

## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Το μοναχικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Άννα Αθανασοπούλου

doi: [10.12681/icw.35406](https://doi.org/10.12681/icw.35406)

Copyright © 2024, Άννα Αθανασοπούλου



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Αθανασοπούλου Α. (2024). Το μοναχικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 21–33. <https://doi.org/10.12681/icw.35406>

## Το μοναχικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας

*Δρ. Άννα Αθανασοπούλου, Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 41<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Ηρακλείου,  
[anna.atha@gmail.com](mailto:anna.atha@gmail.com)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κυρίαρχη θέση στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού έχει το παιχνίδι, ελεύθερο ή οργανωμένο. Ιδιαίτερα το ελεύθερο παιχνίδι προάγει την αποκέντρωση της σκέψης δημιουργώντας καταστάσεις προβληματισμού, οι οποίες ενθαρρύνουν την αποδοχή και τον σεβασμό του άλλου, αλλά και του εαυτού. Αυτό όμως που κάνει το παιδί να διαφέρει ως οντότητα μέσα στην ομάδα είναι το πώς ερμηνεύει και αντιλαμβάνεται την επιρροή των άλλων στη δική του πορεία. Έτσι, ακόμη κι αν ένα παιδί εμπλέκεται σε μοναχικό παιχνίδι βρίσκεται σε μια διαδικασία αξιολόγησης όσων βλέπει, μέχρι να φτάσει στο σημείο να εμπλακεί ενεργά σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του μοναχικού παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια της ομάδας των συνομηλίκων ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Μέσω συμμετοχικής παρατήρησης που έλαβε χώρα σε τέσσερα νηπιαγωγεία σε προάστια του Παρισιού, και συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς, αναδिकνύεται ότι η ικανότητα του παιδιού να δραστηριοποιείται και να παίζει ελεύθερα μόνο του μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, παρουσία άλλων ατόμων, του παρέχει τη δυνατότητα να πάρει πρωτοβουλίες και να δράσει αυτόνομα κάνοντας τις δικές του επιλογές. Έπειτα από ποιοτική ανάλυση πρωτογενούς υλικού, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε μοναχικό παιχνίδι για να συγκεντρωθούν στη δραστηριότητα που έχουν επιλέξει και να εξυπηρετήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες διαπραγματεύοντας το ρόλο τους και τον χώρο τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μοναχικό παιχνίδι, Προσχολική ηλικία, Κοινωνικοποίηση, Αυτονομία

## Solitary play in preschool age as a means of socialization and autonomy acquisition

*Dr. Anna Athanasopoulou, Preschool teacher, Head teacher 41<sup>st</sup> Iraklion Kindergarten,  
[anna.atha@gmail.com](mailto:anna.atha@gmail.com)*

### ABSTRACT

Play holds a paramount position in children's social development, whether it is free or structured. Particularly, free play fosters cognitive decentralization, creating scenarios for problem-solving that cultivate a culture of acceptance and self-respect, alongside respect for others. However, the distinguishing factor for a child within a group lies in their interpretation and assimilation of external influences on their individual journey. Even in solitary play, a child undergoes a process of observation and evaluation, gradually transitioning to active engagement with peers. This study aims to highlight solitary play within peer group settings as a facilitator of socialization and autonomy among preschool-aged children. Utilizing participant observation in four preschool centers located in the suburbs of Paris, alongside interviews with preschool teachers, it becomes apparent that a child's capacity for independent play within the preschool environment, amidst peers, empowers them to take initiative and make autonomous decisions. Findings suggest that children engage in solitary play to concentrate on activities of their choice and address personal needs, while concurrently developing social skills by negotiating their roles and space within the peer group.

**KEY WORDS:** Solitary play; Preschool age; Socialization; Autonomy

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Το μοναχικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Από την προσχολική ηλικία και μετά, το παιχνίδι ταξινομείται σε δύο κύριες κατηγορίες: ατομικό και ομαδικό. Το ατομικό παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει διερεύνηση υλικών και αντικειμένων, ζωγραφική, κατασκευές με οικοδομικό υλικό, πλαστελίνη, παζλ, αλλά και συμβολικό δραματικό παιχνίδι. Το ομαδικό παιχνίδι συνιστά δραστηριότητες που το παιδί μπορεί να εκτελέσει σε άμεση αλληλεπίδραση με άλλους. Αυτές οι δύο βασικές διαστάσεις του παιχνιδιού λειτουργούν παράλληλα, έτσι ώστε οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνη της, κοντά ή σε συνεργασία με άλλους (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006). Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί να τρέχουν μαζί στην αυλή του σχολείου, συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια ή μπορεί να παίζουν μια φανταστική ιστορία με κούκλες μόνα τους, επιδεικνύοντας ατομικό δραματικό παιχνίδι. Αν και το παιχνίδι γίνεται όλο και πιο περίπλοκο και κοινωνικό με την πάροδο του χρόνου, στην πρώιμη παιδική ηλικία αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε ατομικές και παράλληλες δραστηριότητες από ό, τι σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία περνούν τον περισσότερο χρόνο τους αλληλοεπιδρώντας σε παιχνίδια με κανόνες.

Σε αντίθεση με τα παιδιά που είναι πιο εξωστρεφή, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται συχνά, ένα παιδί που παίζει μόνο του και είναι πιο εσωστρεφές συνήθως προκαλεί την ανησυχία των ενηλίκων που το φροντίζουν. Ο όρος «μοναχικό» από μόνος του δεν έχει θετικό πρόσημο. Ωστόσο, τα παιδιά των οποίων επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη από μοναχικές δραστηριότητες είναι συνήθως ντροπαλά, δεν κοινωνικοποιούνται εύκολα, αποφεύγουν γενικότερα τους συνομηλίκους τους και συχνά παρατηρούν τους άλλους χωρίς όμως να έχουν την τάση μετά να εμπλακούν σε κάποια ομαδική δραστηριότητα. Τα παιδιά αυτά περνούν συχνά και αρκετό χρόνο μόνα τους, ενώ δεν κάνουν ιδιαίτερη προσπάθεια να αλληλοεπιδράσουν με άλλους (Aslan & Boz, 2022). Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν διάφορα είδη μοναχικού παιχνιδιού, τα οποία μπορούν να συσχετιστούν είτε με προβλήματα προσαρμογής είτε με οφέλη στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Lloyd & Howe 2003).

Από την πλευρά της ψυχολογίας ωστόσο, ο Piaget (1948) αναφέρει πως το παιδί προσχολικής ηλικίας αισθάνεται τη σύνδεση με τον κοινωνικό του περίγυρο, ακόμη και όταν παίζει μόνο του. Στην περίπτωση αυτή, παρατηρείται μια «δημιουργική» απομόνωση που βοηθά το νήπιο να «χτίσει» τον κόσμο του με το δικό του τρόπο. Ο ίδιος ονομάζει αυτό το στάδιο ανάπτυξης του νηπίου ως προ-κοινωνικό ή κοινωνικό (Piaget 1932). Σύμφωνα με τον Wallon (1942), ενώ το παιδί είναι κοινωνικό ήδη από τη γέννησή του, κατά την εξέλιξή του και ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία εναντιώνεται και αντιστέκεται στον κοινωνικό περίγυρο αναζητώντας την αυτονομία του. Προς το τέλος αυτού του σταδίου, το νήπιο απομονώνεται ώστε να διαχωρίσει το Εγώ του από τους άλλους, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η περίοδος της μίμησης των άλλων (Jalley 2006, Netchine-Grynberg 2003).

