

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: Οπτικές και πρακτικές

Μαρία Μπιρμπίλη, Μαρία Κυριακίδου

doi: [10.12681/icw.35417](https://doi.org/10.12681/icw.35417)

Copyright © 2024, Μαρία Μπιρμπίλη, Μαρία Κυριακίδου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπιρμπίλη Μ., & Κυριακίδου Μ. (2024). Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: Οπτικές και πρακτικές. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 87-100. <https://doi.org/10.12681/icw.35417>

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: Οπτικές και πρακτικές

Μαρία Μπιρμπίλη, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,

mmpirmpi@nured.auth.gr,

Μαρία Κυριακίδου, Νηπιαγωγός Τ.Ε.Π.Α.Ε. kyriakim@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ερευνητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια συζητούν ολοένα και περισσότερο σχετικά με την ισορροπία μεταξύ της ασφάλειας των παιδιών κατά το παιχνίδι και της ανάγκης τους να ρισκάρουν και να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε διάφορα επίπεδα. Από πρόσφατη αναζήτηση στην ελληνική βιβλιογραφία προέκυψε ότι οι έρευνες που μελετούν το ριψοκίνδυνο παιχνίδι των παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι περιορισμένες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα στόχο της είχε να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού Έλληνες και Ελληνίδες νηπιαγωγοί και κατά πόσο το επιτρέπουν ως είδος παιχνιδιού στους χώρους του νηπιαγωγείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και η επεξεργασία τους έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει, μεταξύ άλλων, ότι οι συμμετέχοντες, ως ριψοκίνδυνο παιχνίδι ορίζουν συμπεριφορές των παιδιών που θεωρούν ότι ενέχουν κίνδυνο για τη σωματική ακεραιότητά τους, όπως για παράδειγμα το ανέβασμα στα τραπέζια ή τα παγκάκια της τάξης, ο συνωστισμός σε παιχνίδια της αυλής ή το σκαρφάλωμα σε δέντρα και κατασκευές. Ενώ στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τον ενθουσιασμό των παιδιών όταν ρισκάρουν στο παιχνίδι και να μπορούν να διακρίνουν τα οφέλη που πηγάζουν από αυτές τις δράσεις, ταυτόχρονα φαίνεται να φοβούνται τον «υπέρμετρο ενθουσιασμό αυτής της ηλικίας» και προσπαθούν να τον τιθασεύσουν με απαγορεύσεις οι οποίες επιβάλλονται, ως επί το πλείστον, προκαταβολικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται από την οπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ρίσκο, Ριψοκίνδυνο παιχνίδι, Νηπιαγωγείο, Σωματικό παιχνίδι

Risky play in Greek kindergarten: Perspectives and practices

Maria Birbili, Professor, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, mmpirmpi@nured.auth.gr,

Maria Kiriakidou, Early childhood educator SECEd, kyriakim@nured.auth.gr

ABSTRACT

Researchers from diverse cultural contexts are increasingly examining the equilibrium between children's safety during play and children's need to engage in risk-taking behaviors and test their capabilities at various levels. A recent search of the Greek literature revealed a paucity of research investigating children's risky play in Greek kindergarten settings. Within this context, the present study aimed to explore Greek kindergarten teachers' perceptions of the concept of risky play and their propensity to permit such play in kindergarten settings. Twenty teachers employed in public kindergartens participated in the study, and data collection was conducted through semi-structured interviews. The interviews were transcribed and analyzed using the thematic analysis method. Data analysis revealed, among other things, that participants defined risky play as children's behaviors perceived as posing a risk to their physical well-being, such as climbing on tables or classroom benches, congregating in yard games, or climbing trees and structures. While the majority of teachers appear to recognize children's enthusiasm when engaging in risky play and can discern the benefits derived from these actions, they simultaneously express apprehension regarding the 'extreme'

enthusiasm of children of this age group and attempt to mitigate it through prohibitions, which are predominantly imposed in advance. The results of the research are discussed from the perspective of teachers' professional development.

KEY WORDS: Risk; Risky play; Kindergarten; Physical play

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αλλαγές στις συνθήκες διαβίωσης, στους στόχους της εκπαίδευσης και σε κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις για διάφορα ζητήματα έχουν προκαλέσει έντονους προβληματισμούς για το τι μπορεί να περιορίζεται ή να εκλείπει από τη ζωή των μικρών παιδιών με αρνητικές συνέπειες για την ανάπτυξη τους (Μπιρμπίλη, 2016; Nikiforidou, 2017). Ένας τέτοιος προβληματισμός αφορά την ποιότητα και την ποσότητα του ελεύθερου, ενεργητικού παιχνιδιού των μικρών παιδιών, που μεγαλώνουν κυρίως σε αστικά περιβάλλοντα (Jerebine κ.ά., 2022; Loebach κ.ά., 2021; Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2018). Όπως επισημαίνει η ερευνητική βιβλιογραφία, η μείωση των ευκαιριών που έχουν τα σύγχρονα παιδιά για σωματικό παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, και για τον πειραματισμό που αυτό συνεπάγεται (Little, 2022) έχει σοβαρές επιπτώσεις σε πτυχές της ανάπτυξης τους όπως η δημιουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η γνωστική ανάπτυξη και η ψυχική υγεία και σωματική υγεία (Brussoni, 2020). Μια διάσταση του ελεύθερου, ενεργητικού παιχνιδιού που απασχολεί όχι μόνο τους ερευνητές και τις ερευνήτριες αλλά και τις/τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι η ανάληψη ρίσκου από τα παιδιά καθώς, όπως είναι γνωστό, συμμετέχουν στο παιχνίδι με όλο το σώμα, το νου και τις αισθήσεις τους. Η ανάληψη ρίσκου από τα παιδιά στο πλαίσιο του παιχνιδιού εννοιολογείται στη σχετική βιβλιογραφία ως ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Cooke, Wong & Press, 2021).

Το αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι, τα τελευταία 20 χρόνια, έχει οδηγήσει τόσο σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τα οφέλη του όσο και σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις που παραμένουν ανοιχτές για ζητήματα όπως, ο ορισμός του, τα είδη του, η πολυπλοκότητα του και η ανάγκη για μια παιδαγωγική που υποστηρίζει έμπρακτα τη ρητορική του 'ικανού' παιδιού που μπορεί να διαχειριστεί το ρίσκο (Eichsteller & Holthoff, 2009; Κοντοπούλου, 2016). Ιδιαίτερα οι συζητήσεις που επικεντρώνονται στην εννοιολόγηση του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού από την οπτική της παιδαγωγικής έχουν μεγάλο ενδιαφέρον καθώς υπό μια συμβατική-παραδοσιακή άποψη, μια παιδαγωγική που υποστηρίζει το ρίσκο φαίνεται να συνδέει δυο όρους που οδηγούν σε διαφορετικούς συνειρμούς (Sandseter & Kleppe, 2019). Στο επίκεντρο των συζητήσεων αυτών βρίσκονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι των παιδιών και ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στο να μπορέσουν τα παιδιά να βιώσουν τα οφέλη που καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ στόχο της έχει να συμβάλει στις συζητήσεις αυτές, καταγράφοντας την οπτική εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Από τους επικρατέστερους ορισμούς του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού είναι αυτός της Sandseter (2010) που το περιγράφει ως «συναρπαστικές και γεμάτες έξαψη μορφές σωματικού παιχνιδιού που ενέχουν αβεβαιότητα και τον κίνδυνο σωματικής βλάβης». Άλλοι ορισμοί, όπως αυτός που αναφέρεται από τις Little, Sandseter και Wyver (2012), το περιγράφουν ως παιχνίδι που δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να δοκιμάσουν τα όρια τους, να εξερευνήσουν περιορισμούς και να μάθουν για το ρίσκο, ενώ οι Kleppe, Melhuish και Sandseter (2017, σ. 12) διατυπώνουν έναν ακόμα πιο 'ανοιχτό' ορισμό όπου το ριψοκίνδυνο παιχνίδι ορίζεται ως «παιχνίδι που ενέχει αβεβαιότητα και εξερεύνηση – σωματική, συναισθηματική, αντιληπτική

