



University
of Cyprus



ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI

P. PORTO

HOGESCHOOL
ipabo



VYTAUTAS
MAGNUS
UNIVERSITY
MCMXXII

apei

Associação
de Profissionais
de Educação de In

ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ EDUPLAY

Μια συνοπτική παρουσίαση του
παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση
και Φροντίδα μέσω πολιτικών, ερευνών
και αντιλήψεων

Sara Barros Araújo, Sofia
Magalhães, Sandra Nogueira &
Sílvia Barros

31/12/2025



Co-funded by
the European Union

**e
d
u
p
l
a
y**



ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΕΓΓΡΑΦΟΥ

Τίτλος έργου:	Υψηλής Ποιότητας Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα μέσω της Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού
Ακρωνύμιο έργου:	EDUPLAY
Πρόσκληση:	ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Είδος δράσης: Ενιαίες επιχορηγήσεις ERASMUS
Αριθμός έργου:	101196299
Όνομα εγγράφου:	Έκθεση αξιολόγησης διακρατικών αναγκών Eduplay: Μια συνοπτική παρουσίαση του παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα μέσω πολιτικών, έρευνας και αντιλήψεων.
Σχετικό Πακέτο Εργασίας και δράση:	WP2: T2.7. Ενοποίηση και μετάφραση της διακρατικής έκθεσης αξιολόγησης αναγκών
Παραδοτέο:	Παραδοτέο D2.3
Συγγραφείς του εγγράφου:	Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira & Sílvia Barros
Συνεισφέροντες:	Κύπρος: Ελένη Λοΐζου, Βικτώρια Μιχαηλίδου, Σοφία Πιριπίτση Ελλάδα: Μαρία Μπιρμπίλη, Γεωργία Νάτσιου Λιθουανία: Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Voluntegevičienė Ολλανδία: Annerieke Boland, Marjan Kan, Elizabeth Wynberg Πορτογαλία: Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Cristina Mesquita, Luís Ribeiro, Sílvia Barros

Τελική έκδοση που εκπονήθηκε στις 31/12/2025

© 2025, Πολυτεχνικό Ινστιτούτο του Πόρτο - IPP Όλα τα δικαιώματα διατηρούνται.

Συντάχθηκε από το Πολυτεχνικό Ινστιτούτο του Πόρτο - IPP

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΕΝΟΤΗΤΑ Ι. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ.....	8
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1.2 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ 5 ΧΩΡΕΣ	9
1.3 ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ 5 ΧΩΡΕΣ	12
1.4 ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ.....	14
1.4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	14
1.4.2. ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	16
1.4.3. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ/ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	18
1.4.4. ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΠΟΡΟΥΣ Ή ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	19
1.4.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	20
1.4.6. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΚΑΙ/Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	23
1.4.7. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΓΓΡΑΦΑ	24
1.4.8. ΘΕΜΑΤΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ	25
1.4.9. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ Ή ΜΟΝΑΔΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ	28
1.5. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ	29
1.6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	31
ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	34
2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	34
2.2. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ/ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	35

2.2.1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	35
2.2.2	ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	37
2.2.3	ΔΟΜΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ	38
2.2.4	ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	39
2.2.5	ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΧΩΡΑ.....	39
2.3.	ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	40
2.3.1	ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	41
2.3.2	ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΑΡΚΕΙΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ	42
2.3.3	ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	42
2.3.4	ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΠΟΡΟΥΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	43
2.3.5	ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΧΩΡΑ.....	43
2.4.	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ, ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	44
2.4.1	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	44
2.4.2	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	45
2.4.3	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	46
2.5.	ΔΙΕΞΟΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	46
2.5.1.	ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	46
2.5.2.	ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	47
2.5.3.	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΔΡΑΣΕΙΣ Ή ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	48
2.5.4.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	50
2.5.5.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	51

2.5.6. ΚΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	52
2.6. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	53
2.7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	55
2.7.1 ΚΥΠΡΟΣ	55
2.7.2 ΕΛΛΑΔΑ	56
2.7.3 ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	58
2.7.4 ΟΛΛΑΝΔΙΑ	58
2.7.5 ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	59
ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ, ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ, ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ	61
3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	61
3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ	61
3.3. ΚΥΡΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ	64
3.3.1. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ/ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ	64
3.3.2. ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	68
3.3.3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΔΡΑΣΕΙΣ Ή ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	71
3.4. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ, ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	74
3.5. ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ	77
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΔΙΟΥ	81
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – ΕΓΓΡΑΦΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	110

Πίνακας Β. Ελλάδα	113
Πίνακας Γ. Λιθουανία	115
Πίνακας Δ. Ολλανδία	117
Πίνακας Ε. Πορτογαλία.....	119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΕΙΣ (ΠΕΝΤΕ ΧΩΡΕΣ)	124
Πίνακας Β. Ελλάδα	124
Πίνακας Γ. Λιθουανία	125
Πίνακας Δ. Ολλανδία	125
Πίνακας Ε. Πορτογαλία.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – ΕΡΓΑΛΕΙΟ SPIDER ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε – ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΞΑΓΩΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ – ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ Α. ΑΤΟΜΑ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΕΥΘΥΝΗΣ/ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΠΕΦ	129
ΠΙΝΑΚΑΣ Γ. ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ).....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ - ΒΑΣΕΙΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η - ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	133
ΜΕΡΟΣ 4: ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	140

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτή η διακρατική έκθεση παρέχει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της κατάστασης του παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ΠΕΦ) σε Κύπρο, Ελλάδα, Λιθουανία, Ολλανδία και Πορτογαλία, με βάση την τριγωνοποίηση τριών πηγών τεκμηρίωσης: μια ανασκόπηση των υφιστάμενων πολιτικών πλαισίων, μια ανασκόπηση της εθνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας και επιτόπια έρευνα που περιλαμβάνει συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις στην τάξη. Ο γενικός στόχος της είναι να ενημερώσει το πρόγραμμα EDUPLAY χαρτογραφώντας τις διακρατικές συστημικές συνθήκες, τις επαγγελματικές ανάγκες και τις παιδαγωγικές προκλήσεις που διαμορφώνουν την ενσωμάτωση των πρακτικών που βασίζονται στο παιχνίδι στην ΠΕΦ, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζει τόσο τις συγκλίσεις όσο και τις αποκλίσεις που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πλαίσιο και είναι σημαντικές για εφαρμογή σε μεγάλη κλίμακα. Η έκθεση είναι οργανωμένη σε τρία κύρια τμήματα:

- **Τμήμα I – Διακρατική έρευνα γραφείου: Η ανασκόπηση και η ανάλυση των υφιστάμενων πολιτικών** εξετάζουν βασικά νομικά, κανονιστικά και προγραμματικά κείμενα στις πέντε χώρες, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται, αξιολογείται και τοποθετείται το παιχνίδι στα εθνικά πολιτικά πλαίσια. Αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι συνδέεται με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, τους ρόλους των εκπαιδευτικών, την ένταξη και την ισότητα, τη διαθεσιμότητα πόρων και υποστηρικτικών μέσων, καθώς και τις προσεγγίσεις παρακολούθησης και αξιολόγησης, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ορολογία, τα ζητήματα μετάφρασης και τις συγκεκριμένες για κάθε χώρα πρωτοβουλίες που διαμορφώνουν την εφαρμογή των πολιτικών.
- **Τμήμα II – Διακρατική έρευνα γραφείου: Η ανασκόπηση και η ανάλυση της ερευνητικής βιβλιογραφίας** συνθέτουν εμπειρικές μελέτες σχετικά με το παιχνίδι στην ΠΕΦ από τα πέντε εθνικά πλαίσια, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τους ρόλους των εκπαιδευτικών, τα τεκμηριωμένα οφέλη του παιχνιδιού, τα εμπόδια στην εφαρμογή, τις επαγγελματικές ανάγκες, τις παιδαγωγικές πρακτικές και πρωτοβουλίες, τη συμμετοχή της οικογένειας και τα εντοπισμένα κενά στην έρευνα. Η ενότητα αυτή συμπυκνώνει τις διακρατικές συνέπειες για την πρακτική και την πολιτική.
- **Τμήμα III – Διακρατική έρευνα πεδίου: Οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης και οι παρατηρήσεις** παρουσιάζουν διακρατικά ευρήματα από προϊστάμενες κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, χαρτογραφώντας τις τρέχουσες πρακτικές, τα κενά στην εκπαίδευση/κατάρτιση και τους οργανωτικούς και συγκυριακούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις καθημερινές συνθήκες της ΠΕΦ.

Η παρούσα διακρατική έκθεση βασίζεται σε ένα κοινό μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α, αναπτύχθηκε από την ομάδα του Πολυτεχνικού Ινστιτούτου του Πόρτο και συμφωνήθηκε από όλους τους εταίρους του έργου. Το πλαίσιο εξασφάλισε εννοιολογική συνοχή

μεταξύ των χωρών, επιτρέποντας παράλληλα την ευαισθησία στις εθνικές ιδιαιτερότητες. Κάθε εταίρος πραγματοποίησε στοχευμένες δράσεις οι οποίες συμπεριλάμβαναν μια ανασκόπηση επιλεγμένων εγγράφων πολιτικής, μια σύνθεση της ερευνητικής βιβλιογραφίας που εντοπίστηκε και δραστηριότητες πεδίου (συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις στην τάξη), οι οποίες οδήγησαν στη σύνταξη πέντε εθνικών εκθέσεων (Araújo et al., 2025, στην Πορτογαλία, Birbili & Natsiou, 2025, στην Ελλάδα, Boland et al., 2025, στην Ολλανδία, Brédikytė et al., 2025, στη Λιθουανία, Loizou et al., 2025, στην Κύπρο). Κατά συνέπεια, η παρούσα διακρατική σύνθεση δεν αποσκοπεί να αναπαραστήσει την πλήρη εμπειρική πραγματικότητα κάθε χώρας. Αντίθετα, προσφέρει μια συστηματική ερμηνεία και συγκριτική ανάγνωση των εθνικών εκθέσεων, με σκοπό να φωτίσει διακρατικά μοτίβα, συγκλίσεις και αποκλίσεις σε σχέση με το παιχνίδι στην ΠΕΦ, αναγνωρίζοντας παράλληλα τον συγκεκριμενικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα των στοιχείων.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το παιχνίδι στα τρέχοντα πλαίσια πολιτικής για την ΠΕΦ στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία, με βάση μια θεματική ανάλυση των εγγράφων πολιτικής που συγκεντρώθηκαν στις πέντε χώρες (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Η ανάλυση καλύπτει συνολικά 67 βασικά έγγραφα, συμπεριλαμβανομένων νόμων, κατευθυντήριων γραμμών για τα αναλυτικά προγράμματα, συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών/φυλλαδίων που υποστηρίζουν την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, συστάσεων πολιτικής και κυβερνητικών εκθέσεων, τα οποία κατανέμονται ως εξής: Κύπρος ($n = 15$), Ελλάδα ($n = 8$), Λιθουανία ($n = 10$), Ολλανδία ($n = 10$) και Πορτογαλία ($n = 23$) (ο πλήρης κατάλογος των εγγράφων, ανά χώρα, είναι διαθέσιμος στο Παράρτημα Β).

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει μια σύντομη εισαγωγή στα συστήματα ΠΕΦ κάθε χώρας, καθώς και μια σύνθεση των βασικών χαρακτηριστικών της σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΠΕΦ σε κάθε χώρα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια διακρατική ανάλυση τρεχουσών πολιτικών για το παιχνίδι, η οποία περιλαμβάνει κεντρικά θέματα: πώς ορίζεται και γίνεται αντιληπτό το παιχνίδι, πώς οι εθνικές πολιτικές πλαισιώνουν το παιχνίδι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους ρόλους των εκπαιδευτικών, τη διαθέσιμη υποστήριξη και τους πόρους, καθώς και τις πρακτικές αξιολόγησης και παρακολούθησης. Λαμβάνονται υπόψη η ειδική ορολογία και οι πρωτοβουλίες κάθε χώρας, προκειμένου να τονιστούν τα μοναδικά χαρακτηριστικά των εθνικών πλαισίων.

1.2 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ 5 ΧΩΡΕΣ

Στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία, η ΠΕΦ αντανακλά διαφορετικές ρυθμίσεις διακυβέρνησης, ρυθμιστικές παραδόσεις και μορφές παρόχων, ενώ μοιράζεται έναν κοινό προσανατολισμό προς την επέκταση της πρόσβασης, τη βελτίωση της ποιότητας και την παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι.

Η Λιθουανία διαθέτει ένα ενιαίο σύστημα ΠΕΦ στον τομέα της εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Επιστημών και Αθλητισμού, χωρίς διαχωρισμό μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης σε υπουργικό επίπεδο. Το νομοθετικό πλαίσιο καθορίζεται από τον Νόμο για την Εκπαίδευση (αριθ. Ι-1489) και τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για την φροντίδα των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας (MoESS, 2023) και την προδημοτική εκπαίδευση (MoESS, 2022). Η ΠΕΦ είναι σχεδόν εξ ολοκλήρου αποκεντρωμένη και παρέχεται σε νηπιαγωγεία, πολυλειτουργικά σχολικά κέντρα, γενικά σχολεία και τμήματα ανώτατων ή επαγγελματικών ιδρυμάτων. Η προσχολική εκπαίδευση καλύπτει τα παιδιά από τη γέννηση μέχρι την είσοδό τους στο υποχρεωτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που έχει διάρκεια ενός έτους. Οι Δήμοι εγγυώνται μια θέση από την ηλικία των τριών ετών και, στο πλαίσιο μιας κοινής υπουργικής διαδικασίας, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να καταστεί υποχρεωτική για τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική κατά το ημερολογιακό έτος που τα παιδιά γίνονται έξι ετών (με προαιρετική είσοδο στα πέντε), η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει στα επτά και η υποχρεωτική εκπαίδευση συνεχίζεται μέχρι τα δεκάξι. Οι Δήμοι σχεδιάζουν και διαχειρίζονται την παροχή προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, οργανώνουν τις εισαγωγές και συγχρηματοδοτούν τα ιδρύματα παράλληλα με κρατικές επιχορηγήσεις. Η παροχή είναι κυρίως δημόσια και συμπληρώνεται από έναν αναπτυσσόμενο ιδιωτικό τομέα που δικαιούται επιδοτήσεις ανά παιδί. Περίπου το 89 % των δαπανών για την προσχολική εκπαίδευση χρηματοδοτείται από το δημόσιο.

Η Κύπρος διαθέτει δυο οργανωτικά μοντέλα που περιλαμβάνουν έναν υπο-τομέα προσχολικής φροντίδας, ο οποίος εποπτεύεται από τις Υπηρεσίες Κοινωνικής Πρόνοιας του Υφυπουργείου Κοινωνικής Πρόνοιας, και έναν υπο-τομέα προσχολικής εκπαίδευσης, ο οποίος υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. Το σύστημα προσχολικής φροντίδας περιλαμβάνει βρεφονηπιακούς σταθμούς και «παιδικούς σταθμούς στο σπίτι» που εξυπηρετούν παιδιά από τη γέννηση έως την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα οποία ρυθμίζονται μέσω κυβερνητικών εγγράφων όπως ο Νόμος για τα Παιδιά, οι Κανονισμοί για τους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς του 2011 και ο Νόμος για τα Ιδιωτικά Σχολεία του 2019. Οι ιδιωτικοί πάροχοι δεν υποχρεούνται να ακολουθούν επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά πρέπει να κοινοποιούν στις αρχές τα καθημερινά τους προγράμματα. Δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία συνυπάρχουν, με τα κοινοτικά να δικαιούνται κρατικές επιδοτήσεις. Το προσχολικό σύστημα καλύπτει παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών

σε δημόσια, κοινοτικά και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η υποχρεωτική φοίτηση αρχίζει πλέον στην ηλικία των τεσσάρων ετών και οκτώ μηνών για τα παιδιά που φτάνουν σε αυτή την ηλικία πριν από την 1η Σεπτεμβρίου, σύμφωνα με τον Νόμο 30(Ι)/2024, και επεκτείνεται προοδευτικά σε δύο υποχρεωτικά έτη έως το 2031. Οι κανονισμοί σχετικά με το προσωπικό και το μέγεθος των ομάδων είναι λεπτομερείς και εξαρτώνται από την ηλικία, ενώ οι τοπικές αρχές διαδραματίζουν ενεργό ρόλο παράλληλα με το κράτος και τους συλλόγους γονέων στον σχεδιασμό και τη λειτουργία των υπηρεσιών.

Η Ελλάδα λειτουργεί επίσης ένα σύστημα που αποτελείται από δυο τύπους δομών. Οι υπηρεσίες για παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών υπάγονται στο Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας και περιλαμβάνουν δημοτικούς βρεφονηπιακούς σταθμούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς που ρυθμίζονται από τον Κανονισμό Λειτουργίας (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως FEK Β' 4249/05.12.2017, όπως τροποποιήθηκε). Οι δομές αυτές αναπτύσσουν τα δικά τους προγράμματα στο πλαίσιο των κανονιστικών κατευθυντήριων γραμμών, δίνοντας έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι, τις ομαδικές δραστηριότητες και τις καθημερινές ρουτίνες, και διοικούνται από δημόσιους, ιδιωτικούς και μη κερδοσκοπικούς παρόχους. Για τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, η προσχολική εκπαίδευση («νηπιαγωγείο») αποτελεί μέρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, παρέχεται δωρεάν σε δημόσιες δομές, ακολουθεί ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και, μετά τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, είναι υποχρεωτική για δύο χρόνια από την ηλικία των τεσσάρων ετών. Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην εθνική έκθεση υπογραμμίζει τις συνέπειες που συνδέονται με τη διάσπαση της διακυβέρνησης της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής, στις οποίες περιλαμβάνονται μια ασθενέστερη ρύθμιση και επένδυση στην παιδική αγωγή και φροντίδα, μια υποτίμηση του προσωπικού που εργάζεται στους χώρους αυτούς, ασυνέχειες για τις οικογένειες και τάσεις προς τη σχολειοποίηση που μπορεί να μειώσουν τον χρόνο για παιχνίδι.

Η Ολλανδία διατηρεί και αυτή δυο οργανωτικά μοντέλα, με τη φροντίδα των παιδιών ηλικίας 0-4 ετών να εποπτεύεται από το Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων και Απασχόλησης και την εκπαίδευση, από την ηλικία των τεσσάρων ετών, να υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών. Η παροχή υπηρεσιών σε ιδρύματα αποτελείται από ιδιωτικά κέντρα φροντίδας παιδιών που προσφέρουν ολοήμερη φροντίδα και ομάδες παιχνιδιού για παιδιά ηλικίας 2½ έως 4 ετών, συμπεριλαμβανομένων νηπιαγωγείων για παιδιά από περιθωριοποιημένες ομάδες και παιδιά με γλωσσικές καθυστερήσεις, τα οποία συχνά υποστηρίζονται ή ρυθμίζονται σε δημοτικό επίπεδο. Όλες οι υπηρεσίες πρέπει να διαθέτουν κρατική πιστοποίηση. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά μπορούν να εισέλθουν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, όπου τα δύο πρώτα έτη (νηπιαγωγείο) συνήθως συγκεντρώνουν παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στην ηλικία των πέντε ετών και η συμμετοχή στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι σχεδόν καθολική. Περίπου το 94% των παιδιών φοιτούν σε κάποια μορφή παιδικού σταθμού ή ομάδας παιχνιδιού πριν από το δημοτικό σχολείο. Από παιδαγωγική άποψη, και οι δυο φάσεις χαρακτηρίζονται από μια ολιστική, βασισμένη στο παιχνίδι προσέγγιση. Δεν υπάρχει καθορισμένο εθνικό αναλυτικό

πρόγραμμα. Αντ' αυτού, καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο ευρείς επιδιωκόμενοι στόχοι («kerndoelen»), οι οποίοι μεταφράζονται από το Ολλανδικό Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (SLO) σε μη υποχρεωτικά περιεχόμενα που χρησιμοποιούνται ευρέως από τα νηπιαγωγεία και τα σχολεία, παράλληλα με ένα προαιρετικό εθνικό παιδαγωγικό πλαίσιο για τη φροντίδα των παιδιών.

Η Πορτογαλία οργανώνει, και αυτή, την ΠΕΦ σε δύο τύπους δομών. Σύμφωνα με αυτή την οργάνωση, η φροντίδα των παιδιών κάτω των τριών ετών εμποπτεύεται από το Υπουργείο Εργασίας, Αλληλεγγύης και Κοινωνικής Ασφάλισης και παρέχεται κυρίως μέσω ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών και κερδοσκοπικών κέντρων που επιβλέπονται πρωτίστως ως προς την προσβασιμότητα, την υγεία και την ασφάλεια. Η προσχολική εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Καινοτομίας και αναγνωρίζεται από το νόμο ως το πρώτο στάδιο του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τον νόμο αριθ. 46/1986 και τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις του. Η καθολική πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση έχει επεκταθεί σταδιακά, με την παροχή δημόσιων υπηρεσιών να ενσωματώνεται σε συστάδες σχολείων και να προσφέρεται δωρεάν από την ηλικία των τριών ετών, ανάλογα με τις διαθέσιμες θέσεις στις δημόσιες υπηρεσίες. Τα πρόσφατα μέτρα για τον τομέα 0-3 περιλαμβάνουν την ελεύθερη πρόσβαση σε υπηρεσίες και κέντρα φροντίδας και υπηρεσίες φροντίδας στο σπίτι, καθώς και την εισαγωγή εθνικών παιδαγωγικών κατευθυντήριων γραμμών για περιβάλλοντα νηπίων και μικρών παιδιών, παράλληλα με το νομοθετικό διάταγμα αριθ. 105/2025 που αναθέτει την ευθύνη για το παιδαγωγικό σκέλος σε όλη τη διάρκεια της ηλικίας 0-6 στο υπουργείο Παιδείας. Τα ποσοστά συμμετοχής είναι υψηλά (94,1 % για τις ηλικίες 3 έως 6 ετών και 55,2 % για τις ηλικίες κάτω των 3 ετών), ενώ η Αυτόνομη Περιφέρεια της Μαδέρα λειτουργεί ένα ενιαίο σύστημα για την ηλικιακή ομάδα 0-6 ετών.

Στις πέντε χώρες, η ΠΕΦ είναι δομημένη σε δύο ευρείες φάσεις που διαφοροποιούν ένα πρώιμο στάδιο, κυρίως προσανατολισμένο στη φροντίδα και γενικά μη υποχρεωτικό, από ένα μεταγενέστερο στάδιο προσχολικής εκπαίδευσης που προετοιμάζει τα παιδιά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η καθοδήγηση από αναλυτικά προγράμματα είναι ισχυρότερη στα προσχολικά έτη, με εθνικά αναλυτικά προγράμματα στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία και την Πορτογαλία και μη υποχρεωτικά εθνικά πλαίσια στην Ολλανδία. Για τα παιδιά κάτω των τριών ετών, η παιδαγωγική καθοδήγηση ποικίλλει μεταξύ των συστημάτων που χωρίζονται οργανωτικά σε δυο τύπους δομών: η Ελλάδα δεν έχει εθνικό παιδαγωγικό πρόγραμμα, η Ολλανδία εφαρμόζει προαιρετική εθνική καθοδήγηση, η Πορτογαλία έχει εισαγάγει ειδικές παιδαγωγικές κατευθυντήριες γραμμές και η Κύπρος απαιτεί την κοινοποίηση των ημερήσιων προγραμμάτων χωρίς επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ το ενιαίο μοντέλο της Λιθουανίας ενσωματώνει και τα δύο στάδια στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την εποπτεία ενός ενιαίου υπουργείου. Η συμμετοχή είναι σταθερά υψηλή στα προσχολικά έτη, η εγγραφή κάτω των τριών ετών είναι πιο άνιση και τα πέντε συστήματα χαρακτηρίζονται από μικτή δημόσια, κοινοτική και ιδιωτική παροχή, με τους δήμους και τις τοπικές αρχές να διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη Λιθουανία, την Πορτογαλία και την Κύπρο.

1.3 ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΙΣ 5 ΧΩΡΕΣ

Η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία οργανώνεται μέσω διαφορετικών διαδρομών πιστοποίησης, ρυθμίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και δομές σταδιοδρομίας, που αντανακλούν τα εθνικά πλαίσια διακυβέρνησης της ΠΕΦ, ενώ αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις όσον αφορά την πρόσληψη, την παραμονή στο επάγγελμα και την επαγγελματική αναγνώριση.

Στην Κύπρο, οι σταδιοδρομίες στην προσχολική εκπαίδευση διαφοροποιούνται μεταξύ του τομέα φροντίδας για παιδιά κάτω των τριών ετών (βρεφονηπιακοί σταθμοί και παιδικοί σταθμοί στο σπίτι) και των νηπιαγωγείων για παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών, με διαφορετικές διαδρομές πιστοποίησης και συνθήκες απασχόλησης. Η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται κυρίως μέσω τετραετών πανεπιστημιακών πτυχίων στην Προδημοτική Εκπαίδευση ή στις Σπουδές Προσχολικής Αγωγής, ενώ για τις δομές που παρέχουν φροντίδα η ελάχιστη απαιτούμενη κατάρτιση είναι διετές δίπλωμα Βρεφονηπιακής Εκπαίδευσης. Τα προσόντα του προσωπικού ρυθμίζονται νομικά σε όλα τα περιβάλλοντα. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) συντονίζεται κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και αποτελείται από υποχρεωτικά και προαιρετικά σεμινάρια και εκπαίδευση στο σχολείο. Η συμμετοχή είναι σε μεγάλο βαθμό εθελοντική και συχνά πραγματοποιείται εκτός των ωρών εργασίας, με μεγαλύτερη εξάρτηση από τον εργοδότη στον ιδιωτικό τομέα. Η παραμονή στο επάγγελμα παραμένει δύσκολη λόγω των χαμηλών μισθών, της περιορισμένης αναγνώρισης και της περιορισμένης εξέλιξης της σταδιοδρομίας, ιδίως εκτός του δημόσιου τομέα, αν και οι νεοδιορισμένοι/ες δημόσιοι διευθυντές και διευθύντριες λαμβάνουν υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση σε θέματα ηγεσίας.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί νηπιαγωγείων αποκτούν τα προσόντα τους μέσω τετραετών πανεπιστημιακών προγραμμάτων (240 ECTS) που προσφέρονται από πανεπιστημιακά τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και μπορούν να εργαστούν σε δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία ή να προαχθούν σε διοικητικές θέσεις. Η αμοιβή και οι όροι απασχόλησής τους είναι ευθυγραμμισμένοι με εκείνους των δασκάλων δημοτικού σχολείου, με το ωράριο διδασκαλίας να ορίζεται σε 25 ώρες την εβδομάδα. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη συνδυάζει υποχρεωτικά και προαιρετικά στοιχεία που παρέχονται μέσω σχολείων, περιφερειακών αρχών, ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Οι παιδαγωγοί βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών είναι επίσης πτυχιούχοι και απασχολούνται με όρους του δημοσίου στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας, με τη νομοθεσία να αναγνωρίζει την εισαγωγική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ως δικαίωμα. Οι βασικές προκλήσεις περιλαμβάνουν τη γήρανση του εργατικού δυναμικού, τη μείωση των γεννήσεων, τη διαρκώς υψηλή αναλογία παιδιών προς προσωπικό, τις αυξανόμενες διοικητικές απαιτήσεις και τους περιορισμένους μισθούς και συντάξεις.

Η Λιθουανία εφαρμόζει ένα ενοποιημένο και ιδιαίτερο επαγγελματικό μοντέλο, στο οποίο όλοι/όλες οι παιδαγωγοί για τη φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας και την προσχολική εκπαίδευση πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον πτυχίο πανεπιστημίου, απαίτηση που ισχύει από το 2009. Η αρχική προετοιμασία συνήθως περιλαμβάνει προγράμματα σπουδών διάρκειας 3-4 ετών (180-210 ECTS) με ιδιαίτερη έμφαση στην αναπτυξιακή ψυχολογία, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και την παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ως ένα συνεχές που συνδέει την αρχική προετοιμασία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν το δικαίωμα και την υποχρέωση να παρακολουθούν τακτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης υποχρεωτικής συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης κάθε τρία χρόνια σε τομείς προτεραιότητας που καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο. Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας ακολουθεί μια εθνική κλίμακα που συνδέεται με την αξιολόγηση, τις ευθύνες και τις συμπληρωματικές αμοιβές. Παρά το δομημένο αυτό πλαίσιο, η Λιθουανία αντιμετωπίζει έλλειψη εκπαιδευτικών, γήρανση του εργατικού δυναμικού και χαμηλή κοινωνική θέση, παράλληλα με σχετικά μέτριες αμοιβές, παρόλο που η εσωτερική παρακίνηση και η συνολική ικανοποίηση από την εργασία αναφέρονται ως υψηλές.

Στην Ολλανδία, οι απαιτήσεις προσόντων διαφέρουν ανάλογα με το σύστημα: η φροντίδα παιδιών ηλικίας 0-4 ετών σε κέντρα φροντίδας παιδιών παρέχεται κυρίως από άτομα με επαγγελματικά προσόντα, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων, πρέπει να είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου. Η εξειδίκευση στην προσχολική ηλικία είναι προαιρετική και πολλοί/πολλές επαγγελματίες παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Το προσωπικό που εργάζεται σε ομάδες παιχνιδιού για παιδιά από μειονεκτικές ομάδες πρέπει να ολοκληρώσει πρόσθετη εκπαίδευση ειδικά για τέτοιου είδους προγράμματα. Τόσο η φροντίδα παιδιών όσο και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν σημαντική έλλειψη εργατικού δυναμικού, ιδίως σε αστικές και μειονεκτικές περιοχές, με την έλλειψη να είναι πιο εμφανής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρά στον τομέα της φροντίδας παιδιών.

Στην Πορτογαλία, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής ρυθμίζονται από το Καταστατικό της Εκπαιδευτικής Σταδιοδρομίας και πρέπει να κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών για να ασκήσουν το επάγγελμα. Η αρχική προετοιμασία ακολουθεί ένα μοντέλο δύο κύκλων που περιλαμβάνει πτυχίο και εξειδικευμένο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σύμφωνα με τα εθνικά καθορισμένα επαγγελματικά προφίλ. Οι χώροι με βρέφη συχνά στελεχώνονται από άλλους επαγγελματίες φροντίδας παιδιών. Η εξέλιξη της σταδιοδρομίας εξαρτάται από τον τομέα και επηρεάζεται, στον δημόσιο τομέα, από την εμπειρία, την αξιολόγηση της απόδοσης και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία αποτελεί τόσο δικαίωμα όσο και υποχρέωση σύμφωνα με τον Βασικό Νόμο για το Εκπαιδευτικό Σύστημα, αν και οι εθνικές προτεραιότητες δεν ευθυγραμμίζονται πάντα στενά με τις ειδικές ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Παρά τις υψηλές απαιτήσεις προσόντων, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας αναφέρουν χαμηλότερο επαγγελματικό κύρος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στασιμότητα των μισθών, βαρύ φόρτο εργασίας και συνεχιζόμενη έλλειψη προσωπικού, που έχουν οδηγήσει σε προσωρινά μέτρα

πρόσληψης και περιορισμένη πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Στις πέντε χώρες, οι ρυθμίσεις για την αρχική εκπαίδευση, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας αντικατοπτρίζουν στενά τα ευρύτερα μοντέλα διακυβέρνησης της ΠΕΦ και τη διάκριση μεταξύ φροντίδας και εκπαίδευσης. Τα ενιαία εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία εκπροσωπούνται κυρίως από τη Λιθουανία, τείνουν να θέτουν ομοιόμορφες απαιτήσεις εισόδου σε επίπεδο πτυχίου για το σύνολο του προσωπικού της ΠΕΦ και να ενσωματώνουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε δομημένες κλίμακες σταδιοδρομίας που συνδέονται με την αξιολόγηση και την εξέλιξη των μισθών. Αντίθετα, τα συστήματα που χωρίζονται σε δυο είδη δομών παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ του προσωπικού που εργάζεται με παιδιά κάτω των τριών ετών και εκείνου που εργάζεται σε κέντρα προσχολικής αγωγής ή νηπιαγωγεία, τόσο σε επίπεδο προσόντων όσο και στο επίπεδο της πρόσβασης στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας.

Παρά αυτές τις διαρθρωτικές διαφορές, προκύπτουν αρκετές κοινές προκλήσεις. Όλες οι χώρες αναφέρουν δυσκολίες στην προσέλκυση και διατήρηση επαγγελματιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, που συνδέονται με τη συγκριτικά χαμηλή αμοιβή, το βαρύ φόρτο εργασίας, την περιορισμένη εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την άνιση επαγγελματική αναγνώριση, ιδίως στους τομείς της ΠΕΦ που είναι προσανατολισμένοι στη φροντίδα. Η γήρανση και η έλλειψη εργατικού δυναμικού είναι εμφανείς σε πολλαπλά πλαίσια, ενώ η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται ευρέως ως σημαντική, αλλά διαθέτει άνισους πόρους, είναι υποχρεωτική σε διαφορετικό βαθμό και δεν είναι πάντα ευθυγραμμισμένη με τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές ανάγκες των δομών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Συνολικά, τα εθνικά προφίλ υποδηλώνουν μια κοινή ένταση μεταξύ των αυξανόμενων προσδοκιών για προσόντα και των επίμονων περιορισμών όσον αφορά το καθεστώς, τις συνθήκες εργασίας και τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του εργατικού δυναμικού της ΠΕΦ.

1.4 ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

1.4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Οι αναλύσεις των εθνικών πολιτικών που πραγματοποιήθηκαν εντόπισαν διαφορές στον ορισμό και την εννοιολόγηση του παιχνιδιού στις πέντε χώρες. Οι κατευθυντήριες γραμμές των αναλυτικών προγραμμάτων της Λιθουανίας και της Πορτογαλίας παρέχουν ρητούς ορισμούς του παιχνιδιού. Οι κατευθυντήριες γραμμές της Λιθουανίας χρησιμοποιούν δύο αλληλένδετες έννοιες, την παιγνιώδη διάθεση (playfulness) και το παιχνίδι, με την πρώτη να ορίζεται ως «η σχέση του παιδιού με τον κόσμο» και «ένα χαρακτηριστικό όλων των δραστηριοτήτων και της μάθησής του» (Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Αθλητισμού [MoESS], 2023). Επιπλέον, η παιγνιώδης διάθεση αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης και αναπόσπαστο μέρος της εξερεύνησης, του πειραματισμού, της φαντασίας και της δημιουργικότητας (MoESS, 2023). Οι όροι που

χρησιμοποιούνται στις κατευθυντήριες γραμμές της Λιθουανίας περιλαμβάνουν «παιγνιώδες πνεύμα», «αισθητηριοκινητικό παιχνίδι», «σκηνοθετικό παιχνίδι», («režisūrinis žaidimas»), «παιχνίδι ρόλων», «κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ρόλων», «φανταστικό παιχνίδι», «αφηγηματικό παιχνίδι», αλλά δεν γίνεται καμία αναφορά στο «ελεύθερο παιχνίδι». Οι πορτογαλικές κατευθυντήριες γραμμές τονίζουν επίσης το παιχνίδι ως θεμελιώδη αρχή της προσχολικής εκπαίδευσης. Το έγγραφο αυτό ορίζει το παιχνίδι ως μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από εγγενές ενδιαφέρον, ευχαρίστηση, ελευθερία δράσης, φαντασία και εξερεύνηση (Lopes da Silva et al., 2016). Το παιχνίδι περιγράφεται ως μια φυσική και ουσιαστική δραστηριότητα για τη μάθηση και την ανάπτυξη, με έμφαση στον ρόλο του στην προώθηση της αυτονομίας, της δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Αν και δεν υπάρχει ένας ενιαίος επίσημος ορισμός στα έγγραφα πολιτικής της Κύπρου, το παιχνίδι περιγράφεται μέσω των μορφών, των τύπων και των σκοπών του, με το παιχνίδι να περιγράφεται ως το κύριο μέσο για την ολιστική ανάπτυξη και ως μηχανισμός προώθησης της ποιότητας, της συμπερίληψης και της ισότητας (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας [MoESY], 2025). Το αναλυτικό πρόγραμμα διακρίνει μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού και δομημένου παιχνιδιού. Στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά επιλέγουν τις δραστηριότητες, τα υλικά, τους συμπαίκτες και τη διάρκεια, ενώ στο δομημένο παιχνίδι ο δάσκαλος έχει κεντρικό ρόλο, καθοδηγώντας και επεκτείνοντας το παιχνίδι (MoESY, 2024). Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα δεν βρήκε επίσημο ορισμό του παιχνιδιού στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα και στους συνοδευτικούς οδηγούς για εκπαιδευτικούς που να χρησιμοποιείτε σταθερά ή με συνέπεια. Το τρέχον εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρει ότι «το παιχνίδι παραμένει η βασική «λεωφόρος» για τη μάθηση και την ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, καθώς βρίσκεται στην καρδιά του Αναλυτικού Προγράμματος είτε ως ελεύθερη δραστηριότητα είτε ως βασικό συστατικό του χαρακτήρα των δομημένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των διερευνήσεων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο» (Penderi et al., 2022, σ. 52).

Τέλος, η εξέταση των εγγράφων πολιτικής που δημοσιεύτηκε στην Ολλανδία έδειξε ότι οι αναφορές στο παιχνίδι είναι σπάνιες, ενώ δεν εντοπίστηκαν αναφορές στη νομοθεσία για τα δύο συστήματα ΠΕΦ. Εξαιρέσεις αποτελούν τα έγγραφα που παρέχουν συμβουλές για το αναλυτικό πρόγραμμα της ΠΕΦ (Fukking, 2017; SLO, 2025) και τεκμηριωμένες συστάσεις για την υποστήριξη μιας καλής έναρξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ηλικία 4 ετών για όλα τα παιδιά (Jerma & Vander Heyden, 2022). Τα έγγραφα αυτά περιγράφουν το παιχνίδι ως έναν σημαντικό τρόπο για τα μικρά παιδιά να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, ως μια αυθόρμητη, εθελοντική και ουσιαστική δραστηριότητα που προωθεί τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Παρόμοια με το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα, γίνεται ρητή διάκριση μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού (ανοιχτή εξερεύνηση με πρωτοβουλία του παιδιού) και δομημένου παιχνιδιού (με καθοδήγηση ή υποστήριξη από ενήλικες).

Συνοψίζοντας, οι αναλύσεις πολιτικών αποκάλυψαν ένα διακρατικό πανόραμα που χαρακτηρίζεται από διαφορές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και γίνεται αντιληπτό το παιχνίδι, με διαφορές ως προς τη σαφήνεια, τη συνέπεια, καθώς επίσης και τις μορφές και τους τύπους παιχνιδιού που επισημαίνονται.

1.4.2. ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με την προηγούμενη ενότητα, οι αναλύσεις πολιτικών δείχνουν ότι το παιχνίδι θεωρείται κεντρική δραστηριότητα στη ζωή των μικρών παιδιών και στις πέντε χώρες, αν και με διαφορές στον ορισμό, την έμφαση και την εννοιολογική πλαισίωση. Τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου, της Ελλάδας, της Λιθουανίας και της Πορτογαλίας, καθώς και οι συστάσεις για τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ολλανδίας, συμφωνούν στο να θεωρούν το παιχνίδι ως θεμελιώδη «οδό» για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, οι κατευθυντήριες γραμμές για τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και την Πορτογαλία αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως θεμελιώδες δικαίωμα, το οποίο κατοχυρώνεται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 31) και συνδέεται στενά με την ευημερία των παιδιών. Οι κατευθυντήριες γραμμές του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος τονίζουν την παιγνιώδη διάθεση ως παιδαγωγική κατεύθυνση, ενώ οι ολλανδικές πολιτικές περιγράφουν το παιχνίδι «ως έναν κεντρικό τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά εξερευνούν και κατανοούν τον κόσμο» (Boland et al., 2025, σ. 11). Οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές στη Λιθουανία τονίζουν ότι η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι πρέπει να ικανοποιείται, διευκρινίζοντας ότι αυτή η ανάγκη συνδέεται με την ελευθερία, τον επαρκή χρόνο, τον χώρο, τους συμπαίκτες και την ευκαιρία των παιδιών να δημιουργήσουν τη δική τους κουλτούρα μέσω του κοινού παιχνιδιού.

Οι πέντε εθνικές εκθέσεις τονίζουν με συνέπεια τον κεντρικό ρόλο του παιχνιδιού στην υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα ΠΕΦ στην Κύπρο δίνει έμφαση στις διαθέσεις (dispositions) και τις ικανότητες που καλλιεργούνται μέσω πλούσιων περιβαλλόντων παιχνιδιού, όπως η περιέργεια, η δημιουργικότητα, η επιμονή, η επίλυση προβλημάτων, η ανάληψη κινδύνων και η ικανότητα διαχείρισης των λαθών (MoESY, 2024). Οι πορτογαλικές πολιτικές θεωρούν το παιχνίδι αναπόσπαστο μέρος της ουσιαστικής μάθησης, της διαμόρφωσης της ταυτότητας, της αυτονομίας, της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συμμετοχής. Οι λιθουανικές πολιτικές τονίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού και ότι η συμμετοχή των παιδιών σε διάφορες μορφές παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδια αισθητηριακής-κινητικής εξερεύνησης, το φανταστικό κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ρόλων, διδακτικά παιχνίδια) είναι απαραίτητη για τη συνολική ανάπτυξη και την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Λιθουανίας είναι μοναδικό στο πλαίσιο της κοινοπραξίας, καθώς υπογραμμίζει τη σημασία της υποστήριξης των παιδιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού. Το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας αντιλαμβάνεται το παιχνίδι τόσο ως μαθησιακό στόχο όσο και ως μέσο για την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, είτε μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού είτε ως αναπόσπαστο στοιχείο δομημένων δραστηριοτήτων. Η εθνική έκθεση της Ολλανδίας αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τη συνολική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών στους γνωστικούς, κοινωνικο-συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς. Τα ολλανδικά έγγραφα πολιτικών προσδιορίζουν βασικούς τομείς ανάπτυξης

που υποστηρίζονται μέσω του παιχνιδιού, όπως η κινητική ανάπτυξη, η πρώιμη αριθμητική, η αναδυόμενη μαθηματική σκέψη, η γλώσσα, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η καλλιτεχνική έκφραση. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά ασχολούνται με και μαθαίνουν για τα κύρια συστήματα (βιολογικά, φυσικά, γήινα-διαστημικά, τεχνικά, μαθηματικά).

Οι πέντε εθνικές εκθέσεις συμφωνούν στο να αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μια ισχυρή παιδαγωγική στρατηγική. Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, βασισμένο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο *παιγνιώδους μάθησης*, παρουσιάζει μια διπλή εννοιολόγηση του παιχνιδιού, τόσο ως στόχο όσο και ως μέσο για το σχεδιασμό μαθησιακών καταστάσεων. Επιπλέον, το ελληνικό έγγραφο προσφέρει μια ξεχωριστή οπτική, τοποθετώντας το παιχνίδι ως «πλαίσιο αξιολόγησης», που επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα αντικείμενα, αναπτύσσουν τις ιδέες τους και επικοινωνούν. Τα έγγραφα πολιτικής της Κύπρου αναγνωρίζουν τη σημαντική αξία της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και της δημιουργίας ενός πλούσιου περιβάλλοντος μάθησης μέσω του παιχνιδιού, το οποίο *«(α) προσφέρει ευκαιρίες για συμμετοχή σε όλους τους τύπους παιχνιδιού (π.χ. συμβολικό, κοινωνικοδραματικό ή φανταστικό, δημιουργικό, κατασκευαστικό, διερευνητικό-πειραματικό, κιναισθητικό ή βασισμένο σε κανόνες) (β) συνδέει τη μάθηση με τις καθημερινές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, (γ) παρέχει πρόσβαση στη μάθηση με διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο, (δ) επιτρέπει σε κάθε παιδί να κάνει τις δικές του επιλογές, ακολουθώντας το δικό του ρυθμό, και (ε) συνδυάζεται με την κατάλληλη υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τους ενήλικες»*. (Loizou et al., 2025, σ. 15). Η λιθουανική έκθεση ορίζει ομοίως το παιχνίδι τόσο ως πλαίσιο μάθησης όσο και ως δεξιότητα που πρέπει να ασκείται και να αναπτύσσεται σκόπιμα. Και στις δύο περιπτώσεις, ο ρόλος των ενηλίκων είναι αρκετά σημαντικός μέσω της προσεκτικής παρατήρησης και της ευαίσθητης συμμετοχής στο παιχνίδι. Η πορτογαλική έκθεση αναγνωρίζει επίσης τον κεντρικό ρόλο του νηπιαγωγού στην οργάνωση περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς που επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή μέσω του παιχνιδιού, ενώ η ολλανδική έκθεση δίνει έμφαση σε πρακτικές, βιωματικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνηθούν, να πειραματιστούν και να μάθουν για διαφορετικά συστήματα στον κόσμο μέσω του παιχνιδιού.

Οι εκθέσεις από την Κύπρο και την Πορτογαλία τονίζουν περαιτέρω τη συμβολή του παιχνιδιού στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, της ισότητας και της συμμετοχής. Πράγματι, τα έγγραφα πολιτικής του Υπουργείου της Κύπρου συνδέουν ρητά τις εμπειρίες προσχολικής ηλικίας που επικεντρώνονται στο παιχνίδι με την κοινωνική ένταξη και ως προληπτικό μέτρο κατά των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ομοίως, η πορτογαλική έκθεση δίνει προτεραιότητα στην ένταξη και την ισότητα, με το παιχνίδι να υποστηρίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Από αυτή την άποψη, το παιχνίδι πλαισιώνεται ως ένας δημοκρατικός κοινωνικός χώρος όπου τα παιδιά διαπραγματεύονται ρόλους, ευθύνες και σχέσεις. Σε ευρύτερο πλαίσιο, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική διάσταση της πολιτότητας των παιδιών, με σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και τη δημοκρατική συμμετοχή, καθώς τα παιδιά διαπραγματεύονται κανόνες, μοιράζονται ευθύνες και χτίζουν κοινωνική ένταξη μέσω του παιχνιδιού.

1.4.3. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ/ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η ανάλυση των πέντε εθνικών εκθέσεων σχετικά με τα έγγραφα πολιτικής αποκάλυψε ότι το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως κεντρικό στοιχείο της μάθησης και της ολιστικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ωστόσο, οι εκθέσεις διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο αυτή η γραπτή αρχή μεταφράζεται σε παιδαγωγική πρακτική. Στην Κύπρο, οι εθνικές πολιτικές παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές που βασίζονται σε μια παιδαγωγική με επίκεντρο το παιχνίδι, η οποία περιλαμβάνει σχέδια εργασίες, προσεγγίσεις βασισμένες στο παιχνίδι, κέντρα μάθησης (π.χ. ατελιέ, «σπίτι», θεματικοί χώροι παιχνιδιού) και ισορροπία μεταξύ ελεύθερων και δομημένων δραστηριοτήτων. Ο χρόνος για παιχνίδι έχει θεσμοθετηθεί στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές, με τουλάχιστον 80 λεπτά να διατίθενται για ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι το πρωί, 40 λεπτά για παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και 40 λεπτά για ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι το μεσημέρι, υιοθετώντας παράλληλα μια ευέλικτη προσέγγιση που παραμένει ευαίσθητη στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η Λιθουανία παρέχει λεπτομερείς περιγραφές των βημάτων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε ένα τμήμα του The Pre-School Achievement Inventory (PAI) (MoESS, 2023). Δίνεται έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, με την ευαίσθητη συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών όταν είναι κατάλληλο, τη συνεχή παρατήρηση και καταγραφή του παιχνιδιού των παιδιών, ιδιαίτερα της δυναμικής του παιχνιδιού και των παιδαγωγικών στρατηγικών που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού. Τα πορτογαλικά έγγραφα πολιτικών αναγνωρίζουν ομοίως τη σημασία της παιδαγωγικής στήριξης στο παιχνίδι, τονίζοντας την ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών χρόνου, χώρου και πόρων για την υποστήριξη του ελεύθερου παιχνιδιού, ενσωματώνοντας παράλληλα καθοδηγούμενο και δομημένο παιχνίδι για τον εμπλουτισμό της μάθησης (Lopes da Silva et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται ως διαμεσολαβητές που παρατηρούν, σχεδιάζουν και παρεμβαίνουν με προσοχή για να διασφαλίσουν ότι το παιχνίδι συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κάθε παιδιού. Τα έγγραφα που έχουν συνταχθεί για να υποστηρίξουν την εφαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών του αναλυτικού προγράμματος υπογραμμίζουν τον ερευνητικό, δημιουργικό και εξερευνητικό χαρακτήρα του παιχνιδιού, ενθαρρύνοντας την παιγνιώδη έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και την ολιστική ανάπτυξη σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια (Cardona et al., 2021; Conde et al., 2017).

Η έκθεση από την Ολλανδία αναφέρει συστάσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές στην ΠΕΦ στα περισσότερα από τα αναλυθέντα έγγραφα πολιτικής, αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι δεν γίνεται πάντα ρητή αναφορά στο παιχνίδι. Οι συστάσεις περιλαμβάνουν: την ανάγκη οι δομές να χρησιμοποιούν υλικά παιχνιδιού και μάθησης προσαρμοσμένα στο στάδιο ανάπτυξης των νηπίων, να σχεδιάζουν ομαδικούς χώρους και περιβάλλοντα μάθησης/παιχνιδιού που να είναι ελκυστικά και κατάλληλα προκλητικά, και να οργανώνουν τόσο ελεύθερο όσο και καθοδηγούμενο παιχνίδι με κατάλληλες δραστηριότητες και σαφείς εξηγήσεις (Inspectie van het onderwijs, 2025b) τη σημασία μιας ισορροπημένης παιδαγωγικής προσέγγισης που συνδυάζει το παιχνίδι υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού με ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά κάνουν τις δικές τους επιλογές (Fukkink et al., 2017) την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούν τις αλληλεπιδράσεις με ευαισθησία και να προωθούν τη συμμετοχή των συνομηλίκων.

