



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ-ΤΡΟΠΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

CO-OPERATIVE LEARNING: WAYS OF ORGANISING
ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΝΤΩΝΙΑΔΟΥ

ΑΕΜ: 2820

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΣΟΦΙΑ ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Δ.Μ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΒΡΥΝΙΩΤΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Δ.Μ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
3.1 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3.1.1 Θεωρίες για τη σημασία του παιχνιδιού.....	7
3.1.2 Ο ρόλος του παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	12
3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
3.2.1 Η θεωρία του Vygotsky – Ο υποστηρικτικός και διευκολυντικός ρόλος της νηπιαγωγού.....	15
3.2.2 Ο ρόλος της νηπιαγωγού.....	16
3.2.3 Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης της νηπιαγωγού στο παιχνίδι.....	18
3.2.4 Κλίμα αποδοχής και η συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση.....	20
4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	24
4.2 ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.2.1 Μέθοδος Έρευνας.....	
4.2.2 Συμμετοχική παρατήρηση.....	25
4.2.3 Συμμετέχοντες παρατήρηση.....	
4.2.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	26
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
5.1 Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.....	27
5.2 ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	32
5.3 ΣΚΟΠΟΙ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.....	37
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις ενέργειες της νηπιαγωγού και τις συσχετίζει με τα δεδομένα παρατήρησης της δράσης των παιδιών. Ακόμη, διερευνά κατά πόσο η εκπαιδευτικός στοχεύει στη συνεργατική μάθηση των παιδιών, είτε στο ελεύθερο είτε στο οργανωμένο παιχνίδι και προτείνει τρόπους οργάνωσης δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016 – 2017 σε ένα δημόσιο σχολείο προσχολικής εκπαίδευσης στη Φλώρινα. Η μέθοδος διερεύνησης ήταν η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης. Εργαλεία της έρευνας ήταν η συμμετοχική παρατήρηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων και του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών καθώς και ο ρόλος και οι πρακτικές της νηπιαγωγού σχετικά με την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή 10 χαρτών (έναν για κάθε μέρα) για το ελεύθερο παιχνίδι αλλά και τις οργανωμένες δραστηριότητες, με σκοπό να δούμε κατά πόσο τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και αν ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι βοηθητικός/διευκολυντικός και στοχεύει στη συνεργασία ανάμεσα στα νήπια. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν ήταν ποιοτική, καθώς τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν χωρίστηκαν σε πίνακες και κατηγορίες βασισμένα στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν πως τα παιδιά δεν γνωρίζουν τον τρόπο που μπορούν να συνεργαστούν και γι' αυτό το λόγο δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους, κατάσταση που υπογραμμίζει πως οι ενέργειες της νηπιαγωγού δεν αποβλέπουν στη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά. Η εκπαιδευτικός στο ελεύθερο παιχνίδι όπως και στις οργανωμένες δραστηριότητες στοχεύει περισσότερο στην τήρηση των κανόνων από τα παιδιά και στην ευταξία μέσα στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, στα αποτελέσματα προτείνονται τρόποι έμμεσης παρέμβασης της εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και εξασφάλισης ενός κλίματος αποδοχής και θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

ABSTRACT

This paper investigates the actions of early childhood teacher and correlates with the observation data of children. Further, explores whether the educator is aimed at cooperative learning of children, either in free or in an organized play and suggests ways of organizing activities for strengthening. The survey was conducted during the school year 2016-2017 at a public preschool education in Florina. The investigative method was qualitative approach and more specifically, the study completion. Research tools were the participatory observation of organized activities and free play of children as well as the role and practices of the early childhood teacher on the strengthening of cooperative learning. It was held a record of 10 charts (one for each day) for the free play but also organized activities in order to see whether children work together and whether the role of early childhood teacher is auxiliary and aims in cooperation among infants. The method of analyzing the data obtained were qualitative, as the data used were divided into tables and categories based on purpose and exploratory questions of the research. The results of research showing that children do not know how they can work together and therefore tensions are created between them, a situation that underscores how the early childhood teacher's actions do not aim to create a climate of acceptance, communication, interaction, and cooperation among children. The educator in free play as in organized activities aims more in children following the rules and in good order inside the pre-primary school. Yet, the results suggested ways of indirect intervention of the teacher for the strengthening of cooperative learning and ensuring a climate of acceptance and positive relationships among children.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα μας απασχολούν οι δράσεις των νηπίων, οι ενέργειες και οι στόχοι των ενεργειών της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει, μέσω των παραπάνω, να πάρουμε πληροφορίες για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και τις ενέργειες της εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο.

Αναμφίβολα, το παρόν θέμα παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον στην Παιδαγωγική διαδικασία, καθώς σύμφωνα με τον Slavin (1996) «η έρευνα για τη συνεργατική μάθηση είναι μια από τις μεγαλύτερες επιτυχίες στην ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνας. Ενώ υπήρχε κάποια έρευνα για το θέμα αυτό από τις αρχές του αιώνα, η ποσότητα και η ποιότητα αυτής της έρευνας επιταχύνθηκε σημαντικά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και συνεχίζεται αμείωτη μέχρι και σήμερα». Ο Χρυσοφίδης (2006) τονίζει πως η συνεργασία σε ομάδες επιδρά πολλαπλά στο άτομο, καθώς εκτός του ότι συμβάλει στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, επιδρά και ουσιαστικά στην ποιότητα των γνώσεων που κατακτώνται. Όμως, κατά πόσο η μέθοδος αυτή αναπτύσσεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο από τις εκπαιδευτικούς της προσχολική εκπαίδευσης;

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας είναι να ερευνήσει τις ενέργειες της νηπιαγωγού και να τις συσχετίσει με τα δεδομένα παρατήρησης της τάξης. Ακόμη, διερευνά κατά πόσο η νηπιαγωγός ενισχύει τη συνεργατική μάθηση των παιδιών, είτε στο ελεύθερο είτε στο οργανωμένο παιχνίδι και προτείνει τρόπους οργάνωσης δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης. Επιπροσθέτως, τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται στο ποιες είναι οι ενέργειες που επιλέγει η νηπιαγωγός προκειμένου να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση των παιδιών και ποια η συχνότητα τους. Ακόμη, εξετάζεται και ο στόχος των ενεργειών που κάνει η εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, η μέθοδος διερεύνησης που ακολουθήσαμε ήταν η ποιοτική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχική παρατήρηση σε δύο μελέτες περιπτώσεων. Παρατηρώντας το ελεύθερο παιχνίδι αλλά και τις οργανωμένες δραστηριότητες θα λάβουμε κάποια δεδομένα, τα οποία θα παρουσιάζουν με στοιχεία την εικόνα της τάξης. Στη συνέχεια θα καταγράψουμε τις ενέργειες και τους σκοπούς των ενεργειών αυτών, διαχωρίζοντας τα στοιχεία αυτά σε ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, με

στόχο να πάρουμε πληροφορίες σχετικά με το αν η νηπιαγωγός ενίσχυε τη συνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν μετέπειτα να φανούν χρήσιμα σε άλλες έρευνες που σχετίζονται με το ίδιο θέμα.

Η εργασία δομείται ως εξής: αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει στο α. παιχνίδι και τη σημασία του στην Προσχολική Εκπαίδευση και β. το ρόλο της νηπιαγωγού στο οργανωμένο και στο ελεύθερο παιχνίδι. Στη συνέχεια στο ερευνητικό μέρος εντάσσονται α. ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, β. η μεθοδολογία της έρευνας, γ. η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και δ. η συζήτηση. Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται και η βιβλιογραφία της έρευνας.

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Το παιχνίδι και η σημασία του στην Προσχολική Εκπαίδευση

3.1.1 Θεωρίες για τη σημασία του παιχνιδιού

Το παιχνίδι θεωρείται πως αποτελεί βασικό γνώρισμα και κύρια απασχόληση του νηπίου στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τους Βίννικοτ (1977), Mogel (1991) και Dosch (1992) η έννοιά του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το παιδί και αποβλέπει στην ικανοποίηση των οργανικών και ψυχολογικών αναγκών του (Κιτσαράς, 2001). Γι' αυτό, όπως αναφέρεται στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, οι λέξεις: παιδί, παιχνίδι, παίζω, παιδεία, παιδεύω και παίγνιον έχουν κοινή ετυμολογική προέλευση, τη λέξη «παις» (Ρήγας, 1991 ο. α. στο Κιτσαράς, 2001). Όμως, αν και το παιχνίδι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του παιδιού, είναι δύσκολο να συγκεκριμενοποιηθεί δίνοντας του έναν ορισμό (Tyler, 1976 ο. α. στο Ντολιοπούλου, 2007). Ο Solnit (1987: 205) υποστηρίζει πως «αν και όλοι πιστεύουμε ότι γνωρίζουμε τι εννοούμε όταν μιλάμε ή ακούμε για το παιχνίδι, περιγράφεται καλύτερα μέσα από τη λειτουργία του απ' ότι μπορεί να είναι μέσω ενός επίσημου ορισμού».

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για τα παιδιά. Το παιχνίδι δεν είναι μόνο μία ευχάριστη και αυθόρμητη δραστηριότητα. Συμβάλλει σημαντικά στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών (Verenikina et al., 2003). Ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί ότι το παιχνίδι είναι μία «πολύ ενδιαφέρουσα απασχόληση, η οποία περικλείει μέσα της μία ευχάριστη φυσική ή πνευματική προσπάθεια που έχει ως στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση» (Τσιάντης, 1991 ο.α. στο Ντολιοπούλου, 2007).

Η κατανόηση της σημασίας που έχει το παιχνίδι στην ανάπτυξη των νέων παιδιών αναπαράγεται μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι θεωρίες αυτές χωρίζονται σε κλασικές (19ος-20ος αι.) και μοντέρνες (20ος αι.) (Verenikina et al., 2003). Οι κλασικοί θεωρητικοί αναζητούσαν τις φυσιολογικές και ψυχικές ανάγκες του παιδιού που το οδηγούσαν στο παιχνίδι δηλαδή τις κινητήριες δυνάμεις και τις φυσικές ενστικτώδεις πτυχές του παιχνιδιού. Σ' αυτές εντάσσονται η **θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας** του Schiller και Spencer (1873), η **θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του “εγώ”** των Adler & Chateau, η **θεωρία του αταβισμού** (προγονική κληρονομικότητα) του Hall (Κιτσαράς, 2001), η **θεωρία της χαλάρωσης**

– **ξεκούρασης** του Lazarus (1883) και η **θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως** του Karl Groos (Μετοχιανάκη, 2008).

Ο Schiller, Γερμανός φιλόσοφος, θεώρησε τη διαδικασία του παιχνιδιού ως «άσκοπη δαπάνη υπερβολικής ενέργειας». Σύμφωνα με τη **θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας** οι άνθρωποι παίζουν όταν διαθέτουν υπερβολική δόση ενέργειας. Στην περίπτωση των παιδιών, λόγω του ότι δεν συμμετέχουν στην διαδικασία επιβίωσης, δεν έχουν εργασία, ούτε γενικότερα ευθύνες όπως οι ενήλικες, διοχετεύουν όλη την ενέργειά τους στο παιχνίδι (Verenikina et al., 2003). Όμως, δεν δίνεται απάντηση στο πως το παιδί έχει διάθεση να παίξει ενώ έχει περάσει μία εξαντλητική μέρα. (Κιτσαράς, 2001)

Η **θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του “εγώ”** των Adler & Chateau υποστηρίζει πως μέσα από διάφορα παιχνίδια αναδεικνύονται οι ικανότητες του παιδιού και το ίδιο νιώθει χαρά και ικανοποίηση με το να πλάθει φανταστικές ιστορίες. Ακόμη, όταν το παιδί νικάει στα παιχνίδια, αποκτά θάρρος και επιβεβαιώνεται το “εγώ” του. (Αντωνιάδης, 1994).

Ο Lazarus (1883) διατύπωσε τη **θεωρία της χαλάρωσης – ξεκούρασης** κατά την οποία τα παιδιά έχουν ανάγκη το παιχνίδι, γιατί αυτό θα τους προσφέρει δύναμη και θα τους βοηθήσει να ξεφύγουν από την καθημερινή τους ρουτίνα. Όμως, υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στη θεωρία αυτή, καθώς πρώτον δεν εξηγεί το λόγο που τα ξεκούραστα παιδιά παίζουν και δεύτερον γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στα παιχνίδια που επιλέγουν τα παιδιά. (Αντωνιάδης, 1994).

Μία άλλη θεωρία για τη σημασία του παιχνιδιού υιοθετήθηκε αργότερα από τον Hall το 1906 και είναι η **θεωρία του αταβισμού** (προγονική κληρονομικότητα). Ο Hall επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι ξαναζούν το εξελικτικό τους παρελθόν, δηλαδή περνάνε τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού, από την προϊστορική έως την σημερινή εποχή. Επιπλέον, θεώρησε πως παίζοντας εκφράζουν τα ένστικτά τους, μαθαίνουν να τα αποδυναμώνουν και έτσι σιγά σιγά ωριμάζουν. (Verenikina et al., 2003)

Η τελευταία κλασική θεωρία που θα αναφερθεί στην παρούσα εργασία είναι η **θεωρία της προπαρασκευαστικής εξασκήσεως** του Karl Groos. Ο Γερμανός ψυχολόγος Karl Groos (1898, 1901) υποστήριξε πως το παιχνίδι αναπτύσσει σωματικά και νοητικά τα παιδιά και τα προετοιμάζει για την ενήλικη ζωή του ανθρώπου. Επίσης, εστίαζε σε άλλους τύπους παιχνιδιών από το φυσικό παιχνίδι. Αναφερόταν σε υποκριτικά παιχνίδια (make-believe), παιχνίδια ρόλων (role play) και

φαντασίας (imaginative game). Η σημασία αυτή της θεωρίας έγκειται στην εξέταση των πνευματικών ή γνωστικών ωφελειών του παιχνιδιού για τα παιδιά. (Verenikina et al., 2003)

Οι θεωρίες του παιχνιδιού που αναφέρονται παραπάνω απορρίφθηκαν, επειδή είχαν αρκετά κενά και δεν απαντούσαν πλήρως στο *γιατί παίζουν τα παιδιά*. Όμως, συνέβαλαν σημαντικά τοποθετώντας το παιχνίδι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών φιλοσόφων, θεωρητικών κι ερευνητών. Με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίστηκε η σημασία της παιδικής ηλικίας και δημιουργήθηκαν βάσεις για περαιτέρω προόδους στις σύγχρονες θεωρίες του παιχνιδιού.

Ύστερα από τις κλασικές θεωρίες, άρχισαν κατά τον 20ο αι. να σχηματίζονται οι μοντέρνες θεωρίες. Αυτές έχουν επηρεάσει τα προγράμματα πρόωρης ανάπτυξης και φαίνεται το παιχνίδι να θεωρείται πολύ σημαντικό στα προγράμματα σπουδών και να χρησιμοποιείται ως μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών σε διάφορους τομείς (Verenikina et al., 2003).

