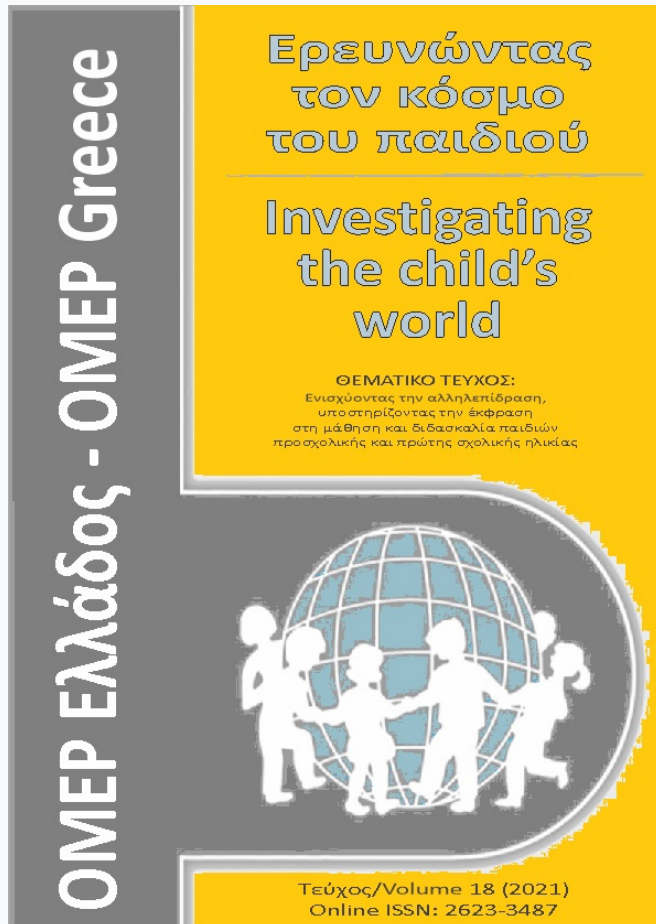


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 18 (2021)



Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών

Γεωργία Τόπη, Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/icw.30024](https://doi.org/10.12681/icw.30024)

Copyright © 2021, Γεωργία Τόπη, Μαρία Παπανδρέου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τόπη Γ., & Παπανδρέου Μ. (2021). Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 83–101. <https://doi.org/10.12681/icw.30024>

Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών

Γεωργία Τόπη, Νηπιαγωγός, MSEd, topi.georgia@gmail.com

Μαρία Παπανδρέου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ, mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με σημείο εκκίνησης τις συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που φέρνουν στο προσκήνιο και δίνουν αξία στις απόψεις και στις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία, η παρούσα εργασία διερεύνησε πώς αντιλαμβάνονται παιδιά νηπιαγωγείου το παιχνίδι μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση του Μωσαϊκού, στα πλαίσια της οποίας η σχεδιαστική δραστηριότητα με συνέντευξη και η φωτο-αφήγηση αποτέλεσαν τα κύρια εργαλεία της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά έχουν μια ξεκάθαρη άποψη για το παιχνίδι στο χώρο του Νηπιαγωγείου, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Προσωπικά ενδιαφέροντα και αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη αξία γι' αυτά, θετικά συναισθήματα και θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους, φαίνεται να καθοδηγούν τις επιλογές τους. Ταυτόχρονα, αναδεικνύονται οι αντιφατικές απαντήσεις τους για την εμπλοκή των ενηλίκων στο παιχνίδι τους, οι ενδιαφέρουσες απόψεις τους για τη σχέση μάθησης-παιχνιδιού και τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στο παιχνίδι τους μαζί με τις διορατικές προτάσεις τους για μετασχηματισμούς στο περιβάλλον παιχνιδιού. Η συζήτηση εστιάζει στην σύνθεση των διαφορετικών πτυχών της εμπειρίας του παιχνιδιού, όπως αποτυπώθηκε από τα παιδιά, ενώ διατυπώνονται προτάσεις υπό το πρίσμα των συμμετοχικών προσεγγίσεων για την επαναδιαπραγμάτευση του παιχνιδιού και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτό, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Οπτικές των παιδιών, Μέθοδος Μωσαϊκού, Φωτο-αφήγηση, Σχέδιο

Free play in the kindergarten class: Children's voices through photo-narration and drawing-telling techniques

ABSTRACT

Drawing on participatory pedagogical and research approaches that acknowledge young learners as competent actors and expert informants, value their views on and aspirations for the curriculum and the pedagogical process, the present study investigated Kindergarten children's understandings of play within their classroom environment during free-choice activities. Adopting the Mosaic approach, research methods such as drawing-telling and photo-narration were implemented. The results showed that focusing on specific characteristics, children express a clear view of play in the kindergarten. Personal interests and objects that are of particular value to them, positive emotions and interactions with peers seem to guide their play choices. At the same time, the results uncover children's contradictory responses related to adults' involvement in their play, their interesting views on learning-play links and factors that inhibit their play along with their insightful suggestions for improving the play environment. The discussion sought to make a synthesis of the different aspects of the participants' play experience, and in the light of participatory approaches we make suggestions to renegotiate play and teachers' role in the context of early childhood education.

KEY WORDS: Play; Children's voices; Mosaic Approach; Photo-narration; Drawing-telling

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι των παιδιών είναι ίσως από τις πιο πολυσυζητημένες δραστηριότητες που έχουν μελετηθεί μέσα από διαφορετικές θεωρητικές οπτικές (Fleer, 2018). Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρόκειται για μια θεμελιώδη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας. Για τον Vygotsky (1978), τα παιδιά με το παιχνίδι προσεγγίζουν τη ζωή των ενηλίκων και εισέρχονται σε μια ζώνη που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση (Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης). Με αυτή την οπτική, παρουσιάζει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία ως την *κυρίαρχη δραστηριότητα των παιδιών*.

Παρόλο που παιχνίδι και μάθηση παρουσιάζονται συχνά ακόμα και σήμερα ως σημεία δυο αντίθετων πόλων, οι φωνές που υποστηρίζουν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους αυξάνονται συνεχώς (Παπανδρέου, 2017). Κρίσιμα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως η πυροδότηση του ενδιαφέροντος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η πρόκληση αυθεντικών αλληλεπιδράσεων, η πολυτροπική επικοινωνία, η νοηματοδότηση καταστάσεων, αντικειμένων και εννοιών, η συναισθηματική εμπλοκή, και η διερεύνηση και η επίλυση προβλημάτων, υποστηρίζεται ότι συνδέονται στενά με τη μάθηση (π.χ. Broström, 2017· Papandreou & Tsiouli, 2020· Ridgway, Quirones & Li, 2015). Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής του παιχνιδιού παρέχουν «ένα εξελιγμένο συνδυασμό παιχνιδιού, μάθησης και διδασκαλίας» στο πλαίσιο της συμμετοχικής παιδαγωγικής που εστιάζει στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών (Hedges & Cooper, 2018: 380). Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιημένες εμπειρίες παιχνιδιού που έχουν τα σημερινά παιδιά, υποστηρίζεται ότι η κατανόηση του παιχνιδιού τους από τους ενήλικες συμβάλλει στην ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά (Brooker, 2011), διαδικασία που μπορεί να εξασφαλίσει τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού και της μάθησης σύμφωνα πάντα με τη δική τους οπτική (Broström, 2017· Papandreou & Konstantinidou, 2020) και «με τρόπους που έχουν νόημα για τα ίδια» (Hedges & Cooper, 2018: 379).

Με βάση αυτή την προοπτική, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους στο χώρο ενός ελληνικού νηπιαγωγείου. Απώτερος στόχος μας είναι να συμβάλλουμε σε όσα ήδη γνωρίζουμε, καθώς το παιχνίδι ως πολιτισμική πρακτική μπορεί να διαφέρει από τόπο σε τόπο και από τάξη σε τάξη (Fleer, 2018). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν μελετά γενικά τις απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι, αλλά εστιάζει στο *ελεύθερο* παιχνίδι τους μέσα στην τάξη τους, επιδιώκοντας μια εμβάθυνση στις ιδιαίτερες συνθήκες που το καθορίζουν. Τέτοια ευρήματα μπορούν ενδεχομένως να συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, κατάλληλων για όλα τα παιδιά, διευκολύνοντας την πρόσβασή τους σε ποιοτικό παιχνίδι μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Η έρευνα αυτή εναρμονίζεται με τη διεθνή τάση που υποστηρίζει τη σημασία του σεβασμού της δράσης και της φωνής των παιδιών για θέματα που τα αφορούν (Brooker, 2011· Clark & Moss, 2010· Παπανδρέου, 2020). Το παιχνίδι, έτσι όπως εκδηλώνεται και γίνεται κατανοητό από τα ίδια τα παιδιά, αντιπροσωπεύει την δική τους εκδοχή για τον κόσμο, η οποία είναι σημαντική για αυτά. Όπως επισημαίνουν οι Ridgway, Quirones και Li (2015: 19-20), ενώ παιδιά και ενήλικες μοιράζονται τον ίδιο κόσμο, τον βλέπουν και τον βιώνουν με διαφορετικό τρόπο και γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι «η οπτική γωνία ενός ενήλικα για το παιχνίδι πρέπει να περιλαμβάνει, να αγκαλιάζει και να περικλείει την οπτική του παιδιού».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προσεγγίζοντας την έννοια του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί μια αμφίσημη έννοια και για αυτό είναι δύσκολο να περιγραφεί (Theobald et al., 2015). Αρκετοί συμφωνούν ότι αυτό συμβαίνει επειδή πρόκειται για μια πολυδιάστατη και δυναμική κοινωνικοπολιτισμική πρακτική (Breathnach, Danby &

