



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

Διπλωματική Εργασία:

«Διερεύνηση αντιλήψεων νηπιαγωγών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι»

ΜΠΟΥΡΧΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

1^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Τσουβαλά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού τμήματος

Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

Αξιολογητής: **Μάγος Κώστας**, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος

Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΒΟΛΟΣ 2014

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της συγκεκριμένης εργασίας καθηγήτρια κ. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες συμβουλές, το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση που μου παρείχε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Τσουβαλά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την στήριξη και τις χρήσιμες συμβουλές της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις νηπιαγωγούς που με τη συμμετοχή τους συνέβαλλαν στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, θα επιθυμούσα να αποστείλω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου και τους φίλους μου, οι οποίοι καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας με κατανόησαν και με στήριξαν με το κουράγιο και την αισιοδοξία τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
---------------	---

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

1.1. Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο.....	6
1.2. Έννοιες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού.....	13
1.3. Τα σενάρια στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι.....	18
1.4. Η επίδραση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι	23
1.5. Ο ρόλος της νηπιαγωγού.....	28
1.6. Ο ρόλος των γονέων.....	31
1.7. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....	33
1.8. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και αναλυτικά προγράμματα.....	35

Κεφάλαιο 2: Ο ρόλος του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού στη μάθηση

2.1. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη.....	39
2.2. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και κοινωνική ανάπτυξη.....	41
2.3. Η επίδραση του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στη μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	43
2.4. Κοινωνικού-δραματικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη.....	46

2.5. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και ανάπτυξη δημιουργικότητας.....	48
2.6. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και διαπολιτισμικότητα.....	49
2.7. Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και αξιολόγηση.....	50
2.8. Έρευνες σχετικά με αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι.....	52

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3: Η έρευνα

3. 1 Σκοπός-Επιμέρους στόχοι	57
3.2 Μεθοδολογία.....	58
3.3 Μέθοδος.....	59
3.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων- διαδικασία της έρευνας.....	62
3.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	63

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1 Συμπεράσματα.....	97
4.2 Προτάσεις.....	108

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....109

Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....125

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη θέση που έχει το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση και τον τρόπο αξιοποίησής του στην τάξη ως στρατηγική διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 42 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν στα νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες έγινε κατηγοριοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά ως προς τη στάση των νηπιαγωγών για τη χρήση του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού ως στρατηγική διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποτελεί μία πολυδιάστατη βιωματική μέθοδο και ένα κατάλληλο αναπτυξιακά εργαλείο στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Παρόλο που οι νηπιαγωγοί το χρησιμοποιούν εξίσου ως ελεύθερη και οργανωμένη δραστηριότητα, θεωρούν ότι είναι αποδοτικότερο όταν αυτό είναι οργανωμένο. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι αποτελεί αποτελεσματική τεχνική κυρίως για την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και λιγότερο των φυσικών και μαθηματικών επιστημών. Επίσης, η αποτελεσματικότητά του σχετίζεται με τις διαστάσεις του χώρου, των παρεχόμενων μέσων, του ρόλου της νηπιαγωγού, των τρόπων αξιολόγησης καθώς και με τη συνεργασία με τους γονείς.

Η σημασία των αποτελεσμάτων κρίνεται σημαντική για το θέμα μας, διότι ανιχνεύει σε βάθος διάφορες διαστάσεις του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού και των σχέσεων που αναπτύσσονται γύρω από αυτό. Εν γένει, φαίνεται ότι η χρήση του έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών και αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικού.

Abstract

The aim of this research was to explore the perceptions of kindergarten teachers relatively to the role of socio-dramatic play in preschool education and the way it can be utilized in the classroom as teaching strategy. Forty two kindergarten teachers, based in Volos, participated in our research. The data was collected by semi-structured interviews that were consequently analyzed to extract the appropriate data.

The results were encouraging on the use of socio-dramatic play as teaching strategy. We observed that socio-dramatic play is a multi-dimensional experiential method and an appropriate developmentally tool in preschool education. Despite the fact that kindergarten teachers use it at even proportions as a free or as a structured/organized activity, they believe it to be more efficient in its organized form. Furthermore, it was noted that most kindergarten teachers think that it is an extremely efficient technique mainly for the development of verbal and social skills and less than physics and mathematical sciences. Additionally, its effectiveness is related to space dimensions, provided tools, role of kindergarten teacher, ways of assessment and cooperation with parents.

The importance of the results is significant about our research, because explores in depth different dimensions of socio-dramatic play and the relationship between them. In general, its use has positive effects to the development of children skills.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο1: Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

1.1 Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Το παιχνίδι αποτελεί πηγή ζωής και κινητήρια δύναμη για τα παιδιά. Από πολύ μικρή ηλικία το παιχνίδι συντροφεύει τα παιδιά χαρίζοντάς τους στιγμές απόλαυσης και ξεγνοιασιάς. Παρόλο που η έννοια του παιχνιδιού είναι απλή, η σπουδαιότητά του είναι αδιαμφισβήτητη. Ασφαλώς η χρήση του παιχνιδιού σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης προφανώς δίνει το χαρακτήρα ενός πιο παιδοκεντρικού προγράμματος. Παρόλα αυτά, σε πληθώρα νηπιαγωγείων το παιχνίδι χρησιμοποιείται προκειμένου να εκπληρώσει μονάχα ένα σκοπό. Δηλαδή, έχει ως στόχο την εκπλήρωση των ακαδημαϊκών εργασιών, επικεντρώνεται στην εξάσκηση δεξιοτήτων και στην επανάληψη γεγονότων, χωρίς όμως να δίδει στα παιδιά το έρεισμα να προβούν σε ενέργειες αφηρημένης σκέψης, επεξεργασίας ζητημάτων αλλά και συνεργασίας με τα υπόλοιπα παιδιά. Σε αυτές τις τάξεις ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην μεταλαμπάδευση και στον έλεγχο των γνώσεων. Σε διαφορετικές όμως τάξεις το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως μέσο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δίδοντας έτσι την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέγουν μεταξύ των υλικών και των δραστηριοτήτων κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας. Επιπρόσθετα, «οι ενήλικοι που ασκούν κριτική στους εκπαιδευτικούς επειδή επιτρέπουν στα παιδιά να παίζουν αγνοούν ότι το παιχνίδι είναι το κυριότερο μέσο μάθησης στην προσχολική ηλικία» (Αυγητίδου, 2001).

Τόσο οι δραστηριότητες παιχνιδιού που κατευθύνονται από τα παιδιά όσο και αυτές που κατευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρακινήσουν ιδέες και ενδιαφέροντα που να μπορούν να εξελίσσονται και να προεκτείνονται. Δεν πρέπει να υπάρχει η πεποίθηση ότι το παιχνίδι έχει αξία μόνο όταν αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα ή ότι πρέπει να είναι πάντα δομημένο και οργανωμένο από τους εκπαιδευτικούς (Γκονέλα, 2006).

Το παιχνίδι συνιστά την βασική δραστηριότητα των μικρών σε ηλικία παιδιών. Δεν υπάρχει παιδί το οποίο δεν παίζει. Για τα παιδιά κάθε δραστηριότητα συνιστά παιχνίδι, όπως διαφαίνεται από την ετυμολογική συγγένεια των δύο αυτών λέξεων. Η λέξη παιχνίδι βρίσκει τις ρίζες της στα αρχαία ελληνικά. Η προέλευση της επισημαίνει το κατά πόσο η εν λόγω λέξη συσχετίζεται με τα παιδιά, τη διασκέδαση, την πνευματική καλλιέργεια καθώς και την αγωγή τους. Η λέξη παιδί καθώς και τα παράγωγά της χρησιμοποιούνταν προκειμένου να δηλώσουν όχι μονάχα παιχνίδια παιδιών αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού (Cleave & Brown (1991 οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2001).

Οι διάφοροι τρόποι διαμέσου των οποίων ερμηνεύεται η αξία του παιχνιδιού, είτε προέρχονται από τη ψυχανάλυση, είτε από τη γνωστική και την εξελικτική ψυχολογία, είτε από τη παιδαγωγική ή και τη κοινωνιολογία, συσχετίζονται με μια πολυδιάστατη ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Το παιχνίδι συνιστά ένα σημαντικό μέσο για την σωματική, για την γλωσσική, για τη νοητική, για την πνευματική, για την συναισθηματική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα ομαδικά παιχνίδια τα οποία απαιτούν κινήσεις γρήγορες συνεισφέρουν στην σωματική ανάπτυξη του παιδιού, δυναμώνοντας το νευρικό τους σύστημα, διευκολύνοντας την λειτουργία της αναπνοής, βοηθώντας την κυκλοφορία του αίματος αλλά και δημιουργώντας ισορροπία αλλά και χαλάρωση. Παράλληλα, το παιδί αποκτά πιο μεγάλη ευκαμψία στις

αρθρώσεις, αντοχή στη κόπωση αλλά και επιδεξιότητα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005).

Διαμέσου του παιχνιδιού καλλιεργείται η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς το πνεύμα πειθαρχείται, η προσοχή του παιδιού αυξάνεται, γίνεται ανάπτυξη της κρίσης, του συλλογισμού, της φαντασίας και της μνήμης. Επίσης, το παιχνίδι βοηθά στη συναισθηματική ανάπτυξη του δημιουργώντας, όμορφες συναισθηματικές καταστάσεις οι οποίες συνεισφέρουν στην πνευματική του ευφορία. Στη γλωσσική ανάπτυξη, το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάχνουν ιστορίες, να μεταχειρίζονται περιγραφική γλώσσα και να επικοινωνούν ιδέες και συναισθήματα. Το παιχνίδι προάγει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, δεδομένου ότι το παιχνίδι και στην ατομική του ακόμη μορφή συνοδεύεται από (αυτό-)συζήτηση και ταυτόχρονα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους, που αφορούν τις αμοιβαίες προσδοκίες και τους κανόνες διεξαγωγής της γλωσσικής επικοινωνίας (Curg, 2000).

Ακόμη το παιχνίδι χρησιμεύει στο παιδί ως μέσο για τη διοχέτευση της οργής, του φόβου, του μίσους, της ζηλοτυπίας και των άλλων βίαιων συναισθημάτων του. Αποτελεί επίσης σημαντική ασφαλιστική δικλείδα των απωθημένων στο υποσυνείδητο επιθυμιών του, αποκαθιστώντας τη συναισθηματική του ισορροπία. Με το παιχνίδι αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα του παιδιού το οποίο είναι αναγκαίο για την αρμονική του συμβίωση μέσα στην κοινωνία. Επίσης αναπτύσσεται η αμοιβαία εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, η συνεργασία, η δικαιοσύνη, και καλλιεργούνται οι αρετές της γενναιότητας, της ειλικρίνειας, της τιμής και της αυτοθυσίας, δημιουργώντας μια ηθική προσωπικότητα. Από την άλλη, καταστέλλονται τα εγωιστικά του ένστικτα, ασκείται η αυτοπειθαρχία, η αυτοκυριαρχία, η υπομονή και η επιμονή. Με τη συμβολή του σε όλα τα παραπάνω το παιχνίδι αποβαίνει έτσι σαν ένα μέσο αυτοέκφρασης της προσωπικότητας του παιδιού (Cuurle, 2002).

Αναφορικά με το θεωρητικό θεμέλιο του παιχνιδιού, υφίστανται ποικίλες θεωρίες αναφορικά με το παιχνίδι οι οποίες χωρίζονται τόσο σε κλασικές όσο και σε μοντέρνες θεωρίες. Οι πρώτες δημιουργήθηκαν τον 19^ο αιώνα και επεδίωξαν να εξηγήσουν τόσο την ύπαρξη όσο και το στόχο του παιχνιδιού. Μερικές από αυτές είναι η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας, της χαλάρωσης και της ξεκούρασης μέσω του παιχνιδιού. Οι δεύτερες, από την άλλη, επιχειρούν να εξετάσουν τον ρόλο του παιχνιδιού αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού. Κάποιες από αυτές τις θεωρίες είναι η ψυχοδυναμική θεωρία του παιχνιδιού καθώς και οι γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες (Γκονέλα, 2006).

Ο Vygotsky αναφέρθηκε στη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη. Υποστήριξε ότι το παιδί, μέσα στο παιχνίδι, προβάλλει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο ζει. Ακόμα προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται μέσα από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων. Το παιχνίδι, κατά τον Vygotsky, προηγείται της ανάπτυξης, γιατί το παιδί μέσα από το παιχνίδι αποκτά δεξιότητες, κίνητρα και στάσεις απαραίτητα για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή. Επίσης, τόνισε τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού ως μηχανισμού με τον οποίο οργανώνονται κοινές έννοιες και κατάλληλη κοινωνική γνώση. Ωστόσο θεωρεί και το μοναχικό παιχνίδι κοινωνική δραστηριότητα, εφόσον τα θέματα, οι ρόλοι και τα κείμενα που εμπλέκονται στο παιχνίδι αντιπροσωπεύουν την αντίληψη και την οικειοποίηση του παιδιού με τα κοινωνικό-μορφωτικά υλικά της κοινωνίας (Γκονέλα, 2006, Αυγητίδου, 2001).

Εκτός από τον Vygotsky, και ο Piaget αναφέρθηκε στο θεμελιώδη ρόλο του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Piaget όλα τα παιδιά πρέπει να παίζουν. Το παιχνίδι είναι η δουλειά του μικρού παιδιού, είναι παγκόσμιο, δεν έχει εθνικά ή πολιτισμικά όρια και

είναι χαρακτηριστικό όλων των ηλικιών και όλων των φυλών. Ο ίδιος αναφέρθηκε κυρίως στη συμβολή του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ισχυρίστηκε ότι επειδή το παιδί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας προσαρμογής του στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του δεν κατορθώνει να ικανοποιήσει τις διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του εγώ του, γίνεται απαραίτητο για την συναισθηματική και την διανοητική του ισορροπία να διαθέτει έναν τομέα δραστηριοτήτων, που θα έχουν ως κίνητρο όχι πια την προσαρμογή του παιδιού στην πραγματικότητα, αλλά αντίθετα την αφομοίωση της πραγματικότητας στο εγώ του. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι παρέχει στο παιδί ένα δικό του, καινούργιο εκφραστικό μέσο, απαραίτητο για τη σχέση του με την πραγματικότητα. Η γλώσσα προσφέρει στο παιδί μορφές έκφρασης που είναι υποχρεωτικές και συλλογικά κατασκευασμένες, χωρίς δική του προσωπική συμμετοχή. Αυτές οι μορφές δεν είναι πάντα κατάλληλες για να εκφράσουν τις ανάγκες του παιδιού. Το ρόλο αυτό έρχεται να αναλάβει το παιχνίδι, μέσα από το οποίο το παιδί μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες του (Caillois, 1992, όπ. αναφ. στο Γερμανό 1998).

Για τα περισσότερα παιδιά, το παιχνίδι είναι ένα φυσικό φαινόμενο που ενισχύει τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους, και την κοινωνική τους ένταξη. Το παιχνίδι είναι προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εκθέτουν τα παιδιά σε σημαντικές έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας και της επιστήμης. Τα παιδιά που δεν μπορούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι είναι πιθανό να εμφανίσουν ελλείμματα και σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, όπου η ατομική διδασκαλία είναι περιορισμένη (Αυγητίδου, 2001).

Μια από τις πρωταρχικές λειτουργίες του παιχνιδιού είναι και η προπαρασκευή του παιδιού για την ενηλικίωση. Τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν

ως μέσο προετοιμασίας του παιδιού στη ζωή και ένταξης του στην κοινωνία. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έρχεται σε επαφή με στοιχεία του κοινωνικού και χώρο-πολιτισμικού του περιγύρου, τα βιώνει και μπαίνει σε μία διαδικασία προσαρμογής τους στο πλαίσió τους (Cohen & Manion, 1994).

Ο Piaget (1951) διέκρινε τρία είδη παιχνιδιού: το παιχνίδι εξάσκησης που περιλαμβάνει το αισθησιοκινητικό και το εξερευνητικό παιχνίδι του νεαρού βρέφους, το συμβολικό παιχνίδι που περιλαμβάνει το υποκριτικό, το φαντασιακό και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες που αφορούν παιδιά ηλικίας έξι –επτά ετών και έπειτα. (Αυγητίδου, 2001).

Όσον αφορά το συμβολικό παιχνίδι, «τα παιδιά υποκρίνονται ότι μία πράξη ή ένα αντικείμενο έχει κάποιο άλλο νόημα από το συνηθισμένο από το νόημα που έχει στην πραγματική ζωή». Το παιδί σε αυτή τη περίπτωση μπορεί να παίζει ένα παιχνίδι ρόλων εφόσον οι πράξεις του είναι ενοποιημένες. Όταν σε αυτό το παιχνίδι εμπλέκονται πάνω από δύο παιδιά και αλληλεπιδρούν, τότε πρόκειται για υο κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι (Γερμανός, 1993).

Σημαντικό ορόσημο στο παιχνίδι είναι η ικανότητα να παίζουν με φαντασιακό τρόπο (Make believe play). Τα νήπια μιμούνται οτιδήποτε βλέπουν γύρω τους και αναπτύσσουν διάφορα θέματα παιχνιδιού όπως η μαγειρική, η φροντίδα ενός μωρού, ή άλλα καθημερινά γεγονότα. Επίσης, στην ηλικία των 3 ετών δεν εξαρτώνται από πραγματικά αντικείμενα, αλλά δημιουργούν τα ίδια ότι χρειάζονται καθώς επίσης δεν τελειώνει κάποιο επεισόδιο επειδή υπάρχει πάντα η εξέλιξη του να γίνει κάτι άλλο. Στην ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά είναι πιο σταθερά και θεματικά στο παιχνίδι τους και είναι αυθόρμητα. Στην ηλικία των 5 ετών έχουν την ικανότητα να έχουν αρχικά ,μία

ιδέα και μετά να την παίζουν και συνήθως θα ανακοινώσουν τι θέλουν να παίζουν όταν μπου στο σχολείο (Γουσίδης, 2007).

Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι όταν το παιδί έχει ασχοληθεί με το φανταστικό παιχνίδι, η μάθηση γίνεται πιο ευχάριστη και το παιδί είναι πιο έτοιμο για τη μάθηση στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά που είναι δραστήρια στο νηπιαγωγείο είναι και πιο δραστήριοι μαθητές στο δημοτικό (Cohen & Manion, 1994). Άλλωστε, «το παιχνίδι είναι η μεγαλύτερη λεωφόρος που οδηγεί στη μάθηση, και τα παιδιά κατανοούν καλύτερα μέσα από ενεργητικές διαδικασίες. Η πιο απλή διαδικασία κατανόησης του κόσμου είναι το παιχνίδι» (Caillois, 1992).

Εν κατακλείδι, καθίσταται αντιληπτό πως το παιχνίδι συνιστά μια ζωτική δραστηριότητα στην ζωή κάθε παιδιού, καθώς συμβάλλει ουσιωδώς στην συγκρότηση τόσο της υποκειμενικότητας όσο και της προσωπικότητάς του. Θα μπορούσε, επομένως, να λεχθεί πως το παιχνίδι δεν αποτελεί μονάχα μια ουσιαστική λειτουργία στην ζωή των παιδιών αλλά κατευθύνει και την ανάπτυξή τους. Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει παιχνίδι δεν υπάρχει καθώς το παιχνίδι είναι δύσκολο να οριστεί. Εμπεριέχει πληθώρα συμπεριφορών που δεν είναι ίδιες και εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους (Αγαλιώτης, 2006).

Επομένως, το παιχνίδι δύναται να είναι οργανωμένο, σωματικό, αυθόρμητο, μοναχικό ή και κοινωνικό. Επιπρόσθετα, δύναται ο ορισμός του παιχνιδιού να μεταβάλλεται αναλόγως του προσανατολισμού, αλλά και του θεωρητικού υποβάθρου του ερευνητή ο οποίος αναφέρεται στο παιχνίδι. Συνεπώς, ο ορισμός του εξαρτάται από την πλευρά του καθένα ο οποίος το παρατηρεί (Γουσίδης, 2007).

1.2 Έννοιες και χαρακτηριστικά του κοινωνικό- δραματικού παιχνιδιού

Ανάμεσα στα διάφορα είδη παιχνιδιού που έχουν αναπτυχθεί για τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εξέλιξής τους, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το κοινωνικό- δραματικό αποτελεί ένα ισχυρό μέσον με το οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κινούνται μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου. Το πλεονέκτημα αυτό τους διευκολύνει να δρουν εντελώς ελεύθερα με τρόπο που δεν μπορούν στην καθημερινή τους ζωή, να εκτονώνονται και να «παραβιάζουν» κανόνες. Ο Vygotsky (1997:172) άλλωστε, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «στο παιχνίδι το παιδί πάντα ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του και πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά». Στην προσπάθεια του παιδιού να παίξει με τον τρόπο που εκείνο επιθυμεί, εφευρίσκει τρόπους να αναπαριστά ένα αντικείμενο με κάποιο άλλο φανταστικό, αναπτύσσοντας έτσι ένα συμβολικό τρόπο σκέψης. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1997) τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα τα οποία αντικαθιστούν κάποια άλλα που θέλουν να υποδηλώσουν, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι χειρονομίες αναπαράστασης και η προσωπική κίνηση του παιδιού, καθώς αυτά δίνουν νόημα και ορίζουν το συμβολικό αντικείμενο.

Μορφές του συμβολικού παιχνιδιού περιλαμβάνουν το φανταστικό παιχνίδι το παιχνίδι προσποίησης, δηλαδή ο φανταστικός φίλος, τη δραματοποίηση. Πριν την ηλικία των τριών ετών παρουσιάζεται έντονη προσωποποίηση, στα παιδιά καθώς μπορεί να μιλούν σε κούκλες ή άλλα άψυχα αντικείμενα, ή να τρώνε από άδεια πιάτα. Μετά τα τρία έτη, τα παιδιά δίνουν διάφορους ρόλους στα αντικείμενα, και δραματοποιούν καταστάσεις καθημερινής ζωής (Γέρου, 1984).

Υποστηρίζεται ότι (Lindqvist, 2001) στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι εμπεριέχεται έντονα ο συμβολισμός καθώς κατά τη διάρκειά του τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους

και δημιουργούν καταστάσεις προσποίησης με τη χρήση φαντασίας και συμβολισμού (Ashiabi, 2007).

Ειδικότερα, το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα τύπο του συμβολικού παιχνιδιού και ένα ώριμο τύπο του δραματικού παιχνιδιού. Στην περίπτωση που τα παιδιά υιοθετούν διαφορετικούς ρόλους, δημιουργούν σενάρια και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τότε μιλάμε για το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι. Στο δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνονται τέσσερα στοιχεία: το μιμητικό παιχνίδι, το παιχνίδι προσποίησης με αντικείμενα, το παιχνίδι προσποίησης με δράσεις και η επιμονή το παιχνίδι ρόλων. Ωστόσο, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι περιέχει και δύο επιπλέον στοιχεία που είναι η αλληλεπίδραση τουλάχιστον δύο παιδιών και η προφορική επικοινωνία (Nwokah, 2010).

Με άλλα λόγια, όταν μιλάμε για το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετέχουν και άλλα παιδιά τότε το παιχνίδι αυτό είναι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι (Ashiabi, 2007·

Nwokah 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με την Smilansky το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

Πρώτον, το παιδί αναλαμβάνει ένα ρόλο προσποίησης και με τη μίμηση ή την προφορική επικοινωνία τον εκφράζει (μιμητικό παιχνίδι ρόλων). Δεύτερον, χρησιμοποιεί λεκτικές δηλώσεις ή υλικά για να τα μετατρέψει σε πραγματικά αντικείμενα απαραίτητα για το παιχνίδι. Τρίτον, τα παιδιά χρησιμοποιούν προφορικές περιγραφές προκειμένου να αντικαταστήσουν μια κατάσταση (παιχνίδι προσποίησης διαφορετικών ρόλων σε σχέση με τις καταστάσεις). Τέταρτον, το παιδί συνεχίζει να παίζει στο παιχνίδι για τουλάχιστον 10 λεπτά (επιμονή στο παιχνίδι). Πέμπτον, υπάρχουν τουλάχιστον δύο άτομα που αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

(αλληλεπίδραση). Τέλος, υφίσταται προφορική αλληλεπίδραση στο παιχνίδι (προφορική επικοινωνία) (Rogers & Evans, 2008).

Το παιχνίδι ρόλων παίρνει διαφορετικές μορφές καθώς μπορεί να είναι ελεύθερο ή καθοδηγούμενο. Στο ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι ρόλων παρέχεται σεβασμός στις ανάγκες και τις προσδοκίες του παιδιού και το παιχνίδι διαμορφώνεται με βάση τις επιθυμίες των παιδιών. Από την άλλη, το καθοδηγούμενο παιχνίδι ρόλων απαιτεί οργανωμένο σχεδιασμό του παιχνιδιού και ενεργοποίηση ιδεών από τον εκπαιδευτικό ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Η επιθυμία των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το παιχνίδι ρόλων φαίνεται να είναι έντονη. Σύμφωνα με τους Rogers & Evans (2008), τα παιδιά μέσα από τις συνεντεύξεις τους δηλώνουν πως τους αρέσει πολύ να ασχολούνται με το παιχνίδι ρόλων και μάλιστα πως μαθαίνουν χρήσιμα πράγματα μέσα από αυτό, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο παιχνίδι ρόλων, συνήθως επειδή κάποιες φορές το βλέπουν σαν εργασία και χρειάζεται να γράψουν κάτι σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύονται.

Το παιχνίδι των ρόλων μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία διάφορων θεματικών περιοχών για τα μικρά παιδιά. Το παίξιμο ρόλων ως στρατηγική διδασκαλίας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα τόσο στο δάσκαλο όσο και στους μαθητές. Κατ' αρχάς, το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα ενεργοποιείται. Η έρευνα έχει δείξει ότι η «ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης στην τάξη αυξάνει το ενδιαφέρον για το θέμα και βοηθάει στη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων» (Poortman, 2002: 32). Ο Fogg (2001) αναφέρεται σε ένα δάσκαλο νηπιαγωγείου, ο οποίος θεώρησε ότι τα μαθήματα του ήταν βαρετά και δεν είχαν συμμετοχή των μαθητών. Μετά δοκιμάζοντας ένα παιχνίδι όπως το παιχνίδι ρόλων για

ένα εξάμηνο, παρατήρησε ότι οι μαθητές είχαν πολύ περισσότερη διάθεση και όρεξη για τα μαθήματα.

Δεύτερον, υπάρχει αυξημένη συμμετοχή από την πλευρά των φοιτητών σε ένα μάθημα με παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης του εκπαιδευτή αλλά παίρνουν ενεργό μέρος. Ο Roogman (2002) παρατηρεί ότι η αληθινή μάθηση δεν είναι δυνατό να λάβει χώρα όταν οι μαθητές είναι παθητικοί παρατηρητές της διαδικασίας της διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα της συμμετοχής είναι η αυξημένη μάθηση (Fogg, 2001).

Ένα τρίτο πλεονέκτημα για τη χρήση ρόλων ως στρατηγική διδασκαλίας είναι ότι διδάσκει την εμπάθεια και την κατανόηση των διαφορετικών προοπτικών (Roogman, 2002). Ένα τυπικό παιχνίδι ρόλων θα έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη ενός χαρακτήρα από τους μαθητές. Ο Roogman (2002) παρατήρησε ένα αυξημένο συναίσθημα μεταξύ των μαθητών του οι οποίοι εκλάμβαναν ο ένας την αγωνία του άλλου. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι είναι αποτελεσματικό στη μείωση των φυλετικών προκαταλήψεων (McGregor, 1993).

Στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ο μαθητής εκπροσωπεί και βιώνει ένα χαρακτήρα γνωστό στη καθημερινότητά του. Μέσα από την ενασχόλησή του με αυτό, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές δεξιότητες (Teahan, 1975), βελτιώνονται οι δεξιότητες επικοινωνίας (Huyack, 1975), και ενισχύεται η επικοινωνία (Ettkin & Snyder, 1972).

Πολύ σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων των παιδιών στην προσχολική ηλικία αποτελεί η μουσική. Η μουσική στο νηπιαγωγείο καλλιεργεί την αισθητική ικανότητα των παιδιών και απελευθερώνει τη δημιουργικότητά τους (Χειμώνας, 2008). Ειδικότερα, μπορεί να λειτουργήσει ως βοήθημα κατά την υλοποίηση του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού από τα παιδιά. Όπως αναφέρεται σε έρευνα των Love & Burns (2007), έχει διαπιστωθεί ότι η ακρόαση μουσικής επηρέαζε

το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι των παιδιών, καθώς διαρκούσε περισσότερο όταν υπήρχε μουσική υπόκρουση από ότι όταν δεν υπήρχε.

Η προσέγγιση ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια ποικιλία περιβαλλόντων, συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων. Η ουσία πίσω από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι είναι ότι ο μαθητής αναλαμβάνει να υποδυθεί μια συγκεκριμένη προσωπικότητα και ένα διαφορετικό πρόσωπο, όπως ένα ιστορικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Jones (1982), οι μαθητές πρέπει να αποδεχθούν τα καθήκοντα και τις ευθύνες των ρόλων και των λειτουργιών τους, και να κάνουν το καλύτερο που μπορούν για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται.