Μία από τις μοντέρνες θεωρίες που διατυπώθηκαν είναι η ψυχαναλυτική **θεωρία της κάθαρσης** των Freud και Erikson, κατά τους οποίους το παιχνίδι αποτελεί το μέσο που ακολουθεί το παιδί για να εκφράσει τις υποσυνείδητες επιθυμίες του. Ακόμη, προσπαθεί να αντιμετωπίσει κάποιες στενάχωρες εμπειρίες που έζησε για να μπορέσει στο τέλος να ελέγξει την κατάσταση. Με άλλα λόγια, το παιδί, κρατώντας μία πιο ενεργητική και όχι παθητική στάση, με παιγνιώδη τρόπο επαναλαμβάνει μία κατάσταση, την οποία προσπαθεί να επεξεργαστεί, ώστε εν τέλει να καταφέρει να διαχειριστεί την κατάσταση αυτή που του έχει αποφέρει τραυματικές εμπειρίες (Αυγητίδου, 2001). Έτσι, *απαλλάσσεται με τον παραπάνω τρόπο από συναισθήματα φόβου και έντασης, καθώς το παιχνίδι αποκτά ένα καθαρτικό ρόλο* (Μετοχιανάκη, 2008). Επιπροσθέτως, κατά τον Freud *«το παιχνίδι σταματά με την εμφάνιση της λογικής σκέψης, επειδή η λογική σκέψη δεν επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών»* (Rubin, Fein και Vandenberg 1983: 703 ο. α. στο Αυγητίδου, 2001).

Ο Piaget ξέφυγε από τις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές του παιχνιδιού και εστίασε την έρευνα του στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Διακρίνει τρεις βασικές μορφές παιχνιδιού:

- **το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ή παιχνίδι άσκησης** (sensori-motor or practice play), το οποίο εμφανίζεται στους πρώτους μήνες ζωής του ανθρώπου. Εκδηλώνεται μέσω της επανάληψης γλωσσικών φθόγγων και διαφόρων φωνητικών και κινητικών εκδηλώσεων, αλλά και γενικότερα μέσα από απλές

κινήσεις και συνδυάζεται με τη χρήση ορισμένων αντικειμένων από το παιδί. Η κατηγορία αυτού του παιχνιδιού ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια, επειδή σχετίζεται με την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού (Κιτσαρά, 2001 και Μετοχιανάκη, 2008).

- **το συμβολικό παιχνίδι ή φανταστικό παιχνίδι.** Ο Piaget περιέγραψε τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ψυχικής έκφρασης και της αφηρημένης σκέψης των παιδιών. Ισχυρίστηκε πως στο συμβολικό παιχνίδι διαφαίνεται η εγωκεντρική σκέψη του παιδιού, γιατί δίνει στα αντικείμενα την ιδιότητα που επιθυμεί το ίδιο προς εξυπηρέτηση του σκοπού του. Με πιο απλοϊκό λόγο, τα παιδιά προσαρμόζουν διάφορα αντικείμενα σε αυτά που γνωρίζουν και επιθυμούν, όπως για παράδειγμα χρησιμοποιούν ένα ρολό χαρτί ως βασιλικό σκήπτρο. (Verenikina et al., 2003). Με τις φανταστικές καταστάσεις του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί δίνει μία αληθινή διάσταση στα αντικείμενα. Την πλασματική αυτή κατάσταση την ζει σε πραγματικό χρόνο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι θα στεναχωρηθεί αν του σταματήσεις το παιχνίδι. Επιπλέον, το παιχνίδι ρόλων εντάσσεται στο συμβολικό παιχνίδι, εφόσον το παιδί “παίζει” κάποιον άλλο, αφού του δίνεται η δυνατότητα να μιμηθεί γεγονότα που επιθυμεί το ίδιο. Τέλος, το φανταστικό παιχνίδι είναι μία αυθόρμητη δραστηριότητα που προσφέρει διασκέδαση, απελευθερώνει τη σκέψη και τη φαντασία και αναπτύσσει την δημιουργικότητα και τις προσωπικές δεξιότητες του παιδιού (Κιτσαράς, 2001).
- **το παιχνίδι κανόνων** εμφανίζεται στην νηπιακή και παιδική ηλικία, διέπεται από κανόνες και αντιστοιχεί στην ανάπτυξη της σκέψης. Πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι που απαιτεί κοινή αποδοχή από τους συμπαίκτες, στο οποίο το παιδί πρέπει να έχει μεγαλύτερη πειθαρχία, να καθορίσει τη στάση του, να προσαρμοστεί στα απαιτούμενα δεδομένα και στο τέλος να ακολουθήσει τους κανόνες (Κιτσαράς, 2001).

Σύμφωνα με τον Piaget, το παιχνίδι σχετίζεται με το στάδιο νοητικής ανάπτυξης από το οποίο θα περάσει κάθε παιδί για να εξελιχθεί και να ξεφύγει από την εγωκεντρική του σκέψη. Τα στάδια ανάπτυξης είναι αυτά που διαμορφώνουν την κατάταξη των τύπων παιχνιδιού, καθώς κάποια θεωρούνται ανώτερα από κάποια άλλα: το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, για παράδειγμα, παραπέμπει στην αισθησιοκινητική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται

κατώτερο, ενώ το παιχνίδι με κανόνες αποβλέπει στην ανάπτυξη της ενήλικης σκέψης και θεωρείται ανώτερο (Schwartzman 1978: 56 ο. α. στο Αυγητίδου, 2001).

Ακόμη, ο Piaget υποστήριξε πως με την τριβή και τη συναναστροφή ανάμεσα στα παιδιά παρατηρούνται γνωστικές προσαρμογές στη συμπεριφορά τους, οι οποίες είναι αποτέλεσμα δύο στοιχείων, της **αφομοίωσης** και της **συμμόρφωσης**. Σχετικά με την αφομοίωση, το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να κατανοήσει τον εξωτερικό κόσμο και τα γεγονότα σε σχέση με τις εμπειρίες που έχει, κάνοντας μία προσπάθεια να προσαρμόσει την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις (Μακρυνιώτη, 2000). Έτσι, το παιδί ερχόμενο σε επαφή με την πραγματικότητα, κατακτά και αφομοιώνει τις νέες εμπειρίες μέσω της επανάληψης (Πανταζής, 1997). Όσον αφορά τη συμμόρφωση, όταν προκύπτουν νέα γεγονότα στην καθημερινότητα και στο περιβάλλον ενός παιδιού, τα οποία αποτελούν κάτι καινούριο και άγνωστο γι' αυτό, απαιτείται η αλλαγή των ήδη υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων, ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί σε μία νέα πραγματικότητα (Στυλιάρης et al., 2015). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2001) στο σύγγραμμά της, «η στατική αυτή εικόνα του παιχνιδιού ανά ηλικία έρχεται όμως σε αντίθεση με την παρουσίαση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου στη διαδικασία της μάθησης» (Μακρυνιώτη 2000: 102, James, Jenks και Prout 1998: 18).

Πέρα από τις γνωστικές θεωρίες διατυπώθηκαν από τον Mead και τον Vygotsky οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες, οι οποίες λειτουργούν ως συμπληρωματικές των πρώτων. Σύμφωνα με τον George Herbert Mead, το παιχνίδι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, αφού μέσω των φανταστικών πλευρών του το παιδί μαθαίνει να παίρνει άλλους ρόλους, με αποτέλεσμα να βλέπει τον κόσμο διαφορετικά και να διαφοροποιεί τις απόψεις του και τις θέσεις του. Πιο συγκεκριμένα, ο Mead εξηγεί ότι κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού η δυνατότητα που δίνεται στο παιδί να υποδυθεί διάφορους ρόλους τον βοηθάει να χτίσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα του. Επιπλέον, μέσω των οργανωμένων παιχνιδιών (π.χ τα ομαδικά παιχνίδια) το παιδί μαθαίνει να σέβεται και να αναγνωρίζει τους διάφορους ρόλους που υπάρχουν σε αυτά, με αποτέλεσμα να κατανοεί ότι όλοι οι ρόλοι σε ένα κοινωνικό σύνολο πρέπει να είναι σεβαστοί και αναγκαίοι. Έτσι, το παιδί από τη στιγμή που καταφέρνει να κατανοήσει και να μπει στο ρόλο κάποιου άλλου μπορεί να αποτελέσει ένα οργανικό μέλος της κοινωνίας (Schwartzman 1976: 267 ο. α. στο Αυγητίδου 2001). Στη θεωρία του Mead ένα βασικό ερώτημα το οποίο

παρουσιάζεται είναι το πως τα παιδιά ταυτίζονται με τους διάφορους ενήλικους ρόλους που υποδύονται.

Ο Lev Vygotsky θεωρούσε πως το παιχνίδι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία που διατύπωσε το 1966, το παιχνίδι είναι το μέσο που αναπτύσσει κοινωνικά και νοητικά το παιδί. Επίσης, στη θεωρία αυτή δηλώνεται η σχέση του παιδιού με την κοινωνία με δύο τρόπους: α) με τις προσπάθειες που κάνει το παιδί για να αλλάξει τον κοινωνικό του περίγυρο και β) με τις κοινωνικές σχέσεις, αποτέλεσμα των οποίων είναι η αλλαγή του κοινωνικού περιγυρού του (Rubin, Fein και Vandenberg, 1983: 708 ο. α στο Αυγητίδου, 2001). Ακόμη, υποστηρίζει πως τα παιδιά χρησιμοποιούν ή διαμορφώνουν πολιτισμικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα τη γλώσσα για να επιτύχουν την αλλαγή που επιθυμούν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Evaldsson και Corsaro 1998: 379, ο. α. στο Αυγητίδου 2001).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του παιδικού παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση την οποία δημιουργεί το παιδί, δίνοντας μορφή στα αντικείμενα που χρησιμοποιεί στο παιχνίδι του. Μέσω αυτής της φανταστικής κατάστασης το παιδί διαμορφώνει μία εικόνα που καλύπτει τις εκάστοτε επιθυμίες του και τις ανάγκες του. Έτσι, αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης, αφού εμφανίζονται αναλογικά και βαθμιαία καινούριες και διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα που χρησιμοποιεί το παιδί στο παιχνίδι του και στο νόημα που αρχικά αυτά είχαν (Schwartzman, 1978: 275, ο. α. στο Αυγητίδου 2001).

Ως συμπέρασμα των παραπάνω θεωριών, θα τεθεί το ερώτημα του κατά πόσο οι προσδοκίες που υπάρχουν από τους ενήλικες για το παιδικό παιχνίδι αντανακλούν στην πραγματικότητα ή αν δημιουργήθηκαν απλά για να καλύψουν την αδυναμία αυτών στο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο και τον κοινωνικό τους περίγυρο (Αυγητίδου, 2001).

3.1.2 Ο ρόλος του παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το παιχνίδι αποτελεί από καιρό ένα σημαντικό μέρος των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία. Το πως το παιχνίδι χρησιμοποιείται στα προγράμματα σήμερα σχετίζεται με τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί σε διάφορες χρονικές στιγμές στο παρελθόν καθώς και τις θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί

γύρω από αυτό. Η κατανόηση του τρόπου ερμηνείας του παιχνιδιού σε όλη την ιστορία και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι βλέπουν σήμερα το παιχνίδι μπορούν να βοηθήσουν τους δασκάλους των μικρών παιδιών να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση του παιχνιδιού και πώς να το χρησιμοποιήσουν σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας (Saracho & Spodek, 1995).

Κατά το 18ο και το 19ο αιώνα οι Δυτικοευρωπαίοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν το παιχνίδι χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο που ξεκίνησαν να καθιερώνονται οι παιδικόι σταθμοί και τα κέντρα προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Αυγητίδου, 2001: 208). Θεμελιωτής της ιδέας ότι το παιχνίδι είναι το βασικό μέσο για τη διδασκαλία ήταν ο Froebel (1782-1852). Ακόμη, ο Froebel εφάρμοσε σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα προσχολικής παιδαγωγικής, το οποίο είχε σχεδιάσει ο ίδιος (Williams, 1992, Σμαράγδα-Τσιαντζή, 1995, Curtis, 1998 και Χάριτος, 1998 ο. α. στο Ντολιοπούλου, 2005). Γι αυτό το λόγο, σύμφωνα με τους Williams (1992) και Χαρίτο (1998), θεωρείται ιδρυτής της προσχολικής αγωγής και θεμελιωτής της διδακτικής μεθοδολογίας των νηπίων (Ντολιοπούλου, 2005).

Λίγο πριν τις αρχές του 20ου αιώνα η Montessori (1870-1952) ανέπτυξε ένα πιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή (Σμαράγδα Τσιαντζή, 1995 ο. α. στο Ντολιοπούλου, 2005). Η Montessori σε αντίθεση με τον Froebel, ο οποίος θεωρούσε το παιχνίδι ως μία δασκαλοκεντρική διαδικασία, στήριξε το πρόγραμμά της στην αισθητηριακή αγωγή των παιδιών, δίνοντάς τους συγκεκριμένα αυτοδιορθούμενα υλικά, για να ανακαλύψουν από μόνα τους τυχόν λάθη σε αυτά (Calo, 1983 και Spodek & Brown, 1993 ο. α. στο Ντολιοπούλου, 2005).

Το πρόγραμμα της Montessori έχει αποτελέσει πρότυπο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ακόμη και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί στηρίζονται στις δικές τις απόψεις όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών και χρησιμοποιούν το πρόγραμμά της, είτε στην αρχική του μορφή είτε με κάποιες παραλλαγές, οι οποίες γίνονται με την ανάμειξη άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. (Ντολιοπούλου, 2005: 37).

Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο χωρίζεται σε αυθόρμητο-ελεύθερο παιχνίδι και σε οργανωμένες δραστηριότητες από τη νηπιαγωγό. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011, πάνω στο οποίο στηρίζονται οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης, το παιχνίδι αποτελεί την “κυρίαρχη δραστηριότητα” μέσω της οποίας παιδιά ηλικίας 4-7 ετών αναπτύσσονται και μαθαίνουν. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα αντικείμενα της τάξης με αναπαραστάσεις ρεαλιστικές ή φανταστικές και

αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά, κινητικά και νοητικά. Ακόμη, ανακαλύπτουν, αυτοσχεδιάζουν, δημιουργούν, αναπαριστούν και επικοινωνούν. Στο νηπιαγωγείο υπάρχουν διάφορα είδη παιχνιδιού. Στο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται ένας απλός τρόπος κατηγοριοποίησης τους. Τα είδη αυτά επιγραμματικά είναι:

- **το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι** (π.χ. μαγείρεμα μεσημεριανού φαγητού για την οικογένεια)
- **το φανταστικό παιχνίδι** (π.χ. δημιουργούν νέους χαρακτήρες ή αναπαράγουν χαρακτήρες από παιδικές ταινίες, δίνοντας μία δική τους φανταστική πλοκή στο παιχνίδι)
- **τα παιδαγωγικά παιχνίδια χειρισμού αντικειμένων** (π.χ. οικοδομικό υλικό και διάφορα άλλα υλικά κατασκευών, παζλ, tangram)
- **παιχνίδια με κανόνες** (π.χ. ομαδικά, κινητικά, επιτραπέζια, επιδαπέδια, διαθεματικά και αυτοσχέδια παιχνίδια)
- **παιχνίδια διερεύνησης** (π.χ. διερευνούν τις σωματικές τους δυνατότητες μέσω κινητικών παιχνιδιών, τις ιδιότητες και χρήσεις υλικών, τις χρήσεις τεχνολογικών εργαλείων καθώς και το χώρο και χωρικές έννοιες με τη βοήθεια του προγραμματισμένων παιχνιδιών, όπως το ρομπότ Bee-bot.