Από την πλευρά της ψυχανάλυσης, ο Winnicott (1970) έδωσε ένα νέο νόημα στον όρο «μόνος», μέσα από τη θεωρία σταδίων του παιδικού παιχνιδιού. Εξήγησε ότι η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται ύστερα από ένα «ατομικό» στάδιο. Το παιδί πριν δημιουργήσει σχέσεις με ένα άλλο άτομο (σχέση δύο ατόμων) και με το κοινωνικό περιβάλλον (σχέση τριών ατόμων), αναπτύσσει πρώτα σχέση με τον εαυτό του (σχέση του ενός). Κατά αυτό το στάδιο, το παιδί αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά τον εαυτό του (Winnicott 1972). Ιδιαίτερα, κατά την προσχολική ηλικία το παιδί παίζει μόνο του παρουσία άλλου ατόμου, το οποίο εμπιστεύεται. «*Η ικανότητα να είσαι μόνος*», όπως υποστηρίζει ο Winnicott, σχετίζεται άμεσα με τη συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού. Θεμέλιο της ικανότητας αυτής είναι η παρουσία ενός ακόμη ατόμου. Παρόλα αυτά, η «πραγματική» παρουσία του ατόμου αυτού δεν είναι απαραίτητη, αρκεί να αναπαρίσταται από το άμεσο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Ο Winnicott (2015) ανέφερε ακόμη πως το παιδί

κατά την ανάπτυξή του για κάποια χρονικά διαστήματα δεν επικοινωνεί με τους άλλους λεκτικά, αλλά προτιμά τα αντικείμενα.

### **Χαρακτηριστικά και οφέλη του μοναχικού παιχνιδιού**

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική για την εξέλιξη του παιδιού, ωστόσο υπάρχουν σαφή οφέλη για τα παιδιά που παίζουν μόνο τους (Eddowes 1991). Τα παιδιά, κατά το μοναχικό παιχνίδι, απομακρύνονται συνειδητά από τους άλλους με σκοπό να επικεντρωθούν στη δραστηριότητα που έχουν επιλέξει. Συνήθως, δημιουργούν κάτι, μαθαίνουν εξερευνώντας τις ιδιότητες ενός αντικείμενου ή χειρίζονται αντικείμενα με τον δικό τους τρόπο. Σε άλλες περιπτώσεις, εμπλέκονται σε συμβολικό παιχνίδι μόνο τους με ή χωρίς κάποιο αντικείμενο. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσουν το παιδί που παίζει μόνο του στη δημιουργία πολλών, δημιουργικών, μοναδικών ιδεών ή σε εύρεση λύσεων σχετικά με το παιχνίδι του (Lloyd & Howe 2003).

Το μοναχικό παιχνίδι είναι κλειδί για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού (Cain 2012). Όταν στα παιδιά δίνεται η δυνατότητα να σκεφτούν μόνο τους σε ήσυχο περιβάλλον, έχουν μια πιο υποκειμενική άποψη πάνω στα πράγματα (Demping 2012). Η Galanaki (2004) εξηγεί ότι η μοναξιά, όταν έχει επιλεγεί, είναι μια βασική ανάγκη του παιδιού, καθώς αποτελεί μια υγιή, εποικοδομητική εμπειρία, κατά την οποία συνδέεται με τον εσωτερικό του εαυτό. Πρόκειται για μια ηθελημένη πράξη που μπορεί να λάβει χώρα ακόμη και δίπλα σε άλλους. Το παιδί που επιλέγει το μοναχικό παιχνίδι δεν είναι ακοινωνήτο· επιλέγει να αποτραβηχτεί από τα ερεθίσματα που υπάρχουν στον περίγυρό του εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή (Athanasopoulou 2011).

Το να βρίσκεται μόνο του ένα παιδί σε ένα χώρο γεμάτο κοινωνικές επιρροές, όπως η σχολική τάξη, είναι εντελώς διαφορετικό από το να αισθάνεται μόνο του επειδή κάποιος το έχει απομακρύνει ή δεν το αποδέχεται (Piirto 2010). Συχνά το παιδί που στρέφεται στον εαυτό του μπορεί λανθασμένα να στιγματιστεί ως ακοινωνήτο, απομονωμένο, παραγκωνισμένο από την ομάδα των συνομηλίκων του (Rubin 2009). Παρόλα αυτά, ορισμένα παιδιά, ενώ διατηρούν κοινωνικές επαφές, εμφανίζουν την επιθυμία να απομονωθούν από την ομάδα για να παίξουν. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η επιθυμία για μοναχικότητα στο παιχνίδι δεν είναι συνυφασμένη με προβλήματα ένταξης στον κοινωνικό περίγυρο ή συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Ooi et al. 2018).

Κατά το μοναχικό παιχνίδι, το μικρό παιδί έχει την ευκαιρία να αυτορρυθμιστεί και να αναπτυχθεί σε προσωπικό επίπεδο (Galanaki 2005), να ανακαλύψει τον εαυτό του (Stern 2014) και να εκφραστεί ελεύθερα (Long & Averill 2003). Ακόμη, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, την παραγωγικότητά του, την ψυχική του ανθεκτικότητα, την κοινωνική του συνείδηση, τον αυτοστοχασμό και την ενσυνειδητότητά του, καθώς επικεντρώνεται στην εμπειρία που διαδραματίζεται την παρούσα στιγμή (Bryant 2013, Cain 2012, Prochnik 2010).

### **Μοναχικό παιχνίδι, Κοινωνικο-συνασθηματική Ανάπτυξη και Αυτονομία**

Παρά την αναμφίβολα θετική επιρροή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην κοινωνικο-συνασθηματική και γνωστική του ανάπτυξη (Darnon, Butera & Mugny 2008), το παιδί έχει δυναμικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Ο Φράγκος (1999) ανέφερε, πως το παιδί έχει την τάση να απομακρύνεται από το περιβάλλον του για κάποιο χρονικό διάστημα, όχι λόγω της ανάγκης να βρεθεί μόνο του, αλλά κυρίως για την αναδιοργάνωση, την αναδημιουργία και την κατανόηση νέων γνώσεων. Μάλιστα εξηγεί πως αυτή η τάση του παιδιού είναι εξίσου σημαντική με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του με τον κοινωνικό περίγυρο.

Προκειμένου το παιδί να ενταχθεί σε μια ομάδα συνομηλίκων και να γίνει αποδεκτό, στην αρχή παίζει μόνο του και παράλληλα με τους άλλους, ενώ έχει την ευκαιρία να τους παρατηρεί. Αυτό μπορεί να εξασφαλίσει μια πιο ομαλή ένταξή του στην ομάδα από μια επιβλητική κατά μέτωπο αντιπαράθεση. Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι ελεύθερες

επιλογές των παιδιών στο παιχνίδι εντοπίζονται σε μεταβαλλόμενες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των συνομηλίκων, που περιλαμβάνουν σύγκρουση, διαπραγματεύση και αντιπαράθεση. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις δημιουργούν ευκαιρίες για ομαδική και ατομική εμπλοκή σε δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επιλέγουν ελεύθερα αν και με ποιόν τρόπο θα εμπλακούν στο παιχνίδι, έτσι ώστε να αυτορυθμιστούν, να ανακτήσουν χαμένο έλεγχο και να κατευθύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα που τα ενδιαφέρουν περισσότερο (Wood 2014).

Το μοναχικό παιχνίδι βρίσκεται συχνά ανάμεσα στις επιλογές των παιδιών όταν αφήνονται να επιλέξουν ελεύθερα μέσα στην τάξη. Μάλιστα, είναι μια αναμενόμενη συμπεριφορά. Εθνογραφικές έρευνες (Skanfors, Lofdahl & Hagglund, 2009) αναφέρουν ότι τα παιδιά υιοθετούν στρατηγικές για να διαπραγματευτούν το χρόνο και τον χώρο τους μέσα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, υιοθετούν μια στάση απρόσιτη και απόμακρη προς τους άλλους ώστε να «κρυφτούν» σε κοινή θέα, δημιουργώντας έτσι ένα προσωπικό χώρο ενώ διαρκώς κινούνται. Η σιωπή ή ένας χαμηλόφωνος μονόλογος μπορεί να συνοδεύει τέτοιες δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στο ελάχιστο των αλληλεπιδράσεων. Η μεταγνωστική λειτουργία πραγματοποιείται όταν τα παιδιά απομακρύνονται από την ομάδα για να εξερευνήσουν τις δικές τους δημιουργικές ιδέες παίζοντας μόνα τους (Chan 2016).

