



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η έννοια της ενεργού πολιτειότητας στην παιγνιώδη μάθηση παιδιών
προσχολικής ηλικίας: συσχετίσεις με το φύλο*

*The concept of active citizenship in preschool children's play - based
learning: correlations with gender*

της φοιτήτριας

Παναγιώτας Τσούλη (4658)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Βασιλική Πλιόγκου (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια)

Δεύτερη Βαθμολογήτρια: Ευαγγελία Καλεράντε (Καθηγήτρια)

ΦΛΩΡΙΝΑ

Σεπτέμβριος, 2024



UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA
SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF OCCUPATIONAL THERAPY
DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

BACHELOR THESIS

*The concept of active citizenship in preschool children's play - based
learning: correlations with gender*

Student: Panagiota Tsouli (4658)

Supervisor: Vasiliki Pliogou (Associate Professor)

Second Examiner: Evaggelia Kalerade (Professor)

FLORINA

September, 2024

Copyright © Παναγιώτα Τσούλη, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | 8 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ | 9 |
| ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ | 10 |
| <i>Ευχαριστίες</i> | 12 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 13 |
| 1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ | 17 |
| 1.1.(Ενεργός) Πολιτειότητα | 17 |
| 1.2.Παιγνιώδης Μάθηση | 19 |
| 1.3. Φύλο και Προσχολική Εκπαίδευση | 21 |
| 2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 23 |
| 2.1. Πρωτόλειες ερευνητικές σκέψεις | 23 |
| 2.2. Ερευνητική Στρατηγική | 27 |
| 2.3. Βασικός ερευνητικός σκοπός | 29 |
| 2.4. Ερευνητικά ερωτήματα | 29 |
| 2.5. Ερευνητικά εργαλεία | 30 |
| 2.6. Διαδικασία PRISMA ANALYSIS | 31 |
| i) Πρωτόκολλο αναζήτησης | 31 |
| ii) Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού ερευνητικών άρθρων | 32 |
| 2.7. Διάγραμμα Ροής | 35 |
| 2.8.Δείγμα έρευνας | 36 |
| 2.9. Ταξινόμηση δεδομένων | 37 |

| | |
|--|------------|
| 2.10. Πίνακας ελέγχου | 41 |
| 3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | 42 |
| 3.1. Περιγραφή, Ανάλυση και Σύνθεση Καταγραφών | 42 |
| i. Ποσοτικά ευρήματα | 42 |
| ii. Ποιοτικά ευρήματα | 58 |
| - α) Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα | 58 |
| - β) Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα | 64 |
| - γ) Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα | 71 |
| 4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 76 |
| 4.1. Συμπεράσματα | 76 |
| 4.2. Περιορισμοί της έρευνας | 78 |
| 4.3. Μελλοντικές έρευνες | 79 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ | 80 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 81 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 101 |
| i. Πίνακας ελέγχου PRISMA ANALYSIS | 101 |
| ii. Η οπτική του CHATGTP – 4 για τη θεματική της πτυχιακής εργασίας | 115 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (Moher et al, 2020) και μετα – σύνθεση (Kitchenman, 2004; Γαλάνης, 2009; Lachal et al., 2017) ευρημάτων από διεθνή ερευνητικά άρθρα επιστημονικών περιοδικών με κρίση της τελευταίας εικοσαετίας, 2004 – 2024, αναφορικά με την εκδήλωση, καταγραφή, διαμόρφωση και οικοδόμηση στάσεων και απόψεων παιδιών που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείου, ηλικίας 4 έως 6 ετών, για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, ιδιαίτερα όταν αυτές ανιχνεύονται κατά την παιγνιώδη μάθησή τους, και επιπλέον αν διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στην ταυτότητα του ενεργού πολίτη αυτών των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Η ερευνητική στρατηγική και μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή, καταγραφή, ανάλυση και συνθετική αξιολόγηση των ευρημάτων των άρθρων είναι η PRISMA ANALYSIS (Moher et al, 2020), καθώς αποτελεί μια ερευνητική μέθοδο που ακολουθεί αυστηρά και επαναληπτικά βήματα (Khan, 2001), σύμφωνα με το πρωτόκολλο που ενισχύει τη σκοποθεσία του/της μελετητή/-τριας, αμβλύνοντας τις προκαταλήψεις και αστάθειες αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Είκοσι ένα διεθνή ερευνητικά άρθρα συναντούν τα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας με τη θεματική, εντοπίζοντας σε ποσοστό 71,4 τοις εκατό αυτών ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στα παιδιά μέσω παιγνιωδών μαθησιακών δραστηριοτήτων στο ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, ενώ μικρότερη ερευνητική παρουσία εντοπίστηκε στην ανίχνευση διαφοροποιήσεων αυτής της ιδιότητας του πολίτη ανάλογα με το φύλο των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας σε ποσοστό 33,3 τοις εκατό επί του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος.

Λέξεις κλειδιά: ενεργός πολιτειότητα, προσχολική εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, φύλο, παιγνιώδης μάθηση

ABSTRACT

This bachelor study is a systematic literature review (Moher et al, 2020) and meta-synthesis (Kitchenman, 2004; Γαλάνης, 2009; Lachal et al., 2017) based on the findings of international research articles of scientific journals with a review over the last twenty years regarding the display, documentation, formation and construction of children's attitudes and opinions, attending preschool education facilities, Kindergarten, aged 4 to 6 years, on active citizenship, especially when these are detected during play – based learning, and furthermore if differentiations in the identity of active citizenship of these children are found depending on their gender. The research strategy and methodology, that has been followed to collect, record, analyze and synthesize the findings of the articles, is PRISMA ANALYSIS (Moher et al, 2020), as it is a research method that follows rigorous and iterative steps (Khan, 2001), according to the protocol that reinforces the researcher's purposefulness, mitigating biases and uncertainties regarding the topic under investigation. Twenty - one international research articles meet the criteria of eligibility and relevance to the topic, identifying in 71,4 percent of them developing the identity of active citizenship in children through play - based learning activities in the open educational context of Kindergarten, while lesser research presence was found in detecting variations of this citizenship in proportion to the children's gender of this age group in 33,3 percent of the research sample's population.

Key words: active citizenship, preschool education, kindergarten, gender, play - based learning

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|------------|
| <i>Πίνακας 1. Λέξεις – κλειδιά όπως βάσεις δεδομένων αναζήτησης</i> | 32 |
| <i>Πίνακας 2. Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού του ερευνητικού δείγματος</i> | 34 |
| <i>Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικού δείγματος</i> | 37 |
| <i>Πίνακας 4. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με τη χώρα προέλευση</i> | 43 |
| <i>Πίνακας 5. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή</i> | 43 |
| <i>Πίνακας 6. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με το έτος δημοσίευσης</i> | 44 |
| <i>Πίνακας 7. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με τον αριθμό των ερευνητών/-τριών</i> | 45 |
| <i>Πίνακας 8. Μέθοδοι και εργαλεία έρευνας</i> | 48 |
| <i>Πίνακας 9. Χρονική διάρκεια έρευνας</i> | 51 |
| <i>Πίνακας 10. Χώρος διεξαγωγής της έρευνας</i> | 55 |
| <i>Πίνακας 11. Εκφραση της ενεργού πολιτειότητας σε (μαθησιακά) πεδία</i> | 61 |
| <i>Πίνακας 12.i) Δράσεις παιγνιώδους μάθησης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη</i> | 65 |
| <i>Πίνακας 12.ii) Δράσεις παιγνιώδους μάθησης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη</i> | 67 |
| <i>Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο</i> | 73 |
| <i>Πίνακας 14. Λίστα ελέγχου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ)</i> | 101 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

| | |
|--|-----------|
| <i>Διάγραμμα 1. ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΡΩΤΟΛΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ</i> | 26 |
| <i>Διάγραμμα 2. ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ</i> | 36 |
| <i>Διάγραμμα 3. ΠΡΩΤΗ ΑΝΕΡΕΥΣΗ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ ΣΕ ΜΗΧΑΝΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ</i> | 40 |
| <i>Διάγραμμα 4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</i> | 50 |
| <i>Διάγραμμα 5. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</i> | 53 |
| <i>Διάγραμμα 6. ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</i> | 57 |
| <i>Διάγραμμα 7. ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ (ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ) ΠΕΔΙΑ</i> | 63 |
| <i>Διάγραμμα 8. ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ</i> | 70 |
| <i>Διάγραμμα 9. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ</i> | 75 |

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

*Σκιπίων: Η πολιτεία, λοιπόν, είναι [...],
μια συνάθροιση ανθρώπων
που συνδέονται μεταξύ τους
από τη συμφωνία τους προς το δίκαιο
και από τη συμμετοχή τους στο κοινό καλό.*

(Μ.Τ. Κικέρωνας, Περί πολιτείας)

Η θέση του μετασχηματισμού της κοινωνίας βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι παιδαγωγοί (συν)εργάζονται με τα παιδιά και το οικογενειακό/κοινωνικό τους περιβάλλον για να δημιουργήσουν έναν κόσμο δικαιότερο (MacNaughton, 2020). Όπως διατυπώνει και ο Giroux (1990), η εκπαίδευση μπορεί να αναδιαμορφώσει το Υποκείμενο, ώστε να γίνει ένας ηθικά, διανοητικά και πολιτικά δεσμευμένος παράγοντας, με απώτερο στόχο να μετασχηματίσει την κοινωνία και τις αξίες της, διευρύνοντας τις δυνατότητες για δικαιοσύνη στη δημόσια ζωή. Ενώ, επιπλέον, ο Ιρλανδός υπουργός εσωτερικών, M. Wallance (1998), σε εισαγωγική ομιλία του για το τμήμα Δικαιοσύνης, Ισότητας και Μεταρρύθμισης των Νόμων, αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική προγραμμάτων στο νεαρό μαθητικό πληθυσμό, τονίζει την, από τότε επίκαιρη και αναγκαία, επιταγή δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων, που θα βοηθούν όλα τα παιδιά να υιοθετούν θετική στάση, να μαθαίνουν και να εκτιμούν διαφορές στη φυλή, κουλτούρα, γλώσσα, αναπηρία και φύλο.

Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, και συγκεκριμένα με τη δημιουργία και έκδοση τού νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και Οδηγού Νηπιαγωγού (2021), εντοπίζεται ιδιαίτερα και ενθαρρυντικά η κριτική και ολιστική προσέγγιση τής καθολικής προσχολικής εκπαίδευσης με εστίαση στον κοινωνικοποιητικό, πρωτίστως, χαρακτήρα, που η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και μαθησιακό πλαίσιο τού Νηπιαγωγείου λειτουργεί και επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία των για πρώτη φορά παιδιών με την ταυτότητα του μαθητή/τριας. Αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου υπό την θεώρηση τής κονστρουκτιβιστικής, κριτικής και εν δυνάμει μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, όπου το σχολείο βρίσκεται σ' ανοικτό διάλογο με την κοινωνία και με μαθησιακές εμπειρίες που αντλούν από την δημόσια κοινωνική πραγματικότητα (Οδηγός Νηπιαγωγού, Πεντέρη κ.ά., 2021), εντάσσει τη δημιουργία της ιδιότητας τού ενεργού πολίτη σε μία από τις βασικές ταυτότητες του ενεργού Υποκειμένου, μαθητή και μαθήτριας Νηπιαγωγείου.

Η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη δε συνιστά μια απλή ατομική διαδικασία, αλλά συμβαίνει με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Πεντέρη κ.ά, 2021) και την *άσκηση της ελευθερίας*, βρίσκοντας τρόπους τα παιδιά να συμμετέχουν στον μετασχηματισμό του κόσμου (Freire, 1970). Στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές/-τριες ανακαλύπτουν, και «ονοματίζουν» τον κόσμο, μια διαδικασία δημιουργική και μετασχηματιστική (Freire, 1970). Ο/Η στοχαζόμενος/-η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και δεσμεύεται να δίνει αφορμές ανακάλυψης τού κόσμου. Ένας κόσμος που σύγχρονα μεταβάλλεται με γρηγορότερους ρυθμούς, ιδιαίτερα με την επιρροή του παγκοσμίου διαδικτυακού αλγορίθμου, ενός νέου κώδικα επικοινωνίας, μιας καθολικής γλώσσας με την ηγεμονική της ψηφιοποίησης (Terranova, 2021) ακόμη και ευέλικτα εργασιακά (Terranova, 2004), αλλά και λόγω της παγκόσμιας νεοφιλελεύθερης οικονομικής στρατηγικής, δημιουργώντας γεωπολιτικές εντάσεις με μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα και επηρεάζοντας τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και αναλυτικά προγράμματα (Karagrigoriou, 2016). Στον οποίο μάλιστα κόσμο συνεχίζει να δημιουργείται μια πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα, όπου η κριτική εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και βάσεις της διαπολιτισμικής και διαμεσολαβητικής επικοινωνίας. Σε αυτή την κοινωνική σφαίρα, εν κατακλείδι, ο/η στοχαζόμενος/-η εκπαιδευτικός του Νηπιαγωγείου συνεργάζεται με μαθητικό πληθυσμό που αποτελεί τον/την πολίτη του αύριο, ενός αύριο που επίσημα μπορεί να απέχει 15 έτη, από τη πρώτη δημόσια κοινωνική μετοχή του/της, όπως η εκλογική συμμετοχή στην ενήλικη ζωή του/της. Η αναγκαιότητα, λοιπόν, της σύγχρονης και ανακαλυπτικής μαθησιακής εμπειρίας για την ενεργό πολιτειότητα κρίνεται απαραίτητη.

Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού θεματικού πλαισίου, ανέκυψε αναπόδραστα, όπως φανερώνει και η παραπάνω καταγραφή. Στο πλαίσιο παρακολούθησης των μαθημάτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ιδιαίτερα εκείνων με αντίστοιχο μαθησιακό περίγραμμα, αλλά και από την ενεργό μαθησιακή εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης, συνδέοντας άμεσα την εκπαιδευτική πραγματικότητα τού Νηπιαγωγείου με το πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ανέκυψαν προβληματισμοί αναφορικά με τη διαμόρφωση τής ιδιότητας τού ενεργού πολίτη σε παιδιά ηλικιών 4-6 ετών με το δικό τους πλαίσιο αναπτυξιακής ωριμότητας, στο διαθεματικό και διεπιστημονικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, όπου η παιγνιώδης μάθηση, ευτυχώς, κυριαρχεί και το παιδί, όπως διατυπώνει η Montessori, συναντιέται ελεύθερα με το περιβάλλον του (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000). Άλλωστε, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συχνά πλήττεται από την *αφήγηση* (Freire, 1970), και σ' αυτήν αμβλύνεται η ανακαλυπτική πράξη. Συνάμα γνωρίζοντας, και τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, δημιουργώντας habitus (Bourdieu & Passeron, 1970), αυτές οι εν δυνάμει στάσεις των παιδιών αναφορικά με την ιδιότητα τού ενεργού πολίτη διαφοροποιούνται ανά το φύλο τους, όπως φαίνεται να συμβαίνει κοινωνικά; Καταγράφονται σε έρευνες;

Αυτούς λοιπόν τους προβληματισμούς φιλοδοξεί να ανακαλύψει η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση και μετα - σύνθεση, συνθέτοντας τις ερευνητικές τάσεις από σύγχρονα διεθνή ερευνητικά άρθρα επιστημονικών περιοδικών και αξιοποιώντας βιβλιογραφικά ευρήματα και από ευρύτερα θεματικά ερευνητικά πλαίσια, που ναι μεν δεν ανταποκρίθηκαν στο πρωτόκολλο αναζήτησης της συγκεκριμένης ανάλυσης με μέθοδο PRISMA, αλλά προσδίδουν στην ολιστικότερη προσέγγιση της θεματικής.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα πτυχιακή εργασία, επιθυμώ να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Βασιλική Πλιόγκου, για την υποστήριξή της, και καθοδήγησή της σε μαθησιακές εμπειρίες, ειδικά των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκει, προκαλώντας πάντα τον εκπαιδευτικό στοχασμό.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη δεύτερη βαθμολογήτρια της παρούσας, κα. Καλεράντε Ευαγγελία, για τον χρόνο αξιολόγησης και υποστήριξης της εργασίας, καθώς μαζί και το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών για την προσπάθεια ενίσχυσης της παιδαγωγικής σκέψης στο εύρος των προπτυχιακών μου σπουδών.

Μεγάλο ευχαριστώ, φυσικά και οφείλω στην οικογένειά μου, τους γονείς μου, Θωμά και Κωνσταντία, και στην αγαπημένη μου, αδελφή, Ραφαηλία, αλλά και σ' εκείνους τους ανθρώπους που βρίσκονται ως αρωγοί με διαφορετικούς ρόλους και τρόπους καθημερινά στη ζωή μου.

Ελπίζω η παρούσα πτυχιακή εργασία να βοηθήσει όσους και όσες αναζητούν. Μακάρι, μέσω αυτής της μελέτης, οι μαθητές/-τριες που συνεργάστηκα και θα συνεργαστώ, να βλέπουν, πως, στην πράξη, γίνομαι καλύτερη δασκάλα.

Φλώρινα, Αύγουστος 2024

Π. Γ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*Να πλησιάσουμε τον άλλον σημαίνει
να καταστήσουμε γνώστες της
ποικιλότητας των κόσμων μας [...],
να δημιουργούμε μονοπάτια [...]
που επιτρέπουν διαλόγους.
(L. Irigaray, Ο δρόμος της αγάπης)*

Ο θεωρητικός της παιδαγωγικής M. Apple (1970), σχεδιάζει την εικόνα του τότε σύγχρονου σχολείου ως μια δομή που αλλοτριώνει (brutalizing), όταν αυτό δεν έχει προσωπικό νόημα για τα παιδιά και δεν συναντά τις ανάγκες τους. Η προσωπική δηλαδή εμπλοκή και κινητοποίηση του παιδιού, ως *μία και δική του υπόθεση*, των τεκταινομένων της σχολικής τάξης, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας που τη συνοδεύει, είναι βασικό στοιχείο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Η εκπαίδευση, αντίστοιχα, σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία εμφανίζει τη μάθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, ως συμμετέχον μέλος της τοπικής αλλά και παγκόσμιας κοινωνίας, στο επίκεντρο.

Ο Hart (1992), μάλιστα, αναφέρει, έχοντας επιστήσει την ανάγκη εφαρμογής και προώθησης των άρθρων της Διακήρυξης του Ο.Η.Ε για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), πως ένα έθνος είναι δημοκρατικό στο βαθμό που οι πολίτες του συμμετέχουν σε αυτό και ιδιαίτερα σε κοινοτικό επίπεδο. Αυτή η ικανότητα συμμετοχής αποκτάται και μάλιστα σταδιακά μέσω πρακτικής και μεθόδευσης. Γι' αυτό ακριβώς θα πρέπει να δίνονται αυξανόμενες ευκαιρίες στα παιδιά για συμμετοχικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών και δυναμικής της φωνής τους.

Αντίστοιχα, η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα διέπεται από αρχές και αξίες διαμορφωμένες στο σύγχρονο κοινωνικό γίνεσθαι, και αποτελεί μέρος στα Προγράμματα Σπουδών χωρών, με εκείνα της Κεντρικής Ευρώπης (λ.χ. Γαλλίας) να προϋπάρχουν, ενώ στην Ανατολική Ευρώπη εντοπίζονται οι νεότερες προσθήκες (λ.χ. Τουρκίας, Βουλγαρίας) (Eurydice, 2012). Αυτή η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων του πολίτη (civic competences) που απαιτούν ενεργό πρακτική της ιδιότητάς του με βάση τη γνώση σε δημοκρατικές έννοιες, όπως η κατανόηση της κοινωνίας, των κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων (Eurydice, 2012). Ακολούθως, η εκπαίδευση μετασχηματίζεται και συνιστά προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη της δημοκρατικής ταυτότητας και την εμπέδωση στάσεων, νοοτροπίας και δεξιοτήτων

που εν τέλει συμβάλλουν στη δημιουργία βιώσιμων και ειρηνικών τρόπων ζωής (Γουγουλάκης, 2019).

Η ιδιότητα τού πολίτη είναι μια καίρια έννοια, με ποικίλο περιεχόμενο και νοηματοδοτήσεις, κάνοντας την οριοθέτησή της δύσκολη, καθώς οι ερμηνείες και οι αναλύσεις της συνδιαμορφώνονται με τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες (Plogou & Karakatsani, 2022). Αν και η προσέγγιση από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλει ως προς την ενσωμάτωση και ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας (Sotiropoulou, 2022), εντοπίζονται εντούτοις κοινοί στόχοι που αφορούν τέσσερις τομείς: (α) διαμόρφωση του πολιτικού εγγραμματισμού (γνώσεις σε: κοινωνικά ζητήματα και πολιτικοί θεσμοί, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά, δικαιοσύνη κ.λπ.), (β) διαμόρφωση κριτικής σκέψης και διερευνητικών δεξιοτήτων (αξιολόγηση κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων), (γ) ανάπτυξη αξιών και στάσεων (σεβασμός, αλληλεγγύη, ηθική, κ.ά.) και (δ) ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής στο σχολείο και στη κοινότητα (εφαρμογή των γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων που αποκτώνται) (Eurydice, 2012; 2017).

Η μάθηση, λοιπόν, αυτών των στόχων για την ιδιότητα τού ενεργού πολίτη διαδραματίζεται όχι μόνο στην ώρα της διδασκαλίας, αλλά και μέσω της άτυπης μάθησης (π.χ. σχολικός χώρος, διάλειμμα). Η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτειότητα είναι επομένως πιο αποτελεσματική, εάν υποστηρίζεται από ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/-τριες έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τις αξίες και τις αρχές της δημοκρατικής διαδικασίας στην καθημερινή πράξη (Casey et al., 2018). Ιδιαίτερα όταν αυτές οι δράσεις συνδέονται με την ρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, ιδιαίτερα την κοινοτική, και συμβαίνουν με παιγνιώδη τρόπο, όπως κοινωνικά έργα, και τα παιδιά σχετίζουν τα ενδιαφέροντά τους ή/και τις εμπειρίες/εικόνες τους, τότε εκείνα συμμετέχουν με ενεργό ρόλο και αισθάνονται ικανοποίηση και επίτευξη (Marsh et al., 2020). Ειδικότερα, κατά την περίοδο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπου το παιχνίδι αποτελεί το όχημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εν γένει την οικοδόμηση εαυτού, η παροχή ενδεδειγμένων εμπειριών στο παιχνίδι, λόγω της πολυπλοκότητας της νόησης από τους πρώτους μήνες ζωής, το καθιστά αναπτυξιακή ανάγκη (Brock et al., 2016).

Ακολουθως, οι σύγχρονες ερευνητικές συζητήσεις σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με την εξεύρεση νέων τρόπων στήριξης του παιχνιδιού στην παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία (Brock et al., 2016) αποκαλύπτουν τη συνεχή αλλαγή στα ενδιαφέροντα και τις τάσεις των παιδιών από πρώιμες ηλικίες σε είδη παιχνιδιών που μόλις δέκα χρόνια πριν μπορεί και να μην υπήρχαν, με συνεχή επίσης μετατόπιση στο διαδικτυακό – ψηφιακό παιχνίδι. Τα παιδιά φαίνεται μάλιστα, ειδικά μετά και την υγειονομική κρίση του Covid -19, ότι αναπτύσσουν ευκολότερα ψηφιακές δεξιότητες και ενδιαφέρονται εντονότερα για τα ψηφιακά παιχνίδια και ψηφιακές (εκπαιδευτικές) εφαρμογές (Laranjeiro, et al., 2021; Öztürk, 2021). Ο Prensky (2001) μάλιστα αποκάλεσε αυτή τη γενιά "ψηφιακούς ιθαγενείς", επιβεβαιώνοντας ότι η ψηφιακή γλώσσα είναι μέρος της ζωής τους και μπορεί ακόμη και να αλλάξει τα

μοτίβα σκέψης τους. Επομένως, εγείρονται νέες ερευνητικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναφορικά με την νέα εποχή της παιγνιώδους μάθησης στον 21^ο αιώνα.

Η δημιουργία, μάλιστα, παιγνιωδών προγραμμάτων και εφαρμογών για παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται συχνά και με τη μάθηση στην ενεργό πολιτειότητα (λ.χ. Aprender XXI project: Laranjeiro, et al., 2021). Ενώ από μια κοινωνικοπολιτισμική άποψη, όταν το παιχνίδι ιδωθεί ως μια διαδικασία μάθησης που ενισχύει τις εποικοδομητικές σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τότε οδηγούμαστε στην ένδειξη πως η ίδια η παιγνιώδης πράξη μπορεί να αναπαράγει στάσεις και απόψεις τόσο με συμπεριληπτικό όσο και με στερεοτυπικό περιεχόμενο, ανάλογα με τα συστατικά στοιχεία που το απαρτίζουν.

Ειδικότερα, για την αναπαραγωγή στερεοτυπικών στάσεων κατά το παιχνίδι σε πρώιμες ηλικίες φαίνεται να υπάρχουν εμπειρικά ερευνητικά ευρήματα, όπως στα παιχνίδια συμπλοκής (λ.χ. κνηγητό, κρυφτό, φίλα – πιάσε) (Brock et al., 2016), ιδωμένα από μια περισσότερο βιοπολιτισμική οπτική (bioculturalism, Mallon & Stich, 2000). Επιπλέον, συχνά εμφανίζονται ευρήματα ερευνών (Saramourtsi et al., 2020; Meland & Kaltvedt, 2019) που υποδεικνύουν τη κυρίαρχη στερεοτυπική επιλογή παιχνιδιών από τα (προ)νήπια, αλλά αντίστοιχα και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις νηπιαγωγών, όπου τα αγόρια έχουν ως παίγνια αυτοκινητάκια, οικοδομικό υλικό και τα κορίτσια από την άλλη κούκλες στερεότυπης δυτικής εμφάνισης γυναικών ή μωρών. Ενώ οι Brock et al. (2016) συμπεραίνουν πως μεγάλο μέρος της κοινωνικής και έμφυλης μάθησης συμβαίνει εντός των δομών του παιχνιδιού που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις υπαίθριες δραστηριότητές τους στο ελεύθερο παιχνίδι.

Η παροχή, επομένως, ευκαιριών ενδεδειγμένων μαθησιακών εμπειριών, μέσω του παιχνιδιού, σε ένα άτομο που δομεί την προσωπικότητά του/της, όπως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, βελτιώνοντας τη γνωστική και σωματική ανάπτυξή τους, αποτελεί μεταίχμιο για τη διαμόρφωση προοπτικής για την ζωή τους (Arslan & Demircioğlu, 2018), και αντίστοιχα για τη διαμόρφωση των διαφορετικών ρόλων και ταυτοτήτων που θα συμπεριλάβουν στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους.

Ακολούθως, η παρούσα πτυχιακή εργασία, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη μέσω παιγνιωδών μαθησιακών εμπειριών και τη συσχέτιση που διαφαίνεται να διαδραματίζουν οι έμφυλοι ρόλοι, διερευνά, μέσω συστηματικής επισκόπησης και μετα – σύνθεσης, σε διεθνή ερευνητικά άρθρα της τελευταίας εικοσαετίας (2004 – 2024), τις ερευνητικές/-ά αναφορές/ευρήματα και εν τέλει τάσεις που καταγράφονται σε στάσεις και απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την αντίληψη και εφαρμογή στα παιχνίδια τους, της ταυτότητάς τους ως ενεργοί πολίτες και εάν σε αυτά ελλοχεύουν στερεοτυπικές αντιλήψεις ανάλογα με το φύλο τους.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο, αφορά το θεωρητικό μέρος της εργασίας, όπου αξιολογούνται ευρύτερα θεματικά πλαίσια και ερευνητικά άρθρα που δεν ανταποκρίθηκαν στα κριτήρια σχετικότητας της συγκεκριμένης PRISMA ANALYSIS, δίνοντας όμως μια ολιστικότερη και πολύπλευρη οπτική στη συζήτηση του ερευνητικού θέματος. Απαρτίζεται από την οριοθέτηση και ερευνητική συσχέτιση των τριών βασικών θεματικών κατηγοριών της εργασίας, ενεργός πολιτειότητα – παιγνιώδης μάθηση - φύλο, συσχετιζόμενες όλες με το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί η μεθοδολογία έρευνας με αναλυτική ερευνητική πορεία, από τις πρωτόλειες σκέψεις του ερευνητικού στοχασμού, την ακριβή πορεία ακολουθίας του προσαρμοσμένου μοντέλου της PRISMA ANALYSIS στην σκοποθεσία της θεματικής της πτυχιακής εργασίας, στοχεύοντας σε μεγαλύτερο βαθμό σχετικότητας με τα ευρήματα του ερευνητικού πεδίου, έως και την τελική ταξινόμηση των ερευνητικών άρθρων που συμπεριλήφθηκαν.

Το τρίτο κεφάλαιο, αποτελεί την ανάλυση των δεδομένων, τόσο των ποσοτικών όσο και ποιοτικών που ανέκυψαν. Επιπλέον, πέρα από τη γενική σχεδιαγραμματική (ποσοτική) εικόνα μαζί με την ποιοτική ανάλυσή της, καταγράφονται τα συγκεκριμένα ευρήματα που απαντούν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια, με ξεχωριστό υποκεφάλαιο.

Το τέταρτο, εν συνεχεία, κεφάλαιο, συνοψίζει τα ευρήματα της ανάλυσης και ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας και τις μελλοντικές προεκτάσεις που αυτή μπορεί να έχει, ειδικώς σε ερευνητικό επίπεδο και όχι μόνο βιβλιογραφικό ή/και μετα – σύνθεση/ μετ - ανάλυσης.

Η πτυχιακή εργασία διαθέτει και παράρτημα, όπου συμπεριλαμβάνονται επιπλέον γραφηματικά στοιχεία (λ.χ. Πίνακας Ελέγχου PRISMA ANALYSIS), αλλά και η απάντηση του εργαλείου τεχνητής νοημοσύνης (AI) CHAT – GPT4 (free version) σε διάλογο με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της πρωτόλειας ερευνητικής της αναζήτησης.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1.1. (Ενεργός) Πολιτειότητα

*Ο πολίτης δεν είναι ορίζεται με τίποτε
άλλο περισσότερο, παρά
με τη συμμετοχή του [...].
(Αριστοτέλης, Πολιτικά, Ι)*

Ο όρος *citizenship* αποδίδεται στα ελληνικά ως ιδιότητα του πολίτη ή ως πολιτειότητα, ακόμη και ως πολιτότητα¹. Είναι προσπάθεια απόδοσης τόσο του αγγλικού όρου *citizenship* ή του γαλλικού *citoyenneté* ή του γερμανικού *burgerschaft*, με επίσημη εδραίωση του όρου από το άρθρο 8 της Συνθήκης του Μάαστριχτ (Παντίδης & Πασιάς, 2004). Η έννοια είναι πολύπλευρη και το περιεχόμενό της φαίνεται να διαμορφώνεται από το ιστορικό, κοινωνικό, αλλά και πολιτικό συγκείμενο της εκάστοτε εποχής (Van Gunsteren, 1998, όπως παραδίδεται στο Σωτηροπούλου, 2019). Βέβαια, η αποδέσμευσή της από τον όρο *ιθαγένεια* ή *υπηκοότητα* είναι εμφανής στην προσπάθεια της ελληνικής απόδοσης του όρου (Πάυλος, 2020).

Οι Marshall & Bottomore (2001) περιγράφουν την ιδιότητα του πολίτη ως μια κοινωνική θέση που δίδεται στον καθένα ο οποίος είναι πλήρες μέλος μια κοινότητας, εστιάζοντας στα ατομικά, πολιτικά, και κοινωνικά δικαιώματα του ατόμου. Ενώ, η Καρακαστάνη (2003) διατυπώνει μια διχοτομική διάσταση της έννοιας, από τη μία της νομικής, που σχετίζει τον πολίτη με το κράτος, τους νόμους και τις συμβάσεις (κάθετη διάσταση), και από την άλλη, της ψυχολογικής, σχετίζοντάς τον με τη στάση και σχέση του με τους πολιτικούς και πολιτειακούς άξονες της κοινωνίας που βρίσκεται (οριζόντια διάσταση). Συνακόλουθα, ο Banks (2008) τονίζει την έμφαση που δίνεται στη συσχέτιση της ιδιότητας του πολίτη με την ταυτότητα του ατόμου (φύλο, θρήσκευμα, φυλή), η οποία ενδέχεται να προκαλεί κοινωνικούς αποκλεισμούς, προσδίδοντας την ανάγκη αναζήτησης περισσότερο εκτεταμένων προσεγγίσεων στην ερμηνεία του όρου.