Ο αυθορμητισμός και το παιχνίδι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά για την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία (Chaboredon και Prevot 1997/1975 ο. α. στο Αυγητίδου, 2001). Το παιδί αναπτύσσει ικανότητες όπως την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με συνομηλίκους και ενηλίκους έχοντας θέσει και υλοποιήσει κοινούς στόχους, την επικοινωνία με τη χρήση διάφορων μέσων έκφρασης και αναπαράστασης της σκέψης, των εμπειριών και των συναισθημάτων τους. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν υπεύθυνα και αυτόνομα, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν τις επιλογές τους αποκτώντας προσωπικότητα καθώς και να τολμούν να δοκιμάζουν μέσα στο παιχνίδι. Διατυπώνουν ερωτήματα, θέτουν προβλήματα και αναπτύσσουν στρατηγικές για να προβούν στη λύση των προβλημάτων. Επιπλέον, το νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν διαθεματικά κάποια παιχνίδια, από διαφορετικές δηλαδή μαθησιακές περιοχές. Επίσης, εκφράζουν δημιουργικά τις γνώσεις τους σε νέα περιεχόμενα και καταστάσεις και αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση. Τέλος, τα παιδιά γνωρίζουν με παιγνιώδη τρόπο τον κόσμο γύρω τους, μοιράζονται και αποκτούν εμπειρίες, ενδιαφέροντα και γνώσεις.

Παράλληλα, στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν πολλές πληροφορίες από τα παιδιά για τα ενδιαφέροντα τους, τις προτιμήσεις, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους. Έπειτα, τα δεδομένα αυτά μπορεί να τα ερμηνεύσει και να τα χρησιμοποιήσει στις οργανωμένες δραστηριότητες.

3.2 Ο Ρόλος της νηπιαγωγού στο οργανωμένο και στο ελεύθερο παιχνίδι

3.2.1 Θεωρία του Vygotsky – Ο υποστηρικτικός και διευκολυντικός ρόλος της νηπιαγωγού

Η σπουδαιότητα του ρόλου του ενήλικου στην ανάπτυξη του παιχιδιού κι των δραστηριοτήτων των παιδιών έχει τονιστεί ιδιαίτερα από τον Vygotsky. Η θεωρία του εμφανίζει κάποιες αντιθέσεις με εκείνη του Piaget. Ο Piaget έδωσε μεγαλύτερη βάση στο τι μπορεί να κάνει το παιδί μόνο του, βασισμένος στην έμφυτη στροφή του παιδιού στη γνώση. Αγνόησε, όμως το ρόλο του ενήλικου και του κοινωνικού συνόλου στην υποστήριξη της μάθησης. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι ο ενήλικας παίζει ενθαρρυντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών προωθώντας τη θεωρία της Ζ.Ε.Α. (Αυγητίδου, 2001: 220-221). Ως Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α) ορίζεται, σύμφωνα με τον Vygotsky, «η απόσταση μεταξύ αυτού που μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά από μόνα τους και αυτού που μπορούν να επιτύχουν όταν αλληλεπιδρούν με άλλους που είναι πιο ικανοί. Ο όρος “επικείμενη” δείχνει ότι η βοήθεια που δίνεται οδηγεί πιο πέρα από την ήδη υπάρχουσα ικανότητα του παιδιού, χρησιμοποιώντας ως βάση και συμπληρώνοντας τις δυνατότητες που έχει» (Lightfoot et al., 2014). Ακόμη, ο Vygotsky πίστευε πως ο εκπαιδευτικός θα συνδομούσε καλύτερα τη γνώση εάν εντόπιζε ο ίδιος το σημείο ανάπτυξης κάθε παιδιού και οικοδομούσε πάνω στις εμπειρίες του. Αυτή τη διαδικασία οικοδόμησης την αποκαλούσε “scaffolding”, δηλαδή πλαίσιο στήριξης. (Στυλιάρης et al., 2015).

Πιο αναλυτικά, ο Vygotsky (1978) θέτει το παιδί στο προσκήνιο της ανάπτυξης, διότι μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσει τα κίνητρά του, τις δεξιότητες του και τις στάσεις που είναι απαραίτητα για την κοινωνικοποίηση του, τα οποία μπορούν να επεκταθούν με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη ενός ενήλικα (ή με τη βοήθεια περισσότερο ικανών παιδιών). Αυτό ο Vygotsky το αποκαλεί επίπεδο δυνητικής ανάπτυξης, ενώ το επίπεδο που μπορεί να κατακτήσει από μόνο του το παιδί ονομάζεται συντελεσθείσα ανάπτυξη (Τσαπακίδου, 2014). Για παράδειγμα, ένα

παιδί παίζει με ξύλινους κύβους και έχει ως στόχο την κατασκευή ενός πύργου τοποθετώντας κύβους τον έναν πάνω στον άλλον. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προτείνει στο παιδί να φτιάξει δύο παράλληλους πύργους και έπειτα να ρωτήσει το παιδί με ποιον τρόπο θα μπορούσε να φτιαχτεί μία γέφυρα, σκεπτόμενος ότι ένα μακρόστενο δοκάρι τοποθετημένο οριζόντια θα μπορούσε να βοηθήσει στην ένωση των δύο πύργων. Επομένως, το παιδί εκείνη τη στιγμή μπορεί να κατανοήσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το πώς μπορεί να φτιάξει μία γέφυρα. Συνεπώς ανήκει στη Ζ.Ε.Α. Αντίθετα, αν ο εκπαιδευτικός έδινε στα παιδιά ένα συγκεκριμένο μοντέλο κάπως περίπλοκο για να το κατασκευάσουν ή να το αντιγράψουν, αυτό θα ήταν έξω από τη Ζ.Ε.Α. των παιδιών, εφόσον δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν τι κάνουν. Επιπλέον, δεν θα ήταν και σε θέση να το επαναλάβουν χωρίς βοήθεια αργότερα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει να επεκτείνει ελαφρά τις ικανότητές του το παιδί, ώστε να επιχειρηθεί κάτι παραπάνω από το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του. Η υπερβολική προσπάθεια του εκπαιδευτικού δεν θα οδηγούσε στην νέα γνώση, καθώς το παιδί δε θα καταλάβαινε τι κάνει (Αυγητίδου, 2001: 221-222).

Η θεωρία του Vygotsky αποδείχθηκε απαραίτητη για την προσχολική εκπαίδευση. Ο ίδιος υπογράμμισε τον δρόμο που θα έπρεπε να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να διερευνήσει και να υποστηρίξει το παιχνίδι και την ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, σημαντική θεωρείται η παρουσία ενός ενήλικα γενικότερα και η προσφορά βοήθειας στα μικρά παιδιά από τον ίδιο, ώστε να δομήσει το παιχνίδι ή τις δραστηριότητες με πρακτικές οι οποίες θα είναι αναπτυξιακά κατάλληλες (Αυγητίδου, 2001: 225).

3.2.2 Ο ρόλος της νηπιαγωγού

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2016), με τον όρο “ρόλος” εννοούμε «το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απο τις διάφορες κοινωνικές ομάδες». Ο ρόλος της νηπιαγωγού, όμως, προσδιορίζεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται και διαφέρει από άτομο σε άτομο. Το πλαίσιο αυτό εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς. Παλαιότερες παραδοσιακές αντιλήψεις αντιμετώπιζαν τον εκπαιδευτικό ως ειδήμονα που μετέδιδε γνώσεις και αξίες. Στις μέρες μας με τη διατύπωση των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών ο ρόλος αυτός έχει αλλάξει. Ο εκπαιδευτικός είναι

ένας ενεργητικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και τη γνώση, διευκολυντής και συνεργάτης (Vygotsky, 1978). Διαμεσολαβεί, οργανώνει τη μάθηση και στηρίζει το μαθητή για να διαπραγματευτεί πολιτισμικά και κοινωνικά νοήματα, να τα επεξεργαστεί και εν τέλει να εσωτερικεύσει τα στοιχεία που θα θεωρήσει ο ίδιος χρήσιμα για να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο (Αυγητίδου, 2016).

Επιπλέον, ο ρόλος της νηπιαγωγού έγκειται στο να χτίσει γερές σχέσεις ανάμεσα σε αυτήν και τα παιδιά αλλά και ανάμεσα σε αυτήν και τους γονείς, να οργανώσει ποιοτικά την τάξη και να ενισχύσει παιδαγωγικά τα παιδιά. Σημαντική είναι, ακόμη, η συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών για να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ τους καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίου. Αυτό θα το επιτύχει εάν αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. (Pianta et al., 2005 Γουργιώτου, 2016 ο. α. στο Αυγητίδου, 2016).

Όσον αφορά την διαχείριση και οργάνωση της τάξης, δεν εννοούμε μόνο την πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και τη δημιουργία ενός οικείου περιβάλλοντος που θα ενισχύσει το ενδιαφέρον, την αναζήτηση γνώσης και την παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που θα εκκινήσουν την φαντασία και το νου των παιδιών (Γουργιώτου, 2008). Βέβαια, σύμφωνα με τον Slavin (2006), και να έχει μία τάξη καλή διαχείριση δε σημαίνει πως δε θα υπάρξουν μεμονωμένες συμπεριφορές με προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής που θα πρέπει να αντιμετωπίσει η νηπιαγωγός (Αυγητίδου, 2016)

Όπως αναφέρεται παραπάνω, ένας ακόμη ρόλος που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό είναι αυτός της παιδαγωγικής ενίσχυσης και υποστήριξης. Η νηπιαγωγός εφαρμόζει συζητήσεις και δραστηριότητες μέσω των οποίων αλληλεπιδρά με τα παιδιά και ενισχύει τον συλλογισμό, τη γλωσσική ανάπτυξη και τη γνώση τους (Γουργιώτου, 2016). Επιπροσθέτως, «μέσω της παιδαγωγικής ενίσχυσης απο τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, να λύνουν προβλήματα και να σκέφτονται δημιουργικά, να λαμβάνουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθησή τους και να αναπτύσσουν μια πιο πολύπλοκη γλώσσα έκφρασης» (Αυγητίδου, 2016).

Για να επιτύχει τα παραπάνω η νηπιαγωγός είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους της, έχοντας ως στόχο να μοιράζονται τις γνώσεις τους, τις εμπειρίες τους, να προτείνουν θετικές και καλές πρακτικές, καθώς και να επιλύουν από κοινού τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, για μία εκπαιδευτικό είναι αναγκαία η συνεχής

επιμόρφωση, όπως η αυτομόρφωση, η δια βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Ξωχέλης, 2005· Κοσσυβάκη, 2003· Birman et al., 2000· Καλαϊτζόγλου, 2001· Ματσαγούρας, 1995· Hunzicker, 2001 ο. α. στο Αυγητίδου, 2016).

3.2.3 Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης της νηπιαγωγού στο παιχνίδι

Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον στο παιχνίδι δεν σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών ή για την υλοποίηση ενός μέρους του αναλυτικού προγράμματος. Το παιχνίδι θεωρείται ως μία “κοινωνική πρακτική” κατά την οποία τα παιδιά εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά και φανερώνουν τα κίνητρά και τα ενδιαφέροντά τους. Στα νηπιαγωγεία δίνεται έμφαση περισσότερο στις οργανωμένες δραστηριότητες, καθώς συνδέονται με τη στοχευμένη μάθηση των παιδιών. Όμως, το αυθόρμητο παιχνίδι είναι μία πολύ σημαντική δραστηριότητα για τα παιδιά, που προσφέρει ευκαιρίες για την ευημερία τους και την εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχει νόημα για τα παιδιά και εξασφαλίζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι το κίνητρο, τη συναισθηματική εμπλοκή και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι καθώς αυτό στηρίζεται στις δυνατότητες τους, τον τρόπο που σκέφτονται και τις πράξεις τους με βάση το τι γνωρίζουν για τον κόσμο (Αυγητίδου et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Jordan (2010), ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι διαμεσολαβητικός στην παιδαγωγική του παιχνιδιού, δηλαδή θεωρεί πως στην προσχολική ηλικία είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση των παιδιών να εξερευνούν και να αναζητούν. Οι Clarke, Wideman και Eadie (1990) θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του δύο σημεία: την παρατήρηση των παιδιών και την παρέμβαση υποστήριξης. Η παρατήρηση του παιχνιδιού απαιτεί και την διαδικασία της συστηματικής καταγραφής και ερμηνείας των παρατηρήσεων και την καλή γνώση των πρακτικών των παιδιών στο παιχνίδι, ώστε το παιδαγωγικό ενδιαφέροντος να εστιάσει στην υποστήριξή του. Η υποστήριξη του παιχνιδιού από την άλλη μπορεί να έχει ως στόχο τη διερεύνηση ή την επέκταση της δράσης των παιδιών για την εξασφάλιση σχέσεων αποδοχής μεταξύ τους, τη συμμετοχή των παιδιών που αποκλείονται και την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά. Η υποστήριξη μπορεί να γίνει και ενθάρρυνση για να διατυπώνουν τα παιδιά τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ώστε να αντιλαμβάνεται η νηπιαγωγός το σκεπτικό ή τον απολογισμό της δράσης τους. Βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να στηρίζουν

τη μάθηση των παιδιών ακολουθώντας τη δράση και τη σκέψη των ίδιων και όχι τις προσωπικές τους προτεραιότητες. Βέβαια, αν και η παραπάνω διαδικασία κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, ο Smith (2001) υποστηρίζει πως ο ρόλος της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι συχνά παρεμβατικός. Ο Saracho (2011) συμπληρώνει ότι ακόμη και αν είναι παρεμβατικός, στοχεύει περισσότερο στην ευταξία της τάξης και όχι τόσο στην υποστήριξη της δράσης των παιδιών (Αυγητίδου et al., 2014).

Σύμφωνα με τη Γουργιώτου (2014) με τις κατάλληλες παρεμβάσεις από τη νηπιαγωγό τα παιδιά μπορούν να βοηθήσουν με οποιονδήποτε τρόπο τα μέλη της ομάδας, για παράδειγμα στην κατανόηση των κανόνων, στις κατασκευές, στην επιλογή ρόλων και στη διαχείριση των διαφωνιών με στόχο την ικανοποίηση όλων των παιδιών στο παιχνίδι. Ακόμη, με τη σωστή παρέμβαση της νηπιαγωγού τα παιδιά αναπτύσσουν στενές, επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ τους και αποκτούν εμπειρίες και μεταγνωστικές ικανότητες με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο.

