

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 17 (2020)



‘...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο’: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους

Αθηνά Φουστέρη, Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/icw.26158](https://doi.org/10.12681/icw.26158)

Copyright © 2021, Αθηνά Φουστέρη, Μαρία Παπανδρέου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Φουστέρη Α., & Παπανδρέου Μ. (2021). ‘...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο’: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 34-49. <https://doi.org/10.12681/icw.26158>

‘...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο’: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους

Αθηνά Φουστέρη, Αρχιτέκτονας-Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ ΑΠΘ, afousteri@vis.auth.gr

Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΠΠΕ ΑΠΘ, mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιχνίδια-αντικείμενα, όπως όλα τα τεχνουργήματα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Ενσωματώνουν δηλαδή ιστορικά και πολιτισμικά νοήματα και καθώς αποτελούν σημαντικό μέρος του υλικού κόσμου των παιδιών, συντελούν στην ανάπτυξη τους. Λαμβάνοντας υπόψη τον αυθεντικό τρόπο με τον οποίο τα παιχνίδια-αντικείμενα περιλαμβάνονται στην καθημερινότητα των παιδιών, η μελέτη αυτή, μέσα από μια συμμετοχικού τύπου ερευνητική διαδικασία, επεδίωξε να διερευνήσει τον τρόπο που τα παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου εννοιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα. Μέσα από μια κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, η έρευνα υλοποιήθηκε υιοθετώντας κατευθύνσεις που πλαισιώνουν θεωρητικά, ηθικά και πρακτικά την έννοια της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην κοινωνία και στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά, από μικρή ηλικία, με αφορμή τα αγαπημένα τους παιχνίδια, τα οποία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, είναι σε θέση να αντιληφθούν τις πολύπλευρες διαστάσεις των παιχνιδιών, σαν αντικείμενα της σύγχρονης καθημερινότητας και ταυτόχρονα να εκφράσουν μια σειρά από αξίες, τις οποίες αποδίδουν στα παιχνίδια τους. Ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών, τα αντικείμενα αυτά αποκτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί η οποία προκύπτει ως ένα σύμπλεγμα επιμέρους αξιών, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για μια πιο ουσιαστική εστίαση στα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής στο Νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδια-αντικείμενα, Συμμετοχικές μέθοδοι έρευνας, Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, Οπτικές των παιδιών.

‘...Paw Patrol, PJ Masks and toy cars, nothing more’: Listening to children’s perspectives on toys

ABSTRACT

Being artefacts designed to function as tools for play, children's toys constitute a crucial part of their material world and play an essential role in their development, while they incorporate historical and cultural meanings. Taking into consideration the importance of toys in children's lives and the authentic way young learners are related to these cultural artefacts, this study aims to reveal their own perspectives on toys. Drawn upon a socio-cultural theoretical framework, the present research was implemented in an early childhood setting, adopting guidelines that frame theoretically, ethically, and practically the concept of children's participation in society, research, and education. Taken together, research results show that young children when asked to talk about their favorite toys, they are able to identify multifaceted dimensions of playthings as objects of contemporary everyday life, and at the same time to express a series of values they attach to them. Incorporating multiple meanings and experiences for every child, toys acquire a unique value emerging as a set of individual values. This fact highlights the need for a more meaningful focus on children's favorite toys as part of the daily practice in early childhood education.

KEY WORDS: Toys; Participatory research methods; Socio-cultural approach; Children's perspectives.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσεκτική παρατήρηση της καθημερινότητας και όλων όσων την περιβάλλουν, αποκαλύπτει το πλήθος των υλικών αντικειμένων που εξοπλίζουν τους χώρους και τις δράσεις των ατόμων, αλλά και την ποικιλία των σχέσεων που τα άτομα αναπτύσσουν μαζί τους. Ένα σημαντικό μέρος της επιστημονικής συζήτησης για τον υλικό πολιτισμό, σχετίζεται με τα μικρά παιδιά και είναι αρκετοί οι ερευνητές που έχουν συνδέσει τον υλικό κόσμο των παιδιών με τις αντιλήψεις των ενηλίκων για το τί θεωρούν ‘παιδικό’ ή κατάλληλο ‘για τα παιδιά’. Πρόκειται για αντιλήψεις, οι οποίες δεν είναι πάντα ‘αθώες’, κρύβουν μέσα τους άλλοτε την ανάγκη επιβολής εξουσίας, άλλοτε το οικονομικό ή πολιτικό κέρδος, ή άλλης φύσεως συμφέροντα και σπανιότερα το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (Sutton-Smith, 1986· Ναυρίδης, 1999· Prout, 2005· Gutman, 2013· Lange, 2018).

Οι αντιλήψεις αυτές επενδύουν τα αντικείμενα που σχεδιάζονται και απευθύνονται στα παιδιά, μέρος των οποίων αποτελούν και τα παιχνίδια, με ποικίλα νοήματα. Όπως σημειώνει η Γκουγκουλή (1999, σ. 374), εστιάζοντας στα παιχνίδια και τη σημειωτική τους διάσταση, «το παιχνίδι ως πράξη αλλά και ως αντικείμενο είναι κοινωνικό προϊόν και εκφράζει τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κοινωνίας που το δημιούργησε». Συνεπώς, ως πολιτισμικά παράγωγα, φαίνεται ότι συμμετέχουν σε ένα κώδικα νοημάτων, μεταφέροντας μηνύματα άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο, σε όλη τους τη διαδρομή -από την παραγωγή μέχρι και τη χρήση τους.

Από το Μεσαίωνα, στη Βιομηχανική Εποχή, στα χρόνια πριν, ενδιάμεσα και μετά τους δυο Παγκόσμιους Πόλεμους, φτάνοντας μέχρι και σήμερα, στον 21ο αιώνα, δεν έπαψαν να σχεδιάζονται, να παράγονται και να διακινούνται αντικείμενα σε διάφορες κλίμακες, που απευθύνονται στα παιδιά· στα παιδιά ως χρήστες (*users*), ως καταναλωτές (*consumers*), ως κατόχους (*owners*) και σπανιότερα ως δημιουργούς (*creators*) (Barthes, 1972). Εστιάζοντας στη σύγχρονη εποχή, ένα σημαντικό μέρος του υλικού κόσμου των παιδιών προέρχεται από τη μαζική κουλτούρα, όπου εγγράφονται τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η τηλεόραση και ο κινηματογράφος, η ψηφιακή τεχνολογία καθώς και ένα πλήθος παιχνιδιών-αντικειμένων που έχουν τα παιδιά στη διάθεσή τους (Jackson, 2001). Όλα αυτά και ειδικά τα παιχνίδια-αντικείμενα, μαζί με εκείνα που χαρακτηρίζονται παιδαγωγικά παιχνίδια, παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητα των σημερινών παιδιών, στο σπίτι και στις προσχολικές τάξεις, καθώς συνοδεύουν το παιχνίδι τους, το οποίο αποτελεί για την προσχολική ηλικία τη κυρίαρχη δραστηριότητα (Vygotsky, 1978).