Η τάση του παιδιού να αυτορυθμιστεί, να έχει τον έλεγχο των πράξεων του, να ανακαλύψει τον εαυτό του και να δράσει χωρίς πίεση αποτελούν βασικό εσωτερικό κίνητρο για μοναχικές δραστηριότητες. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να εξασκήσει την αυτονομία του. Όπως εξηγούν ο Nguyen και οι συνεργάτες του (2022) αυτονομία είναι η ικανότητα αυτορρύθμισης του παιδιού με εκούσιο τρόπο με σκοπό να στοχαστεί και να «αυτορυθμιστεί» έπειτα από μια αλληλεπίδραση ή συμπεριφορά που έχει βιώσει με άλλους. Όσο ένα παιδί εμπλέκεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τόσο αποζητά την αυτορρύθμιση και αναπτύσσει την αυτονομία του. Και όσο αυτονομείται σταδιακά, τόσο εμπλέκεται σε πιο σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αναζητά χρόνο μόνο του, και εξελίσσεται με τον δικό του ρυθμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται σκόπιμο να γίνει μια ποιοτική μελέτη με θέμα την τάση του παιδιού να επιλέγει το ίδιο ανάμεσα σε μοναχικές και κοινωνικές δραστηριότητες στο ελεύθερο παιχνίδι του, πάντοτε σε σχέση με την κατάκτηση της αυτονομίας του και την κοινωνικοποίησή του.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### *Σκοπός της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να μελετήσει το ρόλο του μοναχικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία όταν επιλέγεται από το ίδιο το παιδί, κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής και της αυτονομίας του στα πρώτα χρόνια ένταξής του στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη επικεντρώνεται στις δραστηριότητες που εμπλέκεται το παιδί κατά το μοναχικό παιχνίδι, αλλά και μετά από αυτό, ενώ διερευνά τους χώρους και το χρόνο που επιλέγει το παιδί να παίζει μόνο του μέσα στα πλαίσια ενός οργανωμένου πλαισίου μάθησης όπως είναι το νηπιαγωγείο.

### *Δείγμα*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πεδίο το 2010 από τη συγγραφέα. Συμμετείχαν 90 παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας από δύο έως πέντε ετών από τέσσερα νηπιαγωγεία προαστίων στο Παρίσι (Paris, Île-de-France). Συγκεκριμένα, το δείγμα των παρατηρούμενων συμμετεχόντων αποτελείται από παιδιά όλων των τάξεων του νηπιαγωγείου (Πολύ Μικρών, Μικρών, Μεσαίων και Μεγάλων Παιδιών). Αυτό έγινε προκειμένου να κατανοηθούν σε βάθος τα χαρακτηριστικά του μοναχικού παιχνιδιού κατά τις διάφορες φάσεις εξέλιξης του παιδιού. Σε κάθε τάξη υπήρχαν κατά μέσο όρο 20 μαθητές. Συμμετείχαν επίσης και 20 εκπαιδευτικοί (γυναίκες, ηλικίας από 30 έως 55 ετών), ώστε να κατανοηθούν και να

αναλυθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το παιχνίδι των μαθητών τους. Τα παιδιά προέρχονταν από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αστικής και ημι-αστικής περιοχής. Δύο από τα τέσσερα νηπιαγωγεία ανήκουν στις γειτονικές περιοχές Σερζύ (Cergy) και Ποντουάζ (Pontoise) που βρίσκονται βόρεια του Παρισιού και δύο στην περιοχή Ισσύ-λε-Μουλινώ (Issy-les-Moulineaux) σε νότιο τμήμα της πρωτεύουσας. Καθώς η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος διδακτορικής έρευνας για τη διεξαγωγή της στα συγκεκριμένα σχολεία δόθηκε έγκριση επιπέδου ένα από το Πανεπιστήμιο Paris 8. Στη συνέχεια ενημερώθηκε ο επιθεωρητής εκπαίδευσης της κάθε περιοχής, και έπειτα ενημερώθηκαν οι διευθύντριες των σχολείων, οι νηπιαγωγοί των τάξεων που θα πραγματοποιούνταν η έρευνα, όπως και οι γονείς των μαθητών. Ακολουθήθηκε ο Κώδικας Δεοντολογίας του Belmont (1978), καθώς έχει ειδική αναφορά σε σχέση με την αποκομιδή δεδομένων από ευπαθείς ομάδες ενός πληθυσμού (όπως για παράδειγμα ανήλικα παιδιά, όπου η συγκατάθεση για την συμμετοχή στην έρευνα γίνεται από τους κηδεμόνες των μαθητών). Οι γονείς προσεγγίστηκαν αρχικά από τις νηπιαγωγούς κάθε τάξης, πριν απευθυνθεί η ίδια η συγγραφέας. Αυτή η προσέγγιση θεωρήθηκε καταλληλότερη, προκειμένου το πρώτο σημείο επαφής των γονιών με την έρευνα να γίνει από έναν μεσάζοντα που τους είναι γνωστός. Εφόσον πρώτα εγγυήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην επεξήγηση και κατανόηση του σκοπού της παρακολούθησης, στην εθελοντική φύση της συμμετοχής, και στην προστασία των δεδομένων μετά την συλλογή τους σε εξωτερική μονάδα αποθήκευσης με κωδικό ασφαλείας. Επίσης, έγινε κατανοητό στους γονείς και νηπιαγωγούς πως οποιοδήποτε υλικό της έρευνας πρόκειται να κωδικοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αδύνατη η σύνδεσή του με τους συμμετέχοντες. Σχετικά με τους ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα, ακολουθήθηκε ο ίδιος Κώδικας Δεοντολογίας. Η συγκατάθεση δόθηκε προφορικά.

### ***Ερευνητικά εργαλεία***

Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι δραστηριότητες που επιλέγουν τα παιδιά, έγινε παρατήρηση και καταγραφή των στοιχείων συμπεριφοράς τους πραγματοποιώντας εθνογραφική έρευνα στο πεδίο, και όχι σε ελεγχόμενο περιβάλλον εργαστηρίου. Ο λόγος είναι ότι με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η οικολογική εγκυρότητα της παρατήρησης, καθώς το μοναχικό παιχνίδι εκτυλίσσεται μέσα σε ένα δυναμικό κοινωνικό περιβάλλον, τη σχολική τάξη. Ήταν ουσιώδες να συλλεχθούν δεδομένα μέσα από παρατήρηση καθημερινών σκηνών από την κοινωνική ζωή των παιδιών. Για αυτό το λόγο, έγινε εστίαση στα «φυσικά πλαίσια» εμφάνισης των φαινομένων υπό εξέταση στο πεδίο όπου τα βιώνουν οι συμμετέχοντες (Ισαρη & Πορκός 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρήθηκε καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση και ανάλυση δεδομένων. Εφαρμόστηκε συμμετοχική παρατήρηση κατά το παιχνίδι των παιδιών η οποία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο ώστε όχι μόνο να παρακολουθούνται τα παιδιά να παίζουν αλλά και να γίνει κατανοητή κάθε δραστηριότητα που κάνουν (Bakeman & Gottman 1986, Johnson et al. 2015). Με αυτό τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα να αποτυπώσει ο παρατηρητής πληθώρα συμπεριφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα, με εστίαση στη μελέτη των διαδικασιών συν-δημιουργίας της πραγματικότητας (Ισαρη & Πορκός 2015) όπως αυτές επηρεάζονται από το στενότερο αλλά και ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο νηπιαγωγείο. Η παρουσία του ερευνητή στο χώρο που επέλεξαν τα παιδιά να απομονωθούν για να παίζουν, όσο διακριτική και να ήταν, ενδέχεται να επηρέαζε τον τρόπο λειτουργίας των υποκειμένων προς μελέτη. Αυτό αποτελεί μεθοδολογική αδυναμία, ωστόσο από πραγματολογική σκοπιά θεωρήθηκε προτιμότερη από την καταγραφή μέσω τεχνητών μέσων ηχογράφησης ήχου/εικόνας, αφού κάτι τέτοιο προϋποθέτει συγκατάθεση για ηχογράφηση μέσα σε σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο δεν ήταν εφικτό.

