

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 20 (2024)

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ: Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι

ΟΜΕΡ ΕΛΛΑΔΟΣ - ΟΜΕΡ Greece

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world

Θεματικό τεύχος:
Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Τεύχος/Volume 20 (2023-2024)
Online ISSN: 2623-3487

Ερευνώντας
τον κόσμο
του παιδιού

Investigating
the child's
world

Θεματικό τεύχος:
Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι



Προσκεκλημένη επιμελήτρια έκδοσης (guest editor):

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

Συντακτική Ομάδα:

Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος (2022 - 2025)

Υπεύθυνη έκδοσης

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Velloroulou), Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής
ΟΜΕΡ Ελλάδος

Συν-υπεύθυνη έκδοσης

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

Μέλη Επιτροπής Έκδοσης

Σοφία Σαΐτη (Sofia Saiti), Αντιπρόεδρος Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος
Ελένη Πασχαλίδου (Eleni Paschalidou), Ταμίας Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος
Βασιλική Μαντζουράτου (Vassiliki Mantzouratou), Υπεύθυνη Δημοσίων Σχέσεων
Διοικούσας Επιτροπής ΟΜΕΡ Ελλάδος

Στοιχειοθεσία τόμου:

Αγγελική Βελλοπούλου (Angeliki Velloroulou), Γραμματέας Διοικούσας Επιτροπής
ΟΜΕΡ Ελλάδος

© Copyright 2023-2024 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

2023-2024 • ΤΕΥΧΟΣ 20

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ
ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

INVESTIGATING
THE CHILD'S WORLD

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ

Το σύγχρονο παιδικό παιχνίδι

Επιστημονικές εργασίες

Παπανδρέου, Μ.

Αθανασοπούλου, Α.

Κανάκη, Μ., & Παπανδρέου, Μ.

Βελλοπούλου, Α., Καμπεζά, Μ., Σκοπελίτη, Ε., Φύσσα, Α., & Φωτοπούλου, Β.

Παπαδοπούλου, Κ., Σφυρόερα, Μ., & Τσερμίδου, Λ.

Μπιρμπίλη, Μ., & Κυριακίδου, Μ.

Νικηφορίδου, Ζ.

Δογάνη, Κ.

Πασχαλίδου, Ε.

Γκλούμπου, Α., & Κακανά, Δ.-Μ.

Χρήστου, Κ., & Κανδύλη, Α.

Μπιζιώτα, Κ., & Παπαδοπούλου, Μ.

Φιδάνα, Σ., & Καρασαββίδης, Η.

Πίνακας Περιεχομένων

Επιστημονικές εργασίες

Παπανδρέου, Μ. Ανιχνεύοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύγχρονο παιχνίδι. Εισαγωγικό Σημείωμα	5
Αθανασοπούλου, Α. Το μοναχικό παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης και αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας	21
Κανάκη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού	34
Βελλοπούλου, Α., Καμπεζά, Μ., Σκοπελίτη, Ε., Φύσσα, Α. & Φωτοπούλου, Β. Παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης	49
Παπαδοπούλου, Κ., Σφυρόερα, Μ. & Τσερμίδου, Λ. Εκπαιδύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος	67
Μπιρμπίλη, Μ. & Κυριακίδου, Μ. Το ριφοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: Οπτικές και πρακτικές	87
Νικηφορίδου, Ζ. Ρίσκο και Υπαίθριο παιχνίδι: δυνατότητες και ευκαιρίες	101
Δογάνη, Κ. Κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι	105
Πασχαλίδου, Ε. Η απόλαυση του κειμένου: παιχνίδια με το κείμενο και την εικόνα στο μεταμυθοπλαστικό εικονογραφημένο βιβλίο	119
Γκλούμπου, Α. & Κακανά, Δ.-Μ. Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο	128
Χρήστου, Κ. & Κανδύλη, Α. Μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι για την πρώιμη κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης	142
Μπιζώτα, Κ. & Παπαδοπούλου, Μ. Ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνιδοποιημένες τάξεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	156
Φιδάνα, Σ. & Καρασαββίδης, Η. Το Minecraft ως μέσο προώθησης δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία: μια μελέτη περίπτωσης με δύο ομάδες νηπίων	173

Αθήνα, 20/12/2024

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 20^{ου} 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.).

Το 20^ο τεύχος είναι Θεματικό και έχει τίτλο «Το σύγχρονο παιχνίδι των παιδιών». Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στο παρόν τεύχος παρουσιάστηκαν σε μια πρώτη μορφή στο 13^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ Ελλάδος, το οποίο πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη, 26, 27 & 28 Μαΐου 2023, με τη στήριξη και συνεργασία του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) και υπό την αιγίδα της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο παρόν τεύχος παρουσιάζονται επιλεγμένες εργασίες, οι οποίες υποβλήθηκαν σε κρίση και αξιολόγηση από ανώνυμους κριτές. Οι εργασίες αυτές συμβάλουν στο διάλογο για την προώθηση του παιδικού παιχνιδιού στα διάφορα πλαίσια (π.χ. οικογενειακό, σχολικό), καθώς και στην ανάδειξη της ποικιλίας, πολυπλοκότητας και αξίας του για το παιδί, την εκπαίδευση, την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Ευχαριστούμε τους συγγραφείς των εργασιών, τους επιστημονικούς κριτές, την προσκεκλημένη επιμελήτρια έκδοσης Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε. κ. Μαρία Παπανδρέου τους συνεργάτες της συγκεκριμένης έκδοσης, και εσάς τους αναγνώστες.

Η Διοικούσα Επιτροπή ΟΜΕΡ Ελλάδος

Ανιχνεύοντας τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύγχρονο παιχνίδι.

Εισαγωγικό Σημείωμα

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

Tracing the changes in children's play. Editorial

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

ABSTRACT

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

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

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

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

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

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

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

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

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

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

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

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

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

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

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

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

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

ΠΑΙΡΝΟΝΤΑΣ ΣΟΒΑΡΑ ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. Ψηφιακές διαστάσεις του παιχνιδιού στο σημερινό κόσμο

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 286-299. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.5>
- Albin-Clark, J. & Archer, N. (2023). *Resisting the marginalisation of children's right to play*. EERA. Ανακτήθηκε από <https://blog.eera-ecer.de/childrens-right-to-play/>
- Armstrong, F., & Gaul, D. (2023). Review of the international play policies and their contribution to supporting a child's right to play. *Children & Society*, 37, 2179–2195. <https://doi.org/10.1111/chso.12773>
- Aspán, M. (2023). "Chapter 9 Article 31 – the Forgotten Right to Cultural Life and the Arts". In *The Rights of the Child*. Leiden, The Netherlands: Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004511163_020
- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- Brussoni, M. (2020), "Outdoor risky play", in Burns, T. and F. Gottschalk (eds.), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1b5847ec-en>.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., ... & Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423-6454.
- Bubikova-Moan J., Næss Hjetland H., Wollscheid S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>

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

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

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

*Δρ. Άννα Αθανασοπούλου, Νηπιαγωγός, Προϊσταμένη 41^{ου} Νηπιαγωγείου Ηρακλείου,
anna.atha@gmail.com*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

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

*Dr. Anna Athanasopoulou, Preschool teacher, Head teacher 41st Iraklion Kindergarten,
anna.atha@gmail.com*

ABSTRACT

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

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

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το μοναχικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

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

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

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

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

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

Χαρακτηριστικά και οφέλη του μοναχικού παιχνιδιού

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

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

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

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

Μοναχικό παιχνίδι, Κοινωνικο-συνασθηματική Ανάπτυξη και Αυτονομία

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

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

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

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

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

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός της έρευνας

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

Δείγμα

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

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

Ερευνητικά εργαλεία

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

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

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

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

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

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

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

Διαπραγμάτευση και είσοδος στο πεδίο

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

Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

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

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

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

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

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

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

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

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

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

Σκηνή αρ. 1: Μικρή Τάξη.

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

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

Χώρος: Κουκλόσπιτο.

Δραστηριότητα: Ελεύθερο παιχνίδι.

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

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

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

Σκηνή αρ. 2: Μικρή Τάξη.

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

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

Χώρος: Κουκλόσπιτο.

Δραστηριότητα: Ελεύθερο παιχνίδι.

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

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

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

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

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

Σκηνή αρ. 3: Μεσαία Τάξη.

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

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

Χώρος: Τραπέζια δραστηριοτήτων.

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

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

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

Σκηνή αρ. 4: Μικρή Τάξη.

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

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

Χώρος: Παρεούλα / Τραπέζια δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητα: Ελεύθερες δραστηριότητες: Υποδοχή-Προσέλευση μαθητών.

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

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

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

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

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

Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού

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

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

Preschool children's perspectives on learning through play

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

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

ABSTRACT

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

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

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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

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

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

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

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

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

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι αντιλήψεις των παιδιών μέσα από την κοινωνικό – πολιτισμική οπτική

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

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

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

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού

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

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

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

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

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

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

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

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

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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

Συμμετέχοντες

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

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

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

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

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

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

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης

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

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


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

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

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

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

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

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

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη μάθηση στο πλαίσιο του παιχνιδιού

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

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

Πίνακας 2. Ποια είδη παιχνιδιού αποτελούν πλαίσιο μάθησης

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

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

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

π30: Και εκεί μαθαίνω κάτι.

ε: Τι μαθαίνεις;

π30: Να βρίσκω τα κομμάτια [...].

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

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

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

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

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

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

Να μάθω να μοιράζομαι τα παιχνίδια (π32)

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

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

Να φτιάχνω πύργους μέχρι το ταβάνι (π10)

ε: Όταν είσαι εκεί στα παζλ, μαθαίνεις κάτι;

π27: Μαθαίνω να φτιάχνω παζλ μόνος μου

ε: Τι έμαθες (με το παζλ);

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

γ. η κατάκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενήλικη ζωή

(Στην κουζίνα) Μαθαίνω να μαγειρεύω (π32)

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

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

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

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

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

α. η ενεργή εμπλοκή στη διαδικασία του παιχνιδιού

ε: Πώς μαθαίνεις να μαγειρεύεις στην κουζίνα;

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

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

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

β. η σκέψη

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

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

γ. η προσπάθεια

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

(Παζλ) Προσπαθώ να το κάνω (π12)

δ. η εξάσκηση

Θα κάνεις εξάσκηση και έτσι μαθαίνεις (π30)

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

ε. η φαντασία

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

στ. η διαδικασία

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

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

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

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

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

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

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

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

ε: Του λες πώς να παίζει το παιχνίδι;

π33: Ναι.

ε: Του εξηγείς, δηλαδή, τους κανόνες;

π33: Ναι.

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

π33: Ναι.

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

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

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

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

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

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

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

- Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Wahle, N., & Roer-Strier, D. (2019). A Qualitative Interview with Young Children: What Encourages or Inhibits Young Children's Participation? *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 160940691984051. <https://doi.org/10.1177/1609406919840516>
- Pyle, A., & Alaca, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ., Β.Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμ., Κ. Μιχαλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Στο J. V. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez (Eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (σσ. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356–401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Ruscoe, A., Barblett, L., & Barratt-Pugh, C. (2018). Sharing Power with Children: Repositioning Children as Agentic Learners. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(3), 63–71. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.3.07>
- Sandberg, A., Broström, S., Johansson, I., Frøkjær, T., Kieferle, C., Seifert, A., ... Laan, M. (2017). Children's Perspective on Learning: An International Study in Denmark, Estonia, Germany and Sweden. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0759-5>
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., ... Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ. (2021). Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 83–101. <https://doi.org/10.12681/icw.30024>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>
- Wood, E. (2014). Free Choice and Free Play in Early Childhood Education: Troubling the Discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Wu, S.-C. (2015). What Can Chinese and German Children Tell Us About Their Learning and Play in Kindergarten? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 338–351. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042125>

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



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



Παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρία: Απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Αγγελική Βελλοπούλου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., avello@upatras.gr,
Μαρία Καμπεζά, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., kampeza@upatras.gr,
Ειρήνη Σκοπελίτη, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., eskopel@upatras.gr,
Αριστέα Φύσσα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., arfysa@upatras.gr,
Βασιλική Φωτοπούλου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., yfotopoulou@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο μελετά τις απόψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (ΥΕΠΕ) για το παιχνίδι και τη σχέση του με τη μάθηση σε ετερογενείς τάξεις νηπιαγωγείου, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Εστιάζοντας στο παράδειγμα του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Πατρών, συζητούνται με δευτεροετείς και τριτοετείς ΥΕΠΕ θέματα που σχετίζονται με: τη νοηματοδότηση του παιχνιδιού και τη σχέση του με τη μάθηση, τον ρόλο του/της νηπιαγωγού την ώρα που τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία παίζουν ελεύθερα, καθώς και τις προκλήσεις και τις δεξιότητες που αφορούν το μελλοντικό τους επάγγελμα στη διαδικασία προώθησης της ενεργούς συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι ΥΕΠΕ προσεγγίζουν με πολλαπλούς τρόπους το παιχνίδι και σπάνια συνδέουν το ελεύθερο παιχνίδι με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θεωρούν ότι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, περιορίζεται στην επιβολή κανόνων, στην παροχή σύντομης βοήθειας και στη στιγμιαία διαχείριση κρίσεων. Ακόμη, βρέθηκε να εκλείπει μία παιδαγωγική και ενταξιακή οπτική ως προς το παιχνίδι και τη μάθηση που συντελείται μέσω αυτού, για όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, και ως προς τις δεξιότητες που συνδέονται με τη διενέργεια του μελλοντικού τους επαγγελματικού ρόλου. Τέλος, αναλύονται οι προεκτάσεις που έχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στη διαδικασία εμπλουτισμού της αρχικής εκπαίδευσης των ΥΕΠΕ στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, με τρόπους που να αναδεικνύονται τα σημεία σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι, τη μάθηση και την παιδαγωγική της ένταξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών, Παιδιά με και χωρίς αναπηρία, Προσχολική εκπαίδευση

Play in heterogenous classrooms for children with and without disability: Perspectives of student early childhood education teachers

Angeliki Vellopoulou, University of Patras, DESECE, avello@upatras.gr,
Maria Kampeza, University of Patras, DESECE, kampeza@upatras.gr,
Irina Skopeliti, University of Patras, DESECE, eskopel@upatras.gr,
Aristea Fyssa, University of Patras, DESECE, arfysa@upatras.gr,
Vassiliki Fotopoulou, University of Patras, DESECE, yfotopoulou@upatras.gr

ABSTRACT

This article examines the views of student early childhood education teachers (ECETs) on play and its relation to learning in heterogeneous classrooms of kindergartens, when children with and without disability co-exist. More specifically, focusing on the example of the Undergraduate Department of Educational Sciences and Early Childhood Education of the University of Patras, we examined the views of second and third year student ECETs on issues related to: their understanding of play and its relationship with learning; the role of the ECET when children with and without disability play freely;

and the challenges and skills related to their future profession in the process of promoting the active participation of all children in play. The results highlight that student ECETs approach play in multiple ways and rarely link free play to teaching and learning. They believe that the role of ECETs during free play is limited to enforcing rules, providing brief assistance, and managing crises. Furthermore, a pedagogical and inclusive perspective was found to be absent in their views of play and playful learning for children with and without disability, as well as in their views for the skills they will need for their future professional role. Finally, the implications that the results of this research have for the process of enriching the initial education of preschool teachers at the University of Patras are discussed, so as to highlight the intersection between play, learning and the pedagogy of inclusion.

KEY WORDS: Play; Student teachers' perspectives; Children with and without disability; Early childhood education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη όλων των παιδιών αναγνωρίζεται και προωθείται μέσα από πολιτικές διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών στους οποίους η Ελλάδα συμμετέχει ως ενεργό κράτος-μέλος. Η αρχή έγινε με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών που δημοσιεύθηκε το 1989, όπου στο Άρθρο 31 αναφέρεται ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα να συμμετέχει σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, ήδη από την προσχολική ηλικία (United Nations, 1989). Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, ο ίδιος οργανισμός, μέσω της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, υποχρεώνει ρητά τα υπογράφοντα κράτη-μέλη στο Άρθρο 30 να διασφαλίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, όπως και οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία, για παιχνίδι (United Nations, 2006). Υπό το πρίσμα αυτής της δικαιωματικής πολιτικής, ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική και την Ενταξιακή Εκπαίδευση μέσω της δημοσίευσης της Αναφοράς για την Ενταξιακή Προσχολική Εκπαίδευση (European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, 2017) καθώς και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με το Εγχειρίδιο για την Ενταξιακή Προσχολική Φροντίδα και Εκπαίδευση (European Commission, 2021) έθεσαν το παιχνίδι ως πλαίσιο αναφοράς για τη βελτίωση της ποιότητας της ένταξης των παιδαγωγικών προγραμμάτων που προσφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση.

Αν και αναγνωρίζεται ευρέως η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη όλων των παιδιών, ο ορισμός του παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, λόγω της πολυσήμαντης και ευμετάβλητης φύσης του (Gordon, 2008). Η σχετική βιβλιογραφία συνήθως καταλήγει στην προσπάθεια προσδιορισμού του παιχνιδιού μέσω της αναγνώρισης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα ότι πρόκειται για μια συμπεριφορά που έχει εθελοντικό χαρακτήρα, προσφέρει χαρά ή ικανοποίηση στον παίκτη, ενέχει κάποια υπερβολή, ή τουλάχιστον διακρίνεται από την πραγματικότητα (Burghardt, 2011, Fromberg & Bergen 2006).

Αντίστοιχη δυσκολία με τον προσδιορισμό του παιχνιδιού συναντά κάποιος που επιχειρεί να δημιουργήσει κατηγορίες για τους διαφορετικούς τύπους παιχνιδιών. Οι κατηγορίες που συναντάμε στη βιβλιογραφία δεν είναι εξαντλητικές και συχνά περιλαμβάνουν αλληλοεπικαλύψεις. Τα κριτήρια κατηγοριοποίησης διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική εξέτασης (π.χ. αναπτυξιακή οπτική, εκπαιδευτική οπτική). Ορισμένα κριτήρια που συναντάμε συνήθως αφορούν το χώρο του παιχνιδιού (π.χ. παιχνίδια σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους), τον αριθμό των παικτών (π.χ. ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια), τη χρήση αντικειμένων (π.χ. παιχνίδια με μπάλες), την τύχη που μπορεί να καθορίζει τους κανόνες ή τον νικητή (π.χ. παιχνίδια με ζάρια, ο τροχός της τύχης), ή και συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. μαθηματικά παιχνίδια, θεατρικά παιχνίδια) (Lillard, 2015).

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντάμε συχνά τον συσχετισμό του παιχνιδιού με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η αναφορά στο παιχνίδι σχετίζεται με συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα τον ρόλο του παιχνιδιού στην κοινωνική και

συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών (Canning, 2016) ή/και με την αξία συγκεκριμένου είδους παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι ρόλων στη μάθηση και την εκπαίδευση (Fleer, 2014). Επιπλέον, η αναφορά στο παιχνίδι μπορεί να σχετίζεται και με μια συνολικότερη οπτική που υποστηρίζει ότι κάθε παιχνίδι, οποιασδήποτε κατηγορίας, ενέχει κάποια εκπαιδευτική σημασία καθώς διευκολύνει τη μάθηση και περιλαμβάνει διάφορες μαθησιακές συνθήκες (Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006, Weisberg et al., 2015).

Οι έρευνες για το παιχνίδι και την παιδαγωγική του παιχνιδιού συνήθως αφορούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Στις περιπτώσεις σχετικών ερευνών για παιδιά με αναπηρία οι συμμετέχοντες προσδιορίζονται κυρίως από το είδος της αναπηρίας, το οποίο λειτουργεί ως διακριτικό χαρακτηριστικό (π.χ. παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, παιδιά με κινητικές αναπηρίες). Συχνά τα παιδιά με αναπηρία θεωρείται ότι έχουν «ελλείψεις» σε σχέση με το παιχνίδι ή/και ότι το παιχνίδι γίνεται βασικό εργαλείο για αξιολόγηση και παρέμβαση (Goodley & Runswick-Cole, 2010). Το παιχνίδι των παιδιών, όμως, είναι μια αμοιβαία, συλλογική και χωρίς αποκλεισμούς εμπειρία σύμφωνα με τους Burke και Claughton (2019). Στη μελέτη τους παρουσιάζουν τέσσερις περιπτώσεις για να δείξουν τον ενεργητικό χαρακτήρα του παιχνιδιού των παιδιών με αναπηρία, τα οποία κάνουν επιλογές, προσδιορίζουν τη δράση τους και συν-κατασκευάζουν νοήματα.

Ακολουθώντας την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται τα τελευταία χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση, θεωρούμε ότι η μελέτη για το παιχνίδι στην εκπαίδευση οφείλει να ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες των τάξεων και να λαμβάνει υπόψη όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Στην κατεύθυνση αυτή επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης (στο εξής ΥΕΠΕ) σε πλαίσιο ετερογενών τάξεων, καθώς υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών στη βιβλιογραφία.

Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών για το παιχνίδι

Συχνά οι απόψεις των ΥΕΠΕ επηρεάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν και το περιεχόμενο που επεξεργάζονται, επομένως η μελέτη αυτών των απόψεων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευσή τους. Οι Sherwood και Reifel (2010) μελέτησαν συστηματικά τις απόψεις 7 ΥΕΠΕ σχετικά με το παιχνίδι αναδεικνύοντας τις πολλαπλές ερμηνείες τους για το παιχνίδι. Οι κατηγορίες «καθορισμένο από το παιδί», «δημιουργικό και με φαντασία», «διασκεδαστικό», «χωρίς επικέντρωση σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα», «κινητικό» αποτέλεσαν τις κύριες επιλογές του δείγματος για τον άξονα «το παιχνίδι είναι». Οι κατηγορίες «παιχνίδια (games)», «προσποίηση», «κουκλόσπιτο», «κίνηση» και «ομαδική δράση» αποτέλεσαν τις κύριες επιλογές του δείγματος για τον άξονα «το παιχνίδι περιλαμβάνει», ενώ για τον άξονα «το παιχνίδι πραγματοποιείται» οι επιλογές του δείγματος αφορούσαν κυρίως τις διαστάσεις «έξω/αυλή» και στο «σπίτι». Επιπλέον, ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση οι Sherwood και Reifel (2013) αναφέρουν ότι οι ΥΕΠΕ θεωρούν σημαντικό το παιχνίδι, αλλά όχι απαραίτητο για τη μάθηση, καθώς η μάθηση που ενθαρρύνεται μέσω του παιχνιδιού είναι «κατώτερη» από τη μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός παιχνιδιού. Οι van der Aalsvoort, Prakke, Howard, König και Parkkinen (2015) μελέτησαν ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν στο παιχνίδι οι ΥΕΠΕ από 4 χώρες (Ολλανδία, Ουαλία, Γερμανία, Φινλανδία) και πώς περιγράφουν το ρόλο τους στη διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Ως βασικές κατηγορίες που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι προέκυψαν οι εξής: «διασκέδαση», «επιλογή/εθελοντική συμμετοχή», «κανόνες που ορίζονται από τα παιδιά», «απουσία εξωτερικού στόχου», ενώ για τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αναδείχθηκαν τρεις κατηγορίες: «εμπλουτισμός της δραστηριότητας», «ουδέτερος», και «κυρίαρχος ή ελεγκτικός». Για τους Jung και Jin (2014) οι αντιλήψεις για το παιχνίδι μπορεί να οργανωθούν γύρω από τρεις άξονες: τη σημασία του παιχνιδιού στις τάξεις, τον ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση, και τον ρόλο του παιχνιδιού ως μέρος του Προγράμματος Σπουδών. Στην έρευνά τους μελέτησαν αν διαφέρουν οι αντιλήψεις 207 ΥΕΠΕ ανάλογα με το έτος φοίτησης και αν η εμπειρία από μαθήματα που σχετίζονται με το παιχνίδι συμβάλλει στη συσχέτιση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές/τριες έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι σε σχέση με τους/τις τελειόφοιτους/τες, κυρίως για τον ρόλο που παίζει στη μάθηση, ενώ η συμμετοχή σε μαθήματα που σχετίζονται με το παιχνίδι συμβάλλει στη διατήρηση θετικών αντιλήψεων για το παιχνίδι μέχρι το τέλος των σπουδών. Ανάλογα ευρήματα με τις διεθνείς έρευνες που αναλύθηκαν πιο πάνω καταγράφονται και στην έρευνα των Καμπεζά, Βελλοπούλου, Κουφού, Ράικου και Φιλιππίδη (2020) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα.

Οι ΥΕΠΕ συνδέουν το παιχνίδι με την ψυχαγωγία, τη μάθηση και την ανάπτυξη αναφέροντας μαζί με τη γνωστική διάσταση, τη σωματική και τη συναισθηματική (Altun, 2018). Η συναισθηματική διάσταση του παιχνιδιού εντοπίζεται και ως μια συνθήκη προώθησης και ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της δημιουργίας θετικής ατμόσφαιρας αλλά και της έκφρασης συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών (Hurme et al., 2023). Επίσης, το παιχνίδι και κυρίως το οργανωμένο, γίνεται αντιληπτό ως μέσο για διδακτική παρέμβαση (Altun, 2018). Εντούτοις, όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες (Loizou & Theodosiou, 2022, Rodriguez-Meehan, 2022), εντοπίζεται μία αντίφαση στις αντιλήψεις των ΥΕΠΕ: παρότι συνδέουν το παιχνίδι με χαρακτηριστικά ελευθερίας και αυτονομίας, το προσδιορίζουν ως ενέργεια καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό, με έμφαση στο αποτέλεσμα και στους εκπαιδευτικούς στόχους.

Τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών ουσιαστικά αναδεικνύουν την πολλαπλή νοηματοδότηση του παιχνιδιού από τους/τις ΥΕΠΕ, γεγονός που μάλλον τονίζει την αναγκαιότητα μελέτης των απόψεών τους ως θεμελιώδες βήμα για την οργάνωση της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα, το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2022) προωθεί τη μάθηση και διδασκαλία μέσω παιχνιδιού, υιοθετώντας παράλληλα μια ενταξιακή προοπτική για την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Κατά συνέπεια, και προκειμένου να ακολουθήσουν τις συστάσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης οφείλουν να υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στην ετερογένεια όλων των παιδιών και να υποστηρίζουν την ενεργή τους συμμετοχή στο παιχνίδι.

Αναγνωρίζοντας την αξία του παιχνιδιού για την εκπαίδευση όλων των παιδιών και επιχειρώντας να εναρμονίσουμε τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, έχουμε εντάξει την παιδαγωγική του παιχνιδιού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΠΣ) του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (στο εξής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.). Με σκοπό να υποστηρίξουμε την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διατυπώσαμε τα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των ΥΕΠΕ του Β' και Γ' Έτους του ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.:

- (α) Πώς νοηματοδοτούν οι ΥΕΠΕ το παιχνίδι και τη σχέση του με τη μάθηση, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;
- (β) Ποιο ρόλο πιστεύουν οι ΥΕΠΕ ότι έχει ο/η νηπιαγωγός την ώρα που τα παιδιά παίζουν ελεύθερα;
- (γ) Ποιες προκλήσεις θεωρούν οι ΥΕΠΕ ότι θα αντιμετωπίσουν και ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι χρειάζεται να αποκτήσουν για την προώθηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Δείγμα

Σαράντα ΥΕΠΕ (20 φοιτήτριες Β' έτους και 20 φοιτήτριες και 1 φοιτητής Γ' έτους), που παρακολουθούσαν το ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023, συμμετείχαν στην έρευνα. Η ηλικία τους κυμαίνονταν από 23 έως 30 χρονών.

Σύμφωνα με το ΠΠΣ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., οι ΥΕΠΕ προετοιμάζονταν ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών σε εν γένει ετερογενείς τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Επίσης, ήδη από το Β' έτος, εμπλέκονταν σε υποχρεωτικά και επιλογής μαθήματα πρακτικής άσκησης (ΠΑ), ενώ κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων είχαν ξεκινήσει και τις πρώτες επισκέψεις σε γενικά νηπιαγωγεία του Νομού Αχαΐας.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Οι ερευνήτριες προχώρησαν στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με την ηλικία και το έτος φοίτησης των ΥΕΠΕ. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, περιελάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες, με βάση τον σκοπό της έρευνας, συνοδευόταν από την ακόλουθη περιγραφή μίας υποθετικής τάξης γενικού νηπιαγωγείου, όπου φοιτούσαν παιδιά με και χωρίς αναπηρία «Σε μια τάξη γενικού νηπιαγωγείου στο κέντρο της Πάτρας φοιτούν 20 παιδιά, από τα οποία 12 είναι κορίτσια, και 8 αγόρια, 10 νήπια και 10 προνήπια. Ένα προνήπιο κορίτσι, έχει νοητική αναπηρία και ένα νήπιο αγόρι, βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού.». Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες:

1. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι έχει μία εκπαιδευτική κατάσταση για να είναι παιχνίδι; Περιγράψτε παραδείγματα που παραπέμπουν σε παιχνίδι στην τάξη;
2. Αν περιγράφατε σε κάποιον (που δεν γνωρίζει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου) την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές σε αυτό το πλαίσιο τάξης, τι θα του λέγατε ότι κάνουν τα παιδιά εκείνη την ώρα;
3. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο;
4. Κάποιοι πιστεύουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Κάποιοι πιστεύουν ότι το οργανωμένο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Ποια είναι η δική σας άποψη; Αιτιολογήστε.
5. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ή των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού σε αυτό το πλαίσιο τάξης; Δώστε ένα παράδειγμα.
6. Ποιες προκλήσεις πιστεύετε ότι μπορεί να αντιμετωπίσετε ως μελλοντικοί/κές νηπιαγωγοί ως προς την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;
7. Ποιες δεξιότητες πιστεύετε ότι πρέπει να διδαχθείτε για να προωθήτε το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία;

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις διερευνούν πώς οι ΥΕΠΕ νοηματοδοτούν το παιχνίδι και το ελεύθερο παιχνίδι, και πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ ελεύθερου παιχνιδιού και μάθησης, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία (1ο ερευνητικό ερώτημα). Η ερώτηση 5 έγινε για να αναδείξει τις αντιλήψεις των ΥΕΠΕ σχετικά με τον ρόλο του/της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι σε ετερογενείς τάξεις (2ο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις στοχεύουν στον εντοπισμό των σκέψεων των ΥΕΠΕ σχετικά με τις προκλήσεις που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν και τις δεξιότητες που θεωρούν ότι θα χρειαστούν ως μελλοντικοί/κές νηπιαγωγοί για την προώθηση του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις (3ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι απαντήσεις των ΥΕΠΕ στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διαβάστηκαν αρκετές φορές, αναλύθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, και ποσοτικοποιήθηκαν για να αποτυπωθεί η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών και άρα τα στοιχεία εκείνα στα οποία δίνουν έμφαση οι ΥΕΠΕ. Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με επαγωγικό τρόπο (Boyatzis, 1998) και περιελάμβανε πολύ προσεκτικά βήματα, ώστε να αποτυπωθεί το νόημα που προσπαθούσαν να αποδώσουν οι ΥΕΠΕ μέσα από τα λόγια τους.

Διαδικασίες

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ερευνήτριες εξασφάλισαν άδεια, όπως προβλέπεται, από το Διοικητικό Συμβούλιο του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (υπ' αριθμ. συνέλευση Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., 4/13-12-2022). Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε στο πλαίσιο των εργαστηρίων πρακτικής άσκησης του Β' και Γ' έτους, αφού διατυπώθηκαν με σαφήνεια, γραπτώς και προφορικώς, οι αρχές της ηθικής δεοντολογίας περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των πληροφοριών και περί εθελοντικής συμμετοχής στην έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τις συμμετοχές των ΥΕΠΕ στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με δύο διαφορετικούς τρόπους. Για τον πρώτο τρόπο, κάθε ΥΕΠΕ τοποθετήθηκε σε διαφορετική κατηγορία με βάση τη συνολική απάντηση που έδωσε σε κάθε ερώτηση. Για τον δεύτερο τρόπο, καταμετρήθηκαν οι αναφορές που εντοπίστηκαν στο σύνολο των απαντήσεων των ΥΕΠΕ ανά ερώτηση. Και οι δύο κωδικοποιήσεις πραγματοποιήθηκαν ανεξάρτητα από δύο μέλη της ερευνητικής μας ομάδας. Οι όποιες διαφωνίες υπήρξαν μεταξύ τους συζητήθηκαν, μέχρι να καταλήξουν σε έναν κοινό τρόπο κωδικοποίησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους δύο τρόπους κωδικοποίησης, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση, ώστε να αποτυπώνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα ευρήματα. Επιπλέον, ενδεικτικά αποσπάσματα συμπεριλήφθηκαν προς ανάδειξη των απόψεων των ΥΕΠΕ.

Νοηματοδότηση του παιχνιδιού, του ελεύθερου παιχνιδιού και της σχέσης μεταξύ του ελεύθερου παιχνιδιού και της μάθησης, σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών εκείνων που πρέπει να διαθέτει μία εκπαιδευτική κατάσταση για να θεωρηθεί παιχνίδι. Οι απαντήσεις των ΥΕΠΕ παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Στην πλειονότητα των αναφορών που κατεγράφησαν, φαίνεται ότι αξιοποιήθηκε το κριτήριο των πιθανών παιγνιωδών στοιχείων. Για παράδειγμα, μία από τις ΥΕΠΕ του Γ' έτους ανέφερε «Υπάρχουν ρόλοι για όλα τα παιδιά, αντικείμενα (ζάρια/κορίνες), χρόνος, βαθμοί, νικητής και χαμένος [...]». Πολλές είναι οι αναφορές κυρίως από τις τριτοετείς ΥΕΠΕ αλλά και από ορισμένες του Β' έτους, που βασίζονταν στο κριτήριο του αριθμού των παικτών, αν και οι αναφορές αφορούν κυρίως το ομαδικό παιχνίδι και όχι τόσο το ατομικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αναφορά «Μια εκπαιδευτική κατάσταση για να είναι παιχνίδι πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά πρέπει να προάγει το ομαδικό πνεύμα, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τα άτομα της τάξης [...]».

Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι πολλές τριτοετείς ΥΕΠΕ στις αναφορές τους αξιοποιούν το κριτήριο της σχέσης του παιχνιδιού με τη μάθηση και τη διδασκαλία (14 αναφορές), ενώ στην περίπτωση των δευτεροετών ΥΕΠΕ το κριτήριο αυτό αξιοποιείται πολύ λιγότερο (6 αναφορές). Επιπλέον, σημαντικός είναι ο αριθμός των αναφορών που στηρίζονται στο κριτήριο της πρωτοβουλίας του παιδιού ή της/του νηπιαγωγού (οργανωμένο ή ελεύθερο παιχνίδι). Ειδικότερα, ενώ οι ΥΕΠΕ του Β' έτους κάνουν αναφορές τόσο στο οργανωμένο όσο και στο ελεύθερο παιχνίδι, οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, που έχουν πιθανώς επηρεαστεί από το περιεχόμενο των εργαστηρίων ΠΑ, στα οποία προσεγγίζεται αποκλειστικά το οργανωμένο παιχνίδι, φαίνεται ότι προσδιορίζουν το παιχνίδι έχοντας κατά νου μόνο το οργανωμένο παιχνίδι και παραβλέποντας το ελεύθερο.

Μέσα από τις γραπτές αναφορές, διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι ΥΕΠΕ τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους περιέγραψαν είδη παιχνιδιών, με επικρατέστερες κατηγορίες εκείνες που παραπέμπουν στο οργανωμένο παιχνίδι στην τάξη, όπως το δραματικό και το κινητικό παιχνίδι ή το εικαστικό και το μουσικό παιχνίδι. Πολύ λίγες αναφορές γίνονται στα επιτραπέζια

παιχνίδια, τα παιχνίδια λογικής ή τα γλωσσικά παιχνίδια, και ακόμη λιγότερες στο βιβλίο και τα ήσυχα παιχνίδια ή τα παιχνίδια γνώσεων.

Η ανάλυση ανέδειξε, ακόμη, τις περιπτώσεις στις οποίες φαίνεται ότι λαμβάνεται υπόψη το ετερογενές πλαίσιο της τάξης. Δώδεκα από 21 ΥΕΠΕ του Γ' έτους και 7 από 20 ΥΕΠΕ του Β' έτους φαίνεται πως λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο που έχει τεθεί και μάλιστα θεωρούν ότι το παιχνίδι προσδιορίζεται με τον ίδιο τρόπο για όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Για 3 δευτεροετείς ΥΕΠΕ, το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία παρουσιάζεται πως είναι διαφορετικό από εκείνο των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία. Τα παιδιά με αναπηρία αλληλεπιδρούν μόνο με τον/τη νηπιαγωγό. Ταυτοχρόνως θεωρούν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν έχουν όμοιες ικανότητες και αντιλήψεις για το παιχνίδι, όπως οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία, και ως εκ τούτου, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαφορετικές/ξεχωριστές από το τι κάνουν οι συνομήλικοι στην τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της θεώρησης δίνεται από μία ΥΕΠΕ, η οποία αναφέρει «Ένα παράδειγμα είναι το νήπιο αγόρι που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, μαζί με τη βοήθεια της νηπιαγωγού βλέπει τις εικόνες ενός βιβλίου που του δείχνει με το δάχτυλό της η νηπιαγωγός. Δεύτερο παράδειγμα είναι το κορίτσι με τη νοητική αναπηρία προσπαθεί να φτιάξει σχέδια με την πλαστελίνη. Τα υπόλοιπα παιδιά, για παράδειγμα, παίζουν με το κουκλόσπιτο ή με τα πλαστικά ζωάκια.» ενώ μία άλλη ΥΕΠΕ περιγράφει ότι «[...] αν μια τάξη έχει παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητικά, το παιχνίδι αλλάζει ρόλο. Κάθε νηπιαγωγός πρέπει να έχει στο νου της αυτά τα προβλήματα και οι δραστηριότητες και οι εργασίες από τη μία να είναι διασκεδαστικές αλλά από την άλλη πρέπει να είναι και συμβατές, αντάξιες των δυνατοτήτων των παιδιών.»

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού

	Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Με κριτήριο παιγνιώδη στοιχεία (αντικείμενα, χρόνος, ρόλοι, κανόνες κ.ά.)	15	12
2. Με κριτήριο την πρωτοβουλία παιδιού/νηπιαγωγού		
2.1 Οργανωμένο	5	14
2.2 Ελεύθερο/ελεύθερος χρόνος/ελευθερία επιλογής	5	-
2.3 Οργανωμένο & ελεύθερο	2	-
Συνολικές αναφορές (για το κριτήριο 2)	12	14
3. Με κριτήριο τον αριθμό παικτών (ομαδικό ή ατομικό)	8	14
4. Με κριτήριο τη διασκέδαση/ψυχαγωγία/ικανοποίηση του παίκτη	8	6
5. Με κριτήριο τη σχέση του με τη μάθηση και διδασκαλία	6	14
6. Με κριτήριο την προσήλωση και την ενεργό συμμετοχή του παίκτη	5	9
7. Με κριτήριο τη σχέση του με την ανάπτυξη φαντασίας/δημιουργικότητας	2	2
8. Άλλα κριτήρια (π.χ. ασφάλεια, φασαρία)	5	2
	Συνολικές αναφορές	73
Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)		
Για όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία)	7*	12*
Διαφορετικό για τα παιδιά με αναπηρία	3*	-

* Αριθμός ΥΕΠΕ

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των αναφορών που έκαναν οι ΥΕΠΕ στην ερώτηση που επικεντρωνόταν στον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού. Το ελεύθερο παιχνίδι προσδιορίζεται στην πλειονότητα των αναφορών των ΥΕΠΕ τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους, με κριτήριο κυρίως την πρωτοβουλία των παιδιών (Β' έτος 36/52 και Γ' έτος 41/66). Για παράδειγμα, δευτεροετής ΥΕΠΕ αναφέρει «Τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού δεν έχουν να κάνουν 'εργασίες' που τους έχουν αναθέσει οι νηπιαγωγοί τους, αλλά κάτι που τα ίδια θα επιθυμούν. Τις περισσότερες φορές αυτό που επιλέγουν να κάνουν τα παιδιά είναι είτε να ζωγραφίσουν, είτε να διαβάσουν κάποιο παραμύθι, ή να παίζουν σε κάποια άλλη γωνιά με τους συμμαθητές τους». Επίσης ορισμένες ΥΕΠΕ (Β' έτος

3/52 και Γ' έτος 4/66) αναφέρονται στο ελεύθερο παιχνίδι αντιπαραβάλλοντάς το με το οργανωμένο και τονίζοντας ότι δεν έχει κάποια σχέση με τη μάθηση. «Το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνιές είναι θα λέγαμε μία ώρα χαλάρωσης για τα παιδιά, καθώς παίζουν με τα παιχνίδια της τάξης. Τα παιχνίδια αυτά δεν έχουν να κάνουν με μαθησιακό περιεχόμενο γι' αυτό και το ονομάζουμε «ελεύθερο», διότι τα παιδιά παίζουν με όποιον τρόπο αυτά θέλουν χωρίς κανόνες και οδηγίες από τη νηπιαγωγό». Ελάχιστες αναφορές, και συγκεκριμένα μόνο 2 από τις 52 αναφορές δευτεροετών ΥΕΠΕ και μόνο 4 από τις 66 αναφορές τριτοετών ΥΕΠΕ αξιοποιούν ως κριτήριο για τον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού τη σχέση του με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Εξίσου μικρός όμως είναι και ο αριθμός των αναφορών των ΥΕΠΕ και των δύο ετών που αξιοποιούν το κριτήριο της ικανοποίησης του παίκτη από το ελεύθερο παιχνίδι (Β' έτος 2/52 και Γ' έτος 3/66).

Ρητή αναφορά στο πλαίσιο γίνεται μόνο σε 2 περιπτώσεις αναφορών των δευτεροετών ΥΕΠΕ, στις οποίες σημειώνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά με αναπηρία είναι μόνο ατομικό. Στην περίπτωση των τριτοετών ΥΕΠΕ μόνο 8 αναφορές γίνονται στο ετερογενές πλαίσιο της τάξης και από αυτές οι περισσότερες (5/8) καταλήγουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να είναι ατομικό, ενώ οι 3 ότι το τα παιδιά με αναπηρία για να συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι χρειάζεται να λαμβάνουν βοήθεια από τον/τη νηπιαγωγό είτε από τους συνομηλίκους. Χαρακτηριστικά, μία τριτοετής ΥΕΠΕ αναφέρει «[...] μπορούν και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να βρουν κάποια δραστηριότητα που τα ευχαριστεί και μπορούν είτε να παίζουν και να βοηθηθούν από τα υπόλοιπα παιδιά, είτε να επιλέξουν κάτι ατομικό και να ζητήσουν ενδεχομένως την δική μας βοήθεια [...]».

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του ελεύθερου παιχνιδιού

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Με κριτήριο την πρωτοβουλία των παιδιών (π.χ. ελευθερία επιλογής)		36	41
2. Με κριτήριο τον αριθμό παικτών		9	14
3. Με κριτήριο τη διαφοροποίηση προς την οργανωμένη διδασκαλία		3	4
4. Με κριτήριο τη σχέση του με τη μάθηση και τη διδασκαλία		2	4
5. Με κριτήριο την ικανοποίηση του παίκτη		2	3
	Συνολικές αναφορές	52	66
Λαμβάνοντας υπόψη το	Τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται βοήθεια	-	3*
πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Τα παιδιά με αναπηρία παίζουν μόνα τους	2*	5*

* Αριθμός αναφορών

Στην ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου οι ΥΕΠΕ καλούνταν να αναφέρουν τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η μία κατηγορία περιελάμβανε τις αναφορές που σχετίζονταν με οφέλη για τον/τη νηπιαγωγό και η άλλη τις αναφορές που σχετίζονταν με οφέλη για τα παιδιά (βλ. Πίνακα 3). Έτσι, από τις 50 αναφορές των ΥΕΠΕ του Β' έτους μόνο σε 1 καταγράφονται οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τον/τη νηπιαγωγό, ενώ για το Γ' έτος σε 6 από τις 62 αναφορές. Η παρατήρηση καταγράφεται ως κύριο όφελος, καθώς μέσω αυτής ο/η νηπιαγωγός μπορεί να συλλέξει δεδομένα για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών, για τις ικανότητές τους και για τη συμπεριφορά τους εν γένει και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του/της.

Αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από το ελεύθερο παιχνίδι για τα παιδιά, μεγάλο μέρος των ΥΕΠΕ και από τα δύο έτη αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά θα μάθουν να συνεργάζονται (Β' έτος 16/50 και Γ' έτος 15/62). Σε αυτή την ανοιχτή ερώτηση, ο συσχετισμός του ελεύθερου παιχνιδιού με τη μάθηση εννοιών και γνώσεων εντοπίζεται σε 9 αναφορές του Β' έτους και σε 8 αναφορές του Γ' έτους.

Σε 4 περιπτώσεις αναφορών μόνο των δευτεροετών ΥΕΠΕ γίνεται ρητή αναφορά στο πλαίσιο, στις οποίες σημειώνεται ότι το ελεύθερο παιχνίδι μπορεί να έχει οφέλη και για τα παιδιά με αναπηρίες τα οποία μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να αποκτήσουν νέες γνώσεις.

Πίνακας 3. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο

		B' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)	
Για τον/τη νηπιαγωγό	Παρατήρηση (π.χ. εντοπισμός ενδιαφερόντων/ προτιμήσεων, αξιολόγηση ικανοτήτων και προσαρμογή διδασκαλίας)	1	6	
Για τα παιδιά	1. κοινωνική ανάπτυξη	1.1 Κοινωνικές δεξιότητες	16	15
		1.2 Προσωπική ανάπτυξη (Έκφραση ενδιαφερόντων και προτιμήσεων)	6	8
		1.3 Φαντασία/δημιουργικότητα	6	6
		1.4 Μύηση στον κόσμο των ενηλίκων	1	4
		1.5 Οριοθέτηση	-	5
		Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 1)	29	38
	2. ψυχαγωγία και εκτόνωση	2.1 Εκτόνωση – χαλάρωση	8	7
		2.2 Διασκέδαση – ψυχαγωγία – χαρά	2	2
		Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 2)	10	9
	3. μάθηση εννοιών και γνώσεων	3.1 Εξερεύνηση/ανακάλυψη/ πειραματισμός	8	7
		3.2 Γνώσεις-εμπειρίες/σκέψη/ δεξιότητες	1	1
		Συνολικές αναφορές (για κατηγορία 3)	9	8
	4. εξοικείωση με σχολικό περιβάλλον-ρόλο μαθητή		-	1
5. κάλυψη έμφυτης τάσης για παιχνίδι		1	-	
	Συνολικές αναφορές	50	62	
Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Κοινωνική ανάπτυξη και για τα παιδιά με αναπηρία	2*	-	
	Μάθηση και για τα παιδιά με αναπηρία	2*	-	

* Άθροισμα αναφορών

Η επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε ευθέως την άποψη των ΥΕΠΕ σχετικά με το αν το οργανωμένο ή/και το ελεύθερο παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, περίπου οι μισές ΥΕΠΕ του Β' έτους θεωρούν ότι τόσο το οργανωμένο όσο και το ελεύθερο παιχνίδι σχετίζονται με τη μάθηση. Στην περίπτωση των τριτοετών ΥΕΠΕ οι 7 έχουν την ίδια άποψη, ενώ ο διπλάσιος αριθμός υποστηρίζει ότι δεν σχετίζονται και τα δύο είδη παιχνιδιού με τη μάθηση ή ότι αν και τα δύο είδη παιχνιδιού σχετίζονται με τη μάθηση, εντούτοις σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο.

Θέλοντας να καταγραφούν οι πεποιθήσεις των ΥΕΠΕ σχετικά με το πώς το οργανωμένο και το ελεύθερο παιχνίδι επηρεάζουν τη μάθηση αναλύσαμε τις απαντήσεις όσων ανέφεραν ότι τα δύο είδη παιχνιδιού σχετίζονται με τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο. Από τις αναφορές του Β' έτους φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ θεωρούν ότι η μάθηση προέρχεται κυρίως από το οργανωμένο παιχνίδι, ενώ το ελεύθερο παιχνίδι διευκολύνει την ανάπτυξη της έμμεσης μάθησης ή της φαντασίας, της έκφρασης, και της κοινωνικοποίησης (βλ. Πίνακα 4). Οι αναφορές από το Γ' έτος αναδεικνύουν την ίδια άποψη με πιο ξεκάθαρο τρόπο: 10 ΥΕΠΕ σχολιάζουν ότι η μάθηση προέρχεται κυρίως από το οργανωμένο παιχνίδι, ενώ 12 ΥΕΠΕ σχολιάζουν ότι με το ελεύθερο παιχνίδι επιτυγχάνεται η έμμεση μάθηση, μέσω της εφαρμογής των όσων ήδη γνωρίζουν ή μέσω της τυχαίας ανακάλυψης κάποιας νέας γνώσης. Η ιδέα αυτή αποτυπώνεται ξεκάθαρα στην απάντηση ΥΕΠΕ του Γ' έτους, όπου αναφέρει «*Το οργανωμένο παιχνίδι προωθεί τη μάθηση και τη γνώση. Σ' αυτό μέσα από τη διαδικασία και την επανάληψη το παιδί αποκομίζει*

πράγματα. Αφού ο μαθητής έχει κατακτήσει τη γνώση, υποσυνείδητα την εφαρμόζει στο ελεύθερο παιχνίδι.»

Πίνακας 4. Κατηγοριοποίηση ΥΕΠΕ και αναφορών για τη σχέση του ελεύθερου και του οργανωμένου παιχνιδιού με τη μάθηση

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
Και τα δύο σχετίζονται με τη μάθηση		9**	7**
Μόνο το οργανωμένο παιχνίδι σχετίζεται με τη μάθηση		-	3
Και τα δύο σχετίζονται με τη μάθηση αλλά με διαφορετικό τρόπο το καθένα		11**	11**
		(v=11)	(v=11)
1. Οργανωμένο	1.1 Μάθηση	9	7
	1.2 Διδακτική προσέγγιση	-	1
	1.3 Κοινωνικοποίηση	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	9*	9*
2. Ελεύθερο	2.1 Σύνδεση με έμμεση μάθηση	3	12
	2.2 Φαντασία/έκφραση	3	-
	2.3 Κοινωνικοποίηση	1	4
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)	7*	16*
Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (ετερογενής τάξη)	Για τα παιδιά με αναπηρία η μάθηση προωθείται μέσω του οργανωμένου παιχνιδιού	-	1**

* Αθροισμα αναφορών

** Αθροισμα ΥΕΠΕ

Επιπλέον, από όλες τις ΥΕΠΕ που αναφέρουν ότι το οργανωμένο και το ελεύθερο παιχνίδι σχετίζονται με τη μάθηση αλλά με διαφορετικό τρόπο, εντοπίστηκε μία τριτοετής ΥΕΠΕ που κάνει ρητή αναφορά στο πλαίσιο της τάξης και καταγράφει ότι «Ένα οργανωμένο παιχνίδι σίγουρα εστιάζει σε μεγαλύτερο βαθμό στη μάθηση των παιδιών, καθώς έχει στόχους, επικεντρώνεται σε μαθησιακά αποτελέσματα και μαθησιακές περιοχές. [...] Τα παιδιά με αναπηρίες μαθαίνουν πιο πολύ μέσα από το οργανωμένο παιχνίδι.» τονίζοντας ακόμη περισσότερο τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο σχετίζονται τα δύο είδη παιχνιδιού με τη μάθηση, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με αναπηρία.

Ρόλος νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι

Στην επόμενη ανοιχτή ερώτηση που ζητούσε την περιγραφή του ρόλου του/της νηπιαγωγού ή των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στο πλαίσιο τάξης που δίνεται με την έναρξη του ερωτηματολογίου, εντοπίστηκαν τέσσερις κεντρικές κατηγορίες απαντήσεων (βλ. Πίνακα 5). Η πρώτη αναφέρεται στο ρόλο του/της νηπιαγωγού ως πρόσωπο που εμπλέκεται μόνο σε περιπτώσεις ανάγκης, και σε αυτή την κατηγορία εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές από τις απαντήσεις και των δύο ετών (Β' έτος 30/41 και Γ' έτος 43/60). Για παράδειγμα, ο/η νηπιαγωγός εμπλέκεται για την επίβλεψη και την εφαρμογή κανόνων, για να διευκολύνει και να παρέχει βοήθεια στα παιδιά ή για να αντιμετωπίσει κάποια κρίση, προκειμένου να εξελιχθεί ομαλά το παιχνίδι. Όπως αναφέρει μία δευτεροετής ΥΕΠΕ «Αν για παράδειγμα τα παιδιά ζωγραφίζουν και μαλώνουν για τους μαρκαδόρους, θα παρέμβει για να βοηθήσει να λυθεί η αντιπαράθεση. Επίσης ο/η νηπιαγωγός μπορεί να εμπλακεί για να παρέχει είτε διδασκαλία ένας-προς-έναν είτε παρότρυνση προς το παιδί με αναπηρία, ώστε να εμπλακεί σε κοινωνικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Κυρίως οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους κάνουν αναφορά σε αυτόν τον τελευταίο ρόλο του/της νηπιαγωγού: «Στην περίπτωση των δύο παιδιών, κορίτσι και αγόρι με νοητική αναπηρία κι αυτισμό αντίστοιχα, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να [...] ασχοληθεί εξατομικευμένα με αυτούς τους 2 μαθητές» και «Όταν ο/η

νηπιαγωγός αντιληφθεί ότι κάποιο παιδί την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού δεν ασχολείται με κάτι, ο ίδιος μπορεί να πάει να το παρακινήσει ή να το εντάξει μέσα σε μια παρέα/παιχνίδι».

Η δεύτερη κατηγορία κάνει λόγο για το ρόλο του/της νηπιαγωγού ως πρόσωπο που δεν εμπλέκεται στο παιχνίδι των παιδιών, γιατί κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού εκείνη μπορεί να ασχοληθεί με διοικητικό έργο. Στις απαντήσεις των δευτεροετών ΥΕΠΕ εντοπίστηκαν 7 τέτοιες αναφορές, ενώ στις απαντήσεις των τριτοετών 11 αναφορές.

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στον/στην αναστοχαζόμενο/η νηπιαγωγό, ο/η οποίος/α αξιοποιεί τον χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού για να παρατηρήσει τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, την ανάπτυξή τους και να εντάξει τις παρατηρήσεις του/της στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του/της. Ένα παράδειγμα έρχεται από μία τριτοετή ΥΕΠΕ που αναφέρει «Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι αυτός του 'παρατηρητή' [...] Παρατηρούνται οι σχέσεις που αναπτύσσονται, οι διάλογοι, η κοινωνική διαντίδραση». Σε τρεις αναφορές δευτεροετών ΥΕΠΕ και σε 6 τριτοετών καταγράφεται ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ως αναστοχαζόμενου/ης εκπαιδευτικού.

Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία περιγράφεται ο/η νηπιαγωγός ως συμπαίκτης, ως πρόσωπο δηλαδή που παίζει μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Ο/Η νηπιαγωγός ως συμπαίκτης αναφέρεται μόνο από 1 ΥΕΠΕ του Β' έτους η οποία περιγράφει «Κατά τη γνώμη μου ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι [...] να τους δίνει ιδέες, να παίζει μαζί τους».

Πίνακας 5. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό του ρόλου των νηπιαγωγών κατά το ελεύθερο παιχνίδι

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Εμπλέκεται μόνο σε περιπτώσεις ανάγκης	1.1 Επίβλεψη και εφαρμογή κανόνων	14	15
	1.2 Διευκόλυνση/ενθάρρυνση/παροχή βοήθειας	6	10
	1.3 Αντιμετώπιση κρίσης	6	8
	1.4 Εξέλιξη παιχνιδιού	1	2
	1.5 Εξατομικευμένη διδασκαλία (για παιδιά με αναπηρία)	2	2
	1.6 Ένταξη	1	6
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	30	43
2. Μη εμπλεκόμενος/η (π.χ. Διοίκηση)		7	11
3. Αναστοχαζόμενος/η εκπαιδευτικός (μέσω παρατήρησης: εντοπισμός ενδιαφερόντων για προσαρμογή εκπαιδευτικής διαδικασίας)		3	6
4. Συμπαίκτης/ρια (παίζει μαζί με τα παιδιά)		1	-
	Συνολικές αναφορές	41	60

Γενικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους, οι οποίες έχουν ήδη μέσω της ΠΑ «μπει σε ρόλο νηπιαγωγού», αναφέρονται πιο συχνά στους πολλαπλούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο/η νηπιαγωγός κατά το ελεύθερο παιχνίδι, σε σύγκριση με τις ΥΕΠΕ του Β' έτους.

Προκλήσεις και προτάσεις για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

Στην έκτη ερώτηση οι ΥΕΠΕ καλούνταν να αναφέρουν τις προκλήσεις που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν ως μελλοντικοί/ές νηπιαγωγοί και οι οποίες σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 6, η πλειονότητα των ΥΕΠΕ και από τα δύο έτη αναφέρθηκαν σε προκλήσεις που αφορούν τη διαχείριση της τάξης (Β' έτος 29/37 και Γ' έτος 28/43), με τις περισσότερες αναφορές να σχετίζονται με το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι ΥΕΠΕ μέσα από

τις γραπτές τους αναφορές προσπάθησαν να προσεγγίσουν το ζητούμενο της ένταξης. Ωστόσο, φαίνεται ότι συνδέουν το ζητούμενο της ένταξης κυρίως με τα παιδιά με αναπηρία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία τριτοετής ΥΕΠΕ «Ως μελλοντικοί νηπιαγωγοί σε μια ετερογενή τάξη χρειάζεται μεγάλη οργάνωση και επεξήγηση του παιχνιδιού, καθώς κάποια παιδιά θα έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα υπόλοιπα [...] θα χρειαστεί [...] να τα εντάσσουμε στην ομάδα με τα άλλα παιδιά και να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα καθενός». Επιπλέον, ενώ οι ΥΕΠΕ μιλούν για τη σημασία της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, φαίνεται να θεωρούν ότι για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται τα παιδιά με αναπηρία να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που έχει το παιχνίδι, το οποίο όμως δεν φαίνεται να διαφοροποιείται, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών της ομάδας-τάξης «Να συνεργαστούν όλα τα παιδιά, να μην περιθωριοποιηθούν τα παιδιά με αναπηρίες, να μπορούν να λειτουργήσουν όλα τα παιδιά στις απαιτήσεις του παιχνιδιού (κινητικά, λειτουργικά)» (φοιτήτρια, Β' Έτους).

Πίνακας 6. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό των προκλήσεων για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

		Β' έτος (ν=20)	Γ' έτος (ν=21)
1. Διαχείριση τάξης	1.1 Σχέσεις (π.χ. «ένταξη» παιδιών με αναπηρία)	14	11
	1.2 Επικοινωνία (π.χ. να γίνεται κατανοητή η διαδικασία του παιχνιδιού)	7	7
	1.3 Όρια/κανόνες	7	6
	1.4 Ενδιαφέρον παιδιών	1	3
	1.5 Ασφάλεια	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	29	28
2. Διδακτική	2.1 Σχεδιασμός ή/και επιλογή δραστηριοτήτων	5	8
	2.2 Προετοιμασία νηπιαγωγού	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)	5	9
3. Ζητήματα συνεργασίας με γονείς (αποδοχή παιδιών με αναπηρία, αποδοχή δυσκολιών του παιδιού τους, έλλειψη υποστήριξης από οικογενειακό περιβάλλον)		2	3
4. Ανάγκη/έλλειψη ειδικού/κης παιδαγωγού		1	2
5. Ζητήματα που αφορούν σε χώρο & εξοπλισμό		-	1
Συνολικές αναφορές		37	43

Στην τελευταία ερώτηση οι ΥΕΠΕ καλούνταν να ορίσουν ποιες δεξιότητες θα πρέπει να διδαχθούν ώστε να προωθήσουν το παιχνίδι και τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες. Οι δεξιότητες που ανέφεραν οι ΥΕΠΕ ότι πρέπει να διδαχθούν χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις γενικές δεξιότητες («generic skills»: δεξιότητες που αφορούν σε μία ευρεία γκάμα επιστημονικών και επαγγελματικών πεδίων) και τις ειδικές δεξιότητες («domain-specific skills»: δεξιότητες που αφορούν σε εξειδικευμένα επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία) (βλ. Griffin, McGaw, & Care, 2012). Βάσει των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους θεωρούν πιο σημαντική την κατάκτηση ειδικών δεξιοτήτων, ενώ οι ΥΕΠΕ του Β' έτους κρίνουν εξίσου σημαντική την κατάκτηση τόσο των γενικών όσο και των ειδικών δεξιοτήτων. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι οι ΥΕΠΕ του Γ' έτους αξιολογούν ως πιο σημαντικές τις εξειδικευμένες δεξιότητες που αποκτούν μέσω των βασικών σπουδών τους, μέσω της θεωρητικής τους κατάρτισης από τα μαθήματα της ΠΑ και μέσω της συμμετοχής τους σε μαθήματα επιλογής που εντάσσονται σε εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία. Έτσι, οι γενικές δεξιότητες που αφορούν σε ζητήματα συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων εντοπίζονται σε 26 αναφορές του Β' έτους και σε 18 αναφορές του Γ' έτους, ενώ οι ειδικές δεξιότητες που αφορούν σε θέματα εκπαίδευσης σε εξειδικευμένα

επιστημονικά πεδία όπως η ειδική αγωγή, η παιδαγωγική, και η ψυχολογία εντοπίζονται σε 31 αναφορές του Β' έτους και σε 34 αναφορές του Γ' έτους (βλ. Πίνακα 7).

Ειδικότερα, σε σχέση με τις γενικές δεξιότητες, οι ΥΕΠΕ αναφέρουν ότι πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται με ψυχραιμία, με δικαιοσύνη, με ηθικότητα και με ευελιξία, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους, για την όσο το δυνατόν καλύτερη επίλυση προβλημάτων. Όπως αναφέρει ΥΕΠΕ του Β' έτους, «[...] χρειάζεται να γνωρίζουμε τρόπους με τους οποίους θα θέτουμε όρια χωρίς να αδικούμε κανένα παιδί». Σε σχέση με τις ειδικές δεξιότητες, οι ΥΕΠΕ αναφέρονται στις εξειδικευμένες γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν από διαφορετικά, αλλά συναφή με το μελλοντικό επάγγελμά τους, επιστημονικά πεδία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα έρχονται από απαντήσεις τόσο του Β' όσο και του Γ' έτους: «Χρειάζεται εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών ανάλογα το είδος της αναπηρίας», «Απαιτούνται γνώσεις σε πεδία αναπηρίας», «Σίγουρα θα πρέπει να μάθουμε πώς να διαχειριζόμαστε τάξεις με παιδιά με αναπηρία, καθώς κάποιος που δεν ξέρει πώς να χειριστεί ένα παιδί ΑΜΕΑ μπορεί να κάνει κάποιο λάθος χωρίς να το επιθυμεί και αυτό να έχει αντίκτυπο στο παιδί».

Πίνακας 7. Κατηγοριοποίηση αναφορών για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις

		Β' έτος (v=20)	Γ' έτος (v=21)
1. Γενικές	1.1 Υπομονή/επιμονή/ψυχραιμία	6	7
	1.2 Άνεση στην επικοινωνία	6	1
	1.3 Δημιουργικότητα & επίλυση προβλήματος	3	1
	1.4 Εργασιακή ηθική (αντικειμενικότητα, χωρίς προκαταλήψεις, διακριτικότητα)	3	1
	1.5 Ενσυναίσθηση, κατανόηση	3	1
	1.6 Ευελιξία	2	4
	1.7 Δια βίου εκπαίδευση	2	1
	1.8 Συνεργασία (με ειδικούς παιδαγωγούς)	1	1
	1.9 Οργανωτικότητα	-	1
		Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 1)	26
2. Ειδικές	2.1 Ειδική αγωγή	8	10
	2.2 Διαχείριση τάξης	7	9
	2.3 Σχεδιασμός και επιλογή δραστηριοτήτων	6	7
	2.4 Παιδαγωγική & παιδαγωγική παιχνιδιού	4	1
	2.5 Πρόγραμμα σπουδών & διδακτική μαθησιακών περιοχών	2	1
	2.6 Ψυχολογία	2	4
	2.7 Πρακτική άσκηση	2	1
	2.3 Διοικητικό έργο	-	1
	Συνολικές αναφορές (για την κατηγορία 2)	31	34

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις των ΥΕΠΕ του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. σχετικά με το παιχνίδι ως προς (α) τον προσδιορισμό του παιχνιδιού (ελεύθερο και οργανωμένο) καθώς και τη σχέση του με τη μάθηση σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, (β) τον ρόλο που θα πρέπει να υιοθετεί ο/η νηπιαγωγός την ώρα που τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και (γ) τις προκλήσεις που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν όταν κληθούν να υποστηρίξουν το παιχνίδι παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε ετερογενείς τάξεις, καθώς και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσουν για την προώθηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΥΕΠΕ προσδιορίζουν το παιχνίδι βάσει των «παιγνιδιών» χαρακτηριστικών του (π.χ. αντικείμενα,

ρόλοι, κανόνες), εστιάζοντας κυρίως στο οργανωμένο παιχνίδι. Επιπλέον, η πρωτοβουλία από την πλευρά των παιδιών, η ομαδικότητα και η διασκέδαση/ψυχαγωγία συγκέντρωσαν πολλές απαντήσεις. Όταν αναφέρονταν στο ελεύθερο παιχνίδι, το προσδιόριζαν στη βάση της ελεύθερης επιλογής. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Altun, 2018, Sherwood & Reifel, 2013, van der Aalsvoort, et al. 2015), με διαφοροποίηση τον μικρό αριθμό απαντήσεων στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τη φαντασία ως σημαντικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού (Fleer, 2018, Sherwood & Reifel, 2010). Η έμφαση που έδιναν οι ΥΕΠΕ σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ενδεχομένως επιβεβαιώνει ότι το παιχνίδι αποτελεί έννοια πολυδιάστατη και πολύπλοκη για την οποία απαιτείται συνεχής και συστηματική εκπαίδευση (Rodriguez-Meehan, 2022, Sandberg et al., 2012).

Όταν αναφέρονταν στα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού, μόνο λίγες αναφορές από τριτοετείς ΥΕΠΕ αφορούσαν σε οφέλη για τον/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ότι οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, μετά την ενεργό συμμετοχή τους στην ΠΑ, μπαίνουν στο ρόλο του/της νηπιαγωγού και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα σχετικά οφέλη. Όμως και το υποχρεωτικό μάθημα της ΠΑ του Β' έτους εστιάζει στα οφέλη του ελεύθερου παιχνιδιού για τον/τη νηπιαγωγό. Είναι αξιοσημείωτο, λοιπόν ότι δεν εντοπίζονται αυτά τα οφέλη από περισσότερες τριτοετείς, αλλά και από δευτεροετείς ΥΕΠΕ. Αν και το μάθημα εστιάζει στην παρατήρηση κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, δεν επαρκεί ο χρόνος για αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται από τους/τις ΥΕΠΕ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ίσως αυτό εξηγεί τον μικρό αριθμό αναφορών.

Επίσης, η ανάλυση ανέδειξε ότι οι ΥΕΠΕ συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση, όμως αυτό φαίνεται να συμβαίνει κυρίως στο πλαίσιο του οργανωμένου παιχνιδιού. Στις περιπτώσεις που ανέφεραν ότι και το ελεύθερο παιχνίδι διευκόλυνε τη μάθηση θεωρούσαν ότι αυτό γίνεται με έμμεσο τρόπο. Η σύνδεση μάθησης και οργανωμένου παιχνιδιού επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Altun, 2018, Jung & Jin, 2014, Καμπεζά, κ.ά., 2020, Sherwood & Reifel, 2013). Κυρίως οι τριτοετείς ΥΕΠΕ χαρακτηρίζαν το παιχνίδι ως μαθησιακή συνθήκη. Όπως αναφέρουν και οι Jung και Jin (2014), οι ΥΕΠΕ μεγαλύτερων ετών προβληματίζονται για την πολυπλοκότητα της σύνδεσης ανάμεσα στο παιχνίδι και τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι η αξία του παιχνιδιού θεωρείται λιγότερο σημαντική από τους/τις ΥΕΠΕ μεγαλύτερων ετών, αλλά μάλλον δείχνει ότι προσεγγίζουν τη μάθηση με άλλα δεδομένα από ό,τι στην αρχή των σπουδών τους. Επιπλέον, η άποψη ότι το παιχνίδι και η μάθηση είναι διακριτές καταστάσεις, είναι ισχυρή και απαιτούνται πιο εστιασμένες παρεμβάσεις για να τροποποιηθεί (Καμπεζά, κ.ά. 2020).

