

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 17 (2020)



ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ - ΟΜΕΡ Greece

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world



Τεύχος/Volume 17 (2020)
Online ISSN: 2623-3487

**Συντακτική Ομάδα:
Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος (2017 - 2020)**

Υπεύθυνη έκδοσης

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Συν-υπεύθυνη έκδοσης

Ευφροσύνη Κατσικονούρη (Effrosyni Katsikonouri), Πρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Μέλη Επιτροπής Έκδοσης

Ελένη Διδάχου (Eleni Didachou), Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στέλλα Δέλλη (Stella Delli), Ταμίας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Σοφία Σαΐτη (Sofia Saiti), Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στοιχειοθεσία τόμου:

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Vellorouli), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

© Copyright 2020 ΟΜΕΡ Ελλάδος

Για τα αποστέλλόμενα έντυπα, κείμενα και φωτογραφίες η ΟΜΕΡ Ελλάδος αποκτά αυτόματα το δικαίωμα της δημοσίευσης. Κείμενα και φωτογραφίες που αποστέλλονται στο περιοδικό προς δημοσίευση δεν επιστρέφονται. Η άποψη των συγγραφέων δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την άποψη των μελών της Συντακτικής Ομάδας του περιοδικού. Για την επιλογή και την καταχώριση οποιουδήποτε φωτογραφικού ή ζωγραφικού υλικού την ευθύνη φέρει ο συγγραφέας του άρθρου.

Print ISSN: 1106-5036

Online ISSN: 2623-3487

Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης
ΟΜΕΡ Ελλάδα – ΟΜΕΡ Greece

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ

2020 • ΤΕΥΧΟΣ 17

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ

ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

INVESTIGATING

THE CHILD'S WORLD

-Γρηγορόπουλος, Η., & Καραοτζάδη, Γ.

-Παπαδημητρίου, Κ., & Στελλάκης, Ν.

-Φουστέρη, Α., & Παπανδρέου, Μ.

Πίνακας Περιεχομένων

Γρηγορόπουλος, Η., & Καραοτζάδη, Γ. Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.	6
Παπαδημητρίου, Κ., & Στελλάκης, Ν. Πρώτος γραμματισμός και αγόρια: Τα βιβλία πληροφοριών.	24
Φουστέρη, Α., & Παπανδρέου, Μ. ‘...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο’: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους.	34

Αθήνα, 9/5/2021

Αγαπητά μέλη της ΟΜΕΡ, αγαπητοί συγγραφείς, συνάδελφοι,

Η Διοικούσα Επιτροπή της ΟΜΕΡ Ελλάδος (Παγκόσμια Οργάνωση για την Προσχολική Εκπαίδευση) βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να ανακοινώσει την έκδοση του 17ου τεύχους της επιστημονικής περιοδικής έκδοσής της «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», σε ηλεκτρονική μορφή και στην πλατφόρμα ηλεκτρονικών επιστημονικών περιοδικών της υπηρεσίας ePublishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.).

Με τη φιλοξενία του περιοδικού της ΟΜΕΡ στην πλατφόρμα του Ε.Κ.Τ. η τρέχουσα Διοικούσα Επιτροπή στόχευσε στην προβολή των εξελίξεων στην παιδαγωγική επιστήμη με τις πιο λειτουργικές διαδικασίες διάχυσης και στη διευκόλυνση έτσι του βασικού στόχου της ΟΜΕΡ Ελλάδος να υποστηρίξει τη σπουδαιότητα της έρευνας στον χώρο των επιστημών της Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας συμβάλλοντας ενεργά στις εξελίξεις και στην ποιοτική αναβάθμιση του ευαίσθητου αυτού χώρου.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των άρθρων, τους επιστημονικούς κριτές, τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης, και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος

Αναγνωρίζοντας πρώιμες μορφές εκφοβισμού στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

Γρηγορόπουλος Ηρακλής, Δρ. Ψυχολογίας, ΕΔΙΠ,
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, griraklis@gmail.com
Καραοτζάδη Γεσθημανή, Νηπιαγωγός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε, με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, τις προσωπικές εμπειρίες και τις αντιλήψεις νηπιαγωγών σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με έντεκα συμμετέχουσες, νηπιαγωγούς. Οι απομαγνητοφωνήσεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση. Από τη συστηματική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους. Οι βασικές κατηγορίες αφορούν την ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, την ιδιαιτερότητα ως στόχο των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών, την αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και την ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πρώιμες μορφές εκφοβισμού, πρώιμη παιδική ηλικία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας, θυματοποίηση συνομηλίκων

Acknowledging early bullying behaviors in early childhood education.

ABSTRACT

The present study investigated, using qualitative methodology, the personal experiences and perceptions of early childhood educators regarding bullying in early childhood education settings. Semi-structured interviews were conducted with eleven participating kindergarten teachers. The recordings were analyzed using thematic analysis. From the systematic analysis of the research data, four main thematic categories and their subcategories emerged. The main categories involved ambiguity of the meaning of early bullying behaviors, diversity as a key factor of being bullied, the negative influence of the family environment and active involvement in the management of early bullying behaviors. This study's results analyze further the phenomenon of bullying in young children.

KEY WORDS: Early bullying behaviors, early childhood education, early childhood educators' perceptions, peer victimization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον και οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο για τις δυνατότητες πρόληψης του εκφοβισμού ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία αναδεικνύουν την προσπάθεια αντίστροφης συμπεριφορών που ενδέχεται να θεωρηθούν εκφοβιστικές σε αυτή την ηλικιακή περίοδο και κατά συνέπεια την ανάγκη να αναπτυχθούν προληπτικές πρακτικές εντός του προσχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Lee Smith, & Monks, 2011, Vlachou, Botosoglou, & Andreou, 2016). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο εκφοβισμός έχει

σημαντικές αρνητικές συνέπειες στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών και μπορεί κατά περίπτωση να οδηγήσει είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα σε προβλήματα τα θύματα, τους δράστες, τους παριστάμενους (Matsunaga, 2009, Ttofi, & Farrington, 2011) αλλά και το σχολικό πλαίσιο (Smith, Salmivalli & Cowie, 2012). Επισημαίνεται επίσης από αρκετούς ερευνητές το γεγονός της επικέντρωσης της πλειοψηφίας των ερευνών στη μέση παιδική ηλικία και εφηβεία και η παράλειψη της πρώιμης παιδικής ηλικίας ως προς το θέμα αυτό (Monks & Smith, 2006, Psalti, 2016, Vlachou, Botosoglou & Andreou, 2016).

Κατά συνέπεια ο ορισμός του εκφοβισμού περιορίζεται συνήθως σε αυτόν που χρησιμοποιεί η έρευνα στα παιδιά σχολικής κυρίως ηλικίας (Alsaker, & Gützwiller-Helfenfinger, 2010), ο οποίος διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Olweus (1978), για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Στις παραπάνω συνθήκες το θύμα βρίσκεται σε αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού του, γιατί μπορεί να είναι μικρότερο σε ηλικία, λιγότερο σωματικά δυνατό ή λιγότερο ψυχικά ανθεκτικό από το παιδί που εκφοβίζει. Επιπλέον, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι επαναλαμβανόμενες (Ανδρέου & Smith, 2002). Η ανικανότητα του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του καθιστά απαραίτητη την υποχρέωση των άλλων να παρέμβουν. Ωστόσο, ακόμα και αν σε ορισμένες συνθήκες τα θύματα μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια, ώστε να αποκαλούνται θύματα εκφοβισμού, τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν ενδέχεται να είναι ιδιαίτερα επιβαρυντικά (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013). Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι το κριτήριο της επανάληψης δεν είναι απαραίτητο, καθώς και ένα μόνο περιστατικό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το θύμα που μπορεί να κυριαρχείται στη συνέχεια από το φόβο της επανάληψης μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Monks & Smith, 2006). Από τη άλλη πλευρά, η επιθετικότητα κατηγοριοποιείται ως εξής: Εχθρική επιθετικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης και συντελεστική επιθετικότητα, η οποία για παράδειγμα αναφέρεται στην πρόθεση ενός παιδιού να αποκτήσει ένα αντικείμενο ή ένα «προνόμιο», όπως μια καλύτερη θέση. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει πρόθεση πρόκλησης βλάβης ωστόσο μπορεί εκ των πραγμάτων να συμβεί (Repo & Repo, 2016)

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΦΟΒΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο εκφοβισμός στο προσχολικό πλαίσιο αποτελεί για αρκετούς ερευνητές ένα σύνθετο φαινόμενο (Alsaker, & Gützwiller-Helfenfinger, 2010). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η έναρξη της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να τεκμηριωθεί ήδη από τους δώδεκα μήνες ενώ φαίνεται να κορυφώνεται στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών. Κατόπιν συνήθως μειώνεται (Rose et al., 2014). Σύμφωνα με την Psalti (2016) υπάρχει έντονη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών για τον καταλληλότερο όρο περιγραφής των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Υποστηρίζεται, ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ συνομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία, διαφέρει από αυτή που συναντάμε στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία λόγω της μη σταθερότητας του ρόλου του θύματος αλλά και της έλλειψης της επαναληπτικότητας (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011, Monks, Smith, & Swettenham, 2005). Στην περίπτωση αυτή προτείνεται ο όρος "απρόκλητη επιθετικότητα" ως καταλληλότερος για την περιγραφή της επιθετικότητας μεταξύ συνομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Psalti, 2016).

Από την άλλη πλευρά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη χρήση των όρων εκφοβισμός και θυματοποίηση παρέχοντας στοιχεία για την ύπαρξη επιθετικών συμπεριφορών που πληρούν τα κριτήρια του ορισμού του εκφοβισμού σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι συμπεριφορές των παιδιών εμπίπτουν σε έναν γενικό ορισμό του εκφοβισμού, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλες επιθετικές συμπεριφορές που

δεν χαρακτηρίζονται πάντα από επανάληψη, ανισορροπία ισχύος και πρόθεση (πρβλ. Psalti, 2016). Για παράδειγμα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά αναφέρονται σε μεταξύ τους πειράγματα και πάλη για τα οποία δεν υπάρχει η αναφορά της επανάληψης (Vlachou et al., 2011). Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι τα ποσοστά εμφάνισης περιστατικών εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία διαφέρουν ανάλογα με τον ορισμό του εκφοβισμού και τη μέθοδο συλλογής δεδομένων (Kirves, & Sajaniemi, 2012, Repo, & Sajaniemi, 2015). Κατά την περίοδο αυτή τα παιδιά εκδηλώνουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές επιθετικότητας όπως λεκτική και σωματική επιθετικότητα, κοινωνικό αποκλεισμό, και διάδοση φημών (Alsaker, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, Monks, & Smith, 2006). Σύμφωνα με τους Perren και Alsaker (2006) τα παιδιά ηλικίας (5- 6 ετών) που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβιστικών συμπεριφορών ως δράστες παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας, ενώ τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών παρουσιάζουν περισσότερο σωματική και λιγότερο λεκτική επιθετικότητα. Εφόσον οι ενέργειες αυτές επαναλαμβάνονται περιοδικά προς τον ίδιο αποδέκτη, τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε η συμπεριφορά αυτή να μην αποτελεί πλέον μια παιγνιώδη αλληλεπίδραση και να ξεπερνά τις αναμενόμενες εκδηλώσεις μιας ανώριμης κοινωνικής συμπεριφοράς. Υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μια πρώιμη εκφοβιστική συμπεριφορά η οποία έχει σημαντικές πιθανότητες να αποκτήσει σταθερή μορφή στη διάρκεια της πρώτης σχολικής ηλικίας εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα (Storey & Slaby, 2013).

Οι πιο διαδεδομένες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα είναι η σωματική επιθετικότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η διάδοση αρνητικών σχολίων (Domènech-Llaberia et al., 2008). Η σωματική επιθετικότητα είναι πιο συχνή (Domènech-Llaberia et al., 2008) δεδομένου ότι η λεκτική απαιτεί πιο αναπτυγμένες γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες παρατηρούνται σε μεγαλύτερες ηλικίες. Αυτό εξηγεί τον λόγο για τον οποίο η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται πιο εξελιγμένη (Vlachou et al., 2011). Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι σωματικές διαμάχες εκτός από αρνητικές εμπειρίες αποτελούν και έναν τρόπο εκτόνωσης, ένα κοινωνικό παιχνίδι φίλων στο οποίο η διατήρηση των σχέσεων φιλίας αποτελεί ένα κριτήριο διαχωρισμού από τον εκφοβισμό (Boulton, 1999). Παράλληλα, ενδέχεται η έλλειψη λεκτικών ικανοτήτων, οι αυξημένες κινητικές δεξιότητες και η αίσθηση αυτονομίας στην πρώιμη παιδική ηλικία να οδηγούν στην σωματική επιθετικότητα πολλές φορές και ως μέσο παιδικής έκφρασης (Campbell et al., 2006). Σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντική και η διάκριση μεταξύ του τύπου της συμπεριφοράς που ονομάζεται έντονο (άγριο) κινητικό παιχνίδι (Rough and Tumble Play, RTP) και ενέχει συμπεριφορές κινητικής δραστηριότητας που ομοιάζουν με την επιθετικότητα (π.χ. τραβήγματα, τρέξιμο προς και ρίξιμο κάτω ενός άλλου παιδιού) αλλά στην πραγματικότητα αποτελούν μια μορφή παιχνιδιού και τις συμπεριφορές που κατευθύνονται από ένα παιδί προς ένα άλλο ή προς κάποιο/α αντικείμενο/α και η οποία έχει ως επακόλουθο αντιδράσεις δυσφορίας, κλάματος ή/ και παραπόνων (Cynthia et al., 2015). Επιπλέον, όσα νήπια αντιμετωπίζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα δυσκολίες στο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με συνομηλικούς βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να καταστούν θύματα επαναλαμβανόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών (Hanish et al., 2005) όπως για παράδειγμα να βιώσουν απόρριψη από τους συνομηλικούς τους (Hawker & Boulton, 2001). Η πλειοψηφία, επίσης των μελετών δείχνει ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη σχεσιακή επιθετικότητα (Craig Pepler & Atlas, 2000) και λεκτική επιθετικότητα (Green, Cillessen, Rechis, Patterson & Hughes, 2008), ενώ η σωματική επιθετικότητα κυριαρχεί στα αγόρια (Green et al., 2008).

Συνολικά, διαφαίνεται ότι ένας αριθμός ερευνητών αντιτίθεται στην ύπαρξη εκφοβιστικών συμπεριφορών στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, υποστηρίζοντας ότι ο

εκφοβισμός ορίζεται κυρίως από τη συνειδητή πρόθεση, η οποία δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (Crick et al., 2006, Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001, Monks, Ruiz, & Val, 2002). Ωστόσο, την ίδια στιγμή ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα κίνητρα και να κατανοούν τις προθέσεις των άλλων (Baird, & Moses, 2001). Για παράδειγμα, στην ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ σκόπιμων ή μη σκόπιμων ενεργειών, ενώ στην ηλικία των πέντε ετών, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι μια δράση προκαλείται από ποικίλες προθέσεις (Joseph, 1998, Joseph, & Tager-Flusberg, 1999). Από την ηλικία των πέντε ετών, επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την αίσθηση της ηθικής ευθύνης, ξεχωρίζοντας μεταξύ ηθικά αποδεκτών και απαράδεκτων κινήτρων (Baird & Moses, 2001). Επιπλέον, σε αντίθεση με την διαδεδομένη πεποίθηση ότι η επιθετικότητα αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η επιθετική συμπεριφορά τείνει να μειώνεται με το χρόνο, καθώς από την πρώιμη παιδική ηλικία και έπειτα τα παιδιά κατακτούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και κατά συνέπεια, αναμένεται σταδιακά να αναστέλλουν την επιθετικότητα τους (Tremblay, 2006). Ωστόσο, αν και αυτό συμβαίνει στα περισσότερα παιδιά, σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιδιά εξακολουθούν να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας κινδυνεύοντας να αναπτύξουν επίμονες και σε αρκετές περιπτώσεις χρόνιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (Broidy et al., 2003, Shaw, Lacourse, & Nagin, 2005).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του εκφοβισμού φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την ελληνική σχολική κοινότητα, αλλά και ευρύτερα την ελληνική κοινωνία (Christofi & Nicolaou, 2015). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και την αντιμετώπιση του προβλήματος του εκφοβισμού είναι καθοριστικός και γι' αυτό οι έρευνες εστιάζουν κυρίως στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καλλιώτης, 2002, Nikolaidis, Toda, & Smith, 2002, Sairanen, & Pfeffer, 2011). Σε έρευνα σχετικά με τις γνώσεις βασικών σημείων του εκφοβισμού βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν την ανισορροπία δύναμης, συμπεριέλαβαν στον ορισμό τους τόσο τον εμφανή όσο και τον συγκαλυμμένο εκφοβισμό, αλλά δεν αναγνώρισαν την επανάληψη ως βασικό στοιχείο για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής. Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν στον νου τους με σαφήνεια τι συνιστά μια συμπεριφορά εκφοβιστική, σημαίνει κατά συνέπεια ότι δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπίσουν τα περιστατικά αυτά (Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011). Σύμφωνα με τις Αθανασιάδου & Ψάλτη (2011) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, φαίνεται να το υποτιμούν, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης ή στη λήψη πολύ περιορισμένων μέτρων που λειτουργούν «πυροσβεστικά», όταν δηλαδή προκύψει κάποιο περιστατικό. Η ίδια μελέτη ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πολλές αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους, καθώς δεν θεωρούσαν τους εαυτούς τους κατάλληλα εκπαιδευμένους, ούτε πίστευαν ότι είχαν την αναγκαία στήριξη από συναδέλφους, γονείς και ειδικούς. Θεωρήθηκε, επίσης, προσωπική τους ευθύνη η αντιμετώπιση και πρόληψη του εκφοβισμού, μόνον όμως στο χώρο του σχολείου, καθώς υποστήριζαν πως τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εμφάνιση αλλά και για την αντιμετώπιση του φαινομένου φέρει η οικογένεια. Η Yoon (2004) σε έρευνα της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα ενός εκφοβιστικού περιστατικού και συναισθάνονται τα θύματα είναι περισσότερο πιθανό να παρέμβουν. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) έδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο εκφοβισμός είναι μια συμπεριφορά που εμφανίζεται σε φυσιολογικό πλαίσιο και περισσότερο πιθανό να παρέμβουν όταν πιστεύουν ότι ο θύτης και το θύμα πρέπει να αλλάξουν συμπεριφορά. Ένας σημαντικός

παράγοντας επομένως που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι οι γνώσεις που έχουν για την επιθετικότητα. Επομένως, είναι βασικό σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα να μπορούν να διαχωρίζουν τους τύπους επιθετικότητας που υπάρχουν στην τάξη τους (Grumm, & Hein, 2012). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε συμπεριφορές εκφοβισμού επηρεάζονται από τις εκτιμήσεις, τις στάσεις, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις πεποιθήσεις τους για τον εκφοβισμό. Σύμφωνα με τους Mishna et al. (2005), η αποδιδόμενη σοβαρότητα σε ένα περιστατικό εκφοβισμού, η αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματα μπορούν να προβλέψουν την πιθανότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν σε περιστατικά εκφοβισμού.

Συνολικά, προκύπτει ότι η αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής είναι πολυδιάστατη και δημιουργεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί παράγοντες επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στα περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, αν θεωρούν ότι το θύμα έχει ευθύνη, αν αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του συμβάντος, αν το παιδί έχει τα χαρακτηριστικά που υποθέτουν ότι πρέπει να έχει ένα θύμα και αν με βάση τα λεγόμενα τους συναισθάνονται το βίωμα του παιδιού (Mishna et al., 2005). Σημαντικές, επίσης, για την αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως εκφοβιστικής είναι και πολιτισμικές διαφορές στους ορισμούς των εκπαιδευτικών (Grumm, & Hein, 2012). Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο και τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην εμφάνιση εκφοβιστικών συμπεριφορών αλλά και τη σημαντικότητα των δικών τους αντιλήψεων για τις συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των βιωμάτων νηπιαγωγών σχετικά με το φαινόμενο των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών δεδομένης της σημαντικότητας της επίδρασης των πεποιθήσεων τους στην αναγνώριση τους, του ρόλου τους στη διαχείριση των συμπεριφορών αυτών αλλά και του άγχους τους απέναντι σε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Craig Pepler & Blais, 2007). Θεωρήθηκε ότι οι αντιλήψεις και τα βιώματα των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο σκέψης τους για τα αίτια αλλά και για το δικό τους ρόλο ως προς τη διαχείριση τέτοιων περιστατικών. Πρόθεση της συγκεκριμένης ποιοτικής μελέτης ήταν η κατανόηση από την οπτική των συμμετεχόντων α) των παραγόντων που οδηγούν στην εκδήλωση πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς, β) των κριτηρίων αναγνώρισης της και γ) του τρόπου διαχείρισης της.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην μελέτη συμμετείχαν έντεκα νηπιαγωγοί (γυναίκες), εκ των οποίων μία βρισκόταν σε τμήμα ένταξης Νηπιαγωγείου, από περιοχές της κεντρικής Μακεδονίας. Οι ηλικίες κυμαίνονταν μεταξύ 40-59 χρονών και το εύρος της προϋπηρεσίας τους από 14 έως και 36 χρόνια. Οι συμμετέχουσες επιλέχθηκαν σκόπιμα (σκόπιμη δειγματοληψία purposeful sampling) και σύμφωνα με την επιθυμία συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη έρευνα, το γενικότερο ενδιαφέρον τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού και την επαρκή επαγγελματική τους εμπειρία προκειμένου να προσεγγιστούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιλέχθηκαν δηλαδή, λόγω του ότι διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων (Ritchie Lewis & Elam, 2003). Η δειγματοληπτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν η «μέθοδος της χιονοστιβάδας ή αλυσίδας» (Patton, 2002). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί κοινή πρακτική στην ποιοτική έρευνα και συνήθως

χρησιμοποιείται όταν οι συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η διαδικασία που ακολουθείται σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία είναι ότι οι συμμετέχοντες βοηθούν τον/ την ερευνήτρια να εντοπίσει και άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια των ερευνητικών ερωτημάτων (Banister, 2011). Η συμμετοχή όλων ήταν εξολοκλήρου εθελοντική. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αλλαχθεί προκειμένου να διατηρηθεί το απόρρητο και η αρχή της εμπιστευτικότητας. Στην παράθεση των δηλώσεων τους χρησιμοποιήθηκε το αρχικό του ονόματός τους. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το Μάιο μέχρι τον Μάρτιο του 2019. Οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου τους μετά τη λήξη του προγράμματος και είχαν διάρκεια 40- 65 λεπτά. Αφού ενημερώθηκαν για την έρευνα, τους σκοπούς της, το δικαίωμα τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή και για θέματα ανωνυμίας, τους ζητήθηκε γραπτώς η έγκρισή τους για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Αρκετά συχνά κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων τροποποιήθηκε η διάταξη και η διατύπωση των ερωτήσεων με σκοπό να διευκολυνθεί η συμμετέχουσα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια ενός μαγνητόφωνου και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν μια-μια ξεχωριστά.