Η έννοια, επομένως, παρουσιάζει πολυσχιδείς ερμηνείες και εκδηλώσεις, και ακολούθως φαίνεται να συσχετίζεται με διάφορα μαθησιακά πεδία, όταν αυτή εφαρμόζεται στην εκπαίδευση είτε ως αυτούσιο διδακτό μάθημα ή συνοδή μαθησιακή ενότητα. Η έκθεση της Eurydice (2017) διατυπώνει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στον όρο *Αγωγή του πολίτη* και της *Εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη* με

¹ Οι όροι αποτελούν περίφραση του αγγλικού όρου *citizenship* και δεν απαντούν στα σύγχρονα λεξικά της νέας ελληνικής, (όπως Μπαμπινιώτης, 2019).

τη λεπτή διαφορά ότι στην πρώτη περίπτωση μάλλον αναφερόμαστε στη μεταβίβαση γνώσεων κυρίως με την συνταγματική προσέγγιση του όρου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση καλύπτεται ένα εύρος αρμοδιοτήτων και ενθάρρυνσης ικανοτήτων (λ.χ. η κοινωνική ευθύνη – συμμετοχή). Επιπλέον, πολλές φορές η Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα συσχετίζεται ή συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ή/και στην Δημοκρατία (Sousa & Oxley, 2022)

Αντίστοιχα, στην βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, με την εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών του 2021, η Εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, αφορά στο Β΄ Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία και ειδικά στη θεματική ενότητα των Κοινωνικών Επιστημών, όπου παρέχονται ευκαιρίες για διαπροσωπικές εμπειρίες και συλλογικές διαδικασίες για την διαμόρφωση ενός ηθικού και κοινωνικού εαυτού (Πεντέρη κ.ά., 2021). Το ίδιο το Νηπιαγωγείο αναφέρεται μάλιστα από τον Sawyer (2009, όπως παραδίδεται στο Sousa & Oxley, 2022) ως η δημόσια κοινότητα όπου το παιδί δυναμικά θα βιώσει τις πρώτες του εμπειρίες δημοκρατικών δραστηριοτήτων και διαδικασιών, όπως η δημιουργία συνειδητών συλλογικών αποφάσεων. Αποκαλύπτεται, επομένως, η καθοριστική συμβολή του Νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Πεντέρη κ.ά., 2021) και στην οποία τα τελευταία χρόνια φαίνεται να συμβάλει και η αξιοποίηση Προγραμμάτων Ανταλλαγής (λ.χ. Erasmus), αλλά και η εκμάθηση ξένων γλωσσών ως διακριτό αντικείμενο του ημερησίου προγράμματος, αποδίδοντας συμπεριληπτικούς και διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένους συσχετισμούς.

Ειδικά στην εποχή της αλγοριθμοποίησης (Tomé et al, 2019) και του ψηφιακού πολίτη, η κοινωνική συμμετοχή φαίνεται να τροποποιείται και να εγείρονται νέες συνιστώσες για το τι θεωρείται *ενεργός πολίτης*, αλλά και *δημοκρατική πρακτική*. Η *δημοκρατία*, μπορεί μάλλον να διατυπωθεί και ως η ώθηση για δράση, καίρια πρακτική στη σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα, ενώ ο Jenkins (2019, όπως παραδίδεται στους Tomé et al., 2019) υπογραμμίζει τους κινδύνους της σημερινής δημοκρατίας ανά τον κόσμο και την άμεση βοήθεια προς αυτήν.

Εν κατακλείδι, σημαντική παράμετρος για το εκπαιδευτικό πλαίσιο εφαρμογής και ενίσχυσης της Εκπαίδευσης στην Πολιτειότητα, αποτελεί η στάση και η εγγραμματοσύνη των εκπαιδευτικών πάνω στα παρόντα ζητήματα (literate citizenship). Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, συνακόλουθα, θα οικοδομήσει γόνιμους διαλόγους και διαδράσεις στο σύνολο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής κοινότητας, ακόμη και σε ζητήματα για τα οποία μπορεί να αισθάνονται επιφύλαξη ή ανασφάλεια ως προς την προσέγγισή τους στην καθημερινή τους πρακτική (Demir, 2014, Kasim Yon, 2022).

1.2. Παιγνιώδης Μάθηση

Το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού.

(Jean Piaget, Play, dreams and imitation)

Για τα παιδιά, ειδικά τα μικρότερα, το παιχνίδι είναι μια σημαντική δραστηριότητα μέσω της οποίας αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, εκφράζονται και συνθέτουν σχέσεις με τους άλλους. Τα παιδιά παίζοντας, χτίζουν θεμέλια όλης της μελλοντικής τους μάθησης (Brock et al., 2016). Η ίδια η έννοια του παιχνιδιού έχει δεχθεί πολλές εννοιολογήσεις και πλαίσια ορισμού, από διαφορετικές επιστημονικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις (λ.χ. μιχεβιορισμός, εξελικτική και γνωστική ψυχολογία, κοινωνική ανθρωπολογία, κονστρουκτιβισμός κ.ά.). Το παιχνίδι αποτελεί παράλληλα απασχόληση των παιδιών, αλλά και κεντρική θεματική στη διεπιστημονική έρευνα της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, λειτουργεί ως διαδικασία συγκρότησης τής ταυτότητας του παιδιού, αλλά και ως πλαίσιο μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αυγητίδου, 2001). Σε μια ευρύτερη έννοια, όπου το παιχνίδι δεν αφορά μόνο την παιδική ηλικία, αλλά και τον ενήλικα, ως στοιχείο του πολιτισμού του, το παιχνίδι διαμορφώνεται ως μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, έχοντας καθορισμένα χρονικά και τοπικά περιθώρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα ή δεσμευτικά αποδεκτούς, αποτελώντας αυτοσκοπό, συνοδευόμενο πολλές φορές από αίσθημα έντασης, χαράς, δημιουργικότητας, εκτόνωσης, χιούμορ, κάτι εν τέλει διαφορετικό από τη συνηθισμένη καθημερινότητα (Huizinga, 1987).

Αυτή ακριβώς η διάκριση ανάμεσα στο τι θεωρείται παιχνίδι και τι εργασία ή μη παιχνίδι δημιουργεί πολλές φορές μία γκρίζα ζώνη, μία ασάφεια. Οι Reed & Brown (2000) δείχνουν πως το παιχνίδι, δύσκολα ορίζεται, και μάλλον μοιάζει με κάτι που κάποιος αισθάνεται κάνοντας. Αυτή η σχετική κατηγορία διαδικασιών, το παιχνίδι δηλαδή, φαίνεται σύμφωνα με τη θεωρία του μιχεβιορισμού αλλά και της εξέλιξης να συσχετίζεται με την ανάπτυξη και την υιοθέτηση συμπεριφορών. Μία κατηγορία που επιδρά τόσο στη διαμόρφωση γνωστικών, σωματικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Είναι ένα έργο λοιπόν, που έχει νόημα για το άτομο, παιδί ή ενήλικο, βελτιώνει δεξιότητες (Fadul & Canlas, 2010. Javan et al., 2013. Kesumawati et al., 2020. Ranjbar et al., 2016), αλλά και διευκολύνει συγκεκριμένο πληθυσμό σε καθημερινές ψυχοκοινωνικές δυσκολίες (Τσούλη, 2023), αναδεικνύοντας μία από τις κύριες όψεις και συνιστώσες του παιχνιδιού, που είναι η κοινωνικοποίηση, αλλά και η ένταξη και συμμετοχή μέσα στην ομάδα.

Αυτή η παιγνιώδης συμπεριφορά, ιδιαιτέρως των παιδιών, προτού επιδράσουν οι κοινωνικές νόρμες, φαίνεται να αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους (Lieberman, 1965), ενώ ο Barnett (1991) δηλώνει πως η παιγνιώδης συμπεριφορά είναι το σύνολο, γνωστικών, κινητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών, αλληλοεπιδρώντας το ένα με το άλλο, παράγοντας ένα συνολικό

προφύλ στάσης και έκφρασης. Επομένως, η επίδραση του παιχνιδιού στην καθημερινότητα της παιδικής ηλικίας αποφαίνεται ως παράγοντας προετοιμασίας για την ενηλικίωση και την κοινωνική ανάπτυξη μέσω του βιώματος και της δραματοποίησης ρόλων, το παιδί προσαρμόζεται στο εκάστοτε πλαίσιο (Caillois, 1992), αλληλοεπιδρά και εν τέλει προετοιμάζεται για τους δυνητικούς επερχόμενους ρόλους που θα αναλάβει, ή εάν βρεθεί σ' ευνοϊκή θέση, αυτούς που θα επιλέξει.

Συνακόλουθα, φανερώνεται η μαθησιακή διάσταση του παιχνιδιού. Ως παιγνιώδης μάθηση ορίζεται η χαρά και η διασκέδαση κατά τη μάθηση, όπου η εμπειρία εκλαμβάνεται από τον/την μαθητή/-τρια ως κάτι ευχάριστο (Brock et al., 2016). Η παιγνιώδης μάθηση σύμφωνα την Garvey (1977) συντελείται όταν τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια με τι επιθυμούν να παίξουν, αλλά και πώς θα το κάνουν αυτό, έχοντας την κατάλληλη διάθεση για παιχνίδι. Το παιχνίδι μπορεί να συμβεί μεταξύ ατόμων με διαφορετικές ηλικίες, αλλά ακόμη και στο ατομικό παιχνίδι είναι σημαντικό η εμπλοκή ενός ενήλικα (λ.χ. γονιού/κηδεμόνα/εκπαιδευτικού κ.ά.) να μην συμβαίνει ως ενοχλητική παρέμβαση, αλλά ως διευκολυντική παρώθηση ενός σημαντικού Άλλου στη ζωή του παιδιού για την επίτευξη ενός στόχου στο παιχνίδι (Brock et al., 2016).

Η άποψη, λοιπόν, για τη σημαντικότητα του παιχνιδιού και της μαθησιακής του διάστασης υποστηρίζεται και από διεθνείς οργανισμούς για την ανάπτυξη και εκπαίδευση μικρών παιδιών, όπως National Association for the Education of Young Children και το American Association of Pediatrics (Κυριακού, 2018). Σημείο αναφοράς και το άρθρο των αναφαίρετων δικαιωμάτων του παιδιού, όπου βρίσκεται το παιχνίδι, ο ελεύθερος χρόνος, η κουλτούρα και η δημιουργικότητα, λίγες θέσεις μετά στη σειρά από εκείνου του δικαιώματος στην εκπαίδευση (Ο.Η.Ε., 1989). Οι παραπάνω ισχύουσες ενθάρρυναν την αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων διαφόρων χωρών, αλλά και προγραμμάτων σπουδών πανεπιστημιακών τμημάτων παιδαγωγικής και ιδιαιτέρως της προσχολικής αγωγής, στοχεύοντας σε διαφορετική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας. Βέβαια, η πλειονότητα αυτών προκύπτει κυρίως μέσω της ευρωπαϊκής και αμερικανικής οπτικής και νοηματοδότησης για την έννοια του παιχνιδιού – δίνοντας προβληματική για την εφαρμογή αυτών σε μη δυτικές κοινωνίες (Fleer, 2018). Αυτό καταδεικνύει και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και συνεργασία, εφόσον υιοθετείται η παράμετρος ότι το παιχνίδι και κατ' επέκταση η παιγνιώδης μάθηση αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο και παράγωγο, επομένως αναπαράγει ρόλους και δημιουργεί ταυτότητες και κουλτούρες μάθησης.

Ακολούθως, στην παρούσα εργασία διερευνάται το γεγονός της ανάπτυξης δεξιοτήτων και συγκεκριμένα αυτών σχετικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, επομένως η παιγνιώδης μάθηση εμφανίζεται ως μία εύφορη μέθοδος πραγμάτωσης αυτών. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στο ερευνητικό δείγμα καταδεικνύουν αυτή την υπόθεση και μάλιστα όταν εκείνη συνδυάζει αρχές όπως η βιωματική μάθηση και η διεπιστημονικότητα στην εφαρμογή πεδίου.

1.3. Φύλο και Προσχολική Εκπαίδευση

*Το φύλο δεν είναι κάτι το οποίο
κάποιος είναι, είναι κάτι
που κάποιος κάνει, μια πράξη,
ένα «κάνω» παρά ένα «είμαι».*

(Judith Butler, *Η αναταραχή του φύλου*)

«Το "εγώ" χρειάζεται χρόνο να συνηθίσει το "εγώ". Να σιγουρευτεί ότι το "εγώ" υπάρχει. Τότε μόνο υπάρχει χώρος για τον άλλον», αναφέρει η Σιζού στις *Συνομιλίες* της. Πολλές φορές, σ' αυτή την ανακάλυψη του Εαυτού και του Άλλου, βασική θεμελιώδης ταυτότητα ορισμού μας αποτελεί το *φύλο*. Η Wittig (1984), μάλιστα αναφέρει ότι το φύλο εκλαμβάνεται ως «άμεσο ή αισθητό δεδομένο» ή ακόμη και ως «φυσικό χαρακτηριστικό», σα να αφορά σε μία φυσική τάξη, αναδεικνύοντας τη νατουραλιστική προσέγγιση που αποδίδεται συχνά στην κατηγορία. Μετά τη σχεδόν μυθική σήμερα ρήση της Beauvois, *γυναίκα δεν γεννιέσαι, γίνεσαι*, η Butler συνεχίζει τη συζήτηση για την κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία του φύλου, διατυπώνοντας πως το *φύλο* παρουσιάζεται ως μια μίμηση χωρίς πρωτότυπο, ένα είδος μίμησης που παράγει την ίδια την έννοια του πρωτότυπου (2009).

Οι φεμινιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, θεωρώντας τις κοινωνικές επιρροές κεντρικό παράγοντα, διασαφήνισης του φύλου, κατέστησαν τον διαχωρισμό ανάμεσα στο βιολογικό (sex) και το κοινωνικό (gender) ως βασική αφετηρία για την επιστημονική ανάλυση (Oakley, 1972, όπως παραδίδεται στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Οι μεταστρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις θέτουν επίσης στο κέντρο τη διαφορετική εμπειρία των παιδιών σχετικά με τις πολλαπλές ταυτότητες που τα συνοδεύουν μέσα στις οποίες κατατάσσεται και εκείνη του *φύλου*. Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, παρά το ανοικτό πλαίσιο δράσης της, και καθώς τα παιδιά έρχονται στο Νηπιαγωγείο με ήδη υπάρχουσες απόψεις για τον κόσμο (εναλλακτικές ή/και μη) και τον εαυτό τους, εντοπίζονται στερεοτυπικές προσλήψεις του φύλου. Παρότι μπορεί να εκφράζονται διαφορετικά από εκείνες των ενηλίκων, συνεχίζουν να υφίστανται και να εκδηλώνονται στις νεαρές ηλικίες των (προ)νηπίων (Alto & Mandalaywala, 2023), γεγονός που φωτίζει την αναγκαιότητα ενίσχυσης αποδομιστικών λόγων, που θα αμβλύνουν μεροληπτικές τάσεις και θα διευρύνουν την αντίληψη για την πρόσληψη του φύλου (Charman, 2021).

Αυτές οι μεροληπτικές στάσεις στις εκδηλώσεις των (προ)νηπίων μπορούν να εντοπισθούν σε γλωσσικές πράξεις ή ακόμη και στην παιγνιώδη μάθησή τους (Brock et al, 2016; Saramourtsi et al., 2020). Ειδικά στην έρευνα της Kyratzis (2001),

αναφερόμενη στο πλαίσιο των στερεοτυπικών προσδέσεων, φαίνεται να μπορούν να υποπέσουν και οι ίδιοι/ίδιες ερευνητές/-τριες αντίστοιχων θεμάτων, ταυτίζοντας συχνά παθητικές ή λιγότερο ηχηρές (γλωσσικές) πράξεις με τα κορίτσια ή ακόμη και αν τις αποσιωπήσουν ως μη πιθανές, ενώ τα ίδια εκδηλώνουν διεκδικητικές και ανταγωνιστικές τάσεις, όμως με περισσότερο εκλεπτυσμένο τρόπο σε σχέση με τα αγόρια.

Ακολούθως, το παιχνίδι παρουσιάζεται ως βασικό μέσο των (προ)νηπίων για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού διαμορφωτή ζωής (Brock et al., 2016) και κατά συνέπεια του ενεργού πολίτη, υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, δίνοντας τις βάσεις για μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται σε θέματα φύλου (gender responsive education/pedagogy). Η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση για τα Φύλα ανταποκρίνεται σε όλα τα πεδία, ξεκλειδώνοντας το πραγματικό δυναμικό των παιδιών σε όλη τους την ποικιλομορφία (UNICEF, 2021). Ο χώρος, τα εκπαιδευτικά υλικά, το περιεχόμενο, οι επιδιωκόμενοι στόχοι, αλλά και οι γλωσσικές επιλογές από μέρος των νηπιαγωγών κατά την εκπαιδευτική πράξη συντελούν στην μετασχηματιστική παιδαγωγική προσέγγιση άμβλυνσης στερεοτύπων φύλου. Ενώ, η UNICEF (2022) προσθέτει ως άξονα για τη στρατηγική εδραίωση μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για τα φύλα την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση, και σημειώνει και τον παράγοντα της άνισης εκπροσώπησης των φύλων στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, με την πλειονότητα των γυναικών σ' αυτές τις θέσεις, λόγω της πρόσδεσης και προέκτασης του μητρικού ρόλου. Εν κατακλείδι, το εργαλείο της (αυτό)αξιολόγησης, αλλά και του κριτικού αναστοχασμού φανερώνεται ως χρήσιμο για τον εντοπισμό αντίστοιχων στερεοτυπικών προσδέσεων και άμβλυνσης αυτών, τόσο από μέρος των εκπαιδευτικών, όσο και από τα (προ)νήπια.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Πρωτόλειες ερευνητικές σκέψεις²

Οι πρωτόλειες σκέψεις είναι άγουροι καρποί στο δέντρο.

Μην βιαστείς να τις κόψεις, είναι πρώιμες.

Αν αργήσεις πολύ, έχασαν την φρεσκάδα τους...

(Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014)

Κατά τον ερευνητικό στοχασμό, η διαμόρφωση και η επεξεργασία του νοηματικού πλαισίου της πρότασης αποτελούσε καίριο σημείο για την ανάπτυξή της. Οι Friedland και Folt (2000) προτείνουν προπαρασκευαστικές μεθόδους που διευκολύνουν στη σύνθεση της πρωτόλειας σκέψης ιδιαίτερα αναφορικά με την επεξεργασία του νοηματικού πλαισίου του υπό διερεύνηση θέματος. Σε αυτήν την πορεία σκέψης, η αρχή του (εν δυνάμει) εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου ερευνητή και επαγγελματία (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016) ώθησε, ειδικώς μέσα από σειρά θεματικών και αντικειμένων που παρατηρήθηκαν και επεξεργάστηκαν κατά τα μαθήματα που προσφέρονται στο παρόν παιδαγωγικό τμήμα, αλλά και μέσω του πλαισίου των δύο φάσεων της Πρακτικής Άσκησης, την αφορμή για την ενδελεχή παρατήρηση στάσεων, συμπεριφορών, δεξιοτήτων των (προ)νηπίων στη θεματική σφαίρα της ενεργού πολιτειότητας, με άμεση σύνδεση και παρώθηση και από την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου (Πεντέρη κ.ά., 2021). Η διερεύνηση στην εκδήλωση αντίστοιχων στάσεων και δεξιοτήτων ειδικώς στην αναπτυξιακά αλλά και κοινωνικά επηρεαζόμενη βιολογική και μαθησιακή ηλικία μαθητών και μαθητριών Νηπιαγωγείου εγείρει ερωτήματα και φανερώνεται ως μια πρόσφορη και ανακαλυπτόμενη θεματική και ερευνητική περιοχή, καθώς στο ερευνητικό, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής, παρελθόν, αντίστοιχα θεματικά πλαίσια ή μαθησιακές περιοχές ήταν περιορισμένες ή συνοδές άλλων μαθησιακών περιοχών και αντικειμένων, κυρίως υπό το έρεισμα της μη αναπτυξιακής επίτευξης των μαθητών και μαθητριών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (Kumari et al., 2019; Sotiropoulou et al., 2022; Σωτηροπούλου, 2019).

² Ο Surinder, το 2009 (Surinder, όπως αναφέρεται στο Δαμασκηνίδης, 2016) αναφέρει την έννοια raw thought ως μια (πρωτόλεια) σκέψη, η οποία δεν έχει σχηματιστεί ακόμη επαρκώς, είναι ακατέργαστη και μοιάζει με μια εσωτερική διαβούλευση με τον εαυτό μας, έναν εσωτερικό μονόλογο έως ότου η κύρια ερευνητική μας ιδέα ωριμάσει και αρχίζει να ακολουθεί κάποια συστηματική και μεθοδολογική προσέγγιση.

Η σημερινή έρευνα αλλά και εκπαιδευτική προσέγγιση σε ένα παγκοσμιοποιημένο/διεθνοποιημένο εκπαιδευτικό αλλά και σχολικό πλαίσιο ανατρέπει τις συνιστώσες και καταδεικνύει την άμεση ανάγκη μελέτης και εν τέλει δημιουργίας προγραμμάτων τυπικής ή/και μη εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα από την ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών Νηπιαγωγείου, με έμφαση στο παιδαγωγικό αλλά και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα που κατέχει. Επιπλέον, βρισκόμαστε σε εποχή με ταχύτατη τεχνολογική εξέλιξη που επιφέρει αλλαγές σε ταυτότητες, αναιρώντας τις ή διαμορφώνοντάς τις. Αναφερόμαστε σε παιδιά που γεννήθηκαν και βίωσαν τα πρώτα χρόνια της (κοινωνικής) ζωής τους μέσα στην παγκόσμια υγειονομική κρίση, του Covid – 19, με παράλληλη την εισαγωγή τους για πρώτη φορά σε σχολικό πλαίσιο μέσω μια τηλε – τάξη, όντας τα ίδια με την αρωγή των γονέων ή κηδεμόνων τους, τηλε – μαθητές/-τριες και έπειτα μαθητές/-τριες σε φυσική τάξη, με άλλα πλαίσια κοινωνικοποίησης και (καθ)ορισμού της ταυτότητας του συμμετέχοντος Υποκειμένου σε μια κοινωνική ομάδα.

Τα παιδιά Νηπιαγωγείου αυτή τη στιγμή φαίνεται να έχουν αυξημένη τη συνείδηση του ατομικού Υποκειμένου και ευκολότερη τη διάδραση και εκπαιδευτική/κοινωνική δικτύωση μέσω τεχνολογικών εφαρμογών (Rustan et al., 2023; NAEYC-FRC, 2012; Νικολου, 2014), δημιουργώντας νέες μεθόδους και προσεγγίσεις στον άξονα του Πολίτη όχι μόνον, για παράδειγμα, του τόπου μου (πχ σχολείου μου, γειτονιάς μου, πόλης/χωριού μου), αλλά Παγκόσμιου. Ιδιαίτερη η συμβολή σ' αυτή την προσέγγιση και η παρουσία των διεθνών προγραμμάτων συνεργασίας και ανταλλαγής μαθητών/-τριών (Σωτηροπούλου, 2019). Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε του Νηπιαγωγείου έχουν ως επιπλέον αφετηρία (και ευθύνη τους) την άποψη πως οι πολίτες που προετοιμάζουν και κοινωνικοποιούν/συνδέουν τις τάξεις τους, με την αλλαγή των σημερινών ιστορικών και τεχνολογικών συνθηκών, πιθανότατα να κληθούν να αλλάξουν πολλά στοιχεία ή να τροποποιήσουν σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα που οικοδομούν ως ενεργοί πολίτες, όταν πλέον θα ενηλικιωθούν.

Πέραν, όμως, της μεθόδου προσέγγισης της πολιτειότητας, με την επικρατέστερη μέσω των ΤΠΕ και των εφαρμογών δικτύωσης, η παιγνιώδης μάθηση φαίνεται να διατηρεί την πρώτη επιλογή των μαθητών/-τριών του Νηπιαγωγείου (Brock et al., 2016), με μια εμφανή ροπή της στην παιχνιδοποίηση (Laranjeiro, 2021). Ο ρόλος, αλλά και η έννοια λοιπόν της παιγνιώδους μάθησης αλλάζει, συνδιαμορφώνεται με το πλαίσιο και την εποχή και εγείρονται ερωτήματα για τους τρόπους ενίσχυσης όπως ομαδικού παιχνιδιού, που ενισχύει και ενεργοποιεί τη στάση όπως ενεργούς πολιτειότητας (Penterì, 2018; Hancock, 2017), υπερκεράζοντας όπως περιορισμούς όπως ατομικής μάθησης και ατομικής δράσης και ενισχύοντας την εκδήλωση όχι μόνο ατομικής πρωτοβουλίας, αλλά σύνδεσής όπως με την ομάδα για την ενίσχυση των κοινωνικών προσπαθειών.

Μέσα σε αυτές τις διαμορφώσεις και προσεγγίσεις ταυτοτήτων, μία από τις κυρίαρχες φαίνεται να είναι το φύλο, με την υδάτινη, σήμερα, ροή του κοινωνικά και ερευνητικά. Η αντίληψη του φύλου ως φάσμα (de Vries et al., 2014) είναι

μετανεωτερική. Σε θέσεις για την ενεργό πολιτειότητα στο Νηπιαγωγείο γίνονται αντίστοιχες αναφορές, όμως αυτό που ενδιαφέρει στην παρούσα πρόταση είναι οι διαφορετικές στάσεις/εκδηλώσεις της ενεργού πολιτειότητας από τα φύλα. Στην έρευνα βιβλιογραφικά, συγκεκριμένα για αυτές τις ηλικίες, όπου η αναπτυξιακή ψυχολογία παρατηρεί ότι η ανακάλυψη και αρχή συνείδησης του φύλου συμβαίνει κοντά στα 3 έτη (Kalbfleisch & Cody, 1995; Kleeman, 1971), δηλαδή ενός προνηπίου, φαίνεται να εμφανίζει βιβλιογραφικό κενό, ενώ ερείσματα μπορούμε να συναντήσουμε σε ερευνητικές καταγραφές μεγαλύτερων ηλικιών, αναφορικά με τη διαφοροποίηση στάσεων και εκδηλώσεων ενεργού πολιτειότητας με βάση το φύλο. Η χρήση βέβαια τέτοιων άρθρων στη παρούσα βιβλιογραφική μελέτη, μπορεί να προσδώσει μια αίσθηση προσέγγισης ή πρόβλεψης του αποτελέσματος, όμως ελλοχεύει κινδύνους αποκλίσεων του δείγματος και γι' αυτό – όπως θα αναλυθεί ακολούθως – αξιοποιούνται μόνο ως βιβλιογραφική συνδρομή και όχι ως σώμα δείγματος για την ολιστικότερη προσέγγιση της ερευνητικής πρότασης.

Οι προαναφερθέντες προβληματισμοί οικοδομούν και σχεδιάζουν την εικόνα της παρούσας μελέτης, εστιάζοντας στη νοηματοδότηση του πλαισίου της ενεργού πολιτειότητας στην τάξη και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σύγχρονου Νηπιαγωγείου και πώς μέσω της παιγνιώδους μάθησης τα ευρήματα διευρύνονται και ενισχύονται, σε μια απόπειρα παρατήρησης, ώστε να επέλθει η άμβλυση στη δημιουργία και (κοινωνική) αναπαραγωγή σεξιστικών στάσεων/εκδηλώσεων. Η ενεργός πολιτειότητα είναι άλλωστε μια αδιόρατη και πυκνά συνδεδεμένη Ταυτότητα όλων μας στο παγκόσμιο κοινωνικό γίνεσθαι, εστιάζοντας την προσοχή, την ευθύνη, αλλά και το δικαίωμά μας στην συμμετοχή μας στον κόσμο, αλλά και στη ζωή.

Διάγραμμα 1

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΡΩΤΟΛΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

**1. Μαθητές και μαθήτριες
Νηπιαγωγείου, γήπια και
προνήπια (4 - 6 έτη)**

Ο άξονες της χωρικής τοποθέτησης
και απεύθυνσης (πού; σε
ποιους/ποιες;)

**4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟ
ΦΥΛΟ:**

Βιολογικό

Κοινωνικό

Ο όρος ως φάσμα

Κοινωνική κατασκευή
φύλου, επηρεάζοντας
στάσεις και βίωση της
ιδιότητας του πολίτη με
διαφορετική/-ό
αφετηρία/τρόπο

Ο άξονας επιρροής -
διαφοροποίησης (Γιατί;)

**ερευνητική
θεματική**

3 ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗ

Στο ελεύθερο ή/και στο
οργανωμένο παιχνίδι των
παιδιών

Είδη παιχνιδιού (ομαδικό,
ατομικό, δραματοποιημένο κ.ά.)

Συνδυασμός με βιωματική
μάθηση

Αυτενεργός μάθηση

Η μαθησιακή εμπειρία του
Νηπιαγωγείου
ενισχύεται(με)/ενισχύει τη
παιγνιώδη μάθηση

Ο άξονας της μεθόδου/τρόπου
εκδήλωσης στάσεων των
παιδιών (πώς;)

**2. ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ
ΠΟΛΙΤΗ/ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ
ΣΕ:**

στάσεις/συμπεριφορές

διαλόγους

άξονες δράσης (π.χ. δράσεις
περιβάλλοντος, τοπικής
ιστορίας, δημόσιας υγιεινής
κ.ά.)

σύνδεση με την εκάστοτε
τοπική κοινωνία ή/και με την
παγκόσμια σκηνή (global
citizenship)

ψηφιακός/-ή πολίτης

Ο άξονας της βασικής
θεματικής (Τι;)

*** Ερευνητικό ενδιαφέρον/ κενό**

- Η ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών Νηπιαγωγείου συχνά θεωρήθηκε ερευνητικά ότι είναι νεαρή για αντίστοιχες θεματικές και πως αντιμετωπίζει δυσκολία στην αντίληψη, και πόσο μάλλον την υιοθέτηση στάσεων, για την ιδιότητα του πολίτη
- Χωρίς να μπορεί η μαθησιακή της εμπειρία να ταυτιστεί με άλλες ηλικιακές ομάδες μαθητικού πληθυσμού λόγω των ιδιαίτερων αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της, αλλά και του ιδιαίτερου πλαισίου μάθησης (Νηπιαγωγείο)

*** Επιπλέον άξονες
επιρροής/συσχέτισης**

- Νέος οδηγός σπουδών Νηπιαγωγείου με έμφαση σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής και ψηφιακής ιδιότητας πολίτη
- Αποτελέσματα/Αλλαγές στη μάθηση μετά τον Covid – 19
- Ιστορική συγχρονία παγκόσμια και τοπική επηρεάζοντας εκπαιδευτικά μοντέλα και πρακτικές στην παρούσα θεματική (ιδίως 2) σε τυπικό ή/και μη αντίστοιχο εκπαιδευτικό περιβάλλον

2.2. Ερευνητική Στρατηγική

Εάν η έρευνα είναι ένα προσωπικό ταξίδι,

η μεθοδολογία είναι ο χάρτης

και η εργαλειοθήκη του.

Creswell, J. (2016)

Κάθε επιστημονική εργασία αποτελεί ένα μικρό μέρος του περίπλοκου δικτύου πληροφοριών (Juner, et al., 2019), η υιοθέτηση επομένως μιας σαφούς ερευνητικής στρατηγικής κρίνεται καίρια. Σαφής ερευνητική στρατηγική είναι αυτή που θέτει τον σχεδιασμό των κινήσεων της πρότασης σε ορισμένη και ευνοϊκή θέση εκκίνησης, συνοδά με τον καθορισμό των σκοπών και στόχων που ακολουθούν (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014). Η ίδια μάλιστα μπορεί να εκφραστεί με την υιοθέτηση μιας ερευνητικής προσέγγισης, που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της έρευνας (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014). Άλλωστε, η διαδικασία της λειτουργικοποίησης είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική έρευνα (Cohen et al., 1997).

Για την επαλήθευση ή τη διάψευση, λοιπόν, των στοχευμένων ερευνητικών ερωτημάτων, που ο/η ερευνητής/-τρια έχει θέσει – στην παρούσα παρουσίαση στο ακόλουθο υποκεφάλαιο – είναι σημαντικό κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής στρατηγικής να ακολουθεί σταθερά και επαναλαμβανόμενα βήματα, που θα ελαχιστοποιούν την πιθανότητα αποκλίσεων και σφαλμάτων. Η υιοθέτηση μιας αντίστοιχης μεθοδολογίας βρίσκεται σε θέση «κλειδί» για την οικοδόμηση της μελέτης, αλλά και για την κατανόηση των ευρύτερων δυνατών όρων, την ίδια την πορεία της (Kaplan, 1973). Επιπλέον, σημείο δυναμικής είναι και ο κατάλληλος συνδυασμός μεθόδων, αποδίδοντας ποικιλομορφία στο εύρος και βάθος του συνολικού ερευνητικού σχεδιασμού (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014).