Παράδειγμα έρευνας δράσης: Δεύτερη μελέτη περίπτωσης (Βασιλική Αλεξίου)

Η οργάνωση της συνεργατικής έρευνα-δράσης της κ. Αλεξίου¹ έλαβε μέρος στα πρότυπα νηπιαγωγεία Α.Π.Θ κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 και είχε ως ζητούμενο τη διερεύνηση των προϋποθέσεων και τον τρόπο υποστήριξης της σκέψης και της δράσης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Δεύτερο ζητούμενο τέθηκε η επαγγελματική υποστήριξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην επανατοποθέτηση ή διεύρυνση των πρακτικών και πεποιθήσεων τους για το παιχνίδι.

Σύμφωνα με την κ. Αλεξίου η σημαντικότερη πρακτική που πραγματοποίησε η ίδια στην τάξη της στο ελεύθερο παιχνίδι είναι η μετακίνηση από τη θέση του απλού παρατηρητή και καταγραφέα της δράσης των παιδιών σε ρόλο συμπαίκτη και βοηθού/διευκολυντή:

- α) στο σχεδιασμό των απαιτούμενων ενδυμάτων
- β) στη διευκόλυνση της δράσης των παιδιών που σχετίζονταν με το σενάριο παιχνιδιού που επέλεξαν
- γ) την επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στα παιδιά καθώς και την ενεργοποίηση των σχετικών ικανοτήτων τους
- δ) την ενίσχυση των παιδιών για αναζήτηση βοήθειας από συνομηλίκους
- ε) την ενεργοποίηση της φαντασίας τους για την πλοκή του παιχνιδιού και
- στ) την διευκόλυνση των παιδιών στην αναδιάταξη του χώρου για τις ανάγκες του που απαιτούσε το σενάριο παιχνιδιού

Οι παραπάνω ενέργειες γίνονταν κάθε φορά που υπήρχε κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις των παιδιών, είτε λόγω έλλειψης υλικών ή παιχνιδιών, όπου προχωρούσαν μαζί στην κατασκευή τους, είτε στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν είχαν ιδέες ή συναντούσαν δυσκολίες στην πλοκή ή το σενάριο και χρειάζονταν βοήθεια για να εξελιχθεί το παιχνίδι τους.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξε η ανάγκη δημιουργίας ενός ημι-δομημένου ελεύθερου παιχνιδιού από την κ. Αλεξίου, με θέμα την οργάνωση μιας αεροπορικής πτήσης στο εσωτερικό της τάξης, με απώτερο σκοπό τη συνεργατική δράση των παιδιών και τον εμπλουτισμό του σεναρίου. Το παιχνίδι αυτό αποτέλεσε έναν συνδυασμό ανάμεσα στη δραματοποίηση και το ελεύθερο παιχνίδι, αφού τα παιδιά είχαν την ελευθερία να δράσουν ενισχύοντας το παιχνίδι με δικές τους ιδέες και πράξεις.

Η συμμετοχή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι ήταν αποδεκτή από τα παιδιά. Βοήθησε στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αυτών, καθώς παρατήρησε μετέπειτα στη διάρκεια του παιχνιδιού πως υπήρχε ένα συνεχές κλίμα υποστήριξης ανάμεσα στα παιδιά.

Η ίδια σημειώνει πως μέσω της παρατήρησης και των καταγραφών του ελεύθερου παιχνιδιού κατανόησε βαθύτερα τα παιδιά και τις αλληλεπιδράσεις τους και κατάφερε να κερδίσει καλύτερη επικοινωνία με την οικογένεια του κάθε παιδιού. Ακόμη, υπογραμμίζει πως ενώ δεν είχε την προδιάθεση να λειτουργήσει παρεμβατικά, στη συνέχεια οι συνθήκες τις το επέβαλαν. Μέσω της αξιολόγησης της δράσης της στο ελεύθερο παιχνίδι καταλήγει πως με τις ενέργειές που έκανε βοήθησε τα παιδιά και τις μεταξύ τους σχέσεις (Αλεξίου, 2014).

3.2.4 Κλίμα αποδοχής - Υποστηρίζοντας τη συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση

«Η συνεργατική μάθηση είναι μια παλιά ιδέα στην εκπαίδευση, η οποία γνώρισε σημαντική αναβίωση στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική τα τελευταία χρόνια. Ο όρος αναφέρεται σε τεχνικές στην τάξη στις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και λαμβάνουν ανταμοιβές ή αναγνώριση με βάση την απόδοση των ομάδων τους» (Slavin, 1980). Δίνοντας περισσότερο βάση στις πρακτικές της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τον Begin (1992, σ.145), ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί το συνεργατικό μοντέλο μάθησης αποδέχεται πως δεν είναι «η μοναδική πηγή γνώσης στην τάξη, αλλά ένα άτομο που αποσκοπεί

να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες στη μάθηση, έτσι ώστε ο καθένας να μπορεί να κινητοποιήσει όλο το δυναμικό του». Με την αποφυγή της δασκαλοκεντρικής μεθόδου υπάρχει πλεόνασμα χρόνου για τον εκπαιδευτικό, χρόνο τον οποίο μπορεί να αφιερώσει, όπως αναφέραμε παραπάνω, στην παρατήρηση των παιδιών και στις απαραίτητες παρεμβάσεις (Κακανά, 2015).

Η αξία της συνεργατικής μάθησης έχει υπογραμμιστεί ιδιαίτερα από παιδαγωγούς και ψυχολόγους και αποτελεί στόχο του ΔΕΠΠΣ για την προσχολική τάξη. Όσον αφορά την εργασία των παιδιών σε ομάδες, πολλοί εκπαιδευτικοί υποθέτουν πως τα παιδιά όταν κάθονται μαζί σε ένα τραπέζι, έχοντας μία κοινή εργασία, δουλεύουν σαν ομάδα, χωρίς να δίνουν βάση στο αν συνεργάζονται ή όχι μεταξύ τους. Πολλές φορές θεωρείται αυτονόητη η ύπαρξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, ότι δηλαδή όταν τα παιδιά βρεθούν στον ίδιο χώρο θα συνεργαστούν μεταξύ τους έχοντας ένα κοινό στόχο (Αυγητίδου, 2008). Όμως, τα αισθήματα αποδοχής και οι ικανότητες για θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά δεν είναι δεδομένες, αλλά αναπτύσσονται με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε καθημερινές πρακτικές αλλά και στο πλαίσιο ενός συνεργατικού προγράμματος.

Το κλίμα αποδοχής αποτελεί έναν από τους στόχους που είναι απαραίτητο να θέσει η εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο. Οι θετικές σχέσεις και η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελούν το βασικότερο σημείο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Η παρουσία του θετικού κλίματος κρίνεται απαραίτητη στο νηπιαγωγείο καθώς επιφέρει θετικά εκπαιδευτικά και ψυχολογικά αποτελέσματα για τους μαθητές καθώς και για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Freiberg et al., 1998· Marshall, 2004· Yusof, 2012 ο. α. στο Καρατάσιου, 2015).

Στο νηπιαγωγείο έχουν παρατηρηθεί στερεοτυπικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, δηλαδή η επαναλαμβανόμενη επιλογή φίλων ή συμπαικτών ίδιας ηλικίας, ίδιου φύλου, ίδιας εθνότητας και ίδιας ικανότητας στη δημιουργία μιας ομάδας. Επιπλέον, δημιουργούνται αποκλειστικές φιλίες και κλίκες με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό ορισμένων παιδιών (Αυγητίδου, 1997· Τσίγκρα, 2003 ο. α. στο Αυγητίδου 2008). Η εκπαιδευτικός θα μπορέσει με τις σωστές παρεμβάσεις να γνωρίσει τα παιδιά μεταξύ τους, να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και να εξασφαλίσει ένα κλίμα αποδοχής και θετικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Αυγητίδου, 2008). Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2008), οι ενέργειες που μπορεί να ακολουθήσει η νηπιαγωγός είναι:

- α) Να βοηθήσει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους, να γνωριστούν καλύτερα και να αναδειχτεί η διαφορετικότητα ανάμεσά τους, ώστε να γίνουν αποδεχτοί από τους συνομηλίκους τους
- β) Να ενθαρρύνει τη σωματική επαφή μεταξύ παιδιών ίδιου ή διαφορετικού φύλου
- γ) Να ενισχύσει τα παιδιά που δεν έχουν θάρρος ή μιλούν σιγά στην παρουσίαση του εαυτού τους
- δ) Να αναγνωρίσουν ότι μέσα από την ατομική εργασία με κοινό και συλλογικό στόχο θα καταφέρουν να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα
- ε) Να αναπτύξει ένα πιο οικείο και ζεστό κλίμα στην σχολική τάξη αντιμετωπίζοντας καταστάσεις που φέρουν ρατσιστικές και σεξιστικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο
- στ) Να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και να ενισχυθεί ο σεβασμός και η αποδοχή της γνώμης του άλλου και
- ζ) Να διορθώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς, όχι μόνο στις μικτές ομάδες αλλά και στις ομάδες του ίδιου φύλου

Για την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο σημαντική θεωρείται και η παρέμβαση της νηπιαγωγού με στόχο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι. Ένα γεγονός που παρατηρείται συχνά στο νηπιαγωγείο είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό ορισμένων συνομηλίκων τους. Η νηπιαγωγός είναι αυτή που χρειάζεται να παρέμβει για να λυθούν οι διαμάχες, θέτοντας το ζήτημα προς επίλυση στα παιδιά. Ακόμη, σχετικά με τον αποκλεισμό, η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να επέμβει και να προτείνει μία κοινή δραστηριότητα ανάμεσα τους καθώς και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του παιδιού για να νιώσει ενεργό μέλος. Ένας ακόμη τρόπος παρέμβασης της νηπιαγωγού στο παιχνίδι είναι να το ενισχύσει, καθώς παρατηρείται συχνά τα παιδιά να επιμένουν στην ίδια δραστηριότητα, χωρίς να την εξελίσσουν. Η εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση μπορεί να επεκτείνει το παιχνίδι παρακινώντας τα νήπια να προτείνουν ιδέες. Επίσης, μπορεί και η ίδια να συμμετέχει στο παιχνίδι για να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο (Αυγητίδου, 2008).

Η συνεργατική μάθηση για να είναι αποτελεσματική στα παιδιά πρέπει να στηρίζεται και στο ελεύθερο παιχνίδι αλλά και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Στο ελεύθερο παιχνίδι η νηπιαγωγός δύναται να ενισχύσει τις μεικτές ομάδες των παιδιών, για παράδειγμα να δημιουργήσει μία εβδομαδιαία λίστα που να αναγράφεται ποιος παίζει με ποιον, με στόχο κάθε παιδί να παίζει με όλο και περισσότερα νήπια. Έτσι,

θα καταφέρει να αποφύγει το συνωστισμό σε κάποιες γωνιές που θα δημιουργούσαν δυσκολίες και διαπληκτισμούς στο παιχνίδι. Από την άλλη στις οργανωμένες δραστηριότητες οφείλει να ενισχύσει την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες συμμετοχής τους στις ομαδικές εργασίες. Ακόμη, μπορεί να οργανώσει παιχνίδια που να απαιτούν επαφή, επικοινωνία και συνεργασία, ούτως ώστε να μάθουν τα παιδιά να παίζουν και να συνεργάζονται χωρίς προστριβές. Σημαντικό εξίσου είναι να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Η παραπάνω ενέργεια θα έχει αποτέλεσμα εάν η νηπιαγωγός ανατροφοδοτήσει θετικά τα παιδιά για την προσπάθειά τους για να νιώσουν αυτοπεποίθηση. Τέλος, γενικότερα η εκπαιδευτικός είναι καλό να ενισχύσει ένα κλίμα χαράς και δημιουργικότητας στην τάξη, που θα βοηθήσει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη συνεργατική διαδικασία (Αυγητίδου, 2008).

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τις ενέργειες της νηπιαγωγού και να τις συσχετίσει με τα δεδομένα παρατήρησης της τάξης. Ακόμη, διερευνά κατά πόσο η νηπιαγωγός ενισχύει τη συνεργατική μάθηση των παιδιών, είτε στο ελεύθερο είτε στο οργανωμένο παιχνίδι και προτείνει τρόπους οργάνωσης δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες είναι οι ενέργειες που επιλέγει η νηπιαγωγός προκειμένου να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση των παιδιών και ποια η συχνότητα τους;
- Ποιος είναι ο στόχος των ενεργειών αυτών;
- Ποια τα αποτελέσματα;

4.2 Σχέδιο έρευνας

4.2.1 Μέθοδος έρευνας-Ποιοτική έρευνα

Την παρούσα έρευνα μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως ποιοτική, καθώς η μέθοδος διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική προσέγγιση. Οι ποιοτικές έρευνες ονομάζονται έτσι, γιατί σε σύγκριση με τις ποσοτικές, τα δεδομένα ή οι πληροφορίες που αντλούνται δεν μετατρέπονται σε αριθμητικά σύνολα, αλλά χρησιμοποιούνται, σχολιάζονται και αναλύονται ως λεκτικά σύνολα. Γενικότερα, οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν την πιο αναλυτική και σε βάθος περιγραφή κάποιων δράσεων, που έχουν ως στόχο την ερμηνεία μιας πραγματικής κατάστασης από τη σκοπιά των συμμετεχόντων, κι όχι από την οπτική του παρατηρητή (Πασχαλιώρη και Μίλεση, 2004). Αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική προσέγγιση, καθώς σκοπός μας ήταν να επιτύχουμε μία βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία των καταστάσεων, δράσεων και ενεργειών των νηπίων, καθώς και της νηπιαγωγού κατά τις ελεύθερες και τις οργανωμένες δραστηριότητες.

Πιο κατάλληλη μέθοδος για την έρευνά μας ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, στην οποία ο παρατηρητής προσπαθεί να γίνει μέλος της υπό παρατήρηση ομάδας (Robson, 2007).

4.2.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Γενικότερα, η άμεση παρατήρηση είναι μία διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την παρατήρηση ατόμων, ομάδων, συμπεριφορών και συνθηκών. Ο ερευνητής καταγραφεί τις παρατηρήσεις του και έπειτα επεξεργάζεται και ερμηνεύει τα δεδομένα που θα τον βοηθήσουν στην έρευνά του. Η παρατήρηση χαρακτηρίζεται ως η πιο ποιοτική και βασική τεχνική για τη συλλογή δεδομένων στην κοινωνική έρευνα (Κεδράκα, 2004).

Η παρατήρηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με την προσέγγιση του παρατηρητή. Στην πρώτη διάσταση ο παρατηρητής χαρακτηρίζεται ως «καθαρός», διότι προσπαθεί να εξασφαλίσει την διακριτική παρουσία του στο χώρο, χωρίς να επεμβαίνει. Από την άλλη πλευρά η δεύτερη διάσταση αφορά τον συμμετοχικό ρόλο που λαμβάνει ο παρατηρητής στην κατάσταση που παρατηρεί. Ο ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή σημαίνει πως ο συμμετέχων προσπαθεί να αποκρύψει τον παρατηρητικό του ρόλο και να συμμετέχει απλά όσο πιο φυσικά γίνεται ως μέλος της ομάδας (Robson, 2007). Στον αντίποδα, ο Gold (1958 ο. α. στο Robson, 2007) υποστηρίζει πως ο συμμετέχων παρατηρητής πρέπει να δηλώσει την ερευνητική του θέση στους συμμετέχοντες, χωρίς ο ίδιος να λάβει μέρος στην δραστηριότητα τους.