Συλλογή δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων που αφορούν στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη καθώς σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2000) αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πηγές για «να συζητηθούν οι ερμηνείες και να εκφραστούν οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία» (σ. 409). Κατά αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα αναδύθηκαν από τις ίδιες τις συμμετέχουσες, έτσι ώστε σε ένα δεύτερο επίπεδο να είναι εφικτή η βαθύτερη επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2000).

Σύμφωνα με τον Bryman (2008), όταν μια έρευνα έχει από την αρχή ένα σχετικά συγκεκριμένο σημείο εστίασης, τότε οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις κρίνονται ως η καταλληλότερη προσέγγιση για τη διερεύνηση των καθορισμένων ζητημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τον ερευνητικό στόχο οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις θεωρήθηκαν ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη διερεύνησή του. Το είδος αυτό της συνέντευξης έχει κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, ωστόσο η σειρά τους μπορεί να τροποποιηθεί από τον/την ερευνήτρια ανάλογα με τις ανάγκες της/του. Επιλέχθηκε, επομένως, η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει την μελέτη πολύπλοκων ζητημάτων, μέσω της προσωπικής επαφής και την παράλληλη καταγραφή ιδεών, κινήτρων και συναισθημάτων (Kragia Kriona & Georgaka, 2010). Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι η δυνατότητα που δίνει στο άτομο να αφηγηθεί ελεύθερα την υποκειμενική εμπειρία του, ενώ παράλληλα, επιτρέπει στον συνεντευκτή να διατυπώσει ερωτήσεις με στόχο την εμβάθυνση και κατανόηση αυτής της εμπειρίας (Mishler, 1996). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε έναν οδηγό που περιελάμβανε μια σειρά ερωτήσεων σύμφωνα με τις παρακάτω ενότητες (Bryman, 2008): Α) προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση μιας τέτοιας επιθετικής συμπεριφοράς), Β) κριτήρια «εντοπισμού» συμπεριφορών εκφοβισμού (χαρακτηριστικά και διαστάσεις της εκφοβιστικής συμπεριφοράς), Γ) διαχείριση των συμπεριφορών αυτών (ρόλος των συμμετεχουσών στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου σύμφωνα με τις εμπειρίες τους). Στην παρούσα έρευνα, επομένως, είναι κεντρικός ο ρόλος της υποκειμενικής εμπειρίας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι οπτικές γωνίες υπό τις οποίες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα γεγονότα (Banister, 2011).

Ανάλυση δεδομένων: θεματική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis) για την ανάλυση των δεδομένων. Σύμφωνα με τους Guest, MacQueen και Namey (2011), η θεματική ανάλυση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε έρευνες που επιδιώκουν αναλυτικό εύρος και αφορούν σχετικά μεγάλα σύνολα δεδομένων. Είναι μια ποιοτική μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την παρουσίαση μοτίβων (θεμάτων), που προκύπτουν από τα δεδομένα, τα οποία οργανώνει, περιγράφει και ερμηνεύει (Boyatzis, 1998). Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της θεματικής ανάλυσης είναι πως επιτρέπει στον ερευνητή τη λεπτομερειακή και ταυτόχρονα σε βάθος περιγραφή στοχεύοντας στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων (Braun & Clarke, 2006).

Καθώς η μέθοδος αυτή επιτρέπει την οργάνωση των δεδομένων σε θέματα/κατηγορίες (Braun & Clarke, 2006), η πρώτη φάση ανάλυσης ήταν η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων με σκοπό την εξοικείωση των ερευνητών με τα δεδομένα. Έπειτα ακολούθησε η αρχική κωδικοποίηση με τον εντοπισμό των σημείων των απομαγνητοφωνήσεων που θεωρήθηκαν σημαντικά, ώστε να αποτελέσουν ένα πρώτο επίπεδο οργάνωσης των δεδομένων. Οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο την εννοιολογική τους συνάφεια και με σκοπό τον εντοπισμό ευρύτερων θεμάτων. Μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των αποσπασμάτων ελέγχθηκε η συσχέτιση τους με τα τελικά θέματα (Braun & Clarke, 2006). Η παραπάνω διαδικασία της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης των θεμάτων επανεξετάστηκε και από δεύτερο ερευνητή, προκειμένου να αποφευχθούν επικαλύψεις θεμάτων. Η υπαγωγή μιας ενότητας ανάλυσης σε μια κατηγορία απέκλειε την υπαγωγή της σε άλλη. Η κατηγορία αφορά μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες η οποία διαφέρει από όλες τις άλλες ομάδες και συγκροτείται με κριτήρια ποιοτικά (Patton, 2002). Η παρουσίαση των θεμάτων που εντοπίστηκαν συνοδεύεται από παράθεση αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απομαγνητοφωνήσεων, προκειμένου να αμφισβητηθούν ή να επιβεβαιωθούν από τους/τις αναγνώστες/τριες οι ερμηνείες που εκφέρονται. Η παράθεση αποσπασμάτων στις ποιοτικές έρευνες προτείνεται ως τεχνική ελέγχου των κριτηρίων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αντίστοιχα (Elliott, Fischer & Rennie, 1999).

Μεθοδολογικά ζητήματα: εγκυρότητα, αξιοπιστία

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε αρχικά προκαταρκτική δοκιμή της συνέντευξης μέσω της οποίας ελέγχθηκε η κατανόηση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Bryman, 2008). Για την επεξεργασία των δεδομένων και την περαιτέρω ανάλυση λήφθηκαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συνελέγησαν χωρίς καμία επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων. Επιχειρήθηκε επίσης, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στο πεδίο, και τέλος, η χρήση εξωτερικού ελεγκτή -στην προκειμένη περίπτωση συναδέλφου- για την επανεξέταση ολόκληρης της εργασίας, ενισχύοντας έτσι τη συνολική εγκυρότητα έρευνας (Creswell, 2008). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ο ερευνητικός σχεδιασμός σχεδιασμένος με λεπτομέρεια και πληρότητα. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως, ενώ τα ευρήματα υποστηρίχθηκαν με αποσπάσματα των συνεντεύξεων, συνοδευόμενα από σχόλια για το συγκεκριμένο τους (Mason, 2002).

Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα

Πριν την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης η κάθε συμμετέχουσα ενημερώθηκε πλήρως για το αντικείμενο της έρευνας και για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πρόκειται να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Ενημερώθηκαν σχετικά με το πώς θα αξιοποιηθεί το υλικό της συνέντευξης και ότι σε κάθε περίπτωση διατηρούν το δικαίωμα να μην απαντήσουν

σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν καθώς και να αποχωρίσουν από την έρευνα αν κάποια στιγμή το θελήσουν. Επιπρόσθετα διάβασαν και υπέγραψαν τη φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, τα ονόματα των συμμετεχόντων δεν εμφανίζονται πουθενά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους, οι οποίες οδηγούν στην νοηματοδότηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με τις πρώιμες μορφές εκφοβισμού και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Οι θεματικές αυτές ενότητες είναι το τελικό αποτέλεσμα όσον αφορά στο πώς ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες τα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα ως προς τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας προέκυψαν οι παρακάτω κύριες θεματικές: α) Ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, β) ιδιαιτερότητα ως στόχος των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών στην πρώιμη παιδική ηλικία, γ) η αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος και δ) ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Παρακάτω συζητούνται διεξοδικά οι κύριες θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Θεματική 1. Ασάφεια νοηματοδότησης των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών

Σύμφωνα με το υλικό των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως εκφοβιστικές τις συμπεριφορές του αποκλεισμού και/ή της απομόνωσης και της κοροϊδίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά, από ορισμένες συμμετέχουσες, της πρόθεσης από μέρους των παιδιών ως καθοριστικής σημασίας, ενώ για άλλες συμμετέχουσες αναδύεται, ως σημαντική, η μη αποδοχή (από μέρους τους) της ύπαρξης πρόθεσης στην προσχολική ηλικία.

Η συγκεκριμένη θεματική απαρτίζεται από τα παρακάτω 2 υποθέματα.

1.1) Με πρόθεση αποκλεισμός/απομόνωση

Η Π επισημαίνει πως: «...προσωπικά πιστεύω πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι η ταπείνωση και ο αποκλεισμός από το παιχνίδι. Ιδιαίτερα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες όπως άλλα, αυτό είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο...».

Χαρακτηριστικά η Μ αναφέρει: «...ούτε στα γενέθλια τα καλούν αυτά τα παιδιά ούτε στις βόλτες...περισσότερο συναντώ την λεκτική βία και τον αποκλεισμό...μάλιστα βλέπω ότι έχουν σκοπό και δόλο...αυτό με λυπεί πολύ...»

Οι αναφερόμενες συμπεριφορές κατά τις συμμετέχουσες δηλώνουν μία σκόπιμη και ηθελημένη απομάκρυνση, που μπορεί να αποτελέσει μία εν δυνάμει έμμεση και συχνά μη αντιληπτή πρώιμη μορφή εκφοβισμού, ειδικά αν επαναλαμβάνεται σε συχνότητα. Ωστόσο, δεν αποκλείεται οι προτιμήσεις των παιδιών της ηλικίας αυτής να εκφράζονται απλώς πιο άμεσα και χωρίς ευγένεια και διακριτικότητα, με αποτέλεσμα να τονίζεται έντονα ο αποκλεισμός και η απομόνωση. Από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών αναδύεται ως σημαντικός ο σχεσιακός εκφοβισμός που γενικότερα αφορά σε μια επιθετική συμπεριφορά εμπρόθετη, απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη που ασκείται από ένα θεωρούμενο ως ισχυρότερο παιδί προς ένα θεωρούμενο ως ασθενέστερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία ή πόνο, ενώ το ισχυρότερο παιδί αντλεί από αυτήν ευχαρίστηση (Olweus, 1993). Η μορφή αυτή του εκφοβισμού διακρίνεται σε άμεσο (κοινωνικός αποκλεισμός) και έμμεσο (π.χ., διάδοση αρνητικών φημών). Με βάση τις αναφορές των συμμετεχόντων δεν μπορούν να στοιχειοθετηθούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τον σχεσιακό εκφοβισμό

(για παράδειγμα δεν γίνεται λόγος για το βασικό στοιχείο της επανάληψης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς), ωστόσο η σημαντικότητα τους έγκειται στο ότι απασχολούν καταρχάς τις παιδαγωγούς και στο ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις συμπεριφορών που υπό προϋποθέσεις θα μπορούσαν δυνητικά να εξελιχθούν σε εκφοβισμό. Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί, ότι το κριτήριο της επαναληπτικότητας, όπως ήδη συζητήθηκε, για κάποιους ερευνητές ενέχει επίσης προβλήματα (Crick et al., 2006, Kochenderfer-Ladd, & Wardrop, 2001, Monks, Ruiz, & Val, 2002). Με βάση αυτό το κριτήριο υπάρχει ο κίνδυνος μόνο επαναλαμβανόμενες ενέργειες και αυτές σχετικά μεγάλης διάρκειας να θεωρούνται εκφοβισμός.

Τονίζεται, επίσης, ότι κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ακούγονται με μεγάλη συχνότητα εκφράσεις οι οποίες υποδηλώνουν κάποιου είδους κοινωνική απόρριψη π.χ. «δεν σε έχω φίλο», «δεν σε παίζω», «δεν θα σε καλέσω στα γενέθλια μου». Η διατύπωση των συγκεκριμένων φράσεων δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι εκφέρεται σκόπιμα και ηθελημένα, ούτε ότι αποτελεί κάποιου είδους εκφοβισμό. Δυνητικά, ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να εξελιχθεί σε πρώιμη συμπεριφορά σχολικού εκφοβισμού και να κλιμακωθεί σε περισσότερο πολύπλοκες και εκλεπτυσμένες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς εφόσον επαναλαμβάνεται με συχνότητα, κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο αποδέκτη και του προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα (Vlachou Botosoglou & Andreou, 2013).

1.2) Προσβολές-αρνητικά σχόλια με ή χωρίς πρόθεση.

Η θεματική αυτή αφορά την ανάδυση της μη ύπαρξης πρόθεσης από μέρους των παιδιών.

Ενδεικτικά η Μ.Π αναφέρει: «..... Στο νηπιαγωγείο δε μπορώ να δεχτώ ότι υπάρχει δόλος και σκοπιμότητα... να υπάρχει η λεκτική βία και οι κοροϊδίες όχι όμως με σκοπό να βλάψουν, αλλά κυρίως λόγω ανωριμότητας και εγωισμού.. Εκεί που χτυπιούνται εκεί το ξεχνάνε ... Αυτό που δεν ξεχνάνε τα μικρά μου είναι η προσβολή και οι κοροϊδίες... μπορεί να κάνουν πολύ καιρό να το ξεχάσουν...»

Στο ίδιο μοτίβο η Β αναφέρει: «...Μπορεί να μην υπάρχει σωματική βία με δόλο στα Νηπιαγωγεία ιδιαίτερα, όμως και ένα παρατσούκλι ή το σκίσιμο της ζωγραφιάς πονάει εξίσου...»

Η συγκεκριμένη θεματική μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών αναδεικνύει την μη αποδοχή της πρόθεσης (από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς) όσον αφορά στις πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές. Παράλληλα φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα στις συναισθηματικές συνέπειες αυτών των συμπεριφορών στα παιδιά που τις υφίστανται. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το πείραγμα μη εμπρόθετη κίνηση (Smith et al., 2010), ενώ σε άλλη έρευνα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις συναισθηματικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει το πείραγμα στα θύματα (Weissbourd & Jones, 2012) σε αντίθεση με τα εύρημα της παρούσας έρευνας.

Θεματική 2: Η ιδιαιτερότητα ως στόχος των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών στην πρώιμη παιδική ηλικία

Σε αυτή τη θεματική αναδύεται από το υλικό των συνεντεύξεων η σημασία της ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ορισμένων παιδιών ως στόχου των αναδυόμενων εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Η Σ αναφέρει ενδεικτικά: «... Τελευταία ένας μαθητής μου με δυσκολίες στην ομιλία και την κίνηση δέχεται άσχημα πειράγματα και του βάζουν ταμπέλες. Όπως «αυτός που δεν

μιλάει, αυτός που κουτσαίνει». Φαίνεται πως καταλαβαίνει τα κοροϊδευτικά σχόλια και δεν θέλει να έρχεται στο σχολείο....».

Η Μ.Κ αναφέρει: «...έχω ένα μαθητή με σύνδρομο Down...είναι πανέξυπνος, κοινωνικός και πλακατζής, είναι λίγο χοντρούλης και φορά γυαλιά.Τον κοροϊδεύουν για την εμφάνιση του κυρίως Για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου είναι βασική η εμφάνιση και οτιδήποτε δεν τους αρέσει..... δηλώνουν φανερά και χωρίς ντροπή την αποστροφή τους. Εγώ αισθάνομαι αμήχανα και άσχημα αλλά τα παιδιά είναι σκληρά και κριτές χωρίς επιείκεια συχνά...».

Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες ορισμένα εξωτερικά κυρίως χαρακτηριστικά παιδιών τα καθιστούν πιθανά θύματα πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα η παχυσαρκία, η μειωμένη σωματική ανάπτυξη, η σωματική ή νοητική αναπηρία, κ.α. αποτελούν παράγοντες κινδύνου για συμπεριφορές εκφοβισμού τόσο σε παιδιά σχολικής όσο και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Stephenson, & Smith, 1989). Ελληνικές (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015) και διεθνείς μελέτες (Berg et al., 2015) έχουν δείξει ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική υστέρηση ή σωματικές αναπηρίες είναι θύματα σωματικής, κοινωνικής ή/και λεκτικής μορφής σχολικού εκφοβισμού.

Η Μ.Π αναφέρει χαρακτηριστικά: «... Είχα πέρυσι μία μαθήτριά από τον καταυλισμό με ήπιο αυτισμό.... Τα υπόλοιπα κοριτσάκια το φώναζαν «είσαι μαύρη και χαζή» ενώ μία ημέρα ήρθε ένα κοριτσάκι και μου είπε ότι όλα τα παιδάκια από τον μαχαλά είναι χαζά και βρώμικα και θα κολλήσει ψείρες...».

Η Χ αναφέρει επίσης: «...Βέβαια πολλά παιδάκια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για κάποια παιδιά θεωρούνταιαναξιοπαθόντα, λόγω της θέσης στην οποία βρίσκονται...Όλα αυτά εμείς πρέπει να τα ισορροπήσουμε...Η ανισότητα αντί να εξομαλύνεται, νομίζεις ότι διογκώνεται...».

Επομένως, ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός παιδιού μπορεί να το καταστήσουν πιθανότερο στόχο πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών και να εξηγήσουν την μικρότερη κοινωνική αποδοχής τους από τους συνομηλικούς ενώ παράλληλα αναδεικνύουν και την πιθανή έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους τους για την αντιμετώπιση παρόμοιων συμπεριφορών (πρβλ. Γαλανάκη, 2003).

Θεματική 3: Η αρνητική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος

Η συγκεκριμένη θεματική αναδεικνύει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων που αφορούν την αιτιολόγηση της ύπαρξης εκφοβιστικών συμπεριφορών στην προσχολική ηλικία.

Η Μ.Π αναφέρει: «... έχω παρατηρήσει όμως ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που διαμορφώνει ένα παιδί-θύτη είτε με το να ενισχύει την μοναδικότητα του είτε με το να του επιβάλλει να αναπαράγει συμπεριφορές που και το ίδιο το περιβάλλον εφαρμόζει...».

Η Π αναφέρει: «.. τα παιδιά που είναι οι πρωτοστάτες των επεισοδίων και φέρονται επιθετικά και ανάρμοστα στους άλλους, αυτά τα παιδιά συνήθως είναι παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν βιώσει προσωπικά τη βία στο σπίτι τους ή έχουν υποστεί παλαιότερα εκφοβισμό και τώρα προσπαθούν να εκδικηθούν κατά κάποιο τρόπο...».

Η Ε αναφέρει: «...είναι κυρίως τα σωματώδη επιθετικά παιδιά, κυρίως αγόρια, που θέλουν να ασκούν κυριαρχία στα άλλα και που ευνοούνται από τους γονείς στο να αποδεικνύουν την δύναμη τους..».

Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες η εκδήλωση πρώιμης εκφοβιστικής συμπεριφοράς συνδέεται με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Η σωματική τιμωρία, το υπερπροστατευτικό στυλ ανατροφής και η αναπαραγωγή των οικογενειακών προτύπων αναφέρθηκαν ως σημαντικοί αιτιολογικοί παράγοντες. Τα παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας αναμφίβολα έχουν άμεση εξάρτηση από την οικογένεια τους καθώς φιλτράρουν και

αναπαράγουν όλες τις συμπεριφορές και τις τάσεις της (Lereya, Samara & Wolke, 2013). Επομένως, η έκθεση των παιδιών σε βίαια και επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς είναι πολύ πιθανό να μεταφέρει το μήνυμα ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι όχι μόνο αποδεκτή αλλά και ότι ενδεχομένως αποτελεί μια στρατηγική μέσω της οποίας είναι εφικτή η επίτευξη στόχων (Perren et al., 2010).

Θεματική 4: Ενεργητική εμπλοκή στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών

Η θεματική αυτή αναδεικνύει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Χαρακτηριστικά η Ε αναφέρει: « ...πρώτα προσπαθώ να μιλήσω με τα παιδιά , να τα καθοδηγήσω , να τα υποστηρίξω ,να ακούσω τον θύτη και να ανακαλύψω τι τον ώθησε εκεί. Στη συνέχεια μέσα στην τάξη χωρίζω τα παιδιά σε ομάδες ώστε να υπάρχουν και δυναμικά και αδύναμα παιδιά, έτσι τονώνονται και δραστηριοποιούνται τα μαζεμένα παιδιά . Μετά συμβουλευόμαι τις συναδέλφους. Η σωστή συνεργασία πάντα είναι προς όφελος των παιδιών. Ακολουθεί η ενημέρωση σε γονείς και αν υπάρχει κάποιο σοβαρό και ανεπίλυτο ζήτημα , ενημερώνουμε μετά τη Σύμβουλο εκπαίδευσης για να μας καθοδηγήσει... Φυσικά χρειαζόμαστε και την επιστημονική προσέγγιση που θα μας δίνει ένα κύρος σε ότι πράττουμε... Ό,τι έχω διδάχτει επιπλέον με βοήθησε στην ετοιμότητα και στην ψυχραιμία...»

