

**e  
d  
u  
p  
l  
a  
y**



University  
of Cyprus



ARISTOTLE  
UNIVERSITY  
OF THESSALONIKI

**P. PORTO**

HOGESCHOOL  
**ipabo**



VYTAUTAS  
MAGNUS  
UNIVERSITY  
MCMXXII

**apei** Associação  
de Profissionais  
de Educação de Infância

# CYPRUS NATIONAL NEEDS ASSESSMENT REPORT

A Snapshot of Play in ECEC through  
Policies, Research, and Perspectives

ELENI LOIZOU, VICTORIA MICHAELIDOU  
& SOFIA PIRIPITSI  
UNIVERSITY OF CYPRUS (UCY)

December 2025



Co-funded by  
the European Union

## DOCUMENT INFORMATION

<b>Project title:</b>	Promoting High-Quality ECEC through Education and Play in all-day settings
<b>Project acronym:</b>	EDUPLAY
<b>Call:</b>	Call: ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Action Type: ERASMUS Lump Sum Grants
<b>Project number:</b>	101196299
<b>Document name:</b>	CYPRUS National Needs Assessment Report
<b>Related WP and Activity:</b>	WP2: T2.6. Development of national needs assessment reports
<b>Deliverable:</b>	Deliverable D2.2
<b>Document authors:</b>	Eleni Loizou, Victoria Michaelidou, Sofia Piripitsi

Final version prepared in December 2025

© 2025, University of Cyprus (UCY)

All rights reserved.

Written and compiled by the University of Cyprus (UCY)



Co-funded by  
the European Union

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. [Project Number: 101196299]



## TABLE OF CONTENTS

Introduction .....	6
SECTION I. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF CURRENT POLICIES .....	8
1.1 INTRODUCTION .....	8
1.2 BRIEF INTRODUCTION TO THE NATIONAL ECEC SYSTEM .....	8
1.3 EARLY CHILDHOOD TEACHERS' CAREERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	11
1.4 DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES .....	13
1.4.1 Concept and definitions of play .....	13
1.4.2. Importance and goals of play .....	14
1.4.3. Recommendations/orientations on pedagogical practices .....	15
1.4.4. References to resources or support for play .....	16
1.4.5. Role of the teacher.....	16
1.4.6. Monitoring and/or evaluation practices .....	17
1.4.7. Importance of play in the document's organization .....	18
1.4.8. National terminology and translation issues.....	19
1.4.9. Country-specific considerations or unique initiatives.....	19
1.5. MAIN CONCLUSIONS OF CURRENT POLICIES .....	19
1.6. REFERENCES .....	20
Section II. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF LITERATURE REVIEW .....	22
2.1. INTRODUCTION .....	22
2.2. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC PRACTICES .....	22
2.2.1. Limited Pedagogical Strategies and Skills .....	23

2.2.2. Difficulty Transferring Theoretical Knowledge into Practice ..... 23

2.2.3. Ambiguity and Uncertainty in the Teacher’s Role ..... 24

2.2.4. Structural and Systemic Constraints ..... 24

2.2.5. Limited Research and consistent Professional Learning Opportunities ..... 25

2.3. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY ..... 25

2.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS ..... 27

2.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF PLAY IN ECEC (OPTIONAL) ..... 29

    2.5.1. Concept and definitions of play ..... 29

    2.5.2. Documented impact/benefits of play on learning and development ..... 29

    2.5.3. Practices, projects, or initiatives promoting play ..... 30

    2.5.4. Role of professionals in creating play opportunities ..... 30

    2.5.5. Family participation in play ..... 31

    2.5.6. Research gaps ..... 31

2.6. MAIN CONCLUSIONS OF LITERATURE REVIEW ..... 32

2.7. REFERENCES ..... 33

Section III. Field Research: Interviews, Focus Groups, Field Observations ..... 35

    3.1. INTRODUCTION ..... 35

    3.2. PROCEDURES OF THE FIELD RESEARCH ..... 35

    3.3. MAIN FINDINGS ..... 38

        3.3.1. Challenges/barriers in incorporating play into ECEC ..... 38

        3.3.2. Needs of professionals in incorporating play ..... 42

        3.3.3. Practices, projects, or initiatives promoting play ..... 43

3.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS ..... 45

3.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF FIELD RESEARCH (OPTIONAL) ..... 46

    3.5.1. Conceptualizations of play by participants ..... 46

    3.5.2. Perceived impact and benefits of play ..... 46

    3.5.3. Role of professionals in creating play opportunities ..... 47

    3.5.4. Family participation in play ..... 48

3.6. MAIN CONCLUSIONS OF FIELD RESEARCH ..... 48

Conclusion ..... 51

Annex 1: DESCRIPTIVE OVERVIEW ..... 53

ANNEX 2: Thematic analysis of interviews and focus groups with teachers and headteachers ..... 56

## INTRODUCTION

This national report offers a comprehensive and multilayered analysis of the status of play within Early Childhood Education and Care (ECEC) in Cyprus. Drawing on an integrated methodological approach that combines policy review, systematic examination of research literature, and empirical fieldwork, the report seeks to develop an in-depth understanding of how play is conceptualized, promoted, and enacted across Cypriot ECEC contexts. Its overarching purpose is to inform the EDUPLAY project by mapping the systemic conditions, professional learning needs, and pedagogical challenges that influence the implementation of play-based practices in early childhood settings. To this end, the report is structured into three interrelated sections.

### **Section I – Desk Research: Review and Analysis of Current Policies**

This section examines the principal legal, curricular, and regulatory documents that shape the national ECEC framework in Cyprus. It analyses how play is defined, valued, and positioned within policy discourse, with particular attention to its relationship with curriculum goals, the professional responsibilities of educators, and broader commitments to inclusion, equity, and holistic child development. The analysis highlights the extent to which play is framed as a pedagogical right, a learning strategy, or a developmental process, and explores the implications of these framings for practice, governance, and quality assurance in ECEC provision.

### **Section II – Desk Research: Review and Analysis of Literature**

This section reviews empirical and theoretical contributions on play in Cypriot ECEC, focusing on educators' beliefs, pedagogical practices, and the structural or cultural constraints that shape their engagement with play-based approaches. The synthesis identifies recurrent themes related to professional identity, curricular decision-making, institutional expectations, and tensions between school readiness agendas and child-centred pedagogies. It further discusses how these dynamics inform national debates on educational quality, assessment, and innovation in early childhood provision, offering critical insights for both practice and policy development.

### **Section III – Field Research: Interviews, Focus Groups, and Observations**

The final section presents findings from qualitative fieldwork conducted with pre-service and in-service teachers, as well as headteachers, through semi-structured interviews, focus groups, and classroom observations. The analysis maps existing practices and contextual realities, identifying training needs, resource gaps, and institutional factors that either enable or constrain the meaningful integration of play in everyday pedagogical work. By examining experiences at institutional, professional, and classroom levels, this section provides a nuanced account of how play is interpreted, negotiated, and operationalized within Cypriot ECEC settings.

Taken together, the three sections contribute to a holistic and critically informed understanding of the role of play in ECEC in Cyprus, offering evidence-based directions to support professional development, policy refinement, and the advancement of play-oriented pedagogical cultures within the EDUPLAY project and beyond.



# SECTION I. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF CURRENT POLICIES

## 1.1 INTRODUCTION

This report is part of a broader initiative conducted within the EDUPLAY project, whose primary objective is to identify and analyze the needs and challenges faced by pre-service and in-service teachers, as well as headteachers, in integrating play into Early Childhood Education and Care (ECEC) practices. To achieve this objective, a comprehensive desk review was undertaken to develop an informed understanding of the current state and policy landscape surrounding play within the Greek-Cypriot ECEC system. This section of the national report presents the findings of the desk research carried out in Cyprus and provides an overview of the national frameworks and policies related to play in ECEC settings. The research involved a systematic review of fifteen key sources, including specific guidelines, brochures and orientations supporting curriculum implementation, curriculum frameworks, international agreements or recommendations adopted at the national level, official reports from ministries and educational authorities, and policy papers or strategic plans. Through this review, the report aims to elucidate the ways in which play is conceptualized, integrated, and regulated within early childhood provision at both the policy and institutional levels in Cyprus.

The desk research is structured into five main sections. It begins with a concise introduction to the national ECEC system of Cyprus, outlining the types of provision, governance structures, age ranges, and the respective roles of the state and local authorities, as well as the degree of compulsory participation. The following section presents the professional landscape of early childhood educators, focusing on their initial training, opportunities for professional development, career pathways, and public perceptions of the profession. The final section offers a critical review of the existing public policies related to play in ECEC settings, emphasizing both their formulation and their implementation in practice. Overall, the report captures the systemic and professional dimensions of ECEC in Cyprus while examining the specific policy orientations and practices that shape the role of play within ECEC.

## 1.2 BRIEF INTRODUCTION TO THE NATIONAL ECEC SYSTEM

ECEC in Cyprus is organized as a split system, consisting of two distinct but complementary sub-sectors governed by separate legislative and administrative frameworks (Schreyer & Oberhuemer, 2018; 2024). The pre-school care system falls under the supervision of the Social Welfare Services

(SWS) of the Deputy Ministry of Social Welfare (DMSW), while the pre-primary education system operates under the Ministry of Education, Culture, Sport and Youth (MoESY) (Eurydice, 2025; UNICEF, DMSW, & MoESY, 2023; 2024). This structural division reflects the dual focus of the Greek-Cypriot ECEC system, where one sub-sector prioritizes welfare and care, and the other emphasizes educational preparation for primary schooling (Schreyer & Oberhuemer, 2018; 2024).

The pre-school care system comprises nurseries and home-based childminders, providing services for children from birth to the age of four years and eight months. Children up until 2023 could attend nurseries from birth to the age of 4<sup>8/12</sup> which was the compulsory age for pre-primary education (UNICEF et al., 2023). However, following the 2024 legislative amendment (Law 30(I)/2024), compulsory pre-primary education now begins at the age of four. Parents or guardians are free to choose the preferred setting for their children to attend. These settings are regulated by a series of legislative instruments, including the Children's Act 1956 (as amended in 2014)<sup>1</sup>, the Nursery Schools Regulations 2011, and the Private Schools Act 2019<sup>2</sup> (UNICEF et al., 2024). Within this framework, nurseries may operate as public, community, or private institutions, each with distinct administrative and financial arrangements. Public nurseries are typically established through collaborations between the DMSW, local authorities, and parents' associations, while community nurseries are managed on a non-profit basis by municipalities, community councils, or voluntary organizations. Community nurseries may receive annual government subsidies to support part of their operational costs, reinforcing their accessibility and social purpose (UNICEF et al., 2023). In contrast, private nurseries function as profit providers established by individuals who obtain registration and licensing from the SWS. Home-based childminders also operate under the supervision of the SWS, providing childcare within their own homes. While these providers are not required to follow a formal curriculum, they must notify the SWS of their daily program of activities (Eurydice, 2025; UNICEF et al., 2024).

The pre-primary education system, supervised by the Department of Primary Education within the MoESY, includes kindergartens that cater to children aged three to six years (UNICEF et al., 2024). All children, regardless of country or nationality, living permanently or temporarily in Cyprus, have the right to enroll in public kindergartens. In Cyprus, with the amendment of the Law on Primary and Secondary Education (Compulsory Education and Provision of Free Education) by Law 30(I)/2024 (January 2024), compulsory pre-primary education is now set for children who have reached the age of four before September 1 of the school year in which they are enrolled. This amendment replaces the previous

<sup>1</sup> [THE CHILDREN'S LAW \(Cap. 352\), Decree under article 29\(4\)](#)

<sup>2</sup> [The Private Schools Act 2019](#)



provision of Law 1(I)/2019 (January 2019) and Decision of the Council of Ministers No. 84.078/9.1.2018, according to which compulsory education began at the age of 4 years and 8 months.

According to the Ministry of Education, this reform is part of a gradual implementation plan that will continue until 2031, by which time all 4 years olds will attend up to 2 years of compulsory kindergarten before entering primary school, which is compulsory for children who have reached the age of six before 1 September (MOESY, n.d.-a).

The Department of Primary Education is responsible for ensuring the possibility of attendance of children aged 4 years and older who are registered to attend a public kindergarten. In addition, public kindergartens meet the educational needs of a substantial proportion of children aged 3 – 6 years, with compulsory attendance being applied progressively from above the age of four, based on specific age thresholds set for each school year (UNICEF et al., 2023; 2024; MoESY, 2024). These institutions are classified as public, community, or private, each adhering to specific governance and funding mechanisms. Public kindergartens serve children from three to six years, with compulsory and free attendance for those aged four years to six years. Parents of younger children pay a nominal fee determined by the MoESY. Community kindergartens are semi-public in nature, established by parents' associations, local welfare councils, municipalities, or charities, and are subsidized by the State while charging reduced fees to cover operating costs. Private kindergartens, which operate on a profit-making basis, must be registered and accountable to MoESY, though some may follow alternative curricula under special conditions. All other kindergartens are required to implement the national pre-primary education curriculum (Eurydice, 2025; UNICEF et al., 2023; 2024).

In Cyprus, the ratio of children to teachers or caregivers in early childhood and care settings is regulated by law to ensure quality and safety (Schreyer & Oberhuemer, 2018; 2024). In nurseries, grouping and ratios are determined under Decree 262/2011, which sets the maximum number of children per childminder according to age (UNICEF et al., 2024). For infants under two years, one childminder may care for up to six children. For ages two to three years, the maximum is sixteen, increasing to twenty-four for children three to four years old, and up to twenty-five for those four years and above. These ratios must be implemented by each setting's management according to the number and age composition of children enrolled (Eurydice, 2025; UNICEF et al., 2023). In kindergartens, whether public, community, or private, each class may accommodate a maximum of twenty-five children, depending on classroom size and available facilities. The Regulations of 1994, for School Assistants in Public and Community Kindergartens (Conditions of Employment and Salaries and Related Matters) define staffing requirements for support personnel. For the public schools, one school assistant is required for a single-class kindergarten, two assistants for a three-class kindergarten, and in multi-class kindergartens, one assistant for every two classes. The service plan further specifies the assistants'

responsibilities in public kindergartens, which include supporting teachers and ensuring child well-being (UNICEF et al., 2023; Schreyer & Oberhuemer, 2024).

Local authorities hold an active and strategic role in the Greek-Cypriot ECEC system. They participate in the planning, establishment, and operation of nurseries and kindergartens, often in collaboration with ministries and parents' associations. This tripartite governance model, involving the State, local authorities, and parental organizations, enhances coordination, resource sharing, and responsiveness to community needs. Overall, the Greek-Cypriot ECEC system represents a diversified and collaborative model that combines public accountability, local engagement, and private initiative. Its progressive extension of compulsory pre-primary education, coupled with its regulatory framework and inter-sectoral cooperation, demonstrates Cyprus's sustained commitment to promoting quality, accessibility, and equity in early childhood provision in alignment with broader European policy goals (Eurydice, 2025; UNICEF et al., 2023).

### 1.3 EARLY CHILDHOOD TEACHERS' CAREERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

A complex interplay of educational qualifications and career structures shapes the professional profile of ECEC teachers in Cyprus (UNICEF et al., 2023). The system distinguishes between those working in nurseries and childminding services, who are primarily focused on the care of children under three, and those working in kindergartens, who are responsible for the pre-primary education of children aged three to six. These distinctions, reflected in training routes, qualifications, and employment conditions, contribute to the fragmented nature of the ECEC workforce (Loizou, 2024). Initial professional education for ECEC teachers in Cyprus is offered by both public and private universities, as well as certain technological institutes in Cyprus and abroad. Programs generally consist of four-year university degrees in Pre-Primary Education or Early Childhood Studies, combining coursework in pedagogy, child development, and teaching methodology with extensive practicum placements. These degrees correspond to European Qualifications Framework (EQF) levels 5 or 6, representing 120–240 ECTS credits (Eurydice, 2025; UNICEF et al., 2023). Professionals working with children under three years of age may hold a two-year diploma in Nursery Education, which remains the minimum qualification for employment in care-based settings. The content of these programs is relatively standardized across institutions, reflecting national efforts to align early childhood education training with broader European higher education frameworks (Loizou, 2024). Staff qualifications are legally regulated; In nurseries and

home-based childminding settings, the Children's Act (Cap. 352)<sup>3</sup> Decree No. 262/2011 stipulates that directors must hold a certificate or diploma in infant care, social work, psychology, pedagogy, or pediatrics, while all childcare workers must possess a post-secondary qualification in childcare and psychosocial education.

In public, community, and private kindergartens, teachers must hold a recognized secondary school leaving certificate, demonstrate proficiency in Greek, and possess a university degree in Nursery Education or an equivalent qualification recognized by the Cyprus Council for the Recognition of Higher Education Qualifications (KYSATS). This alignment of teacher qualifications across public and private provision ensures consistency in professional standards, although variation in quality and remuneration persists between sectors (Loizou, 2024).

Continuing professional development (CPD) opportunities are coordinated primarily by the Cyprus Pedagogical Institute (CPI), operating under the Ministry of Education, Sport and Youth. The CPI offers a range of compulsory and optional seminars, workshops, and school-based training sessions that address topics such as curriculum implementation, pedagogical innovation, and leadership development. Participation in CPD is largely voluntary and frequently occurs outside regular working hours, although certain programs—such as the mandatory seminars at the beginning of each academic year—are required for public kindergarten teachers. In contrast, in the private sector, professional development remains the responsibility of the employer, and teachers often engage in self-funded training. Additional CPD opportunities are available through EU-funded initiatives and Erasmus+ projects, which promote cross-national exchange and the enhancement of digital and inclusive pedagogies (Loizou, 2024). Despite ongoing improvements in teacher education and professional learning, public perception of ECEC professionals in Cyprus remains relatively low. The sector continues to suffer from social undervaluation, particularly for those working with children under three, where a lower qualification threshold reinforces the perception of care work as less skilled. Teachers in private nurseries and kindergartens often face low wages, limited recognition, and precarious working conditions, factors that diminish the perceived status and professional identity of the field (Loizou, 2024).

Workforce retention is a persistent challenge in Cyprus. Although the number of graduates in early childhood education exceeds demand, many qualified educators are either underemployed or leave the field due to low salaries and unstable employment, especially in the private sector. The lack of clear career progression pathways further contributes to attrition. In the public school system advancement is primarily linked to seniority or postgraduate study, with few structured promotion mechanisms. One

<sup>3</sup> [The Children's Act \(KEF.352\) \(Consolidated\)](#)



exception concerns those appointed as principals, who are required to complete an in-service leadership training program during their first year of service, focusing on management and organizational competencies (Loizou, 2024). Teacher motivation and the profession's attractiveness are strongly influenced by disparities in pay and recognition across the three main types of provision in Cyprus: public, community, and private settings. Public ECEC teachers enjoy stable employment conditions and salaries aligned with the broader public sector, while community teachers earn less, and those in private provision often receive near-minimum wages and work longer hours. These disparities not only undermine teacher morale but also discourage new entrants to the profession.

Despite having a well-qualified ECEC workforce in Cyprus, the uneven distribution of professional rewards and limited societal appreciation of the sector continue to affect motivation, retention, and the long-term attractiveness of early childhood teaching as a career (Loizou, 2024).

## 1.4 DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES

### 1.4.1 CONCEPT AND DEFINITIONS OF PLAY

In Cyprus, although play is not defined in a single legislative or policy statement, it is described through its forms, types, and purposes. Both free and structured play are described as the principal vehicles for holistic development and mechanism to promote quality, inclusion, and equity. (MoESY, 2025).

The curriculum emphasizes the creation of rich learning environments that provide opportunities for symbolic, sociodramatic, imaginative, creative, constructive, exploratory-experimental, kinesthetic, rule-based, and educational play.

The play environments should be designed to connect learning with children's interests and everyday experiences, offer cross-curricular and interdisciplinary engagement, allow autonomy and self-paced exploration, and be supported by adult guidance, encouragement, and mediation. Such settings aim to foster holistic development and cultivate dispositions including curiosity, creativity, perseverance, experimentation, and effective engagement with mistakes and challenges (MoESY, 2024). The curriculum differentiates between free play and structured play, both of which embody these principles. During free play, children choose activities, materials, partners, and duration, while teachers observe, facilitate, mediate, and occasionally participate within the children's self-directed scenarios. Free play is particularly tailored to developmental stages—for instance, three-year-old children engage with educational materials to support motor skills and participate in social-dramatic play to enhance

emerging role-playing abilities. In structured play, the teacher has a focal role, guiding and extending the play to align with developmental goals or broader planned activities. Structured play also provides opportunities for reflection and recapitulation, consolidating learning objectives and integrating experiences from earlier activities (MoESY, 2024).

#### 1.4.2. IMPORTANCE AND GOALS OF PLAY

The national educational policy in Cyprus explicitly positions play as central to early learning rather than as an ancillary activity. The National Early Childhood Preschool Education Curriculum (Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 2024)<sup>4</sup> defines play as a fundamental process for learning, a primary framework for organizing children’s daily experiences, and a recognized right, stating that children “learn through play” (Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY], 2024). This national orientation is reinforced by the Commissioner for Children’s Rights, referencing the UN Convention on the Rights of the Child (Article 31)<sup>5</sup>, which recognizes play as a right connected to children’s well-being (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018). Greek-Cypriot policy documents present play as the principal means through which children achieve holistic development. The ECEC Curriculum emphasizes dispositions and competencies—curiosity, creativity, persistence, problem-solving, risk-taking, and the ability to cope with mistakes — that are cultivated through rich play environments (MoESY, 2024). According to the curriculum, from the moment they are born, play is the natural way for children to learn and develop. As children’s ECEC experience is their first school-like experience, particular emphasis should be placed on play, as this is the main means of a child’s all-round development. There is a general consensus that creating a rich learning environment, which (a) *offers opportunities for engagement in all forms of play (e.g., symbolic, social-dramatic or imaginative, creative, constructive, exploratory-experimental, kinesthetic, rule-based, or educational materials); (b) connects learning to children’s everyday experiences, interests, and needs; (c) provides access to learning in a cross-curricular and interdisciplinary way; (d) allows each child to make their own choices, following their own pace; and (e) is combined with appropriate support, guidance, and encouragement from adults*, can promote the child’s development in all areas to the greatest extent possible and contribute to the development and promotion of broader learning attitudes, such as curiosity, imagination, creativity, inventiveness, perseverance, a desire to experiment, constructive receptiveness to mistakes, risk, failure, and criticism. Also, the Kindergarten Teacher’s Guide elaborates that play supports social, emotional, cognitive, and motor development and underpins later

<sup>4</sup> [National Preschool Education Curriculum \(3-6 years old\)](#)

<sup>5</sup> [Convention on the Rights of the Child](#)

school readiness (MoESY, 2015). The Ministry explicitly links play to social inclusion, arguing that play-centered preschool experiences help prevent later educational failure and exclusion (MoESY, 2025).