Σ' αυτό το σκεπτικό προσέγγισης, η παρούσα εργασία θεωρεί πως η καταλληλότερη, ως προς την ερευνητική σκοποθεσία, μέθοδος μελέτης του υπό διερεύνηση θέματος, είναι η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (SLR). Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τη συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (Lame, 2019; Γαλάνης, 2009; Πατελάρου & Μπροκολάκη, 2010; Jesson, et al., 2011, Moher, et al., 2009, Moher, et al., 2015, Moher, et al., 2020; Kitchenman, 2007; Khan, 2001; Fink, 2019), αλλά συνολικά μια γενική οριοθέτησή της παρουσιάζει μια βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά μ' έναν συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό και στοχευμένα ερευνητικά ερωτήματα, παρέχοντας αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με αυτά, έχοντας ορισμένα μεθοδολογικά κριτήρια, που διαμορφώνονται σύμφωνα με το αυστηρό πρωτόκολλο που θέτει ο/η ερευνητής/-τρια, και διασφαλίζοντας τη συμπερίληψη βασικών αρχών του ερευνητικού πεδίου. Επιπλέον, ακολουθεί σταθερά

και επαναλαμβανόμενα βήματα κατά τη διαδικασία της με στόχο τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και τη σύνθεση της υπάρχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας. Οι αυστηρές προδιαγραφές της (Siddaway et al, 2019), την καθιστούν αξιόπιστη επιλογή επίλυσης αποκλίσεων που συνήθως εντοπίζονται στις αφηγηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Μπορεί αυτού του είδους οι συστηματικές μελέτες να μην εξουδετερώνουν πάντα το σφάλμα ή τη μεροληψία, αλλά μειώνουν την πιθανότητά τους (Γαλάνης, 2009).

Στην παρούσα εργασία επιλέγεται συγκεκριμένη μεθοδολογία συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, εκείνης της PRISMA ANALYSIS (υποκεφάλαιο 2.6.). Ο λόγος επιλογής μιας συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης με PRISMA ANALYSIS (Moher et al., 2020) προκύπτει από την ανάγκη για την ανασκόπηση και περίληψη όλων των διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με το ερευνητικό/θεματικό πεδίο, τη διαπίστωση ελλειμάτων και την κριτική αποτίμησή τους, που δύναται να οδηγήσει σε ένα συνολικό συμπέρασμα σε σχέση με επιμέρους αποτελέσματα ξεχωριστών μελετών. Στόχος είναι να προκύψει μια σύνθεση των ήδη διατυπωμένων θεωριών ή και αποτελεσμάτων, ώστε να αναδειχθούν τα ανοιχτά ζητήματα που υπάρχουν και μπορεί να εκληφθεί και ως προοίμιο για την ανάδειξη νέων αποτελεσμάτων (Ευδωρίδου & Καρακασίδης, 2023).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική όμως, κατά τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εντοπίστηκε μειωμένος αριθμός στοχευμένων ερευνών, ειδικά ως προς το κριτήριο της ηλικίας των παιδιών, αλλά και ακόμη εντονότερα ως προς τη συσχέτιση με το φύλο τους, τόσο σ' ερευνητικά άρθρα που συμπεριλήφθηκαν, όσο και σε υπόλοιπα ερευνητικά είδη (Πρακτικά Συνεδρίων, Συλλογικοί τόμοι, Κεφάλαια ψηφιακών βιβλίων κ.α.), γεγονός που επισήμαιναν και οι ερευνητές/-τριες, όσων ερευνών αντιστοιχίστηκαν με τα κριτήρια του ερευνητικού δείγματος. Επομένως, η συστηματική μελέτη μιας τέτοιας ερευνητικής πραγματικότητας και του αναδυόμενου ερευνητικού πεδίου της κρίθηκε καίρια και καινοτόμα.

Πέραν, όμως, από το συστηματικό εντοπισμό και επιλογή των ερευνητικών άρθρων μέσω του πρωτοκόλλου αναζήτησης της PRISMA ANALYSIS, το ίδιο το ερευνητικό υλικό αποκάλυψε μέσω συγκριτικής και συνθετικής προσέγγισης των μελετών, ερευνητικές θεματικές και τάσεις, τόσο μέσω ποσοτικών όσο και ποιοτικών ευρημάτων. Επομένως, η σύνθεση των δεδομένων πέρα από τη μεθοδολογία μιας συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, ακολούθησε και τη μετα – σύνθεση των αποτελεσμάτων (Γαλάνης, 2009; Lachal et al., 2017) με τη χρήση στατιστικών στοιχείων και κριτικής αξιολόγησής τους, ώστε να επιτευχθεί η έκφραση της σύνθεσης. Συγκεκριμένα, ακολουθείται μια ποσοτική και ποιοτική σύνθεση, όπου αποφεύγεται η post – hoc ανάλυση των αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβάνοντας μελέτες με ετερογένεια ως προς τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις, που απαντούν προς τα κριτήρια του πρωτοκόλλου (Kitchenman, 2009). Σημειωτέον, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να ιδωθεί υπό το πρίσμα και μιας μετα – ανάλυσης, επειδή όμως ο όρος συνηθίζει να χρησιμοποιείται καταχρηστικά, μάλλον στο παρόν δεν

συνίσταται τέτοια περίπτωση, καθώς ο όγκος των στατιστικών δεδομένων δεν είναι πολύπλοκος, ώστε να δοθεί ένα αυστηρό συγκεντρωτικό αποτέλεσμα, λόγω άλλωστε και των ιδιαιτεροτήτων του ερευνητικού ζητήματος. Λόγω αυτού επιλέγεται η διαδικασία της μετα – σύνθεσης, προσφέροντας την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ του αντικειμενικού πλαισίου – πρωτοκόλλου, μιας αυστηρής επιστημονικής προσέγγισης ανάλυσης των δεδομένων και της αναγκαίας συμβολής υποκειμενικότητας του/της ερευνητή/-τριας στην κατασκευή τελικού παραδοτέου. Ακολούθως, αναδεικνύονται ενδείξεις (evidence) σχετικά με τις ερευνητικές και συγγραφικές τάσεις πάνω στο ζήτημα και προαγγέλλονται σημεία δυναμικής έρευνας του θέματος.

2.3. Βασικός ερευνητικός σκοπός

Η δήλωση του σκοπού (purpose statement) είναι η δήλωση που παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση, το σημείο εστίασης της μελέτης (Creswell, 2016). Ο ερευνητικός σκοπός στοχεύει να ανιχνεύσει τις ερευνητικές τάσεις και ερευνητικά ευρήματα που καταγράφονται σε ερευνητικά άρθρα της τελευταίας εικοσαετίας (2004 – 2024) σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά (ανήκοντας η πλειονότητα αυτών και στην αξιολογική κλίμακα Scimago), αναφορικά με στάσεις και απόψεις για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη που εμφανίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την παιγνιώδη μάθησή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εάν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα (research questions) οριοθετούν και περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένες και επιμέρους ερωτήσεις που η εκάστοτε μελέτη επιχειρεί να απαντήσει (Creswell, 2016). Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ανιχνεύονται μαθησιακά πεδία εκδήλωσης στάσεων και πρακτικών του ενεργού πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τις ερευνητικές καταγραφές;
- Η αξιοποίηση της παιγνιώδους μάθησης προωθεί την ανάπτυξη τέτοιων στάσεων και πρακτικών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- Παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφορετικού φύλου στην εκδήλωση ή προτίμηση χρήσης αντίστοιχων πρακτικών του ενεργού πολίτη;

2.5. Ερευνητικά εργαλεία

Για τον εντοπισμό της κατάλληλης και σχετικής βιβλιογραφίας έγιναν πολλαπλές αναζητήσεις σε διαφορετικές βάσεις δεδομένων. Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση και μετα – σύνθεση εξειδικεύουμε στη χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, καθώς κρίνεται απαραίτητη, εξυπηρετώντας το σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Τα επιλεγόμενα ερευνητικά εργαλεία προσφέρουν ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα, που ενδέχεται να αξιοποιηθούν ή να φανούν χρήσιμα σε μελλοντικές παρόμοιες συζητήσεις.

Συγκεκριμένα, η βάση της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι το προσαρμοσμένο πρωτόκολλο και πίνακας ελέγχου της PRISMA ANALYSIS (Moher, 2020), τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα στο ακόλουθο υποκεφάλαιο, ενώ επιπλέον ερευνητικά εργαλεία για την υλοποίηση της ανάλυσης και την αναζήτηση της διαθέσιμης διαδικτυακά ερευνητικής βιβλιογραφίας αποτέλεσαν οι διαδικτυακές βάσεις δεδομένων Google Scholar (<https://scholar.google.com>), Eric (<https://eric.ed.gov/>), Mendeley (https://www.mendeley.com/?interaction_required=true), Scopus (ELVISIER) (<https://www.scopus.com/standard/marketing.uri>), Taylor and Francis (<https://www.tandfonline.com/>), JSTOR (<https://www.jstor.org/>) και Sage Journals (<https://journals.sagepub.com/>). Οι προαναφερόμενες βάσεις δεδομένων προσφέρουν μια κατάλληλα πλαισιωμένη αναζήτηση και απόδοση αποτελεσμάτων κατά την εξόρυξη δεδομένων, καθώς περιέχουν ερευνητικά άρθρα που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά με (τυφλή) κρίση, η πλειονότητα των οποίων ανήκει και στην αξιολογική κλίμακα Scimago (<https://www.scimagojr.com/>). Ειδικά, η βάση δεδομένων Eric, αποτελώντας μια διαδικτυακή βιβλιοθήκη έρευνας για θέματα του τομέα της εκπαίδευσης (Τσουκαλά, 2023), οξύμωρα δεν απέδωσε τα περισσότερα σχετικά αποτελέσματα. Η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος προήλθε από τη βάση δεδομένων του Google Scholar, πιθανά λόγω της ευρύτητας ανίχνευσης της μηχανής αναζήτησης (βλ. Διάγραμμα 3, υποκεφάλαιο 2.10.). Ακόλουθα, οι αναζητήσεις ειδικώς από το Google Scholar οδήγησαν σε ερευνητικά άρθρα που εκτός από το επιστημονικό περιοδικό είχαν αναρτηθεί και στην προσωπική σελίδα των ερευνητών/-τριών στο ResearchGate (<https://www.researchgate.net/>), και το ίδιο ερευνητικό δίκτυο απέφερε με τη μέθοδο χιονοστιβάδας επιπλέον άρθρα, που κυρίως εντάχθηκαν στην ευρύτερη βιβλιογραφική τεκμηρίωση της θεματικής και όχι στο ερευνητικό υλικό.

Τέλος, όσον αφορά, τεχνικές κατηγοριοποίησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το υπολογιστικό πρόγραμμα EXCEL για την οργάνωση των ποσοτικών δεδομένων στο 3.1. υποκεφάλαιο της παρούσας μελέτης, αλλά και το διαδικτυακό μεταφραστικό εργαλείο DeepL (<https://www.deepl.com/en/translator>) για ερμηνεία ειδικών όρων, αναφερόμενων στα υπό ανάλυση ερευνητικά άρθρα.

2.6. Διαδικασία PRISMA ANALYSIS

Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (SLR) αναφέρεται στην μελέτη και εξέταση του συγκεκριμένου σκοπού/ερωτήματος, χρησιμοποιώντας συστηματικές και σαφείς μεθόδους για την ανεύρεση, την επιλογή και την κριτική αξιολόγηση των σχετικών ερευνητικών εργασιών και των ευρημάτων τους (Higgins et al., 2011). Αξιολογώντας και διερευνώντας, επομένως, τα δευτερογενή δεδομένων από τις επιλεγθείσες μελέτες ανακαλύπτονται πέρα από τον ερευνητικό λόγο/σκοπό της συστηματικής ανασκόπησης, επιπλέον σχετικές ερευνητικές θεματικές (Martin et al., 2020). Ακολούθως, η μέθοδος PRISMA ANALYSIS και συγκεκριμένα η τελευταία της αναθεωρημένη έκδοση (Moher, 2020), που εφαρμόζεται και στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα – σύνθεση, επιτρέπει την ανάλυση, αξιολόγηση ευρημάτων για την υπό έρευνα θεματική, αλλά και τον εντοπισμό κενών και την εν δυνάμει κατεύθυνση για μελλοντική έρευνα του ζητήματος. Τέλος, μέσω της PRISMA ANALYSIS μπορούν, επιπλέον, να εντοπιστούν ερευνητικές τάσεις και μοτίβα συσχετίσεων (Moher, 2015; 2020), όπως και στο παρόν, θα αναδειχθούν οι ερευνητικές τάσεις γύρω από την παρατήρηση και καταγραφή στάσεων και απόψεων (προ)νηπίων αναφορικά με ιδιότητες του ενεργού πολίτη στην παιγνιώδη μάθησή τους και διαφοροποιήσεις ανάλογα το φύλο τους.

ι) Πρωτόκολλο αναζήτησης

Η επιλογή της μεθόδου PRISMA ANALYSIS συνέβη λόγω της σαφήνειας και της διαφάνειας που εξασφαλίζει, λόγω των αυστηρών κριτηρίων και των επαναλαμβανόμενων βημάτων της, με παράλληλα τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων, όπως ο πίνακας ελέγχου (υποκεφάλαιο 2.11) των προτιμητέων στοιχείων αναφοράς ή το διάγραμμα ροής πληροφοριών, αποδίδοντας στόχευση στην ανάλυση του/των υπό διερεύνηση υλικού/μελετών. Επιπλέον, η σαφής οπτικοποιημένη απεικόνιση του ερευνητικού υλικού, αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας διευκολύνει, πέρα από τους συντάκτες της, και τους μελλοντικούς ερευνητές/αναγνώστες να κρίνουν και εκείνοι τα ερευνητικά στοιχεία. Η παρούσα, επομένως, συστηματική ανασκόπηση καθοδηγείται από το πρωτόκολλο PRISMA, το οποίο προσδιορίζει κριτήρια εισαγωγής έρευνας και μεγάλο όγκο επιστημονικής βιβλιογραφίας σε βάσεις δεδομένων (Yusop et al., 2022).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος PRISMA, υποδεικνύοντας το εύρος του πεδίου έρευνας, περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις φάσεις ανάλυσης, της *Αναγνώρισης*³ (*Identification*), του *Ελέγχου* (*screening*) [α] *διαχωρισμού* (*screening*), β)

³ Η μετάφραση των όρων για τη μεθοδολογία Prisma Analysis, συγκεκριμένα του διαγράμματος ροής (2020) πραγματοποιήθηκε από τους: Georgios Marios Kyriakatis, Prokopia Mirka Lykou, Thomas Besios, Department of Physiotherapy, Human Performance & Rehabilitation Laboratory, School of Health Sciences, University of Thessaly, 35100, Lamia, Greece.

καταλληλότητας (*eligibility*)] και της τελικής *Συμπερίληψης* (*included*). Αναλυτικά, το πρώτο στάδιο αφορά τη συγκέντρωση του συνόλου των ερευνών από τις διαδικτυακές αναζητήσεις του ερευνητικού θέματος και έπειτα διαχωρίζονται τα διπλότυπα. Στην παρούσα εργασία, ανασύρθηκαν από 6 διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης 1.095 εγγραφές μελετών και οι 265 αποτελούσαν διπλότυπα είτε εσωτερικά στην ίδια μηχανή αναζήτησης είτε εξωτερικά εμφανίζονταν σε άλλη/υπόλοιπες, απομένοντας 830.

Το δεύτερο στάδιο του *Ελέγχου* (*screening*) δομείται από 2 σημεία, εκείνο του διαχωρισμού και της καταλληλότητας (*eligibility*), όπου σε πρώτο στάδιο αφαιρούνται οι μελέτες ανάλογα με τη σχετικότητα τους μέσω ανάγνωση του τίτλου και της περίληψης και έπειτα σε δεύτερο στάδιο, σ' αυτές που απομένουν, πραγματοποιείται ολόκληρη η ανάγνωσή τους και αξιολογούνται για την παραμονή τους ή όχι στο ερευνητικό δείγμα. Εδώ, στο στάδιο του διαχωρισμού αποκλείστηκαν 741 άρθρα και στο στάδιο της καταλληλότητας (*eligibility*) από τα 89 εναπομείναντα, 1 δεν κατορθώθηκε η ανάκτησή του και 67 κρίθηκαν ως μη σχετικά. Αντίστοιχα, τα ίδια βήματα ακολουθήθηκαν και σε εντοπισμό/αναγνώριση μελετών με άλλη μέθοδο, στην παρούσα εργασία, με τη μέθοδο χιονοστιβάδας, όπου από τα 16 αρχικά, αφαιρέθηκαν τα 14.

Τέλος, συμβαίνει η τελική συμπερίληψη των άρθρων της ανασκόπησης και μετα - σύνθεσης. Στην παρούσα εργασία, συμπεριλαμβάνονται 21 ερευνητικά άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά (19 από την αρχική ανεύρεση στις μηχανές αναζήτησης και 2 από τη μέθοδο χιονοστιβάδας).

ii) Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού ερευνητικών άρθρων

Η αναζήτηση του ερευνητικού υλικού στις διαδικτυακές μηχανές ανεύρεσης (Google Scholar, Eric, Mendeley, Taylor and Francis, JSTOR, Sage Journals) πραγματοποιήθηκε με την απαραίτητη, για τη συστηματική αναζήτηση, προϋπόθεση, τον καθορισμό όρων ευρετηριασμού, χρησιμοποιώντας λέξεις – κλειδιά (*mesh words*) και ανάλογα τις απαιτήσεις/διευκολύνσεις της εκάστοτε διαδικτυακής μηχανής αναζήτησης και Boolean operators, όπως το «AND» ή το «OR» (Τμήμα Νοσηλευτικής Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, 2019). Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε ο ακόλουθος αλγόριθμος αναζήτησης:

Πίνακας 1. Λέξεις – κλειδιά στις βάσεις δεδομένων αναζήτησης

| | |
|--|--|
| | Advanced Search – Σύνθετη Αναζήτηση: Search: all in title: Νηπιαγωγείο, Πολιτείοτητα, 2004 – 2024 |
|--|--|

| | |
|----------------------------------|---|
| <p>Google Scholar</p> | <p>Search: anywhere in the article: Νηπιαγωγείο, Πολιτειότητα, 2004 – 2024</p> <p>Search: all in title: citizenship gender kindergarten</p> <p>Search: all in title: citizenship gender play</p> <p>Search: all in title: citizenship preschool</p> |
| <p>ERIC</p> | <p>Search: TITLE AND ABSTRACT: CITIZENSHIP – KINDERGAERTEN – GENDER</p> <p>Search: TITLE AND ABSTRACT: CITIZENSHIP – PRESCHOOL – GENDER – PLAY</p> <p>Search: TITLE AND ABSTRACT: CITIZENSHIP – PRESCHOOL</p> |
| <p>Scopus (Elsevier)</p> | <p>TITLE – ABS – KEY (citizenship AND kindergarten) AND PUBYEAR 2004 -2024 [LIMIT – TO (“JOURNAL”) AND (LIMIT – TO (LANGUAGE, “English”)]</p> <p>TITLE – ABS – KEY (citizenship AND preschool) AND PUBYEAR 2004 -2024 [LIMIT – TO (“JOURNAL”) AND (LIMIT – TO (LANGUAGE, “English”)]</p> |
| <p>MENDELEY</p> | <p>citizenship AND preschool AND play AND gender [YEAR: check “2010 – 2024”, Document Type: check “Journal”]</p> <p>citizenship AND preschool AND gender [YEAR: check “2004 – 2024”, Document Type: check “Journal”]</p> <p>citizenship AND kindergarten AND play AND gender [YEAR: check “2004 – 2024”, Document Type: check “Journal”]</p> <p>citizenship AND preschool [YEAR: check “2004 – 2024”, Document Type: check “Journal”]</p> |
| <p>Taylor and Francis</p> | <p>Advanced Search</p> <p>Search for title: citizenship AND preschool OR kindergarten AND play AND gender [Publication Year: custom range: “2004 – 2024”, Citation Search: “Journal”]</p> <p>Search for abstract: citizenship AND preschool OR kindergarten AND play AND gender [Publication Year: custom range: “2004 – 2024”, Citation Search: “Journal”]</p> <p>Search for abstract: citizenship AND preschool OR kindergarten [Publication Year: custom range: “2004 – 2024”, Citation Search: “Journal”]</p> |

| | |
|----------------------|--|
| JSTOR | <p>Advanced Search</p> <p>(ab:"CITIZENSHIP") AND (ab:"PRESCHOOL") OR (ab:"KINDERGARTEN") AND (ab:"PLAY") AND (ab:"GENDER")) AND la: eng OR en)</p> |
| Sage Journals | <p>Advanced Search</p> <p>Title: citizenship AND preschool OR kindergarten AND play AND gender [Published date: custom range: "2004 – 2024"]</p> <p>Abstract: citizenship AND preschool OR kindergarten [Published date: custom range: "2004 – 2024"]</p> <p>Abstract: citizenship AND preschool OR kindergarten [Published date: custom range: "2004 – 2024"]</p> |

Όπως φανερώνει και ο ανωτέρω πίνακας αναζητήσεων κριτήρια τα οποία εξυπηρετούν τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθως όρισαν την επιλογή του ερευνητικού υλικού είναι:

Πίνακας 2. Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού του ερευνητικού δείγματος

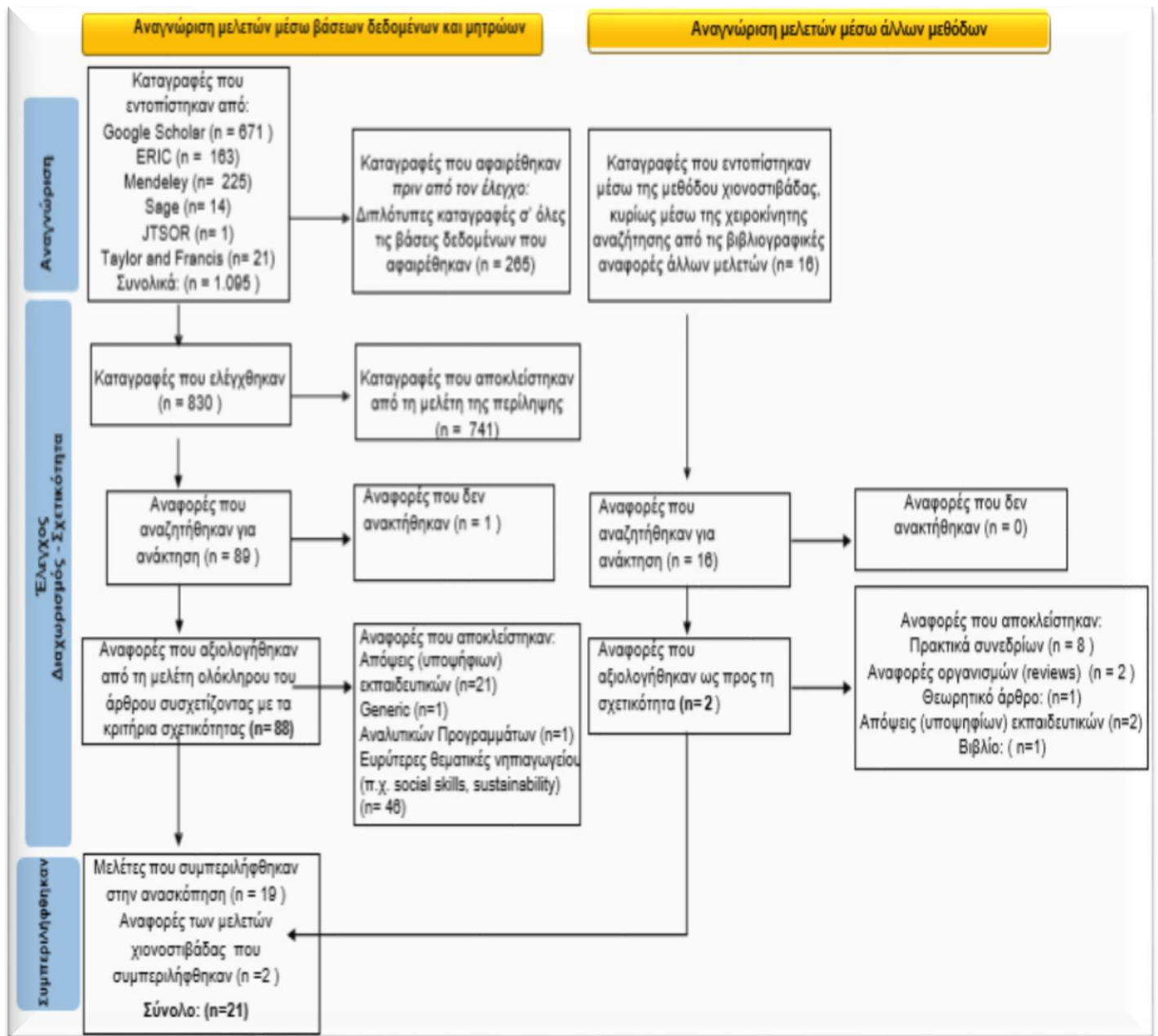
| ΚΡΙΤΗΡΙΟ | ΕΝΤΑΞΗ | ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ |
|---------------------------------------|---|--|
| 1. Τύπος και είδος δημοσίευσης | επιστημονικό άρθρο σ' επιστημονικό περιοδικό με κρίση | <ul style="list-style-type: none"> - Πρακτικά συνεδρίου, -Βιβλίο (κεφάλαιο) -Generic -Reviews -Ενημερωτικό Υλικό ή/και Εκθέσεις Οργανισμών/Φορέων -Βιβλιοκριτικές -Άρθρα ιστολογίων -Πτυχιακές, διπλωματικές ή/και Διδακτορικές εργασίες |
| 2. Υλικότητα | Ψηφιακή | έντυπη |

| | | |
|--|---|--|
| 3. Γλώσσα γραφής | ελληνική, αγγλική | οποιαδήποτε άλλη |
| 4. Χρονικό εύρος | 2004 – 2024 | πριν το 2004 |
| 5. Μεθοδολογική Προσέγγιση | Μέρος ή και ολόκληρη η μελέτη να αφορά στην παρατήρηση και καταγραφή στάσεων (προ)νηπίων αναφορικά με την ιδιότητα του (ενεργού) πολίτη σε παιγνιώδη μάθηση | απόψεις (εν δυνάμει) εκπαιδευτικών θεωρητικές – βιβλιογραφικές ανάλυσης/σύγκρισης αναλυτικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων σπουδών |
| 6. Χώρος – Πλαίσιο διεξαγωγής μελέτης | Εκπαιδευτικό, τυπικής ή/και μη μάθησης | οποιοδήποτε μη εκπαιδευτικό (π.χ. ψυχολογικές μετρήσεις) |
| 7. Ηλικία παιδιών (Υποκειμένων έρευνας) | Να συμπεριλαμβάνεται το ηλικιακό εύρος 4 – 6 έτη | Μεγαλύτερο των 6 ετών |

2.7 Διάγραμμα Ροής

Η διαδικασία αναζήτησης του ερευνητικού δείγματος στην PRISMA ANALYSIS (Moher et al., 2020) συνοψίζεται με την οπτικοποίηση αυτής της διαδικασίας στο διάγραμμα ροής. Αποτελείται από τρία στάδια εκείνο της Αναγνώρισης, του Ελέγχου (Διαχωρισμός – Καταλληλότητα) και της Τελικής Συμπερίληψης των μελετών. Συγκεκριμένα, τα συμπεριληφθέντα ερευνητικά άρθρα θα αποτελούν το ερευνητικό δείγμα, αφού πληρούν τα κριτήρια καταλληλότητας, όπως εκφράζει και ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, και δεν εμπίπτουν στα κριτήρια αποκλεισμού, αντίστοιχα όπως αυτά περιεγράφηκαν και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Όπως παρατηρείται ο αριθμός ερευνητικών άρθρων της τελική επιλογή είναι μικρότερος από τον αρχικό εντοπισμό (Moher et al., 2010), καθώς πέρα από την αφαίρεση ή πρόσθεση μελετών (μέθοδος χιονοστιβάδας) με βάση τα κριτήρια, πολλά αρχικά αποτελέσματα αναφέρονται σε διπλότυπες εμφανίσεις ή μη σχετικές με την προσέγγιση της θεματικής λόγω της ευρύτητας απόδοσης αποτελεσμάτων (π.χ. Google Scholar) της μηχανής αναζήτησης. Ακολούθως, οι πληροφορίες επαλήθευσης των σταδίων της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι οι εξής:

Διάγραμμα ροής PRISMA 2020 για νέες συστηματικές ανασκοπήσεις, το οποίο περιελάμβανε αναζητήσεις σε βάσεις δεδομένων, μητρώα και άλλες πηγές (Διάγραμμα 2.)



2.8 Δείγμα έρευνας

Υπό το πρίσμα κριτικής αξιολόγησης της συλλογής (Moher, 2010) των δημοσιευμένων ερευνητικών άρθρων, αποσκοπώντας στην καταλληλότητα του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τους ερευνητικούς σκοπούς (Cohen et al., 1997) της παρούσας συστηματικής επισκόπησης και μετα – σύνθεσης των δεδομένων για την ανίχνευση ερευνητικών τάσεων, το δείγμα αποτελούν 21 ερευνητικά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά με κρίση, που η πλειονότητα αυτών συγκαταλέγονται και

στην αξιολογική λίστα Scimago. Τα παρόντα ερευνητικά άρθρα ανταποκρίνονται στο πρωτόκολλο αναζήτησης της PRISMA ANALYSIS, που εφαρμόστηκε, με τα κριτήρια σχετικότητας, τα οποία ορίστηκαν από την ερευνήτρια και βασικό ερευνητικό στόχο τους είχαν τη σκόπιμη δειγματοληψία (Cohen et al., 1997) ειδικά όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα μαθητών/-τριών Νηπιαγωγείου σε συνδυασμό με τη βασική ερευνητική θεματική της εκδήλωσης στάσεων ενεργού πολιτεότητας από το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό κατά την παιγνιώδη μάθησή του. Οι υπάρχουσες συσχετίσεις με τη μεταβλητή του φύλου στο ανωτέρω ερευνητικό πλαίσιο εντοπίστηκαν ως αυτούσιες ερευνητικές κατηγορίες/θεματικές ή συμπληρωματικές αναφορές των ευρημάτων σε 7 ερευνητικά άρθρα (Lappalainen, P., 2004; Årlemalm-Hagsér, E., 2014; Johansson, 2009; Kukk et al., 2008; Kliewer et al., 2004; Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021; Nalbantoglou et al., 2015; Nome, 2022).