Παρά τις συστάσεις που γίνονται σε επίπεδο πολιτικής στις διάφορες χώρες, η έκθεση της Κύπρου

προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις εντάσεις και τα κενά μεταξύ της επίσημης αναγνώρισης του παιχνιδιού στις δημόσιες πολιτικές για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα και της εφαρμογής του στην πράξη. Η έκθεση τονίζει: «δεν υπάρχει συστηματική πρακτική καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης του παιχνιδιού για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ούτε θεσμικό πλαίσιο ή έγγραφο πολιτικής που να ρυθμίζει σαφώς τον τρόπο εφαρμογής του παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία» (Loizou et al. 2025, σ. 16). Ως αποτέλεσμα, η ευθύνη για την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδιού επαφίεται κυρίως στον κάθε εκπαιδευτικό, γεγονός που συμβάλλει στην αστάθεια της ποιότητας των εμπειριών που βασίζονται στο παιχνίδι στην ΠΕΦ. Η έκθεση από την Ολλανδία αναγνωρίζει επίσης τις ελλείψεις στη μετάφραση των αρχών της πολιτικής σε παιδαγωγικές πρακτικές, σημειώνοντας ότι οι διδακτικές πρακτικές συχνά δεν ευθυγραμμίζονται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μικρών παιδιών (Inspectie van het onderwijs, 2025a), παράλληλα με δομικούς περιορισμούς, όπως οι μεγάλες ομάδες, η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, ειδικά όσον αφορά την πολυγλωσσία (Onderwijsraad, 2023).

Η ελληνική έκθεση κατέστησε εμφανείς τις αποκλίσεις μεταξύ των πολιτικών πρωτοβουλιών, συγκεκριμένα την ένταση μεταξύ της έμφασης που δίνει το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα στο παιχνίδι και των οδηγιών του Υπουργείου, όπως το ωράριο λειτουργίας των νηπιαγωγείων που ορίζει αυστηρά το χρόνο παιχνιδιού (Eurydice Unit Greece, 2022) ή την κατακερματισμένη προσέγγιση για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, η οποία δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς το απαραίτητο πλαίσιο για ευκαιρίες και χώρους παιχνιδιού χωρίς αποκλεισμούς (Lenakakis et al., 2018).

Αυτή η αναλυτική άσκηση υποδηλώνει ότι, παρά τη ρητορική υποστήριξη της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι στα έγγραφα της επίσημης πολιτικής των χωρών, απαιτείται προσεκτική εστίαση στη σαφήνεια, τη συνοχή και τη βιωσιμότητα των παιδαγωγικών κατευθυντήριων γραμμών και των συστημάτων επαγγελματικής υποστήριξης, προκειμένου να διασφαλιστούν ουσιαστικές και ισότιμες πρακτικές με βάση το παιχνίδι στην ΠΕΦ.

1.4.4. ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΠΟΡΟΥΣ Ή ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι αναφορές σε πόρους για την υποστήριξη του παιχνιδιού ακολουθούν την τάση που εντοπίστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Συνολικά, οι εθνικές εκθέσεις αναγνωρίζουν την έλλειψη πόρων για την υποστήριξη του παιχνιδιού στις καθημερινές πρακτικές, αντικατοπτρίζοντας το επίμονο χάσμα μεταξύ του πολιτικού λόγου και των συγκεκριμένων συνθηκών που έχουν στη διάθεσή τους οι επαγγελματίες και τα περιβάλλοντα για την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδιού.

Η έκθεση της Κύπρου αναφέρει ότι, παρά το γεγονός ότι το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει γενικές κατευθυντήριες γραμμές, παραδείγματα και προτεινόμενες οργανωτικές μορφές για το παιχνίδι, υπάρχει έλλειψη δημόσια προσβάσιμων πόρων που να προσφέρουν συγκεκριμένες και πρακτικές στρατηγικές για την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού (MoESY, 2024). Επιπλέον, αν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου παρέχει πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης εν υπηρεσία, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών ενοτήτων και εργαστηρίων με έμφαση στο παιχνίδι,

καθώς και έργων που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ και πρωτοβουλιών Erasmus+ που προωθούν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με καινοτόμες μεθοδολογίες βασισμένες στο παιχνίδι, αυτές οι ευκαιρίες παραμένουν περιορισμένες και άνισα κατανομημένες μεταξύ των περιφερειών και των τομέων (Loizou, 2024). Μια παρόμοια κριτική στάση διαπιστώνεται στην ελληνική έκθεση, η οποία εντοπίζει υφιστάμενες πολιτικές (π.χ. εκείνες που αφορούν τις αυλές των σχολείων και τους χώρους παιχνιδιού, τα θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά και το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Παιδιών) που δεν ευθυγραμμίζονται σε ένα ενιαίο όραμα και κατευθυντήριες γραμμές που ορίζουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους στην υποστήριξη του παιχνιδιού των παιδιών (Birbili & Natsiou, 2025). Αυτή η ασυνέπεια είναι επίσης εμφανής στην έλλειψη πολιτικών για το παιχνίδι σε τοπικό επίπεδο, καθώς και στην ανεπαρκή χρηματοδότηση για την ανάπτυξη και τη συντήρηση χώρων παιχνιδιού στο ελληνικό πλαίσιο.

Η έκθεση της Λιθουανίας περιγράφει επενδύσεις στην ανάπτυξη πόρων, όπως η εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας, Επιστημών και Αθλητισμού και ένα εργαλείο παρακολούθησης. Ωστόσο, δηλώνει σαφώς ότι οι στοχευμένες πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το παιχνίδι είναι σποραδικές ή ανύπαρκτες. Η έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης εν υπηρεσία για την εφαρμογή του παιχνιδιού στις καθημερινές πρακτικές εντοπίζεται επίσης στο πορτογαλικό πλαίσιο. Οι πορτογαλικές πολιτικές και κανονισμοί τονίζουν ότι η υποστήριξη του παιχνιδιού απαιτεί συνεχή επένδυση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε επαρκείς πόρους. Ενώ οι εθνικές προτεραιότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνουν την εποπτεία, την ένταξη και τις καινοτόμες χρήσεις του παιχνιδιού (DGAE, 2024), οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης παραμένουν πολύ σπάνιες. Η έλλειψη αναφορών για συγκεκριμένους πόρους στα έγγραφα πολιτικής αναγνωρίζεται επίσης στην έκθεση της Ολλανδίας. Εξαίρεση αποτελεί ο ιστότοπος του SLO, ο οποίος παρέχει μια επισκόπηση των διαφόρων πόρων για την υποστήριξη του παιχνιδιού και της ΠΕΦ.

Συνοψίζοντας, οι εθνικές εκθέσεις επισημαίνουν τις εντάσεις που υπάρχουν μεταξύ των εθνικών πολιτικών για το παιχνίδι και των συγκεκριμένων μέτρων που διασφαλίζουν την εφαρμογή τους. Έτσι, στις εκθέσεις της Κύπρου, της Ελλάδας, της Λιθουανίας και της Πορτογαλίας αναγνωρίζεται η έλλειψη πρωτοβουλιών για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με τις πρακτικές παιχνιδιού, ενώ στις εκθέσεις της Κύπρου και της Ολλανδίας επισημαίνεται η έλλειψη ανοιχτής πρόσβασης σε παιδαγωγικούς πόρους.

1.4.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σε όλες τις εθνικές εκθέσεις, το εκπαιδευτικό προσωπικό αναγνωρίζεται ως βασικός υποστηρικτής και καταλυτικός παράγοντας του παιδικού παιχνιδιού. Ωστόσο, οι διάφορες διαστάσεις αυτού του ρόλου χαρακτηρίζονται ευκρινώς από τη στοχοθεσία, τον προσανατολισμό και το παιδαγωγικό πλαίσιο.

Ένας από τους βασικούς ρόλους του/της εκπαιδευτικού είναι η ευθύνη για τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που διευκολύνει το παιχνίδι των παιδιών. Το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να

δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που παρακινεί και είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, να προάγουν ένα θετικό κοινωνικό κλίμα και να προσαρμόζουν τις καθημερινές ρουτίνες στις ιδιαιτερότητες των παιδιών (ΥΠΕΚΟ, 2024). Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος του 2003 (Dafermou et al., 2006) αναφέρεται επίσης στην ευθύνη του/της εκπαιδευτικού να «σχεδιάζει ευέλικτους χώρους παιχνιδιού» και να «εξασφαλίζει αρκετό χρόνο για το παιχνίδι των παιδιών» (σ. 71). Ομοίως, οι Πορτογαλικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Προσχολική Εκπαίδευση (Lopes da Silva et al., 2016) τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας περιβαλλόντων που προκαλούν τα παιδιά, εμπλουτισμένων με ποικίλα υλικά. Η πορτογαλική έκθεση περιλαμβάνει μοναδικές συστάσεις σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους και του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού υπό ασφαλείς συνθήκες, προωθώντας την αυτονομία, την εξερεύνηση και την ένταξη (UNICEF Portugal, 2020). Η έκθεση από την Ολλανδία υπογραμμίζει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι κυρίως να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον που ισορροπεί τη φροντίδα με την αλληλεπίδραση που είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη, περιλαμβάνοντας σκόπιμο σχεδιασμό του περιβάλλοντος, παρέχοντας χώρο για ελεύθερη εξερεύνηση και καθοδηγούμενες δραστηριότητες που διεγείρουν την ανάπτυξη των παιδιών (Fukkink et al., 2017). Η έκθεση της Λιθουανίας παρέχει μια πιο γενική προσέγγιση αυτού του ρόλου, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις Κατευθυντήριες Γραμμές για το Προσχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (PCG) και τη Λίστα Προσχολικών Επιτευγμάτων (PAI), τα οποία τονίζουν την ανάγκη δημιουργίας συνθηκών που θα επιτρέπουν στα παιδιά να παίζουν και να αναπτύσσουν δεξιότητες παιχνιδιού.

Η πλειονότητα των εκθέσεων αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενισχύοντας την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ως ακρογωνιαίο λίθο των πρακτικών που βασίζονται στο παιχνίδι. Οι πέντε εθνικές εκθέσεις συγκλίνουν στην ανάγκη κινητοποίησης ενός ποικίλου και σύνθετου συνόλου παιδαγωγικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Ωστόσο, οι εθνικές πολιτικές παρουσιάζουν διαφορές ως προς το βαθμό με τον οποίο συζητούν το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με τις εκθέσεις της Κύπρου και της Ολλανδίας να επιδεικνύουν μια πιο ρητή και συνεχόμενη εστίαση σε αυτό το θέμα. Έτσι, η έκθεση της Κύπρου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί «παρατηρούν, οργανώνουν, μεσολαβούν, καθοδηγούν και συμμετέχουν όταν είναι σκόπιμο, χρησιμοποιώντας αυτές τις αλληλεπιδράσεις για να αξιολογούν ικανότητες, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να ενισχύουν μαθησιακές εμπειρίες» (Loizou et al., 2025, σ. 18). Η έκθεση από την Ολλανδία παρέχει επίσης ρητές συστάσεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, επισημαίνοντας την κρίσιμη ισορροπία που πρέπει να δημιουργηθεί μεταξύ της αυτονομίας των παιδιών και της συμβολής και της στήριξης των ενηλίκων (Boland et al., 2025). Οι ολλανδικές πολιτικές δίνουν κεντρική θέση στην έννοια της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» για να αναφερθούν στην ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, διευκολύνοντας τη μάθηση των παιδιών μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των κοινών εμπειριών παιχνιδιού (Fukkink, 2017). Αυτά τα έγγραφα αναγνωρίζουν επίσης ότι μια παιδαγωγική πλούσια σε παιχνίδι απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν σχετική ανατροφοδότηση σχετικά με το παιχνίδι και τις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών.

Οι εκθέσεις από την Ελλάδα, τη Λιθουανία και την Πορτογαλία παρουσιάζουν λιγότερο σαφείς κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι σε σύγκριση με άλλες χώρες. Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα εξετάζει τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και προτείνει ακόμη και πολλαπλούς ρόλους, όπως εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια, δημιουργός παιχνιδιών, οδηγός και αξιολογητής/αξιολογήτρια (Penderi et al., 2022, σ. 132). Η πορτογαλική έκθεση αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, σχεδιάζουν και παρεμβαίνουν για να υποστηρίξουν το παιχνίδι. Ομοίως, η λιθουανική έκθεση εστιάζει στην ευθύνη των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία συνθηκών για το παιχνίδι. Ωστόσο, αυτές οι εκθέσεις παρέχουν λιγότερο λεπτομερείς οδηγίες σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Οι εθνικές εκθέσεις υπογραμμίζουν την ευθύνη του/της εκπαιδευτικού για την προσεκτική και συστηματική παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών. Η κυπριακή έκθεση τονίζει τη σημασία του να «ακούμε» τα παιδιά και να ερμηνεύουμε τις εκφράσεις τους ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που ενημερώνει τον προγραμματισμό του αναλυτικού προγράμματος. Στην ίδια κατεύθυνση, η πορτογαλική έκθεση αναφέρει ότι οι προθέσεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την προσεκτική παρατήρηση και τον προγραμματισμό, με την παρατήρηση να αποτελεί βασική διαδικασία για τη σύνδεση του παιχνιδιού με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Lopes da Silva et al., 2016). Επιπλέον, η παρατήρηση του παιχνιδιού αναγνωρίζεται ως εργαλείο για την τεκμηρίωση της μάθησης και την καθοδήγηση των παιδαγωγικών αποφάσεων. Η έκθεση από την Ολλανδία αποδίδει επίσης κρίσιμη σημασία στην προσεκτική παρατήρηση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, τόσο σε περιβάλλοντα ΠΕΦ για παιδιά ηλικίας 2 έως 4 ετών, όσο και για παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, ως προνομιακό μέσο για την εξισορρόπηση της μάθησης με βάση το παιχνίδι με τη στοχευμένη διδασκαλία, αποφεύγοντας παράλληλα τις «σχολικές» προσεγγίσεις (Boland et al., 2025). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζει το παιχνίδι ως πλαίσιο αξιολόγησης, όπως και οι κατευθυντήριες γραμμές της Λιθουανίας, οι οποίες τονίζουν την ανάγκη για συνεχή παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών. Στην πραγματικότητα, η Λιθουανία είναι η μόνη χώρα της κοινοπραξίας στην οποία χρησιμοποιείται ένα ειδικό εργαλείο αξιολόγησης, το Pre-School Achievement Inventory (PAI), για την παρακολούθηση, μεταξύ άλλων, της ανάπτυξης των δεξιοτήτων παιχνιδιού των παιδιών.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε ορισμένες από τις εκθέσεις αναδύονται ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης στη συζήτηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού. Η έκθεση της Κύπρου τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς ως εκπαιδευτικούς-ερευνητές οι οποίοι, μέσω της καταγραφής και της τεκμηρίωσης, της αναστοχαστικής σκέψης και της συνεργασίας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης και στην εκπαιδευτική έρευνα στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας. Η πορτογαλική έκθεση τονίζει επίσης την αναστοχαστική πρακτική ως ακρογωνιαίο λίθο της επαγγελματικής στοχοθεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ τα πλαίσια των πολιτικών της Ολλανδίας τονίζουν μια διττή διαδικασία που συνδυάζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση με τα πρότυπα επιθεώρησης. Σε αυτό το ζήτημα, οι εκθέσεις της Ελλάδας και της Λιθουανίας αναφέρουν πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές, αλλά δεν παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες ή

συστάσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται άμεσα με τον ρόλο τους στην υποστήριξη του παιχνιδιού.

1.4.6. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΚΑΙ/Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι αναλύσεις των εθνικών εκθέσεων σχετικά με τις πρακτικές παρακολούθησης (monitoring) και αξιολόγησης αποκαλύπτουν μια ποικιλία ενεργειών που κυμαίνεται από πολιτικές που συνιστούν ρητά διαμορφωτικές πρακτικές αξιολόγησης έως πολιτικές που προσφέρουν περιορισμένη καθοδήγηση σχετικά με αυτές τις διαδικασίες.

Τα πλαίσια πολιτικής για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην Κύπρο και την Πορτογαλία υποστηρίζουν ένθερμα τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Και οι δύο χώρες βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση και την τεκμηρίωση για την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, των παιδαγωγικών πρακτικών και της συνολικής ανάπτυξης του προγράμματος. Η κυπριακή έκθεση περιγράφει λεπτομερώς ορισμένους τρόπους υποστήριξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως οι φάκελοι αξιολόγησης του μαθητή, φωτογραφίες, ατομικές εκθέσεις προόδου και συνεχείς άτυπες παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Η πορτογαλική έκθεση, για παράδειγμα, αναφέρει ότι «η παρατήρηση αποτελεί μέρος ενός αναστοχαστικού κύκλου παρατήρησης, σχεδιασμού, δράσης και αξιολόγησης, όπου η τεκμηρίωση υποστηρίζει την κατανόηση και τη σκόπιμη λήψη αποφάσεων. Από αυτή την άποψη, η παρακολούθηση του παιχνιδιού γίνεται μια αναστοχαστική πράξη που συνδέει την αυθόρμητη δραστηριότητα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αναγνωρίζοντας το παιδί ως ενεργό και ικανό μαθητή» (Lopes da Silva et al., 2016, σ. 10–11, 13–14). Επιπλέον, το έγγραφο «Σχεδιασμός και αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση» (Cardona et al., 2021), το οποίο υποστηρίζει την εφαρμογή των πορτογαλικών κατευθυντήριων γραμμών για το προσχολικό πρόγραμμα σπουδών, συνιστά ρητά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διαμορφωτική αξιολόγηση και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να καταγράφουν τα επεισόδια παιχνιδιού ως αποδεικτικά στοιχεία δημιουργικότητας, αυτορρύθμισης και κοινωνικής συμμετοχής. Η ελληνική έκθεση αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως πλαίσιο αξιολόγησης, επιτρέποντας τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών, την επικοινωνία τους και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν αντικείμενα και αναπτύσσουν ιδέες (Dafermou et al., 2006; Penderi et al., 2022).

Οι πρακτικές παρακολούθησης και αξιολόγησης που παρουσιάζονται στις εκθέσεις της Λιθουανίας και της Ολλανδίας δίνουν έμφαση στη χρήση δομημένων εργαλείων παρατήρησης. Στην πρώτη περίπτωση, αυτή της Λιθουανίας, το Pre-School Achievement Inventory (PAI) βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν, να τεκμηριώνουν και να καταγράφουν συστηματικά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και την πρόοδο κάθε παιδιού και ομάδας παιδιών, χρησιμοποιώντας τα στοιχεία αυτά για να σχεδιάσουν τα επόμενα εκπαιδευτικά βήματα για κάθε παιδί. Το PAI ορίζει την ικανότητα των παιδιών να παίζουν ως (1) ικανότητα να παραμένει κάποιος πιστός στον ρόλο που έχει αναλάβει στο παιχνίδι (2) ικανότητα συντονισμού των δράσεων του παιχνιδιού με τις δράσεις άλλων παικτών, (3) ικανότητα οργάνωσης του χώρου παιχνιδιού, (4) ικανότητα δημιουργίας μιας ιστορίας πάνω στην οποία κινείται το παιχνίδι (MoESS, 2023). Ο/Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί και καταγράφει συνεχώς την ικανότητα των παιδιών να παίζουν, με το PAI να συμπληρώνεται συνήθως

δύο φορές το χρόνο (Οκτώβριος και Μάιος). Στην Ολλανδία, η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης (Inspectie van het onderwijs, 2025b) προβλέπει την παρακολούθηση της ανάπτυξης των παιδιών από τα νηπιαγωγεία ως βάση για μια κυκλική διαδικασία ανάπτυξης της ποιότητας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το SLO (2025) παρέχει μια επισκόπηση των διαθέσιμων εργαλείων παρατήρησης για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης της ανάπτυξης. Σε αντίθεση με το PAI της Λιθουανίας, τα ολλανδικά εργαλεία είτε δεν περιλαμβάνουν είτε αντιμετωπίζουν μόνο περιθωριακά την ανάπτυξη του παιχνιδιού των παιδιών. Συνολικά, παρά τις υπάρχουσες κατευθύνσεις σχετικά με την παρακολούθηση και την αξιολόγηση σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, οι αναλύσεις των εθνικών εκθέσεων αποκαλύπτουν την περιορισμένη ύπαρξη συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών και την έλλειψη ολοκληρωμένων εθνικών πολιτικών που να εστιάζονται στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ.

1.4.7. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις πέντε χώρες αποκαλύπτει ότι το παιχνίδι έχει αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία στα έγγραφα πολιτικής τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, αυτή η τάση περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές, με περιορισμένη ή καθόλου ρητή αναφορά στο παιχνίδι σε άλλα πλαίσια δημόσιας πολιτικής. Έτσι, στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία και την Πορτογαλία, το παιχνίδι έχει τη δέουσα σημασία σε συγκεκριμένες και λεπτομερείς ενότητες των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων ή/και σε ολόκληρο το έγγραφο. Πιο συγκεκριμένα, το κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα καταδεικνύει μια ισχυρή δομική ενσωμάτωση του παιχνιδιού, αναγνωρίζοντάς το ως βασική οργανωτική αρχή, ενώ παράλληλα αφιερώνει συγκεκριμένες ενότητες ρητά στο παιχνίδι (π.χ. «Παιχνίδι», «Κέντρα μάθησης», «Ελεύθερο παιχνίδι» και «Δομημένο παιχνίδι») (MoESY, 2024, 2025). Το τρέχον ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθεί μια παρόμοια τάση, με μεγαλύτερη έμφαση από προηγούμενα προγράμματα, όπως αντανακλάται στη συχνότητα των αναφορών στο παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, καθώς και σε λεπτομερείς συζητήσεις σχετικά με το τι είναι η μάθηση μέσω του παιχνιδιού (π.χ. ενότητα «Μάθηση μέσω του παιχνιδιού», τι σημαίνει το παιχνίδι για τα μικρά παιδιά, πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, τι σημαίνει «ικανότητα για παιχνίδι», τι είναι ένα «σενάριο παιχνιδιού») (Penderi et al., 2022). Οι πορτογαλικές κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα (Lopes da Silva et al., 2016) περιλαμβάνουν επίσης ενότητες όπου το παιχνίδι συζητείται λεπτομερώς, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου του στη μάθηση, την παρατήρηση, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση. Το παιχνίδι τοποθετείται ως βασική οργανωτική αρχή στην ΠΕΦ που διαμορφώνει τη συνολική παιδαγωγική προσέγγιση. Επιπλέον, τα νομοθετικά διατάγματα αριθ. 240/2001 και 241/2001 αναφέρονται στο παιχνίδι σε σχέση με την παιδαγωγική πρακτική και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της ΠΕΦ, ωστόσο το παιχνίδι δεν κατέχει δομικά κεντρικό ρόλο στην οργάνωση αυτών των εγγράφων. Λιγότερο αναδεικνύεται η θέση του παιχνιδιού στα έγγραφα πολιτικής της Λιθουανίας, με μόνο τρεις πηγές να αναφέρονται ρητά στο παιχνίδι. Το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (MoESS, 2022) θεωρεί το παιχνίδι αποκλειστικά ως εκπαιδευτικό μέσο, δηλαδή ως μορφή διδακτικού παιχνιδιού. Στην Ολλανδία, στα

τρία έγγραφα που αναφέρονται στην ενότητα 1.4.1, το παιχνίδι αναφέρεται σε όλο το κείμενο, αναγνωρίζοντας ρητά τη σημασία του στην ΠΕΦ.

1.4.8. ΘΕΜΑΤΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ

Οι εθνικές εκθέσεις επισημαίνουν την ύπαρξη ορολογίας που επηρεάζεται από πολιτισμικούς παράγοντες, γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη για προσεκτική προσέγγιση κατά τη μετάφραση όρων στον σημασιολογικό τομέα του «παιχνιδιού». Η ανάλυση ορισμένων από αυτές τις εκθέσεις εντόπισε επίσης διαφορές στην ορολογία εντός των ίδιων των χωρών, γεγονός που καθιστά τη μετάφραση συγκεκριμένης ορολογίας μια πολύπλοκη και ευαίσθητη διαδικασία. Δεδομένου ότι η ενότητα αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές ιδιαιτερότητες, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε πιο εκτενή αποσπάσματα από τις εθνικές εκθέσεις.

Έτσι, η κυπριακή έκθεση (Loizou et al., 2025, σ. 19-20) αναφέρει: «Τα κείμενα πολιτικής στην Κύπρο συντάσσονται κυρίως στα ελληνικά. Υπάρχουν επίσης αγγλικές μεταφράσεις ή περιλήψεις, αλλά μερικές φορές χρησιμοποιούν διαφορετική ορολογία για έννοιες που σχετίζονται με το παιχνίδι (π.χ. «ελεύθερο παιχνίδι», «δομημένο παιχνίδι», «μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι»). Αυτές οι μεταφραστικές αποχρώσεις μπορούν να επηρεάσουν τη συγκριτική ανάγνωση και ερμηνεία από το διεθνές κοινό. Η ελληνική διατύπωση του αναλυτικού προγράμματος ότι τα παιδιά «μαθαίνουν μέσω της εξερεύνησης, του παιχνιδιού και του διαλόγου» φέρει συνειρμούς σχετικά με τα δικαιώματα, τη διαδικασία και την παιδαγωγική που πρέπει να διατηρούνται προσεκτικά στις μεταφράσεις, προκειμένου να διατηρηθεί η ολοκληρωμένη αντίληψη του παιχνιδιού ως δικαιώματος και μεθόδου (MoESY, 2024)».

Αν και δεν αναφέρεται σε ζητήματα μετάφρασης, η ελληνική έκθεση (Birbili & Natsiou, 2025) παρουσιάζει μια σειρά βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση της εννοιολόγησης που παρουσιάζεται στα δημόσια έγγραφα του αναλυτικού προγράμματος της χώρας. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς τονίζουν τις εκτεταμένες αναφορές για το τι σημαίνει «ικανότητα του 'παίξιν'» ή τι είναι ένα «σενάριο παιχνιδιού». Μια σχετικά καινούργια έννοια για το ελληνικό πλαίσιο, είναι το «σενάριο παιχνιδιού», το οποίο, όπως αναφέρεται, «δύναται να λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στο ελεύθερο παιχνίδι, το οργανωμένο παιχνίδι και τις διερευνήσεις των παιδιών στα κέντρα μάθησης και τις περιοχές παιχνιδιού της τάξης (Πεντέρη κ.ά., 2022β, σ. 213)».

Η έκθεση της Λιθουανίας (Brėdikytė et al., 2025, σ. 16-17) παρέχει ένα ιδιαίτερα σχετικό κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο για την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της λιθουανικής ορολογίας που σχετίζεται με το παιχνίδι:

«Ορισμένοι από τους όρους που χρησιμοποιούνται στη λιθουανική γλώσσα για να περιγράψουν το παιχνίδι και τους τύπους παιχνιδιού διαφέρουν από τους όρους που χρησιμοποιούνται σε πολλές άλλες χώρες και στην αγγλική γλώσσα. Σύμφωνα με τον Vygotsky, αυτό σχετίζεται στενά με τις

αλλαγές στην ιστορία της χώρας, οι οποίες είναι ακόμη εμφανείς σήμερα στη χρήση ορισμένων εννοιών, αντιλήψεων και καθημερινών πρακτικών. Το παιχνίδι είναι ένα τέτοιο φαινόμενο. Μετά το 1944, τα νηπιαγωγεία και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα στη Λιθουανία καθοδηγούνταν από αναλυτικά προγράμματα που είχαν αναπτυχθεί στη Μόσχα, οπότε η έννοια του παιχνιδιού και οι τύποι παιχνιδιού βασίζονταν σε ρωσικές διατυπώσεις και μεταφράζονταν από τα ρωσικά. Το παιχνίδι θεωρούνταν η πρώτη μορφή αυτόνομης δραστηριότητας που αναπτύσσει την ανεξαρτησία του παιδιού. Ταυτόχρονα, θεωρούνταν ότι οι ενήλικες πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά στα στάδια της ανάπτυξής τους. Στην πράξη, πολλοί δάσκαλοι άρχισαν να «εκπαιδεύουν» τα παιδιά αναθέτοντάς τους ρόλους και απαιτώντας να ακολουθούν συγκεκριμένα σενάρια παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Shchedrovitsky (1995), αυτός ο τύπος παιχνιδιού μοιάζει με «καθαρή παιδαγωγική διαμόρφωση».

Μετά την ανάκτηση της ανεξαρτησίας της το 1991, η προσέγγιση της Λιθουανίας όσον αφορά το παιχνίδι των παιδιών εξελίχθηκε σε ένα μείγμα διαφόρων θεωρητικών προοπτικών, παιδαγωγικών συστημάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών, μια τάση που συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην αντιμετώπιση του «ελεύθερου παιχνιδιού». Στην πραγματικότητα, η έννοια του ελεύθερου παιχνιδιού δεν υπήρχε στη σοβιετική προσχολική παιδαγωγική και δεν περιλαμβανόταν στα καθημερινά προγράμματα των παιδικών ομάδων. Τα παιδιά είχαν το δικαίωμα να παίζουν για 10-15 λεπτά μεταξύ των οργανωμένων δραστηριοτήτων ή ρουτινών. Ίσως λόγω αυτής της ιστορικής παράδοσης, η Λιθουανία εξακολουθεί να έχει μια κουλτούρα άμεσης καθοδήγησης από ενήλικες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο πιο συνηθισμένος τύπος παιχνιδιού που παρατηρείται στις ομάδες είναι το εκπαιδευτικό, διδακτικό παιχνίδι, το οποίο είναι μια δομημένη δραστηριότητα. Το ελεύθερο παιχνίδι προκαλεί ανησυχία στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τονίζουν συνεχώς ότι «τα παιδιά δεν ξέρουν να παίζουν μόνο τους». Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τους τύπους παιχνιδιού είναι: «σκηνοθετικό παιχνίδι» – «režisūrinis žaidimas»; «παιχνίδι ρόλων» – «vaidmenų žaidimas»; «κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ρόλων» – «siužetinis vaidmenų žaidimas»; «συλλογικό σκηνοθετικό παιχνίδι» – «kolektyvinis režisūrinis žaidimas»; «αφηγηματικό παιχνίδι» – «naratyvinis žaidimas». Τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των διαφόρων τύπων παιχνιδιού μπορεί επίσης να διαφέρουν ελαφρώς. Για παράδειγμα, οι προηγμένες ικανότητες ρόλου αξιολογούνται με βάση τέσσερα σημαντικά κριτήρια: (1) την ικανότητα να τηρεί κάποιος τον ρόλο που έχει αναλάβει στο παιχνίδι («gebėjimas žaidime laikytis prisiimto vaidmens»); (2) την ικανότητα να συντονίζει κανείς τις ενέργειες του παιχνιδιού με άλλους παίκτες («gebėjimas koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais»); (3) την ικανότητα να οργανώνει τον χώρο του παιχνιδιού («gebėjimas įvaldyti ir organizuoti žaidimo erdvę»), (4) την ικανότητα να δημιουργεί μια ιστορία για το παιχνίδι («gebėjimas kurti žaidimo siužetą»).

Η έκθεση από την Πορτογαλία (Araújo et al., 2025, σ. 13-14) αναγνωρίζει ορισμένες διαφορές στην ορολογία εντός της χώρας, καθώς και την ανάγκη διατήρησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στη μετάφραση:

Τα πορτογαλικά εκπαιδευτικά έγγραφα αναφέρονται στους όρους «brincar» (play) και «jogo» (play/game) με διαφορετικά επίπεδα εννοιολογικής σαφήνειας, αποδίδοντας διαφορετικές παιδαγωγικές έννοιες σε κάθε έναν από αυτούς. Η διάκριση αυτή είναι συχνά ασαφής ή εφαρμόζεται με ασυνέπεια, καθώς οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά σε κείμενα πολιτικής και

αναλυτικά προγράμματα. Οι κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (Lopes da Silva et al., 2016) αποτελούν εξαίρεση, καθώς ορίζουν ρητά το «brincar» ως μια αυθόρμητη, συμβολική και φανταστική δραστηριότητα που είναι φυσική για τα παιδιά και κεντρική για την ανάπτυξή τους, ενώ το «jogo» αναφέρεται σε δομημένες, βασισμένες σε κανόνες δραστηριότητες με συγκεκριμένους στόχους (Lopes da Silva et al., 2016). Ωστόσο, αυτή η εννοιολογική διαφοροποίηση δεν αντικατοπτρίζεται με συνέπεια σε άλλα επίσημα εκπαιδευτικά έγγραφα. Οι αναφορές στο νομοθετικό διάταγμα αριθ. 241/2001 και στον βασικό νόμο για το εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος αριθ. 46/1986) χρησιμοποιούν τον όρο «jogo» με πιο γενικό τρόπο, περιλαμβάνοντας τόσο τις δομημένες δραστηριότητες όσο και το αυθόρμητο παιχνίδι. Αυτή η έλλειψη ακρίβειας στην ορολογία θολώνει τα εννοιολογικά όρια και μπορεί να αποδυναμώσει την παιδαγωγική αναγνώριση του «brincar» ως θεμελιώδους πλαισίου για τη μάθηση και την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, όπως τονίζεται στις Κατευθυντήριες Γραμμές για την Προσχολική Εκπαίδευση (Lopes da Silva et al., 2016). Το νομοθετικό διάταγμα αριθ. 241/2001 και ο Νόμος Πλαίσιο για το εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος αριθ. 46/1986) αναφέρονται στο «jogo» και στην «atividade lúdica» (παιχνιδιάρικη δραστηριότητα) ως παιδαγωγικά εργαλεία, αλλά δεν αναλύουν την ευρύτερη έννοια του «brincar». Ο Παιδαγωγικός Οδηγός για την Ένταξη και την Προώθηση της Ευημερίας (Cardona et al., 2021) και οι Παιδαγωγικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Εκπαίδευση Βρεφών και Νηπίων σε Κέντρα (Marques et al., 2024) επεκτείνουν την έννοια του «brincar» στις πρώιμες εμπειρίες ταυτότητας και επικοινωνίας, ενισχύοντας τη σημασία του από τη γέννηση. Ο Οδηγός για το Φύλο και την Πολιτότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση (Cardona et al., 2015) υπογραμμίζει τις κοινωνικές και ερμηνευτικές διαστάσεις του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο αντανακλά τους ρόλους των φύλων και τη δυναμική της ένταξης. Από μεταφραστική άποψη, η διατήρηση της διάκρισης «brincar/jogo» είναι σημαντική για τη διαφύλαξη της παιδαγωγικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας της πορτογαλικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η έννοια του «brincar» αντανακλά μια ολιστική προσέγγιση που ενσωματώνει τη φαντασία, την έκφραση και τη μάθηση.

Τέλος, η ολλανδική έκθεση (Boland et al., 2025, σ. 14-15) παρέχει μια σαφή περιγραφή της ορολογίας που χρησιμοποιείται στην Ολλανδία σε σχέση με το παιχνίδι:

«Στα ολλανδικά, χρησιμοποιείται διαφορετική ορολογία για να περιγράψει το παιχνίδι, ανάλογα με την ισορροπία μεταξύ της πρωτοβουλίας του παιδιού και της πρωτοβουλίας του δασκάλου. Αν τα παιδιά παίζουν με δική τους πρωτοβουλία και ακολουθούν τις δικές τους επιλογές, χρησιμοποιείται ο όρος ελεύθερο παιχνίδι («vrij spel»). Όταν οι δάσκαλοι «διδάσκουν ένα μάθημα», αλλά ενσωματώνουν παιχνίδια, παιχνίδια με κανόνες ή στοιχεία φαντασίας, αυτό συχνά αναφέρεται ως παιγνιώδης μάθηση («speels leren»). Στην Ολλανδία, υπάρχει σύγχυση σχετικά με τη συχνά χρησιμοποιούμενη φράση «spelend leren» (η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως «παίζοντας ενώ μαθαίνω» ή «μαθαίνοντας ενώ παίζω»). Μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως «πραγματικό παιχνίδι» στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν επίσης, είτε ως παιχνίδι που είναι σκόπιμα δομημένο από τον δάσκαλο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Μερικοί χρησιμοποιούν τον όρο «lerend spelen» για να αναφερθούν στην πρώτη ερμηνεία. Και οι δύο σημασιολογικές ερμηνείες είναι δυνατές στην ολλανδική γραμματική. Αυτή η διάκριση έχει σημασία, διότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διστάζουν να καθοδηγήσουν το παιχνίδι, φοβούμενοι ότι θα διαταράξουν το παιχνίδι των παιδιών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διστάζουν να επικεντρωθούν στο παιχνίδι, ανησυχώντας ότι δεν θα επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους αν

αφιερώνουν πολύ χρόνο στο παιχνίδι.

1.4.9. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ Ή ΜΟΝΑΔΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

Η ανάλυση της πολιτικής που πραγματοποιήθηκε στις πέντε χώρες αναδεικνύει ειδικές παραμέτρους και πρωτοβουλίες για κάθε χώρα. Η κυπριακή έκθεση τονίζει τα ειδικά χαρακτηριστικά της χώρας: 1) τη ρητή νομική και προγραμματική σύνδεση με τα δικαιώματα των παιδιών (άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού), η οποία τοποθετεί το παιχνίδι όχι μόνο σε παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά και ως δημόσια υποχρέωση (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018) 2) το συνδυασμό των κεντρικών προδιαγραφών του αναλυτικού προγράμματος με την ουσιαστική αυτονομία των εκπαιδευτικών, που δημιουργεί ένα πολιτικό περιβάλλον στο οποίο το παιχνίδι είναι τόσο υποχρεωτικό όσο και ανοιχτό σε ερμηνείες στο τοπικό επίπεδο (Loizou, 2024), επιτρέποντας τοπικές και θεσμικές καινοτομίες, αλλά και δημιουργώντας διαφοροποιήσεις στην πράξη, ανάλογα με την εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών, την πρόσβαση σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαθεσιμότητα πόρων 3) την αναντιστοιχία μεταξύ των προσδοκιών της πολιτικής και της υποστήριξης του παιχνιδιού (σε υλικά, σταθερή επαγγελματική ανάπτυξη και συστηματική παρακολούθηση με έμφαση στα αποτελέσματα του παιχνιδιού), η οποία παραμένει άνιση και εξαρτάται από την εμπλοκή των διευθυντών και των διευθυντριών των σχολείων και των τοπικών αρχών.

Η ελληνική έκθεση αναφέρει ότι «οι αναφορές και οι συζητήσεις στα έγγραφα του αναλυτικού προγράμματος δεν αποτελούν ένα εθνικό «όραμα». Αντίθετα, χρησιμεύουν κυρίως ως κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι πρέπει να ενσωματωθεί στην παιδαγωγική, όπως καθορίζεται από τους συντάκτες κάθε αναλυτικού προγράμματος (...). Ελλείπει εθνικού οράματος, διαφορετικοί συντάκτες θα τονίζουν διαφορετικές πτυχές του παιχνιδιού, προσεγγίζοντάς το από τη δική τους οπτική γωνία, φιλοσοφία και εμπειρία. Αυτό υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για μια εθνική, συνεκτική πολιτική για την εκπαίδευση και τη φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας: πώς μπορεί το παιχνίδι να διαχωριστεί από το όραμα ή τις προσδοκίες της χώρας για τα παιδιά της;» (Birbili & Natsiou, 2025, σ. 14). Επιπλέον, η ελληνική έκθεση εφιστά την προσοχή στις ασυνέπειες μεταξύ των θέσεων του εθνικού αναλυτικού προγράμματος σχετικά με το παιχνίδι και των κυβερνητικών κατευθυντήριων γραμμών που αντιτίθενται ή περιορίζουν την πρακτική εφαρμογή των θέσεων αυτών.

Από τη Λιθουανία, αναδεικνύεται μια πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται από τον Δήμο της Βίλνιους, σε συνεργασία με την EDU Vilnius, σχετικά με την εφαρμογή του αφηγηματικού παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία της Βίλνιους. Το πρόγραμμα παρέχει εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας σχετικά με το αφηγηματικό παιχνίδι και τη μέθοδο μάθησης. Μεταξύ 2019 και 2021, 114 εκπαιδευτικοί από 25 νηπιαγωγεία του Δήμου Βίλνιους συμμετείχαν στην εκπαίδευση, στην οποία συμμετείχαν περισσότερα από 1.300 παιδιά. Από το 2023 έως το 2025, 17 νέα νηπιαγωγεία συμμετείχαν στο έργο, το οποίο συνεχίζεται το 2025-2026.

Η πορτογαλική έκθεση δίνει έμφαση σε πιο πρόσφατα εθνικά έγγραφα πολιτικής που αντικατοπτρίζουν τις εθνικές προτεραιότητες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην προώθηση του παιχνιδιού. Έτσι, ορισμένα αναλυτικά προγράμματα ενσωματώνουν το παιχνίδι σε ευρύτερους

εκπαιδευτικούς στόχους. Το Πλαίσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη Βιωσιμότητα (Camara et al., 2018) εννοιολογεί το παιχνίδι ως στρατηγική για την εμπειρική μάθηση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Οι Παιδαγωγικές Κατευθυντήριες Γραμμές για την Εκπαίδευση Βρεφών και Νηπίων σε Κέντρα (Marques et al., 2024) παρουσιάζουν το παιχνίδι ως μέσο για την προώθηση της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης από την παιδική ηλικία. Μια ιδιαίτερα συγκεκριμένη πρωτοβουλία είναι ο Παιδαγωγικός Οδηγός για την Ένταξη και την Προώθηση των Ρομά Κοινοτήτων στην Προσχολική Εκπαίδευση (ΜΕ, 2021), ο οποίος ορίζει το παιχνίδι ως εργαλείο πολιτισμικής έκφρασης και διαπολιτισμικού διαλόγου. Ενθαρρύνει τις κοινές εμπειρίες παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών των Ρομά, με σκοπό την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και της αμοιβαίας κατανόησης. Άλλα πλαίσια, όπως το «Μαθαίνοντας με τη Σχολική Βιβλιοθήκη» (Conde et al., 2017) και οι «Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Φυσική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση» (Quitério et al., 2024), προωθούν το παιχνίδι μέσω της διερευνητικής μάθησης, της κίνησης και της δημιουργικής έκφρασης. Αυτές οι πρωτοβουλίες καταδεικνύουν τη δέσμευση της Πορτογαλίας σε περιεκτικές και ολιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπου το παιχνίδι χρησιμοποιείται όχι μόνο ως στρατηγική μάθησης, αλλά και ως μέσο προώθησης της συμμετοχής, της πολιτισμικής ανταπόκρισης και της κοινωνικής συνοχής.

Η εθνική έκθεση της Ολλανδίας τονίζει ρητά την έμφαση που δίνεται στις μεταβάσεις και την ανησυχία για τη διατήρηση του παιχνιδιού σε όλη την ΠΕΦ. Οι Boland και συνεργάτες (2025) αναφέρουν: «Τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί όλο και μεγαλύτερη προσοχή στη δημιουργία μιας ομαλότερης μετάβασης μεταξύ της ΠΕΦ πριν από την ηλικία των 4 ετών και της ΠΕΦ μετά την ηλικία των 4 ετών. Το ίδιο ισχύει και για τη μετάβαση από την 2η στην 3η τάξη, η οποία συνήθως σηματοδοτεί μια απότομη μετατόπιση από ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στο παιχνίδι προς μια πιο ακαδημαϊκή προσέγγιση της μάθησης. Για να υποστηριχθεί η συνέχεια και να εξασφαλιστεί η συνεχιζόμενη ανάπτυξη, η ΠΕΦ για παιδιά κάτω των 4 ετών ενσωματώνεται όλο και περισσότερο σε κτίρια δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία «ενιαίων παιδικών κέντρων». Σε ορισμένες περιπτώσεις, δημιουργούνται μικτές ηλικιακές ομάδες για παιδιά 3 και 4 ετών ή οργανώνονται κοινές δραστηριότητες για να μπορούν αυτές οι ηλικιακές ομάδες να παίζουν μαζί. Τα σχολεία επιδιώκουν επίσης να ενσωματώσουν περισσότερο παιχνίδι στην 3η τάξη και μερικές φορές συνδυάζουν ομάδες από τη 2η και την 3η τάξη (ηλικίες 5-7)» (σ. 15).

Έτσι, ένα μέρος των εθνικών εκθέσεων παρέχει μια σαφή περιγραφή των μακρο-συστημικών δυνατοτήτων και περιορισμών σε επίπεδο εθνικών πολιτικών για την εφαρμογή πρακτικών βασισμένων στο παιχνίδι στην ΠΕΦ. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται ορισμένες εθνικές πρωτοβουλίες που έχουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν άλλα εθνικά πλαίσια.

1.5. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση έγγραφα πολιτικών σχετικά με το παιχνίδι στις πέντε χώρες επέτρεψε την εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων σχετικά με τον αριθμό και την ημερομηνία δημοσίευσης των επιλεγμένων εγγράφων. Διαπιστώθηκαν διαφορές στον αριθμό των εγγράφων που επιλέχθηκαν σε κάθε χώρα, ο οποίος κυμαινόταν από 8 έως 23 έγγραφα, γεγονός που φαίνεται να

υποδηλώνει διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά την παραγωγή εγγράφων πολιτικής που αναφέρονται ρητά στο παιχνίδι. Η διακρατική ανάλυση δείχνει επίσης ότι τα βασικά εθνικά πλαίσια πολιτικής που εστιάζουν πιο έντονα στο παιχνίδι τείνουν να είναι πρόσφατα, γεγονός που υποδηλώνει μια αυξανόμενη ενίσχυση της προσοχής που δίνεται στο παιχνίδι στο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών τα τελευταία χρόνια. Η τάση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, ενώ σε άλλα πλαίσια δημόσιας πολιτικής η προσοχή που δίνεται στο παιχνίδι είναι πιο περιορισμένη ή απουσιάζει. Πράγματι, τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου, της Ελλάδας, της Λιθουανίας και της Πορτογαλίας, καθώς και οι συστάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα της Ολλανδίας, τοποθετούν το παιχνίδι ως κεντρική δραστηριότητα στη ζωή των μικρών παιδιών και ως θεμελιώδη «οδό» για την ευημερία, τη μάθηση και την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με το άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ρητά στην πλειονότητα των εθνικών εκθέσεων ως δικαίωμα του παιδιού. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και γίνεται αντιληπτό το παιχνίδι στις πέντε χώρες, ιδίως όσον αφορά τη σαφήνεια, τη συνέπεια και τους τύπους ή τις μορφές παιχνιδιού που τονίζονται.

Οι εθνικές πολιτικές αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μια ισχυρή παιδαγωγική στρατηγική και αναγνωρίζουν το/την εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας ως βασικό υποστηρικτή και καταλυτικό παράγοντα του παιχνιδιού των παιδιών. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού τονίζεται ιδιαίτερα στο σχεδιασμό παιδαγωγικών περιβαλλόντων που διευκολύνουν το παιχνίδι καθώς και στην προσεκτική παρατήρηση και καταγραφή του. Αναγνωρίζεται επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων να αναγνωρίζεται ως ακρογωνιαίος λίθος αποτελεσματικών πρακτικών παιχνιδιού. Ωστόσο, οι εθνικές πολιτικές παρουσιάζουν διαφορές ως προς το βάθος με το οποίο προσεγγίζουν τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Ομοίως, ενώ οι εθνικές πολιτικές τείνουν να παρέχουν κατευθύνσεις σχετικά με την παρακολούθηση και την αξιολόγηση σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν υποδεικνύουν την περιορισμένη διαθεσιμότητα συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών και την απουσία ολοκληρωμένων εθνικών πολιτικών που να εστιάζουν στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ.

Συνολικά, η ανάλυση των εγγράφων πολιτικής των πέντε χωρών αποκαλύπτει μια σαφή ρητορική υποστήριξη της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι, αλλά υπογραμμίζει ότι απαιτείται προσεκτική εστίαση στη σαφήνεια, τη συνοχή και τη βιωσιμότητα των παιδαγωγικών κατευθυντήριων γραμμών και πόρων για την εφαρμογή του παιχνιδιού στις καθημερινές πρακτικές. Για παράδειγμα, η έλλειψη πρωτοβουλιών συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζονται ειδικά στις πρακτικές παιχνιδιού αναγνωρίζεται στις εκθέσεις της Κύπρου, της Ελλάδας, της Λιθουανίας και της Πορτογαλίας, ενώ η έλλειψη ανοιχτής πρόσβασης και ευρέως διαθέσιμων παιδαγωγικών πόρων επισημαίνεται στις εκθέσεις της Κύπρου και της Ολλανδίας. Οι αναλύσεις πολιτικών δείχνουν περαιτέρω ότι, ελλείψει συστηματικής πρακτικής καθοδήγησης σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης του παιχνιδιού στα νηπιαγωγεία, η εφαρμογή πρακτικών βασισμένων στο παιχνίδι αποτελεί ευθύνη του

κάθε εκπαιδευτικού και προϊστάμενου/ης και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το όραμα που έχουν οι επαγγελματίες αυτοί για το παιχνίδι, την επαγγελματική τους προετοιμασία και τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους για την υποστήριξη των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

1.6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., Mesquita, C., Ribeiro, L., & Barros, S. (2025). Portugal national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. School of Education, Polytechnic Institute of Porto.