Σημαντική στην παρούσα έρευνα είναι η η συμμετοχική παρατήρηση και η μελέτη περίπτωσης που προσφέρει μία επιπρόσθετη ερευνητική στρατηγική (Μαγγόπουλος, 2014). Επιλέξαμε λοιπόν τη συμμετοχική παρατήρηση ως παρατηρητές, η οποία μέσα από τη μελέτη δύο περιπτώσεων, μας βοηθά να εμβαθύνουμε στο υπό μελέτη θέμα μας, δηλαδή στις ενέργειες της νηπιαγωγού και των νηπίων κατά το ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι και στο κατά πόσο η νηπιαγωγός ενισχύει τη συνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. Όμως, για το λόγο του ότι η παρατήρηση έγινε παράλληλα με την πρακτική μου άσκηση, η ταυτότητα μου ως παρατηρητής έγινε γνωστή στη νηπιαγωγό και τα παιδιά, αλλά συμμετείχα και στις δράσεις τους, όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο.

4.2.3 Συμμετέχοντες παρατήρησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πρωινό πρόγραμμα ενός από των ολοήμερων σχολείων της Φλώρινας. Οι μέρες παρατήρησης ήταν δέκα, ενώ το πλήθος των συμμετεχόντων αποτέλεσαν 16 παιδιά, νήπια και προνήπια (11 αγόρια και 5 κορίτσια) και 1 νηπιαγωγός. Σε κάποιες από τις αναφερόμενες μέρες το πλήθος των παιδιών αυξανόταν, εφόσον έλειπε η νηπιαγωγός του διπλανού τμήματος και τα παιδιά προστίθεντο στη δική μας τάξη.

4.2.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας ήταν η ποιοτική μέθοδος. Σύμφωνα με τον Robson (2007), η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αποτελεί μία συστηματική διαδικασία συλλογής, αποθήκευσης και ανάκτησης του ποιοτικού υλικού. Συγκεντρώνοντας το υλικό των παρατηρήσεων μας, επόμενο βήμα ήταν η συστηματική κατηγοριοποίηση και πιο συγκεκριμένα η περιγραφή των δεδομένων που επιλέξαμε στην αρχή να μελετήσουμε. Οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομήσαμε τα στοιχεία των παρατηρήσεων μας προέρχονταν από την εξέταση των εννοιολογικών κατηγοριών που είχαμε σχεδιάσει με βάση τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφία της έρευνας μας.

Επομένως, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών μας χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: α. στην εικόνα της τάξης β. στις ενέργειες τις νηπιαγωγού και γ. στους σκοπούς των ενεργειών της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες σχετικά με την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης των παιδιών. Πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην εικόνα της τάξης αναλύσαμε τα δεδομένα μας και τα κατηγοριοποιήσαμε λαμβάνοντας ποσοστά από αυτά, ώστε να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα. Την ίδια διαδικασία ακολουθήσαμε και στις ενέργειες της νηπιαγωγού. Στο τρίτο κεφάλαιο για τους σκοπούς των ενεργειών της νηπιαγωγού δημιουργήσαμε δύο πίνακες, έναν για το ελεύθερο παιχνίδι και έναν για τις οργανωμένες δραστηριότητες και προτείναμε τρόπους ενίσχυσης της συνεργατικής μάθησης μέσα στο νηπιαγωγείο.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εικόνα της τάξης στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες

Ελεύθερο παιχνίδι

Στις δέκα μέρες παρατήρησης του παιχνιδιού των νηπίων δημιουργήθηκαν δέκα χάρτες (ένας για κάθε μέρα), οι οποίοι καταγράφουν τις ομάδες των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι, τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αλλά και το ρόλο της νηπιαγωγού. Οι χάρτες αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για να δούμε ποια είναι η εικόνα της τάξης. Τα δεδομένα τα οποία αντλήσαμε από τους χάρτες και παρουσιάζονται παρακάτω αναφέρονται στο είδος αλληλεπίδρασης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Οι 10 χάρτες αποτελούνται από 63 ομάδες, όπου ο μέσος όρος ομάδων της ημέρας είναι περίπου 6. Κάθε ομάδα κατατάσσεται σε τέσσερα διαφορετικά είδη παιχνιδιού.

A. Συνεργατικό παιχνίδι:

25 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **39,68%** του συνόλου των ομάδων

B. Μοναχικό παιχνίδι:

23 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **36,51%** του συνόλου των ομάδων

Γ. Παράλληλο με επικοινωνία:

11 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **17,46%** του συνόλου των ομάδων

Δ. Παράλληλο χωρίς επικοινωνία:

4 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **6,35%** του συνόλου των ομάδων

E. Μεικτές ομάδες

2 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **3,17%** του συνόλου των ομάδων

ΣΤ. Ομάδες ίδιου φύλου

61 ομάδες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί σε ποσοστό **96,83%** του συνόλου των ομάδων

Σύμφωνα με τους χάρτες βλέπουμε ότι ένα ποσοστό **39,68%** των ομάδων παίζουν συνεργατικά, ποσοστό το οποίο μας δείχνει ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης

του συνεργατικού παιχνιδιού μέσα στην τάξη. Η κατάσταση αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσα από διάφορες ενέργειες της νηπιαγωγού που κύριο στόχο θα έχουν να εξασφαλίσουν ένα κλίμα αποδοχής, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά. Όσον αφορά το μοναχικό παιχνίδι στην τάξη διακρίνουμε μέσω των δεδομένων του χάρτη ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των παιδιών προτιμούν και επαναλαμβάνουν το μοναχικό παιχνίδι. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυτό είναι της τάξεως του **36,51%**, το οποίο φυσικά είναι αρκετά υψηλό. Αυτό αποτελεί από μόνο του ένα γεγονός άκρως ανησυχητικό, το οποίο απαιτεί άμεση αντιμετώπιση από την εκπαιδευτικό. Η ίδια πρέπει με την εκτέλεση διάφορων πρωτοβουλιών και ενεργειών να καταφέρει σε πρώτο χρόνο να μειώσει το ποσοστό αυτό των ομάδων ενισχύοντας το συνεργατικό παιχνίδι. Επίσης, έχουμε τη δυνατότητα να διακρίνουμε μέσω των δεδομένων μας ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών παίζουν παράλληλα μεταξύ τους με (**17,46%**) ή χωρίς (**6,35%**) επικοινωνία. Αυτό μας δείχνει την ανάγκη που υπάρχει να κάνει η νηπιαγωγός τα παιδιά πιο δεκτικά και να ενισχύσει τις θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Τέλος, το ποσοστό των μεικτών ομάδων στις 10 μέρες παρατήρησης ανέρχεται στο **3,17%**, αριθμός που είναι πολύ μικρός σε τόσες πολλές μέρες. Αντιθέτως το ποσοστό των ομάδων ίδιου φύλου έφτασε στο **96,83%**. Σύμφωνα με τα δεδομένα που λάβαμε η νηπιαγωγός είναι απαραίτητο να φέρει τα δύο φύλα πιο κοντά και να ενισχύσει τις μεικτές ομάδες στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι. Με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσει τη συνεργασία ανάμεσά τους, καθώς γενικότερα φάνηκε πως τα παιδιά απέφευγαν να παίζουν με άτομα ίδιου φύλου..

Σε γενικό πλαίσιο φαίνεται πως τα παιδιά προτιμούν να παίζουν μοναχικά, κατάσταση που επαναλαμβάνεται εφόσον η νηπιαγωγός δεν επιχειρεί να εντάξει τα παιδιά στο σύνολο της τάξης. Επίσης, τα νήπια προσπαθούν να παίζουν συνεργατικά αλλά μέσα από τις παρατηρήσεις διακρίναμε εντάσεις, μεγάλη κινητικότητα και συνεχείς αλλαγές του πλήθους των παιδιών στο παιχνίδι. Ακόμη, στο ελεύθερο παιχνίδι επαναλαμβάνουν συνεχώς την ίδια δραστηριότητα χωρίς να δίνεται ευκαιρία επέκτασης σε αυτό, με αποτέλεσμα τα παιδιά είτε να αλλάζουν παιχνίδι συνεχώς, είτε να αντιδρούν και να στέκονται αμέτοχα επειδή δεν έχουν τι να κάνουν.

Οργανωμένες δραστηριότητες

Τα επόμενα δεδομένα που συλλέξαμε προέρχονται από τις παρατηρήσεις στις οργανωμένες δραστηριότητες. Το σύνολο των οργανωμένων δραστηριοτήτων που

παρατηρήθηκαν στο νηπιαγωγείο είναι 25. Από αυτές μία τυπική δομή που ακολουθούσε η νηπιαγωγός είναι:

- Η νηπιαγωγός ξεκινάει μία γενική συζήτηση με τα παιδιά με θέμα “το χωράφι μας”. Τοποθετεί το αλουμινένιο ταπί στο τραπεζάκι και ρωτάει τα παιδιά τι θα μπορούσε να είναι αυτό. Τους καθοδηγεί στη σωστή απάντηση πως είναι το χωράφι τους. Στη συνέχεια ρωτάει τα νήπια τι σπέρνουμε στα χωράφια. Τα νήπια ανταποκρίνονται και το καθένα λέει ότι γνωρίζει. Έπειτα, φέρνει ένα βαζάκι με σιτάρι και ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν τι περιέχει το βάζο. Το γυρνάει γύρω γύρω στα νήπια να το δουν από κοντά και καταλήγουν στο ότι είναι σιτάρι. “Τι χρειάζεται να έχει ένα χωράφι για να σπείρουμε το σιτάρι μας;”. Τα παιδιά απαντούν αμέσως χώμα. Η νηπιαγωγός τυλίγει το ταπί με το καφέ γκοφρέ χαρτί και τους φωνάζει έναν-έναν να τοποθετήσουν από λίγο βαμβάκι μέσα στο ταπί για να δημιουργήσουν το χώμα. Επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία αντικαθιστώντας το βαμβάκι με πέντε σποράκια σιτάρι, τα οποία πρώτα μετρούν ένας ένας με τη σειρά και μετά ρίχνουν στο “χωράφι” τους. “Και αφού ρίξαμε τα σποράκια μας στο χώμα, τι άλλο χρειαζόμαστε για να μεγαλώσουν;” Τα νήπια με τη βοήθεια της νηπιαγωγού απαντούν νερό και ήλιο. Έτσι η νηπιαγωγός ζήτησε από τα πιο ήσυχα παιδιά να ρίξουν λίγο νεράκι μέσα, τοποθέτησαν το χωράφι τους σε σημείο που να το βλέπει ο ήλιος και συμφώνησαν να το ποτίζουν κάθε δύο μέρες. Τέλος, έβαλε σε ένα ποτηράκι βαμβάκι, σιτάρι και νερό και σε ένα δεύτερο μόνο βαμβάκι και σιτάρι. Το πρώτο ποτήρι το βάλανε στο σκοτάδι της ντουλάπας και το δεύτερο στον ήλιο χωρίς νερό. Στη συνέχεια μοιράζει ατομικά στα παιδιά φύλλα χαρτιού A4 και ορίζει σε μερικά παιδιά να ζωγραφίσουν στα τραπεζάκια τον ήλιο, κάποια άλλα τρακτέρ και τα τελευταία ένα χωράφι. Ύστερα μαζεύει πάλι τα νήπια στον χώρο για συζήτηση και ξεκινούν σε ένα φύλλο A3 να γράψουν και να ζωγραφίσουν τι χρειάζεται ένα χωράφι. Η διαδικασία που ακολουθεί είναι η ίδια: φωνάζει ένα ένα τα παιδιά και με τη βοήθειά της συμπληρώνουν την ομαδική εργασία.

Στην οργανωμένη δραστηριότητα βλέπουμε βήμα-βήμα την πορεία που ακολούθησε η νηπιαγωγός για να συνδομήσει τη γνώση των παιδιών (κοινωνικός εποικοδομητισμός). Ξεκινάει θέτοντας ερωτήματα στα νήπια που το καθένα απαντά ανάλογα με τις γνώσεις που έχει από την αλληλεπίδρασή του με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Το κάθε νήπιο βρίσκεται σε ένα πρώτο επίπεδο

ανάπτυξης. Η νηπιαγωγός με ερεθίσματα και ερωτήματα προς τα παιδιά προσπαθεί να τα βοηθήσει γνωστικά να επιτύχουν το ανώτατο επίπεδο (Z.E.A). Με άλλα λόγια η νηπιαγωγός προκαλεί γνωστική σύγκρουση στα παιδιά σε σχέση με αυτά που γνωρίζουν ήδη, ώστε να εγκατασταθεί η νέα γνώση. Έπειτα, ενώ θα μπορούσε να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες για να ζωγραφίσουν τον ήλιο, το χωράφι και το τρακτέρ, επιλέγει να ασχοληθούν τα νήπια ατομικά στα τραπεζάκια. Τέλος, η ομαδική εργασία σχεδιάστηκε έχοντας ένα κοινό σκοπό αλλά τα παιδιά στην ουσία δεν συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Τα νήπια γενικότερα ανταποκρίνονταν στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού και ακολουθούσαν τα βήματα που τους ζητούσε να κάνουν.

Όπως αναφέραμε παραπάνω οι οργανωμένες δραστηριότητες που παρατηρήσαμε είναι 25. Αυτές διαχωρίζονται ανάλογα με τον τρόπο που λειτουργούσε η εκπαιδευτικός στην τάξη:

A. Ερώτηση – Απάντηση - Ανατροφοδότηση

Η νηπιαγωγός έθετε ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με το θέμα, λάμβανε απαντήσεις και στη συνέχεια ξαναρωτούσε καθοδηγώντας έμμεσα τη σκέψη των παιδιών προς την σωστή απάντηση. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίνονταν στις ερωτήσεις της νηπιαγωγού, ενώ ένας μικρός αριθμός αυτών δεν αποκρινόταν ή απαντούσε διάφορα άλλα δημιουργώντας μία αναμπεμπούλα στο χώρο. Τον τρόπο αυτό η νηπιαγωγός ακολούθησε στις 5 από τις 25 δραστηριότητες, αριθμός που αντιστοιχεί στο **20%** του συνόλου των δραστηριοτήτων.

B. Ατομικά τα παιδιά στα τραπεζάκια

Τα παιδιά εργάστηκαν στα τραπεζάκια στις 12 από τις 25 δραστηριότητες που αποτελεί το **48%** των δραστηριοτήτων. Η νηπιαγωγός μοίραζε στα παιδιά την εργασία τους για να ασχοληθούν ατομικά στα τραπεζάκια. Τα νήπια επέλεγαν συνήθως να κάτσουν μαζί με τους συνομήλικούς τους που κάνουν παρέα για να επικοινωνούν και να συζητούν μεταξύ τους. Επομένως, τα αγόρια κάθονταν με άτομα ίδιου φύλου. Ομοίως και τα κορίτσια της τάξης. Στο τέλος της δραστηριότητας τους έγραφαν τα ονόματά τους και τοποθετούσαν τις εργασίες στα συρτάρια με το όνομά τους.

