



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Πτυχιακή/ Διπλωματική Εργασία

**Τίτλος εργασίας «Διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών πρώιμης
παιδικής ηλικίας αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του
ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών»**

Συγγραφέας:

ΤΣΑΠΕΛΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΜ: 18673093

Επιβλέπουσα:

ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ

Αθήνα, Ιούνιος, 2022



**UNIVERSITY OF WEST ATTICA SCHOOL OF
ADMINISTRATIVE, ECONOMICS & SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
AND CARE**

Diploma Thesis

**Title «An investigation into early childhood educators’
perspectives about their role during children's free play»**

Student name and surname:

TSAPELI MARIA

Registration Number: 18673093

Supervisor name and surname:

KATSIADA ELENI

Athens, June, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΟΛΟΓΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τίτλος εργασίας

**«Διερεύνηση των απόψεων παιδαγωγών πρώιμης παιδικής
ηλικίας αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου
παιχνιδιού των παιδιών»**

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ

Α' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΝΑΥΡΙΔΗ ΑΝΘΙΑ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΡΟΥΦΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΣΑΠΕΛΗ ΜΑΡΙΑ

Η πτυχιακή/διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι
Εξεταστική Επιτροπή:

A/a	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΚΑΤΣΙΑΔΑ ΕΛΕΝΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	

	ΝΑΥΡΙΔΗ ΑΝΘΙΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
	ΡΟΥΦΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ	ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Τσάπελη Μαρία Του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου 18673093 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Κοινωνικών και Οικονομικών Επιστημών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

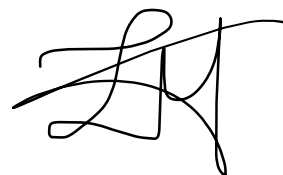
«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή*

Η Δηλούσα

Τσάπελη Μαρία



*** Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**

Κατσιάδα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα

** Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μετά από αιτιολόγηση και έγκριση του επιβλέποντα, προβλέπεται χρονικός περιορισμός πρόσβασης (embargo) 6-12 μήνες. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):*

https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

Πρόλογος

Έπειτα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φάνηκε ότι στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών είναι περιορισμένες, ενώ σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν αρκετές μελέτες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα. Αφορμή λοιπόν της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το ενδιαφέρον μου για το ρόλο των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό θέλοντας και εγώ να συμβάλλω με την έρευνά μου στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας πάνω σε αυτό το θέμα. Στο εξωτερικό αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει όχι μόνο τη σημαντική συμβολή των παιδαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αλλά και το πόσο σημαντικό είναι να φροντίζουν οι παιδαγωγοί έτσι ώστε το ημερήσιο πρόγραμμα να παρέχει δυνατότητες για ελεύθερο παιχνίδι τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή. Η συμβολή των παιδαγωγών στην ενίσχυση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντική μιας και τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα το ελεύθερο παιχνίδι φαίνεται να συμβάλει στη σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι λοιπόν, θεώρησα πολύ σημαντικό να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα γιατί οι γνώσεις που θα αποκομίσω μέσα από την ερευνητική διαδικασία εκτός του ότι θα με εισάγουν στον κόσμο της έρευνας θα με βοηθήσουν και ως παιδαγωγό οδηγώντας με στην απόκτηση μιας βαθύτερης γνώσης αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών αλλά και τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους παιδαγωγούς, που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που ήθελα να διερευνήσω, το οποίο αφορούσε τον ρόλο τους στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις συμφοιτήτριες μου, που παρά τον λίγο ελεύθερο χρόνο που είχαν, εξαιτίας των ακαδημαϊκών υποχρεώσεών τους, ήταν πρόθυμες να λάβουν και εκείνες μέρος στην έρευνα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Καθηγητές και τις Καθηγήτριες του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία για τις γνώσεις που μου έχουν προσφέρει όσο καιρό φοίτησα στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Τσάπελη Αφροδίτη, για την συμβολή της μέσα από τις κριτικές παρατηρήσεις και τον εποικοδομητικό σχολιασμό της, αλλά και τις ώρες που πέρασε διαβάζοντας ξανά και ξανά την πτυχιακή εργασία μου. Συγχρόνως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την μητέρα μου, Χούσου Νίκη και τον πατέρα μου, Τσάπελη Ιωάννη, για την συναισθηματική στήριξη στις δυσκολίες που συνάντησα στην έρευνα, αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειχναν ότι μπορώ να τα καταφέρω. Ουσιαστική επίσης στήριξη έλαβα και από ένα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή μου τον Σπαθή Ιωάννη και του αξίζει ένα μεγάλο ευχαριστώ. Τέλος, θα ήθελα, ιδιαιτέρως, να ευχαριστήσω την επόπτρια Καθηγήτρια μου, Κατσιάδα Ελένη, που ήταν δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Με βοήθησε και με συμβούλεψε για να μπορέσω και εισέλθω και εγώ στον κόσμο της έρευνας. Είμαι ευγνώμων για αυτή την άψογη συνεργασία αλλά και για το παρόν αποτέλεσμα.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού διατυπώθηκαν 3 ερευνητικά ερωτήματα :α) Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού; β) Ποιος είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών ο ρόλος τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού; γ) Αν κατά την άποψη των παιδαγωγών υπάρχει διαφορά στο ρόλο ενός παιδαγωγού, όταν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή; Για να μπορέσουν να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα πραγματοποιήσα ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με διάρκεια 15-20 λεπτών. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα ήταν 3 παιδαγωγοί που εργάζονταν στον παιδικό σταθμό που έκανα την πρακτική μου άσκηση και 3 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΤΑΦΠΠΗ), οι οποίες έκαναν αντίστοιχα την πρακτική τους σε άλλους σταθμούς. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών προέκυψαν ευρήματα που αφορούσαν τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά, τη διάρκεια και τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού. Συμπληρωματικά, αναδείχθηκαν συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών στις ελεύθερες δραστηριότητες της τάξης και της αυλής, αλλά και την διαφορετική αντιμετώπιση των παιδαγωγών, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Τέλος, η μελέτη ανέδειξε δεδομένα που αφορούσαν το παιδαγωγικό υλικό του εξωτερικού χώρου και την εμπλοκή των παιδιών σε αυτό. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα, εξαιτίας του μικρού αριθμού συμμετεχουσών, δεν επιτρέπει γενικεύσεις στον πληθυσμό, αλλά είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς εμπλουτίζει τη διαθέσιμη βιβλιογραφία στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για μία μεταγενέστερη και σε μεγαλύτερη έκταση διερεύνηση του θέματος με τη συμμετοχή περισσότερων παιδαγωγών για παράδειγμα.

Λέξεις κλειδιά: ελεύθερο παιχνίδι, παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, χαρακτηριστικά ελεύθερου παιχνιδιού, απόψεις παιδαγωγών

Abstract

The aim of the present study was to investigate early childhood educators' perspectives about their role during young children's free play. In order to achieve this aim, 3 research questions were identified: a) Which are the characteristics of free play?, b) What is the educators' role during free play? and c) Is there a difference between the educators' role when free play takes place inside the classroom or outdoors? In order these questions to be investigated, I conducted individual semi-structured interviews, which lasted between 15 and 20 minutes. My study's participants were 3 educators, who were working in the same early childhood education and care setting, where I did my practicum and 3 senior students from the Department of Early Childhood Education and Care, who did their practicum respectively in other early childhood education and care settings. The responses from participants assisted me in identifying their perspectives about the definition, the characteristic, the duration and the benefits of free play. Moreover, there were some findings regarding the educators' role during free play activities in the classroom and in the outdoors and also the educators' different engagement levels to children's free play based on children's gender. Furthermore, the study revealed issues relating to the outdoors equipment of the settings and the children's involvement in that. Although the present study, due to the small number of educators, does not allow generalisations to the population, however, it is very helpful because it can enrich the available Greek bibliography about the role of educators during free play, and at the same time it can set the basis for future projects that could include for example more educators to examine their role during children's free play.

Key words: free play, early childhood educators, characteristics of free play, teachers' perspectives

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόλογος.....	7
Ευχαριστίες.....	8
Περίληψη.....	9
Λέξεις κλειδιά:.....	9
Abstract.....	10
Key words:.....	10
Εισαγωγή.....	14
Θεωρητικό Μέρος.....	16
Κεφάλαιο 1: Ο ρόλος των παιδαγωγών στον βρεφονηπιακό σταθμό.....	16
Κεφάλαιο 2: Σχέσεις παιδιών με «σημαντικούς άλλους».....	17
2.1: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα για τις σχέσεις των παιδαγωγών με τα παιδιά.....	18
2.2: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικούς τους.....	20
2.3: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με άλλα πρόσωπα του σταθμού.....	21
Κεφάλαιο 3: Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.....	22
3.1: Απόψεις για το παιχνίδι ανά τους αιώνες.....	23
3.2: Έρευνες στο εξωτερικό για το παιχνίδι.....	25
3.3: Έρευνες στην Ελλάδα για το παιχνίδι.....	26
3.4: Κατηγορίες παιχνιδιού.....	27
3.4.1: Ελεύθερο παιχνίδι.....	28
3.4.2: Οργανωμένο παιχνίδι.....	30
Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού των παιδιών.....	31

4.1: Έρευνες για το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού	31
4.2: Έρευνες στο εξωτερικό αναφορικά με το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.....	33
4.3: Έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.....	35
4.4: Έρευνες στο εξωτερικό αναφορικά με το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιδιού	37
4.5: Έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού.....	38
Επίλογος	39
Ερευνητικό Μέρος.....	42
Εισαγωγή	42
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας.....	42
5.1: Σκοπός της έρευνας	42
5.2: Μεθοδολογία της έρευνας	43
5.3: Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας.....	44
5.4: Συμμετέχουσες στην έρευνα	47
5.5: Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	49
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας	51
6.1: Εισαγωγή και δημογραφικά στοιχεία της έρευνας.....	51
6.2: Απόψεις παιδαγωγών για τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού.....	53
6.3: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών	62
6.4: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή σε σχέση με την τάξη.....	66
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα της έρευνας.....	71
7.1: Απόψεις παιδαγωγών για τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού.....	71

7.2: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών	74
7.3: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή σε σχέση με την τάξη.....	78
7.4: Επίλογος	79
Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	83
Βιβλιογραφία	85
Ξενόγλωσση	85
Ελληνόγλωσση	89
Παράρτημα	94
Παράρτημα 1	94
Παράρτημα 2	96

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η μελέτη των ανθρώπινων σχέσεων έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες. Οι μελετητές άρχισαν να δίνουν βάση και στις πιο πρώιμες, απλές αλληλεπιδράσεις ακόμα και των πιο μικρών ατόμων. Ο John Bowlby (1907-1990) ήταν ένας από τους σημαντικότερους επιστήμονες που ασχολήθηκε με τη Θεωρία του Δεσμού και συνέβαλε σημαντικά στον χώρο της προσχολικής αγωγής και της εκπαίδευσης, μέχρι και στις σύγχρονες έρευνες, όπου τα ευρήματά του αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους (Conkbayir & Pascal, 2019).

Η Θεωρία του Δεσμού «αναφέρεται στον συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και στη μητέρα του» ή στο πρόσωπο φροντίδας (Conkbayir & Pascal, 2019, σελ. 90). Σύμφωνα με τον Bowlby τα παιδιά πρέπει να έχουν δημιουργήσει έναν ασφαλή δεσμό με το πρόσωπο που τα φροντίζει, προτού βρεθούν στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού και πριν τα 3 πρώτα έτη. Αυτό συμβαίνει για να μπορέσουν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτητικές συνθήκες (Conkbayir & Pascal, 2019) και για να πραγματοποιήσουν νέες, πρωταρχικής σημασίας αλληλεπιδράσεις στο μέλλον, με σημαντικούς ενήλικες πέρα από το σπίτι, οι οποίες τους επηρεάζουν και τους διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα γύρω τους (Katsiada, Roufidou, Wainwright & Angeli, 2018).

Επιπρόσθετα, ο Bowlby συνεργάστηκε με την αναπτυξιακή ψυχολόγο Mary Ainsworth (1913-1999), η οποία έγινε γνωστή μέσα από την πειραματική “Συνθήκη του Ξένου”, στην οποία εντοπίζεται ο τύπος του δεσμού των παιδιών (ασφαλής, ανασφαλής, αμφιθυμικός, αποφευκτικός). Επιπλέον, η ίδια υποστήριζε ότι τα παιδιά δημιουργούν πολλούς δεσμούς και όχι έναν σε αντίθεση με την μονοτροπία του Bowlby (Conkbayir & Pascal, 2019). Η ύπαρξη του ασφαλούς ποιοτικού δεσμού προσκόλλησης εξασφαλίζει σε εκείνα την ευημερία και την ολόπλευρη ανάπτυξη. Επίσης, τα βοηθάει να αναπτύξουν την ικανότητα διαμόρφωσης ουσιαστικών σχέσεων με τον περίγυρο τους τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα.

Όσο αφορά το τελευταίο, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον τους μέσα από το παιχνίδι (Rubin, 1980). Η κοινωνική αυτή συναναστροφή των παιδιών είναι απαραίτητη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πρέπει ο παιδαγωγός να ρίχνει το βάρος της προσοχής του στις παιγνιώδεις διαδικασίες τους (Rubin, 1980). Συγχρόνως, ο Smith (2001) ισχυρίζεται ότι το παιχνίδι ωφελεί το παιδί

τόσο στον κοινωνικό όσο και στον γνωστικό τομέα και πως οι ενήλικοι «θα πρέπει να σέβονται το αυθόρμητο παιδικό παιχνίδι, την πρωτοβουλία των παιδιών και να αποφεύγουν τη δόμηση ή την κατεύθυνσή του» (Αυγητίδου, 2001, σελ. 29-30). Τέλος, ο Roger Cousinet θεωρούσε ότι τα παιχνίδια είναι «οι ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών γιατί μας φαίνονται ασήμαντες, ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν μια δημιουργική διαδικασία που επιτρέπει στα παιδιά να τελειοποιήσουν τις αισθήσεις τους και να ανακαλύψουν τον κόσμο» (Houssaye, 2000, σελ. 256).

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1: Ο ρόλος των παιδαγωγών στον βρεφονηπιακό σταθμό

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο παιδαγωγός είναι «εκείνος που προσπαθεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη ξεκινώντας από τη δική του εκπαιδευτική δράση» (Houssaye, 2000, σελ 7). Είναι «ο επιστήμονας της παιδαγωγικής», στην οποία παιδαγωγική «το ίδιο το άτομο καλύπτει αμοιβαία και διαλεκτικά την εκπαιδευτική θεωρία και την πράξη και τις εφαρμόζει πάντα στο ίδιο άτομο» (Houssaye, 2000, σελ. 7). Ο παιδαγωγός θεωρείται ότι βάζει τα θεμέλια της γνώσης του παιδιού, τα οποία το ακολουθούν για το υπόλοιπο της ζωής του. Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν πως χωρίς πρόμη εκπαίδευση τα παιδιά θα συναντήσουν δυσκολίες στα σχολικά τους χρόνια (Goodwin University, 2020).

Μεγάλα ονόματα της ιστορίας τα οποία ασχολήθηκαν με τον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δώσει διαφορετικές αρμοδιότητες στους παιδαγωγούς της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Για παράδειγμα, η Maria Montessori (1870-52) ισχυριζόταν ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να δουλεύουν με μικρές ομάδες παιδιών δίνοντάς τους υλικά αντικείμενα ανάλογα με τις ατομικές προτιμήσεις και τις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, υποστήριζε ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να δίνουν συμβουλές στα παιδιά, να επιτρέπουν σε εκείνα να επιλέγουν ελεύθερα τις δραστηριότητες με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν καθώς και να δημιουργούν μόνα τους την πορεία των γνώσεων τους (North American Montessori Teachers Association, 2011). Συμπληρωματικά, ο φιλόσοφος Jean-Jacques Rousseau (1712-78) πίστευε ότι ο ρόλος του παιδαγωγού είναι «υποστηρικτικός» και «διευκολυντικός» (Conkbayir & Pascal, 2019, σελ. 35-36). Σύμφωνα με εκείνον, ο παιδαγωγός δεν πρέπει να οδηγεί τα παιδιά σε μία παθητική μάθηση στην οποία εκείνα δρουν ως ακροατές, αλλά ως ενεργά υποκείμενα τα οποία μόνα τους θα αναζητήσουν και θα έρθουν σε επαφή με την γνώση. Επιπρόσθετα, ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του χώρου της τάξης, αλλά και της αυλής και οφείλει κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων των παιδιών να επεμβαίνει αν το κρίνει απαραίτητο. Τέλος, ο Friedrich Froebel (1782-52) πίστευε ότι οι παιδαγωγοί οφείλουν να συνεργάζονται στενά με τους γονείς των παιδιών, να

διαμορφώνουν τον χώρο του παιδικού σταθμού, να λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι των παιδιών όταν χρειαστεί και να συνομιλούν με τα παιδιά (Conkbayir & Pascal, 2019).

Σύμφωνα με πιο πρόσφατα δεδομένα, είναι αρμοδιότητα των παιδαγωγών να έχουν φροντίσει να εξελίξουν τα παιδιά κοινωνικές, επικοινωνιακές, κριτικές και γνωστικές ικανότητες, οι οποίες είναι αναμφισβήτητα απαραίτητες για αυτά πριν την ηλικία των 5 ετών. Την εξέλιξη αυτών των δεξιοτήτων την επιτυγχάνουν μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιούν κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος στο βρεφονηπιακό σταθμό, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, την ενίσχυση της αυτονομίας, την προώθηση της περιέργειας και την εξέλιξη της κινητικής ικανότητας των παιδιών. Συγχρόνως, εκείνοι πρέπει να δημιουργούν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον και να αναγνωρίζουν στα παιδιά τα όσα έχουν καταφέρει. Τέλος, το πιο σημαντικό είναι ότι παρέχουν «ζεστές, θετικές αλληλεπιδράσεις» στα παιδιά οι οποίες προσφέρουν σε αυτά αισθήματα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Goodwin University, 2020, σελ. 1). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις, σύμφωνα με άλλες μελέτες, ενθαρρύνουν τα παιδιά στο να εξερευνούν και στο να λαμβάνουν ρόλους στο χώρο του παιδικού σταθμού (Goodwin University, 2020).

Κεφάλαιο 2: Σχέσεις παιδιών με «σημαντικούς άλλους»

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα προσχολικά ιδρύματα, δημιουργούν σχέσεις με άλλους ενήλικες πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντός τους, οι οποίες θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο αυτό. Ο Elfer (2007) επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά έχουν αυτή την επιθυμία ακόμα και στην ηλικία κάτω των 3 ετών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Greenspan (1999) τα βρέφη ηλικίας 3-4 μηνών αρχίζουν να επιδιώκουν από μόνα τους την αλληλεπίδραση με το πρόσωπο που τα φροντίζει. Για παράδειγμα τα παιδιά αυτής της ηλικίας, που δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το λόγο, χαμογελούν όταν χαμογελάσει ο ενήλικας ή και το αντίστροφο. Συμπληρωματικά, για να γίνει πιο κατανοητό, ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, πρέπει να ανατρέξουμε στην παιδαγωγική του Lockzy. Η παιδαγωγική του Loczy είναι μία παιδαγωγική μέθοδος που αναφέρεται σε παιδιά 0-3 χρονών, η οποία αρχικά εφαρμόστηκε σε βρεφοκομεία αλλά έπειτα προωθήθηκε και σε άλλους χώρους όπως βρεφικοί σταθμοί, παιδιατρικά νοσηλευτικά ιδρύματα κ.α. Το σημαντικότερο

χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αυτής ήταν ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν το βρέφος. Πιο συγκεκριμένα, αναγνώριζε την ικανότητα του βρέφους να εκφράζει τις ανάγκες του, να τις κατανοεί και να αλληλεπιδρά με τον περίγυρό του. Η δημιουργία μίας ιδιαίτερης συναισθηματικής σχέσης κυρίως με τον ενήλικα, η κατανόηση του κόσμου γύρω του και η καλή σωματική και ψυχική υγεία είναι αναγκαία για το παιδί (Ρουφίδου, 2020). Αυτά μαζί με την αυτονομία του βρέφους είναι και οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής του Loczy (Ρουφίδου, 2020). Σε ένα παιδικό σταθμό επομένως, τα παιδιά δημιουργούν σχέσεις με τους ενήλικες, δηλαδή με τους παιδαγωγούς τους, με το βοηθητικό προσωπικό, αλλά και με τους συνομηλικούς τους (Katsiada, 2015). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που αναπτύσσονται περισσότερο παρακάτω.

2.1: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα για τις σχέσεις των παιδαγωγών με τα παιδιά

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά δημιουργούν σχέσεις με τους παιδαγωγούς τους. Στο εξωτερικό ο Mathers & οι συνεργάτες του (2014), βρήκαν ότι ένας από τους 7 παράγοντες που επηρεάζουν την υψηλή ποιότητα ενός βρεφονηπιακού σταθμού, είναι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους. Επιπλέον, υποστήριξαν πως κατά τον πρώτο χρόνο αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στην δημιουργία ασφαλών δεσμών αλλά και για να είναι σε θέση να εκφράζουν τις ανάγκες τους. Κατά τα 3 πρώτα χρόνια τα παιδιά εστιάζουν στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος, στην επαφή με συνομηλικούς και στο παιχνίδι (Melhuish, 2004). Η σχέση του παιδιού με τον παιδαγωγό είναι η δεύτερη, σημαντική και μεγάλη σχέση μετά από εκείνη που έχουν τα παιδιά με τους γονείς τους (Αγγελοπούλου & συνεργάτες, 2013) και χτίζει τα θεμέλια για τις μεταγενέστερες σχέσεις τους (Μπέλλας, 1985). Οι πρώιμες αυτές αλληλεπιδράσεις θεωρείται ότι επηρεάζουν και τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις του ατόμου (Howes & Hamilton, 1992). Συμπληρωματικά, με βάση τη μελέτη των Mathers & των συνεργατών (2014) τα κύρια χαρακτηριστικά των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιού είναι «η φροντίδα με ευαισθητοποιημένη ανταπόκριση, οι συντονισμένες, αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις και οι θετικές ασφαλείς προσκολλήσεις» (Mathers & συνεργάτες, 2014, σελ.16). Τέλος, η έρευνα αυτή πρόσθεσε πως αν οι αλληλεπιδράσεις απουσιάζουν δημιουργούν άγχος και ταραχή στο άτομο (Mathers & συνεργάτες, 2014).

Στην έρευνα του Chen & των συνεργατών του (2021), σε ένα σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, συμμετείχαν 18 παιδαγωγοί που είχαν στην φροντίδα τους παιδιά ηλικίας από 4 έως 10 ετών. Στην μελέτη αυτή, βρέθηκε μέσα από ατομικές συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς, ότι οι παιδαγωγοί είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν τις σχέσεις μεταξύ των ίδιων και των παιδιών, καθώς και να συμβάλλουν στην συνέπεια και την καθολικότητά τους. Σημαντικό ωστόσο είναι οι σχέσεις αυτές να είναι υγιείς ώστε να επιδράσουν θετικά στη μάθηση των παιδιών. Τέλος, η έρευνα αναφέρθηκε στο παιχνίδι ως μέσο/αρωγό για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων παιδιών-παιδαγωγών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Σε αυτό συμφωνεί και μία επόμενη έρευνα, που χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αφήγησης (Ueda & συνεργάτες, 2021), με παιδιά ηλικίας 4 ετών και άνω, η οποία μελέτησε «το παιχνίδι με νόημα» στην αυλή ενός κέντρου προσχολικής αγωγής. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι τα παιδιά θέλουν έναν ενήλικα να βρίσκει την ευκαιρία να αλληλεπιδρά μαζί τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και να το εξελίσει, γιατί διαφορετικά χάνουν στο ενδιαφέρον τους (Ueda & συνεργάτες, 2021). Μέσα από την αλληλεπίδρασή τους δημιουργούνται συναισθήματα συντροφικότητας και αυτό με τη σειρά του οδηγεί στο ουσιαστικό παιχνίδι, δηλαδή το παιχνίδι που παρέχει οφέλη στα παιδιά.

Στον Ελλαδικό χώρο στην έρευνα της Katsiada (2015), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δυο τάξεις βρεφονηπιακών σταθμών, τα παιδιά επιδίωκαν να αλληλεπιδράσουν με τους παιδαγωγούς τους για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Ένα παιδί ηλικίας 1 χρονών και 6 μηνών επιζητούσε την παιδαγωγό σε στιγμές αποχωρισμού από το πρόσωπο που το φροντίζει, ως ασφαλή βάση, επιδιώκοντας σωματική και συναισθηματική εγγύτητα. Στην ίδια έρευνα, ένας ακόμη λόγος που πλησίαζαν τα παιδιά τους ενήλικες, ήταν για να προσφέρουν βοήθεια όταν οι ενήλικες πραγματοποιούσαν οικείες δραστηριότητες που έκαναν τα παιδιά και στο σπίτι τους, όπως ήταν το πλύσιμο πιάτων ή το σκούπισμα. Ωστόσο, σημαντικό είναι πως ένα παιδί ηλικίας 2 ετών και 4 μηνών (από εδώ και στο εξής η ηλικία των παιδιών θα αναγράφεται 2:4) φάνηκε να αναζητά τον παιδαγωγό όταν επιθυμούσε κάποιος να τον πάρει αγκαλιά για να τον παρηγορήσει. Στην τάξη του σταθμού με παιδιά ηλικίας 2:4 χρονών παρατηρήθηκε η προσπάθεια αλληλεπίδρασης με τους παιδαγωγούς, κατά τη διάρκεια της φροντίδας όπως το τάισμα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είτε απλά όταν το παιδί ήθελε να συνομιλήσει με έναν ενήλικα. Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στρατηγικές για να προσελκύσουν το

ενδιαφέρον και την προσοχή των ενηλίκων, όπως η χρήση αντικειμένων-παιχνιδιών ή η γλώσσα του σώματος (Katsiada, 2015). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Αγγελοπούλου & συνεργάτες, 2013) η οποία πραγματοποιήθηκε με παιδιά 3:3 χρονών σε παιδικούς σταθμούς, βρέθηκε ότι τα παιδιά αναζητούσαν τους ενήλικες όταν ήταν στεναχωρημένα και για να τους εκμυστηρευτούν τις εμπειρίες τους, κάτι το οποίο όπως αναφέρει έδινε αυτοπεποίθηση στους ενήλικες. Επίσης, η μελέτη αυτή αναφέρει πως τα παιδιά αξιολογούσαν την σχέση με τους ενήλικες ως σημαντική. Κλείνοντας, η Rentzou & η Sakellariou (2013) στην δική τους έρευνα που πραγματοποίησαν με παιδιά ηλικίας από τους πρώτους μήνες γέννησης έως την ηλικία των 5 ετών σε παιδικούς σταθμούς στα Ιωάννινα, ανέφεραν πως οι παιδαγωγοί αλληλεπιδρούσαν θετικά με τα παιδιά, αλλά έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην φροντίδα και όχι στην εκπαίδευση των παιδιών.

2.2: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικούς τους

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά δεν δημιουργούν μόνο σχέσεις με τους παιδαγωγούς τους, αλλά και με τους συνομηλικούς τους. Παρόλο που δεν είναι σαφές ότι δημιουργούνται φιλίες μεταξύ τους σε αυτή την ηλικία, τουλάχιστον με τον ορισμό που δίνουν οι ενήλικες για το τι είναι φιλία ωστόσο, ακόμα και τα βρέφη έχουν θετικές αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς και εμπλέκονται σε μία πρόωμη διαδικασία κοινωνικής συναναστροφής (Feldman, 2011). Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά ηλικίας 9-12 μηνών ανταλλάσσουν παιχνίδια πιο εύκολα με παιδιά που γνωρίζουν (Feldman, 2011).