Το παιχνίδι των παιδιών διαχρονικά έχει αποτελέσει το αντικείμενο μεγάλου εύρους μελετών μέσα από ποικίλες και διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές οπτικές. Ένα μεγάλο μέρος όμως της σύγχρονης έρευνας, ακολουθώντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, αναζητά τη δική τους οπτική και για το παιχνίδι (Duncan, 2015· Nicholson, Shimpi, Kurnik, Carducci & Jevgjonikj, 2014). Σε αυτή την προοπτική ωστόσο, φαίνεται να μελετάται πιο συστηματικά το παιχνίδι ως δραστηριότητα και πολύ λιγότερο τα αντικείμενα που συνοδεύουν το παιχνίδι των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν και τα νοήματα που αποδίδουν σε αυτά (Chan, 2006· Mertala, Karikoski, Tähtinen & Sarenius, 2016). Αν λάβουμε υπόψη μας επιπλέον ότι η παραγωγή παιχνιδιών ακολουθεί πιστά την εξέλιξη της τεχνολογίας και άρα ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα αλλάζουν με πολύ πιο ταχείς ρυθμούς από το παρελθόν (Jackson, 2001), είναι πολύ πιθανόν ότι και οι προτιμήσεις των παιδιών εξελίσσονται με πολύ πιο δυναμικό τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνώντας τις προτιμήσεις των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου για τα παιχνίδια-αντικείμενα και τη σημασία που αυτά έχουν στην καθημερινή ζωή τους, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση που αφορά τις πολυδιάστατες οπτικές των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους σε συνδυασμό με τα υλικά αντικείμενα που το συνοδεύουν, αναζητώντας όχι μόνο τον ρόλο που αυτά έχουν στη δραστηριότητα του παιχνιδιού, αλλά και τις δυνατότητες που μπορεί να δίνουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός και εκτός της προσχολικής τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, το παιχνίδι προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύνδεσης ανάμεσα στις ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού και τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται (Fleer, 2014). Υπό αυτή την έννοια, το παιχνίδι είναι μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο, ενώ έχει άμεση σύνδεση με τα διαθέσιμα πολιτισμικά τεχνουργήματα (Elkonin, 2005). Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες καθώς μοιράζονται γνώσεις «ως προς τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου, τη χρήση των αντικειμένων, την οργάνωση της επαγγελματικής ζωής και τις κοινωνικές συμβάσεις» (Winther-Lindqvist, 2013, σ. 32), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί χώρο για νέες εξερευνήσεις και δράσεις. Στη βάση αυτή, το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως η κυρίαρχη δραστηριότητα κατά τη προσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά μέσα από την προσποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων των ενηλίκων εισέρχονται σε μια ζώνη που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση, αυτή που ο Vygotsky (1978) ονομάζει Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Όπως υποστηρίζει ο Leont'ev, που επεξεργάστηκε περισσότερο την έννοια αυτή, η κυρίαρχη δραστηριότητα προκαλεί διανοητικές διαδικασίες στο μυαλό του παιδιού, που το προετοιμάζουν για τη μετάβαση σε ένα νέο, ανώτερο στάδιο ανάπτυξης (Leont'ev, 1944, στο Veresov & Barrs, 2016). Για την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, λοιπόν, η δραστηριότητα του παιχνιδιού, η οποία βασίζεται αφενός στην κοινωνική αλληλεπίδραση κι αφετέρου στην κουλτούρα, από όπου τα παιδιά αντλούν τα περισσότερα από όσα κάνουν στο παιχνίδι τους μαζί με τα τεχνουργήματα (υλικά αντικείμενα και σύμβολα) που συνοδεύουν τη δραστηριότητα αυτή (Kirova, 2010), αποτελεί βασικό φορέα ανάπτυξης (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2009).

Τα παιχνίδια-αντικείμενα

Στην ευρύτερη βιβλιογραφία για τα παιχνίδια-αντικείμενα, διακρίνουμε δυο εννοιολογήσεις. Από τη μια πλευρά, ως παιχνίδι-αντικείμενο ορίζεται κάθε αντικείμενο που τα παιδιά χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους (π.χ. ένα χαρτόκουτο), και το μετατρέπουν με τη φαντασία τους σε αυτό που κάθε φορά τα εξυπηρετεί (π.χ. το χαρτόκουτο γίνεται αυτοκίνητο) και από την άλλη, κάθε αντικείμενο που έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί για συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού (π.χ. ένα κουνιστό αλογάκι).

Ο Γερμανός (2005, σ. 57) αναφέρει χαρακτηριστικά για την πρώτη κατηγορία, ότι «οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνίδι-αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική 'κανονική' του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες», ενώ οι Kudrowitz και Wallace (2010, σ. 40) αναγνωρίζουν αυτά τα αντικείμενα ως 'μεταμορφωμένα παιχνίδια' (§). Η συμβολική συνθήκη του παίξιν, όχι μόνο επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν αντικείμενα για παιχνίδι αλλά και να 'παίζουν' με τα νοήματα που αποδίδουν στα αντικείμενα αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά επιτελούν υψηλότερες διανοητικές διεργασίες οι οποίες βασίζονται στα διανοητικά εργαλεία της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούν (Vygotsky, 1978). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε, ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τα νοήματα που αποδίδουν στα διάφορα αντικείμενα κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία σημειωτικής δραστηριότητας κατά την οποία, κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Παπανδρέου, 2020). Η δραστηριότητα αυτή έχει μάλιστα πολυτροπικό χαρακτήρα, καθώς περιλαμβάνει συνήθως ποικιλία σημειωτικών πόρων. Εκτός δηλαδή από τα υλικά αντικείμενα και το χειρισμό τους, τα παιδιά συμπληρώνουν το παιχνίδι που αναπτύσσουν με αυτά και με άλλους

πόρους όπως είναι η κίνηση και η ομιλία, η ζωγραφική και η μουσική ή/και διάφορα ηχητικά εφέ (Kim & Kim, 2016).

Όχι απαραίτητα σε αντίθεση με αυτή την ευρεία αντίληψη για το παιχνίδι-αντικείμενο, συναντάμε μια πιο περιορισμένη εννοιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει μόνο εκείνα τα αντικείμενα που σχεδιάζονται και κατασκευάζονται αποκλειστικά για την παιδική ψυχαγωγία (Ναυρίδης, 1999). Πρόκειται, δηλαδή, για αντικείμενα που εξυπηρετούν την δραστηριότητα του παιχιδιού και με αυτήν την πρόθεση έχουν κατασκευαστεί (Kudrowitz & Wallace, 2010). Με αυτή την προοπτική, οι Agikan και Karaca (2004 στο Taner Derman, 2018), περιγράφουν το παιχνίδι-αντικείμενο ως ένα εργαλείο που ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις και τα συναισθήματα του παιδιού, αναπτύσσει τις κριτικές και πρακτικές του ικανότητες, εμπλουτίζει τη φαντασία και επιταχύνει την φυσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Ωστόσο, κάθε τέτοιο αντικείμενο δεν καλύπτει απαραίτητα ένα ευρύ φάσμα στόχων ούτε έχει την ίδια επίδραση στην ανάπτυξη, όπως δείχνουν έρευνες που εξετάζουν πως επηρεάζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη μάθηση και τη σκέψη των παιδιών συνήθη παιχνίδια-αντικείμενα που βρίσκουμε στις προσχολικές τάξεις (Trawick-Smith, Russell & Swaminathan, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, όλα τα αντικείμενα που συνοδεύουν το παιχνίδι των παιδιών, αποτελούν μέρος της υλικής κουλτούρας τους και είναι φορείς τόσο χρηστικών όσο και συμβολικών νοημάτων, ενώ αντικατοπτρίζουν τα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του τόπου αλλά και της χρονικής περιόδου κατά την οποία εμφανίζονται (Λιαμάδης, 2003). Ως αντικείμενα της καθημερινότητας των παιδιών, λειτουργούν ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, όπως δηλαδή όλα τα τεχνουργήματα, είτε διευκολύνοντας τα παιδιά να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirova, 2010), είτε υποστηρίζοντας τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας μεταξύ συνομηλίκων (Jackson, 2001).

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα

Καθώς τα παιχνίδια-αντικείμενα αποτελούν εμπορικό προϊόν, οι προτιμήσεις των παιδιών, εξετάζονται συχνά μέσα από έρευνες αγοράς που διενεργούνται για λογαριασμό εταιριών παιχνιδιών, οι οποίες διερευνούν τις ανάγκες των χρηστών, την ανάπτυξη νέων ιδεών ή ελέγχουν κάποιο πρωτότυπο (prototype) προτού ένα προϊόν βγει στην αγορά. Εκτός από αυτή τη κατηγορία, η οποία έχει κυρίως εμπορικό και όχι επιστημονικό προσανατολισμό, ένα σημαντικό μέρος μελετών εξετάζει πως διαμορφώνονται τα μοτίβα προτιμήσεων με βάση το φύλο των παιδιών. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν διαχρονικά ότι τα παιδιά στο σύγχρονο κόσμο, παρόλο που παίζουν με αρκετά 'ουδέτερα' παιχνίδια, επιλέγουν κυρίως παιχνίδια με βάση τα στερεότυπα φύλου που προβάλλουν τα ίδια τα αντικείμενα, σε συνδυασμό με τη βιομηχανία προώθησης αυτών των παιχνιδιών (π.χ. Nelson, 2005; Spinner, Cameron & Calogero, 2018). Ωστόσο, παρότι οι επιλογές των παιδιών στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στο φύλο τους, φαίνεται να υπάρχουν κι άλλοι λόγοι που κάνουν τα παιδιά να δείχνουν προτίμηση για συγκεκριμένα παιχνίδια. Πρόκειται για μια διάσταση η οποία έχει μελετηθεί σε περιορισμένο βαθμό μέχρι τώρα.