Μια πιθανή χρήση του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού θα μπορούσε να είναι να εισαγάγει ένα θέμα, χρησιμοποιώντας το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για την εισαγωγή και το ενδιαφέρον τους σε μια νέα μονάδα της μελέτης. Αλλά ίσως πιο συχνά, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ως στρατηγική στην οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους ως υπόβαθρο αλλά και ως μέσο απόκτησης νέων πληροφοριών σχετικά με το χαρακτήρα τον οποίο υποδύονται προκειμένου να παίξουν καλύτερα το ρόλο (Lloyd, 1998).

Ειδικευμένοι δάσκαλοι έχουν χρησιμοποιήσει γενικά σκετς, θεατρικά έργα, δελτία ειδήσεων και άλλες μορφές δράματος για να παρακινήσουν τους μαθητές, όταν τους εισάγουν σε νέες πληροφορίες. Οι δραστηριότητες του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού μπορούν να χωριστούν σε τέσσερα στάδια (Cherif & Somervill, 1998)

1. Προετοιμασία και επεξήγηση της δραστηριότητας από το δάσκαλο
2. Προετοιμασία της δραστηριότητας
3. Ρόλος
4. Η συζήτηση ή ενημέρωση μετά την δραστηριότητα του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού

Τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα από τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων στη διδασκαλία περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Ενθαρρύνει τα άτομα, ενώ στο πλαίσιο του παιχνιδιού, επεξεργάζονται ένα συγκεκριμένο θέμα. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι ρόλων είναι μια εξαιρετική μέθοδος διδασκαλίας για την αναθεώρηση υλικού στο τέλος ενός κύκλου σπουδών.

- Τα άτομα πρέπει να χρησιμοποιούν κατάλληλες έννοιες και τα επιχειρήματα που ορίζονται από το ρόλο τους. Οι ρόλοι αλλάζουν, και έτσι αλλάζουν σχετικές έννοιες και επιχειρήματα. Οι μαθητές μπορεί κατά συνέπεια, να εκτιμήσουν περισσότερο τη σημασία των διαφορετικών απόψεων και το και πώς σχηματίζονται.

- Η συμμετοχή βοηθά στην ενσωμάτωση εννοιών.

- Δίνει ζωή και την αμεσότητα σε ακαδημαϊκό υλικό που μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό περιγραφικό ή / και θεωρητικό.

- Μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμπάσχουν με τη θέση και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων γύρω τους (Cherif & Somervill, 1998).

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι μπορεί να λάβει διάφορες μορφές: υποκριτική, αυτοσχεδιασμό, θεατρικό παιχνίδι, προσποίηση παιγνίου, κοινωνικό δράμα, κλπ. Για ένα μικρό παιδί η ίδια η πράξη του κοινωνικό -δραματικού παιχνιδιού το βοηθά να μάθει τις κοινωνικές αξίες και τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων που εκτελούνται κανονικά για αυτά. Το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα και δεινά των άλλων.

1.3 Τα σενάρια στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι

Υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα που περιγράφουν τη διάκριση μεταξύ της αλληλεπίδρασης που γίνεται στην πραγματικότητα και της αλληλεπίδρασης στο

παιχνίδι. Η πρώτη σε χρονολογική σειρά είναι η ανάλυση πλαισίου του Goffman (1974), η δεύτερη η έννοια των επιπέδων του Clark (1996) και η τελευταία, η εκτενής άποψη της ανάπτυξης της προσποίησης του Harris (2000). Σήμερα, η θεωρία του τελευταίου χρησιμοποιείται πιο συχνά από τους άλλους δύο.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η υποκριτική αποτελείται από τέσσερα στοιχεία:

- Την προσποίηση του όρου ή της ενέργειας
- Τις αιτιακές δυνάμεις
- Την αναστολή της αντικειμενικής αλήθειας
- Την ανάπτυξη της αιτιακής αλυσίδας.

Στην πρώτη περίπτωση, το παιδί πρέπει να καταλάβει τις συμβολικές πράξεις, π.χ. αν θέλει να δείξει ότι βάζει τσάι από μια τσαγέρα σε ένα φλιτζάνι τσαγιού, θα πρέπει να γείρει το αντικείμενο που παρουσιάζει ως τσαγέρα. Στη δεύτερη περίπτωση, το παιδί καλείται να καταλάβει ότι τη στιγμή που υποκρίνεται ότι κάνει κάτι, θα πρέπει να κάνει και τις αντίστοιχες κινήσεις. Στο προηγούμενο παράδειγμα, λοιπόν, επειδή το τσάι είναι ζεστό, θα πρέπει να το δείξει, είτε κάνοντας πως καίγεται, όταν πάει να πει, είτε με το να δείξει ότι δεν έχει υπολογίσει τη θερμοκρασία και το ρίχνει στο πάτωμα ή στα ρούχα του. Στην τρίτη περίπτωση, θα πρέπει να αγνοήσει προσωρινά την «αντικειμενική» αλήθεια. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να υποκριθεί ότι η πραγματικότητα τη δεδομένη στιγμή είναι διαφορετική από την αληθή, και να συμπεριφερθεί ανάλογα. Στο παράδειγμά μας, αυτό φαίνεται αν, κατά την προσποίηση ότι βάζουμε τσάι στο φλιτζάνι, λειτουργούμε σαν αυτό το φλιτζάνι να είναι γεμάτο. Αντίθετα, αν το τσάι χυθεί, θα πρέπει να δείξουμε με τις κινήσεις μας ότι το φλιτζάνι είναι άδειο, έστω και αν το φλιτζάνι είναι και στην πραγματικότητα άδειο. Στην τελευταία περίπτωση, όλες οι ενέργειες που γίνονται είναι συνάρτηση η μία της άλλης. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να πει από το άδειο φλιτζάνι μόνο μετά την

προσποίηση ότι χύθηκε το τσάι. Επίσης, μετά την προσποίηση ότι πίνει, να προσποιηθεί ότι σβήνει τη δίψα του. Έτσι, λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά που ασχολούνται με την προσποίηση μπαίνουν στη διαδικασία να επεξεργάζονται διαφορετικά τις πληροφορίες του άμεσου περιβάλλοντός τους (Harris, 2000).

Η εφαρμογή του σεναρίου του Harris (2000) μπορεί να ιδωθεί μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της Peggy, με την οποία ασχολήθηκαν οι Deunk, Berenst & Glorper (2008). Η Peggy προέρχεται από μια μεσαίου έως υψηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένεια, έχει άλλες τρεις αδελφές (μία μεγαλύτερη και δύο μικρότερες), δεν υπήρξαν προβλήματα κατά την πρώιμη ανάπτυξή της, φοιτά σε σχολείο προσχολικής ηλικίας σε μια μεσαίου μεγέθους πόλη και χρησιμοποιεί το πρόγραμμα αλφαριθμητισμού Bookstart (Booktrust, 2005). Ο κύριος στόχος αυτού του προγράμματος είναι να τονώσει την ανάπτυξη του γραμματισμού (van der Berg & Middel, 1996. Van der Pennen, 2001). Η μελέτη διήρκησε 7 μήνες, και ξεκίνησε από την ηλικία των τριών σχεδόν ετών (2,9 – 3,4 έτη).

Στην πρώτη φάση (ηλικία 2,9 ετών), η Peggy παίζει το παιχνίδι της συμβολικής υποκατάστασης. Συγκεκριμένα, φτιάχνει ένα σχήμα με τον πηλό και το προσφέρει στη δασκάλα της, την κ. Laouga, για να προσποιηθεί ότι τρώει. Αυτό το παιχνίδι στηρίζεται στο πάρε-δώσε της καθημερινότητας (Deunk et al., 2007). Η αλληλεπίδραση της Peggy και της κ. Laouga, οι δυνατότητες και οι ενέργειες υποκαθίστανται με ένα νέο νόημα. Το αντικείμενο του πηλού εκπροσώπησε κάτι φαγώσιμο, το κράτημα του πηλού ερμηνεύτηκε ως προσφορά του φαγώσιμου, και, όταν η κ. Laouga έκανε χειρονομίες, εκλήφθηκε ως φαγητό.

Στο δεύτερο μοντέλο, του Goffman (1974), τα πλαίσια είναι ένα τέχνασμα της αίσθησης του κόσμου. Έτσι, όρισε τα πλαίσια και τις αρχές της οργάνωσης που διέπουν τα (κοινωνικά) γεγονότα και τη συμμετοχή των ανθρώπων σε αυτά τα γεγονότα. Τα

γεγονότα, με τη σειρά τους, μπορούν να χωριστούν σε ταινίες οι οποίες είναι τμήματα από ένα ρεύμα συνεχιζόμενης δραστηριότητας. Οι άνθρωποι αποδίδουν νόημα σε διαφορετικά ανούσια γεγονότα με την εφαρμογή πρωτογενών πλαισίων. Ένα κοινωνικό πρωτογενές πλαίσιο βοηθά να κατανοήσουμε τα γεγονότα που καθοδηγούνται από τη θέληση, τον στόχο και τον έλεγχο κάποιου. Το πρόσωπο που εκτελεί ένα κοινωνικό γεγονός κρίνεται σε αυτό με τις κοινωνικές νόρμες. Τα κοινωνικά πλαίσια που χρησιμοποιεί μια ομάδα είναι μέρος της κουλτούρας της. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα πλαίσια για να βγάλουν νόημα τα γεγονότα και να ερμηνεύσουν τον κόσμο (Goffman, 1974).

Τα πρωταρχικά πλαίσια δίνουν νόημα σε διαφορετικά ανούσια γεγονότα, αλλά μερικές φορές σημαντικά γεγονότα πρέπει να ερμηνεύονται με άλλο νόημα, και αυτό είναι όταν χρησιμοποιούνται κλειδιά. Όταν δύο παιδιά, για παράδειγμα, παίζουν στο σπίτι, ένα μέρος της οικιακής συμπεριφοράς μετασχηματίζεται σε ένα μέρος του παιχνιδιού. Το σημαντικό είναι ότι όλοι γνωρίζουμε πως έγινε αυτή η μεταμόρφωση και έτσι ο καθένας μπορεί να ερμηνεύσει το γεγονός ως παιχνίδι. Οι άνθρωποι μπορούν να μετατρέψουν τα γεγονότα και να τα ερμηνεύσουν σωστά με τη χρήση κλειδιών. Ένα κλειδί είναι ένα σύνολο από συμβάσεις από τις οποίες μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (η οποία είναι από μόνη της σημαντική) μετασχηματίζεται σε κάτι άλλο. Υπάρχουν διάφορα είδη κλειδιών που βοηθούν στην εδραίωση και ερμηνεία διαφορετικών ειδών μετασχηματισμών. Ο Goffman κατηγοριοποιεί τη διάθεση για παιχνίδι, φαντασία και τα δραματικά σενάρια ως πίστη. Τα παιδιά προσποιούνται ότι το παιχνίδι αποτελεί μέρος της υποκατηγορίας της φαντασίας (Goffman, 1974).

Τα σημαντικά γεγονότα αποκτούν νέο νόημα από τη μεταμόρφωση. Η κάθε μεταμόρφωση προσθέτει ένα επίπεδο στη δραστηριότητα. Το εξωτερικό επίπεδο, το οποίο ονομάζεται επίσης και άκρο του πλαισίου, αντικατοπτρίζει την κατάσταση της

δραστηριότητας στον πραγματικό κόσμο. Το εσωτερικό επίπεδο είναι η πιο άμεση έννοια του γεγονότος. Για παράδειγμα, όταν δύο παιδιά παίζουν στο σπίτι, το άκρο είναι δύο παιδιά που ασχολούνται με το παιχνίδι των ρόλων, και το εσωτερικό επίπεδο είναι ο πατέρας και η μητέρα που φτιάχνουν δείπνο (Goffman, 1974).

Σύμφωνα με τον Clark (1996), τώρα, το τρίτο και τελευταίο μοντέλο από αυτά που αναφέραμε αρχικά, το παιχνίδι των ρόλων είναι μία μορφή πολυεπίπεδης αλληλεπίδρασης. Οι ενέργειες σε μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μπορεί να ερμηνευτεί σε πολλαπλά επίπεδα. Για να κατανοήσουμε το παιχνίδι των ρόλων, οι συμμετέχοντες πρέπει να αξιολογούν τους δρώντες και να φαντάζονται από κοινού τον δρώντα που υποδύεται. Το πρώτο επίπεδο είναι η βάση (ή ο πραγματικός κόσμος), και το δεύτερο επίπεδο είναι η θεατρική σκηνή (ή ο προσποιητός κόσμος). Φυσικά, είναι δυνατά και περισσότερα επίπεδα. Σε όρους του Goffman (1974), το πρώτο επίπεδο είναι το άκρο του πλαισίου, και το δεύτερο επίπεδο είναι ένα πιο ενεργητικό επίπεδο.

Στη μελέτη περίπτωσης που αναφέραμε προηγουμένως, η Peggy και ο Alex βρίσκονται μέσα σε ένα αντικείμενο και προσποιούνται ότι είναι μέσα σε μια βάρκα την οποία προσπαθούν να επισκευάσουν. Είναι η μέρα μετά την ολλανδική γιορτή του Αγίου Νικολάου (ένας Άγιος παρόμοιος με τον δικό μας Άγιο Βασίλη), και ο Άγιος αυτός φτάνει από την Ολλανδία στην Ισπανία και έχει τα παιδιά για βοηθούς. Εκεί, στο σημείο άφιξης, αφού μοιράζει τα δώρα στα παιδιά, χαλάει η βάρκα του, και τα παιδιά της περιπτώσής μας (η Peggy και ο Alex) προσπαθούν να την επισκευάσουν. Έτσι, λοιπόν, στην ιστορία μας, στον πραγματικό κόσμο (πρώτο επίπεδο), η Peggy και ο Alex παίζουν μαζί. Αντίθετα, στον προσποιητό κόσμο της σκηνής (δεύτερο επίπεδο) είναι δύο βοηθοί που προσπαθούν να επισκευάσουν μια βάρκα. Δηλαδή, οι δράσεις των παιδιών στον πραγματικό κόσμο ερμηνεύονται διαφορετικά από τον προσποιητό κόσμο, και τα αντικείμενα από τον πραγματικό κόσμο έχουν αντικατασταθεί με έννοιες

στον προσποιητό κόσμο. Με άλλα λόγια, τα στοιχεία του πρώτου επιπέδου, που είναι ο πραγματικός κόσμος, στον προσποιητό κόσμο, δηλαδή στο δεύτερο επίπεδο, έχουν αντικατασταθεί με κάτι συμβολικό. Το ίδιο και τα λόγια που ανταλλάσσονται κατά την εκτέλεση αυτής της αλληλεπίδρασης: Μπορούν ή πρέπει να ερμηνεύονται σε ένα ή σε περισσότερα επίπεδα. Οι λέξεις μπορεί να έχουν διαφορετικό νόημα στα διάφορα επίπεδα. Για παράδειγμα, στο πρώτο επίπεδο, όταν ο Alex απευθύνεται στην Peggy, απευθύνεται στη συμμαθήτριά του. Όταν, όμως, βρισκόμαστε στο δεύτερο επίπεδο, και ο Alex πει κάτι στην Peggy, δεν μιλάει στη συμμαθήτριά του πλέον, αλλά στη βοηθό του για την επισκευή της βάρκας. Το ίδιο συμβαίνει και όταν έχουμε πολλαπλά επίπεδα, στα οποία τα πάντα διακρίνονται σε συμμετέχοντες, ρόλους, τόπο και χρόνο αντικειμένων και δράσεων κ.ο.κ.

Επίσης, στο σχήμα του Clark (1996), ο χρόνος εκλαμβάνεται κυριολεκτικά, δείχνει την (κατά προσέγγιση) ημερομηνία στην οποία το παιχνίδι λαμβάνει χώρα. Στο πρώτο επίπεδο είναι η τρέχουσα ημερομηνία, στο δεύτερο επίπεδο μπορεί να είναι οποιοσδήποτε χρόνος, σήμερα ή παλαιότερα, ακόμα και σε μια μακρινή εποχή, όπως, για παράδειγμα, τον Μεσαίωνα.

1.4 Η επίδραση του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι

Τα μέρη και οι χώροι είναι σημαντικά για την καθημερινή ζωή των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Το φυσικό πλαίσιο δημιουργεί δυνατότητες για τη συμμετοχή και τη σημασία λήψης αποφάσεων που μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για την εμπειρία της ζωής των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, η σημαντικότητα του τόπου, και του χώρου είναι συνυφασμένη με αξίες και προσδοκίες που επίσης μπορούν να δημιουργήσουν

δυνατότητες για εξαιρέσεις. Πρόσφατα, ο τόπος, χώρος και η σπουδαιότητά τους αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο και εξετάζονται λόγω της εκτεταμένης επέκτασης των παιδικών σταθμών στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια (Jones, 1982).

Τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή δίνεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη σημασία των αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποκειμένου και σημαντικότητας (Joyce & Weil, 2000). Ο χώρος είναι τόσο συγκεκριμένος από τις εγκαταστάσεις και έργα τέχνης όσο και κοινωνικός με το αίσθημα του ανήκειν, της δύναμης και την κοινή έννοια. Η επίπλωση προσφέρει διαφορετικά επίπεδα για τα παιδιά προκειμένου να γίνουν μέρος του χώρου. Σε αυτή την κατάσταση, τα διαφορετικά επίπεδα είναι σημαντικά για τα παιδιά επειδή τους επιτρέπει να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους. Ο Lønlie σε μια ανθρωπολογική μελέτη (2007) στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος στη Βαρκελώνη δείχνει πώς ο χώρος είναι σημαντικός και σκιαγραφεί την καθημερινή σχολική ζωή. Η μελέτη του δείχνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά γίνονται αντικείμενα παρακολούθησης για τα μικρότερα παιδιά όταν παρατηρούν πώς συμπεριφέρονται τα μεγαλύτερα παιδιά, πώς φροντίζουν για τον άλλον και πώς αντιστέκονται. Όταν ο φυσικός χώρος προσφέρει διαφορετικά επίπεδα για παιχνίδι και αλληλεπίδραση, δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να παραβλέψουν, να μελετήσουν το παιχνίδι τους με συνομηλίκους τους και να συμμετάσχουν σε διάφορες θέσεις ή ρυθμούς.

Η οργάνωση του χώρου της τάξης και ο εμπλουτισμός με τον κατάλληλο εξοπλισμό, παρέχει αρκετά ερεθίσματα στα παιδιά για την ενασχόλησή τους με το συμβολικό παιχνίδι και την καλύτερη αξιοποίηση του. Ειδικότερα, ο εμπλουτισμός των γωνιών με χρήσιμο υλικό όπως περιοδικά, βιβλία οδηγεί το παιδί στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές τονίζουν ότι οι γλωσσικές και άλλες ικανότητες των παιδιών διευρύνονται όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στα παιδιά

κατάλληλα υλικά, χώρο, χρόνο, ιδέες για θεματικές ενότητες και τη συμμετοχή τους σε αυτά (Morrow, 1990; Morrow & Rand, 1991, οπ, αναφ. στο Κακανά & Σιμούλη, 2008).

Άλλωστε, η χρήση των υποστηρικτικών υλικών διευκολύνει την υλοποίηση του δραματικού παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλη τη φαντασία που διαθέτουν και να εντάξουν τα διάφορα υλικά στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Για το λόγο αυτό, καλό θα είναι να μην παρέχονται στα παιδιά υλικά που κατευθύνουν τα παιδιά για τη χρήση τους (π.χ. ένα καπέλο πυροσβέστη) για να μην περιοριστεί η φαντασία τους (Hughes, 2010).

Σύμφωνα, με τους Rogers & Evans (2008), η έλλειψη χώρου μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην καθημερινότητα των παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά φαίνεται να ενδιαφέρονται για τη διαμόρφωση του χώρου ώστε να καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους στο παιχνίδι ρόλων. Ακόμη, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στον Γερμανό (2006: 178), «η υλική δομή πρέπει να δημιουργεί στην αίθουσα μια "ατμόσφαιρα σπιτιού", η οποία θα συνδυάζεται με μία αίσθηση οικειότητας, άνεσης και ασφάλειας και θα προσκαλεί παιδί να δραστηριοποιηθεί στο συγκεκριμένο περιβάλλον».

Επιπλέον, τονίζεται ότι (Michalopoulou, 2001), μετά από παρατήρηση που έγινε σε Ελληνικά νηπιαγωγεία ότι ο χώρος είχε τη δυναμική να αναδιαμορφώνεται, ενώ οι γωνιές διακρίνονταν καθαρά, διευκολύνοντας τα παιδιά να μετακινούνται από τη μία γωνιά στην άλλη. Ακόμη, οι γωνιές μπορούσαν να διαμορφωθούν ανάλογα με τις απαιτήσεις και τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διαμορφώνουν το χώρο, τα έπιπλα ή τη διακόσμηση αν χρειαστεί προκειμένου να δομήσουν το παιχνίδι τους.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση του χώρου στην τάξη, η δημιουργία νέας γωνιάς κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και αποτελεί για αυτά μαγνητικό πεδίο. Με τη δημιουργία νέας γωνιάς τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ρόλους και να πραγματοποιούν παιχνίδι ρόλων στο συγκεκριμένο θέμα. Μάλιστα, όταν τα παιδιά

έχουν πάρει μέρος στη δημιουργία μίας νέας γωνιάς είναι ιδιαίτερα προσεκτικά όσον αφορά τη γωνιά και τα αντικείμενα που υπάρχουν σε αυτή (Μιχαλοπούλου, 2008 οπ. αναφ. στο Κακανά & Σιμούλη, 2008).

Πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση του χώρου αποτελεί η προσομοίωση του περιβάλλοντος σύμφωνα με το σενάριο που εκτυλίσσεται στο παιχνίδι ρόλων. Με τον τρόπο αυτό η σύνδεση ανάμεσα στο πραγματικό και στο φανταστικό αναπτύσσει την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τα διαθέσιμα υλικά με συμβολικό τρόπο δημιουργώντας το κατάλληλο «τόπο» που εκτυλίσσεται το παιχνίδι του (Γερμανός, 1997 οπ. αναφ. στον Γερμανό, 2004).

Ακόμη, ο υπαίθριος χώρος μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον μάθησης εάν παρέχονται κατάλληλα στοιχεία όπως κατάλληλος εξοπλισμός, βλάστηση και ασφάλεια. Έτσι, με κατάλληλη διαμόρφωση του υπαίθριου περιβάλλοντος από τον παιδαγωγό μπορούν να γίνονται παιδαγωγικές δραστηριότητες καθώς παρέχει στο παιδί ελευθερία να εξερευνήσει και να παίξει όλων των ειδών τα παιχνίδια (Μπότσογλου, 2010). Υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι που πραγματοποιείται σε υπαίθριους χώρους έχει σημαντικά οφέλη στη γνωστική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στις καθημερινές τους δεξιότητες (Ginsburg, 2006 οπ. αναφ. στην Μπότσογλου, 2010).

Πολλά παιδιά ανακοινώνουν την υπαγωγή τους σε μία ομάδα δημιουργώντας χώρους με διαφορετικούς τρόπους. Η κατάσταση αναπαραγωγής στο σύνολό της εκφράζει την εμπλοκή και την ένταση, δημιουργώντας παράλληλα μια αίσθηση ενός πεδίου δύναμης. Η μετατόπιση της θέσης επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν μια ισορροπία δυνάμεων που επιτρέπει να συνεχίσουν το παιχνίδι. Η έννοια του συντονισμού (Lønlie, 2007) δίνει μια έκφραση της ατμόσφαιρας που είναι σχεσιακή και βρίσκεται μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ο Jones (1982) περιγράφει το πεδίο της βίας ως θέμα ανισότητας και αμοιβαίας εξάρτησης. Η ανισότητα στην κατάσταση παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί ως η διαφορετική πρόσβαση στα υλικά του παιχνιδιού, και η αμοιβαία εξάρτηση στηρίζεται στην αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα για να γίνει αποδεκτή από τον συμμετέχοντα στην κοινότητα πρακτικής (Joyce & Weil, 2000). Ο συντονισμός (Løvlie, 2007) είναι η εμπειρία της συγκέντρωσης μεταξύ των παιδιών, και ταυτόχρονα ένα αίσθημα αστάθειας, ότι κάτι θα μπορούσε να διαταράξει πολύ εύκολα αυτή την κατάσταση, η οποία αντιστοιχεί στην περιγραφή πεδίου του Jones (1982), ότι κάτι είναι σε κίνδυνο. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το χώρο και τη σημαντικότητα του ως ένα φυσικό περιβάλλον στην παιδαγωγική, ο τόπος, ο χώρος και η σπουδαιότητα τους υπάρχουν ανεξάρτητα από την προσοχή και μπορεί να διατρέχουν τον κίνδυνο να παραβλέπονται και να θεωρούνται δεδομένα.

Η αυξανόμενη έμφαση στη μάθηση και στις δεξιότητες στο νηπιαγωγείο (Strand, 2009) μπορεί να μετατρέψει τη παιδαγωγική του νηπιαγωγείου σε πιο επίσημη και σχολική παιδαγωγική, αν δεν δοθεί προσοχή στις σημαντικές διεργασίες σε εξέλιξη μεταξύ των παιδιών σε καταστάσεις παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η παιδική εμπειρία της συμμετοχής και διαπραγμάτευσης με το να είναι μέλος μιας κοινότητας παιδιών (Lave & Wenger, 1991), είναι ζωτικής σημασίας για την δημιουργία της ταυτότητάς τους και των γνώσεών τους. Σε κάθε περίπτωση, το παιχνίδι και οι δραστηριότητες, η συγκέντρωση, η ένταση και ο συντονισμός φαίνεται να δημιουργούν τις δυνατότητες για την αναστάτωση και σύγκρουση (Weininger & Daniel, 1992).

1.5 Ο ρόλος της νηπιαγωγού

Τα περιβάλλοντα της πρώιμης παιδικής ηλικίας εξυπηρετούν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά φέρουν ποικίλα πολιτιστικά και γλωσσικά υπόβαθρα, καθώς και διαφορετικές ικανότητες στο μαθησιακό περιβάλλον. Κάθε πρόγραμμα πρόωρης μάθησης θα πρέπει να αποδεικνύει την κατανόηση και την ανταπόκριση στην ευρεία γκάμα των πλεονεκτημάτων, των πολιτισμών, και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για τα παιδιά να έρθουν μαζί ως μαθητές, σε ένα κοινό ενδιαφέρον και συνεκπαίδευσης. Στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και στις αλληλεπιδράσεις τους, τα παιδιά μαθαίνουν για την πρακτική, τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως μέλη μιας κοινότητας μάθησης (Teahan, 1975).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την Nwokah (2010) τα πλεονεκτήματα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού δεν αναγνωρίζονται συχνά και οι εκπαιδευτικοί σπάνια συμμετέχουν ενεργά στην ενίσχυση ευκαιριών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι.

Όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη για να παίζουν τα παιδιά, δημιουργούν ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την ολιστική μάθηση. Οι ρόλοι των νηπιαγωγών και οι αρμοδιότητες είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των παιδιών αναφορικά με τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, στη διατήρηση ενός περιβάλλοντος που δημιουργεί μια θετική εικόνα του εαυτού του παιδιού στο παιχνίδι, και στην ενίσχυση των ευκαιριών για την βελτίωση των θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών που παίζουν (Strand, 2009).

Οι νηπιαγωγοί που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά στη διάρκεια του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού αυξάνουν την κατανόησή τους για τα συμφέροντα των παιδιών

στο παιχνίδι, τις γνώσεις τους και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Οι νηπιαγωγοί έχουν ρόλους και αρμοδιότητες πριν και κατά τη διάρκεια του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού.

Οι ευθύνες των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού περιλαμβάνουν:

- την αποτίμηση του παιχνιδιού
- την εξασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών
- την παρατήρηση, την τεκμηρίωση και την ερμηνεία της μάθησης
- τη συμμετοχή σε ουσιαστικές συνομιλίες
- την καθιέρωση ενός θετικού, εκ προθέσεως περιβάλλοντος μάθησης (Nwokah,2010).

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στη διάρκεια του παιχνιδιού περιλαμβάνει:

- τη δημιουργία του περιβάλλοντος
- τη διαμεσολάβηση των συγκρούσεων
- την υποστήριξη και τα επίπεδα μάθησης
- την ενθάρρυνση και την επέκταση του παιχνιδιού (Ashiabi, 2007).

Η καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού είναι σημαντική, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι να συνυπάρχουν σε ένα θετικό περιβάλλον που περιλαμβάνει και συνομιλίες με νόημα. Πριν ένας νηπιαγωγός αποφασίσει αν θα εφαρμόσει ή όχι το δημιουργικό δραματικό παιχνίδι στην τάξη, θα πρέπει να γνωρίζει επακριβώς τι είναι το δημιουργικό δραματικό παιχνίδι, καθώς και να διερευνήσει τα αποτελέσματα της χρήσης του στην τάξη (Lovlie, 2001).