2.10. Ταξινόμηση δεδομένων

Τα άρθρα που επιλέχθηκαν καταγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (χωρίς κάποια ιεραρχική τοποθέτηση). Παρατίθενται, παράλληλα, συνοπτικά κύρια χαρακτηριστικά των ερευνητικών άρθρων, που απαντούν στο πρωτόκολλο αναζήτησης της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, κατά τη συλλογή και ταξινόμηση των επιλεγθέντων άρθρων αναδύθηκαν και πληροφορίες ποσοτικού χαρακτήρα, που αποδίδουν μια σχεδιαγραμματική και άμεση θέαση της διαπραγμάτευσης του ερευνητικού ζητήματος στη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία και επικουρούν στη μετα – σύνθεση ευρημάτων της παρούσας εργασίας. Και αυτές οι πληροφορίες κατηγοριοποιήθηκαν σε γραφήματα στο πρώτο μέρος του ακόλουθου κεφαλαίου.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικού δείγματος

| A/A | Τίτλος Άρθρου | Συγγραφείς, Έτος | Περιοδικό δημοσίευσης | Χώρα συγγραφέων | Βάση δεδομένων |
|-----|---|---|--|-----------------|--|
| 1. | Active citizenship and participation through the media: a community project focused on pre-school and primary school children | Vítor Tomé, Paula Lopes, Bruno Reis, Carlos Pedro Dias (2019) | Comunicação e Sociedade, vol. 36 (SJR,2023 Q1) https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2347 | Πορτογαλία | Mendeley (διπλότυπο σε Google Scholar, Scopus) |
| 2. | Participation as ‘Taking Part In’: education for sustainability in Swedish preschools | Eva Årlemalm-Hagsér (2014) | Global Studies of Childhood, vol. 4 (SJR,2023 Q3) http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2014.4.2.101 | Σουηδία | Mendeley (διπλότυπο σε Google Scholar, Sage, ResearchGate) |
| 3. | Educating for global citizenship and | Vera Silva, Mónica | Porta Linguarum (SJR,2023 Q1) | Ισπανία | Google Scholar (διπλότυπο σε |

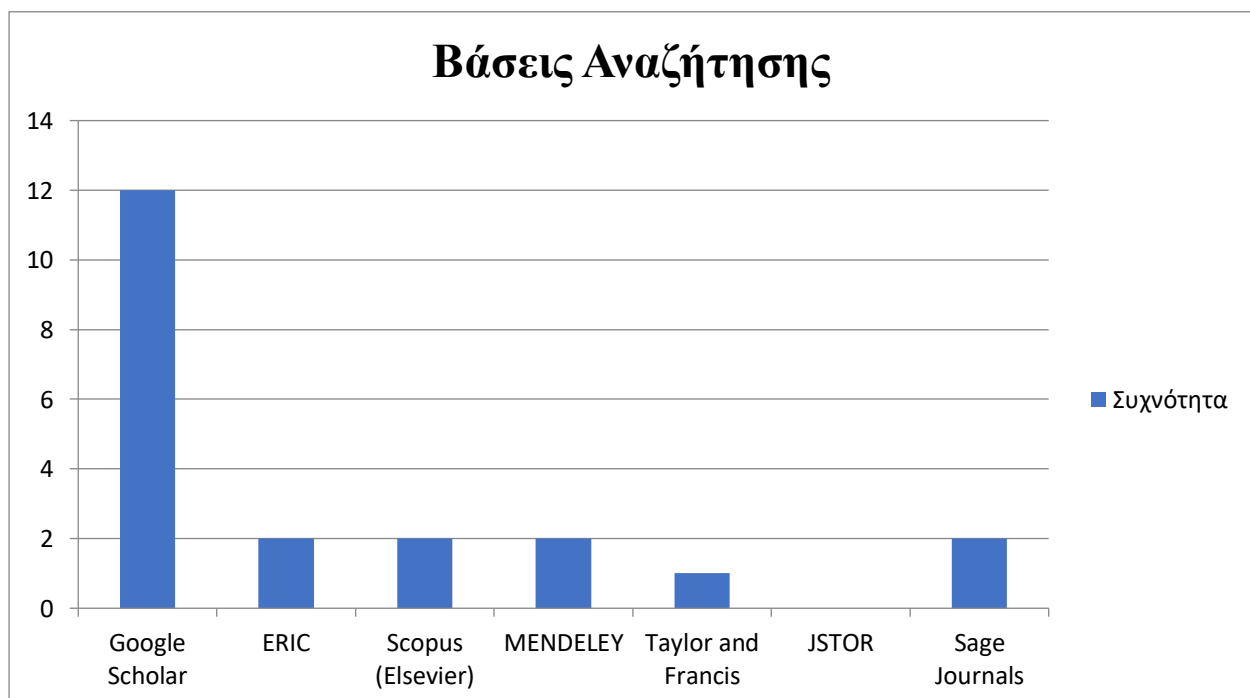
| | | | | | |
|-----|---|---|--|--------------------|--|
| | peace through awakening to languages: A study with institutionalised children | Lourenço (2023) | DOI: https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26655 | | Mendeley, Scopus, ResearchGate) |
| 4. | Global Citizenship, Solidarity and Diversity in Preschool Age: An Educational Action Research | Eleni Sotiropoulou, Eleni Moysiadou, Konstantinos Tsioumis (2022) | Macrothink Institute, International Journal of Education CiteScore 4.8 SNIP 1.58 ISSN 1948-5476 | Ελλάδα | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley, ResearchGate) |
| 5. | Growing global citizens: Young children's lived experiences with the development of their own social world | Danielle Twigg, Donna Pendergast, Justin Twigg (2015) | International Research in Early Childhood Education (Q3) 26,6% (wos ⁴ – info) ISSN 1838-0689 | Η.Π.Α Αυστραλία | Google Scholar (διπλότυπο σε Eric, Mendeley) |
| 6. | Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens | Adlerstein-Grimberg, C. Y. & Bralic-Echeverría, A. (2021) | Revista Internacional de Investigación en Educación doi: 10.11144/Javeriana.m14.hpml | Χιλή | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley, Scopus, ResearchGate) |
| 7. | Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education | Marina Sounoglou & Aikaterini Michalopoulou (2016) | Journal of Education and Learning CiteScore 4.8 SNIP 1.58 ISSN 1927-5250 | Ελλάδα | Google Scholar (διπλότυπο σε Eric, Mendeley, ResearchGate) |
| 8. | Political Socialization in the Contemporary Greek Kindergarten Views of Kindergarten Teachers and the Readiness of Preschoolers | Sofia Nalbantoglou, Argyris Kyridis, Konstantinos Tsioumis (2015) | Macrothink Institute, International Journal of Education CiteScore 4.8 SNIP 1.58 ISSN 2330-9709 | Ελλάδα | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley, ResearchGate) |
| 9. | Moving towards critical democracy: democratic spaces in the Portuguese early years classroom | Diana Sousa & Laura Oxley (2022) | Educational Review (Routledge , Taylor and Francis Group) (SJR,2023 Q1) DOI: 10.1080/00131911.2022.2042204 | Ηνωμένο Βασίλειο | Taylor and Francis (διπλότυπο σε Google Scholar, Eric, Mendeley, Scopus, ResearchGate) |
| 10. | Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts | Dag Øystein Nome (2022) | Contemporary Issues in Early Childhood (SJR,2023 Q2) https://doi.org/ | Νορβηγία | Sage (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley, |

⁴ <https://wos-journal.info/> : [Web of Science™ \(WoS\) Journal Info](https://www.webofscience.com/)

| | | | | | |
|-----|---|--|--|-----------------|--|
| | and negotiations involving toys in kindergarten | | 10.1177/ 1463949120906807 | | Scopus, Eric, ResearchGate) |
| 11. | Preparing Early Childhood Students for Future Active Citizens | Maria Karadimou, Kostis Tsioumis (2021) | Journal of Studies in Education (SJR,2023 Q1) ISSN 2162-6952 | Ελλάδα | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley) |
| 12. | Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program "Learn, Care and Act about my City" | Efthymia Penderi (2018) | Journal of Education and Training (SJR,2023 Q1) ISSN 2330-9709 | Ελλάδα | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley, ResearchGate) |
| 13. | "Citizenship" in Curricula of Saudi Kindergartens "A Comparative Study" | Raja Omar Bahatheg (2017) | European Journal of Educational Sciences, EJES (SJR,2023 Q1) ISSN 1857- 6036 | Σαουδική Αραβία | Google Scholar (διπλότυπο σε Eric, Mendeley, ResearchGate) |
| 14. | Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool | Robin Elizabeth Hancock (2017) | Journal of Research in Childhood Education, (Routledge , Taylor and Francis Group) (SJR,2023 Q2) DOI: 10.1080/02568543.2017.1346731 | Η.Π.Α. | Scopus (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley, Eric, Taylor and Francis, ResearchGate) |
| 15. | Growing democratic citizenship competencies: Fostering social studies understandings through inquiry learning in the preschool garden | Erin M. Casey, Cynthia F. DiCarlo, Kerry L. Sheldon (2019) | The International Society for the Social Studies. Published by Elsevier, Inc. (SJR,2023 Q2) https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.12.001 | Η.Π.Α. | Scopus (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley, Sage, ResearchGate) |
| 16. | PRIVATE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE DEMOCRATIC IMAGINATION: PROJECTS, AND PARADOXES | Letícia Veloso (2017) | Horizontes Antropológicos (SJR,2023 Q2) http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300012 | Βραζιλία | Google Scholar (διπλότυπο σε Scopus, Mendeley, ResearchGate) |
| 17. | They Say it's a Cultural Matter: gender and ethnicity at preschool | Sirpa Lappalainen (2004) | European Educational Research Journal (SJR,2023 Q1) https://doi.org/10.2304/eej.2004.3.3.7 | Φιλανδία | Sage (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley, ResearchGate) |
| 18. | CHILDREN'S SOCIAL | Airi Kukk, Leida Talts, | PROBLEMS OF EDUCATION | Εσθονία | Google Scholar |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|----------|--|
| | DEVELOPMENT IN PRESCHOOL AND AT THE END OF THIRD GRADE | Helle Sikka (2008) | IN THE 21 st CENTURY (Volume 6) EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH (Q3) 35.4% (wos – info) | | |
| 19. | Citizenship for All in the Literate Community: An Ethnography of Young Children with Significant Disabilities in Inclusive Early Childhood Settings | Christopher Kliewer, Linda May Fitzgerald, Jodi Meyer-Mork, Patresa Hartman, Pat English – Sand, Donna Rascke (2004) | Harvard Educational Review EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH (Q1) 84.1% (wos – info) | Η.Π.Α. | Google Scholar (διπλότυπο σε Mendeley, Scopus, ResearchGate) |
| 20. | THE PRESCHOOL CHILD OF TODAY – THE WORLD-CITIZEN OF TOMORROW? | Johansson Eva (2009) | International Journal of Early Childhood (SJR,2023 Q1) DOI: 10.1007/BF03168880 | Νορβηγία | Eric (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley, ResearchGate) |
| 21. | That's My Voice! Participation and Democratic Citizenship in the Early Childhood Classroom | Monica Miller Marsh, Elizabeth A. Kenyon, Terri Cardy, Erin M. West (2020) | Democracy & Education, v28 n2 Online: 2164-7992 ISSN-1085-3545 | Η.Π.Α. | Eric (διπλότυπο σε Google Scholar, Mendeley) |

Διάγραμμα 3. ΠΡΩΤΗ ΑΝΕΠΕΥΣΗ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ ΣΕ ΜΗΧΑΝΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ



2.11. Πίνακας ελέγχου

Ο πίνακας ελέγχου που προτείνεται από το PRISMA 2020, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, βοηθά τον/την μελετητή/-τρια να διασφαλίσει ότι όλα τα στοιχεία καλύπτονται. Επιπλέον, παρέχεται ένα πρότυπο για τη θέση που μπορούν να έχουν οι πληροφορίες στη ροή συγγραφής της ανασκόπησης, χωρίς όμως αυτό να είναι δεσμευτικό (Moher, 2020).

Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση επιλέγεται η μεταφρασμένη εκδοχή του πίνακα ελέγχου PRISMA 2020 (Kyriakatis et al., 2020) με προσαρμογές⁵. Σημεία αξιολόγησης που συμπεριλήφθηκαν είναι: α) Τίτλος, β) Περίληψη (Δομημένη Περίληψη), γ) Εισαγωγή (Αιτιολόγηση, Σκοπός/Επιδιωκόμενα αποτελέσματα), δ) Μέθοδοι (Κριτήρια επιλεξιμότητας, Πηγές δεδομένων, Στρατηγική αναζήτησης, Επιλογή μελετών, Διαδικασία συλλογής των δεδομένων, Αξιολόγηση κινδύνου μεροληψίας της μελέτης), ε) Σύνθεση (Μέθοδοι σύνθεσης δεδομένων), στ) Αποτελέσματα (Επιλογή Μελετών, Χαρακτηριστικά των Μελετών και Αποτελέσματα των συνθέσεων, Μεροληψίες αναφοράς, Εκτίμηση των αποδεικτικών στοιχείων) και ζ) Συζήτηση (Συζήτηση – Συμπεράσματα, Περιορισμοί, Μελλοντικές Έρευνες).

Ο πίνακας ελέγχου της παρούσας εργασίας, όπως περιεγράφηκε και πρωτύτερα, βρίσκεται στο Παράρτημα.

⁵ Συμβολή και του προτεινόμενου πίνακα ελέγχου από τον Συνοπτικό Οδηγό Συγγραφής Συστηματικής Ανασκόπησης από το Τμήμα Ψυχολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών εκεί έξω,

ο οποίος συνεχώς αυξάνεται.

(Moyles, 2011)

3.1. Περιγραφή, Ανάλυση και Σύνθεση Καταγραφών

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας συμβαίνει η ανάλυση των ευρημάτων του ερευνητικού δείγματος και εξακτινώνεται σε δύο ευρείες κατηγορίες ανάλυσης, την ποσοτική και ποιοτική. Συγκεκριμένα, η ποσοτική ανάλυση αφορά σε στοιχεία που θα βοηθήσουν τον/την αναγνώστη/-τρια στην άμεση θέαση των ευρημάτων και η πρώτη αναφορά τους γίνεται στο 3.1. i. υποκεφάλαιο (Ποσοτικά ευρήματα) με την περιγραφή και ανάλυση των καταγραφών ως προς την χωρική προέλευση των άρθρων (χώρα και γεωγραφική περιοχή/ήπειρος), την χρονική κατανομή τους (έτος δημοσίευσης), τις ερευνητικές μεθόδους και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και τον χώρο που συντελέστηκε. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία πλαισιώνουν μέσω της περιγραφικής ανάλυσης τα ευρήματα των ερευνητικών ερωτημάτων, που ακολουθούν στο 3.1. ii. Υποκεφάλαιο (Ποιοτική Ανάλυση: α) Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: ευρήματα, β) Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: ευρήματα, γ) Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: ευρήματα), συνδυάζοντας επιπλέον διαγραμματικά στοιχεία για την ευκολότερη οπτικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτή τη φάση ανάλυσης, γίνεται συγκριτική και συνθετική αξιολόγηση των στοιχείων των ερευνητικών άρθρων, προκύπτοντας κατηγορίες και θεματικές που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο μεθοδολογικό τμήμα της εργασίας. Επιπλέον, ερευνητικές τοποθετήσεις, αλλά και στοιχεία που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την πρωτόλεια ερευνητική σκέψη και στρατηγική της γράφουσας προέκυψαν και καταγράφονται ακολούθως.

i. Ποσοτικά ευρήματα

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΧΩΡΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει συνοπτικά τη χώρα διεξαγωγής της έρευνας των άρθρων. Η πλειονότητα των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν, όπως παρουσιάζεται, συμβαίνει στην Ελλάδα με ποσοστό 23,8% και 5 έρευνες (έρευνες: 4, 7, 8, 11, 12⁶).

⁶ Οι έρευνες αναφέρονται με την αρίθμηση που δόθηκε στον πίνακα 3. Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικού δείγματος, για λόγους συντομίας και ισχύει για όλο το παρόν κεφάλαιο.

Ακολουθούν οι Η.Π.Α. με ποσοστό 19% και 3 έρευνες (14, 15, 21) και η Νορβηγία και Πορτογαλία με ποσοστό 9,5% και 2 έρευνες εκάστη (10,20 – 1,9). Ενώ ίσο ποσοστό ερευνών διεξήχθη σε όλες τις αναγραφόμενες χώρες [Αυστραλία (5), Βραζιλία (16), Εσθονία (18), Ισπανία (3), Σαουδική Αραβία (13), Σουηδία (2), Φιλανδία (17) και Χιλή (6)] 4,8% και αποτελούμενες από μία έρευνα εκάστη.

Πίνακας 4. Χώρα διεξαγωγής της έρευνας

| Αυστραλία | Βραζιλία | Ελλάδα | Εσθονία | Η.Π.Α. | Ισπανία |
|-----------|----------|--------|---------|--------|---------|
| 4.8% | 4.8% | 23.8% | 4.8% | 19% | 4.8% |

| Νορβηγία | Πορτογαλία | Σαουδική Αραβία | Σουηδία | Φιλανδία | Χιλή |
|----------|------------|-----------------|---------|----------|------|
| 9.5% | 9.5% | 4.8% | 4.8% | 4.8% | 4.8% |

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει μία σύνοψη σε ποσοστά της γεωγραφικής περιοχής/ηπείρου διεξαγωγής της έρευνας των επιστημονικών άρθρων. Η παρούσα ομοδοποίηση μάλλον οδηγεί σε κάποιο μοτίβο των ευρημάτων μας, που δικαιολογείται ίσως από τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές στη γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης, ειδικώς μέσω των αναπτυξιακών πολιτικών που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (βλ. Eurydice, 2012; 2017; 2021). Η Ευρώπη απαντά στο 61,9% με 13 έρευνες (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 20), ακολουθεί η Βόρεια Αμερική με ποσοστό 19% και 3 έρευνες (14, 15, 21). Η Νότια Αμερική εμφανίζει ποσοστό 9,5% και 2 έρευνες (6,16). Ενώ τέλος, η Ασία και η Ωκεανία απαντούν με 4,8% εκάστη και μία έρευνα (13, 5) αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή

| Ασία | Βόρεια Αμερική | Ευρώπη | Νότια Αμερική | Ωκεανία |
|------|----------------|--------|---------------|---------|
| 4.8% | 19% | 61.9% | 9.5% | 4.8% |

Σημαντική σημείωση αναφορικά με τις παραπάνω γεωγραφικές κατανομές είναι πως στα άρθρα 5 και 9 παρόλο που οι συγγραφείς φαίνεται να εργάζονταν σε πανεπιστημιακές δομές/δημόσιους φορείς άλλων κρατών από εκείνες που διεξήγαγαν την έρευνα ή να συνεργάζονταν μαζί τους. Εν προκειμένω, στο άρθρο 5 δύο εκ των συγγραφέων (Danielle Twigg, Justin Twigg) συνεργάζονται με δομές και στην Αυστραλία και στις Η.Π.Α. και η μελέτη αφορά σε νηπιαγωγεία της Αυστραλίας, ενώ στο επιστημονικό άρθρο 9, οι ερευνήτριες (Diana Sousa, Laura Oxley) εργάζονται

στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου και η έρευνά τους διεξάγεται σε νηπιαγωγεία μεγάλης πόλης της Πορτογαλίας. Επιπλέον, στο άρθρο 3 των Vera Silva και Monica Lourenço, η έρευνα περιέχει και τη διάδραση και τηλε – επικοινωνία των παιδιών προσχολικής ηλικίας του ερευνητικού τους δείγματος με παιδιά αντίστοιχης ηλικίας από την Κολομβία και την Τανζανία, δημιουργώντας παγκόσμιους διαλόγους και επιρροές στο ερευνητικό δείγμα. Όλες οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις μάλλον επιφέρουν μια διαφορετική οπτική και συνεργασία μεταξύ όχι μόνο των ερευνητών/-τριών, αλλά προπάντων των (προ)νηπίων, ειδικά εφόσον αναφερόμαστε σε έρευνες με βασικό τους ερευνητικό και θεματικό άξονα την ενεργό πολιτειότητα των παιδιών, που όπως φαίνεται δεν αφορά χωρικούς περιορισμούς, αλλά συμβαδίζει με την έννοια του Παγκόσμιου πολίτη, κάτι που προωθείται και στην πλειονότητα των εμπειρικών ερευνών των επιλεγμένων άρθρων της παρούσας.

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΕΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει σε ποσοστά τη χρονική κατανομή των συμπεριλαμβανομένων επιστημονικών άρθρων ανάλογα με το έτος δημοσίευσής τους, εκκινώντας από το 2004 έως και το 2023. Η πλειονότητα στην παραγωγή άρθρων της υπό διερεύνηση θεματικής εντοπίζεται το έτος 2017 με 3 έρευνες (13, 14,16) και ποσοστό 14,29%, ενώ τα έτη 2008, 2014, 2016, 2019, 2020 και 2023 παρουσιάζουν τη μικρότερη παραγωγή με ένα ερευνητικό άρθρο έκαστο (18, 20, 2, 7, 1, 21, 4, 3) και ποσοστό 4,76%.

Πίνακας 6. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με το έτος δημοσίευσης

| 2004 | 2008 | 2009 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 9.52% | 4.76% | 4.76% | 4.76% | 9.52% | 4.76% | 14.29% | 4.76% | 9.52% | 4.76% | 9.52% | 9.52% | 4.76% |

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

Στον πίνακα 7 παρατίθενται τα ποσοστά που δείχνουν τον αριθμό των ερευνητών/-τριών που εργάστηκαν για τη συγγραφή του ερευνητικού άρθρου. Όπως παρατηρείται προκύπτουν τρεις αριθμητικές κατηγορίες, όπου η συγγραφή ήταν ατομική, εταιρική (δύο ατόμων) ή ομαδική. Το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει η ατομική εργασία συγγραφής με 8 άρθρα (2, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20) και ποσοστό 38,1% χωρίς όμως μεγάλη απόκλιση από τις επόμενες δύο κατηγορίες – διαφορά ενός άρθρου έκαστη. Συγκεκριμένα, η ομαδική συγγραφή, όπου συμπεριλαμβάνει τρία έως έξι άτομα στη συγγραφή, περιέχει 7 άρθρα (1, 4, 5, 15, 18, 19, 21) και ποσοστό 33,33 % κατά προσέγγιση. Ενώ τέλος, η κατηγορία της εταιρικής εργασίας βρίσκεται σε ποσοστό 28,57% και 5 ερευνητικά άρθρα (3, 6, 7, 8, 9, 11).

Πίνακας 7. Σύνοψη ερευνών ανάλογα με τον αριθμό των ερευνητών/-τριών

| 1 ερευνητής/-τρια | 2 ερευνητές/-τριες | περισσότεροι/-ες από δύο ερευνητές/-τριες |
|-------------------|--------------------|---|
| 38.1% | 28.57% | 33.33% |

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ακόλουθος πίνακας 8 παρουσιάζει τις μεθόδους και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ένα από τα επιστημονικά άρθρα του ερευνητικού δείγματος και περιγράφουν, στο σύνολο της έκτασης ή σε μέρος του άρθρου, καταγραφές εμπειρικών ή πειραματικών ερευνών. Η πλειονότητα αυτών χρησιμοποιεί παραπάνω από ένα ερευνητικό μέσο πιθανά στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης της έρευνας (methodological triangulation), με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων (Cohen et al., 1995; Denzin, 2012).

Η πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιεί την ποιοτική και συγκεκριμένα σε αρκετές περιπτώσεις τη θεματική ανάλυση (95,2%⁷) για την επεξεργασία και ερμηνεία των καταγραφών της, ενώ δημοφιλές ερευνητικό εργαλείο αποφαίνεται και η συμμετοχική ή/και μη παρατήρηση (61, 9%) στις σχολικές τάξεις ή/και δράσεις των (προ)νηπίων. Η παρατήρηση, άλλωστε, αφορά τη θεωρητική ανασύνθεση μιας κατάστασης (Altricher κ.ά., 2001), όπως το τι μαρτυρά ο χώρος της σχολικής αίθουσας (έργα στους τοίχους με την παρουσία ή μη των παιδιών, παιδαγωγική προσέγγιση εκπαιδευτικών, υλικά κ.ά.), αλλά και τις γλωσσικές πράξεις και επικοινωνίες (γλωσσικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία) που συντελούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά κυρίως και κατά την άτυπη μάθηση στη διάρκεια ενός διαλείμματος, στις συνομιλίες κατά την προσέλευση και αναχώρηση των παιδιών στο σχολικό χώρο (τελετουργίες και ρουτίνες στο σχολικό πλαίσιο), αλλά και στις διαδράσεις των παιδιών κατά τις (τηλε)συναντήσεις με την τοπική ή παγκόσμια κοινωνία. Αυτές είναι και οι βασικές περιοχές που η παρατήρηση εδράζεται στις συμπεριλαμβανόμενες έρευνες, ώστε να ανιχνεύσει μοτίβα και τάσεις, ενώ η επιλογή του είδους, συμμετοχική ή/και μη, ως ένα σύνθετο ζήτημα επιλογής (Κακανά και Μπότσογλου, 2016), στην πλειονότητα χρήσης της επικαλύπτεται και με τα δύο είδη παρατήρησης, πιθανά ώστε να επιτευχθεί ο βέλτιστος βαθμός ποιότητας στη συλλογή δεδομένων για το θέμα που διερευνά η κάθε μελέτη.

⁷ Τα ποσοστά συχνότητας χρήσης της εκάστοτε ερευνητικής μεθοδολογίας ή/και εργαλείων προκύπτουν από την ύπαρξη αυτής/αυτών σε κάθε μελέτη, έστω και ως μέρος της/τους, και γίνεται αναλογία σε κάθε κατηγορία του πίνακα 8 επί του συνόλου των άρθρων. Αντίστοιχη, στατιστική προσέγγιση ακολουθείται στις κατηγοριοποιήσεις πινάκων και διαγραμμάτων όλου του εναπομείναντος κεφαλαίου.

Ακολουθως, σε ποσοστό 42,9%, εμφανίζεται ως μέρος της μεθοδολογίας της έρευνας, η δημιουργία και αξιοποίηση συγκεκριμένου προγράμματος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συνέθεσαν οι συγγραφείς των αντίστοιχων ερευνών (1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 15) και εφάρμοζαν για την ανίχνευση στάσεων ενεργού πολίτη στις εκδηλώσεις των (προ)νηπίων του ερευνητικού δείγματος. Πολλά από τα μαθησιακά – θεματικά πεδία αυτών των προγραμμάτων εστίαζαν στην ανάπτυξη αξιών, στάσεων και ικανοτήτων κοινωνικής συμμετοχής (civic values, attitudes, competences), αλλά και δημοκρατικών αξιών (ειρήνη, σεβασμός, δικαιώματα, κοινωνική ευθύνη) μέσω παιγνιδιών δραστηριοτήτων ή/και δράσεων που συμπεριλάμβαναν τρίτους εμπλεκόμενους, όπως την τοπική κοινωνία, φορείς της πόλης, γονείς/κηδεμόνες - σημαντικούς Άλλους των παιδιών (π.χ. παππούδες, γιαγιάδες, αδέρφια), αλλά και επικοινωνίες με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, συμβάλλοντας εν τέλει σε ένα ανοιχτό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο με στοιχεία της κονστρουκτιβιστικής, αλλά και κριτικής παιδαγωγικής.

Όπως μαρτυρούν και οι παραπάνω καταγραφές, έξι από τις είκοσι μία έρευνες ήταν έρευνες δράσεις – πρότζεκ, όπως τις ονοματίζουν και οι ίδιοι/-ες οι ερευνητές/-τριες (28,6%), μέθοδος που αποτελεί εργαλείο στην κατανόηση σύγχρονων ζητημάτων, διερευνώντας εις βάθος δομικές ιδιότητες, ατομικές και κοινωνικές, προσεγγίζοντας θεματικές, με στόχο την επίλυση δυσλειτουργιών (Γώγου και Καλεράντε, 2020). Επιπλέον, λόγω του χαρακτήρα της μεθόδου, η εφαρμογή της διαρκούσε από μισό χρόνο κατά προσέγγιση έως και τρία χρόνια (βλ. πίνακα 9).

Εν συνεχεία, σε ποσοστό με ελάχιστη απόκλιση, 23,6% και 23,8%, απαντούν η ποσοτική ανάλυση και το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου - είδος έρευνας που προσφέρει τη διάψευση ή επιβεβαίωση ερευνητικών υποθέσεων, που, εν προκειμένω, στην πλειονότητά τους οι επιλεγμένες έρευνες επιβεβαίωναν τις αρχικές υποθέσεις τους. Εν συνεχεία, σε ποσοστό 19% έγινε χρήση συνεντεύξεων και εθνογραφικών καταγραφών. Ειδικά στην περίπτωση των συνεντεύξεων, στις έρευνες συμπεριλαμβάνονται (5, 9, 15, 16) και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών των μονάδων, πέρα από των παιδιών, για την ολιστικότερη προσέγγιση και οπτική από τις όψεις των βασικών συμμετοχόντων της έρευνας⁸, στη δική μας όμως συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση και μετα – σύνθεση, εστίασαμε στις στάσεις, πράξεις και λεγόμενα των (προ)νηπίων. Επιπλέον, όσον αφορά, τις εθνογραφικές καταγραφές επιλέγονταν για τη δυνατότητα που διαθέτουν να αντιμετωπίζουν και να θεωρούν τα παιδιά ως δυναμικούς συμμετέχοντες/-ουσες στην καθημερινή πράξη (James, 2001).

Τέλος, η αξιοποίηση πειραμάτων είτε ως είδος έρευνας (πειραματική 7) είτε ως εργαλείο έρευνας (15, 21) χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 14,3% επί του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος. Σημαντικό στοιχείο αυτών των ερευνών ήταν ότι οι 15 και 21 έλαβαν χώρο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο σε πανεπιστημιακή δομή, ενώ η

⁸ Υπήρχαν σημεία που οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναιρούνταν από τις καταγραφές ή τις στάσεις των παιδιών ειδικά απέναντι στη χρησιμότητα των διαδικτυακών εφαρμογών και στους τρόπους ανάπτυξης της ψηφιακής πολιτεότητας (Tomé et al., 2019).

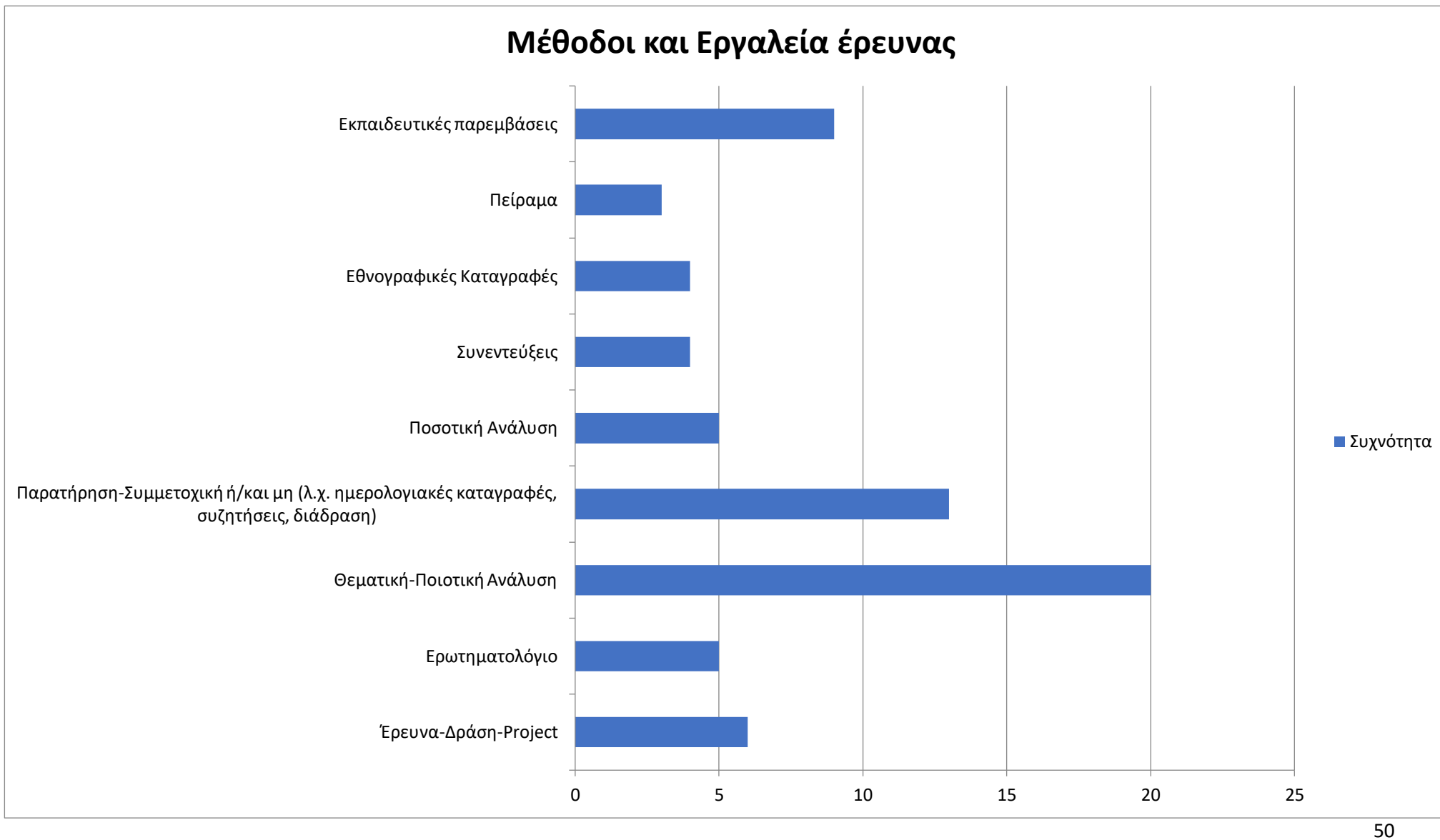
15 αφορούσε πληθυσμό τεσσάρων νηπιαγωγείων στην περιοχή της Θεσσαλονίκης με 100 παιδιά Νηπιαγωγείου στην πειραματική ομάδα (experimental group), ενώ η ομάδα ελέγχου (control group) αφορούσε πρόγραμμα παρέμβαση με τέσσερις άξονες εμβάθυνσης σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Πίνακας 8. Μέθοδοι και εργαλεία έρευνας

| Άρθρα | Έρευνα-Δράση-Project | Ερωτηματολόγιο | Θεματική-Ποιοτική Ανάλυση | Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση) | Ποσοτική Ανάλυση | Συνεντεύξεις | Εθνογραφικές καταγραφές | Πείραμα | Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις |
|--|----------------------|----------------|---------------------------|---|------------------|--------------|-------------------------|---------|---------------------------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | √ | | √ | √ | | | | | √ |
| 2: (Ärlemalm-Hagsér, 2014) | √ | √ | √ | √ | | | | | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | √ | √ | √ | √ | √ | | | | √ |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | √ | | √ | √ | | | | | √ |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | | √ | | | √ | | | |
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | | | √ | √ | √ | | √ | | √ |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | | √ | √ | | | | | √ | |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | | √ | √ | | √ | | | | √ |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | | √ | √ | | √ | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| 10: (Nome, 2022) | | | √ | √ | | | √ | | |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | | | √ | | | | | | √ |
| 12: (Penderi, 2018) | √ | | | | | | | | √ |
| 13: (Bahatheg, 2017) | | | √ | | √ | | | | √ |
| 14: (Hancock, 2017) | | | √ | √ | | | | | |
| 15: (Casey et al., 2018) | | | √ | √ | | √ | | √ | √ |
| 16: (Veloso, 2017) | | | √ | √ | | √ | √ | | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | | | √ | | | | √ | | |
| 18: (Kukk et al., 2008) | | √ | √ | | √ | | | | |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | | | √ | √ | | | | | |
| 20: (Johansson, 2009) | | | √ | √ | | | | | |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | √ | | √ | √ | | | | √ | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 28,6% (6/21) | 23,8% (5/21) | 95,2% (20/21) | 61,9% (13/21) | 23,8% (5/21) | 19% (4/21) | 19% (4/21) | 14,3% (3/21) | 42,9% (9/21) |

Διάγραμμα 4. ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ



- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιπλέον πληροφορία που συμπεριλήφθηκε στους άξονες μεταβλητών επίδρασης στις έρευνες κατέστη η διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης. Η χρονική διάρκεια αποτελεί μία δομική για τον σχεδιασμό της έρευνας μεταβλητή, μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία, αλλά και τα ευρήματα της έρευνας. Όπως παρατηρείται στον ακόλουθο πίνακα (9), αλλά και στην συνακόλουθη οπτικοποίησή του μέσω κυκλικού διαγράμματος, η μεγαλύτερη συχνότητα στις έρευνες απαντά σε ποσοστό 28,6% (6/21 έρευνες) ως απουσία αναφοράς χρονικής διάρκειας ή σαφής καταγραφής της. Γεγονός που προβληματίζει για πώς οι ερευνητές/-τριες αντιμετωπίζουν αυτή την παράμετρο. Συνήθως αναφέρουν την έναρξη του προγράμματος χωρίς την ημερομηνία λήξης του, ώστε έστω και εμμέσως να υπολογιστεί το διάστημα.