Στην διεθνή βιβλιογραφία, οι ερευνητές Tang & Adams (2010), σε ένα παιδικό σταθμό στο Λονδίνο της Αγγλίας μελετήσαν δύο παιδιά εθνικών μειονοτήτων, τον Austin 3:6 ετών και την Dee 3 ετών. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της προσαρμογής αυτών των παιδιών στο νέο περιβάλλον του σταθμού και τα δεδομένα συλλέχτηκαν με τη μέθοδο της παρατήρησης και της λήψης μερικών φωτογραφιών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, φανερώθηκαν στιγμές όπου τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού δημιουργούσαν φιλίες, με αυτοπεποίθηση χωρίς άγχος για αποτυχία. Ο Dee για παράδειγμα, ενώ στην αρχή ήθελε απλά να βρίσκεται κοντά στα παιδιά χωρίς να συμμετέχει, άρχισε να εκδηλώνει ειδικό ενδιαφέρον για ένα κοριτσάκι

ίδιας ηλικίας, τη Μαρίνα. Συμπεριφορές όπως το κράτημα «χέρι-χέρι», η αναφορά της Dee «Έχω φίλη τώρα» και η αναστάτωση όταν η Μαρίνα έπαιζε με άλλα παιδιά, φανερώνουν την ύπαρξη φιλίας μεταξύ τους. Από την άλλη, φάνηκε και μια ακόμη προτίμηση στην δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους, καθώς ο Austin προτιμούσε να παίζει με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια (Tang & Adams, 2010). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Sandseter & Seland (2018) η οποία πραγματοποιήθηκε σε λίγο μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών σε 18 δομές πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Νορβηγία, ανέδειξε πως οι σχέσεις που δημιουργούν τα παιδιά με τους συνομηλικούς είναι σημαντικές για την ευημερία τους.

Στην Ελλάδα, στην έρευνα της Katsiada (2015) που πραγματοποιήθηκε στις τάξεις του σταθμού, με παιδιά ηλικίας 1:6 έως 2:11 ετών φάνηκε πως τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την ανταλλαγή και την προσφορά των παιχνιδιών και αντικειμένων για να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Ένα ακόμη περιστατικό που αναφέρεται σε αυτή την έρευνα, είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από τη διαδικασία του ταΐσματος. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί ηλικίας 2:4 χρονών προσφέρθηκε να ταΐσει συνομήλικό, ενσωματώνοντας τον με αυτό τον τρόπο στο φανταστικό του παιχνίδι.

2.3: Έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με άλλα πρόσωπα του σταθμού

Όπως προαναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους παιδαγωγούς και τους συνομήλικους, ενώ σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με άλλα πρόσωπα στο χώρο του σταθμού, με τα οποία έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν σχέσεις. Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει το παραπάνω.

Στο εξωτερικό, σύμφωνα με την έρευνα της Liz Brooker (2016), μέσα από τις παρατηρήσεις της σε έναν παιδικό σταθμό στο Λονδίνο, τα παιδιά (0-3 χρονών) παρακινούνται από την παιδαγωγό αλληλεπιδρούσαν με τις μαμάδες των άλλων παιδιών αλλά και με το βοηθητικό προσωπικό. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι τις χαιρετούσαν, τις περίμεναν και τις σχολίαζαν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ωστόσο, αποτελεί η έρευνα της Katsiada (2015) στην Ελλάδα, με παιδιά κάτω των 3 ετών στο χώρο του σταθμού, όπου αποκαλούσαν την

καθαρίστρια «γιαγιά» και την ενσωμάτωναν στο φανταστικό τους παιχνίδι. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η Katsiada (2015) κατέληξε πως τα παιδιά έκαναν προσπάθειες αναπαραγωγής στενών σχέσεων από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον μέσα στο βρεφονηπιακό σταθμό. Ένα ακόμη περιστατικό που αξίζει να αναφερθεί από την έρευνα αυτή, είναι πως ένα παιδί ηλικίας 2:11 ετών, εκδήλωνε ειδικό ενδιαφέρον για την καθαρίστρια της τάξης, καθώς είχε παίξει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του στην αρχή της χρονιάς. Έτσι, σύμφωνα με την Katsiada (2015), φαίνεται ότι το άτομο το οποίο θα βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει το άγχος του αποχωρισμού, του ξένου περιβάλλοντος και του ξένου προσώπου όταν εγγραφεί στον παιδικό σταθμό θα παραμείνει για αυτό ένα σημαντικό πρόσωπο και στη συνέχεια (Katsiada, 2015).

Συμπερασματικά, στο κεφάλαιο αυτό συζητήθηκαν οι σχέσεις των παιδιών με σημαντικούς άλλους στο βρεφονηπιακό σταθμό. Η συζήτηση αυτή αναπτύχθηκε γιατί οι σημαντικοί αυτοί άλλοι στη ζωή του παιδιού στο βρεφονηπιακό σταθμό όπως παιδαγωγοί, άλλοι ενήλικες και βοηθητικό προσωπικό αλλά και τα άλλα παιδιά βοηθούν το παιδί να προσαρμοστεί στο νέο αυτό περιβάλλον (Brooker, 2016). Εφόσον το παιδί έχει προσαρμοσθεί ομαλά στο σταθμό και έχει ενταχθεί στην ομάδα στη συνέχεια είναι σε θέση να παίζει τόσο μαζί τους όσο και μόνο του (Brooker, 2016), ενώ το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Μόκα, Μπαϊράμπα & Φώτου, 2019).

Κεφάλαιο 3: Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Μιας και το παιχνίδι αποτελεί σημαντική παράμετρο που συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με το παιχνίδι των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ο Friedrich Froebel θεωρούσε ότι «το παιχνίδι είναι η υψηλότερη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης στην παιδική ηλικία, γιατί μόνο αυτό αποτελεί την ελεύθερη έκφραση αυτού που υπάρχει στην ψυχή του παιδιού» (Friedrich Froebel, 2017, σελ.1). Επιπλέον, σύμφωνα με το Άρθρο 31 στην Σύμβαση των Ηνωμένων εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών, κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να εμπλέκεται στο παιχνίδι και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες (UNICEF, 1989). Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν δυσκολευτεί να

ορίσουν με σαφήνεια το «τι είναι παιχνίδι». Μία προσπάθεια έγινε από τους Rubin, Fein & Vandenberg (1983, σελ. 698-701), οι οποίοι το ταξινόμησαν σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρει το παιχνίδι «ως μία σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις ψυχολογικές και βιολογικές προδιαθέσεις του παιδιού, η δεύτερη ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά και η τελευταία ως συγκεκριμένο πλαίσιο». Η αντίληψη του παιχνιδιού επηρεάζεται και από τις θεωρητικές απόψεις των ερευνητών (Αυγητίδου, 2001). Στην Ψυχαναλυτική θεωρία το παιχνίδι είναι ένα ασφαλές πλαίσιο, χωρίς τα εμπόδια του πραγματικού κόσμου, που τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα ακόμα και αν η συμπεριφορά τους δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή (Freud, 1961). Αντίθετα, σύμφωνα με την Γνωστική-εξελικτική θεωρία του Piaget το παιχνίδι έχει συγκεκριμένη όψη και επηρεάζεται από την ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών. Σύμφωνα με μία ακόμη θεωρία, την Κοινωνική-ιστορική θεωρία του Vygotsky υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι επηρεάζεται από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και η κινητήριος δύναμη του είναι η φανταστική κατάσταση (Αυγητίδου, 2001). Τα παιδιά σύμφωνα με τον Vygotsky δίνουν νόημα στα αντικείμενα ανάλογα με τις ανάγκες τους και με αυτό το τρόπο ξεπερνούν τα εμπόδια του πραγματικού κόσμου (Αυγητίδου, 2001).

3.1: Απόψεις για το παιχνίδι ανά τους αιώνες

Το παιχνίδι και η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για αυτό, εκτός από τις θεωρητικές απόψεις των μελετητών επηρεάζονται και από την εποχή η οποία διανύεται και από τις υπάρχουσες συνθήκες της, σύμφωνα με την Σκουμπουρδή (2015). Κατά τα προηγούμενα χρόνια, το παιχνίδι εμφανιζόταν στους λαούς σε θρησκευτικές ή αθλητικές τελετές ή και για απόκτηση ικανοτήτων κυνηγού και πολεμιστή (Σκουμπουρδή, 2015). Στην Ελλάδα το παιχνίδι, όπως και τα προηγούμενα χρόνια, συνεχίζει να είναι σημαντικό. Οι αρχαίοι Έλληνες το θεωρούσαν ως μέσο αυτό-αγωγής (Βερόγκου, 2013). Εμφανίστηκε πρώτη φορά στην Οδύσσεια του Όμηρου, που κατά την Ομηρική εποχή (1100-323 π.Χ) θεωρούταν ότι εξυπηρετούσε ευγενείς σκοπούς και ιδεώδη (Σκουμπουρδή, 2015). Αργότερα κατά την Ολυμπιακή περίοδο στην Αθήνα (776 π.Χ.), τα παιχνίδια είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή από τους ανθρώπους, οι οποίοι πίστευαν ότι αυτά είναι σημαντικά για την σωματική και πνευματική τους κατάσταση, για τις κοινωνικοπολιτικές ικανότητες και γενικά τις απαιτήσεις της μετέπειτα ζωής

(Σκουμπουρδή, 2015). Ο φιλόσοφος Πλάτωνας (427–347 π.Χ.) συμβούλευε τους γονείς να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν μέχρι τα 6 τους χρόνια με οτιδήποτε τους αρέσει, αρκεί να προετοιμάζονταν για τον επαγγελματικό τους ρόλο αλλά και του πολίτη (Σιδηροπούλου, 2019). Ο Αριστοτέλης (384–322 π.Χ.) από την άλλη, επιθυμούσε τη χρήση πρωτότυπων παιχνιδιών για να μπορούσε να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών αυτών, οι οποίοι αργότερα θα αποτελούσαν τους πολίτες της πόλης (Σιδηροπούλου, 2019). Από τα παραπάνω παρατηρούμε μία έντονη σχέση κοινωνίας και παιχνιδιού (Σιδηροπούλου, 2019).

Κατά την περίοδο της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (753 π.Χ.–476 μ.Χ.) εμφανίζονται τα σχολεία που ονομάζονταν «ludi» που σημαίνει παιχνίδια (Vankúš, 2005). Εξαιτίας των αναγκών της εποχής για πολεμιστές το περιεχόμενο των παιχνιδιών συχνά επηρεαζόταν και μετασχηματιζόταν σε παιχνίδια μονομαχιών, κυνηγιού κ.α. Ακολουθεί ο Μεσαίωνας (5^{ος} έως 15^{ος} αιώνας) όπου εστίαζαν στην ψυχή και όχι σε παιγνιώδης δραστηριότητες και στο σχολικό περιβάλλον κυρίαρχο στοιχείο θεωρούταν η πειθαρχία. Εξαιτίας της πειθαρχίας όπως και της σκληρότητας της εποχής, όσα παιχνίδια υπήρχαν είχαν βίαιο, επιβλαβή περιεχόμενο και κυρίως προετοίμαζαν τα παιδιά για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Την περίοδο της Αναγέννησης (14^{ος}-17^{ος} αιώνας) αναγνωρίστηκε η χρησιμότητα του παιχνιδιού στο σώμα και στο πνεύμα του παιδιού και άρχισε να εξαπλώνεται σε όλο το κόσμο. Στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (τέλος 13^{ου} αιώνα –1918) τα παιχνίδια εστίαζαν ξανά σε πολεμικές ικανότητες όπως στόχο, αντοχή κ.α. Ακολουθεί η επανάσταση του 1821 όπου το κράτος ανασυγκροτείται και όπως είναι φυσιολογικό, τα παιχνίδια έχουν μικρή σημασία αυτή την περίοδο στη χώρα μας. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά μέσα από το συμβολικό παιχνίδι αναπαριστούσαν σκηνές από τα γεγονότα της εποχής (Σκουμπουρδή, 2015). Φτάνοντας στην σημερινή εποχή, παρόλο που το παιχνίδι δεν έχει αναγνωριστεί μόνο ως σημαντικό στοιχείο στη ζωή του παιδιού αλλά ως η ίδια του η ζωή, ο χρόνος που αφιερώνουν τα παιδιά σε αυτό έχει μειωθεί. Αυτό οφείλεται στις σχολικές υποχρεώσεις, στον περιορισμένο χώρο και αριθμό συνομηλίκων (Παιδόγραμμα, 2014). Επιπλέον, το παιχνίδι στην ύπαιθρο έχει εκλείψει, αφού τα παιδιά έχουν μειώσει τις επισκέψεις τους σε πάρκα στη φύση και έχει αντικατασταθεί από το παιχνίδι είτε στο σπίτι, είτε σε οργανωμένους χώρους (Σιδηροπούλου, 2019).

3.2: Έρευνες στο εξωτερικό για το παιχνίδι

Οι ερευνητές στο εξωτερικό ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη μελέτη του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία και αυτό φαίνεται τόσο από την πληθώρα των ερευνών τους, όσο και από τη ποικιλία των οπτικών γωνιών που εστιάζουν για να το μελετήσουν. Ενδεικτικά παρακάτω, παρατίθενται μερικές μελέτες αναφορικά με το παιχνίδι.

Το 2019 σε μία έρευνα σε παιδικούς σταθμούς με παιδιά ηλικίας 33 μηνών, μελετήθηκε το παιχνίδι σε σχέση με το φύλο των παιδιών (Meland & συνεργάτες, 2019). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα κορίτσια ευνοούνται στο παιχνίδι προσποίησης και στο παιχνίδι με άλλα παιδιά, σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό, σύμφωνα με την έρευνα, μπορεί να οφείλεται στο ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν τα κορίτσια πιο ικανά σε αυτού το είδος παιχνιδιού, σε σχέση με τα αγόρια. Στον παιδικό σταθμό όμως δεν θα πρέπει να αναπαράγονται τέτοια στερεότυπα αλλά να εξαλείφονται (Meland & συνεργάτες, 2019). Σε μία άλλη έρευνα σε Νορβηγικές τάξεις με τη μέθοδο της παρατήρησης σε παιδιά ηλικίας 3-5 χρονών και με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης στους παιδαγωγούς τους (Nilsen, 2021), μελετήθηκε η διαθεσιμότητα υλικών αντικειμένων-παιχνιδιών στο περιβάλλον του σταθμού. Από την έρευνα αυτή ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο τρόπος που διαμορφώνει ο παιδαγωγός το περιβάλλον με παιχνίδια, επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις του. Επιπλέον, φάνηκε ότι πολλά παιδιά είχαν ελάχιστη πρόσβαση σε υλικά παιχνίδια κατά την παραμονή τους στο σταθμό. Οι μελετητές Storli, Sando & Sandseter (2020) μελέτησαν το ελεύθερο παιχνίδι 86 παιδιών ηλικίας 4-5 ετών, στην αυλή 8 παιδικών σταθμών στην Νορβηγία. Βρέθηκε μέσα από τις βιντεοσκοπήσεις που οι ερευνητές πραγματοποίησαν, ότι εύκολη πρόσβαση των υλικών που μπορούν να παίξουν τα παιδιά, αλλά και η ποικιλία τους είναι ανάλογη με την εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι. Με δείγμα 61 παιδιών ίδιας ηλικίας (4-5 ετών), η Oren (2006) απέδωσε στο φύλο τους τη διαφορετική αντιμετώπιση που δέχονται από τους παιδαγωγούς τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την ερευνήτρια τα κορίτσια δέχονται πιο θερμές αλληλεπιδράσεις, με στοργή, με ευνοϊκά σχόλια και τους παρέχεται βοήθεια για να ολοκληρώσουν την εργασία που τους έχει τεθεί. Από την άλλη, τα αγόρια δέχονται πιο καθοδηγητικές

αλληλεπιδράσεις σε σχέση με τα κορίτσια, πιο πειθαρχικές, με επαίνους, με οδηγίες και πολλές φορές οι ίδιοι οι παιδαγωγοί τους ολοκληρώνουν τις εργασίες. Τέλος, φάνηκε τα αγόρια να χρειάζονται γενικότερα περισσότερη καθοδήγηση στη συμπεριφορά από τα κορίτσια (Oren, 2006). Επιπλέον, το 2020 σε 5 διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Πορτογαλία, Νορβηγία, Εσθονία, Κροατία) διεξάχθηκε μία έρευνα με συμμετέχοντες όχι παιδιά, αλλά 32 επαγγελματίες παιδαγωγούς και 184 γονείς. Η έρευνα αυτή μελέτησε το υπαίθριο παιχνίδι και πιο συγκεκριμένα ποια είναι τα εμπόδια-φόβοι που έχουν οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί και οι γονείς, που τους κάνουν να παρεμποδίζουν το παιχνίδι των παιδιών σε εξωτερικό χώρο (Sandseter & συνεργάτες, 2020). Οι ερευνητές συμπέραναν πως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διέφεραν ανάλογα με την χώρα προέλευσης τους. Για παράδειγμα στην Ελλάδα οι γονείς φοβούνται τους ξένους ενώ στη Νορβηγία την κυκλοφορία των αυτοκινήτων στους δρόμους.

3.3: Έρευνες στην Ελλάδα για το παιχνίδι

Στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο οι έρευνες για το παιχνίδι στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι εξίσου αρκετές με ποικιλία στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά, σε μία έρευνα το 2016 σε ένα παιδικό σταθμό στη Θεσσαλονίκη, με 62 παιδιά ηλικίας 6 μηνών έως 5 ετών, μελετήθηκε μεταξύ άλλων, το παιχνίδι σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των παιδιών (Κουροπαλάτη, 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο αφορά το φύλο, τα μικρότερα παιδιά δεν έκαναν κάποια φυλετική διάκριση στους συμπαίκτες τους, αλλά τα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως επέλεγαν συμπαίκτες ίδιου φύλου. Σε σχέση με τη ηλικία βρέθηκε πως όσο πιο μεγάλα ήταν ηλικιακά τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη ήταν και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Σε μία επόμενη μελέτη ερευνήθηκαν οι απόψεις γονέων και παιδαγωγών με παιδιά ηλικίας 3:6-5 ετών σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε στους γονείς και στους παιδαγωγούς. Βρέθηκε ότι το παιχνίδι που θα παίξει κάθε παιδί συνδέεται με τις ικανότητές του στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Κανελλοπούλου, 2021). Οι ερευνήτριες Μόκα, Μπαϊράμπα και Φώτου στην δικιά τους έρευνα το 2019 στα Ιωάννινα, μελέτησαν τη σχέση του

παιχνιδιού στις γωνιές με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στον παιδικό σταθμό. Μέσα από την καταγραφή των υλικών των γωνιών σε 3 τάξεις παιδικών σταθμών στα Ιωάννινα, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Προϋπόθεση όμως για να συμβεί αυτό, αποτελεί η σωστή τοποθέτηση των υλικών των γωνιών καθώς και ο τακτικός έλεγχος τους από τον παιδαγωγό. Σε μια άλλη βιβλιογραφική έρευνα διερευνήθηκαν οι τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παιχνίδια στους παιδικούς σταθμούς, για να βοηθήσουν την ένταξη παιδιών που έχουν μεταναστεύσει από τη χώρα τους (Τασιούλα & Τσουκλούκη, 2021). Οι ερευνήτριες πρότειναν ενδεικτικές δραστηριότητες για την ένταξη των παιδιών αυτών, οι οποίες ήταν σχεδιασμένες για να ενισχύουν τον σεβασμό, την κατανόηση και την διαπολιτισμική μάθηση. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, το παιχνίδι είναι αυτό που θα βοηθήσει τα παιδιά άλλων χωρών να ενταχθούν στο ελληνικό περιβάλλον του σταθμού.

3.4: Κατηγορίες παιχνιδιού

Στην ενότητα αυτή, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση θα παρουσιαστούν οι κατηγορίες των παιχνιδιών. Σύμφωνα με τον Ελβετό φιλόσοφο, Jean Piaget, τα παιχνίδια χωρίζονται σε 3 τύπους όπου στα στάδια αυτά, η σειρά δεν παραλείπεται αλλά προοδευτικά τα παιδιά μετακινούνται από το ένα στο άλλο.

1. Παιχνίδια άσκησης (ξεκινά από 0 ετών): Παιχνίδια τα οποία συνδυάζουν απλές κινήσεις και φωνητικές εκδηλώσεις και αργότερα χρήση αντικειμένων.
2. Συμβολικό παιχνίδι (από 2 ετών μέχρι η σκέψη να αποδεχθεί τον πραγματικό κόσμο): Τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα για να αναπαριστήσουν/ μιμηθούν καταστάσεις και γεγονότα και στο στάδιο αυτό αναπτύσσουν τόσο τη φαντασία όσο και την κοινωνικότητά τους αφού ξεκινούν να αλληλοεπιδρούν με άτομα του περίγυρού τους.
3. Παιχνίδια με κανόνες (από 18 μηνών): Παιχνίδια που εξασκούν την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν κανόνες, να αναπτύσσουν την αυτορρύθμιση, την σύμπραξη και τον ανταγωνισμό.

(Διαμαντόπουλος, 2009, My Teaching Cupboard, 2021, Piaget, 1962).

Μία επόμενη κατηγοριοποίηση του παιχνιδιού βασίζεται στην ηλικία των παιδιών. Η Mildred Parten (1932) μελέτησε το κοινωνικό παιχνίδι από την γέννηση μέχρι την ηλικία των 6 ετών και κατέληξε ότι τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους διασχίζουν 6 στάδια παιχνιδιού.

1. Το μοναχικό παιχνίδι (0 έως 2 ετών) που τα παιδιά παίζουν μόνα τους χωρίς να ανταλλάζουν αντικείμενα.
2. Το παράλληλο παιχνίδι (2:6 έως 3:6 ετών) που τα παιδιά παίζουν ακόμα μόνα τους αλλά κοντά σε άλλα.
3. Το συσχετιστικό παιχνίδι (3 έως 4:6 ετών) που τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί και να ανταλλάζουν αντικείμενα .
4. Το συνεργατικό παιχνίδι (4 έως 5:6 ετών) που τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη κοινωνικότητα, παίρνουν ρόλους και έχουν κοινούς σκοπούς.
5. Το παιχνίδι με κανόνες, αλλά αφορά παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (6+ ετών)
6. Το παιχνίδι όπου το παιδί είναι απλός θεατής . Το παιδί δεν παίζει απλά μόνο παρακολουθεί τα άλλα παιδιά χωρίς να συμμετέχει.

(Parten, 1932)

Επιπρόσθετα, τα παιχνίδια κατηγοριοποιούνται με βάση το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, στο ελεύθερο/ μη δομημένο και στο οργανωμένο ή αλλιώς κατευθυνόμενο/δομημένο (Στεφανοπούλου, 2015). Και τα δύο είναι εξίσου απαραίτητα για τα παιδιά τόσο για την ευημερία τους όσο και για την μάθηση και πρέπει να υπάρχει μεταξύ τους σε μία ισορροπία (Playground centre, 2021). Οι έρευνες που αφορούν το ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι είναι αρκετά περιορισμένες, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο.

3.4.1: Ελεύθερο παιχνίδι

Αναλυτικότερα, το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια αυθόρμητη διαδικασία, που τα παιδιά επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν, πόσο χρόνο θα αφιερώσουν, με ποιους θα παίξουν και τι στόχους έχουν, αν έχουν θέσει (Στεφανοπούλου, 2015). Το ελεύθερο

παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα της επιλογής στα παιδιά (Αυγητίδου, 2001, σελ.176), ενώ ο ενήλικας είναι θεατής και αυτό επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύψει και να καλύψει τις πραγματικές του ανάγκες (Μουστάκα, 2017). Επιπρόσθετα, το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να ξεδιπλώσει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του (Γεωργούλη & συνεργάτες, 2016).

Στο εξωτερικό, ο Wilhelmsen (2021), μελέτησε τη σχέση του ελεύθερου παιχνιδιού και τις επιπτώσεις του στην ψυχική υγεία του παιδιού. Μελετήθηκαν για 9 χρόνια 95.200 μητέρες, 75.200 πατεράδες και τα παιδιά τους από την ηλικία των 6 μηνών έως 8 χρονών (114.500). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το ελεύθερο παιχνίδι προωθεί την καλή ψυχική υγεία του παιδιού που βρίσκεται στον παιδικό σταθμό. Ωστόσο, το μη δομημένο παιχνίδι μπορεί να προκαλέσει προβλήματα σε παιδιά με έντονη προσωπικότητα, καθώς χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκειά του παιχνιδιού (Wilhelmsen & συνεργάτες, 2021). Τέλος, ο Bondi Damiano & ο Bondi Danilo (2021) αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού. Μερικά από αυτά αφορούν τη διασκέδαση, τη χαλάρωση, τον αυθορμητισμό-ελευθερία, τα εσωτερικά κίνητρα, το κατάλληλα εμπλουτισμένο περιβάλλον και την ανταμοιβή του παιδιού.

Όσον αφορά τις ελληνικές μελέτες, σε έναν παιδικό σταθμό στην Θεσσαλονίκη (Κουροπαλάτη, 2016) μελετήθηκε το παιχνίδι 62 παιδιών από το βρεφικό μέχρι το προνηπιακό τμήμα. Βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι το δημιουργικό και συμβολικό παιχνίδι κυριαρχούσε στην καθημερινότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια του μη δομημένου παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, η Ζαρκάδα (2020) με δείγμα 18 βρεφονηπιοκόμων που είχαν στην φροντίδα τους παιδιά ηλικίας 2:6-3:6 ετών στον ν. Αιτωλοακαρνανίας, συμπέρανε πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Επιπλέον, το ελεύθερο υπερίσχυε στην τάξη των παιδαγωγών αυτών σε σχέση με το οργανωμένο, καθώς εκείνοι θεωρούσαν ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να ασχοληθούν με τόσο καθοδηγητικές δραστηριότητες. Τέλος, στον Ελλαδικό χώρο πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με παιδιά ηλικίας 4-6 ετών στο νηπιαγωγείο της Λάρισας (Τζήκα, 2018) που αναφερόταν στο αν επηρεάζει η σχέση παιδαγωγού-παιδιού το παιχνίδι. Αποδείχθηκε πως τα παιδιά επιθυμούσαν την συμμετοχή και την συντροφικότητα της παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Τζήκα, 2018).

3.4.2: Οργανωμένο παιχνίδι

Στον αντίποδα, το οργανωμένο παιχνίδι είναι καθοδηγούμενο από τους παιδαγωγούς, έχει συγκεκριμένους στόχους, χρονική διάρκεια και κανόνες που το παιδί πρέπει να ακολουθήσει (Κάππας, 2005) συγκριτικά με το ελεύθερο. Στο οργανωμένο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν με άλλα, να επικοινωνούν, να προσαρμόζονται, να ακολουθούν κανόνες, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση αλλά και πιο εξειδικευμένες δεξιότητες (π.χ. κάποια λογικομαθηματική δεξιότητα) ανάλογα τις απαιτήσεις της δραστηριότητας (Ντουντούμη, 2017).

Στο εξωτερικό, σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 4 παιδικούς σταθμούς στην Βόρεια Ιταλία (Tortella & συνεργάτες, 2019) με συμμετέχοντες 79 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, συγκρίθηκε η σωματική δραστηριότητα τους κατά τη διάρκεια του οργανωμένου και του ελεύθερου παιχνιδιού στην ίδια παιδική χαρά. Οι ερευνητές συμπέραναν πως δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στα παιδιά κατά τη διάρκεια του δομημένου και μη δομημένου παιχνιδιού, και πως το είδος της οργανωμένης δραστηριότητας (π.χ. αν είναι τρέξιμο) επηρεάζει αυτόματα και τη σωματική τους. Ωστόσο, υπήρχαν διαφορές στην σύγκριση των παιδιών ηλικίας 4 ετών με των 5 ετών, συγκεκριμένα τα δεύτερα είχαν μεγαλύτερα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας, αλλά εξηγεί πως αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κινητική ικανότητα κορυφώνεται και αναπτύσσεται στην ηλικία των 5 ετών (Cooper & συνεργάτες, 2015). Σε 20 μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 5-6 χρονών στη Νότια Καρολίνα η ερευνήτρια Adams (2018) μελέτησε το πως μία οργανωμένη δραστηριότητα θα μπορούσε να φέρει τα παιδιά σε μία πρώτη επαφή με την έννοια της ομοιοκαταληξίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως πράγματι τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν σε πρώιμη μάθηση της ομοιοκαταληξίας μέσω μίας οργανωμένης δραστηριότητας αποφεύγοντας τα αυστηρά πλαίσια του παιδαγωγικού προγράμματος. Μέσα από αυτή την έρευνα βλέπουμε τα παιδιά να οδηγούνται σε γνώσεις μέσα από το παιχνίδι (Adams, 2018).