Birbili, M., & Natsiou, G. (2025). Greece national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Aristotle University of Thessaloniki.

Boland, A., Kan, M., & Wynberg, E. (2025). Netherlands national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Hogeschool IPABO.

Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2025). Lithuania national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Vytautas Magnus University.

Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário [Environmental Education Framework for Sustainability for Preschool, Basic and Secondary Education]*. J. V. Pedroso (Coord.). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planning and evaluation in preschool education [Guião pedagógico para a inclusão e promoção do bem-estar]*. Ministry of Education / Directorate-General for Education.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.

Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (Eds.). (2017). *Learning with the school library: Framework of learning outcomes associated with the work of school libraries in preschool and in basic and secondary education* (2nd ed., revised and expanded). School Libraries Network.
[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)

Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment*. O.E.D.B. [in Greek]

Decree-Law no. 240/2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário [Approves the general professional performance profile of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5532–5537. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-373095>

Decree-Law no. 241/2001. Regulamenta a formação inicial de educadores de infância e

professores dos ensinos básico e secundário [Regulates the basic training of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5538–5543. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-373096>

DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar). (2024). *National priorities for continuous professional development [Prioridades nacionais de formação contínua de docentes]*. <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/notas-informativas/202425-ni-recrutamento/ni-manif-cirr24.pdf>.

Eurydice Unit Greece (2022). *Greece: 21st century Skills Labs (Ergastiria Dexiotiton)*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton>

Fukkink, R. (ed.) (2017). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. Bureau kwaliteit kinderopvang.

Inspectie van het onderwijs. (2025a). *De staat van het onderwijs 2025*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Inspectie van het onderwijs (2025b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Versie per 1 augustus 2025. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader*. Sardes.

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

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.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Curriculum guidelines for preschool education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]*. Ministry of Education. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Loizou, E., Michaelidou, V., & Piriopitsi, S. (2025). *Cyprus national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives*. University of Cyprus.

Onderwijsraad. (2023). *Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind*. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children].

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Pedagogical guidelines for centre-based infant-toddler education [Orientações pedagógicas para creche]*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf.

ME (Ministry of Education). (2021). *Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das*

Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar. Directorate-General for Education. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao pedagogico comunidades ciganas pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf).

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2022). *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos [General curricula for pre-primary, primary, primary and secondary education]*. Order No. V-1269 of the Minister of Education, Science and Sport, 24 August 2022. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas [Pre-School Achievement Inventory] (2024)*. Order on the Amendment of Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023, “On the Approval of the Pre-School Curriculum Guidelines.” February 5, 2024, No. V-131. <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/Ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>

Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Guidelines for the Pre-School Education Curriculum]*. Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>

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

Penderi, E., Chlapana, E., Melliou, K., Fillipidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Odigos nipiagogou, Ypostirictiko yliko, Pixida: Theoritiko kai methodologico plaisio, Didaktiki shediasmoi* (Kindergarten educator’s guide. Supporting material. Compass: Theoretical and methodological framework. Instructional designs) (2nd ed.). Institute of Educational Policy.

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *Physical Education in Preschool Education*. Ministry of Education, Directorate-General for Education (DGE) and Association of Early Childhood Education Professionals (APEI).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf.

SLO. (2025). Het jonge kind. <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/>

UNICEF Portugal. (2020). *Measures for local action [Medidas para a Ação Local]*. https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf Pedagogical Guide for Inclusion and the Promotion of Well-Being f.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτό το τμήμα της έκθεσης είναι αποτέλεσμα της ανάλυσης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε σε κάθε συμμετέχουσα χώρα (Κύπρος, Ελλάδα, Λιθουανία, Ολλανδία και Πορτογαλία) και εξετάζει την κατάσταση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ στα εθνικά πλαίσια, με ιδιαίτερη έμφαση στις προκλήσεις, τα εμπόδια και τις επαγγελματικές ανάγκες που σχετίζονται με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην παιδαγωγική πρακτική. Με άλλα λόγια, η διακρατική αυτή σύνθεση βασίζεται στις εθνικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις που εκπόνησαν οι εταίροι του έργου (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του έργου EDUPLAY, με στόχο την ενημέρωση σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, τις θεσμικές πρακτικές και τις εκπαιδευτικές πολιτικές τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Στις πέντε χώρες, εντοπίστηκαν συνολικά 58 εμπειρικές μελέτες, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στις εθνικές συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας (Παράρτημα Γ). Οι μελέτες αυτές περιλαμβάνουν άρθρα σε περιοδικά, κεφάλαια βιβλίων, μονογραφίες και διδακτορικές διατριβές, αντανakλώντας τόσο την ποικιλομορφία όσο και την άνιση εξέλιξη της έρευνας σχετικά με το παιχνίδι στην ΠΕΦ. Ο αριθμός των εμπειρικών μελετών ποικίλλει ανάλογα με το εθνικό πλαίσιο: Κύπρος ($n = 13$), Ελλάδα ($n = 15$), Λιθουανία ($n = 7$), Ολλανδία ($n = 11$) και Πορτογαλία ($n = 12$).

Για να εξασφαλιστεί η συνέπεια και η συγκρισιμότητα μεταξύ των εθνικών ανασκοπήσεων, όλοι οι εταίροι συμφώνησαν σε ένα κοινό μεθοδολογικό πλαίσιο που βασίζεται στο πρωτόκολλο SPIDER (Παράρτημα Δ). Οι εταίροι συμφώνησαν να αναζητήσουν κυρίως δημοσιεύσεις των τελευταίων δέκα ετών. Ωστόσο, λόγω της περιορισμένης διαθεσιμότητας εμπειρικών μελετών σχετικά με το παιχνίδι στην ΠΕΦ σε ορισμένα εθνικά πλαίσια, συμπεριλήφθηκαν παλαιότερες δημοσιεύσεις, όταν ήταν απαραίτητο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επαρκής κάλυψη του πεδίου. Τα κριτήρια συμπερίληψης εστίασαν σε μελέτες που αφορούσαν το παιχνίδι σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια ΠΕΦ, με συνάφεια με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις επαγγελματικές αντιλήψεις και τις συστημικές ή θεσμικές συνθήκες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην παιδαγωγική.

Η εξαγωγή δεδομένων ακολούθησε ένα κοινό αναλυτικό πρότυπο, το οποίο κατέγραψε βασικές πληροφορίες για κάθε μελέτη, συμπεριλαμβανομένου του τύπου του εγγράφου, των στόχων της έρευνας, των θεωρητικών πλαισίων, των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, των μεθόδων και των εργαλείων, των κύριων ευρημάτων και των συνεπειών για την πρακτική, την πολιτική και τη μελλοντική έρευνα (Παράρτημα Ε). Αυτή η δομημένη προσέγγιση επέτρεψε μια διαφανή και συστηματική σύνθεση των ευρημάτων σε ετερογενή εθνικά πλαίσια.

Αν και η βάση τεκμηρίωσης παραμένει σχετικά περιορισμένη, παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις

πολλαπλές διαστάσεις του παιχνιδιού στην ΠΕΦ. Οι 58 δημοσιεύσεις που εντοπίστηκαν κυμαίνονται από μικρής κλίμακας ποιοτικές μελέτες και μελέτες βασισμένες στην παρατήρηση έως προγράμματα παρέμβασης, έρευνες δράσης και συγχρονικές μελέτες. Αυτή η ποικιλομορφία εμπλουτίζει την ανάλυση, αλλά υπογραμμίζει επίσης τον κατακερματισμένο χαρακτήρα του πεδίου, με περιορισμένες διαχρονικές, μεγάλης κλίμακας ή συγκριτικές εμπειρικές έρευνες.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα αυτής της διακρατικής σύνθεσης. Η ανάλυση ξεκινά με θέματα κοινά και για τις πέντε χώρες, δηλαδή τις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις πρακτικές της ΠΕΦ και τις ανάγκες που έχουν εντοπιστεί σε σχέση με την εκπαίδευση και κατάρτιση, τον αναστοχασμό και τη συστημική υποστήριξη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις συνέπειες για την πρακτική, την πολιτική και τη μελλοντική έρευνα.

2.2. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ/ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μια συγκριτική ανάλυση των εθνικών εκθέσεων (Araújo et al., 2025, στην Πορτογαλία; Birbili & Natsiou, 2025, στην Ελλάδα; Boland et al., 2025, στην Ολλανδία, Brédikyté et al., 2025, στη Λιθουανία, Loizou et al., 2025, στην Κύπρο) δείχνει κοινές προκλήσεις που ενδέχεται να εμποδίσουν την ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως σημαντική παιδαγωγική πρακτική στην ΠΕΦ στις πέντε χώρες. Αν και η αξία του παιχνιδιού αναγνωρίζεται σε όλες τις χώρες, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις δομικές συνθήκες, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και την ποικιλομορφία και την ισότητα στο παιχνίδι. Σε αυτή την ενότητα συνοψίζονται οι κύριες διακρατικές ομοιότητες και προσδιορίζονται ορισμένα συγκεκριμένα εμπόδια και προκλήσεις που διαπιστώθηκαν στην έρευνα σε κάθε χώρα.

2.2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ανάλυση της εθνικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι, και στις πέντε χώρες, μια βασική πρόκληση για την εφαρμογή του παιχνιδιού ως κεντρικής πρακτικής στην ΠΕΦ είναι η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν το παιχνίδι με σκόπιμο και παιδαγωγικά συνεπή τρόπο, ανταποκρινόμενοι/ες παράλληλα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Αυτή η πρόκληση φαίνεται να εμφανίζεται τόσο στην αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όσο και στις ευκαιρίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έρευνα στην Κύπρο υπογράμμισε τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν στην παιδαγωγική του παιχνιδιού και τις περιορισμένες παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών κατά την εκπαίδευση τους και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, ιδίως όσον αφορά τη χρήση τεχνικών για τη συμμετοχή σε κοινωνικοδραματικό και κατασκευαστικό παιχνίδι (Loizou,

2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Michaelides & Loizou, 2024). Η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να προσφέρει επαρκώς συνεπή μοντέλα παρέμβασης, συμβάλλοντας έτσι σε πρακτικές που αποδεικνύονται υπερβολικά εξαρτημένες από δομημένες δραστηριότητες. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε μια δυσκολία στη μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη (Loizou & Michaelides, 2020).

Στην ελληνική έκθεση μπορεί να διαπιστωθεί μια σαφής σύνδεση, καθώς οι παρανοήσεις εμφανίζονται ήδη από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπου πολλοί φοιτητές αντιλαμβάνονται το παιχνίδι ως ξεχωριστό από τη μάθηση των παιδιών (Kambeza et al., 2020; Velloroulou & Georgoroulou, 2022). Η περιορισμένη κατανόηση του ρόλου του ενήλικα στο ελεύθερο παιχνίδι αντικατοπτρίζει επίσης τις αδυναμίες της εκπαίδευσης που παραμένουν κατά τη μετάβαση στην επαγγελματική πρακτική (Velloroulou et al., 2024).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της Λιθουανίας δείχνει κενά τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση αποκαλύπτουν ότι οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν επαρκώς στρατηγικές συν-κατασκευής για το παιχνίδι, δεν χρησιμοποιούν κατάλληλη συναισθηματική σηματοδότηση και μεταδίδουν εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με την αξία του παιχνιδιού για τη μάθηση (Bredikyte et al., 2015; Bredikyte & Brandisauskienė, 2023; Juodaityte et al., 2015; Sujetaitė-Volungevičienė, 2022). Ωστόσο, σημειώνεται επίσης ότι ορισμένες αλλαγές στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τελευταία δεκαετία ενδέχεται να επηρεάσουν την ετοιμότητα για την ενσωμάτωση και τον συνδυασμό του παιδικού παιχνιδιού και των ψηφιακών τεχνολογιών (Brandisauskiene et al., 2025).

Στην Ολλανδία, έρευνες έδειξαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονταν αβεβαιότητα σχετικά με τον ρόλο τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή θεωρούσαν ότι δεν είχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τον εκπληρώσουν (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Επιπλέον, σημειώνεται ότι η εφαρμογή της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι απαιτεί ισχυρές, μακροπρόθεσμες διαδικασίες εκπαίδευσης, οι οποίες δεν είναι πάντα διαθέσιμες (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν έλλειψη χρόνου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, ερμηνείας και διατήρησης σημαντικών στιγμών του παιχνιδιού (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013).

Στην Πορτογαλία, αρκετές μελέτες αναφέρουν επίσης περιορισμούς στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν δυσκολίες στη διαχείριση του ρόλου τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως το πότε πρέπει να παρεμβαίνουν, πώς να ισορροπούν την ηγετική τους θέση με την αυτονομία των παιδιών και πώς να ευθυγραμμίζουν το παιχνίδι με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Coelho et al., 2023). Επιπλέον, η έρευνα αποκαλύπτει προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση που προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχικές πρακτικές, για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στη συμπερίληψη και για την παιδαγωγική ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών (Barros et al., 2024; Monteiro et al., 2022). Αναφέρονται επίσης δομικοί

περιορισμοί, όπως ο φόρτος εργασίας, η γραφειοκρατία και οι περιορισμένοι προϋπολογισμοί. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση περιγράφεται ως ανεπαρκής και ανεπαρκώς συντονισμένη με τις πραγματικές ανάγκες του πλαισίου.

Η ανεπαρκής εκπαίδευση στην παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι είναι ένα κοινό εμπόδιο που υπονομεύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν, να μεσολαβούν, να συμμετέχουν και να αξιολογούν αποτελεσματικά το παιχνίδι σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.2.2 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι εθνικές εκθέσεις συγκλίνουν στο να επισημαίνουν τις δυσκολίες στον προσδιορισμό του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι στην ΠΕΦ και στη συνεπή εφαρμογή μιας παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι. Το θέμα αυτό εμφανίζεται είτε ως αυτόνομο θέμα που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία είτε ως θέμα που σχετίζεται με την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία από τις εκθέσεις κάθε χώρας που συμβάλλουν σε αυτό το συμπέρασμα.

Στην Κύπρο, μελέτες αποκαλύπτουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν μεταξύ υπερβολικά κατευθυντικών ή υπερβολικά παθητικών παρεμβάσεων, αμφιταλαντευόμενοι ως προς το πότε και πώς να παρέμβουν (Loizou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020). Μια μελέτη με εν δυνάμει εκπαιδευτικούς έδειξε ότι συχνά συμμετείχαν στο παιχνίδι με τρόπο που υπονόμει την αυτονομία των παιδιών (Loizou & Michaelides, 2020). Η διχοτόμηση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης επικρατεί στην Ελλάδα (Kambeza et al., 2020; Velloroulou & Georgoroulou, 2022), με μεγαλύτερη έμφαση στους/στις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Αυτή η αντίληψη μπορεί να οδηγήσει πιο εύκολα σε πρακτικές που εστιάζονται στο δομημένο παιχνίδι, καθώς οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συνδέουν αυτόν τον τύπο παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο με γνωστικά και σωματικά οφέλη, χωρίς να αποδίδουν μεγάλη αξία στο ελεύθερο παιχνίδι (Lenakakis et al., 2016). Επομένως, η κατανόηση των δυνατοτήτων του ελεύθερου παιχνιδιού και του ρόλου του/της εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί πρόκληση (Velloroulou et al., 2024). Οι προοπτικές συμπερίληψης είναι περιορισμένες, καθώς οι εκπαιδευτικοί σπάνια λαμβάνουν υπόψη τα παιδιά με αναπηρίες στους ορισμούς του παιχνιδιού, ενώ τα στερεότυπα των φύλων επηρεάζουν τις επιλογές των παιχνιδιών (Lenakakis et al., 2018; Gonitsioti & Magos, 2016).

Στη Λιθουανία, η εθνική έκθεση αναφέρει μια μελέτη που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δομούν το παιχνίδι για εκπαιδευτικούς σκοπούς και υποστηρίζουν ότι (α) τα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μάθηση όταν το παιχνίδι περιλαμβάνει ανταμοιβές, (β) τα παιδιά επικεντρώνονται στα αποτελέσματα, (γ) το παιχνίδι που δομείται και κατευθύνεται από ενήλικες είναι πιο αποτελεσματικό, (δ) το παιχνίδι μπορεί να είναι ευχάριστο για τα παιδιά, αλλά έχει μικρή εκπαιδευτική αξία (Juodaityte et al., 2015). Επιπλέον, σημειώθηκε η έλλειψη συνεργασίας με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η δυσκολία συμμετοχής των παιδιών στις δράσεις των εκπαιδευτικών (Bredikyte & Brandisauskienė, 2022).

Στην Ολλανδία, η αβεβαιότητα σχετικά με το πότε και πώς να παρεμβαίνουμε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εμφανίστηκε σε αρκετές μελέτες (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Επιπλέον, τα ερωτήματα σχετικά με το παιχνίδι και το ρόλο των εκπαιδευτικών αφορούν συχνότερα συμπεριφορές επικεντρωμένες στη διαχείριση ή την εποπτεία, οι οποίες οδηγούν σε αλληλεπίδραση που δεν προάγει τη μάθηση (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να καθίσουν μαζί με τα παιδιά όταν παίζουν. Ευρήματα παρατηρήσεων επιβεβαίωσαν αυτές τις δυσκολίες, σημειώνοντας ότι οι λεκτικές (63%) και μη λεκτικές (82%) συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ταξινομήθηκαν ως αποσπασματικές ή διαδικαστικές (Leseman et al., 2001).

Στην Πορτογαλία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν δυσκολία στην εξισορρόπηση της ηγεσίας των ενηλίκων και της αυτονομίας των παιδιών, με κυριαρχία των δομημένων, καθοδηγούμενων από ενήλικες δραστηριοτήτων (Coelho et al., 2018) και υποτίμηση της αξίας του παιχνιδιού (σε μία μελέτη, da Silva Pinto, 2025). Σε ορισμένες από τις χώρες, συγκεκριμένα αποτελέσματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του προγράμματος αφορούν τις προκλήσεις που σχετίζονται με το ριψοκίνδυνο και/ή το υπαίθριο παιχνίδι. Η ελληνική εθνική ανασκόπηση έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ενσωμάτωση διαφορετικών τύπων παιχνιδιού στις πρακτικές τους, με την επικρατούσα αντίληψη ότι οι εξωτερικοί χώροι χρησιμεύουν απλώς ως «χώροι διαλείμματος» και όχι ως σημαντικά περιβάλλοντα για τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού (Kalrogianni, 2019). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να περιορίζουν τις επιλογές παιχνιδιού για να αποφύγουν τον κίνδυνο (ριψοκίνδυνο παιχνίδι) (Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalrogianni, 2019). Στην Ολλανδία, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη δυσκολία να επιτρέψουν στα παιδιά πλήρη ελευθερία στο παιχνίδι σε εξωτερικούς, φυσικούς χώρους, τείνοντας να προστατεύουν τα παιδιά από τις κακές καιρικές συνθήκες και το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Prins et al., 2025). Στην Πορτογαλία, υπογραμμίστηκε η έλλειψη επένδυσης σε εξωτερικούς χώρους και η πολιτισμική αντίσταση στο παιχνίδι που ενέχει ρίσκο (da Silva Pinto, 2025).

2.2.3 ΔΟΜΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάζεται στις εθνικές εκθέσεις, διάφορα δομικά χαρακτηριστικά φαίνεται να περιορίζουν την ποιότητα και τη συχνότητα του παιχνιδιού, όπως οι περιορισμένοι πόροι και χώροι, οι χρονικοί περιορισμοί και θεσμικές αποφάσεις ή πολιτικές. Η έκθεση της Λιθουανίας αποτέλεσε εξαίρεση, καθώς οι συγκεκριμένες συνθήκες όσον αφορά τους πόρους/το υλικό για την εφαρμογή του παιχνιδιού δεν αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Και στις τέσσερις άλλες χώρες, ο περιορισμός του χρόνου ήταν ένα από τα εμπόδια. Αν και οι εθνικές εκθέσεις επισήμαναν διάφορα κίνητρα για αυτούς τους συγκεκριμένους περιορισμούς, μια κοινή τάση φαίνεται να είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ του παιδαγωγικού χρόνου που αφιερώνεται στο παιχνίδι και του χρόνου που αφιερώνεται σε λειτουργικές δραστηριότητες, όπως η διοίκηση, η υγιεινή των παιδιών ή η προετοιμασία συναντήσεων (Ολλανδία: Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025; Πορτογαλία: Coelho et al., 2023; Κύπρος: Rentzou et al., 2019).

Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα αφορά τη σημασία που αποδίδεται στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ειδικά εκείνα που συνδέονται με τις γνωστικές δεξιότητες, σε ορισμένους κύκλους γνωστή ως «σχολειοποίηση» της ΠΕΦ. Αυτή η τάση οφείλεται σε παράγοντες όπως οι προσδοκίες των οικογενειών, οι διοικητικές προτεραιότητες ή άλλες πιέσεις (Κύπρος: Rentzou et al., 2019; Shiakou & Belsky, 2013; Λιθουανία: Juodaityte et al., 2015; Ολλανδία: Aalsvoort et al., 2015; Πορτογαλία: Coelho et al., 2023).

Τα περιορισμένα υλικά και οι περιορισμένοι χώροι αποτελούν επίσης μια κοινή πρόκληση. Έλλειψη ή ανεπάρκεια χώρων και εξειδικευμένων υλικών (Ελλάδα: Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalroggianni, 2019; Gessiou, 2019; Sakellariou & Banou, 2020c; Zafeiroudi, 2021; Ολλανδία: Aalsvoort et al., 2015; Πορτογαλία: Afonso & Mamede, 2018; da Silva Pinto, 2025; Gomes et al., 2024; Monteiro et al., 2022) περιορίζουν τους τύπους και τα πλαίσια του παιχνιδιού. Η Ελλάδα και η Πορτογαλία αναφέρουν περιορισμούς που σχετίζονται με τους εξωτερικούς χώρους.

Οι προσδοκίες της οικογένειας ή οι δυσκολίες στη συμμετοχή τους παρουσιάζονται επίσης ως πρόκληση, είτε επειδή οι οικογένειες εκτιμούν διαφορετικές διαστάσεις της ανάπτυξης του παιδιού είτε επειδή έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το παιχνίδι (π.χ. Κύπρος: Shiakou & Belsky, 2013; Ολλανδία: Aalsvoort, et al., 2015), επειδή δεν αισθάνονται άνετα με το επικίνδυνο παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους (Ελλάδα: Gessiou, 2019) ή λόγω ευρύτερης πολιτισμικής αντίστασης στο ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Πορτογαλία: da Silva Pinto, 2025).

2.2.4 ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις έδειξαν ότι τα περιβάλλοντα ΠΕΦ αντιμετωπίζουν προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την συμπερίληψη. Αυτό το συγκεκριμένο θέμα δεν εμφανίστηκε μόνο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Λιθουανίας.

Η εθνική έκθεση της Ελλάδας συνόψισε ως βασικό εύρημα ότι τα παιδιά με αναπηρίες παραμένουν παθητικά ή παίζουν δευτερεύοντες ρόλους (Lenakakis et al., 2018). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν ως μικρότερη τη σημασία του παιχνιδιού για αυτά τα παιδιά (Lenakakis et al., 2018). Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης να στερούνται μιας προοπτικής συμπερίληψης (Velloroulou et al., 2024). Η έκθεση της Ολλανδίας υπογράμμισε σημαντικές δυσκολίες στη συμπερίληψη των πολύγλωσσων παιδιών, με τα γλωσσικά εμπόδια να μειώνουν τη συμμετοχή και την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού (Thieme et al., 2025). Η Πορτογαλία επισημαίνει τα εμπόδια στη συμμετοχή των παιδιών με αισθητηριακές ή συναισθηματικές ανάγκες (Coelho et al., 2018; Mira et al., 2019). Οι πεποιθήσεις και τα στερεότυπα σχετικά με το φύλο στο παιχνίδι εντοπίστηκαν στην Πορτογαλία (Oliveira & Mendes, 2017) και επισημάνθηκαν επίσης σε μια ελληνική μελέτη (Gonitsioti & Magos, 2016).

2.2.5 ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΧΩΡΑ

Παρά τις ομοιότητες, η βιβλιογραφική ανασκόπηση κάθε χώρας παρουσιάζει περαιτέρω συγκεκριμένες προκλήσεις.

Στην ανασκόπηση της κυπριακής βιβλιογραφίας, μεταξύ των μοναδικών πτυχών που προέκυψαν ήταν η έντονη εξάρτηση από περιορισμένες τεχνικές στο παιχνίδι και η πιο συνηθισμένη εστίαση στο κοινωνικο-δραματικό και κατασκευαστικό παιχνίδι (Loizou et al., 2017), καθώς και τα συνεχή προβλήματα στην πρακτική εφαρμογή των περιεχομένων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Loizou & Michaelides, 2020). Το τελευταίο ήταν εμφανές σε μελέτες με εν δυνάμει εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα, μια μοναδική αναφορά στη βιβλιογραφία ήταν η απροθυμία των εν ενεργεία και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν το παιχνίδι και τη σύνδεσή του με τη μάθηση των παιδιών (Sakellariou & Banou 2020b, 2021). Στη Λιθουανία, η έκθεση εντοπίζει σαφώς την έλλειψη μελετών σχετικά με τους χώρους, τα υλικά και τη συμμετοχή της οικογένειας (Brandisauskiene et al., 2025).

Αν και συμπεριλήφθηκε παραπάνω ως πρόκληση που σχετίζεται με την συμπερίληψη, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η έρευνα στην Ολλανδία υπογράμμισε τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με την πολυγλωσσία στις τάξεις της ΠΕΦ (Thieme et al., 2025). Αν και τα ποσοστά μετανάστευσης αυξάνονται σε πολλές χώρες, αυτό δεν εμφανίστηκε σε άλλες εθνικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις.

Στην Πορτογαλία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημαίνει τη δυσκολία στην αξιολόγηση της συμμετοχής των παιδιών (Barros et al., 2024), καθώς και τις ανισότητες στην πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους που μπορούν να υποστηρίξουν πρακτικές βασισμένες στο παιχνίδι (Monteiro et al., 2022).

2.3. ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Μια συγκριτική ανάλυση των πέντε εθνικών εκθέσεων (Κύπρος, Ελλάδα, Λιθουανία, Ολλανδία και Πορτογαλία) αποκαλύπτει μια σειρά κοινών διαρθρωτικών και επαγγελματικών αναγκών. Πριν παρουσιάσουμε τη συστηματοποίηση των αναγκών, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι μελέτες που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εστίασαν περισσότερο στα προβλήματα και τα εμπόδια παρά στη διατύπωση των αναγκών, αν και η μελέτη των προκλήσεων/εμποδίων μας επιτρέπει να συμπεράνουμε τις ανάγκες για βελτίωση. Στην Ελλάδα, μόνο μία μελέτη συμπεριλήφθηκε σε αυτό το τμήμα, τρεις στη Λιθουανία, πέντε στην Ολλανδία, έξι στην Πορτογαλία και οκτώ στην Κύπρο, αν και οι περισσότερες διεξήχθησαν από την ίδια ομάδα.

Αν και αναγνωρίζεται η αξία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού, εντοπίστηκαν γενικές και συγκεκριμένες ανάγκες όσον αφορά την αρχική και τη συνεχή κατάρτιση και εκπαίδευση (συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη), τις ευκαιρίες για προβληματισμό και συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών, καθώς και τις παιδαγωγικές έννοιες και πεπιοθήσεις.

2.3.1 ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Η εθνική βιβλιογραφία που αναλύθηκε υπογραμμίζει με συνέπεια τόσο την ανάγκη βελτίωσης ή προσαρμογής της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να υποστηριχθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό/μελλοντικό εκπαιδευτικό προσωπικό στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις παιδαγωγικές πρακτικές. Σε ορισμένες χώρες, έχουν ακόμη εντοπιστεί συγκεκριμένα, αλλά και συμπληρωματικά, θέματα και/ή στρατηγικές για την κατάρτιση και την εκπαίδευση, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Στην Κύπρο, τόσο οι εν δυνάμει όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να συνδυάζουν τις θεωρητικές βάσεις του παιχνιδιού με πρακτικές, παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης, συμπεριλαμβανομένου του δημιουργικού δράματος (Loizou et al., 2017), της σκαλωσιάς, των δεξιοτήτων διευκόλυνσης του παιχνιδιού και των δημιουργικών προσεγγίσεων (Loizou et al., 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Michaelides & Loizou, 2024) και ποικίλους τύπους παιχνιδιού (Loizou & Olymbiou, 2023).

Στην Ελλάδα, μελέτες υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση που θα εμβαθύνει την κατανόηση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, προχωρώντας πέρα από τις απλουστευμένες διχοτομίες μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, και μεταξύ ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού (Papadopoulou et al., 2024). Στη Λιθουανία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση επισημαίνει την ανάγκη για πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση σχετικά με το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου του αφηγηματικού παιχνιδιού και της ενεργητικής συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι (Bredikytė et al., 2015; Hakkarainen et al., 2015).

Στην Ολλανδία, αρκετές μελέτες επισημαίνουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τις δεξιότητες και τις γνώσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη των παιδιών, και συγκεκριμένα τις έννοιες, τη γλώσσα και τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας (Prins et al., 2025; Thieme et al., 2025; Van Schaik et al., 2018).

Στην Πορτογαλία, η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση συνδέεται με την παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι (Coelho et al., 2023), τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023), τις στρατηγικές ένταξης (Oliveira & Mendes, 2017) και την υποστήριξη της συναισθηματικής ανάπτυξης (Coelho et al., 2018; Coelho et al., 2023). Υπάρχει επίσης ζήτηση για εξειδικευμένη κατάρτιση στην εκπαιδευτική τεχνολογία, ιδίως για την κατάλληλη ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στη μάθηση με βάση το παιχνίδι (Monteiro et al., 2022).

Συνολικά, τονίζεται ότι η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εν υπηρεσία πρέπει να βασίζονται σε θεωρητικά εμπειριστατωμένες προσεγγίσεις και έρευνα, εξασφαλίζοντας τη συνέπεια μεταξύ των πεποιθήσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, των πρακτικών στην τάξη

και του αναλυτικού προγράμματος (Rentzou et al., 2019).

2.3.2 ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΑΡΚΕΙΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ

Η βιβλιογραφία των πέντε χωρών αναγνωρίζει την ανάγκη για χώρους, ευκαιρίες και εργαλεία για προβληματισμό που υποστηρίζονται από την πρακτική.

Στις εκθέσεις από την Κύπρο και τη Λιθουανία, η στρατηγική της ανάλυσης βίντεο, της συστηματικής παρατήρησης και της καθοδηγούμενης αναστοχαστικής σκέψης αναδείχθηκαν ως στρατηγικές για την προώθηση της αναστοχαστικής σκέψης και την υποστήριξη της κατανόησης του ρόλου του ενήλικα στο παιχνίδι (Loizou et al., 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; και Bredikytė & Brandisauskiene, 2025). Επιπλέον, στην Κύπρο τονίστηκε ότι η συμμετοχή εμπειρογνομώνων στους τομείς του θεάτρου ή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στον αναστοχασμό με τους εκπαιδευτικούς αποφέρει οφέλη για τη γεφύρωση της θεωρίας και της πρακτικής (Loizou, 2017; Michaelides & Loizou, 2024). Οι εκπαιδευτικοί στη Λιθουανία τόνισαν επίσης την ανάγκη υποστήριξης για την κατάκτηση του αφηγηματικού παιχνιδιού (Bredikytė & Brandisauskiene, 2025).

Στην Ολλανδία, μελέτες υποδεικνύουν την ανάγκη για δομημένες ευκαιρίες επαγγελματικής αναστοχασμού με βάση πραγματικά επεισόδια παιδαγωγικής πρακτικής (Aalsvoort et al., 2010; Tajik & Singer, 2021). Παρόμοια με τις προηγούμενες χώρες, η χρήση βιντεοσκοπημένων επεισοδίων εμφανίστηκε επίσης ως μια θετική στρατηγική για αναστοχασμό και σε αυτή στην βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στην Πορτογαλία, μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογράμμισε την ανάγκη για συνεργατικά δίκτυα, παιδαγωγική ηγεσία και θεσμικούς χώρους για κριτικό αναστοχασμό που ευθυγραμμίζουν αξίες, λόγους και πρακτικές (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.3 ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα πέντε πλαίσια υπογράμμισαν την ανάγκη για εννοιολογική αποσαφήνιση και κοινή κατανόηση του παιχνιδιού, υποστηρίζοντας σκόπιμες και συνεκτικές παιδαγωγικές πρακτικές που αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού για τη μάθηση και τον ρόλο του ενήλικα. Στην Κύπρο, μελέτες τονίζουν την ανάγκη να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη ουσιαστικών παιδαγωγικών αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ιδίως όσον αφορά την εξισορρόπηση της υποστήριξης των ενηλίκων και της αυτονομίας των παιδιών (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020). Η ελληνική έκθεση υπογραμμίζει την ανάγκη επανεξέτασης των αντιλήψεων για το παιχνίδι που εξακολουθούν να το διαχωρίζουν αυστηρά από τη μάθηση, ιδίως στην περίπτωση του ελεύθερου παιχνιδιού (Papadopoulou et al., 2024). Η ολλανδική έκθεση επισημαίνει την ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ρισοκίνδυνο παιχνίδι (Prins et al., 2025). Στην Πορτογαλία, αρκετές μελέτες υπογραμμίζουν την ανάγκη για θεσμικά πλαίσια που αναγνωρίζουν το

παιχνίδι ως κεντρική παιδαγωγική πρακτική και δικαίωμα του παιδιού (Pinto, 2022; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.4 ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΠΑΡΚΕΙΣ ΠΟΡΟΥΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η διακρατική ανάλυση δείχνει ότι, αν και αυτή η ανάγκη δεν αναφέρεται ρητά σε όλες τις χώρες, σε αρκετές εθνικά πλαίσια, τονίζεται η σημασία της ύπαρξης επαρκέστερων υλικών πόρων, φυσικών χώρων και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων για την υποστήριξη της κατάλληλης ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στις παιδαγωγικές πρακτικές. Στην Κύπρο, αν και η βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ορισμένες μελέτες τονίζουν την ανάγκη για παιδαγωγικούς πόρους και δομημένα εργαλεία που υποστηρίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι και τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη (Loizou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, οι πόροι δεν νοούνται μόνο ως φυσικά υλικά, αλλά και ως πολιτισμικά και παιδαγωγικά εργαλεία που δομούν τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών και διεγείρουν τη δημιουργικότητα (Loizou & Loizou, 2022). Στην Πορτογαλία, η βιβλιογραφία επισημαίνει την ανάγκη για επαρκείς διδακτικούς πόρους και πιο ευέλικτα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για το παιχνίδι, με ιδιαίτερη έμφαση στους εξωτερικούς χώρους (da Silva Pinto, 2025; Monteiro et al., 2022). Μελέτες υποδεικνύουν τη σημασία της επένδυσης σε εξωτερικούς χώρους που περιλαμβάνουν φυσικά στοιχεία, ανοιχτά, ευέλικτα υλικά και ευκαιρίες για εμπειρίες παιχνιδιού που έχουν νόημα για τα συγκεκριμένα παιδιά.

2.3.5 ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΧΩΡΑ

Αν και η ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση και εκπαίδευση ήταν κοινή σε όλες τις χώρες, η πορτογαλική έκθεση προσδιόρισε την ανάγκη για στρατηγικές ένταξης που σχετίζονται με το φύλο, τη λειτουργική ποικιλομορφία, τα συναισθηματικά προφίλ και τις επικοινωνιακές ανάγκες (Oliveira & Mendes, 2017; Coelho et al., 2018), ενώ η ολλανδική έκθεση προσδιόρισε την ανάγκη για ειδική προετοιμασία για την αντιμετώπιση της γλωσσικής ποικιλομορφίας (Thieme et al., 2025). Στην Κύπρο, αναφέρεται ρητά η ανάγκη να συνδυαστεί το παιχνίδι με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τις κοινωνικοπολιτισμικές προσδοκίες (Rentzou et al., 2019). Στην Ελλάδα, μελέτες υποδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας με τις οικογένειες όσον αφορά την αξία και τους ρόλους του παιχνιδιού (Papadopoulou et al., 2024).

2.4. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ, ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Η ανάλυση των πέντε εθνικών εκθέσεων αποκαλύπτει μια σειρά επαναλαμβανόμενων συνεπειών για την παιδαγωγική πρακτική, την εκπαιδευτική πολιτική και τη μελλοντική έρευνα. Οι εκθέσεις αυτές συγκλίνουν σε διάφορα βασικά σημεία: (i) την ενίσχυση των παιδαγωγικών μεθόδων που βασίζονται στο παιχνίδι, μέσω της βελτίωσης της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με στόχο την προώθηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους για στοχευμένο και χωρίς αποκλεισμούς παιχνίδι, (ii) την ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των θεσμικών πλαισίων, ώστε να εξασφαλίζονται επαρκής χρόνος, χώρος, πόροι και θεσμική υποστήριξη για τις προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι, και (iii) την προώθηση της έρευνας που εστιάζει σε ανεξερεύνητες διαστάσεις του παιχνιδιού στην ΠΕΦ.

2.4.1 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όσον αφορά τις πρακτικές της ΠΕΦ, οι εκθέσεις τονίζουν τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που υποστηρίζουν την επαγγελματική ικανότητα να προωθούν και να συμμετέχουν στο παιχνίδι. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει την ανάγκη να ξεπεραστεί η αυθόρμητη ή περιθωριακή χρήση του παιχνιδιού και να τονιστεί ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συμπαικτή/συμπαικτριά, σχεδιαστή/σχεδιάστρια και στοχαστικού/ης επαγγελματία, ικανό να υποστηρίξει το παιχνίδι, παρατηρώντας και προστατεύοντας την αυτονομία των παιδιών (Brandisauskienė et al., 2025; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022).

Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι, αν και πολλοί επαγγελματίες αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού, η εφαρμογή του στην ΠΕΦ αντιμετωπίζει προκλήσεις. Ένας βασικός λόγος έγκειται στις σιωπηρές αντιλήψεις που αντιτάσσουν το παιχνίδι απέναντι από τη μάθηση, συνδέουν το παιχνίδι αποκλειστικά με τον ελεύθερο χρόνο ή περιορίζουν τις ευκαιρίες παιχνιδιού σε ορισμένα παιδιά, περιβάλλοντα ή τύπους παιχνιδιού (π.χ. Pinto, 2022; Shiakou & Belsky, 2013). Συνολικά, δίνεται μεγάλη έμφαση στην αποσαφήνιση του ρόλου των ενηλίκων στο παιχνίδι, διασφαλίζοντας σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις που σέβονται την αυτονομία του παιδιού και την ανάγκη για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Bredikyte & Brandisauskiene, 2022; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017). Οι εθνικές εκθέσεις τονίζουν επίσης τη σημασία της αναγνώρισης του παιχνιδιού ως μιας καθολικής και χωρίς αποκλεισμούς πρακτικής, προσβάσιμης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αναπηρία, το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο ή το γλωσσικό προφίλ τους. Αυτό απαιτεί την υποστήριξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των οικογενειών και της κοινωνίας γενικότερα, ώστε να θεωρήσουν το παιχνίδι ως κεντρικό στοιχείο των πρώτων ετών της ζωής και να προωθήσουν πρακτικές που εκτιμούν τη διαφορετικότητα σε παιγνιώδεις και εκφραστικές μορφές (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024; Lee et al., 2024). Η επέκταση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως βασική στρατηγική για την ανάπτυξη μιας σύνθετης, στοχαστικής

και σχετικής με το πλαίσιο κατανόησης του παιχνιδιού, η οποία διαμορφώνει τον προγραμματισμό, τις σκόπιμες παιδαγωγικές πρακτικές και τη λήψη καθημερινών αποφάσεων.

Οι εθνικές εκθέσεις επισημαίνουν επίσης την ανάγκη για χώρους, χρόνο και υλικά που να αντανakλούν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι μια πολύπλοκη και εκτεταμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, το ρισοκίνδυνο παιχνίδι και πολλές άλλες μορφές παιχνιδιού. Σε αρκετές χώρες, αυτές οι πρακτικές εξακολουθούν να περιορίζονται από ανησυχίες που σχετίζονται με την ασφάλεια, τη διαχείριση της συμπεριφοράς ή την πίεση για ορατά/ακαδημαϊκά αποτελέσματα (da Silva Pinto, 2025; Rentzou, 2013; Tajik & Singer, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η ψηφιοποίηση αναδύεται ως ένα σύγχρονο διακρατικό ζήτημα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων με τρόπους που προάγουν τη φαντασία και το συμβολικό παιχνίδι, αντί να το αντικαθιστούν, δεδομένου ότι η ψηφιοποίηση είναι διάχυτη (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντόπισε επίσης ορισμένες στρατηγικές που σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού, όπως προγράμματα που εστιάζουν στη δημιουργικότητα (Loizou, 2023) και τεχνικές δράματος/θεατρικού παιχνιδιού (Georgiou, 2022; Michaelidou, 2022).

2.4.2 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στις εθνικές εκθέσεις υποδεικνύουν την ανάγκη θέσπισης κανονιστικών πλαισίων που να επιβεβαιώνουν ρητά τον κεντρικό ρόλο του παιχνιδιού ως θεμελιώδους δικαιώματος και βασικού στοιχείου της ΠΕΦ, όχι μόνο στα έγγραφα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στα συμβολικά μηνύματα που μεταδίδονται στους φορείς, τους επαγγελματίες και τις οικογένειες.

Μελέτες δείχνουν ότι ακόμη και όταν το παιχνίδι είναι κατοχυρωμένο στις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η εφαρμογή του συχνά αποδυναμώνεται από κοινωνικές αντιλήψεις που δίνουν προτεραιότητα στην πρώιμη ακαδημαϊκή προετοιμασία (Oliveira & Mendes, 2017; da Silva Pinto, 2025; Loizou & Michaelides, 2020). Ως εκ τούτου, η αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στον δημόσιο λόγο και στη νομοθεσία εξακολουθεί να είναι απαραίτητη σε όλες τις χώρες. Οι πολιτικές πρέπει επομένως να ανταποκρίνονται στην ανάγκη δημιουργίας μιας κοινής αντίληψης για το παιχνίδι ως πρακτική με κοινωνική αξία, αναγνωρίζοντάς το ως ουσιαστικό στοιχείο της ανάπτυξης, της ευημερίας και της συμμετοχής των παιδιών. Αυτή η διάσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε σχέση με τις οικογένειες, καθώς εξασφαλίζει την ευθυγράμμιση μεταξύ των απόψεων των οικογενειών και των εκπαιδευτικών (π.χ. Rentzou, 2013; Shiakou & Belsky, 2013). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει επίσης να εγγυώνται τη συνοχή σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προωθώντας τόσο τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης όσο και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας (π.χ. Aalsvoort et al., 2010; Lee et al., 2024). Αυτό περιλαμβάνει τη διευκρίνιση των ορισμών του παιχνιδιού, την ενσωμάτωση παιδαγωγικών μεθόδων βασισμένων στο παιχνίδι (όπως η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού δράματος και του δημιουργικού παιχνιδιού) και την υποστήριξη πρακτικών αναστοχασμού (Barros et al., 2024;

Georgiou, 2022; Loizou et al., 2017). Επιπλέον, οι εθνικές εκθέσεις επισημαίνουν ότι οι συνθήκες για τις παιδαγωγικές μεθόδους που βασίζονται στο παιχνίδι πρέπει να διασφαλίζονται με κανονισμούς, συμπεριλαμβανομένης της επαρκούς κατανομής χρόνου, χώρου και πόρων για το παιχνίδι (π.χ. Aalsvoort et al., 2015; Leseman et al., 2001).

2.4.3 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στον τομέα των συνεπειών για τη μελλοντική έρευνα, οι εκθέσεις αναφέρουν μελέτες που υποδεικνύουν την ανάγκη να εμβαθύνουμε την κατανόησή μας σχετικά με τις αντιλήψεις και τις χρήσεις του παιχνιδιού. Τονίζεται η σημασία της διερεύνησης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, καθώς και των εντάσεων μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων (Birbili & Christodoulou, 2018; Rentzou, 2013). Μια άλλη προτεραιότητα είναι η ανάγκη για διαχρονικές μελέτες που αναλύουν τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές στις αντιλήψεις για το παιχνίδι επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές, τη συμμετοχή των παιδιών και τις αναπτυξιακές πορείες (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017). Συνολικά, οι εκθέσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για έρευνα σχετικά με το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι, το παιχνίδι χωρίς αποκλεισμούς, την πολυγλωσσία και την κρίσιμη ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών, η οποία επίσης αναγνωρίζεται ως προτεραιότητα, πάντα σε σχέση με τις έννοιες που αποδίδουν στο παιχνίδι τα παιδιά και οι ενήλικες (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022; Pinto, 2022). Τέλος, τονίζεται η σημασία της συνεργατικής έρευνας μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματιών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συν-δημιουργία γνώσης και να υποστηριχθούν διαδικασίες βιώσιμης αλλαγής και επίλυσης προβλημάτων, ιδίως σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από «εκπαιδευτικό δανεισμό» ή ισχυρές κανονιστικές πιέσεις (π.χ. Birbili & Christodoulou, 2018; Lee et al., 2024).

2.5. ΔΙΕΞΟΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι εταίροι από την Κύπρο, την Ολλανδία και την Πορτογαλία πραγματοποίησαν μια σε βάθος ανάλυση, προαιρετική στο πλαίσιο του έργου EDUPLAY, προκειμένου να προσδιορίσουν στην πρόσφατη επιστημονική βιβλιογραφία: (α) έννοιες και ορισμούς του παιχνιδιού, (β) τεκμηριωμένες συνέπειες/οφέλη του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη, (γ) πρακτικές, έργα ή πρωτοβουλίες που προωθούν το παιχνίδι, (δ) ρόλο των επαγγελματιών στη δημιουργία ευκαιριών για παιχνίδι, (ε) συμμετοχή της οικογένειας στο παιχνίδι και (στ) ερευνητικά κενά.

2.5.1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Παρόλο που πολλές από τις μελέτες που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την Κύπρο, την Ολλανδία και την Πορτογαλία δεν παρέχουν έναν σαφή ορισμό του παιχνιδιού, εκείνες που το έκαναν (επτά στην Κύπρο και την Ολλανδία, έξι στην Πορτογαλία) αποκάλυψαν κοινές

αντιλήψεις για το παιχνίδι ως θεμελιώδες συστατικό της ΠΕΦ. Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των τριών χωρών, το παιχνίδι ορίζεται με συνέπεια ως μια δραστηριότητα που επικεντρώνεται στο παιδί, είναι εγγενώς παρακινητική, εθελοντική και ευχάριστη, και χαρακτηρίζεται από ελευθερία επιλογής και ενεργή συμμετοχή (Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014). Το παιχνίδι θεωρείται ως μια διαδικασία που διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρείται επίσης ως μια δραστηριότητα με κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, που περιλαμβάνει αλληλεπίδραση με συνομήλικους, συμβολική χρήση υλικών, κατασκευή κοινών εννοιών και ευέλικτους κανόνες (Leseman et al., 2001; Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013). Το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως ένα πλαίσιο για τη φαντασία, την αφήγηση, τη συμβολική αναπαράσταση, την αυτορρύθμιση και την κατασκευή της ταυτότητας (π.χ., Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013; Van Rossum et al., 2025). Οι τρεις εκθέσεις υπογραμμίζουν ότι οι δημοσιεύσεις αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μια παιδαγωγική διαδικασία, η οποία μπορεί να υποστηριχθεί και να εμπλουτιστεί από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, υπό την προϋπόθεση ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σέβεται την αυτονομία και την πρωτοβουλία των παιδιών (Coelho et al., 2023; Loizou, 2017; Van Schaik et al., 2018).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε κάθε χώρα προσφέρει επίσης συγκεκριμένες αναφορές για την καλύτερη κατανόηση του παιχνιδιού και την εννοιολόγησή του, επισημαίνοντας ορισμένα συγκεκριμένα σημεία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στην κυπριακή έκθεση περιλαμβάνει τις διακρίσεις μεταξύ κατασκευαστικού, κοινωνικοδραματικού και δημιουργικού παιχνιδιού (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Το παιχνίδι περιγράφεται ως ένα εξελικτικό συνεχές, από το απλό έως το ώριμο παιχνίδι (Loizou, 2017; Rentzou et al., 2019; Loizou, 2025). Η ολλανδική έκθεση προσδιορίζει διάφορες μορφές παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένου του συμβολικού, του κατασκευαστικού, του παιχνιδιού προσποίησης και του βασισμένου σε κανόνες παιχνιδιού (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Το παιχνίδι εντάσσεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική πρακτική που προάγει τη συνεργατική μάθηση και την αυτορρύθμιση (π.χ. Singer et al., 2014; Van Oers & Duijkers, 2013). Στην Πορτογαλία, η έννοια αντανάκλα τη θεωρητική πολυμορφία, ενσωματώνοντας την αναπτυξιακή ψυχολογία, την κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, τις σπουδές φύλου και τα δικαιώματα των παιδιών. Στην βιβλιογραφία θεωρείται ως μια σκόπιμη παιδαγωγική διαδικασία (Coelho et al., 2023), μια αναπτυξιακή δραστηριότητα (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), ένα δικαίωμα και μια μορφή συμμετοχής των πολιτών (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025) και ένας χώρος πολιτισμικής διαπραγμάτευσης (Oliveira & Mendes, 2017). Εμφανίζεται επίσης μια διάκριση μεταξύ κοινωνικού και μη κοινωνικού παιχνιδιού (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), με υποκατηγορίες συμπεριφορών παιχνιδιού που προσδιορίζονται ως επιφυλακτικές, μοναχικές-παθητικές και μοναχικές-ενεργές, συνδεδεμένες με τη συναισθηματική γνώση και την κοινωνική ικανότητα.

