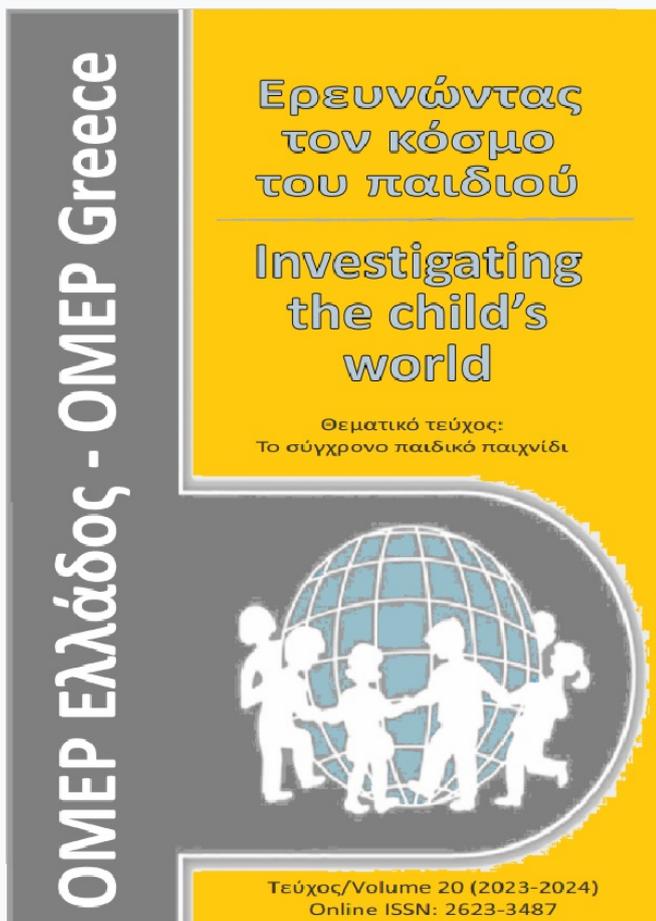


## Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Ανιχνεύοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύγχρονο παιχνίδι. Εισαγωγικό Σημείωμα

Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/icw.40329](https://doi.org/10.12681/icw.40329)

Copyright © 2024, Μαρία Παπανδρέου



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπανδρέου Μ. (2024). Ανιχνεύοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύγχρονο παιχνίδι. Εισαγωγικό Σημείωμα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 20, 5–20. <https://doi.org/10.12681/icw.40329>

## Ανιχνεύοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύγχρονο παιχνίδι. Εισαγωγικό Σημείωμα

Μαρία Παπανδρέου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., [mpapan@nured.auth.gr](mailto:mpapan@nured.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παγκόσμια και πολυδιάστατη έκρηξη ενασχόλησης με το παιδικό παιχνίδι που παρατηρείται σήμερα σε ερευνητικό, θεσμικό και πρακτικό επίπεδο είναι πολύ ενθαρρυντική και καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια υπεράσπισης του δικαιώματος των παιδιών στο παιχνίδι. Ωστόσο, σήμερα πληθαίνουν οι φωνές ανησυχίας που μας προειδοποιούν για τις σοβαρές απειλές που δέχεται το παιδικό παιχνίδι. Σε αυτό το άρθρο, που αποτελεί το εισαγωγικό σημείωμα του θεματικού τεύχους «Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι» του περιοδικού «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», συζητούνται σημεία αιχμής που φαίνεται να δρουν καταλυτικά στην μείωση των ευκαιριών για παιχνίδι, όπως η αστικοποίηση της σύγχρονης ζωής και οι αφιλόξενες σύγχρονες πόλεις, οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις, η ανταγωνιστική κοινωνία και η αντίστοιχη επιτάχυνση της παιδικής ηλικίας, η μη ορατότητα των παιδιών και των αναγκών τους, η έλλειψη πολιτικών για την προάσπιση του παιχνιδιού και η ανεπαρκής κατανόηση του παιχνιδιού των παιδιών μέσα από τα δικά τους μάτια. Παράλληλα ωστόσο, διακρίνονται και νέα παραδείγματα μέσα από σύγχρονες μελέτες ερευνητών που παίρνουν σοβαρά το παιδικό παιχνίδι. Έτσι, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να αντιδρούν στους περιορισμούς και να επαναπροσδιορίζουν το παιχνίδι τους, παρακολουθώντας τις αλλαγές του κόσμου και τα μέσα που τους προσφέρονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η συζήτηση που αναπτύσσεται καταλήγει ότι το παιχνίδι των παιδιών καθώς μετασχηματίζεται συνεχώς παραμένει άπιαστο και σίγουρα δεν ερμηνεύεται με μονοδιάστατες οπτικές ή παραδοσιακές πεποιθήσεις ούτε με απλοϊκές παραδοχές και εύκολους αφορισμούς. Η αποδοχή και η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού των σημερινών παιδιών, και η συνεχής διερεύνηση της αξίας του και των δυνατοτήτων του, φαίνεται να είναι απαραίτητα συστατικά για την κατανόηση και την υποστήριξη του στο σύγχρονο κόσμο. Στη βάση αυτή, γίνεται στη συνέχεια η παρουσίαση των 12 επιλεγμένων άρθρων του αφιερώματος σε συνδυασμό με τις με τις προκλήσεις, που αναδύονται και τις ενδιαφέρουσες προοπτικές για νέα έρευνα στο πεδίο αυτό.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Δικαίωμα στο παιχνίδι, Επιτάχυνση της παιδικής ηλικίας, Περιθωριοποίηση του παιχνιδιού, Συγκλίνον παιχνίδι

### Tracing the changes in children's play. Editorial

Maria Papandreou, Professor, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, [mpapan@nured.auth.gr](mailto:mpapan@nured.auth.gr)

### ABSTRACT

The global and multidimensional explosion of interest in children's play currently being observed in research, in and out of schools is very encouraging and is largely due to various efforts to advocate for children's right to play. However, a growing number of voices of concern are now warning us that children's play is under threat. In this article, which is the introductory note to the special issue 'Modern Children's Play' of the Greek journal OMEP 'Exploring Children's World', we discuss current issues that seem to be critical in reducing opportunities for play, such as the urbanisation of contemporary life and unfriendly modern cities, recurrent crises, the competitive society and the consequent acceleration of

childhood, the lack of visibility of children and their needs, the lack of policies that advocate for play, and the inadequate understanding of children's play. At the same time, however, new examples can be found in contemporary studies by researchers who take children's play seriously. It has been shown that children find ways of responding to constraints. They redefine their play by observing changes in the world and using the means available to them. The discussion that follows concludes that children's play, as it is constantly changing, remains elusive and certainly cannot be interpreted with unidimensional perspectives and traditional beliefs, nor with simplistic assumptions and slogans. Accepting and recognising the complexity of children's play today and continually exploring its value seem to be essential ingredients for understanding and advocating for it in today's world. In this context, the 12 articles selected for the special issue are presented below, along with the challenges and implications for new research in the field.

**KEY WORDS:** Children's right to play; Accelerated childhood; Marginalisation of play; Convergent play

### ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Η σημασία του παιχνιδιού για την παιδική ηλικία είναι αδιαμφισβήτητη και έχει αναγνωριστεί από τους πρώτους μεγάλους παιδαγωγούς από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Η αξία του συνεχίζει να αναγνωρίζεται ευρέως αν και με διαφορετικές εστιάσεις στις επόμενες ιστορικές περιόδους. Σήμερα, αντικατοπτρίζεται ξεκάθαρα στον πολλαπλασιασμό των ερευνών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, αλλά και στην αύξηση ποικίλων πρωτοβουλιών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο που υποστηρίζουν το παιχνίδι.

Ενώ το παιχνίδι αποτελεί ίσως το βασικό πλαίσιο για την πολιτισμική (Rogoff, 2003) και κοινωνική κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Corsaro, 2015), με αδιαμφισβήτητη αξία για την ευημερία των παιδιών, ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους που προσελκύει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον από τους ερευνητές που ασχολούνται με τις μικρές ηλικίες στο δυτικό κόσμο, φαίνεται να είναι η στενή σύνδεση του παιχνιδιού με την μάθηση και την ανάπτυξη (Fleer, 2018). Στη βάση αυτή, διαχρονικά παρατηρούμε ότι παιχνίδι αποτελεί το κέντρο πολλών προγραμμάτων σπουδών (πχ Hedges et al., 2018), και τις περισσότερες φορές η *παιδαγωγική του παιχνιδιού* παρουσιάζεται ως ο κύριος προσανατολισμός της προσχολικής εκπαίδευσης, αν και δεν εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο στα διάφορα προγράμματα. Οι πολλές και διαφορετικές τάσεις στο ζήτημα της σχέσης του παιχνιδιού με τη μάθηση τροφοδοτούν την έρευνα και ταυτόχρονα γεννούν συνεχείς αντιπαραθέσεις και εντάσεις.

Ταυτόχρονα, το παιδικό παιχνίδι παραμένει στο επίκεντρο πολλών τοπικών και παγκόσμιων οργανώσεων (π.χ. International Play Association, US Play Coalition, Defending the Early Years, Playing Out στο Ηνωμένο Βασίλειο, Play England, and OMEP, UNICEF's Child Friendly Cities), οι οποίες δραστηριοποιούνται με ποικίλες δράσεις (πχ ετήσια συνέδρια, πρωτοβουλίες διαμόρφωσης χώρων παιχνιδιού, παιχνιδότοποι περιπέτειας, φεστιβάλ παιχνιδιού, εκπαίδευση playworkers) με στόχο την διάδοση, εξέλιξη και υπεράσπιση του παιχνιδιού (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2018). Στην έντονη αυτή δραστηριοποίηση έχει συμβάλει σημαντικά και το άρθρο 31 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού που προωθεί το δικαίωμα στο παιχνίδι (UN, 1989), σε συνδυασμό με το πολύ πιο πρόσφατο Γενικό Σχόλιο Νο 17 για το άρθρο 31 (UN, 2013). Αυτό το τελευταίο κείμενο αποτελεί συνέπεια της έντονης ανησυχίας της επιτροπής για την ελλιπή αναγνώριση από τα κράτη της σημασίας των δικαιωμάτων που περιέχονται στο άρθρο 31 για τη ζωή των παιδιών. Στο θεσμικό αυτό κείμενο, ως ανάγκη πρωταρχικής σημασίας κρίνεται ο προσδιορισμός του παιδικού παιχνιδιού και στη βάση αυτή περιγράφεται (ο.π., σ. 5-6) ως

μια συμπεριφορά, δραστηριότητα ή διαδικασία που ξεκινά, ελέγχεται και δομείται από τα ίδια τα παιδιά. Ενώ οι άλλοι μπορεί να συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων για παιχνίδι, το ίδιο το παιχνίδι δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθοδηγείται από εσωτερικά κίνητρα και δεν αποτελεί μέσο για κάποιο σκοπό. Παίρνει άπειρες μορφές και

αυτές αλλάζουν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ωστόσο διατηρεί ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά όπως είναι η διασκέδαση, η αβεβαιότητα, η πρόκληση, η ευελιξία και η μη παραγωγικότητα, τα οποία συμβάλλουν από κοινού στην ευχαρίστηση που προκαλεί και είναι το συνακόλουθο κίνητρο για τη συνέχιση του παιχνιδιού.