ή περιβαλλοντική – η οποία θα μπορούσε να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες». Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επίσης επικρατήσει η κατηγοριοποίηση της Sandseter (2009) για τα είδη του παιχνιδιού, ή τις συμπεριφορές, που μπορούν να οριστούν ως ριψοκίνδυνο παιχνίδι σε παιδιά 3-5 ετών. Αυτά είναι το παιχνίδι με μεγάλα ύψη, με μεγάλες ταχύτητες, με επικίνδυνα εργαλεία, κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία (π.χ. φωτιά, νερό), το έντονο σωματικό παιχνίδι/ψευτο-πάλεμα και το παιχνίδι όπου μπορεί κάποιος να εξαφανιστεί ή να χαθεί. Στις έξι αυτές κατηγορίες έχουν προστεθεί και 3 κατηγορίες που διακρίνουν οι Kleppe, Melhuish και Sandseter (2017) στο παιχνίδι παιδιών ηλικίας 1 έως 3: η έντονη, εκούσια επαφή/σύγκρουση με αντικείμενα, το παιχνίδι κοντά σε ριψοκίνδυνα στοιχεία (π.χ. που κινούνται ή έχουν ύψος αλλά όχι αρκετό για να προκαλέσουν ζημιά) και το έμμεσο ρίσκο (παρατηρώντας άλλους να ρισκάρουν). Στις εννέα συνολικά αυτές κατηγορίες θα μπορούσε κάποιος να προσθέσει κι αυτές που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά, όπως για παράδειγμα οι 'ριψοκίνδυνες κατασκευές' και το παιχνίδι με τα ζώα (Hinchion, McAuliffe & Lynch, 2021).

Όπως σχολιάζουν οι Cooke, Wong και Press (2021, σ. 6), ο ορισμός της Sandseter για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι συνδέθηκε για πολλά χρόνια στη βιβλιογραφία με το σωματικό παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους με αποτέλεσμα τα δυο είδη παιχνιδιού να καταγραφούν ως συνώνυμα. Το πρόβλημα με αυτήν την εξέλιξη είναι, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι συγγραφείς, ότι έτσι απλοποιείται ο όρος 'ρίσκο, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Με άλλα λόγια, ταυτίζοντας το ριψοκίνδυνο παιχνίδι με το σωματικό παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους δεν γίνεται άμεσα σαφές ότι το ρίσκο δεν συμβαίνει μόνο σε εξωτερικούς χώρους και δεν είναι μόνο σωματικό αλλά και συναισθηματικό, γνωστικό ή και κοινωνικό (Nikiforidou, 2017). Για παράδειγμα, όπως επισημαίνει η Κοντοπούλου (2016, σ. 25), στο παιχνίδι συχνά δεν διακυβεύεται μόνο η σωματική ακεραιότητά των παιδιών, αλλά και η αποτελεσματικότητα, η κοινωνική αποδοχή ή η αυτοεκτίμησή τους. Στην ανάγκη για μια πιο ευρεία εννοιολόγηση του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού τελικά καταλήγει, πρόσφατα, και η ίδια η Sandseter με τους συνεργάτες της (Sandseter, Kleppe & Kennair, 2023) αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν πολλές μορφές ρίσκου στα περιβάλλοντα των παιδιών καθώς και πολλά συναισθήματα που χρειάζεται να διαχειριστούν καθώς ρισκάρουν.

Επιπλέον, η έννοια του ρίσκου (όπως κι αυτές της ασφάλειας και των ορίων) αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή η οποία βασίζεται πάνω σε ατομικές αντιλήψεις και υποκειμενικές αξιολογήσεις καταστάσεων και πιθανοτήτων (Douglas, 1992; Sandseter κ.ά., 2020). Η παραδοχή αυτή συνεπάγεται και διαφορές στον ορισμό του ρίσκου και του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού από κουλτούρα σε κουλτούρα (και κατ' επέκταση στις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά) (Sandseter & Sando, 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι απόπειρες επανα-εννοιολόγησης του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού, πέρα από θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον, έχουν και σημαντικές, πρακτικές επιπτώσεις στο πώς οι ενήλικες αντιμετωπίζουν το ρίσκο στη ζωή των παιδιών (αλλά και των ίδιων) και αν κατανοούν τον αναπόφευκτο χαρακτήρα του και τη σημασία του (Cooke, Wong & Press, 2021).

Ενώ οι συζητήσεις για τον ορισμό του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού θα λέγαμε ότι βρίσκονται σε εξέλιξη, τα οφέλη του θεωρούνται πια δεδομένα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της δράσης των παιδιών σε υπαίθριους χώρους. Στο επίκεντρο της σχετικής βιβλιογραφίας βρίσκεται η παραδοχή ότι το όφελος για την ανάπτυξη των παιδιών από την ανάληψη ρίσκου είναι μεγαλύτερο από την πιθανότητα κάποιου τραυματισμού (Little, 2022; Liu & Birkeland, 2022). Συγκεκριμένα καταγράφονται η θετική σχέση μεταξύ ριψοκίνδυνου παιχνιδιού και σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών, η θετική επίδραση του στην αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία και τη δημιουργικότητα τους και η συμβολή του στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών και στην ανθεκτικότητα των παιδιών (Brussoni κ.ά., 2015). Έρευνες υποδεικνύουν επίσης ότι ρισκάροντας στο πλαίσιο του παιχνιδιού τα παιδιά 'σπρώχνουν' τον εαυτό τους πέρα από τη 'ζώνη άνεσης' τους, μαθαίνουν τα όρια τους,

εξοικειώνονται με την έννοια της αβεβαιότητας και αναπτύσσουν τόσο τις ικανότητες που χρειάζονται για να αξιολογούν τον κίνδυνο όσο και τις στρατηγικές για να τον διαχειρίζονται αποτελεσματικά (Brussoni κ.ά., 2012). Από την οπτική των παιδιών, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι είναι, μεταξύ άλλων, διασκεδαστικό, τους προκαλεί έξαψη και ενθουσιασμό και τα κάνει να αισθάνονται ικανοποίηση με τον εαυτό τους (Hinchion, McAuliffe & Lynch, 2021).