Σε μία έρευνα που έγινε στη Φιλανδία (Hyvonen, 2011), μέσα από συνεντεύξεις αναπτύχθηκαν τρεις τύποι ρόλων που είχαν οι εκπαιδευτικοί και σχετίστηκαν με παιχνίδια. Αρχικά, υπήρχε ο «ηγέτης», όπου τα παιδιά ακολουθούν τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού χωρίς να παίρνουν μέρος στο σχεδιασμό του παιχνιδιού, και συνδεόταν περισσότερο με τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών όπως πάζλ, παιχνίδια μνήμης,

παιχνίδια μαθηματικών, τραγούδια, επιτραπέζια. Ο δεύτερος ρόλος αφορούσε τον/την εκπαιδευτικό που «επιτρέπει», δηλαδή εκείνος/η που αφήνει τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο, τα παρατηρεί παρέχοντας τους ασφάλεια και τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν τους στόχους τους. Σε αντίθεση με τον προηγούμενο ρόλο, αυτός ο τύπος εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα, ούτε απαιτεί από τα παιδιά τη μάθηση. Ο ρόλος αυτός αφορά το παιχνίδι προσποίησης, το παραδοσιακό, το ελεύθερο παιχνίδι μέσα από το οποίο τα παιδιά θα μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά και φιλικά. Τέλος, αναπτύχθηκε και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού που «παρέχει», καθώς προσφέρει τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι. Ειδικότερα, ο ρόλος του/της είναι αυτός που διευκολύνει, συμβουλεύει, κινητοποιεί, προκαλεί, ενθαρρύνει τα παιδιά, τους δίνει παραδείγματα, τους δίνει ερωτήματα και τους παρέχει ασφάλεια. Το πλαίσιο με το οποίο ασχολείται ο εκπαιδευτικός αφορά τη παιγνιώδη μάθηση όπου δίνει την κεντρική ιδέα στα παιδιά, την τροποποιεί με τα παιδιά τα οποία στη συνέχεια έχουν τον κυρίαρχο ρόλο. Με άλλα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά δημιουργούν, σχεδιάζουν το παιχνίδι μαζί χωρίς να υπάρχει η μονόπλευρη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζουν οι Pramling και Schrader (1991, 1990 οπ. αναφ. στο Κακανά & Σιμούλη, 2008), ο ρόλος του/της παιδαγωγού στην οργάνωση του παιχνιδιού συνήθως είναι συντονιστικός, καθώς βοηθά στον εμπλουτισμό του παιχνιδιού ώστε να διευρυνθεί.

Από την άλλη, ο Hadley (2002 οπ. αναφ. στην Ashiabi, 2007) αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού οι ρόλοι των εκπαιδευτικών ποικίλλουν και γι' αυτό πρέπει οι ίδιοι να είναι σε θέση να επιλέξουν το σωστό ρόλο. Ακόμη, προσδιορίζονται δύο τύποι εκπαιδευτικών όσον αφορά την παρέμβαση στο κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι: εκείνον/η που βρίσκεται *εκτός της ροής* και εκείνον/η που βρίσκεται *εντός της ροής*. Συγκεκριμένα, όταν ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται εκτός

της ροής παρέχει προβληματισμούς στα παιδιά που στοχεύουν στην διεύρυνση και στην τροποποίηση του παιχνιδιού. Όταν ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται εντός της ροής μπορεί να πάρει μέρος στο παιχνίδι και να επικοινωνεί με τα παιδιά προκειμένου να επεκτείνει το παιχνίδι.

1.6 Ο ρόλος των γονέων

Το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι δεν είναι απλά ένα παιχνίδι, είναι ένα εργαλείο μάθησης. Βελτιώνει την παιδεία και ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ευθύνη. Όλοι πρέπει να εργαστούν από κοινού για την επίτευξη του στόχου να καταστεί το έργο «εφικτό», ως εκ τούτου, η προσπάθεια όλων των παιδιών είναι σημαντική. Το καλύτερο από όλα, το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν με τρόπους που λαμβάνουν άμεση έγκριση, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη και τη μακροχρόνια αυτοεκτίμηση τους (Etkin & Snyder, 1972).

Από την ηλικία των τεσσάρων τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη κατανοήσει πολλές από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ενεργήσουν, μπορούν να απομνημονεύσουν, μπορούν να μιμηθούν, μπορούν να χορεύουν και να τραγουδούν και εύκολα προβάλλουν τον εαυτό τους σε ταυτότητες εκτός της δικής τους, δηλαδή «προσποιούνται». Ακόμη και τα μικρά παιδιά, αν υπάρχουν μεγαλύτερα παιδιά για να τους καθοδηγήσουν, μπορούν να ενσωματωθούν στη δράση με ένα ρόλο που περιλαμβάνει περιορισμένη ομιλία (Lloyd, 1998).

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να εκφράζεται, να ανακαλύπτει, παίρνει αποφάσεις, κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει την σκέψη και αντίληψή του, οξύνει την φαντασία του. Με άλλα λόγια μαθαίνει να ζει. Ποιος είναι όμως ο ρόλος του γονέα;

Δημιουργεί περιβάλλον με τα κατάλληλα ερεθίσματα για το παιδί του, π.χ. παρέχει τα κατάλληλα παιχνίδια, οπτικοακουστικά ερεθίσματα, προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά. Αφήνει τα παιδιά να επιλέγουν. Επιτρέποντας σε ένα παιδί να επιλέξει το πώς θα παίξει, το βοηθάμε να μάθει να εστιάζει το ενδιαφέρον του σε ένα θέμα και να συγκεντρώνεται. Αφήνει στο χώρο που παίζει το παιδί λίγα παιχνίδια και καλά. Τα πολλά δεν συγκεντρώνουν το παιδί αλλά σκοτώνουν την φαντασία του. Παρατηρεί και δεν διακόπτει. Κάθε φορά που επεμβαίνει και διακόπτει το παιχνίδι των παιδιών δημιουργεί εμπόδια στην ικανότητά του να συγκεντρωθεί. Αυτό που κάνει, για εμάς δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία. Μεγαλώνοντας όμως θέλουμε τα παιδιά να μάθουν να εστιάζουν την προσοχή τους, και να είναι καλοί μαθητές (Taguchi, 2010).

Καλό είναι να φέρει το παιδί σε επαφή με παιδιά της ηλικίας του. Η αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά συντελεί στην κοινωνικοποίηση. Μαθαίνει να συνεργάζεται και να μοιράζεται. Ο χρόνος της επίσκεψης να μην υπερβαίνει την μια ώρα. Λίγος χρόνος, ποιοτικός και δημιουργικός (Wolfe, 2002).

Ο γονέας οφείλει να παίζει μαζί με το παιδί, να δείχνει ενδιαφέρον και να μην ξεχνά να το επιβραβεύει κάθε φορά που πετυχαίνει κάτι. Θα πρέπει επίσης, να εμφυσήσει στο παιδί πως το παιχνίδι ρόλων είναι πολύ πιο ωφέλιμο από ότι τα ακριβά παιχνίδια που δεν είναι απαραίτητα και τα καλύτερα. Τα παιδιά χαίρονται τα απλά παιχνίδια που τους επιτρέπουν να αφήνουν τη φαντασία τους ελεύθερη και να δημιουργούν ιστορίες. Τα νήπια που βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση είναι πιθανότερο να υποφέρουν αργότερα από προβλήματα συμπεριφοράς. Εδώ και αρκετά χρόνια έχει προκύψει μια διαμάχη για την επίδραση της τηλεόρασης στα μικρά παιδιά, με όλο και περισσότερα στοιχεία να δείχνουν ότι η αυξημένη παρακολούθηση τηλεόρασης επηρεάζει τη συμπεριφορά (Cherif, Verma & Summervill, 2007).

1.7 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Πέρα από τη βοήθεια και την ενθάρρυνση που οφείλουν να παρέχουν οι γονείς στα παιδιά από το σπίτι, είναι πολύ σημαντικό να συνεργάζονται ομαλά και με το σχολείο. Τα τελευταία χρόνια η γονεϊκή εμπλοκή ή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος. Ως γονεϊκή εμπλοκή ορίζεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού όπου εξαρτάται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του κάθε γονιού και όχι από τη στάση που διατηρεί το σχολείο (Γεωργίου, 2000).

Έχει συζητηθεί, ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ οικογένειας και σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τη βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης ενώ διάφορες χώρες έχουν προβεί σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στην ώθηση συμμετοχής των γονιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Άλλωστε «η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου, αποτελεί μια ισχυρή «σύμπραξη» μεταξύ τους, με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύοντας όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους αλλά επιπλέον, οδηγεί γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, στην καλύτερη κατανόηση και πραγμάτωση των στόχων του σχολείου» (Σταμάτης & Κρασοπούλου, 2012: 2).

Όπως υποστηρίζεται στον Γιοβαζολιά (2011), έρευνες έχουν δείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στην σχολική επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι αυστηροί και αρνητικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς απέχοντας από τη σχολική ζωή των παιδιών τους, παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση. Αντιθέτως, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ήταν εκείνοι των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στην καθημερινότητα του παιδιού

διατηρώντας ομαλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και που αναγνωρίζουν την πραγματική αξία της εκπαίδευσης.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί θέμα ύψιστης σημασίας και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να περιθωριοποιείται, καθώς η αλληλεπίδραση και των δύο μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και στους ίδιους.

Είναι πλέον δεδομένο ότι όλοι οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να φτάσουν σε σημαντικό μαθησιακό επίπεδο στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να θυμίζουν στους γονείς πως πρέπει σε κάθε περίπτωση να σέβονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και πως η μάθηση επιτυγχάνεται και μέσα από το παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

Αυτό θα πρέπει να επιτυγχάνεται καθώς όπως υποστηρίζεται στην Αυγητίδου (2001) οι ενήλικοι όχι μόνο αδιαφορούν για τη σημασία του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης αλλά έχουν αρνητική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς επειδή αφήνουν τα παιδιά να παίζουν.

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνη για την δημιουργία και την ενίσχυση ενός σωστού επικοινωνιακού πλαισίου με τους γονείς. Μέλημα των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, η παρακίνηση για τη βοήθεια που χρειάζονται πολλές φορές από εκείνους καθώς επίσης η ενθάρρυνση και η διατύπωση των προβληματισμών και των αναγκών τους (Dodge & Colker, 1998· QCA, 2004, οπ. αναφ. στη Δαφέρμου κ.α., 2006).

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη, Κυρίδη, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσαιφίδη, (2008), για να υπάρχει ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς θα πρέπει οι νηπιαγωγοί σεβόμενοι τα ενδιαφέροντά τους να φροντίζουν για την

συχνή τους ενημέρωση, την συμμετοχή τους σε ενημερώσεις, την συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου αλλά και την προώθηση δραστηριοτήτων μάθησης και στο σπίτι.

Επιπλέον, πολλοί είναι οι γονείς οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών και είναι πρόθυμοι να εμπλέκονται στη σχολική τάξη σαν βοηθοί παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν το επιθυμούν στον ίδιο βαθμό (Van Voorhis 2003, οπ. αναφ. στον Γιοβαζολιά, 2011). Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) θα πρέπει να παρέχεται πάντα χώρος στους ενήλικους να συνεργάζονται μαζί με τα παιδιά είτε ατομικά είτε σε ομάδες και να οργανώνουν το παιχνίδι κατάλληλα.

Επομένως, καλό είναι να υπάρχει ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση και των δύο ώστε επιφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός οι γονείς πρέπει να ενισχύουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί να προωθούν και να στηρίζουν τη σχέση των μαθητών με τους γονείς τους στο σπίτι (Δαφέρμου κ.α., 2006).

1.8 Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και αναλυτικά προγράμματα

Αν κοιτάξουμε προσεκτικά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για το αναλυτικό πρόγραμμα, όλοι σε γενικές γραμμές το παρουσιάζουν ως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή, ως το σχέδιο, η πορεία ή το πρόγραμμα, όπως αποκαλύπτεται και από την ονομασία του, που θα ακολουθήσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να πετύχει τους στόχους του, μέσα σε ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα (Rutter, Maughian, Mortimore, Ouston & Smith, 1979).

Ως αρχές του αναλυτικού προγράμματος, επομένως, θα μπορούσαν να οριστούν η αντιμετώπιση του παιδιού με σεβασμό, η προσπάθεια ανάπτυξης στο παιδί κριτικής σκέψης για να μπορεί να αξιολογήσει μόνο του τον κόσμο, η αύξηση της συνεργατικότητας μεταξύ των παιδιών και η καλλιέργεια γλωσσικής και πολιτιστικής συνείδησης για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και μοναδικότητάς του. Επιπλέον, η καλλιέργεια λογικής αντι-διακρίσεων και σεβασμού τόσο του όμοιού του όσο και του διαφορετικού από αυτό, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, η διασφάλιση συνοχής μεταξύ των παιδιών και η δημιουργία δημοκρατικής προοπτικής μεταξύ των παιδιών (Hendy & Toon, 2001).

Επιστημονικά δεδομένα –σύγχρονα και παλαιότερα– δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης για ένα παιδί είναι η βιωματική μάθηση, και η καλύτερη μέθοδος γι' αυτή, σε ένα άτομο νεαρής ηλικίας που δεν έχει ακόμα προλάβει να διαμορφώσει άποψη περί του κόσμου, εξαιτίας της μη επαρκούς συναίσθησης της πραγματικότητας, είναι το παιχνίδι (Smith, 2005). Μέσα από αυτό, το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει μια αίσθηση του εαυτού, του ποιος είναι, καθώς και αυτο-έλεγχο, εντοπίζοντας τα πρότυπα προς μίμηση από τους ενηλίκους (Berk, 2006. Singer & Singer, 2005. Vygotsky, 1978).

Ως εκ τούτου, το παιχνίδι ρόλων, το δημιουργικό παιχνίδι, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ή όπως αλλιώς μπορεί να παρουσιάζεται, αναγνωρίζεται ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος του νηπιαγωγείου (Kavanaugh & Engel, 1998), αν και κάτι τέτοιο πάντα εξαρτάται από τη χώρα και την εκπαιδευτική πολιτική που έχει επιλέξει να εφαρμόσει.

Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, και γι' αυτό επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση (Αλαχιώτης, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές τίθενται

στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν περισσότερο υποστηρικτικό ρόλο. Στόχος του προγράμματος γίνεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών από τους μαθητές, με αποτέλεσμα, το πρόγραμμα να επικεντρώνεται σε μεθόδους οργάνωσης της διδασκαλίας στις οποίες κυριαρχεί το ελεύθερο παιχνίδι και τα σχέδια εργασίας (projects), προκειμένου να υλοποιηθεί ο μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας που επιδιώκεται.

Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι φαίνεται να είναι σημαντικό σε όλους τους πολιτισμούς (Fleer, 2009. Karnik & Tudge, 2010). Τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου θεωρείται βασικό συστατικό της εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Ministry of Education, 1996). Ωστόσο, ο βαθμός και η έκταση που εφαρμόζεται, εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι η κυβερνητική και εκπαιδευτική πολιτική των διάφορων κρατών.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση των ΗΠΑ, στις οποίες, ενώ δίνεται ιδιαίτερα μεγάλη σημασία στο παιχνίδι ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, το Πρόγραμμα *No Child Act* έχει δώσει έμφαση στις αρχές της ακαδημαϊκής επίδοσης, συχνά εις βάρος των δραστηριοτήτων που ευνοούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, όπως το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, τις βιωματικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της τέχνης και της μουσικής (Hirsh-Pasek, Roberta, Golinkoff, Singer & Singer, 2008. Zigler, Singer & Bishop-Josef, 2004).

Στην αντίθετη κατεύθυνση, όσον αφορά στη γεωγραφική τοποθεσία, την Κίνα, η διδασκαλία και η μάθηση φαίνεται να είναι αναπόφευκτα δασκαλοκεντρική (Hayhoe, 2008).

Στην Ευρώπη, τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό

συστατικό του προγράμματος σπουδών της από τις αρχές του 20ού αιώνα (Steedman, 1990) και παραμένει ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών (Ministry of Education, 1996). Επιπλέον, στο Reggio Emilia της Ιταλίας, κεντρική θέση στην όλη προσέγγιση είναι η ιδέα του παιδιού ως αντικειμένου, ενεργού εκπαιδευομένου, η συνεχής οικοδόμηση και δοκιμή των θεωριών σχετικά με το δικό της περιβάλλον και τον κόσμο γύρω της. Οι σχέσεις και οι επικοινωνίες, καθώς και έννοιες όπως υποκειμενικότητα και δι-υποκειμενικότητα είναι ο πυρήνας της παιδαγωγικής του. Είναι η έκφραση του παιδιού και μέσω αυτής η μεσολάβηση της γνώσης και οι εμπειρίες, που γίνονται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Σε μια συνεχή διαδικασία, το παιδί αναπτύσσει ερωτήσεις και κατασκευάζει θεωρίες και νόημα σε μια αλληλεπίδραση με τον περιβάλλοντα χώρο. Η αμοιβαιότητα της αλληλεπίδρασης είναι σημαντική για τη δημιουργία ταυτότητας του παιδιού και της κατανόησης του κόσμου που το περιβάλλει (Rinaldi, 2000).

Επιπρόσθετα, στη Φιλανδία η μάθηση στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να βασίζεται στο παιχνίδι, την εξερεύνηση και συγκεκριμένες δραστηριότητες (λαμβάνοντας υπόψη ό,τι είναι αναγκαίο για τη μάθηση των παιδιών μέσα από τη φαντασία και το παιχνίδι) και την εμπλοκή της δημιουργικότητας, της γνώσης και των εμπειριών με ιστορίες ή πραγματικές περιπτώσεις (Ministry of Education, 2000).

Συνεπώς, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα εμφανίζει κοινά στοιχεία με κάποια από τα αναλυτικά προγράμματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά διαφέρει με αυτά ως προς το ότι είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική κοινωνία.

Κεφάλαιο 2: Ο ρόλος του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού στη μάθηση

2.1 Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και γνωστική ανάπτυξη

Ως γνωστική ικανότητα του παιδιού ορίζεται η ικανότητά του να αναγνωρίζει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις. Η ανάπτυξη και η εξέλιξή της εξαρτάται από το αν το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται, και να έχει συγκεκριμένη άποψη και στρατηγική τόσο για το χειρισμό καταστάσεων όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι όταν μιλάμε για γνωστική ανάπτυξη εννοούμε θέματα όπως (Δαφέρμου, κ.ά, 2006), οι στρατηγικές και τα περιεχόμενα της παιδικής μνήμης, η διαδικασία ανάπτυξης προσδοκιών από τα παιδιά, η ικανότητα διαχωρισμού μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας και η ικανότητα του παιδιού να κατηγοριοποιεί και να απομνημονεύει τις εμπειρίες από τη παιδική του ηλικία. Μεγάλο μέρος της Ψυχοκινητικής Επιστήμης και της έρευνας σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στις απόψεις και αναπτυξιακές θεωρίες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget (1896-1980).

Ο Jean Piaget, κατ' εξοχήν υποστηρικτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, προσπάθησε να καταλάβει πώς τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν. Ενδιαφερόταν κυρίως για τη φύση των αλλαγών που συμβαίνουν στο παιδί καθώς μεγαλώνει, και οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σκέψης και της γνώσης. Ενδιαφερόταν να μάθει τον τρόπο που το παιδί χειρίζεται συγκεκριμένες και διαφορετικές μεταξύ τους πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσα από τα αισθητήρια όργανα και που διαφέρουν από τις ήδη γνωστές (Piaget, 1967).

Στη γνωστική ανάπτυξη συμμετέχουν δύο διαδικασίες η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για την προσαρμογή (adaptation) του οργανισμού στο περιβάλλον του. Οι γνωστικές δομές που αναπτύσσει ο άνθρωπος είναι συγχρόνως το αποτέλεσμα αλλά και οι προϋποθέσεις της ικανότητας προσαρμογής του στο περιβάλλον. Η προσαρμογή χαρακτηρίζεται από η διττή διεργασία της συμμόρφωσης και της αφομοίωσης, ενώ η αφομοίωση χαρακτηρίζεται από τη διεργασία με την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν νέες εμπειρίες στα υπάρχοντα σχήματα. Ως σχήμα περιγράφεται μια νοητική δομή που παρέχει στον οργανισμό ένα μοντέλο δράσης σε παρόμοιες συνθήκες (Meins, 1997).

Η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι στην ουσία τίποτε άλλο από το συνεχώς εναλλασσόμενο παιχνίδι μεταξύ της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. «Μια συνεχής διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση της κυριότερες ψυχοπνευματικές λειτουργίες και ιδίως τη λειτουργία της οργάνωσης και της προσαρμογής. Συμπερασματικά η αφομοίωση φροντίζει να διευρύνει «το υπάρχον» και συνδέει το παρόν με το παρελθόν, ενώ η συμμόρφωση προκύπτει από τις νέες περιβαλλοντικές απαιτήσεις, από την ικανότητα αντίληψης του ατόμου, ώστε να αλλάζει τις προηγούμενες γνωστικές δομές και να προσαρμοστεί ανάλογα (Kuntz κ.ά, 1996).

Σύμφωνα με τον Piaget, τα τρία στάδια στην εξέλιξη του παιχνιδιού αφορούν το παιχνίδι εξάσκησης(από 2-18 μηνών), το συμβολικό παιχνίδι (2-7 ετών) και τα οργανωμένα παιχνίδια με κανόνες. Η επίδραση που ασκεί το συμβολικό παιχνίδι στη γνωστική ανάπτυξη είναι σημαντική καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται στο στάδιο της παραστατικής σκέψης στην οποία τα παιδιά χειρίζονται αντικείμενα και εμπειρίες με συμβολικό τρόπο (Κωνσταντινόπουλος, 2007).

Τέλος, έχει συζητηθεί ότι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι συνδέεται με γνωστικές συνιστώσες όπως τη νοητική ικανότητα αναπαράστασης, επίλυσης προβλημάτων και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Bergen, 2002).

2.2 Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και κοινωνική ανάπτυξη

Ως κοινωνικοποίηση ορίζεται «η διαδικασία απόκτησης και ανάπτυξης προσωπικών τύπων συμπεριφοράς, αξιών, μέτρων, ικανοτήτων και προτύπων από το άτομο, χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την επαφή του ατόμου με το κοινωνικό σύνολο μιας ορισμένης κοινωνίας» (Lewis, Fitzgibbons & Kearney 1993, 57).

Η πρόωπη κοινωνική ανάπτυξη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ο τρόπος που ένα παιδί εγκαθίσταται στο σχολείο και αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους και ενήλικες στο σχολικό του περιβάλλον θα έχει τεράστιες επιπτώσεις στις ευκαιρίες μάθησης του. Πολλές πρακτικές διδασκαλίας βασίζονται στο κοινωνικό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο του Vygotsky αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς υπογραμμίζει τις πιθανές ικανότητες μάθησης ενός παιδιού και καταδεικνύει τη σημασία της ολοκληρωτικής ανάπτυξης ενός προσώπου. (Mc Ardle, 2001).

Οι τομείς της ανάπτυξης ενός παιδιού επικαλύπτονται και αλληλο ενισχύονται. Η κοινωνική ανάπτυξη διευκολύνει τόσο τη νοητική όσο και τη σωματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η κακή κοινωνική ανάπτυξη εμποδίζει την μάθηση, ενώ οι κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας μπορεί να αυξήσουν τις ευκαιρίες μάθησης. Η ομαδική μάθηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο που βοηθά τα παιδιά μέσα από την ουδέτερη ζώνη

που Vygotsky, όπως έχει διαπιστωθεί, να παρουσιάζουν τις δεξιότητες που τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν, δεδομένου του εύρους των σημερινών δυνατοτήτων τους. Ο Vygotsky ονόμασε αυτή τη διαδικασία ως τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Η κακή κοινωνική ανάπτυξη συχνά οδηγεί σε ανάρμοστη συμπεριφορά η οποία εμποδίζει τη μάθηση για όλα τα μέλη της τάξης, και συνεπώς υπάρχουν καθολικά επιχειρήματα τα οποία βοηθούν τα αγόρια να αναπτύξουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες καθώς ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον ωφελεί και τα κορίτσια πάρα πολύ (Matthews, 1996).

Ειδικότερα, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι είναι ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης και τη φαντασίας (Meins, 1997). Τα παιχνίδια ρόλου προσφέρουν μια θαυμάσια ευκαιρία για τα παιδιά ώστε να μιμηθούν τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες ενισχύονται όταν παίζουν με τα αδέρφια ή με φίλους τους. Ακόμη είναι πολύ σημαντικό όταν παίζουν με ενήλικες καθώς εκείνοι μπορούν να μάθουν πολλά για τα παιδιά επιτρέποντάς τους να υπαγορεύσουν το παιχνίδι (Lindstrandt, 2002).

Η ανάπτυξη των παιδιών καθοδηγείται από το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά θέλουν πάντα να φαίνονται πιο μεγάλα από όσο είναι. Δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αισθάνονται μεγαλύτερα, τα παιδιά αποκτούν την καθημερινή συμπεριφορά ενηλίκων (καθάρισμα, πλύσιμο ρούχων, τα ψώνια, τη φροντίδα των παιδιών κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο οι ενήλικες επιβεβαιώνουν τα παιδιά και δένονται μαζί τους. Τα παιχνίδια ρόλων τα οποία ενθαρρύνουν τις δραστηριότητες αυτές είναι εξαιρετικά πολύτιμα και δεν πρέπει να αγνοηθούν προς όφελος των πιο πρόσφατων παιχνιδιών υψηλής τεχνολογίας (Lewis κ.α., 1993).

Η αποτελεσματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της ανάπτυξης του κοινωνικού- δραματικού ρόλου των παιδιών προσφέρει μια θαυμάσια ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς. Το καθοδηγούμενο από έναν δάσκαλο παιχνίδι ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει ιδιαίτερες δεξιότητες. Με την έναρξη του παιχνιδιού, οι ενήλικες μπορούν να παρέχουν τη συμπεριφορά προκειμένου να λειτουργούν ως υπόδειγμα και να χρησιμοποιούν τεχνικές για να βοηθήσουν τα παιδιά να συμμετέχουν χωρίς επιφυλάξεις. Με το να αποσύρονται σιγά σιγά, οι ενήλικες επιτρέπουν στα παιδιά να συνεχίσουν το παιχνίδι και οι δάσκαλοι είναι τότε σε θέση να εκτιμήσουν πόσο καλά η συγκεκριμένη δεξιότητα έχει διδαχτεί και εφαρμόζεται (ως άνω).

2.3: Η επίδραση του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στη μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Ένας αριθμός ερευνητών έχει επικεντρωθεί στη σχέση του παιχνιδιού με συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, όπως η αυτορρύθμιση, η αφηγηματική ανάκληση, η επίλυση προβλημάτων, και η κατανόηση κανόνων. Κατά τον Vygotsky (1978), τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν την προσωπική ομιλία στο παιχνίδι για να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, μετατρέποντας τελικά αυτή την προσωπική ομιλία σε αυτορρύθμιση μέσω της εσωτερικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Krafft & Berk (1998) διαπίστωσαν ότι η προσωπική ομιλία λάμβανε περισσότερο χώρα στη σε ένα σκηνικό προσανατολισμένο αναφορικά με το παιχνίδι, ειδικά κατά τη διάρκεια του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού. Οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, στο επίπεδο της

προσχολικής ηλικίας, το παιχνίδι προσποίησης χρησιμεύει ως ένα ζωτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης.

Σε μια άλλη μελέτη (Stone & Christie, 1996) διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού, ειδικά του κοινωνικού -δραματικού, στην προώθηση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι τα παιδιά μπαίνουν σε μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, έρχονται σε επαφή με ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του πραγματικού κόσμου και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

Η επικρατούσα άποψη αναφορικά με το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει ότι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού, με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ενήλικες, είναι μια συνεχής διαδικασία στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Η συμμετοχή αυτή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του παιχνιδιού μπορεί να αφορά είτε το μωρό που βάζει στο στόμα του οτιδήποτε, ως μέρος της πρώιμης ανακάλυψης, είτε το παιδί που προσπαθεί να χτίσει μια γέφυρα για να περάσουν κάτω από αυτή τα τρενάκια, μέσω μιας διαδικασίας δοκιμής και πλάνης, μαθαίνοντας ταυτόχρονα για τα σχήματα, τα μεγέθη, την ισορροπία και αναπτύσσοντας δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Sinclair, 1996).

Τα παιχνίδια ρόλων, συμβάλλουν αποφασιστικά στην ικανότητα παραγωγή λόγου των παιδιών. Ιδιαίτερα, αυξάνουν την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τον λόγο, καθώς μέσα από πραγματικές πράξεις επικοινωνίας αναπτύσσουν τόσο την πραγματολογική, όσο και την κοινωνιο-γλωσσική ικανότητά τους, στοιχεία τα οποία οδηγούν στην επικοινωνιακή ικανότητα. Άλλωστε, μέσα από το ρόλο τους τα παιδιά εκφράζονται και ενισχύεται η γλωσσική τους έκφραση (Punkovey, 2013).

Παρόλο που η σημασία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού είναι πλέον αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, το παιχνίδι με την προφορικό και το γραπτό λόγο μέσω του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού φαίνεται ότι δεν είναι τόσο διαδεδομένο. Κατά τη διάρκεια του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού, μπορεί να γραφτούν σύμβολα, σημειώσεις στα φανταστικά σενάρια και τα παιδιά, να ακολουθήσει συζήτηση και συνεπώς η μάθηση επέρχεται με ευχάριστο τρόπο (Korat, Bahar & Snarir, 2002).