Η Μ αναφέρει: « ...Οι σχέσεις επικοινωνίας και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικό να ενισχύονται . Τα παιδιά έχουν ανάγκη από υποστήριξη. Ακόμα και τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετικές τάσεις και παραβατικές συμπεριφορές είναι παιδιά πονεμένα.Με την κατάλληλη καθοδήγηση και εμείς θα πρέπει να αποκτήσουμε περισσότερες γνώσεις για να είμαστε έτοιμοι και αποτελεσματικοί. Οι σύμβουλοι πάντα είναι αρωγοί στο έργο μας... Μακάρι το Υπουργείο να έδινε λίγο βαρύτητα στην προσχολική αγωγή...»

Η Χ αναφέρει επίσης: Ε: «....Κύριο μέλημα μου είναι να ενισχύω τα παιδιά όλα στο να αποβάλλουν τον φόβο τους. Ειδικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να υποστηρίζουν τον εαυτό τους και να μιλάνε όταν κάτι τα ενοχλεί. Αντίστοιχα και για τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης. Πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνες και μόνο έτσι θα οδηγούνται στο να μιλάνε χωρίς φόβο. Μου έχει τύχει μαθητής με δυσκολία στο λόγο να προσπαθεί να με ενημερώσει με κινήσεις για το συμβάν...»

Οι συμμετέχουσες κατά τα λεγόμενα τους εμπλέκονται ενεργητικά στη διαχείριση των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Η εμπλοκή τους περιλαμβάνει τη συζήτηση με όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενες προκειμένου να κατανοήσουν όλες τις διαστάσεις του συμβάντος. Αρκετές συμμετέχουσες τόνισαν την προσπάθεια κατανόησης του θύτη από μέρους τους αλλά και της προσπάθειας τους να εστιάσουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων στο συμβάν. Η ενεργητική εμπλοκή τους περιλαμβάνει επιπλέον το διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες, την στήριξη από συναδέλφους ή/ και τον/την σύμβουλο εκπαίδευσης και την επαφή με τους γονείς. Τα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την αναγκαιότητα της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού και να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Bauman, & Del Rio, 2005, σ. 432), καθώς όταν δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, ενδέχεται είτε να υιοθετούν παθητική στάση και να μην παρεμβαίνουν, είτε αντίθετα να παρεμβαίνουν αναποτελεσματικά (Hektner, & Swenson, 2012, Yoon, & Kerber, 2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθούν μέσα από τις αντιλήψεις και τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχουσών οι παράγοντες που αιτιολογούν ή συμβάλλουν

στην εκδήλωση πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών και ο τρόπος διαχείρισης των συμπεριφορών αυτών. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι αρκετές συμμετέχουσες έδειξαν να προβληματίζονται γύρω από τη χρήση του όρου εκφοβισμός στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα γεγονός που αναδεικνύει την πρόκληση που ενέχει η χρήση του όρου αυτού στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η έννοια του εκφοβισμού είναι πολυδιάστατη και σπάνια συμβαίνει σε απομόνωση από άλλες συμπεριφορές (Baumeister, Storch & Geffen, 2008). Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά εκφοβιστική θα πρέπει να υπάρχει σαφής πρόθεση χειραγώγησης και συνειδητή προσπάθεια πρόκλησης σωματικού ή/και ψυχικού πόνου. Τα περιστατικά σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά θα πρέπει να είναι σκόπιμα και απρόκλητα (Laine, Neitola, Auremaa, & Laakkonen, 2010). Την ίδια στιγμή, ωστόσο, αρκετοί ερευνητές στέκονται κριτικά απέναντι στους υπερβολικά αυστηρούς ορισμούς του εκφοβισμού καθώς για αυτούς υπάρχει ο κίνδυνος να αγνοηθούν πολλές συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται προσβλητικές και μειωτικές (από τα θύματά) και με πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Μεμονωμένες επιθέσεις μπορεί να δημιουργήσουν στο θύμα το φόβο ότι μπορεί να εκφοβισθεί στο μέλλον (Hamarus & Kaikkonen, 2008, Peura, Pelkonen & Kirves, 2009).

Οπωσδήποτε είναι σημαντικό να λαμβάνεται πάντα υπόψη η εμπειρία και η νοηματοδότηση κάθε παιδιού ξεχωριστά για συμβάντα πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τη διαδικασία αυτή, ωστόσο, μπορεί να υπονομεύσει σε κάποιες περιπτώσεις το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Baumeister, Storch & Geffen, 2008). Θα πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορούν να νοηματοδοτηθούν για παράδειγμα και από την απειρία των παιδιών στο να συνυπάρχουν και να υποχωρούν αλλά και τη δυσκολία τους να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα όπως αυτό του θυμού (Campbell et al., 2006). Οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών για τα χαρακτηριστικά των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών αναδύθηκαν κυρίως μέσα από περιστατικά. Τα ευρήματα της έρευνας είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι από τις πιο κοινές μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών σε ένα προσχολικό περιβάλλον είναι ο αποκλεισμός από την ομάδα (πρβλ. Perren & Alsaker, 2006), καθώς αναφέρθηκαν συμβάντα και συμπεριφορές αποκλεισμού και αρνητικών σχολίων σε ομάδες παιδιών έως έξι ετών. Ο αποκλεισμός είναι ένα σαφές σημάδι απόρριψης από τους συνομηλίκους και μια διαδικασία όπου τα συναισθήματα της αποτυχίας και της υποτίμησης συσσωρεύονται (Sajaniemi & Mäkelä, 2014) υπονομεύοντας την ψυχική ευεξία (Siegel, 2012) με συνέπεια σε κάποιες περιπτώσεις την παρουσία αυξημένου άγχους, κατάθλιψης, μοναξιάς και κοινωνικής απόσυρσης (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, Siegel, 2012, Swearer, Grills Haye & Cary, 2004).

Τα λεγόμενα, επίσης, των συμμετεχουσών υποδηλώνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Συγκεκριμένα έχουν την αντίληψη ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές αποτελούν μέρος της οικογενειακής καθημερινότητας των παιδιών που εκδηλώνουν πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές και ότι αυτές οι συμπεριφορές των παιδιών είναι πιθανόν αποδεκτές από τους γονείς τους. Στις αναπαραστάσεις των συμμετεχουσών, επομένως, το φαινόμενο των πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών φαίνεται να συνδέεται κυρίως με το οικογενειακό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων παιδιών, εύρημα που αναδεικνύεται και από δεδομένα άλλων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο (πρβλ. Demaray & Malecki, 2003). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, επίσης, ότι οι δράστες και τα θύματα είναι πιθανό να έχουν βιώσει την απόρριψη και την εχθρότητα από τους γονείς τους και να επιδεικνύουν αυξημένη αντιδραστική επιθετικότητα (Schwartz et al., 1997). Ο υπερπροστατευτικός και ο ενδοτικός τρόπος ανατροφής φαίνεται να συνδέεται με την παθητικότητα και την μετέπειτα θυματοποίηση των παιδιών (Georgiou, 2008). Τα αποτελέσματα εγχώριων ερευνών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς φαίνεται ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των

μαθητών/τριών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως συνέπεια των προβληματικών σχέσεων που βιώνουν οι τελευταίοι στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Αθανασιάδου & Ψάλλη, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχουσες φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο οικογενειακό πλαίσιο παραγνωρίζοντας, ενδεχομένως, άλλους παράγοντες ως σημαντικούς στην εμφάνιση πρώιμων εκφοβιστικών συμπεριφορών, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και την ίδια τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ποικίλες επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών (Gendron et al., 2011).

Οι παρεμβάσεις από τις συμμετέχουσες φαίνεται να στηρίζονται περισσότερο σε μια υποκειμενική αντίληψη της κατάστασης η οποία τείνει και βιβλιογραφικά να προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες όπως η προσωπικότητα και η εμπειρία (Bauman & Del Rio, 2005, Hektner & Swenson, 2012, Yoon & Kerber, 2003). Η βοήθεια και η στήριξη που ζητείται από τους σχολικούς συμβούλους, τους ειδικούς ψυχικής υγείας και το υπουργείο αναδεικνύει ενδεχομένως αισθήματα αδυναμίας και ανάληψης ρόλων που αισθάνονται ότι δεν τους αντιστοιχούν. Εκφράζονται από τις συμμετέχουσες αιτήματα για περαιτέρω επιμόρφωση (λόγω έλλειψης ειδικών γνώσεων) αλλά και αιτήματα σε σχέση με γενικότερες ελλείψεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Για παράδειγμα σε επίπεδο στελέχωσης από εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Τα παραπάνω φαίνεται να αποτελούν σταθερά ευρήματα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχετικές εγχώριες μελέτες καθώς φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί απέναντι στη διαχείριση επεισοδίων εκφοβισμού (πρβλ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015). Παράλληλα, η παραπάνω στάση σε συνδυασμό με την αιτιολόγηση των επεισοδίων εκφοβισμού η οποία δίνει έμφαση σε παράγοντες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. στην οικογένεια,), δημιουργεί ενδεχομένως έναν ψευδή καθησυχασμό όσον αφορά τη δική τους ενεργητική συμμετοχή και το δικό τους ρόλο στην αναπαραγωγή του φαινομένου (πρβλ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την πρώιμη εκδήλωση μορφών εκφοβιστικής συμπεριφοράς προκειμένου να επιτευχθεί μια συστηματική και ολιστική αντιμετώπιση του φαινομένου (πρβλ. Holt et al., 2013). Οι πρώιμες μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι πολυδιάστατες συμπεριφορές (πρβ. Tremblay, 2008), οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες στην ψυχολογική και σωματική ευημερία συνομηλίκων παιδιών βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Τη ίδια στιγμή αποτελούν και έναν αγγογόνο ή/και πιεστικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διαχειριστούν τα προβλήματα και τις συνέπειες που προκύπτουν από τέτοιου είδους συμπεριφορές (Finkelhor, 2008).

Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων εξυπηρέτησε το σκοπό της ανάδειξη της οπτικής των συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχουσών, ωστόσο, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η εθελοντική συμμετοχή τους ενδέχεται να (υπο)κινήθηκε από ένα προσωπικό ενδιαφέρον ή/και μια ενεργή εμπλοκή σε θέματα εκφοβισμού στο σχολείο, γεγονός που μπορεί να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν τις περαιτέρω έρευνες και εφαρμογές στοχευμένων παρεμβάσεων όσον αφορά στις πρώιμες εκφοβιστικές συμπεριφορές στην πρώιμη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η απόρριψη συνομηλίκων μέσω συμπεριφορών αποκλεισμού και αρνητικών σχολίων, δεδομένης της επαναληπτικότητας και σταθερότητας τους στο χρόνο, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τη στόχευση παρεμβάσεων στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι δυνατότητες διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς, πέρα από τις όποιες ανάγκες και δυσκολίες, θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ., & Ψάλτη, Α. (2011). Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκφοβισμό στο σχολείο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 66-95.
- Alink, L.R., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Koot, H.M., Bakermans-Kranenburg, M.J., & van Ijzendoorn, M.H. (2006). The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child development*, 77(4), 954-966. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00912.x
- Alsaker, F., & Gützwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying In Schools: An International Perspective*. New York & London: Routledge, 87-100.
- Alsaker, F.,D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School, *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28.
- Ανδρέου, Ε., & Smith, P.K. (2002). Το φαινόμενο «bullying» στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246. doi:10.1111/1471-3802.12028
- Baird, J., & Moses, L. (2001). Do preschoolers appreciate that identical actions may be motivated by different intentions? *Journal of Cognition and Development*, 2, 413-448.
- Banister, P. (2011). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and belief about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428-442.
- Baumeister, A.L, Storch, E.A., & Geffen, G.R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
- Berg, K.L., Shiu, C.-S., Msall, M.E., & Acharya, K. (2015). Victimization and depression among youth with disabilities in the US child welfare system. *Child: Care, Health and Development*, 41(6), 989-999. doi:10.1111/cch.12233
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 4, 944-954.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behavior disorders and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J., & Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Campbell, S.B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M.D., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 47, 791-600.
- Craig, W.M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 2, 22-36.

- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). *Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or Immigrants' characteristic?* Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity, and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29 June-3 July.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* (6th ed). London: Routledge.
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., & Costello J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Côté, S.M., Boivin, M., Nagin, D.S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., Junger, M., & Tremblay, R.E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64(11), 1305–1312. doi.org/10.1001/archpsyc.64.11.1305
- DiCarlo, C.F., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2014). *Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790. doi:10.1080/03004430.2014.957692
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Domènech-Llaberia, E., Jané, M.C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442. https://doi.org/10.1017/S1138741600004443
- Elliott, R., Fischer, C.T., & Rennie D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10, 150-164.
- Georgiou, S.N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. doi:10.1007/s11218-007-9048-5
- Guest, G, MacQueen, K.M, & Namey E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Green, V.A., Cillessen, A.H.N., Recheis, R., Patterson, M.M., & Hughes, J.M. (2008). Social problem-solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112. https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.92-112
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). *School bullying as a creator of pupil peer pressure. Educational Research*, 50(4), 333-345. doi:10.1080/00131880802499779
- Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 267-281.

- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2001). Subtypes of peer harassment and their correlates: A social dominance perspective. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press, 378-397.
- Hektner, J.M., & Swenson, C.A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 516-536. doi: 10.1177/0272431611402502
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69(4), 966-980. doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06154.x
- Joseph, R. M., & Tager-Flusberg, H. (1999). Preschool children's understanding of the desire and knowledge constraints on intended action. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 221-243. doi.org/10.1348/026151099165249
- Καλλιιώτης, Π. (2002). Εκφοβισμός και επιθετικότητα στο σχολείο: προσδιορίζοντας και κατανοώντας τη σχολική επιθετικότητα (school bullying) μέσα από τις αντιλήψεις των Ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών. Στο Κ.Μ. Κόκκινος (Επιμ.) *Επιθετικότητα*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου, 109-116.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182, 383– 400. doi:10.1080/03004430.2011.646724
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J.L. (2001). Loneliness and social satisfaction growth curves of children who are victimized by peers. *Child Development*, 72, 134-15.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Kragia M., Kriona M., & Georgaka, E. (2010). Social Integration of Refugees and Asylum Applicants in Greece, *Hellenic Journal of Psychology*, 7(1), 38-68.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J., & Laakkonen, E. (2010). Longitudinal Study on the Co-Occurrence of Peer Problems at Daycare Centre, in Preschool and First Grade of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 471-485. doi:10.1080/00313831.2010.508917
- Lee, S., Smith, P.K., & Monks, C.P. (2011). Perceptions of bullying-like phenomena in South Korea: A qualitative approach from a lifespan perspective. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 210-221.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Second ed.) London: Sage.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*, 35(2), 221-247. doi.org/10.1111/j.1468-2958.2009.01345.x
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K.L., Owen, M.T., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. doi:10.1037/a0017886
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718-738.
- Monks, C.P. (2011). Peer-victimisation in preschool. In C.P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts*. New York, NY: Cambridge University Press, 12-35.
- Monks, C.P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims, and defenders in preschools in England, Spain, and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144. doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11
- Monks, C. P., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behaviour*, 2, 458-476.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. https://doi.org/10.1348/026151005X82352.
- Monks, C.P., Smith, P.K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool children: Social cognitive skills, executive functions, and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588. doi:10.1002/ab.20099.

- Nikolaides, S., Toda, Y., & Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Παπαλαζάρου, Α., & Αθανασιάδου, Χ. (2015). Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.* ΙΑ', 118-147
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pellegrini, A.D., Bohn-Gettler, C.M., Dupuis, D., Hickey, M., Roseth, C., & Solberg, D. (2011). An empirical examination of sex differences in scoring preschool children's aggression. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 232-238. doi:10.1016/j.jecp.2010.11.003
- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28. doi:10.1186/1753-2000-4-28
- Peura, J., Pelkonen, M., & Kirves, L. (2009). Why would I tell, because it does not help: A report on bullying survey for young people. Helsinki, Finland: Mannerheim League for Child Welfare, 30-32.
- Psalti, A. (2016). Greek In-Service and Preservice Teachers' Views About Bullying in Early Childhood Settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398. doi:10.1080/15388220.2016.1159573
- Repo, L., & Repo, J. (2016). Integrating bullying prevention in early childhood education pedagogy. In O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on early childhood education. Contemporary perspectives on research on bullying and victimization in early childhood education*. IAP Information Age Publishing, 273-294.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organizational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage, 77-108.
- Rose, C.A., Richman, D.M., Fetting, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J.L. (2014). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254.
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 330-344.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*. New York: Routledge, 238-252.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Shaw, D.S., Lacourse, E., & Nagin, D.S. (2005). Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 931-942.
- Siegel, D.J. (2012). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guildford Press.
- Smith, P.K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. In C. P. Monks, & I. Coyne (Eds), *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 36-60.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.H., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

- Smith, R.L., Rose, A.J., & Schwartz-Mette, R.A. (2010). Relational and overt aggression in childhood and adolescence: Clarifying mean-level gender differences and associations with peer acceptance. *Social Development, 19*(2), 243-269.
- Smith, P. K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology, 8*(4), 433-441. doi.org/10.1007/s11292-012-9142-3
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: Fulton, 22-34.
- Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2013). Eyes on bullying...what can you do? Waltham, MA: Education Development Center, Inc. Retrieved from <http://www.eyesonbullying.org/pdfs/toolkit.pdf>
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 63-83.
- Tepetas, G. S. Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1675-1679.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and metaanalytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1
- Tremblay, R.E. (2006). Prevention of youth violence: Why not start at the beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 481-487.
- Tremblay, R.E., Masse, L.C., Vitaro, F., & Dobkin, P.L. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology, 7*, 649-667.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2016). Early bullying behaviour in preschool children. *Hellenic Journal of Research in Education, 5*(1), 17-45.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., Andreou, E. & Didaskalou E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Weissbourd, R., & Jones, S. (2012). Joining hands against bullying. *Educational Leadership, 70*(2), 26-31.
- Williams K, Chambers M, Logan S, & Robinson D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal, 313*, 17-9.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37-45.
- Yoon, J.S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Πρώτος γραμματισμός και αγόρια: Τα βιβλία πληροφοριών¹

Κατερίνα Παπαδημητρίου, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η
του Πανεπιστημίου Πατρών, katerinalpap7@gmail.com

Νεκτάριος Στελλάκης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
του Πανεπιστημίου Πατρών, nekstel@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα η σχέση τους με τα βιβλία πληροφοριών. Ειδικότερα, το ερώτημα που απασχολεί την έρευνα είναι εάν τα αγόρια προτιμούν περισσότερο από τα κορίτσια τα βιβλία πληροφοριών. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει τριάντα ένα παιδιά και η έρευνα διεξήχθη το 2018 σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης της Πάτρας. Στα αποτελέσματα διαφαίνεται μία τάση προτίμησης των αγοριών στα βιβλία πληροφοριών αλλά οπωσδήποτε διαφορετική στην ένταση από αυτήν που παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία. Για τον λόγο αυτό προτείνεται διευρυμένη έρευνα για τις αναγνωστικές πρακτικές στο οικογενειακό περιβάλλον καθώς και τις δραστηριότητες ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Γραμματισμός, Βιβλία πληροφοριών, Παιδιά προσχολικής ηλικίας, Προσέγγιση μωσαϊκού

Early literacy and boys: Information books

ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate reading preferences of preschool children and especially their relationship with information books. In particular, the question of the research is whether boys prefer information books more than girls. The research's sample consists of thirty-one children and the research was conducted at 2018 at a public kindergarten in the city of Patras. In the results of the study there is a tendency of preference from boys' part regarding information books, but on a different tension than that which is presented to bibliography. For this reason, extended research is proposed about reading practices at family environment and about reading activities at kindergarten.

KEY WORDS: Literacy; Information books; Pre-school children; Mosaic approach

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνία τείνει να γίνεται ολοένα και πιο «λεκτική», μία αλλαγή την οποία φαίνεται να ακολουθούν πιο εύκολα τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Whitmire, 2010;

¹ Η παρούσα εργασία βασίζεται στην πτυχιακή εργασία που εκπονήθηκε από την Παπαδημητρίου Κατερίνα με επιβλέποντα καθηγητή τον Στελλάκη Νεκτάριο στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 και συνιστά μέρος αυτής.