Η Chan (2006) χρησιμοποίησε το παράδειγμα των παιχνιδιών-αντικειμένων για να μελετήσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την κατοχή υλικών αγαθών, με εργαλείο το σχέδιο και τις ατομικές συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά ήταν σε θέση να εκφράσουν την αξία που έχει γι' αυτά η κατοχή υλικών αγαθών όπως τα παιχνίδια τους, βασιζόμενα αφενός στα ευχάριστα συναισθήματά που βιώνουν παίζοντας με αυτά (π.χ. η χαρά και η ικανοποίηση που αισθάνονται για τον εαυτό τους), και αφετέρου στην κοινωνική διάσταση του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών (π.χ. η προσέλευση φίλων μέσα από την παρουσίαση ενός παιχνιδιού ή η προθυμία τους να μοιραστούν τα παιχνίδια τους με άλλους).

Στη δική τους έρευνα οι Mertala, Karikoski, Tähtinen και Sarenius (2016), προσεγγίζοντας τα παιχνίδια ως φυσικά αντικείμενα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, διερεύνησαν πως και για ποιους λόγους τα παιδιά (ηλικίας 6 έως 8) δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα παιχνίδια. Με εργαλείο τη συνέντευξη και τη χρήση εποπτικού υλικού (φωτογραφίες και κατάλογοι

παιχνιδιών), ζητήθηκε στα παιδιά να επιλέξουν επτά παιχνίδια που προτιμούν, να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αλλά και να συζητήσουν τα κριτήρια των επιλογών τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερα είδη αξιών που τα παιδιά αποδίδουν στα παιχνίδια-αντικείμενα: τη λειτουργική, την υλική, τη κοινωνική και την προσωπική αξία. Όπως εξηγούν οι ερευνητές, αυτές οι αξίες δεν είναι πάντα διακριτές και απόλυτα διαχωρισμένες, αλλά πολύ συχνά διαπλέκονται μεταξύ τους, όταν τα παιδιά κρίνουν ένα παιχνίδι.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Taner Derman, 2018), παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη φράση: «το παιχνίδι είναι σαν....., γιατί...». Από την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, αναδύθηκαν οι εννοιολογήσεις των παιδιών για το παιχνίδι μέσα από δυο μεγάλες ομάδες: το παιχνίδι ως αντικείμενο (π.χ. «είναι σαν ένα αυτοκινητάκι») και το παιχνίδι ως δραστηριότητα (π.χ. «είναι σαν διασκέδαση»). Το νόημα που φάνηκε να αποδίδουν τα παιδιά της έρευνας στο παιχνίδι συμπληρώθηκε από τις αιτιολογήσεις τους, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν από την ερευνήτρια σε δέκα κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές, αν και δεν σχολιάστηκαν από την ερευνήτρια ως προς τις αξίες που αντανακλούν, φαίνεται να περιλαμβάνουν στοιχεία που δείχνουν ότι για τα παιδιά της έρευνας τα παιχνίδια-αντικείμενα έχουν κυρίως προσωπική αξία (π.χ. πράγματα που αγαπώ και καταστάσεις που με κάνουν χαρούμενο, απαραίτητο, διασκεδαστικό, όμορφο, γοητευτικό, σαν να είμαι ήρωας,) και λιγότερο κοινωνική αξία (π.χ. κάτι που μπορώ να το μοιράζομαι) ή υλική (π.χ. τα πράγματα που επιθυμώ, δικό μου).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, αν και περιορισμένα, πέρα από τις προτιμήσεις των παιδιών, δείχνουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι φορείς σύνθετων νοημάτων για τα ίδια. Οι προτιμήσεις τους δεν στηρίζονται απλά σε φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων ούτε μόνο στα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται από τη βιομηχανία του παιδικού παιχνιδιού. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι λόγοι που τα παιδιά επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια μπορεί να είναι βαθύτεροι και πιο περίπλοκοι από όσο φανταζόμαστε, γεγονός που δείχνει ότι το θέμα αυτό αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναγνωρίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού και των αντικειμένων που εμπλέκονται σε αυτή τη δραστηριότητα τόσο για τα ίδια τα παιδιά και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, όσο και για τη μάθησή τους, η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει σε βάθος πως νοηματοδοτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα παιχνίδια-αντικείμενα. Για το σκοπό αυτό διερευνήσαμε, ποια είναι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου αλλά και τους λόγους για τους οποίους τα επιλέγουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μελέτη αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας η οποία διερεύνησε αφενός τις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα, κι αφετέρου την εμπειρία της συμμετοχής τους στην έρευνα. Η ευρύτερη έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Η μεθοδολογία διαμορφώθηκε σε συνέπεια με την προοπτική που αναγνωρίζει τη μοναδικότητα και το ιδιαίτερο δυναμικό που έχει το κάθε παιδί, σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι οι κατεξοχήν ειδήμονες για ζητήματα που αφορούν τον δικό τους κοινωνικό κόσμο και κουλτούρα (Corsaro, 2015). Συνεπώς η ενδυνάμωση των παιδιών για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία θεωρήθηκε ως θεμελιώδης αρχή στο πλαίσιο αυτής της μελέτης. Η συμμετοχική έρευνα αποτελεί μια μεθοδολογική προοπτική, η οποία τα τελευταία 20 χρόνια έχει τεθεί ως προτεραιότητα της ερευνητικής κοινότητας που εστιάζει στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Clark & Moss, 2001· Spyrou, 2011) επαναπροσδιορίζοντας πλήρως το παραδοσιακό

πλαίσιο έρευνας (Παπανδρέου, 2020). Η τάση αυτή, αναγνωρίζοντας ότι τα ίδια τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για την καθημερινή, οικογενειακή και σχολική τους ζωή και έχουν τις ικανότητες να γίνουν συνεργάτες στο ερευνητικό ταξίδι (Harcourt & Häggglund, 2013), συμβάλλει ουσιαστικά και αποτελεσματικά, στην κατανόηση των αντιλήψεων, των προσδοκιών, και των εμπειριών τους (Perry & Dockett, 2011). Στη βάση αυτή, επιδιώξαμε να υλοποιήσουμε μια συμμετοχικού τύπου έρευνα μαζί με τα παιδιά. Δημιουργήσαμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο έτσι ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή τους σε όλη τη διαδικασία, αξιοποιώντας για τη συλλογή των δεδομένων εργαλεία όπως το σχέδιο και η κατασκευή, η παρατήρηση, η ατομική συνέντευξη, το σχέδιο εργασίας και η οργανωμένη συζήτηση με τη χρήση κούκλας, ενώ συμπληρωματικά δεδομένα εξασφαλίστηκαν από τη νηπιαγωγό της τάξης μέσω συνέντευξης.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν τα 18 παιδιά (4-6 ετών) μιας τάξης (10 κορίτσια και 8 αγόρια), η νηπιαγωγός του τμήματος και η πρώτη ερευνήτρια. Με στόχο την εις βάθος κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011), το πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή της συγκεκριμένης τάξης ήταν η συλλογή πλούσιων πληροφοριών (Stake 2005). Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε σκόπιμα, καθώς η πρώτη ερευνήτρια έχοντας υλοποιήσει σε αυτήν την Πρακτική της Άσκηση το προηγούμενο διάστημα (Οκτώβριος 2019- Ιανουάριος 2020) ήταν ήδη μέλος της ομάδας αυτής. Αυτό σημαίνει ότι είχε αναπτυχθεί ένα ζεστό κλίμα, οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας με τα παιδιά, συνθήκη που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων (Garvis, Odegaard & Lemon, 2015). Επιπλέον, η σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού του τμήματος, σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, εξασφάλισε και τη δική της θετική στάση απέναντι στην συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία.