Στην ανάλυσή μας εξετάσαμε και τον βαθμό που οι ΥΕΠΕ λάμβαναν υπόψη τους την ετερογενή υποθετική τάξη που τους δόθηκε ως παράδειγμα για να συζητήσουν σχετικά με το παιχνίδι. Μόλις 7/20 δευτεροετείς και 12/21 τριτοετείς ΥΕΠΕ αναφέρονταν στα παιδιά με αναπηρία, όπως και στα παιδιά χωρίς αναπηρία, καθώς προσδιόριζαν το παιχνίδι - αριθμός, ο οποίος μειώθηκε αισθητά στις απαντήσεις που λάβαμε αναφορικά με το ελεύθερο παιχνίδι και τα πιθανά του οφέλη. Αν και αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα θετικό εύρημα, το γεγονός ότι δεν κάνουν ρητές αναφορές και στις δύο ομάδες παιδιών δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και των παιδιών με αναπηρία. Όπως αναφέρει η Βλάχου (2023), δεν είναι τυχαίο ότι ακόμα και στις ημέρες μας η ρητή διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία συνεχίζει να είναι αναγκαία λόγω του ότι η συγκεκριμένη ομάδα τείνει να βιώνει υψηλό κίνδυνο αποκλεισμού με επιζήμιες συνέπειες για τη ζωή τους.

Στις περιπτώσεις που οι ΥΕΠΕ έκαναν ρητές αναφορές για το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρία, έτειναν να υιοθετούν μικτές οπτικές. Αν και αναγνώριζαν ότι το παιχνίδι ωφελεί μαθησιακά και κοινωνικά, και είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, όταν αναφέρονταν συγκεκριμένα στο ελεύθερο παιχνίδι, το περιέγραφαν διαφορετικό για τα παιδιά με αναπηρία από ό,τι για τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Τα πρώτα είτε εμπλέκονται σε μοναχικό παιχνίδι είτε ακόμη σε ένα πολύ ξεχωριστό είδος παιχνιδιού, πιο δομημένο από αυτό που διεξάγεται στην

ομάδα-τάξη, καθώς, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ΥΕΠΕ, δεν μπορούν να το κατανοήσουν. Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις που οι ΥΕΠΕ θεωρούσαν ότι τα παιδιά με αναπηρία κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού αλληλεπιδρούν με τον/τη νηπιαγωγό ή τα παιδιά χωρίς αναπηρία, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού που διεξάγεται στην ομάδα-τάξη. Σε αυτή την αλληλεπίδραση, τα παιδιά με αναπηρία τείνουν να υιοθετούν μία υποδεέστερη/παθητική θέση, δηλαδή αυτού που λαμβάνει συνεχή βοήθεια. Οι θέσεις αυτές των ΥΕΠΕ φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τις περιγραφές που συμπεριλαμβάνουν εν ενεργεία νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με το πώς εμπλέκονται τα προνήπια και νήπια με αναπηρία στο φυσικό πλαίσιο της γενικής τάξης κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο ρόλο των νηπιαγωγών στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Από τις απαντήσεις των ΥΕΠΕ που αναλύθηκαν φάνηκε ότι, όταν οι νηπιαγωγοί εμπλέκονταν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών το έκαναν σε έκτακτες συνθήκες, χωρίς να κινούνται βάσει εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τέτοιες έκτακτες συνθήκες είναι για παράδειγμα η επίβλεψη και η εφαρμογή κανόνων, η διευκόλυνση και παροχή βοήθειας στα παιδιά προκειμένου να εξελιχθεί ομαλά το παιχνίδι, η διδασκαλία ένας-προς-έναν στα παιδιά με αναπηρία ή/και η παρότρυνση προκειμένου να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Αν και ο ρόλος του/της νηπιαγωγού που εμπλέκεται ή εμπλουτίζει το παιχνίδι των παιδιών εμφανίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (van der Aalsvoort, et al. 2015), οι ΥΕΠΕ της δικής μας έρευνας έδιναν περισσότερες διαστάσεις του ρόλου που μπορεί να έχει ο/η νηπιαγωγός που έχει «έλεγχο» της διαδικασίας. Οι τριτοετείς ΥΕΠΕ, που μέσω της ΠΑ έχουν αναλάβει «ρόλο νηπιαγωγού», αναφέρονταν πιο συχνά στους πολλαπλούς ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο/η νηπιαγωγός κατά το ελεύθερο παιχνίδι, σε σύγκριση με τους/τις δευτεροετείς. Καθώς το ερώτημα είχε να κάνει μόνο με το ελεύθερο παιχνίδι έχει ενδιαφέρον ότι υπάρχουν και κάποιες αναφορές για το ρόλο του/της αναστοχασζόμενου/νης νηπιαγωγού που παρατηρεί και συλλέγει στοιχεία για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως αναφέρεται και στο πλαίσιο του μαθήματος του Β' έτους. Ελάχιστες αναφορές των ΥΕΠΕ εστίαζαν στον ρόλο τους για υποστήριξη της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι (ενθάρρυνση, εξέλιξη παιχνιδιού), και μόνο μια αναφορά έγινε στον ρόλο του/της νηπιαγωγού ως συμπαίκτη. Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι οι ΥΕΠΕ υποστηρίζουν κυρίως ότι ο/η νηπιαγωγός δεν εμπλέκεται στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, παρά μόνο σε έκτακτες συνθήκες, εύρημα που είναι σε συμφωνία με την έρευνα της Ivrendi (2017), η οποία αφορούσε εν ενεργεία νηπιαγωγούς.

Οι προκλήσεις και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την προώθηση του παιχνιδιού και της μάθησης μέσω του παιχνιδιού σε ετερογενείς τάξεις αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Σχετικά με τις προκλήσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσουν δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι δευτεροετείς και τριτοετείς ΥΕΠΕ. Στις περισσότερες απαντήσεις προσδιοριζόταν ως κύρια πρόκληση η διαχείριση της τάξης, όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, με εστίαση στις μεταξύ τους σχέσεις και στη διάσταση της «ένταξης», την οποία σε πολλές περιπτώσεις συνέδεαν μόνο με τα παιδιά με αναπηρία. Σε άλλες περιπτώσεις, όπου συνέδεαν την ένταξη με τη σημασία της κοινωνικής αποδοχής και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, δεν φάνηκε να λαμβάνουν υπόψη τους την εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων προκειμένου οι παιγνιώδεις δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Όμως, η ένταξη είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προς άρση των εμποδίων (κοινωνικών και φυσικών εμποδίων), όπως υποστηρίζει η Graham (2023).

Βάσει των παραπάνω προκύπτει ότι οι ΥΕΠΕ υιοθετούσαν περιοριστικές και συγκεκριμένες απόψεις αναφορικά με την ένταξη και την αναπηρία, όπως έχει αναδείξει και η έρευνα για τους/τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς στην Ελλάδα (Fyssa et al., 2014). Αυτή η οπτική τους/τις οδήγησε στο να τονίσουν την ανάγκη να αποκτήσουν δεξιότητες ειδικής αγωγής, στο

πλαίσιο της οποίας θα εκπαιδευτούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε αναπηρίας προκειμένου να προσαρμόζουν ανάλογα τις παιγνιώδεις δραστηριότητες. Όμως, αυτή η ανάγκη που διατύπωσαν δε συμβαδίζει με την οπτική ότι η αναπηρία οφείλεται στην αποτυχία της κοινωνίας και του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες και των παιδιών με βλάβη αλλά με το θεωρητικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στην ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και στη θεραπεία της, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις απόψεις τους για τις μελλοντικές πρακτικές τους ως νηπιαγωγοί (Graham, 2023).

Επιπλέον, πέρα από τις δεξιότητες που θεωρούσαν ότι πρέπει να αναπτύξουν και αφορούν το πεδίο της ειδικής αγωγής, και οι δύο ομάδες των ΥΕΠΕ εστίασαν και στη σημασία απόκτησης και άλλων ειδικών δεξιοτήτων που εμπίπτουν στα πεδία της διδακτικής και της ψυχολογίας, ενώ οι δευτεροετείς εστίασαν εξίσου στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων. Λίγες αναφορές έγιναν στην ανάγκη να εκπαιδευτούν σε ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών πρακτικών που επικεντρώνονται στο παιχνίδι, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η ΠΑ βρίσκεται χαμηλά στις προτιμήσεις τους, ως ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να αποκτήσουν πιο εξειδικευμένες δεξιότητες. Ως προς τις γενικές δεξιότητες, έγινε αναφορά περισσότερο σε στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού και λιγότερο στη δια βίου εκπαίδευσή του/της και σε συνεργατικές πρακτικές. Συνοψίζοντας, οι ΥΕΠΕ φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αλλά δεν κάνουν απαραίτητα συνδέσεις μεταξύ τους. Όμως σύμφωνα με τους Häkkinen, et al. (2017), η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων ενεργοποιείται ακριβώς μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, σε ένα συνεργατικό και διερευνητικό πλαίσιο, συνεπώς συνδέεται στενά με το μαθησιακό περιεχόμενο της ΠΑ.

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Αν και το δείγμα θεωρείται ικανοποιητικό για μία ποιοτική μελέτη και οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν ήταν ανοικτές, η χρήση ερωτηματολογίου για τη συλλογή δεδομένων δεν επιτρέπει διευκρινήσεις ή εμβάθυνση στις αντιλήψεις που καταγράφονται. Η συμπληρωματική διενέργεια ατομικών συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης με τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες θα βοηθούσε να εμπλουτίσουμε περισσότερο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι απαιτείται ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών των ΥΕΠΕ με παραδείγματα και συνθήκες που αναδεικνύουν τις πολλαπλές διαστάσεις του παιχνιδιού. Ειδικότερα, το ΠΠΣ θα μπορούσε να αξιοποιεί περισσότερο συμμετοχικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και να παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση και διερεύνηση των διαφόρων εννοιολογήσεων του παιχνιδιού, στο πλαίσιο μαθημάτων σε διαφορετικά έτη. Απαραίτητη, επίσης, φαίνεται όχι μόνο η ύπαρξη στο ΠΠΣ εξαμηνιαίων μαθημάτων που μελετούν ενδελεχώς την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας και την παιδαγωγική της ένταξης, αλλά και η εγκάρσια σύνδεση αυτών των διαστάσεων με άλλα μαθήματα καθώς και με δραστηριότητες που εστιάζουν στην προσχολική παιδαγωγική, στο παιχνίδι και στη μάθηση (Fyssa, Tsakiri, & Mouroutsou, 2023, Symeonidou, 2017).

Σε αυτή την πορεία ενδυνάμωσης των ΥΕΠΕ ώστε να μπορούν να προωθήσουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική πρακτική, ιδιαίτερος κρίσιμη θεωρείται η εφαρμογή αναστοχαστικών πρακτικών και η αξιοποίηση παραδειγμάτων ή εκπαιδευτικών σχεδιασμών που θα διευκολύνουν την εξέταση των προσωπικών αντιλήψεων σχετικά με το παιχνίδι, και θα επιτρέπουν την επεξεργασία της εμπειρίας σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές που πραγματικά προωθούν την ένταξη. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των ΥΕΠΕ, στους οποίους απευθυνόμαστε κάθε φορά, αποτελεί βασική προϋπόθεση, προκειμένου να τους παρέχουμε ευκαιρίες μάθησης που υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altun, Z. D. (2018). Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teachers' role. *International Education Studies*, 11(8), 91-97. DOI: [10.5539/ies.v11n8p91](https://doi.org/10.5539/ies.v11n8p91)
- Βλάχου, Α. (2023). Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο L. J. Graham (Επιμ.), *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. Στο A. D. Pellegrini (Επιμ.), *The Oxford handbook of the development of play* (σσ. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Canning, N. (2016). Children's empowerment in play. PhD thesis, The Open University. DOI: [10.21954/ou.ro.0000efaf](https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000efaf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – final summary report*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>
- European Commission. (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC): Providing high quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4c526047-6f3c-11eb-aeb5-01aa75ed71a1/language-en>
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Επιμ.). (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2η εκδ.). New York: Routledge. DOI: [10.4324/9780203622650](https://doi.org/10.4324/9780203622650)
- Fleer, M. (2014). *Theorizing play in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2018). Conceptual playworlds: The role of imagination in play and learning. *Early Years*, DOI: [10.1080/09575146.2018.1549024](https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024)
- Fyssa, A., Tsakiri, M., & Mouroutsou, S. (2023). Pursuing early childhood inclusion through reinforcing partnerships with parents of disabled children: beliefs of Greek pre-service early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 34-50. DOI: [10.1080/1350293X.2022.2153258](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2153258)
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. DOI: [10.1080/09669760.2014.909309](https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309)
- Gordon, G. (2009). What is play? In search of a definition. Στο D. Kuchner (Επιμ.), *From Children to Red Hatters: Diverse Images and Issues of Play* (σσ. 1-13). New York: University Press of America
- Graham, L. J. (2023). (Επιμ.). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία, πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Griffin P., McGaw B., & Care E. (Επιμ.) (2012). *Assessment and teaching of 21st Century skills*. Dordrecht: Springer.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: dis/abled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), 499-512, DOI: [10.1080/09687591003755914](https://doi.org/10.1080/09687591003755914)
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills, *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-4. DOI: [10.1080/13540602.2016.1203772](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772)
- Hurme, T-R., Siklander, S., Kangas, M., & Melasalmi, A. (2023). Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in Education*, 8, 1102926. DOI: [10.3389/educ.2023.1102926](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1102926)

- Ivrendi, A. (2017): Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*. DOI: 10.1080/09575146.2017.1403416
- Jung, E., & Jin, B. (2014). Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376, DOI: [10.1080/02568543.2014.913277](https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913277)
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία. (Διευρυμένη Έκδοση). 2η Έκδοση. Ανακτήθηκε από <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Καμπεζά, Μ., Βελλοπούλου, Α., Κουφού, Α., Ράικου, Ν., & Φιλιππίδη, Α. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.Α. Χατζοπούλου (Επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 145-159. Ανακτήθηκε από <http://hpnconf2018.uth.gr/node/21>
- Loizou, E., & Theodosiou, E. (2022). School practicum experiences at the time of Covid-19: Focusing on the implementation of play practices. *European Journal of Teacher Education*, 1-16. DOI: [10.1080/02619768.2022.2122808](https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2122808)
- Lillard, A. S. (2015). The development of play. Στο L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Επιμ.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (7η εκδ., σσ. 425–468). New Jersey: Wiley. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy211](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211)
- Burke, J., & Claughton, A. (2019). Playing with or next to? The nuanced and complex play of children with impairments. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1065-1080, DOI: [10.1080/13603116.2019.1626498](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626498)
- Pramling-Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65. DOI: [10.1080/0300443042000302654](https://doi.org/10.1080/0300443042000302654)
- Rodriguez-Meehan, M. (2022). “Could that be play?”: Exploring pre-service teachers' perceptions of play in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1303–1316, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01257-3>
- Sherwood, S. A. S., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: Exploring preservice teachers' beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343, DOI: [10.1080/10901027.2010.524065](https://doi.org/10.1080/10901027.2010.524065)
- Sherwood, S. A. S., & Reifel, S. (2013) Valuable and unessential: The paradox of preservice teachers' beliefs about the role of play in learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 267-282, DOI: [10.1080/02568543.2013.795507](https://doi.org/10.1080/02568543.2013.795507)
- Symeonidou, S. 2017. Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. DOI: 10.1080/09687599.2017.1298992
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York, NY: United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277-292, DOI: [10.1080/1350293X.2015.1016807](https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807)
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13. DOI: [10.1177/0031721715583955](https://doi.org/10.1177/0031721715583955)

Εκπαιδύοντας μελλοντικές εκπαιδευτικούς στο παιχνίδι: διαπιστώσεις στο πλαίσιο ενός εργαστηριακού μαθήματος

*Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, kalpapad@ecd.uoa.gr,
Μαρία Σφυρόερα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, msfyroera@ecd.uoa.gr,
Λία Τσερμίδου, Διδάκτορας Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ltsermidou@ecd.uoa.gr*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των αναπαραστάσεων και των προσωπικών τους αντιλήψεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Παράλληλα έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών. Ο ρόλος των αναπαραστάσεων και οι δυσκολίες μετακίνησης επιβεβαιώνονται και από έρευνες σχετικά με το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη των παιδιών και τη μάθηση και κατέχει κεντρική θέση στα ΑΠ του Νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετήσαμε την εκπαιδευτική εμπειρία μιας ομάδας 16 φοιτητριών ενός τμήματος εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία, οι οποίες συμμετείχαν σε εργαστηριακό μάθημα για το παιχνίδι με βιωματικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων αλλά και των ενδεχόμενων μετακινήσεων στις προσλαμβάνουσες των φοιτητριών για το παιχνίδι, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος. Τα ευρήματα ανέδειξαν περιορισμένες αμφισβητήσεις και μικρές μετακινήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες ορίζουν το παιχνίδι και τις λειτουργίες του, αλλά και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η αποδόμηση κυρίαρχων αντιλήψεων για το παιχνίδι όπως η εργαλειώδης προσέγγισή του σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, η διχοτομική αντίληψη ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, συνιστά μια πρόκληση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, Το παιχνίδι, Προσχολική εκπαίδευση, Μετακινήσεις και εννοιολογικοί επαναπροσδιορισμοί

Reflections on the effects of training preservice early childhood educators in children's play

*Kalliroi Papadopoulou, Associate professor, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. kalpapad@ecd.uoa.gr,
Maria Sfyroera, Associate professor, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. msfyroera@ecd.uoa.gr,
Lia Tsermidou, PhD, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Early Childhood Education. tsermidou@hotmail.com*

ABSTRACT

Research in the field of early childhood teachers' education, points to the importance of personal beliefs in both the formation of their professional identity as well as the future adoption of educational practices. It also reveals the complexity of achieving change in relation to both beliefs and practices, in all areas of preschool teachers' education, including children's play. The latter is of particular importance given the central role of play in most early childhood education curricula. Yet, existing research is very limited. In this context, the present study focuses on the educational experience of 16 university students who attended a course on play with an experiential approach. In order to study possible changes in students' beliefs and anticipated practices regarding play, they filled out a specially designed questionnaire with both open and closed questions before and after the completion of the course and they also reflected on their educational experience. The findings disclosed limited, yet important, changes in the way students conceptualize play, its functions and its position in the early childhood education practice. They also revealed that the deconstruction of dominant perceptions about play, such as the dichotomy between play and learning or the instrumental approach to play as means to achieving prespecified goals, as well as the realization of the significance of teachers' role, constitutes a real challenge regarding play in early childhood teachers' education.

KEY WORDS: Future early childhood teachers' beliefs; Early childhood teachers' education; Play; Early childhood education; Changes in beliefs and reconceptualisation

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι, ειδικά στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση και κατέχει κεντρική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου σε πολλές χώρες. Εντούτοις, παρά την αναγνώριση της σημασίας του, το κατά πόσο και με ποιους τρόπους εισάγεται στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς παραμένει ακόμη ασαφές και δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Rengel, 2014, όπως αναφέρεται στο Altun, 2018), ιδιαίτερα σε σχέση με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Έρευνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των παιδαγωγικών τους πρακτικών οι αναπαραστάσεις και οι προσωπικές τους αντιλήψεις, οι οποίες αντλούν από τις δικές τους βιωμένες εκπαιδευτικές ή μη εμπειρίες (Cole & Knowles, 2000· Sherwood & Reifel, 2010· Stohlmann et al., 2015, όπως αναφέρεται στο Rodriguez-Meehan, 2022) και έρχονται συχνά σε «ρήξη» με τη θεωρία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συναντούν κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Παράλληλα, έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις καθώς και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, τόσο κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση όσο και κατά την επαγγελματική τους πορεία (Hascher, Cocard, & Mose, 2007· Laursen, 2008· Tillema, 2000). Τα παραπάνω ευρήματα καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική τη διερεύνηση των αντιλήψεων και της προσωπικής θεωρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα (Richardson, 2003, όπως αναφέρεται στο Sherwood & Reifel, 2010), ανάμεσα στα οποία είναι και ο ρόλος του παιχνιδιού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jung & Jin, 2015· Rodriguez-Meehan, 2022).

Εντούτοις, αν και η έρευνα σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη, δεν ισχύει το ίδιο με τη μελέτη των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι και τον ρόλο τους σε αυτό (Altun, 2018· Rodriguez-Meehan, 2022· Sherwood & Reifel, 2010, 2013).

Από τις λίγες σχετικές έρευνες έχει αναδειχτεί ότι οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί είτε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το παιχνίδι και έχουν σχετικά με αυτό πολλές αντιφατικές μεταξύ τους ιδέες (Βελλοπούλου, Φιλιππίδη, Ράικου, &

Καμπεζά, 2019· Rodriguez-Meehan, 2022· Sherwood & Reifel, 2010) είτε όταν συγκλίνουν μεταξύ τους- ταυτίζουν το παιχνίδι περισσότερο με τη διασκέδαση και τη μάθηση (Altun, 2018· Fernández-Oliveras & Oliveras, 2014· Lewis, 2014). Παράλληλα, έχουν αναδείξει τη σύνθετη διαδικασία μετακίνησης των εκπαιδευτικών προς νέες αντιλήψεις καθώς και υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών, τόσο κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση όσο και κατά την επαγγελματική τους πορεία (Hascher et al., 2007· Laursen, 2008· Tillema, 2000). Για παράδειγμα, οι αναφορές μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι το παιχνίδι, παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και περιλαμβάνουν: χαρακτηριστικά που θεωρούνται κομβικά για το παιχνίδι (όπως η ελευθερία, η αυτονομία, η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, η κίνηση και ο βιωματικός του χαρακτήρας), διαφορετικά είδη του παιχνιδιού, διαφορετικά μέρη στα οποία τα παιδιά παίζουν, ή τα πρόσωπα που εμπλέκονται στο παιχνίδι. Δεν διαμορφώνεται όμως κάποια συμφωνία ως προς έναν κοινό πυρήνα προσδιοριστικών παραμέτρων (Sherwood & Reifel, 2010), με αποτέλεσμα οι προσδιορισμοί για το παιχνίδι να είναι αρκετά εξατομικευμένοι. Προκύπτουν έτσι ασάφειες, αβεβαιότητες αλλά και αντιφάσεις ως προς το τι θεωρείται παιχνίδι, όπως όταν μια δραστηριότητα (π.χ. ζωγραφική) χαρακτηρίζεται παιχνίδι επειδή τα παιδιά περνάνε καλά και διασκεδάζουν πραγματοποιώντας τη (Rodríguez-Meehan, 2022). Ασάφεια και αντιφάσεις προκύπτουν επίσης από τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σύνδεση του παιχνιδιού με την μάθηση. Από τη μια, το παιχνίδι θεωρείται πολύτιμο για την μάθηση και ο φυσικός τρόπος για την επίτευξή της στην πρώιμη παιδική ηλικία· από την άλλη όμως, εκφράζονται επιφυλάξεις ότι το παιχνίδι δεν είναι ουσιώδες για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Jung & Jin, 2014· Klugman, 1996· Sherwood & Reifel, 2013· Zhulamanova & Raisor, 2020). Τέλος, εμφανίζουν αντιφατικές απόψεις ανάμεσα στην ελευθερία του αυθόρμητου παιχνιδιού και στον αυστηρό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης που το εμπεριέχει, με άλλα λόγια ανάμεσα σε μια παιδοκεντρική και μια δασκαλοκεντρική του διάσταση (Clevenger, 2016· McClintic & Petty, 2015). Σύμφωνα με το παραπάνω είναι και το ότι θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι κυρίως να προτείνουν ή να σχεδιάζουν παιχνίδια κατάλληλα για τη μάθηση και όχι τόσο να συμμετέχουν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, εμμένοντας συχνά -ρητά ή άρρητα- σε μια διχοτομική αντίληψη μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης (Altun, 2018· Rodriguez-Meehan, 2022). Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι -ακόμη και όταν αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού ως «εργαλείου» για τη μάθηση (Fernández-Oliveras & Oliveras, 2014)- το γεγονός ότι δεν μπορούν άμεσα να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του ως προς αυτή, τους/τις δυσκολεύει στο να το εντάξουν ως μια ανοιχτή διαδικασία στην εκπαιδευτική πράξη (Sherwood & Reifel, 2010, 2013). Συχνά δε αποδίδουν αυτή τη δυσκολία ενσωμάτωσής του σε εξωγενείς παράγοντες που άλλοτε εντοπίζονται πιο εύκολα, όπως ο διαθέσιμος χρόνος στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, (Rodríguez-Meehan, 2022) και άλλοτε συνάγονται με πιο έμμεσο τρόπο όπως η αυξανόμενη πίεση για ακαδημαϊκού τύπου μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση (Sherwood & Reifel, 2013). Τέλος, πιστεύουν ότι σε σχέση με το παιχνίδι αποκτούν -κατά τη διάρκεια των σπουδών τους- θεωρητικές και όχι πρακτικές γνώσεις (Altun, 2018).

Ακόμη λιγότερες είναι οι έρευνες που συνδέουν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για κεντρικά ζητήματα που αφορούν το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση (όπως ο προσδιορισμός του παιχνιδιού, η σχέση του με τη μάθηση και η σύνδεσή του με παιδαγωγικές πρακτικές), με την εκπαιδευτική τους εμπειρία σε σχέση με το παιχνίδι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Jung & Jin, 2014· Trawick-Smith & Dziurgot, 2010· Vu, Han, & Buell, 2015). Οι υπάρχουσες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση, συναρτώνται με την παρακολούθηση μαθημάτων για το παιχνίδι. Οι Jung και Jin (2014) για παράδειγμα, κατέληξαν ότι φοιτητές/τριες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με το παιχνίδι είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι και το ρόλο του στην προσχολική εκπαίδευση.

Ωστόσο, τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες αν και συνέχισαν να διατηρούν θετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι, εξέφρασαν μεγαλύτερη αβεβαιότητα ως προς την αξιοποίησή του για την επίτευξη στόχων του αναλυτικού προγράμματος, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα σε σχέση με την ασάφεια και τις αντιφάσεις που έχουν καταγραφεί ως προς τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξε η έρευνα των Sakellariou και Banou (2020) σε ένα δείγμα εν ενεργεία και μελλοντικών νηπιαγωγών στην Ελλάδα: οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατηγοριών εξέφρασαν την άποψη ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας· ωστόσο, εκείνες που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα για το παιχνίδι, είχαν πιο θετική στάση για τη μάθηση μέσω παιχνιδιού. Επιπλέον, ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, οι φοιτήτριες φάνηκε να πιστεύουν πολύ περισσότερο στην αναγκαιότητα εμπλοκής των παιδιών στο σχεδιασμό περιβαλλόντων παιχνιδιού. Όμως, ως αποτέλεσμα της έλλειψης εμπειρίας, εμφανίστηκαν πιο διστακτικές ως προς το ρόλο τους σε παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν ευρήματα όπως αυτά των Jung και Jin (2015), ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το παιχνίδι προέβλεπαν τις προθέσεις τους να αξιοποιήσουν το παιχνίδι στην προσχολική τάξη καλύτερα από ότι η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων.

Τέλος, στο βαθμό που γνωρίζουμε, ελάχιστες είναι οι μελέτες που αφορούν τη διερεύνηση των μεθόδων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε μια προοπτική πιθανής μετακίνησής τους ως προς αυτές τις αντιλήψεις. Υπάρχουσες μελέτες που εστιάζουν σε συγκεκριμένο περιεχόμενο και μεθόδους εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι, αφορούν τη σύνδεση με πρακτικές που εφαρμόζουν στην προσχολική τάξη και όχι με τις υποκείμενες αντιλήψεις τους (π.χ., Loizou & Olymbiou, 2023).

Με βάση τα παραπάνω υποθέτουμε ότι η δημιουργία συνθηκών ανάδυσης των πρότερων εμπειριών και βιωμάτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι, η συνειδητοποίηση των αντιφάσεών τους αλλά και της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού, η ένταξη της έννοιας του παιχνιδιού στη δική τους πανεπιστημιακή πορεία με στόχο τη διαμόρφωση νέων βιωμάτων και η επαφή με εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία το παιχνίδι αντιμετωπίζεται ολιστικά (Clevenger, 2016) θα μπορούσαν ίσως να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πρότασης για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών στην προοπτική που συζητάμε. Από την ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω προέκυψε η παρούσα έρευνα.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τυχόν αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που μελλοντικές νηπιαγωγοί που φοιτούν σε τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται το παιχνίδι, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας στα πλαίσια ενός εργαστηριακού μαθήματος για το παιχνίδι, με βιωματικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι προσλαμβάνουσες των φοιτητριών πριν και μετά την συμμετοχή τους στο μάθημα σε σχέση με το πώς ορίζουν το παιχνίδι και τα χαρακτηριστικά του, πώς αντιλαμβάνονται την αξία του για τα παιδιά καθώς επίσης πώς προσδιορίζουν τη σημασία του παιχνιδιού για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών.

Η σημασία της διερεύνησης των παραπάνω αντλεί από την επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση ότι η γνώση επιστημονικών θεωριών από τη μια καθώς και οι προσωπικές θεωρίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι από την άλλη, διαμεσολαβούν τις πρακτικές που υιοθετούν με δύο κύριους τρόπους: (1) διαμορφώνουν το πρίσμα μέσα από το οποίο δραστηριότητες και συμπεριφορές σε διαφορετικά πλαίσια αναγνωρίζονται και αξιολογούνται ως παιχνίδι και (2) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο

τέτοιες δραστηριότητες και συμπεριφορές γίνονται αντικείμενο παρέμβασης ως παιχνίδι (Fleer, 2018). Η επίγνωση επομένως των αξιών και των αντιλήψεων που καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών, είναι σημαντική για την αναγνώριση των προσδοκιών, των επιδιώξεων και της δράσης των εμπλεκόμενων στην καθημερινή πρακτική.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία συνδέονται με την οργάνωση και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος, είναι τα εξής:

1. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις σε σχέση με το πώς οι φοιτήτριες προσδιορίζουν το παιχνίδι και την αξία του για τα παιδιά;
2. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Παρατηρούνται αλλαγές ή μετακινήσεις στον τρόπο που οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται τον ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών και τις παιδαγωγικές πρακτικές για την ανάπτυξη του παιχνιδιού;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Το εργαστηριακό μάθημα για το παιχνίδι

Το συγκεκριμένο μάθημα με θέμα το παιχνίδι, εμπίπτει σε μια ομάδα υποχρεωτικής επιλεγόμενων μαθημάτων που απευθύνονται σε φοιτητές και φοιτήτριες τρίτου έτους. Η ομάδα αυτή των μαθημάτων διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα του προγράμματος σπουδών ως προς τον τρόπο που οργανώνονται και διεξάγονται καθώς και ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούν. Τα μαθήματα αυτά αναπτύσσονται σε σχετικά μικρές ομάδες φοιτητών και φοιτητριών κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας και ο σχεδιασμός τους ακολουθεί μια παιδαγωγική που «εκκινεί από το βίωμα και την εμπειρία, χρησιμοποιεί διαφορετικού τύπου ερεθίσματα εκτός από επιστημονικά κείμενα και αξιοποιεί τη συνεργασία και τη δυναμική της ομάδας» (Ασκούνη, 2014, σ. 91). Μέσα από τη διαφορετική αυτή προσέγγιση που ακολουθούν, τα μαθήματα αυτής της ομάδας επιχειρούν (1) να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν για τα θέματα στα οποία εστιάζουν επιδιώκοντας ταυτόχρονα να «ενισχύσουν τη δυνατότητα ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από φοιτητές και φοιτήτριες ως μελλοντικούς εκπαιδευτικούς» (Ανδρούσου, 2014, σ. 89) και (2) να συμβάλλουν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δεδομένου ότι συχνά προσλαμβάνονται στο πλαίσιο ενός αντιθετικού διπόλου που περιλαμβάνει τις επιστημονικές γνώσεις από τη μια και τις προσωπικές αντιλήψεις, θεωρίες και βιώματα από την άλλη. Ο διαχωρισμός αυτός και οι αντιθέσεις, αναδύονται μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες των μαθημάτων και γίνονται αντικείμενο προβληματισμού με στόχο την αναδιαμόρφωση της προσέγγισης των φοιτητών/τριών στα θέματα που επεξεργάζονται. Βασική επιδίωξη επομένως της ομάδας αυτής των μαθημάτων είναι οι γνώσεις που θα προσφερθούν να μην παραμείνουν «ξένο σώμα» σε σχέση με τις υπάρχουσες σχετικές αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητριών και των φοιτητών αλλά να «συγκρουστούν» με αυτές δημιουργώντας ερωτηματικά για τον τρόπο που προσλαμβάνουν τα πράγματα και οδηγώντας σε αναστοχασμό (Ασκούνη, 2014).

Στο συγκεκριμένο μάθημα, η οπτική που υιοθετείται προσεγγίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα εγγενώς κοινωνική και πολιτισμική (Vygotsky 1933/1997) και ως έννοια πολύπλοκη, δυναμική και συχνά γεμάτη αντιφάσεις (Fleer 2014, 2013/ 2018), κατά την οποία τα παιδιά δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους μέσα από τις αποφάσεις, τις δράσεις και τις ενέργειές τους (Corsaro 1992, 2011, 2012· James 1993, 1998, 2009· James & Prout 2015· Wood, 2014) στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια στα οποία παίζουν. Επιδιώκεται η κατανόηση του παιχνιδιού όχι μέσα από την οπτική του πώς πρέπει ή αναμένεται να είναι (πχ. λόγω ηλικίας, αναπτυξιακού σταδίου, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών

ικανοτήτων) αλλά πώς αναπτύσσεται και μεταβάλλεται καθώς τα παιδιά παίζουν σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Fleer, 2014, 2018· Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Gougoulis, 2018· James & Prout, 2015· Rogoff, 2003). Υπογραμμίζεται επομένως η αναγκαιότητα κατανόησης του παιχνιδιού ως προς τη σημασία και το νόημά του για τα ίδια τα παιδιά, των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι αποφάσεις το διαμορφώνουν και το νοηματοδοτούν (Αυγητίδου, 2014· Fleer, 2014, 2018· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει να γίνει κατανοητός ο σύνθετος, πολύπλοκος και πολύπλευρος χαρακτήρας του παιχνιδιού και να αναγνωριστούν όχι μόνο οι κανονικότητες αλλά και οι αντιφατικές ή και αντικρουόμενες διαστάσεις του, ακόμα και εκείνες που δεν εξυπηρετούν ξεκάθαρα κάποια αναπτυξιακή λειτουργία ή δεν συνδέονται με τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, όπως όταν το παιχνίδι παραποιεί ή/και παραβιάζει κανόνες αλλά και περιθωριοποιεί, αποκλείει ή απορρίπτει κάποια παιδιά (Fleer, 2014· Olusoga, 2016). Η δε πολυπλοκότητά του, δεν θεωρείται θέμα αναπτυξιακών σταδίων ή ηλικίας· αντίθετα, θεωρείται ότι οικοδομείται σε σχέση με τα είδη των δράσεων στα οποία εμπλέκονται τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021). Ως αποτέλεσμα, η εξέλιξη του ίδιου του παιχνιδιού είναι εκείνη που συνδέεται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Fleer, 2018). Μια τέτοια κατανόηση συμβάλλει στην κριτική αποτίμηση των πρακτικών που υιοθετούνται σχετικά με το παιχνίδι ενώ παρέχει τη δυνατότητα για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των τρεχουσών πρακτικών του παιχνιδιού (Fleer, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα επιχειρεί να αναδείξει τις πιο πάνω διαστάσεις και το σχετικό προβληματισμό μέσα από την αξιοποίηση και επεξεργασία ποικίλων ερεθισμάτων (π.χ. παιχνίδια, ψηφιακά παιχνίδια), την προσωπική συμμετοχή (εργασία σε ομάδες) και τη βιωματική εμπλοκή των φοιτητών και φοιτητριών (π.χ. παίξιμο σε ομάδες, επεξεργασία αναμνήσεων από την παιδική ηλικία ή άλλων εμπειριών παιχνιδιού). Σ' αυτό το πλαίσιο, οργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια και παραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες (Κορτέση-Δαφέρμου, 2014), συχνά συνδυαστικά. Στα βιωματικά εργαστήρια, τα οποία εμπυχώθηκαν από εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, δόθηκε η δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων παιχνιδιού, η αναγνώριση και επεξεργασία των διαφορετικών απόψεων και εμπειριών, καθώς και η συμμετοχή σε δράση στο «εδώ και τώρα» (οργάνωση παιχνιδιών και παίξιμο σε ομάδες, σχεδιασμοί σχετικοί με το παιχνίδι στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου) με συνακόλουθη καταγραφή και ανάλυση της εμπειρίας. Στις παραγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες, οι φοιτήτριες αποτύπωσαν ομαδικά αντιλήψεις, ιδέες και συναισθήματα και κατέληξαν σε κατανοήσεις που περιλαμβάνουν διαφορετικές πτυχές και οπτικές για το ίδιο θέμα.

3.2. Ερευνητικός σχεδιασμός

Με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων αλλά και των ενδεχόμενων μετακινήσεων στις προσλαμβάνουσες των φοιτητριών για το παιχνίδι ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας στο συγκεκριμένο μάθημα, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος. Κατά την διάρκεια του μαθήματος, οι φοιτήτριες κατέγραφαν επίσης τις εντυπώσεις, την εμπειρία και τα συναισθήματα της κάθε ημέρας, ως μια συμπληρωματική τεχνική για την καλύτερη διερεύνηση της σύνδεσης των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο με την θεωρητική και παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο μάθημα.

3.3. Εργασία

(1) *Ερωτηματολόγιο.* Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις (τύπου πολλαπλής επιλογής ή δηλώσεων σε εξαβάθμια ή πενταβάθμια κλίμακα αξιολόγησης – Likert scale),

αποτελούμενου από 5 άξονες: (α) δημογραφικά/ προσωπικά στοιχεία των συμμετεχουσών και προηγούμενη εκπαίδευση στο παιχνίδι (5 ερωτήσεις), (β) ερωτήσεις σχετικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (δύο ανοιχτές και 23 κλειστές-Likert), (γ) ερωτήσεις σχετικά με την αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά (δύο ανοιχτές και 28 κλειστές-Likert), (δ) ερωτήσεις για τη σχέση του παιχνιδιού με την μάθηση και (μια ανοιχτή και οκτώ κλειστές-Likert), (ε) ερωτήσεις σχετικά με το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών (δύο ανοιχτές και 43 κλειστές Likert). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά πριν και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος και μετά από έγγραφη, ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχουσών φοιτητριών.

(2) *Καθημερινές καταγραφές.* Με το πέρας της κάθε συνάντησης, οι φοιτήτριες κατέγραφαν καθημερινά τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις και την εμπειρία της συμμετοχής τους στο μάθημα. Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε συνάντησης, οι φοιτήτριες καλούνταν να ακολουθήσουν την οδηγία: «Καταγράψτε τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις σας από την σημερινή μέρα». Οι καταγραφές αυτές πραγματοποιούνταν επίσης ηλεκτρονικά.

3.4. Θέματα δεοντολογίας

Τόσο το ερωτηματολόγιο όσο και οι καταγραφές συμπληρώθηκαν σε εθελοντική βάση, ανώνυμα και μετά από ενημέρωση σχετικά με τους στόχους και τις μεθόδους της έρευνας. Η ηλεκτρονική συμπλήρωση των εργαλείων διασφάλισε περαιτέρω την ανωνυμία των συμμετεχουσών. Η χρήση ενός κωδικού από τις ίδιες τις φοιτήτριες, ίδιου για τα ερωτηματολόγια και τις καταγραφές, διασφάλισε την δυνατότητα να συνταιριάξουμε τις απαντήσεις πριν και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οι συμμετέχουσες έδωσαν επίσης την συγκατάθεσή τους για την επεξεργασία των απαντήσεών τους για ερευνητικούς σκοπούς και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.5. Συμμετέχουσες

Αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια και οι καταγραφές 16 (από τις 30 εγγεγραμμένες στο μάθημα) φοιτητριών, 20-23 ετών, με πλήρη στοιχεία ως προς όλα τα ζητούμενα της έρευνας. Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Ηλικία	Εξάμηνο σπουδών	Πλήθος
20	6ο εξάμηνο σπουδών	10
21	6ο εξάμηνο σπουδών	4
22	6ο εξάμηνο σπουδών	1
23	6ο εξάμηνο σπουδών	1

Ως προς τις προηγούμενες εμπειρίες παρακολούθησης είτε κάποιου μαθήματος είτε κάποιου σεμιναρίου σχετικού με το παιχνίδι, 15 φοιτήτριες δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ξανά κάτι σχετικό και η μία ανέφερε ότι δεν θυμάται εάν έχει παρακολουθήσει.

3.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε: α) ποσοτική ανάλυση με τις μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής (Γιαλαμάς, 2005· Levin & Fox, 2004) και β) ποιοτική ανάλυση με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, με συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006· Miles, Huberman, & Saldaña, 2022). Δεδομένου του μικρού αριθμού

του δείγματος (16 άτομα), η ανάλυση περιορίστηκε σε μεθόδους περιγραφικής στατιστικής και δεν αξιοποίησε τεχνικές επαγωγικής στατιστικής, όπως οι paired sample t-tests, για την αξιολόγηση των ευρημάτων που αφορούν στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητριών από το πριν στο μετά. Οι εν λόγω μέθοδοι απαιτούν μεγαλύτερα δείγματα για να εξασφαλίσουν επαρκή στατιστική δύναμη που θα επιτρέπει την ανίχνευση σημαντικών διαφορών (Cohen, 1988· Creswell & Creswell, 2018).

Η ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν από τις καθημερινές καταγραφές ακολούθησε επίσης την ποιοτική ανάλυση με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Με σκοπό τη μελέτη των πιθανών αλλαγών στις απόψεις των φοιτητριών εφαρμόστηκε οριζόντια και συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων ως προς τις θεματικές ενότητες που εντοπίστηκαν για την διερεύνηση πιθανών «προφίλ».

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού και η αξία του για τα παιδιά

4.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με το: (α) πώς ορίζουν το παιχνίδι και πώς προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του (β) ποιες λέξεις κλειδιά επιλέγουν για το παιχνίδι και (γ) πώς αποφασίζουν αν κάτι είναι ή δεν είναι παιχνίδι.

Η θεματική ανάλυση των απαντήσεων ως προς τον ορισμό του παιχνιδιού ανέδειξε ότι οι συμμετέχουσες φοιτήτριες, τόσο πριν όσο και μετά τη διεξαγωγή του μαθήματος, αντιλαμβάνονται το παιχνίδι βάσει των παρακάτω χαρακτηριστικών. Καταρχήν, η χαρά, η ευχαρίστηση, η απόλαυση και η διασκέδαση αποτελούν πυρήνα του παιχνιδιού, μαζί με την δυνατότητα που το παιχνίδι προσφέρει για εκτόνωση και προσωπική έκφραση. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι προσεγγίζεται ως προς τις αναπτυξιακές κατακτήσεις και τις ικανότητες/ δεξιότητες που οι φοιτήτριες θεωρούν ότι προάγονται μέσα από αυτό, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η σκέψη, η φαντασία, η δημιουργικότητα. Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι η σύνδεση του παιχνιδιού με θέματα «κοινωνικοποίησης» -όπως αναφέρουν οι ίδιες οι φοιτήτριες-, με χαρακτηριστικές αναφορές στην ομαδικότητα, τη συνεργασία, τη σύναψη φιλικών σχέσεων, την υπακοή σε κανόνες. Τέλος, το παιχνίδι προσδιορίστηκε από τις συμμετέχουσες και σε σχέση με τη μάθηση, την οποία οι φοιτήτριες θεωρούν συνυφασμένη με το παιχνίδι και το συνδέουν αφενός με την «κατάκτηση γνώσεων με ευχάριστο τρόπο και χωρίς άγχος» και αφετέρου με την κατάκτηση των αναπτυξιακών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω (π.χ., «μαθαίνουν αξίες όπως η συνεργασία»). Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με εκείνα προηγούμενων ερευνών για τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι (Altun, 2018· Clevenger, 2016· Jung, Zhang, & Zhang, 2016· Jung & Jin, 2014· Sherwood & Reifel, 2010, 2013). Ταυτόχρονα, αντανακλούν την βαθιά ριζωμένη πεποίθηση, τόσο σε επιστημονικό όσο και προσωπικό επίπεδο, σχετικά με τον αυθόρμητο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο χαρακτήρα του παιχνιδιού το οποίο, από τη φύση του, συνδέεται με σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα και αποτελεί φυσικό τρόπο για να μαθαίνουν τα παιδιά (Fleer, 2018).

Ωστόσο, εντοπίστηκαν και αλλαγές από την πρώτη στην δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αυτές αφορούν καταρχήν μια τάση εμπλουτισμού της περιγραφής της έννοιας του παιχνιδιού μετά το μάθημα. Για παράδειγμα, κατά την οριζόντια ανάλυση στην ερώτηση «Εσείς προσωπικά, πώς θα ορίζατε το παιχνίδι;», στις 14 από τις 16 απαντήσεις παρατηρήθηκε χρήση περισσότερων λέξεων για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού αλλά και τάση για ποιοτική εμπάθυνση και αναγνώριση της πολυπλοκότητάς του, όπως αποτυπώνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

ΠΡΙΝ Ως μία διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αρχίζουν και μαθαίνουν τον κόσμο, είτε το παιχνίδι είναι ατομικό, είτε ομαδικό. (Φ:9)

ΜΕΤΑ Ως μία διαδικασία στην οποία μπορούν όλοι να συμμετάσχουν. Αποτελείται από κανόνες και τα συναισθήματα που προκαλούνται, δεν είναι μόνο θετικά. Το παιχνίδι αλλάζει ανάλογα με τον χώρο και τον χρόνο που λαμβάνει χώρα, ενώ μπορεί να είναι τόσο ατομικό, όσο και ομαδικό. (Φ:9)

ΠΡΙΝ Ως ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων και προσπάθειας εκτόνωσης. (Φ:10)

ΜΕΤΑ Παιχνίδι είναι κάτι σύνθετο. Προσδιορίζεται ανάλογα την ηλικία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε. Δημιουργεί ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες εμπειρίες. Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά είδη παιχνιδιού όπως είναι τα ομαδικά, τα ατομικά, το ελεύθερο παιχνίδι, τα αθλήματα, οι κούκλες κ.α. (...). (Φ:10)

Ο εμπλουτισμός αυτός εντοπίστηκε και στις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν από τις φοιτήτριες για τον προσδιορισμό του παιχνιδιού, τόσο αριθμητικά όσο και εννοιολογικά, κατά κύριο λόγο σε σχέση με την πολυπλοκότητα που αποδίδεται στο παιχνίδι. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Γράψτε 5 λέξεις που σας έρχονται αμέσως στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη ΠΑΙΧΝΙΔΙ», οι φοιτήτριες ανέφεραν συνολικά 74 διαφορετικές λέξεις πριν και 82 μετά. Από την ανάλυση των λέξεων που κατέγραψαν οι φοιτήτριες προέκυψε ότι ένας πυρήνας λέξεων παραμένει ίδιος πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος και αφορά σε συνειρμούς του παιχνιδιού όπως «παιδί, διασκέδαση, χαρά, εκτόνωση, ελευθερία, μάθηση, φαντασία, γέλιο, έκφραση, ευχαρίστηση, κανόνες, δημιουργικότητα, φίλοι».

Η προσθήκη κατά τη δεύτερη συμπλήρωση λέξεων όπως «ανεμελιά, γειτονιά, δράση, δρω, εκτόνωση, ελεύθερο, ενεργός, εξέλιξη, επανάσταση, ζωντάνια, νηπιαγωγός, πραγματικότητα, πρωτοβουλία, συμβολικό, συναισθήματα, συναναστροφή, τρόπος μάθησης, τσακωμοί, ψηφιακό», δείχνει μια διεύρυνση της κατανόησης του παιχνιδιού προς την κατεύθυνση της ενεργής δράσης και της πρωτοβουλίας των ίδιων των παιδιών αλλά και της σύνδεσης του παιχνιδιού με το νηπιαγωγείο. Την ίδια στιγμή ωστόσο, παρατηρήθηκε η αφαίρεση από την πρώτη συμπλήρωση χαρακτηριστικών όπως «αλληλεπίδραση, ανακάλυψη, ασχολία, γνώση, δραστηριότητα, ενεργητικότητα, εξερεύνηση, επικοινωνία, επιτραπέζια, ευχάριστο, ζωή, κίνηση, κινητοποίηση, μπάλα, παιδιά, παιχνίδια, παρέα, σενάριο, συμμετοχή, τρέξιμο, φωνές, ψυχαγωγία», η οποία δεν είναι εύκολο να εξηγηθεί.

Η ανάλυση των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σχετικά με τον ορισμό του παιχνιδιού επίσης κατέγραψε μια ενδιαφέρουσα μετακίνηση των φοιτητριών που αφορά την αναγνώριση του ενεργού ρόλου των παιδιών στο παιχνίδι τους ως «δρώντα πρόσωπα». Συγκεκριμένα, το επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών αυξάνεται σημαντικά όσον αφορά, αφενός, το δικαίωμα των παιδιών να παραβιάζουν τους κανόνες και, αφετέρου, την ελευθερία δράσης τους εντός του πλαισίου του παιχνιδιού, όπως περιγράφεται στον πίνακα 2 παρακάτω.

Πίνακας 2. Εννοιολογικός προσδιορισμός παιχνιδιού

	M.O. ΠΡΙΝ	M.O. ΜΕΤΑ
Στο παιχνίδι τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παραβιάζουν κανόνες	3,2	↑ 4,0
Στο παιχνίδι είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν την ελευθερία να κάνουν αυτό που θέλουν	4,1	↑ 4,6

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις διαστάσεις με βάση τις οποίες οι φοιτήτριες χαρακτηρίζουν μια δραστηριότητα ως παιχνίδι. Από την θεματική ανάλυση των σχετικών απαντήσεων προέκυψε ότι κεντρικό χαρακτηριστικό αποτελεί η διασκέδαση, η κίνηση και το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτό που κάνουν. Παρατηρήθηκε επιπλέον μια μετακίνηση στις απαντήσεις των φοιτητριών κατά τη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προς την κατεύθυνση της ενεργής συμμετοχής και της πρωτοβουλίας των παιδιών καθώς και η έμφαση στο ότι η δραστηριότητα θα πρέπει να θεωρείται παιχνίδι από τα ίδια τα παιδιά. Χαρακτηριστικά δε αναφέρθηκε ότι «η εκμάθηση γνώσεων ή δεξιοτήτων με στόχους που ορίζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν είναι παιχνίδι»

Συμπληρωματικά και ενισχυτικά ως προς τα προηγούμενα ευρήματα, λειτουργούν οι καταγραφές των φοιτητριών στο τέλος της κάθε μέρας των μαθημάτων, οι οποίες καταδεικνύουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τον προσδιορισμό του παιχνιδιού και τις διεργασίες στις οποίες βρίσκονται οι φοιτήτριες κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και επιβεβαιώνουν τις μετακινήσεις στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω:

Ακόμα ο σχολιασμός γενικά του παιχνιδιού με βοήθησε να ξεκινήσει μια πιο στοχευμένη σκέψη γι' αυτό. Θεωρώ πως η ανάλυση στην τάξη με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα τις διαφορές ανάμεσα στα κείμενα που αφορούν το παιχνίδι και συνεπώς να κατανοήσω τις διαφορές στις προσεγγίσεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για το παιχνίδι. (Φ:15/KAT)

Με έκανε να σκεφτώ [η βιωμένη δραστηριότητα στο πλαίσιο του μαθήματος]τι είναι τελικά το παιχνίδι και έγινε αμέσως αντιληπτό πως ανάλογα με το πλαίσιο (παρέα, προσωπικότητα, διάθεση κλπ.) ο καθένας μπορεί να δώσει έναν διαφορετικό ορισμό και έννοια. Βέβαια εκεί που συμφωνήσαμε είναι πως το παιχνίδι για να είναι παιχνίδι πρέπει να μας δημιουργεί ευχαρίστηση αλλά εν τέλει αρκεί αυτό; (Φ:10/KAT)

Οι παρατηρούμενες αυτές αλλαγές, δείχνουν μια αρχική μετακίνηση στις αντιλήψεις των φοιτητριών που συμμετείχαν στο μάθημα και στην έρευνα, ως προς κάποιες από τις διαστάσεις του παιχνιδιού. Οι μετακινήσεις αυτές εντοπίζονται σε δύο αλληλοσυνδεδεμένα πεδία. Το πρώτο αφορά σε μια πιο εμπλουτισμένη περιγραφή του παιχνιδιού, γεγονός που ενδεχομένως δείχνει μια έμμεση αναγνώριση της πολυπλοκότητας της έννοιας αυτής, αλλά και της πιθανότητας να μην περιλαμβάνει αποκλειστικά θετικές δράσεις και συμπεριφορές (Fleer, 2018). Το δεύτερο περιλαμβάνει την παρατηρούμενη, έστω και μικρή, αλλαγή ως προς το ρόλο των ίδιων των παιδιών στο παιχνίδι. Στη δεύτερη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι φοιτήτριες φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι στο παιχνίδι τους τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και παίρνουν αποφάσεις που μπορεί να περιλαμβάνουν δράσεις όπως η παραβίαση κανόνων και η ανυπακοή, οι οποίες δεν συνδέονται με την κοινωνικοποιητική διάσταση του παιχνιδιού με τη στενή έννοια (συνεργασία, κοινωνικές δεξιότητες, συμμόρφωση σε κανόνες κλπ.) που κυρίως τονίζεται σε σχέση με το παιχνίδι (Broadhead, 2003· Fleer, 2014· Olusoga, 2016· Παπαδοπούλου, 2019· Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021· Win & New, 2020).

4.1.2. Η αξία του παιχνιδιού για τα παιδιά

Ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των φοιτητριών για την αξία που έχει το παιχνίδι για τα παιδιά, πραγματοποιήθηκε μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με: (α) την σύνδεση του παιχνιδιού με αναπτυξιακά οφέλη (β) το τι επιτυγχάνουν τα παιδιά παίζοντας και (γ) τη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητριών πριν και μετά το μάθημα σχετικά με την αξία/σημασία του παιχνιδιού για τα παιδιά τόσο μέσω των ανοιχτών όσο και μέσω των

κλειστών ερωτήσεων, φάνηκε να επιβεβαιώνει καταρχήν τις κεντρικές διαστάσεις που αναδείχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα σε σχέση με τον ορισμό του παιχνιδιού. Το παιχνίδι θεωρείται από τις συμμετέχουσες σημαντικό για τα παιδιά επειδή τους προσφέρει ευχαρίστηση, εκτόνωση και χαλάρωση. Η αξία του συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της σκέψης όπως επίσης με την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, την «κοινωνικοποίηση» των παιδιών και την μάθηση.

Ενώ ο πυρήνας των διαστάσεων αυτών αποτυπώνεται στις απαντήσεις των φοιτητριών τόσο πριν όσο και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος, κάποιες αλλαγές και μετακινήσεις είναι και εδώ ορατές. Στο πλαίσιο της οριζόντιας ανάλυσης των απαντήσεων για παράδειγμα, εντοπίζεται μια μικρή μετακίνηση των απόψεων των φοιτητριών ως προς την χειραφετική διάσταση του παιχνιδιού όπου τα ίδια τα παιδιά νιώθουν την ελευθερία δράσης και αντλούν απόλαυση από την εμπλοκή στο παιχνίδι.

ΠΡΙΝ Γιατί είναι διασκέδαση γι' αυτά. (Φ:6)

ΜΕΤΑ Γιατί είναι κάτι πιο ελεύθερο για αυτά. (Φ:6)

ΠΡΙΝ Γιατί τους αρέσει να πειραματίζονται με τα υλικά που τους προσφέρονται για παιχνίδι. (Φ:7)

ΜΕΤΑ Γιατί έχουν την δυνατότητα να παρέμβουν και να αλλάζουν τον τρόπο που παίζεται [το παιχνίδι]. (Φ:7)

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, μετά την παρακολούθηση του μαθήματος το παιχνίδι αποκτά έναν χαρακτήρα που συνδέεται περισσότερο με μία δραστηριότητα που βασίζεται στις ανάγκες των παιδιών και λιγότερο με μία δραστηριότητα που συνδέεται με την ανάπτυξή τους.

ΠΡΙΝ Είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ένας άνθρωπος μπορεί να διασκεδάσει ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει την φαντασία του, καλλιεργεί την σκέψη του και ισχυροποιεί τους δεσμούς του με τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά. (Φ:11)

ΜΕΤΑ Το παιχνίδι για τα παιδιά δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, είναι μια έμφυτη ανάγκη, που έχουν τα παιδιά. Με το παιχνίδι τα παιδιά δημιουργούν, αναπτύσσουν την φαντασία τους, και εκπληρώνουν την ανάγκη τους για εκτόνωση. (Φ:11)

Όσον αφορά τον απώτερο σκοπό του παιχνιδιού και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Τι θα λέγατε ότι επιτυγχάνουν τα παιδιά παίζοντας», ορισμένες φοιτήτριες -μετά το μάθημα- αναφέρονται σε περισσότερες και πιο σύνθετες δεξιότητες π.χ. διαχείριση και όχι απλά έκφραση συναισθημάτων.

ΠΡΙΝ Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι θεωρώ ότι εκφράζονται και αναπτύσσονται. (Φ:1)

ΜΕΤΑ Εκτονώνονται, μαθαίνουν νέα πράγματα γενικότερα αλλά και για τον εαυτό τους, διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. (Φ:1)

Διαφαίνονται δηλαδή, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, ψήγματα μιας αναγνώρισης των παιδιών ως «δρώντων προσώπων» στο παιχνίδι τους και του παιχνιδιού ως δραστηριότητας που έχει σημασία στο «εδώ και τώρα» και όχι μόνο σε σχέση με μελλοντικές κατακτήσεις και επιτεύγματα (Αυγητίδου, 2014· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016). Τέτοιου είδους μετακινήσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές για την υλοποίηση παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς και την αξιοποίηση του παιχνιδιού για την επίτευξη αναπτυξιακών και μαθησιακών στόχων, στη βάση προσεγγίσεων που έχουν στο

επίκεντρό τους τα παιδιά που συμμετέχουν, τόσο ως προς τον σχεδιασμό όσο και ως προς την υλοποίησή τους (Zosh et al., 2017, Zosh, Gaudreau, Michnick, & Hirsh-Pasek, 2022).

Σχετικά με τη σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση, συνολικά οι απαντήσεις των φοιτητριών που συμμετείχαν δεν δημιουργούν εκπλήξεις, αφού κατά κύριο λόγο είναι σε συμφωνία με τα ήδη καταγεγραμμένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το θέμα αυτό. Στις απαντήσεις των φοιτητριών διακρίνονται δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη προσεγγίζει την σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης αναπτυξιακών επιτευγμάτων, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών: μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν, να πειθαρχούν, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται. Τα επιτεύγματα αυτά, παραμένουν γενικά και ασαφή, τόσο ως προς τον προσδιορισμό όσο και ως προς την αξιολόγησή τους, όπως εξάλλου συμβαίνει τόσο στις αναπτυξιακές θεωρήσεις του παιχνιδιού (Fleer, 2014, 2018) όσο και στις σχετικές με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία και μελλοντικών, έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, αν και οι απαντήσεις των φοιτητριών μετά την παρακολούθηση του μαθήματος διατηρούν την έμφαση σε κατακτήσεις όπως αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δηλώνουν επίσης μια σχετικά μεγαλύτερη ευρύτητα αλλά και εμβάθυνση στη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, κάτι που παραπέμπει σε καλύτερη κατανόηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν τη σχέση παιχνίδι-μάθηση.

ΠΡΙΝ Κοινωνικοποίηση. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται το ένα το άλλο. (Φ:10)
ΜΕΤΑ Κατακτούν βασικές ικανότητες κοινωνικοποίησης μαθαίνουν να σέβονται το ένα το άλλο να συνεργάζονται για επίτευξη κοινών στόχων κατακτούν γνώσεις καλλιεργούν την φαντασία τους. (Φ:10)

ΠΡΙΝ Μέσω του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους γύρω του, να ακολουθεί μια σειρά κανόνων και να τους τηρεί, να ακούει, να συμβουλευέται καθώς και να αναπτύσσει κριτική σκέψη. Αυτές οι δεξιότητες θα το βοηθήσουν στην πορεία της κοινωνικοποίησής του. (Φ:11)

ΜΕΤΑ Το παιχνίδι είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα μάθησης για τα παιδιά. Αν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ορθά, έχοντας δηλαδή υπόψιν του το πλαίσιο και τις ανάγκες του, και λαμβάνοντας υπόψιν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κατανοώντας πως το παιχνίδι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο για την μετάδοση πληροφοριών, τότε μπορεί να αποτελέσει ένα από τα καλύτερα μέσα μάθησης. (Φ:11)

Κατά τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων πριν και μετά στις αξιολογικές κλίμακες Likert, επίσης παρατηρήθηκαν κάποιες αλλαγές που δείχνουν μεγαλύτερη ευρύτητα στην πρόσληψη του παιχνιδιού σε σχέση με την μάθηση. Για παράδειγμα, το επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών μειώθηκε ως προς το ότι «το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για το σχολείο» αλλά και ως προς τη δήλωση «Το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες είναι σημαντικό για την επίτευξη μαθησιακών στόχων» (σχεδόν δύο μονάδες εξαβάθμιας κλίμακας Likert). Αν και δύσκολο να ερμηνευτούν, οι αλλαγές αυτές θα μπορούσαν να αποδοθούν σε έναν προβληματισμό που ανέπτυξαν οι φοιτήτριες σε σχέση με το ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο επίτευξης μαθησιακών στόχων. Συνάδουν όμως και με την ασάφεια και τις αντιφάσεις που έχουν διαπιστωθεί και σε προηγούμενες έρευνες ως προς τις αντιλήψεις για το παιχνίδι και την μάθηση (Clevenger, 2016· McClintic & Petty, 2015· Reifel & Sherwood, 2013), που στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται μέσα από την μείωση που διαπιστώθηκε στο επίπεδο συμφωνίας των φοιτητριών ως προς το ότι «το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης».

Στη δεύτερη κατεύθυνση που διακρίνεται στις απαντήσεις των φοιτητριών ως προς τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μάθηση, η σχέση παιχνίδι-μάθηση προσεγγίζεται ως προς την

κατάκτηση γνώσεων και μαθησιακών/ εκπαιδευτικών στόχων. Λόγω της συνάφειας με την επόμενη ενότητα, τα ευρήματα αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

Πίνακας 3. Προσδιορισμός του παιχνιδιού σε σχέση με την μάθηση

	M.O. ΠΡΙΝ		M.O. ΜΕΤΑ
Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης	5,9	↓	4,9
Το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για το σχολείο	4,8	↓	4,0
Το οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες είναι σημαντικό για την επίτευξη μαθησιακών στόχων	5,6	↓	3,8

4.2. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των φοιτητριών σχετικά με τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητριών που συμμετείχαν σε ερωτήσεις σχετικά με: (α) το πώς θα αξιοποιούσαν το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο (β) το πώς θα οργάνωναν το περιβάλλον της τάξης ώστε να υποστηρίζεται το παιχνίδι και (γ) την δική τους συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών.

4.2.1. Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν σημαντικό άξονα όπου καταγράφονται πολλές οριζόντιες μετακινήσεις. Στην πρώτη συμπλήρωση, η έμφαση των φοιτητριών φαίνεται να είναι στην αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας και κατάκτησης προαποφασισμένων (από τους/τις εκπαιδευτικούς) μαθησιακών στόχων. Η συγκεκριμένη αντίληψη είναι καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία γύρω από τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2014, 2016· Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021) και συνδέεται κατά κύριο λόγο με προσεγγίσεις για το παιχνίδι που εστιάζουν στα οφέλη του για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Fleer, 2018). Στη δεύτερη συμπλήρωση ωστόσο, παρατηρήθηκε προβληματισμός ως προς το θέμα αυτό το οποίο θεωρήθηκε πολύπλοκο και με διαφορετικές διαστάσεις, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα. Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις μετά το μάθημα έντονη είναι η διάσταση της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου παρατήρησης των παιδιών και κατανόησης του πλαισίου της τάξης.

	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
(Φ:1)	<i>Θεωρώ το παιχνίδι έναν ιδιαίτερα ευχάριστο τρόπο μάθησης και θα ήθελα να το αξιοποιήσω στο νηπιαγωγείο</i>	<i>Μέσα από το παιχνίδι θα προσπαθούσα να μάθω περισσότερα για τα παιδιά. Θα παρατηρούσα τις συμπεριφορές τους και τα συναισθήματα τους. Ακόμη θα το χρησιμοποιούσα ως ένα πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέροντα τρόπο μάθησης.</i>
(Φ:2)	<i>Πιστεύω πως θα χρησιμοποιούσα το παιχνίδι ως μέσο για την μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών</i>	<i>Θα αξιοποιούσα το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο με διάφορους τρόπους. Ένας από τους πολλούς είναι παιχνίδια με σκοπό τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους. Θεωρώ με αυτόν τον τρόπο η γνωριμία που πολλές φορές είναι μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά θα γινόταν πιο ευχάριστη. Ακόμα θεωρώ απαραίτητο στο νηπιαγωγείο να υπάρχει το ελεύθερο παιχνίδι. Δηλαδή τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να παίζουν ότι παιχνίδι θέλουν, έχουν ανάγκη.</i>

(Φ:3)	Συμβολικά για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων	Θα το αξιοποιούσα για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών
(Φ:10)	Μέσα από κιναισθητικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες προθέρμανσης πριν από την δραστηριότητα	Δεν θα χρησιμοποιούσα το παιχνίδι μόνο ως εργαλείο μάθησης καθώς χάνεται η αξία του και γίνεται μέσο αξιολόγησης αλλά είναι σημαντικό να παρατηρούμε το παιχνίδι τους καθώς μπορούμε να συλλέξουμε πολλές πληροφορίες. Σημαντικό είναι επίσης όποτε προκύπτει η ευκαιρία να συμμετέχουμε και εμείς υποστηρίζοντας τα παιδιά.
(Φ:15)	Θα το αξιοποιούσα για ένα πιο εναλλακτικό και πιο ευχάριστο τρόπο μάθησης	Θα αξιοποιούσα τόσο το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνίες της τάξης για να παρατηρήσω τους/τις μαθητές/τριές μου, όσο και τη δημιουργία δραστηριοτήτων οι οποίες θα βασίζονται στο παιχνίδι
(Φ:16)	Ίσως δημιουργούσα ομαδικά παιχνίδια για να δω τον τρόπο που λειτουργούν τα παιδιά σε ομάδα	Θα προσπαθούσα να δημιουργήσω τόσο ομαδικά παιχνίδια ώστε να δω πως τα παιδιά λειτουργούν μέσα σε μια ομάδα, αλλά όσο και ατομικά ώστε να δω τον τρόπο που λειτουργούν μόνα τους. Πριν όμως αρχίζω να σχεδιάζω παιχνίδια θα παρατηρήσω καλά το πλαίσιο μου δηλαδή τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν μια ευρύτερη προσέγγιση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με την εργαλειακή αξιοποίησή του για την επίτευξη προαποφασισμένων στόχων (Αυγητίδου, 2014, 2016· Wood & Attfield, 2011). Συνδέονται επίσης με την παρατηρούμενη, έστω μικρή, μετακίνηση της έμφασης από τις/τους εκπαιδευτικούς στα ίδια τα παιδιά, η οποία εντοπίζεται με ενδιαφέροντα τρόπο στις καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν με το πέρας της κάθε συνάντησης στο πλαίσιο του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η Φ:15 και Φ:1 αναφέρονται στους προβληματισμούς σε σχέση με το παιχνίδι αλλά και συγκεκριμένα ως προς τη σημασία της οπτικής των ίδιων των παιδιών όταν σχεδιάζουμε, οργανώνουμε ή πραγματοποιούμε παιχνίδια στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, με ή χωρίς εκπαιδευτικούς στόχους (Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016).