Alloway, Freebody, Gilbert & Muspratt, 2002). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην «αδυναμία» των αγοριών να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς των κοριτσιών, είτε στις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των αγοριών και δη τον γραμματισμό (Bausch, 2014; Whitmire, 2010). Όπως υποστηρίζει ο Bausch (2014) οι εκπαιδευτικοί ορισμένες φορές δεν γνωρίζουν πώς να προσεγγίσουν τα αγόρια με αποτέλεσμα να διατηρούν τις προκαταλήψεις τους και να διαιωνίζουν το ίδιο σύστημα στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Ακόμη, ο τρόπος κοινωνικοποίησης των παιδιών ίσως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που διαμορφώνουν τα αγόρια με το γραμματισμό, καθώς η αξιοποίηση διαφορετικών πρακτικών κοινωνικοποίησης σε αγόρια και κορίτσια από την πλευρά της οικογένειας, μπορεί να τα οδηγήσει να αντιλαμβάνονται ίδια κείμενα με διαφορετικό τρόπο, αλλά και να δείχνουν ενδιαφέρον για διαφορετικά θέματα (Bausch, 2014; Maynard, 2002). Για παράδειγμα, στις ιστορίες που δημιουργούν τα κορίτσια φαίνεται να συναντά κανείς πιο συχνά θεματικές, όπως η οικογένεια και οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ατόμων, ενώ στις ιστορίες των αγοριών προβάλλεται το στοιχείο της δράσης, η εστίαση στην εξέλιξη της ιστορίας, αλλά και η κυριαρχία των ηρώων (Bausch, 2014; Maynard, 2002; Sanford, 2005). Συμπληρωματικά, η πρόωρη σε αρκετές περιπτώσεις προσπάθεια να «αποκολληθεί» το αγόρι από τη μητέρα του τείνει να επηρεάζει τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις και να οξύνει το «χάσμα» που υπάρχει με τα κορίτσια όσον αφορά στο γραμματισμό (Whitmire, 2010).

Παράλληλα, κάποιοι ερευνητές αποδίδουν την διαφορά σχέσης αγοριών και κοριτσιών με τον γραμματισμό στην εξοικείωση των πρώτων πιο πολύ με ηλεκτρονικές συσκευές και των δεύτερων με παραδοσιακά υλικά και υλικά γραφής (Maynard, 2002; Millard & Bhojwani, 2012; Sanford, 2005). Η πολύ χρήση των βιντεοπαιχνιδιών εκ μέρους των αγοριών φαίνεται να τα αποστασιοποιεί από το σχολείο, με το συνεχές ερώτημα ωστόσο για το αν προηγείται ο «εθισμός» στα ηλεκτρονικά παιχνίδια κι αν έπεται η απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο ή το αντίθετο (Whitmire, 2010). Υπό αυτή την οπτική, τα αγόρια είναι πιθανό να συνδέσουν την πρακτική της ανάγνωσης με το γυναικείο φύλο, γεγονός που μπορεί να ενισχυθεί από το ότι η μητέρα ή κάποια άλλη γυναίκα βοηθά τα παιδιά στη μελέτη (Millard & Bhojwani, 2012).

Επίσης, η έλλειψη εκπαιδευτικών ανδρικού φύλου στα σχολεία ίσως λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη του γραμματισμού στα αγόρια, καθώς δεν έχουν ένα αντίστοιχο πρότυπο με αυτό που έχουν τα κορίτσια στο πρόσωπο της δασκάλας τους (Whitmire, 2010). Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι ίσως πιο υπομονετικοί σε συμπεριφορές των αγοριών, οι οποίες δεν γίνονται εξίσου εύκολα αποδεκτές από γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ χρησιμοποιούν και τεχνικές-μεθόδους πιο φιλικές για τα αγόρια, κάτι που μπορεί να βοηθήσει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Maynard, 2002; Whitmire, 2010; Sanford, 2005).

Ανεξάρτητα από την αιτία της συγκεκριμένης κατάστασης, κάποιοι διακρίνουν ένα «χάσμα» μεταξύ των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των αγοριών και των κοριτσιών, το οποίο θεωρούν ότι μπορεί να περιοριστεί με τη χρήση των βιβλίων πληροφοριών (ενδ. Cecil, Baker & Lozano, 2015).

Τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα λογοτεχνικά και τα βιβλία πληροφοριών. Τα τελευταία έχουν ως σκοπό να προσφέρουν επιστημονική και ακριβή γνώση στον αναγνώστη σχετικά με κάποιο θέμα (Mantzicopoulos & Patrick, 2011). Εμπεριέχουν τεχνικό λεξιλόγιο, τα ρήματα δεν δηλώνουν το χρόνο, αλλά έχουν ως σκοπό τη γενίκευση, δεν υπάρχουν ήρωες και χρονική ακολουθία γεγονότων, επικεντρώνονται στις διεργασίες της σύγκρισης, της περιγραφής, του αιτίου – αποτελέσματος, της επίλυσης προβλήματος, ενώ διαθέτουν έντονη εικονογράφηση, η οποία είναι κατά κύριο λόγο ρεαλιστική ή απορρέει από φωτογραφικό υλικό (Duke, 2003; Μαρσαγγούρας, 2001; Patrick & Mantzicopoulos, 2014; Yopp & Yopp, 2012). Σημαντική θέση κατέχουν τα διαγράμματα, οι πίνακες, τα παραρτήματα, οι λεξάντες και τα γραφήματα, στοιχεία που

προσδίδουν έντονη πολυτροπικότητα στο κείμενο (Duke, 2003; Patrick & Mantzicopoulos, 2014; Yopp & Yopp, 2012).

Η ανάγνωση βιβλίων πληροφοριών βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ένα σώμα γνώσεων για τον κόσμο, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ερμηνεύσουν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις, τα εξοικειώνει με γεγονότα και φαινόμενα που δεν μπορούν να παρατηρήσουν ή να ζήσουν και μέσω αυτής αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και εξοικειώνονται με την «έρευνα» (Patrick & Mantzicopoulos, 2014; McMath et al., 1998). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πιο εξειδικευμένο λεξιλόγιο, εξοικειώνονται με ποικίλες κειμενικές δομές, και η επικοινωνία τους με τους ενήλικες φαίνεται να φέρει άλλη δομή και πολλές φορές να είναι αρκετά αφηρημένη, κάτι που δε συνηθίζεται στον προφορικό λόγο (Pentimonti, Zucker, Justice, Kaderavek, 2010). Ακόμη, τα παιδιά μέσω αυτών των βιβλίων «μαθαίνουν να διαβάζουν και διαβάζουν για να μάθουν» την ίδια ακριβώς στιγμή, ενώ όταν έρχονται ήδη από μικρή ηλικία σε επαφή με βιβλία πληροφοριών, τείνουν να εμφανίζουν μια βαθύτερη κατανόηση των θετικών επιστημών, ενώ, τέλος, διαβάζοντας βιβλία που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, βιώνουν και αναπτύσσουν τη φιλιαναγνωσία (Cecil et al., 2015).

Τα βιβλία πληροφοριών παρά τη σπουδαιότητα ανάγνωσής τους, φαίνεται να μην επιλέγονται αρκετά συχνά, είτε επειδή οι εκπαιδευτικοί τα κρίνουν δύσκολα για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή ενδιαφέροντα αποκλειστικά από τα αγόρια, είτε επειδή οι ίδιοι νιώθουν ανασφάλεια ως προς το χειρισμό τους, λόγω της δικής τους περιορισμένης επαφής μαζί τους και της ελλιπούς γνώσης γύρω από τις φυσικές επιστήμες (Mantzicopoulos & Patrick, 2011; Saul & Dieckman, 2005). Ενδεικτικά, σύμφωνα με την έρευνα της Duke (2000), στη βιβλιοθήκη της τάξης τα βιβλία πληροφοριών προσεγγίζουν μόλις το 9,8% των συνολικών βιβλίων, με κάποιες από τις τάξεις να μη διαθέτουν κανένα πληροφοριακό κείμενο στις βιβλιοθήκες τους και μόλις το 2,6% του συνολικού έντυπου λόγου στην τάξη. Επίσης, φάνηκε ότι ο μέσος όρος του χρόνου που περνούσαν τα παιδιά στην τάξη με πληροφοριακά κείμενα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου άγγιξε τα 3,6' την ημέρα, ενώ και στην περίπτωση αυτή υπήρξαν τάξεις στις οποίες τα παιδιά δεν πέρασαν καθόλου χρόνο από την ημέρα τους με τέτοια κείμενα. Στα ίδια αποτελέσματα φαίνεται να καταλήγουν και οι έρευνες των Pentimonti et al. (2010) και των Yopp & Yopp (2012).

Στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Οδηγός Νηπιαγωγού) γίνεται περιορισμένη αναφορά στα βιβλία πληροφοριών. Στη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και γλώσσα» προτείνεται να βρίσκονται σε διάφορα σημεία της τάξης περιοδικά, εφημερίδες και αφίσες. Στη μαθησιακή περιοχή «Παιδί και περιβάλλον» στην ενότητα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» επισημαίνεται η αναγκαιότητα να διαβάζει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά βιβλία ιστορίας, αλλά και να συμβάλλει στην εξοικειώσή τους με τη χρήση βιβλίων για την απάντηση στα ερωτήματά τους, με άλλα λόγια να προωθεί τη στάση «διαβάζω για να μαθαίνω». Σχετικά με τον Οδηγό Νηπιαγωγού, δε γίνεται καμία απολύτως αναφορά σε αυτά τα βιβλία.

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες οι προτιμήσεις των παιδιών για το είδος που θα επιλέξουν να διαβάσουν επηρεάζεται από το φύλο τους. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα αγόρια προτιμούν τα βιβλία πληροφοριών και τα κορίτσια τα λογοτεχνικά, ενώ ακόμα και αν τα κορίτσια επιλέξουν βιβλία πληροφοριών θα έχουν διαφορετική θεματική από αυτή των αγοριών (π.χ. τα αγόρια αρέσκονται σε θεματικές όπως είναι τα αθλήματα, το διάστημα και τα «Πώς να» βιβλία, ενώ τα κορίτσια σε βιβλία για χόμπι και για τέχνη, ενώ όταν σχετίζονται με την επιστήμη επιλέγουν εκείνα που αναφέρονται στο ανθρώπινο σώμα) (Cecil et al., 2015; Millard & Bhojwani 2012; Patrick & Mantzicopoulos, 2014). Ωστόσο η άποψη αυτή δεν είναι καθολικά αποδεκτή. Οι Mantzicopoulos & Patrick (2010) υποστηρίζουν πως δεν είναι το φύλο ο καθοριστικός παράγοντας επιλογής βιβλίων πληροφοριών αλλά τα ερεθίσματα που έχουν δεχθεί τα παιδιά στο περιβάλλον τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαδεδομένη ανάμεσα στις/στους νηπιαγωγούς άποψη πως τα βιβλία πληροφοριών είναι πιο ελκυστικά για τα αγόρια, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε εάν αυτό ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα.

Το ερώτημα, λοιπόν, που απασχολεί την παρούσα έρευνα, είναι το εξής:

«Υπάρχει διαφοροποίηση στην προτίμηση βιβλίων πληροφοριών μεταξύ κοριτσιών και αγοριών προσχολικής ηλικίας;»

Υποερωτήματα που απασχόλησαν την εν λόγω έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- ☞ Είναι το φύλο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του είδους βιβλίων από τα παιδιά;
- ☞ Τι βιβλία θεωρούν παιδιά νηπιακής ηλικίας ότι προτιμούν να διαβάζουν τα συνομήλικά τους κορίτσια κι αγόρια; Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο; Πώς αιτιολογούν τις απόψεις τους για τα βιβλία που επιλέγουν για τα ίδια και για τα βιβλία που επιλέγουν για τα άλλα παιδιά;

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτικού τύπου έρευνα, η οποία στηρίχθηκε στην προσέγγιση του μωσαϊκού (Clark, 2005; Clark & Moss, 2010; Σοφού, 2011), η οποία δίνει την ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους παρέχοντας στον ερευνητή μια πιο σφαιρική οπτική του υπό διερεύνηση θέματος.

Τα χαρακτηριστικά της Προσέγγισης Μωσαϊκού όπως τα παρουσιάζουν οι Clark & Moss (2010) και Clark, (2005), είναι τα εξής:

- ☞ Πολυμεθοδικότητα: είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι -κι όχι μόνο συζήτηση - με σκοπό την έκφραση των ιδεών, απόψεων, εμπειριών και επιθυμιών των παιδιών.
- ☞ Συμμετοχικός χαρακτήρας: τα παιδιά θεωρούνται ενεργά υποκείμενα και μέσω των ποικίλων εργαλείων εκφράζουν τις απόψεις τους και αποτελούν συν-ερευνητές της όλης διαδικασίας. Οι ενήλικες ενημερώνουν τα παιδιά ότι πράγματι δεν γνωρίζουν τις εμπειρίες τους και πως θέλουν να μάθουν γι' αυτές (Σοφού, 2011).
- ☞ Στοχαστικότητα: με την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των δεδομένων ενήλικες και παιδιά στοχάζονται σχετικά με τα όσα συνελέγησαν και συνδιαμορφώνουν όλοι μαζί κάποιο νόημα.
- ☞ Προσαρμοστικότητα: τεχνικές και μέθοδοι διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται με βάση τις δυνατότητες των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτήν.
- ☞ Εστιασμένη στις εμπειρίες των παιδιών: το παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο που έχει εμπειρίες και που μπορεί να τις εκφράσει. Δεν είναι οι γνώσεις ή η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας στο επίκεντρο της έρευνας.
- ☞ Ενσωματωμένη στην πρακτική: η έρευνα δεν αποξενώνεται αλλά ασχολείται, αξιολογεί κι εν τέλει ενισχύει την πρακτική.

Επιλέχθη, επομένως η εν λόγω μέθοδος, επειδή κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τους σκοπούς της έρευνας, που είναι να ακουστεί η φωνή των παιδιών και επειδή τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία, χωρίς περιορισμούς.

Ερευνητικό εργαλείο

Οι απόψεις των παιδιών προσεγγίστηκαν μέσα από πέντε διαφορετικούς τρόπους, που σκοπό είχαν την ανάδειξη της «φωνής» τους.

☞ Παρουσίαση βιβλίων στα παιδιά με σκοπό να τα τοποθετήσουν με σειρά προτίμησης
Η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά οχτώ επιλεγμένα βιβλία, τέσσερα λογοτεχνικά και τέσσερα πληροφοριών (Παράρτημα Ι). Πιο συγκεκριμένα, στο κάθε παιδί ξεχωριστά παρουσιάστηκαν τα βιβλία κι έπειτα του ζητήθηκε να τα τοποθετήσει με σειρά προτίμησης, ξεκινώντας από αυτό που θα ήθελε σίγουρα να υπάρχει στην τάξη του και τελειώνοντας με αυτό

που θα προτιμούσε λιγότερο να υπάρχει, έχοντας και τη επιλογή να απορρίψει εάν θέλει κάποιος/α. Ύστερα, η ερευνήτρια καλούσε το παιδί να δικαιολογήσει την επιλογή του για το κάθε βιβλίο κι αν θα ήθελε να εντάξει στη σειρά που δημιούργησε και κάποιο βιβλίο που δε βρίσκεται ανάμεσα σε αυτά που του παρουσίασε, αλλά του αρέσει να το διαβάσει είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι του.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το παιδί να προτείνει στην ερευνήτρια κάποιο βιβλίο ως δώρο σε δύο παιδιά, ένα αγόρι κι ένα κορίτσι, στην ίδια ηλικία με το ίδιο και να αιτιολογήσει την επιλογή του. Το ερώτημα αυτό αντλήθηκε από τους Charman, Filipenko, McTavish & Shapiro (2007) και κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί ώστε να φανεί κατά πόσο τα κοινωνικά πρότυπα, και, ενδεχομένως, τα στερεότυπα, επηρεάζουν την επιλογή των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με το είδος του προς ανάγνωση βιβλίου.

☞ Επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο

Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη σε βιβλιοπωλείο το οποίο είχε χώρο ειδικά αφιερωμένο στα βιβλία για παιδιά. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες των 4-5 περιεργάζονταν τα βιβλία που υπήρχαν γύρω τους και με τη χρήση φωτογραφικών μηχανών μπορούσαν να φωτογραφίσουν όποιο βιβλίο θεωρούσαν ότι ήταν αρκετά ενδιαφέρον για να το έχουν στην τάξη τους. Σύμφωνα με τους Clark & Moss (2010), οι φωτογραφικές μηχανές συνιστούν ένα εργαλείο ενδιαφέρον και εύχρηστο, που επιτρέπει στα παιδιά να «μιλήσουν» στους ενήλικες για διάφορα πράγματα που τα απασχολούν και έναν τρόπο να τους γνωστοποιήσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους.

☞ Κουκλοθέατρο

Σε μικρές ομάδες των 4-5 παιδιών προβλήθηκε μία μικρή παράσταση με γιγαντόκουκλες, όπου δύο αδέρφια, ο Φαίδωνας και η Ισμήνη, προσπαθούν να αποφασίσουν μεταξύ ενός λογοτεχνικού κι ενός βιβλίου πληροφοριών ποιο θα τους διαβάσει η μαμά τους (Παράρτημα Π). Όμως, τα δύο αδέρφια διαφωνούσαν συνεχώς γιατί το κορίτσι προτιμούσε να διαβάσει βιβλία πληροφοριών και το αγόρι λογοτεχνικά βιβλία. Έτσι στράφηκαν προς το κοινό και ζήτησαν τη βοήθειά του, ρωτώντας τη γνώμη του αναφορικά με ποιο βιβλίο να επιλέξουν. Δόθηκαν στα παιδιά τα βιβλία για να τα ξεφυλλίσουν και στη συνέχεια αποφάσισαν ποιο βιβλίο είναι καταλληλότερο προς ανάγνωση. Μόλις πήραν την απόφαση, τα παιδιά την ανακοίνωναν στα παιδιά-κούκλες κι έπειτα η ερευνήτρια, ως «μαμά» της ιστορίας, συνέχιζε με την ανάγνωση του βιβλίου που είχε επιλεγεί από τα περισσότερα παιδιά.

Σύμφωνα με την Cameron (2015), η χρήση κουκλών είναι ένας εναλλακτικός τρόπος έρευνας, καθώς βοηθά τα παιδιά να μιλήσουν σχετικά με καταστάσεις και ιδέες στα οποία είναι δύσκολο να αναφερθούν υπό το πλαίσιο διαφορετικών ερευνητικών συνθηκών, όπως λ.χ. μέσω της συνέντευξης.

☞ Ζωγραφική των αγαπημένων βιβλίων των παιδιών

Η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά, σε μικρές ομάδες, ένα φύλλο χαρτί, χωρισμένο σε έξι πλαίσια, που κάτω απ' το καθένα υπήρχε χώρος για να μπορεί το παιδί να γράψει κάτι, εφόσον το θελήσει. Τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα εξώφυλλα των αγαπημένων τους βιβλίων κι εάν ήθελαν να γράψουν τον τίτλο ή τον συγγραφέα.

☞ Δημιουργία βιβλίων

Σε μικρές ομάδες παιδιών (4-5 άτομα) ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα δικό τους βιβλίο για τα ζώα με όποιον τρόπο επιθυμούν. Η κάθε ομάδα διάλεγε αν το βιβλίο που θα έφτιαχνε θα ήταν λογοτεχνικό ή πληροφοριών. Αφού τα παιδιά αποφάσιζαν πώς θα ήταν το βιβλίο τους και ολοκλήρωναν με την εικονογράφησή του, η ερευνήτρια τα βοηθούσε να τοποθετήσουν σε σειρά τις σελίδες του βιβλίου και κατέγραφε το κείμενο, το οποίο συνόδευε την εικονογράφηση. Ακολουθούσε η βιβλιοδεσία και η τοποθέτηση του βιβλίου στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

☞ Συνεντεύξεις από τα παιδιά

Τα παιδιά καλούνταν να γίνουν συγγραφείς και να συζητήσουν με την ερευνήτρια για το βιβλίο που θα ήθελαν να γράψουν. Η συζήτηση – συνέντευξη ξεκινούσε με τη φράση: «Όλοι οι άνθρωποι έχουν ιστορίες ή γνώσεις να μοιραστούν, εσείς τι βιβλίο επιθυμείτε να γράψετε;».

Ακολουθούσε ημι-δομημένη συνέντευξη προσαρμοσμένη στην επιλογή του είδους βιβλίου που επέλεγε το παιδί (Bloom & Crabtree, 2006; Gall, Gall & Borg, 2003).

Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Πάτρας, καθώς οι νηπιαγωγοί σε αυτό κατανοώντας την δράση και την σπουδαιότητά της συναίνεσαν στην διεξαγωγή της έρευνας. Συμμετείχαν συνολικά τριάντα ένα παιδιά, δεκατέσσερα αγόρια και δεκαεπτά κορίτσια, που φοιτούσαν στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου. Από αυτά δέκα ήταν προνήπια και εικοσιένα νήπια. Ωστόσο, δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά σε όλες τις δράσεις της έρευνας, λόγω απουσίας τους από το σχολείο, κάτι που έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί με καθημερινή σχεδόν επίσκεψη της ερευνήτριας στο σχολείο. Η έρευνα διήρκεσε από τα μέσα Ιανουαρίου μέχρι τα τέλη Φεβρουαρίου του 2018.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν τα βήματα της μεθόδου του «Μωσαϊκού» και δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιου άλλου τύπου ανάλυση της ποιοτικής έρευνας. Κατόπιν σχολαστικής μελέτης του υλικού που είχε συγκεντρωθεί, έγινε προσπάθεια ανάδειξης της φωνής των παιδιών, ακόμα και όταν αυτή εκφραζόταν μέσα από ζωγραφιές και βιβλία που δημιούργησαν. Μεταφράστηκε, δηλαδή σε λόγο οτιδήποτε δεν δόθηκε με λόγο από την πλευρά των παιδιών. Όπως αναφέρουν και οι Clark & Moss (2010: 51) «ο συνδυασμός των αφηγήσεων και των εικόνων των μεμονωμένων αυτών κομματιών επιφέρει ένα υψηλότερο επίπεδο κατανόησης των προτεραιοτήτων των μικρών παιδιών». Με γνώμονα το προαναφερθέν, έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες για να αναδειχθεί η φωνή των παιδιών, για να ακουστεί η άποψή τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αρχικά ανά δράση και κατόπιν ανά ερώτημα.