Αν και αυτή η περιγραφή είναι αρκετά βοηθητική, πολλοί θα συμφωνήσουν ότι δεν καλύπτει πλήρως το νόημα του παιχνιδιού, καθώς αυτή η έννοια αποτελεί μια δυναμική κοινωνικοπολιτισμική κατασκευή (Fleer, 2018) που συνεχώς μετασηματίζεται μαζί με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο (Moyles, 2005). Δύσκολα όμως θα διαφωνήσει κανείς με το γεγονός ότι υπάρχει σήμερα μια παγκόσμια και πολυδιάστατη έκρηξη ενασχόλησης με το παιδικό παιχνίδι. Η ενασχόληση αυτή, η οποία είναι πολύ ενθαρρυντική, καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια υπεράσπισης του δικαιώματος των παιδιών στο παιχνίδι, καθώς σήμερα 10 χρόνια μετά από την τελευταία παρέμβαση των Ηνωμένων Εθνών (UN, 2013), πληθαίνουν οι φωνές ανησυχίας που μας προειδοποιούν για τις σοβαρές απειλές που δέχεται το παιδικό παιχνίδι (Albin-Clark & Archer, 2023· Play England, 2024).

### ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Μια από τις πιο σοβαρές απειλές, που καταγράφεται από τους υπερασπιστές του παιχνιδιού, είναι η αστικοποίηση της ζωής μας σε συνδυασμό με τις αφιλόξενες σύγχρονες πόλεις, οι οποίες είναι σχεδιασμένες για αυτοκίνητα και όχι για παιδιά. Η αυθαίρετη κατάληψη του δημόσιου χώρου είναι σχεδόν ο κανόνας, ενώ οι πολλαπλοί κίνδυνοι που περιλαμβάνουν (πχ εγκληματικότητα) σχεδόν απαγορεύουν την ελεύθερη κίνηση των παιδιών. Περισσότερο από το ήμισυ του παγκόσμιου πληθυσμού ζει σε πόλεις. Σε αυτές, οι περισσότερες οικογένειες με παιδιά ζουν συνήθως σε πυκνοκατοικημένες αστικές περιοχές με πολυκατοικίες, οι οποίες στην καλύτερη περίπτωση διαθέτουν κάποιο μικρό κοινό ελεύθερο χώρο, συνήθως όχι διαθέσιμο για παιχνίδι, ενώ η συχνή πρόσβαση των παιδιών σε πάρκα δεν αποτελεί πάντα μέρος της καθημερινής ζωής τους. Σε πολλές πόλεις, αντί να αυξάνονται οι χώροι αναψυχής και οι ασφαλείς χώροι παιχνιδιού στις γειτονιές περιορίζονται συνεχώς. Ακόμα και σε μικρότερες πόλεις ακόμα και χωριά, το παιχνίδι στη γειτονιά τείνει σχεδόν να εξαφανιστεί από την κυριαρχία των οχημάτων και την ανησυχία των ενηλίκων για την ασφάλεια των παιδιών τους (Brussoni et al., 2015· Carver, Timperio & Crawford, 2008). Οι συνθήκες αυτές έχουν εξοστρακίσει τις ευκαιρίες για παιχνίδι και τις αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους σε εξωτερικούς χώρους. Ενώ λοιπόν, ιστορικά, τα παιδιά σε όλους τους πολιτισμούς έπαιζαν κυρίως στην ύπαιθρο, στον σύγχρονο κόσμο, το φυσικό περιβάλλον είτε απομακρύνεται δραστηρικά από τη ζωή τους είτε θεωρείται επικίνδυνο για αυτά (Whitebread & Basilio, 2013). Επιπλέον, οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις και φυσικές καταστροφές (π.χ. οικονομική, μεταναστευτική, πανδημία, πόλεμοι, πυρκαγιές και αύξηση της θερμοκρασίας), είναι παράγοντες που παρατηρείται ότι απειλούν επίσης σοβαρά το παιχνίδι την ίδια στιγμή μάλιστα που, ειδικά σε αυτές τις περιπτώσεις, θεωρείται ζωτικής σημασίας για την προστασία της ψυχικής υγείας των παιδιών (Chatterjee, 2017· Gill & Miller, 2020· Moore et al., 2020).

Η ανταγωνιστική κοινωνία στην οποία ζουν και μεγαλώνουν τα σημερινά παιδιά αποτελεί μια άλλη διάσταση του προβλήματος της περιθωριοποίησης του παιχνιδιού, καθώς αυτό που απαιτείται από τα παιδιά από μικρή ηλικία είναι να διακρίνονται συνεχώς για να πετύχουν στην μελλοντική ζωή τους ως ενήλικες. Η υπερβολική εστίαση της εκπαίδευσης στην συσσώρευση προσόντων, τα οποία μελλοντικά θα είναι ανταγωνιστικά, συμβάλλουν στη συμπίεση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών μέσα κι έξω από το σχολείο. Έτσι, ενώ για πολλά παιδιά, το σχολείο είναι ίσως η μόνη διέξοδος για ελεύθερο παιχνίδι, όλο και πιο συχνά διαπιστώνεται ότι στο σχολικό περιβάλλον οι ευκαιρίες για παιχνίδι μειώνονται συνεχώς. Ο χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι περιορίζεται συχνά σε μικρά διαλείμματα μεταξύ εκπαιδευτικών εργασιών για χάρη της κατάκτησης των απαιτούμενων μελλοντικών ικανοτήτων. Καθώς οι

εκπαιδευτικοί πιέζονται να δείξουν ότι οι μαθητές τους έχουν καλές επιδόσεις, στην πράξη τείνουν κι αυτοί να απαξιώνουν το παιχνίδι και να το εξοστρακίζουν από την ατζέντα τους ή να το εξελίσσουν σε κάτι πιο πειθαρχημένο που υποτάσσεται στο βασικό καθήκον της σχολικής εκπαίδευσης. Έτσι, στα σχολεία το παιχνίδι διεξάγεται εντός σαφώς καθορισμένων χρονικών και χωρικών ορίων και οι διάφορες μορφές παιχνιδιού συχνά διαχωρίζονται σαφώς από την ακαδημαϊκή μάθηση (Olsson, 2023), ενώ υπάρχουν και μορφές παιχνιδιού που είναι απαγορευμένες στο σχολικό περιβάλλον (πχ. Delaney, 2016· Heikkilä, 2021).

Παρόλο που η τάση αυτή εμφανίζεται κυρίως στο Δημοτικό, σήμερα φαίνεται ότι η πίεση μετακλιείται, όλο και πιο συχνά, και στην προσχολική εκπαίδευση (Wood, 2020).-Πολλά εθνικά προγράμματα σπουδών (πχ., Πεντέρη κ.ά, 2022· UK Department of Education, 2023), αναγνωρίζοντας τα άμεσα οφέλη του και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στα μελλοντικά επιτεύγματα των παιδιών αναπτύσσουν πολιτικές, οι οποίες φαίνεται να αντανakλούν τελικά μια σχετικά στενή αντίληψη για το παιχνίδι, εστιάζοντας περισσότερο σε αυτό που ονομάζουμε *εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό παιχνίδι*. Αυτή η τάση μεταφέρει μια αυξανόμενη πίεση προς τις/τους εκπαιδευτικούς, η οποία συνοδεύεται από καθοδήγηση, απαιτήσεις και μερικές φορές από *συνταγές* να σχεδιάζεται το παιχνίδι για να υπηρετήσει τους στόχους του προγράμματος (Wood, 2022).

Για την Clark (2023), αυτή η τάση φαίνεται να συνδέεται με μια ανάγκη να *τρέχουμε* όλο και πιο γρήγορα, η οποία χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία σε όλα τα επίπεδα της ζωής μας και αντανakλά μια αυξανόμενη ανυπομονησία του εκπαιδευτικού συστήματος να γίνουν όλα ωρύτερα. Όπως εξηγεί όμως η Clark (οπ.π, σ.1), η πίεση αυτή για *προετοιμασία* των παιδιών για το επόμενο στάδιο και για εύκολη μετάδοση και καταγραφή της *γρήγορης γνώσης* οδηγεί τελικά στην *επιτάχυνση της παιδικής ηλικίας*. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η παιδική ηλικία δεν είναι απλά μια προθέρμανση για την ενήλικη ζωή. Όπως επισημαίνεται συχνά (Uprichard, 2008) η παιδική ηλικία σημαίνει κυρίως να είσαι παιδί και το παιχνίδι, που φαίνεται να είναι ζωτικό συστατικό μιας ευτυχισμένης παιδικής ηλικίας, χρειάζεται χρόνο.