Στην Ελλάδα όπως προαναφέρθηκε οι έρευνες αναφορικά με το οργανωμένο παιχνίδι ήταν περιορισμένες. Αρχικά, στην Θεσσαλονίκη με συμμετέχοντες 62 παιδιά από το βρεφικό μέχρι το προνηπιακό τμήμα η Κουροπαλάτη (2016) διαπίστωσε ότι κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων κυριαρχούσε η κίνηση, η οποία

βοηθούσε τα παιδιά στο να εκφράζονται και στο να εξερευνούν. Η Ζαρκάδα (2020), σε παιδικούς σταθμούς στον ν. Αιτωλοακαρνανίας με συμμετέχοντες 18 παιδαγωγούς που είχαν στην φροντίδα τους 2:6-3:6 ετών ανέφερε τα οφέλη των παιδιών εξαιτίας της ενασχόλησής τους με το οργανωμένο παιχνίδι. Η ερευνήτρια υποστήριξε πως το δομημένο παιχνίδι βοηθά τα παιδιά στην κοινωνικοποίηση και στην κινητική ανάπτυξη, αφού οι δραστηριότητες που θέτουν οι παιδαγωγοί έχουν κινητικές απαιτήσεις. Συγχρόνως, προσφέρει διασκέδαση στα παιδιά και για αυτό τα βοηθά στην συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τέλος, με βάση την μελέτη αυτή, το οργανωμένο παιχνίδι εξελίσσει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αφού παρέχονται γνώσεις σε εκείνα μέσα από τις παιγνιώδεις διαδικασίες (Ζαρκάδα, 2020).

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού των παιδιών

4.1: Έρευνες για το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι των παιδιών στον παιδικό σταθμό. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001, σελ. 211) «οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελίξουν το παιχνίδι».

Στο ελεύθερο παιχνίδι θεωρείται ότι τα παιδιά χρειάζονται τόσο υλικά και όσο και ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, αλλά και τη βοήθεια του ενήλικα για να μπορέσουν να εμπλακούν σε παιγνιώδεις διαδικασίες. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να παρέχεται στα παιδιά και ελευθερία ώστε να μπορούν να παίξουν μόνα τους χωρίς καθοδήγηση (Αυγητίδου, 2001). Σύμφωνα με τους Smilansky και Shefatya (1990) αυτό ωφελεί την κοινωνική, γνωστική και γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Οι ερευνητές Manning & Sharp (1977) υποστήριζαν ότι η σημαντικότητα ενός παιχνιδιού αυξάνεται αν συμμετέχει και ο ίδιος παιδαγωγός. Το πιο σημαντικό είναι η παρακολούθηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους παιδαγωγούς και η κατάλληλη εμπλοκή για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του (Αυγητίδου, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η Αυγητίδου

(2001) αναφέρει πως οι παιδαγωγοί αντί να οργανώνουν από την αρχή δραστηριότητες οφείλουν είτε να αναλαμβάνουν τον ρόλο του συμπαίκτη, είτε να παίζουν δίπλα στα παιδιά, είτε κατά τη διάρκειά του παιχνιδιού να το επεκτείνουν προτείνοντας νέες ιδέες, λύσεις σε προβληματισμούς κ.α.

Όσο αφορά το οργανωμένο παιχνίδι και το ρόλο του παιδαγωγού σε αυτό, παρουσιάζονται δυο απόψεις, από δυο ψυχολόγους τον Lev Vygotsky (1896-1934) και τον Jerome Bruner (1915-2016). Αρχικά, ο Vygotsky θεωρούσε τον ενήλικα την λύση για τη μάθηση των παιδιών. Για την μάθηση ο ενήλικας χρησιμοποιούσε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA), η οποία είναι «η απόσταση του πραγματικού επιπέδου ενός παιδιού που εκτελεί μία δραστηριότητα μόνο του και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης που προέρχεται από την επίλυση μίας δραστηριότητας με τη βοήθεια του ενήλικα» (Vygotsky, 1978, σελ.33). Με βάση δηλαδή τον Vygotsky ο ενήλικας είναι αυτός που θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει μία ικανότητα, με απαιτήσεις και οδηγίες που θα πρέπει να βρίσκονται εντός της ZEAς του. Σε ένα παρόμοιο επίπεδο αναφέρθηκε και ο Bruner, ο οποίος εισήγαγε το παιδαγωγικό εργαλείο, την σκαλωσιά.

Η σκαλωσιά είναι μία κατασκευή, η οποία χρησιμεύει ως βοήθημα στην σταδιακή οικοδόμηση ενός κτιρίου• στο τέλος η «σκαλωσιά» μεγαλώνει όσο υψώνεται το κτίριο• στο τέλος, η σκαλωσιά μπορεί να απομακρυνθεί. Εδώ η οικοδόμηση του κτηρίου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού• και η σκαλωσιά είναι ανάλογη με τον τρόπο που μπορεί ο ενήλικος να υποστηρίξει αυτή την ανάπτυξη (Αυγητίδου, 2001, σελ.222).

Επομένως, σύμφωνα με τον Bruner ο παιδαγωγός υποστηρίζει σταδιακά το παιδί στην ανάπτυξη μίας ικανότητας και έπειτα αποσύρει την βοήθειά του όταν αυτό τα καταφέρνει μόνο του. Παραδείγματα χρήσης της σκαλωσιάς στο παιχνίδι των παιδιών είναι η βοήθεια διατήρησης της προσοχής του παιδιού σε συγκεκριμένα σημεία μίας δράσης, η βοήθεια τμηματισμού μίας απαιτητικής δράσης σε μικρότερες και ευκολότερες και η σωστή ταξινόμηση των βημάτων για την υλοποίηση της (Αυγητίδου, 2001).

Εν κατακλείδι, είτε είναι ελεύθερο είτε οργανωμένο το παιχνίδι πάντα πρέπει να υπάρχει χώρος για την εμπλοκή του ενήλικα, έτσι ώστε να το εξελίξει εφαρμόζοντας κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές (Αυγητίδου, 2001). Παρακάτω παρουσιάζονται πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών πρώιμης

παιδικής ηλικίας στο παιχνίδι των παιδιών. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα δεδομένα που προέρχονταν από τον ελλαδικό χώρο ήταν ελάχιστα, αναφέρονταν κυρίως σε ηλικίες άνω των 5 ετών και οι έρευνες που υπήρχαν δεν περιείχαν αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του σταθμού, καθώς ήταν βασισμένες μόνο σε βιβλιογραφικά δεδομένα. Στις έρευνες για το οργανωμένο παιχνίδι στο εξωτερικό επίσης δεν υπήρχε μεγάλη διαθεσιμότητα και αφορούσαν μεγαλύτερα παιδιά (άνω των 3 ετών). Στην Ελλάδα οι έρευνες σχεδόν απουσίαζαν και τα ελάχιστα δεδομένα που βρέθηκαν δεν ήταν σύγχρονα. Επομένως, η παρούσα εργασία θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας που αφορά στο ρόλο των παιδαγωγών, που εργάζονται με παιδιά από 2:5 έως 4 ετών, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

4.2: Έρευνες στο εξωτερικό αναφορικά με το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού

Σύμφωνα με πιο σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, η Ivrendi (2017) που διεξήγαγε την έρευνά της σε παιδικούς σταθμούς στην Τουρκία, μελέτησε τον ρόλο του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού με δείγμα 141 παιδαγωγούς που είχαν στην φροντίδα τους παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (3-6 ετών). Πιο συγκεκριμένα, διέκρινε ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούσαν 7 ρόλους που παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω:

1. Υπεύθυνος σκηنيκού: Ο παιδαγωγός διαμορφώνει το περιβάλλον και το εξοπλίζει με υλικά παιχνίδια.
2. Συμπαίκτης: Ο παιδαγωγός παίζει μαζί με τα παιδιά (αν του ζητηθεί), τα οποία είναι υπεύθυνα για την εξέλιξή του παιχνιδιού.
3. Αρχηγός παιχνιδιού: Ο παιδαγωγός είναι ενεργό μέλος, και ελέγχει αυτός το παιχνίδι όταν τα παιδιά βρίσκουν δυσκολία στην εκκίνηση και στη διατήρησή του, προτείνοντας ιδέες και καθοδηγώντας τα.
4. Σκηνοθέτης (Director): Ο παιδαγωγός δεν λαμβάνει κάποιο ενεργό ρόλο αλλά διαχειρίζεται όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού (ρόλους, διαλόγους κ.α.)
5. Αμέτοχος παρατηρητής ασφάλειας: Ο παιδαγωγός δεν αναμειγνύεται στο παιχνίδι, αλλά κατά τη διάρκειά του πραγματοποιεί άλλες υποχρεώσεις του (πχ.

διαδικασίες γραφειοκρατίας) και επεμβαίνει μόνο αν παρατηρήσει εκτροπές στις συμπεριφορές των παιδιών.

6. Θεατής: Ο παιδαγωγός ενώ είναι κοντά στα παιδιά δεν συμμετέχει, χωρίς να μιλήσει κάνει σήματα σε αυτά για επιβεβαίωση σε ότι τους ζητηθεί και τους δείχνει την αξία του παιχνιδιού.
7. Ανακατευθύνει (Redirector): Ο παιδαγωγός κάνει ερωτήσεις στα παιδιά ακαδημαϊκού περιεχομένου ενώ παίζουν, αλλά αυτό μπορεί να προκαλέσει πρόωρο τερματισμό του παιχνιδιού τους. (Ivrendi, 2017, σελ.275-276)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί επέλεξαν κυρίως το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή ασφάλειας, του θεατή, του σκηνοθέτη, του ηγέτη και του συμπαίκτη. Ο ρόλος του παρατηρητή ασφάλειας χρησιμοποιούταν περισσότερο από παιδαγωγούς με αρκετή προϋπηρεσία (πάνω από 16 έτη) και από αυτούς που είχαν κάτω από 20 παιδιά στην τάξη τους. Ο ρόλος του θεατή υπερίσχυε σε παιδαγωγούς που είχαν πάνω από 5 γωνίες στην αίθουσα του παιδικού σταθμού, καθώς ήθελαν να συλλέξουν περισσότερες παρατηρήσεις στα παιδιά που έπαιζαν ταυτόχρονα σε πολλές από αυτές. Ο ρόλος του σκηνοθέτη ήταν εντονότερος με παιδιά ηλικίας 3-4 ετών από ότι σε μεγαλύτερα που πιθανόν δεν χρειάζονται τόσες οδηγίες. Ο ρόλος του ηγέτη χρησιμοποιούταν για να διευκολύνει το παιχνίδι των παιδιών για παράδειγμα κατά την έναρξή του. Συγχρόνως, ο ρόλος του συμπαίκτη εμφανιζόταν περισσότερο σε τάξεις με λιγότερο από 20 παιδιά καθώς οι παιδαγωγοί είχαν περισσότερη ενέργεια και χρονικό περιθώριο να ασχοληθούν με αυτά, από ότι αν ήταν μεγαλύτερος ο αριθμός τους (Ivrendi, 2017). Σε μία άλλη έρευνα που διεξήχθη στην Ολλανδία (Tajik & Singer, 2018), μελετήθηκε το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι ανάλογα με τη συμμετοχή και τη θέση (κοντά ή μακριά από τα παιδιά) που διατηρούσε ο παιδαγωγός στην τάξη του παιδικού σταθμού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 172 παιδιά ηλικίας από 0 έως 4 ετών. Βρέθηκε αρχικά ότι τα παιδιά χρειάζονταν συνεχώς τον παιδαγωγό κοντά τους και πως το ποσοστό εμπλοκής τους εξαρτιόνταν από τη διαθεσιμότητά του. Επιπλέον, φάνηκε πως ήταν σημαντικό για τα παιδιά κάτω των 4 ετών ο παιδαγωγός να είναι απλώς θεατής και να μπορούν απλά να τον βλέπουν ενώ παίζουν. Σημαντικό ωστόσο ήταν, πως όταν ο παιδαγωγός ήταν σε πιο μακρινή απόσταση από εκεί που έπαιζαν τα παιδιά δημιουργούνταν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των παιδιών με τους συνομήλικους τους. Συμπληρωματικά, λάμβανε τον ρόλο του συμπαίκτη και του αρχηγού όταν τα παιδιά ήθελαν καθοδήγηση και

στήριξη χωρίς εκείνος να αναλάμβανε τον έλεγχο του παιχνιδιού τους (Tajik & Singer, 2018). Συγχρόνως, η Wood (2014) στην δική της έρευνα με συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 3:10-4:6 στην Αγγλία, υποστήριξε ότι οι παιδαγωγοί δεν πρέπει να καθοδηγούν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν δράση, να μαθαίνουν τον αυτοέλεγχο και την ιδιοκτησία, καθώς και να κατευθύνουν τη μάθηση τους μόνα τους. Μία επόμενη έρευνα (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016) σε παιδικούς σταθμούς στο Ομάν με παιδιά ηλικίας 3-6 ετών εστίασε στους ρόλους των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή. Οι παιδαγωγοί αυτοί εξασφάλιζαν την ασφάλεια των παιδιών, επέβλεπαν και καθοδηγούσαν τις συμπεριφορές τους και διαμόρφωναν το χώρο με υλικά και ερεθίσματα. Συγχρόνως, στην έρευνα αυτοί σπάνια συμμετείχαν στο παιχνίδι των παιδιών ή έκαναν λεκτικά σχόλια. Επίσης, μία έρευνα σε παιδικούς σταθμούς στην Φινλανδία (Ravanglia, 2021), μελέτησε το παιχνίδι των παιδιών ηλικίας 3-6 ετών. Χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα της μεθόδου παρατήρησης στα παιδιά και του ερωτηματολογίου στους παιδαγωγούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού επενέβαιναν όταν ήθελαν να δώσουν στα παιδιά οδηγίες, όταν εκείνα ζητούσαν την συμμετοχή των ενηλίκων και κατά τη διάρκεια συγκρούσεων όπου πρότρεπαν τα παιδιά να βρουν τη λύση μόνα τους. Σε αυτή την έρευνα οι παιδαγωγοί παρείχαν ελευθερία στα παιδιά να εκφραστούν, να διαχειριστούν το παιχνίδι τους και επέλεγαν να επέμβουν σε συγκεκριμένες στιγμές, άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό, ανάλογα τις ανάγκες της ομάδας (Ravanglia, 2021).

4.3: Έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού

Στον ελλαδικό χώρο, πραγματοποιήθηκε μία βιβλιογραφική έρευνα από την Αντωνάκη & τους συνεργάτες της (2018), στο παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που καταγράφηκαν οι αρμοδιότητες του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, ο παιδαγωγός παρατηρεί τις ικανότητες των παιδιών, εντοπίζει και καλύπτει τις ανάγκες τους καθώς και συμμετέχει

αυθόρμητα στο παιχνίδι τους, ακολουθώντας τον ρόλο που εκείνα του ορίζουν. Επιπρόσθετα, ο παιδαγωγός επεμβαίνει για να επιβεβαιωθεί ότι ακολουθούνται οι κανόνες, ότι υπάρχει αρμονία στο παιχνίδι τους και για να λύσει έντονες διαμάχες συνομηλίκων. Τέλος, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού βρίσκει αφορμές για να μεταφέρει γνώσεις σε αυτά και θέτει ερωτήσεις για τις δημιουργίες τους με σκοπό να καλλιεργηθούν η δημιουργικότητα και η φαντασία τους (Αντωνάκη & συνεργάτες, 2018). Μία επόμενη βιβλιογραφική μελέτη το 2017 (Θεοδωρίδου & συνεργάτες), διερεύνησε το παιχνίδι των παιδιών είτε είναι δομημένο είτε ελεύθερο στον βρεφονηπιακό σταθμό και τον ρόλο του παιδαγωγού σε αυτό. Ομοίως με την προηγούμενη έρευνα, ο παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών που έχει στη φροντίδα του και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που προωθεί τη μάθηση και την διασκέδαση μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού. Επιπλέον, συμφωνεί και αυτή η έρευνα στη συμμετοχή του ενήλικα στο παιχνίδι, αφού έχει προηγηθεί στοχασμός στο «πότε» θα το κάνει και στο «πώς». Στην έρευνα αυτή αναφέρεται ότι η παιδαγωγός θεωρεί κατάλληλη στιγμή να εμπλακεί στο παιχνίδι των παιδιών όταν ένα παιδί δυσκολεύεται να ενταχθεί σε μία ομάδα, ή όταν δεν μπορεί να επιλέξει και να ξεκινήσει μία δραστηριότητα, καθώς και όταν επιθυμεί να εμπλουτίσει το περιεχόμενό του με γνώσεις και ερεθίσματα. Στόχος της παιδαγωγού ως προς το παιχνίδι είναι η εξέλιξή του και ως προς τα παιδιά, ομοίως με την έρευνα της Αντωνάκη & των συνεργατών της (2018), είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Επιπλέον, η μελέτη των Αντωνάκη & των συνεργατών της (2008) προσθέτει πως ο παιδαγωγός πρέπει να παρατηρεί, να λαμβάνει υπόψιν όσα λένε τα παιδιά για να μάθει τον τρόπο σκέψης και τα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, ο ενήλικας πρέπει να αξιολογεί και να επιβραβεύει τα παιδιά για την προσπάθειά τους, ακόμα και στα λάθη. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως οφείλεται σεβασμός από τους παιδαγωγούς στις ανάγκες των παιδιών, στη ροή και στο πνεύμα του παιχνιδιού (Αντωνάκη & συνεργάτες, 2008). Κλείνοντας η έρευνα των μελετητών Tanakidou & Avgitidou (2016), πραγματοποιήθηκε με μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, σε ένα νηπιαγωγείο στο νομό Θεσσαλονίκης με τη μέθοδο του Μωσαϊκού. Κατά την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, έπειτα από την συλλογή των δεδομένων, οι ερευνήτριες συμπέραναν πως ο ρόλος τους παιδαγωγού είναι κυρίως διευκολυντικός. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι ο ρόλος του παιδαγωγού ήταν να θέτει ερωτήσεις στα παιδιά, να υπενθυμίζει τους στόχους και να επαναλαμβάνει τα λεγόμενα τους οξύνοντας την κριτική τους σκέψη και την ανάπτυξη διαλόγου. Όσο αφορά το τελευταίο, δεν πρέπει να αγνοείται ότι η

εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών βασίζεται στην συζήτηση και το πόσο σημαντική είναι η ανταπόκριση των ενηλίκων στις ερωτήσεις τους (Maguire-Fong, 2019). Συμπληρωματικά, σύμφωνα με την έρευνα ο παιδαγωγός σέβεται τον ρυθμό των παιδιών, δεν είναι απαιτητικός σε κάτι που δεν μπορούν να καταφέρουν, υποστηρίζει το παιχνίδι με υλικά αντικείμενα και τέλος προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες (Tanakidou & Avgitidou, 2016).

4.4: Έρευνες στο εξωτερικό αναφορικά με το ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιδιού

Όσον αφορά το οργανωμένο παιχνίδι, στην έρευνα της η Ravanglia (2021), που πραγματοποιήθηκε στην Φινλανδία, με δείγμα 6 παιδαγωγών που είχαν στην φροντίδα τους παιδιά 3 έως 6 ετών, χρησιμοποίησε ως μεθοδολογικά εργαλεία και το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση. Η ερευνήτρια αρχικά όρισε το οργανωμένο παιχνίδι, ως μία δραστηριότητα που εξελισσόταν είτε προγραμματισμένα, είτε με αυθόρμητη εμπλοκή των παιδιών, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, με σκοπό την κατεύθυνσή του σε επιθυμητές γνώσεις. Ο ρόλος του παιδαγωγού επικεντρωνόταν στην παρατήρηση της πορείας του παιχνιδιού τόσο για να αντιλαμβάνεται την κατάλληλη στιγμή να επέμβει όσο και για να γνωρίσει τα ενδιαφέροντά-δυνατότητες των παιδιών του, με σκοπό τη δημιουργία νέων δραστηριοτήτων. Τέλος, μέσα από τις δράσεις των παιδιών, ο παιδαγωγός μπορεί να προβεί στην αξιολόγησή τους (Ravanglia, 2021). Σε μία επόμενη έρευνα (Aras & Merdin, 2020) στις τάξεις του παιδικού σταθμού στην Τουρκία συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί που είχαν στη φροντίδα τους παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το παιχνίδι και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατά τη διάρκεια του δομημένου παιχνιδιού, οι παιδαγωγοί δημιουργούσαν κανόνες που τα παιδιά σαν παθητικοί ακροατές έπρεπε απλά να τους εκτελούν. Οι αλληλεπιδράσεις των παιδαγωγών με τα παιδιά, παρόλο που είναι ύψιστης σημασίας για την επιτυχία της δραστηριότητας, σχεδόν απουσίαζαν (Vu & συνεργάτες 2015). Επομένως, απουσίαζε και η ανατροφοδότηση και η αμφιβολία εκ μέρους των παιδιών σχετικά με όσα διδάχτηκαν,

τα οποία είναι απαραίτητα στοιχεία της μάθησης. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί ήταν υπεύθυνοι για την διαμόρφωση του περιεχομένου των δράσεων, το οποίο συμπεριλάμβανε έννοιες μαθηματικές, φυσικές και γλωσσικές. Παράλληλα, οι παιδαγωγοί στις οργανωμένες δραστηριότητες ενίσχυαν τη διασκέδαση και την περιέργεια των παιδιών (Aras & Merdin, 2020). Η τρίτη και τελευταία έρευνα που μελετήθηκε (Syrjämäki & συνεργάτες, 2018), είχε πραγματοποιηθεί σε Φιλανδικούς παιδικούς σταθμούς, με συμμετέχοντες 16 επαγγελματίες παιδαγωγούς και 50 παιδιά, κυρίως ειδικών αναγκών, ηλικίας 3-6 ετών, με τη μέθοδο της βιντεοσκόπησης. Η έρευνα αυτή είχε επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στο ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού, με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους. Βρέθηκε ότι οι παιδαγωγοί για να ενισχύσουν την επικοινωνία μεταξύ των συνομηλίκων, μιλούσαν στα παιδιά είτε αν οι ίδιοι συμμετείχαν στο παιχνίδι τους, είτε όχι για να τα κατευθύνουν, εμπλέκονταν σε παιχνίδια ρόλων και τα παρατηρούσαν, είτε παίζοντας μαζί τους είτε σαν θεατές. Επιπρόσθετα, εκείνοι βοηθούσαν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους, τις υποστήριζαν και εμπόδιζαν παραβατικές αλλά και μη επιθυμητές συμπεριφορές που εκείνα εκδήλωναν (Syrjämäki & συνεργάτες, 2018).

4.5: Έρευνες στην Ελλάδα αναφορικά με τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού

Το οργανωμένο παιχνίδι στην Ελλάδα δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά, όπως προαναφέρθηκε. Σε ένα άρθρο της Σακελλαρίου (2005), το δομημένο παιχνίδι εμφανίζεται με τη μορφή δράσεων είτε οργανωμένες μόνο από τον παιδαγωγό είτε συνεργατικά με τα παιδιά. Οι παιδαγωγοί σύμφωνα με το άρθρο αυτό, μέσα από τις δράσεις τους και το ρόλο τους προωθούν την ελευθερία, την ανεξαρτησία και τον έλεγχο της πορείας των δράσεων στα παιδιά. Αυτό γίνεται εφικτό μέσα από μία στρατηγική των παιδαγωγών, η οποία πραγματοποιείται σε 3 βήματα: σχεδιασμός, εφαρμογή σχεδιασμού, αξιολόγηση της παιδαγωγικής δράσης (Σακελλαρίου, 2005). Στον σχεδιασμό, ο παιδαγωγός εξηγεί τις οδηγίες στα παιδιά και έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει διάφορα υλικά και ερεθίσματα για να γίνουν πιο κατανοητές. Επιπλέον, είναι ευέλικτος στην χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων και επιτρέπει

στα παιδιά να επιλέξουν με ποια προτεινόμενη από εκείνους δράση θέλουν να ασχοληθούν. Επιπρόσθετα, ο παιδαγωγός επιτρέπει την μετατόπιση από μία οργανωμένη δραστηριότητα που έχει ολοκληρωθεί, σε μία ελεύθερη αν αυτό έχει ανάγκη το παιδί. Στο δεύτερο βήμα, στην εφαρμογή του σχεδιασμού, εκείνος βοηθά τα παιδιά σε δυσκολίες, ελέγχει, παρατηρεί και μαθαίνει τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, ο παιδαγωγός δημιουργεί ομάδες εάν αυτό χρειάζεται η δραστηριότητα και οργανώνει ωφέλημα διαλλείματα, δηλαδή παύσεις την κατάλληλη στιγμή χωρίς να αναγκάζει το παιδί να τερματίζει πρόωρα τη δραστηριότητά του. Το τελευταίο που πρέπει να κάνει είναι να αξιολογήσει την δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε για να οικοδομηθεί η γνώση στα παιδιά (Hohamamn, Benet & Weikart, 1979), μέσα από συζητήσεις, αναστοχασμό κ.α. Ωστόσο, όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτά τα βήματα και δεν είναι παρατηρητές, ενισχύεται η επιθυμία τους για συμμετοχή, αλλά μεγιστοποιείται και η προσπάθεια που καταβάλλουν (Σακελλαρίου, 2005). Επιπρόσθετα, ελάχιστα δεδομένα για το ρόλο του παιδαγωγού στο δομημένο παιχνίδι των παιδιών συλλέχθηκαν από συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού: το θεατρικό παιχνίδι και τη μουσικοκινητική αγωγή. Σύμφωνα με την Καλούρη-Αντωνοπούλου (1999) κατά την διάρκεια μίας δραστηριότητας θεατρικού παιχνιδιού ο παιδαγωγός διαμορφώνει το χώρο, παρέχει ή και δημιουργεί υλικά αντικείμενα που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι παρατηρητής αλλά ταυτόχρονα και βοηθός για την εξέλιξη του. Κατά την εμπλοκή του, ο παιδαγωγός, δεν πρέπει να καταπιέζει την ελευθερία των παιδιών, αλλά ούτε και να είναι απών. Επιπλέον, ο παιδαγωγός πρέπει να τολμά να δοκιμάσει νέες τεχνικές και να είναι ευέλικτος στην ανάγκες της ομάδας και φυσικά να αξιολογεί τη δραστηριότητα από την αρχή μέχρι το τέλος του θεατρικού παιχνιδιού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Σε μία βιβλιογραφική έρευνα με που εστίαζε το ενδιαφέρον της στην μουσικοκινητική αγωγή (Μπούλη & Πάσχου, 2013) στην πρώιμη παιδική ηλικία, ο παιδαγωγός όφειλε να προετοιμάζει το υλικό που θα παρουσιαζόταν στα παιδιά, να χρησιμοποιεί τη φωνή του και να συμμετέχει και ο ίδιος στο παιχνίδι, λαμβάνοντας υπόψιν τις επιθυμίες τους και διαθέτοντας τους τα κατάλληλα υλικά.

Επίλογος

Το κεφάλαιο αυτό ασχολήθηκε με την ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με «σημαντικούς άλλους»

και τον ρόλο των παιδαγωγών τους στον χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού. Συγχρόνως μελέτησε το παιχνίδι των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία και πιο συγκεκριμένα εστίασε στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι, καθώς και στον ρόλο των παιδαγωγών σε αυτά, προκειμένου να καταδείξει τόσο τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε Ελλάδα και σε εξωτερικό, όσο και τα ευρήματά τους.