Η συμβολή του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στον γραμματισμό επισημαίνεται και στην έρευνα των Δασιού & Σιβροπούλου (2009), που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού βοήθησε σημαντικά τα παιδιά στην παραγωγή του γραπτού και προφορικού λόγου από τα παιδιά καθώς βασιζόταν στην συμβολική αναπαράσταση των γεγονότων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά ενισχύουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας καινούργιες λέξεις σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύονται (Chakraborty, Basanti, Stone & Sandra 2009).

Όσον αφορά στη συμβολή του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στη μάθηση, έρευνες έχουν δείξει πως αναφορικά με τη φυσική, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν, να αναπτύξουν ιδέες σχετικά με φυσικές έννοιες και να αναπτύξουν την αντίληψή τους επί της φυσικής και των νόμων που τη διέπουν. Σύμφωνα με την έρευνα των Segal & Cosgrove (1994), τονίζεται πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και τις φυσικές επιστήμες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν διαμορφώνοντας το κατάλληλο περιβάλλον παρέχοντας κατάλληλα υλικά και ερεθίσματα να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με έννοιες φυσικών επιστημών.

Πέρα από τη φυσική όμως, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι συμβάλλει και στη ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Έχει διαπιστωθεί πως το

παιχνίδι ρόλων με έμφαση σε μαθηματικές έννοιες δίνει στα παιδιά την ευκαιρία, την ικανότητα και το κίνητρο να αποκτήσουν βασικές μαθηματικές δεξιότητες (Cook, 2000). Μάλιστα, κάποιες μελέτες διατείνονται πως τα μαθηματικά διαμέσου ενός παιχνιδιού ρόλου συνιστούν το θεμέλιο προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν και άλλα πράγματα όπως ανάγνωση, επιστημονικές γνώσεις και κατασκευές (Sheeri, 1996). Ακόμη, φαίνεται ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ωθεί το παιδί να σκέφτεται πιο αφηρημένα και αναπτύσσει μαθηματικές δεξιότητες (Frances, Sande & Phelps, 2008).

Το δραματικό παιχνίδι λοιπόν αποτελεί σημαντικό μέρος του προγράμματος του νηπιαγωγείου και υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα σε αυτό και στην ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων ανάμεσα στις οποίες είναι και οι μαθηματικές δεξιότητες (Punkovey, 2013).

2.4 Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Η κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά, βοηθάει στην αυτογνωσία τους και στο να βρίσκουν τρόπους για να νιώθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων τα βοηθάει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Nichols & Stich 2000). Οι συζητήσεις με τα παιδιά για καταστάσεις που τους προκαλούν διάφορα συναισθήματα, για πιθανές αντιδράσεις τους όταν νιώθουν αυτά τα συναισθήματα και η προσπάθεια να τα περιγράψουν με λόγια βοηθούν στην κατανόησή τους. Ένα σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια των συναισθημάτων είναι το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής (συμβολικό παιχνίδι, κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι, φανταστικό παιχνίδι). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική αξία αυτού του παιχνιδιού είναι πολύ μεγάλη. «Το κοινωνικό παιχνίδι της υποκριτικής επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση

και το φόβο, να αποφορτίζονται συγκινησιακά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία, μια άποψη για το παιχνίδι που χρησιμοποιείται από παλιά στην παίγνιο-θεραπεία των παιδιών». Επίσης, προκαλεί, μεταξύ άλλων, «καλύτερη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, περισσότερη ομαδική δραστηριότητα, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων, μειωμένη επιθετικότητα» (Lillard, 2001).

Η ανάγνωση ιστοριών ή παραμυθιών είναι μία άλλη μέθοδος προσέγγισης των συναισθημάτων. Οι αφηγήσεις αυτές, «αγγίζουν προβλήματα ενηλικίωσης, οικογενειακών συγκρούσεων, επιβεβαίωσης της προσωπικότητας, προβλήματα αγάπης, αφοσίωσης, ζήλιας, απομόνωσης, απόρριψης, λειτουργώντας ως συμβολικοί καταλύτες για την αντίληψη, ώστε να δια φωτίσουν τις συγχύσεις της εσωτερικής και εξωτερικής ζωής του παιδιού. Οι παραμυθιακές καταστάσεις βοηθούν συχνά το παιδί να αποδραματοποιήσει τις ψυχικές του καταστάσεις, να αποενοχοποιηθεί, αφού συναισθήματα που το βαραίνουν συμβαίνουν και σε άλλους –τους παραμυθιακούς ήρωες- πέρα από αυτό, να κινητοποιήσει τη φαντασία του αλλά και το ασυνείδητό του...» (Cassidy, 1998, 128).

Προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα πρέπει να έχουν πολλές ευκαιρίες για να τα βιώσουν, να τα παρατηρήσουν και να τα εκφράσουν και οι ρόλοι παιχνιδιών συνιστούν τους πιο παραγωγικούς τρόπους προς αυτό το σκοπό. (Abu Akeel & Bailey, 2001).

2.5 Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα πιο σημαντικά είδη παιχνιδιού των δραστηριοτήτων των παιδιών είναι το παιχνίδι. Το κοινωνικό-δραματικό δημιουργικό παιχνίδι υπάρχει όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν οικεία υλικά με νέους ή ασυνήθιστους τρόπους, και όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων και παιχνίδι φαντασίας.

Προκειμένου να προωθηθεί η δημιουργικότητα, είναι ζωτικής σημασίας οι ενήλικοι να μένουν ανοιχτοί σε νέες και πρωτότυπες ιδέες, καθώς στην ουσία αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος της ανάπτυξης της δημιουργικότητας διαμέσου του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να αποφεύγονται παιχνίδια και δραστηριότητες που δίνουν έτοιμες λύσεις στα παιδιά εμποδίζοντας τη φαντασία τους να μεγαλουργήσει (Jenkins & Astington 2000).

Το φανταστικό παιχνίδι λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν παιχνίδια προσποίησης και ρόλων. Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό το είδος του παιχνιδιού χρησιμοποιώντας μικρές φιγούρες παιχνιδιών, μαριονέτες ή κούκλες για παράδειγμα. Ή τα παιδιά μπορούν να υποδυθούν ένα ιδιαίτερο ρόλο και να γίνουν μέρος ενός κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με την Μιχαλοπούλου (2011) το δραματικό παιχνίδι καλλιεργεί την αναπαραστατική σκέψη των παιδιών, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Ακόμη, τονίζεται ότι σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση ενός οργανωμένου και ποιοτικού κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού διαδραματίζουν οι πόροι που είναι διαθέσιμοι στο περιβάλλοντα χώρο αλλά και η γνώση και ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός.

Ο τύπος του παιχνιδιού που είναι γνωστός ως παιχνίδια με κανόνες περιλαμβάνει επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια καρτών, και δομημένες αθλητικές δραστηριότητες. Αυτό το είδος του παιχνιδιού γίνεται σημαντικό για τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, ιδίως από ηλικίας 6 ή 7 και άνω (Farran & Son-Yarbrough 2001). Αυτός ο τύπος του παιχνιδιού εστιάζει στους κανόνες και συχνά περιλαμβάνει ένα νικητή ή ηττημένο. Υπάρχει πολύ λιγότερος χώρος για ένα παιδί να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του με αυτό το είδος του παιχνιδιού, επειδή είναι δομημένο και δεσμευτικό (Bergen & Coscia, 2001).

2.6 Κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι και διαπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφική έννοια χτισμένη πάνω στα ιδανικά της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Συνιστά γεγονός ότι υπάρχουν απεριόριστα οφέλη αναφορικά με τη πολυπολιτισμικότητα στα παιχνίδια ρόλων. Στην πραγματικότητα, η απουσία τους μπορεί να αποτελέσει ένα πραγματικό εμπόδιο κατανόησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας από τα παιδιά. Τα παιχνίδια ρόλων τα οποία επικεντρώνονται στη πολυπολιτισμικότητα βοηθάνε τόσο τα παιδιά όσο και τους δασκάλους να έχουν άνεση κατά την εργασία με τους συμμαθητές τους με διαφορετικές φυλετικές και εθνικές καταγωγές. Η ένταξη των παιχνιδιών πολυπολιτισμικότητας στο πρόγραμμα των παιδιών δεν συμβαίνει εν μία νυκτί, ούτε γίνεται αποδεκτή από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Το παίξιμο ρόλων είναι μια ευέλικτη δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους σε μια ρεαλιστική κατάσταση. Τα παιδιά μπορούν να

ανταλλάξουν κουλτούρες με έναν μαθητή ή έναν χαρακτήρα από μια επιλογή βιβλιογραφίας (Casby, 1997). Το παίξιμο ρόλων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν και να εξετάσουν τη στάση, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα τους για την προκατάληψη και τις διακρίσεις. Η ποίηση, η βιογραφία και η μυθοπλασία είναι εξαιρετικές ισχυρές πηγές τόσο για συζήτηση όσο και για παιχνίδια ρόλων (Bergen, 1998).

2.7 Κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι και αξιολόγηση

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εδώ και αρκετά χρόνια αποτελεί αντικείμενο συλλογισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη παιδαγωγική επιστήμη η αξιολόγηση δε συνιστά μια τυπική διαδικασία. Αντίθετα, αποτελεί βασικό συστατικό των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης η οποία παρέχεται (Γουργιώτου, 2007).

Στο ΔΕΠΠΣ αναφορικά με το Νηπιαγωγείο, ως κύριος σκοπός της αξιολόγησης, σημειώνεται «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, 8). Η αξιολόγηση στη προσχολική ηλικία συνιστά κύριο χαρακτηριστικό όλων των ποιοτικών προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Με βάση τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, ενώ οι καταλληλότερες μορφές για την προσχολική ηλικία είναι η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος αξιολόγησης- Portfolio, η αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων σχεδίων εργασίας καθώς και η αυτοαξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003 οπ. αναφ. στο Χρυσafiδης & Σιβροπούλου, 2011).

Η παρακολούθηση της προόδου πραγματοποιείται διαμέσου δειγμάτων της εργασίας των νηπίων κατά τη διάρκεια αληθινών (συζητήσεις, πειράματα, project) και όχι εφευρημένων δραστηριοτήτων. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στην αξιολόγηση των νηπίων είναι τόσο σημαντικός όσο και αρκετά δυσχερής, καθώς τα ευρήματα από την αξιολόγηση συνιστούν τη πυξίδα τόσο του σχεδιασμού όσο και της προσαρμογής της διαδικασίας της εκπαίδευσης στις πραγματικές ανάγκες κάθε νηπίου, καθώς και της ανάπτυξης στενής συνεργασίας με τους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς (Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2008).

Ο σκοπός της αξιολόγησης των νηπίων είναι η παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών (γνωριμία των παιδιών, καταγραφή της προόδου τους, προγραμματισμό της διδασκαλίας, ατομικά ή ομαδικά), η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, η πρόβλεψη και αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων και η καλλιέργεια ανταλλαγών και επικοινωνίας μεταξύ παιδιών οικογένειας και νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη & Καμπέρη, 2008).

Μετά το τέλος του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού, η εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος. Ειδικότερα, στη δραματοποίηση η αξιολόγηση είναι σύνθετη, πολύμορφη και έχει θέση μιας μετα-δραματοποίησης ως προς τα μέλη της ομάδας. Επίσης, αποτελεί μία συνειδητή παρατήρηση της διαδικασίας του δραματικού παιχνιδιού, τονίζει τις επιδράσεις που είχε στα συναισθήματα του κάθε μέλους, στις αλλαγές που έχουν γίνει μέσα του καθώς επίσης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να αιτιολογήσουν την επιλογή τους ρόλου τους (Αλκηστις, 2007).

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει η αξιολόγηση ποικίλλουν. Αρχικά, η μέσσω της συζήτησης με τα μέλη της ομάδας για την κοινή εμπειρία που είχαν, τις διαδικασίες που ακολούθησαν, την τωρινή συναισθηματική τους κατάσταση και αποτελέσματα που δέχτηκαν. Επίσης, τα μέλη της ομάδας, μπορούν να κρατήσουν είτε ένα ημερολόγιο της τάξης όπου μπορούν να καταγράψουν τη διαδικασία του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού, με σχόλια, φωτογραφίες, ζωγραφιές είτε προσωπικό ημερολόγιο όπου θα έχει το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά. Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας μπορούν να γράψουν ένα γράμμα σχετικά με την εμπειρία που είχαν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ή ακόμη και να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό έργο, κάποιο ποίημα, να φτιάξουν ένα εικονογραφημένο κείμενο ακόμα και κολλάζ. Επιπρόσθετα, άλλοι τρόποι είναι μετά το τέλος του δραματικού παιχνιδιού τα μέλη της ομάδας να ακούσουν στιγμιότυπα της δραματοποίησης, να παίξουν κουκλοθέατρο, να αποτυπώσουν θεματικά στιγμιότυπα ή να φτιάξουν μία αναμνηστική κατασκευή (Αλκηστις, 2007).

2.8 Έρευνες σχετικά με αντιλήψεις για το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι

Είναι γνωστό ότι η ένταξη των βιωματικών δράσεων στην τάξη του νηπιαγωγείου και η υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης γίνεται όλο και πιο έντονη. Σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Aliza, Zahara & Rohaty (2011) μέσα από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών και αποτελεί το πλέον αποτελεσματικότερο μέσο μάθησης των παιδιών.

Σε έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία της Σκωτίας η ομοφωνία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είναι θετικοί στην εισαγωγή βιωματικών τρόπων μάθησης στην τάξη που περιέχουν χαρακτηριστικά παιχνιδιού, καθώς θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο προσιτή στα παιδιά ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται δουλεύοντας σε ομάδες (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). Ακόμη, η έρευνα των Jeusun & Susan (2013), τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης παρατήρησαν ότι βοηθάει στην εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε παιδιού ώστε να αναδειχθεί ή ξεχωριστή προσωπικότητά του.

Ερευνητικά πορίσματα (Izumi-Taylor, Pramling & Rogers, 2004) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Σουηδίας, της Αμερικής και της Ιαπωνίας υποστηρίζουν την σπουδαιότητα που έχει το παιχνίδι στη μάθηση του παιδιού. Αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία και την Ιαπωνία προτιμούσαν το μη δομημένο παιχνίδι δίνοντας στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και επιλογών. Στα ερευνητικά δεδομένα των Pisha, Lorelei, Emma (2013) τονίζεται ότι οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ως σωματική δραστηριότητα έχουν αντίκτυπο στην οργάνωση, διαχείριση και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων στο παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον, σε έρευνα των Sandberg & Pramling-Samuelsson (2003), ανιχνεύοντας τον τρόπο που οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται το παιχνίδι των παιδιών σήμερα, φάνηκε ότι θεωρούν πολύ σημαντικό να δημιουργούν περιβάλλοντα που εμπνέουν στα παιδιά το παιχνίδι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα των Puteh & Ali (2013), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής της Μαλαισίας, παρόλο που θεωρούν σημαντικό τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης για την ανάπτυξη της γλώσσας, δηλώνουν ότι

αισθάνονται ανασφαλείς κατά την εφαρμογή του. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τον τρόπο ένταξης του παιχνιδιού στη μάθηση με κίνδυνο να οδηγούνται σε ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης.

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης, καθώς αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών (Δάσιου & Σιβροπούλου, 2009). Αρκετοί εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν την σημασία του παιχνιδιού ρόλων αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών και την μάθησή τους και δίνουν μεγάλη έμφαση σε αυτό στη τάξη. Όσον αφορά τη γλώσσα, έρευνα έχει δείξει ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται το λόγο όπως η χρήση ποικίλων λέξεων, ο σχολιασμός, η διατύπωση ερωτήσεων και η υιοθέτηση διαφορετικού στυλ ομιλίας κατά τη διάρκεια του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού επηρεάζει άμεσα την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Meacham, Vukelich, Han & Buell 2013).

Έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς (Joon, 2006) ότι κύριο μέλημά τους είναι τα παιδιά να νιώθουν ευχαρίστηση μέσα από τις δραστηριότητες δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο δραματικό παιχνίδι. Ειδικότερα, θεωρούν ότι μέσα από αυτό η μάθηση των παιδιών έχει καλύτερα αποτελέσματα και αναπτύσσονται παράλληλα οι κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες θεωρούν ότι πολύ σημαντικές, ώστε να υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση των παιδιών κυρίως με τους φίλους τους και όχι με τα βιβλία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία φιλίας μεταξύ των παιδιών και να παρέχεται στα παιδιά κατάλληλο περιβάλλον και ελευθερία επιλογών ώστε να μαθαίνουν αβίαστα με δικούς τους τρόπους αποφεύγοντας την γρήγορη πρόσληψη γνώσεων.

Η σημασία που δίνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών υποστηρίζεται και από άλλους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται στην έρευνα των Hollingsworth & Winter (2013). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δίνουν έμφαση στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών μέσω του οποίου αναπτύσσεται η κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών την οποία θεωρούν σημαντικότερη από την ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι πεποιθήσεις των προσχολικών δασκάλων σχετικά με τη σημαντικότητα των κοινωνικό συναισθηματικών δεξιοτήτων και οι πρακτικές των δασκάλων οι οποίες υποστηρίζουν τις δεξιότητες των παιδιών διερευνήθηκαν μέσω ερευνών και ομάδων ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως οι δάσκαλοι έδιναν μεγαλύτερη σημασία στις κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές και δεξιότητες παρά στις πρώιμες μαθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες και συμπεριφορές και δεξιότητες και ανέφεραν μια ποικιλία πρακτικών για τη προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, των παιχνιδιών ρόλων και της φιλίας (Hollingsworth et al., 2013).

Μάλιστα, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ρόλων στην προσχολική ηλικία αναδύονται και μέσα από την έρευνα των Rogers & Evans (2008) όπου μέσα από συνεντεύξεις τονίζουν τη σπουδαιότητα που έχει το παιχνίδι ρόλων για το παιδί. Αναφέρουν ότι το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μέσο που προάγει τη μάθηση και καλλιεργεί κοινωνικές, γλωσσικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Επίσης, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικροτούν την παιδοκεντρική μάθηση, υποστηρίζοντας την άμεση σχέση που έχει το παιχνίδι ρόλων με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ αναφέρουν ότι πρέπει να προωθούνται οι ιδέες των παιδιών ώστε να υπάρξει σωστό αποτέλεσμα. Σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι το παιχνίδι ρόλων μπορεί να συνδεθεί με περιοχές του αναλυτικού προγράμματος όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Ακόμη, έρευνα στην οποία συμμετείχαν νηπιαγωγοί από την Αμερική και το Ισραήλ έδειξαν ότι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι δεν αποτελούσε μέρος του προγράμματος σπουδών. Βρέθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι με την μελλοντική σχολική επίδοση των παιδιών και θεωρούν ως σημαντικά οφέλη την κοινωνικό -συναισθηματική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση (Kemple, 1996).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3: Η έρευνα

3.1 Σκοπός- Επιμέρους στόχοι

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι και τη λειτουργία του στο νηπιαγωγείο. Με βάση τον παραπάνω σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τον όρο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;
- Εφαρμόζουν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι στην τάξη;
- Εφαρμόζουν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι στην τάξη στα πλαίσια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή σαν οργανωμένη δραστηριότητα;
- Πόσο συχνά εφαρμόζουν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι σαν οργανωμένη δραστηριότητα;
- Θεωρούν ότι είναι αποδοτικό το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος;
- Πώς διαμορφώνουν, οργανώνουν και διαχειρίζονται το χώρο όπου οργανώνουν και υλοποιούν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;
- Με ποιους τρόπους και μέσα εμπλουτίζουν το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι;
- Με ποιους τρόπους αξιοποιούν το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο των γραμματισμών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της μεθόδου;

- Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών ως υποκείμενα στις δραστηριότητες του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού;
- Με ποιο τρόπο η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις τυχόν δυσκολίες;
- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως δομημένη δραστηριότητα αποτελεί αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδο καλλιέργειας γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της δημιουργικότητας των παιδιών;
- Τι κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης θέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού;
- Ποια θεωρούν ότι είναι η στάση των γονέων απέναντι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και πως αξιοποιούν τη σχέση με τους γονείς και με άλλα άτομα της τοπικής κοινωνίας;

Η σπουδαιότητα συνεπώς του θέματος προκύπτει από την ανάγκη να γνωρίσουμε κατά πόσο οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν, διαχειρίζονται και αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχει η εκπαιδευτική μέθοδος του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού ως πλαίσιο βιωματικής μάθησης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

3.2 Μεθοδολογία

Στην έρευνα έλαβαν μέρος σαράντα δύο (42) νηπιαγωγοί οι οποίες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία του Βόλου.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

Η κατανομή ως προς το φύλο ήταν 100% γυναίκες. Όσον αφορά την προϋπηρεσία 2 συμμετέχουσες είχαν προϋπηρεσία από 0-10 έτη, 28 συμμετέχουσες είχαν 11-20 έτη, 11 συμμετέχουσες είχαν 21-30 έτη και μόνο μία συμμετέχουσα είχε άνω των 30 ετών.

Όσον αφορά την σχετική επιμόρφωση σχετικά με το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι, 23 συμμετέχουσες δήλωσαν ότι είχαν λάβει κάποιου είδους σχετικής επιμόρφωσης μέσα από σεμινάρια, ημερίδες ή κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. 15 συμμετέχουσες δήλωσαν πως δεν είχαν λάβει καμία σχετική επιμόρφωση, ενώ 4 συμμετέχουσες δήλωσαν ότι η μόνη επιμόρφωση που είχαν λάβει προέρχονταν από το Πανεπιστήμιο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

3.3 Μέθοδος

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) η συνέντευξη συνιστά την πλέον διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών τις κοινωνικές επιστήμες. Επίσης, και ο Woods (1991), θεωρεί ότι η συνέντευξη είναι η μοναδική μέθοδος προσέγγισης των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα μέσα από συζήτηση.

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης και τυποποίησης της συνέντευξης από τον ερευνητή, η συνέντευξη διακρίνεται σε τρία είδη: τη δομημένη συνέντευξη, την ημι-δομημένη συνέντευξη και τη μη δομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2008).

Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη διότι κρίναμε ότι είναι η καταλληλότερη μορφή συλλογής δεδομένων καθώς η έρευνα εστιάζεται στη συλλογή δεδομένων που αφορούν αντιλήψεις, γνώμες και πληροφορίες (Σαραφίδου, 2011). Με σκοπό μέσα από την άμεση επαφή μας με τις ερωτώμενες να δίνονται διευκρινήσεις σε ερωτήσεις που τυχόν χρειάζονται αποσαφήνιση. Επιπλέον, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη ροή της συνέντευξης κάνοντάς τη

πιο ευέλικτη καθώς και να ανιχνεύσει ιδέες και αντιδράσεις, κάτι που θα ήταν δύσκολο στην χρήση έρευνας μέσω ερωτηματολογίων (Bell, 1997).

Χαρακτηριστικό της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι ότι περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και παρέχει ευελιξία ως προς τη σειρά διατύπωσης, την τροποποίηση του περιεχομένου και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Robson 2002).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη κινήθηκε στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου και χορηγήθηκε σε 42 νηπιαγωγούς που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα. Περιελάμβανε είκοσι εννέα (29) ερωτήσεις στις οποίες παρέχονταν και κάποιες επεξηγηματικές κατά την ροή της συζήτησης, με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση της ερώτησης και αποσαφήνισης των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται ως εξής:

Οι πρώτες έξι ερωτήσεις αφορούν τη σκιαγράφιση ενός γενικού πλαισίου αναφορικά με το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι. Ειδικότερα διερευνάται η γνώση του όρου, εάν εφαρμόζεται στην τάξη, η συχνότητα εφαρμογής του, η εκτίμηση της αποδοτικότητάς του σε σχέση με τους στόχους του Α.Π., και τέλος εάν χρησιμοποιείται συχνότερα ως οργανωμένη ή ελεύθερη δραστηριότητα.

Οι ερωτήσεις 7 έως 12 διερευνούν την χρήση του χώρου, των μέσων και υλικών που αξιοποιούνται από τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά στο πλαίσιο υλοποίησης του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού. Πού υλοποιείται, με ποιόν τρόπο και από ποιους διαμορφώνεται ο χώρος ,εάν διαπιστώνεται η ανάγκη δημιουργίας νέων γωνιών στην τάξη ,το επίπεδο επάρκειας του υφιστάμενου εξοπλισμού ,το είδος των υλικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά ,τη χρήση μουσικής επένδυσης στις δραστηριότητες.

Οι ερωτήσεις 13 έως 16 διερευνούν την χρήση του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού ως στρατηγική διδασκαλίας αναφορικά με την υλοποίηση στόχων του προγράμματος σπουδών στο πλαίσιο των γραμματισμών και της συνεισφοράς του στην καλλιέργεια γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και στην εξοικείωση με έννοιες των φυσικών επιστημών.

Η ερώτηση 17 διερευνά τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του οργανωμένου και του ελεύθερου κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού.

Οι ερωτήσεις 18 έως 22 διερευνούν τον ρόλο των παιδιών ως υποκειμένων στο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι . Ποιά είναι η ανταπόκρισή τους ,η συμμετοχή τους ,τι σενάρια χρησιμοποιούν τα ίδια στο παιχνίδι , εάν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και πώς αυτές επιλύονται.

Οι ερωτήσεις 23 έως 27 διερευνούν την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού ως στρατηγικής διδασκαλίας για την ανάπτυξη γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ως πλαισίου ανάπτυξης της δημιουργικότητας επίσης ποιους τρόπους αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού σε σχέση με στόχους που οι ίδιες θέτουν.

Οι ερωτήσεις 28 και 29 διερευνούν το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται με τους γονείς και κηδεμόνες, ή άλλα άτομα από την τοπική κοινωνία ,την στάση τους και την τυχόν συμμετοχή τους στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.

3.4 Τρόπος συλλογής δεδομένων- διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τέλος Μαΐου έως τέλος Ιουνίου 2014. Αρχικά προηγήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με πέντε νηπιαγωγούς οι οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Αυτό έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί η σαφήνεια και η ακρίβεια των ερωτήσεων, ο βαθμός κατανόησης από τις νηπιαγωγούς με στόχο η ερευνήτρια να προβεί σε αναγκαίες διορθώσεις εάν και όπου διαπιστωθούν προβληματικά σημεία.

Αρχικά είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση στις νηπιαγωγούς σχετικά με το θέμα της έρευνας και την διαδικασία. Οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη πρόκειται να ηχογραφηθεί και καθόρισαν οι ίδιες την ημερομηνία και ώρα της συνέντευξης. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών ήταν εκούσια και προτίμησαν να πάρουν μέρος στη διεξαγωγή της συνέντευξης είτε πριν είτε μετά τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Ωστόσο, υπήρξαν και νηπιαγωγοί που αρνήθηκαν τη χρήση μαγνητοφώνου και συνεπώς οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν εγγράφως. Παρατηρήσαμε έναν προβληματισμό από μέρους των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του μαγνητοφώνου που μερικές φορές έφτανε μέχρι και την πλήρη άρνηση. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη χρήση μαγνητοφώνου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με κάποια διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας τους, γεγονός που οδηγεί πολλούς να αντιδρούν έντονα.

Οι κανόνες δεοντολογίας τηρήθηκαν απόλυτα κατά την διεξαγωγή της έρευνας, καθώς η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς ότι οι απαντήσεις τους θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των νηπιαγωγών και όλες οι απαντήσεις έγιναν σεβαστές και αποδεκτές από

την ερευνήτρια. Η γλώσσα της συνέντευξης ήταν απλή, χωρίς ασάφειες οι οποίες πιθανόν θα μπορούσαν να παρερμηνευτούν.

3.5. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε ότι αφορά το πρώτο ερώτημα εάν γνωρίζουν τι είναι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως όρο και ως στρατηγική διδασκαλίας διαπιστώθηκαν τα εξής: Η πλειοψηφία απάντησε θετικά (36 ερωτώμενες) πλήρη άγνοια δήλωσε μία ενώ συγκεκριμένη αντίληψη δήλωσαν 5 νηπιαγωγοί. Η καταρχήν αυτή θετική δήλωση, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται να προκύπτει, όχι τόσο ως αποτέλεσμα ενδελεχούς γνώσης του όρου αλλά ως συνεκδοχική ετυμολογική προσέγγισή του.

(Σ 11) Από το όνομα και μόνο μπορώ να καταλάβω περίπου τι αφορά

(Σ18) Είναι μάλλον το γνωστό παιχνίδι ρόλων; Τον όρο δεν τον έχω ακουστά...

Η πλειοψηφία φαίνεται εξοικειωμένη με τον όρο και αυτό προκύπτει από απόπειρες ορισμού του ή από την συνήθη καταφατική απάντηση: *Ναι, γνωρίζω τι είναι αυτό.*

(Σ 24) Είναι παιχνίδι ρόλων που αναπτύσσεται είτε οργανωμένα είτε στις ελεύθερες δραστηριότητες...