Η συμμετοχική παρατήρηση είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών στην αρχή του σχολικού έτους (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος) σε δυο σχολεία της περιοχής Ισσύ-λε-Μουλινώ - θα

ονομαστούν για τους σκοπούς της έρευνας αυτής Α και Β - και δυο μηνών στο τέλος του (Απρίλιος-Μάιος) σε δυο σχολεία των περιοχών Σερζύ και Ποντουάζ - σχολεία Γ και Δ.

Στα σχολεία Α και Β επιλέχθηκαν παιδιά από τις μικρότερες τάξεις του νηπιαγωγείου στην αρχή της σχολικής χρονιάς προκειμένου να διερευνηθούν οι επιλογές τους στο είδος παιχνιδιού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης (αυλή) και οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, καθώς εκείνα έρχονται σε πρώτη επαφή με το σχολικό περιβάλλον. Κρίθηκε χρήσιμο να συλλεχθεί υλικό παρατήρησης από τις 8:00 έως 16:30 ώστε να καταγραφούν οι συμπεριφορές εκείνες των παιδιών που επηρεάζουν τις επιλογές τους στο παιχνίδι καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Επιπλέον, επιλέχθηκε σε αυτή την περίπτωση το πρώτο τετράμηνο προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο. Εντός αυτού του χρονικού πλαισίου δεν έχουν εδραιώσει σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ακόμη, και προσπαθούν να ενσωματωθούν στην ομάδα. Βρίσκονται δηλαδή σε μια εξελικτική διαδικασία όσον αφορά στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Στα σχολεία Γ και Δ επιλέχθηκαν παιδιά από τις μεγαλύτερες τάξεις του νηπιαγωγείου προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά αυτά φοιτούν στο σχολείο σχεδόν τρία χρόνια που σημαίνει ότι έχουν εξοικειωθεί με το χώρο, το πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και με την ομάδα των συνομηλίκων τους. Έχουν συνυπάρξει με τα παιδιά της τάξης τους και έχουν ήδη συνάψει σχέσεις.

Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς καθώς συμβάλλουν στην ερμηνεία, τον εμπλουτισμό ακόμα και στην διαμόρφωση των παρατηρήσεων στο πεδίο. Οι συζητήσεις με εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν την εμπειρογνωμοσύνη τους για την κοινωνική δομή της τάξης συνεισφέροντας στη διεύρυνση των γνώσεων για το πεδίο. Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε ένα προκαθορισμένο οδηγό συνέντευξης με βάση τους θεματικούς άξονες της έρευνας χωρίς προκαθορισμένες ερωτήσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε μια «ανοιχτή» συζήτηση και να τοποθετηθούν ελεύθερα πάνω στο μοναχικό παιχνίδι και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

### ***Διαπραγμάτευση και είσοδος στο πεδίο***

Κατά τις πρώτες εβδομάδες στο πεδίο, στόχος ήταν η εξοικείωσή μου με το περιβάλλοντα χώρο και τα υποκείμενα προς μελέτη: τα παιδιά και τους ενήλικες που τα φροντίζουν. Στα σχολεία παρουσιάστηκα από τις διευθύντριες στις εκπαιδευτικούς ως «*μία φοιτήτρια από ξένη χώρα που διερευνά το παιχνίδι των παιδιών και το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας*». Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους με παρουσίασαν στα παιδιά της τάξης τους ως «*μία φοιτήτρια από την Ελλάδα που ήρθε να παρατηρήσει πώς παίζουμε*». Καθώς στα σχολεία που βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή του Παρισιού υπάρχουν συχνά ενήλικες μέσα στην τάξη πέρα από την εκπαιδευτικό (όπως βοηθοί τάξης, φοιτητές που κάνουν πρακτική ή έρευνα, καθαρίστριες, προσωπικό τραπεζαρίας), τα παιδιά δέχθηκαν την παρουσία μου στο χώρο τους σχεδόν αδιάφορα. Αρχικά, παρέμεινα παθητική αποφεύγοντας να παίρνω σημειώσεις και επικεντρώθηκα στις σχέσεις μου με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Συμμετείχα σταδιακά σε καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών παραμένοντας διακριτική.

### ***Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων***

Κατά την συμμετοχική παρατήρηση στο πεδίο, καθημερινά επιλεγόταν ένα παιδί διαφορετικού φύλου, κοινωνικοοικονομικού στρώματος και ηλικίας του οποίου παρατηρούνταν οι δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου (τάξη και αυλή). Με καταγραφές στο ημερολόγιο της έρευνας εντοπίζονταν ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού που επέλεγε το ίδιο το παιδί αλλά και εκείνες «επέβαλλε» το πρόγραμμα του σχολείου και ο/η εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, καταγράφονταν οι δράσεις των παιδιών κατά το μοναχικό

παιχνίδι, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις με ενήλικες και συνομηλίκους. Στο ημερολόγιο καταχωρούνταν το περιεχόμενο των δράσεων αυτών, όπως η λεκτική επικοινωνία, οι μονόλογοι, οι συγκρούσεις, η συνεργασία, καθώς και ο τόπος των δράσεων αυτών σε πιο απομονωμένες γωνιές της τάξης (γωνιές/κέντρα μάθησης, βιβλιοθήκη, τραπεζάκια, ολομέλεια, αυλή). Επίσης, καταγράφονταν η διάρκεια και η συχνότητα με την οποία επαναλαμβάνονταν το μοναχικό παιχνίδι μέσα στο προγραμματισμένο πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

Στη συνέχεια έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πεδίο. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση (Guest et al. 2012) χωρίς προεπιλεγμένες θεματικές με την προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (Corbin & Strauss, 1990). Εντοπίστηκαν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του μοναχικού παιχνιδιού, παρατηρώντας διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των φύλων και των ηλικιών των παιδιών. Καθώς το μοναχικό παιχνίδι διέφερε ως προς τη διάρκεια και την πολυπλοκότητά του, σημαντικό ήταν να αναλυθεί τι συμβαίνει κατά την διάρκειά του (όπως συμβολικό παιχνίδι, κατασκευές, εξερεύνηση με αντικείμενα και υλικά) αλλά και τι διαδραματίζεται στον περιβάλλοντα χώρο τη στιγμή που λαμβάνει χώρα το μοναχικό παιχνίδι (όπως διαπραγματεύσεις, αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα) (Johnson et al. 2015). Για παράδειγμα, καθώς ένα παιδί εμπλέκονταν σε μοναχικό παιχνίδι με οικοδομικό υλικό στην ολομέλεια, καταγράφονταν συστηματικά οι δράσεις του, η απομάκρυνσή του ίδιου από άλλα παιδιά, ο τόπος που επιλέχθηκε από το παιδί για να παίξει μοναχικά, ο ρόλος των άλλων παιδιών στο χώρο του και η εμπλοκή τους στο παιχνίδι του, οι λεκτικές και μη-λεκτικές αλληλεπιδράσεις τους, τα υλικά που χρησιμοποιούνταν και οι δραστηριότητες στις οποίες κατευθύνονταν το παιδί μετά το μοναχικό παιχνίδι.

