιαφέρον συμμετέχουν πάρα πολύ και κάνουν πολύ ωραία πράγματα και λένε πολύ ωραία πράγματα. Αν δεν τους ενδιαφέρει είναι ναι- όχι» (N7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τη μάθηση της γλώσσας μέσα από το παιχνίδι. Εξετάζοντας τα ευρήματα υπό το πρίσμα της θεωρίας, όπως παρουσιάστηκε στα Κεφάλαια 1-3, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι συμβατές με αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αντανakλούν τις βασικές αρχές της σύγχρονης θεωρίας και επισημαίνουν την αξία του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών. Σύμφωνα με την κοινωνική προσέγγιση και την θεωρία του Vygotsky, το παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν, να αναπτύξουν την αυτενέργειά τους και να ανακαλύψουν τον κόσμο γενικότερα (Καραχάλια, 2012· Μπάντιου, 2017). Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών έχουν στοιχεία και από την γνωστική προσέγγιση (Piaget 1962), σχετικά με την καλλιέργεια της φαντασίας, την αυτοαντίληψη, τη διασκέδαση και την απόκτηση γνώσεων.

Όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, η άποψη των εκπαιδευτικών συμβαδίζει εν μέρει με τη θεωρία καθώς στις απαντήσεις τους περιγράφουν ότι υπάρχουν σταθερές και μη σταθερές γωνιές, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών της τάξης. Σε αυτή την περίπτωση όμως, η εμπειρία κάποιων νηπιαγωγών έδειξε ότι δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις εύκολο να υπάρχουν πάντα γωνιές λόγω περιορισμένου χώρου και υποδομών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία, καθώς στα Προγράμματα σπουδών αναφέρονται ως αναπόσπαστο κομμάτι του νηπιαγωγείου (Κώνστα, 2020).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον οδηγό νηπιαγωγού 2014 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014α), η νηπιαγωγός οφείλει να συμμετέχει διακριτικά στο παιχνίδι των παιδιών για να τα βοηθήσει χωρίς να παρεμβαίνει ή να επικρίνει το τρόπο που παίζουν. Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνεται και από τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες τονίζουν ότι συμμετέχουν με βοηθητικό σκοπό και σε καμία περίπτωση παρεμβατικά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών εξέφρασαν ότι συμμετέχουν αρκετά στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο με βάση τη θεωρία είναι σημαντικό καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τις ανάγκες, τις

επιθυμίες και τα συναισθήματά τους (Aydin, 2012· Whitebread et al., 2017· Μπάνου, 2022).

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν τα παιχνίδια στην τάξη ώστε να ανταποκρίνονται στα επίπεδα ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία, άποψη που αντανάκλα τη θεωρία (Μότσιου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, βάσει αυτής η γλώσσα διαμορφώνεται με βάση τα εξής επίπεδα περιγραφής: φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό, μορφολογικό. Οι νηπιαγωγοί στις απαντήσεις τους έδωσαν έμφαση στο πραγματολογικό και το φωνολογικό παιχνίδι, καθώς είναι σημαντικό σε αυτή την ηλικία τα παιδιά να κατανοήσουν τον τρόπο επικοινωνίας μέσω της γλώσσας αλλά και να μπουν στη διαδικασία να αντιστοιχούν τους ήχους σε λέξεις. Κάποιες εκπαιδευτικοί εστίασαν και στη φωνητική ανάπτυξη των παιδιών σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν μαθητές και μαθήτριες με προβλήματα άρθρωσης. Επίσης, σημειώθηκε ότι χρησιμοποιούν αρκετά παιχνίδια τα οποία σχετίζονται με ΤΠΕ, μία διάσταση για την οποία στην παρούσα εργασία δεν μελετήθηκε από την πλευρά της θεωρίας.

Τέλος, εκτός από αντιλήψεις που αντανάκλουν τις σύγχρονες θεωρητικές αρχές, υπάρχουν και θεωρητικά σημεία που απηχούν παραδοσιακές αντιλήψεις. Αξιοσημείωτη είναι η παραδοσιακή αντίληψη μιας εκπαιδευτικού σχετικά με την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των παιδιών και στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατανόησης, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία και το πρόγραμμα σπουδών του 2003 (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003). Σύμφωνα με αυτό, το παιδί είναι σημαντικό να μαθαίνει μέσα από τα λάθη του γι' αυτό πρέπει να γίνονται αποδεκτά. Είναι λογικό να κάνει λάθη και στόχος της μαθησιακής διαδικασίας είναι να τα ξεπεράσει

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είχε ως στόχο να αναδείξει τη συμβολή του παιχνιδιού στη μάθηση της γλώσσας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Διερευνήθηκε η αξία του παιχνιδιού, η διαμόρφωση του χώρου της τάξης, ο τρόπος συμμετοχής και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και οι στόχοι και οι δραστηριότητες για την ενίσχυση της γλώσσας των παιδιών.