Μια πρόσφατη ανασκόπηση των πολιτικών για το παιχνίδι (Armstrong, & Gaul, 2023), η οποία αφορούσε τις 196 χώρες που έχουν επικυρώσει την διεθνή σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών (UN, 1989), έδειξε ότι μόλις έξι (π.χ. Καναδάς, Ιρλανδία, Αγγλία) από αυτές έχουν επίσημες πολιτικές για την υποστήριξη του παιδικού παιχνιδιού με μια σειρά από στρατηγικές και αντίστοιχες δράσεις σε εθνικό επίπεδο. Αν και αυτό το αποτέλεσμα είναι πολύ ελπιδοφόρο για τις χώρες που υιοθετούν αυτές τις πολιτικές, στο σύνολο τα ευρήματα της ανασκόπησης είναι εξαιρετικά απογοητευτικά και είναι ίσως ενδεικτικά της θέσης που κατέχει το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι στις ατζέντες των κυβερνήσεων διεθνώς. Το παιχνίδι όπως φαίνεται παραμένει ένα *ξεχασμένο δικαίωμα* (Aspán, 2023), ενώ για πολλούς μπορεί να αποτελεί απλά ένα *προνόμιο* (Souto-Manning, 2017).

## ΠΑΙΡΝΟΝΤΑΣ ΣΟΒΑΡΑ ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Έτσι, ενώ θα περίμενε κανείς οι πολιτικές σε τοπικό και εθνικό επίπεδο να λειτουργούν αντισταθμιστικά στις διάφορες απειλές που δέχεται το παιχνίδι και τα παιδιά σήμερα, αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει. Πολλοί από τους σύγχρονους μελετητές και υποστηρικτές του παιχνιδιού μας προειδοποιούν ότι οι φιλοδοξίες της κοινωνίας της πληροφορίας και οι πολιτικές που τις συνοδεύουν συμβάλλουν στη μη ορατότητα των παιδιών στον εθνικό και τοπικό σχεδιασμό, στην υποτίμηση της αξίας που έχει το παιχνίδι για αυτά, και στην ποιότητα της καθημερινής τους ζωής (Cowan, 2020). Οι Colliver και Doel-Mackaway (2021), υποστηρίζουν ότι η εκτεταμένη αδράνεια των κρατών όσον αφορά το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι εν μέρει οφείλεται στην αμφιλεγόμενη φύση της ίδιας της έννοιας του παιχνιδιού. Στη βάση αυτή, υποστηρίζουν ότι, η εκπλήρωση αυτού του δικαιώματος θα μπορούσε να αυξηθεί σημαντικά εάν οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων λάβουν υπόψη τους την ομάδα που

είναι κατ' εξοχήν αρμόδια να καθορίσει αν κάτι είναι ή δεν είναι παιχνίδι, δηλαδή τα παιδιά. Με ένα παρόμοιο προσανατολισμό, διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως η πρωτοβουλία της UNICEF για την δημιουργία πόλεων φιλικών προς τα παιδιά (UNICEF, 2018), αναγνωρίζοντας την περιθωριοποίηση των παιδιών στις διαδικασίες σχεδιασμού, ζητά επιτακτικά από τις εθνικές και τοπικές αρχές να προωθήσουν το δικαίωμα στο παιχνίδι με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των παιδιών κατά τον σχεδιασμό του αστικού περιβάλλοντος. Η αύξηση των ευκαιριών των παιδιών για παιχνίδι φαίνεται να εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κατανόηση που έχουν οι ενήλικες για το παιδικό παιχνίδι. Γι' αυτό υποστηρίζεται ότι, το κλειδί προς αυτή την κατεύθυνση είναι να βοηθήσουμε τους ενήλικες, και ειδικά αυτούς που είναι σημαντικοί στις ζωές των παιδιών, εκπαιδευτικούς και γονείς, να αναγνωρίσουν ότι το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και έχει πρωτεύουσα σημασία για τη ζωή των παιδιών στο παρόν και στο μέλλον (McLean et al., 2023).

Οι προοπτικές αυτές αν και αποτελούν ένα μόνο μέρος των προτάσεων που διατυπώνονται προς την κατεύθυνση της υποστήριξης αυτού του δικαιώματος βλέπουμε ότι επιστρέφουν συνεχώς στα ίδια ερωτήματα: Τι είναι το παιχνίδι; Τι σημαίνει το παιχνίδι για τα παιδιά; Το νόημα του παιχνιδιού όμως παραμένει φευγαλέο, και η προσπάθεια να το περιγράψουμε μοιάζει, όπως πολύ χαρακτηριστικά έχει επισημαίνει η Moyles (2005, σ. 4), με την προσπάθεια να κρατήσουμε στο χέρι μας φουσαλίδες, γιατί κάθε φορά που φαίνεται να υπάρχει κάτι για να πιάσουμε, η εφήμερη φύση του δεν μας επιτρέπει να το συλλάβουμε.

Μέσα από μια πιο κριτική ματιά, η Ailwood (2003, σ. 295) καταλήγει σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα, καθώς τεκμηριώνει ότι 'το παιχνίδι είναι μια ετερογενής δέσμη ιδεών και γνώσεων που έχουν συγχωνευτεί και συγκρουστεί με την πάροδο του χρόνου'. Το παιχνίδι πράγματι αλλάζει συνεχώς για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, μερικοί από τους οποίους συζητήθηκαν νωρίτερα. Οι αλλαγές αυτές και τα νέα παιχνίδια που προστίθενται ή έρχονται να αντικαταστήσουν τους τρόπους με τους οποίους παίζαμε παλιότερα με νέους είναι, όπως εξηγούν οι Hännikainen, Singer και van Oers (2013), σε μεγάλο βαθμό, συνέπεια του κόσμου που δημιουργούμε εμείς οι ενήλικες. Έτσι, ο κόσμος αυτός που συνεχώς αλλάζει παρέχει ή δεν παρέχει στα παιδιά χώρο και υλικά, εξασφαλίζει αλλά και μειώνει τις ευκαιρίες για παιχνίδι, ενώ αναπτύσσει και νέα παραδείγματα παιχνιδιού. Συνεπώς η κατανόηση του παιχνιδιού και η αναζήτηση του νοήματος που έχει για τα παιδιά δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο σε συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια, σε σχέση με τα είδη παιχνιδιού που τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους σε αυτά τα πλαίσια (Edwards, 2013), και ενεργοποιώντας όλες μας τις αισθήσεις για να ακούσουμε αυτά που έχουν να πουν τα παιδιά για το παιχνίδι τους (Παπανδρέου, 2024).

Για παράδειγμα, τις τελευταίες δεκαετίες θεωρούμε ότι οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν προσθέσει μια νέα κατηγορία παιχνιδιού σε αυτά που ξέραμε παλαιότερα, το ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο προσπαθούμε να κατανοήσουμε. Η αδιαμφισβήτητη εισβολή του στην ζωή των παιδιών κάνει μάλιστα αρκετούς να υποστηρίζουν ότι είναι πιο περιοριστικό από το παραδοσιακό παιχνίδι, με το επιχείρημα ότι τα παιδιά αντί να παίζουν σε ανοιχτούς χώρους και να επικοινωνούν με άλλα παιδιά εγκλωβίζονται για ώρες μπροστά σε οθόνες. Παρόλο που το ζήτημα αυτό είναι σοβαρό και προκαλεί αρκετές εντάσεις και συγκρούσεις, έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε ότι το ψηφιακό παιχνίδι σήμερα δεν περιορίζεται μόνο σε οθόνες, καθώς αναπτύσσεται μια τεχνολογία που λειτουργεί χωρίς αυτές, όπως για παράδειγμα οι φωνητικοί βοηθοί και τα έξυπνα παιχνίδια (αντικείμενα). Σήμερα λοιπόν, η αναφορά στο ψηφιακό παιχνίδι δεν αφορά απλά μια άλλη κατηγορία παιχνιδιού, αλλά πολλούς νέους τρόπους παιχνιδιού και εξερεύνησης, καθιστικούς ή κινητικούς, σε κλειστούς ή ανοιχτούς χώρους, με πραγματικούς ή εικονικούς συμπαίκτες. Όπως επισημαίνει η Plowman (2020), δεν υπάρχει ένας απλός τρόπος για να ορίσουμε το ψηφιακό παιχνίδι, γιατί αφορά ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων με διάφορες ψηφιακές συσκευές, οι οποίες περιλαμβάνουν από παιχνίδια ανταγωνισμού με εικονικούς συντρόφους σε κονσόλες, ψηφιακά επαυξημένα

παιχνίδια-αντικείμενα (πχ ζώα και κούκλες) και τηλεκατευθυνόμενα οχήματα μέχρι χορό με τραγούδια στο YouTube και παιχνίδι προσποίησης με άχρηστα κινητά τηλέφωνα και υπολογιστές. Η φύση αυτών των μορφών παιχνιδιού δημιουργεί συνεχώς νέες αλλαγές στο παιδικό παιχνίδι, οι οποίες σε συνδυασμό με τις άλλες αλλαγές που συμβαίνουν στον σημερινό κόσμο κάνουν τη φύση του παιχνιδιού ακόμα πιο άπιαστη.

Η παγκόσμια κρίση της πανδημίας δημιουργώντας πρωτόγνωρες συνθήκες διαβίωσης είναι ίσως το πιο πρόσφατο και χαρακτηριστικό παράδειγμα που ενισχύει αυτή την άποψη, καθώς έθεσε ένα νέο πλαίσιο για την κατανόηση των σύγχρονων μορφών παιχνιδιού. Οι έρευνες σχετικά με το παιχνίδι κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 έχουν πολλά να μας πουν για τη μορφή που πήρε το παιχνίδι εκείνη την περίοδο, για τον ρόλο του στην υποστήριξη της ευημερίας και της ανθεκτικότητας των παιδιών και για την φύση των αλληλεπιδράσεων με μακρινούς και κοντινούς άλλους που προκαλούσε (Burke, Kumpulainen & Smith, 2023· Cowan et al., 2021). Επέτρεψε επίσης στους περισσότερους από εμάς να δούμε με άλλη οπτική τις πολλαπλές δυνατότητες του ψηφιακού παιχνιδιού, καθώς βοήθησε το παιχνίδι να αντέξει, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στους περιορισμούς, ενώ προσέφερε στα παιδιά έναν τρόπο να συνεχίσουν να συνδέονται με φίλους και μέλη της οικογένειας. Μεγάλης εμβέλειας έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι μορφές παραδοσιακού παιχνιδιού όπως κουίζ, μπίνγκο, και επιτραπέζια παιχνίδια ακόμα και κρυφτό, προσαρμόστηκαν σε νέες ψηφιακές μορφές, μέσω βιντεοκλήσεων (Cowan et al., 2021), ενώ τα παιδιά μοιράζονταν τα αγαπημένα παιχνίδια τους και έπαιζαν παιχνίδια προσποίησης με άλλους μέσω της οθόνης στα διαλείμματα των ψηφιακών τάξεων που δημιουργήθηκαν για να συνεχίσει η σχολική μάθηση (Papandreou & Velloroulou, 2023). Οι πολλαπλές εμπειρίες που καταγράφηκαν από τα ίδια τα παιδιά επιβεβαιώνουν παλαιότερες απόψεις που υποστήριζαν ότι, αν και η φύση και το πλαίσιο του ψηφιακού παιχνιδιού διαφέρει από το μη ψηφιακό παιχνίδι, το πρώτο περιλαμβάνει πολλά αν όχι όλα από τα χαρακτηριστικά και τα οφέλη του δεύτερου (Marsh, 2017· Plowman, 2020).