Διάγραμμα 1: Γνώση του όρου «κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι».

Η δεύτερη (2) ερώτηση αφορά στο εάν εφαρμόζεται στην τάξη το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Η απόλυτη πλειοψηφία και των 42 νηπιαγωγών του ερευνητικού δείγματος απάντησε καταφατικά.

(Σ 8) *Ναι, χρησιμοποιώ το παιχνίδι ρόλων για να μάθουμε κάτι, έχω έναν στόχο μαθησιακό στο μυαλό μου και πολλές φορές μπορεί να εκμεταλλευτώ την κατάσταση στη γωνιά.....*

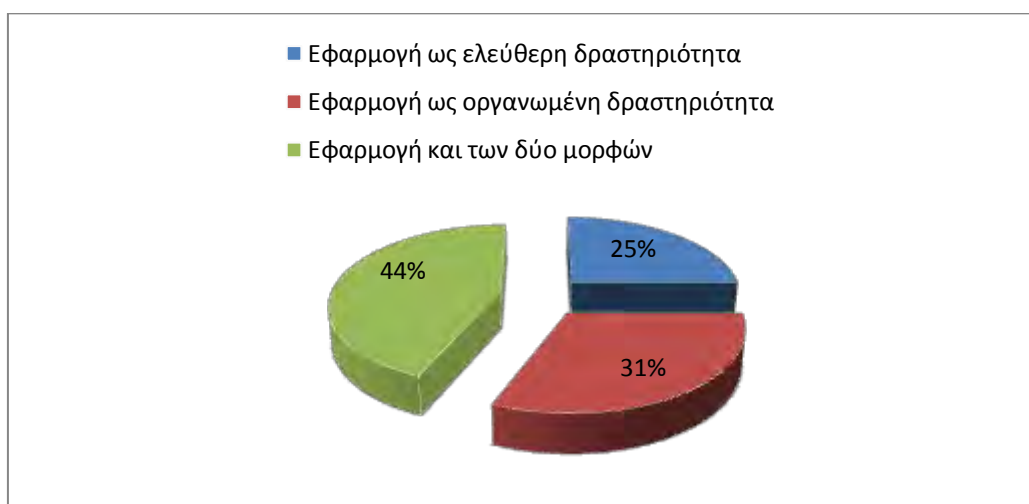
(Σ 16) *Μέσα από κάποιες δραματοποιήσεις. Είτε δραματοποίηση κάποιου παραμυθιού, είτε δραματοποίηση κάποιου ποιήματος*

Η παρατήρηση στο σχολιασμό της πρώτης ερώτησης, ότι δηλαδή η θετική δήλωση, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται να προκύπτει, όχι τόσο ως αποτέλεσμα ενδεδειγμένης γνώσης του όρου αλλά ως συνεκδοχική ετυμολογική προσέγγισή του φαίνεται να επιβεβαιώνεται στις απαντήσεις της τρίτης ερώτησης, εάν εφαρμόζουν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στα πλαίσια των ελευθέρων δραστηριοτήτων ή σαν οργανωμένη δραστηριότητα. 8 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν το ΚΔΠ μόνο

στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων, 10 στο πλαίσιο των οργανωμένων και 14 δήλωσαν πως το χρησιμοποιούν κατά περίπτωση εναλλακτικά και στις δύο μορφές εφαρμογής του. Ωστόσο διαφάνηκε πως σε αρκετές περιπτώσεις η σύγχυση στους όρους ήταν παρούσα καθότι πολλές ερωτώμενες αποκαλούσαν κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι οποιουδήποτε τύπου δραστηριότητα υλοποίησης κάποιου εκπαιδευτικού στόχου. Επίσης, κατά τη γνώμη ορισμένων νηπιαγωγών, η επιτυχής εφαρμογή ή μη εξαρτάται περισσότερο από την «ποιότητα» και «επίπεδο» των παιδιών και όχι από τον τρόπο οργάνωσης.

(Σ 5) *Κυρίως στις ελεύθερες που είναι κάθε μέρα. Τώρα οργανωμένο, όχι συχνά κάνουμε δραματοποιήσεις ορισμένες φορές αλλά δεν πετυχαίνουν όμως, αναλόγως με τη φουρνιά των παιδιών, φέτος δεν είναι πολύ πρόθυμα για το συγκεκριμένο τρόπο.*

(Σ 11) *Στις ελεύθερες, εκεί ντύνονται τα παιδιά από μόνα τους και υποδύονται ένα ρόλο όποιον θέλουν και συμφωνήσουν με τους φίλους τους. Αλλά με μια γιορτή που θέλουμε να ετοιμάσουμε, επιλέγουν τα παιδιά τους ρόλους και προχωράμε παρακάτω.*



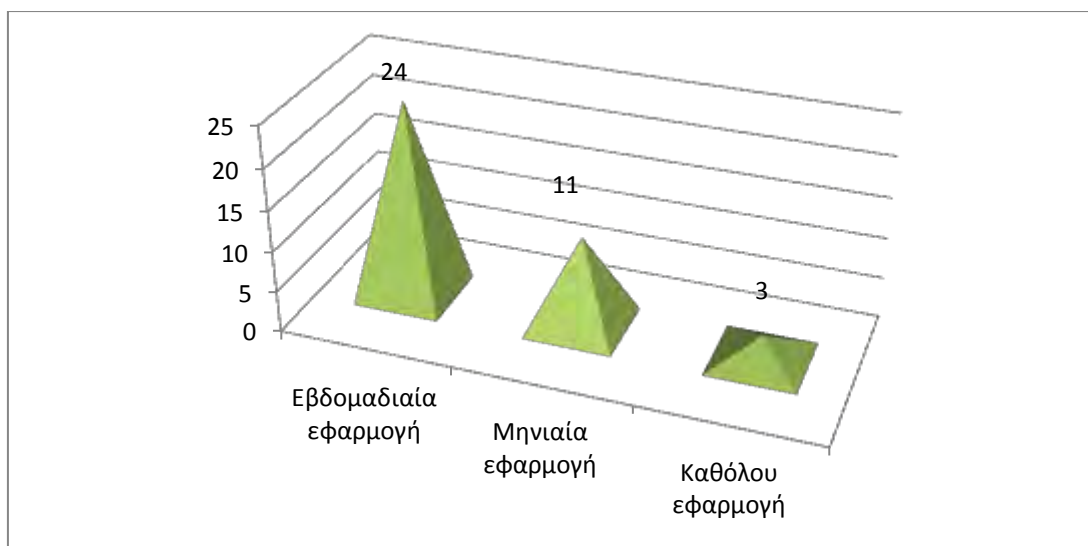
Διάγραμμα 2: Εφαρμογή του ΚΑΠ ως οργανωμένη ή ελεύθερη δραστηριότητα

Η τέταρτη (4) ερώτηση αφορούσε τη συχνότητα εφαρμογής του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού ως οργανωμένης δραστηριότητας. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι 24 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως εφαρμόζουν το ΚΔΠ σε εβδομαδιαία βάση έως και δύο φορές, οι 4 δήλωσαν καθημερινή εφαρμογή, οι 11 δήλωσαν εφαρμογή σε μηνιαία βάση ενώ 3 δήλωσαν ότι δεν το εφαρμόζουν ποτέ. Βέβαια πρέπει να παρατηρήσουμε πως η αποδοχή της δυναμικής, των χαρακτηριστικών και της αποτελεσματικότητάς του δεν συνεπάγεται απαραίτητα την εφαρμογή του από τη νηπιαγωγό στην τάξη. Για το λόγο αυτό επανερχόμαστε με συγκεκριμένες ερωτήσεις (ερώτηση 5, 6).

Φαίνεται πως δεν υπάρχει ένα σαφές και καθορισμένο κριτήριο συχνότητας εφαρμογής. Συνήθως προκύπτει από μια κατάλληλη για επεξεργασία θεματική, τη διάθεση των παιδιών, το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο, τον αριθμό των παιδιών της τάξης. Το τελευταίο φαίνεται να είναι σημαντικό κριτήριο με αποτέλεσμα το ΚΔΠ να εφαρμόζεται συχνότερα σε ολοήμερα νηπιαγωγεία, που υπάρχει σχετικός χρόνος διαθέσιμος.

(Σ 1) Συνήθως εβδομαδιαίο. Δύο φορές την εβδομάδα το βάζουμε επειδή είμαστε και ολοήμερο. Διαφορετικά είναι δύσκολο να το εντάξεις καθημερινά.

(Σ 7) Σαν οργανωμένη μπορεί και δύο φορές την εβδομάδα, αναλόγως το θέμα. Αν σε βοηθάει το θέμα –υπήρχαν κάποια θέματα που μας βοηθούσαν- κάναμε και πιο πολύ. Είναι όμως μερικά θέματα που δεν τραβάνε.



Διάγραμμα 3: Συχνότητα εφαρμογής ΚΑΠ.

Η πέμπτη (5) ερώτηση διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρούν πιο αποδοτικό όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος ανάμεσα στο ελεύθερο και στο οργανωμένο ΚΑΠ. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι 23 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η οργανωμένη μορφή του ΚΑΠ είναι πιο αποδοτική στην υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, 4 θεωρούν την ελεύθερη μορφή αποδοτικότερη ενώ 15 θεωρούν εξίσου αποτελεσματικές και τις δύο μορφές εφαρμογής.

(Σ 4) *Γενικά πιστεύω ότι το οργανωμένο τους κουράζει λίγο, ενώ το ελεύθερο επειδή το προτείνουν και εκείνα, είναι πιο αυθόρμητο και χαλαρό- ανάλογα βέβαια και τα θέματα- αλλά πιστεύω ότι ο κανόνας είναι αυτός. Το ελεύθερο μου φαίνεται πιο αποδοτικό για τη μάθηση γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά.*

(Σ 9) *Σε αυτή την ηλικία, τη νηπιακή, χρειάζεται το οργανωμένο γιατί τα παιδιά δεν μπορούν να δράσουν στις ελεύθερες δραστηριότητες τόσο δημιουργικά και με τάξη και ασφάλεια. Πολλές φορές σαστίζουνε και θέλουν το οργανωμένο.*

(Σ 26) *Το οργανωμένο που γίνεται ελεύθερο, να το πω έτσι. Γιατί το ελεύθερο δεν κρύβει πάντα τους στόχους που έχει η νηπιαγωγός, και εάν μάθει να δουλεύει έτσι θα το χρησιμοποιούν όλη τη χρονιά και θα εξελίσσεται όμορφα.*

(Σ 34) *Το ελεύθερο παιχνίδι δεν αφορά στόχους του αναλυτικού αλλά γενικούς όπως την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Όταν το οργανώνουμε εμείς τότε υλοποιεί στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Αν είναι δηλαδή γενικοί στόχοι ανάπτυξης των παιδιών το ελεύθερο παιχνίδι βοηθάει καλύτερο. Ενώ αν είναι στόχοι συγκεκριμένων θεματικών, τότε το οργανωμένο είναι καλύτερο.*

Η έκτη (6) ερώτηση προσπαθεί να εξειδικεύσει το ερώτημα ποια μορφή ΚΔΠ χρησιμοποιείται συχνότερα, η οργανωμένη ή η ελεύθερη μορφή του.

Αυτό το ρωτούμε διότι η συχνή εφαρμογή ή όχι στην σχολική καθημερινότητα μιας μεθόδου επιβεβαιώνει και επικυρώνει έμπρακτα την αποδοχή από μέρος του εκπαιδευτικού των χαρακτηριστικών και της αποδοτικότητας της μεθόδου. Από την ανάλυση προκύπτει ότι 21 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο το ελεύθερο παιχνίδι, 6 δήλωσαν πως χρησιμοποιούν κυρίως το οργανωμένο παιχνίδι ενώ 15 δήλωσαν πως χρησιμοποιούν και τις δύο μορφές παιχνιδιού ισότιμα.

(Σ31) *Χρησιμοποιώ και τα δύο, απλά το ελεύθερο προκύπτει από μόνο του. Ενώ στο οργανωμένο πρέπει από πριν να κάνεις μια οργάνωση για να δεις τι θα πεις στα παιδιά τι στόχους θα βάλεις.*

(Σ 38) *Χρησιμοποιώ και τα δύο, είναι απαραίτητα. Αλλά για την υλοποίηση στόχων το οργανωμένο είναι καλύτερο. Στο ελεύθερο βέβαια όλα βγαίνουν πιο αβίαστα.*



Διάγραμμα 4: Συχνότερη χρήση οργανωμένου ή ελεύθερου ΚΑΠ.

Στην έβδομη (7) ερώτηση, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου υλοποιείται συνήθως το ελεύθερο και το οργανωμένο ΚΑΠ. Οι 9 απαντήσεις το τοποθέτησαν κυρίως στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, στην αυλή. Επίσης, 8 νηπιαγωγοί απάντησαν πως επικέντρωσαν τις δραστηριότητες κυρίως στις γωνιές (ιατρείο, κουκλόσπιτο, γωνιά μεταμφίεσης) και 25 νηπιαγωγοί επικέντρωσαν την δραστηριότητά τους κυρίως στην αίθουσα. Σε γενικές γραμμές φαίνεται η τάση το οργανωμένο παιχνίδι να υλοποιείται μέσα, σε κλειστό χώρο, ενώ το ελεύθερο κυρίως συμβαίνει έξω, στον εξωτερικό χώρο. Βέβαια, σημαντικό κριτήριο είναι οι καιρικές συνθήκες οι οποίες εκ των πραγμάτων θέτουν περιορισμούς στην χρήση του αúλειου χώρου. Οι διαστάσεις επίσης της αίθουσας είναι σημαντικός παράγοντας. Σε ένα παράδειγμα έχουμε την τραγική περίπτωση το νηπιαγωγείο να μη διαθέτει καν αúλειο χώρο με αποτέλεσμα η νηπιαγωγός να επινοεί κινητές γωνιές στην αίθουσα. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκαν προβλήματα διότι το νηπιαγωγείο

συστεγαζόταν με δημοτικό οπότε εκ των πραγμάτων ο αύλειος χώρος μοιράζονταν και η αυτόνομη χρήση του ήταν δυσχερής.

(Σ 6) Στο νηπιαγωγείο που είμαι φέτος έχουμε κινητή γωνιά. Ο χώρος του κουκλοθέατρου λειτουργεί και ως κουκλόσπιτο, μπορεί να μετατραπεί σε μαγαζάκι και σε χίλια άλλα δύο πράγματα. Εξωτερικό χώρο δεν έχουμε καθόλου. Δεν έχουμε αυλή. Δεν βγαίνουμε έξω για διάλειμμα ποτέ.

(Σ 26) Σίγουρα το ελεύθερο είναι καλύτερα στην αυλή και το οργανωμένο στην τάξη. Εμείς βέβαια δουλεύουμε σπάνια στην αυλή γιατί ο χρόνος μας είναι αρκετά περιορισμένος λόγω της συνύπαρξης με το δημοτικό σχολείο και είμαστε με το ρολόι στο χέρι. Θέλω τη μισή αυτή ώρα που τα βγάζω διάλειμμα, να είναι δική τους.

Η όγδοη (8) ερώτηση διερευνά με ποιους τρόπους και από ποιους διαμορφώνεται ο χώρος της τάξης κατά τη διάρκεια του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού. Σε 23 περιπτώσεις η διαμόρφωση του χώρου γίνεται με αλλαγές και μετακινήσεις επίπλων, ενώ 4 δήλωσαν ότι δεν κάνουν καμία αλλαγή στη διαμόρφωση του χώρου κάτι που οφείλεται στην άγνοια και την υπερβολική επικέντρωση στους ρόλους και όχι στον χώρο (Σ 41). Οι αλλαγές γίνονται κυρίως με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού και με τη συμμετοχή των παιδιών. Μέσα από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι η μετατροπή του χώρου και η διαμόρφωσή του για τις ανάγκες του ΚΔΠ αποδεικνύεται μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαδικασία, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις όπου η δημιουργικότητα και η φαντασία είναι διάχυτες. Οι αλλαγές στο χώρο ενισχύουν πολλές πτυχές του συμβολικού παιχνιδιού, εξάπτουν τη φαντασία και δημιουργούν ένα κλίμα θετικής προσδοκίας για το δραματικό παιχνίδι που θα ακολουθήσει. 4 νηπιαγωγοί

προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και διαμορφώνουν το χώρο με σκηνοθετικές μεθόδους που εμπνέουν τις ίδιες και ενθουσιάζουν τα παιδιά.

(Σ 35) *Πολλές φορές χρειάζεται να αναδιαμορφώσουμε το χώρο έστω και αν είναι μικρός. Τις προάλλες τα παιδιά είχαν ενώσει τα καρεκλάκια και τα τραπεζάκια και κάνανε ότι ήτανε ένα τρένο και μπροστά ήταν ο οδηγός του τρένου.*

(Σ 41) *Όχι. Δεν μπορώ να πω ότι το κάνουμε. Η αλήθεια είναι πως θα μπορούσαμε. Και τώρα που το σκέφτομαι ως δυνατότητα, ναι θα μπορούσαμε. Ίσως δίνουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στους ρόλους και όχι στο χώρο. Ίσως τελικά δεν είναι και τόσο σωστό αυτό.*

(Σ 21) *Η διαμόρφωση μπορεί να είναι και πολύ απλή. Κάνουμε με τα παιδιά ένα μικρό σκηνικό, ένα μικρό πανί που το χρησιμοποιούμε ανάλογα με το θέμα ως φόντο μπορούμε να φτιάξουμε ή να βάλουμε μια φόδρα και ένα γκοφρέ χαρτί και να διαμορφώσουμε ένα σκηνικό ανάλογα με τη θεματική που δουλεύουμε.*

Η ένατη (9) ερώτηση αφορά στο εάν οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία νέων γωνιών στην τάξη για την υλοποίηση του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Οι 24 απαντήσεις ήταν αρνητικές στην αναγκαιότητα δημιουργίας νέων γωνιών διότι θεωρούν επαρκή την ήδη υπάρχουσα οργάνωση του χώρου. Ενώ 18 θεωρούν θετικό το να δημιουργηθούν νέες γωνιές. Το ζήτημα αυτό σχετίζεται με τις διαστάσεις του νηπιαγωγείου. Δηλαδή όπου οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν ένα σχετικά μεγάλο χώρο είναι θετικότερες στη δημιουργία νέων γωνιών. Επίσης, επισημαίνεται πως η δημιουργία νέων γωνιών δημιουργεί νέα ερεθίσματα στα παιδιά και λειτουργούν παρωθητικά στις μαθησιακές διαδικασίες.

(Σ 4) *Εμείς διαμορφώνουμε καινούργιες γωνιές ανάλογα πάντα με το θέμα του δραματικού παιχνιδιού που θέλουμε να ασχοληθούμε. Η νέα γωνιά, ούτως η άλλως, παρέχει καινούργια ερεθίσματα.*

(Σ 6) *Εγώ πιστεύω ναι, χρειάζεται. Αλλά να σου πω και κάτι αν υπάρχει το μεράκι από τη νηπιαγωγό, και ένας μικρός χώρος διαμορφώνεται με φαντασία, θέληση χρειάζεται.*

(Σ 7) *Ναι, γιατί είναι ανανέωση και των παιδιών και δικιά μας. Είναι σημαντικό τα παιδιά να βλέπουν κάθε μέρα και κάτι διαφορετικό στο σχολείο που τους εξάπτει την περιέργεια, τη φαντασία για το τι θα γίνει, τι θα κάνουμε κυρία σήμερα, γιατί θα κάνουμε αυτή την αλλαγή. Δηλαδή βλέπεις ότι αυτή είναι η έκπληξη που ζωντανεύει τη φαντασία και γεννιούνται συνέχεια νέες ιδέες που πολλές φορές με κάνουν και αλλάζω τον προγραμματισμό στο οργανωμένο.*



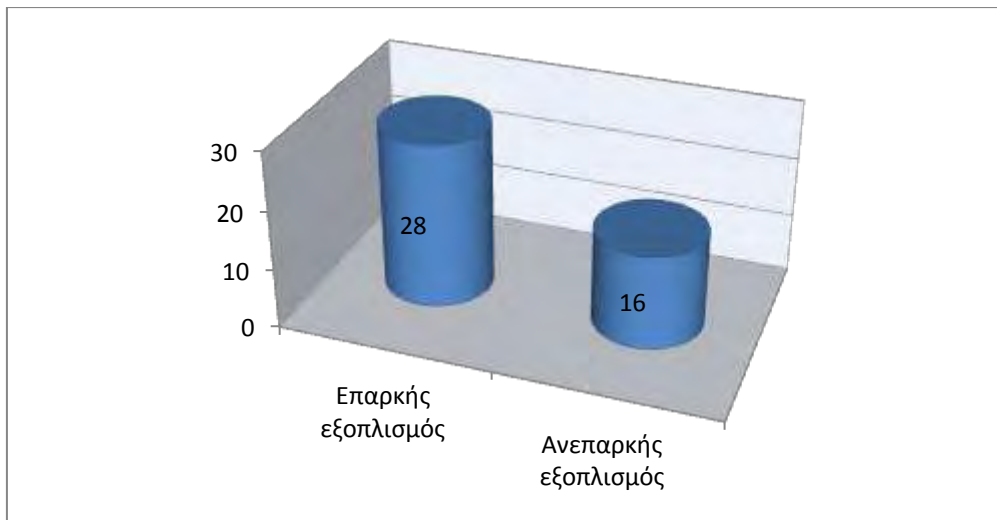
Διάγραμμα 5: Δημιουργία νέων γωνιών για το ΚΔΠ.

Η δέκατη (10) ερώτηση διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για το εάν θεωρούν ότι ο εξοπλισμός είναι επαρκής ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλακούν με το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι. Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών προκύπτει

ότι η πλειοψηφία τους (28 απαντήσεις) θεωρούν πως ο εξοπλισμός είναι επαρκής στο νηπιαγωγείο ενώ οι 16 θεωρούν το επίπεδο του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου που εργάζονται ανεπαρκή. Σε κάθε περίπτωση οι νηπιαγωγοί σημειώνουν τις συνεντεύξεις τους τον ιδιαίτερο ρόλο της οικονομικής κρίσης που πλήττει τη χώρα, τις περικοπές στους προϋπολογισμούς, που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Επίσης, ο αντίκτυπός είναι και στις σχέσεις με τους γονείς οι οποίοι δυσκολεύονται να συνεισφέρουν υλικά στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Παρόλο όμως την κρίση που πλήττει πολλά νοικοκυριά, οι γονείς φαίνονται πρόθυμοι να συνεισφέρουν και από το υστέρημά τους ακόμα διάφορα υλικά που απαιτούνται για τις καθημερινές ανάγκες του νηπιαγωγείου.

(Σ 7) Επαρκής δεν είναι γιατί τα τελευταία χρόνια τα οικονομικά μας είναι προβληματικά. Έχουμε τα βασικά αλλά δεν έχουμε την άνεση που είχαμε παλιότερα να ψωνίζουμε διάφορα που θέλαμε. Τώρα βοηθάνε αρκετά οι γονείς, και εγώ το λέω συνέχεια, και τους ευχαριστώ πάρα πολύ για αυτό. Ό,τι και να ζητήσουμε θα μας το φέρουν, από άχρηστα υλικά ή χρήσιμα, ή ακόμα και οικονομικά συμβάλλουν. Βλέπουν ότι δεν πάνε χαμένα και ότι είναι για τα παιδιά τους και το αναγνωρίζουν. Αυτοί είναι οι βοηθοί μας.

(Σ 12) Το σχολείο είναι από τα καλύτερα που έχω δουλέψει, είναι πολύ οργανωμένο, υπάρχει βιβλιοθήκη για τους εκπαιδευτικούς και για τα παιδιά και από υλικά τα πάντα.



Διάγραμμα 6: Εξοπλισμός της τάξης.

Η ενδέκατη (11) ερώτηση διερευνά τι είδους υλικά χρησιμοποιούν τα παιδιά στο πλαίσιο του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού. Το σύνολο των νηπιαγωγών μας απαρίθμησε μία πληθώρα υλικών και μια ενδιαφέρουσα αξιοποίηση των λεγόμενων «άχρηστων» υλικών που βεβαίως η χρήση τους είναι καθοριστική στο πλαίσιο του ΚΔΠ. Μεταξύ των υλικών που μας ανέφεραν περιλαμβάνονται παλιά ρούχα (γραβάτες, φόδρες, υφάσματα καπέλα, μαντίλια), πλαστικό, χαρτόνια, κορδέλες, φωτογραφίες, μουσικά όργανα και υλικά κατασκευών.

(Σ 3) Τα υλικά μπορεί να είναι ποικιλόμορφα ανάλογα με το θέμα που επεξεργαζόμαστε. Τώρα για παράδειγμα έχουμε μια θεματική για τον εαυτό μας και την οικογένεια. Τα παιδιά φέρνουν φωτογραφίες από την οικογένειά τους και με αυτές τα παιδιά συζητούνε.

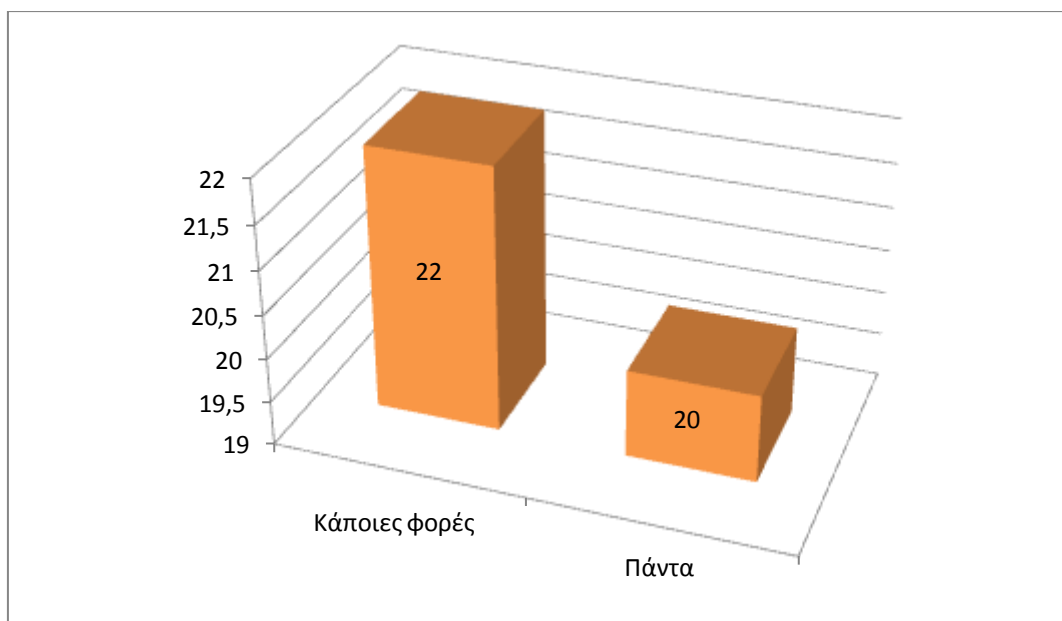
(Σ 9) Τα βασικά υλικά είναι οπωσδήποτε υφάσματα, σχοινιά, μπάλες, τουβλάκια, ραβδιά από μουσικοκινητικές δραστηριότητες, μουσικά όργανα. Μπορεί να είναι τα τουβλάκια από τη γωνιά του οικοδομικού υλικού. Δεν ξέρεις που μπορούν να σε οδηγήσουν και τι ιδέες θα έχει το παιδί να σου προτείνει αυτό αυθόρμητα και να γίνει κάτι διαφορετικό.

Εμπνέεσαι από το παιδί, αφήνεις το ίδιο το παιδί να σε οδηγήσει. Το οδηγείς και το αφήνεις να σε οδηγήσει ταυτόχρονα.

Η δωδέκατη (12) ερώτηση διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν με κάποιου είδους μουσικής επένδυσης το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι όταν το εφαρμόζουν. Από τις απαντήσεις προκύπτει, ότι οι 22 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως το χρησιμοποιούν κάποιες φορές σποραδικά ενώ 20 δήλωσαν πως το χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα στο πλαίσιο του ΚΔΠ. Η χρήση της μουσικής ή οι ηχητικές επενδύσεις γίνονται κατεξοχήν σε δραματοποιήσεις, σε θεατρικά δρώμενα, στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και μερικές φορές στις ελεύθερες δραστηριότητες. Η γενική αντίληψη των νηπιαγωγών είναι πως η μουσική επιδρά θετικά στον ψυχισμό των παιδιών, διευρύνει την εκφραστική τους οπτική, μερικές φορές εκτονώνει συναισθήματα. Ωστόσο, πολλές φορές επισημάνθηκε πως η άσκοπη χρήση μη κατάλληλης μουσικής δημιουργεί εντάσεις και ένα χαώδες περιβάλλον.

(Σ 4) Ναι πιστεύω ότι η μουσική είναι απαραίτητη, τους χαλαρώνει και τους ηρεμεί. Όταν δεν έχουν διάθεση να ακούσουν κάτι άλλο, τους βάζω μουσική και τους ευχαριστεί. Τότε μπορεί να πάρουμε και τα μουσικά όργανα και να εκτονωθούν. Γενικά βάζω παντού μουσική και στο ελεύθερο και στο οργανωμένο και πιστεύω ότι αποδίδουν πολύ καλύτερα γιατί συνδυάζουν τη χαλαρότητα με την εκτόνωση.