Ο'Gorman, 2017· Fleeer, 2018) ή ακόμα γιατί το παιχνίδι «είναι κάτι που μάλλον το αισθάνεται κανείς, παρά το κάνει» (Reed & Brown, 2000, όπως αναφέρεται στο Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016: 58). Για τον Vygotsky (2004), το παιχνίδι αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυθεντικής και αληθινής δημιουργικότητας. Όπως εξηγεί, πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία αναπαράστασης εμπειριών που έχει το παιδί από τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, κατασκευάζει μια νέα πραγματικότητα που ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Η Fleeer (2018), δίνοντας έμφαση στην ιστορικο-πολιτισμική εξέλιξη του παιχνιδιού για να το προσεγγίσει, συμπληρώνει ότι το παιχνίδι μαθαίνεται. Η κουλτούρα αποτελεί βασική πηγή από όπου τα παιδιά αντλούν πολλά από αυτά που κάνουν στο παιχνίδι τους (Kirova 2010: 158) και γι' αυτό διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες και πολιτισμούς (Rogoff, 2003). Έτσι, μοιάζει λογικός ο ισχυρισμός της Edwards (2013), ότι δεν υπάρχουν παγκόσμια μοντέλα παιχνιδιού που να διατηρούνται σταθερά και αμετάβλητα στον χώρο και στον χρόνο. Το παιχνίδι των παιδιών συνεχώς εξελίσσεται και μετασχηματίζεται.

Οι Glenn, Knihgt, Holt και Spence (2013: 186) προτείνουν έναν ορισμό αρκετά ανοιχτό, που αγκαλιάζει την οπτική των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας το δυναμικό και σύνθετο χαρακτήρα του, όπως περιγράφεται σε θεωρητικό επίπεδο. Περιγράφουν το παιχνίδι ως «μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά στην οποία εμπλέκονται παιδιά και ορίζεται από τα ίδια τα παιδιά ως παιχνίδι». Υιοθετώντας αυτόν τον ορισμό, στην παρούσα έρευνα, εστιάζουμε στη σημασία της κατανόησης της οπτικής των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Παπανδρέου, 2020).

Οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι

Παρόλο που τα παιδιά διεθνώς δεν εκφράζουν τις ίδιες ιδέες για το παιχνίδι, φαίνεται να έχουν πολύ συγκεκριμένες και ισχυρά διαμορφωμένες απόψεις (Theobald et al, 2015). Σύμφωνα με τους Glenn et al. (2013), φαίνεται να αντιλαμβάνονται σχεδόν τα πάντα ως παιχνίδι, ενώ θα έπαιζαν σχεδόν παντού, χωρίς να προσπαθούν πάντα να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό ή να φέρουν κάποιο αποτέλεσμα. Οι Theobald et al. (2015), βρήκαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν ως παιχνίδι δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις δικές τους ιδέες και πρωτοβουλίες, απαιτούν ενεργή συμμετοχή και περιλαμβάνουν κι άλλα παιδιά. Το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο και η κοινωνική αλληλεπίδραση, μαζί με συγκεκριμένα αντικείμενα και δραστηριότητες φαίνεται να ξεχωρίζουν ως βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού σε αρκετές έρευνες (Einarsdóttir, 2011· Keung & Fung, 2021· Nicholson, Shimpri, Kurnik, Carducci & Jevgovikj, 2014). Σε κάποιες μελέτες, κυριαρχούν δραστηριότητες όπως το τραγούδι, η ενασχόληση με τα μουσικά όργανα, η σωματική άσκηση καθώς και αντικείμενα όπως επιτραπέζια, κούκλες, παζλ και πλαστελίνη (Nicholson et al. 2014· Wong, Wang & Doris, 2011· Wu, 2019). Αν και τα παιδιά διατυπώνουν συγκεκριμένες προτιμήσεις, το πιο σημαντικό φαίνεται να είναι να είναι να μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν, το περιεχόμενο της δραστηριότητας που θα αναπτύξουν και τον χώρο στον οποίο θα παίξουν (Wong, Wang & Doris, 2011). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και τα αντικείμενα παιχνιδιού φαίνεται να συνδέονται στενά από τα παιδιά με τη διασκέδαση και την πρόκληση θετικών συναισθημάτων όταν παίζουν (Keung & Fung, 2021· Nicholson, Kurnik, Jevgovikj & Ufoegbune, 2015).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, τα παιδιά περιγράφουν και τι δεν είναι παιχνίδι. Αναφέρουν καθημερινά αντικείμενα (πχ αγάλματα, μαγειρικά σκεύη, κάδοι σκουπιδιών) και ποικίλες δραστηριότητες, όπως αυτές που απαιτούν «συγκέντρωση, προσοχή και σοβαρότητα», ή αυτές που τους προκαλούν πλήξη (πχ ένα παιδί ανέφερε το παίξιμο πιάνου), αλλά και καθημερινές ρουτίνες (πχ το φαγητό και το βούρτσισμα δοντιών) (Wong, Wang & Doris, 2011: 173). Ωστόσο, οι απόψεις αυτές δεν είναι καθολικές. Για παράδειγμα, το διάβασμα και το γράψιμο από κάποια παιδιά αναφέρθηκαν ως παιχνίδι (Wu, 2019), ενώ από

άλλα ως δραστηριότητες που απαιτούν προσοχή και συγκέντρωση (Wong, Wang & Doris, 2011). Το σχέδιο είναι επίσης μια δραστηριότητα που δεν αναφέρεται συχνά ως παιχνίδι (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019).

Η σχέση των ενηλίκων με το παιχνίδι είναι μια άλλη διάσταση που αποτυπώνεται στις έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των παιδιών. Ενώ τα περισσότερα συμμαρρίζονται την ιδέα ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Theobald et al., 2015), και ότι οι ενήλικες παίζουν κυρίως για διασκέδαση μαζί με τα παιδιά ή με άλλους ενήλικες, υπάρχουν και άλλα που θεωρούν ότι οι μεγάλοι δεν παίζουν, όπως αναφέρουν οι Nicholson et al. (2014: 147). Εμπόδια, όπως η ηλικία και ο χρόνος που αφιερώνουν στην εργασία, την τηλεόραση και το τηλέφωνο, ακόμα και ο φόβος τραυματισμού στο παιχνίδι, απομακρύνουν τους ενήλικες από αυτό, σύμφωνα με τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας.

Με παρόμοιο τρόπο, διχάζονται οι απόψεις των παιδιών και για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο δικό τους παιχνίδι. Υπάρχουν παιδιά που αναζητούν και επιθυμούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι τους, κυρίως αναζητώντας βοήθεια ή διευκρινήσεις (Samuelsson & Johansson, 2009). Ωστόσο, λίγο μεγαλύτερα παιδιά (7-9 ετών) υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες περιορίζουν αντί να εμπλουτίζουν το παιχνίδι τους (Glenn et al., 2013), και περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως άτομα που αναθέτουν εργασίες, παρά ως συμπαίκτες ή υποστηρικτές του παιχνιδιού τους (Patte, 2009, όπως αναφέρεται στο Nicholson et al., 2014). Ίσως γι' αυτό τα παιδιά δεν θεωρούν παιχνίδι τις δραστηριότητες που ελέγχονται από τους εκπαιδευτικούς (Theobald et al., 2015).

Οι απόψεις των παιδιών για τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης είναι ένα άλλο θέμα που διερευνάται τα τελευταία χρόνια. Και όπως διαπιστώνεται, αυτές οι δύο έννοιες άλλοτε συνδέονται και άλλοτε εμφανίζονται ως αντίθετες μεταξύ τους στις αναφορές των παιδιών. Υπάρχουν παιδιά που αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα είδος μάθησης ή ως πηγή μάθησης (Theobald et al., 2015), αν και τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τι ακριβώς μαθαίνουν με το παιχνίδι και με ποιόν τρόπο (Wu, 2019). Η διχοτόμηση παιχνιδιού και μάθησης, που εντοπίζεται κυρίως στην παραδοσιακή προσχολική παιδαγωγική (Παπανδρέου, 2017; Keung & Fung, 2021), αντικατοπτρίζεται συχνά στις απόψεις των παιδιών. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι διαχωρίζουν το ελεύθερο παιχνίδι από την ακαδημαϊκή μάθηση, ως δυο γεγονότα που συμβαίνουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές σύμφωνα με τη συστηματική ερευνητική επισκόπηση των Goodhall και Atkinson (2019).