Παρόλη την προηγούμενη κατηγορία, οι τιμές της χρονικής διάρκειας κυμαίνονται από τις δύο εβδομάδες (1/21) έως 4 χρόνια (1/21). Ενώ τέλος, η δεύτερη μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς εντοπίζεται στον 1 χρόνο (19% και 4/21 έρευνες), παρατηρώντας και παρεμβαίνοντας για ολόκληρο το σχολικό έτος στις δομές προσχολικής εκπαίδευσης.

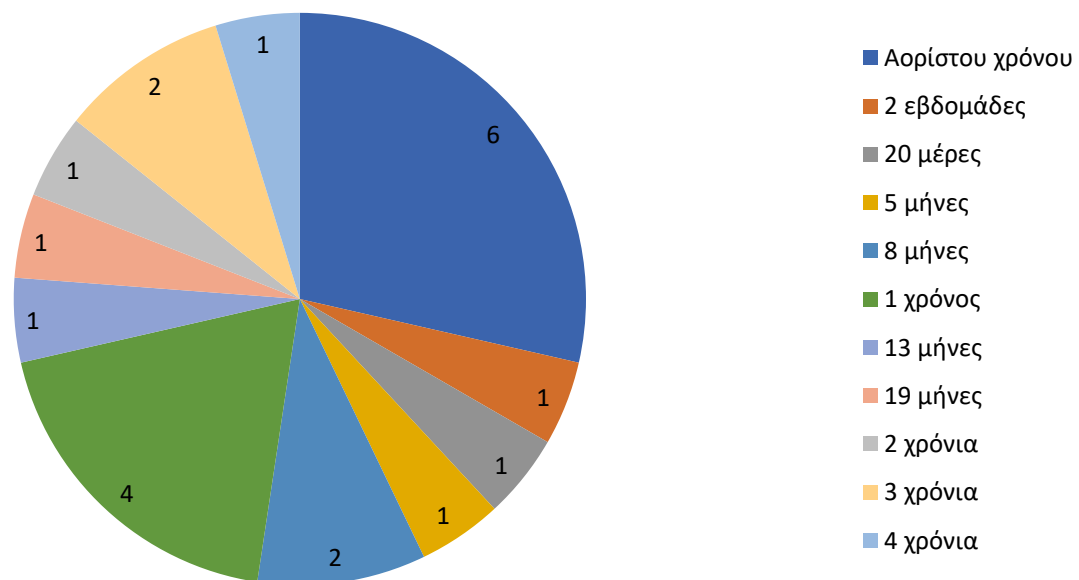
Πίνακας 9. Χρονική διάρκεια έρευνας

| Άρθρα | Αορίστου Χρόνου | 2 εβδομάδες | 20 μέρες | 5 μήνες | 8 μήνες | 1 χρόνος | 13 μήνες | 19 μήνες | 2 χρόνια | 3 χρόνια | 4 χρόνια |
|--------------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | | | | | | | | | | √ | |
| 2: (Ärlemalm-Hagsér, 2014) | | | | | | | | | | √ | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | | | | √ | | | | | | | |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | | | | | | √ | | | | | |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | | | | | √ | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|---|--|---|--|---|
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | | | | | | | √ | | | | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | √ | | | | | | | | | | |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | √ | | | | | | | | | | |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | √ | | | | | | | | | |
| 10: (Nome, 2022) | | | √ | | | | | | | | |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | √ | | | | | | | | | | |
| 12: (Penderi, 2018) | | | | | √ | | | | | | |
| 13: (Bahatheg, 2017) | √ | | | | | | | | | | |
| 14: (Hancock, 2017) | √ | | | | | | | | | | |
| 15: (Casey et al., 2018) | | | | | √ | | | | | | |
| 16: (Veloso, 2017) | | | | | | √ | | | | | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | | | | | | √ | | | | | |
| 18: (Kukk et al., 2008) | | | | | | | | | | | √ |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | | | | | | | | | √ | | |
| 20: (Johansson, 2009) | √ | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | | | | | | | | √ | | | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 28,6% (6/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 9,5% (2/21) | 19% (4/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 9,5% (2/21) | 4,8% (1/21) |

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ



Διάγραμμα 5. ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

- ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο χώρος διεξαγωγής και το περιβάλλον της έρευνας αποτελεί επίσης δομικό παράγοντα επίδρασης για τα ευρήματά της. Υπό το πρίσμα, μάλιστα, και της βιο-οικοσυστημικής προσέγγισης (Bronfenbrenner, 1989), μπορούν να γίνουν κατανοητά τα διάφορα επίπεδα του περιβάλλοντος δράσης/συστήματος και πώς αυτό διαμορφώνει το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού/σχολικού πλαισίου. Όπως φανερώνει και ο ακόλουθος πίνακας (10), αλλά και η συνακόλουθη οπτικοποίησή του (Διάγραμμα 6) εμφανίζονται συνδυασμοί στους χώρους διεξαγωγής των ερευνών, έχοντας δημιουργηθεί οι κατηγορίες διαχωρισμού, από το νοητικό σχήμα φυσικό – ψηφιακό – κοινωνικό περιβάλλον, όπως καταγράφεται και στον πρόσφατο Οδηγό Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.ά., 2021). Την πλειονότητα κατέχει η κατηγορία *Σχολική τάξη* με 81% και 17/21 έρευνες, ενώ στις έρευνες – δράσεις και στις περισσότερο μακροχρόνιες έρευνες παρατηρούμε την ύπαρξη και άλλων κατηγοριών χώρου δράσης, όπως οι κοινόχρηστοι χώροι και σχολική αυλή με το πλαίσιο και της άτυπης μάθησης κατά τις καθημερινές διαδράσεις και επικοινωνίες των (προ)νηπίων ή σε δράσεις πρότζεκ που διοργανώνονταν με τη συμμετοχή όλων των τμημάτων του σχολείου σ' αυτούς τους χώρους. Στου ίδιου είδους έρευνες παρατηρείται και η ύπαρξη χώρων δράσεων στην κοινότητα (19%), θέτοντας την προσχολική αγωγή και σχολική της πραγματικότητα σε ανοιχτό διάλογο με την κοινωνία, όπως οι χώροι δημοσίων φορέων (λ.χ. επίσκεψη στο Δημαρχείο για την έκφραση προβληματισμών των (προ)νηπίων για την πόλη τους), μνημεία και ιστορικά σημεία της περιοχής του υπό έρευνα νηπιαγωγείου, οι προσωπικοί χώροι των σημαντικών Άλλων των παιδιών με τις δράσεις συνεντεύξεων από τα (προ)νήπια, αλλά και κατεξοχήν χώροι της παιδικής ηλικίας, όπως οι παιδικές χαρές.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει ο ψηφιακός χώρος, που εμφανίζεται με τη μορφή τηλε – συναντήσεων των παιδιών του ερευνητικού δείγματος με παιδιά προσχολικής ηλικίας από την Κολομβία και την Τανζανία στην έρευνα των Silva & Lourenço (2023). Ο ψηφιακός (σχολικός) χώρος λειτουργώντας υποστηρικτικά για την εκπλήρωση του ρόλου του Νηπιαγωγείου ως κοινότητας μάθησης (Πεντέρη κ.ά., 2021), ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων για την παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και την ειρηνική συνύπαρξη, προωθώντας παράλληλα το δημοκρατικό πλαίσιο συμπερίληψης πλουραλιστικών και πολυφωνικών απόψεων (Silva & Lourenço, 2023). Ειδικά, μετά την παγκόσμια υγειονομική κρίση του Covid – 19 -όπως προαναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο 2.1. της *Πρωτόλειας ερευνητικής σκέψης*- όπου παιδιά που σήμερα είναι στο Νηπιαγωγείο γεννήθηκαν σε αυτήν την περίοδο, αλλά και ειδικά εκείνα που βίωσαν πρώτη φορά την ταυτότητα του μαθητή και της μαθήτριας μέσω μιας οθόνης, οικοδόμησαν τις πρώτες εμπειρίες τους για τη μάθηση και το σχολείο σε πεδία μη ερευνητικά εξερευνημένα, πρωτόγνωρα για όλους τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και με καινούριες συνιστώσες. Αυτό οδήγησε μελετητές/-τριες να αναφέρουν αποκλίσεις ή κινδύνους που ελλοχεύουν με τη μη κριτική στάση και χρήση των μέσων τεχνολογίας

στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ειδικώς και με την επίδραση και των ευρύτερων ιστορικοκοινωνικών συνθηκών μετά τη βιομηχανική επανάσταση και την ταχύτατη, για το ανθρώπινο ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν, ανάπτυξη της τεχνολογίας. Παρατηρείται να αποδυναμώνεται η διδασκαλία του εκπαιδευτικού, ως φορέα διάδρασης και συνδημιουργίας στάσεων, όπως η ιδέα του πολίτη, επικεντρώνοντας εν τέλει σε μία περισσότερο τεχνική και πρακτική εκπαίδευση, με το χώρο διαμόρφωσης προτύπων συμπεριφοράς να περιθωριοποιείται (Pliogou et al., 2022).

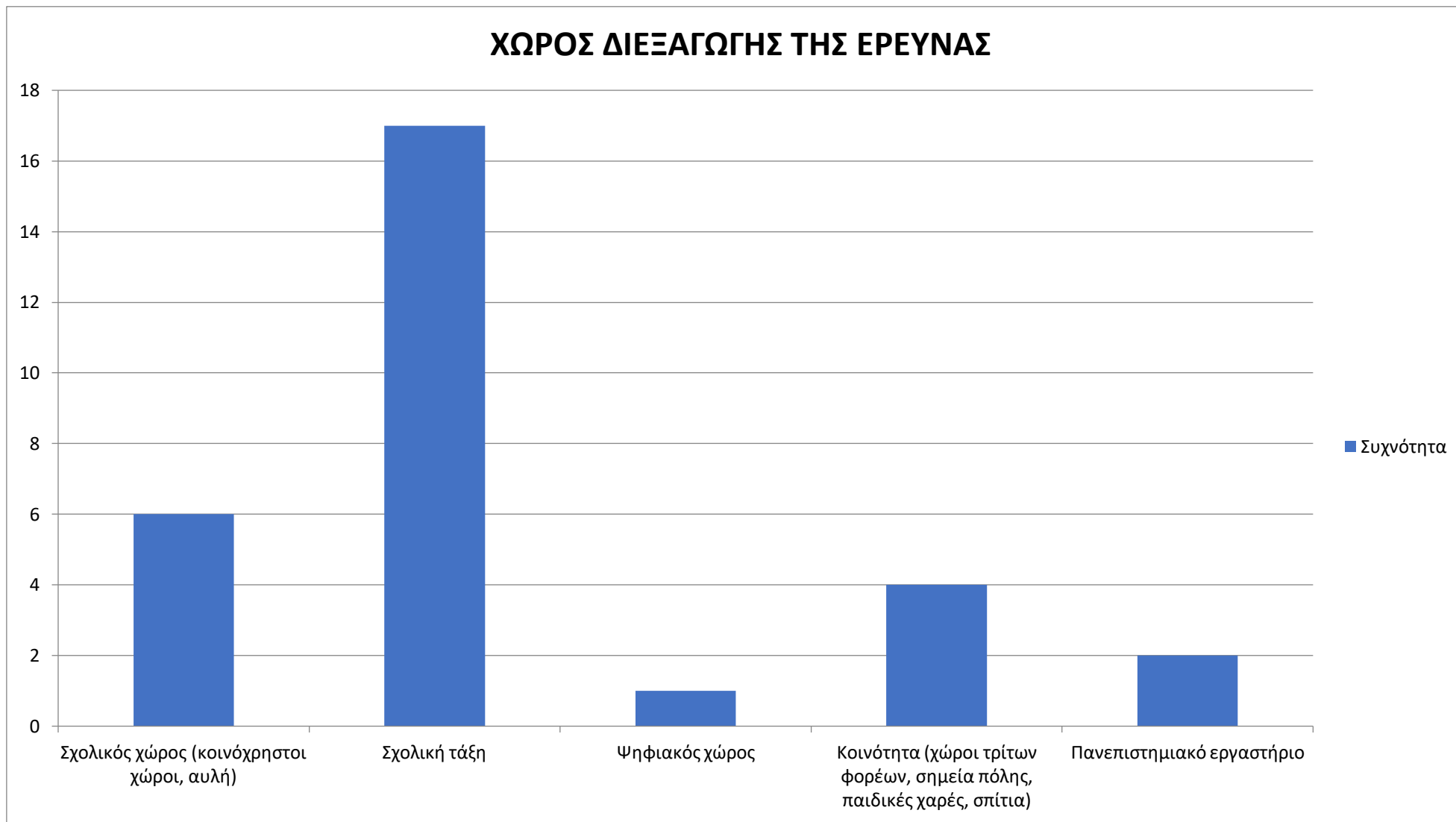
Ενώ, εν κατακλείδι, η τελευταία σε συχνότητα κατηγορία χώρου είναι το *Πανεπιστημιακό εργαστήριο* με 2/21 έρευνες και 9,5%. Ειδικώς στην 15 και 21 χρησιμοποιούνται αρχές από την παιδαγωγική προσέγγιση του Regio Emilia, όπου ο/η εκπαιδευτικός πέρα από συμμετέχων/-ουσα, εκπαιδευόμενος/-η και διευκολυντής/-τρια, λειτουργεί ως αυτός/-η που προκαλεί (provocateur) και παρέχει ευκαιρίες μάθησης δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον διερεύνησης (Rinaldi, 2012; Santin & Torruella, 2017; Thornton & Brunton, 2014; Wallace, 2006, όπως παραδίδεται στο Casey et al., 2019).

Πίνακας 10. Χώρος διεξαγωγής της έρευνας

| Άρθρα | Σχολικός χώρος (κοινόχρηστοι χώροι, αυλή) | Σχολική τάξη | Ψηφιακός χώρος | Κοινότητα (χώροι τρίτων φορέων, σημεία πόλης, παιδικές χαρές, σπίτια) | Πανεπιστημιακό εργαστήριο |
|--------------------------------|---|--------------|-------------------|---|------------------------------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | √ | √ | | √ | |
| 2: (Ärlemalm-Hagsér, 2014) | √ | | | | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | √ | | √ | | |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | | √ | | √ | |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | √ | | | |

| | | | | | |
|--|-------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | | √ | | | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | | √ | | | |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | | √ | | | |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | √ | | | |
| 10: (Nome, 2022) | | √ | | | |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | | √ | | | |
| 12: (Penderi, 2018) | √ | √ | | √ | |
| 13: (Bahatheg, 2017) | | √ | | | |
| 14: (Hancock, 2017) | | √ | | | |
| 15: (Casey et al., 2018) | | | | | √ |
| 16: (Veloso, 2017) | √ | √ | | | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | √ | √ | | √ | |
| 18: (Kukk et al., 2008) | | √ | | | |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | | √ | | | |
| 20: (Johansson, 2009) | | √ | | | |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | | | | | √ |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 28,6% (6/21) | 81% (17/21) | 4,8% (1/21) | 19% (4/21) | 9,5% (2/21) |

Διάγραμμα 6. ΧΩΡΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ii. Ποιοτικά ευρήματα

Η ποιοτική προσέγγιση οδηγεί σε διερευνήσεις μικρότερης κλίμακας και στοχεύει στην κατανόηση της υποκειμενικής θεώρησης της ανθρώπινης εμπειρίας (Cohen & Manion 1997).

- α) Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα

Ο ακόλουθος πίνακας αφορά τις βασικές κατηγορίες⁹ μαθησιακών πεδίων, που προέκυψαν από τη συγκριτική αξιολόγηση και μετα – σύνθεση των ερευνών, και παρουσιάζουν τα πεδία έκφρασης στάσεων, πρακτικών και απόψεων των (προ)νηπίων σχετικά με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας. Όπως φανερώνεται, όλες οι επιλεγθείσες έρευνες υποστηρίζουν την ύπαρξη και καταγεγραμμένη εκδήλωση μέσω των ερευνών τους (εμπειρικών, πειραματικών, επιτόπιων καταγραφών) της ενεργού ιδιότητας του πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα οι Casey et al. (2019) (15) αναφέρουν πως κοινωνικά ιδανικά και πρακτικές (civic ideals and practices) μπορούν να ανιχνευθούν και να ενθαρρυνθούν σε καθημερινές πρακτικές και δράσεις παιδιών ηλικίας πρότερης του Νηπιαγωγείου (prekindergarten), διατηρώντας πάντα όμως την παιγνιώδη και βιωματική μάθηση (hands -on activities and investigation).

Η πλειονότητα των ερευνών σε ποσοστό 90,5% (19/21) συσχετίζουν την εκδήλωση στάσεων και δεξιοτήτων πολιτειότητας με το μαθησιακό πλαίσιο της κοινωνικής συμμετοχής με κυριότερες υποκατηγορίες εκδήλωσης τον κοινωνικό διάλογο, τη ψηφοφορία, το δημόσιο λόγο στην ολομέλεια, τη συνδιαλλαγή και συναπόφαση για τον κοινό στόχο, τον εθελοντισμό και τη σύνδεση με την κοινότητα. Ειδικά στην έρευνα των Miller Marsh et al. (2020) συγκεκριμένα συνέβη δράση του εθελοντισμού και κοινωνικής προσφοράς (community service project), το θέμα της οποίας μάλιστα δεν σχεδιάστηκε από την ομάδα της έρευνας (ενήλικες), αλλά προέκυψε μέσα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τα ίδια συνδιαμόρφωσαν τους στόχους και το περιεχόμενο της δράσης. Αφορούσε τη δημιουργία γευμάτων για όσους/-ες στην τοπική κοινωνία είχαν ανάγκη (στο ίδρυμα φροντίδας - nursing home), διευρύνοντας το πλαίσιο της πολιτειότητας σε προσεγγίσεις προσωπικής ευθύνης, συμμετοχικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Westheimer & Kahne, 2004, όπως παραδίδεται στο Miller Marsh et al., 2020). Ενώ στην έρευνα της Ärlemalm-Hagsér (2017) παρατηρείται κατηγοριοποίηση της ενεργού δράσης του πολίτη στα (προ)νήπια σε πολίτη που λαμβάνει μέρος και δρα (taking part in) και του πολίτη που συμμετέχει στη δημιουργία αποφάσεων (involment in decision making).

⁹ Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι γενικότερες θεματικές, ενώ κατά την ανάλυση του υλικού σε κάθε μία από αυτές υπάρχουν κατά μέσο όρο περίπου δεκαπέντε υποκατηγορίες/ εκδηλώσεις.

Οι κατηγορίες της *Κοινωνικής Συμμετοχής* και της *Δημοκρατίας – Δικαιώματα*, είναι ερευνητικά και μαθησιακά πεδία που συχνά συσχετίζονται ή επικαλύπτονται με την εκπαίδευση στην Πολιτειότητα (Πλιόγκου & Καρακατσάνη, 2020), αλλά μια ακόμη κατηγορία που φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά είναι και η *Γλώσσα και Επικοινωνία* (81% επί των ερευνών), τόσο ως γλωσσικός εγγραμματισμός, όσο και ως καθημερινές επικοινωνιακές πράξεις, αλλά και με τη συμπερίληψη του άξονα δράσεων με ΤΠΕ, όπως τοποθετείται κοινά και στο νέο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ: Παιδί και Επικοινωνία: Γλώσσα, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Πεντέρη, κ.ά., 2021). Ειδικά, στην έρευνα των Tomé et al. (2019), προσεγγίζοντας την ψηφιακή πολιτειότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνεται έμφαση για τη χρησιμότητα εφαρμογής προγραμμάτων με διαδικτυακά ή/και μη ΤΠΕ σε μια εποχή του μετανεωτερικού πολίτη με συνήθη εμφάνιση των ψευδών ειδήσεων (fake news) στην ενημέρωσή του για την παγκόσμια επικαιρότητα, ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη των παιδιών σε ψηφιακούς χώρους.

Η επόμενη σε συχνότητα κατηγορία είναι το πεδίο της *Ετερότητας* (66,7%), όπου συμπεριλαμβάνονται εκδηλώσεις (προ)νηπίων απέναντι στην αναπηρία (Kliwer et al., 2004), την μετανάστευση, το φύλο, τους πρόσφυγες/-ισσες (Sotiropoulou et al., 2022), διατυπώνοντας απόψεις είτε κατά τις συνεντεύξεις ή στα ερωτηματολόγια, αλλά και κατά τις κοινωνικές ή παιγνιώδεις δράσεις τους. Ιδιαίτερα στην έρευνα των Silva & Lourenço (2023), τα παιδιά δημιούργησαν ένα σπίτι για όλους/-ες από χαρτόνι χωρίς να προσθέσουν πόρτες σε αυτά, τονίζοντας τη συμπεριληπτική διάθεση, αλλά και το ζωηρό ενδιαφέρον που είχαν τα παιδιά, όταν μάθαιναν τα κοινά ενδιαφέροντα που είχαν με παιδιά της ηλικίας τους σε Κολομβία και Τανζανία (λ.χ. βόλτες με φίλους, ιππασία, διατροφικές προτιμήσεις φρούτων), συντελώντας στη διαμόρφωση ταυτότητας Παγκόσμιου Πολίτη.

Το ίδιο ποσοστό λαμβάνει και η κατηγορία του *Παιχνιδιού* (66,7%), καθώς εμφανίζεται ως ισχυρή επιλογή των (προ)νηπίων για την εκδήλωση στάσεων και απόψεων ενεργού πολίτη – αυθόρμητα στην πλειονότητα των περιπτώσεων - όπως παρατηρείται και στην ακόλουθη υποενοότητα. Αυτό ενισχύεται και από μια ιστορικοπολιτισμική και ανθρωπολογική θεώρηση του παιχνιδιού, ειδικά με τις παρατηρήσεις του Τομασέλλο (όπως παραδίδεται στο Wulf, 2018) για τα νήπια με τη χρήση του μιμητικού παιχνιδιού, που τα καθιστά ικανά να μετέχουν σε πολιτισμικές διαδικασίες της κοινότητας.

Ακολούθως, σε ποσοστό πάνω από 52,4% εμφανίζεται το μαθησιακό πλαίσιο εκδηλώσεων, *Φυσικό περιβάλλον*, και ειδικά σε συσχέτιση και με το πεδίο της Ευεξίας (διατροφικές επιλογές, άθληση, καθαριότητα χώρου της τάξης), ποσοστού εμφάνισης (33,3%). Αυτή η επιρροή φαίνεται και στους σύγχρονους Οδηγούς Σπουδών των Νηπιαγωγείων για την ενθάρρυνση των παιδιών να δρουν στα αναγκαία πλαίσια των στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης σύμφωνα με την αντζέντα του Ο.Η.Ε. για το 2030 (UNRIC, 2015).

Με ποσοστό 42,9% εμφανίζεται το πεδίο του *Πολιτισμού*, ειδικά με τις βιωματικές δράσεις ενίσχυσης της τοπικής ιστορίας/μνήμης και ενθάρρυνσης ανάληψης ευθύνης και προτάσεων λύσης για ζητήματα της πόλης τους προς φορείς της τοπικής κοινωνίας (π.χ. γράμμα στο δήμαρχο) τα νήπια ενεργούσαν ως πολίτες της πόλης τους (τοπικός), όπως αναδύεται στην έρευνα της Penderi (2018).

Τέλος, με ποσοστό 33,3% εμφανίζεται και το πεδίο των *Τεχνών*, μέσω εικαστικών δραστηριοτήτων των παιδιών, μουσικών/ποιητικών ή και μαγειρικών, ενώ στις έρευνες αναδύεται και η ταυτότητα του οικονομικού πολίτη 14,3%, εκείνου που διαθέτει οικονομικό εγγραμματισμό με την έρευνα των Karadimou & Tsioumis (2021) να προτείνεται συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου τα (προ)νήπια φαίνεται να ανέπτυσαν υπευθυνότητα στη διανομή πόρων, και αλληλεγγύη για τους μη έχοντες. Αντίστοιχη συνειδητότητα για το φαινόμενο τη ανέχειας¹⁰ και η δυσχέρεια που την ακολουθεί φαίνεται να εμφανίζεται και στις έρευνες των Sotiropoulou et al. (2022) και Miller Marsh et al. (2020) με εκδηλώσεις αλληλεγγύης από τα (προ)νήπια.

Συνολικά, εμφανίζονται ποικίλες κατηγορίες μαθησιακών πεδίων και η αντίστοιχη έκφραση των εκδηλώσεων των (προ)νηπίων με βασικό στοιχείο εκείνο της επικάλυψης και της συνύπαρξης πολλών σε κάθε μία στάση και δράση των παιδιών. Σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση εκδήλωσης της ιδιότητας του ενεργού πολίτη διαδραματίζει και η επιρροή και προσωπική (εκπαιδευτική) θεωρία των εκπαιδευτικών, που όπως σημειώνει η Μουσένα (2004), η εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης φαίνεται καίρια για την ομαλή εισαγωγή και δράση των παιδιών στη σχολική ζωή και συμμετοχή στην ομάδα. Τέλος, συνηγορώντας στο ζήτημα, και η αναζήτηση του ερευνητικού υλικού, όπου διαπιστώθηκαν αρκετές έρευνες με τη θεματική των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα πολιτειότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (λ.χ. Laihad et al., 2023; Bayrak & Hamedoğlu, 2017).

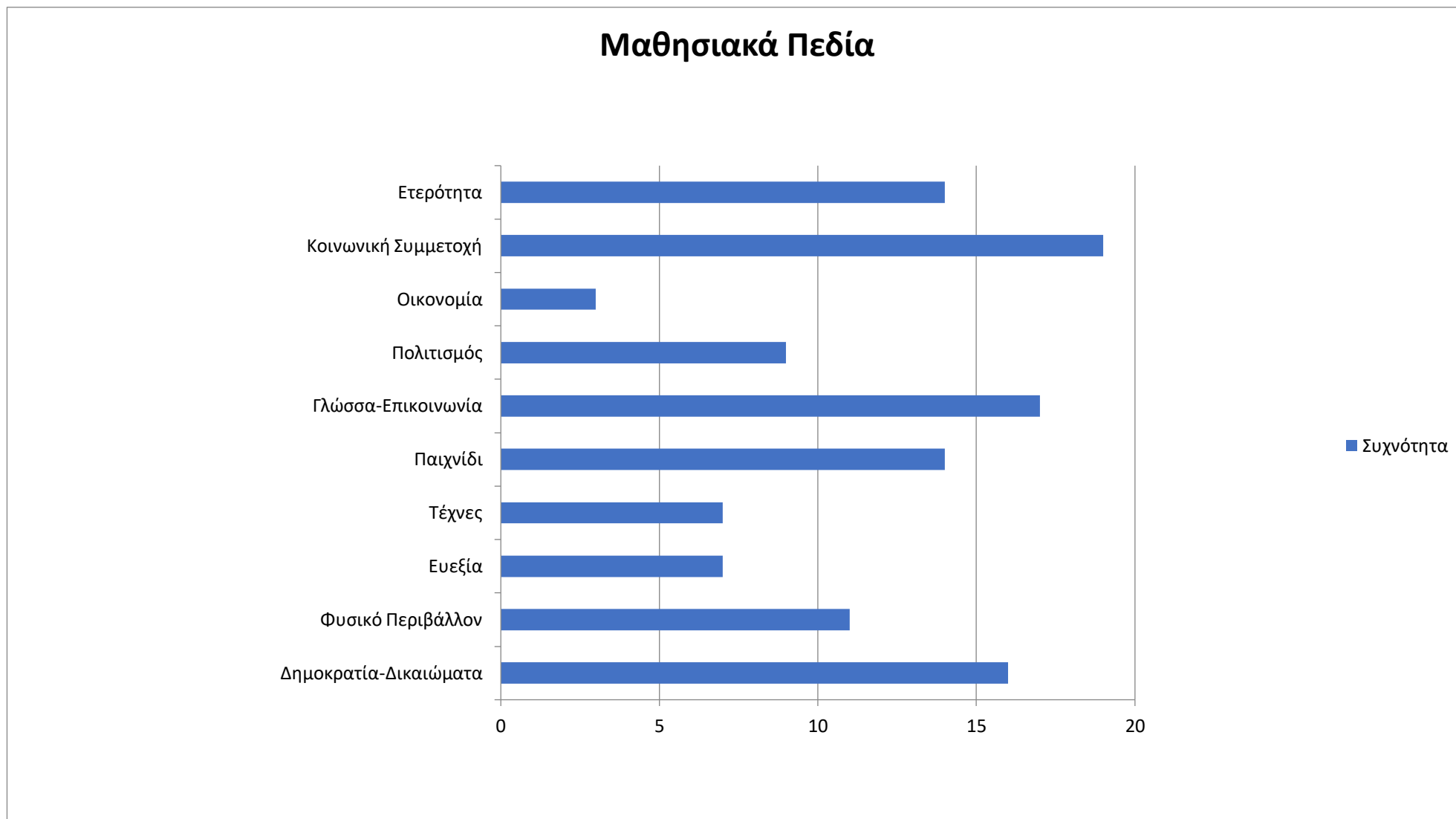
¹⁰ Αυτό έχει συμπεριληφθεί στην κατηγορία δράσεων των (προ)νηπίων με κοινωνική υπηρεσία (κατηγορία: *Κοινωνική Συμμετοχή*).