Στο πλαίσιο της ηθικής δεοντολογίας για μια συμμετοχικού τύπου έρευνα με τα παιδιά εξασφαλίστηκε έγκριση της συμμετοχής τους με δυο τρόπους: α. με ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα και β. με συγκατάθεση του ίδιου του παιδιού σε ειδικά σχεδιασμένο έντυπο.

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2020. Προκειμένου να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, η αφήγηση μιας ιστορίας για ένα μουσείο παιχνιδιών, εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα, ενώ η αξιοποίηση μιας γαντόκουκλας-αρκούδου, του πρωταγωνιστή της ιστορίας, υποστήριξε έναν μυθοπλαστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής δράσης.

Ο αρχικός σχεδιασμός χρειάστηκε να τροποποιηθεί λόγω απρόβλεπτων παραγόντων (π.χ. σχολικές επισκέψεις, απουσίες λόγω εποχικών ιώσεων), αλλά κυρίως λόγω πρωτοβουλιών των παιδιών (π.χ. τη δεύτερη μέρα τα παιδιά έφεραν παιχνίδια από το σπίτι τους για να δημιουργηθεί Μουσείο Παιχνιδιών στην τάξη), οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την εξέλιξη της δράσης. Στόχος άλλωστε της έρευνας ήταν να εξασφαλιστεί χώρος και χρόνος στα παιδιά σε όλη τη διάρκεια, για να κατευθύνουν την εξέλιξη των δράσεων. Το σενάριο του Μουσείου μάλιστα, κέρδισε τόσο πολύ το ενδιαφέρον τους ώστε τα παιδιά συνέχισαν να ασχολούνται με αυτό και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Εικόνα 1. Ο Ν8 (νήπιος) ξαναδιαβάζει το βιβλίο (αριστερά). Τα παιδιά σχεδιάζουν στα τραπέζια εργασίας (κέντρο). Δημιουργία μουσείου παιχνιδιών (δεξιά).



Όλες τις ημέρες τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής των ενεργειών της ερευνήτριας, της νηπιαγωγού και των παιδιών, απόσπασμα του οποίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Απόσπασμα από το Ημερολόγιο

1η ημέρα		
Ενέργειες ερευνήτριας	Ενέργειες νηπιαγωγού	Ενέργειες παιδιών
Διαδραστική ανάγνωση της εικονογραφημένης ιστορίας «ένας αρκούδος μια φορά». Διατυπώνει ερωτήσεις.	Παρατηρεί	Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας και κάνουν υποθέσεις
Ρωτάει τα παιδιά “εσείς ποιο παιχνίδι θα βάζατε σε ένα μουσείο παιχνιδιών;” και συντονίζει τη συζήτηση που ακολουθεί.	-	Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους προφορικά στην ολομέλεια
Παροτρύνει τα παιδιά να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με σχέδιο	-	Το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε Α4 το παιχνίδι που θα έφερνε σε ένα μουσείο παιχνιδιών
Διεξάγονται ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις	Πραγματοποιεί μια δραστηριότητα με τα παιδιά και συντονίζει τη ροή των παιδιών που πηγαίνουν για συνέντευξη.	Ατομικά, τα παιδιά αιτιολογούν την επιλογή του παιχνιδιού τους και διατυπώνουν τις ιδέες τους για την έννοια του παιχνιδιού.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνονται τα σχέδια των παιδιών, η μεταγραφή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και συζητήσεων, καθώς και οι σημειώσεις πεδίου. Για την ανάλυση, αρχικά μελετήθηκαν προσεκτικά τα δεδομένα όσες φορές χρειάστηκε για την εξοικείωση με αυτά. Στη συνέχεια απομονώθηκαν φράσεις και δημιουργήθηκαν κωδικοί οι οποίοι οργανώθηκαν σε θεματικές (Lichtman, 2013). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, έκτος από τις

προτιμήσεις των παιδιών (δηλ. τα αγαπημένα τους παιχνίδια), παρουσιάζεται η ανάλυση που προέκυψε από την εστίαση στις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους και όχι σε αυτές που σχετίζονται με την συμμετοχική έρευνα. Συνολικά, προέκυψαν 35 κωδικοί οι οποίοι οργανώθηκαν σε 9 θεματικές (Βλ. Πίνακες 2 και 3). Από την οργάνωση των θεματικών, προέκυψαν δυο άξονες, οι οποίοι αφορούν α. τις διαφορετικές διαστάσεις μέσα από τις οποίες εννοιολογούν τα παιδιά τα παιχνίδια αντικείμενα, και β. τις αξίες που τα παιδιά αποδίδουν στα παιχνίδια-αντικείμενα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών

Τα οχήματα (N=5) και οι κούκλες (N=5) φάνηκε να επικρατούν στις προτιμήσεις των παιδιών, ενώ ακολούθησαν τα παιχνίδια τεχνολογίας (N=3) και οι φιγούρες δράσης (N=2). Λιγότερα παιδιά αναφέρθηκαν στα μουσικά όργανα (N=1) και σε παιχνίδια που σχετίζονται με τη κίνηση και άθληση (N=1). Στο ευρύτερο πλαίσιο των ομαδικών συζητήσεων και των ατομικών συνεντεύξεων, αναφέρθηκαν και άλλα είδη παιχνιδιών (π.χ. τουβλάκια, παζλ, ζώα, επιτραπέζια, λούτρινα, παραδοσιακά παιχνίδια), τα οποία όμως δεν χαρακτηρίστηκαν ως 'αγαπημένα παιχνίδια' από τα παιδιά. Για παράδειγμα, σε διευκρινιστική ερώτηση της ερευνήτριας, «δηλαδή εάν ήθελες να περιγράψεις σε κάποιον τί είναι παιχνίδι, τί θα του έλεγες;», τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις που συμπεριελάμβαναν διάφορα παιχνίδια-αντικείμενα (π.χ. «... με ζώα...με τουβλάκια.. με lego..», «... παιχνίδι είναι παιχνίδι, είτε επιτραπέζιο, είτε παζλ».)

Εικόνα 2. Τα παιδιά σχεδιάζουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια



Σχέδιο α. «Η κούκλα Έλσα και οι πύλες του κάστρου» (N16, νήπιο)



Σχέδιο γ. «Το σκουπιδιάρικο με τα σκαλάκια» (N10, προνήπιο)



Σχέδιο β. «Το ρομπότ που δίνει μουσικές» (N8, νήπιο)



Σχέδιο δ. «Μια μπάλα» (N1, προνήπιο)

Οι διαστάσεις των παιχνιδιών-αντικειμένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, εκτός από τις αξίες που αποδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους, αποκάλυψε επιπλέον πως βλέπουν τον υλικό κόσμο των παιχνιδιών στην

καθημερινότητά τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα παιδιά όταν μιλούν για τα παιχνίδια τους, εστιάζουν σε τέσσερις βασικές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν το παιχνίδι ως προϊόν μαζικής κουλτούρας, το παιχνίδι ως εμπορικό προϊόν, το παιχνίδι ως διαδικασία που συμβαίνει σε συγκεκριμένους χώρους (χωρική διάσταση του παιχνιδιού) αλλά και ως διαδικασία δημιουργίας.

Πίνακας 2. Διαστάσεις των παιχνιδιών-αντικειμένων.