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της έρευνας προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των οπτικών των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, όπως αυτές ορίζονται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την υλοποίηση της έρευνας ήταν τα εξής:

- Πώς εννοιολογούν τα παιδιά το παιχνίδι στο σχολικό πλαίσιο;
- Πώς αποτυπώνεται η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση στις απόψεις των παιδιών;
- Ποιος είναι ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα Δημόσιου Νηπιαγωγείου στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 23 παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-7 ετών, εκ των οποίων 2 παιδιά παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης (16 νήπια, 6 προνήπια, 1 παιδί με παραμονή 7 ετών). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα οκτώ επισκέψεων της ερευνήτριας στο σχολείο κατά τη διάρκεια του *ελεύθερου παιχνιδιού*. Ως ελεύθερο παιχνίδι αναγνωρίζονται οι ευκαιρίες για δραστηριότητες που επιλέγονται ελεύθερα από τα ίδια τα

παιδιά (Wood, 2014a, όπως αναφέρεται στο Breathnach, Danby & O’Gorman, 2017). Στο ελληνικό νηπιαγωγείο, το ελεύθερο παιχνίδι υλοποιείται μετά την άφιξη των παιδιών στο σχολείο και έχει διάρκεια από μισή έως μια ώρα.

Σύμφωνα με τους Clark και Moss (2010: 17), «η ακρόαση των μικρών παιδιών, είναι σημαντικό να είναι μια διαδικασία ανοιχτή στους πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που μεταχειρίζονται τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους». Ακολουθώντας αυτή την παραδοχή και με βάση την μέθοδο του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2010), η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε αξιοποιώντας μια σειρά μεθοδολογικών εργαλείων, με στόχο την διερεύνηση των οπτικών των παιδιών μέσα από ένα συνδυασμό αναπαραστατικών μέσων: τη σχεδιαστική δραστηριότητα (σχεδιάζουν την αγαπημένη τους γωνιά για ελεύθερο παιχνίδι και ακολουθεί ατομική ημιδομημένη συνέντευξη), και τη φωτοαφήγηση (τα παιδιά τραβούν φωτογραφίες για το παιχνίδι τους στις αγαπημένες τους γωνιές και μιλούν για αυτές μετά). Πρόκειται για εργαλεία που δίνουν φωνή σε όλα τα παιδιά. Τους επιτρέπουν να αποτυπώσουν εμπειρίες, απόψεις, ακόμα και αφηρημένες ιδέες, να εισαγάγουν στη συζήτηση θέματα και διαστάσεις που μπορεί να μην έχουν προβλεφθεί από τον ενήλικα ερευνητή (White, Bushin, Carpena-Mendez & Ni Laoire, 2010). Επιπλέον, τα απελευθερώνουν από το αίσθημα της συμμόρφωσης με τις απαιτήσεις των ενηλίκων (Clark & Moss, 2010). Η σχεδιαστική δραστηριότητα εξασφαλίζει χρόνο για σκέψη (Papandreou, 2014), ενώ το κλικ της φωτογράφισης εμπεριέχει αμεσότητα και αυθορμητισμό. Και οι δύο μέθοδοι, όμως, επιτρέπουν την εξέταση των οπτικών τεκμηρίων, σε επόμενη χρονική στιγμή, νοηματοδοτώντας την επερχόμενη συζήτηση με την ερευνήτρια (White et al., 2010).

Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, η ερευνητική διαδικασία διαμορφώθηκε όπως περιγράφεται στη συνέχεια. Στις πρώτες τέσσερις συναντήσεις πραγματοποιήθηκε η σχεδιαστική δραστηριότητα. Τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν με βάση την ερώτηση: «ποια είναι η αγαπημένη σου δραστηριότητα παιχνιδιού από όσα κάνεις το πρωί, στο ελεύθερο παιχνίδι, στην τάξη σου;». Οι ερωτήσεις που καθοδήγησαν την ατομική συνέντευξη, στη συνέχεια, είχαν επεξηγηματικό και συμπληρωματικό ρόλο για τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών για το παιχνίδι τους, σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας (πχ λεπτομέρειες για την αγαπημένη τους γωνιά, αιτιολόγηση της επιλογή τους, τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι, απόψεις για τη μάθηση στο παιχνίδι και το ρόλο των άλλων στο παιχνίδι τους).

Στις επόμενες τέσσερις συναντήσεις ζητήθηκε από τα παιδιά να φωτογραφίσουν την αγαπημένη τους γωνιά ή δραστηριότητα, κατά την ελεύθερη ώρα, με τη χρήση ενός tablet, αφού πρώτα συζητήθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες για τη χρήση του. Κάθε παιδί είχε το δικαίωμα λήψης 3-4 φωτογραφιών, ενώ στη συνέχεια διάλεξαν τα ίδια τη φωτογραφία πάνω στην οποία βασίστηκε η ατομική συνέντευξη, με ερωτήσεις που εστίαζαν στην δραστηριότητα που επέλεξαν, σε προτάσεις βελτίωσης της σχετικής γωνιάς, στην εμπλοκή των άλλων στο παιχνίδι τους

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας περιλάμβαναν 23 σχέδια, 92 φωτογραφίες και τις απομαγνητοφωνήσεις των 46 ατομικών συνεντεύξεων. Κατά την απομαγνητοφώνηση και για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία, τα παιδιά κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας ως βασικό κωδικό την ηλικία τους και τη συμμετοχή τους στο τμήμα ένταξης (δηλ. Ν: νήπια, Π: προνήπια και ΤΕ: παιδιά του τμήματος ένταξης). Τα δεδομένα που αφορούσαν κάθε παιδί (σχέδιο, φωτογραφίες και συνεντεύξεις), καταχωρήθηκαν σε ξεχωριστά ατομικά αρχεία, ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις απόψεις του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να οργανωθεί η ανάλυση.

Εφαρμόζοντας θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), αρχικά, μελετήθηκαν τα σχέδια των παιδιών σε συνδυασμό με τις εξηγήσεις τους, κατά τη συνέντευξη, ώστε να εντοπιστούν οι κύριες προτιμήσεις τους (δηλ. οι δραστηριότητες που επιλέγουν) κατά το

ελεύθερο παιχνίδι. Με τον ίδιο τρόπο, εξετάσαμε και τις φωτογραφίες που επέλεξε να κρατήσει κάθε παιδί. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των σχεδίων και των φωτογραφιών, σε συνδυασμό με τα λόγια τους, συγκρότησαν το πρώτο θέμα της ανάλυσης (δηλ., *οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά κατά την ελεύθερη ώρα*). Στη συνέχεια, τα δεδομένα κάθε παιδιού (σχέδιο, φωτογραφίες και συνεντεύξεις) μελετήθηκαν συνδυαστικά με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κωδικοί που εντοπίστηκαν ομαδοποιήθηκαν και συγκεντρώθηκαν στα παρακάτω θέματα: *κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων, τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι, η σχέση παιχνιδιού με τη μάθηση, και η θέση των άλλων στο παιχνίδι τους*.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά κατά την ελεύθερη ώρα

Τα παιδιά, προκειμένου να δείξουν την αγαπημένη τους δραστηριότητα–παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας, περιλαμβάνουν, είτε στο σχέδιο είτε στις φωτογραφίες, μια γενική άποψη της γωνιάς που επέλεξαν και αντικείμενα που συναντάει κανείς εκεί. Ταυτόχρονα, όμως, ειδικά στα σχέδιά τους, αναδύονται και άλλες σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Για παράδειγμα, περιγράφοντας το σχέδιο της η Ν5 (Εικόνα 1) αναφέρει: «είναι το κουκλόσπιτο και εκεί παίζω με κουζινικά ... αυτή είσαι εσύ, αυτή είμαι εγώ, αυτή είναι η Ερμιόνη, η κυρία Σ., ο Κώστας και η κυρία Κ. ... όλοι παίζουμε εδώ πέρα». Το ενδιαφέρον της για τη συγκεκριμένη γωνιά το επιβεβαιώνει και με τη φωτογραφία της δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για τα υλικά της γωνιάς.



Εικόνα 1. Σχέδιο & φωτογραφία παιδιού (N5) – Γωνιά Κουκλόσπιτου.

Το παιχνίδι στη γωνιά του κουκλόσπιτου, της ζωγραφικής και του οικοδομικού υλικού φάνηκαν να κυριαρχούν στα σχέδια και στις φωτογραφίες τους. Άλλες γωνιές επιλέχθηκαν από λιγότερα παιδιά (πχ της γραφής και του υπολογιστή), ενώ οι γωνιές της βιβλιοθήκης, των παζλ και των επιτραπέζιων δεν επιλέχθηκαν από κανένα, ούτε και με τη φωτογράφιση, κατά την οποία είχαν την ευκαιρία να τραβήξουν 3-4 φωτογραφίες. Κατά τη συνέντευξη, μάλιστα, αυτές οι γωνιές αναφέρθηκαν ρητά ως μη επιθυμητές.

Μέσω της φωτο-αφήγησης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν και για πιθανές αλλαγές που θα επιθυμούσαν να γίνουν στον χώρο παιχνιδιού. Έτσι, διατυπώθηκαν προτάσεις όπως οι αγαπημένες τους γωνιές να βρίσκονται κοντά ή μια στην άλλη (Π1: γιατί μου αρέσει πιο πολύ και το κουκλόσπιτο και το οικοδομικό υλικό), να γίνουν αλλαγές ώστε ο χώρος να είναι πιο λειτουργικός (N4: Η ζωγραφική κοντά στο οικοδομικό υλικό, για να έχει πολύ χώρο στο κουκλόσπιτο και να μπορούν να παίζουν καλά τα παιδιά, εδώ δεν έχει πολύ χώρο), να μεταφερθεί η αγαπημένη γωνιά σε πιο φωτεινό σημείο της τάξης (δείχνοντας τα παράθυρα,

N8: Ναι εκεί, γιατί είναι ωραίος χώρος.), ή σε ένα πιο ήσυχο (πχ. για τη γωνιά της ζωγραφικής, N13: Ναι, σε εκείνο το μικρό τραπέζι δίπλα στη βιβλιοθήκη, ... Μου αρέσει γιατί θα είχε και δύο παιδάκια, όχι τέσσερα όπως εδώ, και θα είχε πιο πολλή ησυχία).