### 1.4.3. RECOMMENDATIONS/ORIENTATIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICES

Although Cypriot government documents, including the National ECEC Curriculum, explicitly emphasize the centrality of play as the primary vehicle for learning and holistic child development, there is a notable gap in terms of specific guidance on pedagogical implementation. Policy guidance prescribes a play-centered pedagogy implemented through diverse organizational modes. The Curriculum recommends project work, play-based approaches, learning centers (e.g., atelier, dollhouse, thematic play areas), and a mix of free and structured activities, with clear statements asserting play's primacy and its central allocation in daily programs (MoESY, 2024). The national timetable for kindergartens institutionalizes time for play (i.e., 80 minutes for free/structured play in the morning, 40 minutes for outdoor play, and 40 minutes for free/structured play at noon) and while retaining flexibility for teachers to adapt activities to children's interests (MoESY, 2025). Practically, the curriculum encourages learning environments rich in stimuli, teacher mediation that supports but does not dominate play, and the integration of guided activities within broader play frameworks (MoESY, 2024).

While the curriculum describes different forms of play—free, structured, and types sociodramatic, imaginative and exploratory—and underscores the importance of rich, stimulating learning environments, it provides indicative practices that highlight the importance of play and the supportive role of the educator in it. In addition, the Ministry of Education, in collaboration with the Pedagogical Institute, has developed training initiatives related to the implementation of Free and Structured Play. Nevertheless, these initiatives are fragmented without follow and reflective activities. In practice, this means that ECEC teachers are informed about the importance and value of play but are largely left to interpret how to integrate it within classroom routines, activities, and learning centers.

There is, some pedagogical support in practice through training seminars, nevertheless, there is no systematic practical guidance on how to support play in order to achieve specific learning outcomes, nor any institutional framework or policy document that clearly regulates how play should be implemented in preschools. Consequently, the enactment of play in early childhood settings depends heavily on teachers' own professional knowledge, experience, and initiative, as well as the availability of resources and institutional support. This absence of structured guidance highlights a tension in

Cypriot policy: play is formally recognized as central to early learning, yet the translation of this principle into practice is primarily left to individual educators. While this allows for professional autonomy and flexibility, it may also contribute to variability in quality, as teachers may differ in their understanding of play, confidence in facilitating it, and familiarity with pedagogical techniques that support learning through play. In effect, the policy framework establishes the why of play. Still, it offers limited clarity on how, leaving the practical implementation of play-based pedagogy largely unregulated at the national level (Hatzinikolaou, 2023).

#### 1.4.4. REFERENCES TO RESOURCES OR SUPPORT FOR PLAY

While the National ECEC Education Curriculum and the Kindergarten Teacher’s Guide provide general guidance, exemplars, and suggested organizational formats for play, there is a lack of publicly accessible, detailed resources that offer concrete strategies for implementing play pedagogy (MoESY, 2015; MoESY, 2024). Teachers primarily access practical support through in-service professional development provided by the Cyprus Pedagogical Institute, which includes training modules and workshops focused on play. However, participation in these programs is often voluntary, unevenly distributed across regions and sectors, and not all materials or guidance are made publicly available for broader reference (Loizou, 2024). Additional learning opportunities arise from EU-funded projects and Erasmus+ initiatives, which enable teachers to engage with innovative play-based methodologies and exchange best practices internationally. Despite these opportunities, the availability of systematic, widely accessible resources—such as play manuals, lesson plans, or step-by-step pedagogical guides remains limited (Hatzinikolaou, 2023). Consequently, the practical implementation of play in Greek-Cypriot early childhood settings depends heavily on individual teacher initiative, prior experience, and local support structures, rather than on a comprehensive, national repository of resources. This situation highlights a persistent gap between the curricular emphasis on play as central to learning and the availability of concrete tools and guidance to help teachers embed it effectively in daily practice (Hatzinikolaou, 2023).

#### 1.4.5. ROLE OF THE TEACHER

The Cyprus national ECEC curriculum positions the teacher as a central agent in enabling play and facilitating holistic learning in early childhood settings. Teachers are expected to design stimulating and developmentally appropriate learning environments, foster a positive social climate, observe and document learning processes, mediate interactions, and, when appropriate, participate as co-players to sustain or extend children’s play narratives (MoESY, 2024). The official kindergarten timetable further underscores teacher responsibility for adapting daily routines to children’s pace, interests, and needs (MoESY, 2025). At the same time, national guidance grants pedagogical autonomy, allowing teachers

to interpret and translate curricular goals into practice, thereby positioning them as the primary facilitators of play-centered objectives (Loizou, 2024). According to the curriculum, the role of ECEC teacher, not only in play but in general, encompasses multiple, interrelated dimensions. Teachers are responsible for creating enriched learning environments that provide meaningful opportunities for play, communication, and exploration, while promoting broader learning dispositions and skills such as curiosity, creativity, perseverance, and constructive engagement with mistakes and challenges.

They are also responsible for fostering a positive and inclusive social environment, ensuring that all children feel a sense of belonging and have equitable access to learning opportunities that address differences in socioeconomic backgrounds. Effective interaction with children is a core aspect of the teacher's role, requiring the ability to "listen," interpret children's expressions, negotiate knowledge, and support learning across both free and structured play. When focusing on the role of teachers during play, it is recommended that teachers observe, organize, mediate, guide, and participate when appropriate, using these interactions to assess abilities, provide feedback, and enhance learning experiences. Beyond direct engagement, teachers systematically collect and analyze observational data, reflecting on their practice, informing curriculum planning, and contributing to educational research, which positions them as educator-researchers within a collaborative professional community. Moreover, collaboration with colleagues, specialists, and families is also integral, ensuring coordinated support for children and enriching program implementation. Finally, ongoing professional development is expected to maintain and expand teachers' knowledge, pedagogical skills, and awareness of innovative approaches in early childhood education, reinforcing their professional identity and capacity to support high-quality play-based pedagogy.

Nevertheless, the majority of references regarding the role of teachers in supporting play are general in nature and embedded within the national curriculum rather than in dedicated policy or guidance documents on play pedagogy. While the curriculum outlines broad expectations—such as creating stimulating environments, fostering social-emotional development, and observing or participating in children's play—it does not provide specific, detailed instructions on how teachers should implement play-based practices or scaffold learning through different types of play.

#### 1.4.6. MONITORING AND/OR EVALUATION PRACTICES

Evaluation in early childhood education in Cyprus, is primarily understood as a formative and ongoing process embedded within play.

The national curriculum emphasizes systematic observation and documentation of children's play as the principal assessment method, while formal testing is largely de-emphasized. Teachers are

expected to record, reflect on, and analyze children’s learning trajectories emerging through play, using these insights to adapt their pedagogical practice (MoESY, 2024; Schreyer & Oberhuemer, 2024). Despite these curricular references, the desk review found no comprehensive national policy or unified guidelines for the monitoring or evaluation of play-based pedagogy across ECEC settings. Nurseries maintain personal files documenting progress, updated at least every 3 months, while kindergartens employ portfolios, photographs, individual progress report, and informal observations throughout the year. Summative evaluations at the end of the kindergarten year provide teachers with opportunities for self-reflection and program development, and the transition to primary school is supported through information shared between kindergartens and primary schools. Specifically, teachers complete the School Progress Report for every child twice a year. This tool may narrowly focus on selected outcomes, potentially overlooking broader aspects of children’s development (MoESY, 2019; Schreyer & Oberhuemer, 2024). At the center level, internal assessments are conducted collaboratively by kindergarten teams and heads to evaluate whether institutional objectives have been met. Public kindergartens are subject to inspections by the Ministry of Education, Sports and Youth, which include observation of teaching, evaluation of staff performance, assessment of facilities, and reviews of administrative and training practices. Nurseries and home-based care settings fall under the inspection remit of the Ministry of Labour, Welfare and Social Insurance through the Social Welfare Service. The recently established Centre for Educational Research and Evaluation (CERE) is expected to further develop evaluation studies across the ECEC system (Schreyer & Oberhuemer, 2024). Overall, while teachers are mandated to observe, document, and evaluate children’s development, there is limited formal guidance or policy specifically addressing play-based assessment. Monitoring practices evaluate the quality or outcomes of play in early childhood education vary across settings (Hatzinikolaou, 2023; Schreyer & Oberhuemer, 2024).

#### 1.4.7. IMPORTANCE OF PLAY IN THE DOCUMENT’S ORGANIZATION

Play receives prominent visibility within the national curriculum, highlighting its centrality in early childhood learning. The curriculum dedicates specific sections to different forms of that foreground play, including “Play,” “Learning Centres,” “Free Play,” and “Structured Play,” while the daily timetable explicitly allocates multiple slots for free, structured, and outdoor play (MoESY, 2024; MoESY, 2025). This structural embedding demonstrates that play is conceptualized as a core organizing principle, rather than an ancillary or occasional activity, and it is consistently reflected across curricular materials. However, this emphasis on play is largely limited to curricular documents; policy texts or other official guidance documents do not provide comparable visibility or structured integration of play. While the curriculum clearly positions play at the heart of the preschool program, the absence of similar attention

in broader policy frameworks underscores a gap between the recognized importance of play in educational philosophy and its extent of codification across the full spectrum of national ECEC policy.

#### 1.4.8. NATIONAL TERMINOLOGY AND TRANSLATION ISSUES

Policy texts in Cyprus are primarily produced in Greek; official English translations or summaries are available but sometimes use varying terminologies for play-related concepts (e.g., “free play,” “structured play,” “play-based learning”). These translation nuances can affect comparative reading and interpretation by international audiences. The curriculum’s Greek phrasing that children “learn through exploration, play, and dialogue” carries connotations of rights, process, and pedagogy that should be carefully retained in translations to preserve the integrated conception of play as both a right and a method (MoESY, 2024).

#### 1.4.9. COUNTRY-SPECIFIC CONSIDERATIONS OR UNIQUE INITIATIVES

Two country-specific features stand out. First, the explicit legal and curriculum link to children’s rights (UNCRC Article 31) situates play not only pedagogically but as a public obligation (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018). Second, the combination of central curriculum prescriptions with substantive teacher autonomy—endorsed in workforce analyses—creates a policy environment in which play is both mandated and locally interpreted (Loizou, 2024). This has enabled varied innovations at local and institutional levels (e.g., diverse learning centers and project themes), but it also produces variability in practice depending on teacher expertise, CPD access, and resource availability. Finally, while policy provides examples and expectations, actual support for play (in materials, consistent CPD, and systematic monitoring focused on play outcomes) remains uneven and depends on the engagement of school leaders and local authorities.

### 1.5. MAIN CONCLUSIONS OF CURRENT POLICIES

The national policy framework in Cyprus recognizes play as central to early childhood learning, embedding it prominently in the National ECEC Curriculum. Play is positioned as both a fundamental pedagogical strategy and a child’s right, with the curriculum differentiating between free and structured play and emphasizing the creation of rich, stimulating learning environments that support holistic development, social inclusion, and equity. Teachers are granted professional autonomy to interpret curricular goals and operationalize play, while also being expected to observe, document, and mediate learning through play. The curriculum further ensures visibility of play through dedicated sections—

such as “Learning Centers” and daily schedules allocating time for free, structured, and outdoor play—highlighting play as a core organizing principle rather than an ancillary activity.

Despite these strengths, the desk review indicates significant gaps in policy support and guidance for play implementation. While the curriculum provides general recommendations and examples, there are no comprehensive guidelines or policy documents detailing specific pedagogical practices, assessment tools, or strategies to promote different types of play. Resources for teachers, including professional development modules from the MoESY, Cyprus Pedagogical Institute, and EU-funded initiatives, are limited, inconsistently accessed, and not available for all ECEC teachers in public and private sectors. Monitoring and evaluation mechanisms are primarily formative and embedded in practice, but no unified national instruments or policies specifically target play outcomes. Overall, Cypriot policy recognizes the importance of play philosophically and structurally in curricula, but practical guidance, systematic implementation strategies, and policy instruments remain underdeveloped, leaving much of the responsibility for operationalizing play to the discretion and initiative of individual teachers.

## 1.6. REFERENCES

- Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe (3rd ed.)*. Publications Office of the European Union.
- Hatzinikolaou, K. (2023). *Report on European good practices to inform the development of a national ECEC Quality Framework for Cyprus*. UNICEF ECARO.
- Loizou, E. (2024). *Cyprus – ECEC workforce profile*. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- Loizou, E. (2024). *Cyprus – ECEC workforce profile*. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.
- Ministry of Education and Culture. (2015). *Kindergarten teacher’s guide for the holistic development of children* [Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών]. Pedagogical Institute. Retrieved September 16, 2025, from [https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos\\_proscholiki.pdf?utm\\_source](https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos_proscholiki.pdf?utm_source)

Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2024). *Preschool education curriculum* [Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης]. Nicosia: Ministry of Education, Sport and Youth.

Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2025). *General information on pre-primary education*. Retrieved September 15, 2025, from [https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv\\_preprimary\\_general\\_information.html?utm\\_source](https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source)

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2018). Cyprus – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data* (pp. 193–205). Munich: SEEPRO.

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024). Cyprus – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.

UNICEF, Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2023). *The provision of early childhood education and care in Cyprus: Supply mapping report for the project “Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus”*. UNICEF.

UNICEF, Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2024). *National Early Childhood Education and Care Quality Framework: Supporting the expansion and strategic development of Early Childhood Education and Care in Cyprus*. UNICEF & European Commission.

Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2018). *Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Retrieved from: <https://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/2046A2379F8FBFE5C22582FE00432588?OpenDocument>

## SECTION II. DESK RESEARCH: REVIEW AND ANALYSIS OF LITERATURE REVIEW

### 2.1. INTRODUCTION

This literature review constitutes the second component of the national desk research undertaken within the framework of the EDUPLAY project. This section shifts the focus toward the existing body of national research about the use of play in Cyprus. Its primary aim is to explore how play is conceptualized, enacted, and studied within Greek-Cypriot ECEC contexts. By analyzing available studies and academic publications, the review seeks to provide a comprehensive understanding of how play features in pedagogical practice, professional discourse, and research-based reflection in Cyprus. The review specifically aims to identify the challenges/barriers and the needs of professionals in incorporating play into ECEC settings. Moreover, implications for practice, policy, and future directions are provided drawing on the existing studies conducted in Cyprus.

Specifically, the literature review draws on twelve national studies, identified through systematic searches across academic databases (such as Scopus, Google Scholar, and the University of Cyprus library repository). Search terms combined keywords such as “*play pedagogy*,” “*early childhood education*,” “*teacher perceptions*,” “*Cyprus*,” “*ECEC practice*,” and “*professional development*.” Inclusion criteria prioritised publications from the last 15 years that directly addressed play, pedagogy, or ECEC in the Greek-Cypriot context; studies focusing exclusively on primary or special education were excluded. Data from the selected sources were systematically organized and thematically analyzed to identify recurring patterns, thematic units, and gaps in the existing literature.

### 2.2. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC PRACTICES

Research on play pedagogy in the Greek-Cypriot context reveals a consistent set of challenges and barriers that educators face in implementing play-based approaches ECEC. Across both pre-service and in-service teacher populations, the main issues relate to limited pedagogical skills and strategies, the difficulty of translating theoretical knowledge into practical interventions, ambiguity surrounding the teacher’s role in play, insufficient professional teacher training, and broader systemic constraints such

as the “schoolification” of early education and parental emphasis on academic outcomes. These findings, collectively, highlight that while the value of play is conceptually recognized, its practical realization remains hindered by structural, pedagogical, and cultural factors.

### 2.2.1. LIMITED PEDAGOGICAL STRATEGIES AND SKILLS

A recurrent challenge concerns teachers’ limited repertoire of strategies and techniques for engaging in different types of play, focusing on socio-dramatic and constructive play. Loizou, Michaelides, and Georgiou (2017) found that pre-service teachers tended to rely almost exclusively on the “teacher-in-role” technique when engaging in children’s socio-dramatic play, demonstrating restricted use of creative drama strategies such as improvisation or thought tracking. This narrow skill set often results in fragmented narrative structures and difficulty sustaining complex play scenarios. Similarly, Loizou and Olymbiou (2023) reported that pre-service teachers involved in constructive play struggled to engage meaningfully without relying on external aids such as the *Constructive Play Teacher Guide*. Their dependence on structured tools underscored the absence of intuitive, flexible pedagogical responses to children’s spontaneous play dynamics. These findings align with earlier research by Loizou (2017) and Loizou and Loizou (2022), who emphasized that many educators lack the pedagogical frameworks to scaffold children’s play toward higher levels of complexity. ECEC teachers frequently encounter difficulties enriching play narratives, facilitating multiple roles, and resolving conflicts within socio-dramatic contexts. Moreover, Loizou (2017) observed that teachers often prioritize spatial and material organization over interactive engagement, reflecting a limited conception of their own pedagogical agency within play contexts. This pattern extends to in-service teachers as well. Michaelides and Loizou (2024) found that even experienced practitioners engaged in play without effectively using critical techniques such as sustained role enactment, interactive dialogue, or creating problem-centered situations that promote more mature forms of play. Collectively, these studies indicate that both novice and practicing educators require more systematic professional development in play pedagogy to cultivate flexible and context-sensitive engagement strategies.

### 2.2.2. DIFFICULTY TRANSFERRING THEORETICAL KNOWLEDGE INTO PRACTICE

Another cross-cutting issue is the persistent gap between theoretical understanding and its translation into practical classroom interventions. Multiple studies (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020) reported that pre-service teachers, despite prior coursework in play or drama education, often struggled to implement learned concepts during practicum experiences. For example, Loizou and Michaelides (2020) found that while student teachers could articulate the pedagogical value of play, their actual involvement often disrupted rather than enriched children’s play

scenarios. Similarly, pre-service teachers' interventions tended to oscillate between over-directive control and excessive passivity, reflecting uncertainty about how to apply theoretical models of guided play in authentic settings. This theory–practice divide underscores the need for more experiential, reflective, and scaffolded learning opportunities during teacher preparation.

### 2.2.3. AMBIGUITY AND UNCERTAINTY IN THE TEACHER'S ROLE

The ambiguity surrounding the teacher's role within play contexts further complicates effective implementation. As noted by Loizou and Loizou (2022), teachers must continuously negotiate between supporting children's creative freedom and ensuring the developmental depth of play activities. This balancing act is cognitively and emotionally demanding, as educators must manage multiple “rules” — technical, social, and conceptual — while remaining responsive to children's evolving needs. The uncertainty about when and how to intervene is also highlighted in Loizou (2017) and Loizou and Michaelides (2020), where teachers expressed hesitation about becoming overly directive but lacked strategies for meaningful, non-intrusive engagement. In some cases, pre-service teachers entered play in ways that dominated the narrative or introduced irrelevant roles, thereby undermining children's autonomy (Loizou & Michaelides, 2020). In others, teachers adopted overly hands-off approaches, resulting in underdeveloped play scenarios. This ongoing tension reflects a deeper conceptual challenge: the absence of a shared understanding of what constitutes effective adult involvement in play.

### 2.2.4. STRUCTURAL AND SYSTEMIC CONSTRAINTS

Beyond individual pedagogical challenges, several systemic and contextual factors constrain the integration of play in ECEC. Rentzou et al. (2019) identified a trend of “schoolification” across early education systems, including Cyprus, where curricular and parental pressures prioritize academic outcomes over child-initiated play. This shift reduces time, space, and pedagogical freedom for unstructured play and pushes educators toward adult-led, outcome-driven practices. The issue is compounded by a lack of conceptual clarity: the term “play” is often used inconsistently, leading teachers to equate structured learning activities with play-based pedagogy (Rentzou et al., 2019).

Family expectations reinforce these tendencies. As shown by Shiakou and Belsky (2013), Greek-Cypriot parents tend to value play primarily for its cognitive and educational benefits, often overlooking its social, emotional, and physical dimensions. Consequently, children's schedules are dominated by academic and extracurricular activities, leaving limited time for free play. This cultural emphasis on academic achievement creates indirect pressure on teachers to adopt more instructional approaches, even in early years settings.

## 2.2.5. LIMITED RESEARCH AND CONSISTENT PROFESSIONAL LEARNING OPPORTUNITIES

Finally, limited research and professional development opportunities focusing specifically on play pedagogy represent an additional barrier. Loizou and Olymbiou (2023) pointed out that constructive play, despite its pedagogical value, remains under-researched in the Greek-Cypriot context, leaving educators with few models for effective implementation. Similarly, Michaelides and Loizou (2024) observed that professional development initiatives in play pedagogy are scarce and unevenly available, restricting teachers' capacity to refine and sustain play-based approaches.

Research highlights broader challenges that hinder the effective integration of play in early childhood education. Teachers often face a gap between their beliefs and classroom practices, recognizing play's value but struggling to implement it meaningfully. Taken together, these studies reveal a complex interplay between pedagogical, structural, and cultural barriers. ECEC teachers recognize the importance of play but lack the training, confidence, and institutional support to embed it meaningfully in daily practice. The overarching challenge lies not in awareness, but in enactment: how to operationalize play as a central pedagogical tool within systems that continue to favor academic outcomes, limited resources, and ambiguous professional expectations.

## 2.3. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY

The national literature consistently highlights that both in-service and pre-service early childhood educators in Cyprus express a strong need for professional support in effectively integrating play into their pedagogical practices. Across the studies reviewed, ECEC teachers recognize the centrality of play in fostering children's learning and development but often report uncertainty about how to implement play-based approaches within structured educational environments. The research identifies a combination of needs related to professional development, reflective practice, structured pedagogical tools, and guidance in balancing adult support with children's autonomy during play. Together, these needs illustrate the need for a coherent, systemic approach to strengthening teachers' capacity to embed play pedagogy in early childhood education.