Κάτω από αυτή την προοπτική, την οποία πολλοί από εμάς ανακαλύψαμε μέσα στα χρόνια της πανδημίας, αναπτύσσεται εδώ και μια δεκαετία μια νέα σημαντική έννοια, η οποία φαίνεται να συμβάλλει στην προσπάθεια κατανόησης του σύγχρονου παιχνιδιού. Το *συγκλίνον ή συνδεδεμένο παιχνίδι* (converged or connected play) αποτελεί ένα όρο που εισάγεται για να περιγράψει έναν από τους τρόπους που παίζουν τα παιδιά σήμερα, και για να υποστηρίξει ότι για αυτά δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ ψηφιακού και παραδοσιακού παιχνιδιού (Edwards et al., 2020). Αντίθετα, τα παιδιά παίζοντας κινούνται με ρευστό τρόπο μεταξύ ψηφιακών και μη ψηφιακών μέσων, επενδύοντας μάλιστα συχνά αυτές τις μεταβάσεις με τις αφηγήσεις της μαζικής κουλτούρας (Wood, Chesworth & Folorunsho, 2018). Όπως επισημαίνουν η Edwards και οι συνεργάτες της (2020), σημαντικό εύρημα πρόσφατων ερευνών είναι ότι η σύγκλιση μεταξύ ψηφιακών και μη ψηφιακών τρόπων παιχνιδιού είναι τόσο μεγάλη που καθιστά σχεδόν αδύνατη τη διάκριση μεταξύ παραδοσιακού και ψηφιακού παιχνιδιού. Ένα άλλο εύρημα υψίστης σημασίας είναι ότι, οι πολλές γλώσσες ή *τρόποι* που τα παιδιά όπως ξέρουμε συνδυάζουν σε αυτό που λέμε παραδοσιακό παιχνίδι δεν μειώνονται στο συγκλίνον παιχνίδι. Αντίθετα φαίνεται ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες για δημιουργία νοήματος με περισσότερους τρόπους (Cowan et al., 2021).

Ενώ λοιπόν, αυτό που γνωρίζαμε ως ψηφιακό παιχνίδι 25 χρόνια πριν, όταν άρχισε να εισβάλλει στις ζωές των παιδιών, έχει αλλάξει καθολικά, η προοπτική που μελετά τα νέα παραδείγματα όπως είναι το συγκλίνον παιχνίδι δείχνει την υβριδική φύση μεγάλου μέρους του σημερινού παιχνιδιού. Τα όρια ανάμεσα σε περιστάσεις παιχνιδιού διαδικτυακές και μη-διαδικτυακές, εικονικές και πραγματικές, με οθόνη και χωρίς οθόνη έχουν γίνει όλο και πιο θολά και αναμειγνύονται καθημερινά και όχι μόνο στη διάρκεια της πανδημίας (Cowan et al., 2021). Το σημαντικότερο είναι ότι αυτά τα παραδείγματα, επιβεβαιώνουν τις γρήγορες, όχι τόσο εμφανείς, και συχνά σιωπηλές, μικρές ή μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν στο παιχνίδι με το πέρασμα του χρόνου, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και το πλαίσιο. Αν όμως οι

ενήλικες παραμένουν προσκολλημένοι σε παραδοσιακές πεποιθήσεις για το παιχνίδι ή σε σλόγκαν που κατά καιρούς αναδύονται χωρίς ουσιαστικό και ολοκληρωμένο προβληματισμό (όπως ότι το ψηφιακό παιχνίδι κάνει τα παιδιά αντικοινωνικά, ή τα παιδιά καταναλώνουν άκριτα ότι βρίσκουν στο διαδίκτυο), εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσον οι σύγχρονες πρακτικές παιχνιδιού των παιδιών, που συχνά αναπτύσσονται εκτός σχολείου ή στις μικροκουλύρες των συνομηλίκων λαμβάνουν την ίδια προσοχή και αναγνώριση στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, αλλά και στον σχεδιασμό των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση.

Αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των παιδιών στο παιχνίδι, στις ενότητες που προηγήθηκαν προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε παράγοντες που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση του παιχνιδιού των παιδιών στον σύγχρονο κόσμο και, χωρίς πράγματι να εξαντλήσουμε ένα τόσο σύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα, συζητήσαμε σημεία αιχμής που φαίνεται να δρουν καταλυτικά στην μείωση των ευκαιριών για παιχνίδι, όπως η αστικοποίηση της ζωής μας και οι αφιλόξενες σύγχρονες πόλεις, οι επαναλαμβανόμενες κρίσεις, η ανταγωνιστική κοινωνία και η αντίστοιχη επιτάχυνση της παιδικής ηλικίας, η μη ορατότητα των παιδιών και των αναγκών τους, η έλλειψη πολιτικών για την προάσπιση του παιχνιδιού και η ανεπαρκής κατανόηση του παιχνιδιού των παιδιών μέσα από τα δικά τους μάτια. Παράλληλα ωστόσο, διακρίναμε και νέα παραδείγματα μέσα από σύγχρονες μελέτες ερευνητών που παίρνουν σοβαρά το παιδικό παιχνίδι, διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά βρίσκουν τρόπους να αντιδρούν στους περιορισμούς και να επαναπροσδιορίζουν το παιχνίδι τους παρακολουθώντας τις αλλαγές του κόσμου και τα μέσα που τους προσφέρονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι το παιχνίδι των παιδιών καθώς μετασηματίζεται συνεχώς παραμένει άπιαστο και σίγουρα δε ερμηνεύεται με μονοδιάστατες οπτικές ή παραδοσιακές πεποιθήσεις ούτε με απλοϊκές παραδοχές και εύκολους αφορισμούς.

Η αποδοχή και η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού των σημερινών παιδιών, και η συνεχής διερεύνηση της αξίας του και των δυνατοτήτων του, φαίνεται να είναι απαραίτητα συστατικά για την κατανόηση και την υποστήριξή του στο σύγχρονο κόσμο και για ένα καλύτερο μέλλον. Στη βάση λοιπόν αυτής της προβληματικής, τον Μάιο του 2023 υλοποιήθηκε το 13<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της OMEP Ελλάδος σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) του Α.Π.Θ. και με θέμα: «Κατανοώντας και προωθώντας το παιδικό παιχνίδι στον 21ο αιώνα, για ένα καλύτερο μέλλον». Η μεγάλη συμμετοχή με αξιόλογες εργασίες μας οδήγησε στην έκδοση αυτού του αφιερωματικού τεύχους στο σύγχρονο παιδικό παιχνίδι με επιλεγμένα κείμενα από τις εργασίες του συνεδρίου.

Τα 12 επεξεργασμένα κείμενα που περιλαμβάνονται σε αυτό το τεύχος έχουν οργανωθεί σε τρεις ενότητες: I. *Όψεις του παιχνιδιού από την οπτική των παιδιών και των ενηλίκων*, II. *Μορφές παιχνιδιού: Από το ελεύθερο παιχνίδι με ρίσκο σε δομημένες μορφές παιγνιώδους μάθησης* III. *Ψηφιακές διαστάσεις του παιχνιδιού*. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ενότητες αυτές δεν έχουν διαχωριστικές γραμμές, καθώς συνδιαλέγονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν νωρίτερα, άμεσα ή έμμεσα, και μας βοηθούν να τους επανεξετάσουμε, και να προσεγγίσουμε κι άλλες όψεις του παιδικού παιχνιδιού, έτσι όπως προβάλλονται στην πρόσφατη ελληνική ερευνητική δραστηριότητα, καθώς διανύουμε την τρίτη δεκαετία του 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στα άρθρα αυτά, παρουσιάζονται θεωρητικές θέσεις και συζητούνται κριτικά, ερευνητικά δεδομένα σε μια προσπάθεια διερεύνησης σημαντικών πτυχών του παιδικού παιχνιδιού. Η μελέτη τους με αναστοχαστική διάθεση αναδεικνύει την πολυπλοκότητά του παιχνιδιού και τις σύνθετες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι προσπάθειες υποστήριξης και μελέτης του παιδικού παιχνιδιού στην χώρα μας. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι σε συνδυασμό με τις προκλήσεις αναδύονται και ενδιαφέρουσες προοπτικές για έρευνα και ανάληψη δράσης.