Πίνακας1. Το περιεχόμενο των οπτικών αναπαραστάσεων των παιδιών για το παιχνίδι

Τι απεικονίζουν	Παραδείγματα	Σχέδιο	N*	Φωτογραφία	N*
Αντικείμενα	Παιχνίδια (πχ ζωάκια), έπιπλα (πχ καρέκλες, τραπέζια)	N1, N2, N3, N4, N6, N7, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15, Π1, Π3, Π4, Π5, Π6, TE1, TE2	20	N2, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, N15, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, TE1, TE2	13
Γωνιές	Κουκλόσπιτου, Οικοδομικού υλικού, Ζωγραφικής, Γραφής	N2, N3, N5, N11, N12, N14, Π1	7	N1, N4, N5, N8, N10, N11, N12, N15, Π1, Π2, Π3, Π4, TE2	13
Σχολείο & ευρύτερος χώρος της γωνιάς	Κτίριο, Παράθυρα, κάγκελα, χαλιά	- N2, N3, N15, Π3, TE2	5	N1, N4, N6, N8, Π3, TE2	6
Δεύτερη γωνιά	Υπολογιστή, Ζωγραφικής, Κουκλόσπιτου,	-		N3, N4, N7, N14, Π5, Π6	6
Τον εαυτό τους	Ανθρώπινη φιγούρα	N1, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N14, N15, Π3, TE1, TE2	15	-	
Φίλους	Ανθρώπινη/ες φιγούρα/ες	N2, N3, N5, N6, N8, N11, N14, Π1, Π5, TE1, TE2	11	-	
Άλλους	Νηπιαγωγό, Φανταστικό φίλο (πχ δράκο)	N4, N5, N15	3	-	
Κάτι άλλο	Απεικόνιση κάποιας δραστηριότητας	N4, N9, N13, Π1, Π2	5	-	

*N: τα παιδιά που συμμετείχαν & οι απαντήσεις τους κατά κατηγορία

Κριτήρια επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων κατά το ελεύθερο παιχνίδι

Βασικό κριτήριο στις επιλογές των παιδιών είναι η διασκέδαση, η οποία αποτυπώνεται τόσο στα λόγια (πχ «διασκεδάζω», «περνάω ωραία»), όσο και σε αρκετά σχέδιά τους (πχ. στην Εικόνα 1, φιγούρες με χαμογελαστή έκφραση και τα χέρια σηκωμένα ψηλά). Παράλληλα, τα αντικείμενα που εντοπίζονται σε κάθε γωνιά (N5: έχει πάρα πολλά ωραία πράγματα ...κουζινικά και λαχανικά και αυτό είναι γάλα, αυτό είναι πιστολάκι και αυτό είναι σιδερώστρα, ε σίδερο), καθώς και η επικοινωνία με τα υπόλοιπα παιδιά, φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επιλογή τους.



E: Τι έχεις σχεδιάσει εδώ; Θέλεις να μου περιγράψεις τι γίνεται σε αυτή τη ζωγραφιά;

N2: Έχω κάνει τη γωνιά της γραφής.

E: Δηλαδή;

N2: Έχω κάνει το σχολείο, έναν φίλο μου, τον Νάσο, εδώ είναι η βιβλιοθήκη και εδώ τα τραπέζι. Παίρνουμε τα βιβλία τα βάζουμε πάνω στο τραπέζι και γράφουμε τους τίτλους.

E: Γιατί σου αρέσει αυτή η δραστηριότητα;

N2: Γιατί είναι πολύ ωραίο και διασκεδάζω με τους φίλους μου .

Εικόνα 2. Σχέδιο παιδιού (N2) – Γωνιά Γραφής.

Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής ή αποφυγής ελεύθερων δραστηριοτήτων

Κριτήρια	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Διασκέδαση	N8: Γιατί διασκεδάζω με τους φίλους μου.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N13, Π3, Π5	13
Αντικείμενα	N14: Γιατί έχει πολλά τουβλάκια και κάνω πολλές κατασκευές.	N3, N9, N14, Π1, Π4, Π6	6
Επικοινωνία με παιδιά	N12: Μου αρέσει να παίζω εκεί γιατί έχει πολλά παιδάκια και θέλω με μένα να παίζουν.	N2, N5, N8, N12, Π2, TE1	6
Μάθηση	N13: Μαθαίνω να μη βγαίνω από τις γραμμές γιατί είναι ωραίο, περνάω καλά σε αυτή τη γωνιά και παίζω ωραία.	N1, N13	2
Δυσκολία	N10: Δε μου αρέσει και πολύ η γωνιά της βιβλιοθήκης γιατί δε ξέρω να διαβάζω καλά Π5: Το παζλ γιατί είναι πολύ δύσκολο.	N5, N11, Π5	3
Πλήξη ή κούραση	N4: Να κουράζομαι φτιάχνοντας με τα άλλα παιδιά σπίτια από τουβλάκια.	N4, N9	2
Έμφυλα στερεότυπα	N6: Γιατί είναι για κορίτσια και δε μου αρέσει κιάλας (το κουκλόσπιτο).	N6, Π1	2

Η σημασία της αλληλεπίδρασης φαίνεται και σε απαντήσεις που δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει το μοναχικό παιχνίδι (N12: Δε μου αρέσει να παίζω στο οικοδομικό υλικό μόνος

μου). Τα παιδιά εξηγούν με ποιους θέλουν να παίζουν (Π2: Γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω με τον Κώστα που είναι φίλος μου) και με ποιους δεν θέλουν και γιατί (N2: *δεν μου αρέσει να παίζω με τη Μαρίνα, γιατί όλο κάνει αυτό και εκείνο και παίζει όλη την ώρα στο κουκλόσπιτο*). Τα διάφορα κριτήρια, σε μερικές περιπτώσεις, συνδυάζονται μεταξύ τους και αυτό συμβαίνει κυρίως με τη *διασκέδαση* και την *επικοινωνία* με άλλα παιδιά (Πίνακας 2). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται όπως φαίνεται και η επιλογή του N2 (Εικόνα 2), ο οποίος επιλέγει κάτι που δεν θα περιμέναμε, τη δραστηριότητα γραφής στην γωνιά της βιβλιοθήκης, και αυτό, όπως λέει, γιατί αποτελεί ένα ενδιαφέρον που μοιράζεται με το φίλο του με το οποίο διασκεδάζουν.

Τα παιδιά τεκμηρίωσαν και γιατί αποφεύγουν γωνιές και δραστηριότητες (πχ παζλ). Όπως είπαν, τις βρίσκουν δύσκολες, βαρετές, ή κουραστικές, ενώ μόνο δυο αναφορές αφορούσαν έμφυλα στερεότυπα (Πίνακας 2, N6). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και η μάθηση ως κριτήριο επιλογής δραστηριότητας, αν και μόνο από δύο παιδιά.

Πίνακας 3. Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι

Τι είναι παιχνίδι		Τι δεν είναι παιχνίδι		
Κατ.	Παραδείγματα	Παιδιά	Παραδείγματα	Παιδιά
Δραστηριότητες & Γωνιές	N5: Οι γωνιές. Π1: Το κουκλόσπιτο.	N2, N4, N5, N6, N7, N11, N12, N14, Π1, Π4, Π5, Π6	N7: Δεν είναι παιχνίδι το κουκλόσπιτο και το κολλάζ ... Δεν μου αρέσει. N12: Για μένα δεν είναι παιχνίδι, τα αυτοκινητάκια και το τρενάκι γιατί εγώ δεν παίζω με αυτά. N9: Δεν είναι όταν καθόμαστε στην παρεούλα και κάνουμε την προσευχή: Άγιος ο Θεός, Άγιος Ισχυρός...	N6, N7, N8, N9, N12, N15, Π1, TE1
	N2: Το κουκλόσπιτο, τα επιτραπέζια, φλιπεράκι... Π6: Τα lego και το κουκλόσπιτο. N3: που βλέπω τηλεόραση ... όταν βλέπω tablet.	N2, N3, N11, N13, N14, Π6, TE1	N1: Η κατσαρόλα της μαμάς και όλα του μπαμπά, τα ραφτικά... Γιατί σκάβουν, τρυπάνε τον τοίχο.. Δεν τα κάνω εγώ αυτά. Π3: Το ψαλίδι, γιατί μπορεί να κόψει κανένα δάχτυλο. N11: Δεν είναι παιχνίδι τα αυτοκίνητα, γιατί δε μου αρέσουν, αρέσουν μόνο στα αγόρια.	N1, N11, N13, Π3, Π5
Δραστηριότητες με ενήλικες	Π5: Να παίζω στο σπίτι μου με τη μαμά και τον μπαμπά.	Π5	N1: Γιατί σκάβουν, τρυπάνε τον τοίχο, κάνουν τη ψησταριά και ξέρω εγώ τι άλλο... Δεν τα κάνω εγώ αυτά. N4: Όταν παίζω με τους μεγάλους. Γιατί δε θέλω να παίζω με τους μεγάλους, γιατί χρειάζονται πολύ δουλειά, δε ξέρουν πώς να παίζουν.	N1, N4, Π2
Συναισθήματα	N5: Χαρά. Π3: Διασκέδαση.	N3, N5, Π3	N2: Όταν πληγώνεις έναν φίλο σου. N11: Δεν είναι παιχνίδι ... όταν φτιάχνω κάτι και μου το χαλάνε.	N2, N3, N5, N10, N11

Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι

Μελετώντας τον Πίνακα 3, φαίνεται ότι για πολλά παιδιά το παιχνίδι συνδέεται κυρίως με δραστηριότητες (ή γωνιές) που κάνουν στην σχολική αίθουσα (πχ κουκλόσπιτο, οικοδομικό υλικό), ενώ διαχωρίζεται από καθημερινές δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν ενήλικες (N4: «επειδή δεν ξέρουν πώς να παίζουν»), δραστηριότητες της

τάξης που τις αποφεύγουν (πχ. το διάβασμα και οι καθημερινές ρουτίνες όπως η προσευχή) και, τέλος, δραστηριότητες που είναι συνδεδεμένες με έμφυλα στερεότυπα (N6: Το κουκλόσπιτο, γιατί δεν μου αρέσει και είναι για κορίτσια, Π1: Το οικοδομικό υλικό γιατί είναι μόνο για τα μεγάλα αγόρια και τα μεγάλα κορίτσια). Το παιχνίδι συνδέεται, επίσης, άμεσα και με το παιχνίδι-αντικείμενο, όπως τα τουβλάκια, τα επιτραπέζια και τα playmobil, ενώ μόνο ένα παιδί ανέφερε ψηφιακά αντικείμενα. Σε αντιστοιχία, αντικείμενα χρησιμοποιήθηκαν και για να προσδιορίσουν και τι δεν είναι παιχνίδι, όπως διάφορα καθημερινά αντικείμενα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, καθώς και παιχνίδια-αντικείμενα που συνδέονται με έμφυλα στερεότυπα.



E: Τι νομίζεις ότι είναι παιχνίδι;

N3: Κάτι που παίζουμε.

E: Δηλαδή;

N3: Επειδή παίζω με τους φίλους μου περνάω τόσο ωραία..

E: Τι δεν είναι παιχνίδι για σένα.

N3: Όταν κάποιος χτυπάει τον άλλον και τον πλακώνει.

Εικόνα 3. Σχέδιου Παιδιού (N3) – Γωνιά Οικοδομικού Υλικού

Τα συναισθήματα, χωρίς να κυριαρχούν στις απαντήσεις τους, αναφέρονται κυρίως για να περιγράψουν τι δεν είναι παιχνίδι, όπως οι δυσάρεστες καταστάσεις (πχ συγκρούσεις) που πληγώνουν τους άλλους. Για παράδειγμα, ο N3 περιγράφει με βάση τα συναισθήματα τόσο αυτό που θεωρεί παιχνίδι όσο και αυτό που δεν είναι παιχνίδι, ενώ η άποψή του υποστηρίζεται και από το σχέδιό του (Εικόνα 3), όπου έχει σχεδιάσει τον εαυτό του να χαμογελά (δηλ. την καφέ φιγούρα στο κέντρο της εικόνας η οποία φαίνεται και να μιλά).

Παιχνίδι και μάθηση

Εκτός από έξι παιδιά, τα οποία είτε δήλωσαν ότι δεν μαθαίνουν κάτι στο παιχνίδι τους είτε δεν απάντησαν στην σχετική ερώτηση, οι υπόλοιπες απαντήσεις έδειξαν ότι μέσα στο παιχνίδι τους τα παιδιά αναγνωρίζουν όχι μόνο μάθηση αλλά και στρατηγικές μάθησης (πχ η εξάσκηση μέσω επανάληψης, η ενεργοποίηση εσωτερικών αναπαραστάσεων, η συνεργασία και το ενδιαφέρον, βλ. Πίνακα 4). Τα περισσότερα υποστήριξαν ότι μαθαίνουν την τήρηση

των κανόνων της τάξης (N4: Μαθαίνω πώς να παίζω ήσυχα) και συγκεκριμένες δεξιότητες (N6: Ναι, μαθαίνω να κάνω πιο καλές ζωγραφιές ... με συνεργασία). Άλλα παιδιά αναφέρθηκαν σε καθημερινές πρακτικές και σε κοινωνικές σχέσεις. Ένα παιδί αναφέρθηκε σε ακαδημαϊκή μάθηση, ενώ ο N14 εξέφρασε μια ενδιαφέρουσα άποψη για τη μάθηση που έχει διαμορφώσει μέσω του παιχνιδιού, όπως φαίνεται στον επόμενο διάλογο.

E: Όταν παίζεις με τα τουβλάκια μαθαίνεις κάτι; Τι μαθαίνεις;

N14: Ναι, μαθαίνω ότι είναι πολύ εύκολο και να κάνουμε ότι δεν έχουμε ξαναδεί.

E: Και πως το κάνετε αυτό;

N14: Με βοήθεια.

E: Από ποιόν;

N14: Από όλους.

Πίνακας 4. Σύνδεση παιχνιδιού με τη μάθηση

	Παραδείγματα	Παιδιά
Περιεχόμενο μάθησης		
Τήρηση κανόνων	N9: Μαθαίνω ότι δεν πρέπει να παίζουμε μόνο σε μια γωνιά αλλά και σε άλλες. Το λέει και η κυρία Σ.	N2, N3, N4, N6, N9, N11, Π1
Συγκεκριμένες δεξιότητες & χρήση υλικών	N13: Μαθαίνω να μη βγαίνω από τις γραμμές γιατί είναι ωραίο. N12: ... Μαθαίνω τα παιχνίδια όλα και το κουκλόσπιτο.	N1, N6, N13, N12, N15, Π2
Καθημερινές πρακτικές	Π4: Ότι φτιάχνεις φαγητά και να φτιάχνουμε το τραπέζι .	Π1, Π4
Κοινωνικές σχέσεις	N3: Μαθαίνω ότι δεν πρέπει να αποχωρώ τους φίλους μου. E: Δηλαδή, ότι δεν πρέπει να τους αφήνεις μόνους τους; Πως το μαθαίνεις αυτό; N3: Το μαθαίνω επειδή όταν κάνω κάτι που τους αρέσουν... Έτσι τους έχω μαζί μου. Άμα κάνω κάτι καλό θα με έχουν φίλο...	N3
Ακαδημαϊκή μάθηση	Μαθαίνω λέξεις και μαθαίνω να γράφω μόνη μου.	N1
Απόψεις/ιδέες	Μαθαίνω ότι είναι πολύ εύκολο και να κάνουμε ότι δεν έχουμε ξαναδεί (εννοεί στο παιχνίδι με το οικοδομικό υλικό).	N14
Στρατηγικές μάθησης		
Επανάληψη – εξάσκηση	... γιατί πάω πολλές μέρες στη ζωγραφική και όσο πιο πολλές μέρες πηγαίνω τόσο καλύτερα ζωγραφίζω.	N13
Ενεργοποίηση εσωτερικών αναπαραστάσεων	Μαθαίνω πώς να κάνω πύργους και κάστρα. Απλά τα έχω στο μυαλό μου και μετά τα κάνω καλύτερα.	N7
Συνεργασία	Π5: Όταν κάποιος φίλος μου λέει να κάνω κάτι και εγώ θα πω ναι. E: Μαθαίνεις κάτι έτσι; Π5: Μαθαίνω λέξεις .	N6, Π5
Ενδιαφέρον	Μαθαίνω ότι... ότι μ' αρέσει πολύ (προσποιείται με το στόμα του τον ήχο του τρένου).	TE1

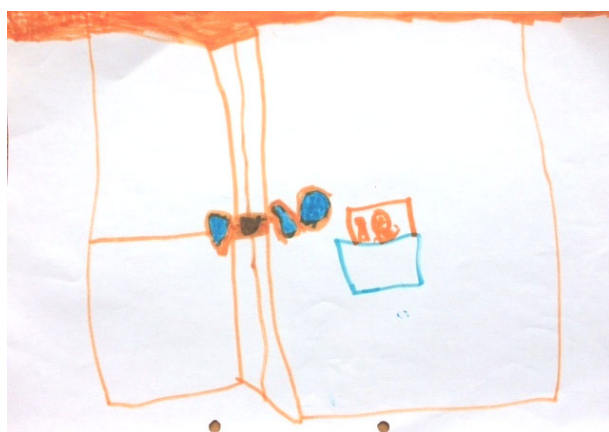
Οι άλλοι στο παιχνίδι των παιδιών

Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα μέχρι τώρα, οι άλλοι εντοπίζονται συχνά στα σχέδιά τους και στα λόγια των παιδιών ως κριτήριο επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Γι' αυτό, η συζήτηση με αφορμή τις φωτογραφίες επικεντρώθηκε σε αυτό το θέμα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι μόνο δυο παιδιά επέλεξαν ενήλικες, ενώ τα περισσότερα (N=18) θα ήθελαν να συμπεριλαμβάνονται φίλοι (Πίνακας 5 & Εικόνα 4).