A key finding across multiple studies is the pressing **need for ongoing professional development** that deepens teachers' understanding of play and equips them with specific strategies and techniques for facilitating it. Loizou, Michaelides, and Georgiou (2017) emphasize the value of structured training in creative drama and propose a three-stage framework that integrates personal play competence, theoretical grounding, and applied practice. Similarly, Loizou and Olymbiou (2023) call

for the inclusion of courses on play pedagogy in initial teacher education programs to ensure that pre-service teachers develop both theoretical and practical skills across different play types. Professional development initiatives should also cultivate teachers' ability to operate within Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), enabling them to scaffold children's play effectively without dominating it (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022). More recent studies (Michaelides & Loizou, 2024; Loizou & Michaelides, 2020) underscore the need for specialized drama-based training that develops specific play-facilitation skills—such as role enactment, interactive dialogue, and improvisation—and supports teachers' confidence in using creative approaches in the classroom. Finally, Rentzou et al. (2019) broaden this perspective, arguing that both initial and continuous professional development should embed play pedagogy at its core, ensuring conceptual consistency between teacher beliefs, classroom practices, and curriculum expectations.

Closely linked to professional learning is the **need for sustained opportunities for practice and reflection**. Research repeatedly stresses that teachers benefit most when they can experiment with play-based strategies in authentic educational settings and then reflect critically on their experiences. Studies by Loizou et al. (2017) and Loizou and Olymbiou (2023) advocate for integrating observation tasks, reflective journals, and video analysis into teacher education, allowing participants to consciously examine their role in children's play and refine their interventions. Similarly, Loizou (2017) and Michaelides and Loizou (2024) demonstrate that continuous reflection and guided feedback—especially when supported by experts in drama or play pedagogy—help teachers bridge the persistent gap between theory and practice. This process of iterative reflection is not only essential for professional growth but also instrumental in developing a reflective play pedagogy in which teachers can adapt their involvement to the specific dynamics of children's play.

Another prominent theme across literature concerns the **need for structured pedagogical tools and resources** to guide teachers in planning, implementing, and evaluating play activities. Several studies (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022) highlight the value of teacher guides, play frameworks, and other structured resources that help teachers make informed decisions about when and how to intervene in play. These tools provide clarity about the pedagogical purposes of different play forms and offer concrete strategies for integrating creative drama, problem-solving, and reflection techniques. Moreover, studies emphasize the importance of cultural and material tools—such as art-based materials, props, and story contexts—that stimulate creativity and support the teacher's mediating role (Loizou & Loizou, 2022). Structured supports of this kind help educators translate abstract theoretical knowledge about play into practical, classroom-based applications.

Finally, literature converges on the **need for pedagogical guidance in balancing adult support with children's autonomy**. Teachers frequently report uncertainty about the appropriate level of

involvement in play—whether to step back to allow self-directed exploration or to intervene to enrich learning experiences. Multiple studies (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020) highlight the need for training that enables educators to recognize children’s developmental readiness and adjust their scaffolding accordingly. This balance is seen as central to cultivating play that is both child-led and pedagogically meaningful. In this respect, the development of a reflective “play pedagogy” requires not only technical skills but also a nuanced understanding of the interplay between guidance and freedom, structure and spontaneity.

Taken together, these findings reveal that the professional needs of ECEC teachers in Cyprus are multifaceted and interconnected. Effective incorporation of play requires systemic and sustained professional learning that blends theory with practice, structured pedagogical tools to guide daily work, and a reflective framework that empowers teachers to act with intentionality while respecting children’s agency. Addressing these needs through coherent professional development frameworks, mentoring networks, and supportive curricular structures would substantially strengthen the quality and consistency of play-based pedagogy within Greek-Cypriot ECEC settings.

## 2.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS

The literature review underscores the critical role of teacher preparation and professional development in enhancing the quality of play in Greek-Cypriot ECEC. Across multiple studies, there is a consistent emphasis on the need for structured, systematic training that integrates both theoretical knowledge and practical application of play pedagogy. Recommended approaches include multi-stage frameworks that combine courses in creative drama, play theory, and classroom-based application (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; Michaelides & Loizou, 2024). Teacher education programs are encouraged to embed play pedagogy explicitly, provide hands-on practice opportunities, and support reflection through tools such as Teacher Play Guides and video-based analysis. Training should equip educators to act as co-players and scaffolders in socio-dramatic and constructive play, balancing guidance with children’s autonomy (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022).

Further empirical evidence from recent Greek-Cypriot doctoral theses reinforce the need for professional development programs and provide practical guidance for teachers in implementing play pedagogy.

For instance, Kyriakou (2018) provides detailed descriptions of her actions as a preschool teacher attempting to implement play pedagogy in her classroom and evaluating the outcomes of this process. The findings showed a significant improvement in children's play maturity and play skills, compared to classes that followed traditional forms of learning. The study identifies four central roles of the teacher: observer, co-player, planner, and reflective practitioner and proposes a transition from "Free and Quiet Activities" to "Free and/or Structured Play," highlighting the pedagogical value of play as a core organizing principle of learning and as a means of teachers' professional development. Expanding the scope of play pedagogy Loizou (2023) examined the implementation of a creative play program in a kindergarten classroom and highlighted its positive impact on children's creativity. The findings showed that the teacher's active involvement during play enhanced children's participation and creative thinking through targeted activities and reflective processes. The study proposes two phases of creative play, the "Play and Creation" phase and the "Creativity and Play" phase, in which the role of the teacher is crucial in providing creative tools and guidance. Moreover, Georgiou (2022) adds the dimension of educational drama, showing that the implementation of an educational drama program significantly improved the socio-dramatic and imaginative play skills of preschool-aged children. The study also highlighted the critical role of the teacher as an active co-player and facilitator, who uses drama techniques to enrich and support children's play. The proposed Drama Scaffolding Method (DSM) model emphasizes the importance of assessing play skills, systematic observation, and the targeted application of dramatic interventions to promote mature and autonomous forms of play. Finally, Michailidou (2022) shifts the focus from the child to the teacher, investigating through a professional learning program that utilized drama techniques, how the development of teachers' socio-dramatic and imaginative play skills strengthens teachers' participation in children's play. The findings highlighted three key skills that ECEC teachers need to have: role enactment, interactive dialogue, and interactive dialogue with role enactment, as well as the importance of reflection and support from a Drama Expert.

Overall, all four studies confirm the importance of teachers training through experiential and reflective processes that strengthen their role as active co-players and facilitators in children's play. At the same time, they highlight the need for institutional support and professional learning programs that link theory, practice, and creativity, using drama and creative play as learning tools. Finally, the findings converge on the need for a unified policy framework so that play pedagogy is systematically incorporated into the curriculum, initial teacher education, and continuing professional development.

From a policy perspective, the findings highlight the necessity of clarifying definitions of play, embedding play-based pedagogy into national curricula, and providing resources and time for free and structured play. Policies should promote continuity between initial teacher preparation and in-service professional development, including drama-based or play-focused programs that enhance teachers' practical skills and confidence (Loizou & Michaelides, 2020). Country-specific

considerations include addressing cultural expectations for academic achievement that can constrain play opportunities, as well as fostering family engagement to align home and school practices (Shiakou & Belsky, 2013).

## 2.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF PLAY IN ECEC (OPTIONAL)

### 2.5.1. CONCEPT AND DEFINITIONS OF PLAY

In Cyprus, play is widely recognized as a central element of early childhood education, yet there is no single, universally agreed definition. Broadly, it is described as a child-centered, intrinsically motivated, and enjoyable activity, characterized by free choice, active participation, and a process-oriented approach, often involving imagination, role-taking, and pretend actions (Loizou, 2021; Loizou, 2025). Specific types of play are defined more precisely: constructive play involves building structures along socio-dramatic or imaginary thematic routes (Loizou & Olymbiou, 2023), socio-dramatic play encompasses role enactment, symbolic use of materials, narrative creation, and peer interaction (Loizou & Michaelides, 2020), and creative play emphasizes collaborative actions, cultural tools, and arts-based processes (Loizou & Loizou, 2022). Play is also seen as a pedagogical tool, supporting communication, skill development, learning, and the organization of classroom experiences, with a developmental continuum from simple to mature play, which is complex, autonomous, and involves multiple roles and extended scenarios (Loizou, 2017; Rentzou et al., 2019). Overall, these perspectives highlight the multi-dimensional, context-dependent nature of play, reflecting both its intrinsic value for children and its role in structured educational settings.

### 2.5.2. DOCUMENTED IMPACT/BENEFITS OF PLAY ON LEARNING AND DEVELOPMENT

Research in Cyprus consistently highlights the multifaceted benefits of play for children's learning and development. Socio-dramatic and imaginative play fosters role and scenario development, social skills, communication, collaboration, and self-regulation (Loizou et al., 2017; Loizou & Michaelides, 2024; Loizou & Michaelides, 2020). Constructive and creative play enhance planning, problem-solving, verbalization, creativity, persistence, cognitive flexibility, and risk-taking, while also supporting symbolic use of materials and reflection (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022). Mature forms of play are linked to broader cognitive, social, and academic outcomes, including working memory, attention, task persistence, and achievement in early literacy and mathematics (Loizou, 2017; Michaelidou, 2025). A recent doctoral study conducted in 37 Greek-Cypriot pre-primary classrooms (Michaelidou, 2025) provides large-scale empirical evidence on this relationship, showing that teachers'

play practices positively influenced children’s progress in early literacy and mathematics. Teachers’ involvement in play further amplifies these benefits, enabling children to progress to more complex forms of play and fostering teacher reflection and more effective pedagogical planning (Loizou, 2017; Loizou & Michaelides, 2024). Additionally, play supports holistic development across emotional, social, cognitive, and motor domains and can be integrated with curricular learning areas such as language, mathematics, science, arts, and social studies (Loizou, 2021; Rentzou et al., 2019). However, further qualitative and quantitative research is needed to more fully understand the contribution of play to children’s learning and development (Michaelidou, 2025).

### 2.5.3. PRACTICES, PROJECTS, OR INITIATIVES PROMOTING PLAY

Across Cyprus, several targeted practices and initiatives have been implemented to promote and enrich play in early childhood education. Creative drama techniques—including teacher in role, improvisation, mantle of the expert, thought tracking, and phone conversations—have been widely used to enhance children’s socio-dramatic and imaginative play, supporting role enactment, scenario development, and creative problem-solving (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Structured pedagogical tools, such as the Teacher Play Guide and Constructive Play Teacher Guide, have been applied in teacher education and school experience programs, combined with seminars, workshops, and reflection activities to scaffold teacher involvement and strengthen practical skills (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017). Additionally, programmatic initiatives, including multi-week Creative Play Programs and Drama-based Professional Development Programs (DPDPs), have integrated free and structured play, cultural tools, arts, and creative drama techniques, guided by strategies such as Solve, Reflect, Share, and Connect, to foster children’s creativity and scaffold play experiences (Loizou & Loizou, 2022; Michaelides & Loizou, 2024). Beyond Cyprus, international comparative projects have examined how cultural factors influence play practices, highlighting the variability in play conceptualization and teacher involvement across countries (Rentzou et al., 2019). Despite these initiatives, the evidence suggests that practices remain relatively limited, highlighting the need for further program development, broader implementation, and systematic evaluation to strengthen play pedagogy in ECEC contexts.

### 2.5.4. ROLE OF PROFESSIONALS IN CREATING PLAY OPPORTUNITIES

The majority of studies conducted in Cyprus emphasize the central role of teachers in creating, supporting, and enriching play experiences in early childhood settings. Teachers assume multiple and flexible roles—including observers, co-players, facilitators, mediators, scaffolding guides, role models, and organizers—adapting their level and type of involvement according to the children’s needs, interests, and the type of play (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023;

Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022). In practice, their involvement ranges from indirect guidance, allowing children to lead scenarios, to direct participation within play, where teachers actively model behaviors, introduce challenges, or scaffold skill development. Creative drama techniques further enable teachers to participate as co-players, enriching role enactment, scenario development, and collaborative problem-solving (Loizou & Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Across studies, it is highlighted that effective teacher involvement balances support and autonomy, ensuring that children's agency is respected while promoting the development of mature forms of play, social skills, cognitive growth, and creativity. Moreover, structured guidance, reflection, and adaptive strategies allow teachers to link play with learning, foster engagement, and systematically scaffold progression from simple to complex and sustained play experiences (Loizou, 2021; Rentzou et al., 2019; Michaelidou, 2025). Overall, the evidence suggests that teachers are not only facilitators of play but also active co-constructors of rich learning environments that integrate developmental, social, and academic goals.

### 2.5.5. FAMILY PARTICIPATION IN PLAY

Family involvement is acknowledged as important for children's development, yet research in Cyprus is very limited. Shiakou and Belsky (2013) report that parents recognize their role in supporting learning through play, but structured after-school lessons often take priority, leaving little time for free play. This highlights a gap in understanding how families can effectively contribute to play-based learning and points to the need for further research.

### 2.5.6. RESEARCH GAPS

External pressures—including system expectations linked to the transition to 1<sup>st</sup> grade expectations, parental expectations, and cultural norms—further limit opportunities for child-initiated play, while the lack of systematic guidance to fully implement play practices reflecting on time, space, and resources constrain its practical implementation (Rentzou et al., 2019; Loizou et al., 2022; Michaelidou, 2025). Recent work also points to methodological and conceptual fragmentation in previous research (Michaelidou, 2025), which has examined play in isolation and has a limited understanding of its broader impact on learning and development. For future research, studies should adopt comprehensive, multidimensional frameworks for evaluating play, capturing both qualitative and quantitative dimensions of its implementation and impact on learning outcomes (Michaelidou, 2025). Also, exploring the relationship between parental beliefs, home practices, and children's play experiences could provide valuable insights for designing interventions that reinforce play-based learning across contexts (Shiakou & Belsky, 2013). Overall, evidence suggests that a coordinated approach—integrating professional development, curricular support, resources, and research-informed policy—is essential to embed play meaningfully in Cypriot ECEC.

## 2.6. MAIN CONCLUSIONS OF LITERATURE REVIEW

The literature on play in Early Childhood Education and Care (ECEC) in Cyprus highlights the central role of play in children's holistic development, encompassing cognitive, social, emotional, and physical domains. Socio-dramatic, constructive, and creative play are consistently shown to enhance role enactment, scenario building, problem-solving, collaboration, communication, and self-regulation (Loizou et al., 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2023; Loizou & Michaelides, 2024). Play also serves as a context for curricular learning, supporting literacy, mathematics, arts, and scientific understanding, and fostering creativity and critical thinking (Loizou, 2021; Rentzou et al., 2019; Michaelidou, 2025). These findings reinforce the view that play is not merely recreational, but a critical pedagogical tool that supports both development and learning.

However, the studies also reveal significant challenges and barriers in effectively integrating play into ECEC practice. Teachers, particularly pre-service educators, face limitations in pedagogical strategies, creative and improvisational skills, and the ability to scaffold play meaningfully. Schoolification, curricular pressures, lack of resources, and cultural expectations often constrain opportunities for free and child-led play (Loizou et al., 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; Shiakou & Belsky, 2013; Michaelidou, 2025). Moreover, there is a notable gap between teachers' beliefs about the value of play and their classroom practices, highlighting the need for structured guidance, professional development, and practical resources to support effective play pedagogy.

To address these gaps, the literature emphasizes the importance of targeted professional development, including creative drama and play-based training, reflective practice, and structured tools such as teacher guides and observation frameworks (Loizou et al., 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020). Teachers' roles are multifaceted, encompassing facilitator, co-player, observer, and scaffolder, requiring careful balance to support children's autonomy while enhancing learning outcomes. Family involvement in play is under-researched, indicating a critical area for future studies. Overall, the evidence suggests that systematic support for teachers, clear definitions and guidelines for play, and collaborative engagement with families are essential to maximize the developmental and educational benefits of play in ECEC.

## 2.7. REFERENCES

- Loizou, E. (2017a). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- Loizou, E. (2017b). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (pp. 151–166). Routledge.
- Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 527–541. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065248>
- Loizou, E., & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by pre-service early childhood teachers through drama. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian analysis of children's play behaviours: Beyond the home corner* (pp. 93–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369>
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2017). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>
- Michaelides, A., & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994–1013. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369515>

- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Shiakou, M., & Belsky, J. (2013). Exploring parent attitudes toward children's play and learning in Cyprus. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739593>
- Georgiou, A. E. (2022). Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοδραματικού και φανταστικού παιχνιδιού παιδιών προδημοτικής ηλικίας [Implementing an educational drama program to foster pre-school children's play skills in socio-dramatic and imaginative play] Doctoral dissertation, University of Cyprus.
- Kyriakou, M.A. (2018). Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών [An action research study for supporting play pedagogy in kindergarten: Teacher actions and development of play skills in children aged 3-6 years] Doctoral dissertation, University of Cyprus.
- Loizou, E. K. (2023). Η πρακτική εφαρμογή του δημιουργικού παιχνιδιού σε μια δημόσια Προδημοτική τάξη. [The practical implementation of creative play in a public pre-primary classroom] Doctoral dissertation, University of Cyprus.
- Michaelidou, A.M. (2022). Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς [Educational drama as a means of developing play skills in preschool teachers] Doctoral dissertation, University of Cyprus.
- Michaelidou, V. (2024, November 28). Teacher Effectiveness in Early Childhood Education and the Role of Play: Classroom Level Factors for Promoting Student Learning in Language and Mathematics. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής / University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education, Cyprus.
- Λοΐζου, Ε. (2021). Το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση: Η αλληλένδετη σχέση του με την μάθηση και την ανάπτυξη [Play in early childhood education: Its interdependent relationship with learning and development]. Πεδίο.

Λοΐζου, Ε. (2025). Πρακτικές προτάσεις για το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία μέσα από την έρευνα [Practical proposals for play in early childhood through research]. Πεδίο.

## SECTION III. FIELD RESEARCH: INTERVIEWS, FOCUS GROUPS, FIELD OBSERVATIONS

### 3.1. INTRODUCTION

A field research was conducted in Cyprus, to understand the needs and challenges faced by pre-service and in-service teachers and headteachers in integrating play as a pedagogical tool in ECEC settings. The field research report presents and analyzes the qualitative and quantitative data collected in Cyprus, building upon the desk research findings, which mapped the existing policies and theoretical frameworks on play in Greek-Cypriot ECEC settings. Specifically, the field research focuses on exploring the perceptions, practices, needs, and challenges of ECEC professionals in implementing play in their daily practices and provides an in-depth understanding of the realities experienced by pre-service and in-service teachers and headteachers in Cyprus ECEC settings. It thus contributes to the overall objectives of Work Package 2 by providing quantitative and qualitative findings that enrich the national and transnational needs assessment on play pedagogy.

Data collection included individual interviews with ECEC headteachers, focus group discussions involving in-service preschool teachers, and observations by pre-service teachers during free and structured play time. These activities aimed to explore how play is currently implemented, the barriers professionals encounter, and the types of support considered necessary for its effective integration. The Cyprus national report will feed into the translational needs assessment report, contributing to a comparative understanding of play pedagogy across participating countries and providing an evidence base for the upcoming phases of the project aimed at further supporting educators in the effective implementation of play-based approaches in ECEC.

### 3.2. PROCEDURES OF THE FIELD RESEARCH

A total of 45 individuals participated in this field research, representing a diverse range of professional experiences and positions within the field of early childhood education. Specifically, the sample included 5 preschool education directors, 21 in-service teachers, and 19 pre-service teachers. Among the directors, 4 oversee public kindergartens in Cyprus, while one is responsible for the University of

Cyprus Kindergarten. All directors possess extensive professional experience as ECEC teachers. The in-service teachers work in various pre-school education settings, with approximately half employed at the University of Cyprus Kindergarten and the remainder working in public kindergartens. All participants in this group were women, aged 22 to 55 years, ranging from individuals at the beginning of their careers to those with long-standing experience in the field. Their professional experience ranged from 1 to 34 years, enabling the study to capture perspectives shaped by differing levels of expertise and career stages. Detailed demographic characteristics of the directors and teachers are provided in **Annex 1**. The data also indicate that the majority of participants have pursued studies beyond the basic level (see Figure 1). In addition, the socio-geographical contexts of the kindergartens in which they work vary according to the types of communities in which these schools are located, thus offering insights drawn from diverse educational environments (see Figure 2).

The total number of children per school ranges from 16 to 125, reflecting the presence of both small school settings—such as public kindergartens with one or two classes—and larger multi-class kindergartens. The number of adults assigned to each class ranges from 1 to 4. Specifically, participants working in public kindergartens reported that each class is staffed by one teacher, with additional assistants provided for children who require support. In contrast, at the University of Cyprus Kindergarten, each class is staffed by two teachers, accompanied by the necessary number of assistants. Class sizes range from 16 to 24 children, with 25 reported as the most common figure. The age range of the children with whom participants work spans from 3 to 6 years. Classes may be organized by single-age groups—such as classes for 4-year-olds, 5-year-olds, or 6-year-olds—or as mixed-age groups, such as 3–6 years. The majority of teachers in the sample work in pre-primary classes serving children aged 5–6 years.

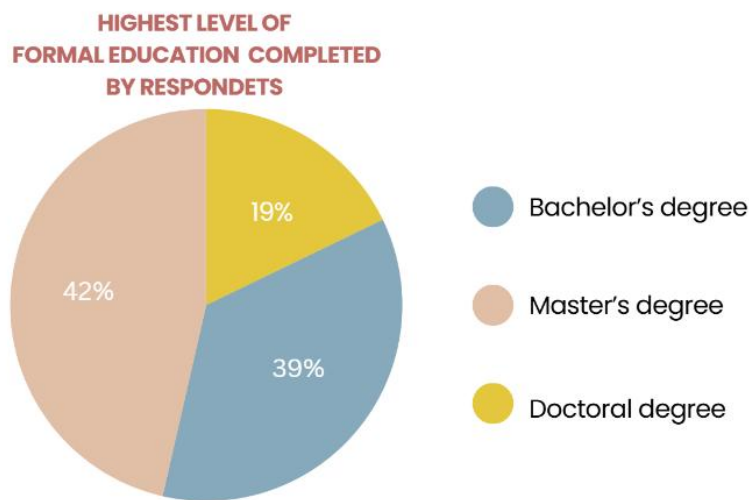
Data collection was conducted using different methods according to participants' roles in the study. More specifically, individual interviews were carried out with the principals, either online or in person, depending on their availability and preference. For the in-service teachers, data were gathered through focus groups consisting of 5 to 7 participants each. This format facilitated the exchange of perspectives, experiences, and attitudes regarding the use of play in preschool education. Pre-service teachers were invited to participate in the research after being informed about the purpose of both the program and the study, and after providing written consent. Their participation formed part of their school practicum, and approval for their involvement was secured from the Ministry of Education.