Η 3η μέρα της θεματικής εβδομάδας ήταν ενδιαφέρουσα για εμένα, διότι αναφερθήκαμε και εμβαθύνσαμε σε ένα θέμα που δεν είχα σκεφτεί τόσο, το ποσό σημαντική είναι να γνωρίζουμε για την οπτική των παιδιών για το παιχνίδι. (Φ:15/KAT)

Ήταν πολύ όμορφα, μιλήσαμε για την οπτική των παιδιών για το πώς βλέπουν το παιχνίδι. Με βοήθησε να αναπτύξω περισσότερο την φαντασία μου, τις ιδέες μου και να βλέπω ένα βήμα παρακάτω όσον αφορά την αντίληψη των παιδιών. Μου άρεσε και με βοήθησε πολύ. (Φ:1/KAT)

4.2.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Τα παραπάνω αναδείχθηκαν και σε ερωτήσεις οι οποίες εμμέσως περιλαμβάνουν αντιλήψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης. Ζητώντας από τις φοιτήτριες να καταγράψουν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert τη συμφωνία τους με συγκεκριμένες προτάσεις/δηλώσεις του ερωτηματολογίου ως προς το τι θα έκαναν σε σχέση με το παιχνίδι εάν είχαν τη δική τους τάξη, παρατηρήθηκαν μετακινήσεις στα παρακάτω:

Πίνακας 4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών

	Μ.Ο. ΠΡΙΝ	Μ.Ο. ΜΕΤΑ
Βασίζομαι στο παιχνίδι για να διδάξω στα παιδιά όλα τα γνωστικά αντικείμενα	3,6	↓ 2,1
Παίρνω μέρος στο παιχνίδι των παιδιών μόνο όταν μου το ζητήσουν τα ίδια	2,8	↓ 2,2
Παίζω με τα παιδιά ηλεκτρονικά παιχνίδια / παιχνίδια στον Η/Υ	2,9	↑ 3,3
Δεν συμμετέχω στο παιχνίδι των παιδιών για να μην το χαλάσω	1,7	↓ 1,2
Επιτρέπω στα παιδιά να παίζουν αφού έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους	3,4	↓ 2,9
Αξιοποιώ το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών για την επίτευξη μαθησιακών στόχων	3,9	↓ 1,9

Όπως αναφέρεται στον πίνακα 4, μετά το μάθημα, παρατηρείται μία τάση μείωσης της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας ή/και επιβράβευσης για την ολοκλήρωση εργασιών στην τάξη του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα, παρατηρείται να αποδυναμώνεται η άποψη που ενοχοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η συμφωνία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ψηφιακά παιχνίδια μέσα στην τάξη.

Οι προβληματισμοί και οι αλλαγές στις απόψεις των φοιτητριών εντοπίζονται και μέσα από τις καταγραφές στο τέλος των συναντήσεων. Ειδικότερα, στις καταγραφές τους οι φοιτήτριες αναφέρουν ότι η κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη για το μελλοντικό τους επάγγελμα:

Στην σημερινή συνάντηση που υλοποιήθηκε, ιδιαίτερη σημασία είχε η συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού τόσο στην διαμόρφωση του χώρου, ώσπου να ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών στο παιχνίδι, όσο και στο ίδιο το παιχνίδι. (Φ:12/KAT)

Οι παραπάνω μετακινήσεις αντανακλώνονται και στις απαντήσεις των φοιτητριών ως προς τα υλικά ή τα αντικείμενα που «θα φρόντιζαν να έχουν στην τάξη τους...» σε σχέση με το παιχνίδι (πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολλά), με την έμφαση να δίνεται περισσότερο σε υλικά που ευνοούν την πρωτοβουλία των παιδιών και τους επιτρέπουν να παίρνουν αποφάσεις ως προς τον τρόπο χρήσης τους. Ο πίνακας 5 αποτυπώνει τις μετακινήσεις αυτές.

Πίνακας 5. Οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου

	M.O. ΠΡΙΝ	M.O. ΜΕΤΑ
Πλαστελίνη-πηλός	4,7	↓ 4,2
Άλλα κατασκευαστικά παιχνίδια	4,1	↓ 3,9
Παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τα χρώματα, τους αριθμούς, τα γράμματα, τα ζώα, κ.λπ.	3,9	↓ 3,1
Παζλ	4,1	↓ 3,7
Μουσικά όργανα,(π.χ. παιδικό πιάνο, κιθάρα, κ.λπ..)	4,3	↓ 3,9
Ψηφιακά παιχνίδια	3,1	↑ 3,5
Πανιά, κορδέλες, ή/και ρούχα για μεταμφίεση	4,2	↑ 4,5

Επίσης, ως προς την οργάνωση της τάξης και συγκεκριμένα στην ανοιχτού τύπου ερώτηση αναφορικά με την ενθάρρυνση του παιχνιδιού των παιδιών, παρατηρείται μετακίνηση τόσο ως προς το πλήθος των εκπαιδευτικών γωνιών στο νηπιαγωγείο, όσο και ως προς το περιεχόμενο τους. Από τις 16 φοιτήτριες οι 10, στο ερωτηματολόγιο ΠΡΙΝ, αναφέρουν ως γωνιά για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού τη γωνιά βιβλίου, ζωγραφικής, κατασκευής, πλαστελινών και μαρκαδόρων. Από αυτές τις 10 συγκεκριμένες φοιτήτριες στο ερωτηματολόγιο ΜΕΤΑ, οι 4 μετακινούνται και αναφέρουν γωνιές με περιεχόμενο που ενθαρρύνει το παιχνίδι των παιδιών όπως τη γωνιά κουκλοθεάτρου.

Πίνακας 6. Οργάνωση της τάξης του νηπιαγωγείου με σκοπό την ενθάρρυνση του παιχνιδιού

	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
(Φ4)	<i>Αυτό θα το προσάρμοζα ανάλογα με τα παιδιά που θα έχω κάθε φορά και τα ενδιαφέροντα τους, ίσως όμως να οργάνωνα γωνιά κάποιου μαγαζιού (πχ μανάβικο, σούπερ μάρκετ) ή ιατρείο, γενικώς κάτι που να σχετίζεται με καταστάσεις της καθημερινότητας, γωνιά με υλικά όπως πηλός, πλαστελίνες, μαρκαδόροι, για να πειραματίζονται τα παιδιά και να αναπτύσσεται η δημιουργικότητα τους.</i>	<i>Τις γωνιές θα τις διαμόρφωνα ανάλογα με την τάξη μου κάθε φορά. Κάποιες προτάσεις μου που θα έβλεπα αν ενδιαφέρουν κάθε φορά τα εκάστοτε παιδιά είναι γωνιά μαγαζάκι (πχ μανάβικο, σουπερμάρκετ, μαγαζί με ρούχα), γωνιά ιατρείου, γωνιά με μεταμφιέσεις, γωνιά κουζίνας, γωνιά με οικοδομικό υλικό, παζλ, επιτραπέζια.</i>
(Φ12)	<i>Γωνιά κουκλοθεάτρου, γωνιά μπακάλικου, γωνιά σπιτιού, γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά ζωγραφικής</i>	<i>Κουκλοθέατρο, μανάβικο, σπίτι</i>
(Φ14)	<i>Γωνιές προσεγγίσιμες από τα παιδιά (πχ. ύψος)</i>	<i>Γωνιές με υλικά που ενθαρρύνουν το παιχνίδι και προέρχονται από την καθημερινή ζωή των παιδιών</i>

Οι καταγραφές των φοιτητριών ενισχύουν την υπόθεση της αλλαγής στις αντιλήψεις τους για το ρόλο των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Στην 4η ημέρα της θεματικής εβδομάδας ειπώθηκαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούσαν στον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά την

διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών. Κάποια από αυτά που ειπώθηκαν τα είχα στο μυαλό από πριν και τα είχα κατανοήσει (λόγω των πρακτικών) αλλά συνειδητοποίησα σήμερα, ότι αντιλήφθηκα τη σημασία τους ακόμα περισσότερο. Αναφέρομαι στην σημασία της παρατήρησης του παιχνιδιού των παιδιών, καθώς με τη σωστή δική μας παρέμβαση μπορούμε να εξελίξουμε το παιχνίδι τους. Επίσης αναφέρομαι και στη σημασία του να συμβαδίζουμε με την φαντασία και τη σκέψη τους την ώρα που παίζουν, γιατί αλλιώς μπορεί να τους "χαλάσουμε" το παιχνίδι τους. (Φ:15/KAT)

Υπάρχουσες μελέτες έχουν επίσης συνδέσει την παρακολούθηση σχετικών με το παιχνίδι μαθημάτων με θετικές αλλαγές ως προς τη θέση του παιχνιδιού στην προσχολική τάξη και την πιθανολογούμενη αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πρακτική (Jung & Jin, 2014, 2015). Επίσης, η εκπαίδευση στο παιχνίδι έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτό αλλά και με πιο εύστοχες παρεμβάσεις που εναρμονίζονται με το παιχνίδι των παιδιών (Loizou & Olymbiou, 2023· Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Έχει ωστόσο επίσης επισημανθεί η αβεβαιότητα και διστακτικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς το πώς να αξιοποιούν το παιχνίδι, εύρημα που έχει συνδεθεί τόσο με τις αντιλήψεις τους για το παιχνίδι (Jung & Jin, 2014) όσο και με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επάρκειά τους για μια τέτοια αξιοποίηση (Jung et al., 2016).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εξετάστηκαν αλλαγές ή/και μετακινήσεις στις αντιλήψεις σχετικά με το παιχνίδι μιας ομάδας φοιτητριών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα.

Βάσει του θεωρητικού προσανατολισμού για το παιχνίδι και του εργαστηριακού-βιομαθηματικού χαρακτήρα του μαθήματος, οι επιδιωκόμενοι από τις διδάσκουσες στόχοι αφορούν αλλαγές ή μετακινήσεις από πλευράς φοιτητριών (α) στον προσδιορισμό της έννοιας παιχνίδι ως προς τον πολύπλοκο και συχνά αντιφατικό χαρακτήρα του, (β) στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης αντίληψης του παιχνιδιού ως φυσικής δραστηριότητας με μαθησιακά και αναπτυξιακά οφέλη και στην κατανόησή του ως κοινωνικής πρακτικής, (γ) στην κατάρριψη της αντιμετώπισης του παιχνιδιού ως εργαλείου για την μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και την προσέγγιση της αξίας του για τα παιδιά στο πλαίσιο που εκτυλίσσεται και εξελίσσεται, (δ) στην απομάκρυνση από μια κυρίαρχη οπτική των ενηλίκων για το παιχνίδι και στην αναγνώριση του παιχνιδιού και της αξίας του μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών και (ε) στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών από αυτόν της οργάνωσης παιχνιδιών με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους (συχνά στενά μαθησιακούς) στόχους σε αυτόν της συν-διοργάνωσης του παιχνιδιού με τα παιδιά.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρακολούθηση του μαθήματος ανέδειξαν περιορισμένες αμφισβητήσεις και μικρές μετακινήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτήτριες ορίζουν το παιχνίδι και τις λειτουργίες του, προσδιορίζουν τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζουν το ρόλο των ίδιων των παιδιών στο παιχνίδι αλλά και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σε αυτό. Η απόπειρα στο πλαίσιο του μαθήματος αποδόμησης κυρίαρχων αντιλήψεων για το παιχνίδι όπως η εργαλειοτική προσέγγισή του σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, η διχοτομική αντίληψη ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση καθώς και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών φάνηκε να κινείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση για κάποιες τουλάχιστον συμμετέχουσες. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε ότι η επίτευξη των ζητούμενων μετακινήσεων συνιστά ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση καθώς και ανασχεδιασμό των δικών μας προσεγγίσεων μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού.

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να αναγνωριστούν. Αφενός, ο μικρός αριθμός του δείγματος (16 φοιτήτριες) περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων και αφετέρου, η περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν επιτρέπει την διερεύνηση της πολυπλοκότητας των αντιλήψεων και των αλλαγών που σημειώνονται. Προβληματισμό εγείρει επίσης το γεγονός ότι στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν 16 από τις 30 συνολικά φοιτήτριες που παρακολούθησαν το μάθημα, με κριτήριο την συμπλήρωση όλων των ερευνητικών εργαλείων. Είναι επομένως πιθανό, οι παρατηρούμενες μετακινήσεις να αφορούν τις πιο κινητοποιημένες φοιτήτριες.

Σε σχέση με μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις, θα είχε ενδιαφέρον:

1. Η επανάληψη της διερεύνησης των αλλαγών στις αντιλήψεις φοιτητριών/ών κατά την πραγματοποίηση του σχετικού μαθήματος στο μέλλον, ώστε να φανεί αν το μάθημα όντως έχει μια δυναμική προς την κατεύθυνση αυτή.
2. Η επιδίωξη συμμετοχής μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών/τριών, ώστε να καταστεί δυνατή η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και η πιο λεπτομερής και πολυδιάστατη ανάλυση των αλλαγών που σημειώνονται.
3. Η διεξαγωγή μελετών παρακολούθησης που θα εξετάζουν τις μετακινήσεις στις αντιλήψεις των φοιτητριών για το παιχνίδι σε μακροπρόθεσμη βάση, η οποία ενδέχεται να αποκαλύψει περαιτέρω ζητήματα για τις αλλαγές και εξελίξεις στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Altun, Z. D. (2018). Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teachers' role. *International Education Studies*, 11, 91-97.
- Ανδρούσου, Α. (2014). Η παιδαγωγική αντίληψη των ΘΕ. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.*
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Ασκούνη, Ν. (2014). Σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.*
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση.* Gutenberg.
- Broadhead, P. (2003). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation* (1st ed.). Routledge.
- Βελλοπούλου, Α., Φιλίππιδη, Α., Ράικου, Ν., & Καμπεζά, Μ. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών για το παιχνίδι: παρακολουθώντας τις αλλαγές στο πλαίσιο δύο χρόνων συμμετοχής στην πρακτική άσκηση.* [Προφορική παρουσίαση]. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ Ελλάδος «Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: Προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Clevenger, M. T. (2016). *Preservice teachers' beliefs about play in kindergarten.* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3603/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn & Bacon.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, Qualitative Methods*, 5(1).
- Fernández-Oliveras, A., & Oliveras, M. L. (2014). Pre-service kindergarten teachers' conceptions of play, science, mathematics, and education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 856-861.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία*. Εκδόσεις Σοφία.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. Στο A. Göncü, & S. Gaskins (Επιμ.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 179-202). Lawrence Erlbaum.
- Gougoulis, C. (2018). Working class children's toys in times of war and famine. Play, work and the agency of children in Piraeus neighborhoods during the German occupation of Greece. In L. Magalhaes & J. Goldstein (Eds), *Toys and communication*. London: Palgrave Macmillan.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2007). Forget about theory-practice is all? Student teachers learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3rd ed.). Routledge.
- Jung, E., & Jin, B. (2014) Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376.
- Jung, E., & Jin, B. (2015). College coursework on children's play and future early childhood educators' intended practices: the mediating influence of perceptions of play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 299-306.
- Jung, E., Zhang, Y., & Zhang, Y. (2016). Future professionals' perceptions of play and intended practices: the moderating role of efficacy beliefs, *Early Child Development and Care*, 187(8), 1335-1348.
- Klugman, E. (1996). The value of play as perceived by Wheelock College freshmen. In A. L. Phillips (Ed.), *Topics in early childhood education: Vol. 2. Playing for keeps: Supporting young children's play* (pp. 13-30). St. Paul, MN: Redleaf Press
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών. Νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 3, κεφ. 3.3, σσ. 90-118). Gutenberg.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (2014). Σύνδεση θεωρίας και πράξης: Τρόπος οργάνωσης και συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο των ΘΕΒ. Εισήγηση στο συμπόσιο με τίτλο «Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο Τ.Ε.Α.Π.Η.: Μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών». Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Constructive play: exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 1-14.
- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. *Totems and Taboos*, 171-182.
- Levin, J. R., & Fox, J. P. (2004). *Elementary statistics in social research*. Pearson.
- Lewis, M. (2014). *Early childhood education pre-service teachers' concepts of play*. [Master's thesis Oklahoma State University]. Stillwater, Oklahoma.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2022). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage Publications.
- Olusoga, Y. (2016). Δεν παίζουμε έτσι εδώ: κοινωνικές, πολιτισμικές και οπτικές φύλου στο παιχνίδι. Στο Μ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (σσ. 111-158). Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2019). «Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το μάθημα στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 18, 20-27.
- Παπαδοπούλου, Κ., & Αναγνωστάκη, Λ. (2021). *Μεγαλώνοντας στο νηπιαγωγείο: κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσχολική αγωγή*. Gutenberg.
- Rodriguez-Meehan, M. (2022). “Could that be Play?”: Exploring pre-service teachers’ perceptions of play in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1303-1316.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Planning and evaluating the educational process of play within Greek preschool learning environments- a comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83-108.
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2010). The multiple meanings of play: exploring preservice teachers’ beliefs about a central element of early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 322-343.
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2013). Valuable and unessential: the paradox of preservice teachers’ beliefs about the role of play in learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 267-282.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in students teachers: immersion in practice or reflection in action? *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010) Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “Good-Fit” responses to children’s play? *Journal of Early Childhood Teacher Education* 31(2), 106–128.
- Τανακίδου, Μ., & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι: μια εκπαιδευτική παρέμβαση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Vu, J., Han, M. & Buell, M. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Research Journal*, 23(4), 444-460.
- Vygotsky, L.S. (1933/1997). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (σσ. 157-175). Gutenberg.
- Win, S. Y., & Nwe, K. H. (2020). *An analysis of the impact of play on preschool children's social skills development* (Doctoral dissertation, MERAL Portal).
- Zhulamanova, I., & Raisor, J. (2020). Early childhood preservice teachers’ perceptions on play. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2).
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. The Lego Foundation.
- Zosh, J., Gaudreau, C., Michnick, R., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2).

Το ριψοκίνδυνο παιχνίδι στο Ελληνικό νηπιαγωγείο: Οπτικές και πρακτικές

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

mmpirmipi@nured.auth.gr,

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

Risky play in Greek kindergarten: Perspectives and practices

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

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

ABSTRACT

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

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

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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

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

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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

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

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

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

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

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

Εκπαιδευτικοί και ριψοκίνδυνο παιχνίδι

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

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

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

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ερευνητικά ερωτήματα

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

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

Συλλογή δεδομένων

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

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

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

Δείγμα

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

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

Ανάλυση Δεδομένων

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

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

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

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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

Ριψοκίνδυνο παιχνίδι = σωματικό παιχνίδι;

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

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

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

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

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

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

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

Πίνακας 1. «Φοβάμαι...»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Η ασφάλεια πάνω από όλα

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

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

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

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

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

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

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

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

Ισορροπώντας το φόβο με τα οφέλη

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

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

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

Ρίσκο και Υπαίθριο παιχνίδι: δυνατότητες και ευκαιρίες

Ζωή Νικηφορίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τ.Α.Φ.Π.Π.Η., znikifor@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια και ειδικά μετά την πανδημία, πολλοί ερευνητές και επαγγελματίες υπογραμμίζουν τη σημασία του υπαίθριου παιχνιδιού στην ολιστική ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών. Ο πλούσιος πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της βιωματικής μάθησης σε εξωτερικά ή υπαίθρια περιβάλλοντα παρέχει πολύτιμες δυνατότητες μέσα από τις οποίες τα μικρά παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν πτυχές του εαυτού τους, των άλλων και του κόσμου γύρω τους. Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει αναφορά στα οφέλη του υπαίθριου παιχνιδιού, στην παιδαγωγική του αξία, στον ρόλο των συμμετεχόντων και στα χαρακτηριστικά του υπαίθριου χώρου. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο ρίσκο ως απαραίτητο συστατικό του 'είναι και του γίνεσαι' και στο πώς το υπαίθριο παιχνίδι, και όχι μόνο, μπορεί να αποτελέσει ένα ασφαλές πεδίο μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους, να τολμήσουν και να ξεπεράσουν τα όριά τους. Πρόκειται για εμπειρίες που συντελούν στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με αίσθημα ευθύνης, αυτονομίας, αυτο-εκτίμησης και συνειδητοποίησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Υπαίθριο παιχνίδι, Ρίσκο, Ριψοκίνδυνο παιχνίδι, Γραμματισμός του ρίσκου

Risk and outdoor play: possibilities and opportunities

Zoi Nikiforidou, Associate Professor, University of Ioannina, EYLD, znikifor@uoi.gr

ABSTRACT

The last years and especially after the pandemic, many researchers and professionals have been underlying the importance of outdoor play for children's holistic development and wellbeing. The rich multisensory character of experiential learning in outdoor environments provides invaluable possibilities through which young children can explore themselves, the others, and the world around them. The current presentation will refer to the benefits of outdoor play, its pedagogical value, the role of the agents and the characteristics of the outdoor space. Specific reference will be made on risk as a necessary element of 'being and becoming' and how outdoor play, and not only, can provide a safe place where children can try their abilities, dare, and overcome their limits. These are experiences that lead to the development of personalities with responsibility, autonomy, self-esteem, and awareness.

KEY WORDS: Outdoor play; Risk; Risky play; Risk literacy

ΤΟ ΥΠΑΙΘΡΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το υπαίθριο παιχνίδι λαμβάνει χώρα σε εξωτερικούς/φυσικούς χώρους. Πολλές φορές αντιπαραβάλλουμε το υπαίθριο παιχνίδι με αυτό που λαμβάνει χώρα σε εσωτερικούς, κλειστούς χώρους. Αυτή η σύγκριση όμως, δημιουργεί έντονο διαχωρισμό στις δύο κατηγορίες παιχνιδιού, ενώ θα έπρεπε η μια να συμπληρώνει την άλλη. Πρόκειται για κατηγορίες που σίγουρα διαφοροποιούνται σχετικά με τον περιβάλλοντα χώρο στον οποίο πραγματοποιούνται, όμως και οι δυο κατηγορίες παιχνιδιού πρέπει να είναι εξίσου αισθητές στις ζωές των μικρών παιδιών (Kroeker 2017). Το κάθε περιβάλλον (εσωτερικό ή εξωτερικό)

προσφέρει άλλα οφέλη, άλλους κινδύνους και άλλες δυνατότητες που μπορούν να προκαλέσουν εξίσου σημαντικά ερεθίσματα στη διαμόρφωση βιωμάτων.

Όταν αναφερόμαστε στο υπαίθριο παιχνίδι, συνήθως ο νους μας πηγαίνει σε μια παιδική χαρά ή στον προαύλιο χώρο εκπαιδευτικών δομών, όπου τα παιδιά παίζουν κυρίως στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι παιδικές χαρές είναι σχεδιασμένες και κατασκευασμένες από τους ενήλικες, πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, κριτήρια και προδιαγραφές, που συνήθως αφορούν στην ασφάλεια. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιχνίδι που ενθαρρύνεται είναι συγκεκριμένο, δομημένο, και κατευθυνόμενο κατά κάποιο τρόπο. Υπάρχουν άτυποι κανόνες για τον τρόπο χρήσης του χώρου και των υλικών που τον συνθέτουν. Για παράδειγμα, στην τσουλήθρα τα παιδιά ενθαρρύνονται να πηγαίνουν από πάνω προς τα κάτω ή στην κούνια τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάθονται.

Το υπαίθριο παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε μη δομημένα πλαίσια, όπως για παράδειγμα, στην ακρογιαλιά ή στο δάσος. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο φυσικός χώρος είναι πιο ελεύθερος, πιο ανοιχτός και επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν με μεγαλύτερη φαντασία και δημιουργικότητα. Αυτοί οι υπαίθριοι χώροι, έχουν το χαρακτηριστικό ότι είναι πιο ακατάστατοι, πιο σύνθετοι αλλά και πιο δυναμικοί. Δηλαδή, αλλάζουν με βάση τις εποχές, τον καιρό και τον χρόνο. Συνεπώς το παιχνίδι σε αυτούς στους χώρους δίνει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για εξερεύνηση, για παρατηρητικότητα, για αλληλεπίδραση, για περιπέτεια και για ελευθερία κινήσεων.

Σε κάθε πλαίσιο, το παιχνίδι που προκύπτει συνδέεται με τις δυνατότητες που προσφέρονται κάθε φορά από τα συστατικά και υλικά που συνθέτουν το πλαίσιο αυτό (play affordances, Gibson 2014). Δηλαδή, ο χώρος, τα συστατικά και υλικά που τον διακατέχουν, ενθαρρύνουν ή/και αποθαρρύνουν τρόπους αλληλεπίδρασης και διά δράσης. Αυτή η δια δράση απορρέει από την αντίληψη, φαντασία και οπτική των ίδιων των παιδιών και πολλές φορές είναι υποκειμενική. Συνεπώς διαφορετικά υλικά και πλαίσια παιχνιδιού, προσφέρουν διαφορετικές επιλογές, συμπεριφορές και εμπειρίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνες (Lambert, Vlaar, Herrington & Brussoni 2019, Luchs & Fikus 2013, Coe, Flynn, Wolff, et al. 2014), φυσικά υλικά και ‘χαλαρά κομμάτια’ (loose parts) αποδίδουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και επιρροή στη θετική ευημερία των παιδιών, στους φυσικούς χώρους έχει παρατηρηθεί περισσότερη φυσική κίνηση σε σύγκριση με τους δομημένους υπαίθριους χώρους, ενώ ο σταθερός εξοπλισμός (που έχει κόστος και βασίζεται σε πλαστικό) στις παιδικές χαρές δεν χρησιμοποιείται κατά το 87% του χρόνου που είναι διαθέσιμος.

ΟΦΕΛΗ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το υπαίθριο παιχνίδι έχει πολλά προτερήματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία των μικρών παιδιών. Η πρώτη κατηγορία των προτερημάτων έχει να κάνει με την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών (American Academy of Pediatrics 2022, Timmons et al, 2012). Περισσότερος χώρος σημαίνει περισσότερη ελευθερία κινήσεων και περισσότερη φυσική άσκηση. Το υπαίθριο παιχνίδι πλαισιώνεται από το φως του ήλιου, τον καθαρό αέρα, την αύξηση της βιταμίνης D, τη μείωση του άσθματος και την ενδυνάμωση οστών και μυών. Αυξανόμενα επίπεδα φυσικής άσκησης οδηγούν σε μείωση της παιδικής παχυσαρκίας, ένα σύγχρονο φαινόμενο υπαρκτό σε πολλές δυτικές κοινωνίες και τονώνει το ανοσοποιητικό σύστημα (Ansari, Pettit & Gershoff 2015). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι όταν τα παιδιά βρίσκονται έξω, μειώνονται τα επίπεδα επιθετικότητας, στρες και κατάθλιψης. Ακόμα και λίγα λεπτά ‘πράσινης άσκησης’ στη φύση βελτιώνει τη διάθεσή και την αυτοπεποίθηση (Larson & Hipp 2022).

Η δεύτερη κατηγορία πλεονεκτημάτων του υπαίθριου παιχνιδιού και της επαφής με τη φύση έχει να κάνει με αρχές παιδαγωγικής και με τρόπους μέσα από τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν, κατανοούν και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους. Μέσα από το υπαίθριο παιχνίδι τα παιδιά παρατηρούν, πειραματίζονται, αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης

προβλημάτων, θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς, δοκιμάζουν και πολλές φορές παίρνουν ρίσκο (Schertz & Berman 2019). Η πολυαισθητηριακή μάθηση υποστηρίζεται αφού όλες οι αισθήσεις ενεργοποιούνται και συλλειτουργούν ώστε να προκαλέσουν και να φιλτράρουν ερεθίσματα του έξω κόσμου. Το παιχνίδι στον υπαίθριο χώρο αποτελεί το μέσο για κινητική εκτόνωση, ελεύθερη επικοινωνία και συλλογικό παιχνίδι (Ματσαγγούρας 2000: 101). Η συνεργασία, κοινωνικές δεξιότητες και μορφές επικοινωνίας αναπτύσσονται καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να παίζουν σε ομάδες έξω.

Μια τρίτη κατηγορία πλεονεκτημάτων του υπαίθριου παιχνιδιού έχει να κάνει με την περιβαλλοντική συνείδηση και την περιβαλλοντική ταυτότητα των μικρών παιδιών. Χαρακτηριστικά ο Moss (2012) υπογράμμισε ‘κανείς δε θα προστατέψει αυτό για το οποίο νοιάζεται και κανείς δεν νοιάζεται για αυτό που δεν έχει βιώσει’. Είναι πολύ σημαντικό από μικρή ηλικία τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα δεσμό, μία σχέση με το περιβάλλον τους (Green, Kalvaitis & Worster 2016). Μέσα από τη συναναστροφή τους με τη φύση, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, τα παιδιά συνδέονται συναισθηματικά, νοιάζονται και αναπτύσσουν οικολογική συνείδηση. Πρόκειται για μία σχέση διπλής κατεύθυνσης, γιατί δεν είναι μόνον ότι τα παιδιά χρειάζονται τη φύση, αλλά και η φύση χρειάζεται τα παιδιά. Έτσι εφόσον στα παιδιά δίνονται ευκαιρίες παιχνιδιού στη φύση, τότε όχι μόνον αναγνωρίζουν τη φυσική ομορφιά, αλλά νιώθουν ένα κομμάτι αυτής, με θετικές επιδράσεις στην αυτογνωσία τους, την υγεία και ευτυχία τους (Barrera-Hernández, Sotelo-Castillo, Echeverría-Castro & Taría-Fonllem 2020).

Τέλος, υπάρχουν οφέλη στην γενικότερη ευημερία των παιδιών και ποιότητα ζωής τους. Έχει βρεθεί ότι όσο περισσότερο χρόνο περνούν τα παιδιά κοντά στη φύση ή τέλος πάντων έξω, τόσο περισσότερο υγιή και χαρούμενα είναι. Υπάρχει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο χρόνο που περνούν τα παιδιά έξω και στα επίπεδα ποιότητας στη ζωή τους. Υπάρχουν δεδομένα που στηρίζουν ότι τα παιδιά είναι πιο χαρούμενα και υγιή, λειτουργούν καλύτερα και γνωρίζουν περισσότερα για το περιβάλλον όταν περνούν χρόνο στη φύση και το υπαίθριο περιβάλλον (Chawla 2020, Ismail, Rahman, Badayai & Rubini 2017, Gill 2011).

ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Όμως το υπαίθριο παιχνίδι στις σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζει πολλούς περιορισμούς και προκλήσεις, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην παίζουν τόσο συχνά σε υπαίθριους χώρους. Αλλαγές στον σύγχρονο τρόπο ζωής, ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα και τον δυτικό κόσμο έχουν αρνητική επίπτωση στο υπαίθριο παιχνίδι των μικρών παιδιών (Freeman & van Heezik 2018). Οι κοινωνικοδομικές αλλαγές που αφορούν στην αύξηση πληθυσμού στις αστικές περιοχές, στην εξάλειψη ανοικτών υπαίθριων χώρων, στον ελλιπή σχεδιασμό της γειτονιάς και των φιλικών προς τα παιδιά χώρων, στην αύξηση της κίνησης, στην μειωμένη πρόσβαση σε υπαίθριους χώρους, οδηγούν σε περιορισμό ευκαιριών για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους.

Συγχρόνως οι στάσεις και ανησυχίες των ενηλίκων επηρεάζουν τη δυνατότητα και τον χρόνο που τα παιδιά παίζουν σε εξωτερικούς χώρους (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet 2012, Gifford & Chen, 2016; Moss 2012; Little, Wyver, & Gibson 2011). Υπάρχει πλέον, μεγάλη ανησυχία και επιφυλακτικότητα που απορρέει από μια κουλτούρα μη ρίσκου (no risk culture) και υπερπροστατευτισμού (Gill 2011). Συχνά οι ενήλικες προτιμούν να έχουν το παιδί υπό τον έλεγχό τους και περιορισμένο σε εσωτερικούς χώρους παρά να του επιτρέπουν να βρίσκονται σε υπαίθριους χώρους να παίζει με άλλα παιδιά και να εκτίθεται σε ‘πιθανούς’ κινδύνους. Σε αυτό ωστόσο έχει συντελέσει και ο καθοριστικός ρόλος της εισαγωγής και χρήσης της τεχνολογίας, είτε κατ’ επιλογή, είτε κατ’ ανάγκη και οι ρυθμοί της σύγχρονης ζωής. Επομένως, πολύς ελεύθερος χρόνος από τις δραστηριότητες των παιδιών καταναλώνεται μπροστά στις οθόνες και σε καθιστικές συνήθειες (Sugiyama, Tsuchiya, Okubo et al 2023).

ΡΙΣΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΑ

Το ρίσκο έχει να κάνει με μία κατάσταση αβεβαιότητας για την οποία δεν γνωρίζουμε αν οι συνέπειες ή τα αποτελέσματα θα είναι θετικά ή αρνητικά. Πρόκειται για ‘το προϊόν της πιθανότητας και χρησιμότητας κάποιου αβέβαιου μελλοντικού συμβάντος’ (Adams 2006: 30). Ως έννοια, συνήθως συνδέεται με την αρνητική της διάσταση που παραπέμπει σε κίνδυνο, ατύχημα, απώλεια, σε οτιδήποτε απειλητικό ή κακό γενικά. Αλλά όταν μιλάμε για το ρίσκο, μπορεί να έχουμε μία ευκαιρία, μία επίτευξη, ένα κέρδος, ένα όφελος. Άλλωστε το ρίσκο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών (Eichsteller & Holthoff 2009, Sando, Kleppe & Sandseter 2021).

Από τη στιγμή που γεννιόμαστε εμπλεκόμαστε σε διαδικασίες ρίσκου και πρωτόγνωρες καταστάσεις. Τολμάμε, δοκιμάζουμε και επιχειρούμε για να μπορέσουμε αντιληφθούμε πώς λειτουργεί ο εαυτός μας και ο κόσμος γύρω μας. Αν το μικρό παιδί δεν προσπαθήσει να σταθεί στα πόδια του, δεν πέσει, δεν ξανασηκωθεί, δεν θα αποκτήσει την αίσθηση του σώματός του, του βάρους του, της ισορροπίας, του βηματισμού, της κίνησης, της ανησυχίας, της σιγουριάς, κτλ. Ο Adams (2001) αναφέρει ότι γεννιόμαστε ‘ειδικοί του ρίσκου’ καθώς συνεχώς αντιμετωπίζουμε διλήμματα, προκλήσεις, σκεφτόμαστε εναλλακτικές, παίρνουμε αποφάσεις και συνδέουμε την αιτία με το αποτέλεσμα.

Μέσα από εμπειρίες ρίσκου και αβεβαιότητας τα παιδιά ανακαλύπτουν, γίνονται αυτόνομα, καλλιεργούν την αυτοπεποίθησή τους, τον ενθουσιασμό τους, τη δημιουργικότητά τους, την ανθεκτικότητά τους, το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανότητας. Σίγουρα θα υπάρξουν φορές που δεν θα τα καταφέρουν, που θα πληγωθούν, θα χάσουν, θα πέσουν, όμως μέσα από αυτές τις δοκιμασίες χτίζουν κριτική σκέψη και προσωπικότητες ικανές να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα (Nikiforidou 2017). Πολλές ευκαιρίες διαχείρισης ρίσκου ξεδιπλώνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αντίστοιχα το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει τη πλατφόρμα μέσα στην οποία τα παιδιά δοκιμάζουν τις δυνατότητές τους, τις ικανότητές τους, τις ιδέες τους, τις προτιμήσεις τους, τους φόβους τους και τα όνειρά τους. Το παιχνίδι είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκτεθούν σε καταστάσεις ‘ασφαλούς’ ρίσκου (Little, Wyver, & Gibson 2011).

Μάλιστα σε αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί η κατηγορία ρισκοκίνδυνο παιχνίδι ή παιχνίδι ρίσκου (risky play), ως ερευνητικό πεδίο και αναπτυξιακά αναγκαίο συστατικό στις ζωές των παιδιών (Sando, Kleppe & Sandseter 2021). Το ρισκοκίνδυνο παιχνίδι ορίζεται ως η ‘συναρπαστική μορφή φυσικού παιχνιδιού που ενέχει την αβεβαιότητα και το ρίσκο του τραυματισμού’ (Sandseter 2009). Τα παιδιά συνειδητά αναζητούν καταστάσεις που μπορούν να είναι ταυτόχρονα απολαυστικές και τρομακτικές. Μέσα σε αυτές τα παιδιά μπορεί να βιώσουν τη γοητεία της κατάκτησης αλλά και τον κίνδυνο. Στο ρισκοκίνδυνο παιχνίδι τα μικρά παιδιά παίρνουν διαχειρίσιμες ποσότητες φόβου και εξασκούνται στο να επιβιώνουν και να προσαρμόζονται (Gray 2011). Υπάρχει δηλαδή και το έμφυτο ένστικτο επιβίωσης που πλαισιώνει την σημαντικότητα του ρισκοκίνδυνου παιχνιδιού στην ζωή των παιδιών. Η Sandseter (2009) προτείνει οκτώ κατηγορίες:

- Παιχνίδι με ύψη, όπως σκαρφάλωμα, πήδημα, κρέμασμα και ισορροπία
- Παιχνίδι με μεγάλες ταχύτητες, όπως τρέξιμο, ποδηλασία
- Παιχνίδι με επικίνδυνα εργαλεία, όπως σχοινιά, σφυριά και μαχαίρια
- Παιχνίδι κοντά σε επικίνδυνα στοιχεία της φύσης, όπως παίζοντας κοντά στο νερό, τη φωτιά ή βράχους
- Παιχνίδι με πιθανότητα να χαθεί κάποιος, όπως κρυφτό ή εξερεύνηση χωρίς τη συνοδεία ενηλίκου
- Άγριο παιχνίδι, όπως πάλη
- Παιχνίδι με επιπτώσεις, όπως επαναλαμβανόμενα να συγκρούεται κανείς με αντικείμενα ή με το έδαφος για διασκέδαση

- Έμμεσο παιχνίδι, μπορεί να είναι ο προπομπός της προσωπικής ανάληψης ρίσκου δίνοντας ευκαιρίες να μάθει κανείς για την ανάληψη ρίσκου καθώς βλέπει άλλους

Με τον όρο ριψοκίνδυνο παιχνίδι γίνεται αναφορά κυρίως σε κινητικές δραστηριότητες και σε αρνητικές συνέπειες σχετικά με τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, το ριψοκίνδυνο παιχνίδι πραγματοποιείται κατά βάση σε υπαίθριους/εξωτερικούς χώρους. Ωστόσο οι εμπειρίες αυτές αποτελούν ένα μόνο μέρος των ριψοκίνδυνων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Kontoroulou 2016). Το ρίσκο έχει πολλές εκφάνσεις και μπορεί να αφορά στον κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό τους κόσμο. Για παράδειγμα, το ρίσκο υπάρχει όταν τίθεται η κοινωνική αποδοχή σε παρέες, 'θα παίξουν οι άλλοι μαζί μου; Θα τους αρέσει η πρότασή μου για παιχνίδι;' ή όταν δοκιμάζεται το αίσθημα αυτοεκτίμησης, 'πάλι δεν τα κατάφερα, δεν είμαι ικανή ή μήπως να δοκιμάσω κάπως αλλιώς την επόμενη φορά;'.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΡΙΣΚΟΥ

Οι παρεμβάσεις των ενηλίκων, με γνώμονα την ασφάλεια των παιδιών, ειδικά στις περιπτώσεις του υπαίθριου παιχνιδιού έχει οδηγήσει σε μια κουλτούρα αποφυγής ρίσκου με βασικό χαρακτηριστικό τον υπεροπροστατευτισμό, την ανησυχία και την πλεονάζουσα ασφάλεια (surplus safety, Wyver et al. 2010). Φυσικά οι ενήλικες έχουν ευθύνη απέναντι στα παιδιά και υποχρέωση να παρέχουν περιβάλλοντα που να πληρούν βασικές αρχές υγιεινής και ασφάλειας. Όμως, και τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι και η στέρηση εμπειριών ρίσκου κυρίως κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού προκαλεί νέες ριψοκίνδυνες, για την υγεία και ανάπτυξή τους, συνέπειες. Μια πρόταση που ίσως ισορροπεί αυτήν την πραγματικότητα είναι ο γραμματισμός του ρίσκου (risk literacy).

Ο γραμματισμός του ρίσκου σχετίζεται με την ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς την αβεβαιότητα μέσα από συστηματικό τρόπο (Gigerenzer 2008). Η καλλιέργεια του γραμματισμού του ρίσκου μπορεί να ξεκινήσει από μικρή ηλικία και αποτελεί μια δια βίου δεξιότητα (Nikiforidou 2017). Μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης μπορούμε να υποστηρίξουμε ένα κλίμα τόλμης και 'ασφαλούς' ρίσκου. Αντί για περιορισμό δραστηριοτήτων, απαγόρευση ή υπεπροστατευτισμό μπορούμε να επιχειρούμε και να δοκιμάζουμε τις ιδέες των παιδιών. Αντί να αναλωνόμαστε σε 'μη' και 'όχι' μπορούμε να εμπλέξουμε τα ίδια τα παιδιά στο τί είναι ασφαλές, επικίνδυνο, ριψοκίνδυνο ή παράτολμο. Κατά συνέπεια, μπορούμε να επικεντρωθούμε στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εφοδιάσουμε τα παιδιά με στάσεις, συμπεριφορές και συλλογισμό που οδηγούν σε επιτυχή διαχείριση καταστάσεων ρίσκου. Με λίγα λόγια, μπορούμε μέσα στην τάξη να ενδυναμώσουμε τα παιδιά σε θέματα διαχείρισης ρίσκου ώστε να τεθούν βάσεις γραμματισμού και αυτο-αξιολόγησης.

Όταν τα παιδιά αποκτούν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησής τους (Tobin, 2005) τότε υπάρχουν βαθύτερα επίπεδα κατανόησης και αντίληψης. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση του γραμματισμού του ρίσκου. Τα παιδιά θα κατανοήσουν περισσότερο τις συνιστώσες του ρίσκου όταν θα εμπλακούν άμεσα, με την καθοδήγηση των παιδαγωγών, σε προβληματισμούς γύρω από καταστάσεις που διακατέχονται από αβεβαιότητα. Για παράδειγμα, ας φανταστούμε ότι υπάρχει μια μηλιά στον προαύλιο χώρο του σχολείου κάτω από την οποία ο/η παιδαγωγός παίρνει μια καρτέκλα και κάθεται για να μην αποτελέσει πηγή ατυχήματος (φυσικό ρίσκο), εάν σκαρφαλώσουν τα παιδιά. Σε αυτό το σενάριο, η μηλιά παραμένει 'πειρασμός', ο/η παιδαγωγός αποκτά τον ρόλο επόπτη και τα παιδιά στερούνται της εμπειρίας να σκαρφαλώσουν, να νιώσουν τη γοητεία του ενθουσιασμού, της κατάκτησης, της επεξεργασίας των δεδομένων προκειμένου να λάβουν αποφάσεις, όπως που να τοποθετήσουν το πόδι, πού να στερεώσουν το χέρι, κτλ. Αυτό το σενάριο μπορεί να αντιστραφεί στο πλαίσιο του γραμματισμού του ρίσκου, ύστερα από συμμετοχή όλων στη συζήτηση και ανάλυση της κατάστασης προβληματισμού. Η μηλιά γίνεται 'πηγή εμπειριών',

ο/η παιδαγωγός γίνεται σύμβουλος, συνοδοιπόρος και υποστηρικτής και τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και επιθυμίες τους αποφασίζουν αν θα τολμήσουν να σκαρφαλώσουν ή όχι.

Μέσα από την επεξήγηση, το διάλογο, την επικοινωνία, την γραφική αναπαράσταση των δεδομένων, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά ώστε από μόνα τους να στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση του κινδύνου και να διαχειρίζονται το ρίσκο. Η παρουσία ή η υπόδειξή μας δεν γίνεται να συνοδεύουν παντού τα παιδιά, όμως ο γραμματισμός του ρίσκου αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην οικοδόμηση προσωπικοτήτων που μπορούν να αντιμετωπίσουν το άγνωστο (Nikiforidou, 2017).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το υπαίθριο παιχνίδι απουσιάζει αισθητά από τις ζωές των μικρών παιδιών, ειδικά στα αστικά κέντρα των δυτικών κοινωνιών. Αλλαγές στον σύγχρονο τρόπο ζωής απομακρύνουν τα παιδιά από τη φύση και το ελεύθερο παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, με αποτέλεσμα αναδυόμενες αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη και ευημερία τους. Το υπαίθριο παιχνίδι περιορίζεται ή/και πραγματοποιείται σε δομημένα περιβάλλοντα με συγκεκριμένα υλικά και σχετικά προκαθορισμένο τρόπο. Η ελεύθερη, αυθόρμητη και ριψοκίνδυνη φύση του υπαίθριου παιχνιδιού εξασθενεί και τα μικρά παιδιά μεγαλώνουν σε πλαίσιο υπερπροστατευτισμού και έντονου ελέγχου. Σίγουρα η ασφάλειά τους είναι καίριας σημασίας, όμως τα παιδιά στις μέρες μας δεν εξοικειώνονται με την αίσθηση του κινδύνου και την αντιμετώπιση/διαχείριση καταστάσεων ρίσκου.

Τα παιδιά γεννιούνται και διαπραγματεύονται συνθήκες αβεβαιότητας από πολύ νωρίς και οι ενήλικες φέρουν τεράστια ευθύνη απέναντι στην υγεία και ευημερία τους. Η κουλτούρα ελαχιστοποίησης του ρίσκου ή πλεονάζουσας ασφάλειας αφορά στους ενήλικες, τις δικές τους φοβίες, ανασφάλειες και ανησυχίες, που σίγουρα πολλές φορές δικαιολογούνται. Έτσι όμως, τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια γυάλα και δεν ενδυναμώνονται. Δεν καλλιεργείται η δική τους αντίληψη, στάση και ικανότητα διαχείρισης του ρίσκου και ανθεκτικότητας. Στερούνται από τη μια μεριά ευκαιριών τόλμης, περιπέτειας, εξερεύνησης, κατάκτησης και από την άλλη εμπειριών λάθους, ήττας, πτώσης.

Ο γραμματισμός του ρίσκου μπορεί να γεφυρώσει αυτό το κενό. Πρόκειται για παιδαγωγικές εφαρμογές και στάσεις που υποκινούν την προσέγγιση του αβέβαιου και πιθανού μέσα σε ασφαλή περιβάλλοντα. Τα παιδιά μπορούν να διαπραγματευτούν μια προβληματική ρίσκου αρκεί να τους δίνονται οι ευκαιρίες και αρκεί να υπάρχουν ενήλικες που ενστερνίζονται τη σημασία του ρίσκου στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Αντί για απαγορεύσεις ή απομάκρυνση από επικίνδυνα σημεία, μπορούμε να εξοπλίσουμε τα παιδιά με δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές για αυτο-αξιολόγηση και σωστή λήψη αποφάσεων για ανάληψη ή αποφυγή του ρίσκου.

Το ασφαλές ρίσκο μπορεί να ενταχθεί στο υπαίθριο παιχνίδι μέσα από τρεις προϋποθέσεις: το ευνοϊκό περιβάλλον (φυσικό και ψυχολογικό), τη σχέση με υποστηρικτικούς ενήλικες και τον γραμματισμό του ρίσκου. Το περιβάλλον που προσφέρει παιχνίδι με στοιχεία ριψοκίνδυνα, η εμπιστοσύνη, ο διάλογος, η χρήση λεξιλογίου που επεξηγεί πτυχές κινδύνου, η ανάθεση ευθυνών στα παιδιά, η καλλιέργεια αυτοαξιολόγησης καταστάσεων ρίσκου αποτελούν χαρακτηριστικά για την προώθηση εγγράματων στο ρίσκο παιδιών. Τα παιδιά που σπάνια δοκιμάζουν και δεν τολμούν να πάρουν ρίσκο είναι εκείνα που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε ατυχήματα και δυσάρεστες καταστάσεις και κατά συνέπεια να έχουν περισσότερες ψυχικές ή σωματικές ταλαιπωρίες. Τέλος, υπάρχει το ρητό που αναφέρει: ασφάλεια όσο χρειάζεται όχι όσο γίνεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge
- Ansari, A., Pettit, K., & Gershoff, E. (2015). Combating Obesity in Head Start: Outdoor Play and Change in Children's Body Mass Index. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 36(8): 605-612, DOI: 10.1097/DBP.0000000000000215
- Barrera-Hernández, L.F., Sotelo-Castillo, M.A., Echeverría-Castro, S.B., & Tapia-Fonllem, C.O. (2020) Connectedness to Nature: Its Impact on Sustainable Behaviors and Happiness in Children. *Frontiers in Psychology, 11*:276. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00276
- Brown, M. (2008) Comfort zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education, 12*(1): 3–12.
- Brussoni, M., Olsen, L.L., Pike, I., & Sleet, D.A. (2012) Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 9(9): 3134–3148.
- Carson, V., Lee, E.Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J.A., Unrau, S.P., Poitras, V.J., Gray, C., Adamo, K.B., Janssen, I., Okely, A.D., Spence, J.C., Timmons, B.W., Sampson, M., & Tremblay, M.S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health* 17 (Suppl 5), 854. DOI: 10.1186/s12889-017-4860-0
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss, *People and Nature* 2:619–642. DOI: 10.1002/pan3.10128.
- Coe, D.P., Flynn, J.I., Wolff, D.L., Scott, S.N., & Durham, S. (2014). Children's physical activity levels and utilization of a traditional versus natural playground. *Child Youth Environment, 24*:1–15.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2009). Risk competence: towards a pedagogic conceptualisation of risk. *Children's webmag, 9*
- Freeman, C., & van Heezik, Y. (2018). *Children, Nature and Cities: Rethinking the Connections*. London: Routledge.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology press.
- Gifford, R., & Chen, A. (2016). *Children and nature. What we know and what we do not*. Toronto: Lawson Foundation.
- Gigerenzer, G. (2008) *Rationality for Mortals: How People Cope with Uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Gill, T. (2011). *Children and nature: A quasi-systematic review of the empirical evidence*. London, United Kingdom: London Sustainable Development Commission.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in childhood and adolescence. *American Journal of Play, 3*, 443–463.
- Green, C., Kalvaitis, D., & Worster, A. (2016). Recontextualizing psychosocial development in young children: a model of environmental identity development. *Environmental Educational Research* 22, 1025–1048. DOI: 10.1080/13504622.2015.1072136
- Ismail, K. H., Rahman, A., Badayai, A., & Rubini, K. (2017). Children's development and wellbeing: A review of environmental stressors in children physical environments. *Journal of Social Sciences and Humanities, 3*, 1–10.
- Κοντοπούλου, Μ. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 2*, 20–34. DOI: 10.12681/dial.10512
- Kroeker, J., (2017). Indoor and Outdoor Play in Preschool Programs. *Universal Journal of Educational Research, 5*(4), 641 - 647. DOI: 10.13189/ujer.2017.050413
- Lambert, A., Vlaar, J., Herrington, S., & Brussoni, M. (2019). What Is the Relationship between the Neighbourhood Built Environment and Time Spent in Outdoor Play? A Systematic Review. *Int Journal of Environmental Research in Public Health* 16(20): 3840. DOI: 10.3390/ijerph16203840.
- Larson, L.R., & Hipp, J.A. (2022). Nature-based Pathways to Health Promotion: The Value of Parks and Greenspace. *North Carolina Medical Journal, 83*, 99–102.

- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011) The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:1, 113-131, DOI: 10.1080/1350293X.2011.548959
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13:206–22.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Moss, S. (2012). 'Natural Childhood' Nationaltrust.org.uk, <http://www.nationaltrust.org.uk/document-1355766991839>
- Nikiforidou, Z. (2017). 'It is riskier': Preschoolers' reasoning of risky situations. *EECERJ* 25(4): 612–623.
- Nikiforidou, Z. (2017). Risk literacy: Concepts and pedagogical implications for early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 18(3), 322–332.
- Sando, O.J., Kleppe, R., & Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research* 14, 1435–1451. DOI: 10.1007/s12187-021-09804-5
- Sandseter, E.B.H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 9:3–21. DOI: 10.1080/14729670802702762
- Schertz, K. E., & Berman, M. G. (2019). Understanding nature and its cognitive benefits. *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 496-502.
- Sugiyama, M., Tsuchiya, K.J., Okubo, Y., Rahman, M.S., Uchiyama, S., Harada, T., Iwabuchi, T., Okumura, A., Nakayasu, C., Amma, Y., Suzuki, H., Takahashi, N., Kinsella-Kammerer, B., Nomura, Y., Itoh, H., & Nishimura, T. (2023). Outdoor Play as a Mitigating Factor in the Association Between Screen Time for Young Children and Neurodevelopmental Outcomes. *JAMA Pediatrics*, 177(3):303–310. DOI:10.1001/jamapediatrics.2022.5356
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten ways to restrict children's freedom to play: the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.

Κατανοώντας τη δημιουργική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι

Κωνσταντίνα Δογάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., kdogani@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές των παιδιών που αναπτύσσονται στο ελεύθερο παιχνίδι τους, φανεράνουν την πηγαία ικανότητά τους να δημιουργούν ελεύθερα τη δική τους μουσική με δικούς τους όρους και τρόπους. Οι πολύτιμες αυτές μορφές μουσικής έκφρασης περνούν συχνά απαρατήρητες και παραμένουν αναξιοποίητες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση και ανάδειξη των σημαντικών στιγμών μουσικής έκφρασης των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου μουσικού τους παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Η προσέγγιση βασίζεται σε παιδοκεντρικές θεωρήσεις που αναγνωρίζουν την ικανότητα των παιδιών να διαμορφώνουν και να νοηματοδοτούν τις καθημερινές τους εμπειρίες. Τα δεδομένα βασίστηκαν σε παρατήρηση παιδιών από παιδαγωγούς δύο τάξεων δημόσιων νηπιαγωγείων και ενισχύθηκαν με σημειώσεις πεδίου και αναστοχαστικά τους σχόλια. Παιδιά που έπαιζαν μόνα τους ή σε ζεύγη, θεωρήθηκαν ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Από τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν στιγμιότυπα και μουσικά τεχνουργήματα που προσδίδουν αξία στην ανεξάρτητη μουσική σκέψη των παιδιών καθώς αυτά ορίζουν και πλαισιώνουν ηχητικά το μουσικό τους παιχνίδι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Ξεκινώντας από εξερεύνηση διαφορετικών τρόπων παιζίματος, στη συνέχεια προχώρησαν σε μίμηση ή ταίριασμα στο παίξιμο ενός συμπαίκτη. Η δημιουργικότητα κορυφωνόταν με εμπλουτισμό και εναλλαγές ιδεών κατά το μουσικό αυτοσχεδιασμό με το συμπαίκτη. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην οικοδόμηση νοήματος μέσω μουσικών συσχετίσεων με ηχητικές πηγές, συνομήλικους ή τη νηπιαγωγό. Οι παιδαγωγικές και ερευνητικές ενέργειες «παρατηρώ-κατανοώ-αλληλεπιδρώ» φαίνεται ότι ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Με την προσεκτική ακρόαση και διακριτική υποστήριξη των παιδιών επιτρέπεται στο αυθόρμητο μουσικό παιχνίδι τους να ξεδιπλωθεί.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ελεύθερο μουσικό παιχνίδι, Δημιουργικότητα, Παρατήρηση, Αλληλεπίδραση, Αυτοσχεδιασμός

Understanding children's creative expression in their free musical play

Konstantina Dogani, Assistant Professor, SECEd, AUTH, kdogani@nured.auth.gr

ABSTRACT

Children's spontaneous musical behaviours that develop in their free play reveal their innate ability to create music on their own terms. These valuable forms of musical expression often go unnoticed and remain unexploited. This study aims to understand and recognise significant instances of children's musical expression in their free musical play in preschool. The approach draws on child-centred perspectives that recognise children's ability to shape and give meaning to their everyday experiences. The data were collected through the teachers' observations of children in two preschool classes in public schools and were supported by teachers' field notes and reflective comments. Children playing either alone or in pairs were considered as distinct case studies throughout the research process. The thematic analysis revealed incidents and musical artefacts that enrich our understanding of children's independent musical thinking as they frame their musical play based on their interests. Starting from exploration of different ways of playing, they then moved on to imitate or match their playing with that of a co-player.

Creativity culminated by enriching and exchanging ideas during musical improvisation with a partner. The findings emphasise children's active engagement in the construction of meaning through musical associations with the sound sources, their peers, or the teacher. The pedagogical and research acts "observe-understand-interact" seem to encourage interaction in children's free musical play. By listening carefully and discreetly supporting children's spontaneous musical play, we allow it to unfold.

KEY WORDS: Free music play; Creativity; Observation; Interaction; Improvisation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα με ποικίλες διαστάσεις και λειτουργίες, στο οποίο τα παιδιά αφοσιώνονται πλήρως και με σοβαρότητα, γιατί τους προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και να ακουστεί η φωνή τους (Stetsenko & Ho, 2015). Κατά τη φυσική διερευνητική διαδικασία με την οποία εξελίσσεται το παιχνίδι, τα παιδιά εξερευνούν τον υλικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο που τα περιβάλλει και εξοικειώνονται αβίαστα με πρακτικές των ενηλίκων και των κοινοτήτων στις οποίες ζουν, ενσωματώνοντας σε αυτό και φανταστικά στοιχεία (Campbell, 2010). Καθημερινά τα παιδιά παίζουν με ήχους και εκδηλώνουν αυθόρμητες μουσικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την προσχολική ηλικία (Acker, 2020). Το μουσικό τους παιχνίδι αποτελεί τον πιο αυθεντικό τρόπο έκφρασής τους, γιατί αποφασίζουν μόνο τους το περιεχόμενό του και έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό, χωρίς καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό σε κάποια οργανωμένη δραστηριότητα (Marsh & Young, 2016). Στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής που τοποθετεί τα παιδιά στο επίκεντρο (Christensen & James, 2020· James & Prout, 2015) και αναγνωρίζει την ικανότητά τους να συνδιαμορφώνουν και να νοηματοδοτούν τις καθημερινές τους εμπειρίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, το παιχνίδι αξιοποιείται ως μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού (Vygotsky, 1967).

Στα μάτια των ενηλίκων το ελεύθερο παιχνίδι και ιδιαίτερα το μουσικό, περνά συχνά απαρατήρητο και παραμένει αναξιοποίητο (Δογάνη, 2019). Η αξία του όμως είναι σπουδαία για τα παιδιά, γιατί λειτουργεί ως μέσο μάθησης, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικοποίησης αλλά και δημιουργικής έκφρασης ή ψυχαγωγίας (Littleton, 1998). Παρά την εξαιρετική του σημασία, ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες στην Ελλάδα έχουν αποτυπώσει τη μουσική έκφραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο ελεύθερο μουσικό τους παιχνίδι (Dogani, 2016). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού, αποτυπώνοντας τις μορφές και τα χαρακτηριστικά μουσικής έκφρασης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Παράλληλα, ενδιαφέρεται να συνεισφέρει στην κατανόηση της αξίας του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τους τρόπους διαμεσολάβησης που μπορούν να επιλέξουν για να το ενθαρρύνουν στην καθημερινή πρακτική της τάξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μορφές και χαρακτηριστικά του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών

Το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι εξ' ορισμού μία αυθόρμητη μορφή έκφρασης με έντονα αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα. Συμβαίνει όταν το παιδί εξερευνά, πειραματίζεται ελεύθερα ή εκφράζεται δημιουργικά με τους ήχους (Barrett, 2006· Campbell, 2010· Marsh & Young, 2016). Συχνά συνοδεύει το παιχνίδι του με τραγούδι, ή κίνηση, ή ακόμα και με εξερεύνηση των ποικίλων ηχητικών πηγών που το περιβάλλουν, όπως υλικά και αντικείμενα ή ακόμα και το σώμα του. Ερεθίσματα που του προξενούν ενδιαφέρον, τα επεξεργάζεται, εκφράζεται και επικοινωνεί με αυτά, αλλά και μέσα από αυτά (Marsh & Young, 2016). Με αυτό τον τρόπο, δημιουργεί τη δική του μουσική, στην οποία φανερώνεται ο τρόπος που σκέφτεται μουσικά καθώς οργανώνει τις μουσικές του ιδέες (Davies, 1992). Το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι

μια μορφή άτυπης μάθησης γιατί εξελίσσεται στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού όπου εκφράζεται και μαθαίνει με δικούς του όρους και τρόπους και σύμφωνα με τη δική του εμπειρία (OECD, 2019). Στη διάρκειά του, το παιδί εξερευνά και επεξεργάζεται βασικές μουσικές έννοιες που έχει γνωρίσει και βιώσει στο παρελθόν (Barrett, 2016) και τις οποίες εφαρμόζει αβίαστα, φανερώνοντας έτσι την ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί σε ένα νέο πλαίσιο με τον τρόπο που εκείνο επιλέγει (Dogani & Papadopoulou, 2022).

Η αρχική ανάγκη του παιδιού για εξερεύνηση των ήχων, δεν περιορίζεται στην απλή αναπαραγωγή τους. Η περιέργεια που γεννιέται από την ελεύθερη ανακάλυψη και το πηγαίο ενδιαφέρον του, το ωθεί να κάνει πιο συνειδητές επιλογές με τους ήχους, προχωρώντας σε μια δημιουργική διαδικασία μεταμόρφωσής τους, μέσα από την επεξεργασία, επανάληψη και παραλλαγή τους (Marsh & Young, 2016). Από τη στιγμή λοιπόν που ένα παιδί αρχίζει να διαφοροποιεί τις κινήσεις του για την παραγωγή συγκεκριμένου ήχου, οι προθέσεις του έχουν πλέον αλλάξει και «από παρατηρητής, γίνεται μουσικός» (Delalande, 2017, σ. 82). Με αυτόν τον τρόπο, κατά τη διάρκεια του μουσικού του παιχνιδιού έρχεται αβίαστα σε επαφή με τη βάση της μουσικής δημιουργίας, που είναι ο μουσικός πειραματισμός. Όταν το παιδί συγχρονίζει τις ρυθμικές του κινήσεις με άλλα παιδιά, ή μιμείται μελωδικές ιδέες, ή δημιουργεί πρωτότυπη μουσική με ρυθμικούς ή μελωδικούς αυτοσχεδιασμούς είτε με τη φωνή είτε με μουσικά όργανα (Barrett, 2006· Dogani, 2016· Young 2008) ξεδιπλώνει ένα πλούσιο ρεπερτόριο μουσικών συμπεριφορών που γεννιούνται με δική του ανάγκη και κατεύθυνση. Με αυτό τον τρόπο, δείχνει ότι έχει επίγνωση των μουσικών εννοιών και της δομής της μουσικής (Moorhead & Pond, 1941). Η ίδια η διαδικασία της αυθόρμητης ανακάλυψης και δημιουργίας μουσικής, ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών για μάθηση και ανάπτυξη.

Η μουσική έκφραση των παιδιών στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι έχει ποικίλο μουσικό περιεχόμενο που περιλαμβάνει (α) επανάληψη γνωστών τραγουδιών, (β) παραλλαγές σε γνωστά τραγούδια, (γ) φωνητικά παιχνίδια με βοκαλισμούς ή ηχοποιητικές λέξεις, (δ) δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών και (ε) εξερεύνηση και δημιουργική επεξεργασία ήχων αντικειμένων και οργάνων. Με αφορμή ακούσματα και ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από τον περίγυρό τους, αναπαράγουν γνωστά τους τραγούδια. Συχνά προχωρούν και στη δημιουργική τους επεξεργασία, κάνοντας παραλλαγές σε αυτά (Marsh, 2008· Saltari & Welch, 2023). Άλλες φορές επιχειρούν φωνητικά παιχνίδια μέσα από μιμήσεις ηχοποιητικών λέξεων (Wafa, Purwani, & Malik, 2020) ή χαρακτηριστικούς βοκαλισμούς, στοιχεία που βρίσκονται στο όριο μεταξύ ομιλίας και μουσικής (Young, 2002) αλλά κινούνται πέρα από την προφορική γλώσσα γιατί έχουν μουσικό περιεχόμενο (Campbell, 2010). Αυτοί οι μεμονωμένοι ήχοι συχνά εντάσσονται αυτούσιοι στα αυτοσχέδια τραγούδια των παιδιών ή και ομαδοποιούνται σε ρυθμικά μοτίβα (Countryman, Gabriel, & Thompson, 2016· Young, 2002). Οι αυθόρμητες μουσικές εκφράσεις των παιδιών, αποτελούν μέρος ενός πολυτροπικού εκφραστικού συνόλου που περιέχει και βλέμματα, χειρονομίες ή συνοδευτικές κινήσεις (Countryman, Gabriel, & Thompson, 2016· Young, 2008). Ενσωματώνουν παιχνίδια μίμησης ή κίνησης κατά τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχή τους σε δραματικό ή κιναισθητικό μουσικό παιχνίδι (Littleton, 1998).

Ο ρόλος του ενήλικα στην ανάπτυξη του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού

Η εστίαση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης σε ελεγχόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, συχνά περιορίζει τους εκπαιδευτικούς κυρίως στη διδασκαλία ακαδημαϊκών εννοιών και δεξιοτήτων, δίνοντας λιγότερη έμφαση, ευκαιρίες και χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι στην καθημερινότητα της τάξης (Yoon & Templeton, 2019), παρόλο που αποτελεί μία μορφή άτυπης μάθησης (OECD, 2019). Το μουσικό παιχνίδι συνήθως εντάσσεται σε δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον ενήλικα. Αυτό όμως το παιχνίδι δεν είναι ελεύθερο, γιατί περιλαμβάνει κανόνες που στοχεύουν στη διδασκαλία μουσικών εννοιών και δεξιοτήτων (Littleton, 1998), όπως τη διατήρηση του ρυθμού, τη διαφοροποίηση στην ένταση της μουσικής

κλπ. Ωστόσο, οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών δεν μπορούν να ικανοποιούνται μόνο από δομημένα προγράμματα προσχολικής αγωγής (Nilsson, Ferholt, & Lecusay, 2018) αλλά και από την αξιοποίηση του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού. Δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να ακούσουν, να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν τις μουσικές ιδέες, τις σκέψεις και τη φωνή των παιδιών, καθώς αναδύονται με πηγαίο και αβίαστο τρόπο μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι τους (Barrett, 2016· Dogani, 2016· Young, 2009).

Μια σειρά από δυσκολίες επηρεάζουν τη θέση και την αξία του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Επειδή οι παιγνιώδεις μουσικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται δομικά από το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν αμήχανα να τις πλαισιώσουν, ίσως γιατί οι ίδιοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη λειτουργία και τον ελεύθερο χαρακτήρα του αυτοσχεδιασμού (Young, 2009). Ενδεχομένως δυσκολεύονται γιατί το ελεύθερο παιχνίδι δεν εξασφαλίζει τα ελεγχόμενα αποτελέσματα που παρέχουν οι δομημένες δραστηριότητες ή γιατί λαμβάνει μορφές που φαίνονται αντιφατικές, όπως το να μπορεί να είναι δομημένο ή αυθόρμητο, να ακολουθεί κανόνες ή να είναι ανοικτό (Sutton-Smith, 2001). Άλλες φορές η ίδια η ενασχόληση με ελεύθερο μουσικό παιχνίδι αντιμετωπίζεται ως «θόρυβος» που ενοχλεί (Barrett, 2016).