Γ. Ομαδικές εργασίες (χωρίς συνεργασία)

Οι ομαδικές εργασίες αποτελούν το **28%** του συνόλου των δραστηριοτήτων, δηλαδή τις 7 από τις 25. Αυτές γίνονταν στον χώρο για συζήτηση. Κάθε φορά τα παιδιά σήκωναν τα χέρια τους και όποιον όριζε η νηπιαγωγός πλησίαζε και τον καθοδηγούσε πως να συνεχίσει. Τα υπόλοιπα παιδιά στέκονταν και παρακολουθούσαν τη διαδικασία. Τις περισσότερες φορές όταν η δραστηριότητα κρατούσε αρκετή ώρα τα παιδιά κουράζονταν και έκαναν φασαρία. Στις ομαδικές εργασίες γενικότερα τα νήπια μπορεί να εργάζονταν για ένα κοινό στόχο ώστε να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά ουσιαστικά δε υπήρχε συνεργασία ή κάποιου είδους αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Δ. Συνεργατικό παιχνίδι

Μία μόνο δραστηριότητα κατατάξαμε στο συνεργατικό παιχνίδι από το σύνολο των 25 δραστηριοτήτων. Μπορεί όντως μέσα από τη συγκεκριμένη κινητική δραστηριότητα να μην υπήρχε συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά αλλά στόχευσε στην ενθάρρυνση της σωματικής επαφής μεταξύ τους και σε κάποιες περιπτώσεις στο να έρθουν τα δύο φύλα κοντά. Το συνεργατικό παιχνίδι έφτασε στο **4%** του συνόλου των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ελάχιστος αριθμός για 10 μέρες στο νηπιαγωγείο.

Γενικότερα λοιπόν, όπως στο ελεύθερο παιχνίδι έτσι και στις οργανωμένες δραστηριότητες φαίνεται πως υπάρχουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης του συνεργατικού παιχνιδιού. Το ποσοστό των ατομικών εργασιών που τα παιδιά δουλεύουν στα τραπέζια είναι υψηλό σε σχέση με το συνεργατικό παιχνίδι, το οποίο είναι απαραίτητο να αποτελεί στόχο για κάθε εκπαιδευτικό στο νηπιαγωγείο. Ακόμη, στις ομαδικές εργασίες με την ατομική συμβολή του κάθε παιδιού χάνεται η ευκαιρία για συνεργασία. Τα παιδιά επιδιώκουν μεταξύ τους την επικοινωνία, αλλά δεν τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τέλος, μία γενική διαπίστωση μέσα από τις παρατηρήσεις που κάναμε θα μπορούσε να είναι η άποψη ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν και το σωστό τρόπο που μπορούν να εργαστούν μεταξύ τους. Αυτό φάνηκε και στις οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι καθώς πολλές ήταν οι εντάσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσά τους. Η ύπαρξη του “εγώ” τους και η έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας από τη νηπιαγωγό αποτελούν τον κύριο λόγο προστριβών στην συγκεκριμένη τάξη.

5.2 Οι ενέργειες της νηπιαγωγού στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στις ενέργειες της νηπιαγωγού στο οργανωμένο και ελεύθερο παιχνίδι. Από αυτές θέλουμε να πάρουμε δεδομένα σχετικά με το τι ενέργειες έκανε η νηπιαγωγός και αν μέσω αυτών στόχευε στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης.

Ελεύθερο παιχνίδι

Για το ελεύθερο παιχνίδι μετρήθηκαν 17 περιστατικά στα οποία θα έπρεπε να παρέμβει η νηπιαγωγός για να εξασφαλίσει ένα κλίμα ευημερίας μέσα στην τάξη. Από τα παραπάνω περιστατικά η νηπιαγωγός παρενέβη στα 13 από τα 17 ενώ στα υπόλοιπα 4 ήταν ή απασχολημένη ή απύσχα.

Παρακάτω γίνεται μία ταξινόμηση με βάση τον τρόπο παρέμβασης της νηπιαγωγού και δίνονται παραδείγματα:

A. Συζήτηση με τα παιδιά (17,65%)

1. Ένα παιδί της διπλανής τάξης κλαίει στα τραπέζια. Η νηπιαγωγός το πλησιάζει για να το ηρεμήσει και το ρωτάει για ποιο λόγο κλαίει. Στη συνέχεια του αναφέρει πως υπάρχουν πολλά παιχνίδια και σε αυτήν την τάξη για να παίξει και τον παρακινεί να πάρει μία κόλα A4 για να ζωγραφίσει. Μετά από λίγο το παιδί ακολουθεί τη συμβουλή της εκπαιδευτικού και παίρνει ένα φύλλο για να ζωγραφίσει.

2. Τα παιδιά καθώς συμμαζεύαν τα παιχνίδια άρχισαν να πετάνε τουβλάκια στο καλάθι από μακριά. Η νηπιαγωγός πλησιάζει τα παιδιά και τους εξηγεί πως δεν πετάμε τα παιχνίδια από μακριά στα καλάθια αλλά τα αφήνουμε από κοντά για να μη χτυπήσει κανένα παιδί ή για να μη χαλάσουν τα παιχνίδια της τάξης.

3. Ένα παιδί χτυπάει κατά λάθος ένα συμμαθητή του στο κεφάλι με ένα βαρύ παιχνίδι (λιοντάρι). Η εκπαιδευτικός πηγαίνει κοντά στα παιδιά και τους συμβουλεύει να προσέχουν με τα βαριά αντικείμενα για να μην υπάρξουν ατυχήματα.

B. Διακοπή παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό (23,53%)

1. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού η νηπιαγωγός αρκετές φορές διέκοπτε τα παιδιά από το παιχνίδι τους για να συμπληρώσουν μαζί το φύλλο αξιολόγησης.
2. Ένας ακόμη λόγος διακοπής παιχνιδιού από την νηπιαγωγό ήταν για να ασχοληθούν τα παιδιά με κάποια φύλλα εργασίας σχετικά με τη διατροφή.
3. Δύο κορίτσια ζητάνε από τη νηπιαγωγό πανιά για να φτιάξουν μία σκηνή. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα κορίτσια λέγοντας τους πως δεν φτιάχνουμε τέτοια πράγματα μέσα στο νηπιαγωγείο.
4. Δύο κορίτσια καθώς ζωγράφιζαν ξεκίνησαν ένα συμβολικό παιχνίδι κάνοντας τους μαρκαδόρους ξίφη. Η νηπιαγωγός παρενέβη διακόπτοντας το παιχνίδι για να μη χτυπήσουν τα παιδιά.

Γ. Παρεμβαίνει για να λύσει διαφωνίες (11,76%)

1. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά μαλώνουν για τα παιχνίδια. Η παιδαγωγός θέλοντας να κατευνάσει τις φωνές τους συμβουλεύει πως τα παιχνίδια είναι για όλα τα νήπια της τάξης.
2. Ένα νήπιο πειράζει ένα συμμαθητή του και αυτός κλαίει. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το στεναχωρημένο παιδί και ρωτάει: «Ποιος πείραξε αυτό το γλυκό παιδί; Ποιος το στεναχώρησε;». Έπειτα λέει στα άλλα παιδιά: «Γιατί πειράζετε τον Χ.Χ; Ντροπή! Αν δεν τον πειράζετε, δε θα σας πειράζει. Θα τον αγαπάμε τον Χ.Χ».

Δ. Ενθάρρυνση παιδιών (5,88%)

1. Μία ομάδα παιδιών απευθύνεται στη νηπιαγωγό λέγοντας της με ενθουσιασμό: «Κυρία, κυρία! Κοιτάξτε ένα μεγάλο δρόμο που κάναμε!». Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα νήπια και τους λέει να κάνουν ακόμη μεγαλύτερο το δρόμο.

Ε. Παρέμβαση για την υπενθύμιση κανόνων (17,65%)

1. Τα παιδιά διαβάζουν βιβλίο στα παγκάκια του χώρου συζήτησης και η παιδαγωγός τους υπενθυμίζει τον κανόνα της τάξης, ο οποίος είναι να ακουμπάνε τα βιβλία στο τραπέζι για να μη σκιστούν.

2. Δύο νήπια τρέχουν στους διαδρόμους της τάξης κρατώντας από ένα παιχνίδι (λιοντάρι και πρόβατο) στα χέρια και η νηπιαγωγός τους υπενθυμίζει πως δεν πρέπει να τρέχουν μέσα στην τάξη γιατί υπάρχει περίπτωση να χτυπήσουν.

3. Μία ακόμη φορά τα παιδιά τρέχουν στην τάξη ρίχνοντας κάτι χαρτόνια κάτω. Η νηπιαγωγός απευθύνεται αυστηρά στο ένα παιδί λέγοντας του πως στο σπίτι μπορεί να μη τηρεί τους κανόνες αλλά στο νηπιαγωγείο πρέπει να τους τηρεί.

ΣΤ. Απουσία (23,53%)

1. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τρία κορίτσια αρνήθηκαν να δεχτούν στο παιχνίδι τους μία συμμαθήτριά τους διώχνοντας της. Το κορίτσι αυτό άρχισε να κλαίει. Όμως, η νηπιαγωγός έλειπε από την τάξη γι' αυτό παρενέβη η φοιτήτρια σ' αυτήν την περίπτωση.

2. Μία ομάδα αγοριών ζήτησαν από δύο άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους. Τα παιδιά αυτά δέχτηκαν μόνο τα δύο αγόρια ενώ το τρίτο ζήτησαν να φύγει. Και σε αυτήν την περίπτωση παρενέβη η φοιτήτρια, καθώς η νηπιαγωγός ήταν απύσχα και δεν παρακολούθησε το συμβάν.

3. Ένα νήπιο βγάζει γλώσσα σε ένα άλλο και το κοροϊδεύει. Η νηπιαγωγός όμως είναι απασχολημένη φτιάχνοντας το υλικό για τις οργανωμένες δραστηριότητες και γι' αυτόν τον λόγο δεν παρακολουθεί τη διαμάχη ανάμεσα στα παιδιά.

4. Δύο κορίτσια έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους και πιάνονται στα χέρια. Η νηπιαγωγός λείπει από την τάξη γι' αυτό αναλαμβάνει να λύσει τη διαμάχη και πάλι η φοιτήτρια.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που πήραμε από τις παρεμβάσεις της νηπιαγωγού παρατηρήσαμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (**23,53%**) αντιστοιχεί στη διακοπή παιχνιδιού από την ίδια καθώς και την απουσία της από την ενασχόληση των παιδιών στις γωνιές. Η απουσία της νηπιαγωγού, όχι μόνο από το ελεύθερο παιχνίδι αλλά και από την τάξη, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός χαοτικού και ανεξέλεγκτου περιβάλλοντος. Επιπλέον, το ποσοστό της διακοπής του παιχνιδιού είναι εξίσου υψηλό. Πιο αναλυτικά η νηπιαγωγός φαίνεται πως δεν στόχευε ιδιαίτερα στην ενίσχυση του παιχνιδιού αλλά στην ευημερία της τάξης. Κατά συνέπεια η συζήτηση

με τα παιδιά, η παρέμβαση της στην επίλυση διαφωνιών αλλά και η ενθάρρυνση των νηπίων στο παιχνίδι αντιστοιχούν σε μικρότερα ποσοστά, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο. Συγκεκριμένα θα ήταν απαραίτητο η νηπιαγωγός να ακολουθεί τις παραπάνω ενέργειες, ώστε να επιτύχει ένα κλίμα αποδοχής, και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά.

Γενικότερα, θα ήταν εύλογο να αναφερθεί πως η εκπαιδευτικός δεν συνέβαλε στην προσπάθεια δημιουργίας ενός συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε τρία παραδείγματα που σχετίζονται με το πως θα μπορούσε η νηπιαγωγός να παρενέβη διαφορετικά με στόχο την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης:

Παράδειγμα 1

Όταν τα δύο κορίτσια ζήτησαν από τη νηπιαγωγό να τους δώσει πανιά για την κατασκευή μιας σκηνής, η ίδια αρνήθηκε λέγοντας τους πως δεν κάνουμε τέτοια πράγματα μέσα στην τάξη. Εν αντιθέσει σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε εφόσον δεν υπήρχαν πανιά στην τάξη να ζητήσει από τα κορίτσια να σκεφτούν τι άλλα υλικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν από τα υπάρχοντα στο νηπιαγωγείο. Μέσα από αυτό το περιστατικό η νηπιαγωγός θα μπορούσε να επεκτείνει την μάθηση των παιδιών ξεκινώντας ένα project για το πως φτιάχνουμε μια σκηνή, υλικά που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε την σκηνή, που μπορούμε να τοποθετήσουμε την σκηνή και σε τι χρησιμεύει.

Παράδειγμα 2

Ένα νήπιο πειράζει ένα συμμαθητή του και αυτός κλαίει. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το στεναχωρημένο παιδί και ρωτάει: «Ποιος πείραξε αυτό το γλυκό παιδί; Ποιος το στεναχώρησε;». Έπειτα λέει στα άλλα παιδιά: «Γιατί πειράζετε τον X.X; Ντροπή! Αν δεν τον πειράζετε, δε θα σας πειράζει. Θα τον αγαπάμε τον X.X». Στην περίπτωση αυτή η νηπιαγωγός θα μπορούσε να μη στοχοποιήσει το παιδί μπροστά σε ολόκληρη την τάξη αλλά να συζητήσει με τα παιδιά για το συμβάν με μία σειρά ερωτήσεων όπως: «Ποιο είναι το πρόβλημα; Γιατί μαλώσατε; Τι λύση μπορούμε να βρούμε;».

Παράδειγμα 3

Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά μαλώνουν για τα παιχνίδια. Η παιδαγωγός θέλοντας να κατευνάσει τις φωνές τούς συμβουλεύει πως τα παιχνίδια είναι για όλα τα νήπια της τάξης. Επιπλέον, η νηπιαγωγός θα μπορούσε, αντί να αναφέρει απλώς τον κανόνα, να εξηγήσει στα παιδιά ότι περιμένουμε με υπομονή ο

φίλος μας να τελειώσει με το παιχνίδι και στη συνέχεια να παίξουμε εμείς. Ακόμη, βασιζόμενη στο περιστατικό αυτό θα είχε την ευκαιρία να ξεκινήσει μία σειρά δραστηριοτήτων, όπως την ανάγνωση και τη δραματοποίηση παραμυθιών σχετικών με την υπομονή και την έννοια του “μοιράζομαι”.

Οργανωμένες δραστηριότητες

Παραπάνω διαχωρίσαμε τις οργανωμένες δραστηριότητες ανάλογα με τον τρόπο που λειτουργούσε η εκπαιδευτικός στην τάξη. Στο σημείο αυτό θα προτείνουμε κάποιες ιδέες σχετικά με τη διαδικασία που θα μπορούσε να ακολουθήσει η νηπιαγωγός για να οδηγήσει μία δραστηριότητα από ατομικό σε συνεργατικό επίπεδο.