Similarly, the pre-service teachers were fourth-year students at the University of Cyprus who participated in the study as part of their final internship in public kindergartens. Their observations were conducted in 19 classrooms, primarily in urban settings, and involved mixed-age groups of children aged 4–6 years. Detailed contextual characteristics of the observed classrooms and the participating pre-service teachers are provided in **Annex 2**.

These participants were asked to complete a play observation tool, focusing on the in-service teacher who served as their mentor during the implementation of free and/or structured play. The observation tool was completed in two phases. In the first phase, students filled out the relevant sections based on their direct observations of the teacher’s play implementation. In the second phase, they completed the tool again after discussing their observations with the teacher, incorporating the teacher’s perspectives. The responses from the first phase were retained without modification to allow for comparison between the two phases.

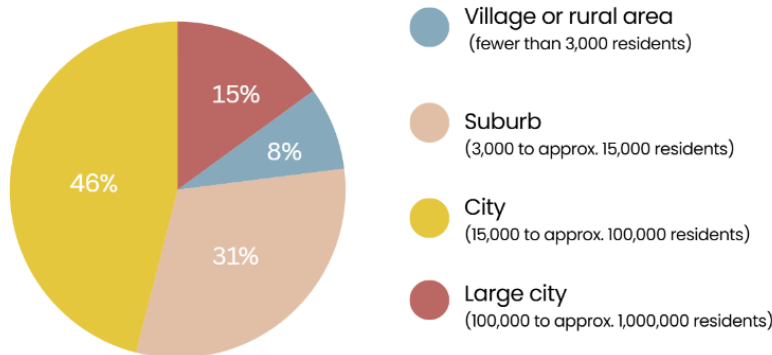
In addition, the students provided written responses to open-ended questions regarding their observation experience, their play-based practices, the challenges they encounter, the support they may need, and the extent to which their undergraduate education prepared them to use play in ECEC settings.

**Figure 1. Highest education respondents**



**level of formal completed by**

**TYPE OF COMMUNITY IN WHICH RESPONDENTS' WORKPLACE IS LOCATED**



**Figure 2. Type of community in which respondents' workplace is located**

### 3.3. MAIN FINDINGS

#### 3.3.1. CHALLENGES/BARRIERS IN INCORPORATING PLAY INTO ECEC

##### BELIEFS, CULTURE, AND SUPPORT AS BARRIERS

The professionals' reports indicate that the attitudes of school leadership and staff substantially influence the extent to which play is embedded in daily pedagogical practice. Teachers' examples from their own classrooms reveal that play is often treated merely as a means of keeping children occupied or as a secondary activity, with priority placed on ensuring children's safety and producing crafts to send home. Consequently, children's participation in play is restricted and typically permitted only once assigned tasks have been completed.

The principal's stance toward play-based pedagogy, as well as her level of professional training, also emerges as a critical factor. According to both principals and teachers, when school leaders lack adequate training, they are less likely to promote play and may even discourage its use.

Several public-school teachers reported insufficient autonomy to organize their programmes based on children's interests, as they are required to follow common schedules and themes set by the school administration. As one teacher noted, *"The project may be decided by the principal and must be implemented by the whole school, which contradicts the pedagogical principles of the National Curriculum, which state that the learning process should begin from what children are*

*able to do and be meaningful to them.*” Administrative pressure to produce certain outputs and the expectation that all classes follow a shared theme further constrain the effective integration of play. Moreover, public-school teachers who wish to implement play-based pedagogy reported that they do not receive sufficient support or guidance from the administration. The absence of systematic monitoring or pedagogical leadership often results in teachers relying on familiar, traditional practices.

Newly qualified ECEC teachers in Cyprus are appointed through competitive examinations and have been trained in accordance with the National Curriculum Framework, which positions play as a fundamental learning process. Nevertheless, these teachers face challenges in expressing or advocating for their pedagogical views within the school context. Limited experience and feelings of professional insecurity often lead them to adopt the administration’s directives rather than introduce play-based approaches.

Professionals also reported varying perceptions among parents regarding play. Some noted that parents do not pose a significant obstacle as long as they observe progress in their children’s learning. Others indicated that many parents continue to believe that learning occurs primarily through structured activities. Concerns are frequently expressed that play does not sufficiently prepare children for primary school, particularly in reading and writing—an assumption largely attributed to limited awareness of the educational value of play. However, teachers and principals explained that when parents are exposed to sample learning activities involving their children, they are more readily convinced of the benefits of play and can recognize the progress achieved through playful learning experiences.

## RESOURCES AND PROVISION OF MATERIALS

In their daily practice, ECEC teachers and school leaders are required to address a range of challenges that directly affect the effective use of play. The professionals’ accounts indicate that the level of resource support varies considerably and often depends on the type and location of the school, as well as the extent of financial assistance provided by bodies such as the School Board or the parents’ association. The University of Cyprus Kindergarten, for example, receives a fixed annual budget from the University of Cyprus, which is considered sufficient to meet the school’s needs. In contrast, public kindergartens rely on School Board funding, which is often limited and insufficient to adequately cover the costs of play materials.

The provision of materials across school units also appears to vary. According to both teachers and school leaders, public kindergartens are supplied with the basic furniture required for organizing learning centers, along with sufficient quantities of materials to support their operation. However, this

equipment is not systematically renewed, and in many cases it is inadequate for fostering high-quality play experiences. As one teacher observed, *“I was surprised by the toys they had — we probably had the same ones in our generation; torn puzzles, missing pieces, and not much variety in construction materials.”* This concern is echoed in the observation records of pre-service teachers in public kindergartens, which frequently note the limited availability of materials to enrich learning centers.

Both teachers and principals reported that the limited provision of resources in public kindergartens often requires teachers to personally cover the costs of producing materials. As one principal explained, *“Often there is no ink available at school to print appealing materials for the children, so teachers have to go to print shops.”* ECEC teachers with experience in private early childhood settings described similar challenges. Although they wished to implement play-based approaches, they often had to bear the personal cost of creating or purchasing essential materials. In many private kindergartens, expenses for photocopies or additional resources are not covered, as these are viewed as the teacher’s personal responsibility. As a result, some educators, even those with many years of experience, reported using the same teaching materials for several years without updating them in ways that maintain children’s interest.

With respect to specialized equipment for children requiring additional support, professionals across all types of settings reported that available materials are insufficient to meet these children’s needs. As one participant noted, *“There are no appropriate materials that meet the needs of all children.”* In some classrooms, such materials are entirely absent. Principals of public kindergartens reported that when specialized equipment is provided, it is typically stored in the special education room rather than kept in the classroom for daily use, and is only occasionally brought in. There were also isolated cases where essential materials had been purchased at the personal expense of special education teachers or borrowed from other schools, as well as instances in which available equipment proved to be non-functional.

Additionally, public-school teachers reported accessibility challenges for children with disabilities. Some classrooms are not adequately designed to ensure safe access and active participation, and there is no systematic monitoring by the Ministry to ensure compliance with accessibility standards.

## INDOOR AND OUTDOOR SPACE

With respect to the indoor spaces of public-school units, reports from both teachers and principals indicate considerable variability. As they noted, *“the spaces between classroom areas within schools, and the overall size of kindergartens in general, vary.”* In many public kindergartens, classrooms of different dimensions coexist within the same building. Some classrooms are sufficiently spacious to

support play-based activities—allowing multiple play experiences to occur simultaneously—while others are very small, significantly limiting the opportunities for play.

This variability is also evident in the outdoor environments of public kindergartens. Substantial differences were observed in the size and quality of playground areas. Some schools have large and well-designed outdoor spaces, while others operate in highly restricted areas where the limited space is largely occupied by fixed equipment and play structures, thereby reducing children’s freedom of movement. These differences appear to be closely linked to the school’s geographical location: rural kindergartens generally benefit from more spacious outdoor areas, whereas urban settings tend to have more constrained outdoor spaces, as noted by several teachers.

## ADMINISTRATIVE PROCEDURES

A shared concern among professionals is the need to further develop outdoor play in Cyprus. As one teacher characteristically noted, *“We need to advance outdoor play; we still have only the traditional equipment.”* According to reports from both in-service teachers and principals, the outdoor areas of public kindergartens remain equipped primarily with conventional playground structures—such as climbing frames, slides, and swings—which do not sufficiently support diverse forms of play.

Teachers in public kindergartens emphasized the need to make more effective use of available resources to enrich outdoor environments. They also noted difficulties related to Ministry procedures, which often result in significant delays in acquiring or upgrading materials. Another major challenge reported by public kindergarten principals concerns the lack of covered or enclosed common areas in most school units. This limitation reduces the feasibility of outdoor play during the summer months, when high temperatures pose safety concerns, as well as during the winter period, thereby restricting children’s opportunities for outdoor learning and play throughout the year.

## TEACHER-CHILD RATIO

One of the most significant challenges highlighted by both in-service teachers and principals is the notably high child–teacher ratio, with a single teacher often responsible for as many as 25 children. While educators recognize their crucial role in facilitating play, they emphasize that the demands of supervision and classroom management *“make it difficult for the teacher to engage in play,”* noting that it is particularly challenging *“to run several Learning Centers simultaneously with one teacher and 25 children.”* This challenge is further exacerbated in classrooms with children of diverse profiles and needs, which significantly complicates the teacher’s ability to support play. As one participant observed, *“It is not possible to have 25 children in a class, each with different needs... the teacher’s role becomes particularly demanding in this aspect.”*

### 3.3.2. NEEDS OF PROFESSIONALS IN INCORPORATING PLAY

#### EFFECTIVE PLAY INTEGRATION

The needs identified by the professionals in the sample regarding the integration of play primarily concern the provision of adequate staffing, professional development, and material resources. A strong emphasis was placed on reducing class sizes, as illustrated by one teacher's comment: *"I believe that a significant reduction in the number of children in the classroom would help, and ideally, the presence of two teachers in a class of at least 20 children."* Additionally, principals emphasized the need for increased financial support for public kindergartens to ensure that both indoor and outdoor environments are properly equipped to facilitate high-quality play experiences.

#### TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Regarding professional development, professionals reported that in public kindergartens, training programs are primarily offered through the Pedagogical Institute and the Ministry of Education, usually at the beginning of the school year, focusing on topics related to free and structured play. Teachers also have the option to attend seminars and workshops organized by the University of Cyprus and other organizations. However, both ECEC teachers and principals emphasized that these training opportunities are often isolated, fragmented, largely optional, and not embedded within a systematic framework of professional support. In contrast, at the University of Cyprus Kindergarten, more sustained professional development opportunities are offered throughout the year. These are highly valued by teachers, as they integrate theory and practice through experiential learning.

A notable example highlighted in the study involves a public-school teacher holding a doctorate specializing in play, who collaborated with the Ministry to provide training seminars. She reported that her efforts did not achieve the anticipated results, as attempts were made to train a large number of teachers within a short period, despite the fact that such training is most effective in small groups with ongoing in-class support. Nevertheless, she observed positive signs of change arising from these initiatives, noting that even experienced teachers—who initially participated in training sessions out of obligation—are gradually recognizing the benefits of play-based pedagogy and seeking to integrate it into their practice. Reflecting on her experience, she stated: *"Change will come in 10–15 years, but we must make the effort now."*

Professionals emphasize that teachers' perceptions of play and their participation in training courses constitute a decisive factor in their professional development. They commonly report that, although numerous training opportunities are available, their actual utilization largely depends on each teacher's personal belief in the pedagogical value of play. ECEC teachers also note that professional development is hindered by the voluntary nature of training seminars, which require them to dedicate personal time, and by the optional application of acquired knowledge in practice.

The study includes accounts of teachers who, despite not receiving formal training in play during their studies, later adopted play-based approaches because they recognized their importance for children's learning and development. These teachers tend to hold advanced degrees, such as master's or doctorates. In contrast, some teachers refuse to integrate play into their practices, preferring to follow familiar routines that are easier to implement. These teachers generally have more limited training compared to those who adopt play-based approaches.

Reports from both groups highlight insufficient training related to the National Curriculum Framework as a persistent issue. In particular, teachers note limited preparation for integrating play into the learning process. As one teacher explained: *"The insufficient training regarding the curriculum, and especially the integration of play into the learning process, leads to disagreements about the correct implementation of play in the classroom."* Teachers also report a lack of theoretical knowledge regarding how and to what extent they should engage in play, which hinders its effective use. As another teacher noted, *"Teacher involvement in play stems largely from the knowledge and skills they possess to support children's play."*

Both teachers and principals emphasize the need for professional development to become more systematic and to extend beyond purely theoretical presentations. They recommend designing seminar series that combine theoretical input with experiential workshops and practical application, in order to strengthen meaningful understanding and facilitate the transfer of knowledge into practice. Opportunities to observe colleagues who effectively implement play-based pedagogy are also considered particularly valuable for exchanging practices. However, previous attempts at such initiatives did not achieve the desired outcomes, as only one teacher per school participated, limiting the dissemination of knowledge and experience to the broader staff.

### 3.3.3. PRACTICES, PROJECTS, OR INITIATIVES PROMOTING PLAY

#### PLAY AS A FORM OF LEARNING

Both in-service and pre-service teachers, as well as the principals in the sample, reported that play is integrated across all forms of learning and throughout the daily schedule. This integration encompasses both free and structured play, conducted in the morning and at midday, often through the use of learning centers. Some participants also highlighted the use of the project method, whereby learning centers are developed in alignment with ongoing lessons and serve to support children's skills development, knowledge acquisition, and experiences around a central theme. Furthermore, play is incorporated within structured activities as an instructional tool to achieve specific learning objectives and is also embedded in outdoor play experiences.

According to the examples provided by professionals, there are notable differences in how learning centers are developed in public kindergartens compared to the effective practices observed at the University of Cyprus Kindergarten. The participants' accounts illustrate the diverse ways in which play is integrated into everyday educational practices, highlighting both the potential and the variability in implementation across different settings.

Pre-service teachers described exemplary practices for incorporating play across different subject areas and for linking structured activities with learning centers. Examples include the use of educational games in mathematics to support conceptual understanding and the creation of a "supermarket" learning center following a language lesson on text types. They also reported strategies for managing the classroom during free and structured play, such as assigning responsibility roles or providing "tickets" that allow children to move between learning centers without causing disruption.

Several effective practices of implementing the project method in public kindergartens were highlighted. One example involved a project on the theme of "*Fairy Tales*", within which learning centers were developed to support the stages of producing a book, such as a "printing house" and a "bookstore." Reference was also made to standalone learning centers, such as the "Grocery Store," designed to familiarize children with transactional processes, which operate independently of a specific project.

At the University of Cyprus Kindergarten, teachers described a more comprehensive approach to creating learning centers, exemplified by a project on "*Cooking*." Prior to establishing the learning centers, children participated in preparatory experiences, including a visit to the University of Cyprus restaurant, where they observed how the space functions and is organized. Through structured activities, they explored the components of a restaurant and subsequently recreated them in the classroom. During the operation of the learning centers, teachers observed that children initially struggled to adopt roles and engage in dialogues reflective of real restaurant scenarios. In response, teachers designed supportive activities, inviting professionals such as a chef and a waiter to the school to answer questions and provide firsthand insights into restaurant operations.

In addition, quantitative data from the play observation tool—including the number of play episodes, types of play observed, play initiation patterns, teacher roles and involvement, and pre-service teachers' reported confidence levels—are presented in **Annex 3**.

Regarding outdoor play, professionals reported that organized games are implemented in some schools; however, several principals noted that their teachers are not accustomed to facilitating such activities. In most cases, children are allowed to play freely with the available playground equipment, without engaging in the types of play developed within the classroom context. A notable example from the University of Cyprus Kindergarten illustrates how playground materials can support socio-dramatic play. In this instance, children created scenarios using toy cars to travel to a “petrol station” and then to their “home,” assuming roles and constructing a narrative around their actions. Some public-school teachers familiar with play-based practices provided individual examples of efforts to extend classroom play outdoors. For example, one head teacher described creating music corners, a “grocery store,” and other areas in the schoolyard, thereby transforming the environment and introducing new stimuli for children.

Assessment practices also vary considerably across kindergartens, reflecting differences in how children's learning through play is documented and monitored. One public-school teacher reported using a range of observation and documentation tools—including photographs, checklists, and anecdotal records—to track children's development through play and to plan subsequent educational activities. In contrast, teachers and the director at the University of Cyprus Kindergarten described a more systematic approach. Observation scales, tailored to each type of play and including a series of developmentally appropriate goals, are employed and updated every six months to monitor children's progress throughout the school year. Additionally, regular parent communication practices are implemented, such as sharing short descriptive narratives via an online platform that highlight children's actions and achievements in play.

## 3.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE, POLICY, AND FUTURE DIRECTIONS

### PROGRAMME OF STUDIES AND PLAY EMPHASIS

Regarding the place of play within the teacher education curriculum, participants reported that during their undergraduate studies they received “*the basic foundations for the pedagogical use of play.*” However, ECEC teachers who graduated earlier noted that they did not receive sufficient guidance on its practical implementation, as distinctions between free and structured play were not emphasized at that time. Pre-service teachers at the University of Cyprus described a dedicated course on play, the

knowledge from which is applied during practicum placements, as well as a creative drama course aimed at developing skills useful for teachers' involvement in playful activities. Nevertheless, participants emphasized that the alignment between theoretical preparation and practical application varies across settings. One teacher working at the University of Cyprus Kindergarten noted: *“What we were taught during our degree aligns with what happens in practice here, but not in other settings, because those settings place emphasis on other goals, such as developing literacy skills through rote learning or producing crafts for children to take home.”*

With respect to enhancing teacher education, several in-service and pre-service teachers highlighted the importance of combining theoretical courses with laboratory-based activities, which facilitate the consolidation of knowledge and its connection to practice. Many also stressed the need to integrate play more explicitly into inclusive education courses, focusing on differentiating play according to children's diverse needs (e.g., selecting appropriate materials and defining the teacher's role in supporting play). One pre-service teacher additionally noted the need for further preparation in assessing play.

Students' accounts further revealed a strong need for enhanced preparation in classroom and behavior management, which directly affects their ability to effectively support play. This need is likely linked to their limited prior experience in ECEC settings.

## 3.5. IN-DEPTH EXPLORATION OF FIELD RESEARCH (OPTIONAL)

### 3.5.1. CONCEPTUALIZATIONS OF PLAY BY PARTICIPANTS

Participants' conceptualizations of play highlighted its central and indispensable role in early childhood. As one teacher remarked: *“Play is not just a game; it is far more than an activity—it is a necessity for children because through play they develop.”* Other participants similarly emphasised that *“play is a child's right, because without it their smooth development cannot be achieved; everything takes place through play,”* underscoring play's perceived centrality to children's natural growth. Additionally others described play as the primary mode of learning from birth, noting that *“play is how children learn from the day they are born,”* thereby positioning it not as a supplementary or optional practice, but as the foundation of early learning and development.

### 3.5.2. PERCEIVED IMPACT AND BENEFITS OF PLAY

Play is widely recognized by ECEC professionals as a fundamental component of children's holistic development and as a key condition for creating a learning environment that sustains children's interest and enables meaningful learning. This perception is reflected explicitly in their

statements. As one teacher remarked: *“Play makes children engage, have motivation, take initiatives, and have a voice”*. Participants further noted that *“children develop and evolve holistically through play”* and that *“through play, children express themselves and learn effortlessly without becoming tired,”* in contrast to more traditional teaching methods.

### 3.5.3. ROLE OF PROFESSIONALS IN CREATING PLAY OPPORTUNITIES

ECEC teachers recognize their role in children’s play as crucial, noting that *“it depends on the teacher’s own perception of play, its impact, and its importance for children’s development.”* According to public kindergarten teachers who implement play-based pedagogy, the teacher’s involvement is described as *“what enables children to reach mature play,”* as the teacher discreetly guides children in their development. They further note that *“the teacher’s involvement is not limited to participation, but follows both a theoretical and practical model.”* Teachers first observe children’s play, identify their needs, and then decide how to engage—either directly or indirectly—to respond effectively and support children’s progression.

Several in-service teachers also emphasized the importance of creating a rich and safe environment with varied stimuli that sustain children’s interest and participation. They described the teacher’s role as encompassing the design and organization of play, including selecting appropriate materials, planning preparatory and reinforcing experiences, and ensuring that every child can access the activities.

Participants consistently portrayed the teacher’s role as multidimensional. Common characteristics included acting as a facilitator who encourages children, a co-player, a designer of learning experiences, and a shaper of the learning environment. As one public kindergarten teacher emphasized, *“this role is adaptive to the experiences children bring, in order to organize learning appropriately,”* highlighting that teachers must adjust play-based pedagogy each year according to the level, interests, and needs of each group of children.

The directors in the study recognize their role as pivotal in promoting play-based pedagogy. They report exercising educational leadership through a *“guiding”* and *“supportive”* approach, acting as *“motivators”* and *“role models”* for their staff. In addition, they support teachers’ professional development by providing training on the importance and benefits of play-based pedagogy and by ensuring that appropriate equipment and materials are available within the school. Directors also strive to cultivate a positive and collaborative school climate, support teacher autonomy, and encourage the implementation of play-based practices. Furthermore, they maintain ongoing communication with

parents to help them understand the value of play as a fundamental mode of learning and to promote parental engagement in supporting children's play experiences.

### 3.5.4. FAMILY PARTICIPATION IN PLAY

Professionals in the sample also emphasize their decisive role in promoting the value of play to parents, acting as a bridge between the school and families. Common practices reported across kindergartens include actively involving parents in play activities, either by participating in play with their children or by providing materials to enrich the learning centers. These actions are considered effective because, through participation in sample play sessions, parents gain a clearer understanding of the benefits of play and the learning objectives it supports. This involvement contributes to a gradual shift in parental perceptions and helps alleviate concerns that learning is limited solely to reading and writing.

Teachers at the University of Cyprus Kindergarten reported additional practices to strengthen family engagement, such as assigning play-based home activities that encourage collaboration between children and parents. A public-school principal noted that teachers in her school maintain daily communication with parents regarding how children learn through play, thereby fostering a positive attitude toward the kindergarten's pedagogical philosophy. Furthermore, principals described organizing informational meetings and presentations to highlight the role of play in children's holistic development and in achieving learning objectives. In public kindergartens, the Parents' Association is also identified as an important source of support, contributing to school needs by providing materials and toys.