Στη σύγχρονη τάση της προσχολικής αγωγής που αναγνωρίζει ότι η μάθηση στα παιδιά συμβαίνει όταν αντιμετωπίζονται ως ειδήμονες, υπογραμμίζεται η σημασία να τους δίνονται ευκαιρίες να βιώνουν θετικές εμπειρίες συμμετοχικής μάθησης με άλλα παιδιά και ενήλικες (Παπανδρέου, 2020). Ένας έμπρακτος και ταυτόχρονα διακριτικός τρόπος συμμετοχής του ενήλικα στην εξελισσόμενη βιωματική εμπειρία του παιδιού περιγράφεται στο τρίπτυχο «ακούω-συνοδεύω-προτείνω» (Μπακιρτζής, 2006). Προσαρμόζοντας τις ενέργειες αυτές στη μουσική παιδαγωγική, η διακριτική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το παιδί, μπορεί να ξεκινά με το να ακούει προσεκτικά τις εξελισσόμενες ιδέες των παιδιών. Στη συνέχεια, να συνοδεύει το παιχνίδι τους παίζοντας μαζί τους και διευκολύνοντας τη μουσική τους έκφραση. Όποτε κρίνει ότι είναι η κατάλληλη στιγμή, να προτείνει συγκεκριμένες μουσικές ιδέες, ενισχύοντας έτσι την αλληλεπίδραση κατά τη μουσική δημιουργία (Δογάνη, 2012).

Εξαιρετικής σπουδαιότητας αποτελεί και η κατάλληλη οργάνωση του χώρου της τάξης, ώστε να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύπτουν ελεύθερα και αυτόνομα τη μουσική με έμμεσο ή άμεσο τρόπο. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με μουσικές προκλήσεις/προσκλήσεις, μπορεί να λειτουργεί σαν ένας άλλος δάσκαλος στις ανακαλύψεις τους (Bond, 2013). Οι Moorhead & Pond (1941), προετοιμάζοντας κατάλληλα ένα περιβάλλον τάξης, έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να παίζουν ελεύθερα με μουσικά όργανα ή άλλα ηχογόνα υλικά, με ελάχιστη παρέμβαση από τον ενήλικα. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούσαν να δομήσουν τη μάθησή τους εντάσσοντας μουσικές έννοιες στο τραγούδι, το χορό, το παίξιμο με όργανα ή τη δημιουργία μουσικής.

Αναγνωρίζοντας την αξία του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών, στην παρούσα έρευνα ακολουθείται μία παιδοκεντρική θεώρηση της προσχολικής μουσικής αγωγής, προκειμένου να αξιοποιεί τις καθημερινές ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που προκύπτουν από την αυθόρμητη δημιουργική έκφρασή τους.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αναγνώριση, κατανόηση και ανάδειξη στιγμών μουσικής έκφρασης των παιδιών που προκύπτουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους στο νηπιαγωγείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζει είναι τα εξής:

- (1) Ποιες είναι οι μορφές και τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού;
- (2) Με ποιους τρόπους διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού ενθαρρύνεται το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες ήταν παιδιά και νηπιαγωγοί από δύο τάξεις διαφορετικών δημόσιων νηπιαγωγείων σε μεγάλη αστική πόλη. Οι δύο νηπιαγωγοί εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να δοκιμάσουν την όλη προσέγγιση και να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία. Σε χρονικό διάστημα τριών μηνών, πραγματοποίησαν μια σειρά από παρατηρήσεις παιδιών που έπαιζαν στο φυσικό χώρο της τάξης και σε ώρα του προγράμματος που μπορούσαν να παίζουν ελεύθερα. Αποτέλεσαν ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης όσα παιδιά ασχολούνταν με παιχνίδι που είχε μουσικό περιεχόμενο, είτε έπαιζαν μόνο τους είτε σε ζεύγη. Με δειγματοληψία σκοπιμότητας, οι νηπιαγωγοί σταχυολογούσαν τις μελέτες περίπτωσης που θα συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα, κρίνοντας αν διέθεταν τα τυπικά χαρακτηριστικά ως προς τις συγκεκριμένες ανάγκες της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Από το σύνολο των 39 παιδιών των δύο τάξεων, ο τελικός αριθμός του δείγματος προέκυψε με κριτήριο την ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών σε μουσικό παιχνίδι και αποτελείται από 21 νήπια, ηλικίας 5 - 5,5 ετών. Τα 11 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια.

Μετά την αποδοχή των νηπιαγωγών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, εξασφαλίστηκαν τα απαραίτητα ζητήματα δεοντολογίας με άδεια των εκπαιδευτικών αρχών για την πραγματοποίηση της έρευνας. Μέσω της γραπτής παρουσίασης του πλαισίου και της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, ζητήθηκε η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων. Εκεί εξηγήθηκαν τα ζητήματα εμπιστευτικότητας και ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής καθώς και η δυνατότητα του παιδιού να αποχωρήσει σε οποιοδήποτε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας επιθυμούσε. Ξεχωριστής σημασίας για την πορεία της έρευνας ήταν η συνεχής συναίνεση των παιδιών για συμμετοχή, η οποία ανανεωνόταν σύμφωνα με την επιθυμία τους να ασχολούνται με μουσικό παιχνίδι (Cuskelly, 2005· Flewitt, 2005). Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν πολυαισθητηριακές ερευνητικές μέθοδοι, όπως βιντεοσκόπηση ή ηχογράφηση, οι οποίες διευκόλυναν την ακρόαση και παρατήρηση των παιδιών (Clark & Moss, 2011· Flewitt, 2006). Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας της συμμετοχικής παρατήρησης, το οπτικοακουστικό υλικό εμπλουτίστηκε με σημειώσεις πεδίου και γραπτά αναστοχαστικά σχόλια των εκπαιδευτικών (Bell & Waters, 2018). Με αυτούς τους τρόπους αντιμετωπίστηκε η όποια δυσκολία στην αναγνώριση και καταγραφή των διαφορετικών διαστάσεων της μουσικής συμπεριφοράς των παιδιών λόγω της φευγαλέας φύσης της μουσικής.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η κύρια μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση γιατί επέτρεπε, να ακολουθείται η συνεχιζόμενη μουσική έκφραση των παιδιών, όχι μόνο από τα λόγια τους αλλά και από τη μη λεκτική και μουσική συμπεριφορά τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η ερευνητική διαδικασία ακολουθούσε την πρωτοβουλία των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο επέλεγαν να παίζουν, αξιοποιώντας οποιοδήποτε υλικό ή μουσικό όργανο της τάξης, στο οποίο είχαν ελεύθερη πρόσβαση. Η διαδικασία της παρατήρησης του παιδιού δεν είναι μια παθητική πράξη απλής καταγραφής περιστατικών, αλλά μια βαθιά ενεργητική πράξη του εκπαιδευτικού, που υλοποιείται μέσα από την προσεκτική ακρόαση και παρατήρηση του παιδιού. Σε αυτό το πλαίσιο, με αναστοχασμό πάνω στην πράξη (Schön, 1983) η νηπιαγωγός επέλεγε τον τρόπο της παρατήρησης. Ήταν μη συμμετοχική, όταν τα παιδιά έπαιζαν αυτόνομα ή όταν άφηνε εκ των προτέρων ένα ερέθισμα για να το αξιοποιήσουν όπως ήθελαν. Όταν όμως την καλούσαν να παίξει μαζί τους, τότε εμπλεκόταν σε συμμετοχική παρατήρηση, και τα συνόδευε ως ισότιμος συμπαίκτης, ακολουθώντας το τρίπτυχο «ακούω-συνοδεύω-προτείνω» (Δογάνη, 2012· Μπακιρτζής, 2006).

Κάποιες φορές η νηπιαγωγός πρότεινε κατάλληλα ερεθίσματα για να προκαλέσει ή να ενισχύσει την αναδυόμενη δράση του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα, αφήνοντας ένα μουσικό όργανο σε ένα εμφανές σημείο της τάξης. Στη συνέχεια, παρατηρούσε διακριτικά αν αυτό το ερέθισμα διευκόλυνε τα παιδιά να επεκτείνουν την εκφραστική τους μουσική εμπειρία, αξιοποιώντας το ατομικά ή με άλλους. Η εξοικείωση των νηπιαγωγών με τα παιδιά και τις δυναμικές της τάξης, επέτρεψε να διατηρείται η φυσικότητα και η διακριτικότητα στη διαδικασία της παρατήρησης. Το μουσικό παιχνίδι δεν είναι μία σιωπηλή δράση αλλά χαρακτηρίζεται από ήχο. Απαιτούνταν λοιπόν ευέλικτη και προσεκτική στάση κατά την παρατήρηση, προκειμένου να διευκολύνεται η επιλογή παιδιών που μπορούσαν να παρατηρηθούν, τη στιγμή που θα προέκυπτε κάποια μουσική συμπεριφορά. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο να διατηρείται η φυσικότητα των ενεργειών τους ώστε να μην διακόπτεται το παιχνίδι. Ταυτόχρονα γινόταν σεβαστές οι στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά σταματούσαν το μουσικό παιχνίδι μόλις αντιλαμβανόταν την παρουσία κάποιου άλλου.

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεπτομερείς καταγραφές των παρατηρήσεων περιλάμβαναν λόγια, κινήσεις και τα μουσικά τεχνουργήματα των παιδιών. Προέκυψαν 19 στιγμιότυπα ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού, όπου συμμετείχαν 21 παιδιά. Στα 13 στιγμιότυπα τα παιδιά έπαιζαν μόνα τους. Σε 6 στιγμιότυπα παρατηρήθηκε συνεργατικό παιχνίδι, από τα οποία 4 ήταν μεταξύ παιδιών ενώ σε 2 το παιδί έπαιζε με τη νηπιαγωγό. Με αναστοχαστική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2021) έγινε εξέταση και ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων της παρατήρησης, εντοπίζοντας μοτίβα, θέματα και τα νοήματα μέσα σε αυτά και αναγνωρίζοντας την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή στη διαμόρφωση της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Τα θέματα που περιγράφουν το μουσικό παιχνίδι των παιδιών προσδιορίστηκαν τόσο με θεωρητική όσο και με επαγωγική προσέγγιση (Braun & Clarke, 2021). Με τη θεωρητική προσέγγιση αξιοποιήθηκε το τρίπτυχο της βιοματικής εμπειρίας (Δογάνη, 2012· Μπακιρτζής, 2006) για να αναδείξει και να προσδιορίσει τον τρόπο ενθάρρυνσης του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού από τις εκπαιδευτικούς. Με επαγωγική προσέγγιση αναδείχθηκαν από τα δεδομένα στιγμιότυπα μουσικού παιχνιδιού, όπου το κύριο θέμα ήταν το «ελεύθερο μουσικό παιχνίδι». Από αυτό προέκυψαν τέσσερις βασικοί κωδικοί: «τραγούδι» (γνωστό, ή γνωστό με νέα στοιχεία ή αυτοσχέδιο), «φωνή», «παιξίμο» (με ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα) και «αυτοσχεδιασμός». Χαρακτηριστικά παραδείγματα για κάθε κωδικό περιγράφονται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παιχνίδι με τραγούδια: γνωστά ή αυτοσχέδια

Τα παιδιά συχνά τραγουδούσαν γνωστά τους τραγούδια, είτε από το ρεπερτόριο του σχολείου, είτε από τα ακούσματα εκτός σχολείου, όπως από την εγχώρια ή ξένη ποπ μουσική σκηνή. Η Μάγδα τραγουδούσε και χόρευε στο ρυθμό ενός τραγουδιού της παιδικής σειράς κινουμένων σχεδίων «Ένα γράμμα μια ιστορία». Ο Πάρης τραγουδούσε το «Δυναμίτης» των Σταβέντο και ο Λάμπρος το «Beat it» του Michael Jackson.

Άλλες φορές ενσωμάτωναν σε αγαπημένα τους τραγούδια νέα στοιχεία. Η Έλλη κρατούσε το βιβλίο «Μουσικά όργανα» από τη γωνιά της βιβλιοθήκης και παράλληλα τραγουδούσε στίχους από το «Καραμέλα», που ερμηνεύει η Ελένη Φουρέιρα. Αβίαστα άρχισε να επεξεργάζεται δημιουργικά το τραγούδι, εντάσσοντας νέα στοιχεία σε αυτό, με στόχο να παρουσιάσει το ζώο που εμφανιζόταν σε κάθε σελίδα. Για παράδειγμα:

«ο ελέφαντας τραγουδά»
«τα μάτια σου τα πονηρά,
κάτι θέλουν να μου πουν,
το βλέπω καθαρά».

Κοιτώντας τη νηπιαγωγό την κάλεσε με το βλέμμα της και άρχισαν να τραγουδούν μαζί τους στίχους του γνωστού τραγουδιού. Η νηπιαγωγός σταματούσε κάθε φορά που το παιδί παρουσίαζε με κίνηση των χεριών το όργανο που έβλεπε ότι έπαιζε το κάθε ζώο στο βιβλίο, όπως «η μαϊμού μαράκες», «η αρκούδα τρομπέτα», «ο σκίουρος ξυλόφωνο», «ο ιπποπόταμος παίζει κιθάρα». Ασχολήθηκε για αρκετή ώρα μέχρι να παρουσιάσει όλα τα ζώα του βιβλίου, δείχνοντας ότι της άρεσε πολύ αυτό το παιχνίδι.

Σε άλλη στιγμή, δημιουργούσαν αυτοσχέδια τραγούδια σχετικά με ένα ερέθισμα. Η Έλλη καθόταν στην παρεούλα και αφηγούνταν στον εαυτό της τις εικόνες ενός βιβλίου. Κάποια στιγμή διαπίστωσε ότι δίπλα της ήταν πεταμένες ορισμένες μαράκες, αντί να είναι τακτοποιημένες στη γωνιά της μουσικής όπως συνηθίζεται. Την ασυνήθιστη αυτή κατάσταση εξέφρασε με το αυτοσχέδιο τραγούδι που σκαρφίστηκε εκείνη τη στιγμή:

«Οι μαράααακεεεε είειειειναιαιι,
οι μαράααακεεεε είειειειναιαιι
πεταμέεεεεεεεεε».

Τη φράση αυτή τραγούδησε με μια ελεύθερη μελωδία με μακρόσυρτα φωνήεντα ανεβάζοντας τη φωνή της στην τελευταία λέξη. Την επανέλαβε μία ακόμη φορά και συνέχισε με το βιβλίο.

Παιχνίδι με τη φωνή

Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να πλαισιώσουν ηχητικά το παιχνίδι τους με ηχοποιητικές λέξεις. Καθώς έπαιζαν μόνα τους, εμπλέκονταν σε συμβολικό παιχνίδι ζωντανεύοντας με ήχους το αντικείμενο που κρατούσαν. Έτσι, ο Λεωνίδας κρατούσε δύο αυτοκινητάκια και σουφρώνοντας τα χείλια του έκανε ήχους πρόσκρουσης «πφφφ», «τζτζτζζζζ» ενώ τα χτυπούσε μεταξύ τους για να δείξει τη στιγμή της σύγκρουσης. Ο Χάρης άλλαξε τη χρήση ενός αντικείμενου και ένα στεφάνι γυμναστικής το κρατούσε μπροστά του σαν τιμόνι αυτοκινήτου συνόδευοντας με αντίστοιχους ήχους μηχανής «βζγκν... βζγκννν...». Ο Πάρης και ο Στάθης, παίζοντας μαζί στην τάξη, μετέτρεψαν δύο μαρκαδόρους σε σπαθιά. Καθώς τους κινούσαν σαν να ξιφομαχούν, έκαναν με το στόμα τους τον ήχο των μεταλλικών σπαθιών λέγοντας με έμφαση «ξξξξ..., ξξξξ». Ο Νικήτας, καθισμένος στην παρεούλα κρατούσε ένα βιβλίο με διαδρομές. Το δάχτυλό του έγινε αυτοκίνητο με το οποίο ακολουθούσε τη διαδρομή σε κάθε σελίδα ενώ μιμούνταν τον ήχο της μηχανής λέγοντας «ββββββ». Κάθε φορά που ακουμπούσε με το δάχτυλό του την άκρη της σελίδας του βιβλίου άλλαζε ήχο λέγοντας «βντουουου». Κάποια στιγμή αποφάσισε να χρησιμοποιήσει και το άλλο του χέρι για να προσθέσει δεύτερο υποτιθέμενο όχημα. Όταν τα δυο δάχτυλα (οχήματα) συναντήθηκαν, έκανε τον ήχο κόρνας λέγοντας «μπιιιιπ». Φτάνοντας στο φανάρι φώναζε «Κόκκινοοοο!» και σταμάτησε, ενώ λέγοντας «Πράσινοοοο!» συνέχισε τη διαδρομή του με τον αρχικό ήχο «βββββββ».

Άλλα παιδιά αναπαριστούσαν ένα ζώο στο φανταστικό τους παιχνίδι. Η Νίκη έκανε τον καρχαρία λέγοντας «ακχ-ακχ-ακχ-ακχ» και δείχνοντας τα μυτερά της δόντια, με «μιαμ-μιαμ-μιαμ», έπιανε την κοιλιά της για να δείξει ότι χόρτασε. Ο Πάνος κι ο Γιώργος ενσωμάτωσαν στην αλληλεπίδρασή τους ήχο και κίνηση, που διευκόλυνε τη δραματοποίησή τους. Ως θυμωμένοι δεινόσαυροι, έτρεχαν δείχνοντας τα δόντια τους λέγοντας «ξξξξξ». Ο Γιώργος πρόσθεσε ότι «οι δεινόσαυροι όταν θυμώνουν ανοίγουν τα φτερά τους και κάνουν και κραααα-κραααα» και το παιχνίδι συνεχίστηκε με ενθουσιασμό εναλλάσσοντας τις δύο αυτές ιδέες.

Παιχνίδι με ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα

Μια τυχαία ανακάλυψη γινόταν αφορμή για εξερεύνηση, ενώ με φαντασία ένα αντικείμενο, άλλαζε χρήση για τους σκοπούς του παιχνιδιού και γινόταν από καθημερινό, ηχογόνο αντικείμενο. Ο Ανδρέας άκουγε προσεκτικά τον ήχο που έκανε ένα κουτί με μαρκαδόρους καθώς το κουνούσε τη μία σιγά και την άλλη πιο δυνατά. Παράλληλα κουνούσε και το κεφάλι του. Η Στέλλα ανακάλυψε έκπληκτη ότι ένα ζευγάρι κιάλια που βρήκε στο κουτί με τα

παιχνίδια, μπορεί να βγάλει ήχο σαν το σφύριγμα του τρένου. Φυσούσε στη μία διόπτρα ολοένα και πιο δυνατά και ξαφνικά ο ήχος που έβγαλε έμοιαζε με τον ήχο που κάνει ένα τρένο. Με ενθουσιασμό λέει «τούουου τούου» και συνέχισε να φυσάει.

Η Σταματία με την Αθηνά αξιοποίησαν το ερέθισμα της νηπιαγωγού που άφησε δύο μουσικά όργανα σε ένα τραπέζι της τάξης και συνεργάστηκαν για να παίξουν με αυτά. Αν και στην αρχή της ζήτησαν αμήχανα να τους πει με ποιο τρόπο να τα χρησιμοποιήσουν, η απάντηση της νηπιαγωγού ήταν προτρεπτική λέγοντας «εσείς πώς θα τα παίζατε αυτά τα δύο ζευγάρια ξυλάκια;». Τα παιδιά αμέσως ξεκίνησαν να τα εξερευνούν παίζοντας ελεύθερα και ακανόνιστα, χωρίς να προσέχουν η μία την άλλη. Το παιχνίδι άλλαξε μορφή τη στιγμή που η Σταματία προσκάλεσε την Αθηνά να την ακούσει:

Σταματία: «Δες πόσο γρήγορα μπορώ να τα κάνω!»

Αθηνά: «Κι εγώ μπορώ» είπε και έπαιξε με τον ίδιο τρόπο, ενώ αμέσως συνέχισε λέγοντας «μπορώ και πιο γρήγορα!» και έπαιξε έτσι για λίγο.

Σιγά σιγά επέστρεψαν στον αρχικό σταθερό ρυθμό. Η Σταματία έπαιξε πιο συντονισμένα ενώ η Αθηνά ακολούθησε με δυσκολία. Μόλις το αντιλήφθηκε η Σταματία, κούνησε σταθερά το κεφάλι της στο ρυθμό για να τη βοηθήσει ενώ ταυτόχρονα συνέχισε να παίζει.

Συνεχίζοντας, το παιχνίδι πήρε νέα κατεύθυνση, με την πρωτοβουλία της Σταματία να τραγουδήσουν το γνωστό της παιδικό τραγούδι «Ακαντού». Τραγούδησαν μαζί συνοδεύοντας με τα ξυλάκια. Η Αθηνά παρατήρησε ότι η Σταματία δεν συγχρονιζόταν στο ρυθμό και τη διέκοψε για να τη βοηθήσει:

Αθηνά: «Σταματία κοίτα πώς να παίζεις! Τικ-τακ-τακ-τακ» και παράλληλα έπαιξε κι εκείνη με τα ξυλάκια.

Σταματία: «Έτσι να κάνω;» και προσπάθησε να παίζει πιο σταθερά το ρυθμό μιμούμενη την Αθηνά, χωρίς όμως τελικά να καταφέρουν να συγχρονιστούν.

Παιχνίδι αλληλεπίδρασης με αυτοσχεδιασμό

Μέσα από εξερεύνηση και διαφοροποιήσεις μουσικών ιδεών αναπτύχθηκε αυτοσχεδιασμός ανάμεσα σε ένα παιδί και τη νηπιαγωγό. Η Ανδρομάχη είδε τις καστανιέτες που άφησε η νηπιαγωγός σε ένα τραπέζι και την προσκάλεσε να παίζει μαζί της, παίρνοντας την πρωτοβουλία να μοιράσει τα όργανα με κριτήριο το χρώμα «εσύ θα πάρεις την καστανιέτα με τη ροζ κορδέλα γιατί έχεις ροζ λουράκι, κι εγώ αυτή με την κίτρινη». Κοιτάζοντας η μία την άλλη, η Ανδρομάχη έπαιξε άλλοτε αργά και άλλοτε γρήγορα και η νηπιαγωγός τη μιμούταν. Μόλις έπαιξε μια ιδέα η Ανδρομάχη εξηγούσε τι σήμαινε: «αυτό ήταν το τρέξε-τρέξε μην αργείς» ή «αυτό ήταν το *Φεγγαράκι μου λαμπρό*» ή «αυτό ήταν το *Τσα-τσα-τσα*». Σε μία παύση της, στην ερώτηση της νηπιαγωγού «Ανδρομάχη, τώρα τι [άλλο] θα παίζεις;», της απάντησε «Εεε... τώρα [θα παίζω] μια πιο γρήγορη μουσική!» και η νηπιαγωγός τη μιμήθηκε. Μετά περιέγραφε τις διαπιστώσεις της από τις εναλλαγές στον ήχο ανάλογα με τον διαφορετικό χειρισμό του οργάνου:

Ανδρομάχη: «Όταν η καστανιέτα είναι ανάποδα, δεν κάνει τόσο δυνατό ήχο όσο πριν που ήταν σε κανονική θέση».

Νηπιαγωγός: «Πώς ακούγεται πιο δυνατά;» και παίζοντας προς τα κάτω και μετά προς τα πάνω την καστανιέτα τη ρώτησε «έτσι ή έτσι;».

Ανδρομάχη: «Πιο σιγά ακούγεται όταν παίζεις κάτω. Πάνω ακούγεται πιο δυνατά» και συνέχισε παίζοντας αργά-γρήγορα ή με παύση-ξεκίνημα.

Παρακολουθούσε αφοσιωμένα την ανταπόκριση της νηπιαγωγού, μιμούμενη τις ιδέες της και χαμογελώντας έδειχνε να απολαμβάνει το παιχνίδι, δοκιμάζοντας νέους συνδυασμούς στην προσπάθειά της να 'μπερδέψει' και να δυσκολέψει τη νηπιαγωγό. Κουνούσε την καστανιέτα δεξιά-αριστερά ή πάνω-κάτω, έπαιξε πολύ γρήγορα ή με συνδυασμούς αργά-

σιγανά ή γρήγορα-δυνατά, ή με παύση-ξεκίνημα. Ξαφνικά, λέγοντας «ζαλίστηκα», άφησε την καστανιέτα γελώντας. Τότε η νηπιαγωγός της πρότεινε «θέλεις να σου δείξω κάτι εγώ;» και το παιχνίδι άλλαξε, με την Ανδρομάχη να αντιγράφει προσεκτικά. Σύντομα όμως η Ανδρομάχη σταμάτησε να μιμείται και είπε στη νηπιαγωγό:

Ανδρομάχη: «Εγώ ξέρω να παίζω τις δικές μου μουσικές!!»

Νηπιαγωγός: «Ε, τότε παίζε τις δικές σου!»

Ξεκίνησε η Ανδρομάχη, και παίζοντας μεταξύ τους εναλλάξ και με ροή, αναπτύχθηκε πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ τους με έναν μουσικό διάλογο. Οι ιδέες σε αυτό τον αυτοσχεδιασμό εναλλάσσονταν με «ερώτηση-απάντηση», με τη μία ιδέα να συμπληρώνει την άλλη, ξεπερνώντας το προηγούμενο επίπεδο της απλής μίμησης. Σε μία παύση, η νηπιαγωγός πρότεινε να προσθέσουν καινούρια ηχητικά ερεθίσματα λέγοντας «άκου τώρα κι αυτό» και χτύπησε το τραπέζι με την παλάμη και μετά έξυσε απαλά ένα ταμποурίνο, μια αργά και μια γρήγορα. Η Ανδρομάχη αντέγραφε κάθε πρόταση της νηπιαγωγού. Ξαφνικά η Ανδρομάχη σταμάτησε να παίζει αναφωνώντας «στοπ» και σηκώνοντας τα χέρια της όπως οι μαέστροι, πρότεινε «να παίζουμε με άλλο όργανο;». Συνέχισαν να συνομιλούν μουσικά με δύο ταμποурίνα, με τα ξυλάκια και το τραπέζι.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναγνωρίζοντας το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι

Από τα στιγμιότυπα ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκαν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά καθόρισαν το πλαίσιο του μουσικού τους παιχνιδιού, μέσα από τα λόγια, τις κινήσεις και τα μουσικά τους τεχνουργήματα. Ασχολήθηκαν με τρόπους έκφρασης που τους κέντριζαν το ενδιαφέρον και την περιέργεια, οριοθετώντας μόνα τους τη δράση και το μουσικό τους παιχνίδι. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον ελεύθερο χαρακτήρα του παιχνιδιού, αφού δεν υποτάσσεται σε προκαθορισμένους κανόνες, ενώ δομείται από τους συμμετέχοντες κατά την εξέλιξη του (Littleton, 1998· Marsh & Young, 2016).

Καθώς έπαιζαν τα παιδιά, μία συνηθισμένη συμπεριφορά τους ήταν να τραγουδούν τραγούδια που γνώριζαν από το σχολικό ή το κοινωνικό τους περιβάλλον, φανερώνοντας έτσι τις εμπειρίες τους από τη μουσική κουλτούρα εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου (Campbell, 2010) αλλά και τα ενδιαφέροντά τους (Barrett, 2016· Birbili, 2019). Συχνά εμπλούτιζαν τα γνωστά τους τραγούδια προσθέτοντας νέα στοιχεία, όπως το στίχο «ο σκίουρος (παίζει) ξυλόφωνο», σε γνωστό τραγούδι ενηλίκων. Η επανεμφάνιση αποσπασμάτων γνωστών τραγουδιών των ενηλίκων με αλλαγμένες λέξεις ή μελωδικές και ρυθμικές μεταμορφώσεις είναι συχνή στα αυθόρμητα τραγούδια των παιδιών. Δεν τα οικειοποιούνται απλά αλλά τα μεταβάλλουν με δημιουργικό τρόπο, γιατί δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της κουλτούρας των ενηλίκων (March & Young, 2016). Επίσης, σε αυτοσχέδια τραγούδια αφηγούνται περιστατικά ή γεγονότα από το άμεσο περιβάλλον τους (Campbell, 2010· Marsh, 2008), όπως το αυτοσχέδιο τραγούδι «οι μαράααακεεεες είειειειναιαιι πεταμέεεεες». με αφορμή κάτι που είδε ένα παιδί στην τάξη. Τέτοια αυτοσχέδια τραγούδια αποτελούν απόδειξη ότι «τα παιδιά σκέφτονται δυνατά μέσω της μουσικής» (Campbell, 2010: 4).

Με παιγνιώδη χρήση της φωνής δημιούργησαν ένα ευρύ φάσμα πρωτότυπων φωνητικών πειραματισμών, από ηχοποιητικές λέξεις και βοκαλισμούς. Αυτά τα φωνητικά παιχνίδια αποτελούν μια πρώτη μορφή μουσικού αυτοσχεδιασμού (Marsh & Young, 2016). Όσο σύντομα κι αν είναι, περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα φωνητικής αυτοσχεδιαστικής δραστηριότητας, με ελεύθερους ήχους, αναπαραγωγή πραγματικών ήχων ή ρυθμική ομιλία (Young, 2002). Οι μεμονωμένοι βοκαλισμοί και οι ηχοποιητικές λέξεις που εντάχθηκαν στα φωνητικά παιχνίδια των παιδιών δεν εκφράζονταν μόνο ως ήχοι με το στόμα, αλλά ήταν ενταγμένοι στον πολυτροπικό και ολιστικό τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν και βιώνουν το παιχνίδι τους (Countryman, Gabries, & Thompson, 2016). Συνοδεύονταν από την ταυτόχρονη

κιναισθητική έκφραση των παιδιών, όπου κινήσεις σώματος εντάσσονταν στο δραματικό παιχνίδι, καθώς ξιφομαχούσαν με μαρκαδόρους, αποδίδοντας με το στόμα κάθε χτύπημα που κάνουν τα σπαθιά. Σημαντικό είναι να τονισθεί ότι τα αντικείμενα ήταν η αφορμή για να εμπλακούν τα παιδιά σε φωνητικό παιχνίδι προκειμένου να περιγράψουν τον ήχο που τους ενδιέφερε, χωρίς να αξιοποιούνται ως ηχογόνα αντικείμενα. Όλα τα εκφραστικά στοιχεία που εντάσσουν τα παιδιά στα αυτοσχέδια τραγούδια και τη μουσική τους αποτελούν αφορμή για δημιουργική έκφραση και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους (Dogani, 2016).

Η διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης με ελκυστικό τρόπο, δημιούργησε ένα ασφαλές πλαίσιο εξερεύνησης για τα παιδιά. Αξιοποίησαν το υπάρχον παιδαγωγικό υλικό, ζωντανεύοντας και μεταμορφώνοντας αντικείμενα σε κάτι άλλο μέσα από τους ήχους τους, προκειμένου να αναπαραστήσουν κάτι φανταστικό (Delalande, 2017). Βιβλία, παιχνίδια, μαρκαδόροι χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικά και με ευέλικτο τρόπο, ενώ ως ηχητικά αντικείμενα πλέον, εντάχθηκαν στο αναδυόμενο μουσικό παιχνίδι σε ένα καινούριο νοηματικό πλαίσιο. Τα διαθέσιμα ηχογόνα αντικείμενα ή μουσικά όργανα της τάξης, τα εξερενούσαν ως προς τον ήχο και τον τρόπο παιζιμάτος τους. Με μικρές εναλλαγές στην κίνηση ενός κουτιού μαρκαδόρου ή ενός οργάνου, επηρέαζαν την ένταση του ήχου. Τέτοιου είδους πειραματισμοί ανανέωναν το ενδιαφέρον τους. Το γεγονός ότι το παιδί επεξεργάζεται τους ήχους και αποφασίζει με ποιον τρόπο θα τους διαφοροποιήσει, φανερώνει την πρόθεσή του να δημιουργήσει μουσική (Delalande, 2017).

Ένα γενικό χαρακτηριστικό που προέκυψε από την έρευνα είναι πως το μουσικό παιχνίδι στην τάξη εμφανίζεται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Επειδή συμβαίνει στον κοινό χώρο της τάξης όπου συνυπάρχουν πολλά παιδιά, δεν ήταν μόνο μία μοναχική πρακτική. Αναδείχθηκαν οι συνεργατικές τους δεξιότητες (Lagerlöf, 2015) από την ανάγκη επικοινωνίας που τα οδήγησε αβίαστα στη δημιουργία μουσικής (Moorhead & Pond, 1941). Τα παιδιά συνδέθηκαν μουσικά, μαθαίνοντας το ένα από το άλλο ή υποστηρίζοντας το συμπαίκτη τους με μία κίνηση ή λέξη, όπως κουνώντας ρυθμικά το κεφάλι για να ενισχύσουν το ρυθμικό συγχρονισμό ή λέγοντας «κοίτα πώς να παίζεις» και δείχνοντας στη συνέχεια στο άλλο παιδί τι να κάνει.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση της παρουσίας μουσικού περιεχομένου στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, είναι ότι τα ενδιαφέροντά τους κατανοούνται βαθύτερα λαμβάνοντας υπόψη και τα γνωστικά τους αποθέματα (Hedges & Cooper, 2016). Προηγούμενες μουσικές γνώσεις και εμπειρίες αναδύθηκαν σε στιγμές που τα παιδιά μπορούσαν να ονοματίσουν και να δείξουν τον τρόπο με τον οποίο παίζονται τα μουσικά όργανα. Ανέσυραν τη γνώση τη στιγμή που τη χρειάστηκαν. Αναγνωρίζοντας και προσδιορίζοντας με λέξεις την αίσθηση που τους έδινε η ανάγκη να παίζουν ολόενα και πιο γρήγορα, απέδωσαν τη διαφορετική ποιότητα της ταχύτητας με τις λέξεις «αργά», «γρήγορα» ή «πιο γρήγορα». Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τη Wiggins (2015) η οποία τονίζει ότι τα παιδιά θυμούνται και αναγνωρίζουν την αίσθηση που τους προκάλεσε η προηγούμενη εμπειρία τους με μουσικές έννοιες. Πέρα από την περιγραφή των μουσικών εννοιών, τα παιδιά μπορούσαν επίσης να τις εντάξουν στο νέο πλαίσιο του μουσικού τους παιχνιδιού με έναν δικό τους τρόπο. Η χρήση νέων λέξεων για να περιγράψουν με πρωτότυπο τρόπο το ρυθμό που έπαιζαν, όπως «τικ-τακ-τακ-τακ» ή το ρυθμικό τους μοτίβο με το «τρέξε-τρέξε μην αργείς», επιβεβαίωσε την ικανότητά τους για γενίκευση. Φανέρωσε την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν αρχικά τα δομικά στοιχεία μιας έννοιας και στη συνέχεια να ανασυγκροτήσουν την προϋπάρχουσα αυτή γνώση αποδίδοντάς τη με νέο τρόπο (Dogani & Papadopoulou, 2022).

Μία ιδιαίτερη διάσταση που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ικανότητα των παιδιών να συνδυάζουν μουσικές έννοιες. Αν και προγενέστερη έρευνα πειραματικού χαρακτήρα εκτιμούσε ότι τα παιδιά έχουν δυσκολία να εστιάζουν σε περισσότερες από μία

πλευρές ενός μουσικού ερεθίσματος (Gudmundsdottir, 1999), στην παρούσα μελέτη τα παιδιά έκαναν αβίαστα συνδυασμούς μουσικών εννοιών, όπως ταχύτητα με ένταση, αφού έπαιζαν αργά και σιγανά ή γρήγορα και δυνατά στο μουσικό τους αυτοσχεδιασμό. Το εύρημα αυτό, όπως επισήμαναν και οι Ramón & Chacón-López (2021) και ο Sawyer (2007), είναι πιθανό να συνδέεται με την ίδια την ουσία της αυτοσχεδιαστικής δράσης, κατά την οποία οι υπάρχουσες μουσικές γνώσεις ενσωματώνονται με αβίαστο τρόπο στη μουσική που δημιουργείται σε πραγματικό χρόνο, φανερώνοντας τη βαθιά κατανόησή τους.

Τέλος, το πιο σπουδαίο χαρακτηριστικό που ταυτίζεται με την ίδια την ύπαρξη του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού, είναι ο αυτοσχεδιαστικός του χαρακτήρας γιατί λειτουργεί μέσα από την αυθόρμητη έκφραση. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι ο αυτοσχεδιασμός αποτελούσε κοινό τρόπο έκφρασης σε όλες τις μορφές του ελεύθερου μουσικού παιχνιδιού. Τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν μόνα τους είτε παίζοντας με τη φωνή, είτε με ηχογόνα αντικείμενα και μουσικά όργανα, είτε δημιουργώντας τα δικά τους αυτοσχέδια τραγούδια. Όταν όμως ερχόταν σε επαφή με κάποιο άλλο παιδί, διάφορα επίπεδα μουσικών συσχετίσεων τα διευκόλυναν να εκφραστούν μουσικά μέσω του αυτοσχεδιασμού. Οι τρόποι της διαπροσωπικής αυτοσχεδιαστικής τους μουσικής έκφρασης βασιζόταν είτε στην προσπάθεια να ταιριάζει το ένα παιδί στο παίξιμο του άλλου είτε να το μιμηθεί. Αυτό οδηγούσε σε συντονισμό μεταξύ των δύο μελών (Sawyer, 2007). Άλλες φορές ο μουσικός διάλογος με εναλλαγές, τύπου «ερώτησης-απάντησης», εμπλούτιζε την επικοινωνία και τις ιδέες των συμμετεχόντων. Φάνηκε ότι ο ελεύθερος και αυθόρμητος τρόπος σύνδεσης ανάμεσα στα παιδιά διευκόλυνε την έκφραση μουσικών ιδεών και συναισθημάτων και συνέβαλλε στην οικοδόμηση νοημάτων (Barrett, 2016).

Ενθαρρύνοντας το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών

Επειδή μέσα από το παιχνίδι το παιδί αποκαλύπτει όσα δυσκολεύεται να εκφράσει με λέξεις, διαπιστώνεται ότι η παρατήρηση είναι ένας τρόπος τον οποίο προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για να διακρίνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Birbili, 2019). Η σημασία και η αξία της παρατήρησης επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, κατά την οποία ο αναστοχαστικός τρόπος παρατήρησης της αναδυόμενης μουσικής έκφρασης των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους, επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Έχει φανεί ότι σε περιβάλλοντα που προτείνονται προκλήσεις για να διεγείρεται το ενδιαφέρον των παιδιών, διευκολύνεται το ξεκίνημα του μουσικού τους παιχνιδιού (Bond, 2013). Αυτός ο τρόπος διακριτικής διαμεσολάβησης εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα. Ένα ερέθισμα που άφηνε η νηπιαγωγός κοντά στο χώρο που έπαιζαν τα παιδιά, όπως για παράδειγμα ένα μουσικό όργανο, τους έδινε τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν στο παιχνίδι και να πειραματιστούν με αυτό. Σε άλλη περίπτωση, το ερέθισμα ήταν ένα προτρεπτικό σχόλιο, που ενθάρρυνε τις δοκιμές και την εξέλιξη του μουσικού παιχνιδιού. Όπως έχουν περιγράψει η Barrett (2016) και ο Delalande (2017) για τη σημασία του ασφαλούς πλαισίου της τάξης και τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, ο καταλυτικός ρόλος που είχε ο τρόπος πλαισίωσης των αναδυόμενων δράσεων των παιδιών από την εκπαιδευτικό επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα παιδιά ενισχύοντας την αυτόνομη πορεία τους στο παιχνίδι και ανάδειξε τις ποικίλες μουσικές ενέργειές τους σε αυτό.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε έντονα ότι τα παιδιά αποδέχθηκαν θετικά τη διακριτική και βαθμιαία συμμετοχή της νηπιαγωγού να συμπορευθεί ισότιμα στο μουσικό τους παιχνίδι και ήταν εκείνα που την προσκάλεσαν να συμμετάσχει. Όπως επιβεβαιώνουν οι Τόπη & Παπανδρέου (2021), τα παιδιά επιθυμούν τη συμμετοχή του ενήλικα στο παιχνίδι τους, αρκεί η παρουσία του να μην λειτουργεί περιοριστικά στην προσπάθειά του να τα καθοδηγήσει. Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός, με έναν εναλλακτικό και μη καθοδηγητικό τρόπο διαμεσολάβησης με τα παιδιά, λειτούργησε ως ισότιμος συμπαίκτης. Συμμετείχε στην εναλλαγή ρόλων στη μουσική τους συνομιλία ακολουθώντας το ρυθμό, τις εμπειρίες και τις

μουσικές ιδέες του παιδιού. Όταν της έδινε χώρο το παιδί, πρότεινε τις δικές της ιδέες στη ροή της εξελισσόμενης μουσικής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να μελετήσει και να αποτυπώσει τις μορφές και τα χαρακτηριστικά του αυθόρμητου μουσικού παιχνιδιού των παιδιών προσχολικής ηλικίας όταν παίζουν ελεύθερα στο νηπιαγωγείο και τους τρόπους διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών για να το ενθαρρύνουν.

Τα αποτελέσματά της εμπλουτίζουν τη γνώση πάνω σε αυτές τις διαστάσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι μορφές αυτές περιλάμβαναν αναπαραγωγή τραγουδιών, παραλλαγές πάνω σε αυτά, φωνητικά παιχνίδια, αυτοσχέδια τραγούδια και εξερεύνηση ή δημιουργική επεξεργασία και αυτοσχεδιασμό με ήχους αντικειμένων και οργάνων. Φάνηκε επίσης ότι το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι είναι μια έντονα αυτοσχεδιαστική πράξη, που βασίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών τις οποίες εφαρμόζουν και συνδυάζουν στο παιχνίδι τους, ατομικά ή συνεργατικά. Από τους τρόπους διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι ο διακριτικός βηματισμός που ακολούθησαν συνοψίζεται στις τρεις παιδαγωγικές-ερευνητικές ενέργειες, «παρατηρώ-κατανοώ-αλληλεπιδρώ», οι οποίες τους διευκόλυναν να κατανοήσουν το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι. Οι ενέργειες αυτές περιγράφουν τον διακριτικό συμμετοχικό ρόλο που μπορεί να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός με το να παρατηρεί προσεκτικά το μουσικό παιχνίδι του παιδιού, να κατανοεί τις ιδέες και τις οπτικές που αναδύονται στην εξέλιξή του και να αλληλεπιδρά με το παιδί σε ισότιμη βάση με αυτό.

Σε αυτή τη μελέτη η εστίαση αφορά σε ένα μικρό αριθμό παιδιών νηπιαγωγείου και δεν θα ήταν ασφαλές να γενικευθούν τα αποτελέσματά της. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι με περισσότερα παιδιά και σε μεγαλύτερο αριθμό τάξεων, ώστε να επιβεβαιωθεί και να ενισχυθεί η κατανόηση των μουσικών συμπεριφορών των παιδιών. Επίσης, θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις απόψεις των παιδιών. Άλλη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εμπειρία διαμεσολάβησής τους στο ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών.

Σημαντικές είναι οι προεκτάσεις από την έρευνα αυτή για την εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και το σχεδιασμό προγραμμάτων για μικρά παιδιά από τη βαθύτερη κατανόηση των αυθόρμητων συμπεριφορών που πηγάζουν από το ελεύθερο μουσικό παιχνίδι των παιδιών. Το υλικό που προκύπτει από την παρατήρηση, μπορεί να αξιοποιείται στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Ακόμα και οι πιο μικρές ή φαινομενικά ασήμαντες παρατηρήσεις των ιδεών των παιδιών, μπορούν να αποτελούν κύτταρα, που με την κατάλληλη αξιοποίησή τους, να αναπτύσσονται σε δραστηριότητες που εμπλουτίζουν την καθημερινότητα της τάξης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιέγραψε πολλές πτυχές από στιγμές που αναδεικνύουν τη μουσικότητα των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Ανέδειξε επίσης το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο να παρατηρεί, να κατανοεί αλλά και να συμμετέχει διακριτικά στην αυτοσχέδια δράση του μουσικού παιχνιδιού των παιδιών. Ο πλούτος των στοιχείων που αναδύεται μέσα από το μουσικό παιχνίδι είναι πολύτιμος και αποκαλύπτει σημαντικά στοιχεία για τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά. Δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά να συμμετέχουν σε ελεύθερο μουσικό παιχνίδι, δείχνουμε έμπρακτα εμπιστοσύνη στην πηγαία δημιουργικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Acker, A. (2020). "Can we have more hand-drums?" Preschool children's musical play in a program exploring diverse languages. *Beijing International Review of Education*, 2(2), 258-275.

- Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41-54.
- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: The “genesis” of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-22.
- Bell, J., & Waters, S. (2018). *Doing your research project: A guide for first-time researchers*. New York: McGraw-Hill.
- Birbili, M. (2019). Children’s interests in the early years classroom: Views, practices and challenges. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-13.
- Bond, V. L. (2013). Follow and facilitate: What music educators can learn from the Reggio Emilia approach. *General Music Today*, 27(1), 24-28.
- Braun, V., & Clarke, A. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE.
- Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children’s lives*. New York: Oxford University Press.
- Christensen, P., & James, A. (2020). *Έρευνα με παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Countryman, J., Gabriel, M., & Thompson, K. (2016). Children’s spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimensions. *Music Education Research*, 18(1), 1-19.
- Cuskelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. In: A. Farrell (Ed.) *Ethical Research with Children*. Maidenhead: Open University Press, 97-111.
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9(1), 19-48.
- Delalande, F. (2017). The ontogenesis of musical conducts and its pedagogical implications. In: Multi-authored e-volume, *Early Childhood Music Education in the Mediterranean: Raising children’s musicality, evaluating music learning and improving teachers’ preparation*, Nicosia: Cyprus Centre for the Research and Study of Music, 77-90.
- Δογάνη, Κ. (2019). Μουσική δημιουργία παιδιών. Στο: Λ. Στάμου (Επιμ.) *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 161-182.
- Δογάνη, Κ. (2012). *Μουσική στην προσχολική αγωγή: Αλληλεπίδραση παιδιού - παιδαγωγού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dogani, K. (2016). Discovering young children’s free musical play. In: R. Wright, B.A. Younker & C. Beynon (Eds.) *21st century music education: Informal learning and non-formal teaching*. Waterloo, ON: Canadian Music Educators’ Association, 433-450.
- Dogani, K., & Papadopoulou, E. (2022). Preschool children’s understanding of the musical concept of tempo by engaging in strategies from mathematical generalisation. *Early Years*, 1-18.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual communication*, 5(1), 25-50.
- Gudmundsdottir, H. R. (1999). Discrimination of simultaneous melodies. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 101-110.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children’s interests. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 303-322.
- Hedge, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
- Lagerlöf, P. (2015). Musical make-believe playing: Three preschoolers collaboratively initiating play ‘in-between’. *Early Years*, 35(3), 303-316.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child’s play. *General Music Today*, 12(1), 8-15.
- Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2006). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children’s songs and games*. New York: Oxford University Press.

- Marsh, K., & Young, S. (2016). Musical play. In: G. E. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 462-484.
- Moorhead, G. E., & Pond, D. (1941). *Music of young children*. Santa Barbara, CA: Pillsbury Foundation for Advancement of Music Education.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). “The playing-exploring child”: Reconceptualizing the relationship between play and learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245.
- OECD (2019). *Recognition of non-formal and informal learning*. Ανακτήθηκε 21/9/2023 από: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
- 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: Σοφία.
- Ramón, L. N., & Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children’s creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Saltari, R., & Welch, G. (2023). Exploring the culture of Greek children’s musical games in the school playground: An ethnographic study. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 174-188.
- Sawyer, K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2), 1-4.
- Schön, D. A., (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stetsenko, A., & Ho, P. C. G. (2015). The serious joy and the joyful work of play: Children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world through play. *International Journal of Early Childhood*, 47, 221-234.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Τόπη, Γ., & Παπανδρέου, Μ. (2021). Το ελεύθερο παιχνίδι στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από τις φωτογραφίες και τα σχέδια των παιδιών. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 18, 83–101.
- Yoon, H. S., & Templeton, T. N. (2019). The practice of listening to children: The challenges of hearing children out in an adult-regulated world. *Harvard Educational Review*, 89(1), 55-84.
- Young, S. (2009). *Music 3-5*. London: Routledge.
- Young, S. (2008). Collaboration between 3-and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 3-10.
- Young, S. (2002). Young children’s spontaneous vocalisations in free play: Observations of two-to-three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 43-53.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Wafa, M. U., Purwani, N., & Malik, A. (2020). Characteristics of Titounis Children Songs: A study of songs, music instruments and onomatopoeia. *Harmonia: Journal of Arts Research And Education*, 20(2), 161-166.
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Η απόλαυση του κειμένου: παιχνίδια με το κείμενο και την εικόνα στο μεταμυθοπλαστικό εικονογραφημένο βιβλίο

Ελένη Πασχαλίδου, Σχολική Σύμβουλος Νηπιαγωγών 1^{ης} θέσης Αν. Αττικής, elenpasxal@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιδικό βιβλίο σήμερα έχει πολλές και διαφορετικές μορφές, ακολουθώντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές γύρω του. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση εικονογραφημένων βιβλίων με ιδιαίτερα, καινοτόμα χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά έχουν ψηφιακά χαρακτηριστικά και συνδέονται με την τηλεόραση και την κοινωνία της πληροφορίας. Άλλα παρωδούν προηγούμενα έργα, και άλλα θεωρούν την πραγματικότητα ως μια κουλτούρα από ανακυκλωμένες εικόνες.

Τα εικονογραφημένα μεταμυθοπλαστικά κείμενα μπορεί να είναι αυτοαναφορικά δηλαδή να αναφέρονται στο ίδιο το κείμενο ως κατασκευή, ή και αυτοσυνειδητά οι χαρακτήρες του βιβλίου να αποκτούν συνείδηση της ύπαρξής τους ως μυθιστορηματικά πρόσωπα και να συνδιαλέγονται με τους αναγνώστες τους. Έχουν έναν υπαινικτικά παρωδιακό τόνο και στόχος τους είναι να υπερβούν τα όρια ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα. Οι συγγραφείς και εικονογράφοι χρησιμοποιούν τεχνικές, όπως η μετάληψη και η διακειμενικότητα, εκμεταλλεύονται την υλικότητα του βιβλίου και χρησιμοποιούν το design με τέτοιους τρόπους που βάζουν τον αναγνώστη στη θέση του παίκτη και μετατρέπουν την ανάγνωση σε λογοτεχνικό παιχνίδι που εξερευνά τους κανόνες της αφήγησης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Παιχνίδι, Μεταμυθοπλασία

The pleasure of the text: playful techniques in written and visual texts in metafictional picturebooks

Eleni Paschalidou, Preschool Education Consultant, 1st position, East Attica, elenpasxal@hotmail.com

ABSTRACT

Children's book today has many different forms, following the social and cultural changes around it. In recent years there has been an increase in picture books with special, innovative features. Some of them have digital features and are linked to television and the information society. Some parodies past works, and others see reality as a culture of recycled images. Metafictional picturebooks can be self-referential, i.e. referring to the text itself as a construction, or self-conscious, where the book's characters become aware of their existence as fictional characters and converse with their readers. They have a suggestively parodic tone and aim to transcend the boundaries between fantasy and reality. Authors and illustrators use techniques such as metalepsis and intertextuality, exploit the materiality of the book, and use design in ways that put the reader in the player's shoes and turn reading into a literary game that explores the rules of narrative.

KEY WORDS: Picturebooks; Play; Metafiction

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μεταμυθοπλαστικό βιβλίο είναι ένα από τα είδη του εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά που παρουσίασε μεγάλη εκδοτική αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα με τις επιρροές του κινήματος του μεταμοντερνισμού. Πρόκειται για μία τάση στο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά, που επηρεάζεται από την ενήλικη μεταμυθοπλασία και υιοθετεί μεταμυθοπλαστικές τεχνικές που λειτουργούν στο γραπτό και οπτικό κείμενο ή παίζουν με

την υλικότητα του βιβλίου. Η διαδικασία της ανάγνωσης αποκτά μια ποιότητα που μοιάζει με παιχνίδι και ο αναγνώστης γίνεται συνεργάτης του συγγραφέα (Stephens, 1992), παίζοντας με τις διαφορετικές κειμενικές μορφές και συνδιαμορφώνοντας τα μηνύματα του κειμένου προκειμένου να κατανοήσει την ιστορία. Αν και είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που χρειάζεται ένα εικονοβιβλίο για να θεωρηθεί μεταμυθοπλαστικό, μια ανασκόπηση της λογοτεχνίας (Anstey, 2002, Evans, 2009, Fish, 1994, Lewis, 2001, McCallum, 1996, Nikolajeva, 1998, Pantaleo, 2004, Sipe & Pantaleo, 2008), δείχνει ότι ένα από τα βασικά στοιχεία του μεταμοντέρνου εικονοβιβλίου είναι η εκτεταμένη χρήση των μεταμυθοπλαστικών τεχνικών, των αυτοσυνείδητων δηλαδή σχολιασμών, για την ίδια του την αφήγηση και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του (Hutcheon, 1988). Οι κυριότερες τεχνικές που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια είναι αυτές που συναντάμε συχνότερα στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας: α) οι διάφοροι τύποι μετάληψης, β) η διακειμενικότητα και διεικονικότητα, γ) οι πειραματισμοί με την υλικότητα και το design του βιβλίου.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Από το 1750, οι Ευρωπαίοι φιλόσοφοι προσπάθησαν να κατανοήσουν τον τρόπο που ζούμε ως παιχνίδι και το παιχνίδι ως έναν τρόπο του ανθρώπου να ζει (Karoff, 2013). Ο Schiller (1795/2004), στο βιβλίο του *On the Aesthetic Education of Man* ισχυρίζεται ότι η ορμή για παιχνίδι πρέπει να ενώνει τα αδυσώπητα κομμάτια του ανθρώπου, και όταν η ένωση είναι επιτυχής, ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει όλο το δυναμικό του. Για τον Nietzsche (1978), το παιχνίδι ορίζεται ως μια πρακτική της ζωής μας και ως μια μορφή πράξης ιδανική, για το πώς οι ανθρώπινες υπάρξεις μπορούν και πρέπει να ζήσουν τη ζωή τους.

Τον 20ο αιώνα σπουδαίοι θεωρητικοί (Gadamer, 2014; Huizinga, 1989), παρουσιάζουν ο καθένας τη δική του θεωρία παιχνιδιού, εξερευνώντας την αναγκαιότητα και σημασία του παιχνιδιού για την ανθρώπινη εξέλιξη και επικοινωνία. Σε αυτό που συμφωνούν είναι ότι η κύρια σημασία του παιχνιδιού είναι η επιρροή που ασκεί στον εκπολιτισμό και την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αν και όπως λέει ο Huizinga (1989), ο πολιτισμός γίνεται ολοένα και λιγότερο παιγνιώδης.

Αυτή η συνειδητότητα και η σημασία που δίνεται στο παιχνίδι, στην πραγματικότητα απηχεί κάποια από τα μεγάλα θέματα του 20ου αλλά και του 21ου αιώνα: τη θεωρία του Piaget για την εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού, την οπτική του Wittgenstein για την γλώσσα σαν μια ομάδα παιχνιδιών, την υπαρξιακή άποψη για την πραγματικότητα ως ένα παιχνίδι της ύπαρξης, τις απόψεις των Lacan και Derrida για τα ατελείωτα παιχνίδια της γλώσσας, το game theory για την ανάλυση των συστημάτων και άλλα πολλά. Πολλοί ερευνητές έχουν μιλήσει για τη σύνδεση του παιχνιδιού με την παιδική λογοτεχνία ειδικότερα (Καλογήρου, 2004; Sutton-Smith, 1997).

Το κύριο πλεονέκτημα του παιχνιδιού είναι ότι προκαλεί απόλαυση στον παίκτη και δημιουργεί νέους καινοτόμους τρόπους σκέψης μαζί με το χιούμορ, τη μίμηση, το όνειρο που επιτρέπουν στο μυαλό να πάει όπου θέλει (Sutton-Smith, 1966). Το ίδιο και η ανάγνωση ενός βιβλίου. Το παιχνίδι δεν έχει κανένα στόχο πέρα από την ίδια τη δραστηριότητα και γι' αυτό δεν είναι αναλυτικά οργανωμένο και προσανατολισμένο (Karoff, 2013). Το ίδιο και η ανάγνωση ενός βιβλίου. Η Waugh (1984), θεωρεί ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που μοιράζονται η λογοτεχνία και το παιχνίδι, είναι η κατασκευή μιας εναλλακτικής πραγματικότητας. Όπως λέει ο Κωτόπουλος (2011) «κατά την αναγνωστική πράξη στη λογοτεχνία, η φαντασία μεταστοιχειώνει δραστικά την πραγματικότητα και αίρει τους κοσμικούς χωροχρονικούς περιορισμούς, επιτρέποντας στο ενεργό υποκείμενο τη μεταφορά του στο μυθολογικό σύμπαν του κειμένου» (σ.28). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας γίνεται ένα παιχνίδι που προσφέρει έναν δευτερεύοντα κόσμο για να παίζουν τα παιδιά, πιθανόν όπως ο

φανταστικός κόσμος που τα παιδιά δημιουργούν στο συμβολικό τους παιχνίδι (Kanatsouli, 2012). Ο αναγνώστης εκμηδενίζει, κατά κάποιον τρόπο, τον πραγματικό κόσμο, για να δημιουργήσει έναν νέο με αφετηρία τα σημεία του κειμένου (Καλογήρου, 2004). Ο Sutton-Smith (1997), λέει ότι το παιχνίδι στη λογοτεχνία είναι ένα είδος παιγνιώδους αυτοσχεδιασμού όλων των ειδών της λογοτεχνίας, ο οποίος εξιδανικεύει τη φαντασία, την προσαρμοστικότητα και τη δημιουργικότητα του ανθρώπινου κόσμου και όταν παίρνει τη μορφή του αυθόρμητου και παιγνιδιάρικου (ludic), έχει κεντρικό ρόλο σε αυτό που ονομάζει «ρητορική της ελαφρότητας» (p.141), που χαρακτηρίζει τη μεταμυθοπλαστική γραφή.

Η ΜΕΤΑΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑ ΣΤΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ

Ο όρος μεταμυθοπλασία γεννήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 για να περιγράψει τη μυθιστορηματική γραφή που ενδιαφέρεται για τον τρόπο δημιουργία της «κάνει αντικείμενό της το συγγραφέα, τη γραφή και οτιδήποτε άλλο έχει να κάνει με τον τρόπο που τα βιβλία και οι ιστορίες γράφονται (McCaffery, 1976, σ.22).

Τον πιο γνωστό ορισμό για τη μεταμυθοπλασία τον έχει δώσει η Waugh (1984), που ορίζει την μεταμυθοπλασία ως «τις διαδικασίες εκείνες οι οποίες αυτοσυνείδητα και συστηματικά τραβούν την προσοχή του αναγνώστη στις συμβάσεις που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία τους, στο γεγονός, τελικά, ότι δεν είναι τίποτα άλλο παρά κατασκευές, ώστε να εγείρουν ερωτήματα γύρω από τη σχέση μυθοπλασίας και πραγματικότητας» (σ.2). Η μεταμυθοπλασία με διαφορετικά μέσα και χρησιμοποιώντας λογοτεχνικές τεχνικές, αμφισβητεί την καθιερωμένη πίστη ότι η αφήγηση καθρεπτίζει τον πραγματικό κόσμο, αντίθετα προκαλεί τον αναγνώστη να σκεφτεί ότι κάθε ιστορία είναι μια κατασκευή, ένα πολιτισμικό προϊόν και να συναισθανθεί το μη πραγματικό της αφήγησης (McCallum, 1996). Όπως το παιχνίδι καθορίζεται από κανόνες και ρόλους και η μεταμυθοπλασία λειτουργεί εξερευνώντας τους μυθιστορηματικούς κανόνες, εξετάζοντας τους παλιούς κανόνες και ιδεολογίες και ανακαλύπτοντας νέες δυνατότητες παιχνιδιού.

Τα παιδικά μεταμυθοπλαστικά βιβλία προσφέρουν στους αναγνώστες όλων των ηλικιών ευκαιρίες για παιγνιώδη εξερεύνηση όλων των στοιχείων που ανακατεύονται στη δημιουργία και ερμηνεία της λογοτεχνικής φαντασίας (Lewis, 1990). Παίζουν γλωσσικά και αφηγηματικά παιχνίδια, αποκτούν ψηφιακά χαρακτηριστικά (Dresang, 2008), εκμεταλλεύονται τους οπτικούς και γλωσσικούς κώδικες, αντιστρέφουν ή οικειοποιούνται γνωστές στα παιδιά συμβάσεις των εικονοβιβλίων, δίνοντας την αίσθηση ότι η μυθοπλασία είναι μια επεξεργασμένη μορφή παιχνιδιού, μια μεταμυθοπλαστική. Τα κείμενα αυτά, όχι μόνο λειτουργούν κανονικά σαν παιχνίδια, αλλά ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η κοινή έμφαση που δίνουν στην απόλαυση του να εισχωρεί κάποιος στην ιστορία, στην απόλαυση να αναπαράγεται η πολυπλοκότητα της κατασκευής τους από τον αναγνώστη. Οι αναγνώστες γίνονται παίχτες σε ένα φανταστικό παιχνίδι και ενεργοί συμμετέχοντες στην κατασκευή της ιστορίας. Η ειρωνεία, βέβαια, όπως λέει η Kanatsouli (2012), έγκειται στο γεγονός ότι αυτό το παιχνίδι έχει σοβαρό σκοπό, να τραβήξει την προσοχή στις ιδεολογίες του κειμένου και την ίδια την μεταμυθοπλαστική κατασκευή του και να βάλει τους αναγνώστες να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στο κείμενο.στρατηγική που συναντάμε στα περισσότερα βιβλία (McCallum, 1996).

Οι μεταμυθοπλαστικές στρατηγικές ή τεχνικές (devices), μπορούν να βρεθούν στο γραπτό και στο εικονικό κείμενο, όπως και στο συνολικό design και στη φυσική κατασκευή του βιβλίου (Anstey, 2002). Το κοινό χαρακτηριστικό των διαφόρων τεχνικών είναι «η δύναμή τους να απομακρύνουν τον αναγνώστη από το κείμενο, συχνά ματαιώνοντας τις παραδοσιακές αναγνωστικές προσδοκίες και πρακτικές του, απαιτώντας από αυτόν να αναλάβει έναν πιο ενεργητικό ρόλο» (McCallum, 1996, σ.398).

Ανάλογα με τις παιγνιώδης τεχνικές που συνυπάρχουν και συνλειτουργούν σε κάθε κείμενο τα βιβλία με μεταμυθοπλαστικές τεχνικές μπορεί να είναι αυτοαναφορικά, (Hutcheon, 1980, σ.7). Στα βιβλία αυτά οι χαρακτήρες, συνήθως, αναφέρονται στο φυσικό βιβλίο ή στη διαδικασία παραγωγής και χρήσης του βιβλίου. Τέτοια βιβλία είναι το βιβλίο της Lane Smith (2013), *Είναι Βιβλίο* που παρουσιάζει και συγκρίνει το παραδοσιακό βιβλίο με το ηλεκτρονικό, ψηφιακό περιβάλλον ή το *Αν ήμουν βιβλίο* (Letria, 2015), το οποίο είναι μια ποιητική μεταφορά του τι σημαίνει βιβλίο και ανάγνωση. Άλλα κείμενα όμως, είναι φανερά αυτοσυνειδητά, η Hutcheon (1980) τα ονομάζει «ναρκισσιστικά», στα οποία οι χαρακτήρες του βιβλίου γίνονται οι ίδιοι συγγραφείς, αφηγητές και εικονογράφοι της ίδιας τους της ιστορίας και σε πολλές περιπτώσεις συνδιαλέγονται με τους αναγνώστες τους.

Μια βασική μεταμυθοπλαστική τεχνική που συναντάμε στο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά είναι αυτή του επεμβατικού αφηγητή. Ο τρόπος αφήγησης σε μια ιστορία για παιδιά φαίνεται να περιορίζεται είτε σε μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση από έναν από τους κύριους χαρακτήρες είτε σε αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο. Ο παντογνώστης αφηγητής έχει συχνά τη φωνή ενός ενήλικα (ή μια ενήλικη φωνή που υποτίθεται ότι είναι παιδική), ενώ η δράση της πλοκής εστιάζεται μέσω ενός ή περισσότερων χαρακτήρων με τη φωνή ενός παιδιού (Nikolajeva, 2003). Αυτή η συγγραφική φιγούρα του αφηγητή δημιουργεί μια απόσταση από τον αναγνώστη, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στην διήγηση, στην πράξη της αφήγησης, και οι αναγνώστες αναγκάζονται να αποδεχθούν την οπτική του και υποτάσσονται στη λογική του κειμένου (Hutcheon, 1980). Στην μεταμυθοπλαστική λογοτεχνία, αντίθετα, υπάρχει μια ισχυρή παράδοση με επεμβατικούς αφηγητές οι οποίοι τραβούν την προσοχή στην λειτουργία της αφήγησης, χωρίς να προσπαθούν να καταστήσουν την αφήγησή τους ως “αλήθεια” και αποκαλύπτουν την μυθιστορηματικότητα, όχι μόνο της λογοτεχνίας, αλλά και της πραγματικότητας (McCallum, 1996; Vieira, 1991; Waugh, 1984). Τα μεταμυθοπλαστικά σχόλια μπορεί να εκφέρονται με σαφήνεια από έναν χαρακτήρα του αφηγηματικού κόσμου ή από έναν αφηγητή ο οποίος αναρωτιέται για τη μυθιστορηματική φύση του κειμένου (Wolf, 1993). Η McCallum (1996, σ.397), περιγράφει τον αφηγητή αυτού του τύπου ως «φανερά επεμβατικό ο οποίος σχολιάζει την ίδια του την αφήγηση» και ο αφηγηματικός κόσμος μολύνεται από την παρουσία του αφηγητή «όταν αλληλοεπιδρά με τους χαρακτήρες του έργου, στο ρόλο του ως συγγραφέας» (Noth, 2007). Στο βιβλίο της Watts (2007), *Chester*, ο αξιαγάπητος γάτος του βιβλίου βρίσκεται σε διαμάχη με τη συγγραφέα και εικονογράφο του βιβλίου διορθώνοντας με κόκκινο μολύβι ότι δεν του αρέσει από την ιστορία και τις εικόνες της Watts, η οποία τον εκδικείται ζωγραφίζοντας τον να φορά μια τουτού και εκείνος βάζοντας της μoustάκια και μούσι στη φωτογραφία του οπισθόφυλλου.

Μια άλλη κύρια τεχνική που χρησιμοποιεί το μεταμυθοπλαστικό βιβλίο για να δείξει ότι το κείμενο δεν είναι παρά μια κατασκευή είναι η μετάληψη. Η μετάληψη αναφέρεται στην υπέρβαση και διάρρηξη των συμβατικών ιεραρχικών σχέσεων ανάμεσα στον συγγραφέα, τον αφηγητή και τους χαρακτήρες (Genette 1980, Kukkonen, 2011). Ο Genette χρησιμοποίησε τον όρο μετάληψη (metalepsis), για να περιγράψει την σκόπιμη παραβίαση «του ιερού συνόρου ανάμεσα σε δύο κόσμους» (Genette, 1980, σ.236), τον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο της ιστορίας. Κλασικό παράδειγμα αφηγηματικής μετάληψης είναι το εικονοβιβλίο του Browne (1990), *Bear Hunt*, στο οποίο ένα αρκουδάκι ζωγραφίζει με μια κιμωλία την ιστορία του και κυριολεκτικά ζωγραφίζει τον δρόμο προς την σωτηρία του από τους κυνηγούς. Το αρκουδάκι λειτουργεί ως ένας από τους χαρακτήρες του έργου, αλλά και ως συγγραφέας δημιουργεί και αλλάζει την πορεία της ιστορίας. Υπερβαίνοντας την αφηγηματική του διάσταση, το αρκουδάκι διαρρηγνύει την συμβατική ιεραρχία των σχέσεων ανάμεσα στον χαρακτήρα, στον αφηγητή και στον συγγραφέα (McCallum, 1996).