Κατά την τοποθέτηση των βιβλίων σε σειρά προτίμησης -στην οποία συμμετείχαν τριαντάένα παιδιά (δεκατέσσερα αγόρια και δεκαεπτά κορίτσια)- φάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών και αιτιολογούσαν τις επιλογές τους αναφέροντας: «Επειδή είναι οι πλανήτες και μου αρέσουν» (P., αγόρι, νήπιο), «Επειδή πηγαίνει γύρω, γύρω, γύρω... (από την γη)» (B., κορίτσι, προνήπιο). Στις τελευταίες θέσεις τοποθετούσαν κυρίως λογοτεχνικά βιβλία, επισημαίνοντας την εικονογράφηση ως παράγοντα που επηρέασε την επιλογή τους, «Δεν μου αρέσει που δεν έχει στόμα το παιδάκι» (K., κορίτσι νήπιο). Ωστόσο, από τα βιβλία που επέλεξαν να προσθέσουν στη σειρά που είχαν δημιουργήσει, κανένα δεν ήταν πληροφοριών, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με την ελλιπή εξοικείωσή τους με το είδος αυτό. Αναφορικά με τα βιβλία που επέλεξαν να αφαιρέσουν από τη σειρά που δημιούργησαν, τα περισσότερα αφαιρέθηκαν από τα κορίτσια και ήταν κυρίως βιβλία πληροφοριών, ενώ ανέφεραν την εικονογράφηση ως την αιτία αφαίρεσής τους: «Δεν μου αρέσουν αυτές οι εικόνες. Εδώ (στα λογοτεχνικά) είναι πιο ωραίες» (Θ., προνήπιο). Σχετικά με τα βιβλία που πρότειναν για άλλα παιδιά, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια πρότειναν τις περισσότερες φορές: α) βιβλία πληροφοριών για τα αγόρια, διότι όπως ανέφεραν «Είναι για αγόρια» (M., αγόρι, νήπιο) και β) λογοτεχνικά βιβλία για τα κορίτσια, υποστηρίζοντας ότι αυτά είναι «κοριτσιίστικα» (Γ., κορίτσι, νήπιο, Ε. κορίτσι, νήπιο) ή επειδή «δεν θα της αρέσουν οι εικόνες από την πυροσβεστική» (Θ., κορίτσι, προνήπιο). Τα ίδια παιδιά, όμως, είχαν επιλέξει με άλλο κριτήριο βιβλία για τους εαυτούς τους, καθώς πολλά κορίτσια είχαν βάλει στις πρώτες θέσεις της σειράς προτίμησής τους βιβλία πληροφοριών και αρκετά αγόρια είχαν βάλει λογοτεχνικά βιβλία. Η στάση αυτή φαίνεται ότι δεν υπερίσχυσε των κοινωνικών στερεοτύπων τα οποία ενδεχομένως να είχαν, όταν κλήθηκαν να επιλέξουν για άλλους. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι αρκετά παιδιά, όταν καλούνταν να προτείνουν κάποιο βιβλίο, ρωτούσαν την ερευνήτρια για τα ενδιαφέροντα των άλλων παιδιών ή επέλεγαν αυτά που είχαν επιλέξει και

προηγούμενως για τα ίδια, ισχυριζόμενα μεταξύ άλλων: «Επειδή είναι το αγαπημένο μου» (Λ. αγόρι, νήπιο), «Έχει διαστήματα και θα μάθει πολλά» (Ι., αγόρι, νήπιο), «Έχει πολλά πράγματα μέσα να διαβάζει» (Α., κορίτσι, νήπιο), «Μπορεί να της αρέσουν οι πλανήτες ή τα φυτά» (Α. αγόρι, νήπιο).

Στην επίσκεψη στο βιβλιοπωλείο συμμετείχαν δεκατρία παιδιά (έξι αγόρια και επτά κορίτσια). Σε γενικές γραμμές επέλεξαν να φωτογραφίσουν λίγα βιβλία πληροφοριών και κυρίως από το ράφι με βιβλία που απευθύνονταν σε ενήλικες. Χαρακτηριστικά ο Μ. (νήπιο) ανέφερε ότι «Εδώ είναι πιο ωραία, έχει πιο ωραία βιβλία. Κοίτα να δεις, έχει με πυραμίδες. Φοβερό». Κατά κύριο λόγο, ωστόσο, σχολίαζαν τα λογοτεχνικά βιβλία που φωτογράφιζαν, με την Μ. (προνήπιο) να επισημαίνει για ένα λογοτεχνικό βιβλίο «Πολύ ωραίο, είναι αυτό. Είναι γλυκούλι το κουνελάκι» και τον Κ. (νήπιο) «Έχει πολλά βιβλία εδώ. Αυτό είναι τρομερό, έχει ωραίες εικόνες» αναφερόμενος και αυτός σε λογοτεχνικό βιβλίο.

Στο κουκλοθέατρο, που έλαβε χώρα στο σχολείο, συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Σε αυτήν την δράση τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν το λογοτεχνικό βιβλίο, επειδή «Έχει ωραίες εικόνες» (Β., κορίτσι, προνήπιο), είτε επειδή «Αυτό (το πληροφοριών) είναι λίγο τρομακτικό» (Δ., κορίτσι, νήπιο). Ωστόσο, ορισμένα διάλεξαν το πληροφοριών επειδή «Έχει πολλές πληροφορίες, είναι τέλειο» (Δ., αγόρι, νήπιο) ή επειδή «Έχει να μάθεις πράγματα αυτό» (Γ., κορίτσι, νήπιο).

Από τα είκοσι εννέα παιδιά (δεκατρία αγόρια και δεκαέξι κορίτσια) που συμμετείχαν στη δραστηριότητα ζωγραφικής των αγαπημένων βιβλίων των παιδιών, πολύ λίγα επέλεξαν να ζωγραφίσουν ένα βιβλίο πληροφοριών. Όσα διάλεξαν και τα πληροφοριών ή μόνο αυτά ανέφεραν πως «Είναι τα αγαπημένα μου» (Κ., αγόρι, νήπιο) και πως «Μου αρέσουν πολύ τα οχήματα και έχω πολλά βιβλία με αυτά» (Δ., αγόρι, προνήπιο). Για τα λογοτεχνικά δε, υπογράμμισαν ότι «Είναι τα αγαπημένα μου επειδή έχουν πριγκίπισσες» (Γ., κορίτσι, νήπιο) ή επειδή «Είναι για κορίτσια» (Ε., κορίτσι, νήπιο).

Στη δημιουργία βιβλίων, έλαβαν μέρος είκοσι εννέα παιδιά (δεκατρία αγόρια και δεκαέξι κορίτσια). Έγραψαν συνολικά πέντε βιβλία, από τα οποία τα τρία ήταν πληροφοριών και τα δύο λογοτεχνικά, με τίτλους: «Πληροφορίες για ζώα», «Το μυστήριο των ζώων», «Η οικογένεια πετάει», «Η Ποκαχόντας με τα ζώα της», «Ευτυχισμένες μαμάδες». Κατά την διαδικασία γραφής των βιβλίων πληροφοριών επεσήμαναν τα παιδιά «Θα βάλουμε πολλές πληροφορίες για να μάθουν τα πάντα για τα ζώα» (Α., αγόρι, νήπιο), ενώ δεν παρέλειπαν να εξηγούν κάθε εικόνα που είχαν σχεδιάσει για τα βιβλία τους, «Εδώ δείχνει ότι κολλάει η γλώσσα του και τρώει τα άλλα πουλιά» επισημαίνει ο Μ (νήπιο) αναφερόμενος σε μία αλκυόνη που είχε σχεδιάσει. Επίσης, η Ε. (νήπιο) τόνισε ότι «Η καρδιά του πουλιού χτυπάει πολύ δυνατά και ακούγεται πολύ μακριά» και ο Ρ. (προνήπιο) ότι «Η αρκούδα όταν κοιμάται λιώνει το λίπος που έχει μέσα στην κοιλιά της». Υπήρξε, δηλαδή μία ενδιαφέρουσα προσπάθεια να καταγράψουν όσες περισσότερες και πιο ενδελεχείς πληροφορίες μπορούσαν για τα ζώα, με σκοπό να είναι τα βιβλία τους όσο το δυνατόν πιο πλήρη.

Τέλος, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Αν και επέλεξαν περισσότερα παιδιά να μιλήσουν για ένα λογοτεχνικό βιβλίο που θα έγραφαν, στη συνέχεια υποστήριξαν ότι θα πρότειναν σε άλλα παιδιά βιβλία πληροφοριών, π.χ. «Βιβλία με πλανήτες» (Μ., αγόρι, νήπιο), αλλά και πως θα ήθελαν να γράψουν ένα τέτοιο είδους βιβλίο και πως τα προτιμούν σε σχέση με τα λογοτεχνικά, επειδή, όπως ανέφερε ο Α. (νήπιο) «μαθαίνουμε πιο πολλά πράγματα με αυτά». Παράλληλα, η Ε. (νήπιο) υποστήριξε πως «στο σπίτι μου διαβάζω με παραμύθια και εδώ (στο σχολείο) με πληροφορίες», συμπληρώνοντας «δεν έχω στο σπίτι μου», αναφερόμενη στα βιβλία πληροφοριών, κάτι που επισημάνθηκε και από άλλα παιδιά και ενδεχομένως ενδυναμώνει την άποψη ότι τα παιδιά δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες έκθεσης και στα δύο είδη κειμένων.

Αναφορικά με το πρώτο υπο-ερώτημα της έρευνας, για το αν το φύλο συνιστά δείκτη προτίμησης είδους βιβλίων, φαίνεται να υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών,

με τα αγόρια να προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών από τα κορίτσια. Για παράδειγμα στην ζωγραφική του αγαπημένου τους βιβλίου μόνο αγόρια επέλεξαν να ζωγραφίσουν και κάποιο βιβλίο πληροφοριών, ενώ και στην σειρά προτίμησης τα κορίτσια απέρριπταν πιο συχνά κάποια από τα διαθέσιμα βιβλία πληροφοριών. Ωστόσο, δεν πρόκειται για πολύ μεγάλη διαφορά, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα κορίτσια έδειχναν να εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον με τα αγόρια για τα βιβλία πληροφοριών και τα αγόρια για τα λογοτεχνικά βιβλία (B., κορίτσι, προνήπιο: «*Μου αρέσει αυτό το βιβλίο (πληροφοριών) επειδή πηγαίνει γύρω από την γη και αυτό επειδή μιλάει για τον πυροσβέστη*»).

Σχετικά με τα βιβλία για συνομηλίκους τους, παρατηρήθηκε να επιλέγονται κυρίως βιβλία πληροφοριών για τα αγόρια και λογοτεχνικά για τα κορίτσια ανεξάρτητα από το φύλο των συμμετεχόντων παιδιών στην έρευνα. Ειδικότερα, αιτιολογούσαν τις επιλογές τους για τα βιβλία πληροφοριών «*Επειδή είναι αγορίστικο*» (Γ., κορίτσι, νήπιο), «*Θα του αρέσουν τα αυτοκίνητα*» (Θ., αγόρι, νήπιο), «*Επειδή είναι για αγόρια και με αυτό θα μάθει να γίνει πυροσβέστης*» (Δ., κορίτσι, νήπιο) και για τα λογοτεχνικά «*Γιατί είναι κοριτσιόστικο*» (Ε., κορίτσι, νήπιο), «*Γιατί έτσι θα μάθει να μοιράζεται τα πράγματά της*» (Δ., κορίτσι, νήπιο), «*Επειδή το λαγουδάκι είναι πολύ όμορφο για κορίτσια*» (Μ., κορίτσι, νήπιο) και «*Επειδή αυτό είναι λίγο πιο συνηθισμένο*» (Μ. αγόρι, νήπιο). Από τις απαντήσεις αυτές γίνεται φανερό πως όταν πρόκειται να επιλέξουν για κάποιον άλλο το βασικό τους κριτήριο είναι το φύλο. Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στην συγκεκριμένη περίπτωση λειτουργεί κάποιου είδους κοινωνικό στερεότυπο.

Δεν φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο όταν επιλέγουν βιβλία για τα ίδια, όπου καθοριστικός παράγοντας φαίνεται να είναι τα ενδιαφέροντά τους. Για παράδειγμα, η Μ. (νήπιο) αν και προτείνει βιβλίο πληροφοριών για το αγόρι, επειδή «*Αυτά τα βιβλία είναι για αγόρια*», προηγουμένως έχει βάλει στην πρώτη θέση της σειράς της ένα βιβλίο πληροφοριών, με την αιτιολογία ότι «*Μου αρέσουν πολύ οι πλανήτες και θέλω να μάθω πολλά*». Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, διαφαίνεται μία διαφορά στην προτίμηση από τα παιδιά, όχι όμως στον βαθμό και την ένταση που εμφανίζεται στην βιβλιογραφία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ακουστεί η φωνή των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους, με σκοπό να μπορέσουν να πουν την άποψή τους για το υπό μελέτη θέμα. Αυτό που ενδεχομένως φαίνεται μέσα από την εν λόγω έρευνα είναι ότι δεν υπάρχει σαφής εικόνα για την σχέση των παιδιών με τα βιβλία πληροφοριών. Υπάρχουν ενδείξεις ότι στην συγκεκριμένη ομάδα τα αγόρια τείνουν να προτιμούν περισσότερο τα βιβλία πληροφοριών σε σχέση με τα κορίτσια, χωρίς όμως να οδηγούνται σταθερά σε αυτήν τους την επιλογή. Γενικότερα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι πολλά παιδιά επέλεξαν διαφορετικό είδος βιβλίου σε κάθε δράση, κάτι που ίσως δείχνει ότι δεν είχαν αποκρυσταλλώσει την προτίμησή τους. Αυτό όμως ίσως συνιστά ένδειξη ότι δεν χρειάζεται να αναζητά κανείς σταθερές προτιμήσεις στα παιδιά, αλλά μία γενικότερη εκδήλωση ενδιαφέροντος. Ενδεχομένως, μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει κανείς να «διαβάσει» πιο βαθιά τις απαντήσεις των παιδιών και να μην περιοριστεί και εν τέλει εγκλωβιστεί στην αναζήτηση της μίας θέσης τους υπέρ του ενός ή του άλλου είδους.

Σε καμία περίπτωση όμως, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, καθώς αφορούν αποκλειστικά στην συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, την συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι επίσης πιθανό τα μέσα που επιλέχθηκαν, τα βιβλία που αποφασίστηκε να προβληθούν και οι χώροι στους οποίους εκτέθηκαν τα παιδιά να επηρέασαν τις επιλογές τους προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Τέλος, ο χρονικός περιορισμός που είχε δοθεί στην ερευνήτρια από το σχολείο κάποιες φορές δεν λειτούργησε προς όφελος της έρευνας, καθώς χρειαζόταν να διεξαχθούν ορισμένα μέρη της υπό πίεση.

Λόγω όλων των προαναφερθέντων περιορισμών, θα ήταν αξιόλογο να συνεχιστεί η παρούσα έρευνα με σκοπό την παρατήρηση των αναγνωστικών συνηθειών των παιδιών, αλλά και των πρακτικών των νηπιαγωγών, ενώ η εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας και σε άλλες ομάδες ίσως οδηγούσε σε ενίσχυση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης ή ακόμα και σε αμφισβήτησή τους – διεργασίες εξίσου επιθυμητές στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας.

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί η σπουδαιότητα αφύπνισης των ενηλίκων αναφορικά με την σπουδαιότητα των βιβλίων πληροφοριών, με σκοπό να τα εκτιμήσουν και να τα εντάξουν στις αναγνώσεις με τα παιδιά. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό είναι σημαντικό να αμβλυνθούν όποια στερεότυπα εγείρονται γύρω από τα βιβλία πληροφοριών και τη χρήση τους και, στη συνέχεια, να γίνει αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι με τον οποίο μπορούν να αποκτήσουν τα παιδιά επαφή με το γραμματισμό. Άλλωστε, δεν προσλαμβάνουν όλα τα παιδιά τον γραμματισμό με τον ίδιο τρόπο, αλλά έχουν αδιακρίτως το δικαίωμα πρόσκτησης ενός μεγαλύτερου φάσματος εμπειριών γραμματισμού. Να επισημανθεί ότι σχόλια όπως αυτό που προαναφέρθηκε «στο σπίτι μου διαβάζω με παραμύθια και εδώ (στο σχολείο) με πληροφορίες...δεν έχω στο σπίτι μου (βιβλία πληροφοριών)» ενισχύουν την συγκεκριμένη θέση.

Με γνώμονα τις απόψεις των παιδιών (αλλά και των εκπαιδευτικών και γονέων οι οποίες όμως δεν αναλύθηκαν στο παρόν άρθρο) κατέστη δυνατόν να συντεθεί ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό. Δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα μέλη της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας να μιλήσουν, να ακουστούν και, κατ' επέκταση, να αφήσουν το δικό τους αποτύπωμα για τις αναγνωστικές προτιμήσεις τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., Muspratt, S., (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice*. Carlton Vic: Curriculum Corporation.
- Bausch, L. S. (2014). *Boys will be boys?: Bridging the Great Gendered Literacy Divide*. Rotterdam: SensePublishers.
- Cameron H. L., (2015). Ethical, narrative, and projective processes in research interviews with young children. Στο O. N. Saracho (Επιμ.), *Handbook of research methods in early childhood education: research methodologies: Volume I. Charlotte*, (pp. 277-321). N.C: Information Age.
- Cecil, N. L., Baker, S. & Lozano A. S. (2015). *Striking a balance: a comprehensive approach to early literacy*. New York: Holcomb Hathaway.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', στο Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (επιμ.) *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, 29-49.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K. (2003). Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood. *Yc Young Children*, 58(2), 14-20.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An introduction*, 7th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Ματσαγγούρας, Π. Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine That Goes Up and Down": Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education & Development, 21*(3), 412-444.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory into Practice, 50*(4), 269-276.
- Maynard, T. (2002). *Boys and Literacy: Exploring the issues*. London: Routledge Falmer.
- McMath, J. S., King, M. A., & Smith, W. E. (1998). Young Children, Questions and Nonfiction Books. *Early Childhood Education Journal, 26*(1), 19-27.
- Millard, E. & Bhojwani, P. (2013). Gender and early childhood literacy, στο Larson, J., & Marsh, J. (επιμ.) *The SAGE handbook of early childhood literacy*. London: Sage publications, 35-51.
- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2014). *Engaging Young Children with Informational Books*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher, 63*(8), 656-665.
- Sanford, K. (2005). Gender literacy experiences: The effects of expectation and opportunity for boys' and girls' learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*(4), 302-315.
- Saul, E. W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 502-513.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Research in Education, 2*, 6-17.
- Whitmire, R. (2010). *Why boys fail: Saving our sons from an educational system that's leaving them behind*. New York: AMACOM.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The Reading Teacher, 65*(7), 480-490.

Παράρτημα Ι

Λογοτεχνικά βιβλία:

- Παπαϊωάννου, Θ. (2015). *Απέναντι*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ρουσάκη, Μ. (2001). *Η Μέλπω η Μοναδική*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Landa, N. (2009). *Συγγνώμη*. Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.
- Jeffers, O. (2012). *Ουπς!*. Αθήνα: Ίκαρος.

Βιβλία πληροφοριών:

- Lazier, C. (1995). *Η φύση, ασυνήθιστα φαινόμενα*. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- «Πανοραμικό λεξικό, Σύμπαν» από την εφημερίδα «Εθνος»,
- Crain, N. (2016). *Παγκόσμιος Ατλαντας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Braun, S. (2015). *Θέλω να γίνω πυροσβέστης*. Αθήνα: Πατάκης.

Παράρτημα ΙΙ

Λογοτεχνικό βιβλίο:

- Carle, E. (2014). *Παρακαλώ, μπαμπά, φέρε μου το φεγγάρι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Βιβλίο πληροφοριών:

- Μέτζη, Α. (2011). *Σώμα*. Λεμεσός: Βιβλιοχώρα.

‘...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο’: Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους

Αθηνά Φουστέρη, Αρχιτέκτονας-Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ ΑΠΘ, afousteri@vis.auth.gr

Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη καθηγήτρια ΤΕΠΠΕ ΑΠΘ, mpapan@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιχνίδια-αντικείμενα, όπως όλα τα τεχνουργήματα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Ενσωματώνουν δηλαδή ιστορικά και πολιτισμικά νοήματα και καθώς αποτελούν σημαντικό μέρος του υλικού κόσμου των παιδιών, συντελούν στην ανάπτυξη τους. Λαμβάνοντας υπόψη τον αυθεντικό τρόπο με τον οποίο τα παιχνίδια-αντικείμενα περιλαμβάνονται στην καθημερινότητα των παιδιών, η μελέτη αυτή, μέσα από μια συμμετοχικού τύπου ερευνητική διαδικασία, επεδίωξε να διερευνήσει τον τρόπο που τα παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου εννοιολογούν τα παιχνίδια-αντικείμενα. Μέσα από μια κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, η έρευνα υλοποιήθηκε υιοθετώντας κατευθύνσεις που πλαισιώνουν θεωρητικά, ηθικά και πρακτικά την έννοια της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην κοινωνία και στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά, από μικρή ηλικία, με αφορμή τα αγαπημένα τους παιχνίδια, τα οποία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, είναι σε θέση να αντιληφθούν τις πολύπλευρες διαστάσεις των παιχνιδιών, σαν αντικείμενα της σύγχρονης καθημερινότητας και ταυτόχρονα να εκφράσουν μια σειρά από αξίες, τις οποίες αποδίδουν στα παιχνίδια τους. Ως φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών, τα αντικείμενα αυτά αποκτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί η οποία προκύπτει ως ένα σύμπλεγμα επιμέρους αξιών, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για μια πιο ουσιαστική εστίαση στα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής στο Νηπιαγωγείο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδια-αντικείμενα, Συμμετοχικές μέθοδοι έρευνας, Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, Οπτικές των παιδιών.