## 3.6. MAIN CONCLUSIONS OF FIELD RESEARCH

Across the findings, several interconnected challenges emerge that hinder the effective implementation of play-based pedagogy in early childhood settings. Limited classroom space, insufficient resources and materials, and a lack of specialized equipment create uneven conditions for play, often requiring teachers to personally cover costs or work with outdated materials. Both indoor and outdoor spaces are frequently inadequate—either too small, poorly equipped, or lacking covered areas—thereby restricting children's opportunities for diverse and meaningful play experiences. High child–teacher ratios further exacerbate these constraints, making it difficult for ECEC teachers to support and extend children's play, particularly in classrooms with diverse developmental needs.

At the same time, beliefs and practices within school culture can act as barriers. Play is sometimes treated as secondary, principals may lack the training to effectively guide its implementation, and ECEC teachers often have limited autonomy or support to apply play-based approaches. Newly qualified teachers report difficulty advocating for play due to limited experience and professional insecurity, while parental concerns regarding academic readiness continue to influence its integration.

The findings also highlight several essential needs for strengthening the effective integration of play in early childhood education. Foremost among these is the need for improved staffing conditions, including a reduction in the number of children per class and the presence of two teachers, in order to better support children's diverse developmental needs. Teachers and principals further emphasized the necessity of increased financial investment to ensure the availability of adequate materials, equipment, and well-equipped indoor and outdoor spaces.

Equally important is the demand for more systematic, ongoing, and practice-oriented professional development, as current training opportunities are inconsistent, fragmented, and largely optional. ECEC teachers recommended seminar series that integrate theoretical instruction with experiential learning, provide opportunities for classroom observation and collaborative practice, and offer clearer guidance on the integration and assessment of play.

In addition, the data indicate that play is embedded throughout the daily programme in multiple ways. Participants integrate both free and structured play, employ learning centers, and adopt project-based approaches to support children's skills, knowledge, and creativity. Despite variations across different types of settings, pre-service and in-service teachers consistently strive to connect play with learning objectives and classroom routines. Several initiatives also demonstrate attempts to extend play into outdoor environments and to use observation tools to systematically document children's learning through play. The findings also indicate that, although undergraduate programmes provide foundational knowledge on the pedagogical use of play, the alignment between theoretical preparation and practical application remains inconsistent across settings. Participants emphasized the need for more laboratory-based and experiential learning opportunities to facilitate the meaningful transfer of theory into practice. Additional needs include clearer integration of play within inclusive education courses, particularly with respect to differentiation, enhanced training in classroom and behaviour management, and more comprehensive preparation in assessing children's play. Overall, the evidence points to the necessity of a more coherent, practice-oriented approach to play within teacher education programmes.

Finally, the findings demonstrate that play is widely regarded by early childhood professionals as fundamental to children's holistic development. Within this context, the teacher's role is central to creating meaningful play opportunities. ECEC teachers describe a multidimensional role that involves

observing children’s play, identifying their developmental needs, and engaging strategically to extend learning. They also highlight the importance of designing rich, safe, and stimulating environments that support children’s active participation.

School directors similarly emphasize the critical nature of their leadership in promoting play-based practices. They provide professional guidance, ensure the availability of materials, foster a collaborative school culture, and maintain ongoing communication with parents. Family involvement is also identified as a significant factor, with Parents’ Associations in public schools contributing materials and resources that further support play-based learning. Collectively, the coordinated efforts of teachers, school leaders, and families are essential for cultivating environments in which play is recognized, valued, and effectively embedded as a core mode of learning.



## CONCLUSION

The findings from the policy review, literature synthesis, and field research converge to present a coherent picture of the status of play pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in Cyprus. At the policy level, play is firmly established as a core pedagogical principle, recognized both as a child's right and as a primary means of learning. The National Curriculum emphasizes the importance of providing rich, stimulating environments and allocates substantial time to both free and structured play. Despite this strong policy emphasis, practical structures to support implementation remain underdeveloped. Guidance on translating policy intentions into daily practice is limited, and there are no systematic mechanisms to monitor or ensure the consistent application of play-based approaches across settings, placing much of the responsibility on individual educators.

The literature review reinforces this implementation gap, providing robust empirical evidence for the developmental and educational value of play while highlighting the challenges educators face in implementing it meaningfully. Studies point to limitations in teacher's pedagogical strategies, uncertainty about their role during play, difficulties in transferring theory into practice, and the impact of schoolification pressures that reduce opportunities for child-initiated play. The literature consistently calls for explicit guidance, structured play- and drama-based training, observation tools, opportunities for reflective practice, and stronger alignment between early childhood education programmes and classroom realities.

Field research findings confirm that while play is widely valued by ECEC professionals and integrated into daily routines through free and structured play, learning centers, and project-based approaches, its effective implementation is significantly constrained by structural and pedagogical barriers. Educators frequently operate in overcrowded classrooms with limited indoor and outdoor space, insufficient materials, and inadequate equipment, conditions that create uneven opportunities for meaningful play experiences. High child-teacher ratios, restricted autonomy, and school cultures that sometimes prioritize academic readiness further limit teachers' capacity to support and extend children's play.

Both pre-service and in-service teachers express a strong need for practice-oriented professional development, clearer guidance on planning, facilitating, and assessing play, and increased opportunities for collaborative observation and experiential learning. The findings also reveal inconsistencies between theoretical preparation in undergraduate programmes and actual classroom practice, underscoring the need for more coherent, hands-on training. Leadership and family involvement emerge as critical factors, with school principals playing a central role in creating supportive environments and parents' associations contributing essential resources. Taken together,

these findings demonstrate that strengthening play pedagogy in Cyprus requires coordinated improvements in staffing, infrastructure, professional learning, and school culture to ensure that play is consistently understood, supported, and effectively embedded as a core mode of learning.

These insights provide a clear direction for the next phase of the EDUPLAY project. Building on the identified needs, the project will focus on developing coherent, practice-oriented resources that enhance educators' capacity to implement play-based pedagogy with confidence. Through structured guidance and accessible professional learning opportunities, EDUPLAY aims to support teachers and school leaders in embedding play more effectively and consistently across early childhood settings.



## ANNEX 1: DESCRIPTIVE OVERVIEW

### Individual Interviews with Headteachers

The analysis drew on five valid interviews with headteachers. All participants were women. The mean age was 47 years (SD = 9.3). Three participants were aged 46–55 years (60%), one was aged 25–35 years (20%), and one was aged 36–45 years (20%).

Three participants had a master's degree and two held a bachelor's degree. In terms of location, two participants worked in towns (40%), while the remaining participants were distributed across a small town (20%), a city (20%), and a large city (20%).

In terms of professional experience, headteachers had been in their current role for an average of 3.8 years (SD = 3.6) and had accumulated an average of 25.6 years of experience in the education sector (SD = 9.4). The institutions they coordinated served, on average, 71 children (SD = 28.2).

### Focus-Group Interviews

A total of 21 early childhood in-service teachers, including one participant with another professional background, who participated in focus group interviews were included in the analysis. All participants were women. The average age was 33 years (SD = 7.6). Participants were distributed across age groups as follows: 3 teachers (14.3%) were younger than 25 years, 10 teachers (47.6%) were aged 25–35, 7 teachers (33.3%) were aged 36–45, and 1 teacher (4.8%) was aged 46–55.

Regarding educational background, 9 teachers (42%) held a Bachelor's degree, 8 teachers (38%) held a Master's degree, and 4 teachers (20%) held a Doctorate. In terms of work location, 11 teachers (52.5%) worked in towns, 4 teachers (19%) in cities, 4 teachers (19%) in small towns, and 2 teachers (9.5%) in villages.

Concerning professional experience, in-service teachers reported an average of 8.2 years in their current positions (SD = 7.5) and 8.6 years of experience in education overall (SD = 6.9). Regarding classroom structure, teachers reported that the institutions in which they worked had, on average, 63 children (SD = 33.7). The number of adults per classroom ranged from 1 to 4, with an average of 2 adults (SD = 1.0).

## Direct Observations

A total of 19 classrooms were observed. Classrooms were predominantly located in urban areas (15/19; 79%) and the remainder in suburban areas (4/19; 21%). All observations took place in public and kindergarten settings.

The number of children per classroom ranged from 18 to 25, with a mean of 23 children (SD = 2.12). The number of children with special needs per classroom ranged from 0 to 3. Similarly, the number of adults per classroom ranged from 0 to 3, with an average of 2 (SD = 0.8). Concerning children's age groups, all classrooms were coded as mixed 4–6 years.

A total of 168 play episodes were observed (M = 9.9 episodes per classroom; SD = 3.8). Most activities were child-initiated (53%), while teacher-initiated activities accounted for 47%. In Phase 1, construction play (20.4%) and social play (19.4%) were the most frequently observed types, followed by rule-based play (17.2%) and imaginative play (15.1%). Creative play (11.8%) and outdoor play (10.7%) were less common, and object play (5.4%) was the least frequently observed type. In Phase 2, the distribution of play types remained broadly consistent with Phase 1. Construction play (18.7%) and social play (18.7%) again ranked highest, followed by imaginative play (16.5%) and rule-based play (16.5%). Creative play (12.1%) and outdoor play (11.0%) appeared less often, while object play (6.6%) continued to be the least represented.

In Phase 1, pre-service teachers reported equal frequency of direct and indirect involvement during children's play (both 28.8%). Engagement outside the play episode accounted for 23.2%, and intervention-based involvement represented 19.2% of cases. In Phase 2, teachers most frequently reported either direct or indirect involvement as well (each 29.8%). Engagement outside the play episode represented 23.4%, while intervention-based involvement decreased slightly to 17.0%. Concerning teacher roles, in Phase 1 the most commonly reported role was observer (23.8%), closely followed by director and facilitator roles (each 22.2%). The helper role represented 19.1%, and co-playing was least common (12.7%). In Phase 2, observer roles remained most prevalent (26.2%), followed by facilitator (23.1%). Director and helper roles appeared with equal frequency (20.0% each), while co-playing remained the least represented form (10.7%).

Finally, almost half of the observers (47%) reported lacking confidence on items relating to teacher–parent collaboration. Specifically, items Q11, Q12, Q13 and Q14 showed the highest frequencies of “not confident” responses, indicating an area where targeted support or professional development may be warranted.



## ANNEX 2: THEMATIC ANALYSIS OF INTERVIEWS AND FOCUS GROUPS WITH TEACHERS AND HEADTEACHERS

Προκλήσεις και εμπόδια στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ)			
Θεματική ενότητα	Υποενότητα	Ομάδες εστίασης – Απόψεις εκπαιδευτικών	Συνεντεύξεις – Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών
«Περιβάλλον τάξης, χώρος και διαθέσιμοι πόροι»	1. Διαφοροποίηση υποστήριξης σε πόρους ανά τύπο σχολείου.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Υπάρχει δυνατότητα εξοπλισμού των δημόσιων σχολείων με τα κατάλληλα υλικά.</p> <p>-Υπάρχει προϋπολογισμός για κτίσιμο νέων χώρων αρκεί να ζητηθεί. Στον προϋπολογισμό του κράτους για το κτίσιμο νέων νηπιαγωγείων εγκρίνονται κάθε χρόνο 2 εκ.</p> <p>-Οι κοπέλες που εργάζονται στο σχολείο και εργάστηκαν σε ιδιωτικά, αναφέρουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αγοράσουν ότι χρειάζονται χωρίς περιορισμούς, τους το επιτρέπει ο</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Παίζει ρόλο πόσο καλή συνεργασία έχει το σχολείο με την σχολική εφορία, τους κοινοτάρχες για εξοπλισμό του σχολείου.</p> <p>-Υπάρχει συνεργασία με τον σύνδεσμο γονέων. Τις πλείστες φορές είναι θετική στις προτάσεις και πολλές φορές είναι η μόνη ευκολία που μπορείς να βρεις.</p> <p>-Παρέχεται καθορισμένο κονδύλι από την σχολική εφορία όπου αγοράζουν εξοπλισμό και για το παιχνίδι αλλά και για άλλες ανάγκες που μπορεί να προκύψουν όπως έπιπλα, συντήρησης αίθουσας, παιδότοπος κτλ και γι' αυτό καμία φορά μπορεί να μην αρκεί το κονδύλι για αγορά εξοπλισμού παιχνιδιού. Κάποιες χρονιές και σε</p>





		<p>προϋπολογισμός του πανεπιστημίου.</p>	<p>κάποια σχολεία χρειάζεται περισσότερη οικονομική υποστήριξη.</p> <p>-Ο σύνδεσμος γονέων είναι πρόθυμος να βοηθήσει αλλά και οι γονείς στο να φέρουν υλικά για το πρότζεκτ, αν τους είναι εφικτό.</p> <p>-Παρέχεται κονδύλι από το κράτος, για εξοπλισμό για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αν το σχολείο το αξιοποιεί κάθε χρόνο το σχολείο εξοπλίζεται.</p> <p>-Υπάρχει υποστήριξη από το κράτος όταν ζητηθεί και δικαιολογηθεί ότι δεν είναι κατάλληλο κάποιο παιχνίδι ή έχει φθαρεί το κράτος επιχορηγεί.</p> <p>-Η σχολική εφορία λίγο δυσκολεύουν τα πράγματα γιατί τα κονδύλια έχουν μειωθεί, παλιά υπήρχε για κάθε τάξη συγκεκριμένο κονδύλι και πλέον που έχουν σμίξει οι εφορίες στέλνουν ένα πιο μαζικό κονδύλι και δυσκολεύει αυτό πολύ την χρήση τους γιατί όλα πρέπει να δικαιολογούνται.</p>
--	--	--	---





		<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>	<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>
		-Δεν έχουν σύνδεσμο γονέων.	
	2. Διαφοροποιήσεις στην παροχή υλικών/μέσων μεταξύ σχολείων.	<b>Κοινά:</b>	<b>Κοινά:</b> -Υπάρχει υποστήριξη από το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, όπου έρχονται καθηγητές του τμήματος και προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά όπως Μουσικής και Εικαστικών. -Οι γονείς εμπλέκονται συμμετέχοντας σε δράσεις, πρότζεκτς, φέροντας υλικά για εμπλουτισμό Κέντρων Μάθησης, φτιάχνοντας υλικά με τα παιδιά τους στο σπίτι. Ανά δύο βδομάδες στο νηπιαγωγείο στέλνουν στους γονείς να υλοποιήσουν ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα στο σπίτι με τα παιδιά τους, είτε να πάνε κάποια επίσκεψη και να στείλουν φωτογραφικό υλικό προωθώντας στους γονείς να περάσουν ουσιαστικό χρόνο με τα παιδιά τους.
		<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Από προηγούμενες εμπειρίες σε ιδιωτικό σχολείο, δεν παρέχονταν από το σχολείο τα υλικά, ζητούσαν από γονείς ή επωμιζόταν το κόστος ο εκπαιδευτικός.	<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Δεν υπάρχει επαρκής εξοπλισμός και υλικά, οι τάξεις έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό αλλά δεν ανανεώνεται.  -Τα υλικά παραγγέλλονται από την αποθήκη του υπουργείου για κάθε



		<p>-Από εμπειρία σε δημόσιο σχολείο, τα παιχνίδια κακής ποιότητας, πολύ παλιά, ανεπαρκή, φτωχά Κέντρα Μάθησης. <i>«Μου έκανε φοβερή εντύπωση τα παιχνίδια που είχε, μπορεί να τα είχαμε και εμείς στην γενιά μας, χταρμένα παζλ, κομμάτια να λείπουν, όχι τόσο πλούσιο υλικό σε οικοδομικό παιχνίδι σε άλλα είδη παιχνιδιού, φτωχά Κέντρα Μάθησης...Το πρωί στο σχολείο από τις 7:00-7:45, απλά κάθονται σε μια καρέκλα, με τις τσαντούλες από πίσω, δεν παίζουν καθόλου, βλέπει ο ένας τον άλλο, μέχρι να πάνε στις τάξεις τους και να αρχίσει το ελεύθερο παιχνίδι.»</i></p> <p>-Παρέχονται έπιπλα για την οργάνωση βασικών Κέντρων Μάθησης (π.χ. κουκλόσπιτο, μουσική, βιβλιοθήκη, μαγαζάκι κτλ) καθώς και τον βασικό εξοπλισμό αυτών των κέντρων μάθησης (όργανα μουσικής, βιβλία, είδη κουζίνας, ταμειακή κτλ) τα οποία αναλόγως με το θέμα, αναπροσαρμόζονται</p>	<p>Γνωστικό Αντικείμενο. Υπάρχει συγκεκριμένο ποσό που δικαιούται το κάθε σχολείο, δεν είναι πολύ μεγάλο και φέτος από όσο ενημερώθηκε δεν θα υπάρχει η παραγγελία του υλικού από την αποθήκη. Έτσι έπεσε όλο το βάρος στα λειτουργικά έξοδα, στο κονδύλι που έχει για να βγει όλη η χρονιά στο νηπιαγωγείο. Αυτό δυσκολεύει πολύ γιατί χρειάζεται να ψάξουν τις εταιρίες που παρέχουν τα κατάλληλα υλικά αλλά δεν είναι ούτε επαρκές το ποσό που παρέχεται λόγω του ότι χρειάζεται να ξεοδευτεί και σε άλλες ανάγκες που έχει το νηπιαγωγείο.</p> <p>-Υπάρχουν τα βασικά υλικά για να δομηθεί το παιχνίδι, αλλά θα μπορούσαν να είχαν περισσότερα.</p> <p>Για παράδειγμα στο Κέντρο Μάθησης της εξερεύνησής ή τον φυσικών επιστημών είναι κάποια υλικά που είναι απαραίτητα να υπάρχουν (μεγεθυντικοί φακοί, καθρέφτες, μαγνήτες κτλ) αλλά αυτά δεν παρέχονται αρκετά από την αποθήκη, υπολείπονται και στοιχίζουν αρκετά.</p>
--	--	---	---



		προσθέτοντας ή αφαιρώντας εξοπλισμό.	
	3. Διαφορές στην παροχή εξειδικευμένου εξοπλισμού.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Δεν παρέχονται κατάλληλα υλικά που να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά.</p> <p>-Σχετικά με τον πιο εξατομικευμένο εξοπλισμό του κάθε Κέντρου Μάθησης που προσφέρεται ποικίλει σε κάθε σχολείο, τα υλικά δεν είναι επαρκή αλλά και μπορεί να μην υπάρχουν καν.</p> <p>-Πολλές φορές δεν παρέχονται κατάλληλα υλικά που να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά και για να αγοραστούν απαιτείται χρόνος.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Υπάρχουν κάποια εξειδικευμένα υλικά στην αίθουσα ειδικής εκπαίδευσης που μεταφέρονται και στις άλλες τάξεις αλλά χρειάζονται περισσότερα.</p> <p>-Δεν υπάρχουν υλικά πιο εξειδικευμένα, εκτός και αν έτυχε από την κοπέλα της ειδικής εκπαίδευσης να εξοπλίσει την αίθουσα της, αλλιώς μένουν σταθερά τα υλικά. Με κόστος των κοπελών της ειδικής εξοπλίζονται ή δανείζονται από άλλα σχολεία. Αυτό δεν βοηθά στο να μπορούν καθημερινά τα παιδιά να αξιοποιούν αυτά τα παιχνίδια.</p>
		<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>	<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>
			-Το σχολείο της είναι εξοπλισμένο με τέτοια υλικά και ότι χρειαστεί μπορεί να αγοραστεί, υπάρχει πάντα ένα ποσό διαθέσιμο. Τα υλικά επίσης μεταφέρονται από την τάξη της





			ειδικής αν χρειαστεί στην τάξη του παιδιού.
	4. Ανεπαρκής εξοπλισμός και υποδομές στον υπαίθριο χώρο.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Χρειαζόμαστε εξέλιξη στο υπαίθριο παιχνίδι, έχουμε ακόμη τα παραδοσιακά παιχνίδια (π.χ: αναρρίχηση, τσουλήθρες, κούνιες). Θα μπορούσαμε να προωθήσουμε περισσότερο και άλλα είδη παιχνιδιού, αλλά δεν υπάρχουν παιχνίδια εκτός από το σπιτάκι για κοινωνικοδραματικό που και αυτό χωρίς εξοπλισμό μέσα.</p> <p>-Φτωχό το εξωτερικό περιβάλλον του υπαίθριου παιχνιδιού και έγκειται σε κάθε εκπαιδευτικό και στην διευθύντρια αν θέλει να ασχοληθεί. Χρειάζονται να αξιοποιηθούν καλύτερα και οι πόροι αλλά και να το παρατηρήσει κάποιος, να ασχοληθεί με το τι χρειάζεται ακόμη.</p> <p>-Υπάρχουν όμως και διαδικαστικά θέματα που καθυστερούν την έγκριση εξοπλισμού ακόμη και αν ζητηθεί (π.χ: στο σχολείο που</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Στον εξωτερικό χώρο, υπάρχει έλλειψη υλικών για να μπορούν να εφαρμοστούν υπαίθριο παιχνίδια. Δεν υπάρχει στέγαστρο.</p> <p>-Δυσκολία τον χειμώνα αλλά και το καλοκαίρι στην Κύπρο. Στα δημόσια νηπιαγωγεία για να μεταφερθείς από την μια αίθουσα στην άλλη βγαίνεις έξω. Δεν υπάρχει ένας κλειστός ενιαίος χώρος που να εξυπηρετεί να μπουν παιχνίδια και έξω. Θα βοηθούσε ένας κοινός χώρος.</p> <p>-Όσο αφορά το στέγαστρο υπάρχουν σχολεία που έχουν πολύ μεγάλο και μπορούν τα παιδιά να βγουν και να παίξουν όταν βρέχει αλλά και σχολεία με πολύ μικρό σε μέγεθος και δεν χωράνε όλα τα παιδιά. Με βάση τα σχολεία που είδε δεν υπάρχει σε πολλά μεγάλο στέγαστρο ή ακόμη και κλειστό στέγαστρο που συνάντησε σε ένα σχολείο και ήταν πολύ αποτελεσματικό.</p>