Στα περισσότερα βιβλία, ο βασικός χαρακτήρας μετακινείται μέσα σε φανταστικούς δευτερεύοντες ή τριτογενείς *ένθετους αφηγηματικούς κόσμους* (Serafini & Reid, 2019) και

δημιουργείται έτσι ένας κόσμος ατελείωτου παιχνιδιού ως αντίδραση στην καθημερινότητα με τα πολλαπλά συστήματα και τις αλληπάλληλες δομές της. Ο κόσμος αυτός του παιχνιδιού συνίσταται από παρομοίως πολλαπλά συστήματα και δομές, όπως ιστορίες μέσα σε ιστορίες, χαρακτήρες που διαβάζουν τις δικές τους μυθιστορηματικές ζωές, ακόμα και αφηγήσεις με τη μορφή των Κινέζικων κουτιών στις οποίες η μία αφήγηση αντιπαλεύει την πραγματικότητα της άλλης μέσω της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών αφηγητών. Συμβαίνει για παράδειγμα στο βιβλίο της Donaldson (2015), *Η Ιστορία του Ηλία που Αγαπούσε τα Βιβλία* στο οποίο η κάθε εγκλιωτισμένη αφήγηση είχε το δικό της αφηγητή και στο τέλος όλες μαζί αποδείχτηκε ότι ήταν μέρος του ίδιου βιβλίου που διαβάζει ο ήρωας της ιστορίας που είναι ίδιο με το φυσικό βιβλίο που κρατά ο πραγματικός αναγνώστης. Στο *Black and White* (Macaulay, 1990) η αφήγηση είναι πολλυγραμική, υπάρχουν τέσσερις ιστορίες στην ίδια σελίδα, η κάθε μία με διαφορετική εικονογράφηση και γραμματοσειρά, που διαβάζονται είτε ταυτόχρονα είτε η κάθε μία ξεχωριστά γυρνώντας τις σελίδες και παρόλο που φαίνονται εντελώς παράταιρες στο τέλος αποδεικνύονται μέρη της ίδιας ιστορίας. Η πιο συνηθισμένη τεχνική της μετάληψης είναι η ρητορική, ο ήρωας ή η ηρωίδα να μετακινούνται από τον ένα κόσμο στον άλλο, από τον πραγματικό της ιστορίας σε αφηγηματικούς κόσμους, είτε πέφτοντας μέσα στον κόσμο του βιβλίου που διαβάζουν όπως στο *Κόκκινο Βιβλίο* της Barbara Lehman ή λειτουργώντας οι ίδιοι ως εικονογράφοι σχεδιάζοντας πόρτες σε διαφορετικούς κόσμους, όπως στο βιβλίο χωρίς λόγια *Ταξίδι* του Becker (2013), όπου τα ατελείωτα παιχνίδια προτείνουν έναν τρόπο διαφυγής από την καθημερινότητα. Μια άλλη μεταληπτική τεχνική είναι οι χαρακτήρες που κατοικούν στον κύριο κόσμο του εικονοβιβλίου να σπάζουν τον τέταρτο τοίχο (McHale, 1987) και είτε να μιλούν απευθείας στους αναγνώστες στο πραγματικό κόσμο είτε να τον κοιτάζουν κατευθείαν στα μάτια με μία «απαιτητική ματιά» (Kress & van Leeuwen, 1996). Η οντολογική μετάληψη δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι οι χαρακτήρες και οι αναγνώστες αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο και η αφήγηση προχωρά ως αποτέλεσμα αυτών των αλληλεπιδράσεων (Bell & Alber, 2012). Το βιβλίο του Tullet (2014), *Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο*, το οποίο κυκλοφορεί και στα ελληνικά, είναι ουσιαστικά μια ιστορία υπό κατασκευή, η οποία γράφεται από τη στιγμή που ο αναγνώστης ανοίγει το βιβλίο. Οι ήρωες του βιβλίου συνδιαλέγονται με τον αναγνώστη και προσπαθούν να τον εξυπηρετήσουν σκαρώνοντας μια πρόχειρη ιστορία, φωνάζοντας τον κακό αλλά και τον ίδιο τον συγγραφέα που γίνεται ένας από τους χαρακτήρες του ίδιου του βιβλίου. Στο βιβλίο *Don't let the pigeon drive the bus* (Willems, 2003), το περιστέρι προσπαθεί να πείσει τον αναγνώστη να του επιτρέψει να οδηγήσει ένα λεωφορείο και στο *Κόκκινο βιβλίο* (Lehman, 2014), η ηρωίδα αλλά και ο ήρωας του βιβλίου που διαβάζει γυρνούν ταυτόχρονα και κοιτούν τον αναγνώστη μόλις συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους.

Ένα άλλο μεταμυθοπλαστικό παιχνίδι είναι η αυτοσυνείδητη αποκάλυψη των προηγούμενων τετριμμένων τρόπων και λογοτεχνικών μορφών που έχουν εξαντλήσει τα όρια τους μέσω διακειμενικών αναφορών χωρίς συχνά ούτε καν να το γνωρίζουν, και τα κείμενα αυτά έχουν συχνά ένα σαρκαστικό ή ειρωνικό τόνο (Goldstone, 2002, Waugh, 1984). Τα μεταμυθοπλαστικά βιβλία αρχίζουν να αναφέρονται σε προηγούμενα βιβλία, βλέποντας την διακειμενικότητα, όχι ως μια θεωρητική κατάσταση, αλλά ως μια συνειδητή αφηγηματική τεχνική που χρησιμοποιείται για την παρώδηση συγκεκριμένων κειμένων. Το *Cinderella's Rat* (1997), της Susan Meddaugh είναι μια κλασική παρωδιακή αντιστροφή που αφηγείται την ιστορία της Σταχτοπούτας από τη ματιά ενός από τους αρουραίους που μεταμορφώθηκαν σε αμαξάδες και οδήγησαν την άμαξα. Η ιστορία ελάχιστα αναφέρεται στο ρομάντζο της Σταχτοπούτας και του Πρίγκιπα, αλλά κυρίως σε αρουραίους που γίνονται άνθρωποι και το αντίστροφο και τις συνέπειες αυτού του γεγονότος στη ζωή του κακόμοιρου αρουραίου. Το εικονοβιβλίο *Iktomi and the Ducks* (1990), του βραβευμένου με Caldecott, Paul Goble, χρησιμοποιεί τρεις αφηγητές που συχνά εμφανίζονται στην ίδια σελίδα: έναν τριτοπρόσωπο

αφηγητή που συνδέει την ιστορία, έναν που απευθύνει σχόλια απευθείας στον αναγνώστη και τον Iktomi ο οποίος σχολιάζει για τον τρόπο που ξεδιπλώνεται η ιστορία. Οι τελευταίοι δύο κάνουν δηκτικά σχόλια και κοροϊδεύουν τον αυθεντικό Ινδιάνικο μύθο. Οι Nikolajeva & Scott (2001), επισημαίνουν ότι «η διακειμενικότητα αναφέρεται σε κάθε είδους διασυνδέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων κειμένων: ειρωνεία, παρωδία, λογοτεχνικές και εξωλογοτεχνικές αναφορές κ.α.» (σ.227). Στο βιβλίο της Child (2002), *Who's Afraid of the Big Bad Book*, ανακαλύπτουμε μια σειρά από διακειμενικές αναφορές σε γνωστά μαγικά παραμύθια, αλλά και σε σύγχρονα στοιχεία, όπως διαφημίσεις και ποπ τραγουδιστές. Ο ήρωας της ιστορίας που κοιμάται πάνω στα αγαπημένα του παλιά βιβλία, ξυπνά και ανακαλύπτει ότι έχει μπει μέσα στον κόσμο των παραμυθιών, όπου συναντά διάφορους ήρωες, όπως η Κοκκινোসκουφίτσα, η Ραπουνζέλ η Σταχτοπούτα κ.α. Μάλιστα, κάποιοι από τους ήρωες αυτούς έχουν θυμώσει μαζί του, γιατί στο παρελθόν είχε κακομεταχειριστεί τα βιβλία του, όπως όταν ζωγράφισε ένα μουστάκι στο πρόσωπο της Βασίλισσας! Στο ίδιο βιβλίο αναφέρονται επίσης τα δημοφιλή Just Right και οι Agnetha και Benny, μέλη του πρώην συγκροτήματος των ABBA. Στο εικονοβιβλίο *The Jolly Postman, or, Other People's Letters* (Ahlberg & Ahlberg, 1986), η ιστορία ξετυλίγεται μέσω των πολλών διακειμενικών αναφορών, όχι μόνο στα παραμύθια, αλλά, επίσης, και σε άλλα είδη γραπτού λόγου, όπως οι κατάλογοι, τα γράμματα, οι προσκλήσεις για πάρτι και εφημερίδες.

Η ίδια η μορφή του εικονοβιβλίου επιτρέπει και προωθεί ένα αέναο παιχνίδι ανάμεσα στα διαφορετικά στοιχεία του, το κείμενο και την εικόνα. Μέσω του γραπτού κειμένου και των εικονογραφήσεων αλλά και μέσω της υλικότητας του κειμένου ως κατασκευή, τα εικονοβιβλία εμπλέκουν τους αναγνώστες σε δύο επίπεδα: το ανατρεπτικό και το παιγνιώδες (Nikolajeva, 2008). Από τη μία προσκαλούν τους αναγνώστες να εμπλακούν σε παιγνιώδεις καταστάσεις, για την αίσθηση χαράς που προσφέρουν και από την άλλη τους ζητούν να ερμηνεύσουν το οπτικό και γραπτό κείμενο, αφήνοντας κενά στην αφήγηση που ο αναγνώστης πρέπει να καλύψει κρατώντας μια κριτική απόσταση από το κείμενο (McCallum 1996, Trites, 1994). Το κενό ή απόσταση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο του επιτρέπει να παίξει με αυτό, να αποκτήσει γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες μέσω του παιχνιδιού και να αισθανθεί την ίδια δημιουργική διαδικασία με τον συγγραφέα (McCallum, 1996).

Παιγνιώδεις σχέσεις αναπτύσσει η μεταμυθοπλασία με το εικονοβιβλίο ως κατασκευή. Το ότι το βιβλίο αποτελεί μια κατασκευή, είναι ένα από τα αναντίρρητα χαρακτηριστικά του. Η Nikolajeva, (2008), ισχυρίζεται ότι ακόμα και η πιο μικρή αλλαγή στο σχεδιασμό του βιβλίου έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση του έργου τέχνης και την καταστροφή της αισθητικής του ολότητας. Πρώτοι οι μεταμοντέρνοι δημιουργοί άρχισαν να δίνουν σημασία στην υλικότητά και στο σχεδιασμό του βιβλίου και να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες του. Σημασία άρχισε να δίνεται στο layout, στο design του βιβλίου και το παιχνίδι με τα διάφορα περικειμενικά στοιχεία, όπως εξώφυλλα, τίτλοι, εσώφυλλα, δισέλιδα, μέγεθος, γραμματοσειρές, όταν έγινε κατανοητό ότι συνεισφέρουν σημαντικά στην κατασκευή του νοήματος (Nikolajeva & Scott, 2001).

Στην παιδική λογοτεχνία υπάρχουν περιπτώσεις που τα βιβλία λειτουργούν ως παιχνίδια. Είναι γεγονός ότι σπουδαίες ιστορικές συλλογές, αλλά και σύγχρονα βιβλία, περιλαμβάνουν παιχνίδια, κάρτες, χάρτινες κούκλες, θεατρικά σκηνικά και puzzle, ή γίνονται τα ίδια παιχνίδια μετά την ανάγνωσή τους (Γιαννικοπούλου, 2009). Στα μεταμυθοπλαστικά βιβλία συναντάμε flaps που πρέπει να ανασηκώσει ο αναγνώστης, τρύπες από όπου μπορεί να δει βιβλία που μοιάζουν με ζώα και άλλα υλικά στοιχεία, στα όρια ανάμεσα στο βιβλίο και το παιχνίδι, που εμπλέκουν τους αναγνώστες στο να συν-δημιουργήσουν το κείμενο.

Το παιγνιώδες κείμενο, όπως ισχυρίζεται η Kanatsouli (2012), θέλει να τραβήξει την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη στο παιχνίδι των κειμένων, στο πώς αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και τις διακειμενικές τους σχέσεις. Το παιχνίδι ενθαρρύνει τον νεαρό αναγνώστη

να χρησιμοποιήσει τη γνώση του σε ένα νέο πλαίσιο, να συγκρίνει τις διαφορετικές πλοκές και ιδεολογίες των ιστοριών και πιο σημαντικό - τον κάνει να γελά. Η διακειμενικότητα ή η διεικονικότητα η οποία αναφέρεται σε πασίγνωστα έργα τέχνης είναι ένα βασικό στοιχείο του μεταμυθοπλαστικού παιχνιδιού που δημιουργεί με φυσικό τρόπο μια παιγνιώδη ατμόσφαιρα (Nikolajeva & Scott, 2001). Στο παιχνίδι με τις εικόνες, συνήθως, οι ήρωες μπαίνουν σε ένα χώρο με διάσημους πίνακες, όπως στο *Museum Trip* της Lehman (2006), ή το παιχνίδι γίνεται μεταξύ παλαιότερων εικονογραφήσεων και μοντέρνων εικονικών αναπαραστάσεων, όπου διάσημοι πίνακες παρωδούνται, όπως στο εικονοβιβλίο Γάτες της Ζαραμπούκα (2001), το οποίο είναι εμπνευσμένο από τους πίνακες του μουσείου Πράντο. Ο παραδοσιακός αναγνώστης προσλαμβάνει έτσι, εκτός από την διάσταση του θεατή των εικόνων, εκείνη του παίχτη ή του χρήστη (με την έννοια που τον συναντάμε στα videogames), αφού επενεργεί κατά τρόπο παιγνιώδη πάνω στο βιβλίο, μετατρέποντας την αναγνωστική διαδικασία σε αναγνωστικό, και όχι μόνο, διαδραστικό παιχνίδι (Γιαννικοπούλου, 2009).

Σε άλλα εικονοβιβλία, όπως στο *A Walk in the Park* του Browne (1977), συναντάμε εικονικά στοιχεία που η Moss (1992, σ.60), ονομάζει «ασυμβίβαστες και παράλογες εικόνες», όπως τον Ταρζάν να κάνει κούνια στα δέντρα, ή έναν άντρα να βγάζει βόλτα ένα γουρούνι, μια τεχνική που εξυπηρετεί στο να τραβά μακριά την προσοχή από το γραπτό κείμενο και δημιουργεί το στοιχείο του παιγνιώδους. Ο Jeffers στο βιβλίο του *The Incredible Book Eating Boy* (2007), προσθέτει άλλο ένα μεταμυθοπλαστικό επίπεδο νοήματος ανακυκλώνοντας υλικά, όπως σχισμένες σελίδες και εξώφυλλα βιβλίων, χαρτιά από παλιά κατάστιχα, ημερολόγια και χάρτες. Τα υλικά αυτά είναι παλιά και μερικές φορές σχισμένα και ο καλλιτέχνης τους δίνει ένα νέο μήνυμα βάζοντάς τα στο βιβλίο του. Οι σελίδες από παλιά λεξικά γίνονται εσώφυλλα και το εξώφυλλο φτιαγμένο από έναν τόμο της Εγκυκλοπαίδειας Britannica, γίνεται θεατρική σκηνή.

Φυσικά, υπάρχει και η ανησυχία αν όλο αυτό το ατελείωτο παιχνίδι με τα ίδια του τα όρια και την διάλυση των χαρακτήρων θα διαλύσει την πλοκή μαζί με την ισορροπία, ή θα γίνει μια πρόφαση για αυτή τη «ναρκισσιστική πρακτική της μαλθακότητας» (Seed, 1991, σ.87). Αντίθετα, ο νομπελίστας John Gardner (1975), μιλώντας σε συνέντευξή του για την απόλαυση της ανάγνωσης μεταμυθοπλαστικών κειμένων- αν και στο σύνολο καταφέρεται αρνητικά- στο τέλος παραδέχεται ότι ‘φοβάμαι ότι αυτή η διακοσμητική τους μικρή αξία (gim-crackery), ταιριάζει στο πιο παιδιάστικο κομμάτι του χαρακτήρα μας από τη μια από την άλλη όμως ταιριάζει, επίσης, σε μια ευγενέστερη ποιότητα της σύγχρονης ζωής: την απόλαυση να ανακαλύπτουμε πώς λειτουργούν τα πράγματα, την ευχαρίστηση να δούμε τα αντικείμενα για τον εαυτό τους, να απολαμβάνουμε χρώματα και υφές που το κείμενο ενσωματώνει στο ίδιο του το περιεχόμενο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παιδική λογοτεχνία το παιχνίδι συχνά συνδέεται με το παιδικό βιβλίο, όπως πχ. τα βιβλία-παιχνίδια και πολύ συχνά το παιχνίδι ακολουθεί την ανάγνωση ενός βιβλίου προκειμένου να τραβήξει το ενδιαφέρον του παιδιού στην ανάγνωση και στο ποιοτικό παιδικό βιβλίο. Το μεταμυθοπλαστικό εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιεί μια σειρά από στυλ και τεχνικές που είναι παιγνιώδεις, παρωδιακές ακόμα και ειρωνικές. Τα κείμενα μπορεί να είναι ανοιχτά ή να προσφέρουν πολλαπλές οπτικές γωνίες,. Αναλύοντας τις τεχνικές και τη φιλοσοφία του μεταμυθοπλαστικού εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου προσπαθήσαμε να δείξουμε πως το κείμενο αυτό χρησιμοποιεί το οπτικό και γραπτό δυναμικό του για να δημιουργήσει ένα πολυεπίπεδο κείμενο που μοιάζει με παιχνίδι, προκειμένου να επιτύχει την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη και την κατανόηση αλλά και κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών και κοινωνικών συμβάσεων. Οι μεταμυθοπλαστικές τεχνικές που παρουσιάστηκαν, η μετάληψη, η πολυφωνία, η διακειμενικότητα ή οι πειραματισμοί με το

design, είναι οι κύριες τεχνικές τις οποίες συναντάμε στα περισσότερα κείμενα, οι οποίες προσκαλούν τον αναγνώστη να συμμετάσχει στην ανακατασκευή της ιστορίας, σχεδόν πάντα με παιγνιώδη τρόπο, και ο ενήλικας συν-αναγνώστης/εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξοικειωθεί μαζί τους προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν τα μεταμυθοπλαστικά κείμενα και να παίξουν μαζί τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anstey, M. (2002). "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444–457.
- Bell, A., & Alber, J. (2012). Ontological metalepsis and unnatural narratology. *Journal of Narrative Theory*, 42(2), 166–192.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Βιβλία παιχνίδια. *Διαβάζω*, 492, 83–85.
- Dresang, E. (2008). Radical change theory, postmodernism and contemporary picturebooks. In L. R. Sipe, & S. Pantaleo (Eds.). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 41–54). New York: Routledge.
- Evans, J. (Ed.). (2009). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. New York: Routledge.
- Fish, S. (1994). Is there a text in the class? In D. Richter (Ed.), *Falling into Theory: Conflicting Views on Reading Literature* (pp. 226–237). Bedford: St. Martin's Press.
- Gadamer, H. G. (2014). *Truth and Methods*. Bloomsbury Academic.
- Gardner, J. (1975). Review of Larry Woiwode's *Beyond the Bedroom Wall*, *The New York Times Book Review*, September 28, p. 1.
- Genette, G., (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Cornell University Press.
- Goldstone, B. P. (2002). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362–370.
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι*. Αθήνα: Γνώση.
- Hutcheon, L. (1980). *Narcissistic narrative: The metafictional paradox*. Wilfrid Laurier University Press.
- Hutcheon, L. (1988). *A poetics of postmodernism: History, theory, fiction*. New York: Routledge.
- Καλογήρου, Τ. (2004). «Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης». Στο Α. Κατσίκη-Γκιβαλου (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (σσ. 128–133). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kanatsouli, M. (2012). Games inside books for young children. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 50(4), 33–40.
- Karoff, H. S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76–86.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge Falmer.
- Kukkonen, K. (2011). Metalepsis in popular culture: An introduction. In K. Kukkonen & S. Klimek (Eds.), *Metalepsis in popular culture* (pp. 1–21). Walter de Gruyter.
- Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. Στο Γ. Δ. Παπαντωνάκης, & Τ. Η. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή* (σελ. 21–36). Αθήνα: Ίων.
- Lewis, D. (1990) The constructedness of texts: Picture books and the metafiction, *Signal*, 62, 131–46.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picture Books: Picturing Text*. New York: Routledge Falmer.
- McCaffery, L. (1976). The Art of Metafiction: William Gass's Willie Masters' Lonesome Wife. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 18(1), 21–35.
- McCallum, R. (1996). Metafiction and experimental work. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 397–409). Routledge.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction*. New York: Routledge.
- Moss, G. (1992). Metafiction, illustration, and the poetics of children's literature. In P. Hunt (Ed.), *Literature for Children: Contemporary Criticism* (pp. 44–66). New York: Routledge.

- Nietzsche, F. (1978). *Thus spoke Zarathustra* (trans. W. Kaufmann.). Penguin Group. (Original work published in 1890)
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (1998). Exit children's literature? *The Lion and the Unicorn*, 22(2), 221–236.
- Nikolajeva, M. (2003). Beyond the grammar of story, or how can children's literature benefit from narrative theory? *Children's Literature Association Quarterly*, 28(1), 5–16.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-referentiality* (pp. 55–74). New York: Routledge.
- Noth, W. (2007). Narrative self-reference in a literary comic: M.-A. Mathieu' L'Origine. *Semiotica*, 2007(165), 173–190.
- Pantaleo, S. (2004). Young children and radical change characteristics in picture books. *The Reading Teacher*, 58(2), 178–187.
- Schiller, F. (2004). *On the aesthetic education of man* (R. Snell, Trans.). Dover Books on Western Philosophy. (Original work published in 1795).
- Seed, D. (1991). In pursuit of the receding plot: Some American Postmodernists. In E. Smyth (Ed.), *Postmodernism and contemporary fiction* (pp. 36–53). Batsford.
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2019). Crossing boundaries: Exploring metaleptic transgressions in contemporary picturebooks. *Children's Literature in Education*, 261–284.
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (Eds.). (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Stephens, J. (1992). Modernism to postmodernism, or the line from Insk to Onsk: William Mayne's 'Tiger's Railway'. *Papers: Explorations into Children's Literature* 3(2), 51–59.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. *Psychological review*, 73(1), 104.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Harvard.
- Trites, R.S. (1994). Manifold narratives: metafiction and ideology in picture books. *Children's Literature in Education*, 25(4), 225–42.
- Vieira N. H. (1991). Metafiction and the question of authority in the postmodern novel from Brazil. *Hispania*, 74(3), 584–593A.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-conscious fiction*. New York: Routledge.
- Wolf, W. (1993). *Ästhetische illusion und illusionsdurchbrechung in der erzählkunst: Theorie und geschichte mit schwerpunkt auf englischem illusionsstörenden erzählen*. Niemeyer.

ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

- Ahlberg, J., & Ahlberg, A. (1986). *The jolly postman, or, other people's letters*. London: Puffin Books.
- Becker, A. (2018). *Ταξίδι*. Αθήνα: Φουρφούρι.
- Browne, A. (1977). *A walk in the park*. UK: Hamish Hamilton.
- Browne, A. (1979). *Bear hunt*. UK: Hamish Hamilton.
- Child, L. (2002). *Who's afraid of the big bad book*. London: Orchard.
- Donaldson, J. (2015). *Η Ιστορία του Ηλία που αγαπούσε τα βιβλία* (μτφρ. Φ. Μανδηλαράς). Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαραμπούκα, Σ. (2001). *Γάτες: Εμπνευσμένες από ζωγράφους του μουσείου Πράντο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Goble, P. (1990). *Iktomi and the ducks: A plains Indian story*. London: Orchard Books.
- Jeffers, O. (2006). *The incredible book eating boy*. New York: Philomel Books.
- Lehman, B. (2006). *Museum trip*. New York: Clarion Books.
- Lehman, B. (2014). *Το κόκκινο βιβλίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Letria, J. J. (2015). *Αν ήμουν βιβλίο*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Macaulay, D. (1990). *Black and white*. San Diego: Harcourt Publishing Company.
- Meddaugh, S. (2002). *Cinderella's rat*. Boston: HMH Books for Young Readers.
- Smith, L. (2013). *Είναι βιβλίο*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Tullet, H. (2014). *Ένα βιβλίο χωρίς τίτλο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Watts, M. (2007). *Chester*. New York: Scholastic Inc.
- Willems, M. (2003). *Don't let the pigeon drive the bus*. New York: Hyperion Books for Children.

Μαθαίνουμε παίζοντας παρέα με τον χώρο: μια ερευνητική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο

Αλεξάνδρα Γκλούμπου, PhD, Ε.ΔΙ.Π., Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., agkloumpou@nured.auth.gr,

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ., dkakana@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πτυχές στην πορεία ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού. Είναι μία πολύπλοκη και πολυεπίπεδη δραστηριότητα. Το παιδί καθώς παίζει σε διαφορετικές ενότητες χώρου δίνει στο παιχνίδι μορφές που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τις εμπειρίες του και οι οποίες διαφοροποιούνται εξαιτίας της δυναμικής αλληλεπίδρασης του ίδιου με τους συνομηλίκους, με τους ενήλικες, με τον χώρο και τα υλικά. Σκοπός του ερευνητικού προγράμματος ήταν οι οργανωμένες δραστηριότητες να βασίζονται στο παιχνίδι (play based learning) σε συνδυασμό με την εφαρμογή συνεργατικής μάθησης και την ευέλικτη χρήση του χώρου και των ανοιχτών υλικών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνεργατική έρευνα δράση, επειδή αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια ανάμεσα στους ερευνητές και τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνδυάσουν αποτελεσματικά τη θεωρία, με την εμπειρία και την πράξη με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με καινοτόμες πρακτικές. Το δείγμα ήταν 52 παιδιά, ηλικίας 3,5-6 ετών. Η διάρκεια της έρευνας ήταν έξι μήνες. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ημερολόγιο, ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο για τις νηπιαγωγούς των τμημάτων κι ένας οδηγός συνέντευξης για τα παιδιά, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, που διενεργήθηκαν μετά τη λήξη του ερευνητικού προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, συστηματική φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συστηματική ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις οργανωμένες δραστηριότητες, με την ευέλικτη χρήση του χώρου της τάξης από τα παιδιά και τις νηπιαγωγούς οδήγησαν στη δημιουργία μίας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη, με αυξημένο επίπεδο επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνίδι, Play Based Learning, Χώρος Νηπιαγωγείου, Συνεργατική Μάθηση

Learning through play with the space: a research approach in kindergarten

Alexandra Gkloumpou, PhD, Laboratory Teaching Staff, SECEd, AUTH, agkloumpou@nured.auth.gr

Domna-Mika Kakana, Professor, SECEd, AUTH, dkakana@nured.auth.gr

ABSTRACT

Play is a significant aspect of a child's development and learning. It is a complex and multilevel activity. During play in different spaces, the child, structures its play according to its personality and experiences that differ because of its dynamic interaction with peers, adults, space and materials. The aim of our research program was the play based learning approach to be a basic part of the structured activities at kindergarten, with the implementation of the cooperative learning and the flexible use of the classroom space and materials. We have chosen the collaborative action research because is a collaborative effort between researchers and teachers, in order to bring together knowledge and experience respectively, bridging the gap between research and practice to implement innovative practices in the educational process. The sample was 52 children aged 3,5 to 6 and the duration was 6 months. The research tools used were a diary and an electronic questionnaire for the teachers, an interview guide for the children and a regular video and photo shooting. The results have shown that the systematic incorporation of play in structured activities, in addition to the pedagogical use of space led to a cooperative classroom culture, with advanced levels of communication and interactions, development of problem-solving abilities and increased participation in the activities.

KEY WORDS: Play; Play Based Learning; Classroom Space; Cooperative Learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιχνίδι είναι μία πολύπλοκη και πολυεπίπεδη δραστηριότητα, έχει μεγάλη αξία και συμβάλλει καθοριστικά στην ανθρώπινη εμπειρία, την ανάπτυξη και τη μάθηση (Bergen, 2002, Fleer, 2018). Η διαδικασία του παιχνιδιού, επίσης, βοηθάει το παιδί στη διαχείριση των συναισθημάτων του και ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητά του, την ικανότητα, δηλαδή, να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και να ανταπεξέρχεται σε αυτές (Crenshaw, Brooks, & Goldstein, 2015) στοιχείο που στη σύγχρονη πραγματικότητα προβάλλει ως απαραίτητη δεξιότητα.

Ο Huizinga (2010) στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι» (Homo Ludens) αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη πράξη, βιωμένη ως φανταστική, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά ικανή να απορροφήσει τελείως αυτόν που παίζει. Μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσα σε σαφή, σταθερά όρια τόπου και χρόνου, αναπτύσσεται με τάξη, σύμφωνα με δεδομένους κανόνες και διαμορφώνει ομαδικές σχέσεις, οι οποίες περιβάλλονται από μυστήριο ή υπογραμμίζουν τον παράδοξο χαρακτήρα τους ως προς τον συνηθισμένο κόσμο. Η λογική και η οργάνωση του παιχνιδιού δομούνται πάνω σε εσωτερικές αντιθέσεις που επηρεάζουν την εξέλιξή του και οι οποίες δεν είναι πάντα ευδιάκριτες, επειδή αποκλίνουν από εκείνες των ενηλίκων (Γερμανός, 2006).

Υπάρχουν δύο βασικές αντιθέσεις γύρω από τις οποίες δομείται το παιχνίδι και οι οποίες κατά τη γνώμη μας, αναδεικνύουν πτυχές της πολυπλοκότητας και του μεγαλείου του. Η πρώτη αντίθεση έχει να κάνει με την ταυτόχρονη συνύπαρξη ελευθερίας και περιορισμών στο πεδίο παιχνιδιού και η δεύτερη με τη συνύπαρξη του πραγματικού με το φανταστικό. Χάρη σ' αυτές τις αντιθέσεις το παιδί έχει τις δυνατότητες (φανταστικές) να προσεγγίσει συμβολικά καταστάσεις (πραγματικές), απρόσιτες γι' αυτό στην πραγματικότητα. Έτσι μπορεί να μετασχηματίσει συμβολικά την πραγματικότητα, να την κατανοήσει και να την αφομοιώσει στις ανάγκες του (Piaget, & Inhelder, 2003).

Σε συνθήκες αγωγής, το παιχνίδι παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική σχέση, επειδή η παιδαγωγική του ποιότητα το αναδεικνύει στην τάξη σε εργαλείο επικοινωνίας και σε μέσο επίλυσης προβλημάτων (Ramani, & Brownell, 2014). Στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας (Fleer, 2018). Επίσης, βοηθά τον εκπαιδευτικό στην κατανόηση του παιδιού και στη διάγνωση τυχόν προβλημάτων στη συμπεριφορά του.

Ο χώρος αποτελεί υπόβαθρο του παιχνιδιού, δεδομένου ότι παρέχει το περιεχόμενο, το περιβάλλον και το νόημα (Γερμανός, 2006). Γι' αυτό θα πρέπει να είναι έτσι οργανωμένος ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να εμπλακούν σε διάφορους τύπους παιχνιδιού και να αναπτυχθούν πλήρως σε όλους τους τομείς (Ρέντζου, & Σακελλαρίου, 2014). Ένα προσχολικό περιβάλλον προορίζεται να προσφέρει στα παιδιά έναν χώρο, πλούσιο σε ερεθίσματα και πολλές ευκαιρίες για ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι, για ασφαλείς δημιουργικές δράσεις και για αλληλεπιδράσεις παιχνιδιού και μάθησης (Clark, 2010, Dudek, 2005, Rinaldi, 2008).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά επιλέγουν να δημιουργούν τους δικούς τους χώρους, στη δική τους κλίμακα, σε οποιοδήποτε περιβάλλον τους δίνει τη δυνατότητα να το χρησιμοποιήσουν ή να το τροποποιήσουν. Οι χώροι αυτοί ονομάζονται τόποι (places) και είναι επενδυμένοι με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών. Οι τόποι, ενώ προκύπτουν από τη φαντασία των παιδιών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, εντούτοις αποτελούν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο για εκείνα να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τα περιβάλλει (Germanos, 2015, Gkloumprou, 2019, Κακανά, 2020). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα παιδιά συμμετέχουν ενεργητικά δίνοντας νόημα στην καθημερινή τους ζωή στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, αυξάνονται η επικοινωνία, οι αλληλεπιδράσεις, η δημιουργική εξερεύνηση και η συνεργασία των παιδιών (Gkloumprou, 2019).

Η καλλιέργεια της συνεργασίας και η δημιουργία ενός συνεργατικού πλαισίου διδασκαλίας στην τάξη του νηπιαγωγείου συμπεριλαμβάνονται σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006, ΙΕΠ-ΥΠΑΙΘ, 2021). Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) αποτελεί μία επιτυχημένη στρατηγική διδασκαλίας, ένα μαθησιακό πλαίσιο όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, μοιράζονται και συντονίζουν τις ενέργειές τους για την επίτευξη του κοινού έργου (Johnson, & Johnson, 1999, 2009). Αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ενός υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και για την καλλιέργεια του θετικού ψυχολογικού κλίματος, λόγω της αποδοχής της διαφορετικότητας και του σεβασμού στην προσωπικότητα του άλλου (Fraser, 2012). Σύμφωνα με τον Rockwood (1995, όπως αναφέρεται στο Κακανά, 2015) η συνεργατική μάθηση θεωρείται κατάλληλο μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση της γνώσης καθορίζοντας με συστηματικό τρόπο την εφαρμογή των δομών και των περιεχομένων της.

Έχοντας τα παιδιά την ευκαιρία, είτε μόνα τους είτε σε ομάδες, ανεξάρτητα από την ηλικία ή την ικανότητά τους, να εξερευνήσουν χώρους, να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους για τη λειτουργία τους, αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να τους αλλάξουν, αποτελεί μία σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και την αναγνώριση των σχέσεων (Ward-Thomson, Aspinall, & Montarzino, 2008).

Όμως, παρά τον όποιο παιδοκεντρικό σχεδιασμό και την εστίαση στις ανάγκες του παιδιού, φαίνεται ότι σε πολλά νηπιαγωγεία στη χώρα μας η χρήση του χώρου είναι στερεότυπη, ορίζεται κυρίως από την/τον εκπαιδευτικό τόσο στην οργανωμένη όσο και στην ελεύθερη δραστηριότητα και τα παιδιά έχουν συγκεκριμένες, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και περιορισμένες, δυνατότητες αυτενέργειας και αλληλεπίδρασης με τον χώρο και τα υλικά, ακόμη και την ώρα του παιχνιδιού. Ο χώρος λειτουργεί ως το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ως ένας βασικός παράγοντάς της, στο οποίο πλαίσιο αγνοούνται όλες οι κοινωνικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές ποιότητες που τον απαρτίζουν (Γερμανός, & Γκλούμπου, 2020, Germanos 2015, Κακανά, 2020).

Τα κυρίαρχα πρότυπα χώρου, για την προσχολική και τη σχολική ηλικία δεν ευνοούν την ανάπτυξη σύγχρονων προσεγγίσεων της μάθησης, που βασίζονται στην εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην τάξη μέσω του παιχνιδιού, στην επικοινωνία και τη συνεργασία και στη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, δεν βοηθούν το παιδί να αξιοποιήσει ενεργητικά τα ερεθίσματα μάθησης (Γίδαρη, & Κακανά, 2020, Κακανά, 2020). Ακόμη κι όταν χρησιμοποιείται το παιχνίδι, αντιμετωπίζεται ως «διάλειμμα» από την «εργασία» της οργανωμένης δραστηριότητας και όχι ως ένα στοιχείο που μπορεί να αποτελέσει δυναμικό παράγοντα υλοποίησης της δραστηριότητας.

Αντίστοιχα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι προσχολικές τάξεις αποκτούν όλο και περισσότερο ένα ακαδημαϊκό περιεχόμενο, υιοθετώντας κυρίως γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, περιορίζοντας ή και αφαιρώντας το παιχνίδι, ελεύθερο και οργανωμένο από το ημερήσιο πρόγραμμα. Τα παιδιά έχουν όλο και λιγότερο χρόνο παιχνιδιού με αποτέλεσμα να στερούνται τα αναπτυξιακά και εκπαιδευτικά οφέλη του (Bergen, 2002, Van Oers, & Duijkers, 2013).

Το Play Based Learning, είναι μία προσέγγιση που παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν ενεργητικά και δημιουργικά με ανθρώπους, αντικείμενα και με το περιβάλλον συνολικά, όπου η συμβολική αναπαράσταση αποτελεί μία βασική πτυχή. Στο Play Based Learning οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδυάσουν τη γνώση γύρω από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών σε συνδυασμό και με τα δικά τους ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα οποία στοχεύουν. Τα παιδιά, από την άλλη, μπορούν να αποφασίσουν για το είδος του παιχνιδιού στο οποίο επιθυμούν να εμπλακούν, το είδος της επικοινωνίας που θα έχουν με τους συμμαθητές τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν τις ιδέες τους (π.χ. εικαστικά, δραματοποίηση, κατασκευές

κ.ά.). Είναι μία προσέγγιση που μπορεί να εισηγηθεί και να οργανωθεί α. από τα παιδιά που μαθαίνουν, β. από τον εκπαιδευτικό ή γ. σε συνεργασία μεταξύ τους όπου εκεί ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «σκαλωσιά» (Pyle, Pyle, Prioletta, & Alaca, 2021).

Στο πρόγραμμά μας επιχειρούμε να συνδυάσουμε το παιχνίδι με την ευέλικτη χρησιμοποίηση του χώρου και των υλικών της τάξης και την συνεργατική προσέγγιση (cooperative learning), θεωρώντας την τάξη ως σύστημα (Γερμανός, 2006). Στο σύστημα, όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (παιδιά/ νηπιαγωγοί/ χώρος/ διδακτική μέθοδος) συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης. Οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιον πόλο του συστήματος επιφέρει άμεσα αλλαγές και στους υπόλοιπους. Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι δυνατόν να επιχειρούμε να εφαρμόσουμε μία καινοτόμα προσέγγιση διατηρώντας χαρακτηριστικά τα οποία δεν συνάδουν μ' αυτή την προσέγγιση. Δηλαδή, δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά συνεργατική μάθηση, αλλά να έχουμε μία οργάνωση χώρου και διδακτικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με πρακτικές παραδοσιακού τύπου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός

Σκοπός του προγράμματός μας ήταν να δημιουργήσουμε έναν «χώρο σχέσεων» (relational space), (Cerrri & Zini, 2008:12), μέσω της ενσωμάτωσης του παιχνιδιού και της συνεργατικής διδασκαλίας στην οργανωμένη δραστηριότητα, στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ένας «χώρος σχέσεων» δίνει πρωταρχική θέση στις αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων μεταξύ τους, με τα υλικά και τον ίδιο το χώρο, και στην οικοδόμηση της γνώσης (Cerrri & Zini, 2008). Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να λειτουργήσουν ως «παραγωγοί νοήματος» (meaning makers) (Clark, 2010) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δρουν.

Για το λόγο αυτό στο πρόγραμμά μας «φεύγουμε» από τον συνήθη στερεότυπο και γνωσιοκεντρικό τρόπο προσέγγισης ενός θέματος στο νηπιαγωγείο, όπου «διδάσκεται» ένα θέμα (συνήθως δασκαλοκεντρικά) στην περιοχή της παρεούλας και στη συνέχεια δίνεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας (ανοιχτού ή κλειστού τύπου) ως εργασία στα τραπέζια.

Αντίθετα, επιχειρούμε μία προσέγγιση που στοχεύει στην μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (play based learning) (Pyle & Daniels, 2017) όπου υπάρχει στοχευμένη εμπλοκή της/του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι και συστηματική ενσωμάτωσή του στην οργανωμένη δραστηριότητα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών (Pyle, et al. 2021). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, στο δικό μας πρόγραμμα στην οργανωμένη δραστηριότητα, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να οργανώσουν, να κατασκευάσουν, να χειριστούν, να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να διαπραγματευτούν και να αποκτήσουν συνείδηση του περιβάλλοντος και του κόσμου τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση όλα τα παραπάνω διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς μπορεί το παιχνίδι να αποτελεί βασικό μέρος της οργανωμένης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο;
2. Πώς η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου συμβάλλει στη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι; (play based learning)

Μέθοδος

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η συνεργατική έρευνα δράση επειδή αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια ανάμεσα στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συνδυάσουν αποτελεσματικά τη θεωρία, με την εμπειρία και την πράξη, με απώτερο σκοπό την επίλυση προβλημάτων και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με καινοτόμες πρακτικές (Karaxtchi, & Kakana, 2014). Ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η

συνεργασία, αποτέλεσαν βασικά χαρακτηριστικά της (Day, 2003), τόσο μεταξύ των νηπιαγωγών των τμημάτων όσο και μεταξύ νηπιαγωγών και ερευνητριών.

Το δείγμα ήταν 52 παιδιά, νήπια και προνήπια σε χωριστά τμήματα, από το Παιδικό Κέντρο του ΑΠΘ. Συμμετείχαν 7 νηπιαγωγοί και η διάρκεια της έρευνας ήταν 6 μήνες. Τα μεθοδολογικά εργαλεία ήταν το ημερολόγιο και ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε μορφή google form για τις νηπιαγωγούς των τμημάτων κι ένας οδηγός συνέντευξης παιδιών, με ερωτήσεις ανοιχτού & κλειστού τύπου. Το ημερολόγιο εφαρμοζόταν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ενώ το ερωτηματολόγιο των νηπιαγωγών και η συνέντευξη των παιδιών διενεργήθηκαν μετά τη λήξη του Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, συστηματική φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων.

Διαδικασία έρευνας

Εξ αποστάσεως συναντήσεις

Στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκαν δέκα εξ αποστάσεως συναντήσεις ανά μία ή δύο εβδομάδες και έξι επιτόπιες συναντήσεις στις τάξεις. Οι τρεις πρώτες συναντήσεις ήταν σεμινάρια/επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τις διδακτικές προσεγγίσεις του προγράμματος και την εφαρμογή τους στην τάξη, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν από την έναρξη της έρευνας. Οι υπόλοιπες επτά, πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αποτελούσαν κυρίως συζητήσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των ερευνητριών, που λειτουργούσαν ως αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. Από τις απόψεις των νηπιαγωγών σε τρεις από αυτές τις συναντήσεις υπήρξε και αναπροσαρμογή σημείων του προγράμματος προκειμένου οι ίδιες να ξεπεράσουν εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος και οι προσεγγίσεις να προσαρμοστούν καλύτερα στα δεδομένα των παιδιών της κάθε τάξης. Οι ερευνήτριες πρότειναν το μεθοδολογικό πλαίσιο βάσει του οποίου θα δούλευαν οι νηπιαγωγοί κι εκείνες αποφάσιζαν για τα θέματα που θα διδάσκονταν στα παιδιά. Ορισμένα θέματα ήταν κοινά για κάποια από τα τμήματα, τα οποία προέκυπταν από τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών και ορισμένα ήταν διαφορετικά καθώς προέκυπταν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών της κάθε τάξης.

Play Based Learning και Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Χώρου

Επιχειρήσαμε να ενσωματώσουμε στην οργάνωση των συνεργατικών οργανωμένων δραστηριοτήτων, όλων των τμημάτων, τους τέσσερις παράγοντες της παιγνιώδους κατάστασης (playfulness) των Cordier και Bandy (Αντωνίου, & Πουρκός, 2022) προσαρμοσμένα στις παραμέτρους του δικού μας ερευνητικού προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- α. *τα εσωτερικά κίνητρα για παιχνίδι*, τα οποία στην περίπτωσή μας είχαμε ως στόχο να δημιουργήσουν τα παιδιά μέσα από την συμμετοχή τους στην ομάδα για την επίτευξη του κοινού έργου,
- β. *τον έλεγχο της παιγνιώδους κατάστασης*, η οποία στο πρόγραμμά μας ήταν ενταγμένη στην οργανωμένη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά μπορούσαν να αποφασίσουν για τους ρόλους τους στην ομάδα, το χώρο και τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν, τον τρόπο και τους συμβολισμούς προσπαθώντας να ολοκληρώσουν το κοινό έργο παίζοντας,
- γ. *την ελευθερία απόδρασης και απομάκρυνσης από περιορισμούς της πραγματικότητας*, που στο πρόγραμμά μας αφορούσαν την ευέλικτη χρήση των γωνιών της τάξης και των υλικών που περιλαμβάνονταν σε αυτές, όπως περιγράψαμε παραπάνω, και
- δ. *την πλαισίωση (framing)*, την ικανότητα των παιδιών να παράγουν και να προσλαμβάνουν ή να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους (υλικό και κοινωνικό) πιο αποτελεσματικά.

Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν αρχικά να προβληματιστούν, να «δουν» και να αναστοχαστούν για το περιβάλλον της τάξης τους και του σχολείου τους. Τι επιτρέπουν και τι εμποδίζουν στις πρακτικές των παιδιών; Μπορούν να προσπαθήσουν να φανταστούν νέους τρόπους χρήσης του χώρου της τάξης τους, με λιγότερο στερεότυπες προσεγγίσεις; Μπορούν

να δώσουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά χωρίς να νιώθουν ότι χάνουν τον έλεγχο της τάξης; Μπορούν να διαφοροποιήσουν το ρόλο τους, προσαρμοζόμενες στις νέες συνθήκες; Επίσης, ενθαρρύνθηκαν να εμπλέξουν τα παιδιά στη διαδικασία εντοπίζοντας ποιες περιοχές και ποια υλικά είναι πιο σημαντικά γι' αυτά, προσπαθώντας να δούνε το περιβάλλον της τάξης και από τη δική τους οπτική (Clark, 2010).

Εφαρμόστηκε τυπική συνεργατική μάθηση (formal cooperative learning), όπου οι νηπιαγωγοί δημιουργούσαν ομάδες προσεκτικά σχεδιασμένες ώστε να διασφαλίζεται η ετερογένεια, οι οποίες παρέμεναν ίδιες μέχρι την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων οι οποίες εντάσσονταν σε μία θεματική. Για τη δημιουργία των ετερογενών ομάδων χρησιμοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ, προκειμένου να ανιχνευθούν τα συναισθήματα και οι προτιμήσεις των παιδιών αναφορικά με τους συμμαθητές τους (Μπίκος, 2004). Οι ομάδες ξεκίνησαν από συνεργατικά παιχνίδια, έπειτα έγιναν ζευγάρια και επεκτάθηκαν στις τριμελείς και στο τέλος στις τετραμελείς ομάδες.

Στις οργανωμένες δραστηριότητες:

α. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν κυρίως συνεργατικές δραστηριότητες σε «ανοιχτές» θεματικές (π.χ. τα τούνελ, η αρχαία Αίγυπτος, το φως και η σκιά κ.λ.π.). Κάθε θεματική περιλάμβανε μία σειρά δραστηριοτήτων και είχε διάρκεια συνήθως δύο- τριών εβδομάδων.

β. Οι παιγνιώδεις οργανωμένες δραστηριότητες μπορούσαν να υλοποιηθούν σε οποιαδήποτε περιοχή του χώρου της τάξης και όχι μόνο στον χώρο της παρεούλας. Αυτό αποφασίζονταν είτε από τις νηπιαγωγούς είτε από τις ομάδες είτε από κοινού.

γ. Οι νηπιαγωγοί σε κάθε οργανωμένη δραστηριότητα δημιουργούσαν ευκαιρίες για παιχνίδι των παιδιών με τις ομάδες τους. Τα παιδιά πειραματίζονταν/ έπαιζαν με τα υλικά και τον χώρο προκειμένου να καταφέρουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το κοινό έργο της ομάδας και κατ' επέκταση όλη τη δραστηριότητα ανάλογα με την κάθε θεματική. Π.χ. μία ομάδα για να παρουσιάσει στις υπόλοιπες πώς είναι η ζωή στην έρημο επέλεξε να κάνει δραματοποίηση, χρησιμοποιώντας έπιπλα και υλικά της τάξης (υφάσματα, ανοιχτά υλικά κ.λ.π.).

δ. Όριζαν διδακτικούς στόχους (γνωστικούς, συνεργατικούς, αξιοποίησης του χώρου) οι οποίοι ήταν ξεκάθαροι για τα μέλη των ομάδων.

ε. Κατά τη διάρκεια, εμπλέκονταν όπου και όποτε έκριναν απαραίτητο ή όταν τους ζητούνταν βοήθεια, παρέχοντας σταδιακά περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας στις ομάδες.

Στο ελεύθερο παιχνίδι:

α. «Εφυγαν» από την επικρατούσα τακτική όπου τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι έπαιζαν στις συγκεκριμένες γωνιές που διέθετε η κάθε τάξη και με τα συγκεκριμένα υλικά που υπήρχαν σε αυτές.

β. Σταμάτησαν να ορίζουν συγκεκριμένο αριθμό παιδιών για την κάθε γωνιά.

γ. Μετά τον δεύτερο μήνα εφαρμογής του προγράμματος σταδιακά πρόσθεταν «προκλήσεις» (διαφορετικού τύπου παιχνίδια και «ανοιχτά» υλικά) στις γωνιές της τάξης. Η κάποια μέρα δημιουργούσαν έναν νέο χώρο-έκπληξη στην τάξη (π.χ. έκαναν έναν μεγάλο λαβύρινθο με ανοιχτά χαρτοκιβώτια σε όλη την τάξη) και άφηναν τα παιδιά να παίζουν σε αυτόν. Να «διαχειριστούν» τον νέο χώρο και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και να επεκτείνουν τα ερεθίσματα σε μία δραστηριότητα. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία οι «προκλήσεις» έχουν ως στόχο να εκπλήξουν τα παιδιά και να προκαλέσουν αλληλεπιδράσεις και τη συμμετοχή τους (Barto, Mirolli, & Baldassarre, 2013, Cadwell, 2003).

Ανάλυση δεδομένων

Χρησιμοποιήσαμε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Newby, 2019) επειδή θέλαμε να κατανοήσουμε τις εμπειρίες παιδιών και νηπιαγωγών για το πρόγραμμα και να ελέγξουμε την εφαρμογή όλων των παραμέτρων του προγράμματός μας. Τα στάδια που ακολουθήσαμε ήταν

α. προετοιμασία των δεδομένων για κάθε δραστηριότητα β. κωδικοποίηση των μονάδων

δεδομένων και δημιουργία θεματικών κατηγοριών γ. οργάνωση των δεδομένων σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα και δ. ερμηνεία των δεδομένων.

Σε πρώτη φάση η ανάλυση των δεδομένων έγινε για κάθε τάξη ξεχωριστά. Ως μονάδες δεδομένων χρησιμοποιήσαμε προτάσεις και λέξεις από τα ημερολόγια και από τα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών, από τους οδηγούς συνέντευξης των παιδιών, από τα βίντεο καθώς και στιγμιότυπα από τις φωτογραφίες δημιουργώντας θεματικές κατηγορίες. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης κωδικοποίησης ανά τμήμα, ακολούθησε μία δεύτερη κατά την οποία υπήρξε νέα κωδικοποίηση και συνδυάστηκαν και ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα όλων των τμημάτων. Στη φάση αυτή μειώθηκαν σε κλίμακα τα αρχικά δεδομένα καθώς ορισμένα συνδυάστηκαν και συγκεντρώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες αναφορικά με τις βασικές παραμέτρους του προγράμματος, δηλ. την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στις οργανωμένες δραστηριότητες, την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την συνεργασία μεταξύ των παιδιών και των νηπιαγωγών, ενώ ορισμένα άλλα δεν χρησιμοποιήθηκαν καθόλου.

Εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, Newby, 2019) στα δεδομένα προκειμένου να είναι πιο έγκυρα τα αποτελέσματα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση όλων των ερευνητικών εργαλείων προέκυψαν τρεις μεγάλες θεματικές κατηγορίες που αναφέρονταν:

1. στα χαρακτηριστικά του play based learning στην οργανωμένη δραστηριότητα, (υποκατηγορίες: 1α. ρόλος/ενέργειες νηπιαγωγών, 1β. ρόλος/ενέργειες παιδιών, 1γ. χαρακτηριστικά παιχνιδιού που αναπτύσσονταν)
2. στους τρόπους με τους οποίους υλοποιήθηκε η παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και των υλικών (υποκατηγορίες: 2α. πρακτικές των νηπιαγωγών στο χώρο και τα υλικά 2β. πρακτικές των παιδιών στο χώρο και τα υλικά)
3. στην εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης (υποκατηγορίες: 3α. ρόλος των νηπιαγωγών 3β. ρόλος των παιδιών 3γ. κοινωνικές δεξιότητες- σχέσεις-αλληλεπιδράσεις 3δ. συμμετοχή)

Βέβαια, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα δούμε ότι τα όρια αυτών των κατηγοριών -οι οποίες ήταν απαραίτητες μεθοδολογικά- δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Τόσο σε καταγραφές των νηπιαγωγών στα ημερολόγια όσο και στις απαντήσεις τους στο ηλεκτρονικό ημερολόγιο βλέπουμε ότι τα χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών εμπλέκονται συχνά. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: α. στα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν οι τρεις προσεγγίσεις που επιλέξαμε και β. στη λειτουργία των τριών διδακτικών προσεγγίσεων ως *σύστημα*, όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος, όπου οι αλλαγές σε κάποιο μέρος επέφεραν αλλαγές και στα υπόλοιπα.

Ένα αποτέλεσμα που προέκυψε από τις καταγραφές στα ημερολόγια των νηπιαγωγών ανέδειξε ότι οι ίδιες αντιμετώπισαν δυσκολίες στο συνδυασμό των προσεγγίσεων γι' αυτό και σε όλα τα τμήματα ξεκίνησαν να εφαρμόζουν μία μία τις προσεγγίσεις (συνήθως ξεκινούσαν από τις αλλαγές στο χώρο) μέχρι να αισθανθούν περισσότερη σιγουριά και να αρχίσουν σταδιακά να τις συνδυάζουν και να τις εντάσσουν όλες συστηματικά στην οργανωμένη δραστηριότητα και όπως φάνηκε τελικά σε ολόκληρο το ημερήσιο πρόγραμμα. Αυτό το επεσήμαναν και στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αναφέροντας προβληματισμούς για το πώς θα μπορούσαν να ενσωματώσουν το παιχνίδι στην οργανωμένη δραστηριότητα ενώ δεν το συνήθιζαν και να δώσουν μεγάλες δυνατότητες αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών στις ομάδες. Δύο ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν από τις περισσότερες ήταν: «*ήταν κάτι καινούριο για μένα και δεν είχα επαρκείς γνώσεις για το πώς να το εφαρμόσω σωστά*», «*στην αρχή σκέφτηκα ότι με όλα αυτά θα έχανα τον έλεγχο της τάξης*» «*θεωρούσα πως όλα αυτά θα προκαλούσαν μεγάλη αναστάτωση στην τάξη και φασαρία*». Όλες απάντησαν ότι οι εξ αποστάσεως συναντήσεις με τις ερευνήτριες ήταν «*πολύ βοηθητικές*» επειδή

«συζητούσαμε τους δισταγμούς μας, τις απορίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζαμε», «ακούγαμε τις περιγραφές των συναδέλφων και αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε ιδέες και εμπειρίες», «με την ανατροφοδότηση που παίρναμε νιώθαμε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να συνεχίσουμε».

Play Based Learning

Τα παιδιά εμπλέκονταν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα διδακτικά περιεχόμενα της οργανωμένης δραστηριότητας αποκτούσαν σταδιακά νόημα για τα ίδια καθώς προσεγγίζονταν μέσω του παιχνιδιού, το οποίο δημιουργούνταν από τα ίδια ή με συνεργασία με τις νηπιαγωγούς τους. Σε όλες τις θεματικές υπήρχαν παιγνιώδεις δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά «έπαιζαν» με το χώρο, τα υλικά και τους συμμαθητές τους. Αυτό απαντά και στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα.

Επίσης, αυξήθηκε σημαντικά η σημειωτική τους δραστηριότητα, ο αναδυόμενος γραμματισμός και η χρήση συμβόλων επειδή στην εργασία τους στις ομάδες παρακινούνταν να καταγράφουν διάφορα στοιχεία των ενεργειών τους. Για παράδειγμα οι ομάδες που είχαν επιλέξει να δραματοποιήσουν τους κατασκευαστές στη θεματική για τις σκηνές, έπρεπε να καταγράψουν τα υλικά που χρειαζόταν να συγκεντρώσουν και τι ρόλο θα έπαιζε ο καθένας. Μπορούσαν να αποφασίσουν από κοινού με τις νηπιαγωγούς για το είδος του παιχνιδιού στο οποίο επιθυμούσαν να εμπλακούν καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα εξέφραζαν τις ιδέες τους με την ομάδα τους (π.χ. εικαστικά, δραματοποίηση, κατασκευές κ.ά.). Κατά την συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις ανέπτυξαν διαφορετικά είδη παιχνιδιού (συνεργατικό, συμβολικό, εννοιολογικό, pop up, θεατρικό) ανάλογα και με τη θεματική στην οποία εντασσόταν η κάθε δραστηριότητα. Παρατηρήθηκε μεταφορά της κατακτημένης γνώσης σε νέα μαθησιακά πλαίσια και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συμπαίκτη, του συνεργάτη ή του υποστηρικτή, όπως άλλωστε συμβαίνει και στη συνεργατική προσέγγιση.

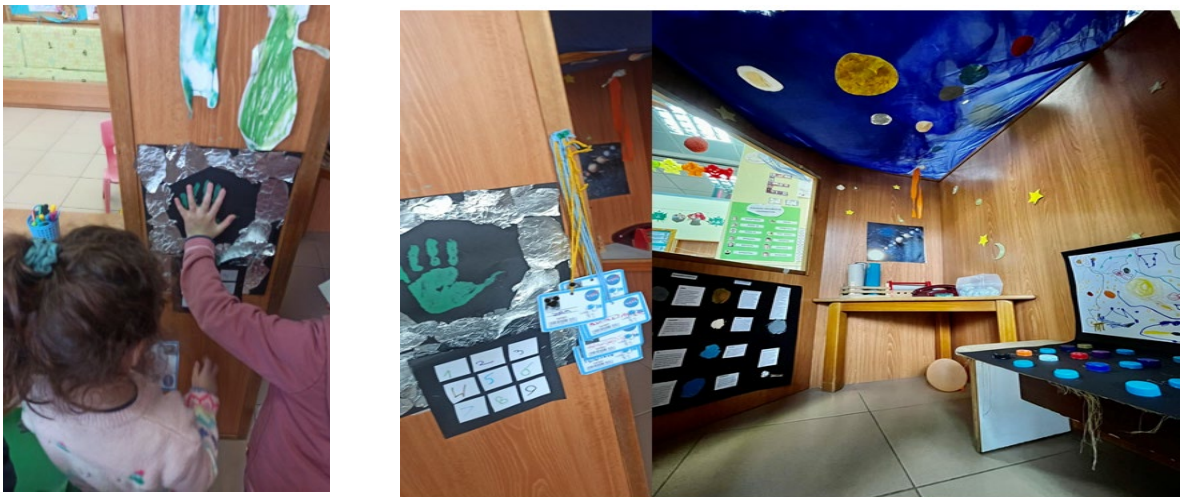
Παιδαγωγική αξιοποίηση χώρου και υλικών

Αναφορικά με τη χρήση του χώρου οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν τη σημαντική συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους τρόπους που μπορεί να τον εντάξουν στις δραστηριότητες. Συνήθιζαν να περιλαμβάνουν τον χώρο στο ημερήσιο πρόγραμμα με τρεις τρόπους: α. δίνοντας στις ομάδες των παιδιών τη δυνατότητα να αναδιοργανώνουν το χώρο σύμφωνα με τις ανάγκες της παιγνιώδους δραστηριότητάς τους ή άλλαζαν β. αναδιοργανώνοντας το χώρο μαζί με τις ομάδες αυξάνοντας έτσι τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις είτε γ. δημιουργώντας μόνες τους τις «προκλήσεις» που αναφέραμε στη μεθοδολογία και παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αντιδράσεις των παιδιών σε αυτές και τα είδη των παιχνιδιών που ανέπτυξαν. Επεσήμαναν ότι «οι αλλαγές στο χώρο αύξησαν τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες», «ενισχύθηκε η φαντασία και η ευρηματικότητα των παιδιών και απέκτησαν ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων αναφορικά με το χώρο, με το είδος του παιχνιδιού και με τις μεταξύ τους σχέσεις», «η συνδιαμόρφωση του χώρου με τα παιδιά, η προσαρμογή του στις ανάγκες τους και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτέλεσαν τις σημαντικότερες διαστάσεις του προγράμματος».

Η ευέλικτη αξιοποίηση του χώρου της τάξης και της αυλής και η ευέλικτη αξιοποίηση ποικίλων ανοιχτών υλικών έγινε βασικό στοιχείο των οργανωμένων δραστηριοτήτων και επεκτάθηκε από τα παιδιά και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι γωνιές έπαψαν να λειτουργούν στερεότυπα και περιοριστικά. Συγκεκριμένα τα παιδιά έπαιζαν σε μεγαλύτερες ομάδες και ανέπτυξαν παιχνίδια με μεγάλο βαθμός συνεργασίας. Με την ελευθερία στις πρακτικές και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών που είχαν παραχωρήσει οι νηπιαγωγοί τα παιδιά άρχισαν να δημιουργούν νέες γωνιές παιχνιδιού και τόπους προσαρμοσμένους στα χαρακτηριστικά τους, χρησιμοποιώντας πλήθος σημειολογικών μεταλλάξεων. Για παράδειγμα σε ένα τμήμα δημιούργησαν φωλιά με μαξιλάρια, σε ένα άλλο τη γωνιά της

ζούγκλας και σε κάποιο άλλο τη γωνιά «του μη μαλώματος», καθώς παρατήρησαν πως «όποιο παιδί στεναχωριόταν συνήθως πήγαινε να καθίσει σε μια γωνιά με μαξιλάρες που είχαμε στην τάξη και μας το πρότειναν από μόνα τους όταν διαφωνούν σε κάτι να κατευθύνονται εκεί και να το επιλύουν ξαπλωμένα στις μαξιλάρες». Σε άλλο τμήμα μετέτρεψαν το κουκλόσπιτο σε διαστημόπλοιο, την περίοδο που δούλευαν τη συγκεκριμένη θεματική, δραματοποιώντας διάφορα σενάρια και μεταφέροντας εκεί τμήματα του διαστημόπλοιου με ανοιχτά υλικά της τάξης που είχαν δημιουργήσει στις οργανωμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς στις καταγραφές στα ημερολόγια «η μεγαλύτερη αλλαγή που παρατηρήθηκε ήταν η αλλαγή στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών που προηγουμένως χρησιμοποιούσαν διαφορετικές γωνιές στο ελεύθερο παιχνίδι», «τα μέρη που αναδιαμορφώθηκαν αποτέλεσαν πόλο έλξης για παιχνίδι περισσότερων παιδιών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα αλλαγή στη δυναμική των σχέσεών τους».

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στα ερωτηματολόγια όπου ανέφεραν ότι «ενισχύθηκε η φαντασία και η ευρηματικότητα των παιδιών και απέκτησαν ευχέρεια στην επίλυση προβλημάτων αναφορικά με το χώρο, με το είδος του παιχνιδιού και με τις μεταξύ τους σχέσεις», «υπήρχε συνεχής επιθυμία για παιχνίδι με υλικά και τροποποίηση του χώρου», «απέκτησαν μεγάλη ευκολία στην αναδιοργάνωση του χώρου μαζί με την ομάδα τους και έκαναν ευφάνταστες και πολύ δημιουργικές τροποποιήσεις», «τακτοποιούσαν με πολύ μεγάλη ευκολία τον χώρο για τη μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα ή ρουτίνα».



Εικόνες 1, 2:

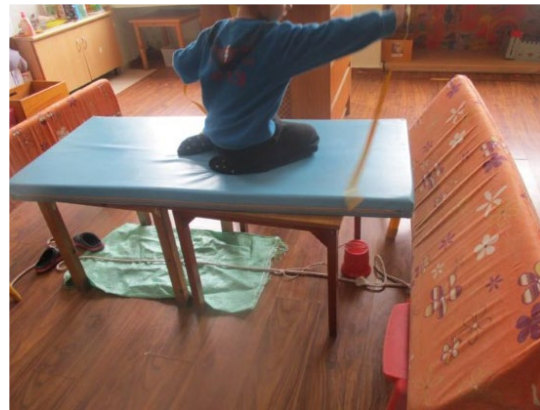
Τα παιδιά μετέτρεψαν το κουκλόσπιτο της τάξης σε διαστημόπλοιο στη θεματική «1,2,3, εκτόξευση». Κάθε μία κατασκευή που υπάρχει προέκυψε από ομαδική εργασία των παιδιών σε παιγνιώδεις οργανωμένες δραστηριότητες

Απάντησαν «πολύ» σε ποσοστό 50% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 25% ότι η ευέλικτη χρήση του χώρου και των υλικών της τάξης από τα παιδιά στις οργανωμένες δραστηριότητες οδήγησε σε μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (play based learning), στοιχείο που απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μας. Αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφέροντας «Συνέβαλε περισσότερο στη βελτίωση της δημιουργικότητας από την πλευρά των παιδιών και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων», «συνέβαλε σημαντικά σε adventure play και αισθητηριακά παιχνίδια (πχ. τα παιδιά έφεραν ακόμα και από την αυλή υλικά και τα ενέτασσαν στο παιχνίδι τους στην τάξη), συμβολικά, παιχνίδια ρόλων, σχεδιαστικές

δραστηριότητες, έκφραση μέσω του τραγουδιού και του χορού. Συχνά αφού διαμόρφωναν τη γωνιά τους μας ζητούσαν τραγούδια που ταίριαζαν στο παιχνίδι που έπαιζαν».

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε ήταν ότι η ευέλικτη χρήση του χώρου και των υλικών της τάξης εφαρμόστηκε «σε όλους τους τομείς του ημερήσιου προγράμματος τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες όταν ήταν απαραίτητο», «σε όλους, ρουτίνες, μετάβαση σε ρουτίνα, ελεύθερο παιχνίδι, οργανωμένες δραστηριότητες, δράσεις και παιχνίδι στην αυλή». Δύο μάλιστα νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι «υπήρξε ενθάρρυνση να γίνει και εκτός σχολείου μέσω συζητήσεων με τους γονείς».

Από τις απαντήσεις των παιδιών στους οδηγούς συνέντευξης προέκυψε ότι τα παιδιά απολάμβαναν τις νέες δυνατότητες και την ελευθερία στις πρακτικές που είχαν στο χώρο. Συγκεκριμένα στην ερώτηση αν τους άρεσει να αλλάζουν το χώρο της τάξης και να τον χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τα 42 από τα 52 παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε «πολύ» αναφέροντας ως αιτιολόγηση της απάντησής τους «επειδή κάνουμε πολύ ενδιαφέροντα πράγματα», «επειδή κάνουμε την τάξη μας πιο όμορφη», «επειδή κάνουμε την τάξη μας όπως μας βολεύει στο παιχνίδι», «επειδή παίζω όπως θέλω με διαφορετικά υλικά, όπως άδεια κουτιά», «επειδή μου αρέσει πολύ να τακτοποιώ μετά την τάξη», «επειδή μόνο έτσι μπορούσαμε να κάνουμε τον Μεγαλοπόδαρο. Κάναμε χώρο». Έξι παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε «λίγο» αναφέροντας ως αιτιολόγηση της απάντησής τους «νιώθω πολύ κουρασμένος να τακτοποιούμε όλο το χώρο μετά», «είναι πολύ ανακατεμένη η τάξη μας μερικές φορές». Τέσσερα παιδιά απάντησαν ότι η αναδιοργάνωση του χώρου δεν τους άρεσε «καθόλου» αναφέροντας: «γιατί έτσι», «γιατί δε μου αρέσει», «είναι πολύ δύσκολα για μένα όλα αυτά».



Εικόνες 3, 4:

Οι ομάδες κατασκευάζουν τα δικά τους τούνελ στην τάξη με χρήση διαφορετικών επίπλων και υλικών, στη θεματική «Τα τούνελ».