(Σ 19) Ναι σίγουρα, τη θεωρώ βασική. Πολλές φορές όμως, για να λέμε τώρα και αλήθειες, μπορεί να μην έχω κάποια μουσική. Τη θεωρώ όμως απαραίτητη, γιατί απογειώνει τη φαντασία και δίνει άλλη αίσθηση στο παιχνίδι. Θεωρώ μάλιστα ότι είναι σημαντικό σαν έναυσμα σε δραστηριότητες και στο ελεύθερο και στο οργανωμένο.



Διάγραμμα 7: Μουσική επένδυση κατά τη διάρκεια του ΚΔΠ.

Η δέκατη τρίτη (13) ερώτηση προσεγγίζει το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ερώτηση τίθεται ως εξής: Στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, προτείνεται η διαθεματικότητα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης εντάσσεται στον καλλιτεχνικό γραμματισμό. Εσείς, χρησιμοποιείτε το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και σε άλλες μαθησιακές περιοχές-γραμματισμούς; Οι 36 απαντήσεις ήταν θετικές ως προς την αξιοποίησή του και προς άλλες μαθησιακές περιοχές πέρα από τον καλλιτεχνικό γραμματισμό, ενώ οι 6 επικεντρώνουν τη χρήση του ΚΔΠ αποκλειστικά στο πλαίσιο του καλλιτεχνικού γραμματισμού. Κυρίως η χρήση του ΚΔΠ επικεντρώνεται στο γλωσσικό γραμματισμό και λιγότερο στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά. Ο γλωσσικός γραμματισμός φαίνεται να αποτελεί ένα πιο οικείο πλαίσιο δραστηριοτήτων καθότι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μπορούν να πλαισιωθούν ευκολότερα με δραματοποιήσεις, και άλλες βιωματικές μορφές μάθησης.

(Σ 9) *Ναι βεβαίως, γιατί μπορεί με το δραματικό παιχνίδι μπορείς να περάσεις στοιχεία από την ιστορία ή από τη μυθολογία που αλλιώς θα περνούσαν απαρατήρητα.... Μπαίνουν όμως μέσα και τα μαθηματικά και οι αριθμοί και οι έννοιες περισσότεροι, λιγότεροι, οι έννοιες των συνόλων δηλαδή.*

(Σ 17) *Θεωρώ ότι μπορείς να το χρησιμοποιήσεις σε όλες τις μαθησιακές περιοχές γιατί είναι μία τεχνική, μία μέθοδος που μπορεί να υποστηρίξει στόχους από πολλές μαθησιακές περιοχές. Ένα παιχνίδι ρόλων στη γλώσσα μπορεί να αναπτύξει γλωσσικές δομές και το πώς μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ένα παιδί σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, φαίνεται να μαθαίνει καλύτερα γιατί αντιλαμβάνεται και βιώνει πιο άμεσα.*

Η δέκατη τέταρτη (14) ερώτηση διερευνά με ποιο τρόπο αξιοποιούν το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού. Επίσης, τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα που είδαν ότι λειτούργησε. Οι 37 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούν κυρίως στη δραματοποίηση παραμυθιών, ποιημάτων, και διαλόγων, 5 νηπιαγωγοί επέμεναν ιδιαίτερα στη χρήση του δραματικού παιχνιδιού ως παιχνιδιού ρόλων ή αναδιήγησης μιας ιστορίας μέσα από το παιχνίδι ρόλων ενώ 5 νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν ελάχιστα έως καθόλου τη χρήση του ΚΔΠ στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού διότι δεν το χρησιμοποιούν στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων παρά μόνο στις ελεύθερες δραστηριότητες. Θα ήταν παράλειψη να μη τονίζαμε την εξαιρετική δουλειά ορισμένων νηπιαγωγών με ευφάνταστες και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις όπως το «ζωντάνεμα πινάκων» ή δραματική απόδοση των μύθων του Αισώπου. Εν γένει, επισημαίνεται πως το ΚΔΠ βοηθά τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και τις δεξιότητες γραφής τους διότι αυτός ο

εμπλουτισμός επισυμβαίνει και καταδεικνύει την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Επίσης, τονίζεται ο βοηθητικός ρόλος του ΚΔΠ σε περιπτώσεις νηπιαγωγείων που φοιτούν παιδιά άλλων εθνικοτήτων.

(Σ 9) *Είχαμε κάνει τον Ιάσονα και την Αργοναυτική εκστρατεία όπου ταξίδευε ο ήρωας και έπρεπε να πάει από την Ιωλκό στην Κολχίδα οπότε υπήρχαν ζητήματα, ποιόν συνάντησε, ποιος ήταν ο βασιλιάς εκεί πέρα, πως τον λέγανε τι κάνανε, ποιοι ήταν οι Αργοναύτες, από ποια μεριά ήταν τα κουπιά κλπ.*

(Σ 7) *Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι βασικές. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων μαθαίνουν που θα μιλήσουν, πως θα μιλήσουν, ότι αλλάζει ο τρόπος ομιλίας ανάλογα με το ποιόν έχουμε απέναντί μας, δεν μιλάμε σε όλους με τον ίδιο τρόπο, αλλιώς μιλάμε σε ένα φίλο μας, αλλιώς στη μαμά μας, στο μπαμπά μας, σε ένα επάγγελμα όπως του μανάβη, του γιατρού, σε ένα εστιατόριο, αλλιώς θα συμπεριφερθούμε στους πελάτες μας.*

(Σ 23) *Είναι πάρα πολλά παραμύθια, ποιήματα που δραματοποιούνται. Επίσης, κάτι άλλο που θυμήθηκα φέτος που κάναμε τη διαδικασία κύκλου του νερού είχα τυπώσει, εκτυπώσει πίνακες ζωγραφικής με θέμα τη βροχή, τους έβαλα κάτω, μέσα στην τάξη σε διάφορα σημεία πάνω στα τραπέζια, εξήγησα στα παιδιά τη διαδικασία του μουσείου, τους έβαλα μια μουσική πολύ ωραία και περπατούσανε ανάμεσα στους πίνακες, κοιτάζοντας τον πίνακα που τους αρέσει, δραματοποιήσαμε τον πίνακα, κάναμε ακίνητες εικόνες, ζωντανέψαμε τον πίνακα και στο τέλος ποιος είναι αυτός από που έρχεται πως τον λένε, που πηγαίνει, και στο τέλος διαλέξαμε κάποιους πίνακες, τους βάλουμε κάτω και φτιάξαμε ένα παραμύθι. Διαλέξαμε 5 πίνακες. Τους βάλουμε σε μία σειρά ...και λεγανε. Μια φορά και ένα καιρό ...κτλ, και μετά το κάναμε παραμύθι και το βάλουμε στη γωνιά της βιβλιοθήκης. Δηλαδή, η γλώσσα ήταν από μόνη της που φτιάξαμε το παραμύθι.*

Η δέκατη πέμπτη (15) ερώτηση διερευνά με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες φυσικών επιστημών. Επίσης, τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα που είδαν ότι λειτούργησε. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι 24 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το ΚΔΠ για την επεξεργασία εννοιών των φυσικών επιστημών, ενώ 18 δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούν σπάνια έως καθόλου. Τα συνήθη θέματα τα οποία αποτελούν αντικείμενο δραματοποίησης είναι τα καιρικά φαινόμενα, η τήξη και η πήξη, ο κύκλος του νερού, η εναλλαγή μέρας και νύχτας, οι πλανήτες και τα φυτά. Σε γενικές γραμμές φαίνεται από τις συνεντεύξεις ότι το πεδίο των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών, δυσκολεύει τις περισσότερες νηπιαγωγούς να επινοήσουν, να εφαρμόσουν και να διαχειριστούν δραστηριότητες ΚΔΠ.

(Σ 7) Έχουμε κάνει τον Βοριά και τον Ήλιο, το χελιδόνι που έφενγε και τα αποδημητικά πουλιά, λόγω της ζέστης και του καιρού, κάναμε πειράματα με τις τρεις καταστάσεις του νερού. Πρώτα βλέπουμε κάτι στον υπολογιστή, το ζωγραφίζουνε, και μετά κάναμε εμείς αναπαράσταση, είμαστε συννεφάκια, μαζευόμαστε όλα μαζί, στην αρχή απλωμένοι μετά μαζευόμαστε εκεί που είναι το γκρι και συνεχίζεται το φαινόμενο ας πούμε πως θα βρέξει, θα ρίξει χιόνι, τι καιρό κάνει.

(Σ 23) Οι φυσικές επιστήμες είναι οι πιο ριγμένες από όλες. Κοίταξε τι γίνεται, το πρόγραμμα σου λέει να τα κάνεις όλα αυτά αλλά είναι δύσκολο μέσα στις λίγες ώρες να περάσουν όλα αυτά. Και πάντα αναλόγως τα παιδιά, το επίπεδό τους, το υλικό που θα βρεις. Εκτός από τον κύκλο του νερού δεν το έχω δουλέψει ιδιαίτερα. Δεν έχω κάνει ούτε για μαγνητισμό ούτε για ηλεκτρισμό.

(Σ 34) Υπάρχει ο στόχος τα παιδιά να κατακτήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο, το επιστημονικό. Είμαστε κηπουροί και παρατηρούμε τα φυτά, θα χρησιμοποιήσουμε

ανάλογο λεξιλόγιο, και θα βιώσουν την κατάσταση μέσα από τους ρόλους. Με τους πλανήτες που έπρεπε να κάνουμε μαθαίνουμε τις λέξεις τροχιά, περιστροφή, και θα μιλήσουμε για αυτά.

Η δέκατη έκτη ερώτηση (16) διερευνά με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν μαθηματικές δεξιότητες. Επίσης, τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα που είδαν ότι λειτούργησε. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι 33 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως χρησιμοποιούν το ΚΔΠ ως διδακτική μέθοδο κατάκτησης μαθηματικών εννοιών από τα παιδιά, ενώ 9 δήλωσαν ότι το χρησιμοποιούν σπάνια έως καθόλου. Τα συνήθη θέματα που επικεντρώνονται οι διδακτικοί στόχοι στο πλαίσιο του μαθηματικού γραμματισμού είναι η αρίθμηση, η σειροθέτηση, η χρονική ακολουθία, χωροχρονικές έννοιες, τα σύνολα, τα σχήματα και συγκρίσεις.

(Σ 17) Είχαμε φτιάξει νομίσματα για το εστιατόριο. Εκεί είχαμε γράψει το 1, το 2, το 3, 5, 10 ευρώ. Χρησιμοποιούσανε το τηλέφωνο, να γράψουνε παραγγελίες, και μετά στο εστιατόριο έπρεπε να δούνε πόσα πιάτα έπρεπε να βάλουνε στο τραπέζι, πόσα ποτήρια, βγαίνανε πολλές καταστάσεις αριθμητικού προβληματισμού.

(Σ 19) Τα μαθηματικά με τα σχήματα κάναμε. Την οικογένεια του τριγώνου, του τετραγώνου, του κύκλου. Τα παιδιά ανήκα σε ομάδες ανάλογα το σχήμα, κάνανε διαλόγους, ζωγραφιές, και παρατηρούσανε τα χαρακτηριστικά των σχημάτων σαν παιχνίδι ρόλων.

(Σ 24) Στα μαθηματικά οργανωμένο κάναμε με κύριο ερώτημα πόσους και πόσα χρειαζόμαστε όπως για παράδειγμα πόσα βήματα θα πρέπει να κάνω για να φτάσω σε ένα

σημείο, τότε μετράμε, πως θα φτάσουμε στο ψηλό βουνό, πως θα συγκρίνουμε τα μεγέθη, για να δείξω το μεγαλύτερο ή το ψηλότερο.

Η δέκατη έβδομη (17) ερώτηση διερευνά το ρόλο της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού των παιδιών. Με βάση τις απαντήσεις που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, προσπαθήσαμε να ταξινομήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε τρεις κατηγορίες με βασικό κριτήριο το βαθμό παρέμβασης και καθοδήγησης. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή όπου η νηπιαγωγός ασκεί άμεσο έλεγχο, καθοδηγεί και ελέγχει, κάθε βήμα των διαδικασιών. Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσουμε 12 απαντήσεις. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή όπου η νηπιαγωγός δρα με συμμετοχικό- δημοκρατικό τρόπο. Ο ρόλος της είναι κυρίως διαμεσολαβητικός. Σε αυτή την κατηγορία ο έλεγχος ασκείται εξίσου και από τα παιδιά και από τη νηπιαγωγό μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες οι οποίες προκύπτουν σταδιακά σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης όπου εντάσσονται 18 απαντήσεις. Η τρίτη κατηγορία χαρακτηρίζει περισσότερο το ρόλο της νηπιαγωγού ως διευκολυντή. Είναι περισσότερο επιτρεπτικός και κινείται σε ένα πιο ελευθεριάζον πλαίσιο όπου φαίνεται να προτάσσεται κυρίως η αυτονομία των παιδιών. Παρατηρούμε επίσης, ότι σε γενικές γραμμές όσον αφορά τα ελεύθερο παιχνίδι ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι πιο επιτρεπτικός ενώ στο οργανωμένο, είναι περισσότερο διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός.

(Σ 9) Βασικά έχω ρόλο συντονιστή, καθοδηγώ το τμήμα και παίρνω τις ιδέες των παιδιών, τις οργανώνω για να γίνουν πράξη, γιατί μόνα τους τα παιδιά μπορεί κυρίως στο ελεύθερο να έχουν πολλές ιδέες αλλά κολλάνε στην υλοποίηση ή στο να οργανωθούνε σαν ομάδα γιατί έχουν έντονο ακόμα τον εγωκεντρισμό σε αυτή τη νηπιακή ηλικία.

(Σ 15) Τον πρώτο καιρό, ο ρόλος μου είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός. Αρκετά αργότερα, αφού τα παιδιά μάθουν τη λειτουργία και το σημαίνει να είσαι μέλος της ομάδας, ο ρόλος μου γίνεται πιο συμμετοχικός και κυρίως διευκολύνω το δραματικό παιχνίδι.



Διάγραμμα 8: Ρόλος νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ΚΑΠ.

Η δέκατη όγδοη (18) ερώτηση διερευνά ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών στο ελεύθερο και το οργανωμένο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι. Από το σύνολο των απαντήσεων προκύπτει μία θετική στάση των παιδιών και η ικανοποιητική ανταπόκρισή τους τόσο στο ελεύθερο όσο και στο οργανωμένο ΚΑΠ. Ωστόσο, σε 6 περιπτώσεις, τονίζεται ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη ανταπόκριση στο οργανωμένο παιχνίδι διότι το σαφές πλαίσιο στόχων και διαδικασιών λειτουργεί παρωθητικά και τα βοηθά να λειτουργήσουν καλύτερα στο πλαίσιο του ΚΑΠ.

(Σ 24) *Είναι θετικοί, τους αρέσει πολύ και λειτουργεί σαν κίνητρο για να προχωρήσουν. Ξεκλειδώνει πολλά παιδιά εκεί που ήταν μαζεμένα, και τα απελευθερώνει και νιώθουν πιο άνετα. Πιο πολύ βοηθάει το οργανωμένο, γιατί πολλά παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες είναι απομονωμένα. Όταν το παιχνίδι είναι οργανωμένο, ξέρουν ότι πρέπει να συμμετέχουν όλοι, και με την παρότρυνση μου συμμετέχουν. Έχω δει παιδί που μόνο μέσα από το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι έχει αλλάξει 180 μοίρες Το έχω βιώσει αυτό.*

Η δέκατη ένατη (19) ερώτηση επικεντρώνεται στο εάν συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι. Οι 20 απαντήσεις αναφέρουν πως υπάρχει καθολική συμμετοχή στο ΚΔΠ ενώ οι 22 δήλωσαν ότι η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι κάτι δεδομένο καθότι σε πολλά παιδιά δεν αρέσει, είναι ενδοστρεφή, δεν έχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον ή έχουν ειδικά προβλήματα. Φαίνεται να αρέσει πιο πολύ στα κορίτσια που λαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία παιχνίδια ρόλων. Διαπιστώσαμε ορισμένες αντιφάσεις στις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Σε κάποιες περιπτώσεις το ΚΔΠ λειτούργησε ευεργετικά ακόμη και σε ιδιαίτερες κατηγορίες μαθητών, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ανασταλτικά στη συμμετοχή των παιδιών. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως η βασική ευθύνη για το βαθμό συμμετοχής στο ΚΔΠ δεν ανήκει στα νήπια, αλλά στις παιδαγωγικές και οργανωτικές ικανότητες της νηπιαγωγού.

(Σ 26) *Όλα ναι, ακόμα και αυτά που είναι ντροπαλά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεσταλμένα, μπαίνουν ακόμα και αυτά. Τον πρώτο καιρό μπορεί να κάθονται στο παγκάκι και δεν τα πιέζω, μετά όταν το βιώσουν, θέλουν, αργά ή γρήγορα θα μπου. Έχω παιδί που είναι στο φάσμα του αυτισμού. Μπήκε και εκείνος στο παιχνίδι ρόλων. Απλά το πρόβλημα είναι στη λεκτική επικοινωνία αλλά είδα ότι του έκανε καλό.*

(Σ 21) *Όχι. Όχι στον ίδιο βαθμό, είναι κάποια που μπορεί να μη θέλουν αλλά όχι πάντα. Κάποια που είναι πιο εσωστρεφή που θέλουν τέλος πάντων ένα κατάλληλο ερέθισμα, που τους αρέσει περισσότερο να συμμετέχουν σε κάτι άλλο... και ξέρεις πολλές φορές τα παιδιά φέρονται και εγωιστικά, μπορεί από την αρχή όταν ξεκινάς να κάνεις κάτι και δεν τους δώσεις το ρόλο που θέλουν αυτά μπορεί να πούνε όχι εγώ δεν θέλω να παίζω και στην πορεία βλέπεις.*

Η εικοστή (20) ερώτηση προσπαθεί να ανιχνεύσει τι σενάρια προκύπτουν συνήθως από τα παιδιά κατά τη διάρκεια του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Το σύνολο των απαντήσεων συγκλίνει στο ότι τα σενάρια που δημιουργούν τα παιδιά αντλούνται από θέματα καθημερινής ζωής που αγγίζουν την οικογένεια, τα επαγγέλματα, από την τηλεόραση, από κάποιο συμβάν της επικαιρότητας, όπως αθλητικοί αγώνες και κυρίως μέσα από τις θεματικές του αναλυτικού προγράμματος. Φαίνεται ότι τα αγόρια προτιμούν πιο δυναμικούς ρόλους από τα κορίτσια με τα παιδιά και των δύο φύλων να ταυτίζονται με ήρωες κινουμένων σχεδίων ή τηλεοπτικών σειρών ή ηρώων από τη μυθολογία.

(Σ 18) *Συνήθως στις ελεύθερες είναι η δραματοποίηση. Ντύνονται και οικειοποιούνται το ρόλο αυτού που έχουν ντυθεί και με βάση αυτό παίζουν το παιχνίδι τους, μπορεί δηλαδή η μασκούλα να είναι γατούλα άρα παίζουν τη γατούλα, μέχρι που είχαν γίνει μεγάλη παρέα και είχαν έρθει όλοι στον κύκλο της παρέας. Τις προάλλες, παίζανε ας πούμε το The Voice. Το είχανε δει από την τηλεόραση, ντυθήκαν, κάνανε, παρουσιάζανε, πήραν το μικρόφωνο, και κάνανε την παρουσίαση αυτή.*

(Σ 10) *Στο ελεύθερο θα παίζανε σενάρια από το σπίτι, θα παίζανε πάρα πολύ την οικογένεια, θα παίζανε φυσικά τους αστυνομικούς έως και τους πολεμιστές, παίζανε*

πολλούς ρόλους ότι θα φτιάξουν την πόλη και θα είναι οι πολίτες με το υλικό που έχουνε, η φαντασία τους και η δημιουργικότητά του είναι πέρα από τα όρια οπότε τα παιδιά φτιάχνουν κάθε φορά και κάτι διαφορετικό δεν υπάρχει κάτι να τα περιορίζει, αν τα αφήσεις ελεύθερα πάντα βγάζουν πολύ ωραία πράγματα, πάντα.

Η εικοστή πρώτη (21) ερώτηση ζητά από τις νηπιαγωγούς να απαντήσουν εάν έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του οργανωμένου κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι 19 νηπιαγωγοί απάντησαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στο μοίρασμα ρόλων και 12 νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι δυσκολίες προκύπτουν όταν έχουνε να διαχειριστούν εσωστρεφή, συγκρατημένα παιδιά με έλλειψη θάρρους και πρωτοβουλίας, με παιδιά που έχουν προβλήματα λόγου. Σε μία περίπτωση, νηπιαγωγείο που η πλειοψηφία των παιδιών ήταν τσιγγάνοι η νηπιαγωγός αντιμετώπισε προβλήματα συνεργασίας. Οι 9 θεωρούν ότι δεν έχουνε καμία δυσκολία στην οργάνωση του ΚΔΠ. Ωστόσο, μία θεωρεί ότι τα τυχόν προβλήματα οφείλονται από τον πρόχειρο και ατελή σχεδιασμό από τη μεριά του εκπαιδευτικού, μετατοπίζοντας το πεδίο ευθύνης από τα παιδιά στην πλευρά της νηπιαγωγού.

(Σ 36) Να το οργανώσεις. Να το φορμάρεις, ίσως αυτή είναι η δυσκολία. Πρέπει να αποδώσεις μία θεατρικότητα και τα παιδιά να είναι ευχαριστημένα με τους ρόλους τους. Υπάρχει ο προβληματισμός. Χρειάζεται σοβαρή προετοιμασία, δεν είναι άντε ελάτε να παίζουμε. Θέλει τρόπο να το περάσεις, συζήτηση, να δεις τι μουσική να επιλέξεις, τι θες να βγάλεις.

Η εικοστή δεύτερη (22) ερώτηση διερευνά με ποιόν τρόπο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τις τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του οργανωμένου κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού. Μελετώντας το σύνολο των απαντήσεων διαπιστώνουμε τρεις διαφορετικούς μεθόδους αντιμετώπισης των δυσκολιών και προβλημάτων. Στην πρώτη περίπτωση η παρέμβαση επίλυσης γίνεται στο επίπεδο της ομάδας των παιδιών. Οι 10 απαντήσεις συγκλίνουν σε αυτή τη προσέγγιση. Στη δεύτερη περίπτωση η επίλυση τυχόν προβλημάτων και δυσκολιών επαφίεται στα ίδια τα παιδιά. 10 απαντήσεις υιοθετούν αυτή την προσέγγιση. Η τρίτη μέθοδος είναι αυτή όπου η νηπιαγωγός παρεμβαίνει σε ατομικό επίπεδο σε κάθε περίπτωση ξεχωριστά. 22 απαντήσεις προσεγγίζουν με αυτό τον τρόπο την επίλυση προβλημάτων.

(Σ 1) Δυσκολίες και συγκρούσεις έχουμε ανάμεσα στα παιδιά που θέλουν να έχουν ενεργητικούς ρόλους και στα παιδιά πιο χαμηλών τόνων. Συνήθως εκεί επεμβαίνουμε. Επειδή δουλεύουμε με ομάδες πρέπει να συμφωνεί όλη η ομάδα και επειδή δεν γίνεται πάντα εσύ να έχεις ένα ρόλο θα πρέπει να περνάει από όλα τα παιδιά, το ζήτημα το αφήνουμε στην ομάδα.

(Σ 2) Ίσως κάποιο παιδί δεν θέλει να παίζει, όμως δεν το πιέζω. Και όταν καμιά φορά υπάρχουν συγκρούσεις τις διαχειρίζονται μόνα τους.



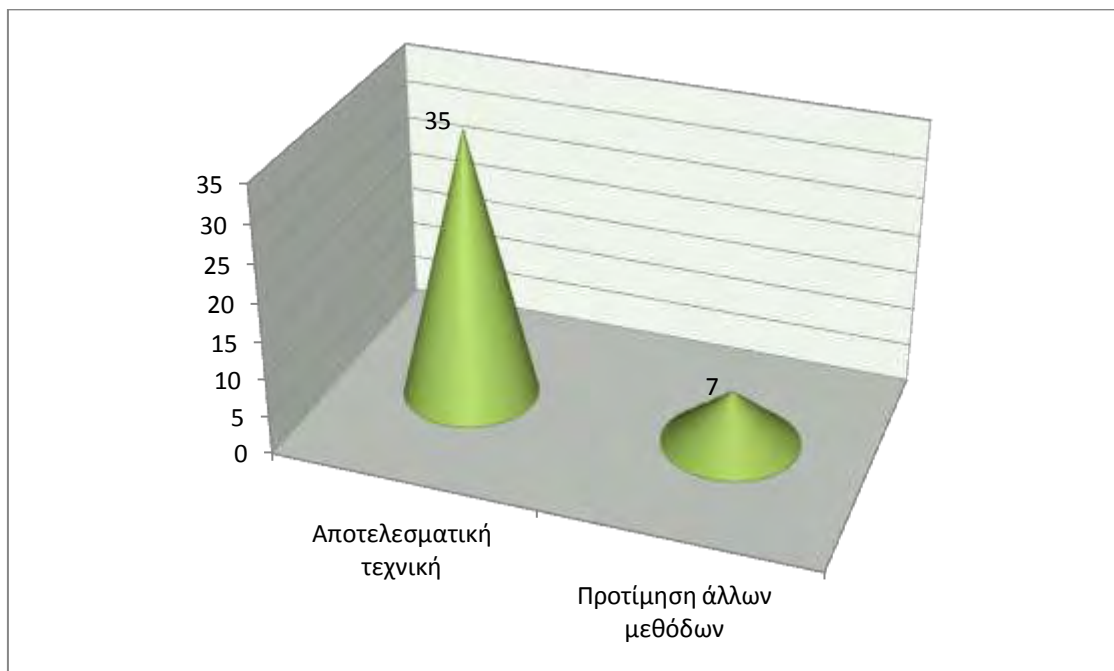
Διάγραμμα 9: Αντιμετώπιση δυσκολιών κατά τη διάρκεια του ΚΔΠ.

Η εικοστή τρίτη (23) ερώτηση εστιάζει κυρίως στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού. Η ερώτηση είναι εάν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος, 35 απαντήσεις θεωρούν ότι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα είναι αποτελεσματικό ως προς την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. 7 νηπιαγωγοί είχαν αντίθετη γνώμη και θεωρούν άλλες μεθόδους πιο αποδοτικές.

(Σ 13) *Ε, ναι, γιατί αποτελεί βιωματική μάθηση. Και για τη γλώσσα και για τα μαθηματικά, γιατί μαθαίνουνε καινούργιους όρους, και στην εμπειρία μου τόσα χρόνια, βλέπω ότι μόνο άμα βιώσει κάτι το παιδί θα το μάθει και θα πάει και στο σπίτι και θα έρθει η μαμά και θα μου πει αα μου είπε έτσι στο σπίτι και μου έκανε σήμερα το μάθημα και είπε... Ναι το θεωρώ πολύ σημαντικό, από το να δώσω μια εργασία, πάντα- πάντα, να βιώσουνε κάτι για να το μάθουν.*

(Σ 1) *Είναι σημαντικό πράγμα. Όταν λοιπόν κάνουμε αυτό, τα παιδιά στην παιδική λογοτεχνία, πραγματοποιούν το ποίημα, κάνουν διαλόγους, είναι πολύ σημαντικό να ξέρει*

το παιδί πού να συνεχίζει και πού πρέπει να σταματήσει. Φυσικά, υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να εκφράζονται εύκολα, για αυτό είπα ότι βοηθάει πολύ στον προφορικό λόγο, ειδικά στα παιδιά τα αλλοδαπά που δεν γνωρίζουν σωστά τη γλώσσα. Και στα ντροπαλά παιδιά έχουμε πρόβλημα. Αλλά γενικά είναι σημαντικό γιατί εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο.