2.5.2. ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στις εκθέσεις των τριών χωρών, γίνεται σαφές ότι η βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά στα οφέλη του

παιχνιδιού, αν και λίγες δημοσιεύσεις αντιστοιχούν πραγματικά σε εμπειρικούς σχεδιασμούς που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του αντίκτυπου του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη. Ωστόσο, ορισμένα δεδομένα δείχνουν ότι το παιχνίδι έχει πολυδιάστατα θετικά οφέλη για την ανάπτυξη των παιδιών, που περιλαμβάνουν τον γνωστικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα. Συνολικά, μελέτες από την Κύπρο, την Ολλανδία και την Πορτογαλία συγκλίνουν στην υπόδειξη ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτορρύθμισης, γλώσσας, επιμονής στην εκτέλεση εργασιών και μάθησης σε βασικούς τομείς (π.χ. Afonso & Mamede, 2018; Coelho et al., 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017; Michaelides & Loizou, 2024; Van Oers & Duijkers, 2013; Veiga et al., 2017).

Παρά τις διαφορές στον όγκο και τον τύπο των εμπειρικών αποδείξεων που αναφέρονται σε κάθε έκθεση (εννέα στην Κύπρο, μία στην Ολλανδία, έξι στην Πορτογαλία), και οι τρεις εκθέσεις συγκλίνουν στο να επισημαίνουν το παιχνίδι ως κεντρικό παράγοντα για μάθηση που έχει νόημα και την ανάπτυξη του παιδιού, ενισχύοντας τη σημασία του ως κρίσιμη παιδαγωγική πρακτική στην ΠΕΦ. Επιπλέον, ο περιορισμένος αριθμός εμπειρικών μελετών για τον προσδιορισμό των συνεπειών του παιχνιδιού καθιστά το θέμα αυτό προτεραιότητα για μελλοντική έρευνα.

2.5.3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΔΡΑΣΕΙΣ Ή ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Σε αυτό το τμήμα της έκθεσης, επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε ολόκληρη τη συμβολή κάθε εθνικής έκθεσης, καθώς μοιράζονται συγκεκριμένες εμπειρίες και προγράμματα που μπορούν να εμπλουτίσουν τις επόμενες δράσεις του έργου EDUPLAY και τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε όλες τις χώρες. Έτσι, τα κείμενα παρατίθενται με αναφορά στους συντάκτες και τις συντάκτριες, όπως αυτοί και αυτές ορίζονται στις τεχνικές λεπτομέρειες αυτής της διακρατικής έκθεσης (βλ. «Πληροφορίες εγγράφου»).

Κύπρος (Loizou et al., 2025):

«Οι τεχνικές δημιουργικού δράματος - συμπεριλαμβανομένων του/της εκπαιδευτικού σε ρόλο, του αυτοσχεδιασμού, του μανδύα του ειδικού, της παρακολούθησης των σκέψεων και των τηλεφωνικών συνομιλιών - έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για την ενίσχυση του κοινωνικο-δραματικού και φανταστικού παιχνιδιού των παιδιών, υποστηρίζοντας την αναπαράσταση ρόλων, την ανάπτυξη σεναρίων και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Δομημένα παιδαγωγικά εργαλεία, όπως ο Οδηγός Παιχνιδιού για Εκπαιδευτικούς και ο Οδηγός Κατασκευαστικού Παιχνιδιού για Εκπαιδευτικούς, έχουν εφαρμοστεί σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και σχολικής εμπειρίας, σε συνδυασμό με σεμινάρια, εργαστήρια και δραστηριότητες αναστοχασμού, με σκοπό να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να ενισχύσουν τις πρακτικές τους δεξιότητες (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017). Επιπλέον, προγραμματικές πρωτοβουλίες, όπως τα πολυεβδομαδιαία Προγράμματα Δημιουργικού Παιχνιδιού και τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με βάση το Θέατρο (DPDP), έχουν ενσωματώσει το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι, τα πολιτισμικά εργαλεία, τις τέχνες

και τις τεχνικές δημιουργικού θεάτρου, με την καθοδήγηση στρατηγικών όπως «Επίλυση, Αναστοχασμός, Κοινή Χρήση και Σύνδεση», με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών και την ενίσχυση των εμπειριών παιχνιδιού (Loizou & Loizou, 2022; Michaelides & Loizou, 2024). Πέρα από την Κύπρο, διεθνή συγκριτικά προγράμματα έχουν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τις πρακτικές παιχνιδιού, επισημαίνοντας τη μεταβλητότητα στην εννοιολόγηση του παιχνιδιού και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες (Rentzou et al., 2019).

Ολλανδία (Boland et al., 2025):

«Τέσσερις μελέτες ανέφεραν ευρήματα που υπογράμμισαν ότι η φυσική και σχεσιακή παρουσία των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την υψηλή ποιότητα του παιχνιδιού (Leseman, et al., 2001; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Όταν οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν κοντά και ήταν συνεχώς διαθέσιμοι, τα παιδιά είχαν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν πιο έντονη συμμετοχή στο παιχνίδι (Singer et al., 2014). Οι αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις, στις οποίες συμβάλλουν τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και το παιδί, συνδέονταν ιδιαίτερα με βαθύ και γεμάτο νόημα παιχνίδι (Leseman, et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Η αναδιάταξη των χώρων παιχνιδιού για να ενθαρρύνεται το «απλά να είσαι και να κάθεται» με τα παιδιά προώθησε την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια, την οικειότητα και την αυθεντική επικοινωνία (Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Η μελέτη των Prins et al. (2025) σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από την ανάληψη της ευθύνης για την παιδαγωγική τους προσέγγιση, ιδίως στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η μεταφορά των μαθησιακών δράσεων σε εξωτερικούς χώρους ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν την περιέργεια των παιδιών και να συμμετάσχουν σε αυθόρμητους διαλόγους σχετικά με φυσικά φαινόμενα. Αυτές οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις έδωσαν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης στη γλώσσα και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη εννοιών μέσω ενσώματων εμπειριών. Πολιτισμικά και γλωσσικά ευαίσθητες πρακτικές αναδείχθηκαν επίσης ως σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί που δέχονταν τις γλώσσες του σπιτιού και ενσωμάτωναν πολιτισμικά οικείες μορφές παιχνιδιού βοήθησαν τα πολύγλωσσα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και μέλη της ομάδας (Thieme, et al., 2025). Τέτοιες στρατηγικές υποστήριξαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων και συνέβαλαν σε πιο ισότιμες ευκαιρίες παιχνιδιού. Συγκεκριμένα παιδαγωγικά εργαλεία αναγνωρίστηκαν ως πολλά υποσχόμενα. Το πλαίσιο *Impulse*, όπως παρουσιάστηκε στη μελέτη των Van Oers και Duijkers (2013), προσέφερε στους εκπαιδευτικούς δομημένους τρόπους για να μετατρέψουν το παιχνίδι των παιδιών σε σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες, μέσω της καθοδήγησης, της οργάνωσης και της εμβάθυνσης, της διεύρυνσης, της συνεισφοράς και της αναστοχαστικής σκέψης. Ομοίως, ασκήσεις αναστοχασμού με βάση βίντεο βοήθησαν τους/τις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν υποσυνείδητες πεποιθήσεις σχετικά με το παιχνίδι, να αναγνωρίσουν τομείς που χρήζουν βελτίωσης και να οικοδομήσουν μια ισχυρότερη βάση γνώσεων για τη μελλοντική πρακτική (Aalsvoort et al., 2015).»

Πορτογαλία (Araújo et al., 2025):

«Τέσσερις μελέτες περιγράφουν συγκεκριμένες πρακτικές ή πρωτοβουλίες που προωθούν το παιχνίδι. Οι Coelho et al. (2023) αξιολόγησαν το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης Playing-2-Gether, το οποίο εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς σε στρατηγικές που βασίζονται στο παιχνίδι. Οι Gomes et al. (2024) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα κινητικών παιχνιδιών διάρκειας 8 εβδομάδων (*Jogos Tudo, Brincamos Todos*) που σχεδιάστηκε για να προωθήσει την αυτονομία, την ένταξη και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Ο Pinto (2022) δημιούργησε τον ιστότοπο *Vamos Lá Para Fora?*, με στόχο τη διάδοση πρακτικών παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους στην Πορτογαλία. Οι Afonso και Mamede (2018) ανέπτυξαν παιγνιώδεις μαθηματικές ασκήσεις χρησιμοποιώντας διάφορα αντικείμενα και φυσικά υλικά, προωθώντας την εξερεύνηση, την αναγνώριση μοτίβων και τη συνεργασία. Άλλες μελέτες, όπως οι Barros et al. (2024), Oliveira και Mendes (2017) και Mira et al. (2019), δεν αναφέρουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες που εστιάζουν ρητά στο παιχνίδι. Ωστόσο, παρέχουν πληροφορίες για παιδαγωγικές πρακτικές, αναστοχαστικές προσεγγίσεις και συμμετοχικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την παιγνιώδη μάθηση, τη συμπερίληψη και την εμπλοκή των παιδιών.

Συνολικά, οι εθνικές εκθέσεις παρουσιάζουν διάφορες πρακτικές και πρωτοβουλίες που έχουν υλοποιηθεί για την προώθηση και τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού στην ΠΕΦ, συμπεριλαμβανομένων δομημένων παρεμβάσεων/προγραμμάτων και αναστοχαστικών παιδαγωγικών αλλαγών. Ωστόσο, είναι επίσης δυνατό να παρατηρηθεί ότι αυτές οι δράσεις ή πρωτοβουλίες παραμένουν σχετικά περιορισμένα και/ή περιστασιακά διαχέονται στην επιστημονική βιβλιογραφία, ενισχύοντας την ανάγκη ανάπτυξης περισσότερων προγραμμάτων, επέκτασης της εφαρμογής και διεξαγωγής συστηματικών αξιολογήσεων για την ενίσχυση της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ΠΕΦ.

2.5.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι εθνικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας από την Κύπρο, την Ολλανδία και την Πορτογαλία συγκλίνουν στην αναγνώριση του σκόπιμου και κεντρικού ρόλου των επαγγελματιών της ΠΕΦ στην δημιουργία, διατήρηση και εμπλουτισμό των ευκαιριών για παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται δρώντα πρόσωπα των οποίων οι ενέργειες επηρεάζουν την ποιότητα και την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού. Οι δημοσιεύσεις που ανασκοπήθηκαν στις τρεις χώρες – οκτώ στην Κύπρο, επτά στην Ολλανδία και εννέα στην Πορτογαλία – περιγράφουν τους επαγγελματίες ως άτομα που αναλαμβάνουν πολλαπλούς και ευέλικτους ρόλους, οι οποίοι περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη διευκόλυνση, τη διαμεσολάβηση, τον σχεδιασμό, την οργάνωση του περιβάλλοντος, τη συμμετοχή ως συμπαίκτης και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στη δική τους πρακτική (π.χ. Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017). Η προώθηση και η συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών απαιτούν παιδαγωγική ευαισθησία για να αποφασιστεί πότε πρέπει να παρέμβει κάποιος, πότε να υποστηρίξει από απόσταση και πότε να αποσυρθεί, διασφαλίζοντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, εμπλουτίζοντας το παιχνίδι και ανταποκρινόμενος στα

ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (Loizou & Olymbiou, 2023; Pinto, 2022; Tajik & Singer, 2021).

Οι τρεις εκθέσεις συνολικά επισημαίνουν ότι η ευαίσθητη, μη επεμβατική και διαρκής συμμετοχή των ενηλίκων παρέχει μια ασφαλή βάση που υποστηρίζει την εμπλοκή των παιδιών και προάγει την ανάπτυξη του παιχνιδιού, από απλές έως πιο σύνθετες μορφές παιχνιδιού (π.χ. Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται συν-δημιουργοί του πλαισίου του παιχνιδιού, δημιουργώντας συνθήκες χρόνου, χώρου, συναισθηματικής ασφάλειας και σχέσεων που επιτρέπουν στο παιχνίδι να αναπτυχθεί με εκτεταμένο και ουσιαστικό τρόπο (Van Oers & Duijkers, 2013; da Silva Pinto, 2025). Τονίζεται η ανάγκη για παιδαγωγική σκοπιμότητα, θεωρώντας το παιχνίδι ως μια διαδικασία που ωφελείται από τον ευέλικτο σχεδιασμό, τη συστηματική παρατήρηση και τη συνεχή ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Afonso & Mamede, 2018; Loizou & Olymbiou, 2023). Σε όλες τις χώρες, οι μελέτες υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της επαγγελματικής αναστοχαστικής σκέψης και της συνεχούς ανάπτυξης δεξιοτήτων σχέσεων, παρατήρησης και ερμηνείας για τη διατήρηση αυτού του πολύπλοκου ρόλου (Barros et al., 2024; Michaelidou, 2025).

Όσον αφορά τις εθνικές ιδιαιτερότητες, η έκθεση της Κύπρου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο θέατρο και τη δημιουργικότητα ως παιδαγωγικά εργαλεία (Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Η έκθεση της Ολλανδίας υπογραμμίζει τη σημασία της ευαίσθητης και σταθερής επαγγελματικής παρουσίας, καθώς και τον από κοινού σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος με τα παιδιά, ιδίως σε συμβολικά, γλωσσικά και υπαίθρια παιχνίδια (Van Oers & Duijkers, 2013; Prins et al., 2025). Στην Πορτογαλία, οι μελέτες δίνουν μεγάλη έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ανοιχτών περιβαλλόντων, ιδίως σε εξωτερικούς χώρους, και στον κριτικό αναστοχασμό σχετικά με την ένταξη, την ποικιλομορφία και τα στερεότυπα των φύλων (Oliveira & Mendes, 2017; Pinto, 2022).

2.5.5. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι περισσότερες από τις μελέτες που εξετάστηκαν δεν εστιάζουν στη συμμετοχή της οικογένειας στο παιχνίδι. Στην Κύπρο, οι Shiakou και Belsky (2013) σημειώνουν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τον ρόλο τους στην υποστήριξη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Ωστόσο, οι οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες συχνά έχουν προτεραιότητα, αφήνοντας περιορισμένο χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι.

Στην Πορτογαλία, η συμμετοχή της οικογένειας ήταν σε μεγάλο βαθμό διαδικαστική, όπως περιγράφεται σε ένα άρθρο των Veiga et al. (2017), όπου οι γονείς ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα, έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους και συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με πληροφορίες για το ιστορικό τους. Πέρα από αυτά τα τυπικά καθήκοντα, οι οικογένειες δεν συμμετείχαν ενεργά στην παρατήρηση, την αξιολόγηση ή την προώθηση του παιχνιδιού των παιδιών. Ωστόσο, ορισμένες μελέτες αναγνωρίζουν τον πιθανό ρόλο των οικογενειών στην προώθηση πρακτικών που βασίζονται στο παιχνίδι και την ένταξη, είτε ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση κανόνων και συμπεριφορών είτε προσδιορίζοντας αυτό το ζήτημα ως πεδίο για

μελλοντική έρευνα. Αν και η άμεση συμμετοχή σπάνια τεκμηριώνεται, αυτές οι σκέψεις υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή της οικογένειας θεωρείται σημαντική για τη υποστήριξη των παιδαγωγικών μεθόδων που βασίζονται στο παιχνίδι. Οι εθνικές εκθέσεις επισημαίνουν ένα σημαντικό κενό στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι οικογένειες μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι και υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε αυτόν το πεδίο.

2.5.6. ΚΕΝΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών, μόνο η Κύπρος και η Πορτογαλία συμπεριέλαβαν στις εθνικές τους εκθέσεις το προαιρετικό τμήμα που αφορούσε ρητά τα κενά στην έρευνα. Ωστόσο, η ανάλυση των συνεπειών στην εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική που παρουσιάζεται στην διακρατική έκθεση (ενότητα 2.4) μας επιτρέπει να εντοπίσουμε επιπλέον κενά στη βιβλιογραφία, ενισχύοντας τη σημασία ενός πιο συνεκτικού και συντονισμένου ερευνητικού προγράμματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Οι εθνικές εκθέσεις της Κύπρου και της Πορτογαλίας σχετικά με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδηλώνουν ότι τα ερευνητικά προγράμματα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα σε διαχρονικές και πολυδιάστατες προσεγγίσεις, ενισχύοντας την αναγνώριση του παιχνιδιού όχι μόνο ως αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική, αλλά και ως θεμελιώδες δικαίωμα των παιδιών και δομική προτεραιότητα στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, απαιτούνται αξιόπιστες εμπειρικές μελέτες.

Πρόσφατη έρευνα στην Κύπρο υπογραμμίζει τον επίμονο εννοιολογικό και μεθοδολογικό κατακερματισμό των μελετών σχετικά με το παιχνίδι, οι οποίες συχνά το εξετάζουν μεμονωμένα και παραβλέπουν τον ευρύτερο αντίκτυπό του στη μάθηση και την ανάπτυξη (Michaelidou, 2025). Μελλοντικές εργασίες θα πρέπει να υιοθετήσουν πολυδιάστατα πλαίσια που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των διαδικασιών εφαρμογής, της ποιότητας της αλληλεπίδρασης και των αναπτυξιακών αποτελεσμάτων (Michaelidou, 2025) και να διερευνήσουν τους δεσμούς μεταξύ των πεποισήσεων των γονέων, των πρακτικών στο σπίτι και των εμπειριών παιχνιδιού των παιδιών (Shiakou & Belsky, 2013). Η κυπριακή έκθεση υπογραμμίζει την ανάγκη ανάπτυξης μιας συντονισμένης προσέγγισης που θα ενσωματώνει την επαγγελματική ανάπτυξη, την υποστήριξη των αναλυτικών προγραμμάτων, τους πόρους και την ενημερωμένη από την έρευνα πολιτική, προκειμένου να ενσωματωθεί το παιχνίδι με ουσιαστικό τρόπο στην ΠΕΦ.

Στην Πορτογαλία, τα βασικά κενά περιλαμβάνουν διαχρονικές μελέτες σχετικά με τις συνέπειες στην ανάπτυξη (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017), την πιο εμπειριστατωμένη διερεύνηση του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους και του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού σε σχέση με τη βιωσιμότητα και την ιδιότητα του πολίτη (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025), τη συστηματική ανάλυση του παιχνιδιού και της ισότητας των φύλων (Oliveira & Mendes, 2017), την εξέταση των συνεπειών του χρόνου που περνούν τα παιδιά μπροστά σε οθόνες (Monteiro et al., 2022) και την ανάπτυξη στρατηγικών παιχνιδιού χωρίς αποκλεισμούς για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024).

2.6. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η διακρατική βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει ότι το παιχνίδι αναγνωρίζεται ευρέως ως θεμελιώδης διάσταση της ΠΕΦ στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία. Και στις πέντε χώρες, το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως κεντρικό στοιχείο της ολιστικής ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών. Ωστόσο, η ανασκόπηση αναδεικνύει επίσης ότι η αποτελεσματική και βιώσιμη ενσωμάτωσή του στην παιδαγωγική πρακτική παραμένει άνιση και περιορίζεται από μια σειρά εννοιολογικών, δομικών και επαγγελματικών προκλήσεων. Οι επίμονες εντάσεις μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, σε συνδυασμό με τις συστημικές πιέσεις για πρώιμες ακαδημαϊκές επιδόσεις, συνεχίζουν να περιορίζουν την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων βασισμένων στο παιχνίδι, ιδίως όταν το παιχνίδι θεωρείται δευτερεύον σε σχέση με δομημένες ή προσανατολισμένες στα αποτελέσματα δραστηριότητες.

Ένα επαναλαμβανόμενο ζήτημα που εντοπίζεται σε όλες τις χώρες αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τον ρόλο των ενηλίκων σε αυτό. Οι υπόρρητες πεποιθήσεις που διαχωρίζουν το παιχνίδι από τη μάθηση, δίνουν προτεραιότητα σε μορφές παιχνιδιού που καθοδηγούνται από ενήλικες ή έχουν εργαλειακό χαρακτήρα και υποτιμούν το ελεύθερο παιχνίδι που ξεκινάει από τα παιδιά εξακολουθούν να ασκούν επιρροή τόσο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όσο και το εργασιακό πλαίσιο. Αυτές οι εννοιολογικές προκλήσεις επιδεινώνονται από δομικούς περιορισμούς, όπως ο περιορισμένος χρόνος, οι ανεπαρκείς χώροι και υλικά, ειδικά σε εξωτερικούς χώρους, και οι θεσμικές προτεραιότητες που περιορίζουν τις ευκαιρίες για εκτεταμένες, ουσιαστικές και χωρίς αποκλεισμούς εμπειρίες παιχνιδιού. Η ανασκόπηση επισημαίνει επίσης τις επίμονες προκλήσεις στο ζήτημα της ισότητας, με εμπόδια στο συμπεριληπτικό παιχνίδι για παιδιά με αναπηρίες, πολύγλωσσους μαθητές και εκείνους που επηρεάζονται από στερεότυπα φύλου, ενισχύοντας την ανάγκη για παιδαγωγικές στρατηγικές που προωθούν τη συμμετοχή όλων. Επιπλέον, η αποτελεσματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι αναδεικνύεται ως κοινή πρόκληση σε όλα τα πλαίσια, υποδηλώνοντας την ανάγκη να αποσαφηνιστούν και να κινητοποιηθούν θετικές, ευαίσθητες στο πλαίσιο στρατηγικές που υποστηρίζουν τη σκόπιμη αλλά και ευπροσάρμοστη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών. Η απουσία ενός κοινού εννοιολογικού πλαισίου για το ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι είναι εμφανής σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, και αυτές οι δυσκολίες δεν φαίνεται να αφορούν αποκλειστικά τους/τις εν δυνάμει κπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας τη σημασία της αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, η ανασκόπηση αποκαλύπτει σημαντική θεματική ποικιλομορφία στον τρόπο με τον οποίο διερευνάται το παιχνίδι σε εθνικά πλαίσια. Οι μελέτες από την Κύπρο επικεντρώνονται κυρίως στο κοινωνικο-δραματικό και δημιουργικό παιχνίδι, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη, υιοθετώντας συχνά σχεδιασμούς προσανατολισμένους στην παρέμβαση. Η ελληνική έρευνα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο υπαίθριο και ριψοκίνδυνο παιχνίδι, στη διαδικασία ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στις

οπτικές των παιδιών και σε θέματα που σχετίζονται με το φύλο. Στη Λιθουανία, η βιβλιογραφία επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στο παιχνίδι προσποίησης, στους αφηγηματικούς κόσμους του παιχνιδιού και στις διαδικασίες αυτορρύθμισης και συναισθηματικής ρύθμισης εντός κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων. Η έρευνα από την Ολλανδία συνεισφέρει ένα ευρύ φάσμα μελετών που ασχολούνται με τους ρόλους των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, τα αναλυτικά προγράμματα βασισμένα στο παιχνίδι, τις πολυγλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων, το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και στη φύση, καθώς και τις αναστοχαστικές παιδαγωγικές πρακτικές. Στην Πορτογαλία, η εμπειρική έρευνα διερευνά τις συμπεριφορές στο παιχνίδι, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, τις συμμετοχικές και συμπεριληπτικές πρακτικές, το φύλο, το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και την επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών στο πλαίσιο. Αν και αυτή η θεματική ποικιλομορφία εμπλουτίζει τη διακρατική κατανόηση και αντικατοπτρίζει τις διακριτές πολιτισμικές, προγραμματικές και πολιτικές προτεραιότητες, συμβάλλει επίσης στον κατακερματισμό του πεδίου και περιορίζει τη συσσωρευτική ανάπτυξη γνώσεων.

Παρά τις έρευνες που καταγράφονται στις εθνικές εκθέσεις, φαίνεται να παραμένει η ανάγκη για μια πιο ισχυρή, συνεκτική και συντονισμένη ερευνητική ατζέντα τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Εκτός από τις διαχρονικές και πολυδιάστατες μελέτες που εξετάζουν τον αντίκτυπο του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί ρητά στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των μοντέλων εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι. Αυτό περιλαμβάνει μελέτες παρέμβασης που εξετάζουν πώς οι διάφορες μορφές αρχικής εκπαίδευσης, ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, καθοδήγησης, συμβουλευτικής και αναστοχαστικών πρακτικών (π.χ. αναστοχασμός με βάση βίντεο, συνεργατική έρευνα) συμβάλλουν σε αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, στη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων και στις καθημερινές πρακτικές που σχετίζονται με το παιχνίδι.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η διακρατική ανάλυση αποκαλύπτει ισχυρή σύγκλιση όσον αφορά τις επαγγελματικές και συστημικές ανάγκες. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο η αρχική όσο και η συνεχιζόμενη, αναδεικνύεται ως κρίσιμος μοχλός αλλαγής, που απαιτεί συνεκτικά προγράμματα που γεφυρώνουν τη θεωρία και την πρακτική, αποσαφηνίζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του ενήλικα στο παιχνίδι και υποστηρίζουν τη σκόπιμη, χωρίς αποκλεισμούς και στοχαστική πρακτική. Οι διαρκείς ευκαιρίες για αναστοχασμό και επαγγελματική συνεργασία, που υποστηρίζονται από στρατηγικές όπως η ανάλυση με βάση βίντεο, η καθοδηγούμενη παρατήρηση και ο παιδαγωγικός διάλογος, αναγνωρίζονται σταθερά ως ουσιαστικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι.

Σε συστημικό επίπεδο, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία των εκπαιδευτικών πολιτικών και των θεσμικών πλαισίων που τοποθετούν ρητά το παιχνίδι ως βασική παιδαγωγική αρχή και ως θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού. Τέτοιες πολιτικές πρέπει να εξασφαλίζουν επαρκή χρόνο, χώρο, υλικούς πόρους και οργανωτικές συνθήκες για το παιχνίδι, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις

ευρύτερες κοινωνικές προσδοκίες που δίνουν προτεραιότητα στα πρώιμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα έναντι της ευημερίας, της ενεργού συμμετοχής και της συμμετοχής των παιδιών.

Συνολικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη για ολοκληρωμένες και συνεκτικές στρατηγικές που συνδέουν την έρευνα, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη θεσμική και πολιτική υποστήριξη. Μόνο μέσω μιας τέτοιας ευθυγράμμισης μπορεί το παιχνίδι να επανατοποθετηθεί αποτελεσματικά, όχι ως προαιρετική ή περιφερειακή δραστηριότητα, αλλά ως κεντρική, σκόπιμη και χωρίς αποκλεισμούς παιδαγωγική πρακτική που υποστηρίζει τη μάθηση, την ευημερία, τη συμμετοχή και την πολιτότητα των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση.

2.7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ο πλήρης κατάλογος των εμπειρικών μελετών που περιλαμβάνονται στις εθνικές συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brėdikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) παρατίθεται παρακάτω:

2.7.1 ΚΥΠΡΟΣ

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. (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., 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>

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>

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, 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. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 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>

2.7.2 ΕΛΛΑΔΑ

Birbili, M., & Kyriakidou, M. (2024). Risky play in Greek kindergarten: Perspectives and practices. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 87–100. <https://doi.org/10.12681/icw.35417>

Gessiou, G. (2019). *The pedagogical reconfiguration of kindergarten outdoor environments into places of learning and play through pedagogical approaches* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ioannina, Greece. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=461111&lang=el#p=1>

Gonitsioti, C., & Magos, K. (2016). "Car for boys, doll for girls?" Researching preschool-teachers' perceptions of toy-object in kindergarten. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 15, 11–21. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22185/19042>

Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643979>

Kambeza, M., Vellopoulou, A., Koufou, A., Raikou, N., & Filippidis, A. (2020). Kindergarten teacher trainees' views on play in the context of the Practical Exercise of T.E.E.A.P.H. In *Teacher education and pedagogical departments, 30 years on: Meeting new challenges* (pp. 145–159). [https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK Praktika 2-Synedrio Diktyou Praktikon-147-161.pdf](https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Praktika_2-Synedrio_Diktyou_Praktikon-147-161.pdf)

Kolovou, S., Koutsolabrou, I., Lavidas, K., Komis, V., & Voulgari, I. (2021). Digital games in early childhood education: Greek preschool teachers' views. *Mediterranean Journal of Education*, 1(2), 30–36. <https://pasithee.library.upatras.gr/mje/article/view/3764/3807>

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129–163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Papadopoulou, K. (2019). “There is no play in worksheets and play does not have worksheets”: Children talk about play and lessons in kindergarten. *Epitheorisi Ekpedeftikon Thematou [Review of Educational Issues]*, 18, 20–27.

Papadopoulou, K., Sfyroera, M., & Tsermidou, L. (2024). Reflections on the effects of training preservice early childhood educators in children's play. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 67–86. <https://doi.org/10.12681/icw.35369>

Rentzou, K. (2013). Greek preschool children's playful behavior: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1733–1745. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.752736>

Rentzou, K., Tsiara, E., & Christina, V. (2025). Exploring Greek children's views and perceptions about their play: A comparison between preschool and primary school age children. *International Journal of Early Years Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2522091>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Planning and evaluating the educational process of play within Greek preschool learning environments – A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83–108. <https://www.oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/739>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective kindergarten educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887–903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>

Sakellariou, M., & Banou, M. (2021). Present and future educators' views on planning and evaluation of play didactics within preschool learning environments. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 18, 71–82. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>

Vellopoulou, A., Kampeza, M., Skopeliti, I., Fyssa, A., & Fotopoulou, V. (2024). Play in heterogeneous classrooms for children with and without disability: Perspectives of student early childhood education teachers. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 49–66. <https://doi.org/10.12681/icw.37082>

2.7.3 ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ

Brandisauskiene, A., Daugirdiene, A., Cesnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2025). Improving young children's self-regulation skills in pretend play in the digital age. *Acta Psychologica*, 260, 105605. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105605>

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2022). Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom. *Forum Oświatowe*, 35(2), 53–67.

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: A cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Bredikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174–187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>

Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., & Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija [Game as the philosophy of a child's creation and life]. *Pedagogika*, 118(2), 159–173.

Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija* [The development of a preschool child: Play and self-regulation]. Lietuvos edukologijos universitetas.

Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2022). *Ankstyvosios emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje* [Early development of emotional regulation in play] (Doctoral dissertation). Vytauto Didžiojo universitetas.

2.7.4 ΟΜΜΑΝΔΙΑ

König, A. & van der Aalsvoort, G. M. (2009). Attitudes of Dutch and German preschool teachers towards professional childcare: A cultural comparison. *Early Years*, 29(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09575140903253151>

Leseman, P. P., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363–384.

Prins, J., Gaikhorst, L., & Hovinga, D. (2025). Nature as a co-teacher in early childhood language education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01854-6>

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>

Tajik, M., & Singer, E. (2021). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year-olds. *Early Years*, 41(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>

Thieme, A.-M. M. M., Kuiken, F., Andringa, S., & Verhagen, J. (2025). Teachers' reported experiences with emergent multilingual children's peer interactions in early childhood education and care in the Netherlands. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2506701>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: An international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., König, A., & Goorhuis, S. (2010). Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: A cross-cultural comparison between Germany and the Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.535322>

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>

Van Rossum, E., van der Wilt, F., de Schipper, C., van der Veen, C., & Dobber, M. (2025). How day-care practitioners support children's language and play development. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100539.

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2018). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development*, 89(3), 897–913.

2.7.5 ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ

Afonso, A., & Mamede, E. (2018). Brincando com padrões na educação pré-escolar [Playing with patterns in preschool education]. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, (10), 5–15.

Antunes, R., & Luís, I. (2018). Brincar na educação de infância: Conceções e intencionalidade educativa dos/as educadores/as de infância [Play in early childhood education: Conceptions and educational intentionality of early childhood educators]. *Revista da UIIPS*, 6(1), 126–138. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>

Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Barros Araújo, S., Correia, N., Markowska-Manista, U., Petrogiannis, K., Boderé, A., Pessanha, M., Guimarães, C., & Aguiar, C. (2024). A focus group study on participatory practices in early childhood education and care across four European countries. *Early Education and Development*, 35(6), 1292–1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>

Coelho, L., Guedes, M., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar [Play behavior profiles and emotional knowledge in preschool children]. *Análise Psicológica*, 36(1), 87–100. <https://doi.org/10.14417/ap.1357>

Coelho, V., Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Vancraeyveldt, C. (2023). PLAYING-2-GETHER: Can brief in-service training influence preschool teachers' awareness of play-based strategies for improving relationships?

International Journal of Early Years Education, 31(2), 385–400.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037078>

da Silva Pinto, J. (2025). Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças [Outdoor play in early childhood education: Possibilities for children's participation]. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25008. <https://doi.org/10.21814/rpe.33384>

Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R., & Oliveira, A. (2024). Enhancing autonomy in preschoolers: The role of motor games in development. *Education Sciences*, 14(5), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci14050524>

Mira, C., Veiga, G., Mendes, B., Silva, C., & Pereira, C. (2019). As crianças com perdas auditivas nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos: Uma análise dos comportamentos de jogo [Children with hearing loss in reference schools for bilingual deaf education: An analysis of play behavior]. In K. O'Hara, B. Travassos, & C. Lourenço (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* [Child motor development studies XIV] (pp. 287–295). UBI Edições.

Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). What do preschool teachers and parents think about the influence of screen-time exposure on children's development? Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci12010052>

Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e performatividade de género numa sala de educação pré-escolar [Playing at gender: Gender socialization and performativity in a preschool classroom]. *Ex aequo*, (36), 167–186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>

Pinto, J. da S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [The child participates playing: Outdoor early childhood education] (Doctoral dissertation). University of Minho. RepositóriUM.

Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development* 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ. ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ, ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ, ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ

3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτή η ενότητα συνοψίζει τις έρευνες πεδίου που διεξήχθησαν στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία, η οποίες χαρτογραφούν και αξιολογούν τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, καθώς και άτομα σε θέσεις ευθύνης σε δομές προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, όσον αφορά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytè et al., 2025; Loizou et al., 2025).

Οι συγκεκριμένοι στόχοι της επιτόπιας έρευνας ήταν: (α) να προσδιοριστούν οι τρέχουσες προκλήσεις και κενά στα συστήματα ΠΕΦ όσον αφορά τη χρήση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, (β) να προσδιοριστούν οι ανάγκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, καθώς και αυτές ατόμων σε θέσεις ευθύνης, για την αποτελεσματική χρήση του παιχνιδιού στην προώθηση της μάθησης των παιδιών, και (γ) να προσδιοριστούν οι υπάρχουσες πρακτικές παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ ολοήμερης φροντίδας.

Χρησιμοποιήθηκε μια ερευνητική στρατηγική πολλαπλών συμμετεχόντων για να καταρτιστεί ένας ολοκληρωμένος χάρτης των αναγκών, των προκλήσεων και των υφιστάμενων πρακτικών που σχετίζονται με την παιδαγωγική του παιχνιδιού σε θεσμικό, επαγγελματικό και σχολικό επίπεδο στην ΠΕΦ. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων είχε ως στόχο να παράσχει συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό και εφαρμόζεται σήμερα από διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες, καθώς και να προσφέρει μια βαθιά κατανόηση των οργανωτικών, συγκυριακών και σχετικών με την επαγγελματική εκπαίδευση και την επιμόρφωση παραγόντων που θεωρούνται ότι διευκολύνουν ή περιορίζουν την παιδαγωγική του χρήση.

3.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Η διακρατική έρευνα πεδίου υλοποιήθηκε με τη χρήση ενός σχεδιασμού μικτών μεθόδων σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις για να καταγραφούν πολλαπλές προοπτικές σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως παιδαγωγική προσέγγιση στην ΠΕΦ. Η συλλογή δεδομένων οργανώθηκε γύρω από τρεις συμπληρωματικές συνιστώσες: (i) ημιδομημένες συνεντεύξεις με άτομα σε θέσεις ευθύνης/ηγετικές θέσεις στην ΠΕΦ, (ii) συζητήσεις σε ομάδες εστίασης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και (iii) δομημένες παρατηρήσεις στην τάξη που πραγματοποιήθηκαν από εν δυνάμει εκπαιδευτικούς.

Η συλλογή δεδομένων ακολούθησε ένα κοινό πρωτόκολλο, το οποίο εγκρίθηκε από όλους τους εταίρους. Πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο του 2025, με μικρές διαφορές μεταξύ

των χωρών. Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης διεξήχθησαν είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης, ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, ενώ οι παρατηρήσεις στην τάξη πραγματοποιήθηκαν σε περιβάλλοντα ΠΕΦ.

Η μελέτη περιλάμβανε τρεις ομάδες συμμετεχόντων: προϊστάμενες ΠΕΦ, εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε παρατηρήσεις στην τάξη κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Στις πέντε συμμετέχουσες χώρες, το τελικό δείγμα περιλάμβανε 25 άτομα σε θέσεις ευθύνης (5 σε κάθε χώρα), 106 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (21 στην Κύπρο, 20 στην Ελλάδα, 24 στη Λιθουανία, 19 στην Ολλανδία και 22 στην Πορτογαλία) και 52 εν δυνάμει εκπαιδευτικούς (19 στην Κύπρο, 10 στην Ελλάδα, 10 στη Λιθουανία, 3 στην Ολλανδία και 10 στην Πορτογαλία) (βλ. Παράρτημα ΣΤ για μια γενική επισκόπηση). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ολλανδία, εκτός από τους τρεις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς που πραγματοποίησαν τις παρατηρήσεις στην τάξη, άλλοι 6 συμμετέχοντες συνέβαλαν συμπληρώνοντας το ανοιχτό τμήμα του εργαλείου παρατήρησης που αφορούσε τις σκέψεις τους. Οι παρατηρήσεις στην τάξη πραγματοποιήθηκαν σε 52 δομές ΠΕΦ. Η επιλογή των συμμετεχόντων είχε ως στόχο να εξασφαλίσει την εκπροσώπηση ενός ευρέος φάσματος επαγγελματικών ρόλων, επιπέδων εμπειρίας, τύπων ιδρυμάτων (κυρίως δημόσια, με ορισμένα ιδιωτικά ιδρύματα) και κοινωνικο-γεωγραφικών πλαισίων, συμπεριλαμβανομένων αστικών, προαστιακών, αγροτικών, ηπειρωτικών και νησιωτικών τοποθεσιών. Σε όλες τις χώρες, η επιτόπια έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως σε ιδρύματα ΠΕΦ που εξυπηρετούν παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, ενώ συμπεριέλαβε επίσης επαγγελματίες που εργάζονται με νεότερες ηλικιακές ομάδες ή σε ενιαία κέντρα προσχολικής αγωγής, όπου ήταν σχετικό.

Τα άτομα σε ηγετικές θέσεις επιλέχθηκαν με βάση τον ενεργό παιδαγωγικό ηγετικό τους ρόλο και την άμεση ευθύνη τους για την εποπτεία και την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού στα ιδρύματα ΠΕΦ. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αναζητήθηκαν μέσω θεσμικών και επαγγελματικών δικτύων, ανοιχτών προσκλήσεων συμμετοχής και συνεργαζόμενων δομών ΠΕΦ, εξασφαλίζοντας ποικιλομορφία στην επαγγελματική εμπειρία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναζητήθηκαν μέσω προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και συμμετείχαν στη μελέτη είτε στο πλαίσιο των εποπτευόμενων πρακτικών ασκήσεών τους, μετά από θεσμικές και, όπου απαιτήθηκε, υπουργικές εγκρίσεις είτε σε εθελοντική βάση. Όλοι οι συμμετέχοντες και όλες οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για τους στόχους και τις διαδικασίες της μελέτης και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους πριν από τη συμμετοχή τους.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις προϊστάμενες ακολούθησαν ένα κοινό πρωτόκολλο (Παράρτημα Α). Εξετάστηκαν οι προοπτικές σε επίπεδο ιδρύματος σχετικά με την παιδαγωγική χρήση του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών ηγεσίας, των οργανωτικών συνθηκών, της διαθεσιμότητας πόρων, των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, των επιρροών της πολιτικής και του προγράμματος σπουδών, καθώς και της συνεργασίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες. Οι

συνεντεύξεις διήρκεσαν μεταξύ 50 και 60 λεπτών, ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων και μεταγράφηκαν κατά λέξη. Οι συζητήσεις των ομάδων εστίασης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς υποστήριξαν το συλλογικό αναστοχασμό σχετικά με τις καθημερινές πρακτικές παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, συζητώντας εννοιολογήσεις του παιχνιδιού, παιδαγωγικές στρατηγικές, αντιλαμβανόμενα οφέλη και προκλήσεις, παράγοντες που διευκολύνουν και περιορίζουν, ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, πλαίσια αναλυτικών προγραμμάτων και πολιτικής, καθώς και πρακτικές παρακολούθησης. Ένα κοινό πρωτόκολλο καθοδήγησε όλες τις ομάδες εστίασης (Παράρτημα Α), οι οποίες διήρκεσαν μεταξύ 60 και 120 λεπτών, ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, και ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν κατά λέξη.

Οι παρατηρήσεις στην τάξη πραγματοποιήθηκαν από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας ένα τυποποιημένο εργαλείο παρατήρησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του έργου (Παράρτημα Η). Οι παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν στην οργάνωση και την ποιότητα επεισοδίων παιχνιδιού, τους τύπους παιχνιδιού, τους ρόλους και τα επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, τις δυνατότητες του περιβάλλοντος, τη σύνθεση της ομάδας και τους περιορισμούς του πλαισίου. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ελεύθερου ή δομημένου παιχνιδιού και διήρκεσαν μεταξύ 30 και 50 λεπτών. Σε κάποιες χώρες, οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο φάσεις, μια αρχική φάση παρατήρησης ακολουθούμενη από μια δεύτερη φάση μετά από αναστοχαστική συζήτηση με τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Επιπλέον, οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και/ή ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τις πεποιθήσεις τους, τις αντιλαμβανόμενες ικανότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους σε σχέση με την παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι.

Όλα τα ερευνητικά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένων των οδηγιών συνέντευξης, των πρωτοκόλλων των ομάδων εστίασης, των πινάκων παρατήρησης, των ερωτηματολογίων και των εντύπων συγκατάθεσης, αναπτύχθηκαν από κοινού από την κοινοπραξία EDUPLAY, τυποποιήθηκαν σε όλες τις χώρες και μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν πολιτισμικά για να εξασφαλιστεί η εννοιολογική ισοδυναμία. Η μελέτη συμμορφώθηκε με τα διεθνή πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας για την έρευνα που αφορά εκπαιδευτικούς και παιδιά. Η έγκριση εξασφαλίστηκε από κάθε συμμετέχουσα χώρα, σύμφωνα με τους εθνικούς κανονισμούς (π.χ. στην Πορτογαλία, η έγκριση δόθηκε από την Επιτροπή Ηθικής του Κέντρου Έρευνας και Καινοτομίας στην Εκπαίδευση, Αναφορά Έκθεσης PA08/CE/24 ενώ στην Ελλάδα η έγκριση δόθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Α.Π.Θ. με Αρ. Πρωτ.: 225925/2025). Για τις παρατηρήσεις στην τάξη, ελήφθη η συγκατάθεση των γονέων και η συναίνεση των παιδιών, όπου απαιτήθηκε. Όλα τα δεδομένα ανωνυμοποιήθηκαν, αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και υποβλήθηκαν σε επεξεργασία σύμφωνα με τους εθνικούς και διεθνείς κανονισμούς για την προστασία των δεδομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων σε κάθε χώρα ακολούθησε κοινά πρωτόκολλα (Παράρτημα Ζ). Τα ποσοτικά δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τα εργαλεία παρατήρησης αναλύθηκαν περιγραφικά. Τα ποιοτικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις, τις ομάδες εστίασης και τις ανοιχτές απαντήσεις

αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση για τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων, κοινών προκλήσεων και χαρακτηριστικών που εξαρτώνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα δεδομένα παρατήρησης εξετάστηκαν περαιτέρω μέσω ανάλυσης περιεχομένου βάσει κατηγοριών, με έμφαση στους τύπους παιχνιδιού, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες του πλαισίου που διαμορφώνουν τις πρακτικές παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, ελήφθησαν υπόψη τα εθνικά χαρακτηριστικά του πλαισίου, όπως οι δομές διακυβέρνησης, τα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων, τα μοντέλα επαγγελματικής προετοιμασίας και οι υλικές συνθήκες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα ευρήματα θα ήταν συγκρίσιμα μεταξύ των χωρών και θα λάμβαναν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Για την παρούσα διακρατική έκθεση, οι συγγραφείς πραγματοποίησαν μια συγκριτική και ολοκληρωμένη ανάλυση με βάση τις πέντε εθνικές εκθέσεις (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Τα κύρια ευρήματα οργανώνονται σε τρεις θεματικές ενότητες: Προκλήσεις/εμπόδια στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ, ανάγκες των επαγγελματιών στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού, και τρέχουσα κατάσταση και πρακτικές του παιχνιδιού, καθώς και ανάγκες και προκλήσεις που εντοπίστηκαν από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, γίνεται σύνθεση και συζητούνται οι συνέπειες που προκύπτουν από τις πέντε εκθέσεις.

3.3. ΚΥΡΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

3.3.1. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ/ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ

Στα πέντε εθνικά δείγματα (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), οι συμμετέχοντες περιέγραψαν μια σειρά προκλήσεων/εμποδίων για την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ, οι οποίες ομαδοποιούνται σε αλληλένδετες κατηγορίες που αφορούν διάφορες διαστάσεις. Αυτές οι προκλήσεις/εμπόδια αναφέρθηκαν ως αλληλοεπικαλυπτόμενες και αλληλοενισχυόμενες, διαμορφώνοντας τις καθημερινές δυνατότητες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο τους.

Πρώτον, ο σχεδιασμός, η ποιότητα, η συντήρηση και η προμήθεια πόρων των περιβαλλόντων παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών χώρων και των υλικών συνθηκών, περιγράφονταν συχνά ως περιοριστικοί παράγοντες για το παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες από τα δείγματα των πέντε χωρών αναφέρθηκαν σε μικρές ή μη ευέλικτες τάξεις, εσωτερικούς χώρους που κυριαρχούνταν από σταθερά έπιπλα και εξωτερικούς χώρους που χαρακτηρίζονταν από τσιμεντένιες επιφάνειες ή παραδοσιακές, σταθερές δομές παιχνιδιού. Σε αρκετές εκθέσεις, η παροχή παιχνιδιών περιγράφονταν ως τυποποιημένη, ανεπαρκώς ανανεωμένη και περιορισμένη ως προς την ύπαρξη ανοιχτού τύπου ή αισθητηριακών υλικών. Οι οικονομικοί περιορισμοί και οι περιορισμοί στους πόρους περιγράφηκαν επίσης ως παράγοντες που περιορίζουν την παροχή και την ανανέωση των υλικών παιχνιδιού, με τους συμμετέχοντες σε εκθέσεις διαφορετικών χωρών να αναφέρονται στη χρήση παρωχημένων πόρων και στις προσωπικές δαπάνες των εκπαιδευτικών ως μέσο διατήρησης

ελκυστικών περιβαλλόντων παιχνιδιού. Η προσβασιμότητα τέθηκε επίσης ως θέμα ανησυχίας, ιδίως όσον αφορά τη διαθεσιμότητα εξειδικευμένου εξοπλισμού και την καταλληλότητα των φυσικών περιβαλλόντων για παιδιά με αναπηρίες, με ορισμένους συμμετέχοντες να επισημαίνουν την απουσία συστηματικής παρακολούθησης των προτύπων προσβασιμότητας. Οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα περιβάλλοντα ανέφεραν αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως η αναδιάταξη των επίπλων, η επαναχρησιμοποίηση υλικών ή η προσωπική χρηματοδότηση υλικών, τονίζοντας παράλληλα ότι αυτές οι πρακτικές δεν μπορούν να αντικαταστήσουν καλά σχεδιασμένα, ευέλικτα και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα παιχνιδιού.

Δεύτερον, η κατανομή του χρόνου, οι ρουτίνες και οι οργανωτικές δομές αναγνωρίστηκαν σταθερά ως εμπόδια για το συνεχές και ουσιαστικό παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν άκαμπτα καθημερινά προγράμματα, συχνές διακοπές που συνδέονται με ρουτίνες ή προγραμματισμένες δραστηριότητες και διοικητικές απαιτήσεις που κατακερματίζουν το παιχνίδι των παιδιών, ακόμη και όταν το παιχνίδι περιλαμβάνεται επίσημα στον ημερήσιο προγραμματισμό. Ο βαρύς φόρτος εργασίας και η έλλειψη προσωπικού αναφέρθηκαν επίσης ως παράγοντες που περιορίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρατηρούν, να επεκτείνουν και να συνδέουν το παιχνίδι με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη.

Τρίτον, οι συνθήκες εργασίας των επαγγελματιών και η σύνθεση των ομάδων αναφέρθηκαν ως παράγοντες που περιορίζουν την εξατομικευμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σε όλα τα δείγματα, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε υψηλή αναλογία εκπαιδευτικών-παιδιών, ομάδες μικτών ηλικιών, κακές ακουστικές συνθήκες και όλο και πιο ετερογενείς ομάδες παιδιών όσον αφορά τις ανάγκες και τα επίπεδα ανάπτυξης. Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν παρουσιάστηκαν ως εγγενώς προβληματικά, αλλά περιγράφηκαν ως σημαντικά εμπόδια όταν ένας ή μια μόνο εκπαιδευτικός καλείται να επιβλέπει, να διαχειρίζεται ρουτίνες, να υποστηρίζει πολλαπλές εμπειρίες παιχνιδιού και να μεσολαβεί σε συγκρούσεις ταυτόχρονα.