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα καταδεικνύει ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην ζωή των παιδιών μέσα από το οποίο αναπτύσσονται, εξερευνούν τον κόσμο, καλλιεργούν αλλά και διευρύνουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους με στόχο να επικοινωνούν και να εκφράζονται. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι για να καλλιεργήσουν την γλώσσα των παιδιών και να βελτιώσουν την επικοινωνία, οργανώνουν και σχεδιάζουν γλωσσικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι το περιβάλλον, οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται, συμβάλλουν σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε αυτό σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη μελέτη διέπεται από ορισμένους ερευνητικούς περιορισμούς. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή δεν μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις λόγω της φύσης της μεθοδολογίας που αξιοποιήθηκε. Το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη είναι μικρό αλλά μπορεί να αποτυπώσει σε ένα γενικό και υποκειμενικό επίπεδο τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Ακόμη, η έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, το οποίο σημαίνει ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι απόψεις αυτές τεκμαίρονται από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές ή όχι, καθώς δεν διεξήχθησαν συστηματικές παρατηρήσεις στις τάξεις. Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου χρόνου και των υπόλοιπων υποχρεώσεων δεν πραγματοποιήθηκε παράλληλη ανάλυση των δεδομένων από δεύτερο ερευνητή.

Τέλος, σημαντικό περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι τα προβλήματα που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί σε σχέση με το παιχνίδι δεν μπορούν να ερμηνευτούν

από τα κεφάλαια 1-3. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν έμφαση στη χρήση των παιχνιδιών που σχετίζονται με ΤΠΕ, στοιχείο το οποίο επίσης δεν μελετήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Για το λόγο αυτό, προτείνονται για μελλοντικές μελέτες τόσο η διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί, όσο και η χρήση παιχνιδιών ΤΠΕ στη μάθηση κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Η Χρήση των Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Αποψη των Εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. University Studio Press.
- Ασκούνη, Ν. (2016). Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*, 3, 157-156. Gutenberg.
- Ασπιώτης, Α. (1960). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Ινστιτούτο Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω.
- Βοσνιάδου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. ΟΕΔΒ. www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Δημητρακόπουλος, Δ., & Νατσιοπούλου, Τ. (1995). *Πρόγραμμα καθημερινών δραστηριοτήτων προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας*. Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.
- Διαμαντόπουλος, Δ. Σ. (2009). *Το παιχνίδι*. Πουρνάρα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Αναθεωρημένη Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://repository.edulll.gr/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου: Αναθεωρημένη Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://repository.edulll.gr/1947><http://repository.edulll.gr/1859>

- Ίσσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της Κοινωνικής Εργασίας*. Τόπος.
- Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39–52.
<https://doi.org/10.12681/icw.18195>
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Άτραπος.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Οδυσσέας.
- Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Εξάντας.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. ΑΘΗΝΑ.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζάρ, Ν. Π., Διαμαντόπουλος, Γ., & Βασιλάκη, Γ. (2015). Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Στο *1ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη»* (σελ. 446-454).
- Κουμπουρέλος, Ν. (2004). Παιχνίδι και Παιδί. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 135, 107-110.
- Κουφάκη, Μ. (2023). *Φωνολογική επίγνωση και μοντεσσοριανή παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία: συγκριτική έρευνα*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κώνστα, Ό. (2020). *Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο στην προσχολική ηλικία: τάσεις και πρακτικές στην ελληνική εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λεβεντάκου, Δ. (2003). *Το συμβολικό παιχνίδι, το περιεχόμενό του και οι ομάδες που σχηματίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λέκκα, Α. Θ. Μ. (2017). *Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Διπλωματική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λοΐζου, Ε. (2021). *Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση. Η αλληλένδετη σχέση του με τη μάθηση και την ανάπτυξη*. Πεδίο.
- Μαγειρούδη, Τ. (2020). Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση. Στο *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 14-15 Νοεμβρίου 2020*. Ιωνικό Κέντρο και Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

- Μακρυγιάννη, Δ. (1999). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού ρόλου. Στο Κ. Γκουγκουλή, & Α. Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στην νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ός} αιώνες)* (σελ. 88-172). Καστανιώτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Τόμ. Α. Ιδιωτική έκδοση.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. University Studio Press.
- Μπάνου, Μ. (2022). *Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Gutenberg.
- Ντούση, Ι., Γωνιά, Ε. Ν., & Κιοσέογλου, Γ. (2019). Γνωστική και μεταγνωστική επίδοση των παιδιών κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Ρυθμός ανάπτυξης και ατομικές διαφορές. *PSYCHOLOGY*, 24(1), 157-176.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
http://ebooks.edu.gr/info/cps/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο*. Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 72-81.
<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Σιβροπούλου, Ρ. (2017). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Πατάκης.
- Στεφανοπούλου, Χ. (2016). *Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Ανακτήθηκε στις 15/10/2023 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr>

- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική ηλικία*. Πεδίο.
- Τοπάτση, Α. (2016). *Η επίδραση ενός παιγνιώδους τρόπου διδασκαλίας στην εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσαπακίδου, Α. (2014). *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Σταμούλη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/296014223>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. ΟΕΔΒ.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Γρηγόρης.
- Χαραλαμπίδης, Β. (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Alharbi, M. O., & Alzahrani, M. M. (2020). The importance of learning through play in early childhood education: Reflection on the Bold Beginnings Report. *International Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17.
- Aljarrah, A. (2017). Play as a manifestation of children's imagination and creativity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 23-36.
- Anderson, S., & Phillips, D. (2017). Is pre-K classroom quality associated with kindergarten and middle-school academic skills? *Developmental Psychology*, 53(6), 1063-1070.
- Australian Psychological Society. Early Childhood Australia. (2012). *Kids Matter Australian Early Childhood Mental Health Initiative. Component 2: Developing children's social and emotional skills*. Beyond Blue Ltd, Australia.
- Aydin, A. (2012). Turkish Adaptation of Test of Pretended Play. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 916-925.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300.
- Barros, R. M., Silver, E. J., & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436.

- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Πατάκης.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επίμ.). *Ποια η αξία του παιχνιδιού; Ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και προσεγγίσεις παιχνιδοτοπουργίας*. Πεδίο.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives on the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43, 347-355.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213.
- Brostrom, S. (2001). «Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί». Στο Σ. Αυγητίδου (Επίμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Claparède, E. (1948). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris.
- Cohen, L, Manion, L, & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας. Μετάχμιο*.
- Crehan, L. (2016). *Cleverlands: The secrets behind the success of the world's education superpowers*. Random House.
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.
- Dewey, J. (1938). *Experience in education*. Collier.
- Dockett, S., & Perry, B. (2010). What Makes Mathematics Play? In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-60.
- Fasoli, L., Wunungmurra, A., Ecenarro, V., & Fleet, A. (2010). Playing as becoming: Sharing Australian Aboriginal voices on play. In M. Ebbeck & M. Waniganayake (Eds.), *Play in early childhood education: Learning in diverse contexts* (pp. 215-232). University Press.

- Feldman, R. S. (2019α). Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Δια βίου Προσέγγιση. Στο Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επίμ.), *Η προσέγγιση του Piaget στη γνωστική ανάπτυξη* (σελ. 191-188). Gutenberg.
- Feldman, R. S. (2019β). Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Δια βίου Προσέγγιση. Στο Η.Γ. Μπεζεβέγκης (Επίμ.), *Ανάπτυξη γλώσσας και της μάθησης* (σελ. 267-275). Gutenberg.
- Garcia, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students, Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- Garvey, K. (1990). Το παιχνίδι: η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού. Κουτσομπός ΑΕ.
- Gestwicki, C. (2017). *Developmentally Appropriate Practice. Curriculum and Development in Early Education (6th ed.)*. Wadsworth Cengage Learning publications.
- Haga, M. (2008). Physical fitness in children with movement difficulties. *Physiotherapy*, 94(3), 253-259.
- Hedges, H. (2010). Whose goals and interests? The interface of children's play and teachers' pedagogical practices. In *Engaging play*, 25-38.
- Jantan, H., Hamdan, A., Yahya, F., Saleh, H., & Ong, M. (2015). Contributing Factors on Malaysia Preschool Teachers' Belief, Attitude and Competence in Using Play Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(3), 146-154.
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198.
- Kieff, J., & Casbergue, R. (2017). Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική. Στο Χ. Ζάραγκας & Α. Αγγελάκη (Επίμ.), *Ενίσχυση της γλώσσας και του γραμματισμού μέσω της παιγνιώδους μάθησης και διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Lind, K. (2000). *Exploring Science in Early Childhood Education (3rd ed.)*. Thomson Delmar Learning
- Mathur, S., & Parameswaran, G. (2015). Gender Neutrality in Play of Young Migrant Children: An Emerging Trend or an Outlier. *American Journal of Play*, 7(2), 174-200.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. doi: 10.1080/09575146.2011.572870
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Μεταίχμιο.
- Montessori, M. (2008). *The Montessori method*. Wilder Publications.

- Mooney, C. G. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Redleaf Press.
- Perry, J. (2001). *Outdoor play: Teaching strategies with young children (Vol. 80)*. Teachers College Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. The Norton Library.
- Piaget, J. (1976). Symbolic play. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*, 896-921. Basic Books.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: Computer games, theories of play and children's development. *Young children and learning technologies Conference. Parramatta July 2003*.
- Vygotsky, L. S. (2004). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., ... & Zosh, J. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence. LEGO Fonden.
- Wolfberg, P.J. (2003). *Peer play and the autism spectrum. The art of guiding children's socialization and imagination*. Autism Asperger Publishing Company.
- Wood, E. (2009). Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice. *From children to Red Hatters: Diverse images and issues of play*, 8, 166-189.
- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: tensions and challenges. *Child Studies*, 1, 15-26.