Δραστηριότητα 1

Σε μία οργανωμένη δραστηριότητα για τη διατροφή η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να κόψουν από διαφημιστικά φυλλάδια βλαβερές και υγιεινές τροφές. Μοίρασε τα φυλλάδια στα παιδιά για να εργαστούν ατομικά στα τραπεζάκια. Στην δραστηριότητα αυτή η εκπαιδευτικός θα ήταν προτιμότερο να χωρίσει τα παιδιά σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) με σκοπό την συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά θα αντάλλαζαν ιδέες και απόψεις μέσα από το διάλογο σχετικά με το τι τροφές θα χρειαζόταν να κόψουν με το ψαλίδι για τους σκοπούς της δραστηριότητας. Επίσης, η εκπαιδευτικός θα δημιουργούσε μεικτές ομάδες, ώστε να εξασφαλίσει την επαφή ανάμεσα στα δύο φύλα αλλά και να ενσωματώσει αδύναμους με δυνατούς μαθητές για να αλληλοβοηθηθούν μεταξύ τους. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι αδύναμοι μαθητές να αναπτύξουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, τα παιδιά θα παρουσίαζαν το υλικό που συγκέντρωσαν στις άλλες ομάδες, ώστε να εξασκηθούν στην παρουσίαση και στην αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας και να ανατροφοδοτηθούν θετικά για την προσπάθεια τους από τη νηπιαγωγό.

Δραστηριότητα 2

Σε μία ακόμη δραστηριότητα η νηπιαγωγός μοίρασε στα παιδιά χαρτονάκια που είχαν σχηματισμένο ένα περιστέρι και έπρεπε να το κόψουν με το ψαλίδι και να το χρωματίσουν. Εναλλακτικά, η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χωρίσει με τυχαίο τρόπο τα παιδιά σε ομάδες και να τους δώσει να εργαστούν πάνω σε ένα μεγαλύτερου μεγέθους περιστέρι. Στη συνέχεια θα επιλέξει τόσα υλικά όσες και οι ομάδες των παιδιών και θα κάνει κλήρωση για να βρουν με πιο υλικό θα εργαστεί η κάθε ομάδα

π.χ γκοφρέ χαρτί, μακαρόνια κλπ. Μέσω αυτής της οργανωμένης δραστηριότητας θα υπάρξει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά και καλύτερη γνωριμία, ώστε να αναδειχτεί η διαφορετικότητα και να αποδεχτούν το ένα το άλλο. Ακόμη, είναι ένας τρόπος ενίσχυσης του σεβασμού της γνώμης του συμμαθητή τους και ενθάρρυνσης της ενεργού συμμετοχής του παιδιού σε μία συνεργατική δραστηριότητα. Τέλος, εφόσον τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει το περιστέρι τους, τελευταίο βήμα είναι να δώσουν σ' αυτό ένα όνομα που να το αντιπροσωπεύει.

5.3 Στόχοι των ενεργειών της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες

Ελεύθερες Δραστηριότητες

Στόχοι	Ενέργειες	Παραδείγματα
1. Τήρηση κανόνων της τάξης	A. Η παιδαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά τον κανόνα της τάξης, ο οποίος είναι να ακουμπάνε τα βιβλία στο τραπέζι για να μη σκιστούν.	A. Τα παιδιά διαβάζουν βιβλίο στα παγκάκια του χώρου για συζήτηση.
	B. Η νηπιαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά πως δεν πρέπει να τρέχουν μέσα στην τάξη γιατί υπάρχει περίπτωση να χτυπήσουν.	B. Δύο νήπια τρέχουν στους διαδρόμους της τάξης κρατώντας από ένα παιχνίδι (λιοντάρι και πρόβατο) στα χέρια.
	Γ. Η νηπιαγωγός απευθύνεται αυστηρά στο ένα παιδί λέγοντας του πως στο σπίτι μπορεί να μη τηρεί τους κανόνες αλλά στο νηπιαγωγείο πρέπει να τους τηρεί.	Γ. Τα παιδιά τρέχουν στην τάξη ρίχνοντας κάτι χαρτόνια κάτω.
	Δ. Η νηπιαγωγός πλησιάζει	Δ. Τα παιδιά καθώς

	<p>τα παιδιά και τους εξηγεί πως δεν πετάμε τα παιχνίδια από μακριά στα καλάθια αλλά τα αφήνουμε από κοντά για να μη χτυπήσει κανένα παιδί ή για να μη χαλάσουν τα παιχνίδια της τάξης.</p>	<p>συμμάζευαν τα παιχνίδια άρχισαν να πετάνε τουβλάκια στο καλάθι από μακριά.</p>
	<p>Ε. Η νηπιαγωγός παρενέβη διακόπτοντας το παιχνίδι για να μη χτυπήσουν τα παιδιά.</p>	<p>Ε. Δύο κορίτσια καθώς ζωγράφιζαν ξεκίνησαν ένα συμβολικό παιχνίδι κάνοντας τους μαρκαδόρους ξίφη.</p>
<p><u>2. Ενθάρρυνση συμμετοχής των παιδιών</u></p>	<p>Α. Η νηπιαγωγός πλησιάζει το παιδί για να το ηρεμήσει και το ρωτάει για ποιο λόγο κλαίει. Στη συνέχεια του αναφέρει πως υπάρχουν πολλά παιχνίδια και σε αυτήν την τάξη για να παίζει και τον παρακινεί να πάρει μία κόλα Α4 για να ζωγραφίσει. Μετά από λίγο το παιδί ακολουθεί τη συμβουλή της εκπαιδευτικού και παίρνει ένα φύλλο για να ζωγραφίσει.</p>	<p>Α. Ένα παιδί της διπλανής τάξης κλαίει στα τραπεζάκια.</p>
<p><u>3. Διατήρηση ευημερίας της τάξης-ευταξίας</u></p>	<p>Α. Η παιδαγωγός θέλοντας να κατευνάσει τις φωνές συμβουλεύει τα παιδιά λέγοντας τους πως τα παιχνίδια είναι για όλα τα νήπια της τάξης.</p>	<p>Α. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά μαλώνουν για τα παιχνίδια.</p>

	<p>Β. Η εκπαιδευτικός πλησιάζει το στεναχωρημένο παιδί και ρωτάει: «Ποιος πείραξε αυτό το γλυκό παιδί; Ποιος το στεναχώρησε;». Έπειτα λέει στα άλλα παιδιά: «Γιατί πειράζετε τον Χ.Χ; Ντροπή! Αν δεν τον πειράζετε, δε θα σας πειράζει. Θα τον αγαπάμε τον Χ.Χ».</p>	<p>Β. Ένα νήπιο πειράζει ένα συμμαθητή του και αυτός κλαίει.</p>
	<p>Γ. Η εκπαιδευτικός πηγαίνει κοντά στα παιδιά και τους συμβουλεύει να προσέχουν με τα βαριά αντικείμενα για να μην υπάρξουν ατυχήματα.</p>	<p>Γ. Ένα παιδί χτυπάει κατά λάθος ένα συμμαθητή του στο κεφάλι με ένα βαρύ παιχνίδι (λιοντάρι).</p>
	<p>Δ. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα κορίτσια λέγοντας τους πως δεν φτιάχνουμε τέτοια πράγματα μέσα στο νηπιαγωγείο.</p>	<p>Δ. Δύο κορίτσια ζητάνε από τη νηπιαγωγό πανιά για να φτιάξουν μία σκηνή.</p>
<p><u>4. Ενίσχυση παιχνιδιού</u></p>	<p>Α. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα νήπια και τους λέει να κάνουν ακόμη μεγαλύτερο το δρόμο.</p>	<p>Α. Μία ομάδα παιδιών απευθύνεται στη νηπιαγωγό λέγοντας της με ενθουσιασμό: «Κυρία, κυρία! Κοιτάξτε ένα μεγάλο δρόμο που κάναμε!».</p>
<p><u>5. Εξασφάλιση χρόνου για τις οργανωμένες δραστηριότητες</u></p>	<p>Α. Διακοπή παιχνιδιού</p>	<p>Α. Ενασχόληση των παιδιών με κάποια φύλλα εργασίας, που τους δίνει η</p>

		νηπιαγωγός, σχετικά με τη διατροφή.
--	--	-------------------------------------

Σύμφωνα με τον πίνακα σχετικά με τους στόχους των ενεργειών της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι διακρίνουμε πως βασικό μέλημα της είναι η τήρηση των κανόνων και η δημιουργία ενός κλίματος ευημερίας μέσα στην τάξη. Επιπλέον, δεν παρατηρείται καμία ενέργεια που να οδηγεί σε ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας αλλά και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά.

Οργανωμένες δραστηριότητες

Στις οργανωμένες δραστηριότητες το μόνο που ίσως θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως ενέργεια από την εκπαιδευτικό, που να αποσκοπεί στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης, είναι η δημιουργία ατομικών εργασιών με κοινό στόχο, που έχουν ως σκοπό να επιτύχουν τα παιδιά μέσα από αυτές ένα επιθυμητό και ομαδικό αποτέλεσμα.

Στο σημείο αυτό θα προτείνουμε παραδείγματα και ενέργειες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν στόχους για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης:

Στόχοι	Ενέργειες	Παραδείγματα
<u>1. Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης</u>	A. Να βοηθήσει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους	A. Παιχνίδια γνωριμίας (να πουν το όνομα τους, τι φαγητό τους αρέσει, ποιος είναι ο αγαπημένος τους ήρωας κλπ)
	B. Να ενθαρρύνει τη σωματική επαφή μεταξύ των παιδιών	B. Να σχηματίσουν ομαδικά με το λάστιχο ό, τι τους ζητήσει η νηπιαγωγός (πχ αυγό, κύκλο κλπ)
	Γ. Να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης	Γ. Παιχνίδι σε ζευγάρια και στη συνέχεια σε τριάδες, τετράδες κλπ. Το ένα κλείνει τα μάτια του και το άλλο το καθοδηγεί
	Δ. Να ενισχύσει τα	Δ. Δραστηριότητα με το

	<p>παιδιά που δεν έχουν θάρρος ή μιλούν σιγά στην παρουσίαση του εαυτού τους</p>	<p>τηλεκοντρόλ. Το παιδί λέει το όνομά του στα υπόλοιπα παιδιά και τι του αρέσει, ενώ η νηπιαγωγός με το “τηλεκοντρόλ” ορίζει την ένταση της φωνής του παιδιού</p>
	<p>ΣΤ. Να αναπτύξει ένα πιο οικείο και ζεστό κλίμα στη σχολική τάξη</p>	<p>ΣΤ. Μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες να φέρει τα παιδιά πιο κοντά για να ανακαλύψουν τα κοινά ενδιαφέροντά τους</p>
<p><u>2. Να εξασφαλίσει ένα κλίμα αποδοχής και θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών</u></p>	<p>Α. Να ωθήσει τα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα, να αναδειχτεί η διαφορετικότητα και να αποδεχτούν το ένα το άλλο</p>	<p>Α. Να εργαστούν ατομικά σε μία δραστηριότητα έχοντας ένα κοινό στόχο για να πετύχουν το ομαδικό αποτέλεσμα</p>
	<p>Β. Να εξασφαλίσει την επαφή μεταξύ κοριτσιών και αγοριών για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους</p>	<p>Β. Οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων σε μικτές ομάδες</p>
	<p>Γ. Να διορθώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς, όχι μόνο στις μικτές ομάδες αλλά και στις ομάδες του ίδιου φύλου</p>	<p>Γ. Να συζητήσει με το παιδί, τους συμπαίκτες του αλλά και με ολόκληρη την ομάδα για να καταλήξουν σε κάποιες συμφωνίες</p>
	<p>Δ. Να αντιμετωπίσει καταστάσεις που φέρουν ρατσιστικές συμπεριφορές στο νηπιαγωγείο</p>	<p>Δ. Παρέμβαση για να ορίσει το ποιος θα παίξει με ποιον. Να οργανώσει δραστηριότητες για τη διαφορετικότητα και την</p>

		αποδοχή του άλλου
	Ε. Να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις που φέρουν κλίκες παιδιών εις βάρος άλλων και επιμένουν στο ίδιο παιχνίδι	Ε. Εφαρμογή του εβδομαδιαίου ατομικού δελτίου, όπου τα παιδιά συμπλήρωναν ποιες περιοχές παιχνιδιού επέλεξαν καθημερινώς. Αυτό είχε ως στόχο τα παιδιά να επιλέγουν περισσότερες ή όλες τις γωνιές για παιχνίδι με αποτέλεσμα να έρχονται σε επαφή και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης
	ΣΤ. Να αντιμετωπίσει πλήρως συμπεριφορές με σεξιστικό χαρακτήρα	ΣΤ. Να συμφωνήσουν μεταξύ τους ότι θα κάθονται εναλλάξ αγόρια-κορίτσια στον κύκλο με σκοπό να δημιουργούνται μικτές ομάδες και στο ελεύθερο παιχνίδι. Στο οργανωμένο παιχνίδι η νηπιαγωγός επιλέγει να τους βάζει σε μικτές ομάδες
	Ζ. Να κατανοήσει τη συμπεριφορά των παιδιών και να επιχειρήσει να αλλάξει τα αρνητικά τους στοιχεία	Ζ. Συζήτηση με τους γονείς των παιδιών, τα ίδια τα παιδιά ατομικά καθώς και ομαδικά για να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αλλάξουν αντιλήψεις
	Η. Να ενισχυθεί ο σεβασμός και η αποδοχή της γνώμης του άλλου	Η. Να συμμετέχουν σε εκλογική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και να εισάγουν την έννοια της δημοκρατίας
<u>3. Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών</u>	Α. Να παρέμβει η νηπιαγωγός για να	Α. Η νηπιαγωγός επιλέγει ένα σενάριο (π.χ. να φτιάξουν τσάι

<p><u>στο παιχνίδι</u></p>	<p>προτείνει μία κοινή δραστηριότητα ανάμεσα στα παιδιά.</p> <p>B. Με τη συμμετοχή της ίδιας στο παιχνίδι για να βοηθήσει τα παιδιά να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο σε αυτό</p>	<p>να πιουν όλοι μαζί) και μοιράζει ρόλους στα παιδιά. Συμμετέχει και η ίδια στο παιχνίδι για να έρθει πιο κοντά με τα παιδιά</p>
	<p>Γ. Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή ενός παιδιού σε ένα ομαδικό παιχνίδι για να νιώσει ενεργό μέλος της ομάδας</p>	<p>B. Κατασκευή ενός πίνακα όπου υπάρχουν όλα τα ονόματα των παιδιών και δίπλα από αυτά κολλημένα τρία αυτοκόλλητα για να τοποθετούν καρδούλες ανάλογα με το χρώμα των αντίστοιχων γωνιών</p>
	<p>Δ. Να επεκτείνει το παιχνίδι των παιδιών</p> <p>E. Να παρέμβει όταν υπάρξει κάποιο πρόβλημα</p>	<p>Γ) Σε ένα παιχνίδι των παιδιών όπου η νηπιαγωγός τα ρωτάει τι παίζουν, τα παιδιά απαντούν ότι σκοτώνουν τα ζώα. Σε αυτή την περίπτωση η νηπιαγωγός παρενέβη και αλλάζει με συζήτηση την πορεία του παιχνιδιού καθώς και το εμπλουτίζει (περίθαλψη ζώων, δημιουργία νοσοκομειακού χώρου)</p>
<p><u>4. Να ενισχύσει την επικοινωνία των παιδιών με συνομήλικους</u></p>	<p>A. Να οργανώσει δραστηριότητες για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών</p>	<p>A. Με κινητικά παιχνίδια π.χ. να σχηματίσουν με το σώμα τους τα σχήματα</p>