Τέταρτον, η θεσμική κουλτούρα, οι επαγγελματικές πεποιθήσεις και οι πρακτικές ηγεσίας περιγράφηκαν ως κεντρικής σημασίας για τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κύρους του παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες σε διάφορα εθνικά δείγματα τόνισαν ότι όπου υπήρχε μια κοινή αντίληψη για το παιχνίδι και υποστηρικτική παιδαγωγική ηγεσία, το παιχνίδι ήταν πιο πιθανό να αντιμετωπίζεται ως κεντρική μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, σε ορισμένα περιβάλλοντα, το παιχνίδι περιγράφηκε ως δευτερεύον σε σχέση με πιο ορατές ή προσανατολισμένες σε συγκεκριμένα «προϊόντα» δραστηριότητες. Τα προκαθορισμένα θέματα, τα τυποποιημένα προγράμματα και τα εξωτερικά προωθούμενα προγράμματα αναφέρθηκαν ως παράγοντες που περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών να ακολουθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ η περιορισμένη υποστήριξη από τους συναδέλφους και η περιορισμένη παιδαγωγική καθοδήγηση ενισχύουν την εξάρτηση από πρακτικές που καταλήγουν να γίνονται ρουτίνες.

Πέμπτον, τα πλαίσια πολιτικών, τα συστήματα επιθεώρησης και οι διοικητικές διαδικασίες συνδέονταν

επίσης με εμπόδια, ιδίως όταν οι αναφορές στο παιχνίδι στα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνταν από τους συμμετέχοντες ως ασύμβατες με τις προτεραιότητες της λογοδοσίας ή της επιθεώρησης. Ενώ όλα τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν επίσημα την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες και από τα πέντε δείγματα χωρών περιέγραψαν αξιοσημείωτες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αναφορές εφαρμόζονται στην πράξη, ανάλογα με τα εθνικά πολιτικά πλαίσια, τις προτεραιότητες των αναλυτικών προγραμμάτων και τις ρυθμίσεις διακυβέρνησης. Σε αρκετά δείγματα, αναφέρθηκε ότι οι διαδικασίες επιθεώρησης ευνοούν τα ορατά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενισχύοντας έτσι την πίεση να δοθεί προτεραιότητα στις δομημένες δραστηριότητες έναντι του παιχνιδιού. Αυτή η ένταση ήταν ιδιαίτερα εμφανής στα δείγματα της Ελλάδας και της Ολλανδίας όπου οι συμμετέχοντες περιέγραψαν αναλυτικά προγράμματα που, παρά τις ρητές αναφορές στη μάθηση μέσω του παιχνιδιού, συνυπάρχουν με ισχυρούς μηχανισμούς λογοδοσίας και υποχρεωτικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, οι οποίες θεωρήθηκαν ότι περιορίζουν τον χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι. Αντίθετα, στα κυπριακά και πορτογαλικά δείγματα, οι συμμετέχοντες έδωσαν συγκριτικά μεγαλύτερη έμφαση στις ρυθμίσεις που σχετίζονται με τη διακυβέρνηση και την επιθεώρηση ως καθοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή του παιχνιδιού, παρά στις ρητές προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος. Στο δείγμα της Λιθουανίας, τα εμπόδια που σχετίζονται με την πολιτική περιγράφηκαν κυρίως σε σχέση με τα ρυθμιστικά πλαίσια, τους κανόνες υγιεινής και μια ιστορικά εδραιωμένη ακαδημαϊκή παράδοση, τα οποία συνεχίζουν να διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται και εφαρμόζονται οι κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος. Σε διάφορα πλαίσια, αναφέρθηκαν επίσης γραφειοκρατικές καθυστερήσεις στην επισκευή ή αναβάθμιση εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, παράλληλα με την εξάρτηση από διαδικασίες σε δημοτικό ή κρατικό επίπεδο, οι οποίες θεωρήθηκαν ότι περιορίζουν την αυτονομία των ιδρυμάτων και τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό για περιβάλλοντα παιχνιδιού.

Τέλος, οι προσδοκίες των οικογενειών και των κοινοτήτων αναγνωρίστηκαν από τους συμμετέχοντες σε διάφορα εθνικά δείγματα ως ένα επιπλέον εμπόδιο. Ορισμένες οικογένειες περιγράφηκαν ως οικογένειες που εκτιμούν την εμφανή ακαδημαϊκή εργασία και εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την ετοιμότητα για το σχολείο, ιδίως σε σχέση με τον γλωσσικό και αριθμητικό γραμματισμό. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η επικοινωνία και συγκεκριμένα παραδείγματα μάθησης μέσω του παιχνιδιού μπορούν να υποστηρίξουν την κατανόηση των γονέων. Ωστόσο, η συνεχής ανάγκη να εξηγηθεί και να δικαιολογείται το παιχνίδι θεωρήθηκε ως πρακτικός περιορισμός. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν επίσης σε παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον των παιδιών, όπως περιορισμένες προηγούμενες εμπειρίες παιχνιδιού, εκτεταμένη χρήση οθονών, φτώχεια και προκλήσεις στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι οποίοι περιγράφηκαν ως παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του παιχνιδιού και αυξάνουν την ανάγκη για διαμεσολάβηση από ενήλικες.

Αν και εντοπίστηκαν κοινές κατηγορίες προκλήσεων και στις πέντε εθνικές εκθέσεις, η πιο προσεκτική εξέταση των δεδομένων για κάθε χώρα αποκάλυψε σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες πλαισίωσαν, βίωσαν και ιεράρχησαν αυτά τα εμπόδια στο αντίστοιχο εθνικό και τοπικό πλαίσιο. Στο κυπριακό δείγμα, οι συμμετέχοντες τόνισαν τον ρόλο της ηγετικής στάσης και των θεμάτων που ορίζονται διοικητικά στον περιορισμό της παιδαγωγικής αυτονομίας, μαζί με τις διαδικαστικές καθυστερήσεις στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων, την ανεπαρκή ανανέωση των υλικών, τις προκλήσεις στην προσβασιμότητα και τις υψηλές αναλογίες παιδιών/προσωπικού.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σημείωσαν την απουσία σκεπαστών ή περιφραγμένων κοινόχρηστων χώρων, γεγονός που περιορίζει το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους τόσο κατά τους ζεστούς καλοκαιρινούς μήνες όσο και κατά τους χειμερινούς μήνες, καθώς και σημαντικές διαφορές μεταξύ των αστικών και αγροτικών περιοχών όσον αφορά το μέγεθος και την ποιότητα των εξωτερικών χώρων. Στο ελληνικό δείγμα, οι συμμετέχοντες επέστησαν την προσοχή στις ανισότητες που υπάρχουν στις υποδομές από κέντρο σε κέντρο, στον υψηλό αριθμό παιδιών ανά εκπαιδευτικό σε μικρές τάξεις και στις πιέσεις που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες, κατά την άποψη τους, περιορίζουν τον χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι, παρά την ρητή αναγνώρισή του στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα και την επίσημη κατανομή του στο ημερήσιο πρόγραμμα. Ορισμένα νηπιαγωγεία μοιράζονται επίσης τις αυλές τους με δημοτικά σχολεία, περιορίζοντας την πρόσβαση στο παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, ενώ οι συμμετέχοντες ανέφεραν ανισότητες μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών (και παιδικών σταθμών) ιδρυμάτων όσον αφορά την επάρκεια των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων. Στο δείγμα της Λιθουανίας, οι συμμετέχοντες τόνισαν τα πολιτισμικά εμπόδια και τα εμπόδια που δημιουργούνται από αντιλήψεις, αναφερόμενοι σε μια μακροχρόνια ακαδημαϊκή παράδοση στην οποία το παιχνίδι και η μάθηση θεωρούνται ξεχωριστά, σε συνδυασμό με την περιορισμένη επαγγελματική ικανότητα στην παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι και τους κανονιστικούς περιορισμούς που επηρεάζουν τα υλικά και τη χρήση του χρόνου. Στο ολλανδικό δείγμα, οι συμμετέχοντες τόνισαν ιδιαίτερα τις πιέσεις για επαγγελματική απόδοση και λογοδοσία που σχετίζονται με τα αποτελέσματα στη γλώσσα και τα μαθηματικά, παράλληλα με το βαρύ διοικητικό φόρτο εργασίας και την απουσία κοινής παιδαγωγικής οπτικής γύρω από το παιχνίδι. Επισήμαναν επίσης τις στάσεις των γονέων (π.χ. «φόβος για τη βρωμιά») και τις δυσκολίες στη μετάφραση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος σε παρατηρήσιμες, αξιολογήσιμες προσεγγίσεις βασισμένες στο παιχνίδι. Στο πορτογαλικό δείγμα, οι συμμετέχοντες επισήμαναν δομικούς και θεσμικούς περιορισμούς, συμπεριλαμβανομένων των μηχανισμών χρηματοδότησης, των απαιτήσεων για πιστοποίηση και την εξάρτηση από τους δήμους, καθώς και μικρούς ή ανεπαρκείς χώρους, άκαμπτα ωράρια, πρακτικές επιθεώρησης που θεωρούνται ασύμβατες με τις κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος και τις προκλήσεις της εργασίας με μεγάλες, ετερογενείς ομάδες. Άλλα εμπόδια ήταν η ανεπαρκής προετοιμασία του βοηθητικού προσωπικού, του οποίου ο ρόλος είναι ουσιαστικός για την προώθηση του παιχνιδιού, και οι αποφάσεις περί αρχιτεκτονικής που λαμβάνονται χωρίς διαβούλευση με ειδικούς στον τομέα της προσχολικής και πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιβάλλοντα

που δεν ανταποκρίνονται σε παιδαγωγικές ανάγκες.

Στα πέντε εθνικά δείγματα, προέκυψαν επίσης διαφορές ανάλογα με τους επαγγελματικούς ρόλους των συμμετεχόντων. Τα άτομα σε ηγετικές θέσεις έτειναν να δίνουν έμφαση σε συστημικά και δομικά εμπόδια, όπως τα πλαίσια πολιτικής, τα συστήματα επιθεώρησης, οι μηχανισμοί χρηματοδότησης, οι αναλογίες προσωπικού και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που περιορίζουν την θεσμική αυτονομία και τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό για τα περιβάλλοντα παιχνιδιού. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εστίασαν περισσότερο σε καθημερινά, πρακτικά εμπόδια, όπως περιορισμένος χώρος, άκαμπτα ωράρια, διακοπές στη ροή του παιχνιδιού, μεγάλες και ετερογενείς ομάδες και η δυσκολία διατήρησης και επέκτασης του παιχνιδιού στο πλαίσιο των υφιστάμενων οργανωτικών ρουτινών. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, τόνισαν τα εμπόδια που σχετίζονται με τη θέση τους εντός των ιδρυμάτων, επισημαίνοντας τις περιορισμένες ευκαιρίες για την εφαρμογή προσεγγίσεων βασισμένων στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, την έλλειψη καθοδήγησης ή προτύπων από έμπειρους εκπαιδευτικούς, την ανεπαρκή πρόσβαση σε υλικά και χώρους παιχνιδιού, καθώς και τις προκλήσεις στη διαχείριση των συγκρούσεων και των διαφορετικών επιπέδων παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών. Αν και αυτές οι εμφάνσεις διαφέρουν, αντανακλούν συμπληρωματικές οπτικές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο βιώνονται οι υλικοί, οργανωτικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί περιορισμοί σε διαφορετικά επίπεδα του συστήματος ΠΕΦ.

Συνολικά, οι συνεισφορές από τα πέντε εθνικά δείγματα υποδηλώνουν ότι τα εμπόδια για την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ δεν εντοπίζονται κυρίως σε ένα μόνο επίπεδο, αλλά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των υλικών συνθηκών, των οργανωτικών ρυθμίσεων, της επαγγελματικής κουλτούρας και των πλαισίων πολιτικής. Ενώ οι συμμετέχοντες σε όλα τα πλαίσια περιέγραψαν παρόμοιες κατηγορίες περιορισμών, ο τρόπος με τον οποίο αυτοί βιώνονται και ιεραρχούνται ποικίλλει ανάλογα με τις τοπικές θεσμικές και πολιτισμικές ρυθμίσεις και παραμέτρους. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία των συνεκτικών, πολυεπίπεδων προσεγγίσεων που ευθυγραμμίζουν την πολιτική, την ηγεσία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τα μαθησιακά περιβάλλοντα, προκειμένου να υποστηριχθεί η βιώσιμη ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην καθημερινή πρακτική της ΠΕΦ.

3.3.2. ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Πέρα από τον εντοπισμό των εμποδίων, οι συμμετέχοντες σε όλα τα εθνικά δείγματα εξέφρασαν μια σειρά από ανάγκες που θεωρούν κρίσιμες για την ουσιαστική ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην πρακτική της ΠΕΦ. Η ανάλυση υπογραμμίζει τις μορφές υποστήριξης, τις γνώσεις, τις οργανωτικές συνθήκες και την ευθυγράμμιση των πολιτικών που οι επαγγελματίες θεωρούν απαραίτητες για τη διατήρηση της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι στο πέρασμα του χρόνου. Αυτές οι αναφορές μετατοπίζουν την εστίαση από τους περιορισμούς στις συνθήκες υπό τις οποίες το παιχνίδι μπορεί να εφαρμοστεί με αυτοπεποίθηση στην καθημερινή πρακτική.

Μια πρώτη και ευρέως διαδεδομένη ανάγκη αφορά την ανάπτυξη μιας σταθερής και κοινής αντίληψης για το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες από όλες τις χώρες τόνισαν τη

σημασία της εμπάθουσας των θεωρητικών γνώσεων σχετικά με το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένων των αναπτυξιακών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών διαστάσεων του. Αυτή η ανάγκη εκφράστηκε όχι μόνο σε σχέση με τις προσωπικές γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και ως συλλογική απαίτηση για την οικοδόμηση μιας κοινής επαγγελματικής γλώσσας που υποστηρίζει συνεπείς παιδαγωγικές αποφάσεις σε όλες τις ομάδες και τους φορείς.

Σε στενή σχέση με αυτό, οι συμμετέχοντες τόνισαν σταθερά την ανάγκη για πρακτικές, βασισμένες στην εμπειρία ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης. Οι διευθύντριες δομών προσχολικής αγωγής και φροντίδας/προϊστάμενες νηπιαγωγείων, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η μάθηση σχετικά με το παιχνίδι είναι πιο αποτελεσματική όταν η θεωρία συνδέεται άμεσα με την πρακτική μέσω της παρατήρησης, υποδειγμάτων, της καθοδήγησης και του εποπτευόμενου πειραματισμού σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την αξία του να μάθουν πως να συμμετέχουν στο παιχνίδι, της υποστήριξης των πρωτοβουλιών των παιδιών, της διαχείρισης των συγκρούσεων, της καταγραφής και τεκμηρίωσης των μαθησιακών διαδικασιών και της υποστήριξης της συμπερίληψης στο παιχνίδι. Αρκετοί συμμετέχοντες ζητούσαν συγκεκριμένα «ενδοσχολική» καθοδήγηση, καθοδήγηση σε μικρές ομάδες και ευκαιρίες παρατήρησης συναδέλφων που εφαρμόζουν αποτελεσματικά την παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι, αντί της παρακολούθησης μεμονωμένων σεμιναρίων. Η σταθερή καθοδήγηση, η μάθηση από ομότιμους και η συνεργατική αναστοχαστική σκέψη θεωρήθηκαν ιδιαίτερα πολύτιμες για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και της αλλαγής με την πάροδο του χρόνου.

Μια άλλη κοινή ανάγκη αφορά τις οργανωτικές συνθήκες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ουσιαστικά στο παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία του να υπάρχει αρκετός χρόνος για παιχνίδι χωρίς διακοπές, ευέλικτες ρουτίνες που ανταποκρίνονται στις πρωτοβουλίες των παιδιών και συνθήκες εργασίας που μειώνουν την κυριαρχία των διοικητικών καθηκόντων. Σε αρκετές συνεντεύξεις, η διαθεσιμότητα επιπρόσθετης υποστήριξης από ενήλικες στις τάξεις περιγράφηκε ως βασικός παράγοντας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν πέρα από την εποπτεία και να συμμετέχουν πιο ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών.

Η ανάλυση των πέντε εθνικών εκθέσεων αποκάλυψε επίσης ότι οι συμμετέχοντες τόνισαν σταθερά τις υλικές και χωροταξικές ανάγκες ως κρίσιμες για την υποστήριξη πλουσιότερων εμπειριών παιχνιδιού. Αυτές περιλαμβάνουν την πρόσβαση σε ποικίλα, ανοιχτά, αισθητηριακά υλικά, καθώς και σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους που μπορούν να αναδιαμορφωθούν για να φιλοξενήσουν διαφορετικές μορφές παιχνιδιού. Πολλοί συμμετέχοντες τόνισαν την εκπαιδευτική αξία των απλών, φυσικών ή χαμηλού κόστους υλικών, παράλληλα με την ανάγκη για συνεχή συντήρηση, ανανέωση και προσαρμογές για την προσβασιμότητα, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στο παιχνίδι. Παραδείγματα περιλαμβάνουν κινητά έπιπλα για την αναδιάταξη των χώρων παιχνιδιού, κοστούμια για παιχνίδια ρόλων, προσαρμόσιμους εξωτερικούς χώρους και επιπλέον χώρο για την αποθήκευση και χρήση αντικειμένων παιχνιδιού.

Ένα άλλο επαναλαμβανόμενο θέμα αφορά την ανάγκη βελτίωσης της επικοινωνίας και της κοινής

κατανόησης με τις οικογένειες, τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανάγκη για εργαλεία και στρατηγικές που θα κάνουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού ορατή και κατανοητή στους γονείς, τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου και τις τοπικές αρχές. Η δημιουργία κοινών προσδοκιών γύρω από το παιχνίδι θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων και σε περιβάλλοντα όπου τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα έχουν μεγάλη αξία.

Τέλος, οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της συνεκτικής ηγεσίας και των υποστηρικτικών πλαισίων πολιτικής. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν το ρόλο της παιδαγωγικής ηγεσίας στη νομιμοποίηση του παιχνιδιού, στην προώθηση κοινών οραμάτων και στη δημιουργία συνθηκών για συνεργασία και επαγγελματική μάθηση. Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την ανάγκη ευθυγράμμισης μεταξύ των κατευθυντήριων γραμμών του αναλυτικού προγράμματος και των διαδικασιών πιστοποίησης καθώς και την ανάγκη για στρατηγικές ηγεσίας που ενσωματώνουν ένα κοινό όραμα για το παιχνίδι σε όλες τις σχολικές ομάδες. Η ευθυγράμμιση μεταξύ των πλαισίων του αναλυτικού προγράμματος, των πρακτικών επιθεώρησης, της παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης και των θεσμικών προτεραιοτήτων περιγράφηκε ως απαραίτητη για τη διατήρηση των προσεγγίσεων που βασίζονται στο παιχνίδι πέρα από τις ατομικές πρωτοβουλίες.

Μια ανάλυση που έγινε εγκάρσια στις ομάδες συμμετεχόντων δείχνει περαιτέρω ότι αυτές οι ανάγκες διατυπώνονται διαφορετικά ανάλογα με τους ρόλους και τις θέσεις των επαγγελματιών στο σύστημα ΠΕΦ. Τα άτομα σε θέσεις ευθύνης/ηγετικές θέσεις έτειναν να τονίζουν τις συστημικές και δομικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των συνεκτικών πλαισίων πολιτικής, της βιώσιμης και πρακτικής επαγγελματικής ανάπτυξης, των κατάλληλων συνθηκών στελέχωσης, των επενδύσεων σε υποδομές και υλικά, καθώς και των στρατηγικών ηγεσίας που δημιουργούν κοινές παιδαγωγικές οράσεις γύρω από το παιχνίδι. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εστίασαν περισσότερο στις ανάγκες που σχετίζονται με την καθημερινή πρακτική, όπως συγκεκριμένα παιδαγωγικά εργαλεία, ευκαιρίες για καθοδήγηση και συνεργατικό αναστοχασμό, ευέλικτες ρουτίνες, πρόσθετη υποστήριξη στην τάξη και καθοδήγηση σχετικά με την παιδαγωγική τεκμηρίωση και την επικοινωνία της μάθησης μέσω του παιχνιδιού. Ζήτησαν επίσης βοήθεια για την αποτελεσματική χρήση των πλαισίων παρατήρησης και για προγράμματα που προστατεύουν το εκτεταμένο παιχνίδι. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, έθεσαν σε πρώτο πλάνο τις ανάγκες που συνδέονται με την εκπαίδευσή τους και τη θέση τους εντός των ιδρυμάτων, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση στο παιχνίδι στην αρχική εκπαίδευση, σαφέστερη καθοδήγηση σχετικά με την ενσωμάτωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος στο παιχνίδι, ευκαιρίες για παρατήρηση και εξάσκηση πάνω στην παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι, υπό επίβλεψη, και υποστήριξη στη διαχείριση διαφορετικών καταστάσεων παιχνιδιού, ένταξης και συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σε ορισμένα δείγματα, ο περιορισμένος χρόνος πρακτικής άσκησης (π.χ. δύο ημέρες την εβδομάδα) και η έλλειψη προτύπων/καθοδήγησης αναφέρθηκαν ως παράγοντες που περιορίζουν την εφαρμογή και την αυτοπεποίθησή τους στο πεδίο αυτό.

Αν και αυτές οι ανάγκες ήταν κοινές σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες σε διαφορετικές χώρες τόνισαν διαφορετικές ανάγκες που διαμορφώθηκαν από το επαγγελματικό και θεσμικό τους πλαίσιο. Στο κυπριακό δείγμα, οι συμμετέχοντες τόνισαν τις ανάγκες που σχετίζονται με τις συνθήκες στελέχωσης, τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και τη συνεχιζόμενη, πρακτική

επαγγελματική ανάπτυξη που συνδέει τις πεποιθήσεις σχετικά με το παιχνίδι με την εφαρμογή στην τάξη. Στο ελληνικό δείγμα, οι συμμετέχοντες εστίασαν έντονα στην ανάγκη για συστηματική, εξειδικευμένη επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα του παιχνιδιού και για σχολικές κουλτούρες που υποστηρίζουν συλλογικά τη μάθηση με βάση το παιχνίδι. Στο λιθουανικό δείγμα, οι συμμετέχοντες τόνισαν ιδιαίτερα την ανάγκη ενίσχυσης των θεωρητικών και μεθοδολογικών γνώσεων σχετικά με το παιχνίδι, την ανάπτυξη πρακτικών εργαλείων και τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και τις τοπικές αρχές. Στο ολλανδικό δείγμα, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τη σημασία των κοινών παιδαγωγικών οραμάτων, της δομημένης καθοδήγησης και των συγκεκριμένων εργαλείων για την καθοδήγηση του παιχνιδιού, παράλληλα με την οργανωτική υποστήριξη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι. Στο πορτογαλικό δείγμα, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη για ολοκληρωμένη επαγγελματική ανάπτυξη που να περιλαμβάνει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, ενισχυμένες κουλτούρες συνεργασίας, βελτιωμένα περιβάλλοντα παιχνιδιού και μεγαλύτερη ευθυγράμμιση μεταξύ των πλαισίων πολιτικής, των θεσμικών πρακτικών και της συμμετοχής της κοινότητας.

Συνολικά, τα στοιχεία που παρέχονται από τις πέντε εθνικές εκθέσεις υποδηλώνουν ότι οι επαγγελματίες σε όλα τα πλαίσια έχουν σαφή αντίληψη για το τι θα συμβάλει σε μια πιο αποτελεσματική, σίγουρη και βιώσιμη ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ. Οι αναφορές τους υπογραμμίζουν τη σημασία της επένδυσης όχι μόνο σε πόρους και εκπαίδευση/κατάρτιση, αλλά και σε κοινές αντιλήψεις, κουλτούρες συνεργασίας, οργανωτικές συνθήκες και συνοχή πολιτικών. Η αντιμετώπιση αυτών των αναγκών με συντονισμένο και βιώσιμο τρόπο φαίνεται να είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως ένα σημαντικό και ανθεκτικό στοιχείο της καθημερινής πρακτικής της ΠΕΦ.

3.3.3. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΔΡΑΣΕΙΣ Ή ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η ανάλυση των εθνικών εκθέσεων δείχνει ότι οι συμμετέχοντες σε όλα τα δείγματα περιγράφουν τις πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού κυρίως από την άποψη του τρόπου οργάνωσης του καθημερινού παιδαγωγικού έργου μέσω του χώρου, του χρόνου, της συμμετοχής των ενηλίκων και της συνεργασίας, και όχι ως ένα σύνολο διακριτών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων. Το παιχνίδι παρουσιάζεται ως μια δραστηριότητα ενσωματωμένη στις καθημερινές ρουτίνες και σχέσεις, που διαμορφώνεται μέσω συνεχών παιδαγωγικών αποφάσεων και προσαρμογών.

Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό αυτών των πρακτικών είναι η σκόπιμη οργάνωση περιβαλλόντων που προσκαλούν την εξερεύνηση, τη φαντασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε εσωτερικούς χώρους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συνήθως σε διαφοροποιημένους χώρους παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδι ρόλων, κατασκευές, χώροι αισθητηριακής ή κινητικής δραστηριότητας) που προσαρμόζονται με την πάροδο του χρόνου και συχνά δημιουργούνται από κοινού με τα παιδιά. Οι εξωτερικοί/υπαίθριοι χώροι χρησιμοποιούνται τακτικά όπου είναι δυνατόν, με ορισμένες ομάδες να επεκτείνουν το παιχνίδι μέσω υλικών ανοιχτού τύπου ή μικρών φυσικών υλικών. Σε όλες τις εκθέσεις, η διάταξη του χώρου συνδέεται στενά με την παιδαγωγική στοχοθεσία, με τους εκπαιδευτικούς να περιγράφουν πώς τα υλικά και οι καταστάσεις εισάγονται σκόπιμα για να διεγείρουν ρόλους, διάλογο και επίλυση προβλημάτων.

Ένα άλλο επαναλαμβανόμενο θέμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με το παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν μια στάση ανταπόκρισης στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τις πρωτοβουλίες των παιδιών, συμμετέχουν επιλεκτικά στο παιχνίδι και υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση, τη γλώσσα και τη διαπραγμάτευση χωρίς να ελέγχουν την αφήγηση του παιχνιδιού. Σε πολλά περιβάλλοντα, αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται μέσω επεξεργασίας θεμάτων ή σχεδίων εργασίας που αντλούν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και, μερικές φορές, από εμπειρίες του πραγματικού κόσμου, επιτρέποντας στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι να αναπτυχθεί με μεγαλύτερη συνοχή και βάθος.

Οι συμμετέχοντες τονίζουν επίσης τον ρόλο της παρατήρησης και της τεκμηρίωσης στη διατήρηση του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού στόχου. Πρακτικές όπως φωτογραφίες, σχέδια των παιδιών, σύντομες αφηγήσεις και εργαλεία παρατήρησης χρησιμοποιούνται για να επανεξετάσουν τις εμπειρίες παιχνιδιού με τα παιδιά, να ενημερώσουν τον προγραμματισμό και να υποστηρίξουν τον ομαδικό αναστοχασμό. Η τεκμηρίωση περιγράφεται περαιτέρω ως μέσο επικοινωνίας με τις οικογένειες και διατήρησης της συνέχειας γύρω από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, βοηθώντας στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι πρακτικές που προωθούν το παιχνίδι συνδέονται συχνά με την επαγγελματική μάθηση που βασίζεται στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ευκαιρίες για παρατήρηση από ομότιμους, καθοδήγηση και συνεργατικό αναστοχασμό, καθώς και συγκεκριμένα εργαλεία που υποστηρίζουν την καθοδήγηση του παιχνιδιού στις καθημερινές ρουτίνες. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία των πρακτικών εμπειριών και το ρόλο των έμπειρων εκπαιδευτικών ως πρότυπα συμπεριφοράς για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης τους ώστε να εμπλακούν και να επεκτείνουν το παιχνίδι των παιδιών.

Η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας εμφανίζεται επίσης ως μια υποστηρικτική διάσταση της πρακτικής. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν πρωτοβουλίες όπως κοινές εκδηλώσεις παιχνιδιού, το δανεισμό υλικών για χρήση στο σπίτι και τακτική επικοινωνία που αποτυπώνει τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οικογένειες και οι κοινοτικοί εταίροι συνεισφέρουν υλικά, εμπειρογνωμοσύνη ή πλαίσια που συνδέουν το παιχνίδι με την καθημερινή ζωή των παιδιών εκτός του ιδρύματος/κέντρου.

Τέλος, ορισμένες εκθέσεις επισημαίνουν θεσμικές ή πολιτικές συνθήκες που υποστηρίζουν πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού, παρέχοντας ένα σαφές πλαίσιο νομιμότητας για τις παιδαγωγικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Όπου τα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος ή οι τοπικές κατευθυντήριες γραμμές αναγνωρίζουν σαφώς το παιχνίδι ως κεντρικό στοιχείο της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, οι συμμετέχοντες περιγράφουν ότι αισθάνονται πιο εξουσιοδοτημένοι να αναδιοργανώσουν τους χώρους, να προσαρμόσουν τις ρουτίνες, να σχεδιάσουν προσκλήσεις για παιχνίδι και να συμμετέχουν πιο ενεργά στο παιχνίδι των παιδιών χωρίς το φόβο της μη συμμόρφωσης με τις θεσμικές προσδοκίες. Τέτοιες πολιτικές δεν θεωρούνται ότι 'συνταγογραφούν' συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά μάλλον ότι δημιουργούν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που επικυρώνει την επαγγελματική κρίση και ενθαρρύνει τη στοχαστική λήψη αποφάσεων. Υπό αυτή την έννοια, η

αναγνώριση του παιχνιδιού από το αναλυτικό πρόγραμμα και την πολιτική θεωρείται ότι ενισχύει το καθημερινό παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, προσφέροντας συμβολική και θεσμική υποστήριξη που ενισχύει, αντί να υποκαθιστά, το συνεχιζόμενο έργο που πραγματοποιείται στις τάξεις.

Διαφορές στην έμφαση προέκυψαν κατά την εξέταση των επαγγελματικών ρόλων των συμμετεχόντων. Τα άτομα σε θέσεις ευθύνης αναφέρθηκαν συχνότερα σε πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται και διατηρούνται οι συνθήκες για το παιχνίδι σε θεσμικό επίπεδο. Οι αναφορές τους επικεντρώθηκαν στην οργάνωση του περιβάλλοντος και των ρουτινών, στην υποστήριξη σχεδίων εργασίας, στη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και στη συμμετοχή των οικογενειών και τους κοινοτικούς εταίρους, καθώς και στη νομιμοποίηση του παιχνιδιού μέσω αποφάσεων που παίρνει η ηγεσία και οργανωτικών προτεραιοτήτων.

Αντίθετα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πρακτικές που αναπτύσσονται στο άμεσο περιβάλλον της τάξης. Τόνισαν τη συνεχή οργάνωση και προσαρμογή των χώρων παιχνιδιού, τη χρήση θεματικού ή βασισμένου σε σχέδια εργασίας παιχνιδιού που συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και τη δική τους θέση ως προσεκτικοί παρατηρητές και επιλεκτικοί συμμετέχοντες στο παιχνίδι. Η παρατήρηση και η τεκμηρίωση αναφέρθηκαν συχνά ως πρακτικά εργαλεία για να αυξηθεί η ορατότητα του παιχνιδιού, για την καθοδήγηση του σχεδιασμού και την υποστήριξη του συλλογικού αναστοχασμού εντός των ομάδων.

Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις πρακτικές που υποστήριζαν τη μάθησή τους να αξιοποιούν το παιχνίδι σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι αναφορές τους υπογράμμισαν τη σημασία των ευκαιριών να παρατηρούν έμπειρους επαγγελματίες να εφαρμόζουν παιδαγωγικές μεθόδους βασισμένες στο παιχνίδι στις καθημερινές τους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί/παιδαγωγοί οργανώνουν το περιβάλλον, ανταποκρίνονται στις πρωτοβουλίες των παιδιών και λαμβάνουν αποφάσεις από στιγμή σε στιγμή σχετικά με το πότε και πώς να συμμετάσχουν στο παιχνίδι. Η συμμετοχή στο παιχνίδι μαζί με τα παιδιά υπό την καθοδήγηση μεντόρων περιγράφηκε ως ιδιαίτερα πολύτιμη, καθώς επέτρεψε στους/στις εν δυνάμει εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν σταδιακά με τους ρόλους των ενηλίκων στο παιχνίδι, λαμβάνοντας παράλληλα ανατροφοδότηση και υποστήριξη. Οι εμπειρίες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης θεωρήθηκαν επίσης ως βασικά πλαίσια για τον πειραματισμό με την οργάνωση και την προσαρμογή των περιβαλλόντων, των υλικών και των ρουτινών του παιχνιδιού, καθώς και για τον αναστοχασμό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι επιλογές επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών. Σε όλες τις εκθέσεις, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης στην ευέλικτη ανταπόκριση στις ιδέες των παιδιών, η διαχείριση της δυναμικής και των συγκρούσεων της ομάδας και η εξισορρόπηση της συμμετοχής των ενηλίκων με τον σεβασμό της πρωτοβουλίας των παιδιών περιγράφηκαν ως κεντρικά στοιχεία της εμπλοκής των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού.

Στην κοινή εικόνα που αναδύεται, οι συμμετέχοντες από διαφορετικές χώρες επισημαίνουν

συγκεκριμένες πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού ανάλογα με το εθνικό/τοπικό πλαίσιο. Στην Κύπρο, οι συμμετέχοντες περιγράφουν το παιχνίδι ως μέρος του καθημερινού προγράμματος μέσω κέντρων μάθησης και σχεδίων εργασίας, με την υποστήριξη στρατηγικών οργάνωσης της τάξης και τακτικής επικοινωνίας με τις οικογένειες. Στην Ελλάδα, οι πρακτικές προώθησης του παιχνιδιού συνδέονται συχνά με πρωτοβουλίες συμμετοχής των οικογενειών, ανανέωση υλικών και προσπάθειες διαφοροποίησης του παιχνιδιού σε εξωτερικούς-υπαίθριους χώρους. Στη Λιθουανία, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ένα ευρύ φάσμα πρακτικών, από διδακτικά εκπαιδευτικά παιχνίδια έως ελεύθερο, δημιουργικό παιχνίδι με φυσικά ή ανακυκλωμένα υλικά, με πρόσφατες εθνικές κατευθυντήριες γραμμές που περιγράφεται ότι ενισχύουν τη θέση του παιχνιδιού. Στην Ολλανδία, οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στο θεματικό κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, στον προοδευτικό εμπλουτισμό των υλικών και σε ενήλικες που λειτουργούν ως πρότυπα που υποστηρίζεται από δομές επαγγελματικής μάθησης. Στην Πορτογαλία, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τη στοχευμένη οργάνωση των χώρων και των ρουτινών, την ανταπόκριση των ενηλίκων που βασίζεται στην παρατήρηση και το συνεργατικό παιχνίδι, καθώς και τη χρήση της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης και του αναστοχασμού στην ομάδα.

Συνολικά, οι πρακτικές που περιγράφονται στα πέντε εθνικά δείγματα δείχνουν ότι το παιχνίδι προωθείται μέσω καθημερινών παιδαγωγικών επιλογών που ευθυγραμμίζουν τα περιβάλλοντα, τους ρόλους των ενηλίκων, την παρατήρηση και τη συνεργασία με τις οικογένειες και τις κοινότητες. Ενώ οι συγκεκριμένες μορφές εφαρμογής ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες απεικονίζουν με συνέπεια το παιχνίδι ως ένα σκόπιμο και σημαντικό συστατικό της πρακτικής της ΠΕΦ, το οποίο υποστηρίζεται μέσω αναστοχαστικής εργασίας σε ομάδες, επαγγελματικής μάθησης και υποστηρικτικών θεσμικών συνθηκών και όχι μέσω μεμονωμένων δραστηριοτήτων ή προκαθορισμένων μοντέλων.

3.4. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ, ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Αυτή η ενότητα συνθέτει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις που διεξήγαγαν οι εθνικές ερευνητικές ομάδες, με βάση συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις στην τάξη (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). Τα συμπεράσματα αντικατοπτρίζουν μια διακρατική ερμηνεία της επιτόπιας έρευνας και υπογραμμίζουν κατευθύνσεις για την πρακτική, την πολιτική και τη μελλοντική ανάπτυξη που βασίζονται σε εμπειρικά ευρήματα.

Μια συνέπεια για την επαγγελματική πρακτική που αναδύθηκε συστηματικά αφορά την ανάγκη να προχωρήσουμε πέρα από τις ad hoc πρωτοβουλίες προς μια βιώσιμη, προσανατολισμένη στην πράξη επαγγελματική μάθηση που συνδέει ρητά τις θεωρητικές οπτικές για το παιχνίδι με την εφαρμογή στην τάξη. Σε όλες τις εθνικές αναλύσεις, η αποτελεσματική υποστήριξη συνδέεται με καθοδήγηση που γίνεται μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, παρατήρηση από ομότιμους, καθοδήγηση από μέντορες και κοινότητες πρακτικής που αποσαφηνίζουν τους ρόλους των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι που ξεκινάει από τα παιδιά και καθοδηγείται από τους ενήλικες. Οι εκθέσεις επισημαίνουν

την αξία των κοινών πλαισίων και των πρακτικών εργαλείων, όπως τα κριτήρια παρατήρησης, οι οδηγοί σχεδιασμού και οι ευρετικές (heuristic) μέθοδοι για την επιλογή υλικού, για την υποστήριξη των ηγετών, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και της επικοινωνίας με τις οικογένειες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του παιχνιδιού ως μαθησιακής διαδικασίας.

Σε οργανωτικό επίπεδο, η σύνθεση που έγινε δείχνει ότι ο χρόνος, το προσωπικό και ο σχεδιασμός της ρουτίνας λειτουργούν ως βασικές προϋποθέσεις. Το συνεχόμενο παιχνίδι φαίνεται πιο εφικτό όταν τα προγράμματα είναι ευέλικτα, οι διοικητικές απαιτήσεις είναι μέτριες και οι ρυθμίσεις που αφορούν το προσωπικό επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι αντί να ασχολούνται κυρίως με την επίβλεψη. Η υψηλή αναλογία εκπαιδευτικών προς παιδιά, ο περιορισμένος χώρος και η αδυναμία διατήρησης του παιχνιδιού ανάμεσα σε διαφορετικές στιγμές του προγράμματος εντοπίζονται στις αναλύσεις ως επαναλαμβανόμενοι περιορισμοί, υποδηλώνοντας ότι προσαρμογές στις αναλογίες, τις ρουτίνες και τη συνέχεια των περιβαλλόντων παιχνιδιού αποτελούν πρακτικά μέσα βελτίωσης.

Οι συνέπειες για το μαθησιακό περιβάλλον καταδεικνύουν τη σημασία των στοχευμένων επενδύσεων σε υποδομές και συντήρηση. Οι εθνικές εκθέσεις συνδέουν τις ανισότητες στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους με τις άνισες ευκαιρίες παιχνιδιού και υπογραμμίζουν τον ρόλο των ευέλικτων διαρρυθμίσεων, των εμπλουτισμένων εξωτερικών χώρων, των ποικίλων και ανοιχτών υλικών και των προσαρμογών με στόχο την προσβασιμότητα και την υποστήριξη του παιχνιδιού χωρίς αποκλεισμούς. Η αναβάθμιση και η συντήρηση των περιβαλλόντων παιχνιδιού, ιδίως των εξωτερικών χώρων, αναδεικνύεται ως κοινή προτεραιότητα στις αναλύσεις των χώρων.

Σε επίπεδο πολιτικής και επιθεώρησης, οι εκθέσεις υποδηλώνουν ότι η ευθυγράμμιση μεταξύ των πλαισίων των αναλυτικών προγραμμάτων, των κριτηρίων επιθεώρησης και των μηχανισμών λογοδοσίας είναι κρίσιμη για τη νομιμοποίηση των προσεγγίσεων που βασίζονται στο παιχνίδι. Όταν οι προτεραιότητες της επιθεώρησης δίνουν έμφαση σε ορατά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, οι αναλύσεις υποδηλώνουν τον κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν στην πράξη το παιχνίδι που καθοδηγείται από τα παιδιά. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού με πιο ρητό τρόπο στα πλαίσια επιθεώρησης, η αντιμετώπιση της εξάρτησης που υπάρχει από τους δήμους ή τα κράτη που καθυστερούν τις βελτιώσεις των υποδομών και η κατανομή των πόρων μέσω στοχευμένων μηχανισμών χρηματοδότησης προσδιορίζονται ως κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια πιο συνεπή εφαρμογή.

Σε σχέση με την εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας, τα ευρήματα της σύνθεσης αναδεικνύουν τη σημασία της διαρκούς και δομημένης επικοινωνίας σχετικά με τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Οι αναλύσεις επισημαίνουν την αξία των από κοινού αναπτυσσόμενων δραστηριοτήτων, των εργαστηρίων και της συνεργατικής τεκμηρίωσης που καθιστούν ορατή τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ιδίως κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων και σε περιβάλλοντα όπου οι ακαδημαϊκές προσδοκίες είναι σημαντικές.

Αναζητώντας μελλοντικές ατζέντες, οι εθνικές εκθέσεις συμφωνούν στην ανάγκη δημιουργίας συνεκτικών οικοσυστημάτων για το παιχνίδι. Οι αναλύσεις υπογραμμίζουν τη συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας, την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που ενσωματώνει εργαστηριακής μορφής δραστηριότητες, την παρατήρηση και την αξιολόγηση του παιχνιδιού, τη διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς, καθώς και στρατηγικές που ενδυναμώνουν το παιχνίδι χωρίς αποκλεισμούς, εμπειρίες πρακτικής άσκησης και προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στην πολιτισμική, κοινωνικοοικονομική και αναπτυξιακή πολυμορφία. Αρκετές ομάδες εντοπίζουν επίσης το δυναμικό των αρθρωτών και κλιμακωτών μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων μικτών ή διαδικτυακών μοντέλων, για τη στήριξη της συνεχιζόμενης μάθησης σε όλους τους επαγγελματικούς ρόλους.

Μέσα σε αυτό το κοινό αναλυτικό πλαίσιο, οι εθνικές συνθέσεις εντοπίζουν σημεία που δίνονται έμφαση ανάλογα με το κάθε πλαίσιο. Στην Κύπρο, η ανάλυση επισημαίνει την ενίσχυση της συνοχής μεταξύ της θεωρητικής προετοιμασίας και της εφαρμογής του παιχνιδιού στην τάξη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ιδίως όσον αφορά την αξιολόγηση, τη συμπερίληψη και τη διαχείριση της τάξης. Στην Ελλάδα, η σύνθεση υπογραμμίζει την ανάγκη για πιο συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη, μέτρα πολιτικής για την επανεξέταση των προτεραιοτήτων του αναλυτικού προγράμματος, ρύθμιση της αναλογίας εκπαιδευτικών-παιδιών και εθνικές επενδύσεις σε υποδομές, ιδίως σε εξωτερικούς-υπαίθριους χώρους. Στη Λιθουανία, η ανάλυση δίνει έμφαση στην ανάπτυξη σαφών θεωρητικών πλαισίων και πρακτικών εργαλείων για τη διασαφήνιση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε διάφορες μορφές παιχνιδιού, την επιλογή υλικών, την εκπαιδευτική χρήση της τεχνολογίας και την υποστήριξη της επικοινωνίας με τις οικογένειες. Στην Ολλανδία, η σύνθεση επισημαίνει την ενσωμάτωση του παιχνιδιού με μεγαλύτερη σταθερότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα πλαίσια επιθεώρησης, την ενίσχυση των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, καθώς και την παροχή πόρων για υλικά και τους εξωτερικούς χώρους. Στην Πορτογαλία, η ανάλυση περιγράφει ένα συστημικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει την ενίσχυση της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, την αναδιοργάνωση των ρουτινών και των ομαδικών δομών για την προστασία του συνεχιζόμενου παιχνιδιού, την επένδυση σε ευέλικτα και προσβάσιμα περιβάλλοντα, την εδραίωση συνεργατικών επαγγελματικών παραδόσεων και την αξιοποίηση των υφιστάμενων θεσμικών δυνατών σημείων.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα αυτά σκιαγραφούν μια ισχυρή ατζέντα για την εδραίωση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και την καθοδήγηση των επόμενων φάσεων του έργου EDUPLAY. Οι βασικές προτεραιότητες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη επαγγελματικής προετοιμασίας που να ανταποκρίνεται στις αναγνωρισμένες ανάγκες των ατόμων σε θέσεις ευθύνης/ηγετικές θέσεις, των εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής συνεργασίας για την υποστήριξη της συνοχής μεταξύ των ομάδων ΠΕΦ και τη διάχυση αποδεικτικών στοιχείων για την ευρύτερη αναγνώριση του παιχνιδιού ως θεμελιώδους εκπαιδευτικής αξίας και πρακτικής σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

3.5. ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Η διακρατική έρευνα πεδίου που διεξήχθη στην Κύπρο, την Ελλάδα, τη Λιθουανία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία παρέχει μια πλαισιωμένη και πολυδιάστατη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό και εφαρμόζεται σήμερα σε μια σειρά από περιβάλλοντα ΠΕΦ. Με βάση συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις στην τάξη με άτομα σε θέση ευθύνης, εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, τα ευρήματα δεν αποσκοπούν να αντιπροσωπεύσουν τα εθνικά συστήματα στο σύνολό τους, αλλά να προσδιορίσουν τα μοτίβα και τις εντάσεις που προέκυψαν στα συμμετέχοντα περιβάλλοντα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ομόφωνα το παιχνίδι ως ένα σημαντικό στοιχείο της μάθησης και της ευημερίας των παιδιών. Ταυτόχρονα, οι αναφορές τους υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο η παιδαγωγική χρήση του παιχνιδιού διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση υλικών, οργανωτικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών. Οι περιορισμοί που σχετίζονται με τον χώρο, τον χρόνο, το προσωπικό, τις ρουτίνες και τις διοικητικές απαιτήσεις αλληλεπιδρούν με τις θεσμικές κουλτούρες και τις ρυθμίσεις διακυβέρνησης, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι ιεραρχείται και υποστηρίζεται στην καθημερινή πρακτική.

Μια βασική διαπίστωση από τη συγκριτική ανάλυση αφορά τις αντιλαμβανόμενες ασυμφωνίες μεταξύ των προθέσεων των αναλυτικών προγραμμάτων και της εφαρμογής τους. Ενώ τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν επίσημα την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες σε διάφορα πλαίσια περιέγραψαν εντάσεις που συνδέονται με τις προτεραιότητες της επιθεώρησης, τους μηχανισμούς λογοδοσίας και τις διοικητικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων. Αυτές οι εντάσεις δεν ερμηνεύτηκαν ως απόρριψη του παιχνιδιού, αλλά ως αντανάκλαση ευρύτερων δομικών ρυθμίσεων που ενδέχεται να ευνοούν ορατά ή εύκολα μετρήσιμα αποτελέσματα.

Παράλληλα με αυτές τις προκλήσεις, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν ένα συνεκτικό σύνολο αναγκών που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του παιχνιδιού. Αυτές περιλαμβάνουν κοινές εννοιολογικές κατανοήσεις για το παιχνίδι, διαρκής και βασισμένη στην πράξη επαγγελματική μάθηση, οργανωτικές συνθήκες που προστατεύουν τη συνέχεια μεταξύ περιβαλλόντων και την ευελιξία, πρόσβαση σε προσαρμόσιμα περιβάλλοντα και υλικά, καθώς και πρακτικές ηγεσίας που νομιμοποιούν το παιχνίδι ως βασική παιδαγωγική διαδικασία. Αυτές οι ανάγκες προέκυψαν ως αλληλένδετες και συστημικές και όχι ως ατομικές ή μεμονωμένες.

Η ανάλυση δείχνει περαιτέρω ότι ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και αντιμετωπίζεται το παιχνίδι. Τα άτομα σε θέσεις ευθύνης/ηγετικές θέσεις έτειναν να δίνουν έμφαση στην ηγεσία των ιδρυμάτων, την κατανομή των πόρων, τη στελέχωση και την ευθυγράμμιση των πολιτικών. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εστίασαν στην οργάνωση της καθημερινής πρακτικής στην τάξη και στους ρόλους των ενηλίκων στο παιχνίδι. Οι εν δυνάμει

εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στις συνθήκες υπό τις οποίες μαθαίνεται η παιδαγωγική που βασίζεται στο παιχνίδι μέσω της παρατήρησης, της καθοδήγησης και των εμπειριών στην πρακτική άσκηση. Μαζί, αυτές οι οπτικές φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε διαφορετικά επίπεδα του συστήματος ΠΕΦ.

Είναι σημαντικό ότι η επιτόπια έρευνα καταγράφει επίσης μια σειρά πρακτικών μέσω των οποίων το παιχνίδι προωθείται ενεργά στο καθημερινό παιδαγωγικό έργο. Σε όλα τα πλαίσια, το παιχνίδι διατηρείται μέσω συνεχών παιδαγωγικών επιλογών που σχετίζονται με την οργάνωση των περιβαλλόντων, την ευαίσθητη ανταπόκριση των ενηλίκων, την παρατήρηση και την τεκμηρίωση, τη συνεργασία εντός των ομάδων και τη συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων. Όπου η ηγεσία των ιδρυμάτων και τα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων ή των πολιτικών θεωρούνται υποστηρικτικά, οι συμμετέχοντες περιγράφουν μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση για την προσαρμογή των ρουτινών και των περιβαλλόντων με τρόπους που υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών.

Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ κατανοείται καλύτερα ως μια πρακτική που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση της επαγγελματικής γνώσης, των θεσμικών συνθηκών και του πολιτικού περιβάλλοντος. Αν και οι παράμετροι που διαπιστώνονται δεν μπορούν να γενικευθούν πέρα από τα συμμετέχοντα πλαίσια, προσφέρουν αναλυτικά τεκμηριωμένες πληροφορίες για τον αναστοχασμό, την επαγγελματική μάθηση και τον πολιτικό διάλογο στο πλαίσιο του έργου EDUPLAY και των σχετικών πρωτοβουλιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διακρατική έκθεση προσφέρει μια δομημένη σύνθεση των διαθέσιμων τεκμηρίων σχετικά με την κατάσταση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ σε Κύπρο, Ελλάδα, Λιθουανία, Ολλανδία και Πορτογαλία, βασιζόμενη σε μια ενιαία ανάλυση πολιτικών εγγράφων, ερευνητικής βιβλιογραφίας και επιτόπιας έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος EDUPLAY. Συνδυάζοντας αυτές τις τρεις αναλυτικές πτυχές, η έκθεση επισημαίνει επαναλαμβανόμενα μοτίβα, κοινές προκλήσεις και σημεία σύγκλισης σε όλο το υλικό που εξετάστηκε, παραμένοντας παράλληλα προσεκτική στην ποικιλομορφία των εθνικών πλαισίων και των θεσμικών ρυθμίσεων με βάση τα οποία εφαρμόζεται το παιχνίδι. Είναι σημαντικό ότι η ανάλυση βασίζεται σε επιλεγμένα κείμενα πολιτικής, δημοσιευμένες εμπειρικές μελέτες και σκόπιμα επιλεγμένα δείγματα επιτόπιας έρευνας (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), προσφέροντας μια τεκμηριωμένη οπτική χωρίς να ισχυρίζεται ότι εκπροσωπεί τα εθνικά συστήματα ΠΕΦ στο σύνολό τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των δημόσιων πολιτικών δείχνει ότι τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα και τα έγγραφα καθοδήγησης που περιλαμβάνονται στην ανάλυση τοποθετούν σταθερά το παιχνίδι ως κεντρικό στοιχείο της ΠΕΦ και, σε αρκετές περιπτώσεις, το αναγνωρίζουν ρητά ως δικαίωμα του παιδιού. Ταυτόχρονα, είναι εμφανείς οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και αξιοποιείται το

παιχνίδι, ιδίως όσον αφορά την ισορροπία μεταξύ των μορφών παιχνιδιού που ξεκινούν τα παιδιά και εκείνων που καθοδηγούνται από ενήλικες, το επίπεδο παιδαγωγικών προδιαγραφών και τη διαθεσιμότητα πρακτικών πόρων και εργαλείων παρακολούθησης που εστιάζονται στο παιχνίδι. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα πλαίσια πολιτικής φαίνεται να υποστηρίζουν ρητορικά το παιχνίδι, ενώ προσφέρουν πιο περιορισμένη καθοδήγηση σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, την πρόσβαση σε πόρους ανοικτής πρόσβασης και τις διαδικασίες για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του παιχνιδιού, υποδεικνύοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των προθέσεων των αναλυτικών προγραμμάτων και των μέσων υποστήριξης της εφαρμογής του.

Η διακρατική βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπληρώνει την ανάλυση αυτή, επιβεβαιώνοντας τα ευρέως τεκμηριωμένα οφέλη του παιχνιδιού για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, οι μελέτες που εξετάστηκαν αποκαλύπτουν επίμονες εννοιολογικές και πρακτικές εντάσεις, όπως η διχοτόμηση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, η τάση να δίνεται προτεραιότητα σε δομημένες ή προσανατολισμένες προς το αποτέλεσμα δραστηριότητες και η συνεχιζόμενη αβεβαιότητα σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο των ενηλίκων σε διάφορες μορφές παιχνιδιού. Δομικοί περιορισμοί (όπως ο περιορισμένος χρόνος για παιχνίδι χωρίς διακοπές, οι άκαμπτες ρουτίνες, τα περιβάλλοντα με ανεπαρκείς πόρους και οι υψηλές αναλογίες παιδιών-ενηλίκων) αναδύονται επίσης σε όλη τη βιβλιογραφία, παράλληλα με επαναλαμβανόμενα ζητήματα ισότητας που σχετίζονται με την ένταξη, την πολυγλωσσία και το φύλο. Ενώ η βάση τεκμηρίωσης παραμένει άνιση μεταξύ των χωρών και των θεμάτων, η βιβλιογραφία επισημαίνει σταθερές επαγγελματικές και συστημικές προκλήσεις που απαιτούν προσοχή.

Τα ευρήματα της επιτόπιας έρευνας τοποθετούν περαιτέρω αυτά τα ζητήματα στο πλαίσιο τους, φωτίζοντας τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης το παιχνίδι στα συμμετέχοντα περιβάλλοντα ΠΕΦ. Σε όλα τα ιδρύματα, οι επαγγελματίες περιγράφουν αλληλένδετους περιορισμούς που σχετίζονται με τον χώρο, τα υλικά, τις ρουτίνες, το προσωπικό και τις πιέσεις για λογοδοσία. Ταυτόχρονα, τα δεδομένα από το πεδίο αναδεικνύουν τις συνθήκες που ευνοούν την παιδαγωγική με βάση το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένης της παιδαγωγικής ηγεσίας που προστατεύει τον χρόνο για παιχνίδι, της κοινής επαγγελματικής γλώσσας γύρω από τους σκοπούς και τους ρόλους των ενηλίκων, του σκόπιμου σχεδιασμού του περιβάλλοντος, των πρακτικών διαμορφωτικής παρατήρησης και τεκμηρίωσης, καθώς και της συνεχιζόμενης, ενσωματωμένης στην πράξη, επαγγελματικής μάθησης μέσω μοντέλων, καθοδήγησης και συνεργατικού αναστοχασμού. Η επικοινωνία με τις οικογένειες αναδεικνύεται επίσης ως σημαντικός παράγοντας για την ευθυγράμμιση των προσδοκιών γύρω από το παιχνίδι, ιδίως σε σχέση με το παιχνίδι σε εξωτερικούς-υπαίθριους χώρους και το ριψοκίνδυνο παιχνίδι και τις αντιλήψεις για τη σχολική ετοιμότητα.

Η έκθεση αναγνωρίζει επίσης τους περιορισμούς που ενυπάρχουν σε μια διακρατική σύνθεση βασισμένη σε εθνικές εκθέσεις (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) και όχι σε πρωτογενή σύνολα δεδομένων. Παρά τις προσπάθειες να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά πλαίσια και να γίνει τριγωνοποίηση των πηγών δεδομένων, η ετερογένεια των δειγμάτων, των μεθόδων και της εστίασης της ανάλυσης περιορίζει την

άμεση συγκρισιμότητα μεταξύ των χωρών, και ορισμένοι δείκτες που βασίζονται σε επιτόπια έρευνα παραμένουν περιγραφικοί και όχι ποσοτικοποιημένοι. Ωστόσο, αυτοί οι περιορισμοί ενισχύουν, αντί να μειώνουν, το κεντρικό συμπέρασμα της έκθεσης: η μετάβαση από τη ρητορική υποστήριξη του παιχνιδιού στη βιώσιμη, σκόπιμη και χωρίς αποκλεισμούς εφαρμογή του απαιτεί συνεκτική και συντονισμένη δράση σε πολλαπλά επίπεδα του συστήματος ΠΕΦ.

Με βάση τα παραπάνω, η έκθεση παρέχει μια σαφή βάση για τα επόμενα πακέτα εργασιών του έργου EDUPLAY. Το EDUPLAY θα αξιοποιήσει τις ανάγκες και τις υποσχόμενες πρακτικές που εντοπίστηκαν για να αναπτύξει συνεκτικούς και προσανατολισμένους στην πράξη πόρους που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τα ηγετικά στελέχη στην ενίσχυση της παιδαγωγικής με βάση το παιχνίδι σε διάφορα πλαίσια. Μέσω εύκολα προσβάσιμων ευκαιριών επαγγελματικής μάθησης, το έργο στοχεύει να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και τα άτομα σε θέσεις ευθύνης στην προστασία του χρόνου για παιχνίδι, στον επανασχεδιασμό των περιβαλλόντων και στην ευθυγράμμιση των ρουτινών και της αξιολόγησης με τις προθέσεις των αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν στο παιχνίδι. Από μια ευρύτερη οπτική, σε μια εποχή που το ενδιαφέρον του κοινού και των επαγγελματιών για το παιχνίδι γενικότερα, το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους ειδικότερα και την αυτονομία των παιδιών αυξάνεται, το EDUPLAY έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στην ευρύτερη αναγνώριση του παιχνιδιού ως βασικής εκπαιδευτικής αξίας στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΔΙΟΥ

Το παρόν παράρτημα περιγράφει τις βασικές ενότητες των κατευθυντήριων γραμμών που εκπόνησε η ομάδα της Σχολής Εκπαίδευσης του Πολυτεχνικού Ινστιτούτου του Πόρτο (Araújo et al., 2025) και συζητήθηκαν και αναθεωρήθηκαν από τους εταίρους των πέντε χωρών. Συντάχθηκε σύμφωνα με το πρότυπο που σχεδιάστηκε και εγκρίθηκε από τον οργανισμό Erasmus+.

Η πλήρης αναφορά για το εν λόγω έγγραφο έχει ως εξής:

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., & Barros, S. (2025). *EDUPLAY Project - Promoting high-quality ECEC through education and play in all-day settings: Guidelines, methodology and tools for desk & field research*. Polytechnic Institute of Porto.

Εισαγωγή

Ο πρώτος στόχος του προγράμματος EDUPLAY είναι να χαρτογραφήσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών/ατόμων σε θέσεις ευθύνης προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ) κατά την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση και φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, θα διεξαχθεί έρευνα γραφείου και πεδίου με σκοπό την απόκτηση τεκμηριωμένων γνώσεων σχετικά με την κατάσταση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ στις συμμετέχουσες χώρες, σε επίπεδο εθνικών πολιτικών, ερευνητικών αποτελεσμάτων, πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης και πρακτικών.

Οι συγκεκριμένοι στόχοι αυτού του πακέτου εργασίας (WP2) είναι: (α) να προσδιοριστούν οι τρέχουσες προκλήσεις και οι ελλείψεις των συστημάτων ΠΕΦ όσον αφορά την εφαρμογή της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και των σχετικών πολιτικών, (β) να προσδιοριστούν οι ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των ατόμων σε θέσεις ευθύνης πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, ώστε να αξιοποιούν αποτελεσματικά το παιχνίδι για την προώθηση της μάθησης των παιδιών, (γ) να προσδιοριστούν οι τρέχουσες πρακτικές παιχνιδιού σε ολόημερα προγράμματα των συμμετεχόντων χωρών.

Ο παρών οδηγός χρησιμεύει ως περίγραμμα έρευνας που περιγράφει τη μεθοδολογία και τη διαδικασία υποβολής εκθέσεων που θα χρησιμοποιήσουν οι εταίροι για την υλοποίηση και την παράδοση του WP2, εργασίες 1 έως 7.

Η ομάδα του ESE | P.Porto, ως επικεφαλής του WP2, παρείχε κατευθυντήριες γραμμές και διαδικασίες συλλογής δεδομένων, τις οποίες εξέτασε και συζήτησε με τους εταίρους, προκειμένου να προετοιμάσουν μια έκθεση για κάθε χώρα, ακολουθούμενη από μια διακρατική έκθεση.

Οι δείκτες για το WP2 είναι:

- Αριθμός υφιστάμενων εγγράφων που αναλύθηκαν σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Αριθμός αναφορών για τις τρέχουσες ανάγκες και προκλήσεις.
- Αριθμός συνεντεύξεων με διευθυντές/διευθύντριες/προϊστάμενες ΠΕΦ εν ενεργεία για τον προσδιορισμό των αναγκών σε επίπεδο σχολείου.
- Αριθμός συζητήσεων σε ομάδες εστίασης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΠΕΦ για τον προσδιορισμό των τρεχουσών προκλήσεων και αναγκών σε επίπεδο τάξης.
- Αριθμός παρατηρήσεων μέσω επισκέψεων μελέτης από εν δυνάμει εκπαιδευτικούς για τον προσδιορισμό των αναγκών εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Οι αριθμοί-στόχοι είναι:

- Ανασκοπήσεις τουλάχιστον 50 εγγράφων και εκθέσεων (συνολικά).
- Τουλάχιστον 50 βιβλιογραφικές αναφορές προηγούμενων μελετών (συνολικά).
- Τουλάχιστον 25 συνεντεύξεις με άτομα σε θέση ευθύνης/ηγετικές θέσεις σε δομές ΠΕΦ εν ενεργεία (5 σε κάθε χώρα).
- Τουλάχιστον 10 ομάδες εστίασης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΠΕΦ (2 ομάδες εστίασης με συνολικά 20 εκπαιδευτικούς ανά χώρα).
- Τουλάχιστον 50 παρατηρήσεις μέσω επισκέψεων από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (10 σε κάθε χώρα).

ΜΕΡΟΣ Ι. ΕΡΕΥΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟΥ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. Ανασκόπηση και ανάλυση των υφιστάμενων πολιτικών

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ

Η ανασκόπηση και ανάλυση των υφιστάμενων πολιτικών περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, κανονισμών/νομικών εγγράφων, κυβερνητικών εκθέσεων, συστάσεων που εκδίδονται από συμβουλευτικούς φορείς και άλλα επίσημα έγγραφα και δεδομένα που σχετίζονται με τη χρήση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ, καθώς και την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό, προωθείται και/ή ρυθμίζεται στις συμμετέχουσες χώρες.

ΤΥΠΟΣ ΕΓΓΡΑΦΩΝ

Κάθε οργανισμός-εταίρος θα είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της έρευνας σε εθνικό επίπεδο, χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες εσωτερικές βάσεις δεδομένων (π.χ. κυβερνητικές ιστοσελίδες/πλατφόρμες).

Για την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας απαιτείται η μελέτη τουλάχιστον 50 εγγράφων και εκθέσεων (συνολικά) (τουλάχιστον 10 ανά χώρα), μεταξύ των οποίων:

- Εθνική, περιφερειακή, δημοτική/τοπική νομοθεσία σχετικά με την ΠΕΦ
- Πλαίσια/προγράμματα αναλυτικών προγραμμάτων
- Συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές/έντυπο υλικό που υποστηρίζουν την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων
- Έγγραφα πολιτικής και στρατηγικά σχέδια
- Επίσημες εκθέσεις από υπουργεία ή εκπαιδευτικές αρχές
- Διεθνείς συμφωνίες ή συστάσεις που έχουν υιοθετηθεί σε εθνικό επίπεδο (π.χ. UNCRC).

ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Δημιουργήθηκε βάση δεδομένων, η οποία συμβάλλει στο παραδοτέο D2.1 – Σύνολο δεδομένων. Για τον σκοπό αυτό, επισυνάπτεται αρχείο Excel (**Database_Policies**), στο οποίο κάθε εταίρος μπορεί να συνοψίσει τις επιλεγμένες πληροφορίες, και συγκεκριμένα:

- Χώρα, τίτλος εγγράφου, πλήρης αναφορά (στυλ APA), σύνδεσμος εάν υπάρχει, τύπος εγγράφου (*βλ. παραπάνω), εκδίδουσα αρχή.
- Αναφορές στο παιχνίδι (π.χ. «ελεύθερο παιχνίδι», «δομημένο παιχνίδι»); το επίκεντρο είναι η

- αναγνώριση των λέξεων/όρων που χρησιμοποιούνται.
- Ορισμοί του παιχνιδιού (αποσπάσματα/παραθέματα από το κείμενο)
 - Στόχοι/σκοποί που σχετίζονται με το παιχνίδι ή τη σημασία του (αποσπάσματα/παραθέματα)
 - Συστάσεις/κατευθύνσεις σχετικά με παιδαγωγικές πρακτικές παιχνιδιού (αποσπάσματα/παραθέματα)
 - Αναφορές σε πόρους ή υποστήριξη για το παιχνίδι (π.χ. πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης).
 - Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού (αποσπάσματα/παραθέματα).
 - Μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης (σύντομη περιγραφή που εξηγεί πώς εμφανίζονται στα κείμενα η παρακολούθηση και η αξιολόγηση)
 - Οργάνωση του εγγράφου (καταγράψτε εάν υπάρχει ειδική ενότητα αφιερωμένη στο παιχνίδι και/ή εάν το παιχνίδι αναφέρεται σε όλο το έγγραφο)
 - Θέματα σχετικά με τη μετάφραση/εθνική ορολογία (σύντομη περιγραφή).

ΕΘΝΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ «ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ»

Θα συνταχθεί εθνική έκθεση 5-7 σελίδων (στα αγγλικά) που θα υπογραμμίζει τις βασικές πτυχές του εθνικού συστήματος ΠΕΦ και τις πολιτικές προσπάθειες σχετικά με το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, συμβάλλοντας στο Παραδοτέο D2.2 – Εθνικές εκθέσεις αξιολόγησης αναγκών και στο Παραδοτέο D2.3 – Διακρατική έκθεση αξιολόγησης αναγκών. Η έκθεση θα οργανωθεί σύμφωνα με τις ακόλουθες ενότητες:

i. Εισαγωγή

Σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου και των στόχων της έρευνας γραφείου (1-2 παράγραφοι).

ii. Σύντομη εισαγωγή στο σύστημα ΠΕΦ της χώρας κάθε εταίρου

Κείμενο που περιγράφει τους τύπους των δομών ΠΕΦ / διακυβέρνηση / ηλικιακό φάσμα των παιδιών / κρατικός ή δημόσιος τομέας / είναι υποχρεωτική και από ποια ηλικία; / ο ρόλος της τοπικής αρχής, εάν υπάρχει.

Εθνικές πηγές και βάσεις δεδομένων ανοικτής πρόσβασης, όπως η Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia>) και η SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη αυτής της σύντομης περιγραφής.

iii. Καριέρα και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας

Κείμενο που περιγράφει τις αρχικές επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας / ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης / δημόσια αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς ΠΕΦ / παραμονή στην εργασία / ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης / κίνητρα των εκπαιδευτικών και

ελκυστικότητα του επαγγέλματός τους / οποιαδήποτε σχετική έρευνα. Βάσεις δεδομένων ανοικτής πρόσβασης όπως η Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice>) και η SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>) μπορούν να υποστηρίξουν αυτόν τον σύντομο χαρακτηρισμό.

iv. Ποιες προσπάθειες έχουν καταβληθεί όσον αφορά την ανάπτυξη και την εφαρμογή δημόσιων πολιτικών για την διαχείριση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ;

Συντάξτε ένα κείμενο που να περιλαμβάνει την ανασκόπηση των σχετικών εθνικών, περιφερειακών, δημοτικών/τοπικών κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής, επίσημων εγγράφων και εκθέσεων σχετικά με το παιχνίδι στα περιβάλλοντα ΠΕΦ (π.χ. εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης). Τα θέματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη περιλαμβάνουν (α) την έννοια του παιχνιδιού που αναδύεται στις πολιτικές, (β) αναφορές στη σημασία ή τους στόχους/σκοπούς του, (γ) συστάσεις/κατευθύνσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές (παιχνιδιού), (δ) αναφορές σε πόρους ή υποστήριξη για το παιχνίδι (π.χ. πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης), (ε) ρόλο του/της εκπαιδευτικού, (στ) παρακολούθηση (monitoring) και/ή πρακτικές αξιολόγησης, (ζ) η σημασία του παιχνιδιού στην οργάνωση του εγγράφου, (η) ζητήματα που σχετίζονται με τη μετάφραση/την εθνική ορολογία, και (θ) άλλες πτυχές που αφορούν συγκεκριμένα τη χώρα.

v. Βιβλιογραφικές Αναφορές

2. Ανασκόπηση και ανάλυση της ερευνητικής βιβλιογραφίας

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ

Κάθε εταίρος θα πραγματοποιήσει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με έμφαση στους εθνικούς πόρους, προκειμένου να αξιολογήσει διεξοδικά την κατάσταση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ΠΕΦ και, ιδίως, τις ανάγκες και τις προκλήσεις/εμπόδια των εκπαιδευτικών, των ατόμων σε θέσεις ευθύνης και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοποίηση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ΠΕΦ, ενημερώνοντας έτσι τις επόμενες δραστηριότητες του EDUPLAY.

ΤΥΠΟΣ ΕΓΓΡΑΦΩΝ

Κάθε οργανισμός-εταίρος θα είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της βιβλιογραφικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο, εξετάζοντας όλα τα σχετικά δεδομένα και πόρους (συμπεριλαμβανομένων, εάν είναι δυνατόν, ερευνών από το 2015 και μετά), όπως μελέτες, έρευνες και προηγούμενες έρευνες (άρθρα, βιβλία, κεφάλαια βιβλίων, διδακτορικές διατριβές, μεταπτυχιακές διατριβές, πρακτικά, άλλα). Θα πρέπει να προτιμώνται τα αποτελέσματα που έχουν υποβληθεί σε αξιολόγηση από ομότιμους.

Για την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας απαιτούνται τουλάχιστον 50 αναφορές προηγούμενων μελετών (συνολικά, από όλους τους εταίρους).

ΒΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Παρέχεται ένα αρχείο Excel, το οποίο συμβάλλει στο Παραδοτέο D2.1 – Σύνολο δεδομένων (**Database_ResearchLiterature**). Κάθε εταίρος καλείται να συνοψίσει τις πληροφορίες που έχει επιλέξει χρησιμοποιώντας το αρχείο Excel. Τα θέματα μπορεί να είναι υποχρεωτικά, σύμφωνα με την εφαρμογή (επισημαίνονται με πράσινο χρώμα) ή προαιρετικά, για περαιτέρω ανάλυση (επισημαίνονται με πορτοκαλί χρώμα).

1. Χώρα, σύντομη αναφορά, πλήρης αναφορά (στυλ APA)
2. Τύπος εγγράφου
3. Ερευνητικό ερώτημα/στόχοι
4. Θεωρητικό πλαίσιο
5. Συμμετέχοντες/δείγμα
6. Εργαλεία μέτρησης
7. Ορισμός του παιχνιδιού (προαιρετικό)
8. Ευρήματα/αποτελέσματα:
 - προκλήσεις/εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες (**υποχρεωτικό**)
(εκπαίδευση πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, προϋποθέσεις για την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδιού (π.χ. χώροι, υλικά και πόροι, χρόνος), άλλα (π.χ. συμμετοχή οικογενειών και/ή κοινοτήτων)
 - ανάγκες που αναφέρθηκαν από επαγγελματίες (**υποχρεωτικό**)
 - πρακτικές/έργα/πρωτοβουλίες για την προώθηση του παιχνιδιού (προαιρετικά)
 - επίδραση του παιχνιδιού/σχέση με μαθησιακά αποτελέσματα (προαιρετικά)
 - ρόλος του επαγγελματία (προαιρετικό)
 - συμμετοχή των οικογενειών στο παιχνίδι στην ΠΕΦ (προαιρετικά)
 - συνέπειες για την πρακτική και/ή την πολιτική / μελλοντικές κατευθύνσεις (**υποχρεωτικό**)
 - άλλες πληροφορίες.

ΕΘΝΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ «ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ»

Θα πρέπει να συνταχθεί μια εθνική έκθεση 5-7 σελίδων (στα αγγλικά) σχετικά με τις σχετικές εθνικές έρευνες και μελέτες παρέμβασης που αφορούν το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ΠΕΦ και που έχουν πραγματοποιηθεί σε κάθε χώρα-εταίρο, η οποία θα συμβάλει στην έκθεση αξιολόγησης των εθνικών αναγκών (Παραδοτέο D2.2) και στην έκθεση αξιολόγησης των διακρατικών αναγκών (Παραδοτέο D2.3), και θα ακολουθεί τα ακόλουθα σημεία:

- i. Εισαγωγή: 1-2 παράγραφοι με σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου και των στόχων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης
- ii. Ποιες είναι οι προκλήσεις/εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/άτομα σε θέσεις

ευθύνης κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις πρακτικές τους, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία; **(υποχρεωτικό)**

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία, περιγράψτε τις προκλήσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα σε θέσεις ευθύνης στην καθημερινή τους πρακτική στις χώρες-εταίρους. Τα παραδείγματα μπορούν να περιλαμβάνουν την προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, τις συνθήκες για την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδιού (π.χ. χώροι, υλικά και πόροι, χρόνος) ή άλλες σχετικές προκλήσεις/εμπόδια (π.χ. συμμετοχή των οικογενειών και/ή των κοινοτήτων)

iii. Ποιες είναι οι ανάγκες που αναφέρουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/διευθύντριες/προϊστάμενες δομών ΠΕΦ όσον αφορά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις πρακτικές τους; **(υποχρεωτικό)**

iv. Συνέπειες για την πρακτική και/ή την πολιτική / μελλοντικές κατευθύνσεις. **(υποχρεωτικό)**

v. Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

Για τις εθνικές ομάδες που θα εμβαθύνουν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, παρέχεται ένας κατάλογος προαιρετικών θεμάτων:

- Πώς ορίστηκε/εννοιολογήθηκε το παιχνίδι σε προηγούμενες έρευνες;
- Εντοπισμός πρακτικών/έργων/πρωτοβουλιών για την προώθηση ευκαιριών και περιβαλλόντων παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ.

Ανασκόπηση των πρακτικών (π.χ. πρακτικές, παιδαγωγικά εργαλεία, άλλα έργα σε εθνικό επίπεδο) που έχουν αναπτυχθεί για την προώθηση του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων των συνεπειών του για την επαγγελματική ανάπτυξη και/ή τα αποτελέσματα των παιδιών και/ή τη συμμετοχή της οικογένειας.

- Ποια είναι τα τεκμηριωμένα αποτελέσματα/οφέλη του παιχνιδιού στην ΠΕΦ για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των επαγγελματιών στη δημιουργία ευκαιριών και περιβαλλόντων παιχνιδιού;
- Ποια είναι η συμμετοχή των οικογενειών στο παιχνίδι στην ΠΕΦ; (εξετάστε πολλαπλά επίπεδα συμμετοχής που σχετίζονται με το παιχνίδι, όπως η επικοινωνία σχετικά με το παιχνίδι, η συμμετοχή σε πρωτοβουλίες παιχνιδιού κ.λπ.)
- Ποια είναι τα βασικά κενά στην έρευνα (π.χ. έρευνα με έμφαση στις οικογένειες; έρευνα με μεθόδους παρατήρησης;)

Πρόσθετες βιβλιογραφικές αναφορές

ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ, ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ, ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΠΕΔΙΟΥ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ

Συμπληρώνοντας την έρευνα γραφείου, η έρευνα πεδίου θα χαρτογραφήσει και θα προσδιορίσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών/διευθυντών/διευθυντριών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν το παιχνίδι στην ΠΕΦ. Οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι: (α) να προσδιοριστούν οι τρέχουσες προκλήσεις και οι ελλείψεις των συστημάτων ΠΕΦ όσον αφορά την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, (β) να προσδιοριστούν οι ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/διευθυντριών πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, ώστε να κάνουν αποτελεσματική χρήση του παιχνιδιού για την προώθηση της μάθησης των παιδιών, (γ) να προσδιοριστούν οι τρέχουσες πρακτικές παιχνιδιού σε ολόημερα περιβάλλοντα των συμμετεχόντων χωρών.

Οι διαδικασίες συλλογής δεδομένων θα περιλαμβάνουν συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατήρηση των δομών ΠΕΦ.

Οι κατευθυντήριες γραμμές για την έρευνα πεδίου περιγράφουν μια δομημένη προσέγγιση για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων συλλογής δεδομένων σε όλα τα συμμετέχοντα πλαίσια. Αυτή περιλαμβάνει πρωτόκολλα με τα κύρια εργαλεία, τις διαδικασίες και τις ηθικές παραμέτρους που διασφαλίζουν τη διαφάνεια, την ακεραιότητα, την αυστηρότητα και την εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας. Θα περιλαμβάνονται επίσης οδηγίες για την αναζήτηση και την επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.

1) ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΑΤΟΜΑ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΕΥΘΥΝΗΣ/ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΕ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θα διεξαχθούν ατομικές συνεντεύξεις με άτομα σε θέσεις ευθύνης/ηγετικές θέσεις σε δομές ΠΕΦ

Στόχος αυτής της δράσης είναι να προσδιοριστούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις/εμπόδια σε επίπεδο σχολείου όσον αφορά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, όπως τα αντιλαμβάνονται οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες.

Για το σκοπό αυτό, κάθε χώρα-εταίρος καλείται να πραγματοποιήσει πέντε ατομικές συνεντεύξεις με άτομα σε θέσεις ευθύνης εν υπηρεσία, συλλέγοντας έτσι ποιοτικά δεδομένα για την αξιολόγηση των αναγκών. Η βάση δεδομένων του έργου θα περιλαμβάνει συνολικά 25 συνεντεύξεις με άτομα σε θέση ευθύνης σε δομές ΠΕΦ.

Παρακάτω θα βρείτε τις οδηγίες για τη διεξαγωγή μιας ατομικής συνέντευξης. Μια σειρά παραρτημάτων περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: το πρωτόκολλο ατομικής συνέντευξης (Παράρτημα 2, σ. 22), το έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών (Παράρτημα

5, σ. 40) και το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων (Παράρτημα 7, σ. 44).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ο παρακάτω οδηγός θα χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει την οργάνωση της ατομικής συνέντευξης, επισημαίνοντας τις διαδικασίες και τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν. Οι συνεντεύξεις θα διεξαχθούν με σκοπό τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από κάθε χώρα, ώστε να προσδιοριστούν οι απόψεις των εν ενεργεία διευθυντών/διευθυντριών/προϊσταμένων κέντρων/δομών ΠΕΦ σχετικά με τις προκλήσεις/εμπόδια και τις ανάγκες που αφορούν το παιχνίδι στο σχολικό τους περιβάλλον. Αν και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται αυστηρά, όπως ένα ερωτηματολόγιο, ο συντονιστής ή η συντονίστρια (το άτομο που διεξάγει τη συνέντευξη) ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να εξερευνήσουν τα θέματα σε βάθος, να προβληματιστούν, να θέσουν τα δικά τους ζητήματα κ.λπ.

Διευκολυντές: 1 άτομο που διατυπώνει τις ερωτήσεις και 1 άτομο που κρατάει σημειώσεις

Δειγματοληψία: Η μέθοδος δειγματοληψίας που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων θα είναι σκόπιμη. Αυτή η μέθοδος επιλέγεται επειδή στόχος μας είναι να καταγράψουμε τις προκλήσεις/εμπόδια και τις ανάγκες που είναι εμφανείς στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε εταίρου.

Κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών:

- Επιλέξτε συμμετέχοντες/συμμετέχουσες που δεν αναμένεται να συμμετάσχουν σε άλλες δραστηριότητες του WP 2 (ομάδες εστίασης, παρατηρήσεις).
- Όποτε είναι δυνατόν, προσπαθήστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή επαγγελματιών που εργάζονται σε διαφορετικούς τομείς (δημόσιο, ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό, ιδιωτικό κερδοσκοπικό) και σε αγροτικές και αστικές περιοχές.
- Δώστε προτεραιότητα σε συμμετέχοντες/συμμετέχουσες που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους.

Συγκατάθεση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών: Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα υπογράψουν ένα έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους στη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 5). Ένα αντίγραφο του εντύπου συγκατάθεσης θα πρέπει να δοθεί στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες και ένα δεύτερο αντίγραφο θα πρέπει να φυλάσσεται από τον συντονιστή/συντονίστρια. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα πρέπει να ενημερώνονται εάν θα χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε βιντεοσκόπηση/ηχογράφηση για τη συλλογή δεδομένων, και αυτή η πληροφορία πρέπει να περιλαμβάνεται στο έντυπο συγκατάθεσης. Απαιτείται ανωνυμοποίηση (βλ. παρακάτω).

Δημογραφικά στοιχεία: Απαιτείται η συλλογή ανώνυμων δημογραφικών στοιχείων από τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες. Τα ερωτηματολόγια για το σκοπό αυτό θα πρέπει να διανέμονται μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε περίπτωση ηλεκτρονικής διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Σε περίπτωση προσωπικής συνέντευξης, τα στοιχεία θα πρέπει να συλλέγονται στο τέλος της

συνέντευξης και να φυλάσσονται μαζί με τις ηχογραφήσεις της συνέντευξης (μπορεί να χρησιμοποιηθεί ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή).

Συλλογή δεδομένων: Οι συνεντεύξεις μπορούν να καταγραφούν σε βίντεο/ήχο, εάν συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες, και να μεταγραφούν κατά λέξη για ανάλυση. Οι ηχογραφήσεις πρέπει να φυλάσσονται με ασφάλεια μέχρι να μεταγραφούν και στη συνέχεια να καταστρέφονται. Η μεταγραφή δεν πρέπει να περιέχει πληροφορίες που θα επέτρεπαν τη σύνδεση των ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις. Η εμπιστευτικότητα θα τηρείται αυστηρά, εκτός εάν η αποκάλυψη επιβάλλεται από τοπικές πολιτικές, νόμους και κανονισμούς.

Χρόνος και τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων: Η συνέντευξη μπορεί να διαρκέσει περίπου μία ώρα. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες πρέπει να λάβουν σαφείς πληροφορίες σχετικά με τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης, καθώς και τη διάρκειά της.

Πρωτόκολλο ατομικής συνέντευξης: Το ημιδομημένο πρωτόκολλο παρέχεται στα αγγλικά. Περιλαμβάνει ορισμένες προκαθορισμένες ερωτήσεις και θέματα που πρέπει να καλύψετε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σας ζητείται να το προσαρμόσετε στη μητρική σας γλώσσα (εάν προτιμάτε) και να το προσαρμόσετε στις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου σας.

Απαιτούμενα υλικά:

- Μερικά κομμάτια χαρτί, στυλό
- Χαρτί και στυλό για το άτομο που κρατάει σημειώσεις
- Βιντεοκάμερα/συσσκευή ηχογράφησης
- Πρωτόκολλο ατομικής συνέντευξης (έντυπα συγκατάθεσης, δημογραφικό έντυπο, ερωτήσεις)

II) ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΜΕ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να προσδιοριστούν οι τρέχουσες προκλήσεις και ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ) κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις καθημερινές τους πρακτικές. Οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης θα διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην προσχολική μάθηση, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή προσεγγίσεων βασισμένων στο παιχνίδι και τα είδη υποστήριξης που θεωρούν απαραίτητα για την ενίσχυση της αξιοποίησης του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ. Αυτές οι συζητήσεις θα προσφέρουν επίσης πληροφορίες για το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των θεσμικών, παιδαγωγικών και πολιτικών παραγόντων που επηρεάζουν τις πρακτικές του παιχνιδιού. Για το σκοπό αυτό, κάθε χώρα-εταίρος καλείται να πραγματοποιήσει 2 συζητήσεις σε ομάδες εστίασης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΠΕΦ (20 εκπαιδευτικοί ανά χώρα).

Παρακάτω θα βρείτε τις οδηγίες για τη διεξαγωγή συνέντευξης σε ομάδα εστίασης. Το παράρτημα

περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: το πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα 3, σ. 25), το έντυπο συγκατάθεσης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (Παράρτημα 5, σ. 40) και το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων (Παράρτημα 7, σ. 46).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Ο παρακάτω οδηγός θα χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει τη δομή της συνέντευξης ομάδας εστίασης (ΟΕ), επισημαίνοντας τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν. Η συζήτηση σε ομάδα εστίασης θα διεξαχθεί με σκοπό τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από κάθε χώρα, προκειμένου να προσδιοριστούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ΠΕΦ όσον αφορά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στα περιβάλλοντα ΠΕΦ. Αν και το πρωτόκολλο δεν πρέπει να χρησιμοποιείται με αυστηρότητα, όπως ένα ερωτηματολόγιο, κατά τη διάρκεια της συζήτησης της ομάδας εστίασης, ο συντονιστής/συντονίστρια ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να εξερευνήσουν τα θέματα σε βάθος, να προβληματιστούν, να θέσουν τα δικά τους ζητήματα κ.λπ.

Διευκολύνουν τη διαδικασία: 1 συντονιστής/συντονίστρια και 1 άτομο που κρατάει σημειώσεις

Συμμετέχοντες/συμμετέχουσες (μέγεθος δείγματος): Τουλάχιστον 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συνολικά (2 ομάδες εστίασης με 10 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες η καθεμία).

Δειγματοληψία: Η μέθοδος δειγματοληψίας που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων θα είναι σκόπιμη. Επιλέγουμε μια σκόπιμη μέθοδο δειγματοληψίας επειδή στόχος μας είναι να καταγράψουμε την ποικιλομορφία των εμπειριών και των προκλήσεων που σχετίζονται με τις πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε εταίρου.

Κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών:

- Επιλέξτε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΠΕΦ που δεν αναμένεται να συμμετάσχουν σε άλλες δραστηριότητες του WP 2 (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις).
- Όποτε είναι δυνατόν, προσπαθήστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή επαγγελματιών που εργάζονται σε διαφορετικούς τομείς (δημόσιο, ιδιωτικό μη κερδοσκοπικό, ιδιωτικό κερδοσκοπικό) και σε αγροτικές και αστικές περιοχές.
- Προτιμήστε συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους.

Συγκατάθεση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών: Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα υπογράψουν ένα έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους στη συζήτηση της ομάδας εστίασης. Ένα αντίγραφο του εντύπου συγκατάθεσης θα πρέπει να δοθεί σε όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, ενώ ένα δεύτερο αντίγραφο θα πρέπει να φυλάσσεται από το συντονιστή ή τη συντονίστρια της ομάδας εστίασης. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα πρέπει να ενημερώνονται εάν θα χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε βιντεοσκόπηση/ηχογράφηση για τη συλλογή δεδομένων, και αυτή η πληροφορία πρέπει να περιλαμβάνεται στο έντυπο συγκατάθεσης.

Δημογραφικά στοιχεία: Είναι απαραίτητη η συλλογή ανώνυμων δημογραφικών στοιχείων από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην ομάδα εστίασης. Για το σκοπό αυτό, θα μπορούσαν να διανεμηθούν ερωτηματολόγια κατά την άφιξη των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών (ή μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της ομάδας εστίασης, σε περίπτωση ηλεκτρονικής υλοποίησης της ομάδας εστίασης). Σε περίπτωση υλοποίησης με φυσική παρουσία, τα στοιχεία θα πρέπει να συλλέγονται στο τέλος της ομάδας εστίασης και να φυλάσσονται μαζί με τις ηχογραφήσεις της ομάδας εστίασης (ή μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αν προτιμάται).

Συλλογή δεδομένων: Οι συζητήσεις μπορούν να καταγραφούν σε βίντεο/ήχο, εάν συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, και να μεταγραφούν κατά λέξη για ανάλυση. Οι ηχογραφήσεις πρέπει να φυλάσσονται με ασφάλεια μέχρι να μεταγραφούν και στη συνέχεια να καταστρέφονται. Η μεταγραφή δεν πρέπει να περιέχει πληροφορίες που θα επέτρεπαν τη σύνδεση ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις. Η εμπιστευτικότητα θα τηρείται αυστηρά, εκτός εάν η αποκάλυψη επιβάλλεται από τοπικές πολιτικές, νόμους και κανονισμούς.

Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της ομάδας εστίασης: Η ομάδα εστίασης μπορεί να διαρκέσει περίπου δύο ώρες. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες πρέπει να λάβουν σαφείς λεπτομέρειες σχετικά με τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ομάδας εστίασης και τη διάρκειά της. Εάν η ομάδα εστίασης διεξάγεται διαδικτυακά, δεν πρέπει να διαρκεί περισσότερο από 1 ώρα και 30 λεπτά, με σύντομα διαλείμματα.

Πρωτόκολλο συνέντευξης της ομάδας εστίασης: Το ημιδομημένο πρωτόκολλο παρέχεται στα αγγλικά. Περιλαμβάνει ορισμένες προκαθορισμένες ερωτήσεις και θέματα που πρέπει να καλύψετε κατά τη διάρκεια της ομάδας εστίασης. Σας ζητείται να το προσαρμόσετε στη μητρική σας γλώσσα (εάν προτιμάτε) και να το προσαρμόσετε στις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου σας.

Αναδιοργάνωση του χώρου και απαιτούμενα υλικά:

- Αναδιατάξτε τις καρέκλες και τα τραπέζια σε κύκλο.
- Ετοιμάστε ένα τραπέζι εγγραφών με τα απαραίτητα έγγραφα (έντυπο συγκατάθεσης, δημογραφικά στοιχεία, ταυτότητες (για όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες)).
- Ετοιμάστε ένα χρονόμετρο και δύο συσκευές εγγραφής ή κινητά τηλέφωνα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εγγραφή (βεβαιωθείτε ότι έχουν αρκετή μπαταρία και μνήμη για τουλάχιστον δύο ώρες εγγραφής).
- Ετοιμάστε λευκό χαρτί και στυλό για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες.
- Χαρτί και στυλό για το άτομο που κρατάει σημειώσεις (κάθεται έξω από τον κύκλο, μπροστά από τον συντονιστή).
- Ετοιμάστε ένα τραπέζι με σνακ και καφετιέρα (προαιρετικά).

Κατανομή καθηκόντων

- Συντονιστής/συντονίστρια (θα οριστεί): καθοδηγεί τη συζήτηση και διατηρεί τη ροή της.
- Άτομο που κρατάει σημειώσεις (θα οριστεί): ελέγχει τις συσκευές εγγραφής και φροντίζει για τα πρακτικά θέματα. Αντιμετωπίζει απρόσμενες διακοπές και περιστασιασμούς (π.χ. θόρυβος από έξω).
- Κρατά σημειώσεις (φτιάχνει διάγραμμα θέσεων, σημειώνει μη λεκτικές δραστηριότητες που υποδηλώνουν συμφωνία ή ενδιαφέρον, καταγράφει ιδιαίτερα σχετικές φράσεις ή εκφράσεις).
- Εάν είναι δυνατόν: προσκαλέστε το άτομο που θα μεταγράψει τη συζήτηση της ομάδας ως υπεύθυνο/η για τη λήψη σημειώσεων.

Στρατηγικές συντονισμού σε συνεδρίες εστιασμένων ομάδων

- Αιτήματα για πρόσθετες πληροφορίες

Μπορείτε να το εξηγήσετε λίγο καλύτερα; Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα;
Θα μπορούσατε να μας εξηγήσετε περισσότερα για αυτό; Πείτε μας περισσότερα.
Μπορείτε να το περιγράψετε;

- Άλλες απόψεις
Θέλει κανείς να σχολιάσει αυτό το θέμα; Έχει κανείς διαφορετική άποψη;
Έχει κανείς διαφορετική εμπειρία; Υπάρχουν άλλες απόψεις;
Όταν ένας συμμετέχων/μία συμμετέχουσα δεν συμμετέχει ενεργά:
_____, δεν θέλω να σας αφήσω εκτός συζήτησης. Τι πιστεύετε;
_____, δεν έχετε προλάβει να μιλήσετε ακόμα. Τι γνώμη έχετε για αυτό;

III) ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σκοπός των παρατηρήσεων πεδίου στα περιβάλλοντα ΠΕΦ είναι να προσδιοριστούν οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προώθηση του παιχνιδιού στα περιβάλλοντα ΠΕΦ. Οι παρατηρήσεις θα συλλέξουν δεδομένα σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένου του φυσικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος παιχνιδιού (υποδομές και εξοπλισμός εσωτερικού και εξωτερικού χώρου), καθώς και των υφιστάμενων πρακτικών παιχνιδιού. Σκοπός είναι να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ΠΕΦ ολόκληρης φροντίδας σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες.

Για το σκοπό αυτό, κάθε χώρα-εταίρος καλείται να πραγματοποιήσει τουλάχιστον 10 επισκέψεις μελέτης σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν από εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις αυτές θα υποστηριχθούν από ένα δομημένο εργαλείο παρατήρησης που έχει

αναπτυχθεί ειδικά για το σκοπό αυτό. Συνολικά 50 παρατηρήσεις θα συμπεριληφθούν στη βάση δεδομένων του έργου.

Παρακάτω θα βρείτε τις οδηγίες για τη διεξαγωγή της παρατήρησης πεδίου. Το παράρτημα περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: το εργαλείο παρατήρησης πεδίου (Παράρτημα 4, σ. 29), το έντυπο συγκατάθεσης συμμετέχοντα (Παράρτημα 5, σ. 40) και το έντυπο συγκατάθεσης συμμετέχοντα – Γονείς/Κηδεμόνες παιδιών (Παράρτημα 6, σ. 41).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ

Οι παρακάτω οδηγίες θα χρησιμοποιηθούν για τη διευκόλυνση της παρατήρησης πεδίου, επισημαίνοντας τα θέματα που πρέπει να καλυφθούν. Οι παρατηρήσεις πεδίου θα πραγματοποιηθούν με σκοπό τη συλλογή άμεσων δεδομένων παρατήρησης από κάθε χώρα, προκειμένου να προσδιοριστούν οι τρέχουσες πρακτικές που σχετίζονται με το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ολοήμερης προσχολικής και παιδικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ) σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, καθώς και οι ανάγκες και οι προκλήσεις που έχουν εντοπίσει οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Αν και το πρωτόκολλο παρατήρησης παρέχει ένα πλαίσιο, οι παρατηρητές ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν μια στοχαστική προσέγγιση, σημειώνοντας τις λεπτές αποχρώσεις του πλαισίου και τις συγκεκριμένες πρακτικές που σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού σε κάθε περιβάλλον.

Παρατηρητής: Εν δυνάμει εκπαιδευτικός

Συμμετέχοντες (μέγεθος δείγματος): Τουλάχιστον 10 εν δυνάμει εκπαιδευτικοί ανά χώρα (συνολικά 50 μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί).

Δειγματοληψία: Η μέθοδος δειγματοληψίας που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων θα είναι σκόπιμη.

Κριτήρια επιλογής των δομών ΠΕΦ:

- Εάν είναι δυνατόν, επιλέξτε δομές ΠΕΦ των οποίων οι επαγγελματίες δεν αναμένεται να συμμετάσχουν σε προηγούμενες δραστηριότητες του WP2 (δηλ. συνεντεύξεις ή δραστηριότητες ομάδων εστίασης).
- Όποτε είναι δυνατόν, εξασφαλίστε τη συμμετοχή δομών από διαφορετικούς τομείς (δημόσιες, ιδιωτικές μη κερδοσκοπικές, ιδιωτικές κερδοσκοπικές), αγροτικές και αστικές περιοχές.

Συγκατάθεση των συμμετεχόντων: Όλοι οι συμμετέχοντες και όλες οι συμμετέχουσες που εμπλέκονται στη διαδικασία παρατήρησης (εκπαιδευτικοί, γονείς/κηδεμόνες των παιδιών) πρέπει να υπογράψουν ένα έντυπο συγκατάθεσης πριν από τη συλλογή των δεδομένων.

Ένα αντίγραφο του εντύπου συγκατάθεσης πρέπει να δοθεί σε όλους τους συμμετέχοντες και όλες τις συμμετέχουσες και ένα δεύτερο αντίγραφο πρέπει να φυλάσσεται από τον παρατηρητή/την

παρατηρήτρια. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες πρέπει να ενημερώνονται εάν θα χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε βιντεοσκόπηση/ηχογράφηση για τη συλλογή δεδομένων και αυτή η πληροφορία πρέπει να περιλαμβάνεται στο έντυπο συγκατάθεσης.

Συγκατάθεση των παιδιών που συμμετέχουν: Σε έρευνες που αφορούν μικρά παιδιά, είναι απαραίτητο να ληφθεί όχι μόνο η επίσημη συγκατάθεση των γονέων ή των νόμιμων κηδεμόνων, αλλά και η συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών. Η συγκατάθεση αναφέρεται στην εθελοντική και ενημερωμένη συναίνεση του παιδιού να συμμετάσχει, η οποία εκφράζεται με τρόπους που είναι κατάλληλοι για την ηλικία του και έχουν νόημα για αυτό.

Τα παιδιά είναι ενεργοί συμμετέχοντες με το δικαίωμα να εκφράσουν τη θέλησή τους ή την απροθυμία τους να συμμετάσχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες. Αυτό το δικαίωμα πρέπει να γίνεται σεβαστό καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ακόμη και σε μελέτες μίας μόνο συνεδρίας, η συγκατάθεση πρέπει να νοείται ως μια συντονισμένη διαδικασία, στην οποία οι ερευνητές παραμένουν ευαίσθητοι στις λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις του παιδιού ανά πάσα στιγμή.

Για να διασφαλιστεί η ηθική και σεβαστή συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρατηρητικής έρευνας σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, οι ακόλουθες αρχές πρέπει να καθοδηγούν την πρακτική:

- Τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν σαφείς, κατάλληλες για την ηλικία τους πληροφορίες σχετικά με την παρατήρηση, συμπεριλαμβανομένου του έργου, του σκοπού του, του τι θα συμβεί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και των πτυχών του παιχνιδιού τους που θα παρατηρηθούν. Αυτό πρέπει να επικοινωνείται με απλή γλώσσα, οπτικά μέσα ή εξηγήσεις βασισμένες στο παιχνίδι, ώστε να διασφαλίζεται η κατανόηση.
- Οι εκφράσεις συναίνεσης ή διαφωνίας των παιδιών (είτε λεκτικές, συμπεριφορικές είτε συναισθηματικές) πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Οι ερευνητές πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι σε σημάδια δυσφορίας, απόσυρσης ή αγωνίας.
- Ακόμη και σε σύντομες, εφάπαξ παρατηρήσεις, οι ερευνητές πρέπει να παραμένουν προσεκτικοί ως προς την άνεση και την προθυμία των παιδιών να παρατηρούνται και να είναι έτοιμοι να διακόψουν ή να σταματήσουν την παρατήρηση, αν χρειαστεί.
- Το περιβάλλον παρατήρησης πρέπει να είναι ασφαλές, οικείο και σεβαστό, ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή και ελεύθερα να εκφραστούν.
- Οι παρατηρητές/τριες πρέπει να επιδιώκουν να ελαχιστοποιήσουν τον αντίκτυπο της παρουσίας τους στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, προσπαθώντας να τηρούν μια ηθική «ελάχιστης παρέμβασης», ώστε να μειώσουν οποιαδήποτε αίσθηση πίεσης, άγχους ή διαταραχής της φυσικής συμπεριφοράς του παιδιού.
- Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα παιδιά που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τη γλώσσα ή δεν επικοινωνούν λεκτικά, η συμμετοχή των οποίων πρέπει να καθοδηγείται από την προσεκτική παρατήρηση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών σημάτων, σύμφωνα με τις αρχές της

εναρμόνισης και της ευαισθησίας.