Σε δεύτερη φάση, απομαγνητοφωνήθηκε το υλικό από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Κατά την ανάλυσή τους, δόθηκε σημασία στη σύλληψη και κατανόηση του νοήματος που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας για το ζήτημα προς διερεύνηση (Ισαρη & Πουρκός 2015), καθώς σκοπός ήταν να υπάρχει μια διαδραστική συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και να τους δοθεί η ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να περιγράψουν τις εμπειρίες τους. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές που προέκυψαν από αυτές τις ανοιχτές συζητήσεις. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αυτά διασταυρώθηκαν με δεδομένα που προέκυψαν από τις καταγραφές στο ημερολόγιο έρευνας, και επαληθεύθηκαν από ανεξάρτητο κριτή, γνώστη του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας, και με ειδικευση στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε διάφορα είδη παιχνιδιού μέσα στο χώρο του σχολείου: μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό. Είναι ωστόσο σημαντικό να επισημανθεί ότι το μοναχικό παιχνίδι δεν αφορά παιδιά που έχουν απομονωθεί από άλλους ή δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη σχολική ζωή. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Οοί et al. 2018) στο ότι τα παιδιά που παίζουν μόνα τους απομακρύνονται από την ομάδα για κάποιο χρονικό διάστημα, χωρίς αυτό να τα εμποδίζει παράλληλα να συνάπτουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους/τις εκπαιδευτικούς. Διατηρούν φιλίες και συμμετέχουν και σε ομαδικές δραστηριότητες που προτείνονται κατά τη διάρκεια της ημέρας.

Τα παιδιά όσο παίζουν μόνα τους επικεντρώνονται στην τρέχουσα δραστηριότητα. Απομακρυσμένα από την ομάδα ή σε έναν χώρο που τους έχει προταθεί από τον/την εκπαιδευτικό, παραμένουν σιωπηλά ή εμπλέκονται σε μονόλογους, περιγράφοντας συχνά αυτά που κάνουν, ασχολούνται περισσότερο με αντικείμενα και συμβολικά παιχνίδια, σε αντίθεση με το παράλληλο ή ομαδικό παιχνίδι όπου ασχολούνται περισσότερο με παιχνίδια κανόνων και κίνησης.



Αρχικά, παρατηρήθηκαν διαφορές στις ηλικίες των παιδιών που επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι, ενώ δεν εντοπίστηκαν διαφορές με βάση το φύλο, τη διαφορετική καταγωγή και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα από το οποίο προέρχονται. Τα μεγαλύτερα παιδιά εμπλέκονται λιγότερο συχνά σε μοναχικό συμβολικό παιχνίδι, καθώς έχουν αναπτύξει φιλίες, αλλά αυτό δεν τα εμποδίζει να απομονωθούν για να παίξουν σε μια πιο ήσυχη γωνιά ένα παζλ ή να ασχοληθούν μόνα τους κάποιο άλλο αντικείμενο εξερευνώντας το. Η συχνότητα και η διάρκεια του μοναχικού παιχνιδιού είναι μεγαλύτερη στη μικρή τάξη του νηπιαγωγείου όπου οι ευθύνες των παιδιών και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο επιτακτικές. Το μοναχικό παιχνίδι μπορεί να διαρκέσει από τριάντα δευτερόλεπτα έως σαράντα πέντε λεπτά. Η διάρκειά του επηρεάζεται από την ηλικία των παιδιών, τις παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού, από το πρόγραμμα του σχολείου που καλούνται να ακολουθήσουν όλοι οι μαθητές και, κυρίως, από τη συνεχή παρουσία των συνομηλίκων που, ανάλογα με την περίπτωση, σέβονται ή διακόπτουν το μοναχικό παιχνίδι του παιδιού. Τα πολύ μικρά προτιμούν ήσυχες γωνιές και συχνά παίρνουν μαζί τους ένα αντικείμενο (βιβλίο, παιχνίδι). Οι επαφές τους με άλλους είναι σύντομες, συχνά βίαιες (ειδικά όταν πρέπει να μοιραστούν το υλικό) και, στην αρχή του σχολικού έτους, περιορίζονται σε δύο ή τρεις από τους συμμαθητές τους και τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους διαρκούν περισσότερο όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε καθημερινές ρουτίνες (αλλάζουν ρούχα, λένε ποιήματα, τραγουδούν). Μια εκπαιδευτικός παρατηρεί ότι «στο τμήμα των προνηπίων, τα παιδιά έχουν την τάση να παίζουν μόνα τους ενώ στο τμήμα με τα μεγαλύτερα παιδιά παρατηρούμε ότι εκεί, ακριβώς, παίζουν περισσότερα παιδιά μαζί. Και καθώς μεγαλώνουν αρχίζουν να δομούν τα παιχνίδια τους ανταλλάσσοντας με τους άλλους».

Ακολουθούν περιστατικά από την καθημερινή ζωή των παιδιών μέσα στο χώρο του σχολείου όπου αναδεικνύονται σκηνές μοναχικού παιχνιδιού.

*Σκηνή αρ. 1: Μικρή Τάξη.*

*Κύριος Πρωταγωνιστής: Π., αγόρι, 3 ετών και 2 μηνών.*

*Συμμετέχοντες: Α., κορίτσι, 3 ετών και 1 μηνός.*

*Χώρος: Κουκλόσπιτο.*

*Δραστηριότητα: Ελεύθερο παιχνίδι.*

*Περιγραφή: Στις 10:15, η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να παίζουν ελεύθερα στις γωνίες της τάξης. Ο Π. κατευθύνεται προς το κουκλόσπιτο όπου παίζουν έξι από τους συμμαθητές του. Μετά από δύο λεπτά, το μικρό αγόρι προτείνει σε μια συμμαθήτριά, τη Α., να «παιε τσάι» μαζί του. Τα δύο παιδιά στέκονται μπροστά σε ένα μικρό κουζινάκι, αλλά μόλις φτάνουν, καθένας παίζει μόνος του. Ο Π. προσποιείται ότι πίνει το τσάι του εξηγώντας τις προτιμήσεις του: Βάζω ζάχαρη, όχι γάλα... ζάχαρη». Το κορίτσι απομακρύνεται από τον Π., κοιτάζει τα αντικείμενα που βρίσκονται στο φούρνο και αρχίζει να μαγειρεύει. Δεν μιλάει και δεν κοιτάει τον Π. Εκείνος απομακρύνεται. Παίρνει κούπες και πιάτα και πηγαίνει λίγο πιο μακριά. Πίνει το τσάι του και γελά μόνος του. Δεν μιλάει πια δυνατά. Τα δύο παιδιά γυρίζουν την πλάτη τους το ένα στο άλλο. Η Α. φεύγει από το κουκλόσπιτο. Πέντε λεπτά αργότερα το αγόρι αφήνει το τσάι του στην άκρη και παίρνει μια κούκλα για να παίζει μόνος. Δεν αλληλεπιδρά με άλλους που παίζουν δίπλα του. Προσποιείται ότι η κούκλα είναι ένα μωρό και τη φροντίζει, της αλλάζει τα ρούχα, την αγκαλιάζει, την καλύπτει με μια κουβέρτα. Το παιχνίδι του τελειώνει στις 10:25, όταν η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι είναι ώρα να ντυθούν για να βγουν στην αυλή.*

Στην παραπάνω σκηνή, ο Π. και η Α. ενδιαφέρονται για διαφορετικά αντικείμενα και δημιουργούν έτσι δύο ιστορίες που επιφανειακά μπορεί να μην ταιριάζουν στον κόσμο των παιδιών. Ακόμα κι αν, αρχικά, ο στόχος των δυο πρωταγωνιστών είναι να παίξουν μαζί, εμπλέκονται σε παράλληλο παιχνίδι και έπειτα σε μοναχικό. Έτσι, απομακρύνονται σωματικά ο ένας από τον άλλον (η φυσική απομόνωση συμβολίζεται με πυκνή υπογράμμιση των στοιχείων). Κατά το παιχνίδι του, ο Π. εμπλέκεται σε έναν μονόλογο. Η ομιλία του συνοδεύει τις δραστηριότητές του. Δεν μιλά στο κορίτσι όταν εξηγεί πώς πίνει το τσάι του, καθώς αυτή βρίσκεται μακριά από αυτόν (η μη φυσική απομόνωση συμβολίζεται με αραιή υπογράμμιση).