		<p>είναι υπάρχει ένας χώρος με πολλή ήλιο, έχουν ζητήσει ένα στέγαστρο εδώ και 6 χρόνια και τους λένε ότι δεν ήρθε ακόμη η σειρά τους).</p>	<p>-Αφού οι χώροι δεν είναι και πολύ εύκολο να αλλάξουν, θα μπορούσαν κάποιες λύσεις πιο εφικτές, όπως ένα εξωτερικό στέγαστρο που θα κλείνει για να βοηθήσουν να υπάρχουν οι χώροι και να στήνονται τα απαραίτητα Κ.Μ.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Τα διαθέσιμα παιχνίδια υποστηρίζουν την ανάπτυξη παιχνιδιού.</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Η αυλή είναι πάρα πολύ μεγάλη, προσφέρονται μεγάλα παιχνίδια, αναρρίχησης, αμμοδόχους, στεγασμένος χώρος για γυμναστική, ποδηλατόδρομος και αρκετή άδεια αυλή αλλά και κάποια παιχνίδια στην αυλή χρήζουν ανανέωσης όπου έχουν πάρει επιχορήγηση από το υπουργείο παιδείας για ανανέωση.  -Στην αυλή υπάρχουν αρκετά παιχνίδια και υπάρχει και χώρος ώστε να κινηθούν τα παιδιά ελεύθερα στην αυλή.</p>
	5. Κόστος και έλλειψη υλικών και πόρων.	<p><b>Κοινά:</b> -Ενώ είναι χαμηλός ο μισθός σε άλλα σχολεία επωμίζεται το κόστος η εκπαιδευτικός γιατί θεωρείτε δικό της το υλικό και περιορίζονται στο πόσα υλικά θα χρησιμοποιήσουν από το σχολείο.  -Εκπαιδευτικοί ιδιωτικών με πολλά χρόνια εμπειρίας χρησιμοποιούν</p>	<p><b>Κοινά:</b> -Η εκπαιδευτικός που το εφαρμόζει πιο συστηματικά επωμίζεται το κόστος των υλικών.  -Ανάγκη να βρεθούν οικονομικοί πόροι για ανανέωση και παροχή παιχνιδιών.</p>





		<p>το ίδιο υλικό, ίδιες ιδέες, έτοιμο υλικό χωρίς να δίνεται καμία σημασία στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Αυτό γινόταν κυρίως για οικονομικούς λόγους.</p> <p>-Δεν διατίθενται πόροι για να αγοραστεί ειδικός εξοπλισμός και υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών και η νηπιαγωγός αναγκάζεται να τα αγοράσει με δικά της λεφτά.</p>	<p>-Η αγορά της Κύπρου όσο αφορά τα υλικά δεν είναι και τόσο πλούσια. Βλέπουμε υλικά από σελίδες του εξωτερικού που δεν είναι εύκολα προσβάσιμα στην Κύπρο, είτε το κόστος στην Κύπρο είναι πολύ ψηλό.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Σε αυτό το σχολείο έχουν την ευκαιρία να φωτοτυπούν χωρίς να πληρώνουν.</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p>
	<p>6.Διαφοροποιήσεις στους χώρους μεταξύ σχολείων.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Σχολεία τα οποία είναι μικρά και η αυλή συνήθως είναι μικρή αλλά και σχολεία με μεγάλη αυλή παρείχαν παιχνίδια που δεν ήταν κατάλληλα για όλες τις ηλικίες των παιδιών.</p> <p>-Τάξεις δημοσίου πιο μικρές, πιο φτωχικά έπιπλα, ξύλινες καρέκλες.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Εξαρτάται από το σχολείο, υπάρχουν σχολεία με μεγάλες-ευρύχωρες τάξεις αλλά και πολύ μικρές όπου οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον κοινό χώρο για παιχνίδι.</p> <p>-Συνήθως οι τάξεις είναι πολύ μικρότερες από αυτό που χρειαζόμαστε, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν πολλά κέντρα μάθησης ταυτόχρονα χρειάζεται</p>





		<p>-Στα ιδιωτικά μεγάλες τάξεις αλλά χωρίς πολλά μέσα και υλικά.</p>	<p>να βγουν εκτός της τάξης, αν το σχολείο έχει στεγασμένο χώρο εσωτερικά αλλά και στον εξωτερικό χώρο. Αυτό δυσκολεύει πολύ την εποπτεία από τον εκπαιδευτικό όταν τα Κέντρα Μάθησης βγαίνουν και εκτός της τάξης.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Το μέγεθος της τάξης αλλά και της αυλής είναι ικανοποιητικά στο σχολείο τους.</p> <p>-Αρκετά μεγάλες αίθουσες, μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα 12-14 παιχνίδια.</p> <p>-Η διαρρύθμιση του χώρου είναι λειτουργική και ο εξοπλισμένος κατάλληλα για την ασφάλεια των παιδιών (π.χ: δάπεδο).</p> <p>-Αξιοποιείτε για παιχνίδι και ο χώρος της αυλής αλλά και ο κοινός χώρος.</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Αρκετά ευρύχωρες και μεγάλες τάξεις. Καμιά φορά δυσκολεύουν κάποια αρχιτεκτονικά θέματα.</p> <p>-Λόγω του ότι η τάξη από μόνη της είναι αρκετά μεγάλη δεν χρειάζεται να αξιοποιείται και ο κοινός χώρος για Κέντρα Μάθησης. Στον βρεφοκομικό αξιοποιείται πολλές φορές και η αυλή αλλά και ο κοινός χώρος, σε περιπτώσεις που θέλουν να κάνουν ένα παιχνίδι με υδροδοχείο, αφρό, φυσικά υλικά και στις κοινές δράσεις που αναφέρθηκαν. Οι χώροι του σχολείου επιτρέπουν στην δημιουργία νέων χώρων όπως για παράδειγμα αξιοποιήθηκε μια αποθήκη για την δημιουργία ενός δωματίου πολυαισθητηριακής ανάπτυξης στον βρεφοκομικό. Έτσι είχαν την ευκαιρία να</p>





			δημιουργήσουν από την αρχή ένα νέο χώρο με νέα υλικά, εξοπλισμό και εποπτικό υλικό.
	7. Ανομοιογένεια μεγέθους τάξεων και χώρων μέσα στα σχολεία.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Βλέπουμε σχολεία με πλήρες και καλό εξοπλισμό και χώρο και άλλα όχι, δεν θα έπρεπε να υπάρχει τόση ανομοιογένεια μεταξύ των τάξεων.</p> <p>-Υπάρχουν διάφοροι τύποι σχολείων και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κτήρια της υπαίθρου και της πόλης.</p> <p>-Οι χώροι μεταξύ των τάξεων εντός σχολείων και των σχολείων γενικότερα ποικίλουν. Οι χώροι που προσφέρονται για τα παιδιά που φιλοξενούν είναι απαράδεκτοι, τα τετραγωνικά που προσφέρονται σε πολλές περιπτώσεις δυσκολεύουν την εφαρμογή του παιχνιδιού. Χρειάζεται ένας χώρος άνετος και για την διακίνηση των παιδιών και για να υπάρχουν διακριτά τα κέντρα μάθησης.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Τα μεγέθη των τάξεων ποικίλουν και διαφέρουν αρκετά σε αυτό το σχολείο. Υπάρχει μια τάξη αρκετά μεγάλη και ευρύχωρη, η οποία προσφέρεται για Ε ή/και Δ παιχνίδι. Μια πιο μέτρια τάξη η οποία διαθέτει και μια εξωτερική αυλή την οποία αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί για παιχνίδι αλλά και μια τάξη πάρα πολύ μικρή και περιοριστικοί για την δημιουργία Κέντρων Μάθησης.</p> <p>-Δεν βοηθούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις (μικρές αίθουσες και δεν μπορείς να αξιοποιήσεις τον εξωτερικό χώρο) ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες.</p>





	8. Δυσκολίες πρόσβασης για όλα τα παιδιά.	<b>Κοινά:</b> -Για τα παιδιά με αναπηρίες, στο δημόσιο υπάρχουν τάξεις που δεν έχουν καν την κατάλληλη πρόσβαση για αυτά τα παιδιά και το υπουργείο δεν ελέγχει την πρόσβαση αυτών των παιδιών.	<b>Κοινά:</b>
<b>«Αντιλήψεις, κουλτούρα και υποστήριξη»</b>	9. Αντικρουόμενες αντιλήψεις για την στάση των γονέων ως πρόκληση.	<b>Κοινά:</b> - Πρώτη και βασική πρόκληση είναι οι γονείς γιατί δεν αντιλαμβάνονται την σημασία του παιχνιδιού και ότι αποτελεί το κύριο μέσο μάθησης και ανάπτυξης για τα παιδιά. Θεωρούν ότι μόνο από Δομημένες Δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν.  -Αντιλήψεις: Θεωρούν ότι με το να παίζουν τα παιδιά δεν θα μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Τους τρομάζει το παιχνίδι (μια μερίδα γονέων, όχι όλοι).  -Γονείς που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού παρόλο που τους εξηγούν την σημαντικότητα του παιχνιδιού δεν φαίνεται να το	<b>Κοινά:</b> -Απαιτήσεις γονέων από το νηπιαγωγείο. Προσπάθεια σχολειοποίησης του νηπιαγωγείου, να γίνεται ανάγνωση και γραφή χωρίς να αναγνωρίζουν τον ρόλο του νηπιαγωγείου. Ανάγκη για ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με τον σωστό ρόλο του νηπιαγωγείου.  -Ένα άλλο εμπόδιο συσχετισμένο με τους γονείς, είναι η ιδιωτική εκπαίδευση. Όπου εκεί δίνεται έμφαση στη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου (στην ανάγνωση και γραφή). Τα οποία δρουν διαφορετικά από ότι λειτουργούν τα δημόσια σχολεία, προωθώντας μια βιτρίνα στους γονείς ότι το παιδί θα μάθει να γράφει και να διαβάζει.  - Η ώρα άφιξης των παιδιών αποτελεί σοβαρό ζήτημα. Όσες φορές και αν στάλθηκε ανακοίνωση, υπενθύμισαν





		<p>αντιλαμβάνονται γιατί ακόμη και στο τέλος της χρονιάς συνεχίζουν να το κάνουν.</p>	<p>προσωπικά, παρακινήσαν τους γονείς συνεχίζει να συμβαίνει. Αυτό μειώνει τον χρόνο παιχνιδιού τους και εντοπίζονται αδυναμίες στην αξιολόγηση του παιδιού, υπάρχει έλλειψη δεδομένων, αδυναμίες σε δεξιότητες τις οποίες δεν είχε τον χρόνο να τις και την ευκαιρία να αναπτύξει.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Σύμφωνα με την εμπειρία της, οι γονείς δεν αποτέλεσαν ποτέ πρόβλημα. Οι γονείς θέλουν να δουν αποτελέσματα, ότι το παιδί τους μαθαίνει και τότε είναι εντάξει. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να πείσει τον γονέα για τον τρόπο που εφαρμόζετε κάτι.</p> <p>-Δεν θεωρεί τους γονείς ως εμπόδιο, σε κάθε πλαίσιο που εργάστηκε. Οι γονείς θέλουν να βλέπουν το παιδί τους να προχωρά, με ποια παιδαγωγική έγινε αυτό ελάχιστοι το γνωρίζουν.</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Οι γονείς δεν αποτελούν πρόκληση. Σχετικά με τους γονείς υπάρχει η νοοτροπία, του πότε θα μάθει το παιδί να γράφει και να διαβάζει αλλά οι γονείς κερδίζονται μέσα από τα δειγματικά μαθήματα όπου βλέπουν ότι το παιδί δεν παίζει απλώς υπάρχουν στόχοι πίσω από αυτό.</p> <p>-Οι γονείς δεν αποτελούν πρόβλημα, παρέχεται ενημέρωση για τον τρόπο που δουλεύουν δειγματικά μαθήματα και παρουσιάσεις του προγράμματος και δεν ανησυχούν, αντιλαμβάνονται τα οφέλη.</p>
	10. Αντιλήψεις	<b>Κοινά:</b>	<b>Κοινά:</b>





	<p>διεύθυνσης και προσωπικού για τον ρόλο του παιχνιδιού.</p>	<p>-Από προηγούμενες εμπειρίες σε ιδιωτικό σχολείο, το πρωί δεν είχε καθόλου παιχνίδια ήταν απλά κατασκευές και όποιος τελείωνε είχε ελεύθερο παιχνίδι ένα συνήθως, σε ένα τραπέζακι είτε lego, είτε puzzle, είτε ζωγραφική. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι μηδέν. Δεν γνώριζαν τι σημαίνει άμεση και έμμεση εμπλοκή. Στο παρόν σχολείο, είδα με άλλο τρόπο το πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι στην ζωή των παιδιών και γιατί είναι τόσο σημαντικό. Έμαθα και εγώ από το σχολείο πολλά πράγματα π.χ: να παίζω με τα παιδιά, να παίρνω πληροφορίες για το κάθε παιδί. Μέσω του παιχνιδιού θεωρώ ότι μαθαίνεις το χαρακτήρα του κάθε παιδιού, τι έχει βιώσει, τι βιώνει, τι εμπειρίες έχει, τι δεν έχει την εξέλιξη του.</p> <p>-Από εμπειρία σε δημόσιο σχολείο, στην προσέλευση των παιδιών, τα παιδιά κάθονται στον κύκλο χωρίς να παίζουν.</p>	<p>-Όταν μοιράζεται τις εφαρμογές που γίνονται στο σχολείο της με άλλους εκπαιδευτικούς του δημοσίου, παρόλο που τους αρέσουν, αναφέρουν ότι δεν έχουν στήριξη για να τα εφαρμόσουν. Επίσης όταν δεν βοηθά η διεύθυνση, δεν τους υποχρεώνει ούτε τους ελέγχει να εφαρμόσουν παιχνίδι πιο εύκολα δεν θα το κάνουν αλλά και η μια από την άλλη επηρεάζονται, όταν η μια τάξη βάζει τα απλά επιλέγει και η άλλη να ακολουθεί την πιο εύκολη διαδικασία. Η οργάνωση Κέντρων μάθησης απαιτεί όρεξη χρόνο και από τον προσωπικό του εκπαιδευτικού.</p> <p>-Αρνητική στάση από τις σχολικές βοηθούς σε πολλά σχολεία που εργάστηκε. Παραπονιούνται για την καθαριότητα.</p> <p>-Προσπάθεια διαμόρφωσης των αντιλήψεων μερικών εκπαιδευτικών, που έχουν μείνει προσκολλημένες στις ελεύθερες και ήσυχες δραστηριότητες, στην φιλοσοφία του αναλυτικού μας προγράμματος και του ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού. Αυτό είναι μια συνεχής προσπάθεια που γίνεται η</p>
--	---	---	--





		<p>-Με βάση την εμπειρία της σε δημόσιο σχολείο, στην πρακτική της, η έμφαση των διευθυντριών και εκπαιδευτικών ήταν να κάνουν τα παιδιά κατασκευές στη βάση θεματικών (πχ., άνοιξη, ελιά) για να δώσουν στους γονείς. Όλες τυποποιημένες κατασκευές.</p> <p>-Η αντίσταση που υπάρχει από τις εκπαιδευτικούς, τα πρώτα χρόνια που έγινε η αλλαγή με το αναλυτικό υπήρχε έντονα η αμφισβήτηση και άρνηση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του παιχνιδιού. Μετά από χρόνια και σεμινάρια και αξιολογήσεις από επιθεωρητές που τους το επιβάλουν φαίνεται να άρχισε η ελευθερία των παιδιών στο παιχνίδι.</p>	<p>οποία θεωρεί ότι άρχισε να γίνεται η μετάβαση.</p> <p>-Παίζει ρόλο αν ο διευθυντής δεν έχει επιμορφωθεί, δεν είναι ενημερωμένος και δεν είναι υπέρ της εφαρμογής του παιχνιδιού δεν θα πείσει τους εκπαιδευτικούς να το πείσει ή να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να το εφαρμόσουν. Θεωρεί ότι είναι και λίγο θέμα συνήθειας, όταν αρχίσει η επιμόρφωση και πειστεί ο κόσμος θα αλλάξει η κουλτούρα της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης που πιστεύουν ότι το παιχνίδι δεν προωθεί την μάθηση.</p>
	<p>11. Ανεπαρκής υποστήριξη από την διεύθυνση.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Σύμφωνα με την εμπειρία της λόγω του ότι το παιχνίδι συνδέεται με πολλές πτυχές θεωρεί ότι δεν υπάρχει υποστήριξη από την διεύθυνση, το να κάνουν όλες οι</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Η διεύθυνση μερικές φορές είναι αρνητική και επηρεάζει σημαντικά η στάση τους στην εφαρμογή του παιχνιδιού, αλλά παρατήρησε ότι, όταν</p>





		<p>τάξεις κοινά πρότζεκτ ενώ τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται.</p> <p>-Πολλές φορές, η νηπιαγωγός δεν μπορεί να δράσει ελεύθερα στην τάξη της γιατί πρέπει να ακολουθήσει το πρόγραμμα που ακολουθεί όλο το σχολείο. Σε μεγαλύτερα σχολεία, με 2 και περισσότερες τάξεις μπορεί να αποφασιστεί από τη διεύθυνση το project και 'πρέπει' να εφαρμοστεί από όλο το σχολείο, γεγονός που είναι αντίθετο με την παιδαγωγική αρχή ότι η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να ξεκινά από το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, μέσα από μια αντίληψη ότι το κάθε παιδί είναι ικανό και έχει το εν δυνάμει για να αναπτυχθεί και να μάθει και να έχει νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Σίγουρα η κάθε τάξη έχει διαφορετική ομάδα παιδιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες.</p>	<p>υποστηρίζεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς αλλάζουν γνώμη.</p> <p>-Έλλειψη επιμόρφωσης, π.χ: όταν πηγαίνεις σε ένα σχολείο και δεν είναι συνηθισμένοι να δουλεύουν με αυτόν τον τρόπο, υπάρχουν αντιδράσεις. («πως θα μάθει να γράφει», «τι θα πάρει στο σπίτι»)</p> <p>-Όταν είσαι σε σχολείο που χρειάζεται να συμβαδίζεις και με τις άλλες τάξεις. Προσπαθούν οι επισκέψεις που οργανώνουν να είναι κοινές γιατί είναι δύσκολο να οργανώνονται επισκέψεις με λεωφορεία για διαφορετικούς χώρους επίσκεψης.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία αυτή η καλή οργάνωση και</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p>





		<p>συνεργασία, ούτε η κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού ώστε να τρέξει νέο υλικό. Υπάρχουν περιπτώσεις που δίνονται έτοιμα τα υλικά από την διεύθυνση και ο εκπαιδευτικός καλείτε απλώς να εφαρμόσει.</p>	
	<p>12.Δυσκολίες νέων εκπαιδευτικών</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Οι νεαροί εκπαιδευτικοί που δεν έχουν στήσει ακόμη ένα επαγγελματικό προφίλ, δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις απόψεις τους στην διεύθυνση και να τους λάβουν υπόψη. Λόγω ότι το επάγγελμα είναι πολυεπίπεδο έχεις να κάνεις με πολλούς δρώντες (παιδιά, γονείς, διευθυντή, επιθεωρήτρια), οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι πολύ πεπεισμένοι και σίγουροι για αυτό που υποστηρίζουν και πρεσβεύουν.</p> <p>-Υπάρχει και η ανασφάλεια των νέων εκπαιδευτικών στο τι θα παραδώσει το τέλος της χρονιάς σε σχέση με την άλλη τάξη.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p>





**Ανάγκες επαγγελματιών στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού**

Θεματική ενότητα	Υποενότητα	Ομάδες εστίασης - Απόψεις εκπαιδευτικών	Συνεντεύξεις - Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών
«Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»	1. Μεμονωμένες-Αποσπασματικές προσφερόμενες επιμορφώσεις για το παιχνίδι.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Από το υπουργείο προσφέρονται σεμινάρια μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς, που απευθύνονται μόνο στους δημόσιους εργαζόμενους.</p> <p>-Το κίνητρο παρακολούθησης των σεμιναρίων από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δημόσιου είναι για λόγους ανέλιξης. Στο δημόσιο οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγαλύτερη ηλικία με άλλες γνώσεις και αντιλήψεις και συχνά είναι αρνητικοί στο να εξελιχθούν.</p> <p>-Προσφέρονται και έχουν γίνει πάρα πολλές επιμορφώσεις για να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός τις δεξιότητες του στο παιχνίδι, αρκεί να το επιθυμεί.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Είχε κάνει μια επιμόρφωση μέσω του παιδαγωγικού ινστιτούτου, η οποία θα συνεχιζόταν την επόμενη χρονιά αλλά δεν υλοποιήθηκε τελικά και αυτό δεν την βοήθησε να εμπλουτίσει τις γνώσεις τις και συνέχισαν σε αυτά που είδη γνώριζαν. Η επιμόρφωση που προσφέρεται δεν είναι αρκετή.</p> <p>-Το υπουργείο παιδείας προσφέρει επιμορφώσεις αλλά δεν είναι κάτι συστηματικό, ούτε υποχρεωτικό και επιμορφώνονται πολύ λίγα άτομα π.χ από κάθε σχολείο μια εκπαιδευτικός.</p>





		<p>- Πέρα από το καθιερωμένο διήμερο εκπαιδευτικού, όπου η κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει που θα πάει και κάποιες σποραδικές προσπάθειες που οργανώνουν κατά διαστήματα οι παρατάξεις να οργανώσουν δίωρες επιμορφώσεις σχετικά με το παιχνίδι, δεν υπάρχει συστηματική επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την παιδαγωγική του παιχνιδιού... Το πρόβλημα είναι ότι το υπουργείο θεωρούσε ότι σε δύο χρόνια θα μπορούσε να επιμορφώσει όλη την Κύπρο, δεν είχαν καταλάβει ότι για να εφαρμοστεί το παιχνίδι χρειάζεται μικρός αριθμός ατόμων τα οποία θα επιμορφωθούν και θα πάρουν στήριξη στα πλαίσια του προγράμματος και της τάξης τους. Έτσι σκέφτηκε και δημιούργησε αλυσίδες, όπου τα άτομα που επιμορφώθηκαν την μια χρονιά αναλαμβάναν άλλα δύο άτομα την επόμενη και αυτό βοήθησε να προχωρά η διαδικασία.</p>	<p>-Έχουν γίνει πάρα πολλές επιμορφώσεις σχετικά με το Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας και το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Θα πρότεινε πιο συστηματικά σεμινάρια και προτιμότερο στην αρχή της χρονιάς.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Σε αυτό το σχολείο δεν προκύπτουν ανάγκες καλύπτονται συνεχώς. Αλλά σε άλλα νηπιαγωγεία δημόσια και ιδιωτικά οι</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Γίνονται επιμορφώσεις για διάφορα είδη παιχνιδιού από καταρτισμένο προσωπικό που</p>