Αναλυτικότερα, το θέμα της παρούσας μελέτης είναι ο ρόλος των παιδαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007) για να επιλέξει μία ερευνήτρια κάποια θεματική πρέπει να βρίσκεται εντός των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων της, καθώς και να είναι δυνατή η έρευνα-μελέτη της (δυνατότητα παροχής άδειας, διαθεσιμότητα δείγματος κ.α.), προϋποθέσεις τις οποίες πληρούσε η παρούσα μελέτη. Επιπλέον, όφειλα να αναλογιστώ και το «Γιατί ήταν αναγκαίο να μελετηθεί το θέμα αυτό;». Πιο συγκεκριμένα, για να απαντούσα αυτό το ερώτημα έπρεπε να σκεφτώ ότι τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της ημέρας τους παίζοντας (Αυγητίδου, 2001) και ότι μέσα από τις έρευνες που αναφέρονταν στο παιχνίδι των παιδιών είχα τη δυνατότητα να λάβω πληροφορίες για ποικίλα θέματα. Για παράδειγμα στην έρευνα των Meland & των συνεργατών (2019) πληροφορήθηκα για τις διαφορές που αφορούσαν στο φύλο, ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Sandseter & των συνεργατών (2020), ήρθα σε επαφή με τους φόβους των γονέων και των παιδαγωγών, που τους οδηγούσαν στην παρεμπόδιση του παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο σε 5 χώρες της Ε.Ε.

Όπως προαναφέρθηκε, στο πρώτο μέρος μελέτησα τη βιβλιογραφία αναφορικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με «σημαντικούς άλλους», στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, και ιδιαίτερα στον παιδικό σταθμό. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθιστά σαφές ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους αλλά και άλλα άτομα καθώς και τους συνομήλικούς τους τόσο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όσο και γενικότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας είναι πολύ σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως ήταν πολύ σημαντικό, να διερευνήσω αν και οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν σημαντικό να ανταποκριθούν στην ανάγκη των παιδιών για αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία προσπάθησε να μελετήσει τις απόψεις των παιδαγωγών όσον αφορά το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των

παιδιών στο βρεφονηπιακό σταθμό. Πολλές έρευνες κυρίως στο εξωτερικό ανέφεραν ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούν το ρόλο του παρατηρητή, του θεατή (Ivrendi, 2017), ρόλο του συμπαίκτη, του αρχηγού (Tajik & Singer, 2018), ρόλο διευκολυντή (Tanakidou & Avgitidou, 2016) κ.α. Αποτέλεσε λοιπόν, για εμένα, ύψιστης σημασίας το να συνεισφέρω στο να εμπλουτιστεί η περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τις απόψεις των παιδαγωγών όσον αφορά τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών και να δω αν οι απόψεις τους συμπίπτουν με ό,τι έχει έως τώρα συζητηθεί τόσο στην διεθνή όσο και στην εγχώρια έρευνα. Εν κατακλείδι, όλοι οι παραπάνω λόγοι με οδήγησαν στην πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα στα επόμενα κεφάλαια.

Ερευνητικό Μέρος

Εισαγωγή

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, αποτελείται από τη μεθοδολογία της έρευνας. Παρακάτω θα αναλυθούν κεφάλαια που αναφέρονται στον σκοπό της έρευνας, στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολούθησα, στο εργαλείο της έρευνας, στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και στους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Συμπληρωματικά, θα ακολουθήσει κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας και μετά η συζήτηση των αποτελεσμάτων προκειμένου να οδηγηθώ στα συμπεράσματα. Τέλος, θα υπάρξει κεφάλαιο με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, καθώς θα αναλυθούν και οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας

5.1: Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Για την επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός διατύπωσα 3 ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού;
- 2) Ποιος είναι κατά την άποψή τους ο ρόλος τους ως παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών;
- 3) Υπάρχει διαφορά στο ρόλο ενός παιδαγωγού, αν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή;

5.2: Μεθοδολογία της έρευνας

Ο όρος «μεθοδολογία» αναφέρεται «στην στρατηγική, στο σχέδιο δράσης, στη διαδικασία» που ακολουθήθηκε για να εφαρμοστούν κατάλληλες μέθοδοι που να συνδέονταν με τα αποτελέσματα της έρευνας (Στυλιανού, 2021, σελ. 5). Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας, που ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, επέλεξα τη μέθοδο της συνέντευξης γιατί, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, οι παιδαγωγοί θα έπρεπε να ήταν επεξηγηματικοί και να απαντούσαν σε διευκρινιστικές ερωτήσεις. Επομένως, αυτό ήταν κάτι που δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί με άλλη μέθοδο συλλογής δεδομένων όπως για παράδειγμα μέσω ερωτηματολογίου. Επιπλέον, δεν ενδιαφερόμουν να λάβω απόψεις από μεγάλο αριθμό παιδαγωγών, αλλά από ένα μικρό, προκειμένου τα λεγόμενά τους να μελετηθούν σε βάθος. Επομένως, έκρινα αναγκαίο να χρησιμοποιήσω τη ποιοτική μέθοδο (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η ποιοτική μέθοδος λοιπόν, «είναι ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε κάποιο φαινόμενο» (Ζαφειρόπουλος, 2015, σελ.281). Η μεθοδολογία αυτή, σύμφωνα με την βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως «δημιουργική» καθώς είναι χρονικά απαιτητική για την ερευνήτρια και κατά την διεξαγωγή της εκείνη πρέπει να έχει κριτική, νοητική και συναισθηματική διαθεσιμότητα (Αθανασίου, 2007). Χαρακτηρίζεται ωστόσο και ως «ζεστή» γιατί εστιάζει το ενδιαφέρον της στις «διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, τις προσωπικές αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις κλπ. και επιχειρεί να φέρει σε φως πλούσια δεδομένα, από τα οποία αντανακλώνται όλα τα παραπάνω στοιχεία» (Αθανασίου, 2007, σελ.49). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό πως η προσέγγιση αυτή, μου έδωσε τη δυνατότητα να εμβαθύνω τη μελέτη (για παράδειγμα μέσα από τον εμπλουτισμό του περιεχόμενου των ερωτήσεων στις συνεντεύξεις), να έρθω σε επαφή με τον χώρο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αλλά και να αλληλεπιδράσω με τις συμμετέχουσες λαμβάνοντας από αυτές πραγματικές και όχι τυπικές απαντήσεις (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ωστόσο, η ποιοτική μέθοδος εμφανίζει και κάποια μειονεκτήματα, κατά την χρήση της. Αρχικά, επειδή άργησε να χρησιμοποιηθεί και εμφανίστηκε πιο έντονα από το 1990 και μετά σαν μέθοδος, σε σχέση με την ποσοτική, θεωρείται λανθασμένα ότι είναι μία μη απαιτητική (Αθανασίου, 2007). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι οι συμμετέχουσες απαντούν με υποκειμενικά κριτήρια στις ερωτήσεις, ενώ υπάρχει και η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς ο αριθμός των συμμετεχουσών συνήθως είναι πολύ μικρός, όπως και στη συγκεκριμένη έρευνα. Το τελευταίο μπορεί να αντιμετωπιστεί με αύξηση του αριθμού του δείγματος, με χρήση διαφορετικών δειγμάτων, με επαναληπτικές έρευνες και με εξέταση διαφορετικών μεταβλητών που σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ωστόσο, αυτό είναι κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί στην συγκεκριμένη έρευνα για δυο λόγους. Πρώτον, λόγω της απειρίας μου στην υλοποίηση παρόμοιων μελετών και δεύτερον, για να ήταν εύκολα διαχειρίσιμη η ανάλυση των δεδομένων. Παρόλα αυτά, κρίθηκε προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική προσέγγιση, μέσω της χρήσης συνεντεύξεων, για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα μιας και οποιαδήποτε άλλη μεθοδολογία θεωρήθηκε ότι δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί εξίσου ικανοποιητικά.

5.3: Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική μέθοδο και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η προσωπική συνέντευξη με τις συμμετέχουσες. Η συνέντευξη στην επιστημονική έρευνα είναι «η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου, προκειμένου να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή πρόβλημα» (Αθανασίου, 2007, σελ.206).

Η συνέντευξη γενικά, αντλεί πληροφορίες με τρόπο αναλυτικό και επίμονο από τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα και ενδιαφέρεται για τον τρόπο σκέψης και τον εσωτερικό κόσμο τους (Αθανασίου, 2007). Συμπληρωματικά, προσφέρει οικειοποίηση στις συνεντευξιζόμενες, ευθύτητα και αυθορμητισμό στις απαντήσεις

τους και ελαστικότητα στις ερωτήσεις (King, 1999). Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), μέσα από το εργαλείο αυτό, οι συμμετέχουσες εκφράζουν τις πραγματικές τους απόψεις, τις αντιλήψεις τους στα πλαίσια μίας συζήτησης και η ερευνήτρια μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο για να αναλύσει αυτό το φαινόμενο και τους παράγοντές του. Καταλαβαίνουμε ότι αλληλεπιδρούσαμε αμοιβαία με τις συμμετέχουσες κατά την διεξαγωγή της μελέτης. Συμπληρωματικά, η συνέντευξη χρησιμεύει όταν οι ίδιες οι συνεντευξιαζόμενες ενδιαφέρονται για το σκοπό της έρευνας, όταν θέλουμε να εντοπίσουμε διαφορές και ομοιότητες στις απόψεις τους, όταν επιθυμούμε να βρούμε τα κεντρικά σημεία για να πραγματοποιήσουμε αργότερα μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο και αντίθετα ακόμα και όταν έχουμε πραγματοποιήσει ποσοτική και θέλουμε να εξετάσουμε φαινόμενα τα οποία βρέθηκαν πιο λεπτομερώς (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επιπλέον, η συνέντευξη προσφέρει σε αντίθεση με το ερωτηματολόγιο, διευκρίνιση των ερωτήσεων στις συμμετέχουσες (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και δυνατότητα παρακολούθησης και επίγνωσης της συναισθηματικής κατάστασης τους (Minichiello & συνεργάτες, 1991).

Παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συνέντευξη, υποστηρίζεται πως δεν κατοχυρώνεται η ανωνυμία των συμμετεχουσών, αλλά και πως δεν μπορούν να υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες για την υλοποίησής της, δηλαδή «ειλικρινή και εκ βάθρων συνομιλία» (Αθανασίου, 2007, σελ.209). Επιπλέον, εξαιτίας της αδυναμίας της για επανεξέταση και της μη σωστής καταγραφής των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τις συμμετέχουσες τα αποτελέσματα που προκύπτουν δεν θεωρούνται αληθή/αξιόπιστα. Αυτά κάνουν την συνέντευξη να υποτιμάται. Φυσικά τα εμπόδια αυτά μπορούν να ξεπεραστούν αν η ερευνήτρια είναι διατεθειμένη να προσπαθήσει όσο χρειαστεί αλλά και αν γνωρίζει να χρησιμοποιεί σωστά αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο (Αθανασίου, 2007).

Υπάρχουν 3 είδη συνεντεύξεων, η δομημένη που έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις και σταθερή μορφή, η ημιδομημένη που επιτρέπει στις συνεντευξιαζόμενες σε κάποια σημεία (που προσδιορίζονται από την ερευνήτρια), να εκφραστούν ελεύθερα και η μη δομημένη όπου υπάρχει μία ελεύθερη συζήτηση, μη καθοδηγούμενη. Η δομημένη εμποδίζει την πορεία του διαλόγου και η μη δομημένη απαιτεί μεγάλη εμπειρία από την ερευνήτρια (Αθανασίου, 2007), επομένως για τη συγκεκριμένη έρευνα επέλεξα την ημιδομημένη. Η ημιδομημένη είναι σαν μέσο των δύο προηγούμενων, ελεύθερης συνομιλίας και δομημένης συνέντευξης. Αρχικά, διέθετα έναν οδηγό ερωτήσεων για

δεδομένα που έπρεπε να ληφθούν (Παράρτημα 2) και ταυτόχρονα επέτρεπα στις συμμετέχουσες να εκφραστούν ανεξάρτητα από αυτές, εξασφαλίζοντας την ανάδειξη νέων θεμάτων. Ήταν αρκετά απαιτητική, καθώς έπρεπε να παρακολουθώ προσεκτικά τα λεγόμενα των υποκειμένων, να μην εκφράζω την προσωπική μου άποψη, να αποσπώ τις πληροφορίες που χρειάζομαι και να ξέρω να διαχειρίζομαι γενικότερα τη συζήτηση (Αθανασίου, 2007).

Όσον αφορά τις ερωτήσεις, ήταν βασισμένες στον σκοπό της έρευνας, ήταν γραμμένες απλά ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές και η σειρά τους μπορούσε να αλλάξει ανάλογα με την ροή της συζήτησης (Αθανασίου, 2007). Οι ερωτήσεις ήταν 34 και από αυτές κάποιες παραλήφθηκαν ή και προστέθηκαν νέες. Στην συγκεκριμένη έρευνα, οι συνεντεύξεις δεν είχαν μεγαλύτερη διάρκεια από 15-20 λεπτών η κάθε μία.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συζητήσεις με τις συμμετέχουσες μαγνητοφωνήθηκαν για να μειωθεί η πιθανότητα παρερμηνείας όσων ειπώθηκαν και για να εξασφαλιστεί η ακρίβεια των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων (Αθανασίου, 2007). Η μαγνητοφώνηση αν και θεωρείται ότι φέρνει σε δύσκολη θέση τις συμμετέχουσες (Cohen, Manion & Morrison, 2008), ωστόσο, αν οι συμμετέχουσες είναι ενημερωμένες για αυτήν, καθώς και για την ανωνυμία της έρευνας και για τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, συνήθως δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας για αυτές. Επιπρόσθετα, μερικοί συγγραφείς προτείνουν ότι όταν η συνέντευξη λάβει τέλος, οι συνεντευξιαζόμενες έχουν το δικαίωμα να ακούσουν τη συζήτηση καθώς και να αλλάξουν κάποια απάντησή τους (Αθανασίου, 2007). Ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε αυτή η πρακτική γιατί ήταν μία χρονοβόρα διαδικασία και υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα στις συνεντευξιαζόμενες και σε εμένα. Πιο συγκεκριμένα, τα οικεία πρόσωπα μου ήταν οι εργαζόμενες παιδαγωγοί που βρίσκονταν στον σταθμό που πραγματοποιούσα την πρακτική μου, αλλά και οι τελειόφοιτες φοιτήτριες του ΤΑΦΦΠΗ με τις οποίες ερχόμουν καθημερινά σε επαφή. Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν, έγινε μεταγραφή των 6 συνεντεύξεων (Hycner, 1985), δηλαδή η καταγραφή όσων ειπώθηκαν με τις συμμετέχουσες. Η μεταγραφή βοήθησε στην αξιοπιστία, στην ακρίβεια μέσω της μη απλοποίησης των εννοιών και στην μη απουσία των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Έπειτα, ακολούθησε η ανάλυση του κειμένου των συνεντεύξεων, η ταξινόμηση των απαντήσεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει, ο χωρισμός των απαντήσεων του κάθε ερευνητικού ερωτήματος σε υποενότητες και στο

τέλος η σύγκριση τους με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας που είχα μελετήσει για να αναζητηθούν τυχόν σχέσεις και συσχετίσεις. Μέσα από την ανάλυση του κειμένου, διεξάχθηκαν συμπεράσματα με αντικειμενικότητα και συστηματικότητα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

5.4: Συμμετέχουσες στην έρευνα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Η συλλογή των δεδομένων που απαιτούνταν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν εφικτή με δύο τρόπους, με τη δειγματοληψία και με την απογραφή (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021). Η απογραφή αναφέρεται στην συλλογή δεδομένων από όλο τον πληθυσμό, δηλαδή το «θεωρητικά καθορισμένο σύνολο υπό μελέτη στοιχείων» (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021, σελ.172). Η δειγματοληψία «είναι η διαδικασία επιλογής κατάλληλου δείγματος» (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021, σελ.370). Το δείγμα αναφέρεται στην «επιλογή μονάδων παρατήρησης, ώστε να γίνουν οι μετρήσεις και οι παρατηρήσεις που επιθυμεί η ερευνήτρια» (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021, σελ.173). Ήταν πολύ δύσκολο εξαιτίας μεγάλου αριθμού συμμετεχουσών και συμμετεχόντων να πραγματοποιηθεί μία έρευνα σε όλο τον πληθυσμό που είχε το χαρακτηριστικό που ερευνάται (Αθανασίου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που επιλέχθηκαν για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού, ήταν 3 εργαζόμενες παιδαγωγοί του παιδικού σταθμού που έκανα την πρακτική μου άσκηση σε μια μεγάλη πόλη της Ελλάδας, οι οποίες είχαν στην φροντίδα τους παιδιά ηλικίας 2:6-4 ετών και 3 τελειόφοιτες φοιτήτριες του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΤΑΦΠΠΗ) που πραγματοποιούσαν πρακτική άσκηση σε άλλους παιδικούς σταθμούς με παιδιά ηλικίας από 2:6-4, 3:6- 4 και 3 ετών και άνω.

Η δειγματοληψία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την δειγματοληψία με πιθανότητα και την δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Στην δειγματοληψία με πιθανότητα, τα δεδομένα μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό και βασίζεται σε μεγάλους αριθμούς συμμετεχουσών (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021). Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, η οποία και επιλέχτηκε στην παρούσα έρευνα, δεν επέτρεπε γενικεύσεις, αλλά τα συμπεράσματα σχετίζονταν μόνο με τους παιδικούς σταθμούς που

ερευνηθήκαν και αποτελούταν από μικρό αριθμό παιδαγωγών (Παπαγεωργίου & Χαλικιάς, 2021). Εφόσον επέλεξα την ποιοτική μέθοδο, δεν ενδιαφερόμουν για ποσοστά, ούτε για μεγάλο αριθμό συμμετεχουσών, αλλά για μικρό, που να μπορούσε να γίνει εις βάθος μελέτη των φαινομένων αλλά και των παραγόντων τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι ερευνητές Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ.154), αναφορικά με την καταλληλότητα του αριθμητικού συνόλου που λαμβάνει μέρος σε μία έρευνα αναφέρουν πως «εξαρτάται από τις επιδιώξεις της εκάστοτε μελέτης όσο και από τη φύση και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση». Συμπληρωματικά, εκείνοι συμπεραίνουν πως οι ανάγκες μίας έρευνας μπορεί να απαιτούν την μελέτη ενός μικρού αριθμού ατόμων και πως η χρήση ενός μεγάλου αριθμού μπορεί να μην ήταν ιδανική (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ο αριθμός των συμμετεχουσών πέρα από τη φύση της έρευνας (ποιοτική ή ποσοτική), επηρεάζεται και από το χρόνο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ο χρόνος ήταν περιορισμένος εξαιτίας του ελάχιστου χρόνου παραμονής μου στον παιδικό σταθμό κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης. Επομένως, το σύνολο των παιδαγωγών που επιλέχτηκε ήταν βολικό, προσβάσιμα εφικτό και κοντινό σε εμένα, καθώς το αποτέλεσαν αρχικά οι εργαζόμενες παιδαγωγοί στο χώρο που έκανα πρακτική άσκηση. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός των παιδαγωγών αυτών ήταν αρκετά μικρός και η πρόσβασή μου σε άλλους πολύ περιορισμένη θεώρησα σημαντικό να το εμπλουτίσω περισσότερο και με 3 ακόμη άτομα που ήταν εξίσου οικεία, κοντινά και εύκολα προσβάσιμα με τις 3 παιδαγωγούς. Τα άτομα αυτά ήταν 3 τελειόφοιτες φοιτήτριες του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία που πραγματοποιούσαν αντίστοιχα την πρακτική τους άσκηση σε διαφορετικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς, από αυτόν των παιδαγωγών. Η επιλογή αυτή, να διεξαχθούν συνεντεύξεις και με τις συμφοιτήτριές, μου είχε άλλο έναν σκοπό και σχετιζόταν με την απειρία μου στην διεξαγωγή συνεντεύξεων. Θεώρησα λοιπόν, σημαντικό προτού να πάρω συνέντευξη από τις παιδαγωγούς να έχω δοκιμάσει το ερευνητικό αυτό εργαλείο με άτομα τα οποία θα ένιωθα ακόμα πιο οικεία. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποίησα τις 3 πρώτες συνεντεύξεις με τις συμφοιτήτριές μου θεωρώντας ότι έτσι θα μπορέσω να εξοικειωθώ με το μεθοδολογικό εργαλείο αυτό, μέχρι να έρθει η ώρα να πάρω τις συνεντεύξεις από τις παιδαγωγούς. Εν κατακλείδι, ο τρόπος δειγματοληψίας που επιλέχτηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας ήταν η δειγματοληψία ευκολίας/ εύχερειας (convenience sampling) (Ζαφειρόπουλος, 2015). Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός και το είδος των συνεντευζιαζόμενων

που επέλεξα, απέτρεψε την γενίκευση στον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος, 2015), η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει για εμένα, αλλά και για άλλους ερευνητές, το έναυσμα για μία μεταγενέστερη και μεγαλύτερη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος σε διαφορετικά πλαίσια, και ενδεχομένως χωρίς το εμπόδιο του χρόνου.

5.5: Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην αρχή της ηθικής και τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Σύμφωνα με αυτήν, οι συμμετέχουσες δεν θα έπρεπε να γνωρίζουν μόνο το θέμα της έρευνας, αλλά και τη μεθοδολογία, καθώς αιτία τέτοιων ζητημάτων θα μπορούσε να αποτελέσει οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας που εξελισσόταν (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, έλαβα υπόψιν την αναλογία κόστους-οφέλους, η οποία αναφέρεται «στον υπολογισμό των οφελών των ερευνητών στην έρευνα, έναντι στο κόστος των συμμετεχόντων σε αυτή» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ.80). Τα οφέλη της παρούσας έρευνας ήταν τα ευρήματα μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων και εκείνες δεν είχαν κάποιο άλλο κόστος πέρα από την αφιέρωση ελάχιστου χρόνου για να δώσουν τις απαντήσεις τους.

Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι να επισημανθεί πως τα άτομα που έλαβαν μέρος στην μελέτη συμμετείχαν με την θέλησή τους χωρίς εγώ να εκμεταλλευτώ κάποια σωματική και πνευματική αδυναμία τους, δείχνοντας απόλυτο σεβασμό στις απαντήσεις τους (Αθανασίου, 2007). Επιπρόσθετα, είχα μεριμνήσει για την ενημερωμένη συναίνεση των ατόμων που θα βοηθούσαν στην έρευνα, δηλαδή τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στις προσωπικές συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σύμφωνα με Cohen & τους συνεργάτες του «η αρχή της ενημερωμένης συναίνεσης είναι θεμελιωμένη στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοκαθορισμό» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ.82). Η αρχή αυτή είχε άμεση σχέση και με την πρόσβαση και αποδοχή του παιδικού σταθμού, για να μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα, οπότε όφειλα αρχικά να δείξω την αξία της έρευνάς, για να μπορέσω να βοηθηθώ από τους αρμόδιους για την εκπόνησή της (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συμπληρωματικά, η παρούσα εργασία έλαβε υπόψιν και άλλα ηθικά ζητήματα όπως τον σεβασμό στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχουσών. Ήμουν υποχρεωμένη ακόμα και αν εμβάθυνα σε ιδιωτικά δεδομένα, να ενημερώσω τις συμμετέχουσες πριν την διεξαγωγή της. Δύο ακόμα ζητήματα που λήφθηκαν υπόψιν στην μελέτη ήταν η ανωνυμία, στην οποία δεν έπρεπε να συνδέονται οι απαντήσεις με τα πρόσωπα από τα οποία πάρθηκαν και η εμπιστευτικότητα, στην οποία παρόλο που γνώριζα στην συνέντευξη «ποια» είπε «τι», δεν έπρεπε να το αποκαλύψω (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και αυτό εξασφαλίστηκε με την χρήση ψευδωνύμων κατά την παρουσίαση των δεδομένων (Clark, 2006). Από την άλλη, ακολουθώντας όλα όσα αναφέρθηκαν, προσπάθησα να αποτρέψω την προδοσία, δηλαδή την αποκάλυψη δεδομένων προκαλώντας ψυχικά στις συμμετέχοντες και την εξαπάτηση, στην οποία εκείνες είτε είχαν άγνοια του θέματος που ερευνήθηκε είτε του πλαισίου του είτε τους αποκρύπτονταν σημαντικές πληροφορίες (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για το σκοπό, την μεθοδολογία, τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της παρούσας εργασίας μέσω ενός έντυπου συναίνεσης που κλήθηκαν να διαβάσουν και να υπογράψουν δύο φορές (Παράρτημα 1). Στο έντυπο αυτό καταγράφηκαν τα θέματα που θα μπορούσαν να ανησυχήσουν τις συνεντευξιαζόμενες και δόθηκαν και τα στοιχεία επικοινωνίας μου, καθώς και της επόπτριας καθηγήτριας μου για να επιλυθούν περαιτέρω απορίες που ίσως προκύπτανε ή δεν είχαν διευκρινιστεί σωστά από εμένα. Τέλος, αφού η κάθε υποψήφια συμμετέχουσα είχε διαβάσει το έντυπο συναίνεσης και συμφωνούσε να συμμετάσχει στην έρευνα, υπέγραφε το ένα από τα δυο έντυπα συναίνεσης που της είχαν παρασχεθεί και μου το επέστρεφε. Το άλλο αντίτυπο το κρατούσε η ίδια για το αρχείο της. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως επί των πλείστων ο ενικός αριθμός εξαιτίας της οικειότητας μου με τις συμμετέχουσες στην έρευνα. Ο ενικός αριθμός βοήθησε στην μείωση του άγχους, στην δημιουργία ενός κλίματος ευχάριστης συζήτησης και στην αποφυγή της ψυχρότητας. Στην μία παιδαγωγό τηρήθηκε ο πληθυντικός αριθμός, καθώς δεν είχε δημιουργηθεί ακόμα η απαραίτητη οικειότητα και ο ενικός αριθμός θα έδειχνε ασέβεια, αφού συνομιλούσα με την συγκεκριμένη παιδαγωγό στον πληθυντικό και κατά τη διάρκεια της ημέρας στον παιδικό σταθμό της, μιας και πραγματοποιούσα την πρακτική μου άσκηση μαζί της.

Εν κατακλείδι, είχα πλήρη επίγνωση των ηθικών-δεοντολογικών ζητημάτων, των υποχρεώσεων έναντι στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και προσέγγισα τα υποκείμενα της έρευνας χωρίς διάθεση εξαπάτησης, με καλή πρόθεση αλλά και με ειλικρίνεια.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

6.1: Εισαγωγή και δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Για να μπορέσει να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, διατύπωσα 3 ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού;

β) Ποιος είναι κατά την άποψη τους ο ρόλος τους ως παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών;

γ) Υπάρχει διαφορά στο ρόλο ενός παιδαγωγού, αν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή;

Προκειμένου να διευκολυνθούν οι αναγνώστες έχει αφιερωθεί ένα υποκεφάλαιο για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Σε κάθε ένα από τα τρία υποκεφάλαια των αποτελεσμάτων που ακολουθούν (υποκεφάλαια 6.2 έως 6.4), υπάρχει μια μικρή εισαγωγή, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων και στο τέλος του κάθε υποκεφαλαίου συνοψίζονται τα βασικότερα ευρήματα.

Για να μπορέσουν να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, πραγματοποίησα συνεντεύξεις με 3 εργαζόμενες παιδαγωγούς ενός παιδικού σταθμού, σε μία μεγάλη πόλη της Ελλάδος, όπου πραγματοποιούσα την πρακτική μου άσκηση, αλλά και με 3 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία οι οποίες πραγματοποιούσαν και αυτές την πρακτική τους άσκηση, αλλά σε διαφορετικούς σταθμούς. Η έρευνα ήταν ποιοτική και το μεθοδολογικό εργαλείο που

χρησιμοποιήθηκε ήταν η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη με τις συμμετέχουσες. Στις συνεντευξιαζόμενες δόθηκαν ψευδώνυμα, ώστε να μην μπορούν να ταυτιστούν οι απαντήσεις τους με τα πρόσωπά τους.

Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν στην έρευνα, η Αφροδίτη, η Δήμητρα και η Καλυψώ οι οποίες ήταν τελειόφοιτες του τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, που πραγματοποιούσαν την πρακτική τους άσκηση σε παιδικούς σταθμούς για διάστημα περίπου 3 μηνών. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, οι προαναφερόμενες συμμετέχουσες διένυαν τον 1^ο μήνα της πρακτικής τους άσκησης. Η Αφροδίτη βρισκόταν σε τμήμα με παιδιά 3:6-4 ετών, παρόλο που δεν είχε ξανά δουλέψει με τέτοιες ηλικίες της άρεσε, γιατί όπως ανέφερε πίστευε ότι μπορούσε να κάνει πολλές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος, γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν κατακτήσει το λόγο. Η Δήμητρα στο τμήμα της είχε παιδιά από 3 ετών και άνω, είχε ξανά εργαστεί με τέτοιες ηλικίες και το προτιμούσε εξαιτίας της επικοινωνίας και της αυτονομίας που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας συγκριτικά με τα μικρότερα, όπως αναφέρει. Το τμήμα της Καλυψώς είχε παιδιά ηλικίας 2:6-4 ετών, είχε ξαναδουλέψει στο παρελθόν και αυτή με αυτές τις ηλικίες και της ήταν ευχάριστο, επειδή μπορούσε να συνεργαστεί μαζί τους, αν και η ίδια δήλωσε ότι θα ήθελε να δουλέψει και με βρέφη.

Επιπροσθέτως, την έρευνα συμμετείχαν η Ιωάννα, η Κωνσταντίνα και η Νίνα, παιδαγωγοί που εργάζονταν στον ίδιο παιδικό σταθμό, στο ίδιο τμήμα το οποίο είχε παιδιά ηλικίας 2:6-4 ετών. Η Ιωάννα εργαζόταν περίπου μισό χρόνο στον συγκεκριμένο παιδικό σταθμό, ήταν νηπιαγωγός με μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στο παρελθόν είχε εργαστεί με παιδιά κάτω των 4 ετών για 6 χρόνια και το προτιμά αν και θα ήθελε να εργαστεί σε νηπιαγωγείο. Ωστόσο, θεωρούσε ότι σε αυτές τις ηλικίες μπορείς να διαμορφώσεις την προσωπικότητα του παιδιού και να το προετοιμάσεις για το νηπιαγωγείο. Η Κωνσταντίνα εργαζόταν στον συγκεκριμένο σταθμό 7 χρόνια, είχε πιστοποίηση βοηθού βρεφονηπιοκόμου ΙΕΚ και της άρεσε να δουλεύει με αυτή την ηλικία, γιατί θεωρούσε ότι τα παιδιά θέλουν περισσότερη φροντίδα, καθώς ακόμα δεν έχουν αυτονομηθεί πλήρως. Επιπλέον, κατά την πρακτική της εργαζόταν σε νηπιαγωγείο για 3 χρόνια. Η Νίνα εργαζόταν 9 χρόνια στον συγκεκριμένο σταθμό, ήταν απόφοιτη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε ειδικότητα που δεν ήταν σχετική με το αντικείμενο αλλά είχε πιστοποίηση βοηθού βρεφονηπιοκόμου. Γενικά της άρεσε να εργάζεται με παιδιά αυτής της ηλικίας,

εντούτοις φαίνεται ότι προτιμούσε να δουλεύει με μεγαλύτερα παιδιά (άνω των 4) διότι θεωρούσε ότι θα μπορούσε να κάνει περισσότερα πράγματα μαζί τους.

6.2: Απόψεις παιδαγωγών για τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού

Εισαγωγή

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν: α) Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού; Μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στις παιδαγωγούς εκμειυτήκαν απαντήσεις, οι οποίες έδειχναν τον ορισμό που δίνεται στο ελεύθερο παιχνίδι από τις παιδαγωγούς, τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται, αλλά και τα οφέλη που φαίνεται να προσκομίζουν τα παιδιά, όταν ασχολούνται με δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού. Επιπρόσθετα, προέκυψαν ευρήματα που σχετίζονταν με την διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, οι οποίες αφορούσαν τον χρόνο που ξοδεύει ο κάθε παιδικός σταθμός σε αυτό, αλλά και τον χρόνο που παίζουν τα παιδιά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Παρακάτω, πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

Ορισμός και χαρακτηριστικά ελεύθερου παιχνιδιού

Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ καθώς και οι εργαζόμενες παιδαγωγοί ρωτήθηκαν για το τι ορίζουν σαν ελεύθερο παιχνίδι και ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα χαρακτηριστικά του. Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Δήμητρα, Καλυψώ) ορίζουν σαν ελεύθερο παιχνίδι οτιδήποτε επιλέγουν τα παιδιά από μόνα τους, χωρίς την καθοδήγηση της παιδαγωγού. Η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ), προσθέτει άλλη μια παράμετρο, υποστηρίζοντας ότι το παιδί ορίζει τη διάρκεια του παιχνιδιού και αυτό έχει αρχή-μέση και τέλος, ανάλογα με τις επιθυμίες του παιδιού. Ωστόσο, η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), που εργάζεται για 7 χρόνια στον συγκεκριμένο σταθμό συμπληρώνει πως τα παιδιά χρειάζονται την βοήθεια και την

καθοδήγηση των παιδαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντίνα αναφέρει «Ελεύθερο παιχνίδι για μένα σημαίνει τα παιδιά να αποφασίσουν τα ίδια τι ακριβώς θέλουν να παίξουν και με τη βοήθειά μας να το πραγματοποιήσουμε». Η Νίνα από την άλλη, που είναι βοηθός βρεφονηπιοκόμου και κατέχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άλλης ειδικότητας, μη συναφούς με το αντικείμενο, θεωρεί το ελεύθερο παιχνίδι «εσωτερική ανάγκη». Πιο συγκεκριμένα, ισχυρίζεται πως το «ελεύθερο παιχνίδι θα έλεγα ότι είναι μια εσωτερική ανάγκη που έχει το κάθε παιδί μέσα του και θα πρέπει να υπάρχει παντού, είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, είτε σε όλες τις ομάδες».

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς που έδωσαν οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ και οι παιδαγωγοί που εργάζονται στους παιδικούς σταθμούς στους οποίους πραγματοποιήθηκε η έρευνα, είδαμε ότι μερικά από τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού για αυτούς, είναι ότι τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους το παιχνίδι που θα παίξουν καθώς και τη διάρκεια που θα έχει το παιχνίδι τους. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν συγκεκριμένα να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά του, οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Δήμητρα, Καλυψώ) και οι εργαζόμενες Ιωάννα και Κωνσταντίνα, για άλλη μια φορά ανέφεραν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του ελεύθερου παιχνιδιού, είναι η δυνατότητα του παιδιού να επιλέγει ελεύθερα με τι θα παίξει. Αρχικά, από τις τελειόφοιτες, η Αφροδίτη αναφέρει «η επιλογή του παιδιού με τι θα παίξει, με ποιο παιχνίδι θα παίξει» και προσθέτει και τον αυθορμητισμό ως σημαντικό στοιχείο του, λέγοντας ότι δεν το κατευθύνει η παιδαγωγός προς τα που ή με τι θα παίξει αλλά «πάει αυθόρμητα το παιδί να διαλέξει από μόνο του». Συγχρόνως, η Δήμητρα συμφωνεί με την άποψη της Αφροδίτης σχετικά με τον αυθορμητισμό και υποστηρίζει επιπλέον ότι «Η ελεύθερη βούληση θεωρώ είναι το πιο σημαντικό, γιατί επιλέγει το παιδί με τι ακριβώς θέλει να παίξει, με τι θα επικεντρωθεί, τι θέλει να αναπτύξει ακριβώς και δεν υπάρχει καταπίεση». Τέλος, η Καλυψώ θεωρεί «ότι τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν» και πιστεύει ότι τα παιδιά μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μόνα τους και να καλύψουν τις ανάγκες που έχουν εκείνη τη στιγμή. Η Ιωάννα (νηπιαγωγός) αναφέρει την «ελευθερία να παίξει με όποιο παιχνίδι θέλει» και η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), «να αποφασίζουν μόνα τους τι παιχνίδι θέλουν να παίξουν». Επομένως, από όλες αυτές τις απαντήσεις βλέπουμε ότι η ελευθερία και ο αυθορμητισμός στην επιλογή παιχνιδιού αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ η συμβολή της παιδαγωγού είναι αρκετά περιορισμένη κατά την επιλογή αυτή. Δίνεται δηλαδή στο παιδί η ελευθερία να

αποφασίσει και να επιλέξει με ποιο παιχνίδι θα παίξει χωρίς την παρέμβαση της παιδαγωγού. Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν αν σαν παιδαγωγοί κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι όταν δεν συμμετέχουν, η Δήμητρα, η Καλυψώ (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ) η Νίνα και η Κωνσταντίνα (βοηθοί βρεφονηπιοκόμου) απάντησαν πως δεν το κάνουν. Σημαντική πληροφορία, η οποία πρέπει να τονιστεί είναι πως η Κωνσταντίνα, η Ιωάννα και η Δήμητρα θεωρούν προϋπόθεση την ύπαρξη ορίων στο ελεύθερο παιχνίδι, για να μην παρεμβαίνουν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντίνα αναφέρει πως «εάν έχουν μπει τα όρια, το έχουν κατευθύνει εκεί, μετά όχι ιδιαίτερα», η Ιωάννα πως το παιδί μπορεί να παίξει με όποιο τρόπο θέλει «όμως στα πλαίσια οριοθέτησης που υπάρχουν μέσα στην τάξη» και η Δήμητρα πιστεύει ότι οι δραστηριότητες «δεν οριοθετούνται από την άποψη ότι δεν καταπιέζονται, εντάξει μπαίνει και το όριο μετά από ένα σημείο». Η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) απάντησε πως «όταν δεν συμμετέχω, δεν το κατευθύνω καθόλου. Κάποιες φορές που θα χρειαστεί να παρέμβω ίσως με τον τρόπο μου μπορεί να το κατευθύνω για να εκμαιεύσω μία πληροφορία που τη χρειάζομαι». Αντίθετα, η Ιωάννα (νηπιαγωγός) θεωρεί ότι η παρουσία της και μόνο στην τάξη είναι ικανή να επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών και η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) παρεμβαίνει για να επιλύσει αψιμαχίες των παιδιών.

Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Καλυψώ και Δήμητρα), αναφέρουν ότι άλλα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού είναι πως δεν έχει περιορισμούς και κανόνες. Ενώ, η Δήμητρα ισχυρίζεται πως δεν έχει ούτε συγκεκριμένους στόχους, αλλά προκύπτουν από τα ερεθίσματα που δέχονται εκείνη την ώρα τα παιδιά. Συμπληρωματικά, η ίδια πιστεύει ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι στάσιμο, αλλά εξελίσσεται λέγοντας «δεν μένουμε μόνο σε ένα πράγμα όταν δηλαδή μέσω μίας συζήτησης πολλές φορές οδηγούμαστε σε πολλά πράγματα». Επιπρόσθετα, η Αφροδίτη και η Καλυψώ (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ) το χαρακτηρίζουν ως μέσο για να εκφράσουν τα παιδιά ελεύθερα τη δημιουργικότητά τους μέσα από αυτό. Η Αφροδίτη συγκεκριμένα αναφέρει «είναι κάποια στιγμή της ημέρας ας πούμε που υπάρχει ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα» και η Καλυψώ «θέλω να είναι ελεύθερα να δημιουργήσουν». Επομένως εκτός από την ελευθερία, η οποία δεν περιορίζεται από κανόνες και τυποποιημένους στόχους και τον αυθορμητισμό που αναφέρθηκαν παραπάνω, το ελεύθερο παιχνίδι έχει στοιχεία δημιουργικότητας και εξελίσσεται συνεχώς.

Οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τα παιδιά

Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, μέσα από ερωτήματα που τέθηκαν στις τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Καλυψώ και Δήμητρα) και στις εργαζόμενες παιδαγωγούς (Νίνα, Κωνσταντίνα και Ιωάννα), φανερώθηκαν και τα οφέλη που αποκτούν τα παιδιά μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Η Νίνα, (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), η Καλυψώ και η Δήμητρα (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ), ισχυρίζονται πως μέσω αυτού ξεπροβάλλουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που σύμφωνα με την Καλυψώ, τα παιδιά «χτίζουν» πάνω σε αυτά. Για την ακρίβεια, η Νίνα αναφέρει «Θεωρώ ότι είναι πιο σημαντικό ότι μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι μπορείς να καταλάβεις τις προτιμήσεις των παιδιών, τι είναι αυτό που τους αρέσει, με τι θέλουν να εκφραστούν, αλλά καταλαβαίνεις πολλά για την ψυχοσύνθεση των παιδιών ακόμα και από την πολύ μικρή ηλικία [...] (που) δεν μπορούν να στα εκφράσουν κάποια με λόγια». Επίσης, η ίδια συμπληρώνει πως εκείνα δείχνουν τον χαρακτήρα τους, αφού επικοινωνούν με τους συνομήλικους τους λέγοντας, «Γιατί ξεδιπλώνουν τον χαρακτήρα τους, μιλάνε ελεύθερα στον συνομιλητή τους και στα υπόλοιπα παιδιά, μαθαίνουνε το τι αρέσει και στα υπόλοιπα παιδιά με πολύ απλές ερωτήσεις [...], να κάνουνε μία συζήτηση». Άρα σύμφωνα με τα παραπάνω, το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί τόσο να εκδηλώσει τον εαυτό του όσο και τις προτιμήσεις του με έναν πιο προσιτό τρόπο για αυτό.

Ένα ακόμη όφελος του ελεύθερου παιχνιδιού σύμφωνα με τις τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ, Δήμητρα, Καλυψώ και τη νηπιαγωγό Ιωάννα, είναι πως μέσα από αυτό τα παιδιά οδηγούνται στη γνώση. Πιο συγκεκριμένα, η Δήμητρα πιστεύει πως προκύπτουν «πολλές φορές περισσότερα συμπεράσματα από το να είναι κάτι στοχευμένο» αφού τα παιδιά τότε είναι «διαθέσιμα» και η Ιωάννα πως «Το οργανωμένο παιχνίδι μπορεί να ισούται με μάθηση, όχι όμως ότι δεν μπορεί να ισούται και το ελεύθερο παιχνίδι. Στο ελεύθερο παιχνίδι το παιδί μαθαίνει από τον ίδιο του τον εαυτό». Τέλος, η Καλυψώ το υποστηρίζει αυτό λέγοντας «μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι μπορούν (τα παιδιά) [...] να έρθουν σε επαφή με νέα ερεθίσματα και να αποκτήσουν γνώσεις». Επιπρόσθετα, οι εργαζόμενες παιδαγωγοί του παιδικού σταθμού (Ιωάννα, Κωνσταντίνα και Νίνα), θεωρούν ότι τα ίδια τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες στο ελεύθερο παιχνίδι, αν και η Ιωάννα σε προηγούμενη ερώτηση που της

τέθηκε, ανέφερε ότι η ελευθερία του παιδιού πρέπει να βρίσκεται στα «πλάισια οριοθέτησης που υπάρχει, που επικρατεί μέσα στην τάξη». Με αυτό εννοεί πως παρόλο που τα παιδιά μπορούν να παίξουν ελεύθερα, με το δικό τους τρόπο, η δυνατότητά τους αυτή περιορίζεται όταν υπερβαίνουν τους κανόνες και τα όρια που έχει ορίσει η Ιωάννα για την τάξη της και τότε επεμβαίνει για να τηρούνται. Για παράδειγμα, αν τα παιδιά αρχίσουν να τρέχουν ανεξέλεγκτα στην τάξη, τότε θα επέμβει και είτε θα τερματίσει είτε θα περιορίσει το παιχνίδι τους. Η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) και η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), υποστηρίζουν πως τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους. Η Κωνσταντίνα δηλαδή, πιστεύει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να «συνεργάζονται» και να επικοινωνούν με τους συνομήλικούς τους, εξελίσσοντας έτσι και την λεκτική ικανότητά τους. Η Κωνσταντίνα, ωστόσο, προσθέτει πως μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν και έχουν την δυνατότητα να διαλέξουν τους συμπαίκτες τους. Η Καλυψώ (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) αναφέρει άλλη μία παράμετρο, λέγοντας πως μπορούν «να φανταστούν, να εξερευνήσουν» και η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) συμπληρώνει πως επωφελούνται γιατί «υπακούν στο ένστικτό τους». Ειδικά η τελευταία απάντηση της Αφροδίτης επιβεβαιώνει, ότι κατά την άποψη των παιδαγωγών, το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια εσωτερική ανάγκη, κάτι το οποίο φαίνεται να πιστεύει και η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), την οποία εκφράζουν ενστικτωδώς τα παιδιά. Από τις παραπάνω απόψεις που κατέθεσαν οι παιδαγωγοί συμπεραίνουμε πως το ελεύθερο παιχνίδι, κατά την άποψή τους, προσφέρει στα παιδιά δυνατότητες μάθησης, παρόλο που δεν είναι κατεξοχήν οργανωμένο ή κατευθυνόμενο από την παιδαγωγό, επίσης τη δυνατότητα να φτιάξουν τους δικούς τους κανόνες και να επιλέξουν τους συμπαίκτες τους και γενικότερα τη δυνατότητα να παίξουν ελεύθερα υπακούοντας στο ένστικτό τους. Συμπληρωματικά, το ελεύθερο παιχνίδι βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην ανάπτυξη του λόγου και του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει την φαντασία του και την εξερεύνηση και μέσα από αυτό να οδηγηθεί στη μάθηση.

Διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού

Οι τελειόφοιτες του τμήματος ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Δήμητρα, Καλυψώ) και οι εργαζόμενες (Νίνα, Ιωάννα, Κωνσταντίνα) ρωτήθηκαν επιπλέον αν υπάρχουν διαφορές στην διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού σχετικά με την ηλικία των παιδιών. Σύμφωνα με τις απόψεις των τελειόφοιτων του τμήματος ΤΑΦΠΠΗ Αφροδίτη, Καλυψώ και της νηπιαγωγού Ιωάννα και της βοηθού βρεφονηπιοκόμου Νίνα, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών που έχουν ανάγκη περισσότερη ώρα ελεύθερου παιχνιδιού. Καμία από τις παραπάνω δεν διευκρίνισε πόσος πρέπει να είναι αυτός ο χρόνος που τα παιδιά θα παίζουν ελεύθερες δραστηριότητες. Αντιθέτως, η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) και η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) πιστεύουν ότι στο ημερήσιο πρόγραμμα των μικρότερων παιδιών πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στο ελεύθερο παιχνίδι από ότι στις οργανωμένες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, η Δήμητρα ισχυρίζεται πως αυτό πρέπει να συμβαίνει γιατί «στις πιο μικρές ηλικίες είναι πιο δύσκολο να κάνεις κάποια πράγματα που έχεις στο μυαλό σου σαν παιδαγωγός, συγκεκριμένα, και να βγουν εις πέρας πάντα» αναφερόμενη σε παιδιά κάτω των 2 ετών. Τέλος, η Κωνσταντίνα θεωρεί «πως όσο μεγαλώνει το παιδί μπορεί να παίξει οργανωμένο παιχνίδι πιο πολύ ώρα», χωρίς να διευκρινίζει το ηλικιακό εύρος παιδιών στο οποίο αναφέρεται. Επομένως, 4 από τις 6 συμμετέχουσες (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) δεν διακρίνουν κάποια διαφορά στη διάρκεια που πρέπει να αφιερώνεται στο ελεύθερο παιχνίδι στις διαφορετικές ηλικίες των παιδιών. Οι 2 στις 6 ωστόσο προτιμούν μεγαλύτερη (διάρκεια) στα μικρότερα παιδιά θεωρώντας ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αφενός δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε οργανωμένες δράσεις ακόμα και αν οι παιδαγωγοί προσπαθήσουν να τις φέρουν εις πέρας.

Οι τελειόφοιτες του τμήματος του ΤΑΦΠΠΗ αλλά και οι εργαζόμενες παιδαγωγοί (που δουλεύουν στον ίδιο σταθμό), ρωτήθηκαν επιπλέον πόσος χρόνος αφιερώνεται στο οργανωμένο και πόσος στο ελεύθερο παιχνίδι, στο ημερήσιο πρόγραμμα, για να διαπιστωθεί τι συμβαίνει στην πραγματικότητα στους παιδικούς σταθμούς. Καμία από τις συμμετέχουσες δεν απάντησε ότι υπάρχει ισότητα στο χρόνο αυτό. Οι τελειόφοιτες, Καλυψώ και Δήμητρα, αναφέρουν πως περισσότερο χρόνο κατέχει το ελεύθερο παιχνίδι, με την πρώτη να αποδίδει 80-90% (στο ελεύθερο) λέγοντας «τα παιδιά θα πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να επιλέξουν με τι θα ασχοληθούν, ποια ώρα θα ασχοληθούν ακόμα και το αν θα φάνε, πόσο θα φάνε και τι ώρα θα φάνε αν αυτό επιτρέπεται». Επίσης, η Δήμητρα αποδίδει 70% στο ελεύθερο παιχνίδι και 30% στο

οργανωμένο λέγοντας «επικεντρώνεται ο συγκεκριμένος παιδικός, [...] στο να δουλεύουν τα παιδιά μεμονωμένα, ατομικά οπότε [...] τα υπόλοιπα παίζουν με ότι εκείνα θέλουν, μέχρι να έρθει η σειρά τους». Η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) και οι εργαζόμενες παιδαγωγοί που δουλεύουν στον ίδιο παιδικό σταθμό (Κωνσταντίνα, Νίνα, Ιωάννα) απάντησαν πως περισσότερη ώρα κατέχει το οργανωμένο. Η Αφροδίτη είπε πως το οργανωμένο παιχνίδι καλύπτει τα 2/3 της ημέρας λέγοντας «Γιατί, ο κάθε παιδικός σταθμός και οι παιδαγωγοί πιστεύω ότι θέτουν κάποιους στόχους και μαθησιακούς ήδη από αυτές τις ηλικίες και συν του ότι είναι και για τα μάτια των γονιών, ότι έρχεται το παιδάκι ας πούμε στο σταθμό και κάτι οφείλει, σε εισαγωγικά, να μάθει και να δείξει, είτε είναι ξέρω εγώ μια κατασκευή, μία καλλιτεχνία ας πούμε ή ένα φύλλο που μαθαίνει το γράμμα Μ ας πούμε». Η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) πιστεύει πως το ελεύθερο υπάρχει ενδιάμεσα για να ξεκουράζει τα παιδιά από τις οργανωμένες δραστηριότητες, για να μάθουν να παίζουν ομαδικά, ατομικά αλλά και με οδηγίες των παιδαγωγών. Η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), θεωρεί ότι όλα πρέπει να είναι πιο οργανωμένα σε αυτή την ηλικία. Επομένως μόνο 2 από τις συμμετέχουσες (Καλυψώ, Δήμητρα) απάντησαν πως το ελεύθερο παιχνίδι κυριαρχεί στο ημερήσιο πρόγραμμα του σταθμού, που είχαν στην τάξη τους παιδιά ηλικίας 3:6-4 και 2:6-4 ενώ οι υπόλοιπες 4, που δουλεύαν με παιδιά ηλικίας 3 και 2:6-4 αναφέρουν ότι παραπάνω από το μισό της ημέρας τα παιδιά συμμετέχουν σε οργανωμένο παιχνίδι.

Απόψεις για τη σημαντικότητα του ελεύθερου παιχνιδιού στο ημερήσιο πρόγραμμα του σταθμού.

Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντικό να ληφθούν οι απόψεις των παιδαγωγών και των τελειόφοιτων του ΤΑΦΠΠΗ για το αν θεωρούν την ύπαρξη του ελεύθερου παιχνιδιού σημαντική στο παιδαγωγικό πρόγραμμα του σταθμού. Όλες οι συμμετέχουσες απάντησαν πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) το υποστηρίζει λέγοντας «όλα τα υπόλοιπα είναι κατευθυνόμενα και είναι κάποια στιγμή της ημέρας που ας πούμε υπάρχει ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα, αυθορμητισμός [...] και χρειάζεται». Μαζί της συμφωνεί και η Καλυψώ (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ), η οποία δηλώνει πως «τα παιδιά δεν πρέπει

να πιέζονται τόσο να κάνουν πράγματα. Θέλω να είναι ελεύθερα να δημιουργήσουν, να φανταστούν, να εξερευνήσουν [...] να έρθουν σε επαφή με νέα ερεθίσματα και να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι». Επιπρόσθετα, η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) χαρακτηρίζει την ύπαρξη του ελεύθερου παιχνιδιού ως «επιτακτική» γιατί σύμφωνα με εκείνη, προάγεται η «ανάπτυξη του παιδιού γενικότερα» και η κοινωνικοποίησή του. Ωστόσο, η Ιωάννα (νηπιαγωγός) θεωρεί πως εξαιτίας του Covid-19 το ελεύθερο παιχνίδι έχει μειωθεί και «πως είναι αυτό που ζητούν τα παιδιά», ενώ «το οργανωμένο μπορούν να το έχουν οπουδήποτε όταν είναι με τους γονείς τους». Η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) υποστηρίζει πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι απαραίτητο, γιατί τα παιδιά μαθαίνουν «να κάνουν ομαδούλα, να παίζουνε, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους». Τέλος, η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) πιστεύει πως επειδή τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράσουν αυτό που τους απασχολεί «μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι μπορείς να το καταλάβεις αυτό».

Συμπερασματικά και οι 6 συμμετέχουσες συμφωνούν πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι σημαντικό στο ημερήσιο παιδαγωγικό πρόγραμμα του παιδικού σταθμού. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, αυτό συμβαίνει γιατί το ελεύθερο παιχνίδι παρέχει ελεύθερη έκφραση στα παιδιά αφού δεν τα πιέζει, βοηθάει στη δημιουργικότητα, τον αυθορμητισμό των παιδιών, την εξερεύνηση και αναπτύσσει τη φαντασία τους. Επιπλέον, είναι αναγκαίο γιατί φέρνει τα παιδιά σε επαφή με νέα ερεθίσματα και γνώσεις και συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή και την κοινωνικοποίησή τους. Συγχρόνως, η Ιωάννα (νηπιαγωγός) θεωρεί ότι το ελεύθερο παιχνίδι έχει περιοριστεί λόγω του Covid-19 και συνήθως τα παιδιά παίζουν σε οργανωμένες δραστηριότητες. Κλείνοντας, με βάση τις απόψεις των συμμετεχουσών οι ελεύθερες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν αυτό που τους απασχολεί, να παίζουν ομαδικά και να συνεργάζονται.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στις παιδαγωγούς όσον αφορά το τι ορίζουν οι ίδιες ως ελεύθερο παιχνίδι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που του αποδίδουν αναδείχθηκε, ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα

ελεύθερη, πηγάζει εσωτερικά από τα παιδιά, εξελίσσεται συνεχώς και είναι δημιουργική. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί θεωρούσαν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν έχει περιορισμούς στον τρόπο ούτε στο χρόνο και στους στόχους, αν και κάποιες φορές οριοθετήθηκε από εκείνες, όταν πίστευαν ότι τα παιδιά παίζοντας καταπατούσαν τα όρια και τους κανόνες που είχαν θέσει οι ίδιες για την τάξη τους. Κατά τις παιδαγωγούς το ελεύθερο παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά στο να εξελιχθούν στον κοινωνικό, τον γλωσσικό, τον γνωστικό τομέα αλλά και ενισχύει την φαντασία των παιδιών. Τα παιδιά μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού, ξεδιπλώνουν τον χαρακτήρα τους, τις προτιμήσεις τους, έχουν την δυνατότητα να κάνουν επιλογές συμπαικτών και να δημιουργούν δικούς τους κανόνες, κάτι το οποίο συνήθως δεν συμβαίνει στο οργανωμένο παιχνίδι. Επιπρόσθετα και οι 6 συμμετέχουσες συμφώνησαν πως το ελεύθερο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον βρεφονηπιακό σταθμό γιατί προσφέρει στα παιδιά γνωστικά οφέλη (όπως απόκτηση γνώσεων), κοινωνικά οφέλη (όπως συνεργασία με συνομήλικους), επιτρέπει σε εκείνα να εκφραστούν ελεύθερα, να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητα, την εξερεύνηση και την φαντασία τους και επειδή έχει μειωθεί συγκριτικά με το οργανωμένο παιχνίδι λόγω του Covid-19. Παρά τα όσα αναφέρθηκαν για το ελεύθερο παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι οι 4 παιδαγωγοί από τις 6 το χρησιμοποιούσαν για διαφορετικούς λόγους στο ημερήσιο πρόγραμμα τους, όπως για παράδειγμα για να ξεκουράζονταν τα παιδιά από τις οργανωμένες δραστηριότητες. Με βάση αυτό, υπάρχει πιθανόν μία σημαντική αντίφαση σχετικά με τα οφέλη που πιστεύουν οι παιδαγωγοί ότι έχει το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά και τους λόγους για τους οποίους οι ίδιες το εντάσσουν στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, αν και οι 4 από τις 6 παιδαγωγούς (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούσαν πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών που έχουν ανάγκη περισσότερη ώρα ελεύθερου παιχνιδιού. Ωστόσο, 2 παιδαγωγοί η Δήμητρα και η Κωνσταντίνα διαφώνησαν λέγοντας πως οι μικρότερες ηλικίες το χρειάζονται παραπάνω. Η Δήμητρα υποστήριξε πως τα μικρότερα παιδιά πρέπει να παίζουν περισσότερο ελεύθερο παιχνίδι παρά οργανωμένο, καθώς θεωρεί πως εκείνη δεν μπορεί να πραγματοποιήσει δράσεις που είχε σκεφτεί και να επιτύχουν πάντα, αλλά και σύμφωνα με την Κωνσταντίνα γιατί ήταν δύσκολο στα παιδιά να ασχοληθούν για πολύ ώρα σε μία συγκεκριμένη δράση. Παρόλα αυτά, στους 2 από τους 4 σταθμούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, με παιδιά ηλικίας 3:6-4 και 2:6-4 ετών, το ελεύθερο παιχνίδι κυριαρχούσε στο ημερήσιο παιδαγωγικό τους πρόγραμμα με τα παιδιά να παίζουν κατά κύριο λόγο ελεύθερο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ημέρας.