## I. Όψεις του παιχνιδιού από την οπτική των παιδιών και των ενηλίκων

Τα πέντε κείμενα που εντάσσονται στο πρώτο θέμα μας βοηθούν να εξετάσουμε από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες το παιδικό παιχνίδι: από την πλευρά των μικρών παιδιών και από την πλευρά των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Σκόπιμα επιλέξαμε να ξεκινήσει αυτό το τεύχος με ερευνητικές εργασίες που εξετάζουν το παιδικό παιχνίδι από την οπτική των παιδιών, καθώς όπως υποστηρίξαμε νωρίτερα τα παιδιά είναι τα εξοχόν αρμόδια να μιλήσουν γι' αυτό και εμείς οφείλουμε να δημιουργούμε συνθήκες που θα επιτρέψουν σε αυτά να μοιραστούν μαζί μας ρητά ή άρρητα μέρος από τις εμπειρίες τους. Το μοναχικό παιχνίδι των παιδιών δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές αντικείμενο έρευνας, καθώς συνήθως δείχνουμε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις φανερές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Ενώ αποτελεί μια συνθήκη που αρκετά παιδιά επιλέγουν σε διάφορες φάσεις, μέσα κι έξω από το σχολείο, οι ενήλικες τείνουν να το βλέπουν ως μια συμπεριφορά που δηλώνει κάποιου είδους πρόβλημα για τα παιδιά που το επιλέγουν. Μια τέτοια παραδοχή μπορεί να συνδεθεί με αρνητικές αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς και γονείς (όπως αυξημένες παρεμβάσεις και διακοπή του μοναχικού παιχνιδιού των παιδιών), με συνέπειες για τα παιδιά που διαλέγουν να παίζουν μόνα τους. Στην πρώτη εργασία, με τίτλο *το μοναχικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας*, η **Αννα Αθανασοπούλου**, εφαρμόζοντας συμμετοχική παρατήρηση σε τέσσερα νηπιαγωγεία, εξετάζει ένα μεγάλο δείγμα παιδιών (N=90) μέσα σε τάξεις νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους αυτή την εκδοχή παιχνιδιού, έχουν τους δικούς τους λόγους γι' αυτό, ενώ η επιλογή αυτή 'σχετίζεται με την ικανότητά τους να αυτορυθμίζονται από εμπειρίες και συμπεριφορές που έχουν βιώσει με άλλους', και ταυτόχρονα αποτελεί κίνητρο για να κατακτήσουν την αυτονομία τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως υπογραμμίζει η ερευνήτρια. Η Αθανασοπούλου μας δείχνει ότι τα παιδιά μέσω αυτής της συμπεριφοράς δεν παραμένουν μόνα τους αλλά 'ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή του σχολείου, ενώ θέτουν όρια στους γύρω τους'. Τα ευρήματα της ερευνά της έχουν άμεσες προεκτάσεις για τη καθημερινή πρακτική σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματίες να κατανοήσουν το μοναχικό παιχνίδι και να το δουν αφενός από την οπτική των παιδιών που το επιλέγουν κι αφετέρου ως συμπεριφορά που συμβάλλει στην αυτορρύθμιση και την αυτονομία των παιδιών. Μια τέτοια προσέγγιση, θα τους επιτρέψει να επανεξετάσουν και τις δικές τους αντιδράσεις και πρακτικές.

Με έναν παρόμοιο προσανατολισμό, η επόμενη εργασία, εντάσσεται σε μια συνεχώς αυξανόμενη τάση που παρατηρείται διεθνώς για βαθύτερη κατανόηση των επιλογών των παιδιών και των εννοιολογήσεων που κατασκευάζουν για το παιχνίδι. Η μελέτη αυτή εξετάζει τις *αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, με μια συμμετοχικού τύπου έρευνα. Η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση όπως γνωρίζουμε απασχολεί διαχρονικά ερευνητές, επαγγελματίες και φροντιστές των παιδιών τυροδοτώντας ποικίλες εντάσεις και συγκρούσεις. Γι' αυτό η εργασία των **Μαρία Κανάκη** και **Μαρία Παπανδρέου** αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Όπως τονίζουν οι συγγραφείς, η οπτική των παιδιών ίσως μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη μάθηση που πραγματικά βιώνεται από τα παιδιά σε δραστηριότητες που τα ίδια αντιλαμβάνονται ως παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν και περιγράφουν τη μάθηση που συμβαίνει στο παιχνίδι τους και μάλιστα τα περισσότερα χωρίς να ερωτηθούν ευθέως. Αναγνωρίζουν επίσης τους εαυτούς τους ως ικανούς και ενεργούς παράγοντες της μάθησης που συμβαίνει με ή για το παιχνίδι, η οποία απαιτεί ενεργοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών, συμμετοχή και συνεργασία. Οι προεκτάσεις τέτοιων ευρημάτων είναι άμεσες καθώς μας βοηθούν να επανεξετάσουμε τόσο σε μικροσκοπικό επίπεδο, στο πεδίο δηλαδή της καθημερινής πρακτικής στις τάξεις μικρών παιδιών, τις δικές μας παραδοχές και επιλογές, όσο και σε μακροσκοπικό επίπεδο τις πολιτικές που κατευθύνουν, μέσα από τα επίσημα έγγραφα προγραμμάτων

σπουδών, την εννοιολόγηση της μάθησης, αλλά και τους τρόπους σύνδεσης του παιχνιδιού με τη μάθηση.

Οι παραδοχές των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι όπως και για άλλα θέματα που αφορούν τα παιδιά και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθορίζουν και τις πρακτικές που ακολουθούν στην καθημερινή πρακτική της τάξης. Οι παραδοχές αυτές είναι εξίσου σημαντικές και για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για έναν επιπλέον λόγο. Καθορίζουν τον τρόπο που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και τις πρακτικές που συναντούν στα νηπιαγωγεία κάνοντας την πρακτική τους άσκηση. Οι McLean et al. (2023) υπογραμμίζουν ότι για να υποστηρίξουμε τόσο τους μελλοντικούς όσο και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στη μάθησή τους σχετικά με το παιχνίδι, χρειάζεται να γνωρίζουμε τις παραδοχές που κάνουν, με στόχο να αυξηθεί η προσφορά του και να μεγιστοποιηθούν οι ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Το γεγονός αυτό προσδίδει ιδιαίτερη αξία στις τρεις έρευνες αυτού του τεύχους που εξετάζουν την οπτική εκπαιδευτικών, υποψήφιων και εν ενεργεία, για το παιδικό παιχνίδι.

Οι απόψεις 40 φοιτητριών Β' και Γ' έτους για το παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις είναι το θέμα της εργασίας των **Αγγελική Βελλοπούλου, Μαρία Καμπεζά, Ειρήνη Σκοπελίτη, Αριστέα Φύσσα** και **Βασιλική Φωτοπούλου** που υλοποιήθηκε στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών. Η έρευνα με τίτλο, *παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης*, μελετά τη νοηματοδότηση του παιχνιδιού και τη σχέση του με τη μάθηση, το ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο παιχνίδι, αλλά και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της προώθησης της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τις αντιφάσεις που φαίνεται να εμπεριέχουν οι παραδοχές που υιοθετούν. Είναι ενδιαφέρον ότι, σπάνια συνδέουν το ελεύθερο παιχνίδι με τη μάθηση, ενώ βλέπουν τη Νηπιαγωγό κυρίως ως φορέα επιβολής κανόνων, διαχείρισης κρίσεων και αποσπασματικής βοήθειας την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Φαίνεται επίσης να έχουν σημαντικές ελλείψεις στη παιδαγωγική της ένταξης και στις συνδέσεις αυτής με το παιχνίδι και τη μάθηση. Όλα τα παραπάνω αποτελούν προκλήσεις για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως υπογραμμίζουν οι ερευνήτριες.

Ωστόσο, η έρευνα στο πεδίο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει επισημάνει πόσο σύνθετη και δύσκολη είναι η διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις και υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που έχουν θεμελιωθεί ερευνητικά. Αυτό το θέμα μελετά διεξοδικά η μελέτη *Εκπαιδύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: Διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος*, η οποία υλοποιήθηκε από τις **Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Μαρία Σφυρόερα** και **Λία Τσερμίδου**, στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος για το παιχνίδι με βιωματικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Ε.Κ.Π.Α. Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν με τον έλεγχο των αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών πριν και μετά από το εργαστήριο, επιβεβαίωσαν τη δυσκολία αποδόμησης των παραδοχών τους για το παιχνίδι και της μετακίνησής τους προς νέες προοπτικές όπως αυτές που επεξεργάστηκαν στο εργαστήριο. Όπως υπογραμμίζουν οι ερευνήτριες 'η αποδόμηση κυρίαρχων αντιλήψεων για το παιχνίδι [...] συνιστά μια πρόκληση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών'.

Ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση του παιχνιδιού όπως συζητήθηκε στην αρχή αυτού του εισαγωγικού σημειώματος, είναι οι ανησυχίες των ενηλίκων για την ασφάλεια των παιδιών τους και τους ενδεχόμενους κινδύνους μπορεί να αντιμετωπίσουν όταν παίζουν, και έτσι οι κανόνες που επιβάλλονται συχνά περιορίζουν ασφυκτικά το παιχνίδι τους. Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι αποτελεί μια μορφή παιχνιδιού που προκαλεί τέτοιες ανησυχίες, αλλά και πολύ συζήτηση, καθώς η ανάληψη ρίσκου έχει

τεκμηριωθεί ως μια σημαντική πτυχή του παιχνιδιού. Η έρευνα συνεχίζει να τεκμηριώνει πόσο σημαντικό είναι για την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των παιδιών, αλλά και την επιθυμία των παιδιών να εμπλέκονται σε παιχνίδια που εμπεριέχουν ρίσκο (Jerebine et al., 2022). Η έρευνα όμως δείχνει και πώς εξαφανίζεται από τον καθημερινό κόσμο των παιδιών, καθώς οι ενήλικες συχνά διχάζονται μεταξύ της επιθυμίας τους να ενθαρρύνουν το παιχνίδι και της απροθυμίας τους να αποδεχτούν τον κίνδυνο που ενυπάρχει σε αυτό (Brussoni, 2015, 2020). Η ελληνική έρευνα στο πεδίο αυτό είναι περιορισμένη και για αυτό η μελέτη: *το ρισκοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: οπτικές και πρακτικές των Μαρία Μπιρμπίλη και Μαρία Κυριακίδου* αποκτά ιδιαίτερη σημασία για αυτό το τεύχος. Οι 20 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και πρακτικές τους μέσα από ένα συνδυασμό που περιλαμβάνει μια ‘διαρκή αγωνία’ για την ‘παρορμητικότητα των μικρών παιδιών’, ‘την περιορισμένη εμπιστοσύνη τους’ στην ικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να διαχειρίζονται ‘ρυσκοκίνδυνες καταστάσεις’ και μια έντονη ‘δυσπιστία’ για την ετοιμότητα του θεσμικού πλαισίου να υποστηρίξει τα απρόοπτα που περιλαμβάνει το ρισκοκίνδυνο παιχνίδι. Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται το δικό τους ρόλο σε μια προοπτική ρισκοκίνδυνου παιχνιδιού, αλλά ούτε και τη συμβολή του στην ωρίμανση και τη μάθηση των παιδιών, η οποία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι συνδέεται άμεσα και με την ελλιπή εκπαίδευση τους σε αυτά θέματα.