	<p>Β. Να δώσει έμφαση στην κοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά</p>	<p>Β. Αφήγηση της ιστορίας “Μία χαριτωμένη ιστορία” της Charlotte Labarinne. Αφήγηση στα παιδιά και έπειτα συζήτηση και ανάλυση της ιστορίας.</p>
	<p>Γ. Ενίσχυση της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων. Να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά μεταξύ τους, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να πάρουν αποφάσεις από κοινού</p>	<p>Γ. Να θέσει από κοινού ένα πρόβλημα στα παιδιά, να συζητήσουν, να πουν τις απόψεις τους και να πάρουν αποφάσεις σαν ομάδα</p>
	<p>Δ. Να δώσει έμφαση στην συνεργασία και στην ανακοίνωση συναισθημάτων</p>	<p>Δ. Οργάνωση παιχνιδιού που παίζεται σε ζευγάρια, Στο τέλος τα παιδιά λένε στην υπόλοιπη ομάδα πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. τα “κουβάρια”)</p>
	<p>Ε. Να βάλει τα παιδιά να συνεργαστούν σε ζευγάρια, να περιγράψουν μία κοινή εμπειρία ώστε να εξασκηθούν στην παρουσίαση και αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας</p>	<p>Ε. Συνεργασία σε ζευγάρια σε μία κοινή δραστηριότητα. Στη συνέχεια να παρουσιάσουν την εργασία τους και να αναφέρουν τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ τους</p>

	ΣΤ. Να ασκηθούν σε ευγενικούς τρόπους	ΣΤ. Η μπάλα γυρίζει από παιδί σε παιδί. Τα νήπια κάνουν χρήση λέξεων όπως “ορίστε”, “ευχαριστώ”, “παρακαλώ” κλπ, αναφέροντας το όνομα του παιδιού στο οποίο δίνουν τη μπάλα
<u>5. Να εξασφαλίσει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι αλλά και στις οργανωμένες δραστηριότητες</u>	Α. Επιμονή στη συζήτηση πριν και μετά τη δραστηριότητα	Α. Πριν και μετά από κάθε δραστηριότητα τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους, εκφέρουν τις απόψεις τους και περιγράφουν τα συναισθήματα τους
	Β. Να μάθουν να παίζουν και να συνεργάζονται χωρίς προστριβές	Β. Κινητικά παιχνίδια που απαιτούν επαφή, επικοινωνία και συνεργασία
	Γ. Να αποφύγει το συνωστισμό των παιδιών σε κάποιες γωνιές που θα δημιουργήσει δυσκολίες και διαπληκτισμούς στο παιχνίδι	Γ. Θέτει η νηπιαγωγός το πρόβλημα και από κοινού αποφασίζουν να ορίσουν το μέγιστο αριθμό παιδιών που μπορούν να παίζουν σε κάθε γωνιά. Φτιάχνουν καρδούλες με τη φωτογραφία κάθε παιδιού τις οποίες κολλούν στη γωνιά που επιλέγουν να παίζουν
	Δ. Να υπενθυμίσει τους κανόνες συνεργασίας	Δ. Να συζητήσει με όλα τα παιδιά τους κανόνες συνεργασίας που έχουν αναφέρει σαν ομάδα
	Ε. Να ενισχύσει την	Ε. Συστηματικές καταγραφές

	<p>κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες συμμετοχής τους στις ομαδικές εργασίες</p>	<p>και αξιολόγηση όσων συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο. Παρατήρηση αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού. Να οργανώσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει συνεργατικές δραστηριότητες</p>
	<p>ΣΤ. Να ενισχύσει τις μικτές ομάδες στο ελεύθερο παιχνίδι</p>	<p>ΣΤ. Δημιουργία εβδομαδιαίας λίστας που αναγράφεται ποιος παίζει με ποιον με στόχο κάθε παιδί να παίζει με όλο και περισσότερα νήπια</p>
	<p>Z. Να βάλει τα παιδιά να βοηθήσουν το ένα το άλλο</p>	<p>Z. Τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις σε κάποιους τομείς, εξηγούν και βοηθούν τα υπόλοιπα παιδιά</p>
	<p>H. Να εξασφαλίσει την αποτελεσματική επικοινωνία και το συντονισμό ανάμεσα στα παιδιά</p>	<p>Παιχνίδια με σχοινάκι από ατομικά σε ζεύγη/ κινητικά παιχνίδια με μπάλα</p>
	<p>Θ. Να ενισχυθεί ένα κλίμα χαράς και δημιουργικότητας στα παιδιά</p>	<p>Θ. Σύνθεση χορογραφίας σε μικρές ομάδες/ εκτέλεση κάποιας συνταγής για μαγειρική</p>
	<p>I. Να ανατροφοδοτηθούν θετικά για τη προσπάθειά τους</p>	<p>I. Να επιβραβεύει η νηπιαγωγός την προσπάθεια και τη συμμετοχή των παιδιών και όχι την σωστή απάντηση. Σε οργανωμένες δραστηριότητες τα παιδιά</p>

		χειροκροτούν εκείνα που παρουσιάζουν την εργασία τους
	Κ. Να γίνει η νηπιαγωγός βοηθός, συνεργάτης, μέλος της ομάδας και εμπνευστήρια στις προσπάθειες των παιδιών	

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την αξία της συνεργατικής μάθησης στο ελεύθερο παιχνίδι και στις οργανωμένες δραστηριότητες για την επιτυχή δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά από τη νηπιαγωγός. Μέσα από τις παρατηρήσεις του οργανωμένου και του ελεύθερου παιχνιδιού συλλέξαμε δεδομένα για να έχουμε μία εικόνα της τάξης, η οποία θα μας βοηθούσε να δούμε σε τι επίπεδο βρίσκονται τα νήπια, εάν δηλαδή γνωρίζουν τον τρόπο για να συνεργάζονται σωστά μεταξύ τους. Ακόμη ένα δεδομένο, μέσω του οποίου πήραμε πληροφορίες που αναλύσαμε, είναι ποιες ενέργειες κάνει η νηπιαγωγός μέσα στην τάξη, ποια η συχνότητά τους και ποιοι είναι γενικότερα οι στόχοι των ενεργειών της. Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την εικόνα της τάξης στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι, καταλήξαμε στο ότι τα παιδιά προτιμούν να παίζουν μοναχικά στο ελεύθερο παιχνίδι, κατάσταση που επαναλαμβάνεται εφόσον η νηπιαγωγός δεν επιχειρεί να εντάξει τα παιδιά στο σύνολο της τάξης. Επίσης, τα νήπια προσπαθούν να παίξουν συνεργατικά αλλά μέσα από τις παρατηρήσεις διακρίναμε εντάσεις, μεγάλη κινητικότητα και συνεχείς αλλαγές του πλήθους των παιδιών στο παιχνίδι, καθώς δεν γνωρίζουν τον σωστό τρόπο για να συνεργαστούν. Ακόμη, στο ελεύθερο παιχνίδι επαναλαμβάνουν συνεχώς την ίδια δραστηριότητα χωρίς να δίνεται ευκαιρία επέκτασης σε αυτό, με αποτέλεσμα τα παιδιά είτε να αλλάζουν παιχνίδι συνεχώς, είτε να αντιδρούν και να στέκονται αμέτοχα. Γενικότερα λοιπόν, όπως στο ελεύθερο παιχνίδι έτσι και στις οργανωμένες δραστηριότητες φαίνεται πως υπάρχουν πολλά περιθώρια ανάπτυξης του συνεργατικού παιχνιδιού. Το ποσοστό των ατομικών εργασιών που τα παιδιά δουλεύουν στα τραπέζια είναι υψηλό σε σχέση με το συνεργατικό παιχνίδι, το οποίο είναι απαραίτητο να αποτελεί στόχο για κάθε εκπαιδευτικό στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, στις ομαδικές εργασίες με την ατομική συμβολή του κάθε παιδιού χάνεται η ευκαιρία για συνεργασία. Τα παιδιά επιδιώκουν μεταξύ τους την επικοινωνία, αλλά δεν τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το τι ενέργειες κάνει η νηπιαγωγός και ποια η συχνότητά τους καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η νηπιαγωγός δεν συνέβαλε στην προσπάθεια δημιουργίας ενός συνεργατικού και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος. Το μεγαλύτερο ποσοστό παρεμβάσεων της απέβλεπε στη διακοπή του

παιχνίδι των παιδιών. Ίδιο υψηλό ποσοστό κατέχει και η απουσία της από την τάξη με αποτέλεσμα να χάσει πολλές περιπτώσεις που απαιτούσαν την άμεση παρέμβασή της. Στο τέλος, του κεφαλαίου αυτού αναφέρουμε και τρία παραδείγματα που θα μπορούσε να ακολουθήσει η νηπιαγωγό βασισμένα στα περιστατικά που παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη.

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για τους σκοπούς των ενεργειών της νηπιαγωγού στο ελεύθερο και στο οργανωμένο παιχνίδι διακρίναμε πως βασικός στόχος της νηπιαγωγού, αρχικά στο ελεύθερο παιχνίδι, είναι η τήρηση των κανόνων και η δημιουργία ενός κλίματος ευημερίας μέσα στην τάξη. Επιπλέον, δεν παρατηρείται καμία ενέργεια που να οδηγεί σε ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας αλλά και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά. Το ίδιο συνέβη και για τις οργανωμένες δραστηριότητες. Γι' αυτό το λόγο προτείνουμε μέσα από τη βιβλιογραφία μία λίστα από ενέργειες που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και την καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά.

Ένα στοιχείο στο οποίο δεν απαντάει η εργασία μας είναι το γιατί οι εκπαιδευτικοί ακόμη και σήμερα δεν στηρίζονται στη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, ύστερα από τη θεσμοθέτηση του Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ, 2003) και του Οδηγού Νηπιαγωγού (2006) που στηρίζουν τη συνεργατική προσέγγιση για τις δράσεις των νηπίων. Σύμφωνα με την Κακανά (2011) στηρίζεται η άποψη πως οι νηπιαγωγοί δεν αισθάνονται έτοιμες και άνετες για την εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων. Ακόμη, οι ίδιες δεν νοιώθουν αρκετά εξοικειωμένες με τεχνικές που βασίζονται στη μετατροπή των ενδιαφερόντων των παιδιών σε σχέδια εργασίας και στην στήριξη ενός παιδοκεντρικού προγράμματος.

Εν κατακλείδι σε γενικό πλαίσιο φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αποφύγουν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μέσα στο νηπιαγωγείο και να εφαρμόσουν τεχνικές, οι οποίες αφενός να βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και αφετέρου να στηρίζουν την αρχή της συνεργατικής και επικοινωνιακής προσέγγισης,

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αντωνιάδης, Α. (1994), *Το παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Αυγητίδου, Σ. (2001), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, (Μτφ. Γκολεμή, Α.), Αθήνα: Γ. Δαρδανός – Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ. (2008), *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Ι., Αλεξίου, Β. & Καλανταρίδου, Δ. (2014). *Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας - δράσης*. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα “Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα”, volume: τ.2, σ.σ. 1227-1238.
- Αυγητίδου, Σ. (2016), Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας, στο Α. Ανδρούσου, Σ. Αυγητίδου, Ε. Γουργιώτου, Α. Γρηγοριάδης, Δ. Κακανά, Χ. Κορτέση-Δαφέρμου, Μ. Καμπεζά, Κ. Μιχαλοπούλου, Μ. Μπιρμπίλη, Κ. Μπότσογλου, Μ. Παπανδρέου, Γ. Ρεκαλίδου, Μ. Σφυρόερα, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ), *Οι υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*, (σ. 30-43), Gutenberg
- Κακανά, Δ.Μ., (2011), *Θετικές προσεγγίσεις στην προσχολική εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές;*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου OMEP 2011 με θέμα “Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη σχολική ηλικία” σ.σ. 28-37.
- Καρατάσιου, Ζ. (2015). *Οι πεποιθήσεις των υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το κλίμα αποδοχής και οι στρατηγικές ενίσχυσής τους*. Διαθέσιμο στο: http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/185/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85_%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF

[%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%20\(pdf\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) (last accessed 2017)

Κεδράκα, Κ., (2004). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Διαθέσιμο στο: <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjClFrWqw/edit?hl=en> (τελευταία ανάκτηση 2017)

Κιτσαράς, Γ. (2001), *Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: έκδοση ιδίου.

Κοντοπούλου, Μ. (2007), *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες: Μία ψυχοδυναμική οπτική*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Μαγγόπουλος, Γ., (2014), *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Διαθέσιμο στο: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/96> (τελευταία ανάκτηση 2017)

Μακρυνιώτη, Δ. (2000), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Καστανιώτη

Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005), *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Γιώργος Δαρδανός – Τυπωθήτω

Πανταζής, Σ. (1997), *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι - Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Gutenberg

Πασχαλιώρη, Β. Και Μίλεση, Χ. (2004) *Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 2017)

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011)

Στυλιάρης, Γ., Δήμου, Β. και Ξένος, Μ. (2015) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και συνεισφορά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών υπολογιστικών περιβαλλόντων*. Διαθέσιμο στο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/723/3/02_chapter_01.pdf (τελευταία ανάκτηση 2017)

Τσαπακίδου, Α (2014), *Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη

Χρυσαιφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

ΞΕΝΗ

Clarke, J., Wideman, R. & Eadie, S. (1990). *Together We Learn*. Scarborough, ON: Prentice-Hall Canada Inc.

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R (Επιμ.). (2014), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα: Gutenberg

Robson, C. (επιμ.).(2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες κι επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Saracho, O. & Spodek, B. (1995), *The Journal of Education*. Available at: http://www.jstor.org/stable/42742374?seq=1#page_scan_tab_contents (last accessed 2017)

Slavin, R., (1980), *Cooperative Learning*. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Robert_Slavin/publication/258183246_Cooperative_Learning/links/564e921008aefe619b0fed17.pdf (last accessed 2017)

Slavin, R., (1996), *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/240205147_Research_on_Cooperative_Learning_and_Achievement_What_We_Know_What_We_Need_to_Know (last accessed 2017)

Solnit, Al. (1987) *A Psychoanalytic View of Play*. Available at <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1987.11823489?journalCode=upsc20> (last accessed 06/02/2017)

Verenikian, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003), *Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development*. Available at: <http://www.crpit.com/confpapers/CRPITV34Verenikina.pdf> (Last accessed 2017)