		<p>εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμορφώσεις, πολλοί νηπιαγωγοί είναι απλά παρατηρητές την ώρα του παιχνιδιού.</p> <p>-Συμμετέχουν είδη σε σεμινάρια και επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου. Ότι έλλειψη γνώσεων θεωρούν ότι έχουν ενημερώνουν την διεύθυνση και τους παρέχεται η ανάλογη επιμόρφωση.</p>	<p>τους δίνει ιδέες. Η επιμόρφωση στο σχολείο τους είναι μια διαδικασία που το χαίρονται οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν μέρος πολύ θετικά.</p>
	<p>2. Σχέση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως κίνητρο επιμόρφωσης τους.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Το πιο σημαντικό είναι το τι πιστεύουν για το παιχνίδι, η ίδιες οι εκπαιδευτικοί. Ως εκπαιδευτικός που δεν επιμορφώθηκε από τις σπουδές της αλλά μετέπειτα θεωρεί ότι το πιο σημαντικό είναι η αντίληψη του εκπαιδευτικού για το παιχνίδι.</p> <p>-Αν και υπάρχουν επιμορφώσεις, υπάρχει άρνηση από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς να το υιοθετήσουν. Δεν είναι μόνο ότι κάποιες δεν το πιστεύουν είναι ότι έχουν βολευτεί στο παλιό σύστημα γιατί είναι πιο εύκολο και βολικό προτιμούν να μείνουν στις θεματικές ενότητες και στις ήσυχες και ελεύθερες</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό αν θα επιμορφωθεί, χρειάζεται να αφιερώσει προσωπικό χρόνο για επιμόρφωση και υλοποίηση στην πράξη.</p>





		<p>δραστηριότητες. Πολλές συνάδελφοι έχουν μείνει σε αυτό και δεν θέλουν να το αλλάξουν.</p> <p>-Μέσα από την εμπειρία της στις επιμορφώσεις που κάνει βλέπει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έρχονται επειδή πρέπει όχι επειδή θέλουν, μετά από πίεση που έβαζε η ίδια στις επιθεωρήτριες. Βλέπει επίσης ότι με τα χρόνια αυτά τα σποράκια που βάζουν στις επιμόρφωση εκπαιδευτικών αρχίζουν να βγάζουν καρπούς γιατί παρατηρεί ότι, κοπέλες μεγάλης ηλικίας αρχίζουν να το εφαρμόζουν και να μιλούν με τα καλύτερα λόγια για αυτήν την νέα παιδαγωγική και τα αποτελέσματα που έχει.</p> <p><i>“Η αλλαγή θα έρθει σε 10-15 χρόνια αλλά πρέπει να κάνουμε την προσπάθεια μας από τώρα”</i></p>	
	<p>3. Προτάσεις για επιμόρφωση εκπαιδευτικών.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Συνδιδασκαλίες ή παρακολούθηση καλών πρακτικών εντός της σχολικής μονάδας.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Θα βοηθούσε περισσότερη βιβλιογραφία.</p>





		<p>-Άλλες πιο άμεσες εισηγήσεις από το υπουργείο , σεμινάρια γίνονται, κάτι εν δράση, πιο βιωματικό, συστηματική βιωματική επιμόρφωση με σειρά σεμιναρίων και όχι αποσπασματική.</p> <p>-Θεωρώ πως η παρακολούθηση περισσότερων καλών πρακτικών σε άλλες σχολικές μονάδες θα ήταν πολύ υποβοηθητικές.</p>	<p>-Να πάρουμε καλές πρακτικές από άλλες χώρες.</p> <p>-Γενικά επιμορφώσεις, ενημέρωση και στήριξη του κόσμου που θέλει να το εφαρμόσει ουσιαστικά με ιδέες, με συζητήσεις. Θεωρεί ότι με τα υλικά και τους χώρους που έχει ο καθένας μπορεί να βρίσκει λύσεις.</p> <p>-Επιμορφώσεις με βιωματικό χαρακτήρα εντός του σχολικού ωραρίου.</p> <p>-Δεν υπάρχει εξοικείωση με το πεδίο. Θα βοηθούσε η παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών στην τάξη τους, πως υλοποιούν την πρακτική, πως δουλεύουν τα παιδιά. Είχε γίνει μια τέτοια πρακτική αλλά δεν πρόσφερε ουσιαστικά γιατί από κάθε σχολείο μπορούσε να πάει</p>
--	--	---	---





			<p>μια εκπαιδευτικός και να μεταφέρει αυτά που είδε στις υπόλοιπες.</p> <p>-Θα προτιμούσε από τα σεμινάρια που παρακολουθεί να έβλεπε την διαδικασία πως εξελίσσεται το παιχνίδι και όχι απλώς το τελικό αποτέλεσμα. Επίσης προτείνει να εκμεταλλευτούμε τις κοπέλες οι οποίες γνωρίζουμε ότι εφαρμόζουν σωστά το παιχνίδι ως πυρήνες μέσα στα σχολεία, που θα μεταδίδουν τις γνώσεις τους και θα έχουν οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να παρατηρούν τον τρόπο που εργάζονται (πως οργανώνουν το περιβάλλον, πως εμπλέκονται κτλ.).</p> <p>-Βοηθά περισσότερο όταν είναι μια σειρά επιμορφώσεων γιατί τους βοηθά να μπουν σε βάθος</p>
--	--	--	---





			σε αντίθεση με επιμορφώσεις μιας μέρας που απλώς παίρνουν μια ιδέα.
	4. Ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή του ΑΠ και της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερες ηλικίες δεν ακολουθούν το Αναλυτικό, ίσως επειδή δεν είχαν ποτέ την κατάλληλη μόρφωση ή δεν το κυνήγησαν οι ίδιες.</li> <li>-Ενώ υπάρχει το ΑΠ με τις κατευθυντήριες, οι εκπαιδευτικού δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες για να εφαρμόσουν σωστά το παιχνίδι.</li> <li>-Στην εμπλοκή της εκπαιδευτικού λείπει το θεωρητικό σε πολλές εκπαιδευτικούς κάτι που δυσκολεύει το πρακτικό.</li> <li>-Αυτό που υπάρχει ακόμη ως ζήτημα είναι η στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό κομμάτι. Χρειάζεται να μάθουν πως οι ίδιες θα αναπτύξουν τις δεξιότητες τους για εμπλοκή στο παιχνίδι. Η εμπλοκή πηγάζει κυρίως</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p>





		από τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να στηρίξει το παιχνίδι των παιδιών.	
--	--	--	--

Πρακτικές, προγράμματα ή πρωτοβουλίες που προωθούν το παιχνίδι			
Θεματική ενότητα	Υποενότητα	Ομάδες εστίασης – Απόψεις εκπαιδευτικών	Συνεντεύξεις – Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών
«Το παιχνίδι ως μορφή οργάνωσης της μάθησης»	1. Ενσωμάτωση παιχνιδιού στην μαθησιακή διαδικασία.	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Κύρια μορφή μάθησης το παιχνίδι και βάση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.</li> <li>-Μέσα από τα Κέντρα Μάθησης, στο Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι το πρωί αλλά και μέσω των δομημένων δραστηριοτήτων προσπαθούμε να έχουμε και ένα παιχνίδι εφαρμογής αλλά και το υπαίθριο παιχνίδι το διάλειμα.</li> <li>-Κάποια Κ.Μ συνδέονται με πρότζεκτ κάποια άλλα μπορεί να συνδέονται με κάποιο Γνωστικό Αντικείμενο.</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ενσωματώνεται σε όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα.</li> <li>-Σε όλες τις μορφές μάθησης. (Ελεύθερο ή/και Δομημένο παιχνίδι πρωί και μεσημέρι, Δομημένες Δραστηριότητες και Προτζεκτ).</li> <li>-"Μια αρκετά καλή πρακτική είναι η δημιουργία των πρότυπων Κέντρων Μάθησης, τα οποία προκύπτουν μέσα από τις διδασκαλίες και λειτουργούν ως ενισχυτικά στο να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών και φυσικά να αναπτύξουν δεξιότητες ολόπλευρα γύρω από το θέμα του πρότζεκτ. Πριν δημιουργηθεί ένα Κέντρο Μάθησης ή και μετά, προσφέρονται στα παιδιά προπαρασκευαστικές και</li> </ul>





			ενισχυτικές δραστηριότητες. Μπορεί να είναι μια επίσκεψη σε πραγματικές συνθήκες εκτός σχολείου είτε ένας επισκέπτης. ”
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Σε όλες τις μορφές μάθησης (“Ε ή/και Δ παιχνίδι το πρωί και το μεσημέρι, Σύνδεση με Γνωστικά αντικείμενα για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και την επίτευξη μαθησιακών στόχων, Υπαίθριο παιχνίδι, Στα πλαίσια του πρότζεκτ δημιουργία Κέντρων Μάθησης”).</p> <p>-Στα Βρέφη (“Εβδομαδιαίος προγραμματισμός παιχνιδιού, με ποικιλία ειδών με βασικό το πειραματικό λόγω προτίμησης των παιδιών”).</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <p>-Δεν εφαρμόζεται κάποιο οργανωμένο παιχνίδι το διάλλειμα.</p> <p>-Εφαρμογή νέας τακτικής όπου το παιχνίδι δεν διακόπτεται για την πρώτη δομημένη αλλά μπορεί να συνεχιστεί και να την αντικαταστήσει πλήρως.</p>





## 2. Παραδείγματα

-Πρότζεκτ-“Ταξίδια”:  
Σε διδασκαλία εφάρμοσαν παιχνίδια ρόλων όπου έκαναν αναπαράσταση του αεροδρομίου, προκειμένου να ενταχθεί ως Κέντρο Μάθησης στην τάξη. Την επόμενη μέρα, τα παιδιά στο παιχνίδι ξεκίνησαν εύκολα να υποδύονται τους ρόλους.

-Πρότζεκτ-“Αθλητισμός”:  
Κέντρο Μάθησης διατροφολόγου όπου αξιοποιούσαν πολλά σχετικά μέσα και υλικά (πχ., ζυγαριά, μέτρο, κλπ) και υποδύονταν ρόλους.

-Υπαίθριο παιχνίδι που δείχνει ότι, τα διαθέσιμα παιχνίδια του σχολείου, υποστηρίζουν την ανάπτυξη παιχνιδιού  
- Παράδειγμα από “βενζινάδικό”:  
τα παιδιά χρησιμοποιούν τα αυτοκινητάκια για να πάνε στο “βενζινάδικο” και μετά στο “σπίτι” τους αναλαμβάνοντας ρόλους και αναπτύσσοντας σενάριο.

-Πρότζεκτ-“Κατοικίδια ζώα”:  
ένα Κ.Μ που οργανώθηκε ήταν το “Κτηνιατρείο” μετά από επίσκεψη ενός γονέα-

-Πριν από 7 χρόνια, χωρίς να γνωρίζει για την παιδαγωγική του παιχνιδιού, χωρίς κάποια επιμόρφωση 1. δημιούργησε ΚΜ «καφέ» και λειτούργησε αποτελεσματικά, 2. εμπλουτισμός υλικών στο σπιτάκι για να δημιουργούν τα παιδιά πίτσες, 3. Ομαδικό κινητικό παιχνίδι στα τραπέζακια με ποικίλα υλικά ζωγραφικής.

-Κ.Μ: “Μπακάλικο” - πώληση αντικειμένων, μαθαίνουν την συναλλαγή. Ανάλογα με το πρότζεκτ εντάσσονται και σχετικά παιχνίδια.  
π.χ: Παράδειγμα πρότζεκτ- “Παραμύθια” ΚΜ: «τυπογραφείο»-«βιβλιοπωλείο»-«σπιτάκι» -> διαδικασία που ακολουθείτε για να φτάσει το βιβλίο στο σπίτι μου.

-Οργάνωση ημερίδων παιχνιδιού όπου καλούνται οι γονείς να εμπλακούν σε παιχνίδι με τα παιδιά τους.

- “Outdoor activities” με υλικά από την φύση, τα παιδεία έπαιζαν με φυσικά υλικά διερευνούν την φύση κα σιγά σιγά γινόταν πιο οργανωμένο, θέτοντας προβληματισμούς στα παιδιά.

-Στο τμήμα 3-4 πέρσου ένα Κ.Μ που δημιουργήθηκε ήταν το εστιατόριο. Πριν δημιουργηθεί τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να





	<p>κτηνίατρο. Στην πορεία το προτζεκτ μετεξελίχθηκε σε «Επαγγέλματα» μιας και τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μάθουν για τα επαγγέλματα και των άλλων γονιών της τάξης με αποτέλεσμα να οργανωθούν στην τάξη διάφορα Κ.Μ κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού.</p> <p>-Υπαίθριο παιχνίδι: “Στο πλαίσιο της αυλής, η διευθύντρια έχει τον καθοριστικό ρόλο στο να ξεφύγει από τα συνηθισμένα”. Η ίδια ως διευθύνουσα, δημιούργησε μουσικές γωνιές, «μπακάλικο» με αυτόν τον τρόπο, άλλαξε η όψη της αυλής αλλά αυτό γίνεται σε πολύ λίγα σχολεία, μένουμε στα συνηθισμένα και σε αυτά που είναι αποδεκτά από τους γονείς.</p> <p>-Στο πλαίσιο όπου μελετούσαν τα πετρώματα έφτιαχναν σταθμό «Γεωλόγοι», «Μουσείο πετρωμάτων» χρειάστηκαν αρκετά ερεθίσματα τα παιδιά και εμπειρίες σε αυτό, μέσα από βίντεο γιατί δεν μπορούσαν να επισκεφθούν σχετικό μουσείο. Ο σταθμός του «γεωλόγου» που ήταν</p>	<p>πάνε στο εστιατόριο του Πανεπιστημίου Κύπρου, να δουν πως είναι οργανωμένο ένα εστιατόριο στην συνέχεια μέσω της δομημένης επεξεργάστηκαν τους χώρους και στην συνέχεια τους δημιούργησαν. Όταν το δημιούργησαν παρατηρήθηκε αδυναμία στους διαλόγους, ποιος δουλεύει σε ένα εστιατόριο ο μάγειρας, ο σερβιτόρος άρα χρειάστηκε να γίνουν συνεντεύξεις ως ενισχυτικές δραστηριότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά.</p> <p>-Στα βρέφη γίνονται οι κοινές δράσεις όπου κάθε Παρασκευή το ένα οργανωμένο παιχνίδι, υλοποιείται στον κοινό χώρο.</p>
--	--	---





		<p>στον εξωτερικό χώρο όπου τα παιδιά παρατηρούσαν και κατέγραφαν τις ιδιότητες των πετρωμάτων, αναλόγως με αυτά που συζητήθηκαν στην τάξη.</p>	
	<p>3. Αξιολόγηση</p>	<p><b>Κοινά:</b> -Μέσω κλιμάκων καταγραφής.</p> <p>-Στέλνονται καθημερινά επεισόδια στο teams από όλη την διάρκεια της ημέρας, κυρίως από παιχνίδι και όλα αυτά μπαίνουν σε ατομική έκθεση ανάπτυξης και μάθησης.</p> <p>-Μέσω της παρατήρησης αξιολογούμε το παιχνίδι τους. Καταγράφουμε επεισόδια (τι κάνει και τι ακριβώς αναπτύσσει το παιδί), έχουμε κλίμακες όπου ανά παιχνίδι έχουμε μια σειρά από στόχους-δείκτες και ανάλογα</p>	<p><b>Κοινά:</b></p>





		<p>με τον βαθμό που το ανέπτυξε σημειώνουμε. Κάθε 6 μήνες επαναλαμβάνεται και βλέπουμε στο τέλος της χρονιάς την εξέλιξη του παιδιού.</p> <p>-Δείκτες μάθησης και ανάπτυξης που τεκμηριώνονται με βίντεο και φωτογραφίες.</p> <p>-Αξιοποιώ εργαλεία παρατήρησης και τεκμηρίωσης, όπως φωτογραφίες, λίστες ελέγχου και ανεκδοτικές καταγραφές, για να παρακολουθώ την εξέλιξη των παιδιών μέσα από το παιχνίδι και να σχεδιάζω επόμενες δράσεις.</p>	
--	--	---	--

<b>Επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική, την πολιτική και τις μελλοντικές κατευθύνσεις</b>			
<b>Θεματική ενότητα</b>	<b>Υποενότητα</b>	<b>Ομάδες εστίασης - Απόψεις εκπαιδευτικών</b>	<b>Συνεντεύξεις - Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών</b>
<b>«Πολιτικές υποστήριξης της εφαρμογής του παιχνιδιού»</b>	1. Αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικού - Μεγάλος αριθμός παιδιών και ανάγκη για περισσότερο υς εκπαιδευτικούς στην τάξη.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη με μια νηπιαγωγό.</p> <p>-Έχει να κάνει και με τα παιδιά, αν σε μια τάξη έχω 6-7 παιδιά με αναπηρία χωρίς συνοδό είναι δύσκολο να υλοποιηθούν.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Μερικοί λόγοι που εμποδίζουν τις εκπαιδευτικούς να εμπλακούν αποτελεσματικά στο παιχνίδι των παιδιών είναι θέμα χειρισμού της τάξης γιατί είναι πολλά τα παιδιά</p>





		<p>-“Ίσως η πιο σημαντική δυσκολία που έχουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα στα σχολεία και σε σχέση με το παιχνίδι αλλά και σε σχέση με άλλα σημαντικά ζητήματα όπως διαφορετικότητας είναι ο αριθμός των παιδιών στην τάξη. Υπάρχουν 25 παιδιά με μια εκπαιδευτικό, πολλές φορές διαφορετικών ηλικιών και τόσες ιδιαιτερότητες πολλές φορές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια αντίληψη και δίνουν όλο τους το είναι σε αυτό υπάρχουν φορές που δεν αντέχουν άλλο. Θεωρώ ότι για όλα τα πολύ σημαντικά θέματα που βιώνουμε θα βοηθούσε μια σημαντική μείωση των παιδιών στην τάξη και σίγουρα, μακάρι να μπορούσαμε να μιλούμε και για δύο εκπαιδευτικοί σε μια τάξη τουλάχιστον 20 παιδιών.”</p>	<p>μέσα σε μια τάξη αλλά και θέμα θέλησης της εκπαιδευτικού.</p> <p>-Μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη με μια εκπαιδευτικό και περιπτώσεις 25 παιδιών που τα 10-15 είναι αλλόγλωσσα και δεν καταλαβαίνουν την οδηγία είναι πολύ δύσκολο, αλλά και ελληνόφωνα να είναι όλα τα παιδιά πάλι είναι δύσκολο με μια εκπαιδευτικό. Υπάρχουν και παιδιά ειδικής αλλά και πιο ανήσυχα.</p> <p>-Μεγάλη δυσκολία στον αριθμό των παιδιών με μια εκπαιδευτικό στην τάξη. Είναι αδύνατον να τρέξουν ταυτόχρονα πολλά Κέντρα Μάθησης με μια εκπαιδευτικό και 25 παιδιά, δυσκολεύει και την εμπλοκή της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι. Όταν είναι και</p>
--	--	--	---





			σε εξωτερικό χώρο τα Κέντρα Μάθησης προκύπτουν και θέματα ασφάλειας, πέρα από τα μαθησιακά.
		<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>	<b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b> -Ο αριθμός 25 παιδιών στις τάξεις είναι υπερβολικός, παρόλο που έχουν καλά δεδομένα στις τάξεις τους. Στις τάξεις του σχολείου υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, στην προδημοτική έχουν 20 παιδιά, στα 4-5χρ. 17 παιδιά και στα 3-4χρ. 21 σε σχέση με το 25 είναι πιο μικροί αριθμοί που τους επιτρέπουν να δουλέψουν και πιο ατομικά τις δεξιότητες με το κάθε παιδί.
	2. Επισημάνσεις για τα κενά του Α.Π και προτάσεις βελτίωσης.	<b>Κοινά:</b> -Θεωρεί ότι σε μια τόσο μεγάλη αλλαγή που έγινε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο αφορά την εισαγωγή του παιχνιδιού δεν έχει γίνει η συστηματική και συγκροτημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το	<b>Κοινά:</b> -Παρόλο που είναι επίσημη η εφαρμογή παιχνιδιού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, σαν εργαλείο μάθησης υπάρχουν πάρα πολλά κενά. Κυρίως η





		<p>παιχνίδι. Με αφορμή αυτό η εκπαιδευτικοί το “χρησιμοποιούν” ως δικαιολογία για το ότι δυσκολεύονται στην εφαρμογή του.</p> <p>-Ενώ υπάρχει το ΑΠ με τις κατευθυντήριες, οι εκπαιδευτικού δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες δεν έχουν την κατάλληλη για να εφαρμόσουν σωστά το παιχνίδι.</p> <p>-Όλες αυτές οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν, δυσκολεύουν την εφαρμογή του Α.Π. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση για την εφαρμογή του Α.Π.</p>	<p>στήριξη σε πόρους, δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ακόμη αμφιβάλλει αν οι επιθεωρήτριες είναι γνώστες του αντικείμενου ώστε να το υποστηρίξουν.</p> <p>-Το υπουργείο έκανε το αναλυτικό, έδωσε τις κατευθυντήριες γραμμές, οι επιθεωρητές υποστηρίζουν αλλά θα μπορούσε να γίνει πιο συστηματική επιμόρφωση και να έχουν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες για επιμόρφωση. Θα μπορούσε να υποχρεώσει τους συναδέλφους να πηγαίνουν στις επιμορφώσεις γιατί θεωρεί ότι είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν.</p> <p>-Λόγω του ότι διδάσκει και σε προπτυχιακούς θεωρεί ότι είναι ένα βιβλίο που θα ήθελε περισσότερες πρακτικές εφαρμογές. Εκτός από το να αναφέρονται ορολογίες π.χ:</p>
--	--	--	--