Διάγραμμα 10: Αποτελεσματικότητα ΚΔΠ ως προς την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

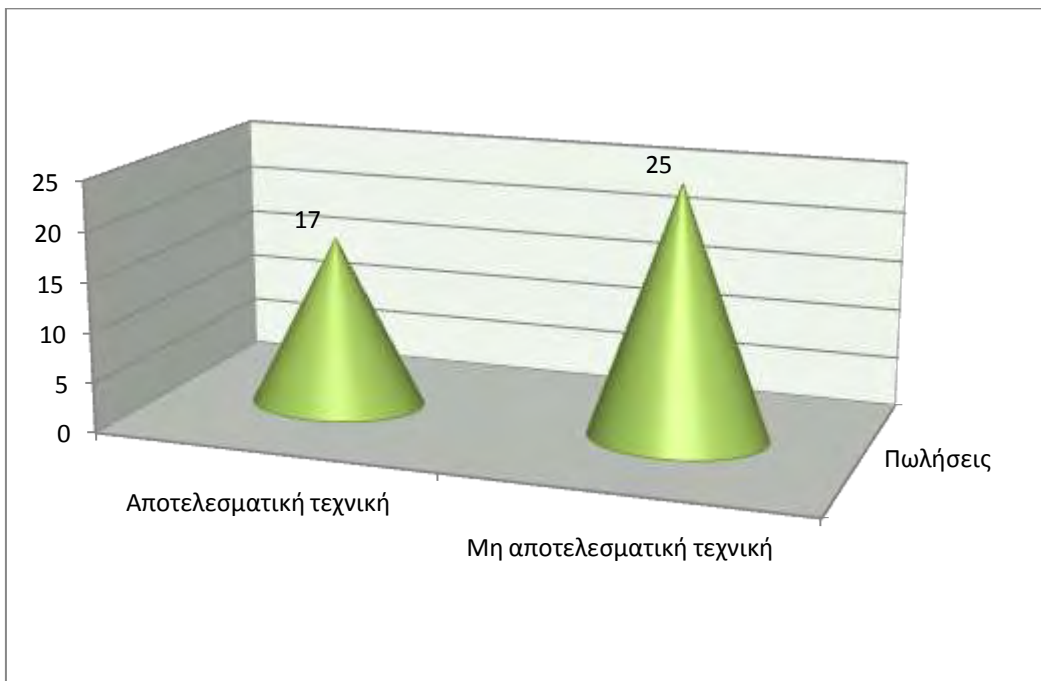
Η εικοστή τέταρτη (24) ερώτηση διερευνά εάν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά με την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων. Από τις απαντήσεις προκύπτει, ότι 17 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι είναι αποτελεσματική τεχνική ενώ, 25 δεν θεωρούν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποτελεσματικό όσον αφορά τα μαθηματικά. Όπως σημειώσαμε και στις ερωτήσεις για

τις Φυσικές επιστήμες, έτσι και στα μαθηματικά φαίνεται πως αρκετές νηπιαγωγοί προκρίνουν άλλες μεθόδους διδασκαλίας.

(Σ 17) *Ναι, δηλαδή το παιχνίδι ρόλων το χρησιμοποιώ σε συνδυασμό με καταστάσεις προβληματισμού ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Αυτό το κάναμε πολλές φορές π.χ. ότι είσαι μία μαμά έχεις πάει στο μάρκετ και έχεις αγοράσει τρία παγωτά και είσαι και με ένα μπαμπά που θα αγοράσει άλλα τρία και πόσα παγωτά έχετε πάει στο σπίτι; Και άλλα τέτοια.*

(Σ 29) *Ναι, εντάζει αν και δεν θα ήταν η πρώτη μέθοδος που θα χρησιμοποιούσα. Τα μαθηματικά τη θεωρώ πιο δομημένη γνωστική περιοχή.*

(Σ 36) *Ότι και να κάνεις όλα εμπλέκονται, αλλά δεν είναι το κατάλληλο είδος για να κατακτήσουν τα μαθηματικά, ασυνείδητα γίνεται μια καταμέτρηση, αυτό βγαίνει από την ημέρα πόσοι είμαστε σήμερα, αλλά δεν χρειάζεται να κάνεις θεατρικό για να προωθήσεις τη μάθηση στα μαθηματικά.*



Διάγραμμα 11: Αποτελεσματικότητα του ΚΑΠ ως προς τα μαθηματικά.

Η εικοστή πέμπτη (25) ερώτηση διερευνά εάν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η απάντηση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα ήταν ομόφωνα θετική. Και οι 42 νηπιαγωγοί, εξήραν τη θετική επίδραση του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών και την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των νηπίων. Τονίζεται ιδιαίτερα η θετική επίδραση στα πιο εσωστρεφή και ντροπαλά παιδιά διότι δρα παρωθητικά.

(Σ 9) Δεν το συζητάμε, ναι είναι γενικά θετικό το θεατρικό παιχνίδι, δεν είπαμε ότι είναι το απόλυτο ότι μόνο αυτό υπάρχει και μόνο με αυτό δουλεύεις. Αλλά είναι κλειδί, και ενώνει όλους τους τομείς, τους παντρεύει και σε οδηγεί κάπου. Αρκεί να το χρησιμοποιήσεις σωστά.

(Σ 11) Δεν το συζητώ, βέβαια. Στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, βοηθάει στην αυτοεκτίμηση που έχουν τα περισσότερα παιδιά, είναι πολύ σημαντικό δεν το συζητώ. Και είναι και η ηλικία των παιδιών που προσφέρεται και δεν θεωρώ ότι θα το ξανασυναντήσουν ποτέ αυτό το κλίμα.

Η εικοστή έκτη (26) ερώτηση ανιχνεύει με ποιους τρόπους αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού σε σχέση με τους στόχους που θέτουν. Και οι 42 νηπιαγωγοί του ερευνητικού μας δείγματος παραθέτουν μία σειρά μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης του κοινωνικού-

δραματικού παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, θέτουν ενδιαφέροντα κριτήρια επίτευξης των στόχων που θέτουν και της αποτελεσματικότητάς του. Από τους τρόπους αξιολόγησης κυριαρχεί η παρατήρηση και ιδιαίτερα η συμμετοχική παρατήρηση. Η συζήτηση μετά το πέρας της δραστηριότητας με τα παιδιά, η βιντεοσκόπηση, η συζήτηση με γονείς, ο ατομικός φάκελος, φύλλα εργασίας, ερωτήσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης, και το ημερολόγιο. Ως κριτήρια, επιτυχίας αναφέρουν το ενδιαφέρον των παιδιών, την αύξηση των γνώσεων, την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και την εν γένει ικανοποίηση τους.

(Σ 3) Από την παρατήρηση, από διάφορες βιντεοσκοπήσεις που κάνω στα νήπια, άρα και αν θέλεις ηλεκτρονική αξιολόγηση, από διάφορες συνεντεύξεις δύο μαθητών μεταξύ τους ή ατομικοί φάκελοι του παιδιού όπου παρατηρώ και καταγράφω και προγραμματίζω τα επόμενα βήματά μου.

(Σ 9) Εγώ πρώτα βάζω σαν βάση όχι μόνο τις γνώσεις που κατέκτησε το παιδί αλλά δίνω βάση στη συμπεριφορά διότι αν το παιδί, μέσω της παρατήρησης φαίνεται ότι παιδί το οποίο αυτό ήταν σε ένα άλφα επίπεδο μπόρεσε με το παιχνίδι να βοηθηθεί και να φτάσει σε κάποιο άλλο επίπεδο. Για παράδειγμα, το συνεσταλμένο παιδί, μπόρεσε να ανοιχτεί; Μπόρεσε να εκφραστεί; Βρήκε ένα τρόπο να μπει μέσα στην ομάδα; Όλα αυτά ως παράμετροι αξιολόγησης, όπως και κάποια ζωνηρά παιδιά δεν μπορούσαν λόγω της υπερκινητικότητας να ενταχθούν σε κάποια ομάδα, να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν κανόνες μπόρεσαν έτσι να μπουν μέσα στην έννοια του κανόνα, μέσα στην έννοια της τάξης, της συνεργασίας; Δίνω ιδιαίτερη βάση στη συνεργασία.

(Σ 28) Καταρχάς με το ενδιαφέρον των παιδιών, αν έμεινε αμείωτο και μετά αν αυτά που λέμε π.χ. αν μιλήσαμε για το διάστημα, αν κατάλαβαν πραγματικά πως είναι η κίνηση,

πως κινούνται όλα αυτά, εκεί φαίνεται, στον τρόπο που θα παίζουν και που ενσαρκώνουν το ρόλο.

Η εικοστή έβδομη (27) ερώτηση είναι η εξής: Με βάση την εμπειρία σας, πώς βλέπετε το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως πλαίσιο ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας; Μέσα από το σύνολο των απαντήσεων τονίστηκε ιδιαίτερα πως η δημιουργικότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι εγγενής και διάχυτη. Ορισμένες διδακτικές μέθοδοι την ενθαρρύνουν περισσότερο από κάποιες άλλες. Κοινή είναι η άποψη πως το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια ιδανική βάση δημιουργικότητας καθώς λειτουργεί ως ένα πλαίσιο ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

(Σ 39) Η κοινωνικό- συναισθηματική ανάπτυξη και η δημιουργική έκφραση υπάρχουν στα παιδιά που δείχνουν την δημιουργικότητα τους άμεσα. Το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι αλλά ιδιαίτερα και στα παιδιά που δεν έχουν, και έτσι βοηθούνται από τους άλλους και παίρνουν ιδέες από τους άλλους.

(Σ 40) Βοηθά στη φαντασία, τα ενθαρρύνει, ιδιαίτερα τα πιο αδύναμα να κάνουν μια εργασία δηλαδή αφού παίζουν μια ιστορία μετά μπορεί να κάνουν κολλάζ να γράψουμε να διαβάσουμε και ενθαρρύνει αυτές τις δεξιότητες.

Η εικοστή όγδοη (28) και η εικοστή ένατη (29) ερώτηση διερευνούν το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται με τους γονείς και κηδεμόνες, ή άλλα άτομα από την τοπική κοινωνία, την στάση τους και την τυχόν συμμετοχή τους στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο.

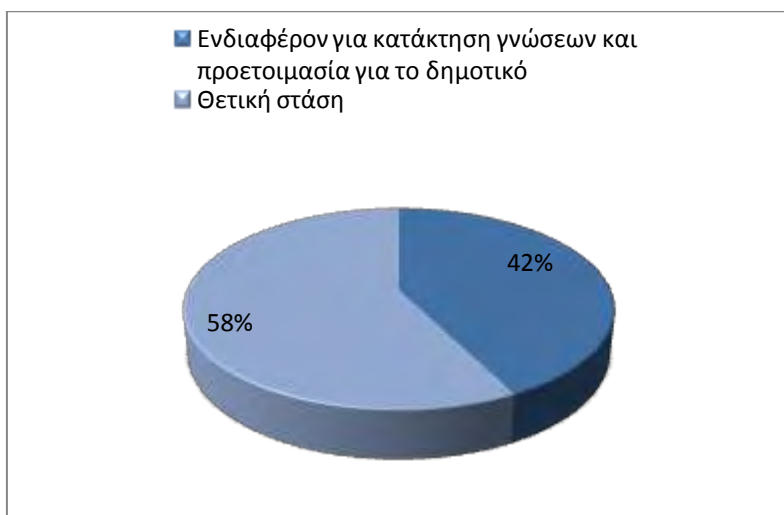
Η ερώτηση 28 τίθεται ως εξής: Είναι συνήθης τακτική ότι ενημερώνετε τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη. Ποια είναι η στάση των γονέων για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας, είναι θετικοί ή είναι προσηλωμένοι περισσότερο σε μεθόδους που κατά τη γνώμη τους προετοιμάζουν τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο;

Σύμφωνα με την άποψη 17 νηπιαγωγών του δείγματός μας, το βασικό ενδιαφέρον των γονέων είναι τα παιδιά τους να κατακτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στην πρόκληση του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη πλευρά, 23 νηπιαγωγοί θεωρούν πως οι γονείς των μικρών μαθητών τους, κατανοούν τη σημασία του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού, είναι θετικοί απέναντι σε αυτή τη μέθοδο και τη θεωρούν σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού τους σε αυτή την ηλικιακή φάση. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως η στάση των γονέων είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως η παιδεία που έχουν, οι προτεραιότητες που θέτουν, μα κυρίως η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τις νηπιαγωγούς. Η συστηματική ενημέρωση των νηπιαγωγών προς τους γονείς για τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, διαμορφώνει θετική στάση από την πλευρά των γονέων για την εκπαιδευτική πράξη στο νηπιαγωγείο.

(Σ 24) Καταρχήν πιστεύω ότι η ενημέρωση των γονέων επηρεάζει πάρα πολύ τη στάση τους πλέον απέναντι στη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή, όταν γνωρίζουμε τι κάνουμε, έχουν ένα άγχος για τα γράμματα κλπ, αλλά μετά αρχίζουν και έχουν εμπιστοσύνη στη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο. Είναι θετικοί, είναι πρόθυμοι να φέρουνε υλικά και να προσφέρουν κάθε τι που θα μας βοηθήσει.

(Σ 6) Τώρα εξαρτάται τι θέλει ο κάθε γονιός, υπάρχουν γονείς που θέλουν τα παιδιά να προετοιμαστούν πιο πολύ για το δημοτικό. Μας το ζητάνε κιόλας και από

ερωτηματολόγιο που δίνουμε στην αρχή της χρονιάς τι περιμένουν από το σχολείο. Υπάρχουν όμως και γονείς που είναι πιο ψαγμένοι, ενημερωμένοι. Και βλέπουμε ότι τα παιδιά μέσα από το θέατρο, μέσα από την τέχνη, παίρνουν πράγματα και τότε το χαίρονται και οι ίδιοι.



Διάγραμμα 12: Στάση γονέων για το ΚΑΠ

Η εικοστή ένατη (29) ερώτηση τίθεται ως εξής: Στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού είναι επιλογή σας να καλείτε και γονείς ή άλλους ανθρώπους από την τοπική κοινωνία αν χρειαστεί;

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι 33 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν έχουν προσκαλέσει ποτέ γονείς ή άλλα άτομα από την τοπική κοινωνία στο πλαίσιο κοινωνικών-δραματικών παιχνιδιών που υλοποιούν στο σχολείο τους, ενώ 9 νηπιαγωγοί δήλωσαν πως έχουν προσκαλέσει κατά καιρούς γονείς και άλλα άτομα από την τοπική κοινωνία στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του ΚΑΠ, και γενικά ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλέκονται σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Παρατηρούμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών, τουλάχιστον στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας, κρατάνε

μία αμυντική στάση στην προοπτική της συνεργασίας γεγονός που κατά τη γνώμη μας καθόλου δεν συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και θετικού κλίματος στο νηπιαγωγείο. Η καλλιέργεια θετικών σχέσεων, παρ' όλες τις πιθανές δυσκολίες, με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία άλλωστε αποτελεί βασικό στόχο και του αναλυτικού προγράμματος του Ελληνικού νηπιαγωγείου.

(Σ 7) Κοίταξε, είναι θετικοί βλέπουνε και αυτοί τώρα στο τέλος πως τα παιδιά τους από τον Σεπτέμβρη έχουν αλλάξει και έχουν γίνει και στο λεξιλόγιό τους και στις κινήσεις τους και στην ομαδικότητα και στη κοινωνικοποίηση και σε όλα καλύτεροι. Υπήρχαν και πολλοί γονείς που μας βοήθησαν και στην τάξη είχαμε και θεατρολόγο, και είχαμε και γεωπόνο, ήρθε οδοντίατρος, ο πυροσβέστης, δηλαδή κάναμε μαζί κοινά πράγματα, δραματοποιήσεις, μαζί με αυτούς. Αλλά και όταν είχαμε πει ότι όταν κάνουμε μία θεματική, πάντα εγώ λέω τους γονείς τους στόχους που έχω στις θεματικές που θα κάνω, και ποια θέματα θα επεξεργαστώ, και που μπορεί να με βοηθήσουνε. Και τους λέω να φέρουν ποιηματάκια, τραγουδάκια, θεατράκια, φωτογραφίες, και ήταν πολλοί γονείς που έφεραν τέτοια παιχνίδια, δραματοποίησης, να τα παίζουμε εμείς. Χώρια που ήρθαν και οι γονείς που μπορούσαν να κάνουν μαζί μας θεατρικό παιχνίδι. Για παράδειγμα, ήρθε ο γεωπόνος που κάναμε τα λουλούδια, παίζαμε τα λουλουδάκια, φύτεψαμε κιόλας, και μετά παίζαμε με τα λουλουδάκια ότι τα ποτίζουμε, τα σκαλίζουμε, τα φυτεύουμε, τα φρουτάκια μετά, χορέψαμε με τα φρούτα, η θεατρολόγος που παίζαμε το παιχνίδι με τα φθινοπωρινά φύλλα, και στο τέλος παρόμοια ημέρα περιβάλλοντος δουλέψαμε για μία ημέρα το θέμα περιβάλλον και μετά τους κάλεσα όλους και λέω δείτε τώρα τα παιδιά σας τι θα κάνουν σήμερα. Και το είδαν και ενθουσιάστηκαν...

(Σ 34) Όχι, δεν έχω καλέσει γονείς, γιατί είναι δύσκολο να μπουν σε αυτό το ρόλο. Και μόνο που έρχονται στο νηπιαγωγείο τους πιάνει ένα δέος. Πώς θα μιλήσουν στα παιδιά,

είναι πιο δύσκολο να μιλήσουν με τα παιδιά οι ενήλικες που δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιο περιβάλλον. Έχουμε καλέσει όμως τροχονόμο, όμως μας μίλησε μόνο δεν παίξαμε κάτι μαζί. Αλλά να σου πω και με τους γονείς θα το δοκιμάσω τώρα που μου έδωσες την ιδέα.



Διάγραμμα 13: Πρόσκληση γονέων ή άλλων για συμμετοχή σε δραστηριότητες ΚΔΠ.

4.1 Συμπεράσματα

Τα ερωτήματα που θέσαμε και προσπαθήσαμε να απαντήσουμε με την έρευνά μας αφορούσαν:

- Εάν οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τον όρο «κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι».
- Εάν το εφαρμόζουν στην τάξη.
- Εάν το εφαρμόζουν στα πλαίσια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή σαν οργανωμένη δραστηριότητα.
- Πόσο συχνά εφαρμόζουν το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα.
- Εάν θεωρούν ότι είναι αποδοτικό όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.
- Τον τρόπο που διαμορφώνουν, οργανώνουν και διαχειρίζονται το χώρο κατά τη διάρκεια του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού.
- Με ποιους τρόπους και μέσα εμπλουτίζουν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι.
- Με ποιους τρόπους το αξιοποιούν ως μέθοδο διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο των γραμματισμών.
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της μεθόδου.
- Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών ως υποκείμενα στις δραστηριότητες του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού.

- Με ποιο τρόπο η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζονται.
- Εάν οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως δομημένη δραστηριότητα αποτελεί αποτελεσματική εκπαιδευτική μέθοδο καλλιέργειας γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της δημιουργικότητας των παιδιών.
- Τι κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης θέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού.
- Ποια θεωρούν ότι είναι η στάση των γονέων απέναντι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι καθώς και πως αξιοποιούν τη σχέση με τους γονείς και με άλλα άτομα της τοπικής κοινωνίας.

Τα δεδομένα της διερεύνησής μας όπως αποτυπώθηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης αναδεικνύουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Σε ότι αφορά το ερώτημα σχετικά με τη γνώση του όρου «κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι» διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία απαντά θετικά. Γνωρίζουν τον όρο και το εφαρμόζουν στην τάξη. Βέβαια, η κατ αρχήν αυτή θετική δήλωση, σε πολλές περιπτώσεις ,φαίνεται να προκύπτει όχι τόσο ως αποτέλεσμα ενδελεχούς γνώσης του όρου αλλά ως συνεκδοχική ετυμολογική προσέγγισή του. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός πως στις επόμενες ερωτήσεις φαίνεται μια σύγχυση του όρου καθ' ότι οι νηπιαγωγοί αποκαλούν «κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι» διάφορες κατηγορίες δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο οι οποίες απέχουν πολύ από το να χαρακτηριστούν κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι. Ο όρος «κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι, το πλαίσιο και η λειτουργία του είναι σχετικά νέος στη βιβλιογραφία. Οι νεότερες νηπιαγωγοί φαίνεται

να είναι περισσότερο εξοικειωμένες με την ορολογία καθότι εμπεριέχεται στα προγράμματα σπουδών και στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Όσον αφορά το πλαίσιο εφαρμογής φαίνεται ότι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι εφαρμόζεται και στο πλαίσιο μιας οργανωμένης δραστηριότητας και στο ελεύθερο παιχνίδι. Και αυτό διότι προφανώς αποτιμάται θετικά η συνεισφορά του ως αναπτυξιακά κατάλληλο εργαλείο μάθησης. Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και ενεργοποιεί τα παιδιά. Άλλωστε και η έρευνα έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης στην τάξη αυξάνει το ενδιαφέρον για το θέμα και βοηθάει στη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων (Poortman, 2002).

Όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής, παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία το χρησιμοποιεί σε εβδομαδιαία και μηνιαία βάση. Φαίνεται πως δεν υπάρχει ένα σαφές και καθορισμένο κριτήριο συχνότητας εφαρμογής. Συνήθως προκύπτει από το είδος της θεματικής, τη διάθεση των παιδιών, το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο, τον αριθμό των παιδιών της τάξης. Ο παράγοντας *χρόνος* είναι σημαντικό κριτήριο με αποτέλεσμα το ΚΔΠ να εφαρμόζεται συχνότερα σε ολόήμερα νηπιαγωγεία που υπάρχουν διαθέσιμα χρονικά περιθώρια.

Στο ερώτημα σχετικά με την αποδοτικότητα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού, οι νηπιαγωγοί κρίνουν πως στην οργανωμένη του μορφή φαίνεται να είναι αποδοτικότερο. Ωστόσο, η παραδοχή αυτή έρχεται σε αντίφαση με την εφαρμογή του στην πράξη όπως προκύπτει από τις απαντήσεις. Οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, κυρίως, ως ελεύθερη δραστηριότητα. Η συστηματική και οργανωμένη μορφή του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού, απαιτεί γνώση, επένδυση χρόνου και είναι σαφώς πιο κοπιώδης από το πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Βέβαια, δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός πως αναφορικά με την

επεξεργασία μιας θεματικής, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν και άλλες διδακτικές μεθόδους που είτε είναι πιο κατάλληλες κατά τη γνώμη τους, είτε οι ίδιες είναι πιο εξοικειωμένες με αυτές.

Αναφορικά με τον τρόπο που διαμορφώνουν, οργανώνουν και διαχειρίζονται το χώρο κατά τη διάρκεια του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού, προκύπτει μια ποικιλία απαντήσεων. Σε γενικές γραμμές επικρατεί η τάση το οργανωμένο παιχνίδι να υλοποιείται μέσα στον κλειστό χώρο του νηπιαγωγείου με την αξιοποίηση κυρίως των οργανωμένων γωνιών, ενώ το ελεύθερο κυρίως πραγματοποιείται στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, εξαιρουμένων βέβαια των τραγικών περιπτώσεων που νηπιαγωγεία δεν διαθέτουν αύλειο χώρο. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται (Γερμανός, 2006), ο υπαίθριος χώρος μπορεί να αποτελέσει χώρο μάθησης καθώς μέσα από τα ερεθίσματα που παρέχει είναι δυνατό να υλοποιηθούν δραστηριότητες με μεγάλη εκπαιδευτική αξία.

Από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών, προκύπτει ότι η διαδικασία μετατροπής του χώρου αποτελεί τις περισσότερες φορές πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας τόσο των νηπιαγωγών όσο και των παιδιών. Φαίνεται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πως οι αλλαγές στο χώρο ενισχύουν πολλές πτυχές του συμβολικού παιχνιδιού, εξάπτουν τη φαντασία και δημιουργούν ένα κλίμα θετικής προσδοκίας για το δραματικό παιχνίδι που θα ακολουθήσει. Η ανανέωση των οργανωμένων γωνιών της τάξης δεν αποτελεί προτεραιότητα για την πλειοψηφία του δείγματός μας, παρόλο που οι αλλαγές στο χώρο και η δημιουργία νέων γωνιών λειτουργούν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και βοηθούν την τάξη να ξεφύγει από την τυποποίηση και τον φορμαλισμό. Αυτό φαίνεται και από την απάντηση που δόθηκε *«Ναι, γιατί είναι ανανέωση και των παιδιών και δικιά μας. Είναι σημαντικό τα παιδιά να βλέπουν κάθε μέρα και κάτι διαφορετικό στο σχολείο που τους εξάπτει την περιέργεια, τη*

φαντασία για το τι θα γίνει τι θα κάνουμε κυρία σήμερα, γιατί θα κάνουμε αυτή την αλλαγή. Δηλαδή βλέπεις ότι αυτή είναι η έκπληξη που ζωντανεύει τη φαντασία και γεννιούνται συνέχεια νέες ιδέες που πολλές φορές με κάνουν και αλλάζω τον προγραμματισμό στο οργανωμένο» (Σ:7). Άλλωστε, έχει συζητηθεί ότι η δημιουργία νέων γωνιών παροτρύνει τα παιδιά να ασχοληθούν με το παιχνίδι ρόλων (Μιχαλοπούλου, 2008 οπ. αναφ. Κακανά & Σιμούλη 2008).

Κάποιοι νηπιαγωγοί προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και διαμορφώνουν το χώρο με σκηνοθετικές μεθόδους που εμπνέουν τις ίδιες και ενθουσιάζουν τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, η συμβολή της νηπιαγωγού, η έμπνευση, η γνώση και το μεράκι της στέκονται ικανά να υπερβούν και τις πραγματικές δυσκολίες που πολλές φορές αντιμετωπίζουν εξαιτίας της τυχόν ανεπάρκειας χώρου και υλικών. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), τα παιδιά όταν βρίσκονται σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον γίνονται πιο δημιουργικά και δομούν τη γνώση.

Όσον αφορά τους τρόπους και τα μέσα που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν για να εμπλουτίσουν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, προκύπτει κατά πλειοψηφία η ενθαρρυντική αναφορά στην επάρκεια των τεχνικών μέσων που διαθέτει το Ελληνικό νηπιαγωγείο. Η επάρκεια αυτή πρέπει να τονίσουμε, δεν προκύπτει μόνο από τον ικανοποιητικό υπηρεσιακό σχεδιασμό αλλά είναι και αποτέλεσμα της αμέριστης βοήθειας που παρέχουν οι γονείς, πολλές φορές από το υστέρημα τους. Οι νηπιαγωγοί και οι μικροί μαθητές χρησιμοποιούν μια πληθώρα υλικών όπου τα μεταμορφώνουν δημιουργικά. Οι μισές νηπιαγωγοί του δείγματος επενδύουν μουσικά τις διδακτικές δραστηριότητες στα πλαίσια του οργανωμένου κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού. Σποραδική χρήση της μουσικής δηλώνουν οι υπόλοιπες. Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται η θετική επίδραση της μουσικής επένδυσης στις δραματοποιήσεις, καθότι διεγείρει την φαντασία και εισάγει τα παιδιά σε μία νέα εκφραστική γλώσσα

καθώς σε έρευνα των Love & Burns (2007), τεκμαίρεται ότι η μουσική ενισχύει την υλοποίηση του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού. Έτσι, αναπτύσσουν την ικανότητα προσαρμογής τους στο περιβάλλον.

Διερευνώντας με ποιους τρόπους οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο των γραμματισμών, φαίνεται ότι η πλειοψηφία το αξιοποιεί ως μέθοδο και πέρα από τον καλλιτεχνικό γραμματισμό. Η χρήση του όμως φαίνεται να επικεντρώνεται στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού, ενώ η αξιοποίησή του στις περιοχές των μαθηματικών και φυσικών επιστημών καταλαμβάνει περιφερειακή θέση, παρόλο που υποστηρίζεται ότι «σκοπός του προγράμματος των Μαθηματικών για το Νηπιαγωγείο είναι να υποβοηθήσει τα παιδιά μέσα από βιωματικές καταστάσεις να επεκτείνουν τις πρώτες μαθηματικές γνώσεις τους και να εφαρμόζουν οικείες μαθηματικές δομές σε νέες καταστάσεις» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 587). Ο γλωσσικός γραμματισμός φαίνεται να αποτελεί ένα πιο οικείο πλαίσιο δραστηριοτήτων καθότι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μπορούν να πλαισιωθούν ευκολότερα με δραματοποιήσεις, και άλλες βιωματικές μορφές μάθησης. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αξιοποιεί το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι ως πλαίσιο δραματοποίησης παραμυθιών, ποιημάτων, και διαλόγων καθώς μέσω του παιχνιδιού ρόλων όπου τα παιδιά αναδιηγούνται κάποιο κείμενο. Εντυπωσιακή είναι η δουλειά ορισμένων νηπιαγωγών με ευφάνταστες και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις όπως το «ζωντάνεμα πινάκων» ή δραματική απόδοση των μύθων του Αισώπου. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνεται πως το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, τις δεξιότητες γραφής και επικοινωνίας, καταδεικνύοντας την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Επίσης, τονίζεται ο βοηθητικός

του ρόλος στις περιπτώσεις νηπιαγωγείων που φοιτούν παιδιά άλλων εθνικοτήτων. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν σχετικά σπάνια το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι για τη προσέγγιση των φυσικών και μαθηματικών επιστημών. Τα συνήθη θέματα τα οποία αποτελούν αντικείμενο δραματοποίησης όσον αφορά τις φυσικές επιστήμες είναι τα καιρικά φαινόμενα, η τήξη και η πήξη, ο κύκλος του νερού, η εναλλαγή μέρας και νύχτας, οι πλανήτες και τα φυτά. Ενώ τα συνήθη θέματα που επικεντρώνονται οι διδακτικοί στόχοι στο πλαίσιο του μαθηματικού γραμματισμού είναι η αρίθμηση, η σειροθέτηση, η χρονική ακολουθία, χωροχρονικές έννοιες, τα σύνολα, τα σχήματα και συγκρίσεις. Σε γενικές γραμμές φαίνεται από τις συνεντεύξεις ότι το πεδίο των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών, δυσκολεύει τις περισσότερες νηπιαγωγούς να επινοήσουν, να εφαρμόσουν και να διαχειριστούν δραστηριότητες κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί δεν θεωρούν το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως κατάλληλη διδακτική μέθοδο για την προσέγγιση αυτών των γνωστικών περιοχών. Γι αυτό το λόγο χρησιμοποιούν μορφές άμεσης διδασκαλίας, ή σχέδια εργασίας καθώς τα θεωρούν αποτελεσματικότερα. Τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες θεωρούνται σαφώς πιο δομημένες γνωστικές περιοχές και συνεπαγωγικά η κατάκτησή τους δεν μπορεί να γίνει με τη χρήση παιγνιδιών και τέτοιου τύπου βιωματικών μορφών διδασκαλίας. Η βιωματικότητα, η χρήση των αντιλήψεων των παιδιών αξιοποιούνται σαφώς στο πλαίσιο δραστηριοτήτων πειραματικής διδασκαλίας (Driver, Squires, Rushworth & Wood- Robinson , 2000).