Μελετώντας από κοινού αυτά τα τρία κείμενα, αν και εστιάζουν σε διαφορετικά ζητήματα παρατηρούμε ότι επαναφέρουν με ισχυρά δεδομένα μια σειρά από ζητήματα που φαίνεται να αποτελούν σημεία αιχμής για την εκπαίδευση μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο πεδίο του παιδικού παιχνιδιού. Όπως φαίνεται, οι απόψεις τους για το παιχνίδι είναι συνήθως αντιφατικές και εμπεριέχουν πολλαπλές νοηματοδοτήσεις σε συνδυασμό με διάφορα παιδαγωγικά σλόγκαν και ρομαντικές ιδέες. Έτσι, αποτυπώνονται στα λεγόμενά τους τόσο η προοπτική της *ελεύθερης* δραστηριότητας όσο και η εργαλειακού τύπου αξιοποίηση του παιχνιδιού για τη μάθηση, ο αποκλεισμός μορφών παιχνιδιού που εμπεριέχουν ρίσκο, η μη αναγνώριση της διαλεκτικής σχέσης παιχνιδιού και μάθησης, η δυσκολία διαχείρισης της ετερογένειας στο πλαίσιο του παιχνιδιού, και μια σειρά από αμφιλεγόμενες ιδέες για το ρόλο τους στο παιχνίδι των παιδιών μέσα κι έξω από τις τάξεις, με ή χωρίς ρίσκο. Όλα τα παραπάνω αποτελούν κρίσιμα ζητήματα, τα οποία πολύ πιθανόν να χρειάζονται ολοκληρωμένες παρεμβάσεις επιχειρώντας μετατοπίσεις και στον τρόπο που και εμείς ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών βλέπουμε το παιχνίδι, διότι όπως υπογραμμίζει η Schwartzman (2023, σ. 130), ‘υπάρχουν μερικές φορές πράγματα που εμφανίζονται ακριβώς μπροστά στα μάτια μας, αλλά δεν τα βλέπουμε επειδή είναι κρυμμένα πίσω από τις παραδοχές μας’. Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν για παράδειγμα να περιλαμβάνουν, τη διάχυση διαστάσεων του παιχνιδιού με ρητό τρόπο σε διαφορετικά μαθήματα των ΠΣ των πανεπιστημιακών τμημάτων που εκπαιδεύουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη χώρα μας, αλλά και εστιασμένες δράσεις εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που δημιουργούν ρήξεις και ενεργοποιούν αναστοχαστικές διαδικασίες, όπως τα εργαστήρια επεξεργασίας συγκεκριμένων ζητημάτων σε μια δια βίου προοπτική που θα παρακολουθεί τις αλλαγές στο παιχνίδι των παιδιών σε συνδυασμό με τις οπτικές τους.

## **II. Μορφές παιχνιδιού: Από το ελεύθερο παιχνίδι με ρίσκο σε δομημένες μορφές παιγνιώδους μάθησης**

Η δεύτερη ενότητα μελετών περιλαμβάνει πέντε άρθρα που διερευνούν μορφές παιχνιδιού μέσα κι έξω από τις σχολικές τάξεις και μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε το παιχνίδι μέσα από ένα συνεχές, όπως το μοντέλο των Pyle και Daniells (2016). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει πέντε βασικές μορφές παιχνιδιού, ξεκινώντας από το παιχνίδι που ορίζεται καθ’ ολοκληρία από την πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών, και καταλήγοντας με σταδιακή αύξηση της εμπλοκής του ενήλικα στο απόλυτα δομημένο παιχνίδι από την εκπαιδευτικό με σαφείς μαθησιακούς

στόχους. Σύγχρονα μοντέλα σαν κι αυτό επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα διευρυμένο ορισμό της μάθησης με βάση το παιχνίδι (Bubikova-Moan et al., 2019), πέρα από διχαστικού τύπου διακρίσεις ανάμεσα στη μάθηση, τη διδασκαλία και το παιχνίδι

Ακολουθώντας νοητά ένα παρόμοιο συνεχές η ενότητα αυτή ξεκινά με το άρθρο της **Ζωής Νικηφορίδου**, *Ρίσκο και Υπαίθριο παιχνίδι: δυνατότητες και ευκαιρίες*, που βασίστηκε στην παρουσίαση που έκανε ως προσκεκλημένη ομιλήτρια στο 13<sup>ο</sup> συνέδριο της ΟΜΕΡ. Η Νικηφορίδου, αφού μας ξεναγήσει στα χαρακτηριστικά και στα οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού, στη συνέχεια επιχειρεί να μας προβληματίσει με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το παιχνίδι σε ανοιχτούς και μη δομημένους χώρους τη σημερινή εποχή, οι οποίες οδηγούν στη συνεχή μείωση των ευκαιριών που έχουν τα σημερινά παιδιά για ελεύθερο παιχνίδι στην ύπαιθρο. Αναγνωρίζοντας το παιχνίδι ως ένα πλαίσιο ‘μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκτεθούν σε καταστάσεις ασφαλούς ρίσκου’, προσδιορίζει το ριψοκίνδυνο παιχνίδι με μια ευρεία οπτική που περιλαμβάνει συνήθως ελεύθερη κινητική δραστηριότητα, αλλά όχι πάντα, σε ανοιχτούς αλλά και κλειστούς χώρους, που εμπεριέχει αβεβαιότητα, με κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ως αντίβαρο, στην ‘κουλτούρα αποφυγής του ρίσκου, τον ‘υπεροπροστατευτισμό, την ανησυχία και την πλεονάζουσα ασφάλεια’ που οδηγούν στη περιθωριοποίηση του υπαίθριου παιχνιδιού και του ρίσκου από τη ζωή των παιδιών, η Νικηφορίδου προτείνει την ‘καλλιέργεια του γραμματισμού του ρίσκου’ από μικρή ηλικία. Η προοπτική αυτή, όπως υπογραμμίζει, μπορεί να ενδυναμώσει τα παιδιά ώστε να είναι σε θέση, να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις για το παιχνίδι τους, να διαχειρίζονται το ρίσκο και να αντιμετωπίζουν το άγνωστο.

Το ελεύθερο παιχνίδι επανέρχεται και στο επόμενο άρθρο, με μια έρευνα η οποία επιχειρεί να εξετάσει στο πλαίσιο αυτό τη δημιουργική μουσική έκφραση των παιδιών, έτσι όπως ξεδιπλώνεται σε δυο τάξεις νηπιαγωγείου. Η δημιουργική έκφραση παρότι συνδέεται στενά με το παιχνίδι δεν μελετάται συχνά σε ανοιχτά πλαίσια παιχνιδιού και γι’ αυτό το άρθρο *κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι* της **Κωνσταντίνας Δογάνη** παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ξεδιπλώνοντας τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού, η Δογάνη μας εξηγεί τους λόγους που και αυτή μορφή παιχνιδιού βρίσκεται στο περιθώριο της καθημερινής πρακτικής στο νηπιαγωγείο. Με την έρευνά της, επιχειρεί να χαρτογραφήσει αφενός τις μορφές μουσικού παιχνιδιού που αναπτύσσουν τα παιδιά που δείχνουν ενδιαφέρον για αυτό το παιχνίδι όταν αφήνονται ελεύθερα να δημιουργήσουν και να εκφραστούν μουσικά κι αφετέρου το ρόλο-κλειδί της εκπαιδευτικού που ενθαρρύνει το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι. Η ενεργοποίηση της μουσικής γλώσσας σε ένα τέτοιο πλαίσιο φάνηκε να αξιοποιεί προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και να περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές, όπως αναπαραγωγή και παραλλαγή τραγουδιών και δημιουργία νέων, φωνητικά παιχνίδια, και αυτοσχεδιασμούς με ήχους αντικειμένων και οργάνων. Όλα τα παραπάνω προκύπτουν όπως υποστηρίζει η Δογάνη σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τον/την εκπαιδευτικό που δείχνει εμπιστοσύνη στα παιδιά, τα σέβεται και ακολουθεί τις επιλογές τους, παρατηρώντας και διαμεσολαβώντας διακριτικά τη μουσική τους έκφραση (πχ., αφήνοντας μουσικά ερεθίσματα ή κάνοντας *προτρεπτικά* σχόλια για την εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού). Η θετική ανταπόκριση των παιδιών στον ενήλικα σε ρόλο ισότιμου συμπαίκτη στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι φαίνεται να επιβεβαιώνει την άποψη ότι τα παιδιά επιθυμούν τη συμμετοχή και των ενηλίκων στο παιχνίδι τους, αρκεί η παρουσία τους να μην λειτουργεί περιοριστικά.