Θεματικές	Κωδικοί	Παιδιά
Το παιχνίδι ως προϊόν μαζικής κουλτούρας	Κινηματογράφος, τηλεόραση & διαφήμιση	N2, N3, N4, N6, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N16
Το παιχνίδι ως εμπορικό προϊόν	Καταστήματα παιχνιδιών	N2, N5, N9
	Αγορά παιχνιδιών	N6, N9, N1
Χωρική διάσταση	Παιχνίδι στο σπίτι	N1, N7
	Παιδότοπος	N2, N11, N12
	Παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο	N4
Το παιχνίδι ως διαδικασία δημιουργίας	Διαδικασία δημιουργίας	N16

Η μαζική κουλτούρα και τα προϊόντα της φαίνεται να κυριαρχούν στο λόγο των παιδιών (N=11). Οι αναφορές τους δείχνουν τη σχέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια τους με σειρές ή με διαφημίσεις που παρακολουθούν στην τηλεόραση και ταινίες που βλέπουν στον κινηματογράφο (π.χ. «Αυτό μου αρέσει, γιατί το βλέπω στα παιδικά»). Έντεκα παιδιά αναφέρθηκαν σε ήρωες από κινούμενα σχέδια (π.χ. Barbie, Frozen, Lalaloopsy, Paw Patrol, Gormitti, κ.ά.) ή στη διαφήμιση, γεγονός που μαρτυρά το μεγάλο βαθμό επίδρασης αυτής της διάστασης στις επιλογές που κάνουν (π.χ. «Και αυτό το παιχνίδι το έχω δει στην τηλεόραση, όλοι το βλέπουμε.. στις διαφημίσεις!»). Έξι παιδιά έχοντας επίγνωση του εμπορικού χαρακτήρα των παιχνιδιών αναφέρθηκαν στην οικονομική διαδικασία της αγοράς τους, τα μέρη στα οποία πωλούνται (π.χ. «παιχνίδι είναι ότι πουλάει το *jumbo* και ο μουστάκας»), ενώ παρέπεμψαν και σε περιπτώσεις διαδικτυακών αγορών (π.χ. «Κι εγώ, παιχνίδια για το πάρτι μου είχαμε παραγγείλει από ένα μαγαζί, από πάρα πολύ μακριά! Τα παραγγέλνουμε με αεροπλάνο!»). Έξι παιδιά αναγνώρισαν τη χωρική διάσταση του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, τρία παιδιά έκαναν λόγο για τους παιδότοπους και τις παιχνιδοκατασκευές που τους εξοπλίζουν (π.χ. «Στους παιδότοπους τα βρίσκουμε τα παιχνίδια») και δυο παιδιά τοποθέτησαν το παιχνίδι με τα αντικείμενα στο εσωτερικό του σπιτιού τους, (π.χ. «Με αφήνουν εμένα να παίζω στο σπίτι με την αδερφή μου»). Τέλος, από ένα παιδί αναφέρθηκε ο εξωτερικός χώρος της αυλής του σχολείου, με παραδείγματα από ομαδικά παιχνίδια (π.χ. «Παιχνίδια όπως, κρυφό κνημητό και τέτοια που παίζουμε στην αυλή»). Παράλληλα, μολοντί έγινε μόνο από ένα παιδί, παραμένει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η αναφορά στο παιχνίδι ως διαδικασία δημιουργίας. Όπως χαρακτηριστικά είπε η N16: «Παιχνίδι είναι...παιχνίδι είναι να κόβεις ένα ζύλο και να φτιάχνεις μια κούκλα, ή μια μαριονέτα!».

Οι αξίες των παιχνιδιών-αντικειμένων

Η ανάλυση των αιτιολογήσεων των παιδιών για τα αγαπημένα τους παιχνίδια έδειξε ότι τα παιδιά δίνουν νόημα στα παιχνίδια τους σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους κριτήρια, αποδίδοντας στα αντικείμενα αυτά μια σειρά από αξίες, είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αξίες των παιχνιδιών-αντικειμένων.

Θεματικές	Κωδικοί	Παιδιά
Κοινωνικο- συναισθηματική αξία	Οικογένεια-Συγγενείς	N1, N3, N13
	Άγιος Βασίλης	N6, N16
	Φίλοι	N9
	Ομοιότητα με την πραγματική ζωή	N5, N14
Προσωπική Αξία	Ταυτότητα	N1, N6, N14, N15
	Ψυχαγωγική αξία	N10, N11, N14
Λειτουργική Αξία	Διαδραστικά στοιχεία	N2, N4, N12
	Λειτουργία	N9, N11
Υλική Αξία	Πλήθος των παιχνιδιών	N7, N11
	Συλλογή	N12
Αισθητική Αξία	Χρώμα	N2, N8
	Υλικότητα	N15

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι αξίες που φαίνεται να καθορίζουν τις προτιμήσεις των παιδιών είναι πέντε η κοινωνικοσυναισθηματική, η προσωπική, η λειτουργική, η υλική και η αισθητική αξία. Η πρώτη (N=8) και η δεύτερη (N=7) φαίνεται να ξεχωρίζουν περισσότερο στα λόγια των παιδιών.

Πράγματι, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο έντονο συναισθηματικό δέσιμο που έχουν αναπτύξει με ορισμένα παιχνίδια-αντικείμενα λόγω της σύνδεσής τους με άτομα που φαίνεται να είναι σημαντικά στη ζωή τους όπως τα αδέρφια, ο παππούς και η γιαγιά, ή ο νονός. Πρόκειται δηλαδή για κάποιο αγαπημένο πρόσωπο που είτε δώρισε το παιχνίδι στο παιδί (π.χ. «Έχω μια κούκλα που τη λένε Κρίσταλ, όμως αυτή δεν την φέρνω με τίποτα γιατί μου την έφερε ο νονός μου!»), είτε μοιράζεται μαζί του κοινές εμπειρίες παιχνιδιού (π.χ. «Είναι το αγαπημένο μου γιατί... με αυτό παίζω όταν είμαι με την αδερφή μου στο σπίτι!»). Στην ίδια θεματική, εντάσσονται και οι αναφορές των παιδιών στο πρόσωπο του Άγιου Βασίλη (π.χ. «Γιατί μου το έφερε ο Άγιος Βασίλης»), καθώς φαίνεται να έχει ιδιαίτερη συναισθηματική αξία για εκείνα. Τέλος, η ομοιότητα με την πραγματική ζωή και η δυνατότητα προσομοίωσης καταστάσεων της καθημερινότητας που προσφέρουν ορισμένα αντικείμενα, αποτελούν ένα ακόμη χαρακτηριστικό, το οποίο αναφέρθηκε από δυο παιδιά και φαίνεται να υποστηρίζει την κοινωνικοσυναισθηματική αξία των παιχνιδιών. Πρόκειται για χαρακτηριστικό το οποίο συνδέει το παιχνίδι-αντικείμενο με τα κοινωνικά βιώματα των παιδιών (π.χ. «Γιατί μου αρέσει... γιατί παίζουμε με τις Barbie και μοιάζει σαν.. όταν παίζουμε είναι σαν οι Barbie να είναι αληθινοί άνθρωποι και να έχουν ένα πολύ όμορφο σπίτι!»).

Η ιδιαίτερη προσωπική αξία που φαίνεται να έχουν για τα παιδιά τα αγαπημένα τους παιχνίδια εκδηλώθηκε είτε μέσα από αναφορές που δείχνουν ότι με τα αντικείμενα αυτά επικοινωνούν ζητήματα της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. «Γιατί μ' αρέσει πολύ και θέλω να το δείξω!»), είτε μέσα από επισημάνσεις που αναδεικνύουν τη σημασία που έχει για τα παιδιά ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του παιχνιδιού, καθώς τα εισάγει σε μια συνθήκη μέσα στην οποία περνάνε καλά και διασκεδάζουν (π.χ. «Παιχνίδι είναι κάτι που το παίζουμε.. που το διασκεδάζουμε.. και το χαιρόμαστε!»).

Μια άλλη αξία που αναδείχθηκε είναι η λειτουργική. Συγκεκριμένα, τρία παιδιά αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει για αυτά η διαδραστική σχέση που αναπτύσσουν με τα αντικείμενα. Πρόκειται για μια σχέση στην οποία τα παιδιά εκτελούν μια δράση που έχει αποδέκτη το παιχνίδι-αντικείμενο και είτε αφορά κάποια μορφή συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. η N2 λέει: «γιατί μου αρέσει να της χτενίζω τα μαλλάκια»), και συνοδεύει με την αντίστοιχη κίνηση και λίκνισμα με

τα δυο χέρια σαν να κρατάει μωρό) είτε σχετίζεται με μηχανικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού-αντικείμενου που ενεργοποιούνται από τον παίκτη (π.χ. «η αστυνομία αυτή, κάνεις πίσω (δείχνει με το χέρι του) και φεύγει μόνη της.. όχι δεν πατάς κουμπιά.. την κάνεις πίσω και φεύγει..»)