Ομόφωνα οι νηπιαγωγοί, αναγνώρισαν τη θετική επίδραση του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών και την ανάπτυξη του συναισθηματικού τους κόσμου. Τονίστηκε ιδιαίτερα η θετική επίδραση του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού στα πιο εσωστρεφή και ντροπαλά

παιδιά διότι δρα παρωθητικά για τα ίδια. Επίσης, κοινή είναι η άποψη πως το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια ιδανική βάση δημιουργικότητας καθώς λειτουργεί ως ένα πλαίσιο ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού των παιδιών, τον ταξινομήσαμε σε τρεις κατηγορίες με βασικό κριτήριο το βαθμό παρέμβασης και καθοδήγησης. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή όπου η νηπιαγωγός ασκεί άμεσο έλεγχο, καθοδηγεί και ελέγχει, κάθε βήμα των διαδικασιών, η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή όπου η νηπιαγωγός δρα με συμμετοχικό- δημοκρατικό τρόπο και ο ρόλος της είναι κυρίως διαμεσολαβητικός. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί του δείγματός μας φαίνεται να κινούνται σε αυτή την περιοχή. Σε αυτή την κατηγορία ο έλεγχος ασκείται εξίσου και από τα παιδιά και από τη νηπιαγωγό μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες οι οποίες προκύπτουν σταδιακά σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και η τρίτη κατηγορία χαρακτηρίζει περισσότερο το ρόλο της νηπιαγωγού ως διευκολυντή. Είναι περισσότερο επιτρεπτικός και κινείται σε ένα πιο ελευθεριάζον πλαίσιο όπου φαίνεται να προτάσσεται κυρίως η αυτονομία των παιδιών. Παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές όσον αφορά τα ελεύθερο παιχνίδι ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι πιο επιτρεπτικός ενώ στο οργανωμένο, τείνει να γίνεται περισσότερο διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός. Η παρατήρησή μας αυτή φαίνεται να συμφωνεί με τις γενικότερες παρατηρήσεις για τα σημαντικά αποτελέσματα που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή που δημιουργεί κατάλληλα αναπτυξιακά περιβάλλοντα μάθησης για το παιδί, στηρίζει την διερευνητική του προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης λαμβάνοντας πάντα υπόψη την προσωπικότητα και το ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ του κάθε παιδιού Jeusun & Susan (2013).

Διερευνώντας τον ρόλο των παιδιών ως υποκείμενων στις δραστηριότητες του κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού προκύπτει καταρχήν η θετική στάση των παιδιών και η ικανοποιητική ανταπόκρισή τους τόσο στο ελεύθερο όσο και στο οργανωμένο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Τονίζεται ωστόσο ότι κάποια παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη ανταπόκριση στο οργανωμένο παιχνίδι διότι το σαφές πλαίσιο στόχων και διαδικασιών λειτουργεί παρωθητικά και τα βοηθά να λειτουργήσουν καλύτερα στο πλαίσιο του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι, φαίνεται ότι είναι σχεδόν καθολική. Βέβαια, η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι κάτι δεδομένο καθότι σε πολλά παιδιά δεν αρέσει, είναι ενδοστρεφή, δεν έχουν τα κατάλληλα ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον ή έχουν ειδικά προβλήματα. Φαίνεται να αρέσει πιο πολύ στα κορίτσια που λαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία παιχνίδια ρόλων. Διαπιστώσαμε ορισμένες αντιφάσεις στις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Σε κάποιες περιπτώσεις το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι λειτούργησε ευεργετικά ακόμη και σε ιδιαίτερες κατηγορίες μαθητών, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ανασταλτικά στη συμμετοχή των παιδιών. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως η βασική ευθύνη για το βαθμό συμμετοχής στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι δεν ανήκει στα νήπια, αλλά στις παιδαγωγικές και οργανωτικές ικανότητες της νηπιαγωγού. Επιβεβαιώνεται ότι οι ευθύνες για τη μέγιστη αξιοποίηση του εύρους δημιουργίας, συμμετοχής και δράσης κάθε παιδιού αποτελεί ευθύνη του παιδαγωγού ο οποίος θα πρέπει να βρει τους κατάλληλους τρόπους να αναπτύξει στους μαθητές την επιθυμία για συμμετοχή και δημιουργία (Μιχαλοπούλου, 2007). Αναφορικά με τα σενάρια που δημιουργούν τα παιδιά στο παιχνίδι τους αντλούνται κυρίως από θέματα καθημερινής ζωής που αγγίζουν την οικογένεια, τα επαγγέλματα, από την τηλεόραση, από κάποιο συμβάν της επικαιρότητας, όπως αθλητικοί αγώνες. Ωστόσο, η κύρια πηγή έμπνευσης

στο οργανωμένο παιχνίδι προέρχεται από τη θεματική που διαπραγματεύονται οι νηπιαγωγοί.

Σχετικά με τη διερεύνηση των τρόπων που η εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζονται, φαίνεται ότι οι κύριες δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στο μοίρασμα ρόλων καθώς και στη διαχείριση εσωστρεφών, συγκρατημένων παιδιών με έλλειψη θάρρους και πρωτοβουλίας όπως παιδιών που έχουν προβλήματα λόγου. Παρατηρήσαμε πως συχνά αρκετές νηπιαγωγοί μεταθέτουν την πηγή των προβλημάτων στα ίδια τα παιδιά, στην ανατροφή τους και στις οικογένειες τους και μόνο μία νηπιαγωγός θεωρεί ότι τα τυχόν προβλήματα οφείλονται στον πρόχειρο και ατελή σχεδιασμό από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Η μη αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης που έχει ο εκπαιδευτικός, είναι προφανώς αναντίστοιχη με την πραγματικότητα και η στάση αυτή δεν είναι καθόλου βοηθητική στην αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν στην σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Όσον αφορά τη διερεύνηση των κριτηρίων και των τρόπων αξιολόγησης που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού, προκύπτει μία σειρά μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, θέτουν ενδιαφέροντα κριτήρια επίτευξης των στόχων που θέτουν και της αποτελεσματικότητάς του. Από τους τρόπους αξιολόγησης κυριαρχεί η παρατήρηση και ιδιαίτερα η συμμετοχική παρατήρηση. Η συζήτηση μετά το πέρας της δραστηριότητας με τα παιδιά, η βιντεοσκόπηση, η συζήτηση με γονείς, ο ατομικός φάκελος, φύλλα εργασίας, ερωτήσεις διαμορφωτικής αξιολόγησης, και το ημερολόγιο. Αναφορικά με τη θέσπιση κριτηρίων επιτυχίας αναφέρουν το ενδιαφέρον των παιδιών, την αύξηση των γνώσεων, την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και την εν γένει ικανοποίηση τους. Εκ των πραγμάτων, οι βιωματικές μέθοδοι μάθησης δεν μπορούν να

αξιολογηθούν με ευκολία άμεσα με χρήση των συνηθισμένων μεθόδων διότι τα περισσότερα αποτελέσματά τους καθώς και η γενικότερη επίδρασή τους δεν είναι άμεσα μετρήσιμη και παρατηρήσιμη (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου 2008).

Διερευνώντας τη στάση των γονέων απέναντι το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι καθώς και πως οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τη σχέση με τους γονείς και με άλλα άτομα της τοπικής κοινωνίας. Φαίνεται πως, το βασικό ενδιαφέρον των γονέων είναι τα παιδιά τους να κατακτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένα ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα όμως, οι γονείς κατανοούν τη σημασία του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού και είναι θετικοί απέναντι σε αυτή τη μέθοδο και τη θεωρούν σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού τους σε αυτή την ηλικιακή φάση όταν ενημερώνονται συστηματικά από τις νηπιαγωγούς. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως η στάση των γονέων είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων όπως η παιδεία που έχουν οι ίδιοι, οι προτεραιότητες που θέτουν, μα κυρίως η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τις νηπιαγωγούς. Η συστηματική ενημέρωση των νηπιαγωγών προς τους γονείς για τις δραστηριότητες και τους στόχους του νηπιαγωγείου, διαμορφώνει θετική στάση από την πλευρά των γονέων. Στην έρευνα μας, παρατηρήσαμε ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί κρατάνε μία αμυντική στάση στην προοπτική της συνεργασίας με τους γονείς, γεγονός που κατά τη γνώμη μας καθόλου δεν συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και θετικού κλίματος στο νηπιαγωγείο. Η καλλιέργεια θετικών σχέσεων, παρ' όλες τις πιθανές δυσκολίες, με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία άλλωστε αποτελεί βασικό στόχο και του αναλυτικού προγράμματος του Ελληνικού νηπιαγωγείου. Άλλωστε, και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με

τους γονείς και ότι η εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες μάθησης οδηγεί σε αποτελεσματικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

4.2 Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις

Η μελέτη αυτή έχει κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες. Προκειμένου να έχουμε μια ασφαλέστερη εικόνα σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσε η ερευνά να διευρυνθεί όσον αφορά τον αριθμό του δείγματος, καθώς το δείγμα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν 42 άτομα. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί ακόμη και σε άλλες περιοχές της χώρας με διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών. Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα να γίνει μία καταγραφή του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού με ηλεκτρονικά μέσα στη διάρκεια ενός έτους σε επιλεγμένο αριθμό νηπιαγωγείων όπου μέσα από την άμεση παρατήρηση και βιντεοσκόπησης να προκύψουν πολύτιμα συμπεράσματα για την υλοποίηση και την λειτουργία του. Αυτό λειτουργεί αυτόματα και σαν περιορισμός.

Τα ευρήματα της έρευνας μας δίνουν τη δυνατότητα να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και δείχνουν μια καλή εικόνα όπου αναδεικνύονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του.

Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Abu-Akel, A. & Bailey, A. L. (2001). Indexical and symbolic referencing: What role do they play in children's success on theory of mind tasks? *Cognition*, 80(3), 263-281.

Aliza, A., Zahara, A. & Majzub R. (2011). Teaching and Learning Reading Through Play. *World Applied Sciences Journal*, 14, 15-20.

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*.

35 (2), 199-207. doi: 10.1007/s10643-007-0165-8

Bergen, D. (1998). Stages of play development. In Doris Bergen (Ed.), *Readings from Play as a medium for learning and development* (pp. 71-93). Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Bergen, D. & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education: Implications for educators*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Bergen, D. & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In Kathleen A. Roskos & James.

Berk, L.E., Mann, T.D., Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In: D.G. Singer, R.M. Golinkoff & K.A. Hirsh-Pasek (eds). *Play=learning: How play motivates and enhances cognitive and social-emotional growth* (p.p. 76-100). New York: Oxford University Press.

Booktrust (2005). About bookstart (online). Available from: <http://www.bookstart.co.uk/bookstart/> (Retrieved 2/6/14).

Caillois, R. (1992). "Les jeux et les hommes". Paris: Gallimard, coll. "Folio-essais", στο Γερμανός, Δ. (1998). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 468-479.

Cassidy, K. W. (1998). Preschoolers' use of desires to solve theory of mind problems in a pretense context. *Developmental Psychology*, 34(3), 503-511.

Chakraborty, Basanti, Stone, Sandra .J. (2009). Language and literacy development through primary sociodramatic play. *The Free Library*. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου από <http://www.thefreelibrary.com/Language+and+literacy+development+through+primary+sociodramatic+play.-a0215305210>

Cherif, A., Verma, S. & Summervill, C. (2007). From the Los Angeles zoo to the classroom. *The American Biology Teacher*. 60 (8), 613-617.

Christie, J. F. & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 45-62). New York: Erlbaum.

Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

Cook, D. (2000). Voice practice: Social and mathematical talk in imaginative play. *Early Child Development and Care*, 162, 51-63.

- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, Marie H., Lagace-Seguin, Daniel G. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Curran, J. M. (1999). Constraints of pretend play: Implicit and explicit rules. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 47-55.
- Deunk, M.I., Berenst, J. & Glopper, C.M. (2007). *Routine games as formats for early pretend play*. Groningen: University of Groningen.
- Deunk, M., Berenst, J. & de Glopper, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5): 615-633.
- Ettkin, L. & Snyder, L. (1972). A model for peer group counseling based on roleplaying. *School Counselor*, 19(2), 215-218.
- Farran D.C. & Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245-262.
- Fleer, M. (2009). Supporting scientific conceptual consciousness or learning in the roundabout way in play-based contexts. *International Journal of Science Education*, 31(8): 1069-1089.
- Fogg, P. (2001). A history professor engages students by giving them a role in the action. *Chronicle of Higher Education*. 48(12), A12-13.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Harris, P.L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell.
- Hayhoe, R. (2008). *Philosophy and comparative education: Issues for teachers* (p.p. 23-48). Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.

Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.

Hirsh-Pasek, K., Roberta, M., Golinkoff, L., Singer, B & Singer, D. (2008). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.

Hollingsworth, H. L. & Winter, M., K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development & Care*, 183 (12), p1758-1781. 24p. Doi: 10.1080/03004430.2012.759567

Hughes F. P. (2010). *Children, Play, and Development*. United States Of America: Sage Publications.

Hyvonen P.T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8) 65-83.

Izumi-Taylor, S., Pramling, I., & Rogers, C. (2010). Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1), 1-12.

Jenkins, J. M. & Astington, J. W.. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 203-220.

Jeesun, J. & Susan R. (2013). Scaffolding infants' play through empowering and individualizing teaching practices. *Early Education and Development*, 24(6), 829-850

Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Joon, S. L. (2006). Preschool Teachers Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy for 4-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 433-441. doi: 10.1007/s10643-006-0059-1

Joyce, B. & Weil, M. (Eds.). (2000). *Models of teaching*. Boston. Allyn and Bacon.

Karnik, R.B. & Tudge, J.R.H. (2010). The reality of pretend play: Ethnic, socioeconomic and gender variations in young children's involvement. In: E.E. Nwokah (ed.). *Play as engagement and communication – Play and culture studies*, 10 (p.p. 63-81). Lanham: University Press of America.

Kavanaugh, R. D., Eizenman, D. R. & Harris, P. L. (1997). Young children's understanding of pretense expressions of independent agency. *Developmental Psychology*, 33(5), 764-770.

Kellerman, J., Rigler, D., Siegel, S.E., Mc Cue, K., Pospisil, J. & Uno, R. (1976). Psychological evaluation and management of paediatric oncology patients in protected environments. *Medical and Paediatric Oncology*, 2, 353- 360.

Kemple, K. M. (1996). Teachers' Beliefs and Reported Practices Concerning Sociodramatic Play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17(2), 19-31. doi: 10.1080/1090102960170203

Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175-191.

- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
- Kuntz, N., Adams, A.J., Zahr, L. Killen, R. Cameron, K. Wasson, H. (1996).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leslie, Alan M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory: Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London: Routledge.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the Complexity of Children's play and games *American sociological Review*, 43, 471-483.
- Lewis L.F., Fitzgibbons D., Kearney LU (1993). *Assistive Technology and play for infants and Toddlers*, guide.
- Lillard, Angeline S. (1998). Playing with a theory of mind. In Olivia N. Saracho & Bernard Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 11-33). Albany: State University of New York Press.
- Lillard, Angeline S. (2001). Pretend play as twin earth: A social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495-531.
- Lindstrand, P (2002). *ICT is the answer- but what is The question?* Dissertation. Stockholm Institute of Education.
- Linn, S., Beardslee, W., Patenaude, A.F. (1986). Puppet therapy with pediatric bone marrow transplant patients. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, (1), 37-45.

Lloyd, C. V. (1998). Engaging students at the top (without leaving the rest behind). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (3), (184-191).

Love A. & Burns MS. (2007). "It's a hurricane! it's a hurricane!": can music facilitate social constructive and sociodramatic play in a preschool classroom?. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(4), 383-391.

Løvlie, L. (2007) The pedagogy of place. *Nordisk Pedagogik* 27(2007), 32–37.

Lovingers, S. L. (1974). Sociodramatic play and language development in preschool disadvantaged children, *Psychology in schools*, 11, 313-320.

Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. doi: 10.1080/09575146.2010.529425

Matthews, B. (1991). A therapeutic play programme for young hospitalized children. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (Eric Reports). Washington DC. 173.

Marie, D. & Lennan, P. (2012). Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early Childhood Education Journal*, 39, 407–412 doi: 10.1007/s10643-011-0482-9

Mc Ardle, P. (2001). Children's play, child: care, health and development, 27, 6, 509-514.

McGregor, J. (1993). Effectiveness of role-playing and anti-racist teaching in reducing student prejudice. *Journal of Educational Research*, 86(4), 215-226.

Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. & Buell, M. (2013). Preschool teachers' language use during dramatic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 250-267. doi: 10.1080/1350293X.2013.789196

Meins E. (1997). Security of Attachment and the Social Development of Cognition. Psychology Press Ltd.

Michalopoulou A. (2001). A spatio-pedagogical approach to symbolic play as kindergarten activity in early childhood. *European Early Childhood Research Journal*. 9 (2), 59-68. doi: 10.1080/13502930185208761

Ministry of Education (1996). *Te Whaariki: He Whaariki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa*. Wellington: Learning Media.

Ministry of Education (2000). *Core curriculum for pre-school education in Finland 2000*. National Board of Education.

Murphy, G. Carr, J. Callias, M., (1986). Increasing Simple toy Play in profoundly metnally handicapped Children: II. Designing Special Toys. *Journal of Autism and Develomental Disorders*

Neuman, Susan B., & Roskos, Kathy. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202-225.

Nichols S. & Stich, S. (2000). A cognitive theory of pretense. *Cognition*, 74(2), 115-147.

Nwokah E., E., (2010). *Play as Engagement and communication*. United States of America: University Press of America. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2014 από http://books.google.gr/books?id=9o7PNqTMINwC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Pederson, David R.; Rook-Green, Anne; & Elder, Joy L. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, 17(6), 756-759.

Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17(4), 530-535.

Piaget, G., (1967). *The philosophy of the child* Tel- Aviv Hapoalim.

Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*, 1937. Tr. New York: Basis Books.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation* New York: W.W. Norton.

Piaget, J. (1967). *Six Psychological Studies*. Random House New York.

Pisha & Emma L., (2013). Teachers' beliefs related to activity play in the preschool setting: A phenomenological investigation.

Poorman, P. B. (2002). Biography and role-playing: fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29(1), 32-36.

Punkovey, S., (2013). The Benefits of Dramatic Play in Early Childhood

Education. Ανακτήθηκε, Σεπτέμβριος 3, 2014, από

<http://stayathomeeducator.com/the-benefits-of-dramatic-play-in-early->

[childhood-education/](http://stayathomeeducator.com/the-benefits-of-dramatic-play-in-early-childhood-education/)

Puteh, S.R. & Ali, A. (2013). Preschool teachers' perceptions towards the use of play-based approach in language and literacy development for preschool. *A Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 79-98

Rinaldi, C. (2000). *Subjectivity and intersubjectivity in children's learning*. Paper presented at The NAEYC conference. Atlanta, 7-10 November.

Robson, C. (2002). *Real Word Research, Second Edition*. Oxford: Black-well.

Rogers, S. & Evans, J.(2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education. Researching young children's perspectives*, kent: Routledge.

Roskos, K.,& Neuman, S. (1998). Play as an opportunity for literacy. In Olivia N. Saracho & Bernard Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp. 100-115). Albany: State University of New York Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sandberg, A.; Samuelson, Pramling, I. (2003). Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now. In: *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, Spring 2003; se PS 031 261. Published bi-annual.

Sawyer, R. Keith. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Scarcella, R. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Segal G. & Cosgrove M. (1994). "I want to find out how the sun works!" children's sociodramatic play and its potential role in the early learning of physical science. *Research in Science Education* , 24(1), 304-312.

Shiree Lee (1996). *Trimangles and Kittens: Mathematics Within Socio-dramatic Play in a New Zealand Early Childhood Setting*. The University of Auckland. *Mathematics: Essential Research, Essential Practice — Volume 2*.

- Sinclair, Anne. (1996). Young children's practical deceptions and their understanding of false belief. *New Ideas in Psychology, 14*(2), 152-173.
- Singer, D. & Singer, J. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, P. (2005). *Children and play*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Steedman, C. (1990). *Margaret McMillan – Childhood, culture and class in Britain*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Stone, S. J. & Christie, J. F. (1996). Collaborative literacy learning during sociodramatic play in a multiage (K-2) primary classroom. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 123-133.
- Strand, T. (2009). *The Epistemology of Early Childhood Education. The Case of Norway*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Teahan, J. E. (1975). Role playing and group experiences to facilitate attitude and value changes. *Journal of Social Issues, 31*(1), 35-45.
- Van den Berg, I. & Middel, A. (1996). *Voorlezen, gewoon omdat het leuk is! – Reading (to), just because It's fun!* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van der Pennen, W. (2001). *Handleiding boekenpret 2-4 jaar*. Den Haag: NBLC Vereniging van Openbare Bibliotheken.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών.*(Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg
- Weininger, O. & Daniel, S. (1992). *Playing to learn: The young child, the teacher and the classroom*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Wolfe, J. (2002). *Learning from the past: Historical voices in early childhood education. (2nd ed.)*. Mayerthorpe, AB: Piney Branch Press.

Wolfgang, Charles H.; Stannard, Laura L.; & Jones, Ithel. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 173-180.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London:Routledge

Zigler, E., Singer, D.G. & Bishop-Josef, S. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press.

Ελληνόγλωσσες

Αγαλιώτης, Ι. (2006). Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλαχιώτης, Σ. (2003). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (online). Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2014 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ.) Ρήγα, Αθήνα: Gutenberg.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Βруνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. ΥΠΕΠΘ. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμ. Προγρ/των ΚΠΣ.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός Δ., (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γέρου Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι: συμβολή στην ψυχολογία του παιχνιδιού*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Γιοβαζολιάς Θ. (2011). *Σχολές γονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα.

Γκονέλα, Ε. (2006). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα.: Οδυσσέας.

Γουργιώτου, Ε. (2007). «Η αξιολόγηση της μαθησιακής εξέλιξης των νηπίων». Στο *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Επιμ. Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 487-497.

Γουσίδης, Κ. (2007). «Τυχαίος ο αυτισμός-Από μεταλλάξεις και όχι κληρονομικά τα περισσότερα κρούσματα», *Αγγελιοφόρος της Κυριακής*, 16/9/2007: 32.

Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού/ μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Cohen, L. Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας / μετ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ), για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο από

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Driver R., Squires A., Rushworth P., & Wood- Robinson V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών: Μια Παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Επιμ. Παναγιώτης Κόκκοτας. Τυπωθήτω: Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κακανά Δ- Μ, Σιμούλη Γ. (2008) (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κοντογιάννη Α. (2007). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κωνσταντινόπουλος, Σ. Π. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Επιμ. Μιχάλης Κασσωτάκης. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). *Δημιουργικότητα και μέσα έκφρασης: Συνοπτικές*

διδασκαλίες σημειώσεις. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα, Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Μιχαλοπούλου, Κ.(2008). Δημιουργία, διαμόρφωση και οργάνωση μιας καινούριας γωνιάς στο Νηπιαγωγείο με βάση το συμβολικό παιχνίδι. Στο Δ.Κ.Κακανά, Γ.Σιμούλη, *Η Προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 333-338.

Michalopoulou A., (2011). Developing creativity through the dramatic play in Early Years Education. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP 2011 «Δημιουργικότητα και Μάθηση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία».

Μπιρμπίλη, Μ. & Καμπέρη, Ε., (2008). «Η χρήση των φακέλων Αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο» στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχος 63: Μαΐου-Ιουνίου, σελ., 106-114.

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια.παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαργανός.

Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση. Hellenic Journal Of Research in Education*. Τεύχος 1, 4-29.

Σαραφίδου, Γ., Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Σταμάτης, Π., & Κρασπούλου Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Χειμώνα Ε. (2008). «Η μουσική ως μέσο κοινωνικών σχέσεων στο Νηπιαγωγείο».
(Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών
και Κοινωνικών Σπουδών.

Χρυσafiδης, Κ., & Σιβροπούλου, Ρ. (2011). *Αρχές και προοπτικές προσχολικής
εκπαίδευσης. Αφιέρωμα στην Ευγενία Κουτσουβάνου*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Ερωτήσεις ταυτότητας

-Όνομα:

-Φύλο:

-Πόσα είναι τα έτη υπηρεσίας σας;

-Έχετε σχετική επιμόρφωση και γνώση σχετικά με το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι
(Σεμινάρια, μεταπτυχιακό, προσωπική μελέτη)

Β΄ ΜΕΡΟΣ

1)Γνωρίζετε τι είναι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι;

2)Εφαρμόζετε στην τάξη το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;

3) Εφαρμόζετε το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι στην τάξη στα πλαίσια των
ελεύθερων δραστηριοτήτων ή σαν οργανωμένη δραστηριότητα;

4)Κάθε πότε εφαρμόζετε το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι σαν οργανωμένη
δραστηριότητα;

- 5) Ανάμεσα στο ελεύθερο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι και στο οργανωμένο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι ποιο θεωρείτε ότι είναι πιο αποδοτικό όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος;
- 6) Ποιο χρησιμοποιείτε περισσότερο, το οργανωμένο ή το ελεύθερο κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι;

Οργάνωση του χώρου

- 7)Όσον αφορά το πλαίσιο του ελεύθερου και του οργανωμένου κοινωνικό -δραματικού παιχνιδιού, σε ποιο χώρο της νηπιαγωγείου υλοποιείται συνήθως;
- 8) Με ποιο τρόπο και από ποιους διαμορφώνεται ο χώρος της τάξης κατά τη διάρκεια του κοινωνικό- δραματικού παιχνιδιού;
- 9) Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία νέων γωνιών στην τάξη, για την υλοποίηση του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού;
- 10) Θεωρείτε ότι ο εξοπλισμός της τάξης είναι επαρκής ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλακούν με το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;
- 11)Τι είδους υλικά χρησιμοποιούν τα παιδιά στο πλαίσιο του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού;
- 12) Όταν χρησιμοποιείτε το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι εμπλουτίζετε με μουσική επένδυση;

Πρόγραμμα σπουδών

13) Στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, προτείνεται η διαθεματικότητα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης εντάσσεται στον καλλιτεχνικό γραμματισμό. Εσείς, χρησιμοποιείτε το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης και σε άλλες μαθησιακές περιοχές-γραμματισμούς;

14) Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού; Δώστε ένα παράδειγμα που είδατε ότι λειτούργησε.

15) Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες φυσικών επιστημών; Δώστε ένα παράδειγμα που είδατε ότι λειτούργησε.

16) Με ποιο τρόπο αξιοποιείτε το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν μαθηματικές δεξιότητες; Δώστε ένα παράδειγμα που είδατε ότι λειτούργησε.

Ρόλος της νηπιαγωγού

17) Ποιος είναι ο ρόλος σας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου αλλά και του οργανωμένου κοινωνικού- δραματικού παιχνιδιού των παιδιών;

Τα παιδιά ως υποκείμενα

- 18) Ποια είναι η ανταπόκριση των παιδιών στο ελεύθερο και στο οργανωμένο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;
- 19) Συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι;
- 20) Τι σενάρια προκύπτουν συνήθως από τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του κοινωνικού - δραματικού παιχνιδιού;
- 21) Παρατηρείτε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του οργανωμένου κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού;
- 22) Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζετε τις τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά διάρκεια του οργανωμένου κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού;

Αποτελεσματικότητα του κοινωνικό-δραματικού παιχνιδιού

- 23) Θεωρείτε ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων;
- 24) Θεωρείτε ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά με την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων;
- 25) Θεωρείτε ότι το κοινωνικό -δραματικό παιχνίδι ως οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική παιδαγωγική τεχνική σχετικά για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων;

26) Με ποιο τρόπο αξιολογείτε την αποτελεσματικότητα του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού σε σχέση με τους στόχους που θέτετε;

27) Με βάση την εμπειρία σας, πως βλέπετε το κοινωνικό- δραματικό παιχνίδι ως πλαίσιο ανάπτυξης και καλλιέργειας της δημιουργικότητας;

Νηπιαγωγείο και γονείς

28) Είναι συνήθης τακτική ότι ενημερώνετε τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη. Ποια είναι η στάση των γονέων για το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι ως μέθοδο διδασκαλίας, είναι θετικοί ή είναι προσηλωμένοι περισσότερο σε μεθόδους που κατά τη γνώμη τους προετοιμάζουν τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο;

29) Στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του κοινωνικού -δραματικού παιχνιδιού είναι επιλογή σας να καλείτε και γονείς ή άλλους ανθρώπους από την τοπική κοινωνία αν χρειαστεί;