Το τρίτο κείμενο αυτής της ενότητας, με τίτλο *Η απόλαυση του κειμένου: παιχνίδια με το κείμενο και την εικόνα στο μεταμυθοπλαστικό εικονογραφημένο βιβλίο*, υπογράφεται από την **Ελένη Πασχαλίδου** και εστιάζει σε μια άλλη μορφή παιχνιδιού, η οποία αν και μπορεί να είναι πολύ συνηθισμένη στην παιδική ηλικία δεν γίνεται συχνά αντιληπτή ως παιχνίδι. Πρόκειται για τη διαδικασία της ανάγνωσης των μεταμυθοπλαστικών εικονογραφημένων βιβλίων η οποία μοιάζει με παιχνίδι. Όπως επισημαίνει η συγγραφέας, το παιχνίδι και η παιδική λογοτεχνία

μοιράζονται χαρακτηριστικά όπως η δημιουργία εναλλακτικών πραγματικοτήτων και η ελευθερία της φαντασίας, που προσφέρουν νέους τρόπους σκέψης και απόλαυσης. Το άρθρο αυτό μας εισάγει στα χαρακτηριστικά των μεταμυθοπλαστικών εικονογραφημένων βιβλίων, τα οποία συνδυάζουν, σχεδιαστικές, γλωσσικές και αφηγηματικές τεχνικές σε συνδυασμό με αυτοαναφορές, προσφέρουν στους αναγνώστες ευκαιρίες για μια παιχνιδιάρικη εξερεύνηση της λογοτεχνίας. Οι αφηγητές συχνά τραβούν την προσοχή στις διαδικασίες δημιουργίας και τη μυθιστορηματική φύση των κειμένων, ενώ οι χαρακτήρες μπορούν να διασπούν τα όρια της αφήγησης και να αλληλεπιδρούν με τον αναγνώστη. Έτσι, όπως υπογραμμίζει η Πασχαλίδου, «η διαδικασία της ανάγνωσης αποκτά μια ποιότητα που μοιάζει με παιχνίδι και ο αναγνώστης γίνεται συνεργάτης του συγγραφέα παίζοντας με τις διαφορετικές κειμενικές μορφές και συνδιαμορφώνοντας τα μηνύματα του κειμένου προκειμένου να κατανοήσει την ιστορία». Το πεδίο αυτό φαίνεται να έχει ένα ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον ιδιαίτερα από την πλευρά των παιδιών και του τρόπου που αλληλεπιδρούν και παίζουν με αυτά τα βιβλία.

Οι **Αλεξάνδρα Γκλούμπου** και **Δόμνα-Μίκα Κακανά** στην έρευνα που παρουσιάζουν στο άρθρο τους *Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο*, υιοθετούν μια προοπτική για τη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (Play Based Learning), η οποία μέσα από τη στοχευμένη εμπλοκή της/του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών επιδιώκει την ενσωμάτωσή του στις οργανωμένες δραστηριότητες. Η παρέμβαση που μας παρουσιάζουν δίνει έμφαση στην ευέλικτη χρήση του χώρου και την συνεργασία των παιδιών, δίνοντάς τους την δυνατότητα να επιλέξουν που και πως θα παίξουν σε περιοχές που σχεδιάζονται σύμφωνα με διδακτικούς στόχους ή να συν δημιουργήσουν με τις εκπαιδευτικούς το χώρο και το παιχνίδι τους στις επιμέρους περιοχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους, τα οποία παρέχουν πρόσβαση τόσο στη οπτική των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, μας κάνουν να αναστοχαστούμε την προοπτική ριζικών αλλαγών στις πιο παραδοσιακές τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου. Η προοπτική των Γκλούμπου και Κακανά επιχειρεί να υπερβεί τις συνήθεις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο οργανωμένο πρόγραμμα και το ελεύθερο παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, απελευθερώνοντας την οργανωμένη δραστηριότητα από τη δασκαλοκεντρική και γνωσιοκεντρική προσέγγιση που ακολουθείται ακόμα και σήμερα σε μεγάλο βαθμό στα ελληνικά νηπιαγωγεία με μια πρόταση όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί συν-διαμορφώνουν το χώρο, το παιχνίδι και την κατεύθυνση της μάθησης αναπτύσσοντας παράλληλα ικανότητες συνεργασίας. Επιπλέον, η μελέτη αυτή σε συνδυασμό με την προηγούμενη μας επιτρέπουν να ξανασκεφτούμε πως μπορούν να δημιουργηθούν περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού, όπου τα παιδιά τοποθετούνται στο κέντρο και αντιμετωπίζονται ως ικανά να συνεισφέρουν με ισότιμο τρόπο στη δημιουργία εμπειριών που δεν διαχωρίζουν τη μάθηση από το παιχνίδι.

Η δόμηση δραστηριοτήτων από τον ή την εκπαιδευτικό με σαφείς μαθησιακούς στόχους και με παιγνιώδη χαρακτήρα αποτελεί μια κατεύθυνση της παιδαγωγικής του παιχνιδιού την οποία στο μοντέλο των Pyle και Daniels (2016) θα την τοποθετούσαμε προς το τέλος του συνεχούς όπου την κύρια ευθύνη για την δραστηριότητα την έχει ο/η εκπαιδευτικός. Πρόκειται για μια προοπτική η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της παιγνιώδους διδασκαλίας. Η μελέτη που παρουσιάζεται στο άρθρο: *Μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι για την πρώιμη κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης* έχει αυτά τα χαρακτηριστικά. Ο **Κωνσταντίνος Χρήστου** και η **Αναστασία Κανδύλη**, αξιοποιούν ένα ομαδικό κινητικό παιχνίδι με κανόνες, από αυτά που τα παιδιά του νηπιαγωγείου συνηθίζουν να παίζουν, επιδιώκοντας να εξετάσουν εάν ένα τέτοιο παιχνίδι μπορεί να τα βοηθήσει τα παιδιά να εστιάσουν στις πολλαπλασιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες ώστε να αναπτυχθεί η κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης. Όπως εξηγούν οι συγγραφείς διάφορες μορφές παιχνιδιού μπορούν να συμβάλλουν στη μαθηματική μάθηση, αρκεί μέσα από το παιχνίδι να αναδεικνύονται οι μαθηματικές σχέσεις, στις οποίες αυτό εστιάζει. Τα ευρήματα και αυτής της έρευνας ενισχύουν την προοπτική του *ικανού παιδιού* από την προσχολική ηλικία, καθώς δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα

να καλλιεργήσουν την πρώιμη πολλαπλασιαστική σκέψη όταν εμπλέκονται σε κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα με βάση το μαθηματικό παιχνίδι.

Εξετάζοντας αυτές τις εργασίες από κοινού έχουμε την ευκαιρία να δούμε με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους την προοπτική της μάθησης μέσα από το παιχνίδι, οι οποίοι αν και διαφορετικοί επιβεβαιώνουν τη διαλεκτική σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, με χαρακτηριστικά όπως αυτά που υπογραμμίζει ο Broström (2017):

- το πλαίσιο του παιχνιδιού έχει τη δύναμη να αποδίδει νόημα σε αφηρημένες και σύνθετες έννοιες (π.χ. όταν τα παιδιά κατά το ομαδικό παιχνίδι δημιουργούν ομάδες με ίσες ποσότητες και βρίσκουν το σύνολο των παιδιών της τάξης, οι πολλαπλασιαστικές σχέσεις πλαισιώνονται με ένα ρητό νόημα μέσα από τους κανόνες του παιχνιδιού),
- οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις και η επικοινωνία συμβαίνουν φυσικά όταν τα παιδιά παίζουν, και μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλό επίπεδο διακειμενικότητας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, και
- το παιχνίδι πυροδοτεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών

Μελέτες σαν κι αυτές που ενσωματώνουν ποικίλα επίπεδα συμμετοχής των ενηλίκων, όταν εξετάζονται από κοινού μπορούν να προσανατολίσουν τους εκπαιδευτικούς πέρα από τη δυαδική διάκριση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης και ίσως να μπορούν να τους βοηθήσουν να βρουν τρόπους να ικανοποιούν τους μαθησιακούς στόχους των ΑΠ ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα, τις πρωτοβουλίες και την ατζέντα παιχνιδιού των ίδιων των παιδιών.

### III. Ψηφιακές διαστάσεις του παιχνιδιού στο σημερινό κόσμο

Το τρίτο θέμα φέρνει στο προσκήνιο τη ψηφιακή διάσταση του παιχνιδιού και τη συζήτηση που προηγήθηκε σε αυτό το εισαγωγικό σημείωμα για τους μετασχηματισμούς του παιχνιδιού των παιδιών στο σύγχρονο κόσμο. Οι δυο εργασίες που περιλαμβάνονται σε αυτή την ενότητα εστιάζουν σε δυο πολύ ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν το ψηφιακό παιχνίδι στις μικρές ηλικίες, το οποίο όμως εξετάζεται και στις δυο περιπτώσεις ως ένα πλαίσιο μάθησης με σαφείς μαθησιακούς στόχους.

Η εργασία *ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνιδοποιημένες τάσεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας που υπογράφουν οι Κατερίνα Μπιζώτα και Μαρία Παπαδοπούλου* εστιάζει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της παιχνιδοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία. Οι ερευνήτριες αναγνωρίζοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από την αυξανόμενη συμμετοχή τους σε *ψηφιακούς χώρους* υπογραμμίζουν τις αντίστοιχες αλλαγές που συμβαίνουν και στους τρόπους που μαθαίνουν. Στο πλαίσιο αυτό, η παιχνιδοποίηση αποτελεί μια τάση για την ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων (κυρίως σε ψηφιακά περιβάλλοντα) που ενσωματώνουν στοιχεία παιχνιδιού για την ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών. Η εργασία των Μπιζώτα και Παπαδοπούλου εξετάζει το ρόλο που μπορεί να παίξουν οι παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από μικρά παιδιά προσφυγικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής μέσα από μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία είναι μια μορφή δευτερογενούς έρευνας που εξασφαλίζει πολύτιμα δεδομένα μέσα από τη σύνθεση προηγούμενων ερευνών στο πεδίο. Οι ερευνήτριες μπαίνουν σε βάθος και 'εντοπίζουν τις παιχνιδοποιημένες τεχνικές και τα στοιχεία παιχνιδιού που φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού και της κοινωνικής ένταξης' των μικρών παιδιών με μεταναστευτική εμπειρία, ενώ αναδεικνύουν ότι 'πρόκειται για ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας' το οποίο ωστόσο πρέπει να λάβει υπόψη του και τις αρνητικές επιπτώσεις της παιχνιδοποίησης που καταγράφονται στη διεθνή έρευνα όταν δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών.