‘...Paw Patrol, PJ Masks and toy cars, nothing more’: Listening to children’s perspectives on toys

ABSTRACT

Being artefacts designed to function as tools for play, children's toys constitute a crucial part of their material world and play an essential role in their development, while they incorporate historical and cultural meanings. Taking into consideration the importance of toys in children's lives and the authentic way young learners are related to these cultural artefacts, this study aims to reveal their own perspectives on toys. Drawn upon a socio-cultural theoretical framework, the present research was implemented in an early childhood setting, adopting guidelines that frame theoretically, ethically, and practically the concept of children's participation in society, research, and education. Taken together, research results show that young children when asked to talk about their favorite toys, they are able to identify multifaceted dimensions of playthings as objects of contemporary everyday life, and at the same time to express a series of values they attach to them. Incorporating multiple meanings and experiences for every child, toys acquire a unique value emerging as a set of individual values. This fact highlights the need for a more meaningful focus on children's favorite toys as part of the daily practice in early childhood education.

KEY WORDS: Toys; Participatory research methods; Socio-cultural approach; Children's perspectives.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσεκτική παρατήρηση της καθημερινότητας και όλων όσων την περιβάλλουν, αποκαλύπτει το πλήθος των υλικών αντικειμένων που εξοπλίζουν τους χώρους και τις δράσεις των ατόμων, αλλά και την ποικιλία των σχέσεων που τα άτομα αναπτύσσουν μαζί τους. Ένα σημαντικό μέρος της επιστημονικής συζήτησης για τον υλικό πολιτισμό, σχετίζεται με τα μικρά παιδιά και είναι αρκετοί οι ερευνητές που έχουν συνδέσει τον υλικό κόσμο των παιδιών με τις αντιλήψεις των ενηλίκων για το τί θεωρούν ‘παιδικό’ ή κατάλληλο ‘για τα παιδιά’. Πρόκειται για αντιλήψεις, οι οποίες δεν είναι πάντα ‘αθώες’, κρύβουν μέσα τους άλλοτε την ανάγκη επιβολής εξουσίας, άλλοτε το οικονομικό ή πολιτικό κέρδος, ή άλλης φύσεως συμφέροντα και σπανιότερα το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (Sutton-Smith, 1986· Ναυρίδης, 1999· Prout, 2005· Gutman, 2013· Lange, 2018).

Οι αντιλήψεις αυτές επενδύουν τα αντικείμενα που σχεδιάζονται και απευθύνονται στα παιδιά, μέρος των οποίων αποτελούν και τα παιχνίδια, με ποικίλα νοήματα. Όπως σημειώνει η Γκουγκουλή (1999, σ. 374), εστιάζοντας στα παιχνίδια και τη σημειωτική τους διάσταση, «το παιχνίδι ως πράξη αλλά και ως αντικείμενο είναι κοινωνικό προϊόν και εκφράζει τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κοινωνίας που το δημιούργησε». Συνεπώς, ως πολιτισμικά παράγωγα, φαίνεται ότι συμμετέχουν σε ένα κώδικα νοημάτων, μεταφέροντας μηνύματα άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο, σε όλη τους τη διαδρομή -από την παραγωγή μέχρι και τη χρήση τους.

Από το Μεσαίωνα, στη Βιομηχανική Εποχή, στα χρόνια πριν, ενδιάμεσα και μετά τους δυο Παγκόσμιους Πόλεμους, φτάνοντας μέχρι και σήμερα, στον 21ο αιώνα, δεν έπαψαν να σχεδιάζονται, να παράγονται και να διακινούνται αντικείμενα σε διάφορες κλίμακες, που απευθύνονται στα παιδιά· στα παιδιά ως χρήστες (*users*), ως καταναλωτές (*consumers*), ως κατόχους (*owners*) και σπανιότερα ως δημιουργούς (*creators*) (Barthes, 1972). Εστιάζοντας στη σύγχρονη εποχή, ένα σημαντικό μέρος του υλικού κόσμου των παιδιών προέρχεται από τη μαζική κουλτούρα, όπου εγγράφονται τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, η τηλεόραση και ο κινηματογράφος, η ψηφιακή τεχνολογία καθώς και ένα πλήθος παιχνιδιών-αντικειμένων που έχουν τα παιδιά στη διάθεσή τους (Jackson, 2001). Όλα αυτά και ειδικά τα παιχνίδια-αντικείμενα, μαζί με εκείνα που χαρακτηρίζονται παιδαγωγικά παιχνίδια, παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθημερινότητα των σημερινών παιδιών, στο σπίτι και στις προσχολικές τάξεις, καθώς συνοδεύουν το παιχνίδι τους, το οποίο αποτελεί για την προσχολική ηλικία τη κυρίαρχη δραστηριότητα (Vygotsky, 1978).

Το παιχνίδι των παιδιών διαχρονικά έχει αποτελέσει το αντικείμενο μεγάλου εύρους μελετών μέσα από ποικίλες και διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές οπτικές. Ένα μεγάλο μέρος όμως της σύγχρονης έρευνας, ακολουθώντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, αναζητά τη δική τους οπτική και για το παιχνίδι (Duncan, 2015· Nicholson, Shimpi, Kurnik, Carducci & Jevgjonikj, 2014). Σε αυτή την προοπτική ωστόσο, φαίνεται να μελετάται πιο συστηματικά το παιχνίδι ως δραστηριότητα και πολύ λιγότερο τα αντικείμενα που συνοδεύουν το παιχνίδι των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν και τα νοήματα που αποδίδουν σε αυτά (Chan, 2006· Mertala, Karikoski, Tähtinen & Sarenius, 2016). Αν λάβουμε υπόψη μας επιπλέον ότι η παραγωγή παιχνιδιών ακολουθεί πιστά την εξέλιξη της τεχνολογίας και άρα ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα αλλάζουν με πολύ πιο ταχείς ρυθμούς από το παρελθόν (Jackson, 2001), είναι πολύ πιθανόν ότι και οι προτιμήσεις των παιδιών εξελίσσονται με πολύ πιο δυναμικό τρόπο.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη διερευνώντας τις προτιμήσεις των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου για τα παιχνίδια-αντικείμενα και τη σημασία που αυτά έχουν στην καθημερινή ζωή τους, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση που αφορά τις πολυδιάστατες οπτικές των ίδιων των παιδιών για το παιχνίδι τους σε συνδυασμό με τα υλικά αντικείμενα που το συνοδεύουν, αναζητώντας όχι μόνο τον ρόλο που αυτά έχουν στη δραστηριότητα του παιχνιδιού, αλλά και τις δυνατότητες που μπορεί να δίνουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός και εκτός της προσχολικής τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι ως δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης, το παιχνίδι προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύνδεσης ανάμεσα στις ψυχολογικές λειτουργίες του παιδιού και τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται (Fleer, 2014). Υπό αυτή την έννοια, το παιχνίδι είναι μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικοπολιτισμική πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο, ενώ έχει άμεση σύνδεση με τα διαθέσιμα πολιτισμικά τεχνουργήματα (Elkonin, 2005). Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες καθώς μοιράζονται γνώσεις «ως προς τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου, τη χρήση των αντικειμένων, την οργάνωση της επαγγελματικής ζωής και τις κοινωνικές συμβάσεις» (Winther-Lindqvist, 2013, σ. 32), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί χώρο για νέες εξερευνήσεις και δράσεις. Στη βάση αυτή, το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως η κυρίαρχη δραστηριότητα κατά τη προσχολική ηλικία, καθώς τα παιδιά μέσα από την προσποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων των ενηλίκων εισέρχονται σε μια ζώνη που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση, αυτή που ο Vygotsky (1978) ονομάζει Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA). Όπως υποστηρίζει ο Leont'ev, που επεξεργάστηκε περισσότερο την έννοια αυτή, η κυρίαρχη δραστηριότητα προκαλεί διανοητικές διαδικασίες στο μυαλό του παιδιού, που το προετοιμάζουν για τη μετάβαση σε ένα νέο, ανώτερο στάδιο ανάπτυξης (Leont'ev, 1944, στο Veresov & Barrs, 2016). Για την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, λοιπόν, η δραστηριότητα του παιχνιδιού, η οποία βασίζεται αφενός στην κοινωνική αλληλεπίδραση κι αφετέρου στην κουλτούρα, από όπου τα παιδιά αντλούν τα περισσότερα από όσα κάνουν στο παιχνίδι τους μαζί με τα τεχνουργήματα (υλικά αντικείμενα και σύμβολα) που συνοδεύουν τη δραστηριότητα αυτή (Kirova, 2010), αποτελεί βασικό φορέα ανάπτυξης (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2009).

Τα παιχνίδια-αντικείμενα

Στην ευρύτερη βιβλιογραφία για τα παιχνίδια-αντικείμενα, διακρίνουμε δυο εννοιολογήσεις. Από τη μια πλευρά, ως παιχνίδι-αντικείμενο ορίζεται κάθε αντικείμενο που τα παιδιά χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους (π.χ. ένα χαρτόκουτο), και το μετατρέπουν με τη φαντασία τους σε αυτό που κάθε φορά τα εξυπηρετεί (π.χ. το χαρτόκουτο γίνεται αυτοκίνητο) και από την άλλη, κάθε αντικείμενο που έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί για συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού (π.χ. ένα κουνιστό αλογάκι).

Ο Γερμανός (2005, σ. 57) αναφέρει χαρακτηριστικά για την πρώτη κατηγορία, ότι «οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνίδι-αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική 'κανονική' του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες», ενώ οι Kudrowitz και Wallace (2010, σ. 40) αναγνωρίζουν αυτά τα αντικείμενα ως 'μεταμορφωμένα παιχνίδια' (§). Η συμβολική συνθήκη του παίξιν, όχι μόνο επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν αντικείμενα για παιχνίδι αλλά και να 'παίζουν' με τα νοήματα που αποδίδουν στα αντικείμενα αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά επιτελούν υψηλότερες διανοητικές διεργασίες οι οποίες βασίζονται στα διανοητικά εργαλεία της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούν (Vygotsky, 1978). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε, ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν τα νοήματα που αποδίδουν στα διάφορα αντικείμενα κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία σημειωτικής δραστηριότητας κατά την οποία, κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Παπανδρέου, 2020). Η δραστηριότητα αυτή έχει μάλιστα πολυτροπικό χαρακτήρα, καθώς περιλαμβάνει συνήθως ποικιλία σημειωτικών πόρων. Εκτός δηλαδή από τα υλικά αντικείμενα και το χειρισμό τους, τα παιδιά συμπληρώνουν το παιχνίδι που αναπτύσσουν με αυτά και με άλλους

πόρους όπως είναι η κίνηση και η ομιλία, η ζωγραφική και η μουσική ή/και διάφορα ηχητικά εφέ (Kim & Kim, 2016).

Όχι απαραίτητα σε αντίθεση με αυτή την ευρεία αντίληψη για το παιχνίδι-αντικείμενο, συναντάμε μια πιο περιορισμένη εννοιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει μόνο εκείνα τα αντικείμενα που σχεδιάζονται και κατασκευάζονται αποκλειστικά για την παιδική ψυχαγωγία (Ναυρίδης, 1999). Πρόκειται, δηλαδή, για αντικείμενα που εξυπηρετούν την δραστηριότητα του παιχιδιού και με αυτήν την πρόθεση έχουν κατασκευαστεί (Kudrowitz & Wallace, 2010). Με αυτή την προοπτική, οι Agikan και Karaca (2004 στο Taner Derman, 2018), περιγράφουν το παιχνίδι-αντικείμενο ως ένα εργαλείο που ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις και τα συναισθήματα του παιδιού, αναπτύσσει τις κριτικές και πρακτικές του ικανότητες, εμπλουτίζει τη φαντασία και επιταχύνει την φυσική και κοινωνική του ανάπτυξη. Ωστόσο, κάθε τέτοιο αντικείμενο δεν καλύπτει απαραίτητα ένα ευρύ φάσμα στόχων ούτε έχει την ίδια επίδραση στην ανάπτυξη, όπως δείχνουν έρευνες που εξετάζουν πως επηρεάζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη μάθηση και τη σκέψη των παιδιών συνήθη παιχνίδια-αντικείμενα που βρίσκουμε στις προσχολικές τάξεις (Trawick-Smith, Russell & Swaminathan, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, όλα τα αντικείμενα που συνοδεύουν το παιχνίδι των παιδιών, αποτελούν μέρος της υλικής κουλτούρας τους και είναι φορείς τόσο χρηστικών όσο και συμβολικών νοημάτων, ενώ αντικατοπτρίζουν τα εκάστοτε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του τόπου αλλά και της χρονικής περιόδου κατά την οποία εμφανίζονται (Λιαμάδης, 2003). Ως αντικείμενα της καθημερινότητας των παιδιών, λειτουργούν ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, όπως δηλαδή όλα τα τεχνουργήματα, είτε διευκολύνοντας τα παιδιά να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirova, 2010), είτε υποστηρίζοντας τη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας μεταξύ συνομηλίκων (Jackson, 2001).

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα

Καθώς τα παιχνίδια-αντικείμενα αποτελούν εμπορικό προϊόν, οι προτιμήσεις των παιδιών, εξετάζονται συχνά μέσα από έρευνες αγοράς που διενεργούνται για λογαριασμό εταιριών παιχνιδιών, οι οποίες διερευνούν τις ανάγκες των χρηστών, την ανάπτυξη νέων ιδεών ή ελέγχουν κάποιο πρωτότυπο (prototype) προτού ένα προϊόν βγει στην αγορά. Εκτός από αυτή τη κατηγορία, η οποία έχει κυρίως εμπορικό και όχι επιστημονικό προσανατολισμό, ένα σημαντικό μέρος μελετών εξετάζει πως διαμορφώνονται τα μοτίβα προτιμήσεων με βάση το φύλο των παιδιών. Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν διαχρονικά ότι τα παιδιά στο σύγχρονο κόσμο, παρόλο που παίζουν με αρκετά 'ουδέτερα' παιχνίδια, επιλέγουν κυρίως παιχνίδια με βάση τα στερεότυπα φύλου που προβάλλουν τα ίδια τα αντικείμενα, σε συνδυασμό με τη βιομηχανία προώθησης αυτών των παιχνιδιών (π.χ. Nelson, 2005; Spinner, Cameron & Calogero, 2018). Ωστόσο, παρότι οι επιλογές των παιδιών στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στο φύλο τους, φαίνεται να υπάρχουν κι άλλοι λόγοι που κάνουν τα παιδιά να δείχνουν προτίμηση για συγκεκριμένα παιχνίδια. Πρόκειται για μια διάσταση η οποία έχει μελετηθεί σε περιορισμένο βαθμό μέχρι τώρα.

Η Chan (2006) χρησιμοποίησε το παράδειγμα των παιχνιδιών-αντικειμένων για να μελετήσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την κατοχή υλικών αγαθών, με εργαλείο το σχέδιο και τις ατομικές συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά ήταν σε θέση να εκφράσουν την αξία που έχει γι' αυτά η κατοχή υλικών αγαθών όπως τα παιχνίδια τους, βασιζόμενα αφενός στα ευχάριστα συναισθήματά που βιώνουν παίζοντας με αυτά (π.χ. η χαρά και η ικανοποίηση που αισθάνονται για τον εαυτό τους), και αφετέρου στην κοινωνική διάσταση του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεσμών (π.χ. η προσέλευση φίλων μέσα από την παρουσίαση ενός παιχνιδιού ή η προθυμία τους να μοιραστούν τα παιχνίδια τους με άλλους).

Στη δική τους έρευνα οι Mertala, Karikoski, Tähtinen και Sarenius (2016), προσεγγίζοντας τα παιχνίδια ως φυσικά αντικείμενα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, διερεύνησαν πως και για ποιους λόγους τα παιδιά (ηλικίας 6 έως 8) δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα παιχνίδια. Με εργαλείο τη συνέντευξη και τη χρήση εποπτικού υλικού (φωτογραφίες και κατάλογοι

παιχνιδιών), ζητήθηκε στα παιδιά να επιλέξουν επτά παιχνίδια που προτιμούν, να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, αλλά και να συζητήσουν τα κριτήρια των επιλογών τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερα είδη αξιών που τα παιδιά αποδίδουν στα παιχνίδια-αντικείμενα: τη λειτουργική, την υλική, τη κοινωνική και την προσωπική αξία. Όπως εξηγούν οι ερευνητές, αυτές οι αξίες δεν είναι πάντα διακριτές και απόλυτα διαχωρισμένες, αλλά πολύ συχνά διαπλέκονται μεταξύ τους, όταν τα παιδιά κρίνουν ένα παιχνίδι.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Taner Derman, 2018), παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη φράση: «το παιχνίδι είναι σαν....., γιατί...». Από την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, αναδύθηκαν οι εννοιολογήσεις των παιδιών για το παιχνίδι μέσα από δυο μεγάλες ομάδες: το παιχνίδι ως αντικείμενο (π.χ. «είναι σαν ένα αυτοκινητάκι») και το παιχνίδι ως δραστηριότητα (π.χ. «είναι σαν διασκέδαση»). Το νόημα που φάνηκε να αποδίδουν τα παιδιά της έρευνας στο παιχνίδι συμπληρώθηκε από τις αιτιολογήσεις τους, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν από την ερευνήτρια σε δέκα κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές, αν και δεν σχολιάστηκαν από την ερευνήτρια ως προς τις αξίες που αντανακλούν, φαίνεται να περιλαμβάνουν στοιχεία που δείχνουν ότι για τα παιδιά της έρευνας τα παιχνίδια-αντικείμενα έχουν κυρίως προσωπική αξία (π.χ. πράγματα που αγαπώ και καταστάσεις που με κάνουν χαρούμενο, απαραίτητο, διασκεδαστικό, όμορφο, γοητευτικό, σαν να είμαι ήρωας,) και λιγότερο κοινωνική αξία (π.χ. κάτι που μπορώ να το μοιράζομαι) ή υλική (π.χ. τα πράγματα που επιθυμώ, δικό μου).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, αν και περιορισμένα, πέρα από τις προτιμήσεις των παιδιών, δείχνουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι φορείς σύνθετων νοημάτων για τα ίδια. Οι προτιμήσεις τους δεν στηρίζονται απλά σε φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων ούτε μόνο στα έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται από τη βιομηχανία του παιδικού παιχνιδιού. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι λόγοι που τα παιδιά επιλέγουν συγκεκριμένα παιχνίδια μπορεί να είναι βαθύτεροι και πιο περίπλοκοι από όσο φανταζόμαστε, γεγονός που δείχνει ότι το θέμα αυτό αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναγνωρίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού και των αντικειμένων που εμπλέκονται σε αυτή τη δραστηριότητα τόσο για τα ίδια τα παιδιά και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, όσο και για τη μάθησή τους, η παρούσα έρευνα επεδίωξε να μελετήσει σε βάθος πως νοηματοδοτούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα παιχνίδια-αντικείμενα. Για το σκοπό αυτό διερευνήσαμε, ποια είναι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου αλλά και τους λόγους για τους οποίους τα επιλέγουν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μελέτη αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας η οποία διερεύνησε αφενός τις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια-αντικείμενα, κι αφετέρου την εμπειρία της συμμετοχής τους στην έρευνα. Η ευρύτερη έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας η οποία εκπονήθηκε στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Η μεθοδολογία διαμορφώθηκε σε συνέπεια με την προοπτική που αναγνωρίζει τη μοναδικότητα και το ιδιαίτερο δυναμικό που έχει το κάθε παιδί, σε συνδυασμό με την αντίληψη ότι τα παιδιά είναι οι κατεξοχήν ειδήμονες για ζητήματα που αφορούν τον δικό τους κοινωνικό κόσμο και κουλτούρα (Corsaro, 2015). Συνεπώς η ενδυνάμωση των παιδιών για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία θεωρήθηκε ως θεμελιώδης αρχή στο πλαίσιο αυτής της μελέτης. Η συμμετοχική έρευνα αποτελεί μια μεθοδολογική προοπτική, η οποία τα τελευταία 20 χρόνια έχει τεθεί ως προτεραιότητα της ερευνητικής κοινότητας που εστιάζει στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Clark & Moss, 2001· Spyrou, 2011) επαναπροσδιορίζοντας πλήρως το παραδοσιακό

πλαίσιο έρευνας (Παπανδρέου, 2020). Η τάση αυτή, αναγνωρίζοντας ότι τα ίδια τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για την καθημερινή, οικογενειακή και σχολική τους ζωή και έχουν τις ικανότητες να γίνουν συνεργάτες στο ερευνητικό ταξίδι (Harcourt & Häggglund, 2013), συμβάλλει ουσιαστικά και αποτελεσματικά, στην κατανόηση των αντιλήψεων, των προσδοκιών, και των εμπειριών τους (Perry & Dockett, 2011). Στη βάση αυτή, επιδιώξαμε να υλοποιήσουμε μια συμμετοχικού τύπου έρευνα μαζί με τα παιδιά. Δημιουργήσαμε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο έτσι ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή τους σε όλη τη διαδικασία, αξιοποιώντας για τη συλλογή των δεδομένων εργαλεία όπως το σχέδιο και η κατασκευή, η παρατήρηση, η ατομική συνέντευξη, το σχέδιο εργασίας και η οργανωμένη συζήτηση με τη χρήση κούκλας, ενώ συμπληρωματικά δεδομένα εξασφαλίστηκαν από τη νηπιαγωγό της τάξης μέσω συνέντευξης.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή, συμμετείχαν τα 18 παιδιά (4-6 ετών) μιας τάξης (10 κορίτσια και 8 αγόρια), η νηπιαγωγός του τμήματος και η πρώτη ερευνήτρια. Με στόχο την εις βάθος κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011), το πρωταρχικό κριτήριο για την επιλογή της συγκεκριμένης τάξης ήταν η συλλογή πλούσιων πληροφοριών (Stake 2005). Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε σκόπιμα, καθώς η πρώτη ερευνήτρια έχοντας υλοποιήσει σε αυτήν την Πρακτική της Άσκηση το προηγούμενο διάστημα (Οκτώβριος 2019- Ιανουάριος 2020) ήταν ήδη μέλος της ομάδας αυτής. Αυτό σημαίνει ότι είχε αναπτυχθεί ένα ζεστό κλίμα, οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας με τα παιδιά, συνθήκη που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων (Garvis, Odegaard & Lemon, 2015). Επιπλέον, η σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού του τμήματος, σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, εξασφάλισε και τη δική της θετική στάση απέναντι στην συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία.