Εκπαιδευτικοί και ριψοκίνδυνο παιχνίδι

Με δεδομένη τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη δημιουργία περιβαλλόντων που υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τα παιδιά σε όλους τους τομείς, ερευνητές και ερευνήτριες από διάφορες χώρες έχουν ασχοληθεί με τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας προς το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Little, Sandseter & Wyver, 2012; Liu & Birkeland 2022; McFarland & Laird, 2018). Ως αποτέλεσμα, έχει δημιουργηθεί μια αξιολογική βάση ευρημάτων η οποία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από μια συγκριτική οπτική καθώς επιβεβαιώνεται η θέση ότι το ρίσκο και το ριψοκίνδυνο παιχνίδι είναι κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική επίδραση όχι μόνο στο αν τα παιδιά θα εμπλακούν σε ριψοκίνδυνο παιχνίδι αλλά και στις μελλοντικές αντιλήψεις τους για το τι εστί ρίσκο και υγιές ρίσκο (Little, 2006).

Παρά τις πολιτισμικές διαφορές, γίνεται σαφές από τη βιβλιογραφία ότι υπάρχουν και αρκετοί κοινοί παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί, που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τη χώρα στην οποία εργάζονται. Αναφέρονται ενδεικτικά η αυξανόμενη πίεση για ασφάλεια σε χώρους με παιδιά μέσα από κανονισμούς και από κοινωνικές ομάδες, η αντίληψη ότι τα σημερινά παιδιά ζουν σε έναν πιο επικίνδυνο κόσμο (Sandseter κ.ά., 2020), ο φόβος για νομικές συνέπειες (Little, Sandseter & Wyver, 2012), η δυσκολία διάκρισης επικίνδυνου και ασφαλούς ρίσκου, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς τις κατάλληλες προδιαγραφές και συντήρηση, ακατάλληλες αναλογίες μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση ή η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρίσκο στο παιχνίδι (Jerebine κ.ά., 2022; Μπότσογλου, 2010).

Ποσοτικά δεδομένα από την Ελλάδα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ριψοκίνδυνο παιχνίδι εντοπίζονται στη μελέτη και το πρόγραμμα των Sandseter, Cordovil, Hagen και Lopes (2020) και την έρευνα των Sakellariou και Banou (2020). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει σε ποιοτικά δεδομένα με απώτερο σκοπό να συμβάλει στη διαμόρφωση στοχευμένης και πολιτισμικά προσαρμοσμένης επιμόρφωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ ήταν να δώσει σε εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι και τη θέση του στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την έρευνα ήταν δυο: «Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ριψοκίνδυνο παιχνίδι;» και «Τι ‘χώρο’ του δίνουν στο νηπιαγωγείο» (‘Τι χώρο κρατούν γι’ αυτό’) (Goldenberg, 2021). Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διαμορφώθηκε σύμφωνα με την αντίληψη ότι

η ιδέα του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού δεν είναι να ενθαρρύνουμε ενεργά τα παιδιά να παίρνουν ρίσκα για τα οποία μπορεί να μην είναι ακόμα έτοιμα, αλλά να ‘κρατάμε χώρο’ για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι και να το επιτρέπουμε όταν τα παιδιά πάρουν την πρωτοβουλία και μας δείξουν ότι έχουν την επιθυμία και τις ικανότητες να δοκιμάσουν. (Goldenberg, 2021)

Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις που αποτελούνταν από 17, κυρίως ανοιχτές, ερωτήσεις. Κατά το σχεδιασμό των ερωτήσεων υπήρξε μέριμνα να μη χρησιμοποιηθεί μόνο ο όρος 'ριψοκίνδυνο' παιχνίδι (για τους συνειρμούς που μπορεί να δημιουργεί ο όρος 'κίνδυνος') αλλά και διατυπώσεις όπως «ρίσκο στο παιχνίδι» ή «όταν τα παιδιά ρισκάρουν κατά το παιχνίδι...». Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διατυπώθηκαν επίσης αρκετές συμπληρωματικές ερωτήσεις με στόχο είτε να διευκρινιστούν σημεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων είτε να εμβαθύνει η ερευνήτρια σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Δεκεμβρίου 2022 και Ιανουαρίου 2023. Οι συμμετέχουσες προσεγγίστηκαν και ενημερώθηκαν για την μελέτη είτε τηλεφωνικά, είτε με επίσκεψη της ερευνήτριας στον χώρο του νηπιαγωγείου όπου εργάζονταν. Δεκαπέντε συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, τέσσερις μέσω της πλατφόρμας Zoom και μια δια ζώσης στο χώρο του σχολείου. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και ηχογραφήθηκαν με την έγκριση των εκπαιδευτικών. Η επιλογή επικοινωνίας μέσω τηλεφώνου και διαδικτύου έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσεγγίσει συμμετέχουσες από διάφορες πόλεις της Ελλάδας, καθιστώντας παράλληλα τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων πιο ευέλικτη και λιγότερο χρονοβόρα (Bryman, 2017). Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 20 λεπτά.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν μετά από προφορική ενημέρωση για την ταυτότητα της έρευνας, την πιθανή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της και τον τρόπο διαχείρισης των προσωπικών στοιχείων. Η συγκατάθεση τους δόθηκε μετά από βεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους η οποία και εξασφαλίζεται με τη χρήση ψευδωνύμων σε όλα τα στάδια της έρευνας και της συγγραφής της.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 γυναίκες εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, που εργάζονταν σε ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία σε αστικές (16) και αγροτικές (4) περιοχές. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Όπως σχολιάζουν οι Penrod et al. (2003), ο όρος 'χιονοστιβάδα' υπονοεί μια δραστηριότητα που μόλις ξεκινήσει, αποκτά δική της ενέργεια και κατεύθυνση. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να σχεδιάζεται και να εκτελείται προσεκτικά ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν από 2 έως 35 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και όλες είχαν πτυχίο στην προσχολική εκπαίδευση. Εννέα από αυτές είχαν επίσης σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, μία είχε διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ τέσσερις είχαν παρακολουθήσει Διδασκαλείο με κατεύθυνση «ειδική αγωγή».

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων. Επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης για την αναζήτηση μοτίβων νοήματος (θέματα) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Τσιώλης, 2018). Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης κατάλληλη για ποιοτικά δεδομένα η οποία δεν δεσμεύεται από κάποια θεωρία και δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές και στις ερευνήτριες να εμπλακούν σε 'διάλογο' με τα δεδομένα τους (Braun & Clarke, 2006). Στην έρευνα που παρουσιάζεται εδώ, ακολουθήσαμε τα έξι στάδια που προτείνουν οι Braun & Clarke (2006).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εκφράζονται εδώ χρειάζεται να εκληφθούν ως 'υπό κατασκευή' καθώς οι περισσότερες συμμετέχουσες (16 από τις 20) δήλωσαν ότι πρώτη φορά άκουγαν τους όρους «ρίσκο στο παιχνίδι» και «ριψοκίνδυνο παιχνίδι», με αφορμή τη συγκεκριμένη έρευνα. Αν

και οι συνεντεύξεις έδωσαν την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να σκεφτούν για ένα θέμα που δεν γνώριζαν - κι αυτό είναι από τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών συνεντεύξεων όπως καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Κηρική, 2006) - στην ερμηνεία των δεδομένων χρειάζεται να ληφθούν υπόψη πιθανοί περιορισμοί που προκύπτουν από το γεγονός αυτό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οργανώνεται με βάση τρία θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Ριψοκίνδυνο παιχνίδι = σωματικό παιχνίδι;

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι φαίνεται να γίνεται αντιληπτό από τις όλες τις συμμετέχουσες ως το παιχνίδι που ενέχει σωματικό ρίσκο ή «τον κίνδυνο σωματικής βλάβης» ή που «θέτει σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μια ποικιλία δράσεων των παιδιών, κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι ή στο διάλειμμα όπου κεντρικό ρόλο παίζει η σωματική κίνηση. Ενδεικτικές αναφορές περιλαμβάνουν το κυνηγητό, το τρέξιμο, το κρυφτό στην αυλή, το (ψευτο-) 'πάλεμα', το σκαρφάλωμα στα δέντρα, τη σκυταλοδρομία και ενέργειες των παιδιών όπως το να ανεβαίνουν ανάποδα στην τσουλήθρα ή να κάνουν κούνια όρθια. Ριψοκίνδυνες θεωρούνται από κάποιες εκπαιδευτικούς και οι προσπάθειες των παιδιών να μετατρέψουν ή να 'μεταμορφώσουν' αντικείμενα με προκαθορισμένη χρήση σε 'κάτι άλλο' στο πλαίσιο κυρίως του συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. τις καρέκλες σε 'καράβια'). Τόσο η τάξη όσο και η αυλή θεωρούνται χώροι όπου τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε ριψοκίνδυνο παιχνίδι, όπως φαίνεται από τα παρακάτω σχόλια:

Θεωρούμε ριψοκίνδυνα παιχνίδια όταν τρέχουν πολύ, με μεγάλη ταχύτητα στον διάδρομο, γιατί και αυτό δεν είναι παιχνίδι ακριβώς, αλλά είναι... εγώ το παίρνω σαν εικόνα ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς. Όταν ανεβαίνουν πάνω σε τραπέζια, παγκάκια, καρέκλες μέσα στον χώρο του σχολείου, όταν μετακινούνται από τη γωνιά ενδιαφέροντος που είναι τα εργαλεία, με κάποια εργαλεία όπως είναι τα πριόνια, τα κατσαβίδια, αν και είναι πλαστικά είναι λίγο αιχμηρά κατά μια έννοια και μπορεί να προκληθεί κάποιο άσχημο γεγονός. Οπότε, τα εργαλεία, το τρέξιμο, το ανέβασμα σε ψηλά σημεία... αυτές οι εικόνες μου έρχονται μέσα από την τάξη (N3)

... το σκαρφάλωμα ... το να σκαρφαλώσουν στα δέντρα, στις παιδικές χαρές, στις κούνιες, σε όλα αυτά, καμιά φορά που μπορεί να παίζουν [και] να σκαρφαλώνουν πάνω σε αυτά [...]. Αναρρίχηση, να αναρριχούνται έτσι πάνω στα... να κυλιούνται στις τσουλήθρες, στις κούνιες, το τρέξιμο καμιά φορά, δηλαδή που τρέχουν καμιά φορά και αν έχει έτσι εμπόδια στην αυλή μας και οτιδήποτε άλλο καμιά φορά το θεωρούμε και ριψοκίνδυνο παιχνίδι (N16)

Παρόλο που οι αυθόρμητες αναφορές σε άλλα είδη ρίσκου είναι λιγοστές, έχουν καταγραφεί οι σκέψεις κάποιων εκπαιδευτικών που υποδηλώνουν έναν πιο ευρύ ορισμό. Για παράδειγμα όπως λέει η N11,

Το ρίσκο δεν είναι πάντα κίνδυνος [...]. Ρίσκο μπορεί, να μπορεί, να είναι ασφαλές γιατί μπορεί ξέρω εγώ ένα παιδί, το οποίο μπορεί να 'φοβάται' να παίζει με κάτι για τον ΧΨ λόγο, το οποίο κάτι μπορεί να είναι ασφαλές για αυτό, αλλά μπορεί να έχει μια άσχημη εμπειρία στο παρελθόν και να φοβάται να ρισκάρει να ξαναπαίξει με αυτό, ωραία; Αν επιδιώξει το παιδί αυτό που στο παρελθόν απέφευγε να παίζει με κάτι, ξαφνικά να παίζει, θεωρώ ότι ρισκάρει ...

Καθώς οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τα παιχνίδια ή τις συμπεριφορές των παιδιών που τις «φοβίζουν» (Πίνακας 1) διακρίνεται μια δυσκολία στην αξιολόγηση του βαθμού επικινδυνότητας ή ρίσκου αυτών που επιχειρούν τα παιδιά ή των υλικών με τα οποία έρχονται σε επαφή. Έτσι, για παράδειγμα, χώμα και τσιμέντο, αληθινά και πλαστικά εργαλεία, ή φύλλα και κλαδιά γίνονται αντιληπτά ως το ίδιο επικίνδυνα κοντά στα παιδιά ή στα χέρια τους. Ενδεικτική είναι η αναφορά που γίνεται σε γνωστό, εγκεκριμένο παιχνίδι δημιουργικότητας και φαντασίας με καρφάκια και σφυράκι:

Δηλαδή αυτό με τα καρφάκια που έχουμε το παιχνίδι με τα καρφάκια να εγώ δεν το ήξερα ότι είναι ριψοκίνδυνο παιχνίδι. χουμε κι άλλα τέτοια παιχνίδια. Δηλαδή όταν τα είχα παραγγείλει λέγανε οι άλλες οι συναδέλφισσες ‘μα καλά δεν φοβάσαι μη βγάλουν κάνα μάτι με αυτό;’. Είναι κάτι μεγάλα σαν βελόνες, πλαστικές με κάτι μπαλίτσες που έχουν τρυπούλες και προσπαθούν να κάνουν διάφορα γεωμετρικά σχήματα με αυτό το παιχνίδι. Αλλά οι άλλες ας πούμε δεν το πήρανε, φοβήθηκαν, μην τυχόν αρχίζουν να παλεύουν με αυτά τα πράγματα. (N14)

Πίνακας 1. «Φοβάμαι...»

<p>«Φοβάμαι...»</p> <ul style="list-style-type: none"> • «να μην βγάλουν κανένα μάτι με αυτό» • «να μην πέσουν στο χώμα/στο τσιμέντο» • «να μην συγκρουστούν μεταξύ τους» • «να μην αρχίσουν να παλεύουν μεταξύ τους» • «να μην εγκλωβιστούν πίσω από τους θάμνους» • «να μην σφηνωθούν στις κατασκευές» • «όταν πάνε μπρος-πίσω τις καρέκλες» • «να μην τραυματιστούν με τα φύλλα και τα κλαδιά» • «τις γωνίες στα έπιπλα» • «να γλιστρήσουν στα πετραδάκια»

Όπως υποδηλώνει και το παραπάνω σχόλιο, η αξιολόγηση μιας κατάστασης ή ενός εργαλείου ως επικίνδυνα (ή μη) φαίνεται να επηρεάζεται έντονα και από το υποκειμενικό στοιχείο. Οι διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί αποδίδονται στην «προσωπικότητα» και σε προηγούμενες σχετικές εμπειρίες (π.χ. εμπειρία από μια άλλη χώρα). Ο προβληματισμός όμως για το τι μπορεί να συμβεί μοιάζει να είναι σταθερός, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχόλιο:

Υπάρχει μια τάση στις συναδέλφισσες, εμένα με αγριοκοιτάζει λίγο η προϊστάμενη όταν το κάνω αυτό, ότι ‘γιατί;’ ας πούμε. ‘Γιατί πήρανε τα καρεκλάκια και τα έκαναν καράβι, και μπορεί να χτυπήσουν.’ Όχι, αυτά είναι λίγο στο μυαλό μας. Τι πιο ωραίο να παίρνουν τα παιδιά είτε τα καρεκλάκια είτε τα έπιπλα είτε κάτι που υπάρχει μέσα στο νηπιαγωγείο και να το μεταμορφώνουν σε κάτι άλλο. Εκεί βέβαια τους λες, ok, αλλά όταν θα ανέβεις στο παγκάκι για να δεις άμα έρχεται πλοίο, ξέρεις ότι προσέχουμε. Είναι πολύ υποκειμενικό τελικά το τί είναι το ριψοκίνδυνο παιχνίδι. Βέβαια λέω ‘έλα ρε παιδί μου’, αλλά δεν σου κρύβω ότι κι εγώ όταν μου το βάζει στο μυαλό, λέω και άμα γίνει κάτι στην υπηρεσία μου και έχω επιτρέψει να παίξουν αυτό το παιχνίδι τί γίνεται; (N7)

Τα ριψοκίνδυνα παιχνίδια που αναφέρονται ή το ρίσκο που πιστεύουν ότι αναλαμβάνουν τα παιδιά μέσα στη σχολική μέρα, αποδίδεται από τις συμμετέχουσες κυρίως στην «παιδική

παρορμητικότητα», στον «ενθουσιασμό να εξερευνησουν το άγνωστο» ή στην «έμφυτη τάση των παιδιών να ρισκάρουν». Για παράδειγμα, όπως λένε η Ν8 και η Ν3:

Πιστεύω ότι τα παιδιά είναι τόσο αυθόρμητα και έχουνε το ρίσκο μέσα τους, τουλάχιστον τα περισσότερα παιδιά. Νομίζω ότι για να το κάνουν αυτό, για να είναι δηλαδή τόσο έμφυτο, ότι κερδίζουν από αυτό. Είναι σαν την πεταλούδα με τη φωτιά. (Ν8)

Πιστεύω ότι είναι μια έμφυτη ανάγκη των παιδιών να συνδυάσουν έναν ενθουσιασμό που έχουν για κάτι, μαζί με... και τους παρακινεί να κάνουν κάτι το οποίο ξέρουν από πριν, ότι δεν επιτρέπεται. Βέβαια, είναι ο ενθουσιασμός που θέλουν να εξερευνησουν το άγνωστο, ή η χαρά να νιώσουν ελεύθεροι να το κάνουνε. (Ν3)

Γίνονται επίσης συχνές αναφορές στην «ανωριμότητα των παιδιών» η οποία, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες δεν τους επιτρέπει να είναι ελαστικές στο θέμα του ρίσκου. Παρ' όλα αυτά, κάποιες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι υπάρχουν «πολύ λίγα παιδιά» που μπορούν να διαχειριστούν το ρίσκο στο παιχνίδι καλύτερα από άλλα λόγω της ανάπτυξης τους, των εμπειριών τους (π.χ. συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, γονείς που επιτρέπουν στα παιδιά τους «να δοκιμάσουν») ή της προσωπικότητάς τους. Δηλώνουν επίσης ότι τα παιδιά που εμπιστεύονται περισσότερο είναι αυτά που «ακολουθούν κανόνες» ή «που δέχονται τα όρια εύκολα» Όπως λέει η Ν2,

[Θα επέτρεπα το ριψοκίνδυνο παιχνίδι] με κάποια παιδιά όχι με όλα. Με κάποια παιδιά που θα ήξερα ότι θα μπορούσαν να το κάνουν και θα τους είχα και εμπιστοσύνη ότι θα ακολουθήσουν κανόνες. Εξαρτάται και πάρα πολύ κάθε φορά από το παιδί. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά τα οποία κάνουν και πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και τα βλέπεις που χειρίζονται πολύ καλά το σώμα τους και λες εντάξει αυτό το παιδί δεν το φοβάμαι και να πέσει εκεί ή να ισορροπήσει εκεί, ή να κάνουμε αυτό το παιχνίδι θα ξέρει πώς να σταθεί.

Όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται να κυριαρχεί ο φόβος για την ασφάλεια των παιδιών.

Η ασφάλεια πάνω από όλα

Η έντονη αγωνία για την ασφάλεια των παιδιών που πηγάζει από παράγοντες όπως η ευθύνη που αισθάνονται οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους γονείς και το ρόλο τους, αλλά και αντιλήψεις που αναφέρονται παραπάνω (όπως π.χ. το 'αναπόφευκτο' της παρορμητικότητας των παιδιών) φαίνεται να οδηγεί στη διατύπωση κανόνων που ως επί το πλείστον απαγορεύουν 'προληπτικά' παιχνίδια ή άλλες δράσεις των παιδιών που αξιολογούνται ως ριψοκίνδυνα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να δρουν περισσότερο ως «αστυνομικοί» των ενεργειών των παιδιών, κυρίως στην αυλή, όπως λέει χαρακτηριστικά η Ν10:

Στην αυλή ο ρόλος είναι σίγουρα πιο ελεγκτικός, πιο αστυνομικός τέλος πάντων. Εκεί σίγουρα πρέπει να έχεις τα μάτια σου 14 γιατί τα παιδιά εκεί εκτονώνονται έχουν πολύ χώρο, συνήθως τρέχουνε [...], εκεί κάνεις περισσότερο τον αστυνόμο κατά κάποιο τρόπο, θυμίζεις στους κανόνες, κάθε φορά που πάνε να ξεφύγουν, πρέπει να φωνάξω ή να χτυπήσω το ταμπουρίνο ή τη σφυρίχτρα μου.

Στην αυλή προσπαθώ να εμποδίσω να κάνουν πράγματα που είναι επικίνδυνα για τον εαυτό τους και για τους άλλους, σταματάω. Το ίδιο και στην τάξη. [...] Να μην χτυπήσουν, να μην παίζουν επικίνδυνα, να μην ανεβαίνουν ανάποδα στην τσουλήθρα, να μην τρέχουν έτσι ώστε να κινδυνεύουνε, αυτά. (N17).

Υπάρχουν και λίγες (4) συμμετέχουσες που δίνουν μια άλλη οπτική στη χρήση των κανόνων στο ρισοκίνδυνο παιχνίδι και στην ανάληψη ρίσκου γενικότερα. Όπως υποστηρίζουν, διατυπώνουν κανόνες και «οδηγίες» που βοηθούν να οργανωθεί ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν να ρισκάρουν ή να διαχειριστούν ρισοκίνδυνες καταστάσεις με ασφάλεια. Η πρακτική αυτή φαίνεται να συνδέεται με την αυτοπεποίθηση που αισθάνεται η ίδια η εκπαιδευτικός και με το βαθμό εμπιστοσύνης που έχει στην ικανότητα των παιδιών να αξιολογούν τα ίδια το ρίσκο και να το διαχειρίζονται προσεκτικά. Όπως το διατυπώνουν δυο συμμετέχουσες:

Μπορείς να το υποστηρίξεις αν έχεις κι εσύ αυτοπεποίθηση σε όλα αυτά τα εμπόδια, αλλά με πολύ συγκεκριμένες οδηγίες και βήμα-βήμα. Δηλαδή και τα όρια των παιδιών, αν τα δοκιμάζεις, πιστεύω ότι θα φέρει πολλά αποτελέσματα. Έχω καταφέρει, έκανα και με ξύλο ισοροπίας γι' αυτό στο είπα πριν. Είχε ύψος το ξύλο και προσπαθούσαν τα παιδιά να ισοροπήσουν σε αυτό, πάνω στην τάβλα. Όλα τα κατάφεραν, κανένα δεν χτύπησε, γιατί έδωσα σαφείς οδηγίες βασικά. (N9)

Μπορεί να υποστηριχθεί στην αυλή, όπου μπορούν να παίζουν λίγο πιο ρισοκίνδυνα, αλλά με καθοδήγηση, εξηγώντας τους λίγο τι πρέπει να κάνουν για να μειώσουν κάθε κίνδυνο. Πώς χοροπηδάμε, πώς πηγαίνουμε, πώς το κάνουμε. Άλλο να μην ξέρω να πέφτω, γιατί το να πέφτεις είναι ένας τρόπος, μαθαίνεται. (N17)

Το είδος των κανόνων που θέτουν οι συμμετέχουσες – κανόνες που απαγορεύουν προκαταβολικά ή κανόνες που υποστηρίζουν την εποικοδομητική διαχείριση καταστάσεων από τα παιδιά – φαίνεται να σχετίζεται επίσης και με την άποψη της/του εκπαιδευτικού για το αν το ρίσκο και η διαχείριση του είναι «κάτι που μπορείς να διδάξεις στα παιδιά» ή «να τα εκπαιδεύσεις να το διαχειρίζονται». Όπως λέει χαρακτηριστικά η N1:

Νομίζω ότι έτσι τους παρέχω προστασία, προτάσσοντας το νου, δηλ. προσπαθώ να τους κάνω να σκεφτούν λογικά όπως θα σκεφτόταν ένας ενήλικας και όχι βάζοντας τους απαγορεύσεις.

Ισορροπώντας το φόβο με τα οφέλη

Καθώς συζητούν τις αντιλήψεις και την πρακτική τους σχετικά με το ρισοκίνδυνο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο ως σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση που έχουν υιοθετήσει αλλά και πρωτοβουλίες που θα ήθελαν να αναλάβουν:

Γιατί τα τελευταία χρόνια οι γονείς βλέπεις ότι είναι πάρα πολύ υπερπροστατευτικοί. Μην κάνεις αυτό, μην κάνεις εκείνο, όχι έτσι, όχι αλλιώς και πάντα προσπαθούν να τα έχουν μέσα σε ένα περιβάλλον, σαν να είναι μια κούκλα μέσα σε μια γυάλα και γι' αυτό βλέπουμε και ότι τα παιδιά τελευταία δεν μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες. [...] Και το ρισοκίνδυνο παιχνίδι, εγώ δεν νομίζω ότι κάποια μαμά αφήνει ένα παιδί να παίζει ρισοκίνδυνα, όχι στο σχολείο, στην προσωπική του ζωή. (N18)

Ήθελα να πω επίσης και να σημειωθεί ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να ασκείς διαφορετικού τύπου παιδαγωγική, εναλλακτικές παιδαγωγικές μεθόδους σε ένα σχολείο όπου έχει λίγο πιο συντηρητικές απόψεις και στάσεις γιατί οι παρεμβατικοί ενήλικες, όσο παρεμβατικοί είναι στα παιδιά -μην τρέχεις, μην κάνεις, κλείσε το μπουφάν σου- καμία αυτορρύθμιση τίποτα, είναι παρεμβατικοί και στους ενήλικες. Δηλαδή θα πουν και σε μένα ‘τα παιδιά σου σκαρφαλώνουν, τα παιδιά σου κάνουν αυτό, έχει πάρει το σφυρί και ααα...’ Νομίζω το πιο δύσκολο κομμάτι λοιπόν είναι να υπάρξει ένας τέτοιος παιδαγωγός σε ένα τέτοιο σχολείο με ενήλικες πολύ πολύ παρεμβατικούς. Εγώ πλέον από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους εξηγώ τον τρόπο που λειτουργώ και παρακαλώ από την αρχή να μη γίνονται παρεμβάσεις αυτού του είδους. (N1)

Συζητώντας τα εμπόδια που συναντούν κάποιες συμμετέχουσες εξέφρασαν την άποψη ότι αν η εκπαιδευτικός πιστεύει στα οφέλη του ρίσκου για τα παιδιά μπορεί να δοκιμάσει να πείσει γονείς και συναδέλφους ή συναδέλφισσες. Όπως λέει η N9,

Εμπόδιο μπορεί να είναι και η διευθύντριά σου, η οποία θα έχει μεγάλη διαφορά από εσένα, η οποία μπορεί να μην συμφωνεί με τη βιβλιογραφία και να έχεις προβλήματα εκεί. Επίσης προβλήματα μπορεί να έχεις με τους γονείς. Ίσως να φοβούνται ρε παιδί μου, να μη θέλουν να ακολουθήσουν, αλλά νομίζω τους γονείς μπορείς να τους καταφέρεις λέγοντάς τους ότι αυτό θα κάνω, θα το δείτε κι αν δεν το καταφέρω το αφήνουμε ρε παιδί μου.

Για να γίνει αυτό, σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες παραδέχονται ότι πρέπει και οι ίδιες να διαχειριστούν τις δικές τους «φοβίες» και να «δουλέψουν με τον εαυτό τους»:

Ίσως δεν χρειάζεται να γινόμαστε κινδυνολόγοι και να βλέπουμε το τρομακτικό πίσω από καθετί, γιατί μετά στερούμε πάρα πολλά από τα παιδιά (N7)

Με προβληματίζει, αλλά θα με ενδιέφερε πάρα πολύ για να μπορέσω να ξεπεράσω πρώτα εγώ τις φοβίες που έχω για την ασφάλεια των παιδιών (N8)

Νομίζω ότι πρέπει να δουλέψω πρώτα με τον εαυτό μου και να είμαι σίγουρη για αυτό που πάω να κάνω πριν το περάσω στα παιδιά. Δηλαδή θέλουμε πρώτα επιμόρφωση εμείς ως εκπαιδευτικοί (N4)

Η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με το ριψοκίνδυνο παιχνίδι και τη διαχείριση του, όπως αναφέρει η N4 επισημάνθηκε από όλες – πλην μιας – συμμετέχουσας η οποία δήλωσε:

Δεν με έχει απασχολήσει ως τώρα, ούτε και θεωρώ ότι θα με ενδιέφερε. Νομίζω ότι υπάρχουν πολύ σοβαρότερα θέματα να ασχοληθεί κανείς. Ίσως έχει τη σημασία του, αλλά για μένα προσωπικά, για τη δουλειά μου θεωρώ ότι το ριψοκίνδυνο παιχνίδι δεν θα άντεχα. Έχουμε άλλα θέματα, πολύ σοβαρά μέσα στις τάξεις μας και στα σχολεία γενικότερα. Και επειδή η ασφάλεια είναι το παν και επειδή το ρίσκο και το ριψοκίνδυνο παιχνίδι έρχεται σε μια μικρο-αντιπαράθεση με την ασφάλεια, θα ήταν ένας λόγος μάλλον που δεν θα με απασχολούσε (N10)

Αν και η ‘άρνηση’ της συγκεκριμένης συμμετέχουσας μπορεί να προκαλεί εντύπωση, συγκρίνοντας τη με την θετική διάθεση των υπολοίπων, αξίζει να ληφθεί υπόψη καθώς φαίνεται να συνοψίζει αγωνίες, αντιλήψεις, αλλά και παρανοήσεις που εκφράστηκαν, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, από όλες σχεδόν τις εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται σαφές από τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζεται εδώ, μια συζήτηση με τις/τους εκπαιδευτικούς για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο μπορεί να φωτίσει πολλές διαστάσεις της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται σε μια τάξη και του ρόλου του/της εκπαιδευτικού σε αυτή. Ίσως η πιο δύσκολη στη διαχείριση της να είναι η διάσταση των επιλογών που καλείται να κάνει ο/η εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει 'το καλύτερο' για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στο πλαίσιο του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού και του ρίσκου γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν την ισορροπία ανάμεσα στα σημαντικά οφέλη που προσφέρουν οι ευκαιρίες να δοκιμάσουν τα παιδιά τα όρια τους και το στόχο τους να διασφαλίσουν την ασφάλεια των παιδιών που έχουν υπό την ευθύνη τους. Την πρόκληση αυτή, οι Kvalnes και Sandseter (2022, σ. 2) εύστοχα ονομάζουν «ηθική πρόκληση» καθώς οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ανάμεσα στην υποχρέωση τους να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά όπως το ορίζει η θεωρία και η έρευνα (do-good-ethics) και την υποχρέωση τους να προστατέψουν τα παιδιά από οτιδήποτε θα μπορούσε να τα βλάψει (avoid-harm-ethics).

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανεξάρτητα από τον τόπο εργασίας τους, λειτουργούν σε μια συνθήκη διαρκούς αγωνίας που προκαλεί η παρορμητικότητα των μικρών παιδιών και αυτό που γίνεται αντιληπτό ως η «έμφυτη τάση» τους να ρισκάρουν, να δοκιμάζουν τα όρια που θέτουν οι ενήλικες. Σε συνδυασμό με την περιορισμένη εμπιστοσύνη τους στην «ωριμότητα αυτής της ηλικίας» και στις ικανότητες των παιδιών (των σημερινών παιδιών;) να διαχειρίζονται μόνα τους ριψοκίνδυνες καταστάσεις, καθώς και τη δυσπιστία τους ως προς την υποστήριξη του Ελληνικού πλαισίου, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως «αυτό το πράγμα» που «δεν μπορεί να συμβεί στο ελληνικό νηπιαγωγείο γιατί απ' έξω θα πρέπει να υπάρχει και ένα ασθενοφόρο» (N5).

Καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να ταυτίζει το ριψοκίνδυνο παιχνίδι με το έντονο σωματικό παιχνίδι, η αγωνία τους εντείνεται αφού είναι γεγονός ότι το σώμα των μικρών παιδιών δεν ελέγχεται εύκολα. Την ταύτιση του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού με το σωματικό παιχνίδι τη συναντάμε, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, και στη διεθνή θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία (Cooke, Wong & Press, 2021). Ιδιαίτερα όμως στο επίπεδο των εκπαιδευτικών της πράξης, ίσως να πρόκειται για έναν συνειρμό που έχει την εκκίνηση του στην αντίληψη ότι τα παιδιά «ακόμα δεν ορίζουν το σώμα τους» και άρα το ρίσκο θεωρείται 'δεδομένο'. Αν και μικρή σε κλίμακα, η έρευνα φαίνεται επίσης να επιβεβαιώνει το φόβο των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το έντονο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο (Christidou, Tseveni, Epitropou & Kittas, 2013) αλλά και τη συσχέτιση που κάνουν μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού και τραυματισμών (Kalpogianni, 2019).

Η αγωνία και η ευθύνη που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τους οδηγούν σε μια υπερ-προστατευτικότητα και σε κανόνες που απαγορεύουν στα παιδιά, εκ προοιμίου, να πειραματιστούν με το σώμα τους, να δοκιμάσουν 'εναλλακτικές' χρήσεις αντικειμένων στο παιχνίδι (βλ. συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι φαντασίας) ή να εξερευνήσουν, για παράδειγμα, τι υπάρχει πίσω από έναν θάμνο στην αυλή. Όπως έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Shearn, 2004), οι κανόνες αυτοί δεν είναι διαπραγματεύσιμοι. Από την οπτική των Kvalnes και Sandseter (2022, σ. 2), μοιάζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει την υποχρέωση (την 'ηθική') του «να αποφύγω το 'κακό' με κάθε κόστος» (avoid-harm-ethics), γεγονός που δεν επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν τα οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού (αλλά και το δικαίωμα τους στη δράση και την κίνηση). Η 'υποχρέωση' αυτή, όπως εξηγούν οι ίδιοι συγγραφείς, πολύ συχνά οδηγεί σε μηδενική ανοχή, (π.χ. για πεσίματα, γλιστρήματα ή αλλαγή της προκαθορισμένης χρήσης των αντικειμένων) και επηρεάζεται από γρήγορες και 'ενστικτώδεις' αποφάσεις ή την προκατάληψη της επιβεβαίωσης (confirmation bias) οι οποίες θολώνουν τη διάκριση μεταξύ πραγματικού (αντικειμενικού) και αντιληπτού

(υποκειμενικού) ρίσκου (σ. 79). Για παράδειγμα, όπως προκύπτει και από τα σχόλια των εκπαιδευτικών του δείγματος η ύπαρξη κλαδιών (θάμνων ή χαμηλών δέντρων) επιβεβαιώνει το φόβο τους «να βγει κάποιο μάτι».

Οι κανόνες που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, μέσα στο πλαίσιο που περιγράφεται, υποδηλώνουν, εκτός από την αγωνία τους, και κάτι άλλο: τη δυσκολία να δουν τους εαυτούς τους σε υποστηρικτικό ρόλο, ακόμα κι όταν είναι σε θέση να διακρίνουν τα μακροχρόνια οφέλη του ριψοκίνδυνου παιχνιδιού για την ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα, η διάκριση των παιδιών σε ‘ήδη’ ώριμα και ανώριμα, ή ‘έτοιμα’ και ‘μη-έτοιμα’, δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τις προσπάθειες των παιδιών να ρισκάρουν ως μια μαθησιακή διαδικασία (αλλά και μια διαδικασία ωρίμασης) στην οποία οι ίδιες μπορούν να συμβάλλουν - για παράδειγμα, με κανόνες που βοηθούν τα παιδιά να αξιολογήσουν και να διαχειριστούν πιθανούς κινδύνους (και όχι με κανόνες που απαγορεύουν κάθε απόπειρα ή προσπάθεια).

Όπως αναφέρεται και στην ενότητα για την ανάλυση των δεδομένων, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα για το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, πρέπει να εκληφθούν ως υπό κατασκευή κι αυτό όχι μόνο γιατί ο όρος είναι αρκετά καινούργιος στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά και γιατί είναι ‘φορτωμένος’ με αντιφατικά σημαινόμενα και έντονη υποκειμενικότητα (Nikiforidou, 2017). Παρ’ όλα αυτά, τα δεδομένα δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το ‘χώρο’ που ‘δίνεται’ το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο ελληνικό νηπιαγωγείο και ανοίγουν ένα παράθυρο στην οπτική, τους προβληματισμούς και τα διλήμματα των εκπαιδευτικών που μπορούν να συζητηθούν σε σχετικές επιμορφώσεις και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Τέτοιες συζητήσεις οφείλουν να τονίζουν ότι η προσπάθεια των ενηλίκων να προστατέψουν τα παιδιά «πάση θυσία» από κάθε κίνδυνο και ρίσκο έχει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και στερεί από τα παιδιά την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων και γνώσεων. Ταυτόχρονα πρέπει να στοχεύουν στο να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τα γνωστικά και συναισθηματικά εφόδια που θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν τα ηθικά διλήμματα και τα πρακτικά ζητήματα που εγείρονται σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που δεν καταγράφεται ως ανοιχτό στην ιδέα του ‘ρίσκου’ στην προσχολική ηλικία (Kalrogianni, 2019).

Ίσως το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση να είναι η ανάδειξη της έννοιας του γραμματισμού του ρίσκου, δηλ. η ανάπτυξη της ικανότητας να αντιμετωπίζεται το ρίσκο τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο (Nikiforidou, 2017). Μέσα σε αυτό πλαίσιο, το ρίσκο γίνεται κατανοητό ως πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια και αναδεικνύεται ο ρόλος των ίδιων των παιδιών στη διαχείριση του. Με δεδομένο ότι τα παιδιά πάντα θα αναζητούν τη συγκίνηση, την έξαψη και τον ενθουσιασμό που συνδέονται με το παιχνίδι, την περιπέτεια, και τις προκλήσεις (γνωστικές και σωματικές) (Smith, 1982), το βάρος πέφτει στους ενήλικες να βρουν τρόπους να τα βοηθήσουν να διαχειρίζονται συναισθήματα και καταστάσεις με ασφάλεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M.S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423-54. doi: 10.3390/ijerph120606423
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children’s safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-48. doi:10.3390/ijerph9093134

- Brussoni, M. (2020). Outdoor risky play. In T. Burns, & F. Gottschalk (Eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 59-83.
- Cooke, M., Wong, S., & Press, F. (2021). Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/1463949119840740>
- Douglas M. (1992). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). *Risk competence: Towards a pedagogic conceptualisation of risk*. <http://www.childrenwebmag.com/articles/social-pedagogy/towards-a-pedagogic-conceptualisation-of-risk>
- Goldenberg, G. (2021). *Risky Play: as safe as possible or as safe as necessary?* <https://www.earlyyearseducator.co.uk/features/article/risky-play-as-safe-as-possible-or-as-safe-as-necessary>
- Hinchion, S., McAuliffe, E., & Lynch, H. (2021). Fraught with frights or full of fun: perspectives of risky play among six-to-eight-year olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 696-714. doi: 10.1080/1350293X.2021.1968460
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N. Eyre, E.L., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2022). “Children are precious cargo; we don’t let them take any risks!”: Hearing from adults on safety and risk in children’s active play in schools: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 19, 111. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01344-7>
- Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155-173. doi: 10.1080/21594937.2019.1643979
- Kleppe, R. (2018). *One-to-three-year-olds’ risky play in early childhood education and care* [Doctoral Dissertation, Oslo Metropolitan University]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/5890>
- Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E.B. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308163>
- Knapik, M. (2006). The Qualitative Research Interview: Participants’ Responsive Participation in Knowledge Making. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 77–93. <https://doi.org/10.1177/160940690600500308>
- Kontopoulou, M. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 20–34. <https://doi.org/10.12681/dial.10512>
- Kvalnes, Ø., & Sandseter, E. B. H. (2023). *Risky Play: An Ethical Challenge*. Palgrave MacMillan.
- Little, H. (2006). *Children’s risk-taking behaviour: Implications for early childhood policy and practice*. Taylor and Francis.
- Little, H. (2022). “It’s about Taking the Risk”: Exploring Toddlers’ Risky Play in a Redesigned Outdoor Space. *Education Sciences*, 12(10), 677. <https://doi.org/10.3390/educsci12100677>
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers’ Beliefs about Children’s Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 54, 339–360. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8>
- Loebach, J., Sanches, M., Jaffe, J., & Elton-Marshall, T. (2021). Paving the Way for Outdoor Play: Examining Socio-Environmental Barriers to Community-Based Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3617. doi: 10.3390/ijerph18073617. PMID: 33807263; PMCID: PMC8037806.
- McFarland, L., & Laird, S. (2018). Parents’ and Early Childhood Educators’ Attitudes and Practices in Relation to Children’s Outdoor Risky Play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 1-10. doi: 10.1007/s10643-017-0856-8

- Μπιρμπίλη, Μ. (2016). Το παιδικό παιχνίδι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 4-8.
- Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2018). Δημιουργία ανοιχτών χώρων παιχνιδιού και μάθησης στο αστικό περιβάλλον: Η περίπτωση του 'rop up adventure play'. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'*. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1433>
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Παιδαγωγική ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Τυπωθύτω. Γ. Δαρδανός
- Nikiforidou, Z. (2017). Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 322–332.
- Penrod, J., Preston, D. B., Cain, R. E., & Starks, M. T. (2003). A Discussion of Chain Referral as a Method of Sampling Hard-to-Reach Populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14(2), 100–107. <https://doi.org/10.1177/1043659602250614>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: a comparative study on current and prospective Kindergarten Educators. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1-17. doi: 10.1080/03004430.2020.1813123
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play among Preschool Children [Doctoral Dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270413>
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129, doi: 10.1080/13575279.2019.1685
- Sandseter, E. B. H., & Kleppe, R. (2019). Outdoor Risky Play. In M. Brussoni (Ed.), *Outdoor Play - Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 27-33). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/outdoor-play>
- Sandseter, E. B. H., & Kleppe, R., & Kennair, L. E. O. (2023). Risky play in children's emotion regulation, social functioning, and physical health: an evolutionary approach. *International Journal of Play*, 12(1), 127-139. doi: 10.1080/21594937.2022.2152531
- Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). "We don't allow children to climb trees": How a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–20.
- Shearn, P. (2004). *Teaching practice in risk education for 5–16-year-olds*. Report no. HSL 2005/23. Sheffield: Health and Safety Laboratory.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.