Το τελευταίο άρθρο αυτού του αφιερώματος με τίτλο *το Minecraft ως μέσο προώθησης δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία: μια μελέτη περίπτωσης με δύο ομάδες*

νηπίων υπογράφεται από την **Σοφία Φιδάνα και τον Ηλία Καρασαββίδη**. Οι συγγραφείς αρχικά μας εισαγάγουν στη σημασία της υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ) ως θεμελιώδη δεξιότητα αλφαριθμητισμού και στην ανάπτυξη της με και χωρίς υπολογιστή με εκτενή ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή έρευνα στο πεδίο. Η δική τους μελέτη εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ΥΣ και εξετάζει τη συνεισφορά ενός διαδομένου ψηφιακού παιχνιδιού, του Minecraft σε συνδυασμό με τη αφήγηση ιστορίας στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης στις μικρές ηλικίες. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τη συνεισφορά αυτή της συνδυαστικής παρέμβασης καθώς οι αφηγήσεις σύμφωνα με τους ερευνητές ‘επέδρασαν καταλυτικά στη δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς’, για την ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ, ενώ ‘το Minecraft αποτέλεσε ένα εργαστήριο στο οποίο τα παιδιά εφάρμοσαν αυτές τις δεξιότητες με φυσικό τρόπο’. Πρόκειται για μια μελέτη με άμεσες προεκτάσεις για την διδακτική πράξη στο πεδίο της ανάπτυξης της ΥΣ στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει τη συνεισφορά της αφήγησης, η οποία σε συνδυασμό με ένα δημοφιλές ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να προσελκύσει ‘το δημιουργικό ενδιαφέρον των παιδιών’ και ‘να χρησιμοποιηθεί τόσο ως μέσο έκφρασης όσο και αναπαράστασης ιδεών’.

Συνοψίζοντας βλέπουμε ότι, στο σύνολό του αυτό το αφιέρωμα περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων που αφορούν το παιδικό παιχνίδι, καθώς κάθε ένα από τα κείμενα που περιλαμβάνονται αγγίζει ταυτόχρονα ένα ή και περισσότερα θέματα. Ωστόσο, η συλλογή αυτή είναι σαφές ότι δεν καλύπτει το σύνολο των προβληματισμών που απασχολούν σήμερα την κοινότητα όσων ενδιαφέρονται για το παιδικό παιχνίδι. Και αυτό γιατί όπως συζητήθηκε νωρίτερα σε αυτό το εισαγωγικό σημείωμα, το παιδικό παιχνίδι είναι μια εξαιρετικά σύνθετη, πολυδιάστατη και συχνά αντιφατική ανθρώπινη εμπειρία, η οποία εμφανίζεται σε έναν περίπλοκο ιστό πλαισίων, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Nicholson & Wisneski, 2017), ο οποίος δεν περιλαμβάνει μόνο τα δρώντα υποκείμενα στη δραστηριότητα παιχνιδιού αλλά και μη παρόντες σημαντικούς άλλους καθώς και ποικίλους χώρους και υλικά, θεσμούς, κουλτούρα και πολιτικές για το παιχνίδι. Το γεγονός αυτό κάνει την έρευνα γύρω από το παιδικό παιχνίδι ακόμα πιο γοητευτική και ανεξάντλητη εμπειρία, αλλά και ταυτόχρονα μια δραστηριότητα με πολλές προκλήσεις καθώς είναι σημαντικό να προχωρά και να εξελίσσεται σε αρμονία με τις ποικίλες ανάγκες και τις πολύπλοκες πραγματικότητες των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.5>
- Albin-Clark, J. & Archer, N. (2023). *Resisting the marginalisation of children's right to play*. EERA. Ανακτήθηκε από <https://blog.eera-ecer.de/childrens-right-to-play/>
- Armstrong, F., & Gaul, D. (2023). Review of the international play policies and their contribution to supporting a child's right to play. *Children & Society*, 37, 2179–2195. <https://doi.org/10.1111/chso.12773>
- Aspán, M. (2023). "Chapter 9 Article 31 – the Forgotten Right to Cultural Life and the Arts". In *The Rights of the Child*. Leiden, The Netherlands: Brill | Nijhoff. [https://doi.org/10.1163/9789004511163\\_020](https://doi.org/10.1163/9789004511163_020)
- 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.
- Brussoni, M. (2020), "Outdoor risky play", in Burns, T. and F. Gottschalk (eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1b5847ec-en>.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & 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), 6423-6454.
- Bubikova-Moan J., Næss Hjetland H., Wollscheid S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>

- Burke, A., Kumpulainen, K., & Smith, C. (2023). Children's digital play as collective family resilience in the face of the pandemic. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(1), 8-34. <https://doi.org/10.1177/14687984221124179>
- Carver A, Timperio A, Crawford D. (2008). Playing it safe: the influence of neighbourhood safety on children's physical activity. A review. *Health & Place*, 14(2), 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.06.004>
- Chatterjee, S. (2017). *Access to play for children in situations of crisis synthesis of research in six countries*. International Play Association. Ανακτήθηκε από <https://ipaworld.org/what-we-do/access-to-play-in-crisis/apc-research-project/>
- Clark A. (2023) *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Colliver Y., Doel-Mackaway D. (2021). Article 31, 31 years on: Choice and autonomy as a framework for implementing children's right to play in early childhood services. *Human Rights Law Review*, 21(3), 566–587. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngab011>
- Corsaro, (2015/1997). *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications, Inc.
- Cowan, K. (2020). *A Panorama of Play – A Literature Review*. Digital Futures Commission. London: 5Rights Foundation. Ανακτήθηκε από <https://eprints.lse.ac.uk/119732/>
- Cowan, K., Potter, J., Olusoga, Y., Bannister, C., Bishop, J., Cannon, M., & Signorelli, V. (2021). Children's digital play during the COVID-19 pandemic: insights from the play observatory. *JELKS: Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 17(3), 8-17. <http://doi.org/10.20368/1971-8829/1135590>
- Delaney, K. K. (2016). Playing at violence: lock-down drills, 'bad guys' and the construction of 'acceptable' play in early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 878–895. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219853>
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>
- Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J., & Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: multi-modal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358>
- Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες*. Σοφία.
- Gill, t. & Miller, R.M. (2020) *Play in Lockdown: An international study of government and civil society responses to Covid-19 and their impact on children's play and mobility*. International Play Association. Ανακτήθηκε από <https://ipaworld.org/resources-publications/play-in-lockdown/>
- Hännikainen, M., Singer, E., & van Oers, B. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165–171. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789192>
- Hedges, H., Stagg Peterson, S., & Wajskop, G. (2018). Modes of play in early childhood curricular documents in Brazil, New Zealand and Ontario. *International Journal of Play*. 7(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1437379>
- Heikkilä, M. (2021). Boys, weapon toys, war play and meaning-making: prohibiting play in early childhood education settings? *Early Child Development and Care*, 192(11), 1830–1841. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1943377>
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E. L. J., Duncan, M. J., & Barnett, L. M. (2022). “All the fun stuff, the teachers say, ‘that’s dangerous!’” Hearing from children on safety and risk in active play in schools: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01305-0>
- Marsh, J. A. (2017). The internet of toys: A posthuman and multimodal analysis of connected play. *Teachers College Record*, 119(12), 1-32.
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U., & Evangelou, M. (2023). Perspectives of play and play-based learning: What do adults think play is? *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/18369391221130790>

- Moore, S.A., Faulkner, G., Rhodes, R.E., et al. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 17(1), 85. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Moyles, J (2005) *The Excellence of Play* (2d edition). Buckingham: Open University Press.
- Μπιρμπίλη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2018). Δημιουργία ανοιχτών χώρων παιχνιδιού στο αστικό περιβάλλον: Η περίπτωση του ‘rop up adventure play’. Στο Τσουκαλά, Κ., Γερμανός, Δ., Γκλούμπου, Α., Κατσαβουνίδου, Γ., Παντελιάδου, Π., Τόμπρου, Π. (Επιμ.) (2018). *Πρακτικά Συνεδρίου ‘Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού’*; (σσ. 968-986) ΕΚΤ- ΑΠΘ. Ανάκτηση από στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1433>
- Nicholson, J., & Wisneski, D. (2017). Introduction. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 788-797. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1268534>
- Olsson, M. R. (2023). ‘I don’t think that it’s play. Because we *have* to play’. Norwegian six-year-old children’s understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, 12(3), 321–336. <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>
- Παπανδρέου, Μ. (2024). Το φευγαλέο νόημα του παιχνιδιού. Στο Μ. Παπανδρέου, Α. Βελλοπούλου, Μ. Κανάκη, Ε. Κατσικονούρη κ.ά. Πρακτικά 13<sup>ου</sup> συνεδρίου ΟΜΕΡ *Κατανοώντας και προωθώντας το παιδικό παιχνίδι στον 21<sup>ο</sup> αιώνα για ένα καλύτερο μέλλον*. ΟΜΕΡ-ΤΕΠΙΑΕ
- Papandreou, M., & Vellopoulou, A. (2022). Redefining interaction and participation in digital times: early childhood teachers’ understandings in Greece. *Early Child Development and Care*, 193(11–12), 1301–1316. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075354>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Έκδοση* (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Play England (2024). *The Importance of Play. Play England Manifesto 2024*. <https://www.playengland.org.uk/manifesto>
- Plowman, L. (2020). *Digital Play*. University of Edinburgh. Moray House School of Education and Sport Ανακτήθηκε <https://www.de.ed.ac.uk/project/digital-play>
- Pyle A, & Danniels, E. (2016). A continuum of play-based learning: the role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Schwartzman, H. B. (2024). Play à la mode. *International Journal of Play*, 13(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2355450>
- Souto-Manning, M. (2017). Is play a privilege or a right? And what’s our responsibility? On the role of play for equity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 785–787. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1266588>
- UK Department of Education (2023). Early years foundation stage statutory framework. For childminders. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Ανακτήθηκε από <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>
- UNICEF (2018). *Child friendly cities, and communities handbook*. UNICEF. Ανακτήθηκε από <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>
- Uprichard, E. (2008). Children as ‘Being and Becomings’: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2013). Play, Culture and Creativity. *Cultures of Creativity*. The LEGO Foundation. <https://www.educ.cam.ac.uk/images/pedal/play-culture-article.pdf>
- Wood, E. (2020). Learning, development and the early childhood curriculum: A critical discourse analysis of the Early Years Foundation Stage in England. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 321-336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20927726>
- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: tensions and challenges. *Child Studies*, (1), 15–26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>
- Wood, E., Chesworth, L. and Folorunsho, A. (2018) All about ... converged play. *Nursery World*, 22, 15-18. <https://doi.org/10.12968/nuwa.2018.22.15>