Αυτές οι πρακτικές προασπίζουν τα δικαιώματα και την ευημερία των παιδιών κατά τη διάρκεια της έρευνας και αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση για ηθική ακεραιότητα. Είναι σύμφωνες με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία επιβεβαιώνει το δικαίωμα του παιδιού να ακουστεί, και με τα ηθικά πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Έρευνας για την Πρώιμη Παιδική Ηλικία (EECERA).

Δημογραφικά στοιχεία: Αυτές οι πληροφορίες πρέπει να συλλέγονται από τον παρατηρητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης πριν από την παρατήρηση στο πεδίο. Ο στόχος είναι η συλλογή βασικών δεδομένων σχετικά με το περιβάλλον (π.χ. τύπος ιδρύματος, αριθμός παιδιών, αριθμός ενηλίκων, τοποθεσία, τάξη κ.λπ.). Αυτά τα δεδομένα βοηθούν στην πλαισίωση της παρατήρησης και πρέπει να καταγράφονται χρησιμοποιώντας το παρεχόμενο έντυπο.

Συλλογή δεδομένων: Οι παρατηρητές πρέπει να κρατούν γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ακολουθώντας το πρωτόκολλο παρατήρησης. Εάν χρησιμοποιούνται φωτογραφίες, ηχογραφήσεις ή βιντεοσκοπήσεις, πρέπει να ληφθεί εκ των προτέρων η συγκατάθεση όλων των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικοί, γονείς/κηδεμόνες). Τα δεδομένα πρέπει να αποθηκεύονται με ασφάλεια μέχρι να καταστραφούν. Η εμπιστευτικότητα θα τηρείται αυστηρά, εκτός εάν η αποκάλυψη επιβάλλεται από τοπικές πολιτικές, νόμους και κανονισμούς.

Χρονοδιάγραμμα και περιβάλλον: Κάθε παρατήρηση πρέπει να διαρκεί τουλάχιστον 40 λεπτά και να προγραμματίζεται κατά τη διάρκεια μιας κανονικής περιόδου παιχνιδιού, είτε σε εσωτερικό χώρο, είτε σε εξωτερικό χώρο, είτε και στα δύο. Κάθε εν δυνάμει εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει και να αποφασίσει εκ των προτέρων (π.χ. στην αρχή της ημέρας) με τον/την εκπαιδευτικό της δομής/ του κέντρου την καλύτερη περίοδο για την παρατήρηση του παιχνιδιού. Πρέπει να γίνουν εκ των προτέρων οι απαραίτητες ρυθμίσεις με το περιβάλλον, ώστε η επίσκεψη να εντάσσεται φυσικά στην καθημερινή ρουτίνα.

Εργαλείο παρατήρησης: Το εργαλείο παρατήρησης διαρθρώνει τη συλλογή δεδομένων σε τέσσερις ενότητες, καλύπτοντας τις ενέργειες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση. Περιγράφει τις πληροφορίες στις οποίες πρέπει να δοθεί έμφαση, όπως το μαθησιακό περιβάλλον, τα διαθέσιμα υλικά, τα είδη παιχνιδιού που παρατηρήθηκαν και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.

Δομή του εργαλείου: Το εργαλείο παρατήρησης αποτελείται από τέσσερις ενότητες, οι οποίες πρέπει να συμπληρωθούν από τον εν δυνάμει εκπαιδευτικό. Κανένα στοιχείο δεν πρέπει να παραμείνει κενό:

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά
2. Τρέχουσα χρήση του παιχνιδιού
3. Περιβάλλον παιχνιδιού και πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού
4. Ανάγκες και προκλήσεις εκπαίδευσης/κατάρτισης

Πώς να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο: Τα μέρη 1-3 συμπληρώνονται σε δύο φάσεις:

- Φάση 1: Ξεκινά με τη συλλογή δημογραφικών πληροφοριών (Μέρος 1). Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στην τάξη (τουλάχιστον 40 λεπτά), ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός συμπληρώνει τα Μέρη 2 και 3 με βάση τα όσα παρατηρεί. Αυτές οι απαντήσεις καταγράφονται στη στήλη «ΦΑΣΗ 1».
- Φάση 2: Αμέσως μετά την παρατήρηση, ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός συζητά και αναστοχάζεται τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο εργαλείο με τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό. Αυτή η συνεργατική αναστοχαστική διαδικασία πρέπει να αντικατοπτρίζεται σε μια συμφωνημένη απάντηση που καταγράφεται στη στήλη «ΦΑΣΗ 2». Οι αρχικές απαντήσεις της Φάσης 1 πρέπει να παραμείνουν αμετάβλητες.

Το Μέρος 4 συμπληρώνεται μετά την παρατήρηση, στον ελεύθερο χρόνο του υποψήφιου εκπαιδευτικού (όχι απαραίτητα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στη δομή/κέντρο).

Υλικά και προετοιμασία:

- Εκτυπωμένα αντίγραφα του εργαλείου παρατήρησης.
- Έντυπα συγκατάθεσης.
- Εξοπλισμός εγγραφής (εάν ισχύει και έχει εγκριθεί).

Στρατηγικές για αποτελεσματική παρατήρηση:

- Παραμείνετε όσο το δυνατόν πιο διακριτικοί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.
- Σημειώστε συγκεκριμένες στιγμές που αντικατοπτρίζουν τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού ή την παιδαγωγική υποστήριξη του παιχνιδιού.
- Δώστε προσοχή στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, στη δυναμική μεταξύ των συνομηλίκων και στη χρήση του χώρου και των υλικών.

Χρήσιμες υποδείξεις για τη λήψη σημειώσεων:

- Σε τι είδους παιχνίδια συμμετέχουν τα παιδιά (συμβολικό, σωματικό, κοινωνικό κ.λπ.)?
- Πώς είναι δομημένο το περιβάλλον ώστε να υποστηρίζει το παιχνίδι;
- Ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών;
- Υπάρχουν διακοπές, περιορισμοί ή ευκαιρίες που διαμορφώνουν την εμπειρία του παιχνιδιού;

Βάση δεδομένων (συμβολή στο Παραδοτέο D2.1 – Σύνολο δεδομένων)

Θα δοθεί ένα αρχείο Excel, το οποίο θα συμβάλει στο Παραδοτέο D2.1 – Ζητείται η εισαγωγή των ανωνυμοποιημένων κοινωνικο-δημογραφικών δεδομένων στο σύνολο δεδομένων.

Ανωνυμοποίηση

Σε όλες τις βάσεις δεδομένων, για συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις, απαιτείται ανωνυμοποίηση, με έναν κωδικό που αποδίδεται σε κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, θα απαιτηθεί ένας επιπλέον κωδικός για τις «τάξεις».

Για σκοπούς ανωνυμοποίησης, χρησιμοποιήστε τον ακόλουθο κωδικό για κάθε συμμετέχοντα/συμμετέχουσα: Αριθμός χώρας, ρόλος (γράμμα), αριθμός μεμονωμένων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Κύπρος 1; Ελλάδα 2; Λιθουανία 3; Ολλανδία 4; Πορτογαλία 5

Φοιτήτρια/Φοιτητής = S; Εν ενεργεία εκπαιδευτικός = T;

Διευθυντής/Διευθύντρια/Συντονιστής/Συντονίστρια/άτομο σε θέση ευθύνης = H

Μεμονωμένος/η συμμετέχων/συμμετέχουσα από 01 έως 99

Παραδείγματα:

- ο/η 5^{ος}/η διευθυντής/διευθύντρια που έδωσε συνέντευξη στην Πορτογαλία: **5H05**
- ο/η 11^{ος}/η εκπαιδευτικός που συμμετείχε σε συνέντευξη στην Ελλάδα: **2T11**

Εθνική έκθεση «Έρευνα πεδίου: Συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, παρατηρήσεις»

Θα πρέπει να ολοκληρωθεί μια εθνική έκθεση 5-7 σελίδων (στα αγγλικά) σχετικά με την έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε σε κάθε χώρα-εταίρο σχετικά με το παιχνίδι σε περιβάλλοντα ΠΕΦ, η οποία θα συμβάλει στην έκθεση αξιολόγησης των εθνικών αναγκών (Παραδοτέο D2.2) και στην έκθεση αξιολόγησης των διακρατικών αναγκών (Παραδοτέο D2.3), και θα ακολουθεί τα ακόλουθα σημεία:

- Εισαγωγή: 1-2 παράγραφοι με σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου και των στόχων.
- Διαδικασίες της επιτόπιας έρευνας: συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, διαδικασίες συλλογής δεδομένων (με ιδιαίτερη έμφαση στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας) (1-2 σελίδες)
- Κύρια ευρήματα

α) Ποιες είναι οι προκλήσεις/εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/άτομα σε θέση ευθύνης ΠΕΦ κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις πρακτικές τους, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία; (**υποχρεωτικό**) (1 σελίδα)

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία, περιγράψτε τις προκλήσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα σε θέση ευθύνης στις καθημερινές πρακτικές τους στις χώρες-εταίρους. Τα παραδείγματα μπορούν να περιλαμβάνουν την προ-υπηρεσιακή και ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση, τις συνθήκες για την εφαρμογή πρακτικών παιχνιδιού (π.χ. χώροι, υλικά και πόροι, χρόνος) ή άλλες σχετικές προκλήσεις/εμπόδια (π.χ. συμμετοχή των οικογενειών και/ή των κοινοτήτων).

β) Ποιες είναι οι ανάγκες που αναφέρουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί/διευθύντριες/προϊστάμενες δομών ΠΕΦ όσον αφορά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις πρακτικές τους; Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση. **(υποχρεωτικό) (1 σελίδα)**

γ) Τρέχουσα κατάσταση και πρακτικές του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ολοήμερης φροντίδας (προσδιορισμός πρακτικών/έργων/πρωτοβουλιών για την προώθηση ευκαιριών και περιβαλλόντων παιχνιδιού σε περιβάλλοντα ΠΕΦ) και ανάγκες και προκλήσεις που έχουν προσδιοριστεί από εκπαιδευτικούς πριν την υπηρεσία. **(υποχρεωτικό) (2 σελίδες)**

π.χ. πρακτικές, παιδαγωγικά εργαλεία, δράσεις που έχουν αναπτυχθεί για την προώθηση του παιχνιδιού, συμπεριλαμβανομένων των συνεπειών τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και/ή τα αποτελέσματα των παιδιών και/ή τη συμμετοχή της οικογένειας.

iv. Συνέπειες για τα άλλα WP του έργου, καθώς και για την πρακτική και/ή την πολιτική/μελλοντικές κατευθύνσεις **(υποχρεωτικό) (1 σελίδα)**

v. Αναφορές

Προαιρετική ενότητα:

Για τις εθνικές ομάδες που θα συμπεριλάβουν τις προαιρετικές ερωτήσεις, παρέχεται ένας κατάλογος πρόσθετων θεμάτων:

- Πώς ορίστηκε/εννοιολογήθηκε το παιχνίδι από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες;
- Ποια είναι η αντίληψη για τον αντίκτυπο/τα οφέλη του παιχνιδιού στην ΠΕΦ για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των επαγγελματιών στη δημιουργία ευκαιριών και περιβαλλόντων παιχνιδιού;
- Ποια είναι η συμμετοχή των οικογενειών στο παιχνίδι στην ΠΕΦ;

(Λάβετε υπόψη τα πολλαπλά επίπεδα συμμετοχής που σχετίζονται με το παιχνίδι, όπως η επικοινωνία σχετικά με το παιχνίδι, η συμμετοχή σε πρωτοβουλίες παιχνιδιού κ.λπ.)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δήλωση αποποίησης

Η χρήση του θηλυκού γένους γίνεται για λόγους ευκολίας και αναγνωσιμότητας, σύμφωνα με τους κανόνες της ελληνικής γραμματικής, και δεν υποδηλώνει διάκριση προς το αρσενικό γένος. Το κείμενο του ερωτηματολογίου αφορά εξίσου όλα τα φύλα και επιδιώκει να είναι συμπεριληπτικό και σεβαστό προς όλους.

Μέρος Α - Καλωσόρισμα και οδηγίες

1. Καλωσόρισμα: Σας καλωσορίζουμε και σας ευχαριστούμε που συμφωνήσατε να συμμετάσχετε σε αυτή τη συνέντευξη. Σας ζητήθηκε να συμμετάσχετε επειδή η άποψή σας είναι σημαντική για εμάς. Η άποψή σας εκτιμάται ιδιαίτερα και εκτιμούμε το χρόνο σας και την προθυμία σας να συμβάλλετε σε αυτή τη μελέτη.

Το όνομά μου είναι (XXX) και ο/η βοηθός μου είναι (XXX σε XXX). Ο/Η XXX είναι εδώ σήμερα για να με βοηθήσει κρατώντας σημειώσεις και υποστηρίζοντας τη διαδικασία της συνέντευξης.

2. Σύντομη εισαγωγή: Αυτή η συνέντευξη αποτελεί μέρος του έργου EDUPLAY, το οποίο στοχεύει στο να εντοπίσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου μία ώρα. Θα σας θέσω μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές σας που σχετίζονται με το παιχνίδι στο πλαίσιο της πρακτικής σας. Παρακαλείσθε να μου ζητήσετε να επαναλάβω ή να διευκρινίσω οποιαδήποτε ερώτηση, αν χρειαστεί. Πέραν αυτού, θα παρέμβω όσο το δυνατόν λιγότερο για να σας επιτρέψω να μοιραστείτε ελεύθερα τις απόψεις σας.

3. Ανωνυμία/ Εμπιστευτικότητα: Στο πλαίσιο του στόχου μας να συλλέξουμε δεδομένα υψηλής ποιότητας, θεωρούμε χρήσιμο να ηχογραφήσουμε τη συνέντευξη. Η καταγραφή της συζήτησης θα μας βοηθήσει στην καλύτερη ανάλυση και κατανόηση αυτών που θα μοιραστείτε μαζί μας. Στην περίπτωση ηχογράφησης, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι η συνέντευξη θα ανωνυμοποιηθεί – το όνομα σας δεν χρειάζεται για την έρευνα και κατά την ανάλυση της συνέντευξης θα λάβετε έναν αριθμό ή ένα ψευδώνυμο. Η ηχογράφηση θα φυλαχθούν με ασφάλεια σε κλειδωμένη εγκατάσταση/ασφαλή χώρο αποθήκευσης δεδομένων μέχρι να απομαγνητοφωνηθεί και στη συνέχεια θα καταστραφεί. Οι απομαγνητοφωνημένες σημειώσεις της συνέντευξης δεν θα περιέχουν καμία πληροφορία που θα επιτρέπει τη σύνδεση μεμονωμένων ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις.

Σε αυτή τη φάση, σας ρωτάω αν μπορώ να ηχογραφήσω τη συνέντευξη για να υποστηρίξω την ακριβή συλλογή δεδομένων; Εάν συμφωνείτε, παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συγκατάθεσης (στην

περίπτωση διαδικτυακής συνέντευξης: «παρακαλώ πατήστε το κουμπί ‘αποδοχή της καταγραφής’»).

4. Βασικοί κανόνες:

- Μπορείτε να παραλείψετε οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμείτε να απαντήσετε.
- Σας ενθαρρύνουμε να μιλήσετε ελεύθερα και με ειλικρίνεια.
- Όλα όσα μοιραστείτε θα παραμείνουν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της παρούσας έρευνας.
- Εάν σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμείτε να διακόψετε τη συνέντευξη, έχετε το δικαίωμα να το κάνετε.

5. Ο/η συντονιστής/τρια παραδίδει το έντυπο συγκατάθεσης: Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές για την ερευνητική δεοντολογία, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες πρέπει να δώσουν τη συγκατάθεσή τους πριν από τη συμμετοχή τους στη συνέντευξη. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά το έντυπο συγκατάθεσης. Με την υπογραφή σας επιβεβαιώνετε ότι κατανοείτε τον σκοπό της συνέντευξης και συμφωνείτε να συμμετάσχετε.

«Έχετε κάποια ερώτηση/ ερωτήσεις;» (ο/η συντονιστής/τρια απαντά στις ερωτήσεις που ενδέχεται να προκύψουν).

6. Ο/Η συντονιστής/τρια παραδίδει το έντυπο δημογραφικών στοιχείων: Τώρα σας παρακαλώ αφιερώστε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε αυτό το δημογραφικό ερωτηματολόγιο. Παρακαλούμε να μην γράψετε το όνομά σας σε αυτό.

Στην περίπτωση ηλεκτρονικής συνέντευξης, το έντυπο συγκατάθεσης και το έντυπο με τα δημογραφικά στοιχεία θα πρέπει να αποσταλούν περίπου 1 εβδομάδα πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης για συμπλήρωση από τις συμμετέχουσες, ενώ θα πρέπει να ακολουθήσει υπενθύμιση 2-3 ημέρες πριν από την ηλεκτρονική συνέντευξη.

7. Στη συνέχεια, ο/η συντονιστής/στρια ενεργοποιεί την ηχογράφηση : *Εντάξει, ας ξεκινήσουμε.*

Μέρος Β - Ατομική συνέντευξη– Διευθύντριες/Προϊστάμενες

Συστάσεις: Μπορείτε να συστηθείτε και να περιγράψετε τον ρόλο σας στον κέντρο φροντίδας και εκπαίδευσης/παιδικό σταθμό νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζεστε;

Παρακαλώ μοιραστείτε μια καλή ανάμνηση που έχετε σχετικά με το παιχνίδι από όταν ήσασταν παιδί.

Εισαγωγική ερώτηση:

Αυτή η συνέντευξη επικεντρώνεται στις εμπειρίες και τις απόψεις σας σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να κατανοήσουμε πώς το παιχνίδι ενσωματώνεται στις πρακτικές του κέντρου φροντίδας και εκπαίδευσης/παιδικού σταθμού/νηπιαγωγείου σας, ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε και ποια υποστήριξη πιστεύετε ότι

απαιτείται για την ενίσχυση της μάθησης με βάση το παιχνίδι.

Κατευθυντήριες ερωτήσεις:

1. Πώς ενσωματώνεται σήμερα το παιχνίδι στις εκπαιδευτικές πρακτικές του νηπιαγωγείου/παιδικού σταθμού σας; (υποχρεωτική)
2. Μπορείτε να μοιραστείτε επιτυχημένες πρακτικές, δράσεις ή πρωτοβουλίες σχετικά με το παιχνίδι που έχουν εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό σας; (υποχρεωτική)
3. Περιγράψτε, παρακαλώ, πώς εσείς, ως διευθύντρια/προϊσταμένη/συντονιστής, προωθείτε το παιχνίδι. (Παρακαλούμε, μοιραστείτε συγκεκριμένα παραδείγματα). (υποχρεωτική)
4. Ποιους πόρους διαθέτει η δομή σας για την προώθηση του παιχνιδιού; (υποχρεωτική)
5. Ποιους χώρους διαθέτει η δομή σας για την προώθηση του παιχνιδιού; (υποχρεωτική)
6. Ποιες προκλήσεις ή εμπόδια αντιμετωπίζετε εσείς και η ομάδα σας όταν προσπαθείτε να εφαρμόσετε πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι; (υποχρεωτική)
7. Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα βοηθούσαν εσάς και την ομάδα σας να ενσωματώσετε καλύτερα το παιχνίδι στις πρακτικές του σχολείου σας; (υποχρεωτική)
8. Ποιες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν διαθέσιμες σε εσάς και το προσωπικό σας σχετικά με τη μάθηση με βάση το παιχνίδι; Πόσο αποτελεσματικές ήταν; Ποιες άλλες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα χρειαζόσασταν εσείς και η ομάδα σας σε αυτό το θέμα; (υποχρεωτική)
9. Ποιες (άλλες), πιο πιεστικές, ανάγκες μπορείτε να εντοπίσετε στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό σας για να διασφαλίσετε ότι το παιχνίδι αξιοποιείται αποτελεσματικά για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών; (υποχρεωτική)
10. Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι, οι εθνικές, περιφερειακές ή τοπικές πολιτικές υποστηρίζουν ή παρεμποδίζουν την αξιοποίηση του παιχνιδιού στους χώρους (ή τα κέντρα) προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (υποχρεωτική)
11. Ποια θεωρείτε ως τα κύρια οφέλη από την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση/πρώιμη παιδική ηλικία;
12. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο της διευθύντριας/προϊσταμένης στη διευκόλυνση (της αξιοποίησης) του παιχνιδιού;
13. Τι είδους βοήθεια/υποστήριξη συναντήσατε όταν προσπαθήσατε να αναπτύξετε ή να ενθαρρύνετε πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό σας;
14. Πώς οι οικογένειες και η ευρύτερη κοινότητα εμπλέκονται ή επηρεάζουν τις πρακτικές παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό σας;

15. Συμπερασματικές ερωτήσεις: Από όλα τα θέματα που συζητήσαμε, ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά ζητήματα για τη βελτίωση της μάθησης με βάση το παιχνίδι στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής/προσχολικής ηλικίας; Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε που δεν καλύψαμε; (υποχρεωτική)

Συμπέρασμα: Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας. Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα και παραγωγική συζήτηση. Οι απόψεις σας θα συμβάλλουν στο έργο. Ελπίζουμε ότι βρήκατε αυτή τη συνέντευξη ενδιαφέρουσα και χρήσιμη. Εάν υπάρχει κάτι με το οποίο δεν είστε ικανοποιημένη ή θέλετε να παραπονεθείτε, όπως γράφουμε και στο έγγραφο ενημέρωσης μπορείτε να επικοινωνήσετε με την (XXX) ή τη Συντονίστρια του προγράμματος (XXXX) Θα ήθελα να σας υπενθυμίσω ότι τυχόν σχόλια που θα συμπεριληφθούν στην έκθεση που πρέπει να συντάξουμε για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιχνιδιού θα είναι ανώνυμα. **[Επιβεβαιώστε ότι παραδόθηκαν το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και το υπογεγραμμένο έντυπο συγκατάθεσης]**

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Μέρος Α - Καλωσόρισμα και οδηγίες

1. Καλωσόρισμα: Καλώς ήρθατε και σας ευχαριστούμε που αποδεχθήκατε να συμμετάσχετε σε αυτή τη συζήτηση ομάδας εστίασης. Σας ζητήθηκε να συμμετάσχετε επειδή η άποψή σας είναι σημαντική για εμάς και εκτιμούμε πολύ το χρόνο σας και την προθυμία σας να συμβάλλετε σε αυτή τη μελέτη. Ονομάζομαι (XXX) και η συνάδελφός μου είναι (XXX στο XXX). Ο/Η XXX βρίσκεται εδώ σήμερα για να με βοηθήσει καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της συζήτησης.

2. Σύντομη εισαγωγή: Αυτή η συζήτηση ομάδας εστίασης αποτελεί μέρος του έργου EDUPLAY, το οποίο στοχεύει να εντοπίσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία και οι εν δυνάμει επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Αυτή η συζήτηση θα διαρκέσει περίπου δύο ώρες. Θα σας θέσω μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές σας που σχετίζονται με το παιχνίδι στην τάξη σας. Ελπίζω ότι αυτές οι ερωτήσεις θα ενθαρρύνουν τη μεταξύ σας συζήτηση. Δεν θα πάρω μέρος στη συζήτηση, αλλά είμαι εδώ για να την συντονίσω, παρακολουθώντας το χρόνο, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και φροντίζοντας να συζητηθούν όλα τα θέματα που μας ενδιαφέρουν. Μπορείτε να μου ζητήσετε να επαναλάβω μια ερώτηση αν χρειαστεί, αλλά εκτός αυτού, θα συμβάλλω όσο το δυνατόν λιγότερο.

Η καθεμία από εσάς έχει το όνομά της μπροστά της για να μας βοηθήσει να θυμόμαστε τα ονόματα όλων. Μην αισθάνεστε υποχρεωμένες να απαντάτε κάθε φορά. Αν θέλετε να αξιοποιήσετε κάτι που είπε κάποια άλλη συνάδελφος, αν θέλετε να συμφωνήσετε ή να διαφωνήσετε, αν θέλετε να δώσετε ένα παράδειγμα, μπορείτε να το κάνετε ελεύθερα. Μπορείτε επίσης να συζητήσετε μεταξύ σας για τα θέματα αυτά. Είμαι εδώ για να κάνω ερωτήσεις, να ακούω και να διασφαλίζω ότι όλοι και όλες θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν. Μας ενδιαφέρει πολύ να ακουστούν όλες. Έτσι, δεδομένης της αναμενόμενης διάρκειας αυτής της συζήτησης, αν κάποια παίρνει αρκετό χρόνο για να μιλήσει, θα μου επιτρέψετε να σας ζητήσω να συνομηύσετε για να δώσω την ευκαιρία και σε άλλες συναδέλφους, και αν κάποια λέει πολύ λίγα, θα επανέλθω για να ζητήσω τη γνώμη της. Θέλουμε πραγματικά να έχουν όλες την ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδέες τους. Η XXXX είναι εδώ για να με υποστηρίξει στη διαδικασία αυτή, ενώ παράλληλα θα φροντίζει για τυχόν πρακτικά ζητήματα και θα κρατάει σημειώσεις.

Αν έχετε κινητό τηλέφωνο, παρακαλώ απενεργοποιήστε το, και αν πρέπει να απαντήσετε παρακαλώ βγείτε έξω. Μπορείτε να σηκωθείτε ελεύθερα για να φάτε ή να πιείτε, όποτε θέλετε (αν είναι διαθέσιμο).

[Προσαρμόστε αυτές τις οδηγίες σε περίπτωση ηλεκτρονικής ομάδας εστίασης]

3. Ανωνυμία/Εμπιστευτικότητα: Στο πλαίσιο του στόχου μας να συλλέξουμε δεδομένα υψηλής

ποιότητας, θεωρούμε χρήσιμο να ηχογραφήσουμε τη συζήτηση. Η μελέτη των καταγραφών συνήθως μας παρέχει περισσότερες πληροφορίες που μπορεί να είναι χρήσιμες για τον εντοπισμό των βασικών προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζετε όσον αφορά στο παιχνίδι. Αν και η συζήτηση θα μαγνητοσκοπηθεί, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα ανωνυμοποιηθεί – το ονόματά σας δεν χρειάζονται για την έρευνα και κατά την ανάλυση της συνέντευξης κάθε συμμετέχουσα θα λάβει έναν αριθμό ή ένα ψευδώνυμο. Η ηχογράφηση θα φυλαχθεί σε χώρο αποθήκευσης δεδομένων μέχρι να απομαγνητοφωνηθεί κατά λέξη, και στη συνέχεια θα καταστραφεί. Οι απομαγνητοφωνημένες σημειώσεις της ομάδας εστίασης δεν θα περιέχουν καμία πληροφορία που θα επιτρέπει τη σύνδεση μεμονωμένων ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις.

Μπορώ να ηχογραφήσω/βιντεοσκοπήσω τη συζήτηση για να διευκολύνω τη μελέτη και την ανάλυση της; Εάν συμφωνείτε, θα πρέπει να υπογράψετε στο σημείο που υποδεικνύεται στο έντυπο συγκατάθεσης/ να πατήσετε το κουμπί που λέει «accept recording» για να προχωρήσουμε.

4. Βασικοί κανόνες:

- Ο πιο σημαντικός κανόνας είναι ότι **μόνο ένα άτομο μιλάει κάθε φορά**. Μπορεί να υπάρξει ο πειρασμός να παρέμβετε όταν μιλάει κάποιος άλλος, αλλά παρακαλούμε περιμένετε μέχρι να τελειώσει. Ωστόσο, δεν χρειάζεται να μιλάτε με κάποια συγκεκριμένη σειρά.
- Παρακαλούμε να απαντάτε και να σχολιάζετε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Εγώ και οι άλλες συμμετέχουσες στην ομάδα εστίασης θα εκτιμούσαμε αν αποφεύγατε να συζητάτε τα σχόλια των άλλων μελών της ομάδας εκτός της ομάδας εστίασης. Εάν υπάρχουν ερωτήσεις ή συζητήσεις στις οποίες δεν επιθυμείτε να απαντήσετε ή να συμμετάσχετε, δεν είστε υποχρεωμένες να το κάνετε-ωστόσο σας παρακαλούμε να προσπαθήσετε να απαντήσετε και να συμμετάσχετε όσο το δυνατόν περισσότερο γιατί οι απόψεις και οι εμπειρίες σας είναι πολύτιμες.
- Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν έχετε κάτι να πείτε, παρακαλείστε να το κάνετε χωρίς δισταγμό. Δεν χρειάζεται να συμφωνείτε με τις απόψεις των άλλων ατόμων στην ομάδα. Είστε πολλές στην ομάδα και είναι σημαντικό να μπορώ να ακούσω τις απόψεις της καθεμιάς από εσάς.
- Σας ενθαρρύνουμε να μιλήσετε ελεύθερα και ειλικρινά.
- Υπενθυμίζουμε, ότι όλα όσα μοιραστείτε θα παραμείνουν εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, τόσο εγώ όσο και όλα τα μέλη στην ομάδα εστίασης που βρισκόμαστε εδώ θεωρούμε σημαντικό να μην συζητήσει κάποια αυτά που θα ειπωθούν εδώ, εκτός της σημερινής συνάντησης.
- Εάν σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμείτε να διακόψετε τη συνέντευξη, είστε ελεύθερες να το κάνετε.

5. Ο/Η συντονιστής/τρια παραδίδει το έντυπο συγκατάθεσης (παραλείψτε σε περίπτωση ηλεκτρονικής ομάδας εστίασης): Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες και κανονισμούς ηθικής και δεοντολογίας, όλες οι συμμετέχουσες στην ομάδα εστίασης πρέπει να δώσουν τη συγκατάθεσή τους πριν συμμετάσχουν στη συζήτηση. Παρακαλούμε διαβάστε τις λεπτομέρειες της διαδικασίας για

να βεβαιωθείτε ότι έχετε κατανοήσει την ουσία της ομάδας εστίασης και τι απαιτείται από την συμμετοχή σας. Υπογράφοντας το έντυπο συγκατάθεσης, βεβαιώνετε ότι έχετε διαβάσει, κατανοήσει και αποδεχθεί όλες τις πληροφορίες σχετικά με το έγγραφο του εντύπου συγκατάθεσης.

«Έχει κανείς κάποια ερώτηση/ερωτήσεις;» (ο/η συντονιστής/τρια απαντά στις ερωτήσεις που ενδέχεται να προκύψουν).

6. Ο/Η συντονιστής/τρια παραδίδει το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων: Τώρα παρακαλώ αφιερώστε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Παρακαλούμε να μην γράψετε το όνομά σας σε αυτό.

Στην περίπτωση της ηλεκτρονικής ομάδας εστίασης, το έντυπο συγκατάθεσης και το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία θα πρέπει να αποσταλούν περίπου 1 εβδομάδα πριν από την συνάντηση της ομάδας εστίασης για συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ενώ θα πρέπει να ακολουθήσει υπενθύμιση 2-3 ημέρες πριν από την συνάντηση της ομάδας.

7. Στη συνέχεια, ο/η συντονιστής/τρια ενεργοποιεί την ηχογράφηση/μαγνητοσκόπηση: *Εντάξει, ας ξεκινήσουμε.*

Μέρος Β - Συνέντευξη ομάδας εστίασης

Συστάσεις: Μπορείτε να συστηθείτε και να περιγράψετε το ρόλο σας στη δομή/κέντρο σας (κέντρο φροντίδας και εκπαίδευσης/νηπιαγωγείο σας); Παρακαλώ μοιραστείτε μια καλή ανάμνηση που έχετε σχετικά με το παιχνίδι όταν ήσασταν παιδιά.

Εισαγωγική ερώτηση:

Αυτή η ομάδα εστίασης θα επικεντρωθεί στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις σας σχετικά με τη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να κατανοήσουμε πώς το παιχνίδι ενσωματώνεται στις πρακτικές σας στην τάξη, ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζετε και ποια υποστήριξη πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της μάθησης μέσω του παιχνιδιού.

Κατευθυντήριες ερωτήσεις:

1. Πώς ενσωματώνετε/εντάσσετε το παιχνίδι στις παιδαγωγικές πρακτικές της τάξης σας; (υποχρεωτική)
2. Μπορείτε να μοιραστείτε επιτυχημένες πρακτικές, προγραμματισμούς-project, σχέδια μαθήματος ή πρωτοβουλίες που σχετίζονται με το παιχνίδι και έχουν εφαρμοστεί στην τάξη σας; (υποχρεωτική)
3. Περιγράψτε πώς εσείς, ως εκπαιδευτικός, προάγετε το παιχνίδι. (Παρακαλώ μοιραστείτε συγκεκριμένα παραδείγματα). (υποχρεωτική)

4. Ποιους πόρους (μέσα και υλικά) διαθέτει η τάξη σας για την προώθηση του παιχνιδιού; **(υποχρεωτική)**
5. Ποιους χώρους διαθέτει η τάξη σας για την προώθηση του παιχνιδιού; **(υποχρεωτική)**
6. Ποιες προκλήσεις ή εμπόδια αντιμετωπίζετε εσείς και η ομάδα σας όταν προσπαθείτε να εφαρμόσετε πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι; **(υποχρεωτική)**
7. Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα βοηθούσαν εσάς και την ομάδα σας να ενσωματώσετε καλύτερα το παιχνίδι στις πρακτικές σας; **(υποχρεωτική)**
8. Ποια θεωρείτε ότι ήταν η συμβολή των προπτυχιακών σπουδών σας στην εφαρμογή ευκαιριών για παιχνίδι; **(υποχρεωτική)**
9. Ποιες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είχατε στη διάθεσή σας σε σχέση με τη μάθηση με βάση το παιχνίδι; (Ποια ήταν η πιο πρόσφατη; Σε ποιο θέμα/θεματική;) Πόσο αποτελεσματικές ήταν; Ποιες άλλες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα χρειαζόσασταν εσείς και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σας σχετικά με το παιχνίδι; **(υποχρεωτική)**
10. Ποιες (άλλες) επείγουσες ανάγκες μπορείτε να εντοπίσετε στη δομή σας (κέντρο φροντίδας και εκπαίδευσης ή νηπιαγωγείο) για να διασφαλίσετε ότι το παιχνίδι αξιοποιείται αποτελεσματικά για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών; **(υποχρεωτική)**
11. Σε ποιο βαθμό οι εθνικές, περιφερειακές ή τοπικές πολιτικές (π.χ. εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα) υποστηρίζουν ή εμποδίζουν τη αξιοποίηση του παιχνιδιού στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης; Πώς εφαρμόζετε ως εκπαιδευτικός τις σχετικές οδηγίες/κατευθυντήριες γραμμές στις παιδαγωγικές σας πρακτικές που σχετίζονται με το παιχνίδι; **(υποχρεωτική)**
12. Ποια θεωρείτε τα κύρια οφέλη από την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση/στην τάξη σας;
13. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του παιχνιδιού στην τάξη σας;
14. Τι είδους διευκολύνσεις έχετε συναντήσει στην προσπάθειά σας να αναπτύξετε ή να ενθαρρύνετε πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι στην τάξη ή στο σχολείο σας;
15. Πώς οι οικογένειες και η ευρύτερη κοινότητα εμπλέκονται ή επηρεάζουν τις πρακτικές παιχνιδιού στην τάξη σας;
16. Πώς παρακολουθείτε και αξιολογείτε την εφαρμογή των πρακτικών παιχνιδιού στις καθημερινές σας δράσεις;
17. Συμπερασματικές ερωτήσεις: Από όλα τα θέματα που συζητήσαμε, ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά ζητήματα για τη βελτίωση της μάθησης με βάση το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση; Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε που δεν καλύψαμε;

Συμπέρασμα: Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας. Αυτή ήταν μια πολύ παραγωγική συζήτηση. Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές για το έργο. Ελπίζουμε να βρήκατε αυτή τη συζήτηση ενδιαφέρουσα και χρήσιμη και για εσάς τις ίδιες. Εάν υπάρχει κάτι που σας δυσαρεστεί ή για το οποίο θέλετε να παραπονεθείτε, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τη Συντονίστρια του Προγράμματος (XXX). Θα ήθελα να σας υπενθυμίσω ότι οποιαδήποτε σχόλια περιληφθούν στην έκθεση που πρέπει να συντάξουμε θα είναι ανώνυμα. [Επιβεβαιώστε ότι παραδόθηκε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και το υπογεγραμμένο έντυπο συγκατάθεσης].

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων: για ομάδες εστίασης

Παρακαλούμε απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις κυκλώνοντας ή σημειώνοντας X στις καταλληλότερες επιλογές.

1. Ηλικιακό εύρος:

- 25 - 35
- 36 - 45
- 46 -55
- 56 και άνω

2. Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα Άλλο

3. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην παρούσα θέση;

Αριθμός ετών:

4. Επαγγελματική εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση (συνολικά):

Αριθμός ετών:

5. Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει; Σημειώστε μία επιλογή.

- Πτυχίο 4ετους φοίτησης
- Πτυχίο 3ετούς φοίτησης
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

- Διδακτορικό δίπλωμα
- Μεταδιδακτορικό δίπλωμα
- Άλλο _____ (διευκρινίστε)

6. Ποιο από τα ακόλουθα περιγράφει καλύτερα την κοινότητα στην οποία βρίσκεται η θέση εργασίας σας; Σημειώστε μία επιλογή.

- Χωριό ή αγροτική περιοχή (λιγότεροι από 3 000 κάτοικοι)
- Μικρή πόλη (3 000 έως περίπου 15 000 άτομα)
- Πόλη (15 000 έως περίπου 100 000 άτομα)
- Πόλη (100 000 έως περίπου 1 000 000 άτομα)
- Μεγάλη πόλη με πάνω από 1 000 000 κατοίκους

7. Αναφέρετε τον κατά προσέγγιση συνολικό αριθμό των παιδιών στον παιδικό σταθμό /νηπιαγωγείο όπου εργάζεστε: _____

8. Αριθμός ενηλίκων (συνολικά) στην τάξη σας: _____

9. Αριθμός παιδιών στην τάξη σας: _____

10. Ηλικιακή ομάδα της τάξης (επιλέξτε την επιλογή που περιγράφει καλύτερα την ομάδα των παιδιών):

- κάτω των 3 ετών
- 3 ετών
- 4 ετών
- 5 ετών
- 3 έως 5 ετών
- 3 έως 6 ετών
- 4 έως 5 ετών
- 4 έως 6 ετών

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – ΕΓΓΡΑΦΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΤΡΕΧΟΥΣΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Πίνακας Α. Κύπρος

Τίτλος Εγγράφου	Πλήρης Αναφορά	Σύνδεσμος, εάν υπάρχει	Τύπος εγγράφου	Αρχή/ οργανισμός έκδοσης
“Pre-primary education: General information, goals, registration”	Ministry of Education, Culture, Sport and Youth, Department of Primary Education. (n.d.). Pre-primary education: General information, goals, registrations. Ministry of Education, Culture, Sport and Youth.	https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth
«Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου»	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.	https://www.moec.gov.cy/dde/orologio_nipiagogeio_u.html	Curriculum/ Curriculum guidelines	Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth
«Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 Χρόνων – Προδημοτική)»	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (2024). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων – Προδημοτική).	https://sch.cy/ed/316/ap_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf	Curriculum/ Curriculum guidelines	Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth
«Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών»	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2015). Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών (Α΄ έκδοση).	https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos_proscholiki.pdf?utm_source	Curriculum/ Curriculum guidelines	Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth - Pedagogical Institute, Curriculum Development Unit
«Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού» Cyprus – Key contextual data	Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2018). Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024). Cyprus – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data</i> . State Institute for Early	https://www.childcom.org/cy/ccr/ccr.nsf/All/2046A2379F8FBFE5C22582FE00432588?OpenDocument https://www.seeepro.eu/Seiten/English/Texte/Englisches/Cyprus_Key_data.pdf?utm_source	International agreements or recommendations adopted nationally Official reports from ministries or educational authorities	Office of the Commissioner for the Rights of the Child (Cyprus) Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.

Childhood Research and Media Literacy.

Cyprus – ECEC Workforce Profile

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.

https://www.seeipro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Workforce.pdf

Official reports from ministries or educational authorities

Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, in collaboration with national expert (Eleni Loizou, University of Cyprus) SEEPRO (Study of Early Education and Professionalisation)

Cyprus – Key contextual data

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.

<file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf>

Official reports from ministries or educational authorities

SEEPRO (Study of Early Education and Professionalisation)

Cyprus – ECEC Workforce Profile

Loizou, E. (2018). Cyprus – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data* (pp. 172–192). Munich: SEEPRO.

<file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Tasks%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf>

Official reports from ministries or educational authorities

SEEPRO (Study of Early Education and Professionalisation)

Report On European Good Practices To Inform The Development Of A National Ecec Quality Framework For Cyprus

Hatzinikolaou, K. (2023). Report on European good practices to inform the development of a national ECEC Quality Framework for Cyprus. UNICEF ECARO. Produced with the financial assistance of the European Union via the Recovery and Resilience Fund.

[http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/sws.nsf/All/D8E8591B26DD8681C2258BDC004702E7/\\$file/1_CY%20TSI%20ECEC%20Project%20Report%20on%20Good%20Practices.pdf?OpenElement](http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/sws.nsf/All/D8E8591B26DD8681C2258BDC004702E7/$file/1_CY%20TSI%20ECEC%20Project%20Report%20on%20Good%20Practices.pdf?OpenElement)

Official reports from ministries or educational authorities

UNICEF, with the Deputy Ministry of Social Welfare and the Ministry of Education, Sport and Youth of the Republic of Cyprus

Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus

Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2021). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus. Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.

Official reports from ministries or educational authorities

Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, Government of Cyprus. Implemented with UNICEF and the European Commission.

Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus

Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2022). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus (2022–2024). Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.

Official reports from ministries or educational authorities

Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, Government of Cyprus. Implemented with UNICEF and the European Commission, with additional support from CARDET.

National Early Childhood Education and Care Quality Framework (Cyprus)

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 (Technical Support Instrument), funded by the European Union through the Recovery and Resilience Fund.

Policy papers and strategic plans

Deputy Ministry of Social Welfare and Ministry of Education, Sport and Youth, in cooperation with UNICEF and the European Commission (TSI project).

Early childhood education and care

Eurydice. (2025). Key data on early childhood education and care in Europe (3rd ed.). Publications Office of the European Union

<file:///C:/Users/user/Downloads/Early%20childhood%20education%20and%20care%20%20%20%20.pdf>

Policy papers and strategic plans

Eurydice - Ministry of Education, Culture, Sport and Youth

Early Childhood Education and Care (ECEC) Supply Mapping Report- Cyprus

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.

file:///C:/Users/user/Downloads/ECEC_Supply%20mapping%20report_EN.pdf

Official reports from ministries or educational authorities

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture

Πίνακας Β. Ελλάδα

Τίτλος Εγγράφου	Πλήρης Αναφορά	Σύνδεσμος, εάν υπάρχει	Τύπος εγγράφου	Αρχή/ οργανισμός έκδοσης
DEPPS (2003)	Pedagogical Institute (2003). <i>Cross-thematic Curriculum Framework for Nursery School</i> (DEPPS). Pedagogical Institute [in Greek].		Legal document (30 pages)	Pedagogical Institute (now The Institute of Educational Policy (IEP), Ministry of Education and Religious Affairs (now the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports)
[Kindergarten] Educator's guide (2006)	Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). <i>Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment</i> . O.E.D.B. [in greek] ISBN: 960-06-1886-0		It is referred to as "school manual" (available in print and as an e-book) (432 pages)	Pedagogical Institute (now The Institute of Educational Policy (IEP), Ministry of Education and Religious Affairs (now the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports) *(now The Institute of Educational Policy (IEP))
Program of studies for preschool education (2022) (expanded version)	Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Program of studies for preschool education</i> (Expanded Version, 2nd ed.) Institute of Educational Policy.		e-book (109 pages)	IEP (Institute of Educational Policy)
[Kindergarten] Educator's Guide (2022) (2nd ed.)	Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidis, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Kindergarten Educator's Guide - Supporting Material. Compass: Theoretical and Methodological Framework- Practical Applications and Instructional design</i>		e-book (395 pages)	IEP (Institute of Educational Policy)

Plans. Institute of Educational Policy.

National action plan for the rights of children (2021)

Ministry of Justice (2021). *National action plan for the rights of children.*

<https://www.ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2021/12/National-Action-Plan-for-the-Rights-of-the-Child.pdf>

Governmental report

Ministry of Justice

Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care Centres (2017)

Government Gazette Issue (FEK) (2017). *Protipos kanonismos litourgias dimotikon ke kinotikon nomikon prosopon dimosiou dikeou pedikon ke vrefikon stathmon* (Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care Centres) (pp. 55989-55995). Ministry of Public Administration.

https://www.elinyae.gr/sites/default/files/2019-07/4249B_2017.1512561916419.pdf

Government Gazette

Ministry of Public Administration.

1st biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee (2024)

Ministry of Social Cohesion and Family Affairs (2024). *1st biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee.*

https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee/national-action-plans-and-progress-reports_en

Governmental report

Ministry of Social Cohesion and Family Affairs

<https://paidi.gov.gr/>

"The open platform of the Ministry of Labor and Social Security for access and information of all citizens on issues related to children"

<https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/07/KYPSELI-teliko.pdf><https://paidi.gov.gr/>

website

Ministry of Labor and Social Security

Πίνακας Γ. Λιθουανία

Τίτλος Εγγράφου	Πλήρης Αναφορά	Σύνδεσμος, εάν υπάρχει	Τύπος εγγράφου	Αρχή/ οργανισμός έκδοσης
Order. August 24, 2022. No. V-1269, Vilnius: On the Approval of General Programs for Pre-Primary, Primary, Basic, and Secondary Education.	Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. Įsakymas. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269, Vilnius	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=0930658b-09d3-4617-9b69-3e37720373e6	Policy papers and strategic plans	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Pre-primary School Curriculum (2022)	Priešmokyklinio ugdymo programa [Pre-primary School Education Program]. (2022). Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 2 priedas	https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymo-programa/	Curriculum/ Curriculum guidelines	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Order. September 4, 2023 No. V-1142, Vilnius: On the Approval of Guidelines for the Pre-School Curriculum (2023)	Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo. 2023 m. rugsėjo 4 d. Nr. V-1142	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?fid=f5arm3g7r	Policy papers and strategic plans	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Early Childhood Curriculum	Early Childhood Curriculum. The webpage of the Ministry of Education, Science, and Sport of the Republic of Lithuania.	https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas/ikimokyklinio-ugdymo-programa/	Curriculum/ Curriculum guidelines	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Order on the Amendment of Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023, "On the Approval of the Guidelines for the Pre-School Curriculum."	Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo. February 5, 2024, No. V-131, Vilnius	https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf	Policy papers and strategic plans	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.

Methodology for the Internal Evaluation of the Quality of Schools Implementing the Pre-School and/or Pre-Primary Curriculum (2020)	Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokylinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika. ŠMSM.	https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/02/PU_Mokyklų-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Methodology for the External Evaluation of the Quality of Schools Implementing Pre-school and/or Pre-primary Curriculum.	Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2020). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokylinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika. ŠMSM.	https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/02/PU_Mokyklų-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf	National, regional or municipal/local law/regulation	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Guidelines for the External Evaluation of the Quality of Schools Implementing Preschool and/or Pre-primary Curriculum.	Sabaliauskiene, R., Brandišauskiene, A., Brėdikytė, M., Rugevičiūtė, R. (2021). Ikimokyklinio ir (ar) priešmokylinio ugdymo programas diegiančių mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo gairės. ŠMSM.	https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/02/isorinio-vertinimo-metodikos-gaires.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania.
Decree on the approval of the state policy conception on child welfare. May 20, 2003. No. IX-1569, Vilnius	Nutarimas dėl vaiko gerovės valtybės politikos koncepcijos patvirtinimo. 2003 m. gegužės 20 d. Nr. IX-1569, Vilnius	https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TA.R.1882ABF8B6AB	National, regional or municipal/local law/regulation	The Seimas of the Republic of Lithuania
Decision on approving the description of the model to improve living and educational conditions for children from birth to the start of compulsory education. November 11, 2009, No. 1509. Vilnius	Nutarimas dėl vaikų nuo gimimo iki privalomo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašymo tvirtinimo. 2009 m. lapkričio 11 d. Nr. 1509. Vilnius	https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TA.R.68989E298734	National, regional or municipal/local law/regulation	Government of the Republic of Lithuania

Πίνακας Δ. Ολλανδία

Document Title	Complete Reference	Link, if available	Type of Document	Issuing body/ entity
De staat van het onderwijs 2025 [State of education 2025)	Inspectie van het Onderwijs. (2025) <i>De staat van het onderwijs 2025</i> . Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.		Report	Ministry of Education, culture and research. Inspection of education.
Het Jonge Kind - SLO	SLO. (2025). Het jonge kind.	https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/	Website	Stichting leerplanontwikkeling - National centre of expertise for curricula
Pedagogisch Curriculum	Fukkink, R. (ed.) (2017). Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang.		Booklet	Bureau kwaliteit kinderopvang [Institute for quality of child care]
Onderzoekskader Inspectie van het onderwijs [Research framework Education inspectorate]	Inspectie van het onderwijs (2025). Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Versie per 1 augustus 2025. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.		Research framework	Ministry of Education, culture and research. Inspection of education.
	[Education Inspectorate (2025). Research framework 2021 for the supervision of pre-school education and primary education. Version as of 1 August 2025. Ministry of Education, Culture and Science]			
ECEC Workforce profile 2024	Singer, E., and B. Romijn. 2024. "The Netherlands – ECEC Workforce Profile." In Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.	www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm	Country report	State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, Munich

Χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ωστόσο, οι απόψεις και οι γνώμες που εκφράζονται είναι αποκλειστικά του/των συγγραφέα/συγγραφέων και δεν αντανακλούν απαραίτητα τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του Ευρωπαϊκού Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (EACEA). Ούτε η Ευρωπαϊκή Ένωση ούτε ο EACEA μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για αυτές. [Αριθμός έργου: 101196299]

Letter of Advice by Education council [onderwijsraad]	Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children]		letter of Advice to "house of common" by Education Council	Onderwijsraad. [education council]
Quality monitoring Child care 2017-2024	Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Bredeveld, M., Tiliopoulou, V., Leseman, P. (2025). Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld. Gecombineerde metingen 2017-2024. LKK.		Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang.	Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang.
A better start for all children	Jepma, IJ., Vander Heyden, K. (2022.) Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader. Sardes.		Scientific advice report	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek [national coordinating body for educational research]
Wet Kinderopvang	Wet kinderopvang	https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2024-12-11/#Hoofdstuk1_Afdeling1_Artikel1.1	Law Childcare	Ministry of social affairs and Employment
Wet Primair onderwijs	Wet op het primair onderwijs	https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-08-01/#Hoofdstuk1_TiteldeelII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel9	Law primary education	Ministry of Education, culture and research.