Στο πλαίσιο της ηθικής δεοντολογίας για μια συμμετοχικού τύπου έρευνα με τα παιδιά εξασφαλίστηκε έγκριση της συμμετοχής τους με δυο τρόπους: α. με ενυπόγραφη συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα και β. με συγκατάθεση του ίδιου του παιδιού σε ειδικά σχεδιασμένο έντυπο.

Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2020. Προκειμένου να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, η αφήγηση μιας ιστορίας για ένα μουσείο παιχνιδιών, εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα, ενώ η αξιοποίηση μιας γαντόκουκλας-αρκούδου, του πρωταγωνιστή της ιστορίας, υποστήριξε έναν μυθοπλαστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής δράσης.

Ο αρχικός σχεδιασμός χρειάστηκε να τροποποιηθεί λόγω απρόβλεπτων παραγόντων (π.χ. σχολικές επισκέψεις, απουσίες λόγω εποχικών ιώσεων), αλλά κυρίως λόγω πρωτοβουλιών των παιδιών (π.χ. τη δεύτερη μέρα τα παιδιά έφεραν παιχνίδια από το σπίτι τους για να δημιουργηθεί Μουσείο Παιχνιδιών στην τάξη), οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την εξέλιξη της δράσης. Στόχος άλλωστε της έρευνας ήταν να εξασφαλιστεί χώρος και χρόνος στα παιδιά σε όλη τη διάρκεια, για να κατευθύνουν την εξέλιξη των δράσεων. Το σενάριο του Μουσείου μάλιστα, κέρδισε τόσο πολύ το ενδιαφέρον τους ώστε τα παιδιά συνέχισαν να ασχολούνται με αυτό και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Εικόνα 1. Ο Ν8 (νήπιος) ξαναδιαβάζει το βιβλίο (αριστερά). Τα παιδιά σχεδιάζουν στα τραπέζια εργασίας (κέντρο). Δημιουργία μουσείου παιχνιδιών (δεξιά).



Όλες τις ημέρες τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής των ενεργειών της ερευνήτριας, της νηπιαγωγού και των παιδιών, απόσπασμα του οποίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Απόσπασμα από το Ημερολόγιο

1η ημέρα		
Ενέργειες ερευνήτριας	Ενέργειες νηπιαγωγού	Ενέργειες παιδιών
Διαδραστική ανάγνωση της εικονογραφημένης ιστορίας «ένας αρκούδος μια φορά». Διατυπώνει ερωτήσεις.	Παρατηρεί	Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας και κάνουν υποθέσεις
Ρωτάει τα παιδιά “εσείς ποιο παιχνίδι θα βάζατε σε ένα μουσείο παιχνιδιών;” και συντονίζει τη συζήτηση που ακολουθεί.	-	Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους προφορικά στην ολομέλεια
Παροτρύνει τα παιδιά να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με σχέδιο	-	Το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε Α4 το παιχνίδι που θα έφερνε σε ένα μουσείο παιχνιδιών
Διεξάγονται ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις	Πραγματοποιεί μια δραστηριότητα με τα παιδιά και συντονίζει τη ροή των παιδιών που πηγαίνουν για συνέντευξη.	Ατομικά, τα παιδιά αιτιολογούν την επιλογή του παιχνιδιού τους και διατυπώνουν τις ιδέες τους για την έννοια του παιχνιδιού.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στα δεδομένα της έρευνας περιλαμβάνονται τα σχέδια των παιδιών, η μεταγραφή των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και συζητήσεων, καθώς και οι σημειώσεις πεδίου. Για την ανάλυση, αρχικά μελετήθηκαν προσεκτικά τα δεδομένα όσες φορές χρειάστηκε για την εξοικείωση με αυτά. Στη συνέχεια απομονώθηκαν φράσεις και δημιουργήθηκαν κωδικοί οι οποίοι οργανώθηκαν σε θεματικές (Lichtman, 2013). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, έκτος από τις

προτιμήσεις των παιδιών (δηλ. τα αγαπημένα τους παιχνίδια), παρουσιάζεται η ανάλυση που προέκυψε από την εστίαση στις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους και όχι σε αυτές που σχετίζονται με την συμμετοχική έρευνα. Συνολικά, προέκυψαν 35 κωδικοί οι οποίοι οργανώθηκαν σε 9 θεματικές (Βλ. Πίνακες 2 και 3). Από την οργάνωση των θεματικών, προέκυψαν δυο άξονες, οι οποίοι αφορούν α. τις διαφορετικές διαστάσεις μέσα από τις οποίες εννοιολογούν τα παιδιά τα παιχνίδια αντικείμενα, και β. τις αξίες που τα παιδιά αποδίδουν στα παιχνίδια-αντικείμενα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών

Τα οχήματα (N=5) και οι κούκλες (N=5) φάνηκε να επικρατούν στις προτιμήσεις των παιδιών, ενώ ακολούθησαν τα παιχνίδια τεχνολογίας (N=3) και οι φιγούρες δράσης (N=2). Λιγότερα παιδιά αναφέρθηκαν στα μουσικά όργανα (N=1) και σε παιχνίδια που σχετίζονται με τη κίνηση και άθληση (N=1). Στο ευρύτερο πλαίσιο των ομαδικών συζητήσεων και των ατομικών συνεντεύξεων, αναφέρθηκαν και άλλα είδη παιχνιδιών (π.χ. τουβλάκια, παζλ, ζώα, επιτραπέζια, λούτρινα, παραδοσιακά παιχνίδια), τα οποία όμως δεν χαρακτηρίστηκαν ως 'αγαπημένα παιχνίδια' από τα παιδιά. Για παράδειγμα, σε διευκρινιστική ερώτηση της ερευνήτριας, «δηλαδή εάν ήθελες να περιγράψεις σε κάποιον τί είναι παιχνίδι, τί θα του έλεγες;», τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις που συμπεριελάμβαναν διάφορα παιχνίδια-αντικείμενα (π.χ. «... με ζώα...με τουβλάκια.. με lego..», «... παιχνίδι είναι παιχνίδι, είτε επιτραπέζιο, είτε παζλ».)

Εικόνα 2. Τα παιδιά σχεδιάζουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια



Σχέδιο α. «Η κούκλα Έλσα και οι πύλες του κάστρου» (N16, νήπιο)



Σχέδιο γ. «Το σκουπιδιάρικο με τα σκαλάκια» (N10, προνήπιο)



Σχέδιο β. «Το ρομπότ που δίνει μπουνιές» (N8, νήπιο)



Σχέδιο δ. «Μια μπάλα» (N1, προνήπιο)

Οι διαστάσεις των παιχνιδιών-αντικειμένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, εκτός από τις αξίες που αποδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους, αποκάλυψε επιπλέον πως βλέπουν τον υλικό κόσμο των παιχνιδιών στην

καθημερινότητά τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, τα παιδιά όταν μιλούν για τα παιχνίδια τους, εστιάζουν σε τέσσερις βασικές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν το παιχνίδι ως προϊόν μαζικής κουλτούρας, το παιχνίδι ως εμπορικό προϊόν, το παιχνίδι ως διαδικασία που συμβαίνει σε συγκεκριμένους χώρους (χωρική διάσταση του παιχνιδιού) αλλά και ως διαδικασία δημιουργίας.

Πίνακας 2. Διαστάσεις των παιχνιδιών-αντικειμένων.

Θεματικές	Κωδικοί	Παιδιά
Το παιχνίδι ως προϊόν μαζικής κουλτούρας	Κινηματογράφος, τηλεόραση & διαφήμιση	N2, N3, N4, N6, N8, N9, N10, N11, N12, N13, N16
Το παιχνίδι ως εμπορικό προϊόν	Καταστήματα παιχνιδιών	N2, N5, N9
	Αγορά παιχνιδιών	N6, N9, N1
Χωρική διάσταση	Παιχνίδι στο σπίτι	N1, N7
	Παιδότοπος	N2, N11, N12
	Παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο	N4
Το παιχνίδι ως διαδικασία δημιουργίας	Διαδικασία δημιουργίας	N16

Η μαζική κουλτούρα και τα προϊόντα της φαίνεται να κυριαρχούν στο λόγο των παιδιών (N=11). Οι αναφορές τους δείχνουν τη σχέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια τους με σειρές ή με διαφημίσεις που παρακολουθούν στην τηλεόραση και ταινίες που βλέπουν στον κινηματογράφο (π.χ. «Αυτό μου αρέσει, γιατί το βλέπω στα παιδικά»). Έντεκα παιδιά αναφέρθηκαν σε ήρωες από κινούμενα σχέδια (π.χ. Barbie, Frozen, Lalaloopsy, Paw Patrol, Gormitti, κ.ά.) ή στη διαφήμιση, γεγονός που μαρτυρά το μεγάλο βαθμό επίδρασης αυτής της διάστασης στις επιλογές που κάνουν (π.χ. «Και αυτό το παιχνίδι το έχω δει στην τηλεόραση, όλοι το βλέπουμε.. στις διαφημίσεις!»). Έξι παιδιά έχοντας επίγνωση του εμπορικού χαρακτήρα των παιχνιδιών αναφέρθηκαν στην οικονομική διαδικασία της αγοράς τους, τα μέρη στα οποία πωλούνται (π.χ. «παιχνίδι είναι ότι πουλάει το *jumbo* και ο μουστάκας»), ενώ παρέπεμψαν και σε περιπτώσεις διαδικτυακών αγορών (π.χ. «Κι εγώ, παιχνίδια για το πάρτι μου είχαμε παραγγείλει από ένα μαγαζί, από πάρα πολύ μακριά! Τα παραγγέλνουμε με αεροπλάνο!»). Έξι παιδιά αναγνώρισαν τη χωρική διάσταση του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, τρία παιδιά έκαναν λόγο για τους παιδότοπους και τις παιχνιδοκατασκευές που τους εξοπλίζουν (π.χ. «Στους παιδότοπους τα βρίσκουμε τα παιχνίδια») και δυο παιδιά τοποθέτησαν το παιχνίδι με τα αντικείμενα στο εσωτερικό του σπιτιού τους, (π.χ. «Με αφήνουν εμένα να παίζω στο σπίτι με την αδερφή μου»). Τέλος, από ένα παιδί αναφέρθηκε ο εξωτερικός χώρος της αυλής του σχολείου, με παραδείγματα από ομαδικά παιχνίδια (π.χ. «Παιχνίδια όπως, κρυφό κνημητό και τέτοια που παίζουμε στην αυλή»). Παράλληλα, μολοντί έγινε μόνο από ένα παιδί, παραμένει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η αναφορά στο παιχνίδι ως διαδικασία δημιουργίας. Όπως χαρακτηριστικά είπε η N16: «Παιχνίδι είναι...παιχνίδι είναι να κόβεις ένα ζύλο και να φτιάχνεις μια κούκλα, ή μια μαριονέτα!».

Οι αξίες των παιχνιδιών-αντικειμένων

Η ανάλυση των αιτιολογήσεων των παιδιών για τα αγαπημένα τους παιχνίδια έδειξε ότι τα παιδιά δίνουν νόημα στα παιχνίδια τους σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους κριτήρια, αποδίδοντας στα αντικείμενα αυτά μια σειρά από αξίες, είτε με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αξίες των παιχνιδιών-αντικειμένων.

Θεματικές	Κωδικοί	Παιδιά
Κοινωνικο- συναισθηματική αξία	Οικογένεια-Συγγενείς	N1, N3, N13
	Άγιος Βασίλης	N6, N16
	Φίλοι	N9
	Ομοιότητα με την πραγματική ζωή	N5, N14
Προσωπική Αξία	Ταυτότητα	N1, N6, N14, N15
	Ψυχαγωγική αξία	N10, N11, N14
Λειτουργική Αξία	Διαδραστικά στοιχεία	N2, N4, N12
	Λειτουργία	N9, N11
Υλική Αξία	Πλήθος των παιχνιδιών	N7, N11
	Συλλογή	N12
Αισθητική Αξία	Χρώμα	N2, N8
	Υλικότητα	N15

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι αξίες που φαίνεται να καθορίζουν τις προτιμήσεις των παιδιών είναι πέντε η κοινωνικοσυναισθηματική, η προσωπική, η λειτουργική, η υλική και η αισθητική αξία. Η πρώτη (N=8) και η δεύτερη (N=7) φαίνεται να ξεχωρίζουν περισσότερο στα λόγια των παιδιών.

Πράγματι, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο έντονο συναισθηματικό δέσιμο που έχουν αναπτύξει με ορισμένα παιχνίδια-αντικείμενα λόγω της σύνδεσής τους με άτομα που φαίνεται να είναι σημαντικά στη ζωή τους όπως τα αδέρφια, ο παππούς και η γιαγιά, ή ο νονός. Πρόκειται δηλαδή για κάποιο αγαπημένο πρόσωπο που είτε δώρισε το παιχνίδι στο παιδί (π.χ. «Έχω μια κούκλα που τη λένε Κρίσταλ, όμως αυτή δεν την φέρνω με τίποτα γιατί μου την έφερε ο νονός μου!»), είτε μοιράζεται μαζί του κοινές εμπειρίες παιχνιδιού (π.χ. «Είναι το αγαπημένο μου γιατί..)με αυτό παίζω όταν είμαι με την αδερφή μου στο σπίτι!»). Στην ίδια θεματική, εντάσσονται και οι αναφορές των παιδιών στο πρόσωπο του Άγιου Βασίλη (π.χ. «Γιατί μου το έφερε ο Άγιος Βασίλης»), καθώς φαίνεται να έχει ιδιαίτερη συναισθηματική αξία για εκείνα. Τέλος, η ομοιότητα με την πραγματική ζωή και η δυνατότητα προσομοίωσης καταστάσεων της καθημερινότητας που προσφέρουν ορισμένα αντικείμενα, αποτελούν ένα ακόμη χαρακτηριστικό, το οποίο αναφέρθηκε από δυο παιδιά και φαίνεται να υποστηρίζει την κοινωνικοσυναισθηματική αξία των παιχνιδιών. Πρόκειται για χαρακτηριστικό το οποίο συνδέει το παιχνίδι-αντικείμενο με τα κοινωνικά βιώματα των παιδιών (π.χ. «Γιατί μου αρέσει... γιατί παίζουμε με τις Barbie και μοιάζει σαν.. όταν παίζουμε είναι σαν οι Barbie να είναι αληθινοί άνθρωποι και να έχουν ένα πολύ όμορφο σπίτι!»).

Η ιδιαίτερη προσωπική αξία που φαίνεται να έχουν για τα παιδιά τα αγαπημένα τους παιχνίδια εκδηλώθηκε είτε μέσα από αναφορές που δείχνουν ότι με τα αντικείμενα αυτά επικοινωνούν ζητήματα της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. «Γιατί μ' αρέσει πολύ και θέλω να το δείξω!»), είτε μέσα από επισημάνσεις που αναδεικνύουν τη σημασία που έχει για τα παιδιά ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του παιχνιδιού, καθώς τα εισάγει σε μια συνθήκη μέσα στην οποία περνάνε καλά και διασκεδάζουν (π.χ. «Παιχνίδι είναι κάτι που το παίζουμε.. που το διασκεδάζουμε.. και το χαιρόμαστε!»).

Μια άλλη αξία που αναδείχθηκε είναι η λειτουργική. Συγκεκριμένα, τρία παιδιά αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει για αυτά η διαδραστική σχέση που αναπτύσσουν με τα αντικείμενα. Πρόκειται για μια σχέση στην οποία τα παιδιά εκτελούν μια δράση που έχει αποδέκτη το παιχνίδι-αντικείμενο και είτε αφορά κάποια μορφή συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. η N2 λέει: «γιατί μου αρέσει να της χτενίζω τα μαλλάκια», και συνοδεύει με την αντίστοιχη κίνηση και λίκνισμα με

τα δυο χέρια σαν να κρατάει μωρό) είτε σχετίζεται με μηχανικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού-αντικείμενου που ενεργοποιούνται από τον παίκτη (π.χ. «η αστυνομία αυτή, κάνεις πίσω (δείχνει με το χέρι του) και φεύγει μόνη της.. όχι δεν πατάς κουμπιά.. την κάνεις πίσω και φεύγει..»)

Μια αξία που έχει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν και αναφέρθηκε μόνο από τρία παιδιά, είναι η υλική. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν τα παιχνίδια τους ως τεκμήρια του υλικού τους κόσμου, καθώς αναφέρονται είτε στο πλήθος των αντικειμένων παιχνιδιού που έχουν στην κατοχή τους με γενικό τρόπο (π.χ. «Απλά είπα αυτά να φέρω γιατί έχω τόσα πολλά κουκλάκια στο σπίτι μου που δεν μπορούσα να φέρω όλα αυτά!») είτε στις συλλογές που δημιουργούν με συγκεκριμένες κατηγορίες αντικειμένων παρουσιάζοντας έτσι τον εαυτό τους ως συλλέκτη (π.χ. «Μένει μόνο μια ακόμη συλλογή να κάνω με *playmobil!*»). Τέλος, τρία μόνο παιδιά αναφέρθηκαν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών τους εστιάζοντας έτσι στην αισθητική τους αξία (π.χ. «Αυτό μου αρέσει γιατί έχει πιο ωραία χρώματα!»).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η Jackson το 2001, στην αυγή του 21ου αιώνα έλεγε ότι, τα παιχνίδια συνεχίζουν να αποτελούν τη κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών όπως ακριβώς τα λόγια παραμένουν η κυρίαρχη γλώσσα των ενηλίκων. Σήμερα, μετά από είκοσι χρόνια, ακόμη κι αν τα παιχνίδια των παιδιών αλλάζουν συνεχώς μορφή και εξελίσσονται, παραμένουν βασικό όχημα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με συνομήλικους και ενήλικους. Μέσα από τόσο πολλά και διαφορετικά παιχνίδια-αντικείμενα, όπως εξηγεί η Jackson, τα παιδιά εκφράζουν ποιοι είναι, αλλά και ποιοι θέλουν να είναι, δοκιμάζουν και παίζουν ρόλους, συχνά με βάση το φύλο, ενώ ταυτόχρονα υφαίνουν τις δικές τους αφηγήσεις προσπαθώντας να ελέγξουν το περιβάλλον τους. Αυτή η διαδικασία ενδυναμώνει τα παιδιά καθώς δεν περιλαμβάνει μια απλή αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Αντίθετα πρόκειται για μια διαδικασία δημιουργίας του δικού τους κόσμου, καθώς και με τη βοήθεια των υλικών αντικειμένων αναδομούν, εμπλουτίζουν ή συνοψίζουν τις ιστορίες που αντλούν από το περιβάλλον τους (Bordona & Leong, 2015). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ευρύτερης προοπτικής που αναγνωρίζει τη σημασία που έχει το παιχνίδι στη ζωή και στη μάθηση των παιδιών, ως δραστηριότητα και ως αντικείμενο, στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να μελετήσουμε τον τρόπο που τα ίδια εννοιολογούν τον υλικό κόσμο των παιχνιδιών τους.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αποκάλυψαν το εύρος των παιχνιδιών τους και συζήτησαν γι' αυτά αναγνωρίζοντας ποικίλες και διαφορετικές διαστάσεις του θέματος, ενώ ανέδειξαν τους λόγους για τους οποίους συγκεκριμένα αντικείμενα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη ζωή τους με αποτέλεσμα να γίνονται τα αγαπημένα τους. Στη συνέχεια συνοψίσαμε και συζητάμε τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας.