Συνεργατική προσέγγιση

Η συνεργατική προσέγγιση ενώ ξεκίνησε αρχικά από την εφαρμογή της στην οργανωμένη δραστηριότητα, ενσωματώθηκε σε μεγάλο βαθμό στην ρουτίνα των τάξεων και στο ελεύθερο παιχνίδι. Στην οργανωμένη δραστηριότητα ενίσχυσε την επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις ακόμη και των πιο «δύσκολων» παιδιών και συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος όπου όλες οι εργασίες των ομάδων ήταν αποδεκτές και χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την οικοδόμηση νέων δραστηριοτήτων. Τα παιδιά έμαθαν πώς να διαχειρίζονται μόνο τους τις δυσκολίες που ανέκυπταν καθώς και πότε και από ποιον μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια. Έμαθαν να θέτουν και τα ίδια στόχους και να μοιράζονται ιδέες στο πλαίσιο της ομάδας. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν χώρο, υλικά, ρόλους και να θεσπίσουν ή να αλλάξουν κανόνες για τον τρόπο εργασίας στην ομάδα τους ανάλογα με τους στόχους της δραστηριότητας/παιχνιδιού. Οι δύο τελευταίες επισημάνσεις παρατηρήθηκαν και

στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών όπου τα ίδια άρχισαν πια να παίζουν σε μεγαλύτερες ομάδες και ανέπτυσαν παιχνίδια με αυξημένο βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας. Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα ήταν ότι δημιουργήθηκαν εσωτερικά κίνητρα στα παιδιά για επιτυχή ολοκλήρωση του έργου της ομάδας και τα ίδια απέκτησαν έλεγχο της παιγνιώδους κατάστασης, στο πλαίσιο των Cordier και Bandy όπως αναφέραμε στη μεθοδολογία.

Βέβαια, οι ομάδες όλων των τμημάτων δεν λειτούργησαν αποτελεσματικά στον ίδιο βαθμό σε όλες τις τάξεις από την αρχή, γεγονός στο οποίο συνέβαλε και η ηλικία των παιδιών. Για το λόγο αυτό κάποιες τάξεις χρησιμοποίησαν τα ζευγάρια για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για αποτελεσματική συμμετοχή τους σε τετραμελείς ομάδες. Ο αριθμός των μελών των ομάδων καθοριζόταν από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης τους.

Το 62,5% των νηπιαγωγών ανέφερε στο ερωτηματολόγιο ότι η εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης τις οδήγησε αναπόφευκτα σε αλλαγές στο χώρο, στοιχείο που, επίσης, αποδεικνύει τη λειτουργία του συστήματος της σχολικής τάξης που περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος. Συγκεκριμένα ανέφεραν *«υπήρχαν συνεχείς συζητήσεις και αποφάσεις των ομάδων για δυναμική χρήση του χώρου και των επίπλων/ αντικειμένων ανάλογα με το τι εξυπηρετούσε καλύτερα αυτό που θέλουμε να κάνουμε ανά πάσα στιγμή και σε κάθε περίπτωση»*, *«υπήρξε μια νοοτροπία αναδιαμόρφωσης με βάση την εργονομία, όχι μόνο μια αλλαγή με μόνιμη σταθερή εικόνα των αντικειμένων όπως είχαμε μέχρι τότε στις γωνίες της τάξης. Η αλλαγή ήταν στη νοοτροπία κι αυτό ήταν το σημαντικό που οδήγησε σε όλων των ειδών τις αλλαγές, και στο χώρο και στο παιχνίδι και στις σχέσεις»*.

Τα παιδιά επίσης, διατύπωσαν θετικές απόψεις για τη συμμετοχή τους στις ομάδες. Τα 33 από τα 52 παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε *«πολύ»* η συμμετοχή τους στην ομάδα αναφέροντας: *«επειδή συνεργαζόμουν»*, *«επειδή σκεφτόμασταν ωραίες ιδέες»* *«είχαμε ωραίες δραστηριότητες σαν παιχνίδια που ήταν αστεία»* *«τα κάναμε όλα πιο γρήγορα»*. Τα 17 παιδιά απάντησαν *«λίγο»* αιτιολογώντας: *«επειδή διαφωνούσαμε συνέχεια»*, *«δεν μου άρεσαν οι ομάδες που ήμουν»* *«γιατί κουραζόμουν πολύ»*, *«βαριόμουν να περιμένω τη σειρά μου»*, *«κάποια παιδιά δε συνεργάζονται καλά μαζί μου»*. Δύο παιδιά απάντησαν *«καθόλου»* και αιτιολόγησαν *«επειδή δεν ήμουν μαζί με τους φίλους μου»*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι αναπτύχθηκε στο πρόγραμμά μας μέσα από τις «ανοιχτές» θεματικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν στις οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, από την ευέλικτη αξιοποίηση του χώρου και των υλικών και την εφαρμογή της συνεργατικής προσέγγισης. Τα παιδιά μπόρεσαν σταδιακά να κατευθύνουν το ενδιαφέρον τους και τη μάθησή τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα παιγνιώδη πλαίσια της οργανωμένης δραστηριότητας. Ερευνητές αναφέρουν ότι δίνοντας στα παιδιά δυνατότητες για αξιοποίηση του χώρου και χρόνου και υλικά για να εξελίξουν το παιχνίδι τους, δημιουργούνται παιδαγωγικά πλαίσια μάθησης (Γερμανός 2006, Clark 2010, Fleer 2018).

Οι νηπιαγωγοί ενίσχυναν αυτή την εμπειρία μάθησης έχοντας το ρόλο του σχολιαστή ή του συμπαίκτη, διατυπώνοντας στοχευμένες ερωτήσεις και προτείνοντας νέους τρόπους χρήσης και αλληλεπίδρασης με τα στοιχεία του χώρου, τα υλικά και τα άλλα παιδιά (Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, 2013, Pyle, & Daniels, 2017, Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι η στοχευμένη εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι και η συστηματική χρησιμοποίησή του στην οργανωμένη δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών (Pyle et al., 2021). Φάνηκε ότι η συνεργατική προσέγγιση «χτίζεται» σταδιακά ακόμη και στα πιο «δύσκολα» τμήματα, εφόσον το πιστέψει η/ο νηπιαγωγός. Η ηλικία των παιδιών δεν αποτελεί εμπόδιο, όπως φάνηκε και στην έρευνά μας,

είναι όμως απαραίτητες οι προσαρμογές στην κάθε ηλικιακή ομάδα και στο δυναμικό της κάθε τάξης προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Γκλούμπου, & Κακανά, 2020, Κακανά, 2015).

Ενώ όλες οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν στις ίδιες διαδικτυακές συναντήσεις και στα εισαγωγικά σεμινάρια όπου παρουσιάστηκαν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επρόκειτο να εφαρμοστούν, ωστόσο κάθε τμήμα προσέγγισε το play based learning, την παιδαγωγική αξιοποίηση του χώρου και την συνεργατική μάθηση με διαφορετικό τρόπο. Αυτό είχε να κάνει με το πώς η κάθε νηπιαγωγός κατανόησε τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, με τις προσωπικές της απόψεις για το πώς έπρεπε να εφαρμοστούν στην τάξη της και ποιος θα ήταν ο δικός της ρόλος και ο βαθμός εμπλοκής της καθώς και με τα χαρακτηριστικά των παιδιών της κάθε τάξης, όπως έχει φανεί και από άλλες έρευνες (Clinton, & Wilson, 2019).

Είναι καιρός η τάξη του ελληνικού νηπιαγωγείου να πάψει να λειτουργεί στερεοτυπικά και πανομοιότυπα κάθε χρονιά, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του δυναμικού της. Υπάρχουν πολλές δυνατότητες η οργανωμένη δραστηριότητα να διαφοροποιηθεί από τη δασκαλοκεντρική και γνωσιοκεντρική προσέγγιση παραδοσιακού τύπου, που ακολουθείται μέχρι σήμερα σε μεγάλο βαθμό και να εμπλουτισθεί με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπου παιδιά και εκπαιδευτικοί θα έχουν ένα πιο ενεργητικό, συνεργατικό και παιγνιώδη ρόλο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο πρόγραμμά μας τα παιδιά οδηγήθηκαν στη γνώση και απέκτησαν δεξιότητες παίζοντας πραγματικά με τον χώρο και τα υλικά της τάξης τους στην οργανωμένη δραστηριότητα και όπως φάνηκε στα αποτελέσματα το επέκτειναν και στην ελεύθερη, διαφοροποιώντας τη λειτουργία των γωνιών, επειδή οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έγιναν κουλτούρα τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών. Με τον τρόπο αυτό οι χώροι των τάξεων δεν ήταν πια χώροι για τα παιδιά, αλλά χώροι των παιδιών, καθώς τα ίδια είχαν δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου, Ε., & Πουρκός, Μ. (2022). *Η Παιδεία Παίζει*. Δίσιγμα.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1. Ανακτήθηκε 05-05-2023 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED464763>
- Branzi, A. (2008). Education and Relational Space. In G. Ceppi & M. Zini (Eds), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Barto, A.G., Mirolli, M., & Baldassarre, G. (2013). Novelty or surprise? *Frontiers in Psychology*, 4, 907.
- Γερμανός, Δ., & Γκλούμπου, Α. (2020). Το παιδί δημιουργεί τον χώρο του: αρχιτεκτονικές, παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές παράμετροι. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ.) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη- παιχνίδι- εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;* (Μάϊος 2017). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο 141-152 Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1431>
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης*. Gutenberg
- Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ. (2020). Αξιολόγηση του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αναβαθμίζοντας την ποιότητα του προσχολικού περιβάλλοντος. Στο Ε., Γουργιώτου, Δ., Κακανά, Μ., Μπιρμπίλη, & Κ., Χατζοπούλου, (Επιμ.) (2020). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. (Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου) 412-426. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Διαθέσιμο και στο: http://press.uth.gr/images/ebooks/ebook_praktika.pdf/
- Γκλούμπου, Α., & Κακανά, Δ.Μ. (2020). Τα παιδιά ανασχεδιάζουν τον χώρο της τάξης τους: μία έρευνα δράση στο νηπιαγωγείο με την προσέγγιση του Μωσαϊκού. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ.) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη- παιχνίδι- εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί*

- ή Χώροι του Παιδιού; (Μάϊος 2017). Θεσσαλονίκη Επίκεντρο 141-152 Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1432>
- Cadwell, L. (2003). *Bringing Learning to Life: The Reggio Approach to Early Childhood Education*. Teachers College Press.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2008). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clinton, V., & Wilson, N. (2019). More than chalkboards: classroom spaces and collaborative learning attitudes. *Learning Environments Research*, 22, 325-344. Springer.
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09287-w>
- Cohen, L., Manion L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Crenshaw, D.A., Brooks R., & Goldstein, S. (2015). *Play Therapy Interventions to Enhance Resilience*. The Guilford Press.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε. (2008). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Γ' Έκδοση. ΟΕΔΒ.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Μτφρ. Α. Βακάκη. Τυπωθήτω.
- Dudek, M. (2005). *Children's Spaces*. Architectural Press.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84, 1872-1878.
- Fleer, M. (2018). *Το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία*. Μ. Μπιρμπίλη (Επιμ.). Σοφία
- Fraser, B. J. (2012). Classroom Learning Environments: Retrospect, Context and Prospect. *Second International Handbook of Science Education*. Springer, 1191-1239.
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Germanos, D. (2015). The Place as factor of the pedagogical quality of space. In Germanos, D. & Liapi, M. (Eds), *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Greek National Documentation Centre, 46-55, Ανακτήθηκε από: <http://epublishing.ekt.gr/el/12239>
- Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2020). The Importance of Classroom Cooperative Learning Space as an Immediate Environment for Educational Success: An Action Research Study at Greek Kindergartens. *Educational Action Research*, 30(1), 61-75.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744>
- Gkloumpou, A. (2019). Material and Non-Material Qualities of the Space Created by the Child in the Preschool Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 9, No.2 Διαθέσιμο και στο: <http://dx.doi.org/10.30845/ijhss.v9n2p13>
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος, Στ. Ροζάνης. Γνώση.
- ΙΕΠ-ΥΠΑΙΘ (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. ΕΣΠΑ 2014-2020, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Johnson, D.W., & Johnson, F. (2009). *Joining Together: Group, Theory and Group Skills*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone*. Allyn and Bacon.
- Κακανά, Δ. Μ. (2015). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΑΕ. (Β' εκδ).
- Karaxtsi, V., & Kakana D.M. (2014). Traditional Classrooms Transformed into Modern School Environments through Collaborative Action Research. *International Journal of Elementary Education*. Vol. 3, No. 3, 2014, pp. 58-64. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20140303.12>
- Κακανά, Δ.-Μ. (2020). Ο χώρος του νηπιαγωγείου ως τρίτος παιδαγωγός. Στο Κ. Τσουκαλά, Δ. Γερμανός, Α. Γκλούμπου, Γ. Κατσαβουνίδου, Π. Παντελιάδου, & Π. Τόμπρου (Επιμ) *Παιδική χωρική αφηγηματικότητα. Πόλη-παιχνίδι-εκπαίδευση Πρακτικά Συνεδρίου Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; (Μάϊος 2017)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 141-152. Διαθέσιμο και στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1430>

- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Ελληνικά Γράμματα
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην Εκπαίδευση*. Πεδίο
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pyle, A. Pyle, M., Prioletta, J., & Alaca, B. (2021). Portrayals of play-based learning: Misalignments between public discourse, classroom realities, and research. *American Journal of Play*, volume 13, number 1. The Strong. Ανακτήθηκε 03-04-2023 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304727.pdf>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28:3, 274- 289, <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο Χώρος ως Παιδαγωγικό Πεδίο σε Προσχολικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Πεδίο.
- Ramani, G. B., & Brownell C. A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92-108. Ανακτήθηκε 30-03-2023 από: <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X13498337>
- Rinaldi, K. (2008). The space of childhood. In G. Ceppi & M. Zini (Eds.), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.
- Rinaldi, K. (1998). 'Projected Curriculum Constructed Through Documentation—Progettazione.' In *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections*, edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman, 113–125. CT: Ablex
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Ward-Thomson, C., Aspinall, P., & Montarzino, A. (2008). The Childhood Factor: Adult visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior*, 40 (1), 111-143.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

Σημείωση: Ευχαριστούμε θερμά τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά του Παιδικού Κέντρου ΑΠΘ για την πολύτιμη συμβολή τους στην πραγματοποίηση του ερευνητικού προγράμματος.

Μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι για την πρώιμη κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης

Κωνσταντίνος Π. Χρήστου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., kchristou@auth.gr
Αναστασία Κανδύλη, Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Ν.,
anastasoulakand@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή τη μελέτη, παρουσιάζουμε ένα μέρος μιας συνεχιζόμενης έρευνας σχεδιασμού που στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την πρώιμη πολλαπλασιαστική σκέψη. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η ικανότητα παιδιών νηπιαγωγείου να κάνουν διαίρεση μέτρησης όταν τους δίνονται λεκτικά προβλήματα με εικονικές αναπαραστάσεις. Επίσης, διερευνούμε πιλοτικά τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης που βασίστηκε σε ένα ομαδικό παιχνίδι, στην ικανότητα των μικρών παιδιών να επιλύουν προβλήματα διαίρεσης μέτρησης. Η διαίρεση μέτρησης είναι υποτιμημένη στο νηπιαγωγείο και στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, επειδή πιστεύεται ότι είναι υπερβολικά δύσκολη για παιδιά αυτής της ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 παιδιά Νηπιαγωγείου (ηλικίας 4-6 χρονών) που δεν είχαν προηγουμένως λάβει καμία διδασκαλία σχετικά με τη διαίρεση. Στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο στα παιδιά δόθηκαν, μέσω ατομικών συνεντεύξεων, τέσσερα λεκτικά προβλήματα με διαιρέσεις μέτρησης. Κατά τη διδακτική παρέμβαση, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης (14 παιδιά) έπαιξαν ένα ομαδικό, κινητικό παιχνίδι στο οποίο κλήθηκαν να δημιουργούν ομάδες συγκεκριμένου πλήθους, και να εξάγουν συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα στο μέγεθος μιας ομάδας και στο πλήθος των ομάδων που σχηματίστηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν μια αρχική κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης σε απλά λεκτικά προβλήματα που τους δόθηκαν με εικονικές αναπαραστάσεις. Επίσης, η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης να εστιάσουν στις σχέσεις διαίρετη/πηλίκου και να αναπτύξουν εκλεπτυσμένες στρατηγικές για τη διαίρεση μέτρησης. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ακόμη και αρκετά προηγμένες ικανότητες πολλαπλασιαστικής σκέψης αν εκτεθούν σε κατάλληλα σχεδιασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα με βάση το μαθηματικό παιχνίδι.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαίρεση μέτρησης, Πολλαπλασιαστικές σχέσεις, Αριθμός, Παιχνίδι

Early understanding of measurement division and the effects of a minimal intervention via a game-based activity

Konstantinos P. Christou, Aristotle University of Thessaloniki, School of Early Childhood Education, kchristou@auth.gr
Anastasia Kandyli, University of Western Macedonia, Department of Early Childhood Education, anastasoulakand@gmail.com

ABSTRACT

In this study, we contribute to an ongoing design research effort dedicated to crafting educational activities that promote early multiplicative thinking. Specifically, our focus is on assessing kindergarten children's capacity for performing measurement division when presented with word problems accompanied by pictorial representations. Additionally, we conduct a preliminary investigation into the impact of a group play-based instructional intervention on young children's proficiency in solving measurement division problems. Measurement division tends to be overlooked in kindergarten and early elementary school due to the perception that it is too challenging for children of this age. Our study

engaged 35 kindergarten children, aged 4-6 years, who had not received any prior instruction on division. Through individual interviews at both pre-test and post-test stages, the children encountered four word problems involving measurement division. During the teaching intervention, the intervention group (comprising 14 children) participated in a group kinetic game. In this game, they were tasked with forming groups of a specified number and drawing inferences about the relationship between the group's size and the number of groups formed. Results indicated that children initially demonstrated an understanding of measurement division in simple word problems presented with pictorial representations. Furthermore, the instructional intervention appeared to be beneficial for the intervention group, as it guided them in focusing on divisor/quotient relationships and cultivating advanced strategies for measurement division. These findings suggest that young children can develop sophisticated multiplicative thinking skills when exposed to well-designed learning environments grounded in mathematical play.

KEY WORDS: Measurement division; Multiplicative relations; Number; Game

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία της διαίρεσης και η διαίρεση μέτρησης στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά, πολύ πριν έρθουν σε επαφή με τη τυπική διδασκαλία των αριθμητικών πράξεων στο σχολείο, έχουν αποκτήσει πολλές εμπειρίες με τις σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες και τους αριθμούς μέσα από την καθημερινή τους ζωή. Έτσι, μέσα από αυτές τις εμπειρίες έχουν μάθει να εκτελούν πράξεις πάνω σε ποσότητες (χωρισμός, ένωση, μοιρασιά, κτλ.) πολύ πριν διδαχθούν τις μαθηματικές πράξεις με συστηματικό τρόπο. Ενώ τα παιδιά μοιράζουν ποσότητες από πολύ μικρά, παρόλα αυτά η διαίρεση θεωρείται δύσκολη ως μαθηματική πράξη, ιδιαίτερα για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, και λόγω αυτής της αντίληψης συχνά προτιμάται να διδάσκεται τελευταία από όλες τις πράξεις μετά την πρόσθεση, την αφαίρεση και τον πολλαπλασιασμό (Κορνηλάκη & Nunes, 1999).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν πτυχές της διαίρεσης, εστιάζοντας στη διαίρεση μέτρησης η οποία θεωρείται πιο απαιτητική ειδικά για τα μικρά παιδιά, πριν λάβουν κάποια συστηματική διδασκαλία πάνω στη διαίρεση. Επίσης, στόχος είναι να εξετάσει αν μια διδακτική παρέμβαση οργανωμένη γύρω από ένα ομαδικό παιχνίδι, θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά προς την κατεύθυνση της κατανόησης των εννοιολογικών χαρακτηριστικών της διαίρεσης μέτρησης ήδη από το νηπιαγωγείο.

Η διαίρεση στην προσχολική ηλικία

Δύο είναι τα βασικά μοντέλα διαίρεσης με τα οποία εισάγεται η έννοια της διαίρεσης στα μικρά παιδιά: η *διαίρεση μερισμού* και η *διαίρεση μέτρησης*. Η διαίρεση μερισμού (ή δίκαιη μοιρασιά) αφορά μία ποσότητα η οποία χωρίζεται σε ίσα μέρη (ισομερισμός). Στη διαίρεση μερισμού είναι γνωστό το συνολικό μέγεθος και το πλήθος των μερών και αναζητείται το μέγεθος κάθε μέρους (Λεμονίδης, 2016). Για παράδειγμα, σε ένα πρόβλημα διαίρεσης μερισμού 8 σύκα (διαιρετέος) μοιράζονται σε 4 παιδιά (διαιρέτης) κι έτσι κάθε παιδί θα πάρει από 2 σύκα (πηλίκιο). Μια βασική στρατηγική για την εύρεση του πηλίκου είναι η διανομή του συνολικού ποσού σε όσα μέρη (ομάδες) ορίζει ο διαιρέτης και η καταμέτρηση του πλήθους κάθε μέρους. Η διαίρεση μερισμού έχει τρεις σημαντικές προϋποθέσεις: α) ο διαιρετέος πρέπει να είναι μεγαλύτερος από τον διαιρέτη, β) το πηλίκιο πρέπει να είναι μικρότερο από τον διαιρετέο και γ) ο διαιρέτης πρέπει να είναι φυσικός αριθμός. Η τελευταία προϋπόθεση οφείλεται στο γεγονός ότι στη διαίρεση μερισμού ο διαιρετέος αποτελεί ένα μέγεθος που θα πρέπει να διαμοιραστεί στο *πλήθος* των μερών που ορίζει ο διαιρέτης· καθώς ο διαιρέτης ορίζει πλήθος,

δεν μπορεί παρά να είναι φυσικός αριθμός (Van de Walle, Lovin, Karp & Bay-Williams, 2017). Για το λόγο αυτό η διαίρεση μερισμού βρίσκει καλύτερη εφαρμογή στο πλαίσιο των φυσικών αριθμών.

Το άλλο είδος διαίρεσης, στο οποίο και εστιάζει η παρούσα μελέτη, είναι η διαίρεση μέτρησης. Στο συγκεκριμένο είδος διαίρεσης είναι γνωστό το μέγεθος του κάθε μέρους όπως και το συνολικό μέγεθος και αναζητείται η ποσότητα των μερών (Λεμονίδης, 2016). Για παράδειγμα, αν 8 σύκα μοιράζονται στα παιδιά έτσι ώστε κάθε παιδί να έχει από 2 σύκα και ζητάμε να υπολογιστούν πόσα είναι τα παιδιά που θα πάρουν από 2 σύκα, τότε πρόκειται για διαίρεση μέτρησης. Στη διαίρεση μέτρησης τόσο ο διαιρετέος όσο και ο διαιρέτης είναι μεγέθη, ενώ το πηλίκο ορίζει το πόσες φορές χωράει το ένα μέγεθος στο άλλο. Έτσι, κατά τη διαίρεση μέτρησης υπολογίζουμε πόσες φορές *χωράει* ένας αριθμός σε έναν άλλο, ή αλλιώς *μετράμε* έναν αριθμό με έναν άλλο κι από τη διαδικασία αυτή προέρχεται και το όνομα της. Η μοναδική προϋπόθεση της διαίρεσης μέτρησης είναι ο διαιρετέος να είναι μεγαλύτερος από τον διαιρέτη κάτι που την καθιστά ιδανική για την έκφραση σχέσεων ανάμεσα σε αριθμούς που δεν περιορίζονται στο σύνολο των φυσικών αριθμών (Λεμονίδης, 2016).

Η διαίρεση μερισμού αποτελεί μια διαισθητική πράξη ειδικά για τα μικρά παιδιά (Fischbein et al., 1985) και για το λόγο αυτό αποτελεί το πρώτο είδος διαίρεσης με το οποίο ασχολούνται τα παιδιά ήδη από το Νηπιαγωγείο (Κορνηλάκη & Nunes, 1999). Η αποκλειστική όμως ενασχόληση των παιδιών με τη διαίρεση μερισμού μπορεί να ενισχύσει την παρανόηση ότι η διαίρεση πάντα μικραίνει τους αριθμούς που διαιρούνται, μια παρανόηση που μένει ισχυρή ακόμα κι όταν τα παιδιά έχουν διδαχθεί τους ρητούς αριθμούς (Christou et al., 2020; Fischbein et al., 1985), όπου βρίσκονται αντιμέτωποι με περιπτώσεις όπου το αποτέλεσμα μιας διαίρεσης μπορεί και να είναι μεγαλύτερο από τους συντελεστές της (π.χ., $1/2:1/4=2$). Αντίθετα, η διαίρεση μέτρησης μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να νοηματοδοτήσουν με τέτοιο τρόπο την πράξη ώστε να αποφύγουν την ενίσχυση της παρανόησης ότι *η διαίρεση πάντα μικραίνει*. Σύμφωνα με το μοντέλο της διαίρεσης μέτρησης, κατά τη διαίρεση του 2 με το $1/2$, για παράδειγμα, υπάρχει η ερώτηση *πόσα μισά ($1/2$) εμπεριέχονται στο 2*, και το αποτέλεσμα (4) είναι εύκολο να γίνει αποδεκτό.

Η συγκεκριμένη διερώτηση (*πόσες φορές το 4 χωράει στο 12*, ή αλλιώς *το πόσες ομάδες των 4 υπάρχουν στο 24*), που προωθεί το μοντέλο της διαίρεσης μέτρησης, ενισχύει την πολλαπλασιαστική σκέψη του παιδιού (Steffe, 1994). Σε αντίθεση με την προσθετική σκέψη, στην οποία ποσότητες του ίδιου τύπου προστίθενται ή αφαιρούνται (π.χ. 2 σύκα και 6 σύκα είναι συνολικά 8 σύκα), η πολλαπλασιαστική σκέψη αφορά την έκφραση σχέσεων ανάμεσα σε ποσότητες διαφορετικού είδους (π.χ. με 3 κουτιά από 4 μπισκότα ανά κουτί έχουμε συνολικά 12 μπισκότα). Η πολλαπλασιαστική σκέψη κατέχει σημαντική θέση στη μάθηση των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί θεμέλιο για την κατανόηση πιο σύνθετων μαθηματικών εννοιών, όπως οι ρητοί αριθμοί. Σύμφωνα με τον Vergnaud (1983), η διαίρεση αποτελεί βασικό στοιχείο του πολλαπλασιαστικού συλλογισμού, μαζί με τον πολλαπλασιασμό, τα κλάσματα, τον αναλογικό συλλογισμό, καθώς και τις αναλογίες και τα ποσοστά, έννοιες που όλες μαζί συγκροτούν το *πολλαπλασιαστικό εννοιολογικό πεδίο*. Η διαίρεση μέτρησης μάλιστα, ως μια διαδικασία δημιουργίας ισοπληθών ομάδων, βρίσκεται στον πυρήνα της πολλαπλασιαστικής σκέψης καθώς αναδεικνύει την αντίστροφη σχέση πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Για τον λόγο αυτό, η ενίσχυση της πρώιμης κατανόησης της διαίρεσης μέτρησης θα μπορούσε να δώσει χρήσιμα εφόδια στα παιδιά για τη μελλοντική ανάπτυξη της μαθηματικής τους γνώσης (Steffe, 1994).

Τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου της Ελλάδας (ΠΣΝ, 2014) όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση Νηπιαγωγείου (ΠΣΠΕΝ, 2022) επισημαίνονται μαθησιακοί στόχοι όσον αφορά τη διαίρεση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να ομαδοποιούν και να μοιράζουν αντικείμενα σε δυνάδες, τριάδες κτλ., χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές, όπως επαναλαμβανομένης αφαίρεσης, ή

ισοκατανομή και κάνοντας χρήση διαφορετικών αναπαραστάσεων. Παρόλα αυτά, στα αναλυτικά προγράμματα των μικρών τάξεων η ενίσχυση των πολλαπλασιαστικών σχέσεων υπολείπεται σημαντικά αυτής των προσθετικών σχέσεων, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν ευκαιρίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της εστίασης σε πολλαπλασιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες (Βαμβακούση & Καλδρυμίδου, 2018).

Παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες μερισμού προσεγγίζονται διαισθητικά με μεγαλύτερη άνεση από τα μικρά παιδιά, σε σχέση με τη διαίρεση μέτρησης (Ching & Wu, 2021; Correa et al., 1998; Fischbein et al., 1985). Όμως, πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κάνουν διαίρεση μέτρησης από μικρή ηλικία και πριν τη διδαχθούν με συστηματικό τρόπο (Cheeseman et al., 2020, 2022; Ching & Wu, 2021), ειδικά αν τους δοθούν οι κατάλληλες αναπαραστάσεις (Baker, 2014). Η παρούσα μελέτη στόχο έχει να διερευνήσει περεταίρω αυτά τα ευρήματα. Επιπροσθέτως, στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει αν ένα ομαδικό παιχνίδι στην τάξη που με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους στις πολλαπλασιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες και με αυτόν τον τρόπο να τα βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τη διαίρεση μέτρησης.

Μαθηματικό παιχνίδι

Σημαντικοί μελετητές της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης, από τη Montessori και τον Piaget μέχρι τους Vygotsky, Bruner και Dienes, έχουν αναδείξει μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις τις δυνατότητες που δίνει το παιχνίδι, ειδικά στα μικρά παιδιά, για ανακάλυψη, οικοδόμηση νέας γνώσης, ψυχο-κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (βλ. Σκουμπουρδή, 2015, Αυγητίδου, 2001). Για τους λόγους αυτούς το παιχνίδι αποτελεί πυρήνα του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου όπου συνιστάται να χρησιμοποιείται σε κάθε ευκαιρία ως μέσο για ανάπτυξη της έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών (ΠΣΝ, 2011).

Υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι τα παιχνίδια με μαθηματικό περιεχόμενο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες τόσο σε γνωστικό όσο και μεταγνωστικό επίπεδο (Σκουμπουρδή, 2015, Χασάπης, 2012). Μέσω της συστηματικής ενασχόλησης με μαθηματικά παιχνίδια τα παιδιά εξερευνούν σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες ανακαλύπτοντας θεμελιώδεις ιδιότητες του αριθμού, όπως η αριθμητική ακολουθία, η ένα προς ένα αντιστοιχία, η αξία θέσης ψηφίου, ενώ αναπτύσσουν και χρήσιμες στρατηγικές νοερών υπολογισμών και λύσης προβλήματος (Rutherford, 2015, Olson, 2007). Ταυτόχρονα, ένα περιβάλλον μάθησης με χρήση μαθηματικού παιχνιδιού, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν θετικές στάσεις προς αυτά και να διαχειριστούν φόβους και αρνητικά συναισθήματα για το συγκεκριμένο μάθημα που επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση τους με τα μαθηματικά και τις επιδόσεις τους σε αυτά (Clements, & Sarama, 2023).

Ακόμη και μικρές παρεμβάσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χρήση παιχνιδιού, μπορούν να βοηθήσουν ειδικά τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα πρώιμης μαθηματικής κατανόησης να φτάσουν το επίπεδο μαθηματικής γνώσης των πιο προνομιούχων συμμαθητών τους (Ramani & Siegler, 2008). Σημασία έχει το παιχνίδι να διαθέτει εκείνα τα στοιχεία και να παίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε μέσα από τις δράσεις του παιδιού με τα υλικά και τους κανόνες του παιχνιδιού να αναδεικνύονται οι μαθηματικές σχέσεις, στις οποίες εστιάζει κι όχι να αποτελεί απλώς ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά καλούνται να λύσουν μαθηματικά προβλήματα ή να απαντήσουν σε μαθηματικές ερωτήσεις, ως συνθήκη για να προχωρήσουν σε ένα παιχνίδι που κατά τα άλλα δεν σχετίζεται άμεσα με τα συγκεκριμένα μαθηματικά έργα, όπως συχνά συμβαίνει με επιτραπέζια ή και με ομαδικά παιχνίδια που προτείνονται για εκπαιδευτική εφαρμογή. Στην παρούσα μελέτη, τα παιδιά έπαιξαν ένα ομαδικό, κινητικό παιχνίδι, που στον

πυρήνα των δράσεων είναι οι σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες και τους αριθμούς, που αποτελούν τα θεμέλια των μαθηματικών ειδικά στις μικρές ηλικίες (Sophian, 2017).

Η παρούσα μελέτη

Στη συγκεκριμένη μελέτη στόχος ήταν να διερευνηθεί εάν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου μπορούν να κατανοήσουν πτυχές της διαίρεσης μέτρησης, πριν να έχουν λάβει κάποια συστηματική διδασκαλία σε αυτό το πεδίο. Συγκεκριμένα θα εξεταστεί αν τα παιδιά μπορούν να λύσουν απλά λεκτικά προβλήματα που θα δοθούν με συνοδεία εικονικών αναπαραστάσεων. Επίσης, στόχος ήταν να εξεταστεί εάν ένα ομαδικό, κινητικό παιχνίδι που παίζεται εύκολα στην τάξη του νηπιαγωγείου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην εστίαση στις πολλαπλασιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την καλύτερη κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης σε αυτές τις ηλικίες. Όπως θα γίνει κατανοητό παρακάτω, το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί, με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο, να ωθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν στρατηγικές διαίρεσης μέτρησης, όπως η δημιουργία ισοπληθών ομάδων και να αντιληφθούν ότι όσο μικρότερες σε μέγεθος είναι οι ομάδες (μικρότερος διαιρέτης) τόσο περισσότερες είναι σε πλήθος (μεγαλύτερο πηλίκου), ανακαλύπτοντας έτσι την αντίστροφη σχέση διαιρέτη και πηλίκου, που «βρίσκεται» στην καρδιά της εννοιολογικής γνώσης της διαίρεσης (Correa et al., 1998; Kornilaki & Nunes, 2005; Κορνηλάκη & Nunez, 1999). Επίσης, το συγκριμένο παιχνίδι εστιάζει στην καταμέτρηση με ομάδες, που επίσης βοηθά τα παιδιά να εστιάσουν στις πολλαπλασιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες (Behr et al., 1994).

Μεθοδολογία

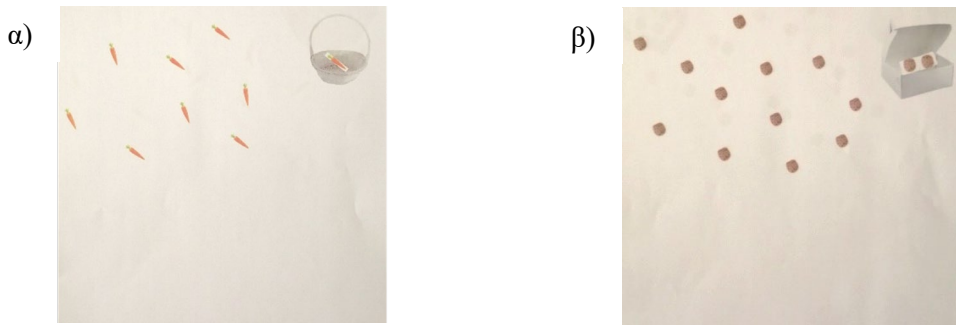
Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 35 παιδιά από τμήματα δύο ολοήμερων Νηπιαγωγείων στην περιφέρεια της Ελλάδας. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 4-6 ετών. Η τάξη που συμμετείχε στην παρέμβαση είχε 14 παιδιά (5 προνήπια και 9 νήπια· 5 κορίτσια και 9 αγόρια) τα οποία αποτελούν την ομάδα παρέμβασης (στο εξής ΟΠ). Η τάξη που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 19 παιδιά (7 προνήπια και 12 νήπια· 9 κορίτσια και 10 αγόρια), τα οποία αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (στο εξής ΟΕ). Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν στην πλειοψηφία τους ελληνικής καταγωγής και όλα είχαν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα. Τέλος, ένα αγόρι ηλικίας 5,4 ετών στην ομάδα παρέμβασης είχε τύφλωση και δέχονταν παράλληλη στήριξη. Το παιδί αυτό συμμετείχε στις δράσεις κάνοντας χρήση ειδικού υλικού, που είχε σχεδιαστεί με τη βοήθεια της παιδαγωγού ειδικής στήριξης.

Ερευνητικά εργαλεία- υλικά

Στον προ-έλεγχο και στον μετα-έλεγχο δόθηκαν στα παιδιά να λύσουν από 4 λεκτικά προβλήματα με διαίρεση μέτρησης δοσμένα με εικονικές αναπαραστάσεις. Στον προ-έλεγχο το σενάριο ήθελε έναν γεωργό να βάζει καρότα σε καλάθια, ενώ στο μετα-έλεγχο το σενάριο είχε μια γιαγιά που έβαζε μπισκότα σε κουτιά. Συγκεκριμένα ένα πρόβλημα έλεγε, για παράδειγμα: «Ο Θανάσης έχει στον κήπο του σπιτιού του κουνελάκια. Τα κουνελάκια τα ταΐζει με καρότα, τα οποία θα βάλει μέσα σε καλάθια. Τα καρότα είναι οκτώ. Σε κάθε καλάθι χωράνε δύο καρότα. Πόσα καλάθια θα χρειαστεί;» Σε καθένα από τα προβλήματα, ο διαιρέτης παρέμενε σταθερός (8 καρότα), αλλά άλλαζε ο διαιρέτης (1, 2, 4 ή 8 καλάθια). Στον μετα-έλεγχο τα προβλήματα είχαν την εξής δομή: «Η γιαγιά έφτιαξε δώδεκα μπισκότα και θέλει να τα στείλει στα εγγόνια της. Για να τα στείλει όμως, πρέπει να τα βάλει μέσα σε κουτιά. Σε κάθε κουτί χωράνε δύο μπισκότα. Πόσα κουτιά θα χρειαστεί;» Σε καθένα από τα προβλήματα του μετα-ελέγχου ο διαιρέτης επίσης παρέμενε σταθερός (12 μπισκότα), αλλά άλλαζε ο διαιρέτης (2, 3, 4 ή 6 κουτιά). Μετά από κάθε έργο στα παιδιά γίνονταν η εξής ερώτηση: α) Πόσα καλάθια/κουτιά χρειάστηκαν; Η απάντηση στην ερώτηση αυτή αξιολογούσε την ικανότητα των

παιδιών να κάνουν διαίρεση μέτρησης. Για να είναι όμως σίγουρο ότι τα παιδιά κατανοούν συνολικά το πρόβλημα αυτή η ερώτηση συνοδεύονταν από τις ερωτήσεις: β) Πόσα καρότα/μπισκότα ήταν σε κάθε καλάθι/κουτί; και γ) Πόσα ήταν όλα τα καρότα/μπισκότα μαζί;



Εικόνα 1: Παράδειγμα της εικονικής αναπαράστασης του προβλήματος α) στον προ-έλεγχο και β) στον μετα-έλεγχο

Τα συγκεκριμένα έργα δόθηκαν με εικονικές αναπαραστάσεις σε τυχαία διάταξη, ώστε τα παιδιά να είναι ελεύθερα να χρησιμοποιήσουν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να βρουν το αποτέλεσμα. Επιλέχθηκαν διαφορετικά έργα στον μετα-έλεγχο ώστε να αποφευχθούν σωστές απαντήσεις λόγω προηγούμενης έκθεσης σε αυτά στον προ-έλεγχο.

Η διδακτική παρέμβαση

Στην παρέμβαση τα παιδιά έπαιζαν ένα ομαδικό και κινητικό παιχνίδι (βλ. Σκουμπορδή, 2015) που συχνά αποκαλείται «Μινγκλ» (Mingle = αναμειγνύομαι, μπερδεύομαι). Στο συγκεκριμένο παιχνίδι, στο άκουσμα ενός αριθμού από την ερευνήτρια, τα παιδιά καλούνταν να δημιουργήσουν ομάδες με το συγκεκριμένο πλήθος ατόμων. Το πλήθος αυτό άλλαζε σε κάθε γύρο.

Αρχικά, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν σε ολομέλεια και η ερευνήτρια, σε ρόλο δασκάλας της τάξης, έδωσε οδηγίες και εξήγησε στα παιδιά τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι οδηγίες ήταν ότι τα παιδιά θα κινούνται τυχαία μέσα στην αίθουσα κι όταν η δασκάλα θα λέει έναν αριθμό, π.χ. τρία, τα παιδιά θα πρέπει να δημιουργήσουν ομάδες με τρία άτομα η καθεμία. Μόλις δημιουργηθούν οι ομάδες, τα παιδιά θα μετρούν τα μέλη της κάθε ομάδας και θα λένε ποιες ομάδες είναι οι «καλές» (δηλαδή ποιες έχουν τόσα άτομα όσα είπε η δασκάλα). Μετά θα καταμετρούν πόσες «καλές» ομάδες δημιουργήθηκαν. Τα παιδιά που περισσεύουν, θα πρέπει να μιμηθούνε ένα ζώο όπως, παπάκια, βατραχάκια κτλ. ώστε να μην αισθανθούν ότι παραγκωνίζονται. Έτσι ολοκληρώνεται ένας γύρος και ξεκινάει ο επόμενος, όπου τα παιδιά αναμειγνύονται ξανά μέχρι να ακουστεί ο νέος αριθμός. Βασικός κανόνας του παιχνιδιού ήταν ότι ποτέ δεν διώχνουμε κάποιο παιδί από μια ομάδα αλλά προσπαθούμε να μετακινηθούμε με τέτοιο τρόπο ώστε να φτιαχτούν οι καλές ομάδες, φεύγοντας από μια ομάδα και πηγαίνοντας σε μια άλλη. Αυτό αποτελούσε σημαντικό κανόνα, ώστε κανένα παιδί να μην αισθανθεί ότι απωθείται από τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Το παραπάνω αποτελεί ένα γνωστό παιχνίδι, τουλάχιστον στο εξωτερικό, που συχνά εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο. Ενώ, όμως, συνήθως εφαρμόζεται όπως περιγράφεται παραπάνω, στη συγκεκριμένη παρέμβαση έγιναν κάποιες σημαντικές μετατροπές ώστε να αναδειχθεί το μαθηματικό περιεχόμενο του παιχνιδιού που είναι να εκφράζονται (σωματικά αλλά και λεκτικά) οι σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες. Συγκεκριμένα, αμέσως μετά από κάθε γύρο, με τη βοήθεια της δασκάλας/ερευνήτριας τα παιδιά καλούνταν να βρουν και να πούνε πόσες είναι οι «καλές» ομάδες που φτιάξανε, για παράδειγμα με τρία άτομα. Δινόταν έτσι χώρος να πουν τα παιδιά ότι από τα δεκατέσσερα παιδιά φτιάχτηκαν τέσσερις καλές ομάδες

από τρία παιδιά (και περίσσεψαν δύο παιδιά) και ότι από τα δεκατέσσερα παιδιά φτιάχτηκαν δύο καλές ομάδες από επτά παιδιά (και δεν περίσσεψαν παιδιά) κ.ο.κ. Στο τέλος κάθε γύρου η δασκάλα τους ζητούσε να θυμηθούν τι είχε γίνει στον προηγούμενο γύρο. Τα παιδιά προσπαθούσαν να θυμηθούν και με την προτροπή της δασκάλας/ερευνήτριας γίνονταν συγκρίσεις με τις προηγούμενες φάσεις του παιχνιδιού.

Ερωτήσεις της δασκάλας/ερευνήτριας που κατήθυναν τα παιδιά να εκφράσουν λεκτικά τις σχέσεις ανάμεσα στις ποσότητες ήταν για παράδειγμα: *Τι παρατηρείτε; Ήταν περισσότερες οι ομάδες από δύο ή οι ομάδες από τέσσερα άτομα που φτιάξαμε; Γιατί έγινε αυτό; Τι πιστεύετε θα γίνει αν πάμε να φτιάξουμε πιο μεγάλες ομάδες, όπως ομάδες από επτά παιδιά - θα είναι πιο πολλές ή πιο λίγες οι ομάδες που θα φτιάξουμε; Γιατί θα γίνει αυτό; Που το ξέρετε; Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο μαθηματικό λεξιλόγιο, ενώ εστίαζαν την προσοχή τους στην κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στις ποσότητες και πώς αυτές οι σχέσεις αλλάζουν. Τα παραπάνω αποτελούν βασικές συνθήκες ώστε το παιχνίδι να αποτελέσει παράγοντα για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) μέσω του παιχνιδιού δημιουργείται μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης καθώς το παιδί κινητοποιείται να μάθει μέσα από τη συνδιαλλαγή του με τους άλλους παίκτες, λαμβάνοντας βοήθεια από αυτούς με τους οποίους παίζει μαζί.*

Στο τέλος της παρέμβασης ακολούθησε μία δράση αναστοχασμού όπου τα παιδιά, με τη βοήθεια της δασκάλας/ερευνήτριας, αναστοχάστηκαν πάνω στη δραστηριότητα που είχε μόλις ολοκληρωθεί. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως *πώς θα περιγράφατε το παιχνίδι που μόλις παίζατε, αν και τί σας άρεσε, αν κάτι σας έκανε εντύπωση, αν μάθατε κάτι και τι είναι αυτό, αν σας άρεσε και ποιο σημείο σας άρεσε περισσότερο, όπως επίσης και αν θα θέλατε να το ξαναπαίζετε*. Αυτές οι ερωτήσεις είχαν στόχο να ενισχύσουν τη μεταγνωστική επίγνωση των παιδιών για τις σχέσεις που είχαν ανακαλύψει και την εμπειρία που απόκτησαν παίζοντας το παιχνίδι (Clements & Sarama, 2023). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να θυμηθούν τις φάσεις του παιχνιδιού και να εκφράσουν τις σχέσεις που αναδείχθηκαν ανάμεσα στις ποσότητες. Η δασκάλα/ερευνήτρια ενίσχυσε το στοχασμό προς αυτή την κατεύθυνση με ερωτήσεις όπως *«θυμάστε, όταν ήμασταν πιο πολλοί σε μία ομάδα, είχαμε λίγες ή πολλές ομάδες;», «όταν έχουμε πολλές ομάδες, η κάθε ομάδα έχει πολλά ή λίγα άτομα;», «όταν ήμασταν τέσσερα άτομα σε κάθε ομάδα, οι ομάδες ήταν περισσότερες ή λιγότερες από όταν ήμασταν τρία άτομα στην κάθε ομάδα;»*. Η συγκεκριμένη συνθήκη προέτρεπε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν μαθηματικό λεξιλόγιο, σημαντική συνθήκη για την θεμελίωση της νέας γνώσης (Clements & Sarama, 2023).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το συγκεκριμένο παιχνίδι και ο τρόπος που παίχτηκε δημιουργεί τη συνθήκη να ανακαλύψουν τα παιδιά σημαντικές μαθηματικές έννοιες που αφορούν τον αριθμό και τη σχέση του με τις ποσότητες. Συγκεκριμένα, στη βάση του παιχνιδιού είναι η χρήση της καταμέτρησης ως εργαλείο για την κατανόηση της πληθικότητας ενός συνόλου (Sophian, 2017). Τα παιδιά καλούνταν να δημιουργήσουν ομάδες συγκεκριμένου πλήθους χρησιμοποιώντας καταμέτρηση με μονάδες. Σε δεύτερο επίπεδο, καταμετρώντας τις ομάδες που σχηματίστηκαν, τα παιδιά εκτελούν καταμέτρηση σε ομάδες, ανακαλύπτοντας έτσι ότι η καταμέτρηση μπορεί να γίνει σε μονάδες ή σε ομάδες μονάδων, κι έτσι εισάγονται στην έννοια της σύνθετης μονάδας (μονάδα μονάδων) (Behr et al., 1994). Συγκεκριμένα, καταμετρώντας με μονάδες τα παιδιά βρίσκουν ότι η τάξη έχει 14 παιδιά, αλλά καταμετρώντας σε τριάδες η ίδια τάξη έχει 4 τριάδες και 2 παιδιά, ενώ καταμετρώντας σε τετράδες το αποτέλεσμα είναι 3 τετράδες και 2 παιδιά, κ.ο.κ. Έτσι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία με έναν παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο να εισαχθούν σε μία σύνθετη και γνωστικά απαιτητική έννοια, αυτή της σύνθετης μονάδας, η οποία όμως θα αποτελέσει σημαντικό εφόδιο για την κατανόηση των ρητών αριθμών, όπως τα κλάσματα, στο μέλλον (Behr et al., 1994; Steffe, 1992). Επίσης, ενισχύεται η εστίαση των παιδιών στις πολλαπλασιαστές σχέσεις ανάμεσα στους αριθμούς και τις ποσότητες. Για τους παραπάνω λόγους θα αναμέναμε ότι μετά από το συγκεκριμένο παιχνίδι

τα παιδιά πιο εύκολα θα μπορούν να κάνουν διαίρεση μέτρησης, κατανοώντας ότι μια αρχική πληθική ποσότητα μπορεί να διαιρεθεί σε επιμέρους ομάδες ίσου πλήθους, αφήνοντας πιθανά και κάποιο υπόλοιπο.

Διαδικασία έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ο προ-έλεγχος. Την επόμενη μέρα τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης έπαιξαν σε μία διδακτική ώρα πέντε γύρους με τους αριθμούς 4, 3, 7, 2 και 14 σε αυτή τη σειρά. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν κανονικά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σε επόμενη μέρα, πραγματοποιήθηκε ο μετα-έλεγχος. Η διαδικασία του προ-ελέγχου και του μετα-ελέγχου έγινε σε έναν χώρο δίπλα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, όπου υπήρχε ησυχία και ιδιωτικότητα. Στα παιδιά δίνονταν τα προβλήματα κατά τη διάρκεια προσωπικής συνέντευξης, η οποία ηχογραφούνταν. Επίσης, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στα φύλλα εργασίας, ενώ η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις από τις απαντήσεις των παιδιών. Συχνά, τόσο τα δεδομένα κάθε προβλήματος όσο και το ζητούμενο επαναλαμβάνονταν από την ερευνήτρια, ώστε να γίνει κατανοητή από τα παιδιά η προβληματική κατάσταση. Η ερευνήτρια με αυτόν τον τρόπο υποστήριζε τα παιδιά να εστιάσουν στο αρχικό πλήθος και το πλήθος κάθε ομαδοποίησης που απαιτείται, δείχνοντας τις δοσμένες εικόνες στα παιδιά. Μετά από μία ολοκληρωμένη απάντηση ζητούνταν από το παιδί να επαναλάβει την απάντησή του στην ερώτηση του προβλήματος, ώστε να είναι βέβαιο ποια ήταν η τελική του απάντηση.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το πλήθος των σωστών απαντήσεων των παιδιών των δύο ομάδων, στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο, ανά έργο που ορίζεται από τους διαφορετικούς διαιρέτες. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1 οι συνολικές σωστές απαντήσεις ήταν αρκετά αυξημένες στον προ-έλεγχο και για τις δύο ομάδες. Επίσης, φάνηκε πως οι σωστές απαντήσεις των παιδιών της ομάδας παρέμβασης αυξήθηκαν στον μετα-έλεγχο σε σχέση με τον προ-έλεγχο, έστω κι αν τα έργα διαίρεσης στον μετα-έλεγχο ήταν λίγο δυσκολότερα, με μεγαλύτερους αριθμούς, απ' ό,τι στον προ-έλεγχο.

Συγκεκριμένα όσον αφορά την ομάδα παρέμβασης, πριν από την παρέμβαση, 6 από τα 14 παιδιά ήταν ήδη σε θέση να λύσουν σωστά όλα τα προβλήματα. Στον μετα-έλεγχο, πέντε από αυτά τα παιδιά, και τρία ακόμα έλυσαν όλα τα προβλήματα σωστά. Το έκτο παιδί έλυσε το πρόβλημα 8:4 στον προ-έλεγχο αλλά όχι το πρόβλημα 12:4 στον προ-έλεγχο - ούτε το πρόβλημα 12:6. Τα υπόλοιπα παιδιά έλυσαν τουλάχιστον ένα πρόβλημα στον προ-έλεγχο (συνήθως το πρόβλημα 8:2) και τουλάχιστον δύο στο μετα-έλεγχο, όπου δεν κατάφεραν το πρόβλημα 12:6 ή/και το πρόβλημα 12:4. Συνολικά στον προέλεγχο το 71% του συνόλου των απαντήσεων των παιδιών της ΟΠ ήταν ορθές, ενώ μετά την παρέμβαση το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 86%.

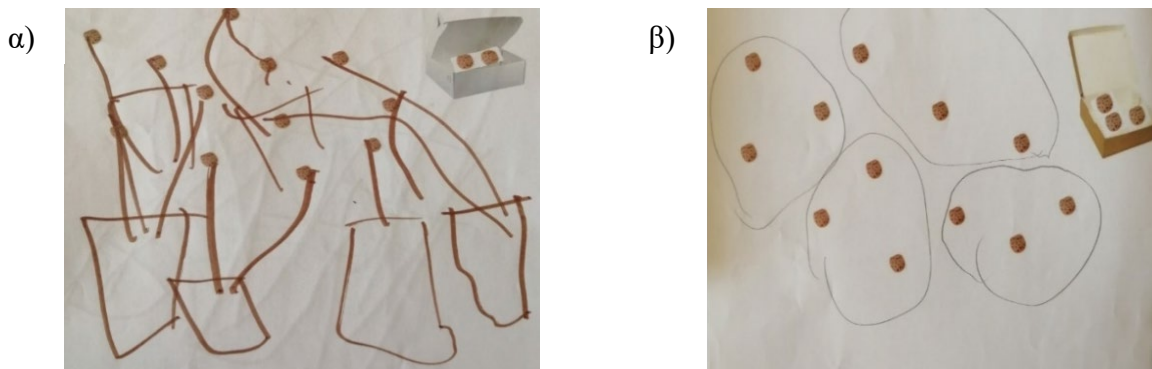
Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, στον προ-έλεγχο σχεδόν όλα τα παιδιά (15 από τα 19 παιδιά) μπορούσαν να λύσουν σωστά όλα τα προβλήματα και 4 παιδιά έκαναν λάθος μόνο σε ένα πρόβλημα (κυρίως στο 8:1). Στον μετα-έλεγχο, 11 παιδιά έλυσαν σωστά όλα τα προβλήματα, 6 παιδιά έκαναν λάθος σε ένα από τα τέσσερα προβλήματα (συνήθως το 12:6). Ένα παιδί έλυσε μόνο ένα πρόβλημα σωστά (το 12:8) και άλλο ένα δεν έλυσε κανένα πρόβλημα, διότι στο πρόβλημα 12:2 έκανε λάθος και μετά, αρνήθηκε να προσπαθήσει στα υπόλοιπα. Φαίνεται έτσι πως η ΟΕ είχε καλύτερες αρχικές επιδόσεις από την ΟΠ, με περισσότερα παιδιά να είναι ικανά να λύσουν τα δοσμένα προβλήματα με διαιρέσεις μέτρησης. Συγκεκριμένα το 95% του συνόλου των απαντήσεων ήταν σωστές στον προ-έλεγχο, αλλά στον μετα-έλεγχο αυτές μειώθηκαν σε 83% του συνόλου των απαντήσεων.

Πίνακας 1: Σωστές απαντήσεις των παιδιών στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο

Έργο ανά Διαιρέτη	Ομάδα Παρέμβασης		Ομάδα Ελέγχου	
	Προ-έλεγχος	Μετα-έλεγχος	Προ-έλεγχος	Μετα-έλεγχος
1	12		17	
2	12	12	18	15
3		13		16
4	7	12	18	14
6		11		18
8	9		19	
Σύνολο	40/56	48/56	72/76	63/76

Αποτελέσματα ως προς τις στρατηγικές των παιδιών

Τα παιδιά και των δυο ομάδων χρησιμοποίησαν δύο κύριες στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων: α) μια στρατηγική διανομής, κατά την οποία σχεδίασαν γραμμές που έδειχναν ποιο καρότο/μπισκότο πηγαίνει σε ποιο καλάθι/κουτί (όπως βλέπετε στην Εικόνα 3α) και β) μια στρατηγική ομαδοποίησης ίσων ομάδων, κατά την οποία δημιούργησαν ομάδες καρότων/μπισκότων σχεδιάζοντας κύκλους γύρω τους και στη συνέχεια καταμέτρησαν τους κύκλους/ομάδες (όπως βλέπετε στην Εικόνα 2β).



Εικόνα 2: Στρατηγικές επίλυσης διαίρεσης μέτρησης με διανομή (α) ή δημιουργία ομάδων (β)

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συχνότητες εμφάνισης των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά των δύο ομάδων στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η δεύτερη και πιο εκλεπτυσμένη στρατηγική της ομαδοποίησης ήταν πιο συχνή μετά την παρέμβαση τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 2: Στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο

	Ομάδα Παρέμβασης		Ομάδα Ελέγχου	
	Διανομή	Ομαδοποίηση	Διανομή	Ομαδοποίηση
Προ-έλεγχος	15 (28%)	37 (71%)	76 (100%)	0
Μετα-έλεγχος	13 (23%)	43 (76%)	43 (56%)	33 (43%)

Επιπλέον, καταγράφηκαν νοητικές στρατηγικές σε παιδιά της ομάδας παρέμβασης στον μετα-έλεγχο. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά βρήκαν πρώτα το αποτέλεσμα με το νου τους και στη συνέχεια παρουσίασαν τη λύση μέσω σχεδίων. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια του μετα-ελέγχου έξι από τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης διατύπωσαν αυθόρμητα την αρχή *λιγότερα μέλη-περισσότερες ομάδες*, που αποτελεί βασικό στοιχείο της έννοιας της διαίρεσης. Δεν έλειψαν βέβαια και τα παιδιά όπως ο M8 (5,8 ετών), που μέχρι και κατά τον αναστοχασμός μπέρδευαν τη σχέση διαίρετη και πηλίκου λέγοντας «Επειδή όταν έχουμε πολλές ομάδες, υπάρχουν περισσότερα παιδιά».

Παρατηρήσεις από το παιχνίδι

Όσον αφορά το παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έδειξαν μεγάλο κίνητρο για συμμετοχή, κατανόησαν γρήγορα τους κανόνες και συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις του. Παίζοντας τον πρώτο γύρω (με στόχο το 3) τα παιδιά πράγματι χρησιμοποίησαν καταμέτρηση για να φτιάξουν τις ομάδες κάνοντας τις απαραίτητες μετακινήσεις στο χώρο. Παρατήρησαν ότι μία από τις ομάδες *δεν είναι καλή διότι έχει μόνο 2 άτομα* και ότι *αυτό δεν αλλάζει με τίποτα*. Στον επόμενο γύρω (με στόχο το 4) παρατήρησαν πάλι ότι *περισσεύουν 2 παιδιά τα οποία θα πρέπει να κάνουν τα παπάκια*. Αφού καταμετρήθηκε το πλήθος των καλών ομάδων, η δασκάλα/ερευνήτρια ρώτησε αν οι ομάδες είναι περισσότερες ή λιγότερες από πριν (που έπαιζαν το 3) και γιατί συμβαίνει αυτό. Τότε τα παιδιά είπαν ότι *οι ομάδες είναι λίγες αλλά έχουν πολλά παιδιά μέσα*.

Στη συνέχεια, με έκπληξη παρατήρησαν ότι όταν έπαιζαν το 7 κι επίσης όταν έπαιζαν το 2, *δεν περίσσεψε κανένα παιδί* και ότι *όλες οι ομάδες είναι καλές*. Μετά από προτροπή της δασκάλας/ερευνήτριας κάποια παιδιά είπαν ότι *όταν μεγαλώνουν οι ομάδες, τότε μικραίνουν* (βλ. λιγοστεύουν) *τα παιδιά στην κάθε ομάδα*. Στην τελευταία φάση του παιχνιδιού η δασκάλα/ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να προβλέψουν τι θα γίνει όταν θα παίξουν έναν μεγάλο αριθμό, αν θα φτιάξουν πολλές ομάδες ή λίγες. Τότε κάποια παιδιά απάντησαν σωστά ότι *θα κάνουμε λίγες ομάδες με πολλά παιδιά*. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και παιδιά που μπέρδευαν τις σχέσεις λέγοντας ότι *όταν έχουμε περισσότερα παιδιά έχουμε περισσότερες ομάδες*.

Κατά τη φάση του αναστοχασμού τα παιδιά εξέφρασαν τη διάθεσή τους να το παίξουν ξανά ενώ περιέγραψαν το παιχνίδι κάνοντας χρήση μαθηματικού λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, όταν η δασκάλα/ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να θυμηθούν τι έκαναν στο παιχνίδι που μόλις έπαιζαν, τα παιδιά είπαν ότι *όταν ακούμε έναν αριθμό τρέχουμε να μπούμε σε ομάδες, ότι φτιάξαμε ομάδες από τέσσερα παιδιά, ότι οι ομάδες ήταν μικρές και άλλες φορές ήταν μεγάλες, κ.ο.κ.* Όταν η δασκάλα/ερευνήτρια τους ζήτησε να πουν τι τους έκανε εντύπωση κάποια παιδιά είπαν ότι *όταν κάποιος δεν ήταν σε ομάδα έκανε τα παπάκια*, ενώ άλλο παιδί είπε ότι *στο τέλος κάναμε μία μεγάλη ομάδα με όλα τα παιδιά*. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, το μαθηματικό λεξιλόγιο που αναδύθηκε αποτελούνταν από λέξεις όπως, *μικρές και μεγάλες ομάδες, περίσσεψαν, μικρός και μεγάλος αριθμός, λίγα και πολλά παιδιά, και διάφορες αριθμολέξεις*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματά μας φάνηκε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούσαν να λύσουν προβλήματα διαίρεσης μέτρησης πριν να έχουν λάβει διδασκαλία πάνω στη διαίρεση, δείχνοντας σε έναν βαθμό κατανόηση της διαίρεσης μέτρησης. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη (ειδικά τα νήπια) ήταν ήδη σε θέση να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν εικονογραφικά μια κατάσταση διαίρεσης μέτρησης ήδη πριν από την παρέμβαση, ενισχύοντας προηγούμενα αντίστοιχα ευρήματα (Bakker et al., 2014; Cheeseman et al., 2020, 2022; Ching & Wu, 2021; Kornilaki & Nunes, 2005). Όπως ήταν αναμενόμενο, σημειώθηκαν δια-ατομικές διαφορές όσον αφορά τα προβλήματα που κάθε παιδί μπορούσε να λύσει, ανάλογα με το μέγεθος των επιδιωκόμενων ομάδων (διαίρετης) (Ching & Wu, 2021).

Στον μετα-έλεγχο, υπήρξε μια μικρή βελτίωση στα παιδιά της ΟΠ, όσον αφορά τον αριθμό των προβλημάτων που μπορούσε να λύσει σωστά κάθε παιδί, έστω κι αν στον μετα-έλεγχο η δυσκολία των προβλημάτων ήταν πιο αυξημένη. Αυτό δεν παρατηρήθηκε στην ΟΕ, όπου οι σωστές απαντήσεις στα προβλήματα του μετα-ελέγχου μειώθηκαν σε σχέση με τον προ-έλεγχο, πιθανά επειδή έχασαν το ενδιαφέρον τους. Και στις δύο ομάδες παρατηρείται πως η δυσκολία των παιδιών αυξάνονταν όσο μεγάλωνε ο διαιρέτης της διαίρεσης.

Για τη λύση των προβλημάτων που τους δόθηκαν τα παιδιά χρησιμοποίησαν κατά βάση δύο ειδών στρατηγικές, τη στρατηγική διανομής και τη στρατηγική ομαδοποίησης ίσων ομάδων, που έχουν εμφανιστεί και σε άλλες παρόμοιες καταστάσεις διαίρεσης (βλ. Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Στα παιδιά της ΟΠ παρατηρήθηκε μια μικρή αύξηση των πιο προηγμένων στρατηγικών, όπως αυτή της δημιουργίας ομάδων. Επίσης, στον μετα-έλεγχο της ΟΠ παρατηρήθηκε η χρήση νοητικών στρατηγικών από τουλάχιστον 7 παιδιά κάτι που έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενες σχετικές μελέτες (Cheeseman et al., 2020). Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, τα παιδιά έλυναν το πρόβλημα νοητικά και μετά έδειχναν την απάντησή τους στο χαρτί δημιουργώντας τις κατάλληλες εικόνες.

Στην ομάδα ελέγχου επίσης παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση των πιο εκλεπτυσμένων στρατηγικών δημιουργίας ομάδων. Οι πιθανές αιτίες αυτού του μη αναμενόμενου αποτελέσματος διερευνήθηκαν εκ των υστέρων, ρωτώντας τη νηπιαγωγό της συγκεκριμένης τάξης αν έκανε κάτι στο διάστημα των λίγων ημερών που μεσολάβησαν, ανάμεσα στον προ-έλεγχο και τον μετα-έλεγχο που να μπορούσε να ερμηνεύσει το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, επειδή η περίοδος ήταν πριν τις διακοπές του Πάσχα, έκανε στην τάξη κάποιες δραστηριότητες ομαδοποίησης, όπου τα παιδιά καλούνταν να τοποθετήσουν πασχαλινά αυγά διαφορετικών χρωμάτων σε καλάθια. Καθώς η νηπιαγωγός της τάξης δεν ήταν ενήμερη για τους στόχους της παρούσας μελέτης για να μην επηρεάσει με κάποιον τρόπο τα αποτελέσματά της, οι δραστηριότητες αυτές δεν ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τη διαίρεση, αλλά έμενε στην ομαδοποίηση με βάση το χρώμα. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να επέδρασαν στην τάση των παιδιών να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ομαδοποίησης στα έργα διαίρεσης που τους δόθηκαν στον μετα-έλεγχο.

Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντικές επεκτάσεις της

Η συγκριμένη μελέτη είναι μια πιλοτική μελέτη που αποτελεί μέρος μια πιο διευρυμένης και συνεχιζόμενης έρευνας σχεδιασμού που εστιάζει στην ανάπτυξη της πρώιμης πολλαπλασιαστικής σκέψης. Ως τέτοια, από μόνη της υπόκειται σε πλήθος περιορισμών που μειώνουν τη δυνατότητα να προσφέρει γενικεύσιμα αποτελέσματα. Ένας βασικός περιορισμός είναι η πολύ σύντομη διάρκεια της παρέμβασης. Κάθε μαθηματική δραστηριότητα που στόχο έχει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης, όπου τα παιδιά θα μπορέσουν να διερευνήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στους αριθμούς και τις ποσότητες έχοντας τη δυνατότητα να κάνουν τις απαραίτητες γενικεύσεις που χαρακτηρίζουν τη μαθηματική γνώση θα πρέπει να πραγματοποιείται εξακολουθητικά κι όχι με σύντομες και αποσπασματικές παρεμβάσεις

(Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006; Τζεκάκη, 1996). Η επανάληψη των δραστηριοτήτων με άλλους αριθμούς και ποσότητες, σε διαφορετικές μέρες και κάτω από διαφορετικές συνθήκες θα μπορέσουν να προσφέρουν στα παιδιά τις πλούσιες μαθηματικές εμπειρίες που απαιτούνται για να οικοδομήσουν την μαθηματική γνώση (Clements & Sarama, 2023). Δυστυχώς, στην παρούσα πιλοτική μελέτη δεν ήταν δυνατόν να γίνει μια κανονική εφαρμογή της δραστηριότητας και περιοριστήκαμε σε μία σύντομη εφαρμογή της, ελπίζοντας στο μέλλον να υπάρξει η δυνατότητα να εφαρμοστεί σε πλήρη σχεδιασμό.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης ήταν το μικρό δείγμα των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου, που δεν επιτρέπει την εφαρμογή στατιστικών κριτηρίων για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Η συμμετοχή περισσότερων παιδιών στις δύο ομάδες θα μπορούσε επίσης να έχει εξισορροπήσει τις διαφορές στις ικανότητες των παιδιών που σημειώθηκαν στον προ-έλεγχο και οι οποίες δυσκολεύουν την κατανόηση των αλλαγών που συνέβησαν ως αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης. Επίσης, καθώς δεν ήταν εφικτός ένας επανέλεγχος μετά την έλευση κάποιου εύλογου χρονικού διαστήματος από την παρέμβαση, δεν δύναται να εξεταστεί η διατήρηση των μαθησιακών επιτευγμάτων πιο μακροπρόθεσμα, κάτι που θα ήταν πολύ χρήσιμο.