6.3: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ήθελε επίσης να διερευνήσει και την άποψη των παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στις παιδαγωγούς εκμειυτήκαν απαντήσεις που αφορούσαν τόσο το τι κάνουν οι ίδιες όταν τα παιδιά παίζουν, αν λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι τους, αλλά και για ποιο λόγο επιλέγουν να το κάνουν. Επιπλέον, φάνηκε και το κατά πόσο θεωρούν πως κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, όταν συμμετέχουν σε αυτό, αλλά και αν υπάρχουν διαφορές στην παρέμβαση τους, όταν ασχολούνται με ελεύθερες δραστηριότητες τα αγόρια ή τα κορίτσια καθώς και το γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό. Παρακάτω θα αναλυθούν πιο λεπτομερώς τα προαναφερόμενα αποτελέσματα της έρευνας.

Συμμετοχή των παιδαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών

Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ Αφροδίτη, Δήμητρα, Καλυψώ και οι βοηθοί βρεφονηπιοκόμου Νίνα και Κωνσταντίνα, όταν ρωτήθηκαν αν λαμβάνουν μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, απάντησαν πως συμμετέχουν σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη και η Δήμητρα θεωρούν πως για να το κάνουν, θα πρέπει να το θέλουν τα ίδια τα παιδιά και να τους το ζητήσουν. Η Αφροδίτη αναφέρει «να με προσκαλούν, το έλα να παίξεις μαζί μας, θέλεις να παίξεις μαζί μας;» και η Δήμητρα «Ο πιο βασικός λόγος για εμένα είναι η συναίνεση, δηλαδή να υπάρχει μία συγκεκριμένη συνεννόηση με τα παιδιά, να μου δείξουν ότι και τα ίδια θέλουν, ώστε να νιώθουν ότι το ζουν, όχι ότι θέλουν να κάνουν το «χατίρι» της δασκάλας, της παιδαγωγού». Από την άλλη, η Κωνσταντίνα και η Καλυψώ συμμετέχουν μόνο αν τα παιδιά χρειαστούν την βοήθειά τους. Η Καλυψώ πιστεύει πως «Προσπαθώ βασικά, να

είμαι εκεί σε περίπτωση που χρειαστούν κάτι που δεν μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους και μου ζητήσουν τη βοήθεια, να συμβάλω» και η Κωνσταντίνα πρόσθεσε επίσης «μπορεί να είμαι από πάνω τους να τους βοηθάω αν χρειαστούν κάτι». Η Κωνσταντία ωστόσο, υπογραμμίζει ότι κυρίως επεμβαίνει όταν δει «ότι βγουν από τα όρια τα παιδιά». Η Δήμητρα επιπλέον συμπληρώνει πως συμμετέχει με σκοπό να ωθήσει «τα παιδιά λίγο παρακάτω» δείχνοντας πως ορισμένες παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά ή το παιχνίδι τους να εξελιχθεί. Η Νίνα αναφέρει πως μπορεί να τους κάνει κάποιες ερωτήσεις όταν η συζήτηση της κεντρίσει το ενδιαφέρον για να βγάλει «συμπεράσματα για την ψυχοσύνθεσή τους». Επίσης, η Νίνα συμπληρώνει πως ο βασικότερος λόγος για να λάβει μέρος είναι «Όταν γνωρίζω ότι κάτι απασχολεί κάποιο συγκεκριμένο παιδί, για να δω πως θα το εκφράσει και θα το εκδηλώσει ή θα πει κάτι πάνω σε αυτό». Η Κωνσταντίνα, η Νίνα (βοηθοί βρεφονηπιοκόμου) και η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) συμφωνούν πως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού λαμβάνουν και το ρόλο του παρατηρητή, με σκοπό να εποπτεύουν το παιχνίδι. Μαζί τους συμφωνεί και η Ιωάννα (νηπιαγωγός), η οποία ήταν η μόνη που απάντησε πως δεν θέλει να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι, αν και τελικά το κάνει με διαφορετικό απλά τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει «προσπαθώ να μην λαμβάνω μέρος [...] όπου υπάρχει ανάγκη να συμμετέχω και εγώ, είτε να διαχωρίζω τα παιδιά γιατί μπορεί κάποια στιγμή να μαλώσουν, είτε να δίνω κάποιες συμβουλές για κάποιο καλύτερο τρόπο παιχνιδιού του παιχνιδιού». Όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τον πιο σημαντικό λόγο για να παρέμβουν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, αν δεν συμμετέχουν από την αρχή, σχεδόν όλες οι παιδαγωγοί και οι τελειόφοιτες απάντησαν ότι αυτός είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) αναφέρει «αν έβλεπα ότι υπάρχουν συμπεριφορές που δεν είναι ωραίες», η Δήμητρα «ο πιο βασικός λόγος είναι αν ένα παιδί βλάπτει το ένα το άλλο, είτε λεκτικά είτε σωματικά» και η Ιωάννα (νηπιαγωγός) «μόνο αν ένα παιδάκι παρεκκλίνει η συμπεριφορά του θα επέμβω». Η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) επεμβαίνει για να βάλει τα παιδιά «πάλι σε μία σειρά για να μπορούν να παίξουν λίγο πιο οργανωμένα» αν τα δει «ότι μπορεί να τσακωθούν ή να ξεφύγουν λίγο» και η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) αν «ακουστεί κάποια άσχημη λέξη ή αν έχουμε καμία αψιμαχία, το ένα παιδάκι με το άλλο». Μόνο η Καλυψώ (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) αποδίδει διαφορετική αιτία στην παρέμβαση της στο ελεύθερο παιχνίδι, λέγοντας για «να το διευκολύνω».

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι όταν συμμετέχουν σε αυτό. Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ Καλυψώ και Δήμητρα και οι Ιωάννα (νηπιαγωγός) και Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) πιστεύουν ότι το κατευθύνουν. Πιο συγκεκριμένα, η Καλυψώ απάντησε ότι το κάνει μέσα από ερωτήσεις που θέτει στα παιδιά ή μέσα από αυτά που τους απαντάει υπογραμμίζοντας «όταν συμμετέχω καμία φορά μου βγαίνει λίγο αυθόρμητα και μετά το ξανασκέφτομαι και προσπαθώ ακόμα να το κατευνάσω αυτό» και η Δήμητρα χωρίς να γίνεται τόσο σαφής υποστηρίζει ότι «προσπαθώ να το πάω εκεί που θα οδηγήσει σε μία γνώση κατά κάποιο τρόπο, να βγει ένα συμπέρασμα, ένα αποτέλεσμα και πάλι δεν το καταπιέζω, το αφήνω μέχρι εκεί που θέλει να πάει το παιδί». Η Ιωάννα πιστεύει πως καθοδηγεί τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι εξαιτίας των κανόνων και των όρων που θέτει τους οποίους πρέπει εκείνα να ακολουθήσουν. Τέλος, η Νίνα απάντησε πως «αν συμμετέχεις για πολύ ώρα, νομίζω πια πως άθελά σου θα αρχίσεις να το κατευθύνεις». Αντίθετα, η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) και η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ), ισχυρίζονται πως δεν κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι, αλλά καταβάλλουν την ελάχιστη προσπάθεια που χρειάζεται για να βοηθήσουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντίνα αναφέρει «Εντάξει συμμετέχεις λίγο απλά για να βοηθήσεις τα παιδιά να παίξουν λίγο παραπάνω, όχι δεν το κατευθύνω το ελεύθερο όχι» και η Αφροδίτη «Όχι τόσο πολύ. Μπορεί να δώσω μία ιδέα ότι είμαστε στη γωνιά[...]αλλά συνεχίζεται πολύ ωραία, πολύ ομαλά, κατευθείαν εμπλέκονται τα παιδιά».

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, όλες οι παιδαγωγοί συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Η κάθε μία για διαφορετικούς λόγους, με διαφορετικούς τρόπους, που βασίζονται στις αντιλήψεις της, αλλά και στα μηνύματα που λαμβάνει από τα παιδιά. Οι παιδαγωγοί φάνηκε είτε απλά να παρατηρούν σαν επόπτες το ελεύθερο παιχνίδι, είτε να συμμετέχουν έπειτα από πρόσκληση των παιδιών, για να το εμπλουτίσουν, να το εξελίσσουν, να το διευκολύνουν και το χρησιμοποιούσαν είτε για να εντοπίσουν ανησυχητικές συμπεριφορές, είτε για να βγάλουν συμπεράσματα για την ψυχοσύνθεση των παιδιών. Επιπρόσθετα, όταν δεν συμμετείχαν από την αρχή επενέβαιναν κυρίως για να σταματήσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών, ενώ μία παιδαγωγός (Καλυψώ) τόνισε ότι συμμετέχει για να διευκολύνει το παιχνίδι των παιδιών. Όταν συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι, οι 4 από τις 6 παιδαγωγούς (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) θεωρούσαν ότι το κατευθύνουν, καθώς βάζουν όρους και

κανόνες και θέτουν ερωτήσεις προκειμένου να οδηγήσουν τα παιδιά στη γνώση. Επίσης, η κατεύθυνση του ελεύθερου παιχνιδιού φάνηκε να είναι ανάλογη με τη διάρκεια συμμετοχής της παιδαγωγού σε αυτό, καθώς όσο πιο εκτενή είναι αυτή, τόσο περισσότερο το παιχνίδι κατευθύνεται. Οι άλλες 2 συμμετέχουσες (Κωνσταντίνα, Αφροδίτη) υποστήριξαν πως δεν κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι απλά προσπαθούν να το εξελίσσουν.

Απόψεις των παιδαγωγών για τις διαφορές μεταξύ των φύλων

Επιπλέον, μέσα από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ευρήματα που αφορούσαν διαφορές στον τρόπο αντίληψης και συμπεριφοράς των παιδαγωγών απέναντι στα αγόρια και στα κορίτσια. Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ και οι παιδαγωγοί που εργάζονταν στον παιδικό σταθμό ρωτήθηκαν αν παρεμβαίνουν περισσότερο στα αγόρια ή στα κορίτσια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η Αφροδίτη και η Καλυψώ (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ) καθώς και η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), δεν θεωρούν ότι παρεμβαίνουν περισσότερο, αλλά είναι ίδια η παρέμβασή τους ανάμεσα στα 2 φύλα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη αναφέρει «δεν το έχω παρατηρήσει να σου πω την αλήθεια μπορεί να είναι 50-50» και η Καλυψώ «Όχι είναι η ίδια ακριβώς, ανάλογα βέβαια και το παιδί με το οποίο μιλάω θα ήταν αντίστοιχα και η συμβολή μου στο παιχνίδι του, το τι έχει ανάγκη το παιδί εκείνο». Η Νίνα αναφέρει «όχι νομίζω το ίδιο, αλλά και πάλι εξαρτάται από την παρέμβαση, από αυτό που θα έχω ακούσει, αυτό που θα έχω πιάσει στην ατμόσφαιρα να συμβαίνει». Η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ), η Ιωάννα (νηπιαγωγός) και η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), ωστόσο διαφωνούν και πιστεύουν ότι παρεμβαίνουν περισσότερο στα αγόρια, εξαιτίας της έντονης προσωπικότητάς τους και της φύσης τους, όπως δήλωσαν. Η Δήμητρα αναφέρει «χωρίς να θέλω να διακρίνω ανάμεσα στα 2 φύλα, θεωρώ ότι λίγο τα αγόρια, σύμφωνα με την εμπειρία μου είναι λίγο πιο εκρηκτικά» και η Ιωάννα «λόγω κυρίως συμπεριφοράς τους και λόγω φύλου, τα αγόρια είναι λίγο πιο ατίθασα από τα κορίτσια[...]κατά 85% τα αγόρια θέλουν πιο πολύ έλεγχο από τα κορίτσια». Τέλος, η Κωνσταντίνα συμφωνεί μαζί τους λέγοντας ότι «τα κορίτσια παίζουν πιο πολύ και ασχολούνται με τα παιχνιδάκια ενώ τα αγόρια φεύγουνε πιο γρήγορα από το παιχνίδι και αρχίζουν να τρέχουνε».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι 3 από τις 6 συμμετέχουσες (Αφροδίτη, Καλυψώ, Νίνα) δεν κάνουν κάποια διάκριση στα δύο φύλα αναφορικά με την συχνότητα της παρέμβασής τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Ωστόσο, οι υπόλοιπες (1 τελειόφοιτη, 2 εργαζόμενες) αναφέρουν πως παρεμβαίνουν πιο συχνά στα αγόρια εξαιτίας των χαρακτηριστικών που έχει το φύλο αυτό, γιατί θεωρούν ότι τα αγόρια είναι πιο ατίθασα, εκρηκτικά, θέλουν περισσότερο έλεγχο και δεν παραμένουν σε μία δραστηριότητα πολύ ώρα.

Συμπέρασμα

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα ο ρόλος των παιδαγωγών ποικίλει, όταν τα παιδιά παίζουν ελεύθερο παιχνίδι. Οι παιδαγωγοί επέλεξαν είτε να παρατηρούν, είτε να προσφέρουν βοήθεια αν τα παιδιά την χρειαστούν, είτε να περιμένουν να τους προσκαλέσουν τα ίδια, είτε απλά να διευκολύνουν το παιχνίδι τους. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες πίστευαν πως κατευθύναν το ελεύθερο όταν συμμετείχαν σε αυτό, μέσα από το είδος της παρέμβασης που πραγματοποιούσαν, όπως για παράδειγμα με ερωτήσεις στα παιδιά, ενώ άλλες θεωρούσαν πως δεν το έκαναν γιατί η συμβολή τους κατά τη διάρκεια του ήταν πολύ μικρή. Ωστόσο, φάνηκε να αντιμετωπίζουν οι 3 παιδαγωγοί με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο τους, ενώ οι άλλες 3 (1 τελειόφοιτη και 2 εργαζόμενες), παρέμβαιναν περισσότερο στα αγόρια, γιατί σύμφωνα με την άποψή τους είναι πιο «εκρηκτικά», «ατίθασα», «θέλουν περισσότερο έλεγχο» και συνηθίζουν να εγκαταλείπουν τις δραστηριότητες πιο γρήγορα σε σχέση με τα κορίτσια.

6.4: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή σε σχέση με την τάξη

Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διαφορά που μπορεί να υπάρχει στο ρόλο ενός παιδαγωγού, αν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα

μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή. Με βάση τις απαντήσεις των παιδαγωγών που εργάζονταν στον ίδιο παιδικό σταθμό και των τελειόφοιτων του ΤΑΦΠΠΗ, προέκυψαν ευρήματα που σχετίζονταν με το αν οι παιδαγωγοί αυτοί επιλέγουν να συμμετέχουν περισσότερο στο ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη ή στην αυλή. Επιπλέον, εκμαιεύτηκαν απαντήσεις αναφορικά με το αν οι παιδικοί σταθμοί που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν περισσότερα ή λιγότερα παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο, συγκριτικά με τον εσωτερικό. Συμπληρωματικά, όσοι σταθμοί είχαν λιγότερα παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο, ρωτήθηκαν πως αυτό επηρεάζει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Στις απαντήσεις των παιδαγωγών συλλέχτηκαν πληροφορίες για τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομήλικους, για την διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού, αλλά και για την συμμετοχή των παιδαγωγών σε αυτό. Παρακάτω παρουσιάζονται πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Ρόλος παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή

Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ (Αφροδίτη, Καλυψώ, Δήμητρα) και οι εργαζόμενες παιδαγωγοί (Νίνα, Κωνσταντίνα, Ιωάννα) ρωτήθηκαν για το αν λαμβάνουν περισσότερο μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι της αυλής ή της τάξης. Η Αφροδίτη, η Καλυψώ, η Δήμητρα (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ), η Ιωάννα (νηπιαγωγός) και η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) απάντησαν πως έχουν πιο ενεργή συμμετοχή όταν το παιχνίδι διαδραματίζεται στην τάξη. Η Καλυψώ, η Ιωάννα και η Νίνα, θεωρούν πως αυτό συμβαίνει γιατί η τάξη έχει περιορισμούς και οριοθέτηση. Πιο συγκεκριμένα, η Καλυψώ αναφέρει «Δεν έχουν τόσο την ελευθερία κινήσεων ίσως μέσα στο τμήμα, μες στην αίθουσα» και η Ιωάννα «Γιατί στην τάξη, την τάξη μάλλον τα παιδιά την έχουν συνδυάσει με μάθημα, την αυλή με διάλειμμα [...]». Όσον αφορά την τάξη επειδή υπάρχουν πιο οργανωμένες γωνιές, τα τραπεζάκια, η παρεούλα, τα παιδιά είναι πιο οριοθετημένα». Η Νίνα υποστηρίζει πως συμμετέχει περισσότερο στο παιχνίδι στην τάξη, λέγοντας «Νομίζω στην τάξη, αλλά λίγο παραπάνω γιατί είναι λίγο πιο μαζεμένη η τάξη, πιο ελεγχόμενα, ενώ στον κήπο ή στην αυλή, αν δεν είσαι κοντά του δεν μπορείς να λάβεις μέρος». Η Δήμητρα πιστεύει ότι «γίνεται περισσότερο σε εσωτερικούς χώρους, γιατί στον εξωτερικό χώρο τα παιδιά πιο πολύ εκτονώνονται, υπάρχει πολύ έντονη εναλλαγή ανάμεσα στις δραστηριότητες και ναι θεωρώ ότι μέσα μπορούμε να

αναπτύξουμε πιο πολύ την αλληλεπίδραση». Τέλος, η Αφροδίτη αιτιολόγησε την άποψή της λέγοντας «Μέχρι στιγμής πιο πολύ στην τάξη γιατί δεν έχουμε βγει αρκετές φορές έξω». Μαζί τους διαφωνεί μόνο η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου), η οποία απάντησε πως λαμβάνει περισσότερο μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή. Η Κωνσταντίνα αναφέρει «Νομίζω πως όταν είναι σε εξωτερικό χώρο τα παιδιά, ξεφεύγουν παραπάνω από ότι μέσα στην τάξη, οπότε θέλει πιο πολύ έλεγχο στον εξωτερικό χώρο». Με βάση λοιπόν τα παραπάνω οι 5 από τις 6 παιδαγωγούς (3 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες), που έχουν στην φροντίδα τους παιδιά ηλικίας από 2:6 έως 4 ετών, λαμβάνουν περισσότερο μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη από ότι στην αυλή. Με βάση τις απόψεις τους, αυτό συμβαίνει γιατί η τάξη είναι πιο οριοθετημένη, μαζεμένη, ελεγχόμενη, την έχουν συνδυάσει με «μάθημα» και δεν υπάρχει τόση ελευθερία κινήσεων. Σύμφωνα με την Δήμητρα, στην αυλή τα παιδιά εκτονώνονται και αλλάζουν συχνά δραστηριότητες, για αυτό και θεωρεί πως η αλληλεπίδραση μπορεί να αναπτυχθεί περισσότερο στην τάξη. Αντιθέτως, η Κωνσταντίνα δηλώνει πως συμμετέχει περισσότερο στην αυλή, καθώς τα παιδιά ξεφεύγουν περισσότερο, πράγμα που μάλλον δείχνει ότι επιθυμεί να έχει τον έλεγχο τόσο τις δραστηριότητες των παιδιών όσο και την συμπεριφορά τους.

Παιδαγωγικό υλικό αυλής και τάξης και η συμβολή του στην εμπλοκή των παιδιών

Οι τελειόφοιτες του ΤΑΦΠΠΗ και οι εργαζόμενες παιδαγωγοί, ρωτήθηκαν για το παιδαγωγικό υλικό που διέθετε ο παιδικός σταθμός στο χώρο της αυλής συγκριτικά με της τάξης, καθώς και το πως αυτό μπορούσε να επηρεάσει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ρωτήθηκαν αν στο χώρο της αυλής υπήρχαν λιγότερα παιχνίδια από ότι στην τάξη, κάτι το οποίο στους περισσότερους σταθμούς είναι ένα σύνθημα φαινόμενο. Η Δήμητρα, η Καλυψώ (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ) και η Κωνσταντίνα, η Νίνα (βοηθοί βρεφονηπιοκόμου), θεωρούσαν πως αυτό δεν ισχύει. Η Δήμητρα αναφέρει «Όχι. Μπορώ να πω ότι έχει αρκετά παιχνίδια και ερεθίσματα και ότι είναι ένας πολύ οργανωμένος χώρος και εξυπηρετεί όλες τις ανάγκες ενός παιδιού για να παίζει. Δηλαδή έχει πολλά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία μίας παιδικής χαράς και αμμοδόχο και μερικά αυτοκινητάκια». Η Νίνα ισχυρίζεται ότι «Έχουμε αρκετά

παιχνίδια μέσα στην τάξη, αλλά επειδή έχουμε μία τεράστια αυλή, νομίζω υπάρχει αρκετός χώρος για παιχνίδια έξω και κινητικά παιχνίδια» και η Κωνσταντίνα το υποστηρίζει λέγοντας «Όχι και όταν βγαίνουμε έξω στην αυλή υπάρχουν πολλά παιχνίδια που μπορούν να παίξουνε τα παιδάκια. Έχουμε σπιτάκια, μπορούμε να τους βγάλουμε και τα μεγάλα τουβλάκια». Η Κωνσταντίνα προσθέτει πως έχει παρατηρήσει περισσότερες αλληλεπιδράσεις στην αυλή από ότι στην τάξη, εξαιτίας των περισσότερων παιχνιδιών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά. Πιο αναλυτικά, απάντησε «Απλά όταν βγαίνουμε έξω είναι λίγο πιο ξεσηκωμένα, θα τρέξουνε, θα φωνάζουνε πιο πολύ, ενώ στην τάξη είναι πιο ήσυχα». Η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) και η Ιωάννα (νηπιαγωγός) θεωρούν πως στην αυλή -στον σταθμό που βρίσκονται- υπάρχουν λιγότερα παιχνίδια από ότι στην τάξη. Έπειτα, εκείνες (Αφροδίτη, Ιωάννα) ρωτήθηκαν αν τα λιγότερα παιχνίδια στην αυλή, επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, την εμπλοκή της παιδαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι, αλλά και τον χρόνο που τα παιδιά παίζουν. Η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) και η Ιωάννα (νηπιαγωγός) δεν είχαν καμία κοινή απάντηση, αλλά τελείως αντίθετες απόψεις. Η Αφροδίτη πιστεύει πως το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή το επιθυμούν περισσότερο τα παιδιά λέγοντας «Θεωρώ πως θα τους άρεσε πολύ περισσότερο το παιχνίδι στην αυλή, θα το ήθελαν δηλαδή, το θέλουν πιο πολύ, το ζητάνε πιο πολύ γιατί τους προσφέρει κίνηση» κάνοντάς το να διαρκεί περισσότερο από ότι στην τάξη, όπως δηλώνει. Επιπλέον, ρωτήθηκε αν έχει παρατηρήσει περισσότερες αλληλεπιδράσεις στην αυλή μεταξύ των παιδιών σε σχέση με την τάξη, αλλά επειδή η πρακτική της είχε σχεδόν μόλις ξεκινήσει δεν μπορούσε να δώσει μία σαφή απάντηση. Επιπρόσθετα, η Αφροδίτη δεν διακρίνει κάποια διαφορά στην εμπλοκή της στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή, παρόλο που έχει λιγότερα παιχνίδια από ότι στην τάξη, λέγοντας «Όχι το ίδιο είναι [...] με προσκαλούν πάλι». Η Ιωάννα (νηπιαγωγός), πιστεύει πως το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή εξαιτίας των λιγότερων παιχνιδιών έχει μικρότερη διάρκεια από ότι στην τάξη, λέγοντας «Μπορούν να παίξουν ατελείωτες ώρες με τουβλάκια, αν τα αφήσεις όμως έξω λόγω ότι μπορεί να έχει ζέστη, λόγω ότι μπορεί να ιδρώσουν, είναι ελάχιστος ο χρόνος αντοχής τους στην εξωτερική αυλή». Ταυτόχρονα, η ίδια υποστηρίζει πως οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών είναι λιγότερες και πως η εμπλοκή της λόγω των λιγότερων παιχνιδιών αυξάνεται έξω λέγοντας «Θα μπορούσα να κάνω περισσότερα κινητικά παιχνίδια έξω». Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι 4 από τις 6 παιδαγωγούς (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) θεωρούν πως τα αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για να παίξουν κατά

τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, είναι περισσότερα στην αυλή από ότι στην τάξη. Οι άλλες 2 παιδαγωγοί διαφωνούν μαζί τους. Αναλυτικότερα, η Αφροδίτη υποστηρίζει πως παρόλο που δεν υπάρχουν τόσα παιχνίδια στην αυλή, όσα στην τάξη, το ελεύθερο παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο το ζητούν περισσότερο τα παιδιά, επίσης ότι διαρκεί περισσότερο και η εμπλοκή της σε αυτό παραμένει ίδια συγκριτικά με την τάξη, ενώ δεν της είναι ξεκάθαρο αν επηρεάζονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών στον εξωτερικό χώρο. Αντίθετα, η Ιωάννα πιστεύει πως η διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην αυλή είναι λιγότερες, σε σχέση με την τάξη και πως η εμπλοκή της εξαιτίας αυτού μεγαλώνει, εξαιτίας των λιγότερων παιχνιδιών που προσφέρεται στα παιδιά στον υπαίθριο χώρο.