Μια αξία που έχει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν και αναφέρθηκε μόνο από τρία παιδιά, είναι η υλική. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τα παιχνίδια τους ως τεκμήρια του υλικού τους κόσμου, καθώς αναφέρονται είτε στο πλήθος των αντικειμένων παιχνιδιού που έχουν στην κατοχή τους με γενικό τρόπο (π.χ. «Απλά είπα αυτά να φέρω γιατί έχω τόσα πολλά κουκλάκια στο σπίτι μου που δεν μπορούσα να φέρω όλα αυτά!») είτε στις συλλογές που δημιουργούν με συγκεκριμένες κατηγορίες αντικειμένων παρουσιάζοντας έτσι τον εαυτό τους ως συλλέκτη (π.χ. «Μένει μόνο μια ακόμη συλλογή να κάνω με playmobil!»). Τέλος, τρία μόνο παιδιά αναφέρθηκαν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών τους εστιάζοντας έτσι στην αισθητική τους αξία (π.χ. «Αυτό μου αρέσει γιατί έχει πιο ωραία χρώματα!»).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η Jackson το 2001, στην αυγή του 21ου αιώνα έλεγε ότι, τα παιχνίδια συνεχίζουν να αποτελούν τη κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών όπως ακριβώς τα λόγια παραμένουν η κυρίαρχη γλώσσα των ενηλίκων. Σήμερα, μετά από είκοσι χρόνια, ακόμη κι αν τα παιχνίδια των παιδιών αλλάζουν συνεχώς μορφή και εξελίσσονται, παραμένουν βασικό όχημα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με συνομήλικους και ενήλικους. Μέσα από τόσο πολλά και διαφορετικά παιχνίδια-αντικείμενα, όπως εξηγεί η Jackson, τα παιδιά εκφράζουν ποιοι είναι, αλλά και ποιοι θέλουν να είναι, δοκιμάζουν και παίζουν ρόλους, συχνά με βάση το φύλο, ενώ ταυτόχρονα υφαίνουν τις δικές τους αφηγήσεις προσπαθώντας να ελέγξουν το περιβάλλον τους. Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνει τα παιδιά καθώς δεν περιλαμβάνει μια απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Αντίθετα πρόκειται για μια διαδικασία δημιουργίας του δικού τους κόσμου, καθώς και με τη βοήθεια των υλικών αντικειμένων αναδομούν, εμπλουτίζουν ή συνοψίζουν τις ιστορίες που αντλούν από το περιβάλλον τους (Bordona & Leong, 2015). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ευρύτερης προοπτικής που αναγνωρίζει τη σημασία που έχει το παιχνίδι στη ζωή και στη μάθηση των παιδιών, ως δραστηριότητα και ως αντικείμενο, στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να μελετήσουμε τον τρόπο που τα ίδια εννοιολογούν τον υλικό κόσμο των παιχνιδιών τους.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αποκάλυψαν το εύρος των παιχνιδιών τους και συζήτησαν γι' αυτά αναγνωρίζοντας ποικίλες και διαφορετικές διαστάσεις του θέματος, ενώ ανέδειξαν τους λόγους για τους οποίους συγκεκριμένα αντικείμενα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη ζωή τους με αποτέλεσμα να γίνονται τα αγαπημένα τους. Στη συνέχεια συνοψίσαμε και συζητάμε τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας.

Οι κύριες προτιμήσεις (τα αγαπημένα παιχνίδια) των παιδιών σε συνδυασμό με τις αναφορές τους στα καταστήματα παιχνιδιών, αλλά και σε διαδικασίες παραγωγής και μεταφοράς τους από το εξωτερικό ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό την επίγνωση που έχουν για την εμπορική διάσταση των παιχνιδιών τους. Το ότι το παιχνίδι-αντικείμενο ως εμπορικό προϊόν κυριαρχεί στις αντιλήψεις των παιδιών φάνηκε και από το γεγονός ότι αυτές έχουν ισχυρή επίδραση από την μαζική κουλτούρα. Πράγματι, τις περισσότερες φορές οι αναφορές τους δεν αφορούσαν απλά τη κατηγορία του παιχνιδιού (π.χ. κούκλα), αλλά περιλάμβαναν με σαφήνεια και το εμπορικό όνομα του παιχνιδιού (π.χ. Έλσα, raw patrol, lalaloopsy κ.ά.), ενώ έκαναν συχνές αναφορές στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας και του θεάματος, μέσα από παραδείγματα από το χώρο του κινηματογράφου, της τηλεόρασης και της διαφήμισης. Παρότι τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε εκπαιδευτικά παιχνίδια που περιλαμβάνονται στον εξοπλισμό του σχολείου (τουβλάκια, παζλ, ζώα κλπ.), κανένα παιδί δεν συμπεριέλαβε αυτά τα παιχνίδια στα αγαπημένα του. Λαμβάνοντας υπόψη όμως ότι το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο παιχνιδιού για τα παιδιά, το εύρημα αυτό δημιουργεί έναν εύλογο προβληματισμό ως προς τη θέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια τους μέσα στις συνήθειες προσχολικές τάξεις και κατά πόσο τους επιτρέπεται να δημιουργήσουν γέφυρες

σύνδεσης με ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους που βρίσκεται έξω από αυτές (Hedges, 2015· Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016· Παπανδρέου, Λιόλια, & Κακαλιάντη, 2019). Όπως έχει διαπιστωθεί, από την μεριά των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια αμηχανία ή/και άρνηση στην υποδοχή και διαχείριση στην τάξη παιχνιδιών-αντικειμένων όπως αυτά που αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς αυτά δεν ανταποκρίνονται, τις περισσότερες φορές, στα αισθητικά, λειτουργικά ή παιδαγωγικά κριτήρια των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους όμως στάσεις περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών για την αποδόμηση των καταναλωτικών συνηθειών και των έμφυλων προτύπων που καλλιεργεί η μαζική κουλτούρα (Κογκίδου, 2015· Γονιτσιώτη & Μάγος, 2016· Μπιρμπίλη, 2016· Wohlwend, 2015).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η μελέτη αυτή επιβεβαίωσε ότι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, τα οποία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, είναι φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών και έτσι αποκτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί (Hedges, 2015· Παπανδρέου, Λιόλια, & Κακαλιάντη, 2019). Σε αντιστοιχία μάλιστα με τους Mertala et al. (2016), διαπιστώθηκε ότι η αξία αυτή προκύπτει ως ένα σύμπλεγμα επιμέρους αξιών, οι οποίες συζητιούνται πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

Με προεξέχουσα την κοινωνικοσυναισθηματική αξία τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά βιώνουν κοινωνική και συναισθηματική ικανοποίηση (Nicholson et al., 2014· Giren & Durak, 2015 στο Taner Derman, 2018). Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αξία προκύπτει κυρίως από την αλληλεπίδραση των παιδιών με άλλα σημαντικά άτομα της ζωής τους με τη διαμεσολάβηση των παιχνιδιών τους, η οποία φάνηκε ότι ενεργοποιεί ταυτόχρονα μια σειρά από ισχυρά συναισθήματα. Για τα παιδιά της έρευνας, οι ενήλικες είναι κυρίως εκείνοι που φέρνουν τα παιχνίδια, το οποίο συμβαίνει μάλιστα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών συμβάσεων (Sutton-Smith, 1986), ενώ οι συνομήλικοι και τα αδέρφια αποτελούν αυτούς με τους οποίους τα μοιράζονται. Σε αντίθεση, στην έρευνα της Duncan (2015) διαπιστώθηκε ότι οι σημαντικοί άλλοι με τους οποίους τα παιδιά μοιράζονται κοινές εμπειρίες παιχνιδιού, περιλαμβάνουν και ενήλικες. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στις διαφορετικές συνθήκες υλοποίησης της έρευνας και στον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στην μια και στην άλλη περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση, η στενή σύνδεση της κοινωνικής αξίας με τη συναισθηματική είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης, το οποίο προέκυψε από τις ρητές συνδέσεις που έκαναν τα ίδια τα παιδιά. Θετικά συναισθήματα φάνηκε να προκύπτουν άλλωστε για τα παιδιά και από τη σχέση που έχουν τα παιχνίδια τους με την πραγματική ζωή. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό των παιχνιδιών-αντικειμένων που έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά καθώς, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Ak, 2006· Kaya, 2007 στο Taner Derman, 2018), αυτά χαίρονται να αναγνωρίζουν τις ρεαλιστικές λεπτομέρειες που συνδέουν τα παιχνίδια τους με την αληθινή ζωή. Η προοπτική της διάκρισης της κοινωνικοσυναισθηματικής αξίας ως μια ιδιαίτερη κατηγορία που προέκυψε από την παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι τα συναισθήματα που προκαλούν τα παιχνίδια στα παιδιά, παρότι αποτελούν μια ιδιαίτερη προσωπική κατάσταση για κάθε παιδί, ταυτόχρονα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν με τους σημαντικούς άλλους και συμπληρώνει την κατηγοριοποίηση των Mertala et al. (2016), οι οποίοι εντάσσουν την συναισθηματική αξία στην ευρύτερη κατηγορία της προσωπικής αξίας και όχι της κοινωνικής.