			<p>οικοδομικό παιχνίδι κτλ. Να έδειχνε και εικόνες, πρόσβαση σε βίντεο, σε υλικά ώστε να βοηθηθούν και να μην φοβούνται να το εφαρμόσουν.</p> <p>-Θα πρότεινε να υπήρχε ένας οδηγός κάτι ξεχωριστό από το αναλυτικό που να εξηγεί περισσότερα για το παιχνίδι ώστε να βοηθά και τις εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία να το εφαρμόζουν αποτελεσματικά. Για παράδειγμα να εξειδικεύεται σε κάθε είδος παιχνιδιού ξεχωριστά ώστε μια εκπαιδευτικός που επιθυμεί να μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις της.</p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b>          -Το υπουργείο άργησε πάρα πολύ να ετοιμάσει το ΑΠ (2016). Σημαντικό ότι συνάχθηκε από ειδικούς στον τομέα. Γενικά οι εγκύκλιοι και στρατηγικές που δίνει το υπουργείο στα νηπιαγωγεία βασίζονται σε πεπαλαιωμένες αντιλήψεις, οι οποίες δεν ενισχύουν την εκπαίδευση μικρότερων ηλικιακών ομάδων. Χρειάζεται</p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p>





		<p>να γίνουν Ριζικές αλλαγές στις στρατηγικές του υπουργείου, τόσο μέσα από τις εγκυκλίους όσο και μέσω των επιμορφωτικών σεμινάρια που παρέχουν.</p>	
	<p>3. Ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές και μηχανισμούς αξιολόγησης όσον αφορά την εφαρμογή του Αναλυτικού και της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Δεν υπάρχει και από κάπου ο μοχλός πίεσης για να το εφαρμόσουν. Το να έρχεται μια φορά τον χρόνο η επιθεωρήτρια και να βλέπει ένα οργανωμένο μάθημα, δεν βλέπει πως λειτουργεί το παιχνίδι.</li> <li>-Συμφωνεί ότι έχει να κάνει με τις αντιλήψεις των ατόμων για προώθηση του παιχνιδιού, γι' αυτό και πρέπει να βρεθούν επιθεωρήτριες- άτομα που να πιστεύουν πραγματικά στο παιχνίδι και όχι να αφήνουν την προώθηση του από άλλα άτομα επειδή απλώς δεν έχουν άλλη επιλογή. Τότε θα γίνει μεγάλη δουλειά στην εφαρμογή του παιχνιδιού.</li> <li>-Παρόλο που πέρασε μια δεκαετία, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Αναλυτικό είναι συμβουλευτικός οδηγός του εκπαιδευτικού και όχι πολιτικό κείμενο που πρέπει να ακολουθούν. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει καμία επίπτωση ή έλεγχος.</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον αντίστοιχο έλεγχο, μια επιθεωρήτρια μια-δύο φορές θα έρθει καταλήγει στην επιλογή και την ευχέρεια του εκπαιδευτικού αν θα το εφαρμόσει ή όχι, δεν υπάρχει κάποια πολιτική που τον υποχρεώνει.</li> <li>- Προσφέρονται βοηθητικοί οδηγοί παιχνιδιού από την Κα Ελένη Λοΐζου αλλά δεν είναι κάτι σαν το αναλυτικό που «υποχρεώνει» τους εκπαιδευτικούς.</li> </ul>





		-Στον ιδιωτικό τομέα οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις οδηγίες της διεύθυνσης και όχι το Αναλυτικό.	
	4. Ανάγκη παροχής ουσιαστικής ανατροφοδότησης κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού στην πράξη.	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Παρατηρήσεις πρακτικών παιχνιδιού των εκπαιδευτικών από ειδικούς παρέχοντας τους ανατροφοδότηση.</li> <li>-Υπαρξη μέντορα για άμεση πρόσβαση και υποστήριξη.</li> <li>-Εποπτεία και ανατροφοδότηση στην εφαρμογή τους και όχι απλώς ένα σεμινάριο.</li> <li>-Η μεγαλύτερη ανάγκη είναι να υπάρχει ένα άτομο εκτός τον επιθεωρητή που έρχεται και βλέπει ένα οργανωμένο μάθημα να έρχεται την ώρα του Ελεύθερου και Δομημένου παιχνιδιού και να κάνει εισηγήσεις, να βοηθάει σε αυτό το θέμα. Αν υπάρχει ένα δεύτερο άτομο που στόχος του είναι αυτό θα “υποχρεωθούν” να το κάνουν.</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Πιο συστηματική αξιολόγηση του προσωπικού για να δίνεται ανατροφοδότηση ώστε να εξελίσσονται. Να υπήρχε χρόνος για αξιολόγηση, είτε από την ίδια στο προσωπικό είτε από καταρτισμένο προσωπικό του τμήματος.</li> <li>-Ακόμη θα βοηθούσε ένας σύμβουλος-μέντορας ο οποίος κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού να έδινε ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην υπάρχει αυτός ο προβληματισμός αν εφαρμόζεται σωστά αλλά να εξελίσσονται.</li> </ul>
«Ενίσχυση προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με εμβάθυνση	5.Η συμβολή των προπτυχιακών σπουδών στην αξιοποίηση παιχνιδιού	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Στο ΠΚ προσφέρεται μάθημα παιχνιδιού με εγχειρίδιο, το οποίο την προετοίμασε επαρκώς και την βοήθησε να εφαρμόζει και μετά τις σπουδές της το παιχνίδι.</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p>



<p><b>στην παιδαγωγική του παιχνιδιού»</b></p>		<p>-Στο ΠΚ πολύ καλή η εμπειρία των σχολικών εμπειριών όπου γινόταν εφαρμογή του παιχνιδιού στην πράξη και δινόταν ανατροφοδότηση. Θεωρεί ότι έχει λάβει τα «θεμέλια» από τις προπτυχιακές της σπουδές για να εφαρμόσει το παιχνίδι στην πράξη.</p> <p>-Σήμερα οι φοιτητές είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση γιατί προσφέρονται μαθήματα πιο εξειδικευμένα στο παιχνίδι - “Παιχνίδι, μάθηση και ανάπτυξη”, όπως και οι σχολικές εμπειρίες που συνδέονται με την εφαρμογή παιχνιδιού και το μάθημα του δράματος που στοχεύει να ανάπτυξη δεξιοτήτων που χρησιμεύουν και στο παιχνίδι.</p> <p>-Οι προπτυχιακές της σπουδές (γύρω στο 1999) που υπήρχε ακόμη το πλαίσιο ελεύθερες και ήσυχες δραστηριότητες, δεν την βοήθησαν στην εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού άμεσα, έμμεσα όμως βοήθησαν να κτίσει μια αντίληψη για το πως βλέπει το παιδί ως μια ύπαρξη που πρέπει να σέβεται και τις ανάγκες του όπως και το παιχνίδι. Σήμερα έχουν διαφοροποιηθεί αρκετά πράγματα στο πρόγραμμα σπουδών αλλά χρειάζονται να γίνουν και άλλα πράγματα. Υπάρχει ένα μεγάλο κενό όσο αφορά την</p>	
--	--	---	--



		ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δεν δίνεται καθόλου έμφαση, σε αντίθεση με την έμφαση που δίνεται στα γνωστικά αντικείμενα.	
	6. Δυσκολίες μεταφοράς από την θεωρία στην πράξη.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>- Στο μάθημα παιχνιδιού προσπαθούν να μεταφέρουν την θεωρία και δεν υπάρχει χρόνος για εφαρμογή στην πράξη.</p> <p>- Το τι έχουν διδαχθεί στο πτυχίο με το τι γίνεται στην πράξη στα νηπιαγωγεία συνάδει στο Πανεπιστημιακό νηπιαγωγείο που εργάζονται αλλά όχι σε άλλες δομές, λόγω του ότι δίνουν έμφαση σε άλλους στόχους (ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, να ζωγραφίζουν κάτι δομημένο, ολοκλήρωση κατασκευών να πάρουν στο σπίτι κτλ).</p>	<b>Κοινά:</b>
	7. Προτάσεις εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών.	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>- Θα μπορούσε να προσφέρονταν περισσότερα μαθήματα επικεντρωμένα στο παιχνίδι. Υπάρχουν επίσης μαθήματα επιλογής για εμπλουτισμό των γνώσεων.</p> <p>- Θα ήταν καλό να υπήρχε ένα δεύτερο μάθημα που θα προχωρά στο πρακτικό κομμάτι όπως γίνεται σε άλλα γνωστικά (π.χ: μαθηματικά, γλώσσα κ.α). Επίσης θα ήταν καλό και οι υπόλοιποι συνάδελφοι να ενσωμάτωναν με τον σωστό τρόπο το</p>	<b>Κοινά:</b>





		<p>παιχνίδι στα μαθήματα τους για να γίνεται η σχέση αυτόν των δύο όπως υποστηρίζεται και από το Αναλυτικό μας. Υπάρχει μια καλή βάση αλλά χρειαζόμαστε δουλειά ακόμη.</p>	
	<p>8. Διαφοροποίηση παιχνιδιού- Ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα μαθήματα της ενιαίας εκπαίδευσης.</p>	<p><b>Κοινά:</b>                  -Έγιναν μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης στο πτυχίο μας αλλά ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας και όχι στο παιχνίδι.                  -Δεν εμβαθύναν σε ιδιαίτερες συμβουλές στην εφαρμογή του παιχνιδιού, όσο αφορά για παράδειγμα το υλικό (π.χ: μεγαλύτερα παζλ κτλ).</p>	<p><b>Κοινά:</b></p>

Εις βάθος εξέταση της έρευνας πεδίου			
Θεματική ενότητα	Υποενότητα	Ομάδες εστίασης - Απόψεις εκπαιδευτικών	Συνεντεύξεις - Απόψεις διευθυντών/διευθυντριών
«Εννοιολογικές προσεγγίσεις	1. Οφέλη ενσωμάτωσης παιχνιδιού.	<p><b>Κοινά:</b>                  -Το παιχνίδι προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.</p>	<p><b>Κοινά:</b>                  -«Το παιχνίδι είναι η φύση του παιδιού, χωρίς παιχνίδι</p>





<p><b>και οφέλη του παιχνιδιού»</b></p>		<p><i>«Το παιχνίδι δεν είναι απλά μια δραστηριότητα, ένα παιχνίδι είναι η ανάγκη των παιδιών να παίζουν γιατί μέσα από αυτό αναπτύσσονται και εξελίσσονται.»</i></p>	<p>δεν μπορεί να μεγαλώσει, είναι δικαίωμα του και αν το παιδί παίζει θα αναπτυχθεί ολόπλευρα... Τα πάντα περνούν μέσα από το παιχνίδι».</p> <p>-Το παιχνίδι είναι ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά από την μέρα που γεννιούνται, δεν θα μπορούσε στο νηπιαγωγείο να μην εφαρμόζεται το παιχνίδι.</p> <p>-Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν και είναι χαρούμενα τα παιδιά. Μέσω αυτού τα παιδιά ασχολούνται δεν κουράζονται σε αντίθεση με άλλες μεθόδους που προκαλεί κούραση στα παιδιά.</p> <p>-Το παιχνίδι κάνει τα παιδιά, να εμπλέκονται, να έχουν κίνητρο, να</p>
---	--	--	---





			<p>παίρνουν πρωτοβουλίες και να έχουν λόγο.</p>
<p><b>«Ο ρόλος των επαγγελματιών στην παροχή ευκαιριών παιχνιδιού»</b></p>	<p>2. Ρόλος εκπαιδευτικού και διευθύντριας</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Συμμετέχει διακριτικά στο παιχνίδι, είτε ως συνοδοιπόρος είτε ως εμπυχωτής, ενθαρρύνοντας τη φαντασία και τον στοχασμό των παιδιών.</li> <li>- Πολλαπλός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι: Παρατήρηση παιχνιδιού-&gt; Εντοπισμός αναγκών -&gt; Απόφαση εμπλοκής (Άμεση-Έμμεση) -&gt; Εμπλοκή εκπαιδευτικού ως: Συμπαίκτης/ Θέτοντας ενισχυτικές ερωτήσεις / Εμπλουτισμός παιχνιδιού με κατάλληλα υλικά.</li> <li>- Καθοδηγητικός ρόλος, Παρατηρητής, Συμπαίκτης.</li> <li>- Οργάνωση περιβάλλοντος και υλικών: Διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος με πολλά ερεθίσματα που προκαλούν τα παιδιά να διερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, οργάνωση προπαρασκευαστικών εμπειριών (π.χ. ανάγνωση ιστοριών, επισκέψεις) και χρήση ανοιχτών ερωτήσεων: «Τι θα συμβεί αν...;», «Πώς αλλιώς μπορείς να το φτιάξεις;».</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Πολλαπλός ρόλος ο πιο σημαντικός όμως ο παιδαγωγικός, ασκώντας εκπαιδευτική ηγεσία (καθοδηγητές, εμπνευστές, επιμορφωτές, υπόδειγμα, στήριγμα και να κρατούν τις ισορροπίες μεταξύ των γονέων και προσωπικού).</li> <li>- Έχει καθοδηγητικό, υποστηρικτικό ρόλο. Επισκέπτεται τις τάξεις συχνά και θέτει εισηγήσεις στις εκπαιδευτικούς για βελτίωση των πρακτικών τους και ενδυνάμωση τους.</li> <li>- Προσπάθεια όσο είναι εφικτό οικονομικά για εξασφάλιση απαραίτητου εξοπλισμού παιχνιδιού.</li> <li>- Υπάρχουν καθορισμένες μέρες ανοικτών συζητήσεων μεταξύ του</li> </ul>





		<p>-Προσαρμοστικός ο ρόλος της εκπαιδευτικού σε σχέση με το τι εμπειρίες έχουν τα παιδιά που έχει μπροστά της με βάση την οργάνωση της μάθησης.</p> <p>-Στην αρχή της χρονιάς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο παρεμβατικός/οργανωτικός ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κάποιες βασικές δεξιότητες (π.χ: “μαγαζάκι”) και με τον καιρό αποστασιοποιείται. Έτσι, στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά να είναι σε θέση να προτείνουν οι ίδιοι ιδέες στο τι Κέντρα Μάθησης να στηθούν.</p> <p>-Ο ρόλος της εκπαιδευτικού επίσης είναι να δίνει πρόσβαση σε όλα τα παιδιά με τον τρόπο που στήνει τα Κέντρα Μάθησης. Βοήθεια μέσω παροχής υλικών (π.χ: πίνακας με βασικές πληροφορίες σε περίπτωση παιδιού χωρίς προφορικό λόγο), μέσω της εμπλοκής της (π.χ: να ξεκινήσει να παίζει η εκπαιδευτικός και σιγά σιγά να απομακρύνεται).</p>	<p>προσωπικού και τις διεύθυνσης για ανταλλαγή ιδεών. Η αφιέρωση χρόνου συζήτησης μεταξύ του προσωπικού είναι ένα κομμάτι που ενισχύει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.</p> <p>-Η διευθύντρια χρειάζεται να είναι θετική πρώτα από όλα, να μπορούν να γίνουν αλλαγές στον χώρο του νηπιαγωγείου, να παρέχει υλικά που θα χρειαστούν, να δώσει ευκαιρία να επιμορφωθεί το προσωπικό, να καλέσει τους γονείς για ενημέρωση ή να εμπλέξει τους γονείς σε διαδικασίες ώστε να αντιληφθούν την αξία του παιχνιδιού.</p>
--	--	--	--





	<p>3. Σημασία εμπλοκής</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Υπέρ της εμπλοκής της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών. Σε πρώτη φάση υποστηρικτικός ρόλος, αρχικά πιο άμεση εμπλοκή και μετέπειτα έμμεση ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και το ύφος της εκπαιδευτικού. Πρώτο διάστημα παρατηρητής για εντοπισμό αναγκών και που βρίσκονται τα παιδιά. Στην συνέχεια υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού με διάφορους τρόπους όπως με παροχή υλικών, εμπλοκή για υπενθύμιση κανόνων και ομαλή συνύπαρξη. Κάπου εκεί αρχίζει και η εμπλοκή ως συμπαίκτης, μπορεί να γίνει και στην αρχή αλλά και αργότερα.</p> <p>-Η εμπλοκή της εκπαιδευτικού είναι αυτή που καταφέρνει να φτάσει τα παιδιά στο ώριμο παιχνίδι. Η εμπλοκή της εκπαιδευτικού ακολουθεί ένα θεωρητικό αλλά και πρακτικό μοντέλο, δεν είναι απλά πως εμπλέκεσαι. Χρειάζεται να ακολουθεί ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο να δείχνει τα στάδια εμπλοκής του παιχνιδιού. Το πρακτικό μοντέλο ακολουθεί κάποια στάδια που στο πρώτο στάδιο είναι να αναπτυχθεί η κουλτούρα του παιχνιδιού στα παιδιά.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p>
--	----------------------------	--	----------------------





		<p>“όσα καταφέρνεις με το να παίξεις 10 λεπτά με τα παιδιά δεν το καταφέρνεις ούτε σε 3 μήνες με το να τους το λες πως να το κάνουν”.</p>	
	4. Σημασία Παρατήρησης	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Σημαντική η παρατήρηση πριν την εμπλοκή.</li> <li>-Σημαντική η παρατήρηση για σωστή εφαρμογή του παιχνιδιού ώστε η εκπαιδευτικός να μαζεύει τεκμήρια και να αξιολογεί.</li> </ul> <p>“Παρατήρησα ότι αρκετές νηπιαγωγοί δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα παιδιά, να εντοπίσουν τις ανάγκες τους, να καταλάβουν τι είναι αυτό που χρειάζονται που θα τους οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο Κέντρο Μάθησης, δομημένη δραστηριότητα. Σκέφτομαι τι ευθύνεται γι’ αυτό; Δεν έχουν καλή γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος και δεν μπορούν να συνδέσουν με Τομείς Ανάπτυξης και Γνωστικές Περιοχές; Δεν μπορούν να αντιληφθούν γιατί δεν έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο για το πως να προσεγγίσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά;”</p>	<b>Κοινά:</b>





	<p>5. Ρόλος επαγγελματιών στην προώθηση και εμπλοκή γονέων στο παιχνίδι.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Προώθηση παιχνιδιού ως εργαλείο μάθησης και οικογενειακής εμπλοκής. Κάθε βδομάδα στέλνουν στους γονείς μια δραστηριότητα για το σπίτι και προσπαθούν να είναι μέσω του παιχνιδιού (π.χ: να φτιάξουν ένα πύργο με οικοδομικό και να το παρουσιάσουν στην τάξη, ή να πάρουν ρόλο στο κοινωνικόδρ.) Να το βγάλουν βίντεο και να στείλουν ώστε αν το παρακολουθήσουν στην τάξη.</p> <p>-Τακτική ενημέρωση γονέων μέσω καθημερινών επεισοδίων που στέλνουν στο teams δίνοντας αναλυτική περιγραφή τι κάνει και τι αναπτύσσει το παιδί. Κάθε 6 μήνες γίνονται ενημερώσεις γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών, βελτίωση και τι χρειάζεται να αναπτυχθεί.</p> <p>Ενημέρωση για το πρότζεκτ που πρόκειται να υλοποιηθεί μέσω αρχείων με αναφορές ιδεών παιχνιδιού και επεξήγηση των στόχων. Ενημερωτική συνάντηση γονέων στην αρχή της σχολικής χρονιάς για την σημασία του παιχνιδιού, γιατί είναι σημαντικό και με ποιο τρόπο αξιοποιείται στο σχολείο. Οργανώνουν μέρες στο σχολείο όπου τους καλούνται οι γονείς να παίξουν με τα παιδιά τους.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <p>-Οργάνωση διαδικτυακών συναντήσεων με τους γονείς για παρουσίαση του πως το παιχνίδι ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να αντιληφθούν την σημαντικότητα και την αξία του παιχνιδιού.</p> <p>-Προσπάθεια ενημέρωσης των γονέων ώστε να αντιληφθούν την φιλοσοφία και πως δουλεύει το νηπιαγωγείο γιατί υπάρχει μια νοοτροπία από τους γονείς που περιμένουν φύλα εργασία, περιμένουν να δουν άλλα πράγματα. Χρειάστηκε να εξηγηθεί ο τρόπος που δουλεύουμε στο νηπιαγωγείο και πως από τα Κ.Μ και το παιχνίδι κατακτιόνται οι μαθησιακοί στόχοι που έχουμε. Αρκετοί γονείς κατανοούν όταν τους εξηγηθεί.</p>
--	--	--	---





<p><b>«Διασύνδεση σχολείου και ευρύτερης κοινότητας»</b></p>	<p>6. Εμπλοκή ευρύτερης κοινότητας.</p>	<p><b>Κοινά:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα που λέγεται «Πρασινίζω το σχολείο μου», στο οποίο εμπλέκονται όλοι οι φορείς αλλά και η κοινότητα, τον δήμαρχο και άλλα μέλη του συμβουλίου ώστε να βοηθήσουν στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος.</li> <li>- Έχουν επισκεφθεί και τα πάρκα της κοινότητας για καθαρισμό και παράδοση αφισών στον δήμαρχο που τοποθετήθηκαν στο πάρκο. Του μετέφεραν κάποια αιτήματα που είχαν για βελτίωση της κατάστασης στο πάρκο.</li> <li>- Στο σχολείο που βρίσκεται τώρα υπάρχει συνεργασία με την κοινότητα.</li> <li>- Επίσκεψη μουσείων που έχει το χωριό ώστε να υπάρχει επαφή με την κοινότητα.</li> </ul>	<p><b>Κοινά:</b></p>
		<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p>	<p><b>Διαφορές-Αποκλίσεις:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Έχουν την τύχη το σχολείο να βρίσκεται μέσα στο πανεπιστήμιο γι' αυτό και το αξιοποιούν στο έπακρο Αξιοποιείται σε πρότζεκτ όπως: Στο πρότζεκτ “μαγειρικής” επισκεφθήκαν το</li> </ul>





			<p>εστιατόριο του πανεπιστημίου, “το σώμα” επισκεφθήκαν το Κέντρο Υγείας, τα “παραμύθια” επισκέφθηκαν το βιβλιοπωλείο. Αξιοποιούνται ακόμη και οι εκθέσεις του πανεπιστημίου αλλά και οι χώροι για υπαίθριο παιχνίδι. Για παράδειγμα την μέρα αθλητισμού τα παιδιά φέρνουν τα οχήματά τους και πηγαίνουν στον εξωτερικό χώρο του πανεπιστημίου.</p> <p>-Εκτός από το πανεπιστήμιο η κοινότητα αξιοποιείται και με άλλους τρόπους όπως ο δήμος αγκυραγωγίας, οι ειδικοί της περιφέρειας.</p>
--	--	--	---





Co-funded by  
the European Union