των στοιχείων). Λίγα λεπτά αργότερα, ο Π. γελά μόνος του. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι ο μονόλογός του έχει γίνει εσωτερικός. Κατά τη διάρκεια αυτού του συμβολικού μοναχικού παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αυτορυθμιστούν, να αποκτήσουν αυτοέλεγχο και να ανασυντάξουν τις εμπειρίες τους εκφράζοντας και επεξεργάζοντας γεγονότα που τα απασχόλησαν σε προηγούμενο χρόνο (Bryant 2013, Nguyen 2022). Η επιθυμία των παιδιών να παίξουν μόνα τους μπορεί να εκδηλωθεί τόσο με έντονο τρόπο όσο και με ήπιο τρόπο (όπως στο παράδειγμα με τους Π. και Λ.). Αυτό συμβαίνει όχι μόνο επειδή οι συμβολικές τους ιστορίες δεν ταιριάζουν, αλλά και επειδή δεν θέλουν να μοιραστούν εκείνη τη στιγμή τα παιχνίδια τους.

*Σκηνή αρ. 2: Μικρή Τάξη.*

*Κύρια Πρωταγωνίστρια: Κ., κορίτσι, 3 ετών και 6 μηνών.*

*Συμμετέχοντες: Α., αγόρι, 3 ετών και 2 μηνών, Λ., κορίτσι, 3 ετών και 10 μηνών, Ά., κορίτσι, 3 ετών και 7 μηνών.*

*Χώρος: Κουκλόσπιτο.*

*Δραστηριότητα: Ελεύθερο παιχνίδι.*

*Περιγραφή: Κατά την έναρξη των ελεύθερων δραστηριοτήτων στις 10:10, η Κ. βρίσκεται στο κουκλόσπιτο. Αγκαλιάζει μια κούκλα και ο Α. της την ζητά: «Θα μου δώσεις το μωρό σου, Κ.;»*

*Εκείνη απαντά: «Όχι! Είναι δικό μου.» Το κορίτσι χαϊδεύει την κούκλα και την κρύβει στην αγκαλιά της. Μια άλλη συμμαθήτρια, η Λ., έρχεται και προσπαθεί επίσης να τη χαϊδέψει. Η Κ. εκφράζει τότε την επιθυμία της να παραμείνει μόνη στο παιχνίδι της: «Όχι! Δεν παίζουμε μαζί μου!», και η Α. απομακρύνεται από αυτήν. Ωστόσο, τρία λεπτά αργότερα, μια άλλη συμμαθήτρια, η Ά., την πλησιάζει και της προτείνει να παίζουν βάζοντας ρούχα κούκλας σε ένα μικρό βαλιτσάκι. Η Κ. δέχεται και η Ά. έχει έτσι την ευκαιρία να της πάρει την κούκλα. Η Κ. εκφράζει τη δυσφορία της φωναχτά: «Όχι, είναι το μωρό μου. Είναι δικό μου.» Αυτή τη φορά, το μικρό κορίτσι απομακρύνεται από τους συμμαθητές της για να παίξει μόνη της. Έτσι, αρχίζει να φιλάει την κούκλα, να της δίνει φαγητό, να τη βάζει να κοιμηθεί, να τη κρατάει στα γόνατά της. Η Κ. εξηγεί στο «μωρό» της: «Ω! Είσαι άρρωστο... Όχι! Εδώ, μια ένεση! Είσαι εντάξει τώρα.» Το παιχνίδι της Κ. τελειώνει στις 10:20 με την παρέμβαση της εκπαιδευτικού.*

Το κορίτσι έχει δημιουργήσει μια φανταστική ιστορία και δεν είναι πρόθυμο να μοιραστεί την κούκλα, αφού αν χάσει τον έλεγχο της, η ιστορία που έχει φτιάξει ενδέχεται να καταρρεύσει και το παιχνίδι της θα λήξει. Θα γίνει μέρος ενός διαφορετικού συμβολικού παιχνιδιού. Αυτό γίνεται εμφανές όταν την προσεγγίζουν ο Α. και η Λ. και η Κ. τους απορρίπτει, και γίνεται ακόμη πιο έκδηλο όταν η Ά. της προτείνει μια δραστηριότητα που (από μια επιφανειακή οπτική) φαίνεται να είναι συμβατή με τη νοητή ιστορία που έχει φτιάξει η Κ.. Όταν αποδυναμώνεται ότι η Α. αποτελεί κίνδυνο για την ιστορία της Κ., προσπαθώντας να αποσπάσει από την κυριότητα της τελευταίας το φυσικό αντικείμενο (κούκλα) που είναι το κεντρικό στοιχείο, τότε επέρχεται ρήξη μεταξύ των δυο. Η προτίμησή της Κ. για μοναχικό παιχνίδι αντανάκλα την επιθυμία της να απολαύσει το αντικείμενο (την κούκλα) χωρίς να το μοιραστεί με άλλους. Το να μοιραστεί το αντικείμενο σημαίνει να μοιραστεί και τις φαντασιώσεις της και ενδεχμένως να χάσει την κυριότητα του φυσικού αντικειμένου που είναι κεντρικό για την ιστορία της, κάτι που δεν επιθυμεί να κάνει εκείνη τη στιγμή αφού έτσι θα χάσει τον αργέτυπο ρόλο που έχει φτιάξει για τον εαυτό της.

Παρατηρούμε ακόμη συχνά ότι το μοναχικό παιχνίδι λήγει με παρέμβαση της εκπαιδευτικού είτε επειδή εκείνη ανησυχεί ότι αυτό μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είτε επειδή το απαιτεί η ημερήσια διάταξη του προγράμματος. Συγκεκριμένα, το μοναχικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως μια ανησυχητική συμπεριφορά, καθώς όταν είναι πολύ συχνό και έχει μεγάλη διάρκεια μπορεί να σηματοδοτεί προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς (Aslan et al. 2022). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι πρέπει να διερευνήσουν γιατί το παιδί παίζει μόνο του όταν το επιλέγει συχνά και όταν διαρκεί πολλή ώρα χωρίς εκείνο να επιδιώκει να

επιστρέψει στην ομάδα. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από συζήτηση με μια εκπαιδευτικό μεγάλης τάξης νηπίων: «Πρέπει να εντοπίσουμε το μοναχικό παιχνίδι και να το αναγνωρίσουμε. Υπάρχουν παιδιά για τα οποία θα πω ότι φοβάμαι πως δεν είναι καλά. Αλλά για ένα παιδί που είναι πλήρως αφοσιωμένο στη δραστηριότητά του, απασχολούμενο με τα παιχνίδια του, θα πω ότι αυτό είναι καλό».

*Σκηνή αρ. 3: Μεσαία Τάξη.*

*Κύριος πρωταγωνιστής: Α, κορίτσι, 3 ετών και 9 μηνών.*

*Συμμετέχοντες: Μ., αγόρι, 3 ετών και 8 μηνών.*

*Χώρος: Τραπέζια δραστηριοτήτων.*

*Δραστηριότητα σε εξέλιξη: Οργανωμένες δραστηριότητες: πλαστελίνη. Στόχος: εξάσκηση με πλαστελίνη.*

*Περιγραφή: Στις 9:18 π. μ., η Α. κατευθύνεται προς ένα τραπέζι με τέσσερα άτομα μετά την πρόταση της εκπαιδευτικού. Τους κοιτάζει από μακριά και επιλέγει να καθίσει σε μια γωνία του τραπεζιού κάπως πιο μακριά από τους άλλους. Παίρνει ένα κομμάτι πλαστελίνης και έναν πλάστη και δημιουργεί το έργο της. Ο Μ. που βρίσκεται κοντά παίρνει ένα εργαλείο και κάνει μια τρύπα στην πλαστελίνη της Α. Το κορίτσι φωνάζει πολύ δυνατά και κοιτά θυμωμένη το αγόρι. Η Α. παίρνει την πλαστελίνη και τον πλάστη και απομακρύνεται από τον Μ., ενώ αυτός προσπαθεί να της τα πάρει από τα χέρια. Τα δύο παιδιά καβγαδίζουν. Τριάντα δευτερόλεπτα αργότερα, ο Μ., ο οποίος χτυπήθηκε βίβια από τη Α., αφήνει το τραπέζι και το κορίτσι μένει μόνη της για να πλάσει.*