Στην παρούσα έρευνα η προσωπική αξία διατηρήθηκε ως μια ξεχωριστή κατηγορία μόνο για τις περιπτώσεις που τα παιδιά αναφέρθηκαν στην ψυχαγωγική αξία των παιχνιδιών τους χωρίς να κάνουν συνδέσεις με κοινωνικές παραμέτρους, αλλά και για τις περιπτώσεις που φαίνεται να συνδέουν τα διάφορα αντικείμενα με τη δόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας. Η Duncan (2015) αναφέρει ότι, τα παιδιά εννοιολογούν γενικότερα το παιχνίδι σαν μια διασκεδαστική δραστηριότητα η οποία τους παρέχει χαρά και απόλαυση, ενώ η Chan (2006) σημειώνει ότι, τα αντικείμενα που έχουν τα παιδιά στην κατοχή τους, είναι πολύ σημαντικά για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

Επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Mertala et al. (2016), οι αιτιολογήσεις αρκετών παιδιών για τις προτιμήσεις τους, οι οποίες εστιάζουν στα λειτουργικά χαρακτηριστικά των αγαπημένων παιχνιδιών τους δείχνει τη σημασία που έχει για αυτά η διαδραστική σχέση που αναπτύσσουν με τα συγκεκριμένα αντικείμενα την οποία την περιέγραψαν μάλιστα ρητά και με πολύ ενθουσιασμό. Με παρόμοιο τρόπο, επιβεβαιώθηκε και η υλική αξία που αποδίδουν ορισμένα παιδιά στα αντικείμενα αυτά καθώς κάποια από αυτά τα βλέπουν όχι τόσο ως αντικείμενα παιχνιδιού αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης συλλογής που έχουν στην κατοχή τους και πιθανόν ως υλικά τεκμήρια της ταυτότητάς τους, προβάλλοντας τον εαυτό τους ως συλλέκτη παιχνιδιών. Μικρότερη δυναμική φάνηκε να έχει η αισθητική αξία των παιχνιδιών για τα παιδιά, αν και θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι ο τρόπος προβολής τους από τις διαφημίσεις ο οποίος συχνά εστιάζει σε αυτή την παράμετρο θα είχε μεγαλύτερη επιρροή.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι παρότι η προβολή των εμπορικών παιχνιδιών από τα μέσα έχει ισχυρή επίδραση στις προτιμήσεις των παιδιών, η αξία που αποκτούν για κάθε παιδί είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων για τους οποίους τα περισσότερα παιδιά έχουν επίγνωση, αναγνωρίζοντας τις πολλές και διαφορετικές πτυχές των παιχνιδιών τους και τα επιμέρους νοήματα που φέρουν αυτά, αλλά και τον τρόπο που συμβάλλουν στην διαμόρφωση καθημερινών συνηθειών και συναισθημάτων. Επιβεβαιώνοντας τη θέση της Νέας Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (Corsaro, 2015· Nigel, 2017) που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ειδήμονες της ζωής τους για θέματα που αφορούν τη ζωή τους, για άλλη μια φορά, μέσα από αυτή την έρευνα αναδείχθηκε πόσα πολλά μπορούν να μας πουν όταν τους εξασφαλίζουμε κατάλληλες ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα της καθημερινότητάς τους, όπως είναι το παιχνίδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που αφορά το παιχνίδι των παιδιών έχει εστιάσει σε μεγάλο βαθμό στη σημασία που έχει αυτή η δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθησή τους κι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο εύρος μελετώντας τις οπτικές των ενηλίκων και λιγότερο των παιδιών. Ωστόσο και στις περιπτώσεις που αναζητούνται οι φωνές των ίδιων παιδιών (Duncan, 2015· Nicholson et al., 2014) δεν φαίνεται οι ερευνητές να εστιάζουν στο ιδιαίτερο νόημα που έχει ο υλικός κόσμος του παιχνιδιού για τα παιδιά. Η έρευνα αυτή αν και μικρής εμβέλειας έρχεται να συμπληρώσει τα λιγοστά ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία για κάθε παιδί η οποία εμπεριέχει μια μοναδική σύνθεση από επιμέρους αξίες όπως αυτές που εντοπίστηκαν σε αυτή την έρευνα (π.χ. ο N8 αναφέρει «γιατί αυτό είναι το πιο ωραίο από όλα μου τα άλλα παιχνίδια... έχει πιο ωραία χρώματα.. και με το έδωσε ο νονός.. και αυτό το παιχνίδι το έχω δει στην τηλεόραση, όλοι το βλέπουμε...»). Το ενδιαφέρον εδώ, δεν εντοπίζεται στο ποιο παιχνίδι προτιμά ένα παιδί αλλά στο γιατί το προτιμά, και τι φαίνεται να του προσφέρει για παράδειγμα σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο ή σε λειτουργικό, δημιουργώντας και νέα ερωτήματα όπως ποια επίδραση φαίνεται να έχει σε ένα παιδί η εμπορική διάσταση των παιχνιδιών και η μαζική κουλτούρα και πως όλα αυτά συνδέονται με την υλική αξία που προσδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους. Μελλοντικά, θα είχε ίσως ενδιαφέρον να εξετάσουμε πιο συστηματικά ποιες αξίες συνδυάζουν τα παιδιά και με ποιο τρόπο το κάνουν αυτό, αλλά και ποιου είδους αξίες σχετίζονται με συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού και πως αυτές αποτυπώνονται όταν τα παιδιά παίζουν με τα αγαπημένα τους παιχνίδια.

Η διερεύνηση των αγαπημένων παιχνιδιών των παιδιών, ίσως να μπορεί να τροφοδοτήσει την ερευνητική δραστηριότητα που αφορά τα ενδιαφέροντά τους, μέρος των οποίων μπορεί να συνδέεται με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους, μέσα από μια οπτική που δεν αντιμετωπίζει τα ενδιαφέροντα επιφανειακά, αλλά σε μεγαλύτερο βάθος ως το ιδιαίτερο νόημα που μπορεί να έχουν αυτά τα αντικείμενα για τα παιδιά (Hedges, 2015). Και αυτό θα μπορούσε να μελετηθεί μέσα από την προοπτική της συμμετοχικής έρευνας που υιοθετήθηκε και στην παρούσα

μελέτη. Επιπλέον, όπως έχει διαπιστωθεί και σε έρευνες που εστιάζουν στο παιχνίδι ως δραστηριότητα (Dunkan, 2015· Nicholson et al., 2015) φαίνεται ότι για τα παιδιά είναι αναπόσπαστη η σχέση του παιχνιδιού-αντικειμένου με το παιχνίδι-δραστηριότητα. Πρόκειται για ένα ζήτημα που πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας όταν μελετάμε τις απόψεις τους για τα παιχνίδια τους, καθώς οι προτιμήσεις και οι αιτιολογήσεις τους είναι πιθανόν να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν με συγκεκριμένα παιχνίδια-αντικείμενα, αλλά και των σχέσεων που περιλαμβάνουν αυτές οι δραστηριότητες.

Εκτός από ενδιαφέρουσες ερευνητικές προοπτικές, αναδύονται και σημαντικές εκπαιδευτικές από αυτή τη μελέτη αυτή, καθώς έχει άμεση σύνδεση με την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο. Κατ' αρχάς τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν ως προς το πως και με τι τα παιδιά επενδύουν τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούν για παιχνίδι, πέρα από τις στερεοτυπικές εικόνες που έχουν να κάνουν με το φύλο και τις γενικότερες καταναλωτικές επιρροές που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον.

Μια αρχική κατανόηση του νοήματος που κατασκευάζουν τα παιδιά για τα διάφορα αντικείμενα παιχνιδιού, και της αξίας που μπορεί να έχει για κάθε παιδί το αγαπημένο του παιχνίδι, μπορεί να συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στο εκπαιδευτικό έργο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αξίες που αποδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές ακόμα κι όταν αφορούν το ίδιο αντικείμενο (π.χ. την ίδια κούκλα Barbie), η γνώση αυτή μπορεί να είναι πολύ σημαντική για κάθε εκπαιδευτικό και πρέπει να την αναζητά στην τάξη του/της. Έτσι, θα μπορούσε πιθανά να κατανοήσει καλύτερα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και ανάγκες των παιδιών, και να τα διευκολύνει όταν δυσκολεύονται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει σεβασμό στη δυσκολία ενός παιδιού να μοιραστεί ένα αντικείμενο-παιχνίδι με κάποιον συμμαθητή του όταν γνωρίζει την προσωπική ιστορία του παιδιού με το συγκεκριμένο αντικείμενο και άρα το είδος της κοινωνικοσυναισθηματικής αξίας που έχει για αυτό, προτείνοντας εναλλακτικές που δεν θα διαταράζουν την αίσθηση ασφάλειας που αντλεί το παιδί από το συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, όπως έχει αποδείξει η σχετική έρευνα μέχρι τώρα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις απεριόριστες δυνατότητες που προσφέρουν τα αγαπημένα παιχνίδια για μάθηση καθώς τα ίδια τα παιδιά ως ειδήμονες σε αυτό το πεδίο μπορούν να καθορίσουν και να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή εμπειρία σε πεδία όπως ο γραμματισμός (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016· Wohlwend, 2015), τα μαθηματικά, η επίλυση προβλημάτων και η υπολογιστική σκέψη (Παπανδρέου, Καλογιαννίδου & Σοφianoπούλου, 2020), οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία (Jarrett et al., 2020), ενώ μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ως δούρειο ίππο για να διερευνήσει τα βαθύτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (Hedges, 2015) αυξάνοντας έτσι τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπανδρέου, 2020).

Επιπλέον, όπως κάθε συμμετοχική έρευνα, η παρούσα μελέτη παρέχει ιδέες για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν την ενεργητική ακρόαση στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης για να αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Επιτρέποντας και διευκολύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για τα παιχνίδια μπορούμε να ανακαλύψουμε τις δικές τους καινοτόμες οπτικές με τις οποίες βλέπουν το παιχνίδι-αντικείμενο, όχι μόνο ως έτοιμο εμπορικό προϊόν αλλά και ως κάτι που μπορούν να ανακατασκευάσουν ή/και να δημιουργήσουν μόνα τους, ιδέα που συναντιέται με το συνεχώς αυξανόμενο κίνημα των δημιουργών (π.χ. Peppler & Bender, 2013· Wohlwend, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκουγκουλή, Κ. (1999). Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι: χρήσεις και χρήστες. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Γοντισιώτη, Χ., & Μάγος, Κ. (2016). "Αυτοκίνητο για τα αγόρια κούκλα για τα κορίτσια;" Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών για το παιχνίδι αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού(15)*, 11-21.
- Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο: όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λιαμάδης, Γ. (2003). Η Γλώσσα των Πραγμάτων: τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης ως φορείς χρηστικής πληροφορίας και συμβολικού νοήματος. *Φιλολογος* (113), 413-427.
- Μπιρμπύλη, Μ. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 35-51.
- Μπιρμπύλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). «Βάζεις το σημαδάκι με το ποντίκι στο angry birds και με το ποντίκι το πας πίσω και μετά το εκτοξεύεις»: Ενθαρρύνοντας το γραμματισμό με τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: *Γλωσσολογικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σελ. 588-609). Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1999). Το παιχνίδι ως εμπόρευμα. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνας)* (σσ. 347- 355). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Παπανδρέου, Μ., Λιόλια Φ., & Κακαλιάντη Ε. (2019). Ενισχύοντας τα παιδιά να 'φέρουν' στο Νηπιαγωγείο τα γνωστικά τους αποθέματα: Συμμετοχικές διαδικασίες που επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή των παιδιών. Στο Ανδρούσου, Α., Σφυρόρα, Μ., Βελλοπούλου, Α., Δέλη, Σ., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, Ε., & Σαΐτη, Σ. (Επιμ.) (2019). *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ –ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ* (σσ. 299-310). Ανακτήθηκε από <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>
- Παπανδρέου, Μ., Καλογιαννίδου, Α., & Σοφιανοπούλου, Ι. (2020). *Επιλύοντας προβλήματα με το Bee-Bot και το σχέδιο: Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη της μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΜΕΡ (ebook) ISBN: 978-618-84599-1-5. Διαθέσιμο από <https://www.omep.gr/e-books-eyliko.html>
- Barthes, R. (1972) *Mythologies*. New York: Noonday.
- Bordova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on play: Learning for life*. Edinburgh: Pearson Longman.
- Chan, K. (2006). Exploring children's perceptions of material possessions: a drawing study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 9(4), 352-366.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood (4th ed)*. London: SAGE publications.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, & Ν. Κουβαράκου, Επιμ.) Αθήνα: Ίων.
- Duncan, A. (2015). Pigs, planes and play-doh: children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-74.
- Elkonin, D.B. (2005). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. New York: Cambridge university press.
- Garvis, S., Odegaard, E. E., & Lemon, N. (2015). *Beyond Observations: Narratives and Young Children*. Boston: Sense.
- Gutman, M. (2008). *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children*. New York: Rutgers University Press.
- Gutman, M. (2013). Physical spaces of childhood. Στο P. S. Fass (Ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (σσ. 249-266). London: Routledge.
- Harcourt, D., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286-299.
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: Theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23, 83-96.

- Jackson K. M. (2001). From control to adaptation: America's toy story. *Journal of American & Comparative Cultures*, 1(2), 139-145. Jarrett et al., 2020
- Jarrett, O. S., Bulunuz, M., Jarrett, R.B., & Bulunuz, N. (2020). Teaching with Toys: Scientific Inquiry through Play. *E-journal The American Association for the Child's Right to Play (IPAUSA)*. Ανακτήθηκε από <http://www.ipausa.org/>
- Kim, K., & Kim, K. (2016). Multimodal play-literacy: a preschooler's storytelling, drawing, and performing of dinosaur extinction theories. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 568-582.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Kudrowitz, B. M., & Wallace, D. R. (2010). The play pyramid : a play classification and ideation tool for toy design. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 36-56.
- Lange, A. (2018). *The Design of Childhood: How Material Culture Shapes Independent Kids*. London: Bloomsbury
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc
- Mertala, P., Karikoski, H., Tähtinen, L., & Sarenius, V. (2016). The value of toys: 6-8-year-old children's toy preferences and the functional analysis of popular analysis of popular toys. *International Journal of play*, 5(1), 11-27.
- Nelson, A. (2005). Children's toy collections in Sweden – A less gender-typed country? *Sex Roles*, 52(1-2), 93-102. doi:10.1007/s11199-005-1196-5
- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C., & Jevgiovikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156.
- Nigel, T. (2017). Turning the tables: children as researchers. Στο P. Christensen & A. James (ed.), *Research with children: perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Peppler, K. & Bender, S. (2013). Maker Movement Spreads Innovation One Project at a Time. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 22-27.
- Perry, B., & Dockett, S. (2011). 'How 'bout we have a celebration!' Advice from children on starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 373-386.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge
- Spinner, L., Cameron, L. & Calogero, R. (2018). Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter)stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex Roles*, 79(5-6), 314-328 DOI: 10.1007/s11199-017-0883-3
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443-466). Sage Publications Ltd
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Taner Derman, M. (2018). The examination of the toy perceptions of the children who attend preschool education at the age of 5-6. 8th *International Toy Research Association World Conference, Toys and Material Culture: Design and Consumption*. Paris. Ανακτήθηκε από <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02081331/document>
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927.
- Veresov, N., & Barrs, M. (2016). The history of the reception of Vygotsky's paper on play in Russia and the West. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 26-37.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In I. Schousboe and D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development, Cultural-Historical Perspectives* (pp. 29-54). New York: Springer.
- Wohlwend, K.E. (2015). Making, remaking, and reimagining the everyday: Play, creativity, and popular media. In J. Rowsell & K. Pahl (eds), *Routledge handbook of literacy studies* (pp. 548-560). London: Routledge.