Συμπέρασμα

Καταλήγοντας, μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι παιδαγωγοί, για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή συγκριτικά με την τάξη, φανερώθηκε ότι οι 5 από τις 6 παιδαγωγούς (3 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) λάμβαναν περισσότερο μέρος στον εσωτερικό χώρο, από ότι στον εξωτερικό και είχαν στην φροντίδα τους παιδιά ηλικίας από 2:6 έως 4 ετών. Αυτό συνέβαινε καθώς στην τάξη δεν μπορούσαν τόσο ελεύθερα να κινηθούν τα παιδιά, ήταν πιο οριοθετημένη, συνδυσασμένη με «μάθημα» και ελεγχόμενη (η τάξη). Επίσης, επενέβαιναν οι παιδαγωγοί περισσότερο στον εσωτερικό χώρο καθώς στην αυλή πιστεύαν ότι υπάρχει έντονη αλλαγή των δραστηριοτήτων και τα παιδιά κυρίως εκτονώνονται. Αντίθετα, η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) είχε στην φροντίδα της παιδιά ηλικίας και 2:6-4 ετών συμμετείχε περισσότερο στην αυλή, καθώς τα παιδιά «ξέφευγαν» περισσότερο, σύμφωνα με την άποψή της. Επιπρόσθετα, οι 4 από τις 6 παιδαγωγούς (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) θεωρούσαν πως η αυλή είχε περισσότερα παιχνίδια από ότι η τάξη, που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ οι υπόλοιπες 2 υποστήριζαν το αντίθετο. Σημαντικό να τονιστεί πως παρόλο που οι 3 παιδαγωγοί εργάζονταν στον ίδιο σταθμό και στο ίδιο τμήμα, η Νίνα, η Κωνσταντίνα, η Ιωάννα δεν είχαν την ίδια άποψη. Η Κωνσταντίνα που εργαζόταν περίπου 7 χρόνια στο σταθμό και η Νίνα 9, απάντησαν πως η αυλή είχε αρκετά παιχνίδια, ενώ η Ιωάννα που δούλευε περίπου μισό χρόνο, είπε πως είχε λιγότερα σε

σχέση με την τάξη. Επιπλέον, η Κωνσταντίνα θεωρούσε πως ο αριθμός των παιχνιδιών ήταν ανάλογος με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, δηλαδή όσο μεγαλύτερος ήταν, τόσες περισσότερες αλληλεπιδράσεις υπήρχαν. Οι 2 παιδαγωγοί που υποστήριξαν ότι η αυλή είχε λιγότερα παιχνίδια, δηλαδή η Ιωάννα (νηπιαγωγός) και η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ), είχαν τελείως διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, το χρόνο που αυτά παίζουν και την εμπλοκή τους σαν παιδαγωγοί σε αυτό, εξαιτίας αυτού του περιορισμένου, κατά τη γνώμη τους, αριθμού παιχνιδιών. Η Αφροδίτη υποστήριξε πως παρόλο που δεν υπήρχαν πολλά παιχνίδια στην αυλή συγκριτικά με την τάξη, τα παιδιά επιθυμούσαν περισσότερο το ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή. Συνεπώς, όπως εκείνη υποστήριξε, το παιχνίδι διαρκεί περισσότερο στον εξωτερικό χώρο και η εμπλοκή της να παραμένει στο ίδιο επίπεδο σε σχέση με τον εσωτερικό. Η Αφροδίτη, όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, δεν μπορούσε να απαντήσει την ερώτηση, εξαιτίας του μικρού χρονικού διαστήματος που βρισκόταν στον σταθμό. Αντίθετα, η Ιωάννα θεωρούσε πως επειδή τα παιχνίδια ήταν λιγότερα στην αυλή από ότι στην τάξη, τα παιδιά παρέμεναν λιγότερο στις δραστηριότητες, επομένως ο χρόνος του παιχνιδιού μειωνόταν. Παράλληλα, οι αλληλεπιδράσεις τους ήταν λιγότερες, γι' αυτό και επέλεγε να εμπλακεί η ίδια περισσότερο στον εξωτερικό χώρο σε σχέση με την τάξη.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, που είχε ως σκοπό την διερεύνηση του ρόλου των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών, σε σχέση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που συλλέχτηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν κοινά ευρήματα μεταξύ της παρούσας έρευνας και άλλων ερευνών, σημεία που φαίνεται να υπήρχαν διαφορετικές απόψεις, αλλά και νέα ευρήματα, τα οποία δεν είχαν αναφερθεί ξανά από άλλους μελετητές.

7.1: Απόψεις παιδαγωγών για τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού

Ορισμός και χαρακτηριστικά ελεύθερου παιχνιδιού

Στην παρούσα έρευνα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την άποψη των παιδαγωγών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού. Με βάση την έρευνα της Στεφανοπούλου (2015), το ελεύθερο παιχνίδι έχει τα χαρακτηριστικά του αυθορμητισμού και της δυνατότητας των παιδιών να επιλέξουν τη δραστηριότητα που θέλουν, την χρονική διάρκειά της, αλλά και τους στόχους της (αν έχει), τα οποία εμφανίστηκαν και στην παρούσα μελέτη. Επιπλέον, φάνηκε να υπάρχει μία ταύτιση όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της ελευθερίας και των εσωτερικών κινήτρων, στα οποία είχαν αναφερθεί ο Bondi Damiano & ο Bondi Danilo (2021) και ο περιορισμός της συμμετοχής της παιδαγωγού, με βάση την Μουστάκα (2017). Ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα, ο περιορισμός της συμμετοχής της παιδαγωγού δεν έβρισκε σύμφωνες όλες τις συμμετέχουσες, καθώς η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) δήλωσε ότι εκείνη χρειάζεται να εμπλέκεται στο ελεύθερο παιχνίδι για να βοηθήσει τα παιδιά, λέγοντας «ελεύθερο παιχνίδι για εμένα σημαίνει τα παιδάκια να αποφασίζουν τα ίδια τι ακριβώς θέλουν να παίζουν και με τη βοήθειά μας να το πραγματοποιήσουμε». Επιπλέον, η Wood (2014) στην δική της έρευνα υποστήριξε ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν πρέπει να κατευθύνεται από τις παιδαγωγούς, ενώ στην παρούσα μελέτη η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) δήλωσε πως το κατευθύνει ακόμα και όταν δεν συμμετέχει σε αυτό με το να επιλύει τις διαμάχες των παιδιών που μπορεί να προκύψουν. Συγχρόνως, η Ιωάννα (νηπιαγωγός) συμφωνεί μαζί της καθώς θεωρούσε ότι ακόμα και η παρουσία της το επηρεάζει χωρίς να χρειάζεται να παρέμβει σε κάτι. Επίσης, στην παρούσα έρευνα με βάση δυο παιδαγωγούς (την Δήμητρα και την Ιωάννα) φαίνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι εξελίσσεται συνεχώς, δεν έχει περιορισμούς και κανόνες, αλλά αυτοί πηγάζουν από το ίδιο το παιδί.

Οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τα παιδιά

Σύμφωνα με την έρευνα της Γεωργούλη & των συνεργατών της (2016), το ελεύθερο παιχνίδι ωφελεί τα παιδιά στο να ξεδιπλώσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, κάτι το οποίο αναφέρθηκε από 1 συμμετέχουσα και στην παρούσα μελέτη. Πιο

συγκεκριμένα, η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) ανέφερε ότι μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά «ξεδιπλώνουν το χαρακτήρα τους» και ότι «μπορείς να καταλάβεις τις προτιμήσεις των παιδιών, τι είναι αυτό που τους αρέσει, με τι θέλουν να εκφραστούν αλλά καταλαβαίνεις πολλά και για την ψυχosύνθεση των παιδιών». Συμπληρωματικά, σύμφωνα με την έρευνα της Αντωνάκη & των συνεργατών της (2018) το ελεύθερο παιχνίδι αναπτύσσει την φαντασία των παιδιών, το οποίο εντοπίστηκε στις απαντήσεις της Καλυψώς (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) η οποία δήλωσε «Θέλω να είναι ελεύθερα να δημιουργήσουν, να φανταστούν, να εξερευνήσουν γιατί μέσα το ελεύθερο παιχνίδι μπορούν και να εξερευνήσουν [...] να έρθουν σε επαφή με νέα ερεθίσματα και να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από το παιχνίδι». Επομένως, στην παρούσα μελέτη εκτός ότι το ελεύθερο παιχνίδι ωφελεί τα παιδιά στο να ξεδιπλώσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, όπως βρέθηκε και σε προηγούμενες μελέτες, φάνηκε ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν και την εξερεύνηση ως ένα ακόμη όφελος που προσφέρει το ελεύθερο παιχνίδι στα παιδιά. Τέλος, η παρούσα μελέτη, δείχνει ότι τα παιδιά μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι αναπτύσσουν την κοινωνικότητα τους, τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους συνομήλικους. Συμπληρωματικά, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ορίζουν εκείνα τους κανόνες, αλλά και να επιλέγουν τους συμπαίκτες τους. Με βάση την έρευνα της Αντωνάκη & των συνεργατών της (2018), κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μεταφέρονται γνώσεις στα παιδιά και αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους, κάτι το οποίο εντοπίστηκε και στην παρούσα μελέτη. Πιο αναλυτικά, η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) ανέφερε ότι η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού «είναι κάποια στιγμή της ημέρας που υπάρχει ελεύθερη έκφραση, δημιουργικότητα, και αυθορμητισμός από την μεριά των παιδιών» και η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) θεωρεί ότι την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά «αποκτούν περισσότερες γνώσεις».

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών τα οφέλη που πιθανόν αποκομίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι η έκφραση του χαρακτήρα/προσωπικότητας τους, η ανάπτυξη της φαντασίας τους, της ικανότητας τους για εξερεύνηση και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους καθώς και της δημιουργικότητας και αυτά φαίνεται να αποτελούν ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού.

Διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού

Σύμφωνα με την έρευνα της Ζαρκάδα (2020), το ελεύθερο παιχνίδι κυριαρχούσε συγκριτικά με το οργανωμένο στον παιδικό σταθμό, καθώς οι παιδαγωγοί δεν θεωρούσαν ότι τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να ασχοληθούν με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στην παρούσα μελέτη μόνο οι 2 από τις 6 παιδαγωγούς (Καλυψώ, Δήμητρα) δήλωσαν πως τα παιδιά περνούσαν τον περισσότερο χρόνο με μη δομημένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα οι 4 από τις 6 συμμετέχουσες (2 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) πίστευαν πως το ελεύθερο παιχνίδι πρέπει να έχει την ίδια διάρκεια στο ημερήσιο πρόγραμμα ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Δηλαδή, όσο χρόνο έχουν στη διάθεσή τους μέσα στη μέρα προκειμένου να παίξουν ελεύθερο παιχνίδι τα μικρότερα παιδιά το ίδιο να έχουν και τα μεγαλύτερα. Αντίθετα, οι άλλες 2 συνεντευξιζόμενες (Κωνσταντίνα, Δήμητρα) θεωρούσαν ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν περισσότερο ανάγκη το ελεύθερο παιχνίδι, καθώς, κατά την άποψή τους, δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένα για πολύ ώρα σε μία δράση. Το παραπάνω εύρημα δεν εντοπίστηκε σε κάποια άλλη μελέτη ελληνική ή του εξωτερικού. Ίσως λοιπόν, θα έπρεπε να αποτελέσει από μόνο του αντικείμενο μελέτης μελλοντικά προκειμένου να εντοπιστεί αν οι αντιλήψεις των παιδαγωγών, για το τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους, επηρεάζει και το χρόνο που τους επιτρέπουν να εμπλακούν σε ελεύθερο παιχνίδι εντός ή εκτός της τάξης.

7.2: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών

Συμμετοχή των παιδαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί μέσα από αυτή την έρευνα αφορούσε τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Σύμφωνα με την έρευνα της Ivrendi (2017), οι παιδαγωγοί λάμβαναν το ρόλο του «παρατηρητή ασφάλειας» όταν είχαν 16 ή περισσότερα έτη

προϋπηρεσίας και λιγότερο από 20 παιδιά στην τάξη τους. Ο ρόλος του παρατηρητή ασφάλειας αναφέρεται στον παιδαγωγό ο οποίος δεν ασχολείται με το παιχνίδι των παιδιών και επεμβαίνει μόνο για να βεβαιωθεί ότι εκείνα είναι ασφαλή, για παράδειγμα αν μαλώσουν με συνομήλικους. Στην παρούσα μελέτη η Νίνα, η Κωνσταντίνα (βοηθοί βρεφονηπιοκόμου) και η Ιωάννα (νηπιαγωγός) φαίνεται να λάμβαναν το ρόλο αυτό παρόλο που είχαν 9,7 και 6 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα σε παιδικούς σταθμούς, και είχαν περίπου 35 παιδιά στο τμήμα τους. Συμπληρωματικά, με βάση τους Tajik & Singer (2018), ο ρόλος του θεατή εμφανιζόταν σε παιδαγωγούς με παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς το τμήμα της Νίνας και της Κωνσταντίνας είχε παιδιά ηλικίας 2:6-4 ετών. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντίνα ανέφερε «Τους ελέγχο, μπορεί να είμαι από πάνω τους» και η Νίνα «Κάποιες φορές, προσωπικά, εγώ λαμβάνω (μέρος) σαν παρατηρητής». Επιπρόσθετα, με βάση τους Tajik & Singer (2018) και Ravanglia (2021), ο ρόλος του συμπαίκτη εντοπίστηκε όταν τα παιδιά χρειάζονταν οδηγίες από τους παιδαγωγούς. Στην συγκεκριμένη έρευνα το ρόλο του συμπαίκτη έδειξε να τον αναλαμβάνει η Καλυψώ (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) η οποία ανέφερε «Προσπαθώ να είμαι εκεί σε περίπτωση που χρειαστούν κάτι που δεν μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους και μου ζητήσουν τη βοήθεια να συμβάλλω» και επίσης η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) η οποία δήλωσε ότι «μπορεί να είμαι από πάνω τους να τους βοηθήσω αν χρειαστούν κάτι». Επιπλέον, η Ravanglia (2021) κατέληξε ότι οι παιδαγωγοί συμμετείχαν στο ελεύθερο παιχνίδι όταν τα ίδια τα παιδιά ζητούσαν την συμμετοχή των ενηλίκων. Πράγματι, τα αποτελέσματα της Ravanglia (2021) φαίνεται να έχουν μία ταύτιση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η Αφροδίτη και η Δήμητρα (τελειόφοιτες ΤΑΦΠΠΗ) περίμεναν το κάλεσμα των παιδιών προκειμένου να συμμετάσχουν στο παιχνίδι τους. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη ανέφερε ότι ο πιο σημαντικός λόγος για να εμπλακεί εκείνη στο ελεύθερο παιχνίδι είναι «να με προσκαλέσουν, το έλα να παίξεις μαζί μας» και η Δήμητρα πίστευε ότι «Ο πιο βασικός λόγος για εμένα είναι η συναίνεση, δηλαδή να υπάρχει μια συγκεκριμένη συνεννόηση με τα παιδιά, να μου δείξουν ότι και τα ίδια θέλουν». Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα ειπώθηκε επίσης από τη Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) ότι επενέβαινε στο ελεύθερο παιχνίδι όταν γνώριζε «ότι κάτι απασχολεί κάποιο συγκεκριμένο παιδί για να δω πως θα το εκφράσει και θα το εκδηλώσει ή αν θα πει κάτι πάνω σε αυτό», το οποίο δεν αναφέρθηκε από άλλους μελετητές.

Επίσης, σύμφωνα με την Αντωνάκη & τους συνεργάτες της (2018) και την Ravanglia (2021), οι παιδαγωγοί συμμετείχαν στο ελεύθερο παιχνίδι για να τερματίσουν τις διενέξεις των παιδιών και για να υπάρχει αρμονία στο παιχνίδι τους. Αυτό φάνηκε να συμβαίνει και στην παρούσα μελέτη, καθώς οι 5 από τις 6 συμμετέχουσες (2 τελειόφοιτες, 3 εργαζόμενες) δήλωσαν πως οι αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών που θα παρατηρήσουν να λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι ο κύριος λόγος που θα τις προτρέψουν να παρέμβουν στο παιχνίδι των παιδιών. Επιπλέον, η Tanakidou & η Avgitidou (2016) θεωρούσαν πως ο παιδαγωγός διευκολύνει το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και το υποστηρίζει θέτοντάς τους ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα η συμμετέχουσα Καλυψώ (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) ήταν η μόνη που ανέφερε κάτι τέτοιο δηλώνοντας ότι αυτό που επιθυμεί είναι «Να διευκολύνω δηλαδή το παιχνίδι τους να μπορέσω να το ενισχύσω, ίσως με κάποιες νέες ερωτήσεις να το πάμε παραπέρα». Η Θεοδωρίδου & οι συνεργάτες της (2017) υποστήριζαν πως οι παιδαγωγοί θεωρούν κατάλληλη στιγμή να εμπλακούν όταν θέλουν να εμπλουτίσουν ή να εξελίξουν το παιχνίδι των παιδιών. Αναφορικά με αυτό, υπάρχει πιθανόν συμφωνία απόψεων μεταξύ της έρευνας της Θεοδωρίδου & των συνεργατών και της παρούσας μελέτης στην οποία η Δήμητρα (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) ανέφερε «Επεμβαίνω κάποιες φορές όταν θεωρώ ότι είναι επιτρεπτό έτσι ώστε να ωθήσω και εγώ τα παιδιά λίγο παρακάτω, να βγάλουμε διάφορα συμπεράσματα [...] δηλαδή μέσω της συζήτησης πολλές φορές οδηγούμαστε σε πιο πολλά πράγματα που έχουν σαν αποτέλεσμα πιο πολλές γνώσεις». Η παραπάνω δήλωση της Δήμητρας φαίνεται να επιβεβαιώνει και την ανακάλυψη των Tanakidou & Avgitidou (2016), που αναφέρουν ότι οι παιδαγωγοί συνομιλούν με το παιδί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η Αντωνάκη & οι συνεργάτες της θεωρούσαν πως οι παιδαγωγοί στο ελεύθερο παιχνίδι ωθούν τα παιδιά στο να ακολουθούν τους κανόνες. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκε κάτι τέτοιο μιας και η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΤΑΦΠΠΗ) για παράδειγμα αναφέρει «Δεν έχουν κάποιον πάνω από το κεφάλι τους (τα παιδιά) να τους λέει, ούτε κανόνες, ούτε να τους θέτει περιορισμούς» και η Ιωάννα (νηπιαγωγός) αναφέρει ότι «στο ελεύθερο παιχνίδι οι κανόνες είναι δικοί του (του παιδιού)».

Οι συμμετέχουσες, επιπλέον, ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι όταν συμμετέχουν σε αυτό. Σύμφωνα με την έρευνα των Tajik & Singer (2018), όταν οι παιδαγωγοί λάμβαναν το ρόλο του ηγέτη ή του αρχηγού καθοδηγούσαν

τα παιδιά χωρίς να παίρνουν τον έλεγχο του παιχνιδιού τους και σύμφωνα με την έρευνα της Ravanglia (2021) παρεχόταν από τους εκείνους ελευθερία στα παιδιά. Επίσης, η Wood (2014) υποστήριζε ότι οι παιδαγωγοί δεν θα πρέπει να κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών για να μπορούν εκείνα να αποκτήσουν γνωστικά και κοινωνικά οφέλη. Στην παρούσα μελέτη, ακόμα και αν η Κωνσταντίνα και η Νίνα (βοηθοί βρεφονηπιοκόμου) θεωρούν πως δεν κατευθύνουν το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και απλά βοηθούν τα παιδιά ως ένα βαθμό, οι παιδαγωγοί Καλυψώ, Δήμητρα, Ιωάννα, Νίνα δήλωσαν ότι το κάνουν παρόλο που μπορεί να μην λαμβάνουν μέρος σε αυτό. Συγχρόνως, η Νίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) έδωσε μια νέα διάσταση δηλώνοντας πως «Αν συμμετέχεις για πολύ ώρα, νομίζω πια πως άθελά σου θα αρχίσεις να το κατευθύνεις». Αυτή η διάσταση που αφορά στον χρόνο που συμμετέχει ένας παιδαγωγός στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και κατά πόσο ο χρόνος επηρεάζει το αν κατευθύνουν το παιχνίδι των παιδιών δεν είναι κάτι το οποίο έχει μελετηθεί διεξοδικά στην διαθέσιμη βιβλιογραφία.

Απόψεις των παιδαγωγών για τις διαφορές μεταξύ των φύλων

Συμπληρωματικά, στην παρούσα έρευνα οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν για το αν υπάρχει διαφορά με βάση το φύλο όσον αφορά την παρέμβαση τους στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Σύμφωνα με την έρευνα της Oren (2006), τα κορίτσια οι παιδαγωγοί τα αντιμετώπιζαν πιο θερμά από τα αγόρια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, με περισσότερη στοργή, κάνοντάς τους εύθετα σχόλια και τους παρείχαν βοήθεια για να καταφέρουν ότι τους είχαν αναθέσει. Αντιθέτως, στα αγόρια οι παιδαγωγοί παρείχαν περισσότερες οδηγίες και επαίνους με πειθαρχικό τρόπο και συνήθιζαν να τους ολοκληρώνουν τις εργασίες οι ίδιοι. Τέλος, η Oren (2006) πίστευε ότι τα αγόρια χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση στην συμπεριφορά. Στην παρούσα μελέτη όταν οι παιδαγωγοί ρωτήθηκαν αν επεμβαίνουν παραπάνω στις ελεύθερες δραστηριότητες των αγοριών ή των κοριτσιών, οι 3 από τις 6 συμμετέχουσες (1 τελειόφοιτη, 2 εργαζόμενες) απάντησαν ότι επεμβαίνουν περισσότερο στις δραστηριότητες των αγοριών γιατί είναι «εκρηκτικά», «ατίθασα» και «ξεφεύγουν» πιο πολύ από τα κορίτσια επιβεβαιώνοντας πιθανόν εν μέρη την ανακάλυψη της Oren (2006). Στην παρούσα μελέτη δηλαδή δεν είναι ξεκάθαρο αν οι παιδαγωγοί

καθοδηγούσαν την συμπεριφορά των αγοριών ή αν επενέβαιναν και κατεύθυναν το παιχνίδι λόγω αυτής της συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) ανέφερε «Συνήθως τα κορίτσια παίζουν πιο πολύ, ασχολούνται με τα παιχνιδάκια τους, ενώ τα αγόρια φεύγουνε πιο γρήγορα από το παιχνίδι» δείχνοντας ότι αυτά εγκαταλείπουν τις δραστηριότητές τους. Δεν είναι ξεκάθαρο αν σε αυτή την περίπτωση, που τα αγόρια εγκατέλειπαν τη δραστηριότητα, οι παιδαγωγοί ολοκλήρωναν τις δραστηριότητες τους όπως αναφέρεται στην έρευνα της Oren (2006) ή απλά τους επέτρεπαν να εγκαταλείψουν τη δράση.

7.3: Απόψεις παιδαγωγών για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή σε σχέση με την τάξη

Ρόλος παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης αφορούσε τις απόψεις των παιδαγωγών για το ρόλο τους αν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα στην αυλή σε σχέση με το αν λαμβάνει στην τάξη. Με βάση την έρευνα των Ihmeideh & Al-Qaryouti, (2016) οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή παρατηρούσαν τα παιδιά, έλεγχαν τις συμπεριφορές τους, διαμόρφωναν τον χώρο και δεν συμμετείχαν τόσο στο παιχνίδι τους σωματικά ούτε λεκτικά. Στην παρούσα μελέτη φαίνεται να υπάρχει μία ομοιότητα με τα παραπάνω ευρήματα καθώς οι 5 από τις 6 παιδαγωγούς (3 τελειόφοιτες, 2 εργαζόμενες) επέλεξαν να συμμετέχουν περισσότερο στο ελεύθερο παιχνίδι της τάξης από ότι της αυλής καθώς όπως δήλωσαν οι συμμετέχουσες τα παιδιά την έχουν συνδέσει με το «μάθημα», δεν υπάρχει ελευθερία κινήσεων, είναι πιο μαζεμένη και ελεγχόμενη. Επιπλέον, τα παιδιά στην αυλή αλλάζουν συχνά δραστηριότητες και εκτονώνονται, οπότε οι παιδαγωγοί θεωρούσαν ότι δεν μπορούν να αλληλεπιδράσουν τόσο εύκολα με τα παιδιά σε σχέση με τον εσωτερικό χώρο. Εναντιωματικά, η Κωνσταντίνα (βοηθός βρεφονηπιοκόμου) πίστευε ότι στον εξωτερικό χώρο τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο έλεγχο. Πιο συγκεκριμένα, η Κωνσταντίνα ανέφερε «Νομίζω πως όταν είναι σε εξωτερικό χώρο,

ξεφεύγουν λίγο παραπάνω τα παιδιά από ότι μέσα στην τάξη οπότε θέλει πιο πολύ έλεγχο».

Παιδαγωγικό υλικό αυλής και τάξης και η συμβολή του στην εμπλοκή των παιδιών

Οι μελετητές Storli, Sando & Sandseter (2020) θεωρούσαν ότι τα παιδιά που έχουν πιο εύκολη πρόσβαση και ποικιλία σε υλικά που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να παίξουν, θα εμπλακούν περισσότερη ώρα στο παιχνίδι. Οι 2 από τις 6 παιδαγωγούς (Ιωάννα, Αφροδίτη) δήλωσαν ότι ο σταθμός διέθετε λιγότερα παιχνίδια στην αυλή από ότι στην τάξη. Η Ιωάννα θεωρούσε πως επειδή τα παιχνίδια ήταν λιγότερα στην αυλή, τα παιδιά θα παρέμεναν λιγότερο χρόνο στις δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις τους θα ήταν μειωμένες συγκριτικά με τον εσωτερικό χώρο κάτι το οποίο επί της ουσίας δείχνει να υπάρχει συμφωνία απόψεων με τους μελετητές Storli, Sando & Sandseter (2020). Αντίθετα, η Αφροδίτη θεωρούσε ότι η εμπλοκή των παιδιών δεν επηρεαζόταν από το γεγονός ότι υπήρχαν λιγότερα παιχνίδια στην αυλή.

7.4: Επίλογος

Εν κατακλείδι, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Στην μελέτη αυτή τέθηκαν 3 ερευνητικά ερωτήματα:

α) Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού;

β) Ποιος είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών ο ρόλος τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού;

γ) Αν κατά την άποψη των παιδαγωγών υπάρχει διαφορά στο ρόλο ενός παιδαγωγού, όταν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή.

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσα από τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποίησα με 3 παιδαγωγούς ενός παιδικού σταθμού στον οποίο έκανα η ίδια την πρακτική μου και με 3 τελειόφοιτες φοιτήτριες του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία.