Πίνακας 5. Άτομα που δυνητικά θα συμπεριελάμβαναν στη φωτογραφία τους

Άτομα	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Το ίδιο το παιδί	Π6: Εγώ.	N6, N9, N10, N11, N12, Π6, TE2	7
Άλλα παιδιά	N11: Η Κυριακή, εγώ η Μαρίνα και η Μαριαλένα από το άλλο τμήμα, γιατί είμαστε φίλες και παίζουμε μαζί. N13: Θα ήθελα η Ερμιόνη, γιατί είμαστε δεύτερες κολλητές και αγαπιόμαστε πάρα πολύ.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N10, N11, N13, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, TE1, TE2	18
Ενήλικες	N9: Εσύ και ο κύριος Λούλης και εγώ μαζί.	N8, N9	2
Κανένας	-	N14	1

Η νηπιαγωγός εμφανίζεται σε δυο σχέδια και μόνο στο ένα φαίνεται να συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών (Εικόνα 1). Όταν όμως ρωτήθηκαν ευθέως για την εμπλοκή της στο παιχνίδι τους, τα είκοσι παιδιά δήλωσαν θετικά συναισθήματα και μόνο δυο αρνητικά (Πίνακας 6). Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν αν θα άλλαζε το παιχνίδι τους με τη συμμετοχή της νηπιαγωγού, μόνο τα εννέα παιδιά υποστήριξαν ότι θα παραμείνει το ίδιο (N10: «Τίποτα δε θα αλλάξει»), ενώ εννέα δήλωσαν ότι το παιχνίδι θα αλλάξει καθώς η νηπιαγωγός θα έχει τον κυρίαρχο ρόλο (N12: «Θα αλλάξει θα μας στείλει σε άλλη γωνιά να παίζουμε»).



E: Τι έχεις σχεδιάσει εδώ; Θέλεις να μου περιγράψεις τι γίνεται σε αυτή τη ζωγραφιά;
N6: Έκανα το σχολείο, έκανα το τραπέζι (το γαλάζιο) και που ζωγραφίζουμε με τον φίλο μου τον Νάσο.

E: Γιατί τράβηξες αυτήν τη φωτογραφία;
N6: Γιατί είναι ωραία η ζωγραφική διασκεδάζω και ζωγραφίζω ωραία και μαθαίνω πιο πολλές ζωγραφιές να κάνω.
E: Ποιος θα ήθελες να είναι μέσα σε αυτή τη φωτογραφία;
N6: Ο φίλος μου ο Νάσος ...
N6: Θα ζωγραφίζαμε μαζί γιατί είμαστε φίλοι.

Εικόνα 4. Σχέδιο & Φωτογραφία Παιδιού (N6) – Γωνιά Ζωγραφικής.

Ο N15 (Εικόνα 5), ενώ περιλαμβάνει στο σχέδιό του τη Νηπιαγωγό, την ζωγραφίζει να κάθεται σε απόσταση από το παιχνίδι του (N15: Εκεί είναι η κυρία, εγώ είμαι στη ζωγραφική, αυτό είναι το χαρτί που ζωγραφίζω, τα παράθυρα και το τραπέζι. Και αυτό είναι όλη η τάξη) και ρητά δηλώνει ότι δεν την θέλει να συμμετέχει.

- E: Αν ερχόταν να παίξει μαζί σου αυτό το παιχνίδι η κυρία Σ. (νηπιαγωγός της τάξης), πώς θα ένιωθες;
 N15: Χάλια αλλά και ντροπιαστικό γιατί και οι κυρίες δεν παίζουν.
 E: Θα ήθελες να παίξει μαζί σου και η κυρία Σ.;
 N15: Όχι, γιατί θέλω να παίξω με τους φίλους μου.



Εικόνα 5. Σχέδιο Παιδιού (N15) – Γωνιά Ζωγραφικής.

Πίνακας 6. Πιθανά συναισθήματα των παιδιών με την εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι

Πιθανά Συναισθήματα	Παραδείγματα	Παιδιά	N
Θετικά συναισθήματα	N2: Ωραία, θα χαιρόμουν πολύ, θα ήμουν πολύ χαρούμενος. N11: Καλά και έτσι και έτσι, γιατί θα είχα και κυρία και παιδιά.	N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N14, Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, TE1	20
Αρνητικά συναισθήματα	N3: Όμως άμα ερχόταν η κυρία Σ. θα αισθανόμουν ντροπή, γιατί είναι μεγάλη, πώς να παίζει; N15: Χάλια, αλλά και ντροπιαστικό γιατί και οι κυρίες δεν παίζουν.	N3, N15	2

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πώς εννοιολογούν τα παιδιά το παιχνίδι στο σχολικό πλαίσιο

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μέσα από τα σχέδια, τις φωτογραφίες και τα λόγια τους, όπως παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αποκαλύπτουν ένα εύρος απόψεων για το παιχνίδι τους στο νηπιαγωγείο, τις οποίες θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συνθέσουμε. Όπως έχει φανεί και στο παρελθόν (Duncan, 2015· Nicholson et al., 2014), τα αντικείμενα-παιχνίδια και συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι βασικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να προσδιορίσουν το δικό τους παιχνίδι. Στην παρούσα έρευνα, κυριάρχησαν οι δραστηριότητες στη γωνιά του κουκλόσπιτου και της ζωγραφικής, ενώ ακολούθησαν οι γωνιές του οικοδομικού υλικού και της γραφής, σε συνδυασμό με σχετικά

αντικείμενα ή/και το αποτέλεσμα της δράσης που υλοποιείται εκεί (πχ γωνιά ζωγραφικής: έργο ζωγραφικής). Η σύνθεση αυτή επιβεβαιώνει ότι η δραστηριότητα του παιχνιδιού για τα παιδιά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα αντικείμενα. Ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών «αποκοτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί» (Φουστέρη & Παπανδρέου (2020: 46). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή και ο χαρακτηρισμός της ζωγραφικής ως παιχνίδι στην παρούσα έρευνα, σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια όπου τα παιδιά διαχώρισαν το παιχνίδι από τη ζωγραφική (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2019). Το εύρημα αυτό είναι πολύ πιθανόν να συνδέεται με το πλαίσιο και την κουλτούρα της τάξης αλλά και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (Παπανδρέου, 2020), ωστόσο αξίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Η διασκέδαση, στην παρούσα έρευνα, διακρίθηκε ως βασική προϋπόθεση στην εννοιολόγηση του παιχνιδιού σε αντιδιαστολή μάλιστα με την ιδέα της πλήξης. Κάποιες από τις διαθέσιμες γωνιές της σχολικής αίθουσας δεν συμπεριλήφθηκαν στις προτιμήσεις τους, ούτε στα σχέδια, ούτε στις φωτογραφίες τους, είτε γιατί χαρακτηρίστηκαν ως βαρετές (πχ παζλ και επιτραπέζια), είτε γιατί η δράση που συμπεριλαμβάνεται σε αυτές είναι δύσκολη (πχ διάβασμα βιβλίου, ή επίλυση παζλ). Η αντιδιαστολή *βαρετού - διασκεδαστικού* έχει παρατηρηθεί και στο παρελθόν ως κριτήριο από τα παιδιά για την οριοθέτηση του παιχνιδιού (Glenn et al., 2013· Wong, Wang & Doris, 2011), ενώ έχει βρεθεί ότι τα παιδιά συνδέουν την πλήξη με ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Keung & Fung, 2021).

Η μη αναφορά ή/και η αρνητική αναφορά σε κάποιες γωνιές (με επιτραπέζια & παζλ, βιβλιοθήκης), θα μπορούσε να ερμηνευθεί με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, η ποιότητα των διαφόρων περιοχών παιχνιδιού (πχ διαθέσιμα υλικά, εμφάνιση, ανανέωση υλικών) (Τσιρλή & Παπανδρέου, 2011), και η μη παροχή κινήτρων από την πλευρά της νηπιαγωγού μπορεί να συντελούν στην αδιαφορία ή και στην αρνητική διάθεση των παιδιών γι' αυτές τις γωνιές. Εξάλλου, μέσω της φωτο-αφήγησης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται και έχουν άποψη και για τις συνθήκες στις οποίες συμβαίνει το παιχνίδι τους. Κάνοντας προτάσεις για αλλαγές στις περιοχές παιχνιδιού, έδειξαν ότι γι' αυτά έχει σημασία ο διαθέσιμος χώρος, το φως, η ησυχία και η γειτνίαση με άλλες γωνιές. Οι συνθήκες αυτές, ίσως, δεν καθορίζουν τις επιλογές τους, ωστόσο, αν ληφθούν υπόψη οι προτάσεις τους είναι δυνατό να μεγιστοποιηθεί η εμπειρία του παιχνιδιού (Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Επιπλέον, οι προτάσεις αυτές, ίσως, να δείχνουν ότι το παιχνίδι για τα παιδιά προσδιορίζεται σύμφωνα με προσωπικές ανάγκες και ανάλογα με την κάθε δραστηριότητα παιχνιδιού. Για παράδειγμα, το παιχνίδι στο κουκλόσπιτο χρειάζεται περισσότερο χώρο (N4), ενώ η ζωγραφική έχει ενδιαφέρον όταν συμβαίνει σε μικρή ομάδα και σε ήσυχο μέρος (N13).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα συναισθήματα που προκαλούν στα παιδιά οι διάφορες δραστηριότητες αποτελούν σημαντικό κριτήριο επιλογής ή αποφυγής δραστηριοτήτων, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι το παιχνίδι είναι κάτι που το αισθάνεται κανείς (Reed & Brown, 2000, όπως αναφέρεται στο Brock et al., 2016, σ. 58). Ταυτόχρονα, όμως, μας υπενθυμίζει ότι οφείλουμε να διερευνούμε σε μεγαλύτερο βάθος, ως εκπαιδευτικοί, και τους λόγους για τους οποίους κάποιες δράσεις τους προκαλούν θετικά συναισθήματα και κάποιες άλλες αρνητικά, λαμβάνοντας επίσης υπόψη μας ότι αυτοί οι λόγοι μπορεί να διαφέρουν από παιδί σε παιδί.