Πίνακας 11. Έκφραση της ενεργού πολιτειότητας σε (μαθησιακά) πεδία

| Άρθρα | Δημοκρατία-Δικαιώματα | Φυσικό Περιβάλλον | Ευεξία | Τέχνες | Παιχνίδι | Γλώσσα-Επικοινωνία | Πολιτισμός | Οικονομία | Κοινωνική Συμμετοχή | Ετερότητα |
|--|-----------------------|-------------------|--------|--------|----------|--------------------|------------|-----------|---------------------|-----------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | | √ | |
| 2: (Årlemalm-Hagsér, 2014) | | √ | √ | | | √ | √ | | √ | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | | √ | √ | √ | √ | √ | | | √ | |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | | √ | | | √ | √ | | | √ | √ |
| 5: (Twigg et al., 2015) | √ | √ | | | √ | √ | | √ | √ | √ |
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | √ | √ | | | √ | √ | | | √ | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | √ | | | | √ | √ | | | √ | √ |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | √ | | | | | | √ | | √ | √ |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | √ | | √ | | | | | | √ | √ |
| 10: (Nome, 2022) | √ | | | | √ | √ | | | √ | √ |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | √ | √ | | √ | √ | √ | | √ | √ | √ |
| 12: (Penderi, 2018) | √ | √ | | √ | | √ | √ | | √ | √ |
| 13: (Bahatheg, 2017) | √ | | | | | √ | √ | √ | √ | |
| 14: (Hancock, 2017) | √ | | | | √ | √ | √ | | √ | √ |
| 15: (Casey et al., 2018) | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | √ |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 16: (Veloso, 2017) | √ | | | | | √ | √ | | √ | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | | | √ | | √ | √ | | | | √ |
| 18: (Kukk et al., 2008) | √ | | √ | | | | | | √ | √ |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | | | | √ | √ | √ | | | | √ |
| 20: (Johansson, 2009) | √ | √ | | | √ | √ | √ | | √ | √ |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | √ | √ | √ | √ | √ | | | | √ | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 76,2% (16/21) | 52,4% (11/21) | 33,3% (7/21) | 33,3% (7/21) | 66,7% (14/21) | 81% (17/21) | 42,9% (9/21) | 14,3% (3/21) | 90,5% (19/21) | 66,7% (14/21) |

Διάγραμμα 7. ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ (ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ) ΠΕΔΙΑ



- β) Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα

Η ικανότητα του «παίζει» των παιδιών γεφυρώνει τους διαφορετικούς «χώρους» όπου αυτά δρουν και ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Κατά την παιγνιώδη μάθηση τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα και οι εμπειρίες αναδομημένες μέσα από το παιχνίδι μετασχηματίζοντας τα στοιχεία του περιβάλλοντός τους μέσα από το παιχνίδι τους (Πεντέρη κ.ά., 2021). Αντίστοιχα, στοιχεία παρατηρήθηκαν και στις επιλεγμένες έρευνες με ποικιλία στις παιγνιώδεις δράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που ενθάρρυναν στάσεις, αξίες και ικανότητες ενεργού πολίτη. Για την κατηγοριοποίησή τους σε παιγνιώδεις δράσεις ή μη, έγινε χρήση αναγνώρισης των παιγνιώδων γνωρισμάτων μαθησιακών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τους Kieff & Casbergue, 2017 (όπως παραδίδεται στο Πεντέρη κ.ά., 2021).

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των επιλεγθεισών ερευνών συμφωνεί στην ανάπτυξη στάσεων ενεργού πολιτειότητας μέσα από παιγνιώδεις δράσεις σε ποσοστό 71,4% (15/21) με ύπαρξη 18 κατηγοριών παιγνιώδους μάθησης. Η κατηγορία της *Δραματοποίησης* αποτελούσε τη μεγαλύτερη σε συχνότητα επιλογή των (προ)νηπίων στη παιγνιώδη μάθησή τους (52,4%, 11/21), καθώς αυτή, στις περισσότερες των περιπτώσεων, συνέβαινε κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με το ανοικτό πλαίσιο δράσης που προσφέρει.

Η δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία εμφανίζεται με τις *Κατασκευές* (28,6%, 6/21). Σε συνδυασμό και με τη συσχετιζόμενη θεματική της Ζωγραφικής (14,3%, 3/21) αναδύεται η σημασία της καλλιτεχνικής διαδικασίας και αναπαραστικής δημιουργίας κατά τις οποίες τα παιδιά φαίνεται να μπορούν να παρατηρούν, να οργανώνουν και να ερμηνεύουν τις εμπειρίες του (Epstein & Τρίμη, 2002), αλλά και να έχουν ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα και στον σχεδιασμό επίλυσης προβλημάτων. Ειδικά, στην έρευνα των Tomé et al. (2019) τα παιδιά σχεδίασαν τις αλλαγές που θα ήθελαν να δημιουργηθούν στη σχολική αυλή, συναποφάσισαν για το τι θα συμπεριληφθεί, τι υλικά να χρησιμοποιηθούν ώστε βοηθούν στη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος και συζήτησαν τις απόψεις τους, δίνοντας μαζί και το σχέδιο, που δημιούργησαν σε έναν εκ των γονέων των παιδιών που ήταν αρχιτέκτονας, ώστε να το σχεδιάσει. Στη συγκεκριμένη έρευνα, υπογραμμίζεται και η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην ολιστική μάθηση (Frohmoinho & Passos, 2019), καλλιέργεια πολιτειότητας και ανάπτυξη υγιών σχέσεων γονέων – παιδιών - σχολικής κοινότητας. Επιπλέον έρευνα που συμπεριλαμβάνει τον άξονα της γονεϊκής εμπλοκής και κατασκευαστικού παιχνιδιού είναι και η έρευνα της Hancock (2017) με την κατασκευή αφρικανικών μασκών σε παιδιά προσχολικής αγωγής αφροαμερικανικής καταγωγής συσχετίζοντας την ερευνητική προσέγγισή της με στοιχεία αντι – αποικιακού λόγου.

Ακολουθώς, οι κατηγορίες Αθλητικών – Κινητικών Παιχνιδιών και Μουσικής – Ποίησης απαντούν σε ποσοστό 19% (4/21 έρευνες), ενώ οι κατηγορίες Κούκλες και Ψηφιακά Παιχνίδια σε ποσοστό 14,3 % (3/21 έρευνες). Ειδικότερα, για τη χρήση κούκλας στο Νηπιαγωγείο, τα παιδιά τις χρησιμοποιούν για να εκφράσουν και να νοηματοδοτήσουν τις επιθυμίες τους, και επιπλέον αναδεικνύονται μέσα από αυτές ταυτότητες χρηστών (Μαγουλιώτης, 2018) και συμπεριφορών τους, κατατάσσοντας τες σε χρήσιμο εργαλείο ανάπτυξης και ενθάρρυνσης στάσεων και δεξιοτήτων. Σημαντική επίσης η συμπερίληψη του ψηφιακού παιχνιδιού, ειδικώς την τελευταία δεκαετία με ισχυρή ένδειξη μετατόπισης των παιδιών από το παραδοσιακό στο ψηφιακό παιχνίδι (Brock et al., 2016), κάνοντας δυναμικά την εμφάνισή του και μέσω της εικονικής πραγματικότητας, συντελεί στην πολύπλοκη διεργασία αναδιάταξης του εαυτού, δημιουργώντας πρακτικές και στάσεις (Καλεράντε, 2012).

Εν συνεχεία, εμφανίζονται οι κατηγορίες των Παιχνιδιών γνώσεων, Παιχνιδιών με κάρτες, Διαλογικών παιχνιδιών και της Μαγειρικής με ποσοστά 9,5% (2/21 έρευνες) εκάστη. Ενώ, τέλος, με ποσοστό 4,8% (1/21 έρευνες) απαντούν οι κατηγορίες Παντομίμα, Παζλ, Επιτραπέζια, Εξερευνήσεις, Κηπουρική, Βιβλία, Παιχνίδι με ζώα η κάθε μία. Τα παιδιά μέσα από την παιγνιώδη εξερεύνηση φαίνεται να ενδυναμώνονται να ζουν ως δημιουργικοί πολίτες (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverria, 2021). Και ειδικώς, στην περίπτωση του Παιχνιδιού με ζώα στην έρευνα των Tomé et al. (2019) συνέβη αναλογία των δικαιωμάτων των παιδιών μέσα από την αντιστοίχιση και μεταφορική σύνδεση των αναγκών που είχε το κουνελάκι που σύστησε η εκπαιδευτικός στα παιδιά κατά την οργανωμένη δραστηριότητά τους.

Εν κατακλείδι, 6 στις 21 έρευνες (28,6%) φαίνεται να μην ανιχνεύουν ενθάρρυνση ή/και ανάπτυξη στάσεων της ιδιότητας του ενεργού πολίτη μέσω της παιγνιώδους μάθησης στις εκδηλώσεις των παιδιών του ερευνητικού τους δείγματος.

Πίνακας 12.ι) Δράσεις παιγνιώδους μάθησης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη

| Άρθρα | Δραματοποίηση | Παντομίμα | Παζλ | Επιτραπέζια | Παιχνίδια με κάρτες | Κατασκευές | Μαγειρική | Ψηφιακά παιχνίδια | Διαλογικά παιχνίδια | Κηπουρική |
|----------------------------|---------------|-----------|------|-------------|---------------------|------------|-----------|-------------------|---------------------|-----------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | | | | | | √ | | | | |
| 2: (Ärlemalm-Hagsér, 2014) | √ | | | | | √ | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | | | | | | √ | √ | √ | | |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | √ | | | | | | | √ | | |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | | | | | | | | | |
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | √ | | | | | | | | | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | | | | | | | | | | |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | | | | | | | | | | |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | | | | | | | | | |
| 10: (Nome, 2022) | √ | | | | | | | | | |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | √ | | | | | √ | | | √ | |
| 12: (Penderi, 2018) | √ | | √ | √ | √ | | | | √ | |
| 13: (Bahatæg, 2017) | | | | | | | | | | |
| 14: (Hancock, 2017) | | | | | | √ | | | | |
| 15: (Casey et al., 2018) | √ | | | | | | | | | √ |
| 16: (Veloso, 2017) | √ | | | | | | | | | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 18: (Kukk et al., 2008) | | | | | | | | | | |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | √ | √ | | | √ | | | √ | | |
| 20: (Johansson, 2009) | √ | | | | | | | | | |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | √ | | | | | √ | √ | | | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 52,4% (11/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 4,8% (1/21) | 9,5% (2/21) | 28,6% (6/21) | 9,5% (2/21) | 14,3% (3/21) | 9,5% (2/21) | 4,8% (1/21) |

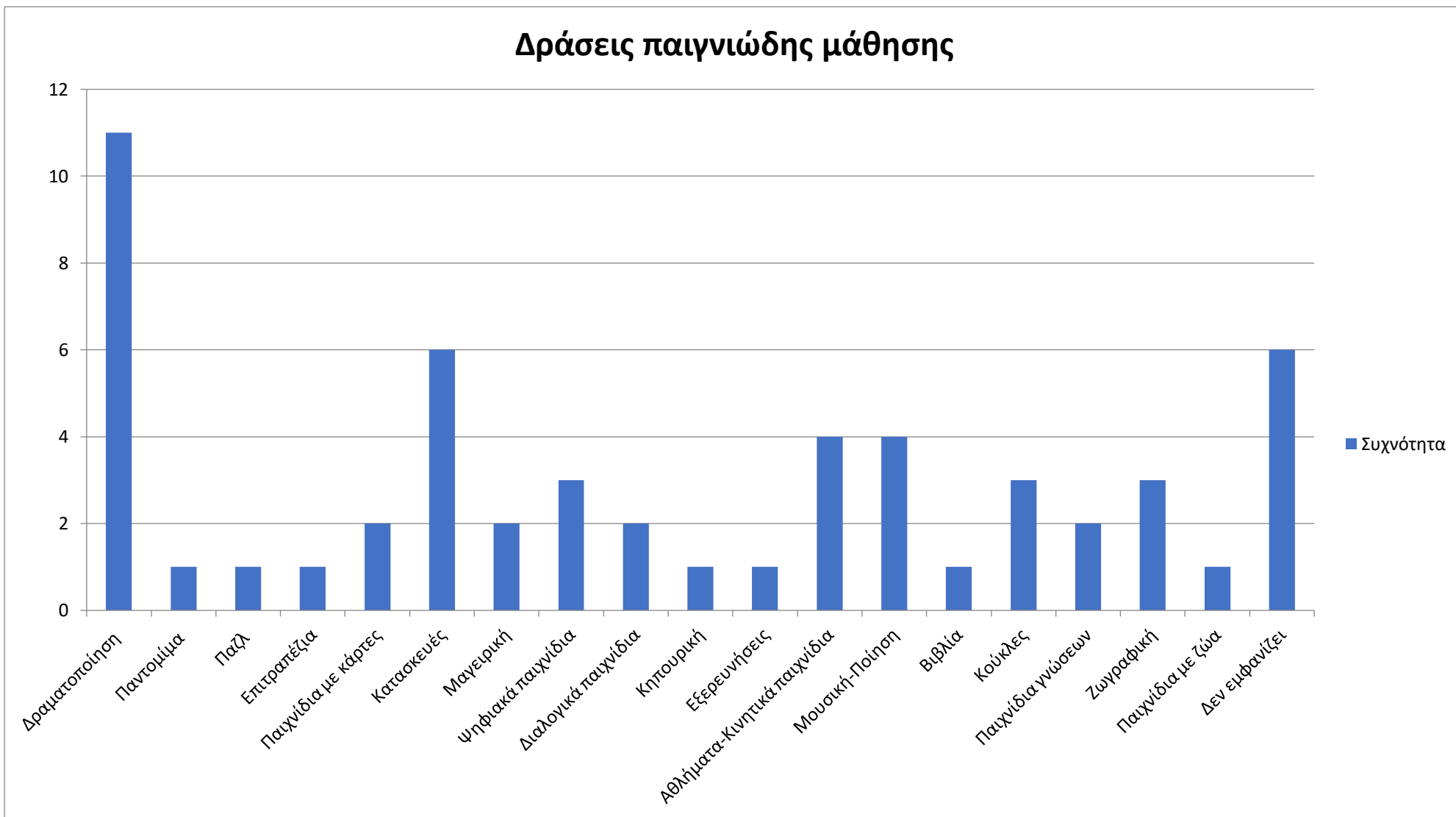
Πίνακας 12.ii) Δράσεις παιγνιώδους μάθησης για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη

| Άρθρα | Εξερευνήσεις | Αθλήματα-Κινητικά παιχνίδια | Μουσική -Ποίηση | Βιβλία | Κούκλες | Παιχνίδια γνώσεων | Ζωγραφική | Παιχνίδια με ζώα | Δεν εμφανίζει |
|--------------------------------|--------------|-----------------------------|-----------------|--------|---------|-------------------|-----------|------------------|---------------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | | | | | | | √ | √ | |
| 2: (Årlemalm-Hagsér, 2014) | | | | | | | | | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | | | | | | | √ | | |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | | | | | | | | | |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | | | | | | | | √ |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | | √ | | | | | | | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | | | | | | | | | √ |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | | | | | | | | | √ |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | | | | | | | | √ |
| 10: (Nome, 2022) | | | | | | | | | |
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | | √ | √ | | √ | | | | |
| 12: (Penderi, 2018) | √ | | √ | | √ | √ | √ | | |
| 13: (Bahatgeg, 2017) | | | | | | | | | √ |
| 14: (Hancock, 2017) | | √ | √ | √ | √ | | | | |
| 15: (Casey et al., 2018) | | | | | | | | | |
| 16: (Veloso, 2017) | | | | | | | | | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | | √ | | | | | | | |
| 18: (Kukk et al., 2008) | | | | | | | | | √ |
| 19: (Kliwer et al., 2004) | | | √ | | | √ | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 20: (Johansson, 2009) | | | | | | | | | |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | | | | | | | | | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 4,8% (1/21) | 19% (4/21) | 19% (4/21) | 4,8% (1/21) | 14,3% (3/21) | 9,5% (2/21) | 14,3% (3/21) | 4,8% (1/21) | 28,6% (6/21) |

Διάγραμμα 8. ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΝΕΡΓΟΥ ΠΟΛΙΤΗ



- γ) Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ευρήματα

Ο πίνακας 13 και το κυκλικό διάγραμμα 9 αντιπροσωπεύουν τη συχνότητα εμφάνισης διαφοροποιήσεων στις εκδηλώσεις, στάσεις και απόψεις των (προ)νηπίων αναφορικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη ανάλογα το φύλο τους. Από τις 21 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν, οι 7 αναφέρουν πως εντόπισαν διακριτά διαφοροποιητικά στοιχεία στις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας ανάλογα το φύλο τους (33,33% στις 2, 6, 8, 10, 17, 18, 19). Ιδιαίτερα στην έρευνα των Nalbantoglou et al. (2015) τα κορίτσια εμφανίζονται με μεγαλύτερη ετοιμότητα να μοιραστούν υλικά και να ακούσουν προσεχτικά τους άλλους/-ες, ενώ στη μελέτη των Kukk et al. (2008) τα κορίτσια βρίσκονται με υψηλότερες επιδόσεις σε κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τα αγόρια με υψηλές επιδόσεις σε ακαδημαϊκά ζητήματα και αυτοδιαχείρισης (selfmanagement). Ενδιαφέρουσα στοιχεία για το φύλο προσδίδει και η έρευνα του Nome (2022) με τις επιτόπιες καταγραφές κατά την καθημερινότητα στη σχολική τάξη, όπου σε ελεύθερο παιχνίδι αγοριών στη γωνιά της δραματοποίησης, επιλέγονται, μάλλον με όχι τυχαίο τρόπο, άγρια πλαστικά ζωάκια, γλωσσικές πράξεις, αλλά και παιγνιώδεις εκδηλώσεις με ανταγωνιστικό τρόπο, φανερώνοντας έτσι στοιχεία ανταγωνιστικού πολίτη.

Επιπλέον, η αναφορά της Lappalainen (2004), εστιασμένα σε παιγνιώδεις δράσεις αθλητικού – κινητικού ενδιαφέροντος, κατά τις καθημερινές εθνογραφικές καταγραφές στο σχολικό χώρο, θυμίζει την οπτική του Foucault στις *Ετεροτοπίες* (2012), όπου το σώμα τίθεται ως οριοθέτηση του χώρου, η ίδια άποψη διατρέχει και ολόκληρη την ερευνητική προσέγγιση των Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría (2021). Στην έρευνα της Lappalainen (2004), παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην εκδήλωση και αντιμετώπιση του σώματος, ανάλογα το φύλο, τόσο ως προς το χώρο (κατάληψη εμβέλειας στην αυλή, παιδική χαρά), αλλά και προς την επιλογή των συμμετεχόντων/-ουσών στην ομάδα για το παιχνίδι, με ενδοιαστική τη στάση των κοριτσιών.

Οι Kliewer et al. (2004) θέτουν τη μεταβλητή του φύλου στις καταγραφές αναφερόμενοι σε (προ)νήπια με αναπηρίες, δίνοντας έτσι μια συνθετότερη οπτική στο ζήτημα λόγω της ύπαρξης επιπλέον ταυτοτήτων στα παιδιά. Ειδικότερα, στο περιστατικό κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, ομάδα κοριτσιών αποφασίζει να γράψει συμβολικά μία ετικέτα, όπου στο χώρο της δραματοποίησης απαγορεύεται η είσοδος στα αγόρια. Στην ομάδα των κοριτσιών γίνεται αποδοχή του κοριτσιού με κινητική, αλλά και νοητική αναπηρία χωρίς κατεκτημένη τη δυνατότητα προφορικού λόγου, άρα συμβαίνοντας μια διάκριση κατά φύλο και όχι κατά άλλων κατηγοριών. Τη στιγμή που τα αγόρια της τάξης αντιλαμβάνονται το περιστατικό, αντιδρούν, ενώ το αγόρι της τάξης που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού καταφέρνει να αποσπάσει την ετικέτα και να δεχθεί την αποδοχή και τις επευφημίες των υπόλοιπων αγοριών τυπικής ανάπτυξης, συντελώντας ξανά μία διάκριση κατά φύλο, καθώς η ομάδα των αγοριών τον αποδεχόταν ως μέλος της.

Από την άλλη πλευρά, μία εκ των ερευνών απέδωσε αντίθετα ευρήματα (Bahatheg, 2017), αναφέροντας ότι τα παιδιά -άνδρες και γυναίκες- ασκούν παρόμοιους ρόλους σε αυτή την ηλικία, μη διαφέροντας ως προς το φύλο τους. Επιπλέον, στήριξε την παρούσα τοποθέτηση και σε δύο προηγούμενες έρευνες (Al-Bakatushi, J. & Al-Sawi, I., 2005; Al-Bassal, E., 2012, όπως παραδίδεται στο Bahatheg, 2017) που είχαν καταγράψει αντίστοιχα αποτελέσματα, πάλι όμως σε σχολικές δομές που εδράζονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πολιτικών της Σαουδικής Αραβίας, θέτοντας πολιτισμικούς και κουλτούρας παραμέτρους επιρροής. Επίσης, οι έρευνες 3, 7 που εντάσσονται στην κατηγορία *δεν ανιχνεύει*, ενώ διατυπώνονται ερευνητικές υποθέσεις στην αρχή της έρευνας αναφορικά με το φύλο, δεν εμφανίστηκε κάποια διακριτή διαφοροποίηση ως προς αυτό, ίσως λόγω περιορισμένου δείγματος όπως δηλώνεται και στην 3 (Silva & Lourenço, 2023).

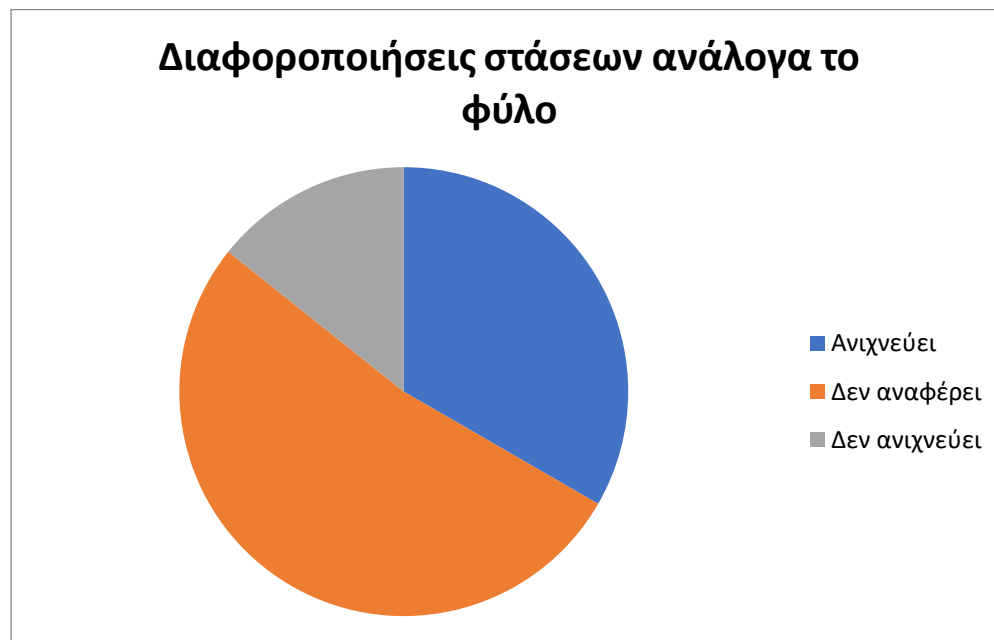
Παρόλες τις ερευνητικά αναδυόμενες παρατηρήσεις για το ζήτημα του φύλου, ειδικά σε συσχέτιση με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ηλικιακή ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου, υπήρξαν 11 στις 21 επιλεγθείσες έρευνες, που δεν έθεταν αυτή τη μεταβλητή ως παράμετρο στην έρευνά τους (52,4%). Αυτή η προβληματική προέκυψε και κατά τη συστηματική βιβλιογραφική αναζήτηση του ερευνητικού υλικού, φανερώνοντας το περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της επιρροής του φύλου σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα, καθώς αντίστοιχες θεματικές ερευνών εντοπίζονταν κυρίως σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (π.χ. δευτεροβάθμια και πανεπιστημιακή εκπαίδευση). Μια εξήγηση μάλλον μοιάζει με αυτό που αναφέρει η Äglemalm-Hagsér (2014), όπου απόψεις εκπαιδευτικών, αλλά και εν γένει εκπαιδευτικών πολιτικών, σχημάτιζαν μια προκαταβολική εικόνα/ταυτότητα των παιδιών ως ανώριμων και ευάλωτων σε θέματα φύλου, ή και σε θέματα πολιτειότητας, βιωσιμότητας. Υπό το πρίσμα, βέβαια, της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, φορείς όπως η UNICEF (2021) προωθούν μια μετασχηματιστική εκπαίδευση σε ζητήματα φύλου με ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων άμβλυνσης στερεότυπων απόψεων και ενσωμάτωση ολιστικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Αντίστοιχα, η Cardano τονίζει την απαραίτητη προσθήκη για μία δημοκρατική παιδεία και ιδιότητα πολίτη, και τη θετική επίδραση που είχε η ένταξη της εκπαίδευσης σε ζητήματα φύλου στα Νηπιαγωγεία της Πορτογαλίας (Vianna, 2018), ενώ οι Engdahl et al. (2024) και Plogou (2021) αναφέρουν την αναγκαιότητα εισαγωγής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία, ώστε να αμβλυνθούν οι ιεραρχήσεις και μεροληπτικές κατηγοριοποιήσεις με βάση τη διακριτή του φύλου.

Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο

| Άρθρα | Ανιχνεύει | Δεν αναφέρει | Δεν ανιχνεύει |
|--|-----------|--------------|---------------|
| 1: (Tomé et al., 2019) | | √ | |
| 2: (Ärlemalm-Hagsér, 2014) | √ | | |
| 3: (Silva & Lourenço, 2023) | | | √ |
| 4: (Sotiropoulou et al., 2022) | | √ | |
| 5: (Twigg et al., 2015) | | √ | |
| 6: (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021) | √ | | |
| 7: (Sounoglou & Michalopoulou, 2016) | | | √ |
| 8: (Nalbantoglou et al., 2015) | √ | | |
| 9: (Sousa & Oxley, 2022) | | √ | |
| 10: (Nome, 2022) | √ | | |

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 11: (Karadimou & Tsioumis, 2021) | | √ | |
| 12: (Penderi, 2018) | | √ | |
| 13: (Bahatheg, 2017) | | | √ |
| 14: (Hancock, 2017) | | √ | |
| 15: (Casey et al., 2018) | | √ | |
| 16: (Velooso, 2017) | | √ | |
| 17: (Lappalainen, 2004) | √ | | |
| 18: (Kukk et al., 2008) | √ | | |
| 19: (Kliewer et al., 2004) | √ | | |
| 20: (Johansson, 2009) | | √ | |
| 21: (Miller Marsh et al., 2020) | | √ | |
| Ποσοστό-Συχνότητα | 33,3% (7/21) | 52,4% (11/21) | 14,3% (3/21) |

Διάγραμμα 9. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ



4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το νέο πρόβλημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί

με τα παλαιά θεωρητικά μέσα.

(Habermas, 1989)

4.1. Συμπεράσματα

Στην παρούσα συστηματική επισκόπηση και μετά – σύνθεση των ευρημάτων, βασικός σκοπός ορίστηκε η ανίχνευση της ενεργού πολιτειότητας σε στάσεις και απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, 4 – 6 ετών, κατά την παιγνιώδη μάθησή τους και ο δυνητικός εντοπισμός διαφοροποιήσεων σ’ αυτές ανάλογα με το φύλο των παιδιών, μέσα από τη σύνθεση ευρημάτων των είκοσι ενός ερευνητικών άρθρων επιστημονικών περιοδικών, που αντιστοιχούσαν στα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας σύμφωνα με τη μεθοδολογία της PRISMA ANALYSIS. Παράλληλα, το επιπλέον βιβλιογραφικό υλικό που εντοπίστηκε κατά την αναζήτηση και μέσω της μεθόδου χιονοστιβάδας και δεν συμπεριλήφθηκε, αλλά και ευρύτερες πηγές του θεματικού πλαισίου, πλαισίωσαν την προσέγγιση και στοιχειοθέτηση της παρούσας εργασίας.

Όπως έδειξαν τα ευρήματα, ύστερα από τον εντοπισμό των νέων δεδομένων και τη στοιχειοθέτησή τους (Ευδωρίδου & Καρακασίδης, 2023), στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα μαθησιακά πεδία που φαίνεται να ενθαρρύνουν στάσεις και πρακτικές ενεργού πολιτειότητας των (προ)νηπίων απαντούν κυρίως στο πλαίσιο της *Κοινωνικής Συμμετοχής*¹¹ μ’ άμεση σύνδεση με τη σχολική αλλά και τοπική κυρίως κοινότητα (91%) και με το πλαίσιο εκπαίδευσης αξιών δημοκρατικού πολίτη (*Δικαίωμα – Δημοκρατία*: 76,2%)¹² μέσω κυρίως της αξιοποίησης του γλωσσικού εγγραμματος και επικοινωνίας (*Γλώσσα – Επικοινωνία*: 81%). Οι στάσεις και πρακτικές (προ)νηπίων με τη μεγαλύτερη συχνότητα αποφάνθηκαν η ενεργός συμμετοχή στην ομάδα και στις διαδικασίες της τάξης (κατηγορία *Κοινωνική Συμμετοχή*), η έκφραση προτάσεων με σεβασμό και ευγενική διάθεση δίνοντας χρόνο να ακουστούν και οι απόψεις συμμαθητών/-τριών στις συζητήσεις και επικοινωνίες των παιδιών (συνδυασμός κατηγοριών *Δικαίωμα – Δημοκρατία* και *Γλώσσα και Επικοινωνία*).

¹¹ (λ.χ. ψηφοφορία, δημόσιος λόγος, εθελοντισμός, συνδιαλλαγή και συναπόφαση κοινού στόχου κ.ά.)

¹² (λ.χ. ο σεβασμός, η ελευθερία, το δίπολο δικαιώματος – ευθύνης, ειρήνη, δικαιώματα ανθρώπων, ζώων, παιδιών, εκπαίδευσης)

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε ποσοστό 71,4% (15/21) έρευνες καταγράφουν ενδείξεις ενθάρρυνσης και διαμόρφωσης της μάθησης και εκδήλωσης στάσεων αναφορικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη μέσα από παιγνιώδεις δράσεις. Άλλωστε τα παιχνίδια αποτελούν βασικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής των παιδιών με ποικίλους τρόπους (Mayer and Musatti, 1992; Nome, 2017, όπως παραδίδεται στο Nome, 2022). Η κατηγορία της δραματοποίησης αποτελούσε τη μεγαλύτερη σε συχνότητα επιλογή των (προ)νηπίων στη παιγνιώδη μάθησή τους (52,4%, 11/21), καθώς αυτή, στις περισσότερες των περιπτώσεων, συνέβαινε κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, όπου ενεργεί και η μεταμορφωτική ικανότητα των παιδιών να αλλάζουν ή να επεκτείνουν τα πολιτισμικά εργαλεία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις επιθυμίες τους (Vygotsky, 1976). Τα παιδιά μέσα από την παιγνιώδη εξερεύνηση φαίνεται να ενδυναμώνονται να ζουν ως δημιουργικοί πολίτες (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021).

Και για τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, τα ευρήματα εντοπισμού στα ερευνητικά άρθρα ήταν θετικά, κάτι που διαφαινόταν από το σύνολο της ερευνητικής αναζήτησης κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακόμη και πηγών που δεν εντάχθηκαν στα κριτήρια του ερευνητικού δείγματος. Επιπλέον, όπως παρατηρείται στην παρούσα αναδεικνύεται ποικιλία τόσο στα πεδία μάθησης και εκδήλωσης στάσεων των (προ)νηπίων για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (10 κατηγορίες), αλλά και στις δράσεις της παιγνιώδης μάθησης (18 κατηγορίες), παρουσιάζοντας τόσο το μαθησιακό πλαίσιο όσο και την παιδαγωγική μέθοδο της παιγνιώδους μάθησης συνδυαστικά στη θεματική ως αναδύμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, αλλά και πλαίσια με παιδαγωγική αξία.

Ακόλουθα, για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, 7 ερευνητικά άρθρα, που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής και καταλληλότητας, κατέγραψαν στοιχεία ύπαρξης διαφοροποίησης στις στάσεις και απόψεις των (προ)νηπίων ανάλογα το φύλο τους σε ποσοστό 33,3%, ενώ μία εκ των ερευνών απέδωσε αντίθετα ευρήματα ((Bahatbeg, 2017), αναφέροντας ότι τα παιδιά -άνδρες και γυναίκες- ασκούν παρόμοιους ρόλους σε αυτή την ηλικία που δεν διαφέρουν ως προς το φύλο τους. Ακόμη δύο έρευνες εντάσσονται στην κατηγορία *δεν ανιχνεύει*, διότι δεν εμφανίστηκε κάποια διακριτή διαφοροποίηση ως προς το φύλο, ίσως λόγω περιορισμένου δείγματος. Οι 7 όμως έρευνες αναφέρουν εμφανή διαφοροποίηση στις εκδηλώσεις των (προ)νηπίων στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη τόσο στο επικοινωνιακό πλαίσιο [λ.χ. Nalbantoglou et al. (2015): κορίτσια= μεγαλύτερη ετοιμότητα να μοιραστούν υλικά και να ακούσουν προσεχτικά τους άλλους/-ες, Kukk et al., 2008: κορίτσια= υψηλές επιδόσεις σε κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αγόρια = υψηλές επιδόσεις σε ακαδημαϊκά ζητήματα και αυτοδιαχείρισης (selfmanagement)], ειδικά με την αναφορά της Lappalainen (2004), εστιασμένα σε παιγνιώδεις δράσεις αθλητικού – κινητικού ενδιαφέροντος, κατά τις καθημερινές εθνογραφικές καταγραφές στο σχολικό χώρο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην εκδήλωση και αντιμετώπιση του σώματος, ανάλογα το φύλο, τόσο ως προς το χώρο (κατάληψη εμβέλειας στην αυλή, παιδική χαρά), αλλά και

προς την επιλογή των συμμετεχόντων/-ουσών στην ομάδα για το παιχνίδι, με ενδοιαστική τη στάση των κοριτσιών.