Όσο αφορά το Α ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετιζόταν με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών, προέκυψαν ευρήματα που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού, τα οφέλη του για τα παιδιά και την χρονική διάρκειά του στο ημερήσιο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού. Αρχικά, οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι αυθόρμητο, ελεύθερο, επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν τη δραστηριότητα με την οποία θέλουν να ασχοληθούν, την χρονική διάρκειά της, τους στόχους της και τους συμπαίκτες τους. Συγχρόνως, οι ελεύθερες αυτές δραστηριότητες φάνηκε να καλύπτουν τις εσωτερικές ανάγκες των παιδιών, να μην έχουν περιορισμούς-κανόνες (εκτός αν θέσουν τα ίδια) και να μην είναι στάσιμες, καθώς προέκυπταν μέσα από αυτές συχνά νέα ερεθίσματα. Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη φάνηκε πως κάποιες συμμετέχουσες όχι μόνο λαμβάναν μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών αλλά και κατεύθυναν το παιχνίδι των παιδιών. Συμπληρωματικά, το ελεύθερο παιχνίδι φάνηκε να ωθεί τα παιδιά στο να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους. Ταυτόχρονα, οι παιδαγωγοί θεωρούσαν πως μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν με τους συνομήλικους αναπτύσσοντας ή εξελίσσοντας με αυτό τον τρόπο τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από αυτό. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι το ελεύθερο παιχνίδι αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών, την γνωστική ικανότητα και την δημιουργικότητα τους. Συγχρόνως συμφώνησαν όλες οι συμμετέχουσες ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών. Στον αντίποδα, παρά τα οφέλη που προσφέρει το ελεύθερο παιχνίδι στα παιδιά οι παιδαγωγοί φάνηκε να το χρησιμοποιούν για διαφορετικούς λόγους στο ημερήσιο πρόγραμμα των βρεφονηπιακών σταθμών. Για παράδειγμα στην συγκεκριμένη έρευνα οι παιδαγωγοί δήλωσαν πως χρειάζονται το ελεύθερο παιχνίδι για να ξεκουράζονται τα παιδιά και επειδή όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες της ημέρας είναι οργανωμένες, οι ελεύθερες επιτρέπουν την δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό. Τέλος, όσο αφορά την διάρκειά του, έδειξε να διαρκεί το ελεύθερο παιχνίδι λιγότερο από το οργανωμένο στους περισσότερους παιδικούς σταθμούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ η

πλειονότητα των παιδαγωγών δήλωνε πως θα πρέπει να υπάρχει ισότητα στο χρόνο που ξοδεύεται σε αυτά. Αντίθετα, 2 συμμετέχουσες, η Δήμητρα και η Κωνσταντίνα, θεώρησαν ότι οι σταθμοί που έχουν μικρότερα παιδιά θα έπρεπε να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις ελεύθερες δραστηριότητες.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, η έρευνα έδειξε ότι οι παιδαγωγοί φάνηκε να επέλεγαν τον ρόλο του «παρατηρητή ασφαλείας» όταν είχαν 6, 7 ή 9 χρόνια προϋπηρεσία και περίπου 35 παιδιά στο τμήμα τους και του «θεατή» όταν τα παιδιά ήταν μικρότερα των 4 ετών. Ο ρόλος του «παρατηρητή ασφάλειας» εξετάστηκε μόνο στις τρεις εργαζόμενες παιδαγωγούς που δούλευαν στον ίδιο παιδικό σταθμό και όχι στις τρεις τελειόφοιτες φοιτήτριες, καθώς δεν γνώριζα τον αριθμό των παιδιών που είχαν στην φροντίδα τους μιας και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο παρατηρητής ασφαλείας είναι ένας ρόλος που τον παίρνουν κυρίως οι παιδαγωγοί με 16 και άνω έτη προϋπηρεσίας και λιγότερο από 20 παιδιά στο τμήμα τους (Ivrendi, 2017). Επιπρόσθετα, οι παιδαγωγοί επέλεγαν να παίζουν μαζί με τα παιδιά όταν εκείνα ήθελαν οδηγίες ή βοήθεια στο παιχνίδι τους ή όταν τα ίδια τους προσκαλούσαν. Επίσης, μία παιδαγωγός, η Νίνα, συμμετείχε προκειμένου να δει αν θα εντοπίσει μία ανησυχητική συμπεριφορά που ήδη γνώριζε για κάποιο παιδί, ενώ η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων δήλωσαν ότι συμμετείχαν όταν επιθυμούσαν να τερματίσουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Συμπληρωματικά, οι παιδαγωγοί λάμβαναν μέρος για να διευκολύνουν, να εμπλουτίσουν, να εξελίξουν το ελεύθερο παιχνίδι, για να διασφαλίσουν ότι ακολουθούνται οι κανόνες και για να συνομιλήσουν με τα παιδιά. Συγχρόνως, στην μελέτη αυτή βρέθηκε ότι το ελεύθερο παιχνίδι κατευθύνεται κάποιες φορές από τις παιδαγωγούς (για παράδειγμα με την παρουσία τους στο χώρο ή με ερωτήματα που θέτουν στα παιδιά). Επίσης, ένα σημαντικό εύρημα σχετιζόταν με το χρόνο, με την Νίνα να θεωρεί ότι όσο πιο πολύ χρόνο συμμετοχής έχουν οι παιδαγωγοί στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών τόσο πιο πολύ το κατευθύνουν. Τέλος, οι παιδαγωγοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα αγόρια και τα κορίτσια σε κάποιες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια μάλλον έχουν μια πιο στερεοτυπική αντιμετώπιση από τις παιδαγωγούς και θεωρούνται «ατίθασα», «εκρηκτικά», ότι «ξεφεύγουν» και ότι «εγκαταλείπουν τις δραστηριότητες» και για αυτό οι παιδαγωγοί επέλεγαν να

παρεμβαίνουν περισσότερο στο δικό τους ελεύθερο παιχνίδι από ότι στο παιχνίδι των κοριτσιών.

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στην ύπαρξη διαφορών όσον αφορά τη συμμετοχή τους και τον ρόλο των παιδαγωγών όταν το παιχνίδι λαμβάνει χώρα στην αυλή σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα την τάξη. Για το ερώτημα αυτό παρουσιάστηκαν δεδομένα που αφορούσαν το ρόλο των παιδαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο καθώς και το παιδαγωγικό υλικό που διέθεταν οι παιδικοί σταθμοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτή τη μελέτη οι παιδαγωγοί επέλεξαν να αναμειγνύονται περισσότερο στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στην τάξη και όχι τόσο στην αυλή. Αυτό, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς, συνέβαινε γιατί η τάξη ήταν πιο περιορισμένη, ελεγχόμενη, συνδυασμένη με τη «μάθηση», δεν είχε τόσες εναλλαγές δραστηριοτήτων από τα παιδιά και εκείνα δεν εκτονώνονταν τόσο όσο στον υπαίθριο χώρο. Μόνο η βοηθός βρεφονηπιοκόμου Κωνσταντίνα δήλωσε ότι συμμετείχε περισσότερο στην αυλή καθώς θεωρούσε ότι τα παιδιά πρέπει να «ελέγχονται» περισσότερο στον εξωτερικό χώρο. Τέλος, σχετικά με το παιδαγωγικό υλικό της αυλής, οι περισσότεροι παιδαγωγοί θεωρούσαν πως είχαν περισσότερα παιχνίδια στην αυλή από ότι στην τάξη και οι απόψεις τους ήταν αντικρουόμενες για το αν ο αριθμός των παιχνιδιών επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και αν είχε αντίκτυπο στην εμπλοκή των ίδιων των παιδαγωγών στο παιχνίδι των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η Αφροδίτη (τελειόφοιτη ΓΑΦΠΠΗ) υποστήριζε ότι παρόλο που τα παιχνίδια στην αυλή ήταν λιγότερα σε σχέση με την τάξη, εκείνη είχε την ίδια συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και πως τα παιδιά παίζουν περισσότερη ώρα σε σχέση με το πόση ώρα παίζουν εντός τάξης. Αυτό, εξήγησε, ότι συμβαίνει καθώς η αυλή τους προσφέρει «κίνηση» και το ελεύθερο παιχνίδι εκεί είναι αυτό που «ζητούν πιο πολύ (τα παιδιά)». Αντίθετα, η Ιωάννα (νηπιαγωγός), δήλωσε πως εξαιτίας των λιγότερων παιχνιδιών στον υπαίθριο χώρο η συμμετοχή της αυξανόταν και οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών μειώνονταν εξαιτίας των καιρικών συνθηκών μιας και θεωρούσε ότι η αντοχή τους μειώνεται καθώς, όπως δήλωσε, έξω «μπορεί να έχει ζέστη [...] μπορεί να ιδρώσουν (τα παιδιά)».

Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κλείνοντας, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στις προτάσεις και στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Για να έχει μία έρευνα εγκυρότητα πρέπει να τηρούνται η αντικειμενικότητα, η επαναληπτικότητα, η μεθοδικότητα, η συστηματικότητα, η εμπειρική και η δημοσιότητα (Βαμβούκας, 2010). Ωστόσο αυτά τα χαρακτηριστικά της εγκυρότητας δεν είναι πάντα εφικτά. Αρχικά, το γεγονός ότι δεν ήμουν τόσο εξοικειωμένη με τη χρήση της συνέντευξης καθώς δεν είχα πραγματοποιήσει ξανά μου προκαλούσε άγχος, το οποίο θα μπορούσε να μεταφερθεί στις συμμετέχουσες. Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία που μελέτησα παρόλο που ήταν αρκετή, θα επιθυμούσα να ήταν λίγο περισσότερη και πιο σύγχρονη, αλλά της εξαιτίας έλλειψης χρόνου και του τόπου διαμονής μου, οι επισκέψεις στην Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου δεν μπορούσαν να ήταν συχνές. Συμπληρωματικά, οι συμμετέχουσες στην έρευνα αν και επιτηδευμένα ήταν λίγες, για να είναι εφικτή η ανάλυση των δεδομένων και για να ολοκληρωθεί εγκαίρως η εργασία, δεν επιτρέπουν γενικεύσεις στον πληθυσμό αφού τα ευρήματα αφορούν μόνο την παρούσα μελέτη.

Ωστόσο, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για άλλους ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν ένα μεγαλύτερο ποσοστό παιδαγωγών για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα τα οποία και θα μπορούσαν να γενικευτούν. Επιπρόσθετα, προτείνεται να μελετηθεί και το οργανωμένο παιχνίδι και συγκεκριμένα ο ρόλος που έχουν οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια του οργανωμένου παιχνιδιού και πιθανώς να βρεθούν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των δυο ειδών παιχνιδιού οργανωμένου και ελεύθερου. Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα με την συνέντευξη και η παρατήρηση των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ως μεθοδολογικό εργαλείο, ώστε στη συνέχεια να συγκριθούν ή να πραγματοποιηθεί διαλογική συζήτηση αναφορικά τις ομοιότητες και διαφορές που θα προέκυπταν ανάμεσα στις απόψεις παιδαγωγών και ερευνητών. Από την άλλη, θα μπορούσαν να παρατηρηθούν και οι συμπεριφορές των παιδιών ανάλογα με τον αντίστοιχο ρόλο που λάμβαναν οι παιδαγωγοί. Έτσι θα οδηγούμασταν στην τεχνική της τριγωνοποίησης. Τριγωνοποίηση είναι η «χρήση δύο ή περισσότερων

μεθόδων συλλογής δεδομένων σε μία μελέτη κάποιον πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 190-191). Τέλος, μία μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να εξετάσει και το κατά πόσο επηρεάζει και διαχειρίζεται η ιδεολογία και η πολιτική του παιδικού σταθμού τις συμπεριφορές και τον ρόλο των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adams, L. B. (2018). *The Impact Of Structured Play On Early Literacy Skills In A Kindergarten Classroom*. Theses and Dissertations. University of South Carolina.

Aras, S. & Merdin, E. (2020). Play-Based Teaching Practices of Turkish Early Childhood Teachers. *Issues in Educational Research*, 30 (2), 420-434.

Bondi, D. & Bondi, D. (2020). Free Play or Not Free Play: An Interdisciplinary Approach to Deal with Paradoxes. *Creativity Research Journal*, 33(1), 26-32, DOI:10.1080/10400419.2020.1833543.

Chen, S., Lindo, N. A., Blalock, S., Yousef, D., Smith, L., & Hurt-Avila, K. (2021). Teachers' Perceptions of Teacher–Child Relationships, Student Behavior, and Classroom Management. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 11, DOI:10.5590/jerap.2020.11.1.11.

Clark, A. (2006). Anonymising Research Data. ESRC National Centre for Research Methods, Real Life Methods Working Paper Series. Manchester: Real Life Methods. Available at: http://eprints.ncrm.ac.uk/480/1/0706_anonymising_research_data.pdf (accessed 31 August 2014).

Conkbayir, M. & Pascal, C. (2019). Εισαγωγή στις Κλασικές και Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg

Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D.W., van Sluijs, E. M. & al. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 1-10, DOI: 10.1186/s12966-015-0274-5.

Elfer, P. (2007). Babies and Young Children in Nurseries: Using Psychoanalytic Ideas to Explore Tasks and Interactions. *Children and Society*, 21(2), 111- 122.

Freud, S. (1961). *Beyond the Pleasure Principle*. New York: Norton.

Friedrich Froebel. (2017). Ανάκτηση από <https://www.early-education.org.uk/about-froebel>

Goodwin University, (2020). The Importance of Early Childhood Educators. Ανάκτηση από <https://www.goodwin.edu/enews/importance-of-early-childhood-educators/>

Greenspan, S. (with Louis, N.B.). (1999). Building healthy minds: The six experiences that create intelligence and emotional growth in babies and young children. New York, NY: Da Capo

Hohamamn, M., Benet, B. & Weikart, D. P. (1979). Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators, Ypsilanti, Michigan: High/ Scope Press.

Howes, C. & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*,63(4), 859-866.

Hycner, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279-303.

Ihmeideh, F. M. & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), 81-96.

Ivrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286, DOI:10.1080/09575146.2017.1403416.

Katsiada, E. (2015). Children under three in Greek day-care relationships with adults, peers and environment.3 Presentation at the Faculty Research Archive, Sheffield Hallam University, Sheffield, UK.

King. N. (1999). «The qualitative research interview». In Cassell, C. & Symon, G. (Eds.). *Qualitative Methods in organizational Research. A Practical guide*, 14-36, Sage.

Manning, K. & Sharp, A. (1977). *Structuring Play in the Early Years at School*, London: Ward Lock Educational.

Mathers, S., Eisentadt, N., Naomi, Sylvia, K., Soukakou, E., & Ereky- Stevens, K. (2014). *Sound Foundations: A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children under Three. Implications for Policy and Practice. Sutton Trust*

Meland, A. T., Kaltvedt, E. & Reikerås, E. (2019). Toddlers' play in ECEC institutions from a gender perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 241-256, DOI:10.1080/1350293x.2019.1580335.

Melhuish, E. C. (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Report to the Comptroller and Auditor General. London: National Audit Office.
Ανάκτηση από http://www.nao.org.uk/wpcontent/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf

Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., Alexander, L., et al, (1991). In-Deth Interviewing Longman cheshire, Melbourne.

My Teaching Cupboard, (2021). Developmental Stages of Play – Piaget, Ανάκτηση από: <https://www.myteachingcupboard.com/blog/developmental-stages-of-play-piaget>

Nilsen, T. R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating childrens play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1),1-16, DOI:10.1186/s40723-020-00078-y.

North American Montessori Teachers Association (2011). The Montessori Preschool Program. Ανάκτηση από: https://web.archive.org/web/20110725235840/http://www.montessori-namta.org/Index.php?option=com_content&view=article&id=86

Oren, M. (2006). Child temperament gender, teacher-child relationship and teacher-child interactions. The Florida State University.

Parten, M.B (1932). Social Participation Among Pre-school Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

Piaget, J. (1962). Play, dreams and Imitation. New York: Norton.

Playground centre. (2021). *Unstructured Vs Structured Play & Examples*. Ανάκτηση από <https://www.playgroundcentre.com/unstructured-vs-structured-play/>.

Ravanglia, M. (2021). *Play in Finnish kindergartens: an exploratory study on the pedagogical practices and opinions of teachers and nurses*. Master's Thesis. University of Jyväskylä.

Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307, DOI:10.1080/03004430.2012.673486..

Rubin, K. H. (1980). (επιμ.) *Children's Play*. San Francisco: Hossey-Bass

Rubin, K. H., Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). «Play» In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4, No.4, New York: John Wiley and Sons.

Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4–6-year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601, DOI:10.1007/s12187-017-9504-5.

Sandseter, E. B., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129, DOI:10.1080/13575279.2019.1685461.

Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio- Emotional and Academic Development in Young Children*, Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Storli, R., Sandseter, E. B. H. & Sando, O. J. (2020). Children's Involvement in Free Play and the Use of Play Materials in the Outdoor Early Childhood Education and Care Environment. *Children, Youth and Environments*, 30(1), 66-82.

Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 418-431, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1463908.

Tajik, M., & Singer, E. (2018). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year olds. *Early Years*, 41(1), 64-78, DOI:10.1080/09575146.2018.1478391.

Tang, F., & Adams, L. D. (2010). «I Have F-rien-d Now»: How Play Helped Two Minority Children Transition Into an English Nursery School. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 118-130, DOI:10.1080/15595691003635898.

Tortella, P, Haga, M., Ingebrigtsen, J. E., Fumagalli, G. & Sigmundsson, H. (2019). Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5-Years-Old Children in an Outdoor Playground. *Frontiers in Public Health*, 7, 197. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00197>

Ueda, H., Katsuura, M., & Fujii, M. (2021). Exploring the Relationship Between an ECEC Teacher and Children from the Perspective of E-series Time: Focusing on the «Slide and Mud Play». *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 111-133.

UNICEF, 1989. Convention on the Rights of the Child text. United Nations.

Vankúš, P. (2005). «History and present of didactical games as a method of mathematics' teaching». *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 5, 53-68.

Vu, J. A., Han, M. & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilhelmsen, T., Lekhal, R., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., & Wang, M. V. (2021). Children's temperament moderates the long-term effects of pedagogical practices in ECEC on children's externalising problems. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 206-223, DOI:10.1080/1350293x.2021.189527.

Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Ε., Κοκκινίδου Κ., Πίτση Χ., και Ράπτη Χ. (2013). *Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του παιδιού και του παιδαγωγού*. Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου.

Αθανασίου, Λ. (2007). ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις (2η έκδοση βελτιωμένη). Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

Αντωνάκη, Δ., Μπασινά, Σ., Σίσκα, Σ., Σκρέκα, Β. & Στεφανίδου, Σ. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου.

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιχνίδι: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ και ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ. Αθήνα: Τυπωθητώ.

Βαμβούκας, Μ. (2010). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνας και μεθοδολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βερόγκου, Μ. (2013). ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΑΘΗΝΑ. SHCOOL PRESS. Διαθέσιμο στη <https://schoolpress.sch.gr/istoriomnemones/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BD%CE%B1/>

Brooker, L. (2016). Ομαλή μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα: Πεδίο.

Γεωργούλη, Ε., Γκουγκουγιάννη, Ε., Διώτη, Α. & Ζάνια Σ. (2016). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαμαντόπουλος Δ., Σ. (2009). Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις. Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναρά.

Feldman, R. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία: Διά Βίου ανάπτυξη. Αθήνα: Gutenberg.

Houssaye, J. (2000). Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζαρκάδα, Δ. (2020). Απόψεις και πρακτικές βρεφονηπιοκόμων αναφορικά με τη σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών 2,5 έως 3,5 ετών. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Θεοδωρίδου, Ε., Κοσμά, Ε., Κουκουρούμα, Μ. & Κωστούλη, Β. Σ. (2017). «Παίζοντας μαθαίνω;» Το παιδαγωγικό παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου.

Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). Αισθητική Αγωγή. Αθήνα: «ΕΛΛΗΝ» .

Κανελλοπούλου, Α. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη σχέση παιχνιδιού και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και δυνατοτήτων των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κάππας, Χ. (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Άτραπος.

Katsiada, E., Roufidou, I., Wainwright, J. & Angeli, V. (2018). Young Children's Agency: Exploring Children's Interactions with Practitioners and Ancillary Staff Members in Greek Early Childhood Education and Care Settings, *Early Child Development and Care*, 188, 937-950.

Κουροπαλάτη, Β. (2016). Το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις. Πτυχιακή Εργασία. ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Maguire-Fong, M. J. (2019). Εκπαίδευση Βρεφών και Νηπίων: Ερευνητές εν Δράσει!. Αθήνα: Παπαζήση.

Μόκα, Χ., Μπαϊράμπα, Ξ. & Φώτου, Χ. (2019). Το παιχνίδι στις γωνιές δραστηριοτήτων και η συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπέλλας, Θ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Μπούλη, Ο. & Πάσχου, Μ. (2013). «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ». Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου.

Μουστάκα, Α. (2017). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την προσχολική ηλικία. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ντουντούμη, Κ. (2017). Μήπως πρέπει να σκεφτούμε την ένταξη του παιχνιδιού στην σχολική τάξη;. Info kids. Ανάκτηση από: <https://www.infokids.cy/mipos-prepei-na-skeftoyme-tin-entaksi-t/>

Παιδόραμα, (2014). Παίζουν τα παιδιά σήμερα; Ανάκτηση από:
<https://www.paidorama.com/paidoblog/gia-paidi/paizoyn-ta-paidia-simera>

Παπαγεωργίου, Ε. & Χαλικιάς, Μ., (2021). Στατιστική με SPSS. Κύπρος: Π.Χ. Πασχαλίδης.

Ρουφίδου, Ε. (2010). «Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 χρόνων) στο παράδειγμα του Loczy». Εισήγηση στο «Σύγχρονες Τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα», 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής. Ιωάννινα.

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθηση τους: μύθος ή πραγματικότητα. Ανάκτηση από:
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26590/1/T%CE%B1%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CF%8E%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BD%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%AE%20%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82%20%CE%BC%CF%8D%CE%B8%CE%BF%CF%82%20%CE%AE%20%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.pdf>

Σιδηροπούλου- Κανέλλου, Τ. (2019). Παιδί και Παιχνίδι. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από:
<https://www.openbook.gr/to-paixnidi-sti-mathimatiki-ekpaideysi-twn-mikrwn-paidiwn/>

Smith, P. K. (2001). Το παιχνίδι και οι Χρήσεις του Παιχνιδιού, στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), Το παιχνίδι στις Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθητώ- Γιώργος Δρδάνος.

Στεφανοπούλου, Χ. (2016). Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπαστέα, Α. (επιμ.), *Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα, 1377-1396.

Στυλιανού, Π. (2021). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Παραδόσεις στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Τασιούλα, Α. & Τσουκλούκη, Μ. (2021). *Η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου ένταξης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στους βρεφονηπιακούς – παιδικούς σταθμούς*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τanakidou, M., & Avgitidou, S. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77. <https://doi.org/10.12681/dial.10542>

Τζήκα, Μ. (2018). *«Παίζοντας στη σχολική αυλή» Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού μαθητών προσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος*. Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παράρτημα

Παράρτημα 1

«Έντυπο συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης για την διεξαγωγή έρευνας»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας, για την απόκτηση πτυχίου από το Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, σκοπεύω να διερευνήσω τις απόψεις των παιδαγωγών αναφορικά με το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Για να υλοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός διατύπωσα 3 ερευνητικά ερωτήματα: α. Ποια είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου παιχνιδιού; β. Ποιος είναι κατά την άποψη των παιδαγωγών ο ρόλος τους κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού; και γ. Αν κατά την άποψη των παιδαγωγών υπάρχει διαφορά στο ρόλο ενός παιδαγωγού, όταν το ελεύθερο παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη σε σχέση με το αν λαμβάνει χώρα στην αυλή;

Για την πραγματοποίησή της παρούσας μελέτης, παρακαλείστε να δώσετε ατομικές συνεντεύξεις οι οποίες δεν θα έχουν διάρκεια μεγαλύτερη των 15-20 λεπτών. Η έρευνα σέβεται απόλυτα τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας και γίνεται με μοναδικό σκοπό την απόκτηση ερευνητικής εμπειρίας και την προαγωγή της γνώσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και δεν θα επιβαρυνθείτε με κανένα κόστος. Επιπρόσθετα θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα έτσι ώστε να μην μπορεί να συσχετισθεί το άτομό σας με τις απαντήσεις σας αλλά και όσες άλλες δικλείδες ασφαλείας χρειάζονται προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και η εμπιστευτικότητα των λεγόμενων σας καθώς και η ανωνυμία του σταθμού. Η ερευνήτρια έχει όλη την ευθύνη για την παρούσα έρευνα και δεν έχει σκοπό να σας βλάψει με οποιονδήποτε τρόπο για δικό της όφελος, ούτε και να δημοσιοποιήσει τις απαντήσεις σας για σκοπούς πέραν των ερευνητικών. Μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας ενδέχεται, αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, να παρουσιαστούν σε συνέδρια, επιστημονικά περιοδικά κτλ διασφαλίζοντας ωστόσο τόσο την ανωνυμία όσο και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που ενδεχομένως να παρουσιαστούν. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και θα ακολουθήσει η απομαγνητοφώνησή της ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες

και αλλοιώσεις στην συζήτηση ωστόσο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν σε οποιοδήποτε σημείο νιώσετε άβολα, θεωρήσετε ότι προσβάλλεστε ή δεν επιθυμείτε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις έχετε το δικαίωμα να ζητήσετε διευκρινήσεις, να αρνηθείτε να απαντήσετε ή ακόμα και να αποχωρήσετε από τη συνέντευξη αποσύροντας μαζί σας και τη συναίνεσή για τη συμμετοχή σας στην έρευνα χωρίς καμία απολύτως επίπτωση για εσάς.

Η συνεργασία σας και η συμμετοχή σας στην διεξαγωγή της έρευνας έχει καθοριστική σημασία, και συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωσή της.

Για οποιαδήποτε διευκρίνηση θα είμαι στη διάθεσή σας ενώ εάν χρειάζεστε επιπλέον διευκρινήσεις για την έρευνα παραθέτω και τα στοιχεία της καθηγήτριας που εποπτεύει την πτυχιακή μου εργασία.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και την ειλικρινή συνεργασία σας.

Στοιχεία ερευνήτριας

Όνοματεπώνυμο:	Τηλέφωνο επικοινωνίας:	Ηλεκτρονική Διεύθυνση:
Ερευνήτρια: Τσάπελη Μαρία Επόπτρια Καθηγήτρια: Κατσιάδα Ελένη		

Αν υπάρχουν απορίες παρακαλώ επικοινωνήστε με την ερευνήτρια

Διάβασα τα παραπάνω και συναινώ στην συμμετοχή μου στην έρευνα

Όνομα	Ημερομηνία	Υπογραφή

Παράρτημα 2

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Πόσα χρόνια δουλεύετε σε αυτό το σταθμό;
2. Είστε απόφοιτός δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Με ποιες ηλικίες παιδιών δουλεύετε αυτή τη στιγμή;
4. Δουλεύατε πάντα με αυτές τις ηλικίες;
5. Με ποια ηλικία παιδιών σας αρέσει να δουλεύετε περισσότερο; Έχετε κάποια προτίμηση; Γιατί;
6. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «ελεύθερο παιχνίδι»;
7. Μπορείτε να δώσετε και μερικά παραδείγματα ελεύθερου παιχνιδιού μέσα στην τάξη; Έξω στην αυλή;
8. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά δηλαδή του ελεύθερου παιχνιδιού για εσάς;
9. Ποιο από αυτά θεωρείτε σημαντικότερο;
10. Γιατί νομίζετε ότι αυτή/αυτές η δραστηριότητα/δραστηριότητες αρέσει/σουν στα παιδιά;
11. Πόσο χρόνο κατέχει το ελεύθερο παιχνίδι μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμά σας σε σχέση με το οργανωμένο;
12. (Αν μας πει ότι δεν είναι ίσος ο χρόνος) Γιατί συμβαίνει αυτό;
13. Σε τι διαφέρει το ελεύθερο από το οργανωμένο παιχνίδι κατά την άποψή σας;
14. Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες ηλικίες παιδιών που έχουν ανάγκη από περισσότερη ώρα ελεύθερου παιχνιδιού;
15. Α ναι ποιες είναι αυτές;
16. Λαμβάνετε μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών;
17. (Αν όχι), γιατί;
18. (Αν ναι) ποιος είναι ο βασικότερος λόγος/κριτήριο για να λάβετε μέρος στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών;
19. Θεωρείτε ότι λαμβάνετε μέρος περισσότερο όταν αυτό γίνεται μέσα στην τάξη ή όταν είναι έξω στην αυλή;
20. Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

21. Υπάρχει κάποιος λόγος που θα σας έκανε να παρέμβετε κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών αν δεν συμμετείχατε από την αρχή; Ποιος είναι αυτός;
22. (Αν πει ότι παρεμβαίνει στην προηγούμενη ερώτηση) Θεωρείτε ότι παρεμβαίνετε περισσότερο στο ελεύθερο παιχνίδι των αγοριών ή των κοριτσιών;
23. Θεωρείτε ότι κατευθύνετε τον ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με κάποιο τρόπο όταν δεν συμμετέχετε σε αυτό;
24. Αν ναι πως;
25. Όταν συμμετέχετε θεωρείτε ότι το κατευθύνετε;
26. Αν ναι πως;
27. (Αν πει ότι το κατευθύνει σε κάποιες από τις προηγούμενες δυο ερωτήσεις) Θεωρείτε ότι κατευθύνετε περισσότερο το ελεύθερο παιχνίδι των αγοριών ή των κοριτσιών;
28. Γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει αυτή η διαφορά; (αν πει κάποιο από τα δυο)
29. Ο χώρος της αυλής συγκριτικά με την τάξη του σταθμού συνηθίζεται να έχει λιγότερα παιχνίδια που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι. Ισχύει αυτό στη δική σας περίπτωση;
30. (Αν ισχύει) Βλέπετε να υπάρχει διαφορά στον τρόπο ή το χρόνο παιχνιδιού των παιδιών λόγω αυτού σε σχέση με το τι γίνεται μέσα στην τάξη;
31. Υπάρχει διαφορά στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών λόγω αυτού; Πχ τσακώνονται λιγότερο/περισσότερο κτλ.
32. Υπάρχει διαφορά στην δική σας εμπλοκή λόγω αυτού; Πχ Υπάρχει διαφορά στο να παρεμβαίνετε περισσότερο ή λιγότερο, να παίζετε περισσότερο μαζί τους κτλ.
33. Γενικά θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη του ελεύθερου παιχνιδιού στο ΒΝΣ ή όχι; Γιατί;
34. Υπάρχει κάτι που παρέλειψα και θα θέλατε να προσθέσετε επειδή το θεωρείτε σημαντικό όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών;