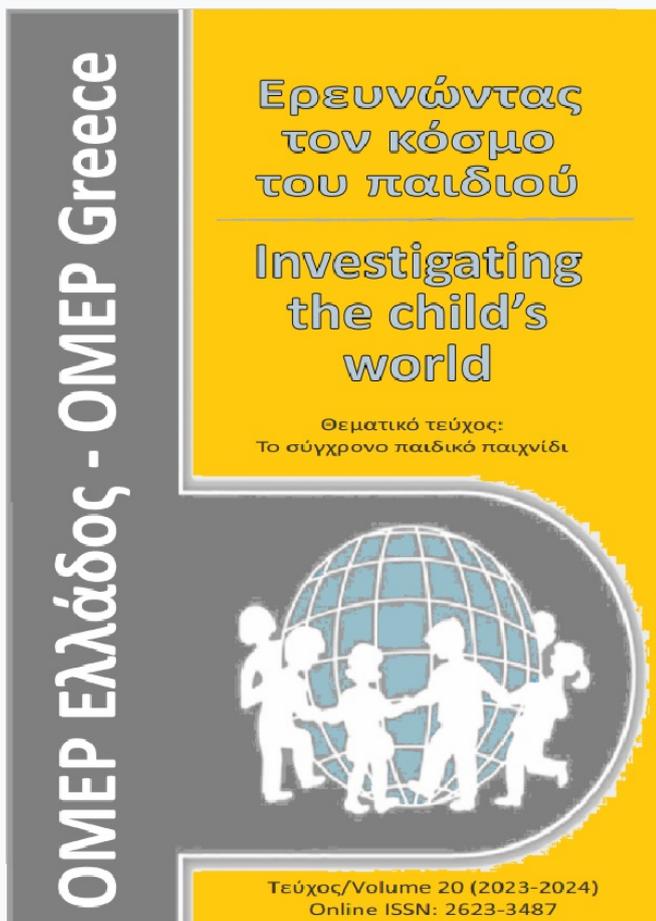


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού

Μαρία Κανάκη, Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/icw.35451](https://doi.org/10.12681/icw.35451)

Copyright © 2024, Μαρία Κανάκη, Μαρία Παπανδρέου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κανάκη Μ., & Παπανδρέου Μ. (2024). Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 34–48. <https://doi.org/10.12681/icw.35451>

Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού

Μαρία Κανάκη, Υπ. Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,
mgkanaki@nured.auth.gr

Μαρία Παπανδρέου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,
mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία αποτελεί αντικείμενο συζήτησης διεθνώς. Η παρούσα εργασία ερευνά τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών για τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης. Η ιδέα αυτή στηρίζεται στις αρχές της συμμετοχικής παιδαγωγικής και έρευνας, όπου τα μικρά παιδιά αναγνωρίζονται ως ικανοί κατασκευαστές νοήματος και πληροφοριοδότες για θέματα που τα αφορούν, αναγνωρίζοντας τη σημασία των αντιλήψεων τους για τη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιούνται δεδομένα από μια μεγαλύτερου εύρους ερευνητική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας μελετήθηκαν οι αντιλήψεις παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών για διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας μάθηση. Για τη συλλογή των δεδομένων από τα παιδιά, σχεδιάστηκε μια συμμετοχικού τύπου έρευνα, όπου αξιοποιήθηκε ένας συνδυασμός ευέλικτων ερευνητικών εργαλείων. Στην παρούσα εργασία, αναλύονται και παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη διαδικασία της φωτο-αφήγησης, στην οποία συμμετείχαν 35 παιδιά. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση, αναγνωρίζοντας ότι συντελείται μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο φάνηκε να αποτελεί για τα παιδιά αντικείμενο, αλλά και μέσο μάθησης. Επίσης, τα παιδιά φάνηκε να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης και να συνειδητοποιούν τις διαφορετικές στρατηγικές που αξιοποιούν για να μάθουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι συνομήλικοι αποτελούν για τα παιδιά βασικούς συντελεστές για τη μάθηση τους στο παιχνίδι, ενώ σημαντικό ρόλο, σε κάποιες περιπτώσεις, φάνηκε να έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αντιλήψεις Παιδιών, Συμμετοχική Έρευνα, Μάθηση μέσω παιχνιδιού, Φωτο-αφήγηση

Preschool children's perspectives on learning through play

Maria Kanaki, PhD Candidate, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd,
mgkanaki@nured.auth.gr

Maria Papandreou, Professor, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd,
mpapan@nured.auth.gr

ABSTRACT

Discussion about learning through play in ECE contexts is growing worldwide. The present study, which is part of a larger research project that investigates different aspects of learning from the perspective of children and other stakeholders in Greece, focuses on how children perceive the relationship between play and learning. The theoretical position of the project, within participatory pedagogical and research approaches, valuing young learners' views in research and practice, recognises them as competent and expert informants. In line with this perspective, the whole project

used a multimodal methodology. Findings from photo-supported interviews with 35 kindergarten children are analysed and discussed in the present study. Data analysis showed that children connect learning to play and acknowledge that learning takes place through play. For them, play activities in the kindergarten seems to serve as both a learning opportunity and a learning environment. Moreover, the participants acknowledged themselves as active contributors to the educational process and demonstrated an understanding of the different learning strategies they enact during play. At the same time, peers were found to have a central role in the learning process during play, while teachers and family members were found important in some cases.

KEY WORDS: Children's perspectives; Participatory research approaches; Learning through play; Photo – narration

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα, το οποίο διαχρονικά έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και έχει μελετηθεί μέσα από διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές οπτικές (Fleer, 2018). Παρόλο που το παιχνίδι και η μάθηση, συχνά ακόμα και σήμερα, γίνονται αντιληπτά ως σημεία δυο αντίθετων πόλων, οι φωνές που υποστηρίζουν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους αυξάνονται διαρκώς (Whitebread, 2018).

Η κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία, άσκησε σημαντική επιρροή στη θεμελίωση της σημασίας του ρόλου του παιχνιδιού στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και της παιδαγωγικής ιδέας για μάθηση μέσω παιχνιδιού. Όπως αναφέρει η Fleer (2018), το παιχνίδι προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύνδεσης μεταξύ των νοητικών λειτουργιών του παιδιού με τις κοινωνικές συνθήκες και τα πολιτισμικά τεχνουργήματα που συναντά στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχει. Υπό αυτή την έννοια, πρόκειται για μια δυναμική και σύνθετη δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας, η οποία καθορίζεται πολιτισμικά και εξελίσσεται διαρκώς. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η συμμετοχή στο παιχνίδι είναι μετασχηματιστική, καθώς συμβάλει στην ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών των παιδιών. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες της κοινότητας τους και με αυτόν τον τρόπο εισέρχονται σε μια ζώνη (Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, στο εξής ZEA) που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση. Κάτω από αυτήν την προοπτική, παρουσιάζει το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία ως την *κυρίαρχη* δραστηριότητα των παιδιών.

Από την άλλη μεριά, διάφορες σύγχρονες προσεγγίσεις της παιδαγωγικής του παιχνιδιού, αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία (π.χ. DeLuca, Pyle, Valiquette, & LaPointe-McEwan, 2020, Whitebread, 2018). Στη βάση αυτή, υιοθετώντας μια κοινωνικό – πολιτισμική οπτική, αρκετοί ερευνητές προτείνουν ένα πλαίσιο συμμετοχικών μαθησιακών εμπειριών που συνδυάζουν λειτουργικά το παιχνίδι με την εμπρόθετη διδασκαλία (Hedges & Cooper, 2018). Αυτό προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, επιλέγοντας μαθησιακούς στόχους που ταιριάζουν με τις προθέσεις των ίδιων των παιδιών (Breathnach, Danby & O’Gorman, 2017, Jensen, Pyle, Alaca & Fesseha, 2019).

Στη βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση τέτοιου είδους συμμετοχικών μαθησιακών εμπειριών διαδραματίζει η κατανόηση των διαφοροποιημένων εμπειριών παιχνιδιού και μάθησης που έχουν τα παιδιά (Fleer, 2018). Η διαδικασία αυτή μπορεί να διασφαλίσει τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού και της μάθησης των παιδιών *με τρόπους που έχουν νόημα για τα ίδια* (Hedges & Cooper, 2018: 379), δίνοντας κίνητρο για μάθηση και συμμετοχή (Broström, 2017). Ωστόσο, η έρευνα για το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία μόνο εν μέρει έχει εστιάσει στην ακρόαση της *φωνής* των ίδιων των παιδιών με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο νοηματοδοτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες (π.χ.

Theobald et al., 2015) και τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (π.χ. Colliver, 2017). Επιπλέον, η σχετική έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο είναι ακόμη πιο περιορισμένη (π.χ. Τόπη & Παπανδρέου, 2021).

Στη βάση αυτή, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αποτυπώσει τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, στο ελληνικό πλαίσιο. Η έρευνα βασίζεται στην ιδέα του *ικανού παιδιού* (Clark & Flewitt, 2020) που υποστηρίζει την ικανότητα των παιδιών να επικοινωνούν τις αντιλήψεις τους, αναδεικνύοντας τη σημασία της ακρόασης της *φωνής* τους και της ενεργητικής συμμετοχής τους σε αποφάσεις για θέματα που τα αφορούν (Colliver, 2017).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι αντιλήψεις των παιδιών μέσα από την κοινωνικό – πολιτισμική οπτική

Σύμφωνα με την κοινωνικό – πολιτισμική θεωρία, η συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες της κοινότητας, επίσημες ή ανεπίσημες, είναι το όχημα για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η Rogoff (1995) χρησιμοποιεί την έννοια της συμμετοχικής οικειοποίησης για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν την κατανόηση για τον κόσμο γύρω τους. Η συμμετοχική οικειοποίηση περιγράφεται ως μια δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά βιώνουν ατομικές αλλαγές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά μεταμορφώνουν τον τρόπο που συμμετέχουν και μαθαίνουν σε κοινότητες και κοινωνικό - πολιτιστικές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα, συμβάλλουν στον μετασχηματισμό ή τη δημιουργία νέων πολιτιστικών πρακτικών. Κάτω από μια παρόμοια προοπτική, ο Corsaro (1992) εξηγεί ότι τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν στον κόσμο των ενηλίκων και παράλληλα διαμορφώνουν τις δικές τους κουλτούρες συνομηλίκων.

Με άλλα λόγια, η μάθηση, στο πλαίσιο της κοινωνικό - πολιτισμικής θεωρίας, είναι μια δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού με άλλα άτομα σε κοινωνικό - πολιτισμικές δραστηριότητες. Μέσω της συμμετοχικής αυτής διαδικασίας, τα παιδιά αναπτύσσουν νέα νοήματα και μετασχηματίζουν τον τρόπο συμμετοχής τους στις κοινότητες και τις πολιτισμικές πρακτικές. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο κάθε παιδί αντιλαμβάνεται έννοιες, όπως η μάθηση και το παιχνίδι, έχει έναν δυναμικό και σύνθετο χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με τα πλαίσια στα οποία συμμετέχει.

Κάτω από αυτή τη θεωρητική οπτική, οι σύγχρονες συμμετοχικές προσεγγίσεις για τη μάθηση (Παπανδρέου, 2020) αναγνωρίζουν τη σημασία της τεκμηρίωσης των αντιλήψεων των παιδιών και της αξιοποίησης τους στη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών μέσω παιχνιδιού (Chen, Rouse & Morrissey, 2023). Οι Rogoff, Callanan, Gutiérrez και Erickson (2016) επισημαίνουν ότι μια τέτοια προοπτική δεν αντανάκλα απουσία στόχων και έλλειψη προσπάθειας σε σχέση με τη μάθηση. Αντιθέτως, όταν οι ενήλικες γνωρίζουν ουσιαστικά τα παιδιά (Brooker, 2011), ως ένα βασικό συστατικό της παιδαγωγικής τους σχέσης, έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις ενδείξεις που αυτά παρέχουν σε σχέση με τις κατανοήσεις τους, διαδικασία που μπορεί να διασφαλίσει τον εμπλουτισμό του παιχνιδιού και της μάθησης με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους (Broström, 2017, Hedges & Cooper, 2018) και κατά συνέπεια μπορούν να υποστηρίξουν λειτουργικά και αποτελεσματικά τη μάθηση και την ανάπτυξη τους.

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού

Σύμφωνα με μια πρόσφατη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Goodhall & Atkinson, 2019), τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών συγκλίνουν στο ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το παιχνίδι και τη μάθηση ως σημεία δύο αντίθετων πόλων. Το παιχνίδι δηλαδή για τα παιδιά περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις δικές τους ιδέες και πρωτοβουλίες, ενώ η ακαδημαϊκή μάθηση συνδέεται συνήθως με δραστηριότητες στις οποίες δεν έχουν τη

δυνατότητα να λάβουν πρωτοβουλίες και η συμμετοχή τους είναι υποχρεωτική. Επιπλέον, τα ευρήματα της ίδιας ανασκόπησης έδειξαν ότι τα παιδιά συνδέουν το παιχνίδι με τη διασκέδαση και την πρόκληση θετικών συναισθημάτων, ενώ την ακαδημαϊκή μάθηση με τη νοητική προσπάθεια και την αντιμετώπιση προκλήσεων. Ο χώρος διεξαγωγής μιας δραστηριότητας φαίνεται ότι αποτελεί, επίσης, κριτήριο για την κατηγοριοποίηση της ως παιχνίδι ή μάθηση από τα παιδιά, ενώ η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και η απουσία εκπαιδευτικού ξεχωρίζουν ως βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (π.χ. Howard, 2002, Howard, Jenvey & Hill, 2006).

Ωστόσο, οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος αυτών των ερευνών, πιθανό, να παρότρυναν τα παιδιά να διαχωρίσουν το παιχνίδι από τη μάθηση, χωρίς, επιπρόσθετα, να τους παρείχαν τη δυνατότητα να περιγράψουν τις πιθανές συνδέσεις τους (Letourneau & Sobel, 2020). Για παράδειγμα, τα παιδιά συχνά παροτρύνονταν να περιγράψουν με ποιον τρόπο το παιχνίδι και η μάθηση διαφέρουν μεταξύ τους (π.χ. Breathnach et al., 2017) ή να ταξινομήσουν εικόνες ως παιχνίδι ή εργασία (π.χ. Howard, 2002, Howard et al., 2006). Επιπλέον, η χρήση του όρου εργασία (work) στις έρευνες αυτές, θα μπορούσε να αποτελεί επιπρόσθετο εμπόδιο για την αποκάλυψη των αντιλήψεων των παιδιών για τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης. Όπως επισημαίνουν οι Pyle και Alaca (2016) παρά το γεγονός ότι τα παιδιά στις έρευνες αυτές διαχώρισαν το παιχνίδι από την εργασία, είναι πιθανόν να θεωρούσαν ότι συντελείται μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους.

Όπως σημειώνουν οι Clark και Moss (2010:17) «η ακρόαση των μικρών παιδιών, είναι σημαντικό να είναι μια διαδικασία ανοιχτή στους πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους που μεταχειρίζονται τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους». Κάτω από αυτήν την οπτική, πιο πρόσφατες έρευνες μελέτησαν μεταξύ άλλων και τις αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, αξιοποιώντας πιο «ανοιχτά» ερευνητικά εργαλεία, όπως για παράδειγμα συνεντεύξεις που στηρίζονται σε ανοιχτές ερωτήσεις (π.χ. Letourneau & Sobel, 2020, Wu, 2015), συζητήσεις με αφορμή βιντεοσκοπημένα περιστατικά παιχνιδιού στα οποία τα παιδιά συμμετείχαν (π.χ. Colliver & Fleer, 2016, Theobald et al., 2015) και συζήτηση με αφορμή το σχέδιο και τη φωτογραφία (π.χ. Τόπη & Παπανδρέου, 2021).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνών αυτών, αν και περιορισμένα, έδειξαν ότι τα παιδιά δεν μοιράζονται μια κυρίαρχη άποψη για τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (π.χ. Sandberg et al., 2017, Theobald et al., 2015). Έτσι, ενώ κάποια παιδιά διαχωρίζουν το παιχνίδι από τη μάθηση, ως δυο διαδικασίες που συμβαίνουν σε διαφορετικά πλαίσια και χρονικές στιγμές, άλλα παιδιά τις συνδέουν, αναγνωρίζοντας ότι συντελείται μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, παιδιά (4 - 6 ετών) στην Αυστραλία διαχώρισαν την ακαδημαϊκή μάθηση από το παιχνίδι και συνέδεσαν τη μάθηση με την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά (Theobald et al., 2015). Από την άλλη μεριά, στην έρευνα των Colliver και Fleer (2016), τα παιδιά σχολιάζοντας βιντεοσκοπημένα περιστατικά παιχνιδιού, εστίασαν στην εκμάθηση των κανόνων και των ρόλων που εμπεριέχονταν στα σενάρια συμβολικού παιχνιδιού που συμμετείχαν. Σε μια πρόσφατη ελληνική έρευνα (Τόπη & Παπανδρέου, 2021), παιδιά προσχολικής ηλικίας ρωτήθηκαν, μεταξύ άλλων, εάν μαθαίνουν στο παιχνίδι τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους όχι μόνο αναγνωρίζουν τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού, αλλά είναι σε θέση να περιγράψουν ρητά τόσο το περιεχόμενο της μάθησης τους, όσο και συγκεκριμένες στρατηγικές που αξιοποιούν στο παιχνίδι τους για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Οι διαπολιτισμικές έρευνες των Sandberg et al. (2017) και Wu (2015), αναδεικνύουν το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο ως έναν καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών που θα μπορούσε να εξηγήσει την ποικιλία των απόψεων που εκφράζουν για το συγκεκριμένο ζήτημα. Αντίστοιχα, οι Pyle και Alaca (2016) έδειξαν ότι η κουλτούρα

της τάξης και οι εμπειρίες παιχνιδιού που προσφέρονται στα παιδιά στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης ασκούν σημαντική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης. Για παράδειγμα, τα παιδιά που συμμετείχαν μόνο σε μη οργανωμένο παιχνίδι στις τάξεις τους, χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, σπάνια έκαναν συνδέσεις μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης. Αντίθετα, τα παιδιά που συμμετείχαν σε ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών εμπειριών παιχνιδιού ήταν πιο πιθανό να περιγράψουν το παιχνίδι και τη μάθηση ως δυο αλληλένδετες διαδικασίες.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η παρούσα μελέτη επεδίωξε να εντοπίσει αν και με ποιον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το παιχνίδι τους ως ένα πλαίσιο μάθησης. Αντίθετα με τις προηγούμενες έρευνες η διερεύνηση αυτή δεν είχε ως σημείο εκκίνησης τη μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών για το παιχνίδι, αλλά τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα μελέτη είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας στο πλαίσιο της διεξαγωγής της διδακτορικής διατριβής της πρώτης ερευνήτριας, η οποία μελέτησε τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας μάθησης. Σε συνέπεια με τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και αναγνωρίζοντας τα μικρά παιδιά ως ειδήμονες της δικής τους ζωής (Clark & Moss, 2010), υιοθετήθηκαν συμμετοχικές μέθοδοι έρευνας. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία: α. παρείχε στα παιδιά τη δυνατότητα, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερου ελέγχου και ουσιαστικής συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία και β. τους προσέφερε την ευκαιρία να αναπαραστήσουν τη σκέψη τους με πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους (Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Wahle, & Roer-Strier, 2019). Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με ηχογράφηση συνεντεύξεων και αυθόρμητων συζητήσεων, φωτογραφίες και σχέδια που παρήγαγαν τα παιδιά και σημειώσεις πεδίου.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις τάξεις δύο δημόσιων νηπιαγωγείων της Αθήνας. Επιδιώκοντας τη συλλογή πλούσιων πληροφοριών, επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες τάξεις ως μελέτη πολλαπλής περίπτωσης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με δειγματοληψία ευκολίας (Robson, 2010), καθώς επιλέχθηκαν τάξεις στις οποίες ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας. Συμμετείχαν συνολικά 36 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, η νηπιαγωγός κάθε τάξης και οι γονείς των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας για μια συμμετοχικού τύπου έρευνα με τα παιδιά, μετά από έγκριση (Αρ. Πρωτ.: Φ15/76672/ZX/91245/Δ1) πραγματοποίησης της έρευνας από το ΙΕΠ, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των νηπιαγωγών και των γονέων για την έρευνα και ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Ακολούθησε η ενημέρωση των παιδιών και ζητήθηκε η δική τους συναίνεση σε ειδικά διαμορφωμένο έντυπο. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, σε κάθε παιδί αποδόθηκε ένας κωδικός που αποτελείται από το γράμμα 'π' και έναν αύξον αριθμό.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα εργασία, αναλύονται και παρουσιάζονται δεδομένα που προέκυψαν από τη μέθοδο της φωτο-αφήγησης. Στα παιδιά, πλην ενός που δεν το επιθυμούσε, δόθηκαν ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και ενθαρρύνθηκαν να φωτογραφίσουν στιγμές από την τάξη τους στις οποίες θεωρούν ότι τελείται μάθηση. Με σκοπό την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων, στα παιδιά προτάθηκε να βγάλουν πέντε φωτογραφίες το καθένα, ωστόσο αυτό δεν λειτούργησε ως άκαμπτος κανόνας. Υπήρξε, δηλαδή, ευελιξία και τα παιδιά έβγαλαν σε

κάποιες περιπτώσεις περισσότερες ή λιγότερες φωτογραφίες κατά βούληση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με κάθε παιδί ατομικά με αφορμή τα οπτικά τεκμήρια (φωτογραφίες). Στα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνονται οι φωτογραφίες των παιδιών και οι μετεγγραφές των ηχογραφημένων συνεντεύξεων.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η επαγωγική-θεματική ανάλυση (Guest, Macqueen & Namey, 2012). Αρχικά, μελετήθηκαν τα δεδομένα αρκετές φορές με σκοπό την εξοικείωση μαζί τους. Στη συνέχεια, απομονώθηκαν αποσπάσματα τα οποία κωδικοποιήθηκαν, ακολουθώντας διαδικασίες «ανοικτής» κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2003, Corbin & Strauss, 2008). Οι κωδικοί που εντοπίστηκαν ομαδοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε θέματα. Στην εργασία αυτή, παρουσιάζονται τα ευρήματα από την εστίαση στις αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους, περιέγραψαν το παιχνίδι και τη μάθηση ως δυο αλληλένδετες διαδικασίες, αναγνωρίζοντας το παιχνίδι: α. ως ένα πλαίσιο μάθησης και β. ως αντικείμενο μάθησης.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να αποτυπώσουν στιγμιότυπα μάθησης στην τάξη τους, από τα 35 παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία της φωτο-αφήγησης, τα 22 περιέλαβαν στις φωτογραφίες τους, μεταξύ άλλων, δραστηριότητες (ή γωνιές) και συγκεκριμένα αντικείμενα που επιλέγουν κατά τη διάρκεια της ελεύθερης ώρας στο νηπιαγωγείο. Αυτές οι δραστηριότητες και τα αντικείμενα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χαρακτηρίστηκαν ρητά από τα παιδιά ως παιχνίδι (βλ. Πίνακα 1). Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν αυθόρμητα τις δραστηριότητες τους κατά το ελεύθερο παιχνίδι ως ένα πλαίσιο μάθησης. Τα υπόλοιπα παιδιά (N=13), αρχικά, δεν φάνηκε να συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση, καθώς δεν φωτογράφησαν και δεν αναφέρθηκαν αυθόρμητα στη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Ωστόσο, επτά από αυτά, όταν ρωτήθηκαν ευθέως από την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, «Μαθαίνεις κάτι, όταν παίζεις;», αποκρίθηκαν θετικά, περιγράφοντας, σε αρκετές περιπτώσεις, λεπτομερώς περιστατικά ελεύθερου παιχνιδιού στα οποία είχαν συμμετάσχει, καθώς και τι είχαν αποκομίσει από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Έτσι, συνολικά 29 από τα 35 παιδιά φαίνεται να αναγνώρισαν το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο ως ένα πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται μάθηση. Έξι παιδιά δεν έκαναν καμία αναφορά στη μάθηση μέσω παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο, ενώ μόνο ένα παιδί είχε αντιφατικές απόψεις, συνδέοντας τη μάθηση μόνο με κάποια είδη παιχνιδιού και διαχωρίζοντας την από άλλα.

Οι ατομικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ της ερευνήτριας και των παιδιών, με αφορμή τις φωτογραφίες, επεκτάθηκαν και σε μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών εκτός του νηπιαγωγείου. Από τα 35 παιδιά της έρευνας τα 22 αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες παιχνιδιού που πραγματοποιούν στο σπίτι τους ή σε παιχνίδια – αντικείμενα που κατέχουν και τα οποία αξιοποιούν στο παιχνίδι τους. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους (N=20) περιέγραψαν αυτές τις εμπειρίες παιχνιδιού ως ένα πλαίσιο μάθησης (π8: «[...] παίζαμε σχολείο με την αδερφή μου [...] μου έμαθε πέντε και πέντε κάνει δέκα»). Επιπρόσθετα, κάποια από τα παιδιά προσδιόρισαν το παιχνίδι ως κάτι που μαθαίνεται, δηλαδή το ίδιο ως ένα αντικείμενο μάθησης.

(Μαθαίνω) να παίζω με φορτηγά θηρία. (π1, απαντώντας στην ερώτηση της ερευνήτριας: «Άλλα πράγματα που μαθαίνεις στο σπίτι;»)

[...] Μαθαίνω να παίζω με τα αδελφάκια μου και το αρκουδάκι που έχει άσπρο και μπλε. Το 'χασα κάπου στην κούνια μου[...] (π29, αποκρινόμενο στην ερώτηση της ερευνήτριας: «Στο σπίτι, τι μαθαίνεις;»)

[...] Μαθαίνω να παίζω μαζί τους [...] (π35, αποκρινόμενο στην ερώτηση της ερευνήτριας: «Με τους φίλους σου μαθαίνεις κάτι;»)

Πίνακας 1. Το περιεχόμενο των οπτικών αναπαραστάσεων των παιδιών για τη μάθηση στο νηπιαγωγείο όπου περιλαμβάνεται παιχνίδι

| Τι απεικονίζουν | Παραδείγματα | Παιδιά |
|---|---|--|
| Γωνιές: Συμβολικό παιχνίδι (σπιτάκι, κουζίνα, μάστορας, μαγαζάκι/μανάβικο) Κατασκευαστικό παιχνίδι (Οικοδομικό υλικό) |  | π11, π14, π15, π16, π20, π22, π24, π27, π29, π32, π33, π35 |
| Παιχνίδια – αντικείμενα: Οχήματα, οικοδομικό υλικό, φιγούρες ζώων, επιτραπέζια παιχνίδια, εκπαιδευτικά παιχνίδια, παζλ |  | π1, π2, π6, π11, π13, π15, π16, π17, π19, π20, π22, π24, π26, π27, π28, π29, π30, π32, π33, π34, π35 |

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού

Η ανάλυση των αναφορών των παιδιών για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού αποκάλυψε τρία βασικά θέματα: α. τα είδη του παιχνιδιού που αναγνωρίζουν τα παιδιά ως πλαίσια στα οποία συντελείται μάθηση, β. τις ιδέες τους για το τι μαθαίνουν κατά τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι και γ. τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν μέσα στο παιχνίδι τους.

Μελετώντας τον Πίνακα 2, φαίνεται ότι τα παιδιά, συνδέουν τη μάθηση με τη συμμετοχή σε διαδικασίες συμβολικού παιχνιδιού που πραγματοποιούνται σε διάφορες γωνιές της τάξης τους (π.χ. σπιτάκι, κουζίνα, μανάβικο/μαγαζάκι, μάστορας), αλλά και με τη συμμετοχή τους στο κατασκευαστικό παιχνίδι (π30: «Μαθαίνω να φτιάχνω πύργους. [...] Με αυτά τα τουβλάκια. Με αυτά τα παίζουμε και προσπαθούμε να μην μας πέσουν»). Σε αντιστοιχία, σε κάποιες περιπτώσεις, οι δραστηριότητες αυτές χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά, ως συγκεκριμένα παραδείγματα για να περιγράψουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες στο σπίτι. Οι εμπειρίες αυτές προέκυψαν, μετά από ερώτηση της ερευνήτριας («Αν σου έδινα τη φωτογραφική μηχανή στο σπίτι, τι θα έβγαζες για να μου δείξεις ότι μαθαίνεις και εκεί;»). Τα παιδιά, έτσι, έδωσαν απαντήσεις που συμπεριέλαβαν διάφορες διαδικασίες συμβολικού (π6: «Με το κουκλόσπιτο μαθαίνω πώς είναι οι οικογένειες») και κατασκευαστικού παιχνιδιού (π28: «Μου αρέσει να φτιάχνω πύργους στο σπίτι μου με τα τουβλάκια [...] Μαθαίνω να φτιάχνω πυργάκια»).

Πίνακας 2. Ποια είδη παιχνιδιού αποτελούν πλαίσιο μάθησης

| Είδη παιχνιδιού | Παραδείγματα από το νηπιαγωγείο | Παιδιά | Παραδείγματα από το σπίτι | Παιδιά |
|---|---|--|--|---|
| Δραστηριότητες & γωνιές συμβολικού παιχνιδιού | π20: Το μαγαζάκι [...] Δίνουμε φρούτα στην κουζίνα...Μαθαίνω, όταν μεγαλώσω να δίνω φρούτα στους καλεσμένους. | π3, π9, π11, π12, π14, π15, π16, π18, π20, π21, π22, π24, π29, π32, π33, π36, π34 | Π9: Μαθαίνω στην κουζίνα μου πως να μαγειρεύω [...] Βάζω στην κατσαρόλα μου ένα καλαμπόκι και στην άλλη κατσαρόλα ένα καρότο και στην άλλη ένα μπισκοτάκι. | π6, π8, π9, π11, π15 |
| Κατασκευαστικό παιχνίδι & οικοδομικό υλικό | π17: Τα τουβλάκια [...] (μαθαίνω) να φτιάχνω κάτι [...] Ένα κάστρο (αυθεντική προφορά). | π1, π2, π4, π6, π9, π10, π11, π16, π17, π30 | π28: Μου αρέσει να φτιάχνω πύργους στο σπίτι μου με τα τουβλάκια [...] Μαθαίνω να φτιάχνω πυργάκια. | π7, π28 |
| Επιτραπέζια/ Εκπαιδευτικά παιχνίδια | π15: Έβγαλα (φωτογραφία) ένα επιτραπέζιο άλλο που έχει αυτά τα ξυλάκια και τα βάζεις εκεί που θες [...] Μαθαίνω πώς –τι πρέπει να βάλω στη σωστή θέση. | π1, π12, π15, π16, π24, π35 | π30: Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει κάτι που σκούζει [...] Μαθαίνω να μιλάω ήσυχα για να μην με πονάν τα αυτιά μου. | π1, π30 |
| Παζλ | π16: Στο μεγάλο παζλ [...] Εκεί μαθαίνω πώς λένε τα σπίτια. | π1, π11, π12, π16, π22, π27, π29, π30, π32, π33 | π1: Ναι, μερικά που δεν ξέρουμε. Εγώ έχω φτιάξει ένα ψηλό παζλ που λέγεται ο Άιφελ και ανοίγει ένα φωτάκι και μετά βγάζει φώτα. | π1, π3, π22 |
| Ζωγραφική | π21: (Μαθαίνω) να ζωγραφίζω στο καβαλέτο. | π3, π15, π16, π17, π18, π19, π20, π21, π22, π26, π27, π28, π29, π30, π33, π34, π36 | | π2, π3, π5, π6, π12, π14, π15, π18, π19, π26, π27 |
| Παιχνίδια – Αντικείμενα | π16: (Φωτογράφησα) Τα παιχνίδια [...] Τα ζωάκια. Εμείς μιλάμε για τα ζωάκια και έτσι μαθαίνω κάποιες λέξεις καινούργιες- και έτσι τις μαθαίνω. | π13, π11, π16, π19, π33 | Π14. (Η αδερφή μου) Έχει και Frozen [...] (Μαθαίνω) Για να έχει γενέθια (αυθεντική προφορά). | π1, π5, π7, π9, π14, π16, π20, π27, π29, π30 |
| Κινητικό παιχνίδι | - | - | π16: Με τον παππού παίζουμε κληρονομή, παίζουμε κρυφτό και τίποτα άλλο. [Μαθαίνεις;] Ναι, γιατί, όταν παίζω κρυφτό, μαθαίνω να κύβομαι (αυθεντική προφορά) και καλά. | π10, π26 |
| Ψηφιακά παιχνίδια | - | - | π10: «(Στο σπίτι) παίζω Playstation. [...] Μαθαίνω να σκοτώνω τους κακούς». | π10, π26 |
| Οργανωμένο από ενήλικα παιχνίδι | π29: Θυμάμαι που παίζαμε (αναφέρει εκπαιδευτικούς & ερευνήτρια). Θυμάμαι που παίζαμε με τους αριθμούς και είδαμε τους αριθμούς που μας γάψατε (αυθεντική προφορά) μέσα στον πίνακα και εμείς τα βάζαμε σε ένα μπλε και μια κόκκινη. | π29 | - | - |

Η μάθηση, τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, φαίνεται να συνδέεται, επίσης, άμεσα με τη χρήση παιχνιδιών - αντικειμένων, όπως τα τουβλάκια, τα οχήματα, οι κούκλες και οι φιγούρες ζώων, τα οποία αξιοποιούνται από τα παιδιά κυρίως ως διαμεσολαβητικά εργαλεία για τις ανάγκες του συμβολικού ή κατασκευαστικού τους παιχνιδιού. Ωστόσο, ένα από τα παιδιά, ενώ αρχικά συνέδεσε τη μάθηση με τη συμμετοχή του σε σενάρια συμβολικού παιχνιδιού στην γωνία της κουζίνας, όταν ρωτήθηκε αν μαθαίνει κάτι όταν ασχολείται με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι - αντικείμενο (ένα κουκλόσπιτο με κούκλες μινιατούρες), απάντησε αρνητικά. Γεγονός που ίσως να σημαίνει ότι δεν συνδέει τη μάθηση με το αντικείμενο-παιχνίδι, αλλά με το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται και το αντικείμενο-παιχνίδι. Ακόμη, τα παιδιά δήλωσαν ότι μαθαίνουν κατά την ενασχόληση τους με επιτραπέζια παιχνίδια, με εκπαιδευτικά παιχνίδια και με τη σύνθεση παζλ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο διάλογος που ακολουθεί:

ε: Γιατί έβγαλες (ενν. γιατί φωτογράφησες) το παζλ;

π30: Και εκεί μαθαίνω κάτι.

ε: Τι μαθαίνεις;

π30: Να βρίσκω τα κομμάτια [...].

Επιπρόσθετα, κάποια παιδιά συνέδεσαν τη μάθηση με τη συμμετοχή τους σε κινητικά παιχνίδια (π.χ., κρυφτό, κυνηγητό, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, νύχτα ή μέρα), ενώ μόνο δύο παιδιά αναφέρθηκαν στη μάθηση κατά την ενασχόληση τους με ψηφιακά αντικείμενα.

Όσον αφορά τη ζωγραφική (συχνή επιλογή των παιδιών στο *ελεύθερο παιχνίδι*) αναφέρθηκε από πολλά παιδιά ως ένα πλαίσιο μάθησης (βλ. Πίνακα 2). Η ανάλυση των δεδομένων όμως έδειξε ότι μόνο δύο την περιέγραψαν ρητά ως παιχνίδι.

Τέλος, παρότι το σύνολο των αναφορών των παιδιών για τις μαθησιακές τους εμπειρίες περιλάμβανε μια ποικιλία δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από τις νηπιαγωγούς, μόνο ένα από τα παιδιά χαρακτήρισε μια από τις δραστηριότητες αυτές ως παιχνίδι (βλ. Πίνακας 2), συνδέοντας έτσι τη μάθηση με τη συμμετοχή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται από και με την παρουσία των εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά υποστήριξαν ότι κατακτούν ποικίλες δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι, με μόνο λίγες από τις αναφορές τους να εστιάζουν την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνώσεων (π.χ. π8: «[...] παίζουμε σχολείο με την αδερφή μου [...] μου έμαθε πέντε και πέντε δέκα, π8: «Αυτό εκεί (δείχνει) το παζλ που μαθαίνουμε τους αριθμούς», π22: «(Στην κουζίνα) Μαθαίνω καινούργια φρούτα που δεν τα έχω δει ποτέ και λαχανικά»). Στις μη ακαδημαϊκές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται

α. η *ορθή* συμπεριφορά, η οποία σχετίζεται άμεσα με την τήρηση των κανόνων της τάξης

Μαθαίνω πως να κάθομαι ήσυχα και να παίζω με τα ζωάκια ήσυχα (π11)

Να μάθω να μοιράζομαι τα παιχνίδια (π32)

(Μαθαίνουμε) να παίζουμε και προσπαθούμε να μην χαλάσουμε το παιχνίδι του άλλου, γιατί θα στεναχωριέται (π11)

β. η μάθηση ή/και η βελτίωση δεξιοτήτων που αφορούν τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο κάθε φορά παιχνίδι

Να φτιάχνω πύργους μέχρι το ταβάνι (π10)

ε: Όταν είσαι εκεί στα παζλ, μαθαίνεις κάτι;

π27: Μαθαίνω να φτιάχνω παζλ μόνος μου

ε: Τι έμαθες (με το παζλ);

π1: Να ξέρω να φτιάχνω λίγα κομμάτια από αυτό. Όπως στη σαβάνα, της Πελοποννήσου. Δεν ξέρω και τη μισή Πελοπόννησο

γ. η κατάκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενήλικη ζωή

(Στην κουζίνα) Μαθαίνω να μαγειρεύω (π32)

(Στον μάστορα) Να φτιάχνω [...] τους σωλήνες (π17)

Η εκτεταμένη συζήτηση με την ερευνήτρια συνέβαλε ώστε να αναδυθούν σημαντικές πληροφορίες για τις ιδέες των παιδιών σχετικά με αυτό το τελευταίο θέμα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη δυνατότητα που τους προσφέρουν ορισμένα σενάρια και αντικείμενα παιχνιδιού να προσομοιώσουν καταστάσεις και δραστηριότητες των ενηλίκων που παρατηρούν στην καθημερινή ζωή (π.χ. π9: «Μαθαίνω στην κουζίνα μου πως να μαγειρεύω [...] Βλέπω τη μαμά πως μαγειρεύει και κόβει φρούτα και έτσι μαθαίνω και εγώ σιγά, σιγά») και με αυτόν τον τρόπο να μάθουν να συμμετάσχουν σε αυτές στην ενήλικη ζωή, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά από τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Μαθαίνω, όταν μεγαλώσω, να δίνω φρούτα στους καλεσμένους. Να βρίσκω φρούτα και να τους λέω συγγνώμη δεν έχουμε και όταν έχουμε να τους λέω ορίστε πάρτε» [π20, εξηγώντας τι μαθαίνει όταν παίζει στο μαγαζάκι/μανάβικο]

(Μαθαίνω) Να μαγειρέψω. Το κάνω για εξάσκηση, το κάνω και μεγάλος» [π16, εξηγώντας τι μαθαίνει, όταν παίζει στην κουζίνα]

Μέσω της συζήτησης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν και για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αναφέρθηκαν σε στρατηγικές που μεθοδεύουν τα ίδια για να κατακτήσουν τους στόχους που θέτουν στο παιχνίδι τους και στη βοήθεια που λαμβάνουν από άλλους. Οι στρατηγικές επίτευξης στις οποίες αναφέρθηκαν είναι:

α. η ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία του παιχνιδιού

ε: Πώς μαθαίνεις να μαγειρεύεις στην κουζίνα;

π18: Επειδή έχει ψεύτικα (τρόφιμα) εκεί μέσα, μαθαίνω να ανακατεύω με τα χέρια μου»

ε.: Τι κάνεις και μαθαίνεις να μαγειρεύεις; Πώς το μαθαίνεις;

π26: Βλέπω που έχει τέτοια (τρόφιμα), τα βάζω μέσα στην κατσαρόλα και ανάβω το φωτάκι και μαγειρεύω

β. η σκέψη

(Στο παζλ) πρέπει να σκεφτείς για να βάλεις τα κομμάτια (π6)

(Κατασκευή με οικοδομικό υλικό) σκέφτομαι τι να κάνω και το φτιάχνω (π1)

γ. η προσπάθεια

Όταν δεν ξέρουμε πράγματα, βάζουμε την προσπάθεια μας, γιατί άμα δεν προσπαθούμε, δεν θα τα καταφέρουμε (π28)

(Παζλ) Προσπαθώ να το κάνω (π12)

δ. η εξάσκηση

Θα κάνεις εξάσκηση και έτσι μαθαίνεις (π30)

(Παζλ) Απλώς μου το είχε δώσει η κυρία όλη μέρα και εξασκήθηκα (π8)

ε. η φαντασία

Με τα τουβλάκια με βοηθάει να μην ξεχνάω πράγματα, γιατί βάζω τη φαντασία μου για να τα φτιάξω [...] Επειδή η φαντασία μου συγκρίνεται με την εξοχή και με τα πράγματα που έμαθα στο σχολείο (π6)

στ. η διαδικασία

(Παζλ) Να βλέπω οδηγίες και να το φτιάξω» (π1)

(Παζλ) πώτα (αυθεντική προφορά) κάνω τις άκλες (αυθεντική προφορά), μετά γύωω, γύωωω (αυθεντική προφορά) και μετά το μέσα (π3).

Τα παιδιά αναφέρθηκαν, επίσης, στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται οι σημαντικοί άλλοι στο παιχνίδι τους και συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Εστίασαν κυρίως στη βοήθεια που λαμβάνουν από τους συμμαθητές τους (π.χ. π27: «Είχα καλούς βοηθούς» (αναφέρει τα ονόματα συμμαθητών), π29: «Με βοήθησε η (αναφέρει το όνομα συμμαθήτριας)», π9: «Με βοήθεια. Με βοήθησαν (οι συμμαθητές) και τότε έφτιαξα το παζλ»). Ωστόσο, υπήρχαν και αναφορές στα μέλη της οικογένειας (γονείς, αδέρφια και άλλοι

συγγενείς) και στις νηπιαγωγούς. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών οι σημαντικοί άλλοι (συνομήλικοι και μέλη της οικογένειας) εμπλέκονται στη μάθηση τους λειτουργώντας

α. ως συνεργάτες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (π.χ. π16: «Με βοηθούν οι φίλοι μου για να το κάνουμε όλοι μαζί. Να φτιάξουμε όλοι μαζί ένα ωραίο σπιτάκι»)

β. ως ειδήμονες που κάνουν υποδείξεις ή δίνουν εξηγήσεις (π.χ. π22: «Με βοήθησε λίγο η μαμά στην αρχή. Μου έλεγε που να βάλω τα κομμάτια (του παζλ)», π16: «Οι άλλοι που ξέρουνε το λένε και μετά το λέω και εγώ»)

γ. ως πρότυπα προς μίμηση (π.χ. π36: «Όπως το φτιάχνουν τα άλλα παιδιά», π9: «(Μαθαίνω) να αλλάζω πάνα (στις κούκλες), βλέπω τη θεία μου που αλλάζει τον μπέμπη στο σπίτι μας, και έτσι θα κάνω και εγώ το ίδιο, όταν μεγαλώσω»). Τα παιδιά, επίσης, εξήγησαν ότι αναλαμβάνουν και εκείνα αντίστοιχους ρόλους για να βοηθήσουν τους συμπαίκτες τους:

π33: Μόλις δεν ξέρει κάτι, του λέω από ένα παιχνίδι και πρέπει να – πρέπει να παίζει κανονικά.

ε: Του λες πώς να παίζει το παιχνίδι;

π33: Ναι.

ε: Του εξηγείς, δηλαδή, τους κανόνες;

π33: Ναι.

ε: Άρα, όταν εξηγούμε κάτι στους φίλους μας, αυτοί μαθαίνουν;

π33: Ναι.

Εστιάζοντας στον ρόλο των νηπιαγωγών, φαίνεται να εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του παιχνιδιού. Όπως υποστηρίζουν τα παιδιά, οι νηπιαγωγοί

α. θέτουν τους κανόνες του παιχνιδιού (π.χ. π11: «(Μαθαίνω) Να παίζω με υπομονή [...] Να περιμένω τη σειρά μου [...] Μου το είπε η δασκάλα», π35: «(Μαθαίνω) Να παίζω ήσυχα [...] Για να μην φωνάζω [...] Το λέει η κυρία»)

β. βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. π32: «Η (αναφέρει το όνομα ενός παιδιού) τα κλέβει, τα φρούτα (στο μαγαζάκι) [...] Το λέμε στην κυρία», π29: «Άμα με χτυπήσει κάποιος το λέω γλήγορα (αυθεντική προφορά) στην κυρία [...]»).

γ. επιβάλλουν περιορισμούς στο παιχνίδι, όταν οι κανόνες δεν τηρούνται («(Μαθαίνω) Να παίζω όμορφα. Αυτές τις ημέρες είναι κλειστά τα παιχνίδια. Είναι μόνο ανοιχτό το καβαλέτο, για να παίζουμε όμορφα στο καβαλέτο»).

Μόνο σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά ανέφεραν ότι η νηπιαγωγός έχει εμπλακεί (π.χ. π27: «Με την κυρία- με την κυρία (αναφέρει το όνομα της νηπιαγωγού) [...] Μου είπε να φτιάχνω καλύτερα το παζλ») ή θα επιδίωκαν τα ίδια να εμπλακεί (π.χ. π12: «Αν χρειαστώ βοήθεια ζητάω από την κυρία») στο παιχνίδι τους για να τα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων τους, ενώ σε καμία περίπτωση δεν περιέγραψαν την εκπαιδευτικό ως συνεργάτη στο παιχνίδι τους.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό ότι, η εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ανοιχτά εργαλεία έρευνας, όπως η φωτο-αφήγηση, μπορεί να αναδείξει ποικίλες διαστάσεις των αντιλήψεων τους για τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης. Έτσι, αν και το δείγμα της έρευνας αυτής, ήταν περιορισμένο, γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία θα επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε και να συζητήσουμε στη συνέχεια.

Η πλειονότητα των παιδιών φαίνεται να συνδέει τη μάθηση με το παιχνίδι. Αξιοσημείωτο είναι ότι, στην παρούσα έρευνα, αρκετά από τα παιδιά συσχέτισαν αυθόρμητα το παιχνίδι με τη μάθηση, φωτογραφίζοντας χώρους και αντικείμενα παιχνιδιού στην προσπάθειά τους να αποτυπώσουν στιγμές που κατά τη γνώμη τους τελείται μάθηση στην

τάξη τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με σχετικά ευρήματα από άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια όπου τα παιδιά αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο θέμα μόνο όταν ρωτήθηκαν ρητά από τους ερευνητές (Huser, 2017, Τόπη & Παπανδρέου, 2021). Αυτό είναι πιθανόν να συνδέεται με το πλαίσιο και την ιδιαίτερη κουλτούρα των τάξεων, αλλά και με τη μεθοδολογία των επιμέρους ερευνών, υπόθεση που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Όπως έχει καταγραφεί και σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Theobald et al., 2015), το παιχνίδι αναγνωρίστηκε από τα παιδιά της παρούσας έρευνας ως αντικείμενο και ως πλαίσιο μάθησης. Εστιάζοντας στο παιχνίδι ως πλαίσιο μάθησης, φάνηκε να θεωρούν ότι μαθαίνουν μέσα από την εμπλοκή τους σε επιμέρους δραστηριότητες παιχνιδιού, αλλά και μέσα από παιχνίδια – αντικείμενα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους. Στα οπτικά τεκμήρια (φωτογραφίες) και στις αναφορές τους κυριάρχησαν οι δραστηριότητες συμβολικού παιχνιδιού στις γωνίες της κουζίνας, του μανάβικου και του μαστορα και το κατασκευαστικό παιχνίδι στη γωνία του οικοδομικού υλικού, καθώς και τα σχετικά παιχνίδια – αντικείμενα που αξιοποιούνται εκεί (π.χ. γωνιά οικοδομικού υλικού: τουβλάκια). Επίσης, αναφέρθηκαν στη μάθηση κατά την ενασχόληση με παζλ και επιτραπέζια παιχνίδια. Με άλλα λόγια, η έρευνα αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν το ελεύθερο παιχνίδι, δηλαδή τις δραστηριότητες που επιλέγονται ελεύθερα από τα ίδια (Wood, 2014), στο νηπιαγωγείο ως πλαίσιο μάθησης (Colliver & Fleeer, 2016, Τόπη & Παπανδρέου, 2021).

Στην παρούσα έρευνα, είδαμε επιπλέον ότι μόνο ένα από τα παιδιά συνέδεσε τη μάθηση με την εμπλοκή του σε οργανωμένη από τη νηπιαγωγό δραστηριότητα παιχνιδιού. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν το οργανωμένο από τις εκπαιδευτικούς παιχνίδι, αυθόρμητα, ως παιχνίδι, επιβεβαιώνοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών όπου προέκυψε ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια παιχνίδι (π.χ. Theobald et al., 2015). Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στα έργα που τους ανατέθηκαν από τις νηπιαγωγούς με τον όρο εργασία. Τα ευρήματα αυτά πιθανόν να σχετίζονται με την κουλτούρα των τάξεων στις οποίες πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα όπου το ελεύθερο παιχνίδι ήταν κυρίαρχο (Colliver & Fleeer, 2016). Παράλληλα, συσχετίζοντας τα παραπάνω ευρήματα, φαίνεται να ενισχύεται η υπόθεση των Pyle και Alaca (2016) ότι, τα παιδιά ενδέχεται να αντιλαμβάνονται ότι μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα ίδια και ορίζουν ως παιχνίδι, ακόμη και όταν διαχωρίζουν τους όρους μάθηση και εργασία.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά συνέδεσαν τη μάθηση με εμπειρίες παιχνιδιού σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου, όπως το σπίτι, το πάρκο και η πλατεία. Σε αυτό το πλαίσιο, εκτός από το συμβολικό και το κατασκευαστικό παιχνίδι, αν και με λιγότερη συχνότητα, αναφέρθηκαν και στη μάθηση μέσα από το κινητικό και ψηφιακό παιχνίδι. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα παιδιά συγκροτούν συγκεκριμένες απόψεις για τη σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού συνδυάζοντας εμπειρίες από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα – σχολείο, σπίτι, ευρύτερο κοινωνικό –πολιτισμικό πλαίσιο. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα, καθώς οι περισσότερες έρευνες μέχρι τώρα εστιάζουν στις αντιλήψεις των παιδιών για το παιχνίδι στο χώρο του νηπιαγωγείου (π.χ. Colliver & Fleeer, 2016, Τόπη & Παπανδρέου, 2021).

Η έρευνα αυτή έδειξε ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν και είναι σε θέση να περιγράψουν τους ποικίλους μαθησιακούς στόχους που θέτουν και εκπληρώνουν κατά τη συμμετοχή τους σε διάφορα είδη παιχνιδιού. Η συμμετοχή στο παιχνίδι, όπως τα παιδιά την περιγράφουν, συσχετίζεται με την τήρηση κανόνων που τίθενται από τους ενήλικες, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη μελλοντική συμμετοχή στο ίδιο παιχνίδι, την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τη μελλοντική ενήλικη ζωή και λιγότερο με την ακαδημαϊκή μάθηση. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σύνδεση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την μελλοντική ζωή, υπό το πρίσμα της θεωρίας της ερμηνευτικής αναπαραγωγής του

Corsaro (1992), τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι προσπαθούν να αναπαράγουν ενήλικα πρότυπα στο παιχνίδι τους.

Όπως έχει καταγραφεί και σε προγενέστερες έρευνες (π.χ. Ruscoe, Barblett & Barratt – Pugh, 2018), τα παιδιά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ενεργούς, ικανούς και ανεξάρτητους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία. Στις αναφορές τους κυριάρχησε η ιδέα ότι «μαθαίνω μόνος μου» στο παιχνίδι, ενώ φάνηκε να αναγνωρίζουν και τις ποικίλες στρατηγικές που εφαρμόζουν για να πετύχουν τους στόχους τους. Παράλληλα, όμως, φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τη μάθηση και ως μια συλλογική διαδικασία που προκύπτει ως αποτέλεσμα παροχής βοήθειας ή/ και συνεργασίας. Οι σημαντική άλλοι, όπως οι συνομήλικοι (συμμαθητές και αδέρφια) και τα μέλη της οικογένειας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο παιχνίδι τους, σύμφωνα με τα παιδιά, καθώς λειτουργούν ως ειδήμονες ή πρότυπα από τα οποία αντλούν μορφές συμπεριφοράς και πρακτικές. Φαίνεται, δηλαδή, να αναγνωρίζουν τόσο τη νοητική, όσο και την κοινωνική πτυχή της διαδικασίας της μάθησης στο παιχνίδι τους.

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διαφορετικός ρόλος που αποδίδουν τα παιδιά στις νηπιαγωγούς. Όπως προκύπτει από τις αναφορές τους, οι νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν στο παιχνίδι, κυρίως όταν χρειάζεται να διασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή του μέσω της υπενθύμισης των κανόνων της τάξης. Έτσι τα παιδιά, δεν περιγράφουν τις νηπιαγωγούς ως βοηθούς ή συνεργάτες στο παιχνίδι τους και στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων μέσα σε αυτό. Το εύρημα αυτό, φαίνεται, να σχετίζεται με το πλαίσιο λειτουργίας και την κουλτούρα της κάθε τάξης (Pyle & Alaca, 2016). Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο κάθε νηπιαγωγός επιλέγει να εμπλέκεται ή/και να μην εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών, φαίνεται ότι τελικά γίνεται αντιληπτός από αυτά, τα οποία με βάση αυτή τη συνθήκη διαμορφώνουν το παιχνίδι τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ενισχύουν την ιδέα του *ικανού* παιδιού (Clark & Flewitt, 2020). Φαίνεται ότι όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε μια διαλογική διαδικασία, με την αξιοποίηση ανοιχτών εργαλείων, όπως αυτό της φωτο – αφήγησης, που προωθούν την ενεργή συμμετοχή τους, δημιουργούνται ευκαιρίες που τους επιτρέπουν να ανακαλέσουν τις μαθησιακές εμπειρίες τους, να τις αναγνωρίσουν και να μιλήσουν για αυτές. Αυτό θα μπορούσε να έχει σημαντικές προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη.

Η υιοθέτηση αντίστοιχων πρακτικών ενεργητικής ακρόασης από τις νηπιαγωγούς θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στο ζήτημα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που τα παιδιά εννοιολογούν τη σχέση παιχνιδιού και μάθησης και διευκολύνοντας την ανάπτυξη μιας στρατηγικής συν-διαμόρφωσης μαθησιακών εμπειριών μέσω παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει ανάγκη ενημέρωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ανάλογων δράσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Breathnach, H., Danby, S., & O’Gorman, L. (2017). “Are you working or playing?” Investigating young children’s perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439–454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316241>
- Stephen, C., Ang, L., Brooker, L., & Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research? *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137-149. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387897>
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years’ education: a possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3–15. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

- Chen, M. Y., Rouse, E., & Morrissey, A.-M. (2023). Intentionality and the active decision-making process in play-based learning. *The Australian, Educational Researcher*, 30(3), 339-357. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00644-6>
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321–330. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597964>
- Clark, A.J., & Flewitt, R. (2020). The Competent Child: Valuing all young children as knowledgeable commentators on their own lives. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(2), 9–24. <https://doi.org/10.26220/rev.3369>
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. (Μτφρ. Μ. Αρβανιτοπούλου). Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: Interpreting young children’s perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 854–865. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380882>
- Colliver, Y., & Flear, M. (2016). “I already know what I learned”: young children’s perspectives on learning through play. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1559–1570. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1111880>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children’s Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160. <https://www.jstor.org/stable/2786944>
- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New Directions for Kindergarten Education. *The Elementary School Journal*, 120(3). <https://doi.org/10.1086/707008>
- Flear, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Μ. Μπυρμπίλη, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2017). How do children distinguish between “play” and “work”? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695–1708. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1406484>
- Guest, G., Macqueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430564>
- Howard, J. (2002). Eliciting Young Children’s Perceptions of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure. *Early Child Development and Care*, 172(5), 489–502. <https://doi.org/10.1080/03004430214548>
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children’s categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379–393. <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Huser, C. (2017). *Children’s perspectives of play and their research participation* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/75755695/Carmen_Huser_Thesis.pdf
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Jensen, H., Pyle, A., Alaca, B., & Fesseha, E. (2019). Playing with a goal in mind: exploring the enactment of guided play in Canadian and South African early years classrooms. *Early Years*, 41(5), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1619670>
- Letourneau, S. M., & Sobel, D. M. (2020). Children’s descriptions of playing and learning as related processes. *PLOS ONE*, 15(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230588>
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview with Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children's Participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691984051. <https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Pyle, A., & Alaca, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ., Β.Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμ., Κ. Μιχαλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Στο J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (σσ. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Ruscoe, A., Barblett, L., & Barratt-Pugh, C. (2018). Sharing Power with Children: Repositioning Children as Agentic Learners. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 63–71. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.07>
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., ... Laan, M. (2017). Children's Perspective on Learning: An International Study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., ... Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ. (2021). Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 83–101. <https://doi.org/10.12681/icw.30024>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Wu, S.-C. (2015). What Can Chinese and German Children Tell Us About Their Learning and Play in Kindergarten? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 338–351. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042125>

«Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας».



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