Το κορίτσι, που επιθυμεί να εξερευνήσει το νέο υλικό, δεν αντιδρά θετικά στην παρέμβαση του συμμαθητή της. Το έργο της, η δημιουργία της, παραμορφώνεται. Εκείνη αντιδρά έντονα. Απομακρύνεται και, τελικά, συνεχίζει το έργο της μόνο όταν είναι μόνη της. Με αυτό τον τρόπο συγκεντρώνεται στη δραστηριότητά της δημιουργώντας το δικό της έργο (Dempling 2012). Η εκπαιδευτικός που ήταν παρούσα στην τάξη εξηγεί: « Δεν θέλω να παρέμβω όταν ένα παιδί έχει πάρει ένα αντικείμενο και έχει απομακρυνθεί για να το εξερευνήσει». Μια τέτοια επιλογή είναι αποδεκτή από τους ενήλικες που φροντίζουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου. Επίσης, οι χώροι που καταλαμβάνονται από συμμαθητές δεν εμποδίζουν τα παιδιά να απομονωθούν για να παίξουν, όπως γίνεται στην περίπτωση των τεσσάρων ατόμων στο τραπέζι. Ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι οι συμμαθητές τους μπορούν να έχουν διαδραστική επαφή μαζί τους, όπως φάνηκε στην παραπάνω σκηνή. Τα παιδιά στην ουσία έχουν την δυνατότητα να παίξουν μόνα τους παρουσία άλλου ατόμου (Winnicott 2015).

*Σκηνή αρ. 4: Μικρή Τάξη.*

*Κύρια πρωταγωνίστρια: Ρ., κορίτσι, 3 ετών και 5 μηνών.*

*Συμμετέχοντες: Ν., αγόρι, 3 ετών και 3 μηνών.*

*Χώρος: Παρεούλα / Τραπέζια δραστηριοτήτων.*

*Δραστηριότητα: Ελεύθερες δραστηριότητες: Υποδοχή-Προσέλευση μαθητών.*

*Περιγραφή: Στις 8:32 π.μ., η Ρ. φτάνει στην τάξη με τον πατέρα της, ο οποίος φεύγει πολύ γρήγορα. Το κορίτσι κατευθύνεται προς την παρεούλα με το αγαπημένο της κουκλάκι και ένα βιβλίο. Εκεί, υπάρχουν ήδη έξι συμμαθητές. Παίζει με το κουκλάκι της σε ένα παγκάκι και κοιτάζει από μακριά άλλα παιδιά που παίζουν σε μια άλλη γωνιά. Έξι λεπτά αργότερα, αφήνει το κουκλάκι της και πλησιάζει ένα τραπέζι με τρία αγοράκια. Σταματάει περίπου δύο μέτρα μακριά από αυτούς και τους παρατηρεί. Δύο λεπτά αργότερα, κάθεται μόνη της σε ένα άλλο τραπέζι με ένα παζλ. Ο Ν., ένα αγόρι, πλησιάζει και αγγίζει το παιχνίδι της. Η Ρ. φωνάζει: «Όχι!» και απομακρύνεται με το παζλ της. Το αγόρι την ακολουθεί και εκείνη συνεχίζει να φωνάζει ενώ απομακρύνεται. Τελικά, ζητά τη βοήθεια της βοηθού για να παραμείνει μόνη της σε μια γωνιά. Η βοηθός τάξης ζητά από το αγόρι να την αφήσει ήσυχη και αυτό φεύγει. Στις 8:45 π.μ., η Ρ. αφήνει το παζλ και πηγαίνει σε μια ομάδα παιδιών που παίζουν σε συμβολικό παιχνίδι και τραγουδούν. Κάθεται μαζί τους και τραγουδά.*

Αρχικά, το κορίτσι δεν επιθυμεί να συμμετάσχει σε κάποια ομαδική δραστηριότητα. Παρατηρεί του άλλους από μακριά και επιλέγει να ασχοληθεί με αντικείμενα (κούκλα, παζλ) μόνη της. Δεν επιθυμεί τη συμμετοχή των άλλων ή ακόμα και την παρουσία τους κοντά της. Διαχειρίζεται το χώρο της τάξης και τις σχέσεις της με τους άλλους βάσει των αναγκών της, όπως παρατηρείται στην περίπτωση αυτή. Όμως, μετά από κάποιο χρόνο προσαρμογής στην ομάδα, αποφασίζει να συμμετάσχει ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης. Στην περίπτωση που περιγράφεται παραπάνω, το κορίτσι φτάνοντας στην τάξη το πρωί επιλέγει πρώτα να παίξει μόνη της και μετά να αλληλεπιδράσει με τους άλλους. Χρειάζεται αυτό το χρόνο μόνη της για να αυτορυθμιστεί (Galanaki 2005, Wood 2014) ώστε να αλληλεπιδράσει με τους άλλους. Στο πεδίο συχνά παρατηρήθηκε ότι το παιδί που επιλέγει να απομακρυνθεί για να παίξει, πριν από αυτή τη δραστηριότητα βρισκόταν σε αλληλεπίδραση με άλλους. Ορισμένες φορές μάλιστα είχε εμπλακεί σε κάποια σύγκρουση, σε ομαδικό παιχνίδι με κανόνες ή σε κάποια οργανωμένη ομαδική δραστηριότητα.

Το παιδί καθώς αναπτύσσεται εμπλέκεται σε έναν κύκλο ομαδικού και μοναχικού παιχνιδιού που οδηγούν στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της αυτονομίας του. Μια εκπαιδευτικός μεσαίας τάξης νηπιαγωγείου εξηγεί ότι «ένα παιδί που θέλει να αναπτυχθεί παίζει και κάνει πράγματα από μόνο του... Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν παιδιά που... επιδιώκουν αυτήν την αυτονομία επειδή για αυτά σημαίνει ότι εξελίσσονται». Μια εκπαιδευτικός μικρής τάξης περιγράφει τη μέθοδο που χρησιμοποιεί στην τάξη της: «Υπάρχουν στάδια στη μάθηση: αρχικά είμαι εκεί μαζί τους, τους εξηγώ πώς να κάνουν τα πράγματα. Στη συνέχεια, υπάρχουν δραστηριότητες όπου δρουν και παίζουν μόνο τους. Είμαι εκεί αλλά και όχι. Δεν πρέπει πλέον να παρεμβαίνω. Πρέπει να εξερευνήσουν μόνο τους. Στη συνέχεια, υπάρχει το στάδιο όπου τα κάνουν όλα μόνο τους και δεν χρειάζονται τη βοήθειά μου». Μεγαλώνοντας το παιδί έχει λιγότερο ανάγκη το μοναχικό παιχνίδι καθώς έχει βρει τη θέση του μέσα στην ομάδα, αλλά και τον τρόπο να αυτορυθμιστεί έπειτα από αλληλεπιδράσεις.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά παίρνουν το χρόνο τους για να προσεγγίσουν τους άλλους, να κατανοήσουν τις δραστηριότητές τους και να τους γνωρίσουν. Το μοναχικό παιχνίδι φαίνεται να αποτελεί ένα αναπτυξιακό φαινόμενο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς τους επιτρέπει να εξελιχθούν με τους δικούς τους ρυθμούς, να κατακτήσουν σταδιακά την αυτονομία τους στο χώρο. Αυτή η παρτήρηση είναι σύμφωνη με εμπειρικά αποτελέσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Nguyen 2022). Αυτότο εύρημα δείχνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν μοναχικές δραστηριότητες, υποδηλώνοντας περαιτέρω ότι η ικανότητα να επιλέγουν να δράσουν μόνο τους για κάποιο χρόνο σχετίζεται με την ικανότητά τους να αυτορυθμίζονται από εμπειρίες και συμπεριφορές που έχουν βιώσει με άλλους.