Όσον αφορά τα έργα που συμπεριλήφθηκαν στους ελέγχους της ικανότητας των παιδιών να κάνουν διαίρεση μέτρησης σε μια μελλοντική μελέτη που θα εστίαζε στο συγκεκριμένο ζήτημα, καλό θα ήταν να εμπλουτιστούν και με πιο δύσκολα έργα, ώστε να μην εμφανιστεί το φαινόμενο των τόσο υψηλών επιδόσεων ήδη από τον προ-έλεγχο που συσκοτίζει τις πιθανές επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης. Οι υψηλές επιδόσεις που σημείωσαν τα παιδιά στα προβλήματα διαίρεσης που τους δόθηκαν ίσως να οφείλονται στην ευκολία τους, λόγω των μικρών αριθμών που δόθηκαν, αλλά και στην παρουσία των αναπαραστάσεων που συνόδευαν το πρόβλημα. Επίσης, η επανάληψη των ερωτήσεων από την ερευνήτρια και η συχνή εστίαση στα δεδομένα και τα ζητούμενα του προβλήματος μπορεί να επηρέασαν τις απαντήσεις των παιδιών. Σε μελλοντική μελέτη, θα είχε νόημα να δοκιμαστούν πιο δύσκολα προβλήματα (βλ. για παράδειγμα Ching & Wu, 2021), με μικρότερη υποστήριξη από τη μεριά της ερευνήτριας.

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορεί να δώσουν λύση σε τέτοια προβλήματα κάνοντας χρήση των αναπαραστάσεων (Bakker et al., 2014) χωρίς αυτό απαραίτητα να σημαίνει ότι έχουν κατανοήσει τη διαίρεση ως έκφραση των συγκεκριμένων σχέσεων (Correa et al., 1998; Kornilaki & Nunes, 2005). Επίσης, ερωτήσεις που να εξετάζουν σε βάθος και αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αντίστροφη σχέση διαιρέτη και πηλίκου είναι σημαντικό να προστεθούν, καθώς η συγκεκριμένη κατανόηση, όπως έχουμε προαναφέρει, αποτελεί βασική πτυχή της εννοιολογικής γνώσης της διαίρεσης (Correa et al., 1998; Kornilaki & Nunes, 2005; Κορνηλάκη, & Nunez, 1999). Τα έργα αυτά θα ήταν χρήσιμο να έχουν δοκιμαστεί σε παιδιά μικρών ηλικιών ώστε να μπορούν να εκφραστούν εύλογες υποθέσεις όσον αφορά το αναμενόμενο επίπεδο της αρχικής ικανότητας των παιδιών για επίλυση τέτοιων έργων. Στην παρούσα μελέτη ελλείπει προηγούμενων μελετών με αντίστοιχα έργα σε παρόμοιο πληθυσμό, δεν ήταν δυνατόν να γίνουν τέτοιες υποθέσεις για τις αναμενόμενες επιδόσεις των παιδιών στα έργα του προ-ελέγχου.

Συμπεράσματα και παιδαγωγικές εφαρμογές

Παρ' όλους τους παραπάνω περιορισμούς τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προσφέρουν κάποιες ενδείξεις ότι υπάρχει δυνατότητα να ενισχυθεί η πολλαπλασιαστική σκέψη των μικρών παιδιών μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες που κινητοποιούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις σχέσεις ανάμεσα στους αριθμούς και τις ποσότητες (Cheeseman et al., 2020, 2022) και να κατανοήσουν τη διαίρεση μέτρησης. Τα αποτελέσματα αυτά μας κάνουν αισιόδοξους για τα οφέλη που θα είχε ένα περιβάλλον μάθησης που θα ενέπλεκε τα παιδιά σε δραστηριότητες που

καλλιεργούν την πολλαπλασιαστική σκέψη με πιο συστηματικό τρόπο και σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, ώστε τα παιδιά να προετοιμαστούν κατάλληλα για την κατανόηση πιο δύσκολων μαθηματικών εννοιών, όπως οι ρητοί αριθμοί (Stefe, 1994). Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η καταμέτρηση σε ομάδες, όπου όπως είπαμε παραπάνω, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εστιάσουν στις πολλαπλασιαστικές σχέσεις και να προσεγγίσουν την έννοια της σύνθετης μονάδας. Ιδανικά αυτές οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να γίνουν στα πλαίσια παιχνιδιών, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνδιαλλαγούν, να ανακαλύψουν, να εκφραστούν, να ακούσουν και να ακουστούν σε περιβάλλοντα ασφαλή και σχεδιασμένα για τις ικανότητες και τις ανάγκες τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυγητίδου, Σ. (2001). Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 13-51). Τυπωθήτω: Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Βαμβακούση, Ξ., & Καλδρυμίδου, Μ. (2018). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως εκπαιδευτικό υλικό: το παράδειγμα του πολλαπλασιαστικού εννοιολογικού πεδίου. Στο Χ. Σκουμπουρδή & Μ. Σκουμιός (Επιμ.). *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Εκπαιδευτικό υλικό Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών: Διαφορετικές χρήσεις, διασταυρούμενες πορείες μάθησης»* (σελ. 302-311), Ρόδος: Εργαστήριο Μαθησιακής Τεχνολογίας και Διδακτικής Μηχανικής του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. και Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ψηφιακή έκδοση, ISBN: 978-960-86791-9-1.
- Bakker, M., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Robitzsch, A. (2014). First-graders' knowledge of multiplicative reasoning before formal instruction in this domain. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.11.001>
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1994). Units of quantity: A conceptual basis common to additive and multiplicative structures. In G. Harrel & J. Confrey (Eds.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 121–176). State University of New York Press.
- Cheeseman, J., Downton, A., & Roche, A. (2022). Ideas of early division prior to formal instruction. In Fernández, C, Llinares, S, Gutiérrez, A., & Planas, N (Eds.), *Proceedings of the 45th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 131–138). PME.
- Cheeseman, J., Downton, A., Roche, A., & Ferguson, S. (2020). Investigating young students' multiplicative thinking: The 12 little ducks problem. *The Journal of Mathematical Behavior*, 60, 100817. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100817>
- Ching, B. H.-H., & Wu, H. X. (2021). Young children's knowledge of fair sharing as an informal basis for understanding division: A latent profile analysis. *Learning and Instruction*, 73, 101460. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101460>
- Christou, K. P., Pollack, C., Van Hoof, J., & Van Dooren, W. (2020). Natural number bias in arithmetic operations with missing numbers – A reaction time study. *Journal of Numerical Cognition*, 6(1), 22–49. <https://doi.org/10.5964/jnc.v6i1.228>
- Clements, D., H., & Sarama, J. (2023). *Τροχιές μάθησης και διδασκαλίας για τα μαθηματικά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (Ξ. Βαμβακούση & Κ. Χρήστου Π., Eds.). Gutenberg. <https://www.politeianet.gr/books/9789600124620-clements-h-douglas-gutenberg-trochies-mathisis-kai-didaskalias-gia-ta-mathimatika-stin-proscholiki-kai-proti-scholiki-ilikia-354745>
- Correa, J., Bryant, P., & Nunes, T. (1998). Young Children's Understanding of Division: The Relationship Between Division Terms in a Noncomputational Task. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 321–329.
- Fischbein, E., Deri, M., Nello, M., & Marino, M. (1985). The role of implicit models in solving problems in multiplication and division. *Journal of Research in Mathematics Education*, 16, 3–17. <https://doi.org/10.2307/748969>
- Kornilaki, E., & Nunes, T. (2005). Generalising principles in spite of procedural differences: Children's understanding of division. *Cognitive Development*, 20(3), 388–406. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.05.004>

- Sophian, C. (2017). *The Origins of Mathematical Knowledge in Childhood*. Routledge.
- Steffe, L. P. (1992). Schemes of action and operation involving composite units. *Learning and Individual Differences*, 4, 259–309.
- Steffe, L. P. (1994). Children's multiplying schemes. In *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (University of New York Press, pp. 3–39). State University of New York Press Albany, NY.
- Vergnaud, G. (1983). Multiplicative structures. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes*. Academic Press. (pp. 127–174). Academic Press.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1570854174253954688>
- Κορνηλάκη, Α & Νunez, Τ. (1999). Οι απαρχές κατανόησης της διαίρεσης. In Κούρτη, Ε (Ed.), *Τριήμερο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις, Vol. Τόμος Β'.* Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Χασάπης, Δ. (2012). Το παιχνίδι στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών. Στο Δ. Χασάπης (επιμ.) *10ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών: Το παιχνίδι στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών* (σελ. 67-88), Αθήνα.

Ένα πολύγλωσσο νηπιαγωγείο: νέες παιχνιδοποιημένες τάξεις και προκλήσεις στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Κατερίνα Μπιζώτα, Υποψήφια διδακτόρισα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., mpizotaa@nured.auth.gr

Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., mpapadopoulou@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα εστιάζει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) μέσω της παιχνιδοποίησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία. Στόχος της είναι να χαρτογραφήσει και να αναλύσει παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης σε δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς και να αναδείξει τα οφέλη που μπορεί να προσφέρουν στην εκμάθηση της Γ2. Από τη βιβλιογραφική έρευνα εντοπίστηκαν οκτώ (8) παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τις πιθανές τάξεις, αλλά και τις τρέχουσες προκλήσεις στην προσχολική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην τεχνολογία και στην αξιοποίηση των γλωσσικών ρεπερτορίων των παιδιών. Η ανάλυση δεδομένων ανέδειξε τις παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες που εφαρμόστηκαν στον υπό μελέτη πληθυσμό και τα στοιχεία σχεδιασμού παιχνιδιού που ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και γλωσσικές τους ανάγκες. Τέλος, αναδεικνύονται οι γλωσσικές πρακτικές που προσφέρουν οι παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις στην εκμάθηση της Γ2 και οι προβληματισμοί για την ένταξη της παιχνιδοποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιχνιδοποίηση, Εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, Προσχολική εκπαίδευση, Διαγλωσσικότητα

A multilingual kindergarten: Gamified trends and challenges in Second Language Learning

Katerina Bizota, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, mpizotaa@nured.auth.gr
Maria Papadopoulou, Aristotle University of Thessaloniki, SECEd, mpapadopoulou@nured.auth.gr

ABSTRACT

The research focuses on second language learning (SLL) through gamification in preschoolers with a refugee or migrant experience. It aims to map and analyze innovative gamified interventions that have been implemented in the context of preschool education in bi/multilingual populations and highlight their learning outcomes in SLL. A scoping study was conducted, and eight (8) gamified interventions were identified highlighting the possible trends and the current challenges in preschool education, emphasizing technology-enhanced education and translanguaging practices. Data analysis demonstrated the gamified technologies and game design elements that meet the social and linguistic needs of the study population. Lastly, the language practices offered by gamified interventions to children with migrant or refugee experience and the considerations for the inclusion of gamification in the educational framework of the kindergarten are highlighted.

KEY WORDS: Gamification; Second language learning; Early childhood education; Translanguaging

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα αποτελεί χώρο μετάβασης, αλλά και μόνιμης εγκατάστασης για εκατοντάδες ομάδες ανθρώπων που ακολουθούν μεταναστευτικές ή προσφυγικές διαδρομές προς την Ευρώπη. Η συνεχόμενη μετακίνηση πληθυσμών φέρνει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αντιμέτωπη με βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ετικέτα, μια κλειστή δομή με κυρίαρχα μονογλωσσικά-εθνικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχα με την διεθνή εμπειρία, στα ελληνικά σχολεία ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από γλωσσική ετερότητα (Vogel & Garcia 2017), ενώ το σύστημα εμμένει σε μονογλωσσικές πολιτικές κατευθύνσεις με φορμαλιστική δομή διδασκαλίας, καθώς απουσιάζει η κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Simopoulos & Magos 2020). Η υπερποικιλότητα (superdiversity) του μαθητικού πληθυσμού επιβάλλει την αναγκαιότητα ανακατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πράξης προς μία πλασιοθετημένη (situated) και πραξιοκεντρική (practiced) (Androulakis 2021, όπως αναφέρεται στο Garcia, Mar-Molinero & Skourtu 2021) προσέγγιση, που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Σε αυτή την κατεύθυνση, η υιοθέτηση διαγλωσσικών πρακτικών (translanguaging practices) (Garcia 2009) θα μπορούσε να δώσει νέα δυναμική στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την συμπερίληψη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως προέλευσης. Παράλληλα, μια εκπαιδευτική πρακτική, που μπορεί να κατασκευάσει ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον για να αναπτυχθεί η διαγλωσσικότητα, είναι η παιχνιδοποίηση (gamification) που βασίζεται στη δυναμική των ψηφιακών παιχνιδιών και των νέων τεχνολογικών μέσων.

Στο σύγχρονο, τεχνολογικά προσανατολισμένο, περιβάλλον το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό με διαφορετικούς όρους από ότι στο παρελθόν. Η αλλαγή αφορά τόσο τη φύση του παιχνιδιού όσο και τη θέση του μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την αναφορά της Lego foundation (των Boysen et al. 2022) τα παιδιά περνούν ολοένα και περισσότερο χρόνο σε ψηφιακούς χώρους χρησιμοποιώντας μια σειρά από εφαρμογές για κινητά τηλέφωνα, πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης και διαδικτυακά παιχνίδια σε σχέση με παλαιότερες γενεές. Η εμπλοκή των παιδιών με τον ψηφιακό κόσμο επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο που παίζουν, αλλά και τους τρόπους που μαθαίνουν (Zevenbergen 2007).

Ανάμεσα στους ποικίλους τρόπους αξιοποίησης στοιχείων παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση. Ο όρος αναφέρεται «στη χρήση στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα» (Deterding et al 2011, σελ. 45). Κοινή εφαρμογή της παιχνιδοποίησης στον εκπαιδευτικό χώρο αποτελεί η ενσωμάτωση στοιχείων βαθμολόγησης, όπως είναι οι πόντοι (points), τα διακριτά (badges) και οι κλίμακες κατάταξης (leaderboards). Στον πυρήνα της, όμως, βρίσκεται η ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών μέσω επιλεγμένων στοιχείων σχεδιασμού παιχνιδιού, όπως η αφήγηση, η φαντασία, το αίσθημα ελέγχου, η πρόκληση και η συνεργασία (Kapp 2012).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τις δυνατότητες που προσφέρει η παιχνιδοποίηση στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το παιχνίδι (παιγνιώδης διαδικασία), σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός χώρου που να διευκολύνει τις διαγλωσσικές πρακτικές δί/πολύγλωσσων πληθυσμών.

Νέες τάσεις στην Γ2: Διαγλωσσικότητα και σημειωτικά ρεπερτόρια

Την τελευταία δεκαετία στην έρευνα για τη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) καταγράφονται πιο ρευστές, πλασιοθετημένες προσεγγίσεις των γλωσσικών πόρων (Canagarajah 2017). Συγκεκριμένα, η έννοια της Γ2 φαίνεται να μετατοπίζεται από την έννοια της διαγλωσσικότητας, κατά την οποία η επικοινωνία και η ανταλλαγή νοημάτων υπερβαίνει τη χρήση των «ονοματισμένων γλωσσών», δηλαδή των κοινωνικοπολιτικά κυρίαρχων γλωσσών, και αναδεικνύει τα γλωσσικά, σημειωτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ρεπερτόρια που δημιουργούν οι χρήστες/τριες της γλώσσας προκειμένου να επικοινωνήσουν (Otheguy et al. 2015· Τσοκαλίδου 2017).

Η García (2009) ορίζει τη διαγλωσσικότητα ως την έμφυτη και φυσική πρακτική που αναπτύσσουν ομιλητές/τριες με δί/πολύγλωσσα επικοινωνιακά ρεπερτόρια σε μία προσπάθεια επικοινωνίας, παραγωγής νοήματος, σχηματισμού εμπειριών και κατανόησης της πολυτροπικής πραγματικότητα στην οποία μετέχουν. Εμπλουτίζοντας τον ορισμό, οι García και Otheguy (2019) τόνισαν ότι η διαγλωσσικότητα, εκτός από διεργασία που επιτρέπει σε ομιλητές/τριες με δί/πολύγλωσσα να χρησιμοποιούν πλήρως τα ποικίλα ρεπερτόριά τους, λειτουργεί και ως παιδαγωγική πρακτική, κατά την οποία αξιοποιείται αυτή η διεργασία για να διευκολύνει τη μάθηση και να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Έρευνες σε πολύγλωσσα πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης ανέδειξαν ότι η διαγλωσσικότητα ενισχύει τη συμμετοχή και διευκολύνει τη μάθηση (Kirsch & Seele 2020), αναπτύσσει τις πολύγλωσσικές ταυτότητες των παιδιών πρώιμης ηλικίας (Palojärvi et al. 2023) και ενσωματώνει συμπεριληπτικές πρακτικές αμφισβητώντας τις κυρίαρχες μονογλωσσικές νόρμες (Kirsch 2017). Στην εν λόγω έρευνα ο όρος Γ2 θα χρησιμοποιείται χάριν ευκολίας, χωρίς όμως να αναφέρεται στις γλώσσες αυτές καθ' αυτές, αλλά στα γλωσσικά ρεπερτόρια των ομιλητών/τριών της.

Για να επιτευχθεί, όμως, αυτή η αρμονική σύμπραξη των γλωσσών με διαγλωσσικούς όρους, οι χρήστες/τριες δί/πολύγλωσσων ρεπερτορίων οφείλουν να δημιουργήσουν έναν δικό τους ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, έναν διαγλωσσικό χώρο, όπως τον ονομάζει ο Li (2018) που τους/τις επιτρέπει να ενσωματώνουν κοινωνικούς χώρους μέσω διαφορετικών πρακτικών σε διάφορα μέρη. Αυτή η χωρική λειτουργία της Γ2 μπορεί να βελτιστοποιηθεί στην πρώιμη παιδική ηλικία με τη χρήση της τεχνολογίας ενθαρρύνοντας πολυτροπικές υβριδικές γλωσσικές πρακτικές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Novitasari et al. (2024), οι σύγχρονες πρακτικές στην εκμάθηση της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν ποικίλες προσεγγίσεις και στρατηγικές, οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, ελκυστικού και τεχνολογικά εμπλουτισμένου, μαθησιακού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, ψηφιακών παιχνιδιών και της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί έναν αναδυόμενο τομέα στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση (Jensen 2021· Korosidou & Griva 2021). Ειδικότερα, ο Kirsch (2017) υποστηρίζει ότι χρήση ψηφιακής αφήγησης προσφέρει κατάλληλο έδαφος για να ευδοκιμήσει η Γ2 επεκτείνοντας τους διαγλωσσικούς χώρους. Οι Buendgens-Kosten et al. (2019) προτείνουν τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών για να διευκολύνουν και να ενσωματώσουν τη διαγλωσσικότητα σε πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζουν θετικά τόσο το συναισθηματικό φορτίο (affective filter) όσο και τα κίνητρα αξιοποίησης του σημειωτικού ρεπερτορίου των παιδιών. Τέλος, οι Murray et al. (2024) αξιοποίησαν της παιχνιδοποίηση για να παρακινήσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν της ανάγνωση στη L2 μεταβιβάζοντας τους διαγλωσσικούς χώρους του νηπιαγωγείου στο οικογενειακό πλαίσιο.

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι τα γλωσσικά ρεπερτόρια που φέρουν τα παιδιά πρώιμης ηλικίας και ο χώρος του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2. Υπό αυτό το πρίσμα, η παιχνιδοποίηση, με την έννοια της ενσωμάτωσης στοιχείων παιχνιδιού στον εκπαιδευτικό χώρο, μπορεί να προσφέρει ένα ελκυστικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, το οποίο με τα κατάλληλα μέσα και εργαλεία προσαρμόζεται στις γλωσσικές ανάγκες και σημειωτικά ρεπερτόρια των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, διευκολύνοντας την αποτελεσματική εκμάθηση της Γ2 στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Παιχνιδοποίηση και Προσχολική εκπαίδευση

Τα ψηφιακά μέσα είναι αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμού της νέας γενιάς, των «ψηφιακών ιθαγενών», ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς έχουν μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον γεμάτο τεχνολογικές καινοτομίες (Zevenbergen 2007). Η ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία άνοιξε ένα διάλογο για/με το ψηφιακό παιχνίδι, το οποίο φέρεται να ενεργοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών εμπλέκοντάς τα σε μια εξερευνητική διαδικασία μάθησης

(Johnston 2021). Ειδικότερα, η παιχνιδοποίηση αξιοποιεί την κινητήρια φύση των ψηφιακών παιχνιδιών και οικειοποιείται κάποια από τα χαρακτηριστικά τους για να κατασκευάσει διαδραστικούς χώρους εξερεύνησης.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η παιχνιδοποίηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος, καθώς σύμφωνα με τους Lee και Hammer (2011) ένα καίριο πρόβλημα του σύγχρονου σχολείου είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να κινητοποιήσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία. Η παιχνιδοποίηση του μαθήματος ως εκπαιδευτική πρακτική έχει τη δυνατότητα να δώσει κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία προσθέτοντας σε υπάρχοντα πλαίσια ένα ή περισσότερα διαδραστικά στοιχεία που αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και προάγουν τη μάθηση (Dicheva et al. 2015· Jantke et al. 2016). Ωστόσο, πρόσφατες συστηματικές αναλύσεις τόνισαν την ασάφεια και τη δυνητικότητα των πορισμάτων υποδηλώνοντας την ανάγκη να επεκταθεί η έρευνα πάνω σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς και εκπαιδευτικούς χώρους για να φέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Manzano-León et al. 2021). Όσον αφορά τα στοιχεία παιχνιδιού, επικρατούν οι πόντοι και τα διακριτά, αλλά τείνει να παρατηρείται μια αύξηση αφηγηματικών τεχνικών (π.χ. ψηφιακή αφήγηση) (Aura et al. 2021).

Η πρακτική της παιχνιδοποίησης άρχισε να χρησιμοποιείται πρόσφατα στην προσχολική ηλικία, όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Ongoro & Mwangoka 2019· Lorenzo-Lledó et al. 2023· Tamtama et al. 2020). Στην προσχολική εκπαίδευση, μολονότι κυριαρχεί η παιγνιώδης μάθηση (Playful learning), οι δύο όροι δεν πρέπει να συγχέονται, κι αυτό γιατί, παρόλο που σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα υπάρχει αρκετό παιχνίδι, η παιχνιδοποίηση αφορά μόνο κάποια στοιχεία που δανειζόμαστε από τα ψηφιακά παιχνίδια με την παράλληλη συνδρομή της τεχνολογίας για να εμπλουτίσουμε το πλαίσιο με πολυτροπικά και διαδραστικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, η παιχνιδοποίηση δεν αντικαθιστά την παιγνιώδη διαδικασία, αλλά την ενισχύει με ένα επιπλέον περιτύλιγμα στον «μαγικό της κύκλο», όπως θα ανέφερε και ο Huizinga (1955). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Heljakka et al. (2019) οι δραστηριότητες παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση που εμπιέχουν παιχνιδοποιημένα συστήματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως παιχνιδοποιημένη παιγνιώδης μάθηση (gamified playful learning).

Τα παραδείγματα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την παιχνιδοποίηση ως εργαλείο εμπλουτισμού εκπαιδευτικών εφαρμογών και αξιοποίησης νέων τεχνολογικών μέσων, ώστε να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές (όπως στο δίγλωσσο πλαίσιο των Ongoro & Mwangoka 2019) και γνωστικές ανάγκες των παιδιών δημιουργώντας ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, αν και υπάρχει ακόμα η τάση να συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και την ακαδημαϊκή ικανότητα (Sudarmilah & Arbain 2019). Παράλληλα, τα σοβαρά παιχνίδια (serious games), όπως ορίζονται τα ψηφιακά παιχνίδια που έχουν ορισμένη εκπαιδευτική στόχευση και όχι ψυχαγωγικό σκοπό (Deterding et al. 2011), και η επαυξημένη πραγματικότητα (Augmented Reality [AR]), αρχίζουν και διεισδύουν σε παιχνιδοποιημένα πλαίσια προσχολικής αγωγής (Yilmaz et al. 2015). Τα στοιχεία παιχνιδιού που αξιοποιούνται στις εν λόγω αναδυόμενες τεχνολογίες είναι οι πόντοι, τα επίπεδα (level), η αφήγηση, οι εικονικοί χαρακτήρες και οι προκλήσεις.

Επομένως, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί η ενσωμάτωση της παιχνιδοποίησης σε συνδυασμό με αναδυόμενες τεχνολογίες για την εκμάθηση της Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση. Η παιχνιδοποίηση αποδεικνύεται μια πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική πρακτική για την ελληνική προσχολική εκπαίδευση, η αποτελεσματικότητα της οποίας έγκειται στη συστηματική μελέτη του πληθυσμού και του πλαισίου εφαρμογής (Hamari et al. 2014), καθώς ένα παιχνιδοποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Zong et al. 2022) μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν αποτελεσματικά τα νέα τεχνολογικά μέσα με παιγνιώδη τρόπο (Wei & Yang 2023).

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαίδευση παιδιών με δί/πολύγλωσσο επικοινωνιακό ρεπερτόριο

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει χώρα υποδοχής πληθυσμών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία. Οι συχνές και συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, έχουν επιφέρει αρκετές μεταβολές στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά κυρίως έχουν καταστήσει ιδιαίτερα σημαντική την ανάγκη γλωσσικής εκπαίδευσης των δί/πολύγλωσσων μαθητών/τριών στην χώρα μας. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Ύπατης Αρμοστείας (2022) τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη για ενισχυμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μια πιθανή πρακτική που θα μπορούσε να ενισχύσει τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, είναι η παιχνιδοποίηση, καθώς οι έρευνες έχουν αναδείξει την επίδρασή της στα κίνητρα και τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας παιγνιώδη εργαλεία που προάγουν τη γλωσσική ικανότητα (Dehghanzadeh et al. 2021).

Τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο μέρος τη έρευνας στην εκμάθηση της Γ2 επικεντρώθηκε, κυρίως, σε προσφυγικούς πληθυσμούς με πολύγλωσσα χαρακτηριστικά λόγω της αυξανόμενης ανθρωπιστικής κρίσης που αντιμετωπίζουν σε σχέση με άλλες δί/πολύγλωσσες ομάδες. Ειδικότερα, στα παιδιά με προσφυγικό βίωμα συνήθως παρατηρείται έλλειψη αλφαριθμητισμού στην(ις) πρώτη(ες) γλώσσα(ες), χαμηλή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιθωριοποίηση και πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Wofford & Tibi 2018). Γίνεται ορατό ότι η ομάδα των προσφύγων/ισών αντιμετωπίζει μια σειρά από προκλήσεις, οι οποίες επιβαρύνουν την πρόσβαση και δέσμευση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Drolia et al. 2019). Για να αντισταθμιστούν αυτές οι προκλήσεις, οι Castaño-Muñoz et al. (2018) προτείνουν τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών που μπορούν να διευκολύνουν την ένταξη και την εκμάθηση γλωσσών παρέχοντας ευκαιρίες συνεργασίας και καθοδηγούμενης μάθησης. Οι Tauson και Stannard (2018) εξέτασαν κριτικά έργα Edtech σε ανθρωπιστικά περιβάλλοντα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες που ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες των μαθητριών/τών, όσο και στο πλαίσιο εφαρμογής, μπορούν να βελτιώσουν αισθητά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, ένα αναδυόμενο σώμα βιβλιογραφίας αναδεικνύει την άρρηκτη σχέση της γλώσσας με τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών με προσφυγικό υπόβαθρο για την εκμάθηση της Γ2 (Cobo et al. 2020· Mogli & Papadopoulou 2018). Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αξιοποιούνται παιχνιδοποιημένοι πόροι σε ομάδες παιδιών με προσφυγική εμπειρία στο πλαίσιο μιας ατζέντας που εφαρμόζεται σε χώρες υποδοχής για να υποστηρίξει την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Miao et al. 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετές μελέτες έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες της παιχνιδοποίησης σε δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς σχολικής ηλικίας με τη μορφή ψηφιακής αφήγησης (Moutafidou & Bratitsis 2018) και πολύγλωσσων παιχνιδοποιημένων λογισμικών, όπως το Scribjab (Dagenais et al. 2017). Ομοίως, η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality [VR]) και η AR έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά πρόσφυγες για να αυξήσουν την έκθεση και την «παρουσία» τους στον κόσμο (Aman & Shiratuddin 2020). «Ειδικότερα, στην ομάδα παιδιών πρώιμης ηλικίας με δί/πολύγλωσσο επικοινωνιακό ρεπερτόριο η παιχνιδοποίηση ως διδακτικό εργαλείο μπορεί να υποστηρίξει την κοινωνική προσαρμογή δημιουργώντας «χώρους», ώστε να αναπτυχθεί η γλώσσα δημιουργικά (Guzmán-Carballo 2022). Ωστόσο, η παιχνιδοποίηση δεν έχει ακόμη εξεταστεί συστηματικά στην προσχολική εκπαίδευση σε συνάρτηση με τον προσφυγικό ή μεταναστευτικό πληθυσμό και την εκμάθηση της Γ2. Ως εκ τούτου, το άρθρο επιχειρεί να ιχνηλατήσει τη χρήση της παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση της Γ2 μικρών παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική βιογραφία και να εξετάσει αν μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της διαγλωσσικότητας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στοχοθεσία της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει και να σκιαγραφήσει παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης σε προσφυγικούς και

μεταναστευτικούς πληθυσμούς και να αναδείξει πιθανά οφέλη από την αξιοποίησή τους για τη μάθηση της Γ2, ώστε να εξεταστεί αν μπορεί να ενσωματώσει γλωσσικές πρακτικές που ενισχύουν τη διαγλωσσικότητα. Ειδικότερα, επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα (EP):

EP1. Ποια παιχνιδοποιημένα μέσα έχουν αξιοποιηθεί σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με προσφυγικό ή μεταναστευτικό βίωμα για την ενίσχυση της Γ2;

EP2. Ποια στοιχεία παιχνιδοποίησης ενισχύουν την ενασχόληση με τη Γ2 στην προσχολική εκπαίδευση;

EP3. Πώς διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 δί/πολύγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας οι παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε μία μελέτη πεδίου εφαρμογής (scoring study) σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων με παράλληλες αναζητήσεις στο διαδίκτυο, για να εντοπιστούν παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ομάδα των παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση. Επιλέχθηκε η φόρμα της πρότυπης έρευνας των Arksey και O'Malley (2005), καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ποικίλες πηγές για να χαρτογραφήσει αναδυόμενες ερευνητικές πρακτικές. Η μελέτη πεδίου εφαρμογής περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) αποσαφήνιση ερευνητικού ερωτήματος, β) επιλογή ποικίλων τρόπων αναζήτησης, γ) κατασκευή κριτηρίων επιλογής, δ) οπτικοποίηση των δεδομένων και ε) σύνοψη και περιγραφή των δεδομένων.

Αναλύοντας τον σκοπό της έρευνας, το βασικό κριτήριο επιλογής είναι η ομάδα στόχος (Πίνακα 1), που περιλαμβάνει παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, ηλικίας 3-6 χρονών, και η υποστήριξη παιχνιδοποιημένων μορφών εκπαίδευσης της Γ2. Έρευνες που επιστράτευαν απλή χρήση τεχνολογικών μέσων χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία παιχνιδιού δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό στάδιο επιλογής. Εκτός μελέτης τέθηκαν και έρευνες που αφορούν την εκμάθηση ξένης γλώσσας χωρίς να εστιάζουν στον υπό μελέτη πληθυσμό.

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού της έρευνας

Κριτήρια επιλογής	Κριτήρια αποκλεισμού
Παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία, 3-6 χρονών	Δίγλωσσα παιδιά χωρίς προσφυγικό/μεταναστευτικό βίωμα
Παιχνιδοποίηση, παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες	Ψηφιακές τεχνολογίες χωρίς ενσωματωμένα στοιχεία παιχνιδιού
Εκμάθηση της Γ2, διαγλωσσικότητα	Εκμάθηση Ξένης γλώσσας

Η αρχική αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε σε δύο βάσεις δεδομένων (Google Scholar και Association for Computing Machinery [ACM]), όπου εντοπίστηκαν συνολικά 1157 έρευνες (Google Scholar N=1030, ACM N=127). Κατά την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από όρους με βασικούς άξονες την παιχνιδοποίηση, την προσχολική ηλικία και την Γ2 (ενδεικτικά: [(gamification OR “game-based” OR “serious games” OR “digital games”) AND (preschool OR “early childhood” OR kindergarten) AND (“second language” OR L2) AND (migrant OR newcomer OR refugee)]). Για την επιλογή και τον αποκλεισμό των ευρεθεισών ερευνών από τη διαδικασία της ανάλυσης διαβάστηκαν, αρχικά, οι περιλήψεις, και αποκλείστηκαν μελέτες που, μολονότι έκαναν αναφορά στον όρο παιχνιδοποίηση ή σε αναδυόμενες τεχνολογίες, δεν αφορούσαν τον υπό μελέτη πληθυσμό, αλλά την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Επιλέχθηκαν έρευνες που έκαναν χρήση σοβαρών παιχνιδιών, AR/VR με παιχνιδοποιημένο περιεχόμενο, όπως και λογισμικά πρωτότυπα χωρίς εφαρμοσμένη μελέτη. Συνολικά εντοπίστηκαν επτά (7) έρευνες στις βάσεις δεδομένων που αφορούσαν δί/πολύγλωσσους πληθυσμούς προσχολικής εκπαίδευσης και ενσωμάτων κάποια μορφή παιχνιδοποίησης κάνοντας χρήση του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών. Έγιναν παράλληλα αναζητήσεις στο διαδίκτυο σε βάσεις δεδομένων διεθνών οργανισμών (π.χ.

European Commission, United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]) και εντοπίστηκε άλλη μια έρευνα.

Πίνακας 2. Καταγραφή των βασικών μεταβλητών των επιλεγμένων άρθρων

Συγγραφείς και Χώρα	Παιχνιδοποιημένο εργαλείο	Συμμετέχοντες/ουσες και Πλαίσιο	Στοιχεία παιχνιδιού	Στοχοθεσία
Dagla και Roussou (2018) Ελλάδα	AR εφαρμογή	29 παιδιά 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Αφήγηση Συνεργασία Αυτονομία	Να εξετάσει τη συμβολή της AR εφαρμογής στα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών και την προώθηση της κοινωνικής ένταξης
Holmen και Nielsen (2005) Δανία	VR παιχνίδι Bobo and Apples	3-5 χρονών 2 δημόσια νηπιαγωγεία Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Εικονικοί χαρακτήρες Πόντοι Ανατροφοδότηση Σενάριο Επίπεδα	Να εξετάσει αν το VR παιχνίδι μπορεί να υποστηρίξει την εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών
Breitbarth et al. (2018) Γερμανία	Exergame με διαδραστική κονσόλα χορού Hopscotch	20 παιδιά, 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Προσφυγικό υπόβαθρο	Ανατροφοδότηση Πόντοι Επίπεδα Αυτονομία Συνεργασία	Να εξετάσει αν το HOPSCOTCH μπορεί να υποστηρίξει την κατάκτηση της γερμανικής ως Γ2
Rynnönen et al. (2022) Μπαγκλαντές	Ψηφιακά παιχνίδια Ψηφιακό διαδραστικό βιβλίο	359 παιδιά εκτός σχολείου, 5 – 7 χρονών Μη τυπική εκπαίδευση Παιδιά εκτός σχολείου με προσφυγικό βίωμα	Σενάριο Πόντοι Ανατροφοδότηση Ελευθερία επιλογών Μini παιχνίδια-Επίπεδα	Να διερευνήσει την επίδραση ψηφιακών παιχνιδοποιημένων παρεμβάσεων στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού στη Γ2
Schulz et al. (2020) Νορβηγία	Κοινωνικά ρομπότ	15 παιδιά, 4 – 6 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Πόντοι Ανατροφοδότηση Επίπεδα	Να υποστηρίξουν την εκμάθηση των Νορβηγικών ως Γ2
Piziak (2021), Αμερική	Exergame και δίγλωσσο επιτραπέζιο	200 παιδιά, 3-5 χρονών Δημόσιο νηπιαγωγείο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Σενάριο Ανατροφοδότηση Εικονικοί χαρακτήρες	Να αυξήσει την κατανάλωση υγιεινών τροφίμων και την φυσική άσκηση ισπανόφωνων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας με τη χρήση δίγλωσσου περιεχομένου
Niklas et al. (2020) Γερμανία	Σοβαρά παιχνίδια	190 παιδιά, 1,5–7 χρονών Οικογενειακό πλαίσιο Μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο	Ανατροφοδότηση Πόντοι/Διακριτά	Να εξετάσει αν τα παιχνιδοποιημένα σοβαρά παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τους γονείς στην παροχή υψηλής ποιότητας οικιακών περιβαλλόντων μάθησης (home learning environments) και αν επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της Γ2
Nurhas et al (2019), Γερμανία	Πλατφόρμα με Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πηγές και ψηφιακή αφήγηση	3-6 χρονών Προσφυγικό υπόβαθρο	Ψηφιακή αφήγηση Συνεργασία Αυτονομία Ανατροφοδότηση	Να σχεδιαστεί ένα πολύγλωσσο λογισμικό για την εκμάθηση της Γ2

Από τη μελέτη πεδίου εντοπίστηκαν οκτώ (8) έρευνες που πληρούν όλα τα κριτήρια ένταξης. Η οπτικοποίηση των δεδομένων αποτυπώνεται στον Πίνακα 2, όπου παρουσιάζονται

τα βασικά ερευνητικά δεδομένα του κάθε άρθρου. Ο πίνακας περιέχει τις εξής μεταβλητές: α) συγγραφείς και χώρα υλοποίησης, β) το παιχνιδιοποιημένο εργαλείο, β) τους συμμετέχοντες και το πλαίσιο, γ) τα στοιχεία παιχνιδιού και δ) την στοχοθεσία της κάθε έρευνας σε σχέση με τη δί/πολύγλωσση επικοινωνιακή κατάσταση.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΣΥΝΟΨΗ

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, υιοθετήθηκε μικτή μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, ξεκινώντας με ποσοτική ανάλυση των δομικών στοιχείων των ερευνών. Εντοπίστηκαν πέντε (5) εφαρμοσμένες παρεμβάσεις, μία σε πιλοτικό στάδιο και δύο (2) έρευνες σχεδιασμού λειτουργικών συστημάτων (game design) χωρίς στάδιο εφαρμογής. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες/ουσες, μία έρευνα εφαρμόστηκε σε παιδιά εκτός σχολείου, τέσσερις (4) σε μικτό τμήμα δημόσιας εκπαίδευσης, μία υλοποιήθηκε στα πλαίσια της οικογένειας παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και δύο (2) σχεδιάστηκαν αμιγώς για προσφυγικούς πληθυσμούς στην τυπική εκπαίδευση. Τα στοιχεία σχεδιασμού παιχνιδιού που εντοπίστηκαν παρουσιάζονται στην Εικόνα 1 (EP2).



Εικόνα 1. Στοιχεία παιχνιδιού που εντοπίστηκαν στις επιλεγμένες έρευνες.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποιοτική περιγραφική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πάνω στους κώδικες που εντοπίστηκαν από την ανάλυση των παιχνιδιοποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες, 2. Στοιχεία παιχνιδιού, 3. (Δια)γλωσσικά οφέλη και Προβληματισμοί.

1. Παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα, οι παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες που έχουν εφαρμοστεί σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με προσφυγικό ή μεταναστευτικό βίωμα είναι οι εξής: AR και

VR, Σοβαρά παιχνίδια, βιντεοπαιχνίδια φυσικής άσκησης (Exergames), Κοινωνικά ρομπότ και Πλατφόρμες ψηφιακής αφήγησης.

AR και VR: Δύο έρευνες αξιοποίησαν τις δυνατότητες που προσφέρουν η AR και η VR. Οι Dagla και Rousou (2018) χρησιμοποίησαν μια εφαρμογή AR σε μια πολυπολιτισμική τάξη προσχολικής ηλικίας για να διερευνήσουν αν η εφαρμογή Augmented Reality Aurasma έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τόσο τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών, όσο και να προαγάγει τη δημιουργική σκέψη και την κοινωνική ένταξη παιδιών μη προνομιούχων τάξεων μέσω συνεργατικής παραγωγής ψηφιακών, πολυτροπικών αφηγήσεων. Μέσω της ψηφιακής αφήγησης και των οπτικοακουστικών εργαλείων της AR εφαρμογής, οι χρήστρες/στες δι/πολύγλωσσων ρεπερτορίων κατάφεραν να δημιουργήσουν μια ιστορία με εικονογραφήσεις, βίντεο, κινούμενα σχέδια, χωρίς λεκτικούς περιορισμούς, ενώ παράλληλα αλληλοεπίδρασαν με το σύνολο της τάξης. Αυτό το διαδραστικό μέσο παρείχε εναλλακτικούς τρόπους για να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη χρήση της γλώσσας. Συνοπτικά, το εργαλείο AR υποστήριξε την εκμάθηση της Γ2 ενθαρρύνοντας τη συνεργατική χρήση της γλώσσας και εμπλέκοντας τα παιδιά μέσω οπτικών και ακουστικών βοηθημάτων στη δημιουργία ιστοριών με προσιτό και ευχάριστο τρόπο. Η έρευνα των Holmen και Nielsen (2005) παρουσιάζει τον σχεδιασμό ενός παιχνιδιού VR. Το «Bobo and Apples» είναι ένα από τα πρότυπα λογισμικά παιχνίδια του SAME4KIDS, ένα πρόγραμμα παιχνιδιών με ποικίλες γλώσσες για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι VR είχε σχεδιαστεί για να διδάσκει ταυτόχρονα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και την πρώτη γλώσσα των παιδιών, όπως και απλά μαθηματικά, σε ένα πλαίσιο εικονικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιώντας κυρίως οπτικές εικόνες, κινούμενα σχέδια και ήχο.

Σοβαρά παιχνίδια: Στη μελέτη τους, ο Rynnönen και οι συνεργάτες του (2022), διερεύνησαν τη ψηφιακή μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (Digital Game-based Learning, DGBL) αξιολογώντας την καταλληλότητά της για την οικοδόμηση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία που παρακολουθούσαν μαθήματα σε μη τυπικές δομές εκπαίδευσης. Υπό αυτές τις συνθήκες, η έρευνα εξέτασε εάν το εμπορικό εκπαιδευτικό παιχνίδι, «Clever Kids University, Pre-K» μπορεί να αξιοποιηθεί ως αποκλειστικό μέσο για την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού στη Γ2 και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, σε περιπτώσεις όπου η τυπική εκπαίδευση δεν είναι εφικτή. Στην ίδια κατηγορία ανήκει το μακροχρόνιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Niklas et al. (2020), το Learning4Kids project, που είχε ως στόχο την ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας παιδιών με δι/πολύγλωσσο γλωσσικό ρεπερτόριο στην ανάπτυξη του γραμματισμού (δηλ. λεξιλόγιο, αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση και αναγνωστική κατανόηση). Ειδικότερα, δύο ομάδες παρέμβασης έλαβαν τάμπλετ με εγκατεστημένα, παιχνιδοποιημένα, σοβαρά παιχνίδια που υποστήριζαν την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου δημιουργώντας ένα διεγερτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι. Τα τάμπλετ περιείχαν, επίσης, ηλεκτρονικά και ηχητικά βιβλία με διαδραστικό περιεχόμενο και στοιχεία παιχνιδιού. Συνδυάζοντας ελκυστικά ψηφιακά εργαλεία, γονική υποστήριξη και δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, η παρέμβαση παρείχε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της Γ2 στην προσχολική ηλικία, βοηθώντας τα παιδιά να προετοιμαστούν για την ένταξη τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Exergames: Η Breitbarth και οι συνεργάτες της (2018) σχεδίασαν ένα exergame, το HOPSCOTCH, εξετάζοντας αν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο για την υποστήριξη νεοφερμένων παιδιών στην κατάκτηση της γερμανικής γλώσσας ως Γ2. Το HOPSCOTCH εφαρμόστηκε σε ένα πολυπολιτισμικό τμήμα με υψηλό ποσοστό παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εγκατάσταση της διαδραστικής κονσόλας χορού (dancing pads) ήταν ελεύθερα προσβάσιμη καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, για μια ομάδα περίπου 20 παιδιών, λειτουργώντας ως ελεύθερο παιχνίδι για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Επιπλέον, το παιχνιδοποιημένο εργαλείο προώθησε τη συνεργασία μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων και γλωσσικών ρεπερτορίων ενισχύοντας τις μικτές κοινωνικές ομάδες. Στην

έρευνα του ο Piziak (2021) σχεδίασε δύο δίγλωσσα παιχνίδια για να βελτιώσει την κατανάλωση υγιεινών τροφίμων και να ενισχύσει την σωματική άσκηση ισπανόφωνων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας του Τέξας, αξιοποιώντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια των παιδιών. Συγκεκριμένα, σχεδίασε ένα δίγλωσσο παιχνίδι μίνιγκο και ένα exergame, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το λεξιλόγιο με φυσικό τρόπο. Το exergame ενσωμάτωνε οικείους χαρακτήρες ζώων, τα οποία παρήγαγαν δίγλωσσο επικοινωνιακό λόγο, κινητοποιώντας τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Συνδυάζοντας δίγλωσσο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τη διαδραστική αφήγηση με πολιτισμικά κατάλληλο υλικό, η παιχνιδοποιημένη παρέμβαση κατάφερε να πραγματοποιήσει τον εκπαιδευτικό της στόχο.

Κοινωνικά ρομπότ: Οι Schulz et al. (2021) έκαναν χρήση κοινωνικών ρομπότ (social robots) για να βελτιώσουν την εκμάθηση της Γ2 σε παιδιά με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο σε παιδικούς σταθμούς της Νορβηγίας. Η μακροχρόνια παρέμβαση είχε ως στόχο την ενίσχυση του προγράμματος ανάπτυξης λεξιλογίου Language Shower με τη χρήση μιας εφαρμογής και ενός κοινωνικού ρομπότ. Το νέο πρόγραμμα, Digital Language Shower όπως ονομάστηκε, ήταν μια ψηφιοποιημένη έκδοση του υπάρχοντος προγράμματος αποτελούμενο από θεματικές λεξιλογίου με τρεις διαφορετικές επιλογές εκμάθησης του υλικού. Αυτή η ψηφιακή μορφή συνέθετε ένα παιχνιδοποιημένο σύστημα μάθησης με διάχυτα στοιχεία επιλογών και επιπέδων. Το ρομπότ υποστήριζε την εκμάθηση της Γ2 συνδυάζοντας οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, το ρομπότ εμφάνιζε μια εικόνα ενός αντικειμένου και ζητούσε από το παιδί να το περιγράψει παρέχοντας προφορική ανατροφοδότηση.

Πλατφόρμα ψηφιακής αφήγησης: Ο Nurhas και οι συνεργάτες του (2019) ανέπτυξαν μια σειρά από αρχές σχεδιασμού για τη δημιουργία ενός συνεργατικού χώρου μάθησης, μιας ψηφιακής πλατφόρμας, όπου εκπαιδευτικοί, φυσικοί ομιλητές/τριες της Γ2 και παιδιά προσφύγων/ισσών συν-δημιουργούν δι/πολύγλωσσες ψηφιακές αφηγήσεις για να ενισχύσουν και να νοηματοδοτήσουν την εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών (δηλ. Γ2 και μητρικής) μέσω μιας υβριδικής μορφής γλώσσας. Οι προτεινόμενες αρχές σχεδιασμού κατέγραψαν μια σειρά από στοιχεία παιχνιδιού, τα οποία θεωρήθηκαν κατάλληλα για την ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας με προσφυγικό υπόβαθρο, ώστε να αναπτυχθεί μια πλατφόρμα που ενσωματώνει ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους και διαφορετικούς τύπους μέσων για την κατασκευή δι/πολύγλωσσων οπτικοακουστικών αφηγήσεων.

2. Στοιχεία παιχνιδιού

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα στοιχεία παιχνιδοποίησης που φαίνεται να έχουν θετικό αποτύπωμα στην εκμάθηση της Γ2 για τον υπό μελέτη πληθυσμό είναι: η αφήγηση, οι πόντοι/ανατροφοδότηση, ελευθερία επιλογών/αυτονομία, η συνεργασία, τα επίπεδα και οι εικονικοί χαρακτήρες.

Αφήγηση: Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων η αφήγηση ενσωματώθηκε σε 5 από τις 8 παιχνιδοποιημένες παρεμβάσεις. Στην έρευνα των Dagla και Rousou (2018), η αφήγηση εντοπίζεται σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιώντας ποικίλους αναπαραστατικούς τρόπους. Τα παιδιά δημιούργησαν ψηφιακές αφηγήσεις εμπνεόμενα από ένα εικαστικό έργο. Η ιστορία τους εμπλουτίστηκε με εικονογράφηση και παιχνίδι ρόλων σε βίντεο, προσδίδοντας ένα πρόσθετο πλέγμα πολυτροπικότητας μέσω της AR εφαρμογής. Σε αυτό το πλαίσιο, η ψηφιακή αφήγηση δημιούργησε ένα «χώρο» όπου οι χρήστες/στρίες δι/πολύγλωσσων ρεπερτορίων μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τη Γ2 φυσικά μέσα από διαφορετικά σημειωτικά μονοπάτια. Επίσης, σε δύο έρευνες η αφήγηση ενσωματώθηκε σε σοβαρά παιχνίδια με τη μορφή ψηφιακών ιστοριών (Holmen & Nielsen 2005· Rynnönen et al. 2022). Συγκεκριμένα, στο VR παιχνίδι των Holmen και Nielsen (2005) η πλοκή νοηματοδότησε τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών και τη χρήση πολλαπλών γλωσσών ως φυσικής πρακτικής σε μια επικοινωνιακή κατάσταση. Για παράδειγμα, καθώς ξεδιπλώνεται η

πλοκή, εμφανίζονται ενώπιον του εικονικού χαρακτήρα γλωσσικές ενδείξεις σε διαφορετικές γλώσσες κάθε φορά, διασφαλίζοντας ότι τα δί/πολύγλωσσα παιδιά εκτίθενται συνεχώς σε όλο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους. Στη μελέτη των Nurhas et al. (2019) η ψηφιακή αφήγηση μετατράπηκε σε μέσο αλληλεπίδρασης με δί/πολύγλωσσο περιεχόμενο με ευέλικτες εξατομικευμένες ρυθμίσεις, όπως την επιλογή ακουστικών δίγλωσσων σύντομων κειμένων. Τέλος, το σενάριο του Piziak (2021) αναπτύχθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ελκυστικό και συνυφασμένο με την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών. Κάθε σενάριο κατέληγε σε έναν διάλογο μεταξύ παιδιών και εικονικών χαρακτήρων με δίγλωσσο περιεχόμενο προκειμένου να αποθηκευτεί το νέο λεξιλόγιο με έναν διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενο χαρακτηρίστηκε πολιτισμικά κατάλληλο και αυθεντικό, όχι μόνο για τον δίγλωσσο χαρακτήρα του, αλλά και λόγω της ομοιότητας της «εικονικής ζωής» των ζώων με την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών. Για παράδειγμα, ως αυθεντική δραστηριότητα επιλέχθηκε η συγκομιδή καρπών από τα ζώακια, διότι οι περισσότεροι γονείς των μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία απασχολούνται με αγροτικές εργασίες. Άρα το λεξιλόγιο ήταν άμεσα εφαρμόσιμο στην καθημερινή ζωή των παιδιών με μεταναστευτικό βίωμα.

Πόντοι/ανατροφοδότηση: Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι πόντοι και η ανατροφοδότηση αξιοποιούνται συνδυαστικά σε αρκετά παιχνιδιοποιημένα συστήματα (N=5). Συνήθως, η ανατροφοδότηση συνδεόταν με ένα σύστημα πόντων προκειμένου να προσδώσει έλεγχο πάνω στη γλωσσική εμπειρία των παιδιών διαμέσου ποσοτικών δεδομένων (Breitbarth et al. 2018· Niklas et al. 2020· Rynhönen et al 2022). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Niklas et al. (2020), το οικογενειακό πλαίσιο ενισχύθηκε μέσω ενός συστήματος επιβράβευσης (π.χ. για κάθε 30 λεπτά χρήσης της εφαρμογής ψηφιακά διακριτά παρέχονταν στα παιδιά) και ανατροφοδότησης. Η συγκεκριμένη μορφή παιχνιδιοποιημένου συστήματος συνέβαλε στην καταμέτρηση και αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο σε δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση και γραφή γραμμάτων, η φωνολογική επίγνωση κ.α., ενημερώνοντας εβδομαδιαία τις οικογένειες που πραγματοποιούσαν την παρέμβαση σχετικά με την πρόοδο και το επίπεδο που έχουν κατακτήσει τα παιδιά τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Shulz και των συνεργατών του (2021), όπου το κοινωνικό ρομπότ παρείχε επιβράβευση τόσο λεκτικά, όσο και με τη μορφή χορού και κατάλληλων εφέ φωτός και ήχου. Οι πόντοι σε αυτό το πλαίσιο δε λειτουργούσαν ανταγωνιστικά, αλλά ως σύμβολα μέτρησης της προσωπικής ικανότητας και της αίσθησης επίτευξης.

Ελευθερία επιλογών/αυτονομία: Σε κάποιες έρευνες καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του παιχνιδιοποιημένου συστήματος έπαιξε το αυξημένο αίσθημα ελέγχου πάνω στη μάθηση και η αυτονομία, καθώς τα παιδιά είχαν την ελευθερία να επιλέξουν το περιεχόμενο ή/και το ψηφιακό εργαλείο που τα ενδιέφερε. Στην έρευνα των Rynhönen et al. (2022), το παιχνιδιοποιημένο ψηφιακό παιχνίδι πρόσφερε σε παιδιά εκτός σχολείου με προσφυγικό υπόβαθρο που διέμεναν σε καταυλισμούς, ελευθερία επιλογής γλωσσικών εργασιών-ενοτήτων και εξερεύνηση του εικονικού γλωσσικού χώρου, ώστε να έρθουν σε επαφή με τη Γ2 σε περιβάλλοντα με περιορισμένο ανθρώπινο διδακτικό δυναμικό. Στην παρέμβαση των Breitbarth et al. (2018), παιχνιδιοποιώντας τη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν να ασχοληθούν με τις γλωσσικές ασκήσεις της Γ2 εθελοντικά χωρίς καθοδήγηση. Τέλος, το κοινωνικό ρομπότ λειτουργούσε ως βοηθός εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να το χρησιμοποιούν ελεύθερα, καθώς παρείχε ελκυστικά στοιχεία παιχνιδιού εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική πράξη και παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία (Schulz et al. 2020).

Συνεργασία: Η συνεργασία κρίθηκε ως σημαντικό συστατικό μιας αποτελεσματικής παρέμβασης με παιχνιδιοποιημένα στοιχεία για την ομάδα παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο (N=3). Στην έρευνα των Breitbarth et al. (2018), τα παιδιά είχαν τη

δυνατότητα να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν τον γλωσσικό στόχο με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν νέες μικτές κοινωνικές ομάδες. Ένα παιχνιδιοποιημένο σύστημα που υποστηρίζει τη συνεργατική ενασχόληση με τη γλωσσική ποικιλία σε πραγματικό χρόνο παρουσιάζεται στην έρευνα των Nurhas et al. (2019). Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του λογισμικού, η συν-δημιουργία ιστοριών αναμένεται να δώσει τη δυνατότητα στους δί/πολύγλωσσους μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία προσχολικής ηλικίας να αξιοποιήσουν πολλαπλές γλώσσες σε έναν ψηφιακό χώρο, ώστε να αλληλεπιδράσουν τόσο με φυσικούς ομιλητές/τριες της γλώσσας-στόχο, όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό μέσω ελκυστικών, πολυτροπικών πόρων (όπως επιλογή χαρακτήρων, εγγραφή φωνής ή προσθήκη εικόνων). Τέλος, η εκπαιδευτική παρέμβαση των Niklas et al. (2020) επεκτάθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργώντας ένα πλέγμα συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (οικογένεια-σχολείο-παιδιά).

Επίπεδα: Τα επίπεδα, το πιο χαρακτηριστικό κομμάτι των βιντεοπαιχνιδιών, εντοπίστηκαν σε τέσσερις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Breitbarth et al. 2018· Rynnönen et al. 2022· Schulz et al. 2020). Στη βάση του VR (Holmen & Nielsen 2005), όμως, χρησιμοποιήθηκαν με έναν ξεχωριστό τρόπο. Τα επίπεδα όχι μόνο αύξησαν την πρόκληση και τα κίνητρα, αλλά ενσωμάτωσαν πολλά μικρά παιχνίδια (mini games), ειδικά σχεδιασμένα για την ταυτόχρονη εμπειρία πολλών γλωσσών (Χώρα διαμονής, γλώσσα κάθε γονέα, κοινή γλώσσα γονέα, προτιμώμενη 1η και 2η γλώσσα). Σε κάθε υψηλότερο επίπεδο, ενσωματώνονταν περισσότερες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η επανάληψη απλών λέξεων και η δημιουργία προτάσεων.

Εικονικοί χαρακτήρες (avatar): Σε κάποιες έρευνες (N=2) χρησιμοποιήθηκαν εικονικοί χαρακτήρες που τείνουν να αντιπροσωπεύουν τα ίδια τα παιδιά. Ο χαρακτήρας του Bobo, για παράδειγμα, αποτελεί μια τυπική αναπαράσταση ενός μικρού παιδιού (Holmen & Nielsen 2005). Τέλος, η χρήση εικονικών χαρακτήρων ζώων στην παρέμβαση του Piziak (2021) βοήθησε στην υπέρβαση ζητημάτων φυλής, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, και έμφυλων ρόλων, καθώς και τα δύο φύλα ήταν παρόντα και αντιμετωπίζονταν ισότιμα.

3. (Δια)γλωσσικά οφέλη και Προβληματισμοί

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το πώς ενισχύουν οι παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις τις διαγλωσσικές πρακτικές και τη δημιουργία διαγλωσσικών χώρων στην προσχολική παρατηρούνται τα κάτωθι (δια)γλωσσικά οφέλη και οι αντίστοιχοι προβληματισμοί.

(Δια)γλωσσικά οφέλη: Σύμφωνα με τις υπό μελέτη παρεμβάσεις, η αύξηση της δέσμευσης και της συμμετοχής στη μαθησιακή εμπειρία, καθώς και η δημιουργία ενός ευχάριστου, διαδραστικού, συνεργατικού περιβάλλοντος, διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2. Οι περισσότερες έρευνες έδειξαν ότι η χρήση παιχνιδιοποιημένων εφαρμογών ενθαρρύνει τη συμμετοχή των δί/πολύγλωσσων πληθυσμών προσχολικής ηλικίας στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ελκυστικού, πολυτροπικού περιεχομένου και ενεργοποιεί τα κίνητρα ενασχόλησης με το σημειωτικό, γλωσσικό ρεπερτόριο (Breitbarth et al. 2018· Dagla & Rousou 2018· Rynnönen et al. 2022· Schulz et al. 2020). Ειδικότερα, σε τρεις (3) παρεμβάσεις σχεδιάστηκε δί/πολύγλωσσο υλικό (Holmen & Nielsen 2005· Nurhas 2029· Piziak 2021) επιτρέποντας στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε πολλαπλές γλώσσες. Αυτή η ελευθερία εναλλαγής μεταξύ γλωσσών μιμείται τα φυσικά μοτίβα επικοινωνίας και υποστηρίζει την αυθεντική χρήση της γλώσσας. Η AR εφαρμογή (Dagla & Rousou 2018) και το κοινωνικό ρομπότ (Shulz et al. 2021) ως προηγμένες τεχνολογίες, αύξησαν την ενεργό συμμετοχή των μικρών παιδιών. Επιπλέον, παιχνιδιοποιημένες τεχνολογίες υπόσχονται ενδυνάμωση της αυτενέργειας των παιδιών να χειριστούν δημιουργικά την εκμάθηση της Γ2 τους, είτε αυτόνομα σε ένα ασφαλές, ψηφιακό περιβάλλον (Breitbarth et al. 2018), είτε συνεργατικά με τους συμμαθητές/τριές τους (Nurhas et al. 2019). Τέλος, οι παιχνιδιοποιημένες μορφές μάθησης φαίνεται να δημιουργούν μια διασκεδαστική και υποστηρικτική μαθησιακή ατμόσφαιρα με

αποτέλεσμα να αξιολογείται το γλωσσικό ρεπερτόριο των δί/πολύγλωσσων παιδιών, καθώς κάποιες παρεμβάσεις (N=3) αξιοποίησαν τόσο τη Γ2 όσο και τις μητρικές τους γλώσσες. Τέλος, μέσω πόντων και θετικής ανατροφοδότησης, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου διασκεδαστικά και χωρίς να βιώσουν άγχος (Breitbarth et al. 2018· Niklas et al. 2020· Rynhönen et al. 2022) αξιοποιώντας το στοιχείο της επαναλαμβανόμενης εξάσκησης πάνω στα νέα γλωσσικά μοτίβα για να βελτιώσουν τις βαθμολογίες τους και να κατακτήσουν τον επιδιωκόμενο εκπαιδευτικό στόχο.

Προβληματισμοί: Αναδύθηκαν, ωστόσο, και κάποιες προκλήσεις κατά την εφαρμογή των παιχνιδοποιημένων παρεμβάσεων που συνδέονται ως επί το πλείστον με τεχνικά ζητήματα, όσο και με παρωχημένες αντιλήψεις σχετικά με την αντιμετώπιση του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί η παρέμβαση των Schulz et al. (2021), όπου η πρόοδος των δί/πολύγλωσσων παιδιών κατανεμήθηκε άνισα. Μερικά παιδιά δεν παρουσίασαν καθόλου πρόοδο, ενώ καταγράφηκε και πτώση βαθμολογιών. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ερευνητών, η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος εμφάνισε αδυναμίες, καθώς το λεξιλόγιο διδασκόταν με έναν αρκετά παραδοσιακό τρόπο μέσω απομνημονεύσεων και επαναλήψεων, που ίσως δεν ήταν δυνατό να παράγει σημαντικές βελτιώσεις στη Γ2 με ή χωρίς τη χρήση ρομπότ. Ωστόσο, η βασική αδυναμία εντοπίστηκε στο ίδιο το ρομπότ. Τα τεχνικά προβλήματα που παρουσίαζε τακτικά (κυρίως στην αναγνώριση της ομιλίας) φάνηκε να μειώνουν το κίνητρο και την μαθησιακή εμπειρία των χρηστών. Όπως γίνεται εμφανές από τα αποτελέσματα της παρέμβασης, κάθε καινοτόμα προσθήκη δεν επιφέρει πάντα τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, αν δε συνδυαστεί με τις κατάλληλες γλωσσικές πρακτικές και δεν ληφθούν υπόψη προβλήματα τεχνικής φύσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η παιχνιδοποίηση φαίνεται να προσφέρει νέες προοπτικές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης ενισχύοντας την εκμάθηση της Γ2 στην περίπτωση των παιδιών με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στο νηπιαγωγείο (Zong et al. 2022). Η αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποίησης συνδέεται με τα σχεδιαστικά στοιχεία της, αλλά και με παραμέτρους που αφορούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου (Hamari, Koivisto & Sarsa 2014). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις παιχνιδοποιημένες τεχνολογίες και τα στοιχεία παιχνιδιού που φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου και την προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψη τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους και το πλαίσιο εφαρμογής.

Ο μικρός αριθμός παρεμβάσεων που εντοπίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι πρόκειται για ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας με ενθαρρυντικά αποτελέσματα ως προς την καταλληλότητα των διαθέσιμων, παιχνιδοποιημένων, εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνολογιών στην εκμάθηση της Γ2. Ειδικότερα, οι τεχνολογίες AR και VR μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που συνδυάζουν τον πραγματικό και τον εικονικό χώρο με τρόπο που απελευθερώνει τον κοινωνικό χώρο και υποστηρίζει τη χρήση ποικίλων αναπαραστατικών τρόπων (Aman & Shiratuddin 2020). Όσον αφορά τα σοβαρά παιχνίδια, φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα σε πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. οικογενειακό πλαίσιο, καταυλισμούς) προσφέροντας εξατομικευμένη γλωσσική διδασκαλία σε διαβαθμισμένα επίπεδα και ένα ασφαλές, διαδραστικό, ψηφιακό περιβάλλον εξάσκησης της γλώσσας-στόχου (Castaño-Muñoz et al. 2018). Από την άλλη, τα exergames παρέχουν ευκαιρίες διάδρασης με τη Γ2 σε συνδυασμό με τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών, αίροντας το γλωσσικό εμπόδιο και δημιουργώντας έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό χώρο κοινωνικής μάθησης (Breitbarth et al. 2018· Piziak 2021). Τέλος, πλατφόρμες με ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους διευκολύνουν τη διαχείριση του όγκου εργασίας των εκπαιδευτικών και παρέχουν τη

δυνατότητα συν-δημιουργίας περιεχομένου σε πολλαπλές γλώσσες και επικοινωνιακά ρεπερτόρια (Nurhas et al. 2019).

Από τις έρευνές που εξετάστηκαν επιβεβαιώθηκε η σχέση μεταξύ αυξημένης δέσμευσης και εκμάθησης της Γ2 (Kirsch & Seele 2020), σε παιδιά με προσφυγική ή μεταναστευτική βιογραφία, όταν αξιοποιούνται επιλεγμένα στοιχεία παιχνιδιού (Jankte et al. 2016· Lee & Hommer 2011). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αφήγηση, όπως προτάσσει και η σύγχρονη βιβλιογραφία (Aura et al. 2021), η οποία αξιοποιήθηκε με τρεις διαφορετικούς τρόπους για να συσχετιστεί με τον συγκεκριμένο πληθυσμό: α) ως ενσωματωμένο σενάριο στο επιλεγμένο παιχνιδιοποιημένο μέσο (π.χ. σοβαρά παιχνίδια), β) ως επικοινωνιακή δραστηριότητα διαλόγου με εικονικούς χαρακτήρες και γ) ως εργαλείο συν-δημιουργίας πολυτροπικών ιστοριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο έρευνες, στις οποίες ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και του σεναρίου βασίστηκε στις εμπειρίες και το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών (Holmen & Nielsen 2005· Piziak 2019), επιβεβαιώνουν τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών που υποστηρίζουν την ενσωμάτωση πολιτισμικά κατάλληλου υλικού (Tauson & Stannard (2018) σε παιχνιδιοποιημένα συστήματα προσχολικής αγωγής που συγκλίνουν με τις γλωσσικές ανάγκες των δί/πολύγλωσσων παιδιών (Korosidou & Griva 2021). Τέλος, καταγράφηκαν παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις, οι οποίες αξιοποίησαν τη μητρική γλώσσα των δί/πολύγλωσσων παιδιών, παράλληλα με την Γ2 ως απαραίτητη μονάδα σχεδιασμού του υλικού προκειμένου να νοηματοδοτήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Piziak 2019), αλλά και να ενισχύσουν την φυσική τάση χρήσης πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

Συμπερασματικά, οι παιχνιδιοποιημένες παρεμβάσεις που ενσωματώνουν δί/πολύγλωσσο και πολιτισμικά κατάλληλο περιεχόμενο, διαδραστική αφήγηση και ένα υποστηρικτικό, ελκυστικό περιβάλλον μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν σημαντικά διαγλωσσικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο. Δεδομένου ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχούν μονογλωσσικές πρακτικές, η εισαγωγή παιχνιδιοποιημένων εργαλείων που ενσωματώνουν τα παραπάνω διαδραστικά στοιχεία μπορεί να προσφέρει έναν ευέλικτο τρόπο (δι)επαφής των παιδιών με γλωσσικές πρακτικές που ενισχύουν δί/πολύγλωσσα επικοινωνιακά ρεπερτόρια. Αν συνδεθεί η μάθηση με την ψηφιακή εμπειρία των μικρών παιδιών που λαμβάνουν στο οικογενειακό πλαίσιο, στον προσωπικό τους χώρο, παίζοντας ψηφιακά παιχνίδια, η ένταξη της παιχνιδιοποίησης στο νηπιαγωγείο παρουσιάζεται ως αρκετά φυσική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που αναδείχθηκαν, επιβεβαιώθηκαν κάποιοι προβληματισμοί της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά τα μικτά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η παιχνιδιοποιημένη προσέγγιση στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και ο φορμαλιστικός τρόπος χρήσης της, γεγονός που δικαιολογεί την περιορισμένη εφαρμογή της σε αυτό το πλαίσιο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν περιορισμοί στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί η νέα τεχνολογία σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η εισαγωγή ψηφιακών μέσων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αν δεν συνδεθεί με καθοδηγούμενη και τεχνικά άρτια διδασκαλία προσανατολισμένη στις γλωσσικές ανάγκες των δί/πολύγλωσσων παιδιών. Η παιχνιδιοποίηση μπορεί να διευκολύνει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο, καθώς τις μετατρέπει σε παιχνίδι, όμως αν χρησιμοποιείται φορμαλιστικά ενέχει τον κίνδυνο κατακερματισμού των γλωσσών ως απλές δεξιότητες που επιφέρουν πόντους και ανταμοιβές, παρά στην δημιουργία συνδεδεμένου γλωσσικού ρεπερτορίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aman, A. M., & Shiratuddin, N. (2020). Virtual reality and augmented reality create fair education opportunities for refugee children in camps. *International Journal of Engineering and Technology*, 9(3), 665-669.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.