Πίνακας Ε. Πορτογαλία

Τίτλος Εγγράφου	Πλήρης Αναφορά	Σύνδεσμος, εάν υπάρχει	Τύπος εγγράφου	Αρχή/ οργανισμός έκδοσης
Gender and citizenship guide for pre-school education	Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, C. (2015). Gender and citizenship guide for pre-school education [Guião Género Cidadania Pré-escolar]. Commission for Citizenship and Gender Equality (CIG). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Commission for Citizenship and Gender Equality (CIG)
A Maior Lição do Mundo: Ação Climática - projetos selecionados. Edição 2021-22 [The World's Largest Lesson Selected Projects – Climate Action 2021/2022 Edition]	UNICEF Portugal (2022). Selected projects within the AMLM – selected projects 2021–2022. UNICEF Portugal. Accessed June 26, 2025 from https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	UNICEF Portugal
Curriculum Guidelines for Pre-school Education	Directorate-General for Education (2016). Curricular guidelines for pre-school education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]. Ministry of Education of Portugal. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	Curriculum/ Curriculum guidelines	Directorate-General for Education (DGE)
Decree-Law No. 240/2001 [Law no. 46/86 of 14 October (Basic Law of the Education System), published in the Official Gazette, I Series, no. 237, as amended by Decree-Law no. 117/97 of 19 September] and upheld by Decree-Law No. 241/2001 and Decree-Law No. 43/2007	Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2001). Decree-Law No. 240/2001. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837	https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837	National, regional or municipal/local law/regulation	Portuguese Republic

<p>Decree-Law No. 241/2001 [Basic Law of the Education System Law no. 46/86 of 14 October, published in the Official Gazette, I Series, no. 237]</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 241/2001. Retrieved June 25, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843</p>	<p>National, regional or municipal/local law/regulation</p>	<p>Portuguese Republic</p>
<p>Decree-Law No. 79/2014 [Decree-Law No. 79/2014 of 14 May: Approving the legal regime of professional qualification for teaching in preschool, basic and secondary education (expressly repealing Decree-Law No. 43/2007 of 22 February, Decree-Law No. 220/2009 of 8 September, and Ordinance No. 1189/2010 of 17 November)]</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2014). Decree-Law No. 79/2014. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769</p>	<p>National, regional or municipal/local law/regulation</p>	<p>Portuguese Republic</p>
<p>Decree-Law No. 9-A/2025 [The Decree-Law No. 79/2014 of 14 May had already been amended by Decree-Laws No. 176/2014, 16/2018, 112/2023, and 23/2024. The new Decree-Law No. 9-A/2025 of 14 February constitutes the fifth amendment to the diploma and proceeds with its republication.]</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 9-A/2025. Retrieved June 25, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>National, regional or municipal/local law/regulation</p>	<p>Portuguese Republic</p>

Environmental Education Framework for Sustainability for Early Childhood, Basic and Secondary Education	Ministry of Education. (2018). Environmental Education Framework for Sustainability for Early Childhood, Basic and Secondary Education [Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
Framework for risk education	Ministry of Education. (2015). Framework for risk education [Referencial para a Educação para o Risco]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Directorate-General for Education (Ministry of Education, Portugal)
Inclusive education: A support manual for inclusive practice	Ministry of Education. (2018). Inclusive education: A support manual for inclusive practice [Educação inclusiva: Manual de apoio à prática inclusiva]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
Law No. 46/1986 [Law no. 46/1986, of October 14: Basic Law of the Education System (as amended by Laws nos. 115/1997, of September 19; 49/2005, of August 30; 85/2009, of August 27; and 16/2023, of April 10].	Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1986). Law No. 46/1986. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418	https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418	National, regional or municipal/local law/regulation	Portuguese Republic
Decree Law No. 5/1997 [Preceded by Law No. 46/86 of October 14 and Decree-Law No. 147/97 of June 11].	Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1997). Law No. 5/1997. Retrieved July 28, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219	https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219	National, regional or municipal/local law/regulation	Portuguese Republic

Learning with the school library: Framework	Ministry of Education. (2017). Learning with the school library: Framework [Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial]. Directorate-General for Education. https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf	https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
Measures for Local Action. Promoting Safe Environments in the Post-Confinement Period	UNICEF Portugal (2020). Measures for Local Action. Promoting Safe Environments in the Post-Confinement Period. UNICEF: Lisboa	https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf	International agreements or recommendations adopted nationally	UNICEF Portugal
Media education framework (updated version)	Ministry of Education. (2023). Media education framework (updated version) [Referencial de Educação para os Media]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education	Ministry of Education. (2021). Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
Pedagogical Guidelines for Centre-based Infant-Toddler Education	Ministry of Education. (2024). Pedagogical Guidelines for Centre-based Infant-Toddler Education [Orientações Pedagógicas para Creche]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	Curriculum/ Curriculum guidelines	Ministry of Education, Portugal
Physical education in pre-school education: Guidelines and practices	Ministry of Education. (2023). Physical education in pre-school education: Guidelines and practices [Educação Física na Educação Pré-Escolar: Diretrizes e práticas]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educac	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educac	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal

ao fisica na educacao pre-escolar.pdf

Planning and assessment in pre-school education	Ministry of Education / Directorate-General for Education. (2021). Planning and assessment in pre-school education [Planear e avaliar na educação pré-escolar]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	Specific guidelines/ brochures or orientations supporting curriculum implementation	Ministry of Education, Portugal
State of Education 2023	National Education Council (2023). State of Education 2023 [Estado da Educação 2023]. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/3/Versao_Integral/EE2023.pdf	https://www.cnedu.pt/content/EE2023/3/Versao_Integral/EE2023.pdf	Official reports from ministries or educational authorities	National Education Council, Portugal
The education of children from 0 to 12 years	National Council of Education (2009). The education of children from 0 to 12 years: Study report, proceedings of the seminar held on May 20, 2008, and opinion. National Council of Education. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf	https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf	Official reports from ministries or educational authorities	National Education Council, Portugal
Ordinance 644-A/2015 [regulates the organization and functioning of extracurricular enrichment activities (AEC), family support component (CAF), and preschool animation and family support activities (AAAF) in public preschool education, revoking Order No. 9265-B/2013 of July 15 (Diário da República, 2nd series, No. 164)].	Ministry of Education and Science. (2015). Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic], 2ª série, No. 164. Retrieved from https://dre.pt/	https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687	Official reports from ministries or educational authorities	Ministry of Education, Portugal
Students' Profile by the End of Compulsory Schooling (Order n.º 6478/2017, 26 de julho)	Directorate-General for Education. (2017). Profile of students at the end of compulsory schooling (Order No. 6478/2017, July 26). Ministry of Education. https://dge.mec.pt	https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos	Official reports from ministries or educational authorities	Ministry of Education, Portugal

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΕΘΝΙΚΕΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΕΙΣ (ΠΕΝΤΕ ΧΩΡΕΣ)

Πίνακας Α. Κύπρος

Συγγραφείς (έτος)	Τύπος εγγράφου	Τίτλος (συνοπτικός – Αγγλικά)	Εστίαση
Loizou (2017a)	Journal article	<i>Towards play pedagogy</i>	Teacher play practices
Loizou (2017b)	Book chapter	<i>Socio-dramatic play typologies</i>	Socio-dramatic play
Loizou et al. (2017)	Journal article	<i>Teacher involvement in socio-dramatic play</i>	Teacher scaffolding
Loizou & Michaelides (2020)	Book chapter	<i>Socio-dramatic play facilitated through drama</i>	Drama-based practices
Loizou & Loizou (2022)	Journal article	<i>Creative play and the role of the teacher</i>	Teacher involvement
Loizou & Olymbiou (2023)	Journal article	<i>Constructive play and pre-service teachers' involvement</i>	Pedagogical practices
Michaelides & Loizou (2024)	Journal article	<i>Drama-based professional development programme</i>	Teacher training
Michaelidou (2025)	Journal article	<i>Teacher practices during play</i>	Classroom practices
Rentzou et al. (2019)	Journal article	<i>Teachers' conceptualisations and uses of play</i>	Cross-national empirical
Shiakou & Belsky (2013)	Journal article	<i>Parent attitudes toward children's play and learning</i>	Family perspectives
Georgiou (2022)	Doctoral dissertation	<i>Educational drama programme to foster play skills</i>	Intervention program
Kyriakou (2018)	Doctoral dissertation	<i>Action research supporting play pedagogy</i>	Action research
Michaelidou (2022)	Doctoral dissertation	<i>Educational drama for developing teachers' play skills</i>	Professional development

Πίνακας Β. Ελλάδα

Συγγραφείς (έτος)	Τύπος εγγράφου	Τίτλος (συνοπτικός – Αγγλικά)	Εστίαση
Kalpogianni (2019)	Journal article	<i>Why are children not outdoors?</i>	Outdoor play
Kolovou et al. (2021)	Journal article	<i>Digital games in early childhood education</i>	Digital play
Lenakakis et al. (2018)	Journal article	<i>Play and inclusive education</i>	Inclusion
Rentzou (2013)	Journal article	<i>Greek preschool children's playful behaviour</i>	Play behaviour
Rentzou et al. (2025)	Journal article	<i>Children's views and perceptions about play</i>	Children's perspectives
Sakellariou & Banou (2020a)	Journal article	<i>Play within the kindergarten curriculum of Greece</i>	Curriculum & play
Sakellariou & Banou (2020b)	Journal article	<i>Planning and evaluating play</i>	Pedagogical planning
Sakellariou & Banou (2020c)	Journal article	<i>Play within outdoor preschool learning environments</i>	Outdoor play
Sousa et al. (2019)	Journal article	<i>Participatory pedagogies</i>	Participation
Velloroulou & Georgopoulou (2022)	Journal article	<i>Perspectives on play</i>	Teachers' definitions

Zafeiroudi (2021)	Journal article	<i>Exploring outdoor play in kindergartens</i>	Outdoor play practices
Birbili & Kyriakidou (2024)	Journal article	<i>Risky play in Greek kindergarten</i>	Risky play
Gonitsioti & Magos (2016)	Journal article	<i>“Car for boys, doll for girls?”</i>	Gender & toys
Papadopoulou (2019)	Journal article	<i>Children talk about play and lessons</i>	Children’s perspectives
Papadopoulou et al. (2024)	Journal article	<i>Effects of training preservice educators in children’s play</i>	Teacher education

Πίνακας Γ. Λιθουανία

Συγγραφείς (έτος)	Τύπος εγγράφου	Τίτλος (συνοπτικός – Αγγλικά)	Εστίαση
Brandisauskiene et al. (2025)	Journal article	<i>Self-regulation in pretend play in the digital age</i>	Pretend play
Brėdikytė et al. (2015)	Journal article	<i>Dynamics of pretend play development</i>	Pretend play
Juodaitytė et al. (2015)	Journal article	<i>Play as a philosophy of the child’s life</i>	Play theory
Bredikyte & Brandisauskiene (2022)	Journal article	<i>Adult actions supporting narrative playworlds</i>	Adult mediation
Bredikyte & Brandisauskiene (2023)	Journal article	<i>Pretend play and self-regulation</i>	Self-regulation
Hakkarainen et al. (2015)	Monograph	<i>Play and self-regulation</i>	Play & development
Sujetaitė-Volungevičienė (2022)	Doctoral dissertation	<i>Emotional regulation in play</i>	Emotional regulation

Πίνακας Δ. Ολλανδία

Συγγραφείς (έτος)	Τύπος εγγράφου	Τίτλος (συνοπτικός – Αγγλικά)	Εστίαση
König & van der Aalsvoort (2009)	Journal article	<i>Attitudes of Dutch and German preschool teachers</i>	Teacher attitudes
Leseman et al. (2001)	Journal article	<i>Playing and working in kindergarten</i>	Cognitive co-construction
Singer et al. (2014)	Journal article	<i>Teacher’s role in supporting play engagement</i>	Teacher involvement
Tajik & Singer (2021)	Journal article	<i>Enhancing play engagement through collaboration</i>	Play engagement
van der Aalsvoort et al. (2010)	Journal article	<i>Attitudes towards playful preschool activities</i>	Play attitudes
van der Aalsvoort et al. (2015)	Journal article	<i>Trainee teachers’ perspectives on play</i>	Pre-service teachers
van Oers & Duijkers (2013)	Journal article	<i>Teaching in a play-based curriculum</i>	Play-based curriculum
van Schaik et al. (2018)	Journal article	<i>Observing interactions in ECEC</i>	Play observation
Prins et al. (2025)	Journal article	<i>Nature as a co-teacher</i>	Outdoor & nature play
Thieme et al. (2025)	Journal article	<i>Multilingual peer interactions</i>	Peer play
van Rossum et al. (2025)	Journal article	<i>Supporting language and play development</i>	Language & play

Πίνακας Ε. Πορτογαλία

Συγγραφείς (έτος)	Τύπος εγγράφου	Τίτλος (συνοπτικός – Αγγλικά)	Εστίαση
Afonso & Mamede (2018)	Journal article	<i>Playing with patterns in preschool education</i>	Pedagogical strategies
Antunes & Luís (2018)	Journal article	<i>Play in early childhood education</i>	Play conceptions

Coelho et al. (2018)	Journal article	<i>Profiles of play behaviour and emotional knowledge</i>	Play behavior
Coelho et al. (2023)	Journal article	<i>Playing-2-Gether</i>	Teacher training & play
Oliveira & Mendes (2017)	Journal article	<i>Playing at gender</i>	Gender & play
da Silva Pinto (2025)	Journal article	<i>Outdoor play in early childhood education</i>	Outdoor play
Pinto (2022)	Doctoral dissertation	<i>The child participates through play</i>	Participation & outdoor play
Mira et al. (2019)	Book chapter	<i>Play behaviours in children with hearing loss</i>	Inclusive play
Barros et al. (2024)	Journal article	<i>Participatory practices in ECEC</i>	Participation
Gomes et al. (2024)	Journal article	<i>Enhancing autonomy in preschoolers</i>	Motor play
Monteiro et al. (2022)	Journal article	<i>Screen-time exposure and children's development</i>	Play (contextual)
Veiga et al. (2017)	Journal article	<i>Social competence at the playground</i>	Playground play

Σημείωση. Οι χώρες παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά. Οι πίνακες Α–Ε παρουσιάζουν τις εμπειρικές μελέτες που περιλαμβάνονται στις εθνικές ανασκοπήσεις. Οι τίτλοι παρουσιάζονται στα αγγλικά και είναι συντομευμένοι για λόγους ευκολίας ανάγνωσης. Οι πλήρεις αναφορές παρέχονται στον κατάλογο αναφορών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – ΕΡΓΑΛΕΙΟ SPIDER | ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ

	ΟΡΟΙ
Δείγμα	<p>Νηπιαγωγοί προσχολικής ηλικίας</p> <p>Παιδαγωγοί ΠΑ/ Εκπαιδευτικοί ΠΕ</p> <p>Εν δυνάμει εκπαιδευτικοί</p> <p>Προπτυχιακοί φοιτητές/φοιτήτριες</p> <p>Διευθύντριες/προϊστάμενες ΠΕΦ</p>
Φαινόμενο ενδιαφέροντος	<p>Παιχνίδι</p> <p>Προγραμμα βασισμένο στο παιχνίδι,</p> <p>Παιγνιώδης διάθεση</p> <p>Παιδαγωγική του παιχνιδιού</p> <p>Παιγνιώδης μάθησης</p>
Σχεδιασμός	<p>Οποιοσδήποτε τύπος σχεδιασμού (τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή, μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης ή πολλαπλές περιπτώσεις, έρευνα δράσης...) «ερωτηματολόγιο*» Ή «έρευνα*» Ή «συνέντευξη*» Ή «ομάδα εστίασης*» Ή «μελέτη περίπτωσης*» Ή «παρατήρηση*»</p>
Αξιολόγηση	<p>διαδικασία και αποτελέσματα (απόψεις, προοπτικές, αντιλήψεις, μάθηση, ανάπτυξη)</p> <p>«άποψη*» Ή «εμπειρία*» Ή «αντίληψη*» Ή «πεποίθηση*» Ή «αίσθημα*»</p>
Τύπος έρευνας	<p>ποιοτική, ποσοτική, μεικτές μέθοδοι</p>

Βάσεις δεδομένων: SCOPUS, PSYCINFO, EBSCO, ERIC, WEB OF SCIENCE, PSYCARICLES, εθνικές βάσεις δεδομένων (π.χ. για την Πορτογαλία, RECAAP)

Χρονικό πλαίσιο: 2015-2025

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε – ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΞΑΓΩΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
PROJECT: EDUPLAY												
Country	Short reference [e.g.: Carter et al. (2011)]	Complete reference (APA style)	Type of publication	Research question/goals	Theoretical framework	Participants/sample	Measures/instruments	Definition of play [optional]	Challenges/barriers faced by professionals: Pre- and in-service education	Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T			
PROJECT: EDUPLAY												
Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals	Practices/projects/initiatives to promote play	Impact of play/association with learning outcomes [optional]	Role of professionals [optional]	Participation of families in play in ECEC [optional]	Implications for practice/policies and future directions	OTHER information [optional]				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ – ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΟΠΙΑ

ΕΡΕΥΝΑ Α. ΑΤΟΜΑ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΕΥΘΥΝΗΣ/ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΠΕΦ

Χώρα	Συμμετέχοντες /συμμετέχουσες, <i>n</i>	Ηλικία, <i>M (SD)</i>	Τρέχουσα θέση (σε έτη), <i>M (SD)</i>	Επαγγελματική Εμπειρία (σε έτη), <i>M (SD)</i>	Παιδιά ανά ίδρυμα, <i>M (SD)</i>
Κύπρος	5	47.0 (9.3)	3.8 (3.6)	25.6 (9.4)	71.0 (28.2)
Ελλάδα	5	50.0 (11.2)	19.6 (13.5)	26.8 (10.8)	58.8 (16.5)
Λιθουανία	5	50.0 (10.4)	8.2 (7.0)	—	274.0 (246.7)
Ολλανδία	5	—	10.8 (8.8)	25.0 (9.3)	400.6 (293.4)
Πορτογαλία	5	54.4 (8.1)	13.0 (5.5)	32.4 (7.9)	155.0 (134.0)
Σύνολο	25	50.4 (0.71)	11.1 (9.4)	25.1 (9.2)	191.9 (212.5)

ΠΙΝΑΚΑΣ Β. ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ)

Χώρα	Συμμετέχοντες /συμμετέχουσες, <i>n</i>	Ηλικία, <i>M (SD)</i>	Τρέχουσα θέση (σε έτη), <i>M (SD)</i>	Επαγγελματική Εμπειρία (σε έτη), <i>M (SD)</i>	Παιδιά ανά ίδρυμα, <i>M (SD)</i>
Κύπρος	21	33.0 (7.6)	8.2 (7.5)	8.6 (6.9)	18.9 (6.2)
Ελλάδα	20	—	9.9 (8.4)	19.0 (8.4)	18.1 (3.4)
Λιθουανία	24	48.0 (9.9)	—	19.4 (13.4)	16.5 (3.4)
Ολλανδία	19	—	11.3 (8.45)	15.6 (10.1)	17.9 (5.3)
Πορτογαλία	22	47.0 (9.6)	22.0 (12.1)	23.0 (13.8)	19.1 (4.9)
Σύνολο	106	42.9 (12.0)	12.9 (10.6)	16.9 (11.4)	18.1 (4.7)

ΠΙΝΑΚΑΣ Γ. ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ)

Χώρα	Παρατηρηθείσες τάξεις, <i>n</i>	Παιδιά ανά τάξη, <i>M (SD)</i>	Ενήλικες ανά τάξη, <i>M (SD)</i>	Επεισόδια παιχνιδιού ανά τάξη, <i>M (SD)</i>
Κύπρος	19	23.0 (2.12)	2.0 (0.8)	9.9 (3.8)
Ελλάδα	10	21.0 (1.1)	1.8 (0.6)	8.6 (3.3)
Λιθουανία	10	14.0 (1.7)	2.5 (0.7)	5.6 (7.1)
Ολλανδία	3	17.7 (0.6)	2.0 (0.0)	—
Πορτογαλία	10	17.0 (3.6)	4.5 (0.7)	10.6 (11.0)
Σύνολο	52	19.2 (3.9)	2.5 (1.2)	8.7 (2.2)

Σημείωση: Οι τιμές αναφέρονται ως μέσος όρος (*M*) και τυπική απόκλιση (*SD*). Οι παύλες (—) υποδηλώνουν πληροφορίες που δεν αναφέρονται στα εθνικά σύνολα δεδομένων. Οι συνολικοί μέσοι όροι σταθμίζονται με βάση το μέγεθος του δείγματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ - ΒΑΣΕΙΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 =>56)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Observations

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 =>56)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Class_Adults	Class_Children	Classroom_Age_Group (0 = <3yo; 1 = 3yo; 2 = 4yo; 3 = 5yo; 4 = 6yo; 5 = 3-6yo; 6 = 4-6yo)	Observations
1																
2																
3																
4																

GENERAL INFORMATION																		
ID	Country	ECEC_Setting_Code	Observation_Date	Time_Start	Time_End	Observation_Context	Observation_Moment	Duration_min	N_Children	N_Children_SpecialNeeds	N_Adults							
PART 2: CURRENT USE OF PLAY																		
P2_Q3_Ph2_PlayType (0=0b; 1=Rules; 2=5oc; 3=Ima; 4=Cra; 5=Cons; 6=Out) Multiple answers allowed – list all using semicolons (e.g., 0;2;4)		P2_Q4_TeacherInv	P2_Q4_Ph1_TeacherInv (0=0; 1=Inv; 2=+; 3=Out)		P2_Q4_Ph2_TeacherInv (0=0; 1=Inv; 2=+; 3=Out)		P2_Q5_TeacherRole	P2_Q5_Ph1_TeacherRole (0=Cc; 1=Dr; 2=Hr; 3=Fac; 4=Cts)		P2_Q5_Ph2_TeacherRole (0=Cc; 1=Dr; 2=Hr; 3=Fac; 4=Cts)								
P3_Q1_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q1_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q8_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)				
P3_Q16_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q24_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)			
P3_Q24_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q32_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)			
PART 3: PLAY ENVIRONMENT AND TEACHER PRACTICES DURING PLAY																		
P3_Q40_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P4_Q1_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q1_Expl	P4_Q2_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q2_Expl	P4_Q3_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q3_Expl	P4_Q4_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q4_Expl	P4_Q5_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q5_Expl	P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)			
PART 4: TRAINING NEEDS AND CHALLENGES																		
P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q6_Expl	P4_Q7_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q7_Expl	P4_Q8_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q8_Expl	P4_Q9_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q9_Expl	P4_Q10_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q10_Expl	P4_Q11_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q11_Expl	P4_Q12_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q12_Expl	P4_Q13_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q13_Expl	P4_Q14_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q14_Expl	Observation

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η - ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Συγγραφείς: Ελένη Λοΐζου & Βικτώρια Μιχαηλίδου

Δήλωση αποποίησης

Η χρήση του θηλυκού γένους γίνεται για λόγους ευκολίας και αναγνωσιμότητας, σύμφωνα με τους κανόνες της ελληνικής γραμματικής, και δεν υποδηλώνει διάκριση προς το αρσενικό γένος. Το κείμενο του ερωτηματολογίου αφορά εξίσου όλα τα φύλα και επιδιώκει να είναι συμπεριληπτικό και σεβαστό προς όλους.

Σκοπός του εργαλείου παρατήρησης: Σκοπός του παρόντος εργαλείου είναι α) να συλλέξει τις αντιλήψεις των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (φοιτητών και φοιτητριών) σχετικά με τη αξιοποίηση του παιχνιδιού στα τρέχοντα πλαίσια της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Αγωγής (ΠΕΦ) καθώς και β) να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με την πρακτική των εν ενεργεία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια παρατήρησης του παιχνιδιού. Τα δεδομένα παρατήρησης που συλλέγονται από τις φοιτήτριες αφορούν τρεις τομείς: α) την τρέχουσα κατάσταση του παιχνιδιού, β) το υφιστάμενο περιβάλλον μάθησης του παιχνιδιού και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι και γ) τις ανάγκες επιμόρφωσης των φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην ΠΕΦ.

Τι περιλαμβάνει το εργαλείο: Το εργαλείο αποτελείται από τέσσερα μέρη, τα οποία παρατίθενται παρακάτω. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, πρέπει να συμπληρώσουν όλα τα μέρη και κανένα στοιχείο δεν πρέπει να παραμείνει κενό ή χωρίς απάντηση.

- ΜΕΡΟΣ 1: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
- ΜΕΡΟΣ 2: ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ
- ΜΕΡΟΣ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Πώς να χρησιμοποιήσετε το εργαλείο:

Για τα ΜΕΡΗ 1-3, το εργαλείο παρατήρησης πρέπει να συμπληρωθεί σε δύο φάσεις.

- Στη 1^η φάση, Η φοιτήτρια ή ο φοιτητής πρέπει να χρησιμοποιήσει το εργαλείο ενώ παρατηρεί το παιχνίδι που υλοποιείται από μια εν ενεργεία εκπαιδευτικό σε μια τάξη ΠΕΦ (κατά τη διάρκεια 1 επίσκεψης που θα διαρκέσει τουλάχιστον 40 λεπτά) και να συμπληρώσει τα ακόλουθα μέρη, δηλώνοντας την κατανόησή της σχετικά με τη αξιοποίηση του παιχνιδιού. Η φοιτήτρια αναμένεται να συμπληρώσει το εργαλείο με βάση όσα παρατήρησε προσεκτικά κατά τη διάρκεια της παραμονής της στην τάξη. Οι απαντήσεις της φοιτήτριας κατά τη 1^η φάση πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 1».
- Στη 2^η φάση, η φοιτήτρια ή ο φοιτητής πρέπει να συμπληρώσει ξανά το ίδιο εργαλείο (αμέσως μετά το τέλος της παρατήρησης), συζητώντας αυτή τη φορά με την εν ενεργεία εκπαιδευτικό για τα στοιχεία του εργαλείου. Η φοιτήτρια ή ο φοιτητής πρέπει να λάβει υπόψη τις απόψεις της εν ενεργεία εκπαιδευτικού από τη συζήτηση και μπορεί να αποφασίσει να αλλάξει ορισμένες από τις απαντήσεις της/του ως αποτέλεσμα της συζήτησης. Οι απαντήσεις της φοιτήτριας κατά τη φάση 2 πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 2» και δεν πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχικές απαντήσεις που συλλέχθηκαν κατά τη προηγούμενη φάση.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Αρχικά, παρακαλείστε να συμπληρώσετε τα ακόλουθα σημεία:

Όνομα & ΑΕΜ παρατηρητή/τριας		Στοιχεία παιδικού σταθμού/νηπιαγωγείου:	
Ημερομηνία παρατήρησης:		Ωρα παρατήρησης & ώρα του ημερήσιου προγράμματος κατά την οποία πραγματοποιείται η παρατήρηση (π.χ. "Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού" ή "κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στην αυλή")	έως Κατά τη διάρκεια:
Διάρκεια της παρατήρησης:			
Αριθμός παιδιών στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης:		Αριθμός παιδιών με ειδικές ανάγκες:	
Αριθμός ενηλίκων στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης:			

ΜΕΡΟΣ 1: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Βάλτε ένα X σύμφωνα με το προφίλ της δομής ΠΕΦ που επισκεφτήκατε.

1. Γεωγραφική περιοχή δομής ΠΕΦ:

Αγροτική Προάστια Αστική

2. Τύπος δομής ΠΕΦ:

Δημόσιος Ιδιωτικός Δημοτικός/κοινοτικός

3. Βαθμίδα δομής ΠΕΦ:

Βρεφονηπιακός Σταθμός Παιδικός Σταθμός Νηπιαγωγείο

4. Ηλικίες παιδιών στην τάξη που παρατηρείτε (πολλαπλή επιλογή):

< 3 ετών 3-4 ετών 4-5 ετών 5-6 έτη

5. Συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων παιδιών στην τάξη:

ΜΕΡΟΣ 2: ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για το μέρος αυτό, οι απαντήσεις της φοιτήτριας ή του φοιτητή κατά τη 1η φάση θα πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 1» και οι απαντήσεις της/του κατά τη φάση 2 θα πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 2». Δεν πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχικές απαντήσεις που συλλέχθηκαν κατά τη φάση 1.

Απαντήστε σε καθεμία από τις ακόλουθες δηλώσεις σημειώνοντας ένα ✓ (πολλαπλή επιλογή).	Σημειώστε τον αριθμό	ΦΑΣΗ 1 (Συμπληρώνεται μόνο από την φοιτήτρια)	ΦΑΣΗ 2 (Συμπληρώνεται από την φοιτήτρια μετά τη συζήτηση με την εν ενεργεία εκπαιδευτικό)
1. Πόσες δραστηριότητες/επεισόδια παιχνιδιού (ατομικά ή ομαδικά) έχετε παρατηρήσει;		Δεν απαιτείται απάντηση σε αυτό το κελί	Δεν απαιτείται απάντηση σε αυτό το κελί
2. Πόσες μορφές παιχνιδιού έχετε παρατηρήσει;		<input type="checkbox"/> με πρωτοβουλία του παιδιού (ελεύθερο) <input type="checkbox"/> με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού (δομημένο)	<input type="checkbox"/> με πρωτοβουλία του παιδιού (ελεύθερο) <input type="checkbox"/> με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού (δομημένο)
3. Πόσα είδη παιχνιδιού έχετε παρατηρήσει;		<input type="checkbox"/> πειραματικό/ παιχνίδι με αντικείμενα (δηλ. εξερεύνηση ή/και χειρισμός αντικειμένων και υλικών, με σκοπό την ανακάλυψη, τον πειραματισμό ή χρήση των ιδιοτήτων και των λειτουργιών τους από προσωπικό ενδιαφέρον) <input type="checkbox"/> παιχνίδι με κανόνες/εκπαιδευτικό (δηλ. αλληλεπιδρά με συνομηλίκους/ενήλικες ή/και παιχνίδια, ή είναι μόνο του, ανταποκρινόμενος στους στόχους του παιχνιδιού) <input type="checkbox"/> κοινωνικοδραματικό (δηλ. παιχνίδι ρόλων με θέματα από την καθημερινή ζωή) <input type="checkbox"/> φανταστικό (δηλ. παιχνίδι ρόλων με φανταστικά θέματα και ρόλους) <input type="checkbox"/> δημιουργικό (δηλ. διαδικασία δημιουργίας ή/και δημιουργικότητας που ενδεχομένως καταλήγει σε ένα ρεαλιστικό ή φανταστικό προϊόν/αποτέλεσμα) <input type="checkbox"/> οικοδομικό (δηλ., συμμετέχει σε κατασκευές οικοδομημάτων, αλληλεπιδρά με συνομηλίκους/ενήλικες ή/και παιχνίδια ή είναι μόνο του, δημιουργώντας ή/και αναδημιουργώντας μια ρεαλιστική ή φανταστική εμπειρία)	<input type="checkbox"/> πειραματικό/ παιχνίδι με αντικείμενα (δηλ. εξερεύνηση ή/και χειρισμός αντικειμένων και υλικών, με σκοπό την ανακάλυψη, τον πειραματισμό ή χρήση των ιδιοτήτων και των λειτουργιών τους από προσωπικό ενδιαφέρον) <input type="checkbox"/> παιχνίδι με κανόνες/εκπαιδευτικό (δηλ. αλληλεπιδρά με συνομηλίκους/ενήλικες ή/και παιχνίδια, ή είναι μόνο του, ανταποκρινόμενος στους στόχους του παιχνιδιού) <input type="checkbox"/> κοινωνικοδραματικό (δηλ. παιχνίδι ρόλων με θέματα από την καθημερινή ζωή) <input type="checkbox"/> φανταστικό (δηλ. παιχνίδι ρόλων με φανταστικά θέματα και ρόλους) <input type="checkbox"/> δημιουργικό (δηλ. διαδικασία δημιουργίας ή/και δημιουργικότητας που ενδεχομένως καταλήγει σε ένα ρεαλιστικό ή φανταστικό προϊόν/αποτέλεσμα) <input type="checkbox"/> οικοδομικό (δηλ. συμμετέχει σε κατασκευές οικοδομημάτων, αλληλεπιδρά με συνομηλίκους/ενήλικες και/ή παιχνίδια ή είναι μόνο του, στη δημιουργία και/ή αναδημιουργία μιας ρεαλιστικής ή φανταστικής εμπειρίας)

		<input type="checkbox"/> Κινητικό (δηλ. σωματική δραστηριότητα, εξερευνώντας, ανακαλύπτοντας ή προκαλώντας τον εαυτό τους)	<input type="checkbox"/> Κινητικό (δηλ. σωματική δραστηριότητα, εξερευνώντας, ανακαλύπτοντας ή προκαλώντας τον εαυτό τους)
4. Πόσοι τύποι εμπλοκής της εκπαιδευτικού παρατηρήθηκαν στο παιχνίδι;		<input type="checkbox"/> Άμεση (δηλ. η εκπαιδευτικός παρατηρεί και παρέχει συγκεκριμένες/καθοδηγητικές πληροφορίες) <input type="checkbox"/> Έμμεση (δηλ. η εκπαιδευτικός παρατηρεί και ακολουθεί τα παιδιά, παρέχοντας προτάσεις) <input type="checkbox"/> σε ρόλο (δηλ. η εκπαιδευτικός έχει ρόλο και συμμετέχει ενεργά) <input type="checkbox"/> εκτός ρόλου (δηλ. η εκπαιδευτικός συμμετέχει σε παιχνίδι για να υπενθυμίσει κανόνες ή να παρέχει υλικά, χωρίς να συμμετέχει ενεργά)	<input type="checkbox"/> Άμεση (δηλ. η εκπαιδευτικός παρατηρεί και παρέχει συγκεκριμένες/καθοδηγητικές πληροφορίες) <input type="checkbox"/> Έμμεση (δηλ. η εκπαιδευτικός παρατηρεί και ακολουθεί τα παιδιά, παρέχοντας προτάσεις) <input type="checkbox"/> σε ρόλο (δηλ. η εκπαιδευτικός έχει ρόλο και συμμετέχει ενεργά) <input type="checkbox"/> εκτός ρόλου (δηλ. η εκπαιδευτικός συμμετέχει σε παιχνίδι για να υπενθυμίσει κανόνες ή να παρέχει υλικά, χωρίς να συμμετέχει ενεργά)
5. Πόσους ρόλους χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;		<input type="checkbox"/> Συν-παίκτης (δηλ. να έχει ρόλο και συμμετέχει ενεργά) <input type="checkbox"/> Καθοδηγήτρια (δηλ. παρέχει ενεργά προτάσεις σε σχέση με το ρόλο και τις ενέργειες όλων, το σενάριο, τη χρήση του χώρου και των υλικών). <input type="checkbox"/> Βοηθός (δηλ. παρέχει βοήθεια, στη χρήση ή στο χειρισμό υλικών και εργαλείων). <input type="checkbox"/> Διευκολύντρια/διαμεσολαβήτρια (δηλ. διευκολύνει το παιχνίδι, παρέχοντας υλικά, παιχνίδια, υπενθυμίζοντας τους κανόνες του παιχνιδιού, κάνοντας προτάσεις, επιλύοντας διαφωνίες) <input type="checkbox"/> Παρατηρητής (δηλ. παρατηρεί τις ενέργειες, τις συμπεριφορές, τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τη χρήση των υλικών/παιχνιδιών και σημειώνει τις ανάγκες/προκλήσεις ή αξιολογεί τη μάθηση των παιδιών και τις πρακτικές της)	<input type="checkbox"/> Συν-παίκτης (δηλ. να έχει ρόλο και συμμετέχει ενεργά) <input type="checkbox"/> Καθοδηγήτρια (δηλ. παρέχει ενεργά προτάσεις σε σχέση με το ρόλο και τις ενέργειες όλων, το σενάριο, τη χρήση του χώρου και των υλικών). <input type="checkbox"/> Βοηθός (δηλ. παρέχει βοήθεια, στη χρήση ή στο χειρισμό υλικών και εργαλείων). <input type="checkbox"/> Διευκολύντρια/διαμεσολαβήτρια (δηλ. διευκολύνει το παιχνίδι, παρέχοντας υλικά, παιχνίδια, υπενθυμίζοντας τους κανόνες του παιχνιδιού, κάνοντας προτάσεις, επιλύοντας διαφωνίες) <input type="checkbox"/> Παρατηρητής (δηλ. παρατηρεί τις ενέργειες, τις συμπεριφορές, τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών, τη χρήση των υλικών/παιχνιδιών και σημειώνει τις ανάγκες/προκλήσεις ή αξιολογεί τη μάθηση των παιδιών και τις πρακτικές της)

ΜΕΡΟΣ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Για το μέρος αυτό, οι απαντήσεις της εν δυνάμει εκπαιδευτικού κατά τη φάση 1 θα πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 1» και οι απαντήσεις της κατά τη φάση 2 θα πρέπει να συμπληρωθούν στη στήλη με την επιγραφή «ΦΑΣΗ 2». Δεν πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχικές απαντήσεις που συλλέχθηκαν κατά τη φάση 1.

Σημειώστε με ένα ✓, σε ποιο βαθμό παρατηρήσατε τις ακόλουθες πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

ΦΑΣΗ 1 (Συμπληρώνεται μόνο από την φοιτήτρια)

ΦΑΣΗ 2 (Συμπληρώνεται από την φοιτήτρια μετά τη συζήτηση με την εν ενεργεία εκπαιδευτικό)

	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΑΙΔΙΟΥ	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου
1.	Ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνούν σχετικά με το παιχνίδι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Αλληλεπιδρά με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (ανάπτυξη, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ικανότητες).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Υποστηρίζει τη συμμετοχή και τη δράση των παιδιών στο παιχνίδι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Δείχνει σεβασμό στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΜΑΔΩΝ	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου
6.	Υποστηρίζει τα παιδιά στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και στην αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Πρωθει την αίσθηση του «ανήκειν» για όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Πρωθει ένα περιβάλλον που εκτιμά τις ατομικές διαφορές και τη διαφορετικότητα (π.χ. διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και στάδια ανάπτυξης).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Χρησιμοποιεί κατάλληλες πρακτικές για την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων και ομαδικού παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου
10.	Συμμετοχή εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Παροχή ευκαιριών στα παιδιά να συμμετέχουν σε ουσιαστικές δραστηριότητες παιχνιδιού που ενθαρρύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Χρήση του παιχνιδιού με τρόπο που να υποστηρίζει και προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Προώθηση της βιωματικής μάθησης μέσω του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Παροχή προτάσεων/ιδεών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών κατά το παιχνίδι (υλικά/αντικείμενα).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Καθοδηγεί το παιχνίδι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Παροχή ερωτήσεων που κάνουν τα παιδιά να σκεφτούν και να ενισχύσουν το παιχνίδι τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20.	Παροχή σχολίων και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης για το παιχνίδι των παιδιών που να υποστηρίζει τη διατήρηση ή την ανάπτυξη του παιχνιδιού τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Απασχόληση με άλλες εργασίες/καθήκοντα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Παροχή επαρκούς χρόνου για το παιχνίδι των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη του παιχνιδιού τους μέσω της άμεσης και έμμεσης εμπλοκής του εκπαιδευτικού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Χρήση διαφοροποίησης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (δηλ. αν ο εκπαιδευτικός διαφοροποίησε το υλικό/αντικείμενα/ πλοκή/διαδικασία του παιχνιδιού ώστε να αντιμετωπίσει τις ατομικές ανάγκες, το προφίλ, τα ενδιαφέροντα ή το επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ		Πολύ	Μερικώς	Καθόλου	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου
25.	Χρήση ρουτινών και κανόνων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού για την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Ύπαρξη καλά καθιερωμένων κανόνων στην τάξη σχετικά με το μοίρασμα των υλικών παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Συχνή τροποποίηση του περιβάλλοντος μάθησης παιχνιδιού με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Οργάνωση του χώρου με βάση τα είδη παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Παροχή ανοικτών χώρων παιχνιδιού που προσφέρουν ευκαιρίες για κινητικό παιχνίδι και κίνηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Παροχή χώρων παιχνιδιού για ήσυχο και ατομικό παιχνίδι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Παροχή χώρων παιχνιδιού για ομαδικό παιχνίδι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Παροχή χώρων παιχνιδιού για διακριτές περιοχές παιχνιδιού (π.χ. κέντρα μάθησης).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Ενθάρρυνση για συνδυασμό χώρων παιχνιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Παροχή κατάλληλων (με βάση το επίπεδο των παιδιών) και καλής ποιότητας υλικών παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Παροχή ποικίλων και πολυλειτουργικών υλικών/αντικειμένων παιχνιδιού που υποστηρίζουν διαφορετικά είδη παιχνιδιού (π.χ. ανοικτού τύπου υλικά που προάγουν τη δημιουργικότητα, κ.λπ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Παροχή επαρκών υλικών/αντικειμένων παιχνιδιού (δηλ. η ποσότητα των υλικών αντιστοιχεί στον αριθμό ή/και την ηλικία των παιδιών).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Εύκολη πρόσβαση σε υλικά/αντικείμενα παιχνιδιού για όλα τα παιδιά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Χρήση υλικών παιχνιδιού με δυνατότητες μεταφοράς μεταξύ διαφορετικών χώρων παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		Πολύ	Μερικώς	Καθόλου	Πολύ	Μερικώς	Καθόλου

39.	Χρήση της μη συμμετοχικής/μη οργανωμένης παρατήρησης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις δεξιότητες/ικανότητες/γνώσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Χρήση συμμετοχικής/οργανωμένης παρατήρησης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις δεξιότητες/ικανότητες/ γνώσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. εργαλεία παρατήρησης, ρουμπρίκες κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Καταγραφή της ανάπτυξης των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. ημερολόγιο, αφηγηματική έκθεση, επεισόδια παιχνιδιού κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Αυτοαξιολόγηση του ρόλου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. πρακτικές, μαθησιακό περιβάλλον, σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού, κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με το ρόλο σας ως παρατηρήτρια.

1. Ήταν δύσκολο ή εύκολο να παρατηρήσετε το παιχνίδι των παιδιών και το ρόλο της εκπαιδευτικού σε αυτό; Παρακαλώ εξηγήστε συνοπτικά.

.....

2. Η συζήτησή σας με την εκπαιδευτικό ήταν χρήσιμη για τον εντοπισμό παρατηρήσεων και σημείων που ενδέχεται να σας διέφυγαν; Ήταν μια χρήσιμη εμπειρία για εσάς; Εξηγήστε συνοπτικά γιατί. (Να συμπληρωθεί κατά τη διάρκεια της φάσης 2)

.....

ΜΕΡΟΣ 4: ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΡΟΣ 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Αυτό το μέρος θα πρέπει να συμπληρωθεί μετά το τέλος της παρατήρησης (σε προσωπικό χρόνο της φοιτήτριας και όχι απαραίτητα κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο σχολείο). Η φοιτήτρια αναμένεται να απαντήσει στις ακόλουθες ερωτήσεις δηλώνοντας κατά πόσο αισθάνεται αυτοπεποίθηση να εφαρμόσει τα πιο κάτω στο πλαίσιο της πρακτικής της:

	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Αισθάνεσαι αυτοπεποίθηση ότι μπορείς να...	Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση	Δεν αισθάνομαι ακόμα αυτοπεποίθηση	Εάν επιλέχθηκε «Δεν αισθάνομαι ακόμα αυτοπεποίθηση», παρακαλούμε διευκρινίστε εν συντομία.
1.	Χρησιμοποιείς το παιδαγωγικό πλαίσιο/ αναλυτικό πρόγραμμα /κατευθυντήριες οδηγίες για τον καθημερινό σχεδιασμό της παιδαγωγικής πρακτικής του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	Χρησιμοποιείς το παιδαγωγικό πλαίσιο/ αναλυτικό πρόγραμμα /κατευθυντήριες οδηγίες για τη συστηματική αξιολόγηση της πρακτικής/παιδαγωγικής του παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Αφιερώνεις καθημερινά χρόνο για παιχνίδι (τουλάχιστον μία ώρα).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.	Επιχειρείς να συνδέσεις τις δραστηριότητες παιχνιδιού με άλλες μαθησιακές δραστηριότητες (π.χ. γνωστικά αντικείμενα, εις βάθος μελέτη, επισκέψεις, έρευνα πεδίου κ.λπ.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	Σχεδιάσεις και να εφαρμόσεις δραστηριότητες παιχνιδιού που ξεκινούν με πρωτοβουλία των παιδιών (ελεύθερο παιχνίδι).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	Σχεδιάσεις και να εφαρμόσεις δραστηριότητες παιχνιδιού που ξεκινούν από δική σου πρωτοβουλία (δομημένο παιχνίδι).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	Σχεδιάσεις και να εφαρμόσεις διαφορετικά είδη παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.	Συμμετέχεις στο παιχνίδι των παιδιών αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.	Υποστηρίζεις επαρκώς το παιχνίδι των παιδιών για να ενισχύσεις την ολόπλευρη τους ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10.	Διαφοροποιήσεις το περιβάλλον του παιχνιδιού (χώρος, υλικά), το περιεχόμενο ή τη διαδικασία για την αντιμετώπιση των διαφορετικών επιπέδων των παιδιών παρέχοντας ευκαιρίες για όλα τα παιδιά (π.χ. παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, αλλόγλωσσα/δίγλωσσα παιδιά, παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία κ.λπ.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ/ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ Αισθάνεσαι αυτοπεποίθηση ότι μπορείς να...	Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση	Δεν αισθάνομαι ακόμη αυτοπεποίθηση	Εάν επιλέχθηκε «Δεν αισθάνομαι ακόμη αυτοπεποίθηση» παρακαλούμε διευκρινίστε εν συντομία.
11.	Δημιουργείς μια ανοιχτή σχέση εμπιστοσύνης με τους γονείς/κηδεμόνες, βοηθώντας τους να κατανοήσουν τη σημασία του παιχνιδιού στη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12.	Υποστηρίζεις τους γονείς ώστε να αξιοποιούν κατάλληλα το παιχνίδι στο σπίτι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13.	Ενθαρρύνεις τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14.	Ενθαρρύνεις τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων παιχνιδιού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Παρακαλούμε απάντησε στις ακόλουθες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αναλογιζόμενες/οι την τρέχουσα κατάσταση και αξιοποίηση του παιχνιδιού στη δομή ΠΕΦ:

1. Πώς (με ποιους τρόπους) μπορείς εσύ, ως φοιτήτρια/φοιτητής, να προωθήσεις το παιχνίδι [π.χ. στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης]; Παρακαλείσαι να μοιραστείς συγκεκριμένα παραδείγματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Μπορείς να μοιραστείς επιτυχημένες πρακτικές, έργα ή πρωτοβουλίες που έχεις εφαρμόσει και σχετίζονται με το παιχνίδι;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Ποιες προκλήσεις ή εμπόδια αντιμετωπίζεις (ή έχεις αντιμετωπίσει) όταν προσπαθείς να εφαρμόσεις πρακτικές που βασίζονται στο παιχνίδι;

.....

.....

.....

.....

.....

4. Τι είδους υποστήριξη ή πόροι θα σε βοηθούσαν να ενσωματώσεις καλύτερα το παιχνίδι στις πρακτικές σου;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Πώς συνέβαλαν οι προπτυχιακές σου σπουδές στην παροχή ευκαιριών παιχνιδιού για τα παιδιά;

.....
.....
.....
.....
.....

6. Ποια θέματα/μεθοδολογίες πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να είχαν καλυφθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησής σου που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν καλύτερα την προώθηση του παιχνιδιού σε περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης; Και σε ποιες περιόδους/στάδια κατά τη διάρκεια της φοίτησής σου;

.....
.....
.....
.....
.....

7. Ποιες άλλες ανάγκες μπορείς να εντοπίσεις με βάση την πρακτική σου που να διασφαλίζουν ότι το παιχνίδι χρησιμοποιείται αποτελεσματικά για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών;

.....
.....
.....
.....

Σε ευχαριστούμε για το χρόνο σου!