Τα μικρότερα παιδιά παίζουν περισσότερο μόνο τους συγκριτικά με τα μεγαλύτερα. Αλλά, ενώ παρατηρήθηκαν διαφορές στις ηλικίες των παιδιών που επιλέγουν το μοναχικό παιχνίδι, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στο φύλο, τη διαφορετική καταγωγή και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα από το οποίο προέρχονται. Το μοναχικό παιχνίδι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες στο νηπιαγωγείο, όπως η διαμόρφωση των τάξεων, το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη, τη στάση του/της εκπαιδευτικού και το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου.

Κατά το μοναχικό παιχνίδι, τα παιχνίδια που επιλέγουν τα παιδιά μπορεί να είναι παζλ, επιτραπέζια, κατασκευές με οικοδομικό υλικό, ζωγραφική και άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ανάγνωση στη βιβλιοθήκη, πειραματισμοί και εξερευνήσεις νέων αντικειμένων και συμβολικό παιχνίδι με κάποιο κουκλάκι ή άλλο αντικείμενο. Συχνά, καθώς παίζουν μόνο τους, τα παιδιά εμπλέκονται σε μονολόγους ή παίζουν σιωπηλά. Ο

αναστοχασμός, ο χειρισμός καταστάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Lloyd & Howe 2003) που επιτρέπει το μοναχικό παιχνίδι σε προσωπικό επίπεδο ενισχύει την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών και αποτελεί μέσο ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης τους. Ενώ σε συναισθηματικό επίπεδο, προωθεί την ανασύνταξη των εμπειριών και την αυτορρύθμιση τους.

Μέσω του μοναχικού παιχνιδιού, τα παιδιά εκφράζονται μοναδικά ενώ κάνουν πειραματισμούς με τους χώρους και τα υλικά του σχολείου. Παράλληλα ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή του σχολείου, ενώ θέτουν όρια στους γύρω τους. Διαπραγματεύονται το χώρο και τον χρόνο τους στο σχολείο κάνοντας δικές τους επιλογές (Skanfors et al. 2009). Αλλά πέρα από αυτό, το μοναχικό παιχνίδι τους δίνει τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους με τους δικούς τους όρους βάσει των προσωπικών τους επιλογών.

Ειδικότερα, το μοναχικό παιχνίδι αποτελεί ένα σκαλοπάτι στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του νηπίου. Τα παιδιά μέσα σε αυτό το χρόνο επιλέγουν τα αντικείμενα που χρειάζονται, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και παίρνουν πρωτοβουλίες. Μάλιστα το μοναχικό παιχνίδι αποτελεί κίνητρο για να κατακτήσει την αυτονομία του το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Nguyen et al. 2022).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν σε περαιτέρω έρευνα για το παιχνίδι του παιδιού προσχολικής ηλικίας, αλλά και να προσθέσουν στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου νέες οπτικές πάνω σε αυτό το θέμα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στις καταγραφές μας εντοπίσαμε ότι όσο παρεμβατικός παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός, τόσο μικραίνουν τα περιθώρια για ελεύθερες επιλογές των παιδιών στο παιχνίδι τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aslan, Ö. M., & Boz, M. (2022). Moderating Effects of Teacher-Child Relationship on the Association Between Unsociability and Play Behaviors. *The Journal of Genetic Psychology*, 183 (2), 180-196.
- Athanasopoulou, A. (2011). *Devenir soi-même à l'école maternelle: l'isolement volontaire de l'élève dans la construction de son autonomie*. Thèse de Doctorat, Université Paris VIII. Διαθέσιμο στο <https://octaviana.fr/document/166300446#?c=&m=&s=&cv=>
- Bakerman, R., & Gottman, J. (1986). *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*, NY: Cambridge University Press.
- Bryant, W. M. (2013). *Contemplation and mindfulness in education: Between self and other in modernity*. PhD Thesis, University of North Carolina. Διαθέσιμο στο <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=14958>
- Cain, S. (2012). *Quiet: The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York: Crown Publishers.
- Chan, L. (2016). *Rethinking Solitude in Schools: How Silence and Solitude Can Benefit Students and Enhance Creativity*, Masters' thesis, University of Toronto. Ανακτήθηκε από <https://hdl.handle.net/1807/72165>
- Coplan, R. J., Rubin, K., & Findlay, L.C. (2006). Social and Non Social Play. Στο D.P. Fromberg & D. Bergen (eds.) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*, New York: Routledge, 75-86.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Darnon, C., Butera F., & Mugny G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble: PUG.
- Dembling, S. (2012). *The Introvert's Way: Living a quiet life in a noisy world*. New York: Penguin Group.
- Eddowes, E. A. (1991). Review of research: The benefits of solitary play. *Dimensions*, 20(1), 31-34.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443.

- Galanaki, E. (2005). Solitude in School: A neglected Facet of Children's Development and Education. *Childhood Education*, 81(3), 128-132.
- Gross, D. (2003). An introduction to research in psychology. Learning to observe children at play. Στο D. Lytle (ed.). *Play and educational theory and practice*, CTR: Praeger, 33-41.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. London: Sage Publications.
- Jalley, E. (2006). *Wallon et Piaget, Pour une critique de la psychologie contemporaine*, Paris: L'Harmattan.
- Johnson, E. J., Al-Mansour, M., & Sevimli-Celik, S. (2015). Researching play in early childhood. Στο *Handbook of Research in Early Childhood Education*, vol. 2, 473-506.
- Lloyd, B., & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (1), 22-41.
- Long, C. R., & Averill, J. R. (2003). Solitude: an exploration of benefits of being alone. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 33(1), 21-44.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, Bethesda, Md. (1978). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Superintendent of Documents. Διαθεσιμο: [https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/779133/ohrp\\_belmont\\_report.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/779133/ohrp_belmont_report.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Τελευταία εισαγωγή στην ιστοσελίδα: 22 Απριλίου, 2024.
- Netchine-Grynberg, G. (2003). Théories de la représentation et théories du développement de la cognition de l'enfant: Lev Vygotsky, Henri Wallon, Jean Piaget. Στο R. Ghiglione & J.-F. Richard (eds.), *Cours de psychologie, Tome 6, Processus et applications*, Paris: Dunod, 9-37.
- Nguyen, T., Weinstein, N., & Ryan, R. (2022). Who enjoys solitude? Autonomous functioning (but not introversion) predicts self-determined motivation (but not preference) for solitude. *PLoS ONE*, 17 (5), 1-18. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267185>
- Ooi, I., Baldwin, D., Coplan, R., & Rose-Kransor, L. (2018). Young children's preference for solitary play: Implications for socio-emotional and school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 501-507.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: PUF.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Piirto, J. (2010). The Five Core Attitudes, Seven I's, and General Concepts of the Creative Process. Στο R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (eds.), *Nurturing Creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press, 142-171.
- Prochnik, G. (2010). *In pursuit of silence: Listening for meaning in a world of noise*. New York: Anchor Books.
- Rubin, K. H., et al. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60. 141-171.
- Skarfors, L., Lofdahl, A., & Hagglund, S. (2009). Hidden Spaces and Places in the Preschool: Withdrawal Strategies in Preschool Children's Peer Cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7 (1), 94-109.
- Stern, J. (2014). *Loneliness and Solitude in Education: How to Value Individuality and Create an Enstatic School*. New York: Peter Lang Ag.
- Φράγκος, Χ. (1999). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Winnicott, W. D. (2015). *La capacité d'être seul*. Paris: Payot.
- Winnicott, W. D. (1972). *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations*. Paris: Payot.
- Winnicott, W. D. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*. Paris: Payot.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*. 22 (1), 4-18.