Παρόλες τις ερευνητικά αναδυόμενες παρατηρήσεις για το ζήτημα του φύλου, ειδικά σε συσχέτιση με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ηλικιακή ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου, υπήρξαν 11 στις 21 επιλεγθείσες έρευνες, που δεν έθεταν αυτή τη μεταβλητή ως παράμετρο στην έρευνά τους (52,4%), στοιχείο που προέκυψε και κατά την ερευνητική αναζήτηση του υλικού ως περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον η διερεύνηση της επιρροής του φύλου για αυτή την ηλικιακή ομάδα, καθώς αντίστοιχες εντοπίζονταν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (π.χ. κυρίως δευτεροβάθμια και πανεπιστημιακή εκπαίδευση). Εντούτοις, όμως, οι έρευνες της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης και μετά – σύνθεσης, ανέδυσαν σημαντικές ενδείξεις, τάσεις και ενδιαφέρουσες ερευνητικές προοπτικές για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Τέλος, αναδύθηκαν δύο θεματικά πεδία, που δεν είχαν προληφθεί κατά την πρωτόλεια ερευνητική σκέψη και στρατηγική και αφορούν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη μέσα από τις στάσεις και εκδηλώσεις παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης με αναπηρίες, αλλά και με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ευρήματα, στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί με κυριότερο εκείνον, όπου τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από την εμφάνιση διαφοροποιήσεων ανάλογα με το φύλο των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκδήλωση στάσεων αναφορικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ήταν αναδυόμενα. Παρ' όλα αυτά η συνθετική αξιολόγηση ευρημάτων των άρθρων απέδωσε σημαντικά ερείσματα προς δυνητική διερεύνηση σε μεγαλύτερο δείγμα αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, στην πλειονότητά τους οι έρευνες που επιλέχθηκαν αναφέρονταν σε περιορισμένα ερευνητικά δείγματα (λ.χ. μεμονωμένες νηπιακές τάξεις), καθώς όπως διαπιστώθηκε και κατά τον σχεδιασμό της ερευνητικής στρατηγικής, και εξ' ου επιλέχθηκε η PRISMA ANALYSIS, οι έρευνες έτειναν να απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, κυρίως λόγω της άποψης σχετικά με την αναπτυξιακή ετοιμότητα ή λόγω της ύπαρξης αυτούσιων γνωστικών περιοχών μαθήματος στα Προγράμματα Σπουδών μεγαλύτερων εκπαιδευτικά βαθμίδων (π.χ. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Το γεγονός αυτό επέφερε περιορισμό γενίκευσης στην παρούσα μελέτη, αλλά συνάμα αναδεικνύει το ερευνητικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής.

4.3. Μελλοντικές έρευνες

Με βάση τα ευρήματα που συζητήθηκαν και όπως πρωτίτερα αναφέρθηκε, υπάρχει αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την έρευνα της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, αναφορικά με την καταγραφή, αρχικά, εμφάνισης στοιχείων στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων, λόγω της κοινωνικής αναπαραγωγής, αυτής της ταυτότητας στα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους (π.χ. ο πολίτης φροντίδας για τα κορίτσια, ο πολίτης ισχύς για τα αγόρια). Αυτή η καταγραφή, μάλιστα, θα μπορούσε να επιφέρει τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου σταθμισμένου εργαλείου, με ιδιαίτερη συνδρομή της συμμετοχικής ή/και μη παρατήρησης στη παιγνιώδη μάθηση των παιδιών (κυρίως κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους), όπως μια κλείδα παρατήρησης. Επιπλέον, θα μπορούσε να συμβεί και εφαρμογή πειραμάτων με αξιοποίηση συγκεκριμένων σεναρίων και ειδικής διαμόρφωσης των μαθησιακών περιοχών (γωνιές) και την αντίστοιχη καταγραφή στάσεων των παιδιών. Σε δεύτερο επίπεδο, την οικοδόμηση και εφαρμογή ολοκληρωμένου προγράμματος για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την εν δυνάμει εξαγωγή συμπερασμάτων για τη δυναμική άμβλυνση στερεότυπων στάσεων των (προ)νηπίων αναφορικά με την έννοια του φύλου.

Ενώ, τέλος, μια ενδιαφέρουσα προοπτική έρευνας θα μπορούσε να είναι και ανίχνευση στάσεων για την ενεργό πολιτεϊότητα σε παιδιά πρόσφυγες/-ισσες και τις ταυτότητες που τα ίδια (συν)διαμορφώνουν για τους εαυτούς τους, καθώς όπως αναδύθηκε από το ερευνητικό υλικό δεν υπήρχε ερευνητική αναφορά στην συγκεκριμένη ομάδα, και όπως αναφέρουν και οι Silva και Lourenço (2023), τα παιδιά πρόσφυγες ή μετανάστες είναι συχνά απόντα από την ερευνητική βιβλιογραφία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παιδιά και παιδαγωγοί συνεργάζονται με στόχο μια πιο δίκαιη και πιο ισότιμη μάθηση. Μια μάθηση που συνήθως αφορά σε μια εκπαίδευση που μάλλον δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, ενώ συνδέεται με την κοινωνική οργάνωση και δόμηση (Freire, 1970). Επομένως, *οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάντα να αντιμετωπίζουν την πρόκληση του επαναπροσδιορισμού των υποθέσεών τους (για την κοινωνία)* (Rossato, 2001). Να ακούν και προσαρμόζονται στις οπτικές των παιδιών, με τις εκπλήξεις που αυτές επιφέρουν, σκεπτόμενοι/-ες τους ιδιαίτερους πόρους κάθε παιδιού, ώστε η μάθησή τους να νοηματοδοτείται με ουσιαστικό τρόπο (Παπανδρέου, 2020). Ειδικώς, μέσα από το παιχνίδι, όπου τα παιδιά φαίνεται να είναι πάντα πάνω από τη μέση ηλικία τους, την καθημερινή τους συμπεριφορά, *ένα κεφάλι ψηλότερα*, έτοιμα να πηδήξουν πάνω από το σκαλοπάτι της κανονικής τους συμπεριφοράς (Vygotsky, 1976), να αλλάξουν εκείνα και τον κόσμο γύρω τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adlerstein-Grimberg, C. Y., & Bralic-Echeverría, A. (2021). Heterotopic Place-Making in Learning Environments: Children Living as Creative Citizens. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.hpml>

Ανδρούσου, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κακανά, Δ. Μ., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Μπιρμπίλη, Μ., Μπότσογλου, Κ., Παπανδρέου, Μ., & Τσάφος, Β.(2016). Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 2ος). Gutenberg.

Altrichter, H., Posch, P., & Someckh, Br. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Μεταίχμιο.

Alto, A. T., & Mandalaywala, T. M. (2023). Boys and girls, men and women: Do children take stimulus age into account when expressing gender stereotypes?. *Developmental psychology*, 59(4), 637–643. <https://doi.org/10.1037/dev0001504>

Apple, M. (1970). *Relevance and curriculum: A study in phenomenological sociology of knowledge*. Teachers College Columbia University.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2014). Participation as “Taking Part In”: Education for Sustainability in Swedish Preschools. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 101–114. <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.2.101>

Arslan, Z. C. & Demircioğlu, H. (2018). Integration of Global Citizen Education to Early Childhood Education. In N. L. Shapekova et al. (Eds), *Recent Researches in Health Sciences* (pp. 353-379). Cambridge Scholars Publishing.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι*. Τυπωθήτω.

Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τόμος 1ος). Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Gutenberg.

Bahatheg, R. O. (2017). "Citizenship" in Curricula of Saudi Kindergartens "A Comparative Study." *The European Journal of Educational Sciences*, 04(03).
<https://doi.org/10.19044/ejes.v4no2a6>

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age.

Educational Researcher, 37, 129-139

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*. 3,319 – 336

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Minit.

Brock, A. (2009). Playing in the early years at liberty to play- not only legal but also statutory. In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (eds), *Perspectives on play: learning for life* (pp. 120-145). Academic Press.

Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση (Μ. Σακελλαρίου, μετ.). Πεδίο.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, 6. (pp. 187-251). Greenwich.

- Butler, J. (2009). Αναταραχή φύλου. Ο Φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας (μτφρ.Γ. Καράμπελας). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Γαλάνης, Π. (2009). Συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2009*, 26(6)826-841.
- Caillois, R. (1992). “Les jeux et les hommes”. Paris: Gallimard, coll. “Folio-essais”, Στο Γερμανός, Δ. (1998). Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Gutenberg.
- Casey, E. M., DiCarlo, C. F., & Sheldon, K. L. (2019). Growing democratic citizenship competencies: Fostering social studies understandings through inquiry learning in the preschool garden. *The Journal of Social Studies Research*, 43(4), 361–373. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.12.001>
- Chapman, R. (2021). Moving beyond “gender-neutral”: creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education*, 34(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485>
- CHATGPT-Free (n.d.). Retrived 13/12/2023 from <https://chatgptfree.ai/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1995). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. Routledge.
- Γουγουλάκης, Π. (2019). *Η δημοκρατία και η βιώσιμη ανάπτυξη ως περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη, ΙΣΤ’ διεθνούς συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 29 Νοεμβρίου- 1 Δεκεμβρίου 2019*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Δαμασκηνίδης Γ. (2016). Η Ανάπτυξη της Ερευνητικής Σκέψης στον Επιστημονικό Σχεδιασμό Διδακτορικών Διατριβών: Ένας οδηγός για τις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(66). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2016.412>

Δαμασκηνίδης, Γ., & Χριστοδούλου, Α. (2014). Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα. Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (2000). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*. Γκέλμπεσης.

DeepL (n.d.). Retrieved 23/1/2024 from <https://www.deepl.com/en/translator>

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

de Vries, A.L.C., Kreukels, B.P.C., Steensma, T.D., & McGuire, J.K. (2014). Gender Identity Development: A Biopsychosocial Perspective. In: Kreukels, B., Steensma, T., de Vries, A. (eds) *Gender Dysphoria and Disorders of Sex Development. Focus on Sexuality Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7441-8_3

Engdahl, I., Katsikonouri, E., Pliogou, V., Vellopoulou, A., Saiti, S., Paschalidou, E., Mantzouratou, V., & Fragki, K. (Eds.). (2024). Proceedings of the 74th OMEP World Conference Early Childhood Education in the 21st century: new perspectives and dilemmas. OMEP Greece. <https://www.omep.gr>

Erstein, A. S. & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά: ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες* (μτφ. Π. Αυγουστίνου, επιμ. Ε. Τρίμη). Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Eric (n.d.). Retrieved 15/12/2023 from <https://eric.ed.gov/>

Ευδωρίδου, Ε., & Καρακασίδης, Θ. (2023). *Ακαδημαϊκή Γραφή* (3η εκδ.). ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΖΙΟΛΑ.

Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. European Commission. Ανακτήθηκε στις 07/06/24 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-en>

Eurydice (2017). Citizenship Education at school in Europe 2017. European Commission. Ανακτήθηκε στις 07/06/24 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en

Eurydice (2021). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2020/21. Eurydice – Facts and Figures European Education. European Education and Culture Executive Agency. Publications Office of the European Union.

Fadul, J. A., & Canlas, R. N. Q. (2010). *Chess Therapy* (2nd ed.). Lulu Press Inc.

Fink, A. (2019). *Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper*. Sage Publications.

Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. Σοφία.

Φλώρος, Σ. (2007). *Αριστοτέλη ηθικά νικομάχεια πολιτικά: Φιλοσοφικός λόγος. Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. Ελληνοεκδοτική.

Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom* (M. B. Ramos μετ.). Penguin Books.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.

Friedland, A. J. & Folt, C. L. (2000). *Writing successful science proposals*. Yale University Press.

Fromosinho, J., & Passos, F. (2019). The development of a rights – based approach to participation: from peripheral involvement to central participation of children, parents and professionals, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 305 – 317.

Foucault, M. (2012). *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα*. Πλέθρον.

Garvey, C. (1977). *Play*. Harvard University Press.

Γιουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ*. Gutenberg.

Giroux, H. A. (1990). Reading Texts, Literacy, and Textual Authority. *Journal of Education*, 172(1), 84–103. <https://doi.org/10.1177/002205749017200113>

Google Scholar (n.d.). Retrieved 20/12/2023 from <https://scholar.google.com>

Γώγου, Λ. & Καλεράντε, Ε. (2020). *Η Έρευνα – Δράση στην κοινωνιολογική επανακέντρωση στις συμβολικές δομές και τα κοινωνικά δίκτυα: Από τον συγκρουσιακό λόγο για τη γνώση στην κοινωνική αλλαγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society* (trans. T. McCarthy). Heinemann.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. United Nations Children's Fund International Child Development Centre.

Hancock, R. E. (2017). Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 571–580. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346731>

Higgins, J. P., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F., Weeks, L., Sterne, J. A., Cochrane Bias Methods Group, & Cochrane Statistical Methods Group (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in

randomised trials. *BMJ (Clinical research ed.)*, 343, d5928.
<https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>

Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Γνώση

Irigaray, L. (2007). *Ο δρόμος της αγάπης*. Αλεξάνδρεια.

James, C. (1998). Play in Childhood: An Anthropological Perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2), 104-109.

James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L.Lofland (Eds), *Handbook of Ethnography*. Sage.

Javan, A. T., Framarzi, S., Abedi, A., & Nattaj, F. H. (2013). Effectiveness of Rhythmic Play on the Attention and Memory Functioning in Children with Mild Intellectual Disability (MID). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 17, 9–21.
<https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.17.9>

Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F. (2011). *Doing Your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*. Sage.

Johansson, E. (2009). The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79–95. <https://doi.org/10.1007/bf03168880>

Jouner, R., Rouse, W., Glatthorn, A., (2019). *Συγγραφή Διπλωματικής εργασίας και Διατριβής*. Κωνσταντάρας - Ιατρικές Εκδόσεις.

JSTOR (n.d.). Retrieved 17/12/2023 from <https://www.jstor.org/>

Κακανά, Δ.Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι*

εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης (τόμος II). Gutenberg.

Khan, B.H. (2001) A Framework for Web-Based Learning. In: Khan, B.H., (Ed.), *Web-Based Training, Educational Technology Publications* (pp. 75-98.). Englewood Cliffs,

Kalbfleisch, J. P., & Cody, J. M., (1995). *Gender, Power, and Communication in Human Relationships* (1st ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203052792>

Καλεράντε, Ε. (2012). *Το παιδί ως σκιάδη πολιτική ύπαρξη, στην εικονική πραγματικότητα, σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κώδικες οικειότητας. Παιδική ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ – Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών

Kaplan, A. (1973). *The conduct of Inquiry*. Intertext Books.

Καραμπέζα, Μ., Μιχαλοπούλου, Κ., Ρεκαλίδου, Γ., Σφυρόερα, Μ., Τζεκάκη, Μ. (2016). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Gutenberg.

Karadimou, M., & Tsioumis, K. (2021). Preparing kindergarten students for future active citizens. *Journal of Studies in Education* 11(3), 23-40. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v11i3.18693>

Karagrigoriou, E. (2016). Leadership in democratic citizenship education: politics and praxis. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1221998>

Καρακατσάνη, Δ. (2003). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Μεταίχμιο.

Κικέρωνας, Μ. Τ. (2015). *Περί Πολιτείας*. Καρδαμίτσα.

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26.

Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). *Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering, Technical Report EBSE 2007-001*. Keele University and Durham University Joint Report.

Kesumawati, S. A. A., Fahritsani, H., Asri, N., & Pratiwi, E. (2020). The Effectiveness Of The Let's Exercise Fundamental Movement Skills Model On Children With Mild Intellectual Disabilities In Special Need Education Of Palembang. *Kinestetik : Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, 4(2), 114–121. <https://doi.org/10.33369/jk.v4i2.12528>

Kleeman J. A. (1971). The establishment of core gender identity in normal girls. I. (a) introduction; (b) development of the ego capacity to differentiate. *Archives of sexual behavior*, 1(2), 103–116. <https://doi.org/10.1007/BF01541055>.

Kliwer, C., Fitzgerald, L.M., Meyer-Mork, J., & Hartman, P. (2004). Citizenship for All in the Literate Community: An Ethnography of Young Children with Significant Disabilities in Inclusive Early Childhood Settings. *Harvard Educational Review* 74(4),373-403. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.74.4.p46171013714642x>

Kumari, A., Sangwan, S., & Sheoran, S. (2019). Early childhood and long term development: A systematic review. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 10(1–3), 48–50. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=137367408&site=ehost-live>

Κυριακού, Μ. (2018). ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΔΡΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 3-6 ΕΤΩΝ (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/61756/Maria_A_Kyriakou_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kyrtzizis, A. (2001). Children's gender indexing in language: from the separate worlds hypothesis to

considerations of culture context and power. *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 34, No. 3, 269 – 99.

Kyriakatis, G. M., MirkaLykou, P., & Besios, T. (2023). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews* (μετ.). Department of Physiotherapy, Human Performance & Rehabilitation Laboratory, School of Health Sciences, University of Thessaly, Lamia, Greece.

Lachal, J., Revah-Levy, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: An Original Method to Synthesize Qualitative Literature in Psychiatry. *Frontiers in psychiatry*, 8, 269. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00269>

Laihad, G. H. & Suhardi, E. (2023). ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR (OCB): A CASE STUDY OF KINDERGARTEN TEACHERS IN BEKASI CITY. *Research and Development Journal of Education*, 9(1), 421-430.

Lame, G. (2019). Systematic Literature Reviews: an Introduction. *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. Researchgate. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>

Laranjeiro, D. (2021). Development of Game-Based M-Learning Apps for Preschoolers. *Education Sciences*, 11(5), 229. <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>

Lappalainen, P. (2004). They Say it's a Cultural Matter: Gender and Ethnicity at Preschool. *European Educational Research Journal*, 3(3), 642–656. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.3.7>

Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of their Relationship at the Kindergarten Level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(2), 219–224. <https://doi.org/10.1080/00221325.1965.10533661>

MacNaughton, G. (2020). Διαμορφώνοντας την προσχολική ηλικία. Πεδίο.

- Μαγουλιώτης, Α. (2018). *Κούκλες: στην κοινωνία στις τέχνες στην εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Mallon, R., & Stich, S. P. (2000). The Odd Couple: The Compatibility of Social Construction and Evolutionary Psychology. *Philosophy of Science*, 67(1), 133–154. <https://doi.org/10.1086/392765>
- Marsh, M. M., Kenyon, E. A., Cardy, T., & West, E. M. (2020). That's my voice! participation and democratic citizenship in the early childhood classroom. *Democracy and Education*, 28(2), 1. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss2/1>
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη* (μτφρ. Ο. Στασινοπούλου). Gutenberg.
- Martin, F., Dennen, V. P., & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Educational technology research and development: ETR & D*, 68(4), 1613–1633. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09812-2>
- Meland, A. T., & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94–103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Mendeley (n.d.). Retrieved 15/12/2023 from https://www.mendeley.com/?interaction_required=true
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery (London, England)*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007>.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Μουσένα, Ε. (2004). Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. ΕΑΔΑ. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=31942&lang=el#p=4>

NAEYC-FRC (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Retrieved from http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf

Nalbantoglou, S., Argyris Kyridis, A., & Tsioumis, K. (2015). Political Socialization in the Contemporary Greek Kindergarten Views of Kindergarten Teachers and the Readiness of Preschoolers. *Journal of Education and Training*, 2(2), 180. <https://doi.org/10.5296/jet.v2i2.7845>

Newton, K.M. (2013). Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης μετ.). Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Nome, D. Ø. (2022). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 6-15. <https://doi.org/10.1177/1463949120906807>

Ο.Η.Ε. (1989). *Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από 20/06/2024: <https://www.unicef.gr/το-πλήρες-κείμενο-για-τα-δικαιώματα-του-Παιδιού> .

Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1), 31-45.

ResearchGate (n.d.). Retrieved 5/1/2024 from <https://www.researchgate.net/>

- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Σοφία.
- Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2004). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί, τόμ. Α'. Αθήνα: Gutenberg
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μεταμόρφωσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130.
- Παύλος, Χ. (2020). Διδάσκοντας την ιδιότητα του πολίτη στο ελληνικό σχολείο. Μία σύντομη συζήτηση. Στο: Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σελ. 286-307). Gutenberg.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J.M., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P.F., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine*, 18. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός νηπιαγωγού Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS5035542.
- Penderi, E. V. (2018). Theoretical and practical issues concerning young children's citizenship education: The program "Learn, Care and Act about my City." *Journal of Education and Training*, 5(2), 141. <https://doi.org/10.5296/jet.v5i2.13038>
- Piaget, J. (2013). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698> (Original work published 1951).

Πλιόγκου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2020). Εισαγωγή. Στο: Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σελ. 9-18). Gutenberg.

Πλιόγκου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2020). Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί, μπορεί να ασκεί αγωγή, όποιος δεν το συναισθάνεται, δεν μπορεί. Τα παιδαγωγικά εργαλεία του παιδαγωγού Janusz Korczak και οι εκπαιδευτικές χρήσεις τους. Στο: Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική: Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια* (σελ. 165-184). Gutenberg.

Πλιόγκου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2022). Η σεξουαλική αγωγή ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, φύλο και πολιτειότητα: Μία νέα πρόκληση για το δημοκρατικό σχολείο;. Στο: Μ. Γ. Βαρβούνης, Γ. Κ. Κατσαδόρος, Α. Γ. Καπανιάρης (Επιμ.), *Άνθρωποι, φύλα ταυτότητες, πολιτισμοί: Λαογραφικές και έμφυλες προσεγγίσεις* (σελ. 377-402). Γκόννη.

Pliogou, V. (2021). Design and development of educational interventions on gender perspective: Teachers' raising awareness on issues of discrimination and gender equality. In A. B. Barragán Martín, Á. M. Martínez, M. M. Jurado, M. S. Márquez, M. C. Pérez-Fuentes (Eds.), *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (Capitulo 13, pp. 135-147). Dykinson, S.L.

Pliogou, V. & Karakatsani, D. (2022). Active Citizenship and Educational Strategies in Social and Political Education in Greek Primary School. In M.I. Katsilis & B. Krzywosz-Rynkiewicz (Eds), *Building collaborations in communities* (pp. 134-144). Children's Identity and Citizenship European Association. ISBN 978-1-3999-4393-2.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Ranjbar, R., Norouzi, G., Abedi, A., & Ashori, M. (2016). The Effectiveness of Intervention Based on Play Therapy on the Social Skills and Problems Behaviors in Children with Intellectual and Developmental Disabilities (Meta-Analysis). *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 8, 29–29. <http://jdisabilstud.org/article-1-1013-en.html>

Reed, T., & Brown, M. (2000). The Expression of Care in the Rough and Tumble Play of Boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104–116. <https://doi.org/10.1080/02568540009594779>

Rossato, C. (2001). Social transformation and popular schooling, *Brazil Childhood Education*, 77(6), 373.

Rustan, N. A., Yudi Cahyono, B., & Junaid, R. (2023). Teachers' perspectives on technology-based learning for the kindergarten students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(3), 374–381. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i3.20618>

Sage (n.d.). Retrieved 17/12/2023 from <https://journals.sagepub.com/>

Saramourtsi, E., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Gender Stereotypes in Children's Play, Pro-social and Aggressive Behavior in the Kindergarten Class: The Kindergarten Teachers' Stance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7992–8009. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082587>

Scimago (n.d.). Retrieved 15/1/2024 from <https://www.scimagojr.com/>

Scopus (ELVISIER) (n.d.). Retrieved 16/12/2023 from <https://www.scopus.com/standard/marketing.uri>

Σιζού Ε. (2013). Συνομιλίες. Στο Κ.Μ. Newton (Επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο Κειμένων*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual review of psychology*, 70, 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

Silva, V., & Mónica Lourenço. (2023). Educating for global citizenship and peace through awakening to languages: A study with institutionalised children. *Porta Linguarum*, 40, 181–197. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26655>

Sousa, D., & Oxley, L. (2022). Moving towards critical democracy: democratic spaces in the Portuguese early years classroom. *Educational Review*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2042204>

Sotiropoulou, E. (2022). Οπτικός γραμματισμός: η σημασία του στην προσχολική ηλικία. *Βιβλίο Πρακτικών Πανελλήνιων Επιστημονικών Συνεδρίων Προσχολικής Αγωγής*.

Sotiropoulou, E., Moysiadou, E., & Tsioumis, K. (2022). Global Citizenship, Solidarity and Diversity in Preschool Age: An Educational Action Research. *International Journal of Education*, 14(3), 73. <https://doi.org/10.5296/ije.v14i3.20172>

Sounoglou, M., & Michalopoulou, A. (2016). Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p53>

Σωτηροπούλου, Ε. (2019). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΑΔΔ. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45849>

Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: Μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 52-77.

Taylor and Francis (n.d.). Retrieved 16/12/2023 from <https://www.tandfonline.com/>

Terranova, T. (2004). *Network Culture Politics for the Information Age*. PlutoPress.

Terranova, T. & Chambers, I. (2021). Technology, Postcoloniality, and the Mediterranean. *E-flux journal* 123, 1-11.

Τμήμα Νοσηλευτικής (2019). *Οδηγός εκπόνησης βιβλιογραφικής ανασκόπησης*. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

Τμήμα Ψυχολογίας (χ.χ.). *Συνοπτικός οδηγός συστηματικής ανασκόπησης*. Σχολή Κοινωνικών επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Tomé, V., Lopes, P., Reis, B., & Dias, C. P. (2019). Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo. *Comunicação E Sociedade*, 36, 101–120. [https://doi.org/10.17231/comsoc.36\(2019\).2347](https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2347)

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός! – Ασκήσεις ευασιθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Gutenberg.

Τσουκαλά, Ε. (2023). Εφαρμογές των κωδικών άμεσης απόκρισης (QR Codes) στην διδακτική των φυσικών επιστημών: μια βιβλιογραφική επισκόπηση πεδίου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών.

Τσούλη, Ρ. (2023). *Το παιχνίδι ως εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης: η περίπτωση του σκακιού στη νοητική αναπηρία*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Επιστημών Υγείας.

Twigg, D., Pendergast, D., & Twigg, J. (2015). Growing global citizens: young children’s lived experiences with the development of their own social world. *Bridges.monash.edu*. <https://doi.org/10.4225/03/58100c68eed90>

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education.

Unicef (2021). *Gender transformative education*. Unicef. Retrived from www.unicef.org/education

Unicef (2022). *Tackling Gender Inequality from the Early Years: Strategies for building a gender-transformative pre-primary education system*. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight. Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/Tackling Gender Equality From the Early Years_ Strategies for building a gender-transformative pre-primary education system .pdf

Veloso, L. (2017). Private early childhood education and the democratic imagination: Projects, and paradoxes. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 311–337. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300012>

Vianna, C., & Alvarenga, C. F. (2018). A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona. *Educação E Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844002004>

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1976). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.). *Play: Its Role in Development and Evolution* (pp. 76-99). Basic Books.

Wallance, M. (1998). Conference opening address. Paper presented to the Respect: Education Without Prejudice, a Challenge for Early Years Educators in Ireland Conference, 16 October.

Wittig, M. (1984). The point of view: Universal or Particular? *Feminist Issues*, 4(2), 63-69. doi: 10.1007/BF02685543

WoS Journal Info (n.d.). Retrived 31/1/2024 from <https://wos-journal.info/>

Wulf, C. (2018). *Ανθρωπολογία: Ιστορία-Πολιτισμός-Φιλοσοφία*. Πεδίο.