Οι κύριες προτιμήσεις (τα αγαπημένα παιχνίδια) των παιδιών σε συνδυασμό με τις αναφορές τους στα καταστήματα παιχνιδιών, αλλά και σε διαδικασίες παραγωγής και μεταφοράς τους από το εξωτερικό ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό την επίγνωση που έχουν για την εμπορική διάσταση των παιχνιδιών τους. Το ότι το παιχνίδι-αντικείμενο ως εμπορικό προϊόν κυριαρχεί στις αντιλήψεις των παιδιών φάνηκε και από το γεγονός ότι αυτές έχουν ισχυρή επίδραση από την μαζική κουλτούρα. Πράγματι, τις περισσότερες φορές οι αναφορές τους δεν αφορούσαν απλά τη κατηγορία του παιχνιδιού (π.χ. κούκλα), αλλά περιλάμβαναν με σαφήνεια και το εμπορικό όνομα του παιχνιδιού (π.χ. Έλσα, raw patrol, lalaloopsy κ.ά.), ενώ έκαναν συχνές αναφορές στη βιομηχανία της ψυχαγωγίας και του θεάματος, μέσα από παραδείγματα από το χώρο του κινηματογράφου, της τηλεόρασης και της διαφήμισης. Παρότι τα παιδιά αναφέρθηκαν και σε εκπαιδευτικά παιχνίδια που περιλαμβάνονται στον εξοπλισμό του σχολείου (τουβλάκια, παζλ, ζώα κλπ.), κανένα παιδί δεν συμπεριέλαβε αυτά τα παιχνίδια στα αγαπημένα του. Λαμβάνοντας υπόψη όμως ότι το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο παιχνιδιού για τα παιδιά, το εύρημα αυτό δημιουργεί έναν εύλογο προβληματισμό ως προς τη θέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια τους μέσα στις συνήθειες προσχολικές τάξεις και κατά πόσο τους επιτρέπεται να δημιουργήσουν γέφυρες

σύνδεσης με ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους που βρίσκεται έξω από αυτές (Hedges, 2015· Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016· Παπανδρέου, Λιόλια, & Κακαλιάντη, 2019). Όπως έχει διαπιστωθεί, από την μεριά των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια αμηχανία ή/και άρνηση στην υποδοχή και διαχείριση στην τάξη παιχνιδιών-αντικειμένων όπως αυτά που αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς αυτά δεν ανταποκρίνονται, τις περισσότερες φορές, στα αισθητικά, λειτουργικά ή παιδαγωγικά κριτήρια των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους όμως στάσεις περιορίζουν τις ευκαιρίες των παιδιών για την αποδόμηση των καταναλωτικών συνηθειών και των έμφυλων προτύπων που καλλιεργεί η μαζική κουλτούρα (Κογκίδου, 2015· Γονιτσιώτη & Μάγος, 2016· Μπιρμπίλη, 2016· Wohlwend, 2015).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η μελέτη αυτή επιβεβαίωσε ότι τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, τα οποία αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της ζωής τους, είναι φορείς πολλαπλών νοημάτων και εμπειριών και έτσι αποκτούν μια ξεχωριστή αξία για κάθε παιδί (Hedges, 2015· Παπανδρέου, Λιόλια, & Κακαλιάντη, 2019). Σε αντιστοιχία μάλιστα με τους Mertala et al. (2016), διαπιστώθηκε ότι η αξία αυτή προκύπτει ως ένα σύμπλεγμα επιμέρους αξιών, οι οποίες συζητιούνται πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

Με προεξέχουσα την κοινωνικοσυναισθηματική αξία τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά βιώνουν κοινωνική και συναισθηματική ικανοποίηση (Nicholson et al., 2014· Giren & Durak, 2015 στο Taner Derman, 2018). Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική αξία προκύπτει κυρίως από την αλληλεπίδραση των παιδιών με άλλα σημαντικά άτομα της ζωής τους με τη διαμεσολάβηση των παιχνιδιών τους, η οποία φάνηκε ότι ενεργοποιεί ταυτόχρονα μια σειρά από ισχυρά συναισθήματα. Για τα παιδιά της έρευνας, οι ενήλικες είναι κυρίως εκείνοι που φέρνουν τα παιχνίδια, το οποίο συμβαίνει μάλιστα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών συμβάσεων (Sutton-Smith, 1986), ενώ οι συνομήλικοι και τα αδέρφια αποτελούν αυτούς με τους οποίους τα μοιράζονται. Σε αντίθεση, στην έρευνα της Duncan (2015) διαπιστώθηκε ότι οι σημαντικοί άλλοι με τους οποίους τα παιδιά μοιράζονται κοινές εμπειρίες παιχνιδιού, περιλαμβάνουν και ενήλικες. Ωστόσο, αυτή η διαφοροποίηση είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στις διαφορετικές συνθήκες υλοποίησης της έρευνας και στον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στην μια και στην άλλη περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση, η στενή σύνδεση της κοινωνικής αξίας με τη συναισθηματική είναι ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας μελέτης, το οποίο προέκυψε από τις ρητές συνδέσεις που έκαναν τα ίδια τα παιδιά. Θετικά συναισθήματα φάνηκε να προκύπτουν άλλωστε για τα παιδιά και από τη σχέση που έχουν τα παιχνίδια τους με την πραγματική ζωή. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό των παιχνιδιών-αντικειμένων που έχει ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά καθώς, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (Ak, 2006· Kaya, 2007 στο Taner Derman, 2018), αυτά χαίρονται να αναγνωρίζουν τις ρεαλιστικές λεπτομέρειες που συνδέουν τα παιχνίδια τους με την αληθινή ζωή. Η προοπτική της διάκρισης της κοινωνικοσυναισθηματικής αξίας ως μια ιδιαίτερη κατηγορία που προέκυψε από την παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι τα συναισθήματα που προκαλούν τα παιχνίδια στα παιδιά, παρότι αποτελούν μια ιδιαίτερη προσωπική κατάσταση για κάθε παιδί, ταυτόχρονα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν με τους σημαντικούς άλλους και συμπληρώνει την κατηγοριοποίηση των Mertala et al. (2016), οι οποίοι εντάσσουν την συναισθηματική αξία στην ευρύτερη κατηγορία της προσωπικής αξίας και όχι της κοινωνικής.

Στην παρούσα έρευνα η προσωπική αξία διατηρήθηκε ως μια ξεχωριστή κατηγορία μόνο για τις περιπτώσεις που τα παιδιά αναφέρθηκαν στην ψυχαγωγική αξία των παιχνιδιών τους χωρίς να κάνουν συνδέσεις με κοινωνικές παραμέτρους, αλλά και για τις περιπτώσεις που φαίνεται να συνδέουν τα διάφορα αντικείμενα με τη δόμηση της προσωπικής τους ταυτότητας. Η Duncan (2015) αναφέρει ότι, τα παιδιά εννοιολογούν γενικότερα το παιχνίδι σαν μια διασκεδαστική δραστηριότητα η οποία τους παρέχει χαρά και απόλαυση, ενώ η Chan (2006) σημειώνει ότι, τα αντικείμενα που έχουν τα παιδιά στην κατοχή τους, είναι πολύ σημαντικά για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αλλά και τους άλλους.

Επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Mertala et al. (2016), οι αιτιολογήσεις αρκετών παιδιών για τις προτιμήσεις τους, οι οποίες εστιάζουν στα λειτουργικά χαρακτηριστικά των αγαπημένων παιχνιδιών τους δείχνει τη σημασία που έχει για αυτά η διαδραστική σχέση που αναπτύσσουν με τα συγκεκριμένα αντικείμενα την οποία την περιέγραψαν μάλιστα ρητά και με πολύ ενθουσιασμό. Με παρόμοιο τρόπο, επιβεβαιώθηκε και η υλική αξία που αποδίδουν ορισμένα παιδιά στα αντικείμενα αυτά καθώς κάποια από αυτά τα βλέπουν όχι τόσο ως αντικείμενα παιχνιδιού αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης συλλογής που έχουν στην κατοχή τους και πιθανόν ως υλικά τεκμήρια της ταυτότητάς τους, προβάλλοντας τον εαυτό τους ως συλλέκτη παιχνιδιών. Μικρότερη δυναμική φάνηκε να έχει η αισθητική αξία των παιχνιδιών για τα παιδιά, αν και θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι ο τρόπος προβολής τους από τις διαφημίσεις ο οποίος συχνά εστιάζει σε αυτή την παράμετρο θα είχε μεγαλύτερη επιρροή.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι παρότι η προβολή των εμπορικών παιχνιδιών από τα μέσα έχει ισχυρή επίδραση στις προτιμήσεις των παιδιών, η αξία που αποκτούν για κάθε παιδί είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων για τους οποίους τα περισσότερα παιδιά έχουν επίγνωση, αναγνωρίζοντας τις πολλές και διαφορετικές πτυχές των παιχνιδιών τους και τα επιμέρους νοήματα που φέρουν αυτά, αλλά και τον τρόπο που συμβάλλουν στην διαμόρφωση καθημερινών συνηθειών και συναισθημάτων. Επιβεβαιώνοντας τη θέση της Νέας Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (Corsaro, 2015· Nigel, 2017) που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ειδήμονες της ζωής τους για θέματα που αφορούν τη ζωή τους, για άλλη μια φορά, μέσα από αυτή την έρευνα αναδείχθηκε πόσα πολλά μπορούν να μας πουν όταν τους εξασφαλίζουμε κατάλληλες ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα της καθημερινότητάς τους, όπως είναι το παιχνίδι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που αφορά το παιχνίδι των παιδιών έχει εστιάσει σε μεγάλο βαθμό στη σημασία που έχει αυτή η δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθησή τους κι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο εύρος μελετώντας τις οπτικές των ενηλίκων και λιγότερο των παιδιών. Ωστόσο και στις περιπτώσεις που αναζητούνται οι φωνές των ίδιων παιδιών (Duncan, 2015· Nicholson et al., 2014) δεν φαίνεται οι ερευνητές να εστιάζουν στο ιδιαίτερο νόημα που έχει ο υλικός κόσμος του παιχνιδιού για τα παιδιά. Η έρευνα αυτή αν και μικρής εμβέλειας έρχεται να συμπληρώσει τα λιγοστά ευρήματα προηγούμενων ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν ότι τα παιχνίδια-αντικείμενα αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία για κάθε παιδί η οποία εμπεριέχει μια μοναδική σύνθεση από επιμέρους αξίες όπως αυτές που εντοπίστηκαν σε αυτή την έρευνα (π.χ. ο N8 αναφέρει «γιατί αυτό είναι το πιο ωραίο από όλα μου τα άλλα παιχνίδια... έχει πιο ωραία χρώματα.. και με το έδωσε ο νονός.. και αυτό το παιχνίδι το έχω δει στην τηλεόραση, όλοι το βλέπουμε...»). Το ενδιαφέρον εδώ, δεν εντοπίζεται στο ποιο παιχνίδι προτιμά ένα παιδί αλλά στο γιατί το προτιμά, και τι φαίνεται να του προσφέρει για παράδειγμα σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο ή σε λειτουργικό, δημιουργώντας και νέα ερωτήματα όπως ποια επίδραση φαίνεται να έχει σε ένα παιδί η εμπορική διάσταση των παιχνιδιών και η μαζική κουλτούρα και πως όλα αυτά συνδέονται με την υλική αξία που προσδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους. Μελλοντικά, θα είχε ίσως ενδιαφέρον να εξετάσουμε πιο συστηματικά ποιες αξίες συνδυάζουν τα παιδιά και με ποιο τρόπο το κάνουν αυτό, αλλά και ποιου είδους αξίες σχετίζονται με συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού και πως αυτές αποτυπώνονται όταν τα παιδιά παίζουν με τα αγαπημένα τους παιχνίδια.

Η διερεύνηση των αγαπημένων παιχνιδιών των παιδιών, ίσως να μπορεί να τροφοδοτήσει την ερευνητική δραστηριότητα που αφορά τα ενδιαφέροντά τους, μέρος των οποίων μπορεί να συνδέεται με τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους, μέσα από μια οπτική που δεν αντιμετωπίζει τα ενδιαφέροντα επιφανειακά, αλλά σε μεγαλύτερο βάθος ως το ιδιαίτερο νόημα που μπορεί να έχουν αυτά τα αντικείμενα για τα παιδιά (Hedges, 2015). Και αυτό θα μπορούσε να μελετηθεί μέσα από την προοπτική της συμμετοχικής έρευνας που υιοθετήθηκε και στην παρούσα

μελέτη. Επιπλέον, όπως έχει διαπιστωθεί και σε έρευνες που εστιάζουν στο παιχνίδι ως δραστηριότητα (Dunkan, 2015· Nicholson et al., 2015) φαίνεται ότι για τα παιδιά είναι αναπόσπαστη η σχέση του παιχνιδιού-αντικειμένου με το παιχνίδι-δραστηριότητα. Πρόκειται για ένα ζήτημα που πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας όταν μελετάμε τις απόψεις τους για τα παιχνίδια τους, καθώς οι προτιμήσεις και οι αιτιολογήσεις τους είναι πιθανόν να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν με συγκεκριμένα παιχνίδια-αντικείμενα, αλλά και των σχέσεων που περιλαμβάνουν αυτές οι δραστηριότητες.

Εκτός από ενδιαφέρουσες ερευνητικές προοπτικές, αναδύονται και σημαντικές εκπαιδευτικές από αυτή τη μελέτη αυτή, καθώς έχει άμεση σύνδεση με την καθημερινή πρακτική στο νηπιαγωγείο. Κατ' αρχάς τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να διευκολύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν ως προς το πως και με τι τα παιδιά επενδύουν τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούν για παιχνίδι, πέρα από τις στερεοτυπικές εικόνες που έχουν να κάνουν με το φύλο και τις γενικότερες καταναλωτικές επιρροές που δέχονται τα παιδιά από το περιβάλλον.

Μια αρχική κατανόηση του νοήματος που κατασκευάζουν τα παιδιά για τα διάφορα αντικείμενα παιχνιδιού, και της αξίας που μπορεί να έχει για κάθε παιδί το αγαπημένο του παιχνίδι, μπορεί να συμβάλλει με ποικίλους τρόπους στο εκπαιδευτικό έργο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αξίες που αποδίδουν τα παιδιά στα παιχνίδια τους μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές ακόμα κι όταν αφορούν το ίδιο αντικείμενο (π.χ. την ίδια κούκλα Barbie), η γνώση αυτή μπορεί να είναι πολύ σημαντική για κάθε εκπαιδευτικό και πρέπει να την αναζητά στην τάξη του/της. Έτσι, θα μπορούσε πιθανά να κατανοήσει καλύτερα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και ανάγκες των παιδιών, και να τα διευκολύνει όταν δυσκολεύονται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει σεβασμό στη δυσκολία ενός παιδιού να μοιραστεί ένα αντικείμενο-παιχνίδι με κάποιον συμμαθητή του όταν γνωρίζει την προσωπική ιστορία του παιδιού με το συγκεκριμένο αντικείμενο και άρα το είδος της κοινωνικοσυναισθηματικής αξίας που έχει για αυτό, προτείνοντας εναλλακτικές που δεν θα διαταράζουν την αίσθηση ασφάλειας που αντλεί το παιδί από το συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, όπως έχει αποδείξει η σχετική έρευνα μέχρι τώρα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις απεριόριστες δυνατότητες που προσφέρουν τα αγαπημένα παιχνίδια για μάθηση καθώς τα ίδια τα παιδιά ως ειδήμονες σε αυτό το πεδίο μπορούν να καθορίσουν και να καθοδηγήσουν τη μαθησιακή εμπειρία σε πεδία όπως ο γραμματισμός (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016· Wohlwend, 2015), τα μαθηματικά, η επίλυση προβλημάτων και η υπολογιστική σκέψη (Παπανδρέου, Καλογιαννίδου & Σοφianoπούλου, 2020), οι φυσικές επιστήμες και η τεχνολογία (Jarrett et al., 2020), ενώ μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ως δούρειο ίππο για να διερευνήσει τα βαθύτερα ενδιαφέροντα των παιδιών (Hedges, 2015) αυξάνοντας έτσι τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπανδρέου, 2020).

Επιπλέον, όπως κάθε συμμετοχική έρευνα, η παρούσα μελέτη παρέχει ιδέες για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν την ενεργητική ακρόαση στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης για να αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Επιτρέποντας και διευκολύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για τα παιχνίδια μπορούμε να ανακαλύψουμε τις δικές τους καινοτόμες οπτικές με τις οποίες βλέπουν το παιχνίδι-αντικείμενο, όχι μόνο ως έτοιμο εμπορικό προϊόν αλλά και ως κάτι που μπορούν να ανακατασκευάσουν ή/και να δημιουργήσουν μόνα τους, ιδέα που συναντιέται με το συνεχώς αυξανόμενο κίνημα των δημιουργών (π.χ. Peppler & Bender, 2013· Wohlwend, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής: Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκουγκουλή, Κ. (1999). Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι: χρήσεις και χρήστες. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Γοντισιώτη, Χ., & Μάγος, Κ. (2016). "Αυτοκίνητο για τα αγόρια κούκλα για τα κορίτσια;" Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών για το παιχνίδι αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού(15)*, 11-21.
- Κογκίδου, Δ. (2015). *Πέρα από το ροζ και το γαλάζιο: όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λιαμάδης, Γ. (2003). Η Γλώσσα των Πραγμάτων: τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης ως φορείς χρηστικής πληροφορίας και συμβολικού νοήματος. *Φιλολογος* (113), 413-427.
- Μπιρμπύλη, Μ. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 35-51.
- Μπιρμπύλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). «Βάζεις το σημαδάκι με το ποντίκι στο angry birds και με το ποντίκι το πας πίσω και μετά το εκτοξεύεις»: Ενθαρρύνοντας το γραμματισμό με τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη: *Γλωσσολογικές & Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σελ. 588-609). Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1999). Το παιχνίδι ως εμπόρευμα. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνας)* (σσ. 347- 355). Αθήνα: Καστανιώτης.
- 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.
- Παπανδρέου, Μ., Λιόλια Φ., & Κακαλιάντη Ε. (2019). Ενισχύοντας τα παιδιά να 'φέρουν' στο Νηπιαγωγείο τα γνωστικά τους αποθέματα: Συμμετοχικές διαδικασίες που επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή των παιδιών. Στο Ανδρούσου, Α., Σφυρόρα, Μ., Βελλοπούλου, Α., Δέλη, Σ., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, Ε., & Σαΐτη, Σ. (Επιμ.) (2019). *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ –ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ* (σσ. 299-310). Ανακτήθηκε από <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>
- Παπανδρέου, Μ., Καλογιαννίδου, Α., & Σοφιανοπούλου, Ι. (2020). *Επιλύοντας προβλήματα με το Bee-Bot και το σχέδιο: Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάπτυξη της μαθηματικής και υπολογιστικής σκέψης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΜΕΡ (ebook) ISBN: 978-618-84599-1-5. Διαθέσιμο από <https://www.omep.gr/e-books-eyliko.html>
- Barthes, R. (1972) *Mythologies*. New York: Noonday.
- Bordova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on play: Learning for life*. Edinburgh: Pearson Longman.
- Chan, K. (2006). Exploring children's perceptions of material possessions: a drawing study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 9(4), 352-366.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood (4th ed)*. London: SAGE publications.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, & Ν. Κουβαράκου, Επιμ.) Αθήνα: Ίων.
- Duncan, A. (2015). Pigs, planes and play-doh: children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-74.
- Elkonin, D.B. (2005). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. New York: Cambridge university press.
- Garvis, S., Odegaard, E. E., & Lemon, N. (2015). *Beyond Observations: Narratives and Young Children*. Boston: Sense.
- Gutman, M. (2008). *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children*. New York: Rutgers University Press.
- Gutman, M. (2013). Physical spaces of childhood. Στο P. S. Fass (Ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (σσ. 249-266). London: Routledge.
- Harcourt, D., & Hägglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: A bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286-299.
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: Theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23, 83-96.

- Jackson K. M. (2001). From control to adaptation: America's toy story. *Journal of American & Comparative Cultures*, 1(2), 139-145. Jarrett et al., 2020
- Jarrett, O. S., Bulunuz, M., Jarrett, R.B., & Bulunuz, N. (2020). Teaching with Toys: Scientific Inquiry through Play. *E-journal The American Association for the Child's Right to Play (IPAUSA)*. Ανακτήθηκε από <http://www.ipausa.org/>
- Kim, K., & Kim, K. (2016). Multimodal play-literacy: a preschooler's storytelling, drawing, and performing of dinosaur extinction theories. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 568-582.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Kudrowitz, B. M., & Wallace, D. R. (2010). The play pyramid : a play classification and ideation tool for toy design. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 36-56.
- Lange, A. (2018). *The Design of Childhood: How Material Culture Shapes Independent Kids*. London: Bloomsbury
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc
- Mertala, P., Karikoski, H., Tähtinen, L., & Sarenius, V. (2016). The value of toys: 6-8-year-old children's toy preferences and the functional analysis of popular analysis of popular toys. *International Journal of play*, 5(1), 11-27.
- Nelson, A. (2005). Children's toy collections in Sweden – A less gender-typed country? *Sex Roles*, 52(1-2), 93-102. doi:10.1007/s11199-005-1196-5
- Nicholson, J., Shimpi, P., Kurnik, J., Carducci, C., & Jevgiovikj, M. (2014). Listening to children's perspectives on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156.
- Nigel, T. (2017). Turning the tables: children as researchers. Στο P. Christensen & A. James (ed.), *Research with children: perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Peppler, K. & Bender, S. (2013). Maker Movement Spreads Innovation One Project at a Time. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 22-27.
- Perry, B., & Dockett, S. (2011). 'How 'bout we have a celebration!' Advice from children on starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 373-386.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge
- Spinner, L., Cameron, L. & Calogero, R. (2018). Peer toy play as a gateway to children's gender flexibility: The effect of (counter)stereotypic portrayals of peers in children's magazines. *Sex Roles*, 79(5-6), 314-328 DOI: 10.1007/s11199-017-0883-3
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443-466). Sage Publications Ltd
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Taner Derman, M. (2018). The examination of the toy perceptions of the children who attend preschool education at the age of 5-6. 8th *International Toy Research Association World Conference, Toys and Material Culture: Design and Consumption*. Paris. Ανακτήθηκε από <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02081331/document>
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927.
- Veresov, N., & Barrs, M. (2016). The history of the reception of Vygotsky's paper on play in Russia and the West. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 26-37.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In I. Schousboe and D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development, Cultural-Historical Perspectives* (pp. 29-54). New York: Springer.
- Wohlwend, K.E. (2015). Making, remaking, and reimagining the everyday: Play, creativity, and popular media. In J. Rowsell & K. Pahl (eds), *Routledge handbook of literacy studies* (pp. 548-560). London: Routledge.