Σε συνδυασμό με τα συναισθήματα βασικό ρόλο στην εννοιολόγηση του παιχνιδιού από τα παιδιά φαίνεται να παίζει η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση. Από το αρχικό στάδιο της έρευνας, τοποθετώντας στα σχέδιά τους ως βασικούς πρωταγωνιστές τον εαυτό τους και τους φίλους τους, τα παιδιά έδειξαν τη σημασία των άλλων στο παιχνίδι τους. Η σύνδεση του παιχνιδιού με φίλους και ευχάριστα συναισθήματα επιβεβαιώνει παρόμοια προηγούμενα ευρήματα (Nicholson et al., 2014). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα είδαμε επιπλέον ότι τα παιδιά οριοθέτησαν το παιχνίδι με γνώμονα αφενός τη συμμετοχή συνομήλικων και τις καλές σχέσεις μαζί τους (N5: Δεν είναι παιχνίδι να μαλώνουμε...) και αφετέρου την απουσία των

ενηλίκων (Π2: Παιχνίδι δεν είναι οι κυρίες, γιατί μπορεί να μας μαλώσουν, Ν4: ...δε θέλω να παίζω με τους μεγάλους, γιατί χρειάζονται πολλή δουλειά, δε ξέρουν πώς να παίζουν).

Τα έμφυλα στερεότυπα δεν φάνηκε να αποτελούν βασικό κριτήριο για την εννοιολόγηση του παιχνιδιού με ρητό τρόπο. Εντοπίστηκαν μόνο δυο απαντήσεις αυτού του τύπου (Πίνακας 2). Το εύρημα αυτό συνάδει με την πρόσφατη τεκμηρίωση του παιχνιδιού των παιδιών από τους Brito, Santos Carneiro και Nogueira (2021) σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που ανέδειξε δυο τάσεις: την επιλογή παιχνιδιού με βάση έμφυλα στερεότυπα αλλά και την ανεξάρτητη επιλογή.

Παιχνίδι και μάθηση

Παρόλο που η αυθόρμητη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης έγινε μόνο από δύο παιδιά, οι απαντήσεις τους όταν τέθηκε σαφής ερώτηση («όταν παίζεις στην αγαπημένη σου γωνιά-δραστηριότητα, μαθαίνεις κάτι;»), έδειξαν ότι αναγνωρίζουν ποικίλες συσχετίσεις του παιχνιδιού στο σχολικό περιβάλλον με τη μάθηση, όπως η τήρηση κανόνων, η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών, η γνωριμία με τον χώρο και τα υλικά, η καλλιέργεια της φιλίας και η ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα παιδιά.

Ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι ότι κάποια παιδιά, αν και λίγα, αναφέρθηκαν όχι μόνο σε είδη, αλλά και σε στρατηγικές μάθησης. Εκτός από παραδοσιακές στρατηγικές που συνηθίζουν τα παιδιά να ακούν από τους ενήλικες (εξάσκηση/επανάληψη), έκαναν αναφορές στη συνεργασία, στο ενδιαφέρον ως κίνητρο για μάθηση και σε διαδικασίες σκέψης που περιλαμβάνουν τη δημιουργία εσωτερικών αναπαραστάσεων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συγκροτούν συγκεκριμένες απόψεις για τη μάθηση και το παιχνίδι συνδυάζοντας τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες μάθησης με αντιλήψεις και πρακτικές που προέρχονται και από το περιβάλλον τους, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η παιδαγωγική προοπτική που υιοθετεί η εκπαιδευτικός της τάξης τους (Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2014· Theobald et al., 2015).

Σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα, μάλιστα, στα οποία δίνεται αξία στην ενεργή δράση των παιδιών, στις πρωτοβουλίες και στις προτιμήσεις τους για το πρόγραμμα, εκεί που έχουν πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με ανοιχτά υλικά και φίλους, αναγνωρίζουν τη μάθηση ως παιχνιδώδη, και εύκολα συνδέουν ακόμα και *σοβαρές* δραστηριότητές με το παιχνίδι (Keung & Fung, 2021). Με άλλα λόγια, οι απόψεις των παιδιών εναρμονίζονται με μια τέτοια παιδαγωγική προοπτική και αντανακλούν πολύ αγνές γραμμές διαχωρισμού μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (Goodhall & Atkinson, 2019). Ωστόσο, συνδέοντας τις παραπάνω παραδοχές, με τα δικά μας ευρήματα, μπορούμε να θεωρήσουμε πιθανόν ότι οι απόψεις των παιδιών αντανακλούν μια σύνθεση εμπειριών παιχνιδιού και μάθησης, οι οποίες έχουν αποκτηθεί εντός και εκτός σχολείου, καθώς το περιβάλλον της τάξης που υλοποιήθηκε η έρευνα δεν υποστήριζε μια σύγχρονη προοπτική της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

Οι μεγάλοι στο παιχνίδι των παιδιών

Οι οπτικές των παιδιών για τον ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι τους δεν είναι καθολικές, όπως έχει φανεί από έρευνες σε διαφορετικά πλαίσια, και μάλλον είναι ένα σύνθετο ζήτημα που εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται σε μια τάξη (Glenn et al., 2013· Theobald et al., 2015), όπως συμβαίνει και με τη σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης. Ωστόσο, ακόμα και στην ίδια τάξη, οι απόψεις των παιδιών μπορεί να είναι αντιφατικές, όπως στην παρούσα έρευνα. Παρόλο που ελάχιστα παιδιά συμπεριέλαβαν αυθόρμητα στο παιχνίδι τους ενήλικες (δηλ. στα σχέδια, στις φωτογραφίες, στις περιγραφές τους), όταν ρωτήθηκαν ευθέως για τη νηπιαγωγό τους («αν ερχόταν να παίζει μαζί σου αυτό το παιχνίδι η κυρία Σ., πως θα ένιωθες;») στις απαντήσεις τους κυριάρχησαν θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, αυτή η αρχική διάθεση για αρκετά παιδιά (9/23) φάνηκε ότι δεν ήταν τόσο θετική, καθώς υποστήριζαν στη συνέχεια ότι σε μια τέτοια περίπτωση η εκπαιδευτικός «θα ήταν η αρχηγός» (Π5) και το παιχνίδι «θα γινόταν χειρότερο,

επειδή θα διάλεγε παιχνίδι η κυρία και θα μας πήγαινε αλλού» (N5). Η πιθανή εμπλοκή λοιπόν της Νηπιαγωγού μοιάζει ως περιοριστικός παράγοντας για το παιχνίδι τους όπως το ορίζουν αυτά, με βασικά συστατικά την ελεύθερη επιλογή υλικών, χώρου και περιεχομένου της δραστηριότητας (Wong, Wang & Doris, 2011). Εντύπωση προκαλεί και η άποψη σύμφωνα με την οποία θα ήταν «ντροπιαστικό» να συμμετέχει η νηπιαγωγός στο παιχνίδι. Φαίνεται ότι μη έχοντας εμπειρίες συμμετοχής της εκπαιδευτικού στο ελεύθερο παιχνίδι τους, τα παιδιά υποστηρίζουν ότι οι «κυρίες δεν παίζουν» (N15).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να μελετήσει πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το παιχνίδι τους στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, εφαρμόζοντας μια πολύ-μεθοδική ερευνητική διαδικασία, αξιοποιώντας ως κύρια εργαλεία τη σχεδιαστική δραστηριότητα και τη φωτο-αφήγηση.

Συνοψίζοντας τα κύρια σημεία από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, γίνεται φανερό, όπως και σε άλλες έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στις οπτικές των παιδιών (πχ. Duncan, 2015· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016· Φουστέρη & Παπανδρέου, 2020), ότι τα παιδιά έχουν μια ξεκάθαρη άποψη για το παιχνίδι, χωρίς να μοιράζονται κάποια κοινή και κυρίαρχη οπτική (Einarsdóttir, 2011). Όπως διαπιστώθηκε, τα παιδιά της παρούσας έρευνας εστίασαν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται κυρίως με προσωπικά ενδιαφέροντα και αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη αξία γι' αυτά (Φουστέρη & Παπανδρέου, 2020), θετικά συναισθήματα και θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους, ενώ ταυτόχρονα, ενδιαφέρονται και για τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες συμβαίνει το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη τους. Οι ενήλικες δεν φάνηκε να έχουν προτεραιότητα στο παιχνίδι τους και η εμπλοκή της εκπαιδευτικού αναδείχθηκε ως ένα αμφιλεγόμενο θέμα. Φάνηκε, επίσης, ότι τα παιδιά, όχι μόνο αντιλαμβάνονται μάθηση στο παιχνίδι τους, αλλά αναγνωρίζουν τρόπους μέσω των οποίων αυτή συμβαίνει. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν έχουν κατάλληλες ευκαιρίες (πχ με το σχέδιο, τη φωτογράφιση και τη συζήτηση) επεξεργάζονται τη δράση του παιχνιδιού και συνειδητοποιούν το πώς επιδρά πάνω τους και τι τους προσφέρει, πέρα από χαρά και ευχαρίστηση.