Yusop, S. R. M., Rasul, M. S., Mohamad Yasin, R., Hashim, H. U., & Jalaludin, N. A. (2022). An Assessment Approaches and Learning Outcomes in Technical and Vocational Education: A Systematic Review Using PRISMA. *Sustainability*, 14(9), 5225. <https://doi.org/10.3390/su14095225>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

i) Πίνακας 14. Λίστα Ελέγχου

| Τμήμα/θέμα | α/α | Λίστα Ελέγχου |
|-------------------|-----|--|
| ΤΙΤΛΟΣ | | |
| Τίτλος | 1 | <i>Η έννοια τής ενεργού πολιτειότητας στην παιγνιώδη μάθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας: συσχετίσεις με το φύλο</i> |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | | |
| Δομημένη περίληψη | 2 | <p>Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση και μετα-σύνθεση (Moher et al, 2020; Kitchenman, 2004; Γαλάνης, 2009; Lachal et al., 2017) των ευρημάτων από διεθνή ερευνητικά άρθρα επιστημονικών περιοδικών με κρίση της τελευταίας εικοσαετίας, 2004 – 2024, αναφορικά με την εκδήλωση, καταγραφή, διαμόρφωση και οικοδόμηση στάσεων και απόψεων παιδιών που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείου, ηλικίας 4 έως 6 ετών, για την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, ιδιαίτερα όταν αυτές ανιχνεύονται κατά την παιγνιώδη μάθηση, και επιπλέον αν διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις στην ταυτότητα τού ενεργού πολίτη αυτών των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Η ερευνητική στρατηγική και μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή, καταγραφή, ανάλυση και συνθετική αξιολόγηση των ευρημάτων των άρθρων είναι η PRISMAANALYSIS (Moher et al, 2020), καθώς αποτελεί μια ερευνητική μέθοδο που ακολουθεί αυστηρά και επαναληπτικά βήματα (Khan, 2001), σύμφωνα με το πρωτόκολλο που ενισχύει τη σκοποθεσία του/της μελετητή/-τριας, αμβλύνοντας τις προκαταλήψεις και αστάθειες αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Είκοσι ένα διεθνή ερευνητικά άρθρα συναντούν τα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας με τη θεματική, εντοπίζοντας σε ποσοστό 71,4% αυτών ανάπτυξη τής ταυτότητας τού ενεργού πολίτη στα παιδιά μέσω παιγνιωδών μαθησιακών δραστηριοτήτων στο ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου, ενώ μειωμένη ερευνητική παρουσία εντοπίστηκε στην ανίχνευση διαφοροποιήσεων αυτής της ιδιότητας τού πολίτη αναλογικά με το φύλο των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας σε ποσοστό 33,3% επί του πληθυσμού του ερευνητικού δείγματος.</p> |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | | |

| | | |
|-------------|---|---|
| Αιτιολόγηση | 3 | <p>Η ιδιότητα τού πολίτη είναι μια καίρια έννοια, με ποικίλο περιεχόμενο και νοηματοδοτήσεις, κάνοντας την οριοθέτησή της δύσκολη, καθώς οι ερμηνείες και οι αναλύσεις της συνδιαμορφώνονται με τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και ιστορικές συνθήκες (Plogou & Karakatsani, 2022). Αν και η προσέγγιση από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλει ως προς την ενσωμάτωση και ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας (Sotiropoulou, 2022), εντοπίζονται εντούτοις κοινοί στόχοι που αφορούν τέσσερις τομείς: (α) ανάπτυξη του πολιτικού γραμματισμού (γνώσεις σε θέματα όπως: κοινωνικά και πολιτικοί θεσμοί, ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτιστική και ιστορική κληρονομιά, δικαιοσύνη κ.λπ.), (β) ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικών δεξιοτήτων (αξιολόγηση κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων), (γ) ανάπτυξη ορισμένων αξιών και στάσεων (σεβασμός, αλληλεγγύη, ηθική, κ.λπ.) και (δ) ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής στο σχολείο και σε επίπεδο κοινότητας (εφαρμογή των γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων που αποκτώνται) (Eurydice, 2012; 2017).</p> <p>Ενώ από μια κοινωνικοπολιτισμική άποψη, όταν το παιχνίδι ιδωθεί ως μια διαδικασία μάθησης που ενισχύει τις εποικοδομητικές σχέσεις και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τότε οδηγούμαστε στην ένδειξη πως η ίδια η παιγνιώδης πράξη μπορεί να αναπαράγει στάσεις και απόψεις.</p> <p>Ειδικότερα, για την αναπαραγωγή στερεοτυπικών στάσεων κατά το παιχνίδι σε πρώιμες ηλικίες φαίνεται να υπάρχουν εμπειρικά ερευνητικά ευρήματα, όπως στα παιχνίδια συμπλοκής (λ.χ. κυνηγητό, κρυφτό, φίλα – πιάσε) (Brock et al., 2016), ιδωμένα από μια περισσότερο βιοπολιτισμική οπτική (bioculturalism, Mallon & Stich, 2000). Επιπλέον, συχνά εμφανίζονται ευρήματα ερευνών (Saramourtsi et al., 2020; Meland & Kaltvedt, 2019) που υποδεικνύουν τη κυρίαρχη στερεοτυπική επιλογή παιχνιδιών από τα (προ)νήπια, αλλά αντίστοιχες και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις νηπιαγωγών, όπου τα αγόρια έχουν ως παίγνια αυτοκινητάκια, οικοδομικό υλικό και τα κορίτσια από την άλλη κούκλες στερεότυπης δυτικής εμφάνισης γυναικών</p> |
|-------------|---|---|

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | | ή μωρών. Ενώ οι Brock et al. (2016) συμπεραίνουν πως μεγάλο μέρος της κοινωνικής και έμφυλης μάθησης συμβαίνει εντός των δομών του παιχνιδιού που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις υπαίθριες δραστηριότητές τους στο ελεύθερο παιχνίδι. |
| Σκοπός/Επιδιωκόμενα αποτελέσματα | 4 | <p>Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση και μετα – σύνθεση, ο βασικός ερευνητικός σκοπός είναι να ανιχνεύσει όπως ερευνητικές τάσεις και ερευνητικά ευρήματα που καταγράφονται σε ερευνητικά άρθρα όπως τελευταίας εικοσαετίας (2004 – 2024) σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά (ανήκοντας η πλειονότητα αυτών και στην αξιολογική κλίμακα Scimago), αναφορικά με στάσεις και απόψεις για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη που εμφανίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την παιγνιώδη μάθησή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εάν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εμφανίζονται ερευνητικές καταγραφές στάσεων και πρακτικών του ενεργού πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα; - Η αξιοποίηση της παιγνιώδους μάθησης προωθεί την ανάπτυξη τέτοιων στάσεων και πρακτικών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας; - Παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφορετικού φύλου στην προτίμηση χρήσης αντίστοιχων πρακτικών του σύγχρονου πολίτη; |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | | |
| Κριτήρια επιλεξιμότητας | 5 | Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού αποτέλεσαν: Ο τύπος και το είδος της δημοσίευσης, η υλικότητα, η γλώσσα γραφής, το χρονικό εύρος, η μεθοδολογική προσέγγιση, ο χώρος και το πλαίσιο διεξαγωγής της μελέτης και τέλος η ηλικία των παιδιών (υποκειμένων της έρευνας). Πιο συγκεκριμένα εντάχθηκαν οι πηγές που αποτελούσαν επιστημονικά άρθρα σε επιστημονικό περιοδικό με κρίση ενώ αποκλείστηκαν τα πρακτικά συνεδρίων, τα βιβλία, τα reviews, τα generic, οτιδήποτε είχε σχέση με ενημερωτικό υλικό ή/και εκθέσεις οργανισμών/φορέων, οι βιβλιοκριτικές, τα άρθρα ιστολογίων, οι πτυχιακές, διπλωματικές ή/και διδακτορικές εργασίες. Όλα τα άρθρα που |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| | | <p>επιλέχθηκαν είχαν ψηφιακή μορφή, ήταν γραμμένα στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα και είχαν δημοσιευθεί ανάμεσα στο χρονικό διάστημα 2004-2024, ενώ αντίστοιχα αποκλείστηκαν όλες οι έντυπες μορφές άρθρων που περιλάμβαναν όλες τις υπόλοιπες γλώσσες και είχαν δημοσιευτεί πριν το 2004. Ακόμη, τα άρθρα που συμπεριλήφθηκαν περιελάβαν ως μέρος τους την παρατήρηση και καταγραφή στάσεων (προ)νηπίων αναφορικά με την ιδιότητα του (ενεργού) πολίτη στο πλαίσιο της παιγνιώδους μάθησης, είχαν ως δείγμα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών και πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνοντας την τυπική ή/και μη μάθηση. Αναλόγως απορρίφθηκαν όλα τα υπόλοιπα άρθρα που αποτελούνταν από απόψεις εκπαιδευτικών, ήταν θεωρητικές-βιβλιογραφικές ή ανέλυναν-σύγκριναν τα προγράμματα σπουδών/αναλυτικά προγράμματα, συνέβαιναν σε μη εκπαιδευτικά πλαίσια (π.χ. ψυχολογικές μετρήσεις) ή/και περιλάμβαναν ως δείγμα παιδιά μεγαλύτερα των 6 ετών. Η ομαδοποίηση των μελετών για την ανάλυση πραγματοποιήθηκε με βάση το πρωτόκολλο της μετα - σύνθεσης δηλαδή αναλύθηκαν με ποσοτικό και ποιοτικό τρόπο.</p> |
| Πηγές δεδομένων | 6 | <p>Για την υλοποίηση ανάλυσης και την αναζήτηση της διαθέσιμης διαδικτυακά ερευνητικής βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκαν οι βάσεις δεδομένων Google Scholar, Eric, Mendeley, Scopus (ELVISIER), Taylor and Francis, JSTOR και Sage Journals, καθώς προσφέρουν μια κατάλληλα παισιωμένη αναζήτηση και απόδοση αποτελεσμάτων περιλαμβάνοντας άρθρα που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά με (τυφλή) κρίση, η πλειονότητα των οποίων ανήκει και στην αξιολογική κλίμακα Scimago. Η τελευταία αναζήτηση στις παραπάνω βάσεις δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2024.</p> |
| Στρατηγική Αναζήτησης | 7 | <p>Πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική αναζήτηση με βάση το πρωτόκολλο του Prisma, αλλά και τη συμπερίληψη μελετών με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας όπως μπορεί να πραγματοποιηθεί και να συμπεριληφθεί σύμφωνα με το διάγραμμα ροής (flow diagram) (Moher, 2021). Τα φίλτρα που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν την αφαίρεση των γενικών και αποκλειστικών βιβλιογραφικών μελετών, των μελετών που σχετίζονταν με τις κριτικές εκπαιδευτικών πρακτικών, τις απόψεις</p> |

| | | |
|--|----|--|
| | | εκπαιδευτικών και τη σύγκριση-αντίθεση των αναλυτικών προγραμμάτων/προγραμμάτων σπουδών. Επίσης άλλος περιορισμός για την ένταξη των ερευνών αποτέλεσε η θεματική της μελέτης που σχετίζονταν με ευρύτερα θέματα του νηπιαγωγείου, αποκλείοντας παράλληλα και τις αναφορές/ενημερώσεις οργανισμών, καθώς και λαμβάνοντας ως περιορισμό το γεγονός εάν η μελέτη αποτελούσε δευτερογενή έρευνα. |
| Επιλογή μελετών | 8 | Οι μελέτες επιλογής του δείγματος συλλέχθηκαν από τη συντάκτρια της εργασίας σε 3 φάσεις αναζήτησης των αρχείων: μία τον Νοέμβριο του 2023, μία τον Ιανουάριο του 2024 και μία τον Ιούλιο του 2024 μέσω των σύνθετων αναζητήσεων που προσέφεραν οι 7 μηχανές αναζήτησης των 21 άρθρων του δείγματος σε περιοδικά με κριτές (τυφλή κρίση). Σε μία πρώτη φάση ελέγχθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας όλος ο αριθμός των μελετών που εξήχθησαν από τις λίστες των μηχανών αναζήτησης, εκτός από μία που δεν μπόρεσε να ανακτηθεί. Σε δεύτερη φάση ελέγχθηκε ο τίτλος και η περίληψη των άρθρων σύμφωνα ξανά με τα κριτήρια καταλληλότητας και επιλεξιμότητας και σε τρίτο στάδιο ελέγχθηκαν ολόκληρα τα άρθρα με τα ίδια κριτήρια. |
| Διαδικασία συλλογής των δεδομένων | 9 | Όλες οι 21 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση και μετα-σύνθεση είχαν εμπειρικό χαρακτήρα και εφάρμοζαν επιτόπιες συμμετοχικές ή/και μη καταγραφές παρατηρήσεων, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή/και εθνογραφικές καταγραφές. |
| Αξιολόγηση κινδύνου μεροληψίας της μελέτης | 10 | Συμπεριλήφθηκαν 21 επιστημονικά άρθρα με τυφλή κρίση και αναφέρονταν σε επιστημονικά περιοδικά που κατείχαν υψηλή θέση στην ερευνητική αξιολογική κλίμακα. Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν έρευνες με εμπειρικό χαρακτήρα με την άμεση παρατήρηση και προσέγγιση (προ)νηπίων και δεν συμπεριλάμβαναν πληροφορίες από δευτερογενείς πηγές όπως για παράδειγμα μέσω απόψεις εκπαιδευτικών ή/και βιβλιογραφικών αναφορών. |
| ΣΥΝΘΕΣΗ | | |
| Μέθοδοι σύνθεσης δεδομένων | 11 | Για τη σύνθεση των ευρημάτων από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθήθηκε το πρωτόκολλο της μετα-σύνθεσης και συγκεκριμένα μία ποσοτική και |

| | | |
|--|--|---|
| | | ποιοτική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ανάλυσης στοιχείων διαγραμματικές κατανομές αυτών αλλά και περιγραφική και συγκριτικά αξιολογική σύνθεση των ευρημάτων στην ανάλυση κάθε υποομάδας θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν στην αξιολόγηση των ευρημάτων. |
|--|--|---|

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

| | | |
|---|----|--|
| Επιλογή των μελετών | 12 | Επιλέχθηκαν 21 μελέτες σύμφωνα με το διάγραμμα ροής που πραγματοποιήθηκε (βλέπε υποκεφάλαιο 2.7.) |
| Χαρακτηριστικά των Μελετών και Αποτελέσματα των Συνθέσεων | 13 | <p>Toméet al., 2019: 1. Χώρα: Πορτογαλία, 2. Γεωγραφική περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2019, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, έρευνα-δράση-project, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: 3 χρόνια, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολικός χώρος, σχολική τάξη, κοινότητα, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, Φυσικό περιβάλλον, τέχνες, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, πολιτισμός, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: κατασκευές, ζωγραφική, παιχνίδια με ζώα, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Ärlemalm-Hagsér, 2014: 1. Χώρα: Σουηδία, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2014, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: έρευνα-δράση-project, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), ερωτηματολόγιο, 6. χρονική διάρκεια: 3 χρόνια, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολικός χώρος, 8.Πεδία: Φυσικό περιβάλλον, ευεξία, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, πολιτισμός, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: κατασκευές, δραματοποίηση, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Silva & Lourenço, 2023: 1. Χώρα: Ισπανία, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2023, 4. Αριθμός ερευνητών: δύο, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: έρευνα-δράση-project, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), ερωτηματολόγιο, ποσοτική ανάλυση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, 6. χρονική διάρκεια: 5</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>μήνες, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολικός χώρος, ψηφιακός χώρος, 8.Πεδία: Φυσικό περιβάλλον, ευεξία, τέχνες, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: κατασκευές, μαγειρική, ψηφιακά παιχνίδια, ζωγραφική, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν ανιχνεύει</p> <p>Sotiropoulou et al., 2022: 1. Χώρα: Ελλάδα, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2022, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έρευνα-δράση-project, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: 1 χρόνος, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, κοινότητα, 8.Πεδία: Φυσικό περιβάλλον, παιχνίδι, ετερότητα, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, ψηφιακά παιχνίδια, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Twigg et al., 2015: 1. Χώρα: Αυστραλία , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ωκεανία, 3. Έτος: 2015, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: συνεντεύξεις, θεματική-ποιοτική ανάλυση, 6. χρονική διάρκεια: 1 χρόνος, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, Φυσικό περιβάλλον, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, οικονομία, ετερότητα, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021: : 1. Χώρα: Χιλή , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Νότια Αμερική, 3. Έτος: 2021, 4. Αριθμός ερευνητών: δύο, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εθνογραφικές καταγραφές, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), ερωτηματολόγιο, ποσοτική ανάλυση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, 6. χρονική διάρκεια: 13 μήνες, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, Φυσικό περιβάλλον, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, αθλήματα-κινητικά</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>παιχνίδια, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Sounoglou & Michalopoulou, 2016: 1. Χώρα: Ελλάδα , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2016, 4. Αριθμός ερευνητών: δύο, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, πείραμα, ερωτηματολόγιο, 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν ανιχνεύει</p> <p>Nalbantoglou et al., 2015: 1. Χώρα: Ελλάδα, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2015, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, ποσοτική ανάλυση, ερωτηματολόγιο, 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8. Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, πολιτισμός, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Sousa & Oxley, 2022: 1. Χώρα: Πορτογαλία , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2022, 4. Αριθμός ερευνητών: δύο, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: συνεντεύξεις, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: 2 εβδομάδες, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, ευεξία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Nome, 2022: 1. Χώρα: Νορβηγία , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2022, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εθνογραφικές καταγραφές, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: 20 μέρες, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Karadimou & Tsioumis, 2021: 1. Χώρα: Ελλάδα , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2021, 4. Αριθμός ερευνητών: δύο, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, θεματική-ποιοτική ανάλυση, 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, Φυσικό περιβάλλον, ευεξία, τέχνες, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, οικονομία, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, κατασκευές, διαλογικά παιχνίδια, αθλήματα-κινητικά παιχνίδια, μουσική-ποίηση, κούκλες, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Penderi, 2018: 1. Χώρα: Ελλάδα , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2018, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, έρευνα-δράση-project, 6. χρονική διάρκεια: 8 μήνες, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, κοινότητα, σχολικός χώρος, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, Φυσικό περιβάλλον, τέχνες, πολιτισμός, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, παζλ, επιτραπέζια, παιχνίδια με κάρτες, διαλογικά παιχνίδια, εξερευνήσεις, μουσική-ποίηση, κούκλες, παιχνίδια γνώσεων, ζωγραφική, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Bahat heg, 2017: 1. Χώρα: Σαουδική Αραβία , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ασία, 3. Έτος: 2017, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: ποσοτική ανάλυση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, γλώσσα-επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, οικονομία, πολιτισμός, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν ανιχνεύει</p> <p>Hancock, 2017: 1. Χώρα: Η.Π.Α. , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Βόρεια Αμερική, 3. Έτος: 2017, 4.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, πολιτισμός, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: κατασκευές, αθλήματα-κινητικά παιχνίδια, μουσική-ποίηση, βιβλία, κούκλες, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Casey et al., 2018: 1. Χώρα: Η.Π.Α., 2. Γεωγραφική Περιοχή: Βόρεια Αμερική, 3. Έτος: 2018, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), συνεντεύξεις, πείραμα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, 6. χρονική διάρκεια: 8 μήνες, 7. Χώρος διεξαγωγής: πανεπιστημιακό εργαστήριο, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, φυσικό περιβάλλον, ευεξία, τέχνες, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, πολιτισμός, ετερότητα, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, κηπουρική, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Veloso, 2017: 1. Χώρα: Βραζιλία , 2. Γεωγραφική Περιοχή: Νότια Αμερική, 3. Έτος: 2017, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), συνεντεύξεις, εθνογραφικές καταγραφές, 6. χρονική διάρκεια: 1 χρόνος, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, σχολικός χώρος, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, γλώσσα-επικοινωνία, πολιτισμός, κοινωνική συμμετοχική, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Lappalainen, 2004: 1. Χώρα: Φιλανδία, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2004, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, εθνογραφικές καταγραφές, 6. χρονική διάρκεια: 1 χρόνος, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, σχολικός χώρος, κοινότητα, ευεξία, παιχνίδι, γλώσσα-</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>επικοινωνία, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: αθλήματα-κινητικά παιχνίδια, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Kukk et al., 2008: 1. Χώρα: Εσθονία, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2008, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: ερωτηματολόγιο, θεματική-ποιοτική ανάλυση, ποσοτική ανάλυση, 6. χρονική διάρκεια: 4 χρόνια, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8. Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, ευεξία, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δεν εμφανίζει, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Kliewer et al., 2004: 1. Χώρα: Η.Π.Α., 2. Γεωγραφική Περιοχή: Βόρεια Αμερική, 3. Έτος: 2004, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: 2 χρόνια, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8. Πεδία: τέχνες, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, παντομίμα, παιχνίδια με κάρτες, ψηφιακά παιχνίδια, μουσική-ποίηση, παιχνίδια γνώσεων, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: ανιχνεύει</p> <p>Johansson, 2009: 1. Χώρα: Νορβηγία, 2. Γεωγραφική Περιοχή: Ευρώπη, 3. Έτος: 2009, 4. Αριθμός ερευνητών: ένας, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), 6. χρονική διάρκεια: αορίστου χρόνου, 7. Χώρος διεξαγωγής: σχολική τάξη, 8. Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, φυσικό περιβάλλον, παιχνίδι, γλώσσα-επικοινωνία, πολιτισμός, κοινωνική συμμετοχή, ετερότητα, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> <p>Miller Marsh et al., 2020: 1. Χώρα: Η.Π.Α., 2. Γεωγραφική Περιοχή: Βόρεια Αμερική, 3. Έτος: 2020, 4. Αριθμός ερευνητών: περισσότεροι από 2, 5. Μέθοδοι-εργαλεία: Έρευνα-δράση-project,</p> |
|--|---|

| | | |
|-------------------------------------|----|---|
| | | <p>θεματική-ποιοτική ανάλυση, Παρατήρηση-Συμετοχική ή/και μη (λ.χ. ημερολογιακές καταγραφές, συζητήσεις, διάδραση), πείραμα, 6. χρονική διάρκεια: 19 μήνες, 7. Χώρος διεξαγωγής: πανεπιστημιακό εργαστήριο, 8.Πεδία: Δημοκρατία-Δικαιώματα, φυσικό περιβάλλον, ευεξία, τέχνες, παιχνίδι, κοινωνική συμμετοχή, 9. Δράσεις παιγνιώδους μάθησης: δραματοποίηση, κατασκευές, μαγειρική, 10. Διαφοροποιήσεις στάσεων ανάλογα με το φύλο: δεν αναφέρει</p> |
| Μεροληψίες αναφοράς | 14 | Μεροληψίες μπορεί να ανιχνεύονται στο ερευνητικό δείγμα από το οποίο δεν μπορούν να προκύψουν γενικεύσεις σε ορισμένες από τις έρευνες (λ.χ. μεμονωμένες σχολικές νηπιακές τάξεις) |
| Εκτίμηση των αποδεικτικών στοιχείων | 15 | Το σύνολο των επιλεγθεισών ερευνών αποτελεί προϊόν επιτόπιας εμπειρικής έρευνας είτε στο σύνολο της έρευνας, είτε ως αξιοποιούμενο μέρος της |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ | | |
| Συζήτηση - Συμπεράσματα | 16 | <p>Ο βασικός σκοπός της παρούσας συστηματικής επισκόπησης και μετά – σύνθεσης ήταν η ανίχνευση τής ενεργού πολιτειότητας σε στάσεις και απόψεις παιδιών ηλικίας 4 – 6 ετών, κατά την παιγνιώδη μάθησή τους και οι διαφοροποιήσεις σ' αυτές ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Μέσα από τη σύνθεση ευρημάτων των 21 ερευνητικών άρθρων, που αντιστοιχούσαν τα κριτήρια καταλληλότητας και σχετικότητας σύμφωνα με τη μεθοδολογία της PRISMA ANALYSIS έδειξαν ότι τα μαθησιακά πεδία που φαίνεται να ενθαρρύνουν στάσεις και πρακτικές ενεργού πολιτειότητας των (προ)νηπίων απαντούν κυρίως στο πλαίσιο της Κοινωνικής Συμμετοχής μ' άμεση σύνδεση με τη σχολική αλλά και τοπική κοινότητα (91%) και με το πλαίσιο εκπαίδευσης αξιών δημοκρατικού πολίτη (Δικαίωμα – Δημοκρατία: 76,2%) μέσω της αξιοποίησης του γλωσσικού εγγραμματισμού και της επικοινωνίας (Γλώσσα – Επικοινωνία: 81%). Οι στάσεις και πρακτικές (προ)νηπίων με τη μεγαλύτερη συχνότητα αποφάνηκαν η ενεργός συμμετοχή στην ομάδα και στις διαδικασίες της τάξης (κατηγορία Κοινωνική Συμμετοχή), η έκφραση προτάσεων με σεβασμό και ευγενική διάθεση δίνοντας χρόνο να ακουστούν και οι απόψεις συμμαθητών/-τριών στις συζητήσεις και επικοινωνίες των παιδιών (συνδυασμός κατηγοριών Δικαίωμα – Δημοκρατία και Γλώσσα και Επικοινωνία).</p> |

Σε ποσοστό 71,4% (15/21) των ερευνών καταγράφουν ενδείξεις ενθάρρυνσης και διαμόρφωσης της μάθησης και εκδήλωσης στάσεων αναφορικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη μέσα από παιγνιώδεις δράσεις. Η κατηγορία της δραματοποίησης αποτελούσε τη μεγαλύτερη σε συχνότητα επιλογή των (προ)νηπίων στη παιγνιώδη μάθησή τους (52,4%, 11/21), καθώς αυτή, στις περισσότερες των περιπτώσεων, συνέβαινε κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, όπου ενεργεί και η μεταμορφωτική ικανότητα των παιδιών να αλλάζουν ή να επεκτείνουν τα πολιτισμικά εργαλεία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις επιθυμίες τους (Vygotsky, 1976). Τα παιδιά μέσα από την παιγνιώδη εξερεύνηση φαίνεται να ενδυναμώνονται να ζουν ως δημιουργικοί πολίτες (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021). Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των 2 πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων ήταν θετικά, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με το σύνολο της ερευνητικής αναζήτησης κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακόμη και πηγών που δεν εντάχθηκαν στα κριτήρια του ερευνητικού δείγματος. Επιπλέον, όπως παρατηρείται στην παρούσα μελέτη αναδεικνύεται ποικιλία τόσο στα πεδία μάθησης και εκδήλωσης στάσεων των (προ)νηπίων για την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (10 κατηγορίες), αλλά και στις δράσεις της παιγνιώδης μάθησης (18 κατηγορίες).

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των στάσεων ανάλογα με το φύλο, 7 ερευνητικά άρθρα κατέγραψαν στοιχεία ύπαρξης διαφοροποίησης στις στάσεις και απόψεις των (προ)νηπίων ανάλογα με το φύλο τους σε ποσοστό 33,3%, ενώ μία εκ των ερευνών απέδωσε αντίθετα ευρήματα (Bahatheg, 2017), αναφέροντας ότι τα παιδιά - άνδρες και γυναίκες- ασκούν παρόμοιους ρόλους σε αυτή την ηλικία που δεν διαφέρουν ως προς το φύλο τους. Ακόμη δύο έρευνες εντάσσονται στην κατηγορία δεν ανιχνεύει διότι δεν εμφανίστηκε κάποια διακριτή διαφοροποίηση ως προς το φύλο, ίσως λόγω περιορισμένου δείγματος. Οι 7 όμως έρευνες αναφέρουν εμφανή διαφοροποίηση στις εκδηλώσεις των (προ)νηπίων στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη τόσο στο επικοινωνιακό πλαίσιο [λ.χ. Nalbantoglou et al., (2015): κορίτσια= μεγαλύτερη ετοιμότητα να μοιραστούν υλικά και να ακούσουν προσεχτικά τους άλλους/-ες, Kukk et

| | | |
|---------------------|----|---|
| | | <p>al., 2008: κορίτσια= υψηλές επιδόσεις σε κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αγόρια = υψηλές επιδόσεις σε ακαδημαϊκά ζητήματα και αυτοδιαχείρισης (self mangment)], ειδικά με την αναφορά της Lappalainen (2004), εστιασμένα σε παιγνιώδεις δράσεις αθλητικού – κινητικού ενδιαφέροντος, κατά τις καθημερινές εθνογραφικές καταγραφές στο σχολικό χώρο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην εκδήλωση και αντιμετώπιση τού σώματος, ανάλογα το φύλο, τόσο ως προς το χώρο (κατάληψη εμβέλειας στην αυλή, παιδική χαρά), αλλά και προς την επιλογή των συμμετεχόντων/-ουσών στην ομάδα για το παιχνίδι, με ενδοιαστική τη στάση των κοριτσιών.</p> <p>Παρόλες τις ερευνητικά αναδυόμενες παρατηρήσεις για το ζήτημα του φύλου, ειδικά σε συσχέτιση με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την ηλικιακή ομάδα παιδιών Νηπιαγωγείου, υπήρξαν 11 στις 21 επιλεγθείσες έρευνες, που δεν έθεταν αυτή τη μεταβλητή ως παράμετρο στην έρευνά τους (52,4). Τέλος, αναδύθηκαν δύο θεματικά πεδία, που δεν είχαν προληφθεί κατά την πρωτόλεια ερευνητική σκέψη και στρατηγική και αφορούν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη μέσα από τις στάσεις και εκδηλώσεις παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης με αναπηρίες, αλλά και με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο.</p> |
| Περιορισμοί | 17 | <p>Ο κύριος περιορισμός της παρούσας ανασκόπησης είναι το γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από την εμφάνιση διαφοροποιήσεων ανάλογα με το φύλο των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην εκδήλωση στάσεων αναφορικά με την ιδιότητα τού ενεργού πολίτη, ήταν αναδυόμενα. Επιπλέον, στην πλειονότητά τους οι έρευνες που επιλέχθηκαν αναφέρονταν σε περιορισμένα ερευνητικά δείγματα (λ.χ. μεμονωμένες νηπιακές τάξεις). Το γεγονός αυτό επέφερε περιορισμό γενίκευσης στην παρούσα μελέτη.</p> |
| Μελλοντικές έρευνες | 18 | <p>Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, υπάρχει αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την έρευνα τής εκπαίδευσης στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η δημιουργία ενός συγκεκριμένου σταθμισμένου εργαλείου, με ιδιαίτερη συνδρομή της συμμετοχικής ή/και μη παρατήρησης στη παιγνιώδη μάθηση των παιδιών (κυρίως κατά το ελεύθερο παιχνίδι τους), όπως μια κλείδα παρατήρησης, θα μπορούσε να παρέχει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>διαφοροποιήσεις των στάσεων των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να συμβεί και εφαρμογή πειραμάτων με αξιοποίηση συγκεκριμένων σεναρίων και ειδικής διαμόρφωσης των μαθησιακών περιοχών (γωνιές) και την αντίστοιχη καταγραφή στάσεων των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευση στην ιδιότητα τού ενεργού πολίτη ώστε να εξαχθούν εν δυνάμει συμπεράσματα για τη δυνητική άμβλυνση στερεότυπων στάσεων των (προ)νηπίων αναφορικά με την έννοια τού φύλου. Μια άλλη ενδιαφέρουσα προοπτική έρευνας θα μπορούσε να είναι και η ανίχνευση στάσεων για την ενεργό πολιτειότητα σε παιδιά πρόσφυγες/-ισσες και τις ταυτότητες που τα ίδια (συν)διαμορφώνουν για τους εαυτούς τους.</p> |
|--|---|

ii) **Η οπτική του ChatGTP (<https://chatgptfree.ai/>) για τη θεματική της πτυχιακής εργασίας**

(13/12/2023)

- **What do you think that are some practices for active citizenship in kindergarten?**

1. **Promote kindness and empathy:** Teach children the importance of being kind and understanding towards others. Encourage them to actively listen, respect, and support their classmates and friends.

2. **Engage in discussions and decision making:** Encourage children to actively participate in class discussions, express their opinions, and take part in decision-making processes within the classroom. This can be done through activities like voting on classroom rules or choosing activities to engage in.

3. **Environmental awareness:** Teach children the importance of taking care of the environment. Involve them in activities such as recycling projects, planting trees, or picking up litter in the schoolyard. Encourage them to be mindful of their surroundings and how their actions can impact the environment.

4. **Community involvement:** Foster a sense of connection and responsibility towards their community by organizing visits to local parks, libraries, or community centers. Engage in activities like collecting items for donation, participating in local events, or creating art projects to raise awareness about community issues.

5. Practice equality and inclusivity: Teach children about the importance of treating everyone with respect, regardless of their differences. Encourage them to be inclusive and kind to all their classmates, regardless of their race, ethnicity, gender, or abilities.

6. Kindergarten civic projects: Engage children in age-appropriate civic projects such as making

- **Do you have any examples of projects that include active citizenship in kindergarten's classroom?**

Yes, here are a few examples of projects that promote active citizenship in kindergarten classrooms:

1. **Community Helpers:** This project involves teaching kindergartners about the various community helpers in their neighborhood, such as police officers, firefighters, doctors, and teachers. The students can invite local community helpers to visit the classroom, arrange field trips to community places like fire stations, and even dress up as their favorite community helper during a classroom celebration.

2. **Random Acts of Kindness:** This project focuses on promoting kindness and empathy among kindergartners. Students can engage in activities like making and delivering handmade cards to nursing homes, organizing a canned food drive for a local shelter, or participating in "Buddy Bench" initiatives, where they can offer support and friendship to classmates during recess.

3. **Recycling and Earth Stewardship:** This project emphasizes environmental responsibility among kindergartners. Students can learn about recycling, reducing waste, and conserving resources. They can collaborate to create recycling centers in their classrooms, participate in clean-up drives around their school, or even plant a school garden to learn about the importance of taking care of the Earth.

4. **Celebrating Diversity:** Through this project, kindergartners can learn about various cultures, customs, and traditions. Teachers can introduce different cultural festivals, invite guest speakers from different backgrounds, and organize classroom celebrations highlighting the diversity within their own classroom and community. Students can also create artwork or costumes inspired by different cultures and share their knowledge with their classmates.

Remember that these **projects should be age-appropriate**¹³ and allow for **hands-on participation, creativity, and collaboration** among kindergartners.

¹³ Θέτει την παράμετρο της αναπτυξιακής ετοιμότητας και στοιχεία της ενεργού συμμετοχής.

- **Could you also refer to any attempts in Greek kindergartens for active citizenship?**

There have been some attempts in Greek kindergartens to promote active citizenship among young children. Here are a few examples:

1. The "Democracy in Kindergarten" program: Implemented by the Network for Children's Rights in collaboration with the Municipality of Athens, this program aims to introduce young children to the concept of democracy and citizen participation. Through interactive activities, children learn about their rights, the importance of active citizenship, and participate in decision-making processes within their kindergarten community.

2. "Little Mayors" initiative: In some kindergartens, the concept of having a "Little Mayor" or a student council has been introduced. Children elect their Little Mayor/representatives who take part in decision-making and problem-solving processes within the kindergarten. This initiative helps develop leadership skills, encourages active participation, and fosters a sense of responsibility and democracy.

3. Volunteering activities: Some kindergartens organize community service projects for their students and their families, involving them in activities that benefit the local community. These projects may include visiting nursing homes, cleaning parks, or assisting in local charity events. Through such activities, children learn compassion, empathy, and the importance of contributing to their community.

4. Eco-friendly initiatives: Some kindergartens in Greece incorporate environmental education and sustainability practices into their curriculum. Children are encouraged to take part in initiatives like recycling, gardening, and energy-saving practices. These activities not only promote active citizenship but also instill a sense of environmental responsibility from an early age.

It is worth mentioning that these examples may vary in different regions of Greece, and the extent to which active citizenship is promoted in kindergartens can vary.

- **Lastly, do you think that a systematic literature review in this theme, active citizenship in preschoolers, does it be difficult? Will be found sources for that?**

Conducting a systematic literature review on the theme of active citizenship in preschoolers **may pose some challenges**, but it is not necessarily difficult. The difficulty level can vary depending on the **availability and accessibility of relevant sources**.

One potential challenge is that the topic of active citizenship in preschoolers may not have a vast amount of literature specifically focusing on it. However, active citizenship can be related to **broader topics such as civic engagement, social responsibility, or citizenship education**, which may have more research available. In

such cases, it may be necessary to expand the search to related areas to gather a sufficient number of sources.

Another challenge could be the need for a detailed and systematic search strategy to ensure that all relevant studies are captured. This may **involve searching through various databases, using specific keywords, and applying inclusion and exclusion criteria to select appropriate sources.**

However, **given the importance of early childhood development and the growing emphasis on cultivating active citizenship from a young age, it is likely that sources can be found on this topic.** It may be necessary to broaden the search beyond preschool-specific literature and include studies from fields such as education, sociology, psychology, and child development to gather a comprehensive range of sources.

Overall, while there may be some challenges associated with conducting a systematic literature review on active citizenship in preschoolers, with a thorough and **strategic approach**, it is possible to find relevant sources to address this topic.