Τα ευρήματα αυτά μας κάνουν να σκεφτούμε ότι αντί να μιλάμε για το παιχνίδι μέσα από τις οπτικές των παιδιών, ίσως θα πρέπει να αναφερόμαστε στην εμπειρία του παιχνιδιού όπως την βιώνουν τα παιδιά. Όλες οι μεταβλητές που ενεργοποιούν τα παιδιά για να μιλήσουν για το παιχνίδι τους, τα αντικείμενα, οι δραστηριότητες και οι χώροι παιχνιδιού του νηπιαγωγείου, τα εμπόδια, τα συναισθήματα και οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, αποτελούν κομμάτια του παζλ μιας σύνθετης εμπειρίας, που για κάθε παιδί είναι διαφορετική (Fleer, 2018).

Ωστόσο, για να προσεγγίσουμε αυτή την πολυπλοκότητα, χρειάζεται να εφαρμόσουμε ως ερευνητές, αλλά και ως εκπαιδευτικοί, στρατηγικές ενεργητικής ακρόασης, όπως αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, δίνοντας χρόνο και δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ιδέες τους (Ridgway, Quirones & Li, 2015). Τα οπτικά τεκμήρια (σχέδια και φωτογραφίες) βοήθησαν τα παιδιά να εκφράσουν όχι μόνο τις προτιμήσεις τους για αντικείμενα και δραστηριότητες, αλλά και πιο σύνθετα νοήματα. Η σχεδιαστική δραστηριότητα έδωσε χρόνο στα παιδιά να σκεφθούν για το παιχνίδι τους μέσα στο νηπιαγωγείο, και να το νοηματοδοτήσουν προσθέτοντας λεπτομέρειες στα σχέδιά τους (πχ αντικείμενα, θέση στο χώρο και άτομα). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, το σχέδιο λειτούργησε διαμεσολαβητικά. Επιστρέφοντας συχνά σε αυτό για να κατασκευάσουν νόημα, κατάφεραν να μοιραστούν με την ερευνήτρια την βιωμένη εμπειρία παιχνιδιού στο σχέδιο τους.

Η φωτο-αφήγηση, από την άλλη μεριά, ενίσχυσε την ενεργητική ακρόαση. Τα παιδιά μπόρεσαν να επανατοποθετηθούν πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα, να μιλήσουν και για μια

δεύτερη αγαπημένη γωνιά, για τους άλλους που θα ήθελαν ή δεν θα ήθελαν να βρίσκονται στο κάδρο της φωτογραφίας τους (στο παιχνίδι τους), και για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εμπειρία του παιχνιδιού μέσα στην τάξη.

Η μελέτη αυτή, καθώς εστίασε στο παιχνίδι μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, έχει σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη. Η προσπάθεια κατανόησης των απόψεων των παιδιών για το παιχνίδι στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό του, προωθώντας ταυτόχρονα τη μάθηση, σύμφωνα με τις οπτικές των παιδιών (Papandreou & Konstantinidou, 2020). Για παράδειγμα, δίνοντας φωνή στα παιδιά με το σχέδιο ή/και τη φωτογράφιση, ακούγοντας και κατανοώντας τις οπτικές τους και υιοθετώντας μια αναστοχαστική πρακτική, θα μπορούσε η εκπαιδευτικός να προβληματιστεί για το δικό της ρόλο. Πώς ερμηνεύουν τα παιδιά τη μη συμμετοχή της στο παιχνίδι τους; Πως θα μπορούσε να συμμετέχει ακολουθώντας και διευρύνοντας τις δικές τους επιλογές; Μήπως το δομημένο παιχνίδι που σχεδιάζει η ίδια η εκπαιδευτικός δεν θεωρείται παιχνίδι για τα παιδιά; Η εμπλοκή των παιδιών σε κριτικό προβληματισμό σχετικά με τα δικά τους κριτήρια για το παιχνίδι και με το πώς θα ήθελαν τη δική της συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι τους θα μπορούσε να οδηγήσει σε συν-διαμόρφωση εμπειριών παιχνιδιού που θα είχαν νόημα και ενδιαφέρον για τα παιδιά (Hedges & Cooper, 2018). Ένας τέτοιος προσανατολισμός μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι μάθηση και παιχνίδι δεν είναι διαφορετικές διαδικασίες, καθώς «η παιδαγωγική πρακτική της εκπαιδευτικού είναι το κλειδί» που μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ τους (Theobald et al., 2015, σ. 359).

Η παρούσα έρευνα, αν και αποτελεί μια περιορισμένης εμβέλειας έρευνα, όπως είδαμε, εξασφάλισε ενδιαφέροντα αποτελέσματα με παιδαγωγικές προοπτικές. Ωστόσο, έχει και συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι όμως γεννούν προοπτικές για μελλοντική έρευνα στο πεδίο. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς αντανakλούν την κουλτούρα μιας συγκεκριμένης τάξης. Θα είχε όμως ενδιαφέρον, να μελετηθούν μελλοντικά τα ίδια ερωτήματα σε περισσότερα και διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα, και σε άμεση συνάρτηση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιχνίδι των παιδιών και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν. Έτσι, θα μπορούσε να διερευνηθεί πώς ακριβώς οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι τους επηρεάζονται από τις στάσεις και τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Σε αυτό πλαίσιο, αξίζει επίσης, να μελετηθούν, σε μεγαλύτερο βάθος, οι απόψεις των παιδιών για τον ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι τους, όπως ο τρόπος με τον οποίο επιθυμούν να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί ή/και οι γονείς στο παιχνίδι τους ή σε τι είδους παιχνίδια θα ήθελαν την συμμετοχή τους. Ένας άλλος περιορισμός προέρχεται από το διπλό νόημα του όρου *παιχνίδι* στα ελληνικά, καθώς χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει και το *αντικείμενο* και τη *δράση*. Είναι σημαντικό, λοιπόν, στο μέλλον η έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο να δώσει χρόνο στα παιδιά να μιλήσουν και για τη δράση και για τα αντικείμενα παιχνιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βελλοπούλου, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2014). «Θέλω να [...] φτιάξω τα καλώδια και τα ρεύματα, όμως τα μαθαίνουν στα πανεπιστήμια αυτά [...], όταν μεγαλώσω θα πάω στο πανεπιστήμιο.»: Η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας στο νηπιαγωγείο. Ο.Μ.Ε.Ρ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 54-62.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). “Are you working or playing?” Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
- Brito, S., Santos Carneiro, N., & Nogueira, C. (2021). Playing gender(s): The re/construction of a suspect ‘gender identity’ through play. *Ethnography and Education* 16(4), 384-401.

- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research? *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137–149.
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. (Μτφρ. Μ. Αρβανιτοπούλου). Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Duncan, P. A. (2015). Pigs, planes, and play-doh: Children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-73.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199-212.
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Educational Development*, 22, 737–756.
- Fleer, M., (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. (επ. επιμ. Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695-1708.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383.
- Keung, C. P. C., & Fung, C. K. H. (2021). *Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play?* *Early Child Development and Care*, 191(4), 583–597.
- 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.
- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C., & Jevgovikj, 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.
- Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgovikj, M., & Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1569-1586,
- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': Children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years*, 39(1), 51-63.
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Πρόλογος και Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση. Στο C. Mclachan, M. Fleer & S. Edwards, *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή* (σσ. 13-42). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- 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.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Papandreou, M., & Konstantinidou, Z. (2020). 'We make stories one meter long': Children's participation and meaningful mathematical learning in ECE. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(2), 43-64.

- Papandreou, M., & Tsiouli, M. (2020). Noticing and understanding children's everyday mathematics during play in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1742673>
- Ridgway, A., Quirpones, G., & Li. L. (2015). *Early Childhood Pedagogical Play: A Cultural-Historical Interpretation Using Visual Methodology*. Springer.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Samuelsson I.P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European. Early Childhood. Education Research Journal*, 17, 77-94.
- Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Τσιρλή, Φ., & Παπανδρέου, Μ. (2011). Η ανάπτυξη της συμβολικής δραστηριότητας των νηπίων στην γωνιά των εικαστικών: προτάσεις για την οργάνωση και τη λειτουργία της. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 83, 112-117.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdottir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5, 345-362.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Φουστέρη, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2020). '...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο': Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 34-49.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Mendez, F., & Ni Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143-158.
- Wong, S.-M, Wang, Z., & Doris, C. (2011). A Play-based Curriculum: Hong Kong Children's Perception of Play and Non-play. *International Journal of Learning*, 17, 165-180.
- Wu, S. (2019). Researching children's learning and play in a Chinese context: children's perspectives on their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 551-565.