- Aura, I., Hassan, L., & Hamari, J. (2021). My school is Hogwarts: Students' social behavior in storified classes. *CEUR Workshop Proceedings*.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education, 120*, 103884.
- Breitbarth, K., Menz, M., Grodd, S., & Lucht, M. (2018, April). Evaluation of exer-learning technology for teaching refugees: Teaching German as foreign language to pupils with migrant background. *In 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 308-313. IEEE.
- Buendgens-Kosten, J., Lohe, V., & Elsner, D. (2019). Beyond the monolingual habitus in game-based language learning: The MELang-E and EU·DO·IT projects in the interstices between linguistics, pedagogy and technology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds, 11*(1), 67-83.
- Canagarajah, S. (2017). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics, 39*, 31-54, <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Castañó-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: A qualitative analysis of three types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(2).
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., & Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and Education, 31*(3), 263-282.
- Dagla A., & Rousou, E. (2018, June). Artful thinking and augmented reality in kindergarten: technology contributions to the inclusion of socially underprivileged children in creative activities. *In Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 187-194.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 34*(7), 934-957.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society, 18*(3), 75-88.
- Drolia, M., Sifaki, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). An overview of mobile learning for refugee students: juxtaposing refugee needs with mobile applications' characteristics. *Challenges, 11*(2), 31.
- Φίλη, Ε., & Παυλόπουλος, Β. (2024). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. *Ερευνα στην Εκπαίδευση, 13*(1), 89-110.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell.
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Androulakis, G. (2021). From ‘default’ to ‘practiced’ language policy: a critical study of refugee education in Greece. In O. García, C. Mar-Molinero & E. Skourtu (Eds.), *6th International Conference ‘Crossroads of Languages and Cultures (CLC6): Plurilingualism, Variation, Spaces of Literacy*.
- Guzmán Carballo, M. D. L. L. (2022). *Implementation of gamification in a CLIL context in Preschool Education*. [Master's thesis, Univeridad de la Laguna].
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014) Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, January 6-9, 2014*. Hawaii, USA.
- Heljakka, K., Ihamäki, P., Tuomi, P., & Saarikoski, P. (2019, December). Gamified coding: Toy robots and playful learning in early education. *In 2019 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (pp. 800-805). IEEE.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Jantke, K. P., Arnold, O., & Bosecker, T. (2016, April). Exploratory Game Play to Support Language Learning: Dinner Talk. *In CSEDU (2)* (pp. 161-166).

- Jensen, L. (2021). “The Role of Games in Second Language Learning in Scandinavian Early Childhood Education”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 167-180.
- Johnston, K. (2021). Engagement and immersion in digital play: Supporting young children’s digital wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10179.
- Kapp, K. M. (2012) *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy. *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education*, 63-81.
- Kirova, A. (2010). The role of an intercultural early learning program for refugee and immigrant children on the development of their L1 and L2 skills and abilities. Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Centre for Child, Family & Community Research.
- Korosidou, E., & Griva, E. (2021). “Listen to my story, play and interact”: Greek preschool children learning English in a digital environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 124-137.
- Lee, J. & Hammer, J. (2011) Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30, 10.1093/applin/amx039
- Miao, F., Pagano, M., Atchoarena, D., Pimmer, C., Gröhbiel, U., Zelezny-Green, R., & Strecker, J. (2018). *A lifeline to learning. Leveraging technology to support education for refugees*. Lego Foundation.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). “If I stay here, I will learn the language”: Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a second language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 181-194.
- Moutafidou, A., & Bratitsis, T. (2018, June). Digital storytelling: Giving voice to socially excluded people in various contexts. In *Proceedings of the 8th international conference on software development and technologies for enhancing accessibility and fighting info-exclusion* (pp. 219-226).
- Murray, A. K., Chen, I. S. J., & Liu, Y. T. (2024). Unlocking the Magic of Gamification for Preschool Language Learners: A Non-digital Approach to Boosting Reading Engagement at Home: 探究非數位遊戲對於提升幼兒居家閱讀之成效. *English Teaching & Learning*, 1-34.
- Novitasari, Y., Yetti, E., & Sumantri, M. S. (2024, September). *The Current Practice of Second Language Learning in Early Childhood Education: Literature Review study*. In *Prosiding The 1st International Conference for Research in Early Childhood Education (ICRECE) 2024* (Vol. 1, No. 1, pp. 236-244).
- Nurhas, I., Boutouil, M., Geisler, S., & Pawlowski, J. (2020). Design Principles of Collaborative Learning Space Connecting Teachers and Refugee Children: A Design Science Research Study. In *EDULEARN Proceedings*. IATED Academy.
- Ongoro, C. A., & Mwangoka, J. W. (2019). Effects of Digital Games on Enhancing Language Learning in Tanzanian Preschools. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 325-344.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Palojärvi, A., Palviainen, Å., Koivula, M., Mård-Miettinen, K., & Rutanen, N. (2024). Changes in an Early Childhood Education and Care Teacher’s Practical Theory of Language Pedagogy as a Nexus: The Interplay of Factors Affecting the Change. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3).
- Piziak, V. (2021). Developing Educational Games for Preschool Children to Improve Dietary Choices and Exercise Capacity. *Sustainability*, 13(6), 3340.
- Pynnönen, L., Hietajarvi, L., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2022). Overcoming illiteracy through game-based learning in refugee camps and urban slums. *Computers and Education Open*, 3, 100113.

- Schulz, T., Halbach, T., & Solheim, I. (2020, March). Using social robots to teach language skills to immigrant children in an Oslo city district. *In Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*, 442-444.
- Simopoulos, G., & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59-73.
- Sudarmilah, E., & Arbain, A. F. (2019). Using gamification to stimulate the cognitive ability of preschoolers. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(6), 1250-1256.
- Tamtama, G. I. W., Suryanto, P., & Suyoto, S. (2020). Design of English Vocabulary Mobile Apps Using Gamification: An Indonesian Case Study for Kindergarten. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 10(1), 150-162.
- Tauson, M., & Stannard, L. (2018). EdTech for learning in emergencies and displaced settings. *Descargado de savethechildren. net*.
- Τσοκαλίδου, Π. (2017). *ΣίΔαYes: Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διγλωσσικότητα: Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNHCR (2022). *All Inclusive: The Campaign for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2022-all-inclusive-campaign-refugee-education>.
- Vogel, S., & García, O. (2017, December 19). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 15 Mar. 2020, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>
- Wei, Y., & Yang, X. (2023). Evaluation and improvement methods of preschool children's education level based on computer technology. *Computer-Aided Design and Applications*, 20, 112-122.
- Wofford, M. C., & Tibi, S. (2018). A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children. *International journal of speech-language pathology*, 20(1), 182-190.
- Yilmaz, R. M., Kucuk, S., & Goktas, Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six?. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 824-841.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital Natives Come to Preschool: Implications for Early Childhood Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.1.19>
- Zong, X., Yang, F., & Zhang, Y. (2022). The Understanding and Development of "Curriculum Gamification" and "Curriculum-Based Game" Concepts in Chinese Kindergartens. *Journal of Contemporary Educational Research*, 6(10), 47-54.

Το Minecraft ως μέσο προώθησης δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης στην προσχολική ηλικία: μια μελέτη περίπτωσης με δύο ομάδες νηπίων

Σοφία Φιδάνα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε., fsofia@uth.gr
Ηλίας Καρασαββίδης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε., ikaras@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει αφενός την ανάπτυξη δεξιοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης (ΥΣ) σε δραστηριότητες χωρίς και με υπολογιστή και αφετέρου το πως το ψηφιακό παιχνίδι Minecraft συνεισφέρει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι δεξιότητες ΥΣ που εξετάζονται είναι: Αποσύνθεση, Χρονική Αλληλουχία, Αναγνώριση Μοτίβου και Αλγοριθμική Σκέψη. Στη μελέτη περίπτωσης που περιγράφεται συμμετείχαν συνολικά τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε μία εβδομάδα για κάθε δυάδα παιδιών και περιλάμβανε δύο δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή (unplugged) και μία με υπολογιστή (plugged) στο Minecraft. Στην εργασία αυτή εξετάζονται πτυχές της δραστηριότητας με υπολογιστή όπου τα παιδιά αρχικά επεξεργάστηκαν το παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» και στη συνέχεια κλήθηκαν να το αναδημιουργήσουν στο Minecraft. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) αναδύθηκαν διαφορετικές δεξιότητες ΥΣ στα έργα χωρίς και με υπολογιστή και (β) το Minecraft παρείχε μοναδικές δυνατότητες που επέτρεψαν μια πολύ ανοικτή υλοποίηση των έργων. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Υπολογιστική Σκέψη, Προσχολική Εκπαίδευση, Δραστηριότητες με Υπολογιστή, Δραστηριότητες Χωρίς Υπολογιστή, Γραμμική Αφήγηση, Ψηφιακό Παιχνίδι, Minecraft

The use of Minecraft as a medium to advance Computational Thinking Skills in early years: A case study of two student pairs

Sofia Fidana, University of Thessaly, E.C.E., fsofia@uth.gr
Ilias Karasavvidis, University of Thessaly, E.C.E., ikaras@uth.gr

ABSTRACT

This paper examines, on the one hand, the emergence of Computational Thinking (CT) skills in both unplugged and plugged activities, and on the other hand, how the digital game Minecraft mediates the development of these skills in the context of preschool education. The CT skills examined are: Decomposition, Sequencing, Pattern Recognition, and Algorithmic Thinking. A case study involving a total of four preschool children is described. The teaching intervention lasted one week for each pair of children and included two unplugged activities and one plugged activity in Minecraft. This paper examines aspects of the computer-based activity where children initially processed the fairy tale "The Three Little Pigs" and were then asked to recreate it in Minecraft. The results showed that (a) different CT skills emerged in the unplugged and plugged activities, and (b) Minecraft provided unique affordances that allowed for a very open implementation of the activities. The paper concludes with a discussion of the research findings in relation to the existing literature on CT in preschool education.

KEY WORDS: Computational Thinking; Preschool Education; Plugged Activities; Unplugged Activities; Linear Narrative; Digital Games; Minecraft

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ενώ ιστορικά η έννοια του αλφαριθμητισμού περιλάμβανε τα 3 R (Reading, wRiting, aRithmetic), τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί ως θεμελιώδης δεξιότητα αλφαριθμητισμού η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ). Οι λόγοι πίσω από την εξέλιξη αυτή είναι οικονομικο-κοινωνικοί. Από τη μια πλευρά, υπάρχει η γενική εκτίμηση πως ο προγραμματισμός θα αποτελεί μια βασική δεξιότητα για τη μελλοντική οικονομία. Από την άλλη, πιστεύεται πως η ΥΣ θα αποτελεί δεξιότητα που θα έχει κρίσιμη σημασία για τη μελλοντική κοινωνία. Λόγω της μεγάλης σημασίας που της αποδίδεται, η ΥΣ έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών διαφορετικών ομάδων (π.χ. εκπαιδευτικοί και ερευνητές) ενώ έχει παράλληλα οδηγήσει στην υιοθέτηση ποικίλων πρακτικών (Angeli & Giannakos, 2020). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η ενσωμάτωση της ΥΣ στα ΑΠΣ πολλών χωρών του δυτικού κόσμου και η συστηματοποίηση που έχει επιχειρηθεί από οργανισμούς και ενώσεις επιστημόνων της Πληροφορικής (π.χ. Computer Science Teachers Association). Παρά το έντονο αυτό ερευνητικό και εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για την ΥΣ κατά την τελευταία κυρίως δεκαετία, το πεδίο είναι ακόμη νεοσύστατο και χαρακτηρίζεται από σημαντικές προκλήσεις σε μια σειρά από επίπεδα.

Πρώτον, δεν έχει αποτυπωθεί ακόμα στη βιβλιογραφία ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ΥΣ. Ειδικότερα, το 2006 η Jeannette Wing όρισε την ΥΣ ως εξής: «η Υπολογιστική Σκέψη περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τον σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σύμφωνα με τις βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών» (Wing, 2006, σ. 33). Ενώ το άρθρο αυτό αποτέλεσε την απαρχή του μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος για την ΥΣ, μέχρι και σήμερα απουσιάζει ένας ακριβής και περιεκτικός ορισμός. Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές διαφορετικές εννοιολογήσεις της ΥΣ (π.χ. Voogt et al., 2015; Grover & Pea, 2018; Angeli & Giannakos, 2020; Kafai & Proctor, 2022). Παρόλο που πολλές από τις διαστάσεις που προτείνονται από τους ερευνητές υπάρχουν σημαντικές επικαλύψεις, το ακριβές εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου παραμένει ασαφές (Voogt et al., 2015; Angeli & Giannakos, 2020).

Δεύτερον, η μέθοδος (διδακτική προσέγγιση) με την οποία επιχειρείται η ανάπτυξη της ΥΣ αναδεικνύεται σε κομβικό ζήτημα, καθώς έχουν αποτυπωθεί δύο κυρίαρχες τάσεις στη βιβλιογραφία που περιλαμβάνουν τη χρήση ή μη υπολογιστικών συσκευών (Wing, 2006; Grover & Pea, 2018; Kafai & Proctor, 2022). Ιστορικά, οι απαρχές της ΥΣ σκέψης εντοπίζονται στο όραμα του Papert (1980) για τη σημασία του προγραμματισμού για την ανάπτυξη της σκέψης. Καθοριστικό εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν ο υπολογιστής και ιδιαίτερα η γλώσσα προγραμματισμού LOGO. Ο Κονστραξιονισμός (constructionism) που πρότεινε βασίστηκε στην επιστημολογική-γνωστική θεωρία του Piaget. Στη θεώρηση αυτή η γλώσσα LOGO ήταν το ιδανικό εργαλείο που επέτρεπε την εκμάθηση προγραμματιστικών εννοιών με απολύτως φυσικό τρόπο.

Ενώ η αρχική ιδέα περιλάμβανε την εκμάθηση του προγραμματισμού διαμέσου της LOGO, μεταγενέστερα εμφανίστηκε η ιδέα ανάπτυξης ΥΣ χωρίς υπολογιστικές συσκευές (Bell et al., 1998). Ειδικότερα, ο Denning (2017) αντιδιαστέλλει την παλαιότερη προσέγγιση του προγραμματισμού από τη σύγχρονη όπου δίνεται έμφαση στην ΥΣ. Όπως παρατηρεί, η παλιότερη προσέγγιση της ΥΣ βασιζόταν στην παραδοχή ότι η ΥΣ θα αναπτυσσόταν ως φυσικό επακόλουθο της εκμάθησης προγραμματισμού. Αντίθετα, η σύγχρονη προσέγγιση της ΥΣ βασίζεται στην παραδοχή ότι η κατάκτηση συγκεκριμένων εννοιών ΥΣ διευκολύνει τη μετάβαση στον προγραμματισμό. Παρόλο που στο παρελθόν η ανάπτυξη της ΥΣ επιτυγχάνονταν πρωτίστως διαμέσου της εκμάθησης προγραμματισμού, η νέα τάση προωθεί την ΥΣ ως δεξιότητα για όλους τους πολίτες. Δεν απευθύνεται δηλαδή αποκλειστικά και μόνο σε όσους θα αποκτήσουν εξειδίκευση στην Επιστήμη Υπολογιστών.

Λόγω της νέας αυτής έμφασης, η ΥΣ μπορεί να αναπτυχθεί τόσο με έργα σε υπολογιστή (plugged) όσο και με έργα εκτός υπολογιστή (unplugged). Τα πρώτα

περιλαμβάνουν τη χρήση υπολογιστή ή υπολογιστικών συσκευών γενικότερα ενώ τα δεύτερα δεν περιλαμβάνουν υπολογιστικές μηχανές - μόνο απλά υλικά. Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό πως η ΥΣ μπορεί να καλλιεργηθεί χωρίς υπολογιστές (unplugged). Σύμφωνα με τους Grover και Pea (2018), η κατάκτηση της ΥΣ συνεπάγεται την εκμάθηση του τρόπου σκέψης των επιστημόνων της Πληροφορικής. Συνιστά δηλαδή ένα σύνολο εννοιών και δεξιοτήτων που περιστρέφονται γύρω από την επίλυση προβλημάτων. Όπως επισημαίνουν, τόσο οι έννοιες όσο και οι δεξιότητες αυτές μπορούν να εκτελεστούν από οποιοδήποτε φορέα, είτε πρόκειται για άνθρωπο είτε για μηχανή.

Το έκδηλο ενδιαφέρον για τις προσεγγίσεις ΥΣ χωρίς υπολογιστή ερμηνεύεται από διάφορους λόγους. Πρώτον, σε πολλές χώρες του κόσμου οι προσεγγίσεις άνευ υπολογιστή θεωρούνται ένας φτηνός εναλλακτικός τρόπος ανάπτυξης ΥΣ (Greyling, 2023). Δεύτερον, η χρήση απτών υλικών και μέσων της καθημερινότητας οπτικοποιεί την όλη διαδικασία, καθιστώντας τη λιγότερο αφηρημένη (Sullivan et al., 2015). Τρίτον, η μειωμένη έκθεση μαθητών σε οθόνες – ειδικά στις περιπτώσεις παιδιών μικρών ηλικιών – είναι σύμφωνη με τις επιταγές ιατρικών ενώσεων (World Health Organization, 2019). Τέταρτον, οι προσεγγίσεις χωρίς υπολογιστή επιτρέπουν την έκθεση όλων των πολιτών σε έννοιες και δεξιότητες ΥΣ, χωρίς μάλιστα να απαιτούνται προγραμματιστικές γνώσεις. Πέμπτο, η ΥΣ είναι προσβάσιμη σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εξοικείωση με την Επιστήμη Υπολογιστών ή δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες από προγραμματισμό, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την ένταξη της στα γνωστικά τους αντικείμενα. Τέλος, πολλά έργα των υφισταμένων ΑΠΣ παρέχουν δυνατότητες εφαρμογής της ΥΣ, χωρίς να απαιτούνται επί τούτου νέα προγράμματα, έργα, μέσα, υλικά ή εξοπλισμός.

Τρίτον, πολλοί ερευνητές αναδεικνύουν τη σημασία που έχει η διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση της ΥΣ. Για παράδειγμα, οι Kafai και Proctor (2022) επισημαίνουν την ανάγκη διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές εκτίθενται στις διάφορες έννοιες και πρακτικές ΥΣ. Αντίστοιχα, οι Angeli και Giannakos (2020) τονίζουν τη σημασία μελέτης παιδαγωγικών και στρατηγικών που προωθούν αποτελεσματικότερα την ΥΣ. Επίσης, η Odgaard (2022) υποστήριξε την αναγκαιότητα διερεύνησης και υποστήριξης των διαδικασιών ΥΣ – ειδικά για παιδιά μικρών ηλικιών. Τέλος, άλλοι ερευνητές έχουν επίσης επισημάνει την ανάγκη εξέτασης των διαδικασιών ανάπτυξης και εξέλιξης της ΥΣ (Luo et al., 2020), αλλά και των δυναμικών μαθησιακών τροχιών που παρουσιάζει η εξέλιξη της (Bers, 2019).

Τα παραπάνω συνιστούν το γενικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα εργασία, εξετάζοντας τις διαδικασίες ανάπτυξης ΥΣ σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΥΣ

Το ενδιαφέρον που έχει εκδηλωθεί για την ΥΣ καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από Προσχολική μέχρι Δευτεροβάθμια. Τα τελευταία χρόνια έχουν εκπονηθεί δεκάδες μελέτες που εξετάζουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της ΥΣ. Γενικά, τα εμπειρικά δεδομένα τόσο από πρωτογενείς όσο και από δευτερογενείς πηγές (π.χ. ερευνητικές επισκοπήσεις, μετα-αναλύσεις) είναι πολύ υποσχόμενα ως προς τις δυνατότητες ανάπτυξης ΥΣ με δραστηριότητες τόσο με όσο και χωρίς τη χρήση υπολογιστικών συσκευών. Πιο συγκεκριμένα, η μετα-ανάλυση των Li et al. (2022) περιλάμβανε 29 πρωτογενείς μελέτες και διερεύνησε τυχόν διαφορές στην ανάπτυξη ΥΣ μεταξύ δραστηριοτήτων που βασίζονται σε προγραμματισμό και σε αντίστοιχες δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν υπολογιστή έχουν μεγαλύτερη συγκριτικά επίδραση στην ανάπτυξη ΥΣ. Ειδικότερα, το μέγεθος της διαφοράς (effect size) ήταν μικρό για τις δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή ($g=0.39$) ενώ ήταν μεσαίο για τις δραστηριότητες με υπολογιστή ($g=0.57$). Παρά τη διαφοροποίηση ως προς το μέγεθος

της διαφοράς, αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός ότι οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή μπορούν επίσης να συνεισφέρουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της ΥΣ. Από την άλλη πλευρά, πρόσφατη μετα-ανάλυση 13 πρωτογενών μελετών από τους Chen et al. (2023) εξέτασε εστιασμένα το κατά πόσο οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή συντελούν στην ανάπτυξη της ΥΣ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις οδήγησαν σε ένα εντυπωσιακά μεγάλο μέγεθος διαφοράς ($g=1.02$).

Παρά τη θετική εικόνα που προκύπτει για τη δυνατότητα ανάπτυξης ΥΣ με και χωρίς υπολογιστή, θα πρέπει να σημειωθεί ότι καμία από τις παραπάνω μετα-αναλύσεις δεν συμπεριλάμβανε πρωτογενείς μελέτες στις οποίες συμμετείχαν παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, το πεδίο της ΥΣ παραμένει αχαρτογράφητο σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης.

Η ΥΣ ΣΕ ΜΙΚΡΕΣ ΗΛΙΚΙΕΣ

Το ενδιαφέρον για την ΥΣ σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης έχει αποτυπωθεί σε σειρά πρόσφατων μελετών (Bers, 2019; Lee & Junoh, 2019; Pila et al., 2019; Lavigne et al., 2020; Relkin et al., 2021; Lee et al., 2022; Odgaard, 2022). Η παραδοχή που υπάρχει είναι ότι εάν δημιουργηθούν οι βάσεις της ΥΣ στην προσχολική εκπαίδευση, τότε η περαιτέρω ανάπτυξη της στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες θα είναι αποτελεσματικότερη. Εάν δηλαδή τα παιδιά εκτεθούν σε έννοιες και πρακτικές της ΥΣ από μικρές ηλικίες, τότε μελλοντικά θα μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας στρατηγικές ΥΣ (Lavigne et al., 2020).

Παρά τη σημασία που έχει η καλλιέργεια της ΥΣ σε μικρές ηλικίες, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες δημοσιευμένες έρευνες χαρακτηρίζονται από απουσία συστηματικής τεκμηρίωσης. Όπως παρατηρούν σχετικά οι Bers et al. (2022), η έρευνα στην ΥΣ στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης βρίσκεται ακόμη σε εμβρυακό επίπεδο και απαιτούνται πιο συστηματικές διερευνήσεις – κυρίως πειραματικές. Τα εμπειρικά δεδομένα που είναι διαθέσιμα για την ανάπτυξη ΥΣ στην προσχολική εκπαίδευση προέρχονται τόσο από πρωτογενείς όσο και δευτερογενείς μελέτες. Από τη μια πλευρά, διάφορες πρωτογενείς μελέτες δείχνουν ότι η ΥΣ σε παιδιά μικρής ηλικίας μπορεί να αναπτυχθεί με προσεγγίσεις χωρίς υπολογιστή (Csizmadia et al., 2019; Busuttill & Formosa, 2020; Chen & Chi, 2020; Minamide et al., 2020; Saxena et al., 2020; Akiba, 2022; Lin et al., 2023; Hu et al., 2023). Από την άλλη πλευρά, σε παρόμοια συμπεράσματα για την ανάπτυξη ΥΣ έχουν καταλήξει δευτερογενείς έρευνες. Για παράδειγμα, η πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (Bers et al., 2022) αναφέρει ότι οι προσεγγίσεις ΥΣ χωρίς υπολογιστή είναι εξίσου αποτελεσματικές όσο και οι αντίστοιχες με υπολογιστή. Επίσης, άλλες ερευνητικές επισκοπήσεις δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης συντελούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ (Bers et al., 2022; Su & Yang, 2023). Μία από τις ελάχιστες μελέτες που εξέτασε συγκριτικά την επίδραση δραστηριοτήτων με και χωρίς υπολογιστή στην ανάπτυξη ΥΣ σε μικρές ηλικίες (Lin et al., 2023) δεν διαπίστωσε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη ΥΣ μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο, οι ερευνητές κατέγραψαν διαφοροποιήσεις στον βαθμό ανάπτυξης των διαφορετικών διαστάσεων της ΥΣ μεταξύ των δύο ομάδων.

Δεδομένου ότι τα πρώτα αυτά ερευνητικά ευρήματα συνιστούν πως η ανάπτυξη ΥΣ σε μικρές ηλικίες είναι απολύτως εφικτή, τόσο με χρήση υπολογιστών συσκευών όσο και χωρίς αυτές, το ερώτημα που προκύπτει είναι πως ακριβώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση οι προκλήσεις είναι πολλές. Μια από τις σημαντικότερες αφορά τη χρήση κατάλληλων αναπτυξιακά έργων για την καλλιέργεια της ΥΣ (Dietz et al., 2019; Strawhacker & Bers, 2019; Lavigne et al., 2020). Η παρούσα εργασία εστιάζει στην πρόκληση των έργων διερευνώντας την επίδραση τους στην ανάπτυξη ΥΣ με τον συνδυασμό δραστηριοτήτων με αλλά και χωρίς υπολογιστή.

ΣΥΛΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΣΤΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην εργασία αυτή υιοθετούμε τρεις θεμελιώδεις δεξιότητες ΥΣ, όπως προτάθηκαν από τους Lee et al. (2022): (α) Αποσύνθεση (Decomposition), (β) Αναγνώριση Μοτίβου (Pattern Recognition) και (γ) Αλγόριθμος / Αλγοριθμική Σκέψη (Algorithm / Algorithmic Thinking). Δεν εξετάστηκε η δεξιότητα της Αφαίρεσης (Abstraction) καθώς υπερέβαινε τους στόχους της έρευνας. Αντίθετα, ενσωματώθηκε επί τούτου η δεξιότητα της Χρονικής Αλληλουχίας (Sequence). Η δεξιότητα της Αποσύνθεσης εστιάζει στην απλοποίηση ενός προβλήματος με την τμηματοποίηση του σε επιμέρους μικρότερα υπο-προβλήματα. Η δεξιότητα της Αναγνώρισης Μοτίβου δίνει έμφαση στον εντοπισμό στοιχείων που είναι κοινά και επαναλήψιμα. Η δεξιότητα της Αλγοριθμικής Σκέψης περιλαμβάνει τον ρητό προσδιορισμό των βημάτων που απαιτούνται για την επίλυση ενός προβλήματος. Τέλος, η δεξιότητα της Χρονικής Αλληλουχίας αφορά την αναγνώριση μιας ακολουθίας σε ένα ευρύτερο σύνολο στοιχείων.

Παράλληλα, υιοθετήσαμε αφενός τις αφηγήσεις ως μέθοδο προσέγγισης της ΥΣ (Lavigne & Wolsky, 2021) και αφετέρου δραστηριότητες τόσο εκτός υπολογιστή (π.χ. τουβλάκια LEGO, χρονική αλληλουχία καθημερινών ιστοριών με κάρτες) όσο και υπολογιστικά (π.χ. χρήση ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft). Επίσης, ακολουθήσαμε τις προτάσεις των Su και Yang (2023) για σχεδιασμούς προώθησης ΥΣ που έχουν νόημα για τα παιδιά αλλά και των Bers et al. (2022) για τη δημιουργία περιεχομένου και έκφρασης.

Με βάση τα παραπάνω, προσεγγίσαμε ερευνητικά το ζήτημα της ανάπτυξης δεξιοτήτων ΥΣ σε παιδιά μικρών ηλικιών αξιοποιώντας δραστηριότητες τόσο χωρίς όσο και με υπολογιστή. Από τη μία πλευρά, οι Lee et al. (2022) θεωρούν πως η ΥΣ μπορεί να αναπτυχθεί σε παιδιά μικρών ηλικιών αξιοποιώντας τυπικές καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνες όπως π.χ. πλύσιμο χεριών (Αποσύνθεση), ταξινόμηση υλικών σε κατηγορίες (Αναγνώριση Μοτίβου) και στρώσιμο τραπεζιού για φαγητό (Αλγοριθμική Σκέψη). Από την άλλη πλευρά, ένα ψηφιακό παιχνίδι όπως το Minecraft συνιστά ένα ενδιαφέρον πλαίσιο δημιουργίας το οποίο δυνητικά επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ (Repenning et al., 2014; Kutay & Oner, 2022).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν (α) η συγκριτική εξέταση των δεξιοτήτων ΥΣ που αναδύονται σε έργα χωρίς και με υπολογιστή και (β) η ανάλυση της συνεισφοράς του ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη μελέτη ήταν τα εξής:

- (1) Ποιες δεξιότητες ΥΣ αναδύονται στα έργα χωρίς και με υπολογιστή;
- (2) Πως συνεισφέρει το ψηφιακό περιβάλλον του Minecraft στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ΥΣ;

ΜΕΘΟΔΟΣ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία υιοθέτησε τη μελέτη περίπτωσης ως ερευνητικό σχέδιο και απαρτιζόταν από τις φάσεις που παρουσιάζονται στην εικόνα 1.



Εικόνα 1: Οι φάσεις της έρευνας

Στη μελέτη συμμετείχαν τέσσερα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τρία νήπια (5 χρόνων) και 1 προνήπιο (4 χρόνων). Για πραγματιστικούς πρωτίστως λόγους (πρόσβαση σε εκπαιδευτική μονάδα της περιφέρειας της Ανατολικής Μακεδονίας) ακολουθήθηκε συμπτωματική δειγματοληψία. Ζητήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης να επιλέξει τυχαία τέσσερα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια εργάστηκαν σε δυάδες. Η ομάδα Α' αποτελούνταν από νήπια (2 κορίτσια) ενώ η ομάδα Β' από 1 νήπιο (κορίτσι) και 1 προνήπιο (αγόρι). Για τη διεξαγωγή της μελέτης χορηγήθηκε η σχετική άδεια από τους εμπλεκόμενους φορείς (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Επιτροπή Δεοντολογίας ακαδημαϊκού τμήματος των συγγραφέων).

ΕΡΓΑ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Η απουσία ψυχομετρικών κλιμάκων για την ακριβή μέτρηση της ΥΣ σε μικρές ηλικίες οδήγησε στην προσαρμογή έργων μέσα από αφηγήσεις. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι αφηγήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε φάση της έρευνας, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν καθώς και οι δεξιότητες ΥΣ που αντιστοιχούσαν σε κάθε δραστηριότητα.

Πίνακας 1: Αφηγήσεις, έργα και δεξιότητες ΥΣ ανά φάση της έρευνας

Φάση	Αφήγηση	Δραστηριότητες	Δεξιότητες ΥΣ
Προτέστ	Ο Τζακ και η φασολιά	Εικαστική απεικόνιση σκηνών παραμυθιού Ταξινόμηση εικόνων με σκηνές του παραμυθιού Διάταξη καρτών με στοιχεία του παραμυθιού σε ακολουθία Κατασκευή μαγικής φασολιάς	Αποσύνθεση Χρονική Αλληλουχία Αναγνώριση Μοτίβου Αλγοριθμική Σκέψη
Διδακτική Παρέμβαση	Τα 3 μικρά λυκάκια	Ανάλυση εικόνων από σκηνές του παραμυθιού Ταξινόμηση εικόνων του παραμυθιού σε σωστή σειρά Δημιουργία σειρών παζλ Δημιουργία χρονογραμμής βημάτων Δημιουργία σπιτιού στο Minecraft	Αποσύνθεση Χρονική Αλληλουχία Αναγνώριση Μοτίβου Χρονική Αλληλουχία Αλγοριθμική Σκέψη
Μετατέστ	Οι Μουσικοί της Βρέμης	Εικαστική απεικόνιση σκηνών παραμυθιού Ταξινόμηση εικόνων με σκηνές του παραμυθιού Διάταξη καρτών με στοιχεία του παραμυθιού σε ακολουθία Κατασκευή γέφυρας	Αποσύνθεση Χρονική Αλληλουχία Αναγνώριση Μοτίβου Αλγοριθμική Σκέψη

Για τις ανάγκες του προτέστ χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι «Ο Τζακ και η φασολιά» στη βάση του οποίου σχεδιάστηκαν 4 έργα: (α) ζωγραφική σκηνών, (β) ταξινόμηση εικόνων με σκηνές του παραμυθιού, (γ) διάταξη καρτών με στοιχεία του παραμυθιού σε ακολουθία και (δ) κατασκευή μαγικής φασολιάς. Αντίστοιχα, για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι «Τα 3 μικρά λυκάκια», στη βάση του οποίου σχεδιάστηκαν 5 έργα: (α) ανάλυση καρτών/εικόνων από μέρη της ιστορίας, (β) ταξινόμηση καρτών/εικόνων του παραμυθιού σε σωστή σειρά, (γ) δημιουργία τριών σειρών παζλ, (δ) δημιουργία μιας χρονογραμμής βημάτων (Αρχή-Μέση-Τέλος) και (ε) δημιουργία ενός «δυνατού» σπιτιού στο Minecraft για το Ρούνι. Η Εικόνα 2 παρουσιάζει την εργασία των παιδιών με τα (α) και (β).



Εικόνα 2. Εργασία νηπίων με ανάλυση ιστορίας και ταξινόμηση σκηνών

Τα πρώτα τέσσερα έργα ήταν χωρίς υπολογιστή (unplugged) ενώ το 5ο περιλάμβανε υπολογιστή (plugged). Τέλος, για τις ανάγκες του μετατέστ σχεδιάστηκαν έργα που βασίστηκαν στο παραμύθι «Οι Μουσικοί της Βρέμης». Η ουσιώδης διαφοροποίηση σε σχέση με το προτέστ περιλάμβανε το κτίσιμο μιας γέφυρας με LEGO, που αντιστοιχούσε στη δεξιότητα της Αλγοριθμικής Σκέψης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχεδίαση των έργων αυτών ήταν τέτοια ώστε η επίλυση τους να είναι είτε εξαιρετικά δύσκολη είτε αδύνατη χωρίς τη χρήση των δεξιοτήτων ΥΣ που περιγράφηκαν παραπάνω. Αναλυτική περιγραφή τόσο της συλλογιστικής σχεδίασης όσο και των τελικών έργων ΥΣ που επιλέχθηκαν είναι διαθέσιμη σε προγενέστερη εργασία (Φιδάνα & Καρασαββίδης, 2022).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε σε δύο κυρίως διαστάσεις. Από τη μια πλευρά θα περιγράψουμε τη συλλογιστική χρήση του Minecraft και τα τρία συναφή βασικά στάδια που περιλάμβανε η διδακτική παρέμβαση. Από την άλλη θα εκθέσουμε συνοπτικά τη συλλογιστική της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε.

Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη μύηση των παιδιών στο Minecraft. Αρχικά, έγιναν κάποιες ερωτήσεις με στόχο την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι. Έπειτα ακολούθησε ελεύθερη διερεύνηση και πειραματισμός στο περιβάλλον του Minecraft. Βασική στόχευση της διερεύνησης αυτής ήταν η εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες και εντολές του παιχνιδιού.

Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά κλήθηκαν να προετοιμαστούν για τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας στο εικονικό περιβάλλον του Minecraft. Η συγκεκριμένη ιστορία ονομάζεται «Τα 3 μικρά λυκάκια και το έξυπνο καλό γουρούνι». Το έργο που ανέλαβαν να διεκπεραιώσουν τα παιδιά ήταν το κτίσιμο σπιτιού για το έξυπνο καλό γουρούνι. Η συγκεκριμένη κατασκευή θα έπρεπε να είναι μεγάλη και δυνατή ώστε να μην είναι εύκολο για τα τρία μικρά λυκάκια να καταφέρουν να το γκρεμίσουν. Η κύρια πρόκληση που είχαν να αντιμετωπίσουν τα νήπια ήταν η επιλογή των κατάλληλων δομικών υλικών για την κατασκευή αυτή. Μετά την εισαγωγή του έργου και των συγκεκριμένων παραμέτρων του, πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών ώστε να εξετάσουν τα παιδιά τις επιλογές τους και να πάρουν τις αποφάσεις σχετικά με τα συγκεκριμένα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Η διαδικασία αυτή υποστηρίχθηκε με τη διατύπωση βοηθητικών ερωτημάτων όπως: «Με τι υλικό θα φτιάξετε το σπίτι; Θυμάστε τι υλικά χρησιμοποίησαν τα μικρά λυκάκια για να κτίσουν τα δικά τους σπίτια; Ποια από αυτά τα υλικά θα επιλέγατε εσείς εδώ;» Για τη διευκόλυνση της οπτικοποίησης των βημάτων που είχαν αποτυπωθεί στο πλαίσιο της συζήτησης, τα παιδιά παροτρύνθηκαν να ζωγραφίσουν τα βήματα και στη συνέχεια να τα τοποθετήσουν σε μια χρονογραμμή. Η διαδικασία αυτή οπτικοποιούσε τα βήματα αναπαριστώντας τα σειριακά, καθώς η χρονογραμμή είχε διακριτή αρχή, μέση και τέλος. Η Εικόνα 3 αποτυπώνει μέρος του εικονογραφικού σεναρίου της κάθε ομάδας.



Εικόνα 3. Εικονογραφημένα σενάρια ομάδων

Το τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης περιλάμβανε την αναπαράσταση της ιστορίας στο Minecraft. Για τις ανάγκες της υλοποίησης αυτής αφιερώθηκαν 90' σε δύο ημέρες. Επειδή τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν το έργο τους στην ολομέλεια της τάξης, τους ζητήθηκε να επανεξετάσουν ιστορία τους και να εντοπίσουν τυχόν παραλήψεις ή να βεβαιωθούν ότι εκτελέστηκαν τα σωστά βήματα.

Ιδιαίτερη επίσης μνεία θα πρέπει να γίνει για τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η σχεδίαση της παρέμβασης δεν περιλάμβανε ρητή διδασκαλία των δεξιοτήτων της ΥΣ. Αντίθετα, η διδακτική παρέμβαση είχε διαρθρωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε παρουσιάζεται στα παιδιά το έργο και οι συναφείς δραστηριότητες που έπρεπε να εκτελεστούν. Ο βασικός ρόλος της πρώτης συγγραφέως ήταν η υποστήριξη των παιδιών στις αναζητήσεις τους. Με βάση το πρωτόκολλο της διδακτικής παρέμβασης που είχε σχεδιαστεί, ρητή βοήθεια με αναφορά σε κάποια δεξιότητα ΥΣ παρέχονταν μόνο σε δύο περιπτώσεις: (α) τα παιδιά ζητούσαν τη συνδρομή της πρώτης συγγραφέως για την αντιμετώπιση κάποιας δυσκολίας ή (β) τα παιδιά είχαν τελματώσει σε κάποιο σημείο ενός έργου για αρκετό χρόνο χωρίς να διαφαίνεται κάποια πιθανή διέξοδος. Ακόμα και στις ελάχιστες αυτές περιπτώσεις, η παρεχόμενη βοήθεια ήταν περισσότερο έμμεση παρά άμεση. Παρέχονταν δηλαδή μια γενική κατεύθυνση επίλυσης την οποία τα παιδιά επεξεργάζονταν στη συνέχεια.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για τη μελέτη προήλθαν από πολλές διαφορετικές πηγές όπως:

- απομαγνητοφώνηση όλων των διαλόγων σε κάθε φάση της έρευνας (προτέστ, διδακτική παρέμβαση, και μετατέστ) μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ παιδιών και ερευνήτριας
- βίντεο από τις καταγραφές οθόνης που περιλάμβανε την εργασία στο Minecraft
- φωτογραφικό υλικό από τα τεχνουργήματα που δημιούργησαν τα παιδιά
- προσωπικό ημερολόγιο της πρώτης συγγραφέως

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η κάθε δυάδα παιδιών εργάστηκε εκτός τάξης με την πρώτη συγγραφέα για περίπου 90 λεπτά καθημερινά στη διάρκεια μιας εβδομάδας. Την πρώτη μέρα πραγματοποιήθηκε η γνωριμία,

ακολούθησε η χορήγηση των έργων του προτέστ (50 λεπτά) και υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση. Την επόμενη μέρα (90 λεπτά) τα παιδιά εκτέλεσαν τα έργα 1-4 που αφορούσαν τις δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή (unplugged). Οι επόμενες δύο μέρες (90 και 50 λεπτά αντίστοιχα) αφιερώθηκαν στο έργο 5 που αφορούσε δραστηριότητες με υπολογιστή (plugged). Ειδικότερα, τα παιδιά κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν ένα δυνατό σπίτι για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας στο Minecraft. Η συγκεκριμένη κατασκευή θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερα ανθεκτική, ώστε να είναι εξαιρετικά δύσκολο για τα τρία πανούργα λυκάκια να την καταστρέψουν. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε την τελευταία ημέρα με τη χορήγηση των έργων του μετατέστ (70 λεπτά). Δεδομένου ότι όλα τα έργα ΥΣ που χρησιμοποιήθηκαν βασιζόταν σε κάποια αφήγηση, η οπτικοποίηση της γινόταν με την προβολή ενός αντίστοιχου βίντεο κινουμένων σχεδίων.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Willig, 2013) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Ουσιαστικά ακολουθήθηκε μια παραγωγική προσέγγιση (deductive approach), καθώς οι δεξιότητες ΥΣ Αποσύνθεση, Αναγνώριση Μοτίβου, Χρονική Αλληλουχία, και Αλγοριθμική Σκέψη αποτελούσαν τη βασική στόχευση της έρευνας. Οι δεξιότητες αυτές ΥΣ αποτέλεσαν τις γενικές θεματικές στις οποίες εστιάστηκε η ανάλυση. Για κάθε δεξιότητα ΥΣ, η διαδικασία κωδικοποίησης περιλάμβανε τον προσδιορισμό των επιμέρους διαστάσεων μέσα από μια αναδρομική διαδικασία. Για να πετύχουμε τη χαρτογράφηση της κάθε δεξιότητας ΥΣ, οι επιμέρους κωδικοποιήσεις που προέκυπταν οργανώνονταν σε νοηματικές μονάδες. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των ερμηνειών χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές τριγωνοποίησης με τις οποίες συνδυάστηκαν (α) το ημερολόγιο καταγραφών, (β) οι απομαγνητοφωνημένοι διάλογοι και (γ) το λοιπό φωτογραφικό υλικό.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ ανά κατηγορία έργου και ομάδα παρατίθεται στον πίνακα 2. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, μπορούμε να προχωρήσουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Πίνακας 2: Ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ σε έργα με και χωρίς υπολογιστή

Ομάδες	Χωρίς Υπολογιστή	Με Υπολογιστή (Minecraft)
A	<ul style="list-style-type: none"> Χρονική Αλληλουχία Αναγνώριση Μοτίβου Αποσύνθεση 	<ul style="list-style-type: none"> Χρονική αλληλουχία Αναγνώριση Μοτίβου Αλγοριθμική σκέψη Αφαίρεση
B	<ul style="list-style-type: none"> Αποσύνθεση Αλγοριθμική Σκέψη Χρονική Αλληλουχία 	<ul style="list-style-type: none"> Αποσύνθεση Αλγοριθμική Σκέψη

Πρώτον, διαπιστώνονται αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις εντός των ομάδων ως προς τις δεξιότητες ΥΣ που εμφανίζονται στις δραστηριότητες χωρίς και με υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, στην Α ομάδα οι δεξιότητες Χρονικής Αλληλουχίας και Αναγνώρισης Μοτίβου αναδύονται τόσο στα έργα άνευ υπολογιστή όσο και στα έργα με υπολογιστή. Αναφορικά με την Αλληλουχία, ο σχεδιασμός των παιδιών ακολούθησε τη δομή της χρονογραμμής (αρχή-μέση-τέλος) που είχαν εκπονήσει πριν ξεκινήσουν τη δημιουργία στο

Minecraft. Όσον αφορά την Αναγνώριση Μοτίβου, η δεξιότητα αυτή εμφανίστηκε σε διάφορες περιπτώσεις στον λόγο και τις ενέργειες των παιδιών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης τους με το παιχνίδι. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσπάθησαν να σχηματίσουν στο Minecraft ένα μοτίβο για το χαλί στο εσωτερικό του σπιτιού. Παρόλο που ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τη διαδικασία που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να δημιουργήσουν το μοτίβο, τελικά εγκατέλειψαν την προσπάθεια, καθώς τους φάνηκε ιδιαίτερα απαιτητική.

Από την άλλη πλευρά, στα έργα με υπολογιστή (Minecraft) αναδύονται επιπλέον οι δεξιότητες Αλγοριθμικής Σκέψης και Αφαίρεσης. Όσον αφορά την Αλγοριθμική Σκέψη, τα παιδιά ακολούθησαν βήμα προς βήμα τον αρχικό σχεδιασμό τους (εικονογραφημένο σενάριο) για να επιλύσουν το τιθέμενο πρόβλημα που ήταν η δημιουργία μιας δυνατής κατασκευής για τον πρωταγωνιστή. Η δεξιότητα ΥΣ Αφαίρεση θα αναλυθεί στη συνέχεια. Η Εικόνα 4 αναπαριστά δύο στιγμιότυπα οθόνης από την εργασία των νηπίων της Α ομάδας στο Minecraft.



Εικόνα 4: Στιγμιότυπα οθόνης από την εργασία της Ομάδας Α στο Minecraft

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η δεξιότητα ΥΣ Αποσύνθεση εμφανίζεται μόνο στο πλαίσιο των έργων χωρίς υπολογιστή, δηλαδή δεν αναδύθηκε κατά την ενασχόληση των παιδιών με το Minecraft. Αφενός, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά είχαν ήδη αναλύσει το παραμύθι πριν μεταβούν στο περιβάλλον του Minecraft για να δημιουργήσουν το συγκεκριμένο οικοδόμημα. Επομένως, το κοινό πλαίσιο αναφοράς που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά πιθανόν να καθιστούσε περιττή την επανάληψη της συζήτησης αυτής, καθώς θα συνιστούσε δυνητικά πλεονασμό. Αφετέρου, η δημιουργία μιας τόσο σύνθετης οντότητας, όπως είναι ένα σπίτι με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον κόσμο του Minecraft, είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Συνεπώς, θα αναμέναμε κάποια επίπεδα εμφάνισης της Αποσύνθεσης του έργου σε επιμέρους τμήματα, επειδή η σχεδίαση τόσο σε τοπικό όσο και σε συνολικό επίπεδο θα διευκόλυνε τη δημιουργία του οικοδομήματος.

Αντίστοιχο μοτίβο ανάπτυξης δεξιοτήτων ΥΣ εμφανίζεται και στη Β ομάδα. Δύο δεξιότητες ΥΣ (Αποσύνθεση, Αλγοριθμική Σκέψη) αναδύονται τόσο στις δραστηριότητες χωρίς όσο και σε αυτές με υπολογιστή. Ειδικότερα, η δεξιότητα της Αποσύνθεσης εμφανίζεται τόσο στα έργα χωρίς υπολογιστή όσο και στα έργα με υπολογιστή καθώς τα παιδιά προχώρησαν στην τμηματοποίηση των γενικών βημάτων που έπρεπε να υλοποιήσουν σε μικρότερα. Αναφορικά με την Αλγοριθμική σκέψη, τα παιδιά ακολούθησαν βήμα-βήμα το εικονογραφημένο σενάριο που είχαν εκπονήσει για τη δημιουργία μιας ισχυρής κατασκευής για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας.

Δεύτερον, εντοπίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων ως προς τις δεξιότητες ΥΣ που αναδύονται στις δραστηριότητες με και χωρίς υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, η μόνη κοινή δεξιότητα ΥΣ που εμφανίζεται μεταξύ των ομάδων στην περίπτωση του Minecraft είναι η Αλγοριθμική Σκέψη. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό επειδή δείχνει ότι το περιβάλλον του Minecraft διευκόλυνε την εφαρμογή μιας βήμα προς βήμα διαδικασίας για την επίλυση ενός προβλήματος. Αποσπάσματα από την εργασία των παιδιών παρουσιάζονται στην Εικόνα 5.



Εικόνα 5. Στιγμιότυπα οθόνης από την εργασία της Ομάδας Β στο Minecraft

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του Minecraft οι δεξιότητες Χρονικής Αλληλουχίας και Αναγνώρισης Μοτίβου αναδύονται μόνο στην πρώτη ομάδα, ενώ αντίστοιχα η δεξιότητα της Αποσύνθεσης εμφανίζεται μόνο στη δεύτερη ομάδα. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η Αποσύνθεση δεν αναδύθηκε στην Α ομάδα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με το Minecraft. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ενώ είχε γίνει η σχετική προεργασία στα έργα χωρίς υπολογιστή που προηγήθηκαν για την επεξεργασία του παραμυθιού από τα παιδιά, φαίνεται ότι είχε δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς το οποίο επέτρεψε στην ομάδα την άρρητη Αποσύνθεση του έργου κατά την εργασία με το Minecraft.

Η μεγαλύτερη ποιοτική διαφοροποίηση που διαπιστώνεται μεταξύ των ομάδων αφορά την εμφάνιση της δεξιότητας της Αφαίρεσης στο πλαίσιο της εκτέλεσης έργων με υπολογιστή από την Α ομάδα. Παρόλο που η συγκεκριμένη δεξιότητα ΥΣ δεν αποτέλεσε ρητή στόχευση της διδακτικής παρέμβασης συνολικά, εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι αναδύθηκε στο πλαίσιο της χρήσης του Minecraft για την κατασκευή του σχετικού οικοδομήματος για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα της Αφαίρεσης αναδύθηκε όταν τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν το υλικό το οποίο θα χρησιμοποιούσαν για να κτίσουν σπίτι του πρωταγωνιστή. Τα παιδιά ανακάλεσαν στη μνήμη τους από το παραμύθι «Τα 3 μικρά λυκάκια» το πιο λειτουργικό υλικό που χρησιμοποίησαν τα λυκάκια και προβληματίστηκαν σχετικά με το υλικό που θα ήταν ενδεχομένως πιο αποτελεσματικό για την κατασκευή του δικού τους οικοδομήματος στο Minecraft.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία υιοθέτησε την εννοιοποίηση των Lee, et al. (2022) και εστίασε στις ακόλουθες δεξιότητες ΥΣ για την προσχολική εκπαίδευση: Αποσύνθεση, Αναγνώριση Μοτίβου, Αλληλουχία και Αλγοριθμική Σκέψη. Με βάση τις παραπάνω δεξιότητες σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε σύνολο αντίστοιχων έργων τόσο χωρίς όσο και με υπολογιστή. Η αφήγηση αποτέλεσε τον γενικό συνδετικό ιστό για τις δύο αυτές κατηγορίες έργων. Η σχεδίαση των έργων ήταν τέτοια ώστε να ευνοούν την ανάδυση, έκφραση και εφαρμογή δεξιοτήτων ΥΣ σε αμφότερα πλαίσια. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, εντοπίζονται πολλές προσεγγίσεις που συνδυάζουν δραστηριότητες με και χωρίς υπολογιστή (Leung et al., 2024a; Jehan & Akram, 2023; Masarwa et al., 2024). Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται από δύο καινοτόμα στοιχεία. Πρώτον, σε αντιδιαστολή με άλλες μελέτες, όπου χρησιμοποιούνται μεν αφηγήσεις αλλά όχι ως διδακτικό εργαλείο (π.χ. Yang et al., 2022), στην παρούσα μελέτη υιοθετήσαμε αφηγήσεις για τη δημιουργία νοηματοδοτημένων πλαισίων, τα οποία υποστήριζαν έργα που απαιτούσαν δεξιότητες ΥΣ για την υλοποίησή τους. Δεύτερον, ως υπολογιστικό περιβάλλον χρησιμοποιήσαμε το ψηφιακό παιχνίδι Minecraft, το οποίο δεν αποτελεί ένα τυπικό περιβάλλον για την υποστήριξη της ΥΣ με φορμαλιστικούς όρους. Σε αντιδιαστολή με άλλα διαθέσιμα ψηφιακά περιβάλλοντα και εργαλεία για παιδιά αυτής της ηλικίας, το Minecraft δεν προωθεί άμεσα δεξιότητες ΥΣ. Για παράδειγμα, το ScratchJr (Bers & Resnick, 2015) αποτελεί ένα περιβάλλον που είναι ειδικά σχεδιασμένο για την υποστήριξη δεξιοτήτων ΥΣ καθώς τα παιδιά καλούνται να προγραμματίσουν συμπεριφορές για διάφορες οντότητες που δημιουργούν. Σε σύγκριση με ένα τέτοιο εξειδικευμένο περιβάλλον, το Minecraft συνιστά απλώς ένα ανοικτό ψηφιακό περιβάλλον γενικού τύπου που διευκολύνει την υλοποίηση δεξιοτήτων ΥΣ - χωρίς να τις προϋποθέτει συνειδητά σε κάθε βήμα. Από την άποψη αυτή, μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμο για την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων ΥΣ με φυσικό τρόπο σε παιγνιώδη πλαίσια, τα οποία φαινομενικά δε σχετίζονται πρωτογενώς με την ΥΣ.

Όπως αναλύθηκε σε προγενέστερη εργασία (Φιδάνα & Καρασαββίδης, 2022), η σύγκριση των δεξιοτήτων ΥΣ από το προτέστ στο μετατέστ παρουσίασε βελτίωση. Σε γενικές γραμμές αυτό είναι ένα αποτέλεσμα που ευθυγραμμίζεται με αντίστοιχα της πρόσφατης ερευνητικής βιβλιογραφίας. Σειρά εμπειρικών ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή είναι μαθησιακά αποτελεσματικές για τη βελτίωση της ΥΣ από μαθητές μικρών ηλικιών (Strawhacker & Bers, 2019; Odgaard, 2022; Leung et al., 2024a; 2024b; Jehan & Akram, 2023; Masarwa et al., 2024). Αντίστοιχο εύρημα προκύπτει από τη μετα-ανάλυση των Zhang et al. (2024) από την οποία φαίνεται ότι οι δεξιότητες ΥΣ βελτιώνονται σημαντικά με δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή. Επίσης, η μετα-ανάλυση των Wei et al. (2024) έδειξε ότι όλες οι διδακτικές προσεγγίσεις οδηγούν στην ανάπτυξη της ΥΣ,

αλλά τα γραφικά περιβάλλοντα είχαν το μεγαλύτερο μέγεθος διαφοράς (0.67) ενώ οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή το μικρότερο (0.24). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι ο συνδυασμός προσεγγίσεων χωρίς αλλά και με υπολογιστή οδήγησε επίσης στη βελτίωση δεξιοτήτων ΥΣ, εύρημα που συμφωνεί με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Batni & Junaini, 2024; Wong, 2024; Montuori et al., 2024; Sturpurienė et al., 2024).

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στην ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ στα δύο διαφορετικά πλαίσια. Το βασικό εύρημα της μελέτης είναι η ανάδυση διαφορετικών συνόλων δεξιοτήτων ΥΣ στα έργα με και χωρίς υπολογιστή. Η σχεδίαση της έρευνας περιλάμβανε αρχικά έργα ΥΣ χωρίς υπολογιστή και στη συνέχεια αντίστοιχα έργα με υπολογιστή, στο περιβάλλον του ψηφιακού παιχνιδιού Minecraft. Παρόλο που κάποιες δεξιότητες ΥΣ ήταν κοινές τόσο στα έργα με υπολογιστή όσο και στα έργα χωρίς υπολογιστή, διαπιστώθηκε πως κάποιες δεξιότητες εμφανίστηκαν μόνο στα έργα χωρίς υπολογιστή (π.χ. Αποσύνθεση για την Α ομάδα) ενώ αντίστοιχα άλλες μόνο στα έργα με υπολογιστή (π.χ. Αλγοριθμική Σκέψη και Αφαίρεση για την Α ομάδα). Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως η κάθε κατηγορία έργων και τα αντίστοιχα μέσα υλοποίησης της (π.χ. Minecraft) παρέχουν μοναδικές δυνατότητες (affordances) που ευνοούν περισσότερο την εμφάνιση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με αντίστοιχα της βιβλιογραφίας, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι διαφορετικές υλοποιήσεις δραστηριοτήτων (με ή χωρίς υπολογιστή) οδηγούν σε βελτιώσεις διαφορετικών δεξιοτήτων ΥΣ. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή οδηγούν σε μεγαλύτερη επίδοση σε αναπαράσταση και δομές ελέγχου, ενώ οι δραστηριότητες με υπολογιστή οδηγούν σε βελτίωση δεξιοτήτες που αφορούν υλικό, λογισμικό και αποσύνθεση του έργου (Lin et al., 2024). Επίσης, τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι παρότι η ακολουθία έργων ήταν πανομοιότυπη για τις δύο ομάδες, η ανταπόκριση των ομάδων στα έργα αυτά υπήρξε σημαντικά διαφοροποιημένη. Αυτό είναι σε γενικές γραμμές σύμφωνο με αποτελέσματα άλλων ερευνών οι οποίες δείχνουν την υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών ΥΣ από μαθητές (Vieira et al., 2023).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στους τρόπους με τους οποίους το Minecraft μπορεί δυναμικά να διαμεσολαβήσει την ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει πως η σημαντικότερη παράμετρος διαφοροποίησης των έργων άνευ υπολογιστή από αυτά με υπολογιστή αφορά τη δόμηση τους, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ήταν ανοικτά με όρους υλοποίησης. Παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις τα έργα ήταν σχεδιασμένα ώστε να απαιτούν τις ίδιες δεξιότητες ΥΣ, το έργο που έπρεπε να υλοποιηθεί με υπολογιστή ήταν πιο ανοικτό λόγω των παρεχόμενων από το Minecraft δυνατοτήτων (affordances).

Πιο συγκεκριμένα, το έργο που είχαν να επιτελέσουν οι δύο ομάδες στο Minecraft περιλάμβανε την αναπαράσταση στοιχείων της αφήγησης που είχε αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης, όπου υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες χωρίς υπολογιστή. Η αφήγηση επέτρεψε τη νοηματοδότηση του έργου μέσω της δημιουργίας ενός ισχυρού πλαισίου αναφοράς, με βάση το οποίο τα νήπια εργάστηκαν στο Minecraft. Ειδικότερα, η αφήγηση πλαισιώσε τη δραστηριότητα στο Minecraft, ώστε αυτή να μην είναι αυτο-αναφορική, δηλαδή να γίνεται απλώς για να γίνει. Η δραστηριότητα στο ψηφιακό αυτό παιχνίδι απέκτησε ιδιαίτερο νόημα για τα παιδιά καθώς ήταν οργανικά ενταγμένη στον ευρύτερο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης. Η εμπρόθετη αυτή κατασκευή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έγινε για να προστατευτεί ο πρωταγωνιστής της ιστορίας από τους αντιπάλους του με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο.

Παράλληλα με την νοηματοδότηση που υποστηρίχτηκε από την αφήγηση, τα μοναδικά χαρακτηριστικά του Minecraft επέτρεψαν την αναπαράσταση στοιχείων της αφήγησης καθώς αποτελεί ένα εξαιρετικά ανοικτό, εύπλαστο και εκφραστικό περιβάλλον για κατασκευές. Αναλυτικότερα, η κατασκευή ενός οικοδομήματος στο Minecraft απαιτεί τη λήψη αποφάσεων σε πολλά διαφορετικά επίπεδα.

Σε πρώτο επίπεδο, τα νήπια έπρεπε να κάνουν επιλογές που σχετίζονται με υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία του κτίσματος. Από την άποψη αυτή τα νήπια αρχικά εμπλέκονται σε μια διαδικασία συλλογής πόρων από τον κόσμο του παιχνιδιού (π.χ. ξύλο ή διάφορα πετρώματα). Στις συμβάσεις του παιχνιδιού, υπάρχουν δύο γενικές παράμετροι που αφορούν τα υλικά: (α) διαθεσιμότητα και (β) ανθεκτικότητα. Αναφορικά με τη διαθεσιμότητα, κάποια υλικά είναι άμεσα και εύκολα προσβάσιμα στον κόσμο του παιχνιδιού, ενώ άλλα είναι πολύ δυσεύρετα. Για παράδειγμα, το χώμα είναι διαθέσιμο σχεδόν παντού στο παιχνίδι, ενώ αντίθετα τα διαμάντια είναι εξαιρετικά σπάνια. Αναφορικά με την ανθεκτικότητα, κάποιες κατηγορίες υλικών είναι πολύ πιο ανθεκτικές από άλλες. Γενικά, η ανθεκτικότητα των υλικών προσδιορίζεται με όρους σκληρότητας, αντοχής σε χτυπήματα και ευφλεκτότητας. Για παράδειγμα, το ξύλο είναι ιδιαίτερα εύφλεκτο και μπορεί να σπάσει εύκολα. Αντίθετα, το τούβλο είναι ιδιαίτερα σκληρό και ανθεκτικό σε κτυπήματα, με αποτέλεσμα η καταστροφή του να είναι εξαιρετικά δύσκολη. Παρόλο που τα νήπια θα μπορούσαν να κατασκευάσουν σχετικά γρήγορα ένα σπίτι από ξύλο, αυτό δεν θα ήταν πολύ ανθεκτικό. Αντίθετα, η κατασκευή ενός σπιτιού από πέτρα θα ήταν πιο χρονοβόρα, καθώς τα νήπια θα έπρεπε να προχωρήσουν σε εξόρυξη των αντίστοιχων πετρωμάτων (π.χ. διορίτη, γρανίτη, ανδεδίτη κτλ) και σε κάποιες περιπτώσεις στην περαιτέρω επεξεργασία τους (π.χ. συνδυασμός διαφόρων τύπων σκόνης με νερό για τη δημιουργία τσιμέντου). Προφανώς, στην περίπτωση αυτή το κέρδος θα ήταν η μεγαλύτερη ανθεκτικότητα του παραγόμενου κτίσματος. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πως τα νήπια θα έπρεπε πάντα να σταθμίσουν τη διαθεσιμότητα των υλικών με την ανθεκτικότητα τους. Ιδεατά, δεδομένου του σκοπού που είχαν με τη δημιουργία του κτίσματος, τα καταλληλότερα υλικά ήταν αυτά που χαρακτηριζόταν από μεγάλη ανθεκτικότητα. Ωστόσο, ο χρόνος που απαιτούσε η εξόρυξη των υλικών αυτών ήταν σημαντικός, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έπρεπε να κάνουν συμβιβασμούς μεταξύ χρόνου και ανθεκτικότητας.

Σε δεύτερο επίπεδο, εφόσον δηλαδή είχαν συλλέξει επαρκείς πόρους, τα νήπια θα έπρεπε να προχωρήσουν σε μια επόμενη σειρά αποφάσεων που αφορούσαν ζητήματα αρχιτεκτονικής του κτίσματος. Ειδικότερα, τα νήπια κλήθηκαν να ορίσουν μια σειρά από άλλες παραμέτρους του κτίσματος όπως π.χ. θέση, μέγεθος, διάταξη και γενικότερη αρχιτεκτονική (π.χ. πόρτες, φράχτης κτλ). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το περιβάλλον του Minecraft είναι απολύτως ανοικτό, με αποτέλεσμα να υποστηρίζονται δυναμικά πολλοί διαφορετικοί τρόποι υλοποίησης των αποφάσεων αυτών. Για παράδειγμα, η επιλογή κατασκευής του σπιτιού δίπλα σε λίμνη θα συνεπαγόταν αυτόματα ότι η δυνατότητα των αντιπάλων του πρωταγωνιστή να επιχειρήσουν μια ισχυρή «επίθεση» από την πλευρά του νερού θα ήταν πολύ μικρή. Επομένως, ο ένας από τους τέσσερις τοίχους του σπιτιού θα μπορούσε να κατασκευαστεί με λιγότερο ανθεκτικά υλικά. Αυτό με τη σειρά του θα είχε ως συνέπεια να απαιτούνται λιγότερο ανθεκτικοί πόροι για τη δημιουργία του οικοδομήματος.

Ο συνδυασμός της νοηματοδοτημένης αφήγησης με τις δυνατότητες του ψηφιακού παιχνιδιού επέτρεψε την ανάδυση διαφορετικών δεξιοτήτων ΥΣ για τη μία εκ των δύο ομάδων. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκριτική εξέταση των δεξιοτήτων ΥΣ στα έργα χωρίς και με υπολογιστή, τα διαφορετικά έργα επιφέρουν διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις. Αντίστοιχα, τα διαφορετικά μέσα υλοποίησης (π.χ. κατασκευή σε Minecraft) ενεργοποιούν διαφορετικές δεξιότητες ΥΣ, επηρεάζοντας καθοριστικά τις αναδυόμενες δεξιότητες.

Το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα που καταδεικνύει το πως το έργο που βασίζεται στην αφήγηση σε συνδυασμό με τις μοναδικές δυνατότητες του Minecraft διαμεσολάβησε την ανάδυση δεξιοτήτων ΥΣ αφορά την περίπτωση της Αφαίρεσης στην Α ομάδα. Σύμφωνα με την ανάλυση που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, η δεξιότητα της Αφαίρεσης αναδύθηκε στο έργο της υλοποίησης του οικοδομήματος στο Minecraft χωρίς να έχει αποτελέσει (α) ρητή στόχευση της διδακτικής παρέμβασης και (β) αντικείμενο επεξεργασίας στην προηγούμενη φάση χωρίς υπολογιστή. Τα νήπια της

συγκεκριμένης ομάδας χρειάστηκε να ανατρέξουν στο παραμύθι, να ανακαλέσουν λεπτομέρειες της κατασκευής του σπιτιού και στη συνέχεια να προβληματιστούν έντονα και να συζητήσουν εκτεταμένα, ώστε να επιλέξουν τα ανθεκτικότερα υλικά που ήταν πιο άμεσα διαθέσιμα στο Minecraft.

Οι πολλαπλές δυνατότητες υλοποίησης που παρέχονται από το Minecraft (δημιουργία πολλών εκδόσεων με διαφορετικής ανθεκτικότητας υλικά) αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα ανάδυσης όχι μόνο δεξιοτήτων ΥΣ που είχαν σχεδιαστεί (π.χ. Χρονική Αλληλουχία, Αλγοριθμική Σκέψη), αλλά και άλλων πιο αφηρημένων δεξιοτήτων (π.χ. Αφαίρεση) που υπερέβαιναν κατά πολύ την αρχική ερευνητική στόχευση της εργασίας αυτής. Παρότι το σώμα των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας μελέτης περίπτωσης είναι σχετικά μικρό (δύο ομάδες νηπίων), τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα πρόσφατης μετά-ανάλυσης που δείχνει ότι τα ανοικτά έργα λειτουργούν καταλυτικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ (Montuori et al., 2023).

Παρόλο που πρωτογενείς έρευνες αλλά και μετα-αναλύσεις έχουν εξετάσει διάφορους παράγοντες όπως π.χ. φύλο, διάρκεια διδακτικής παρέμβασης ή διαθεματικές προσεγγίσεις (π.χ. Zhang et al., 2024), ένας παράγοντας που δεν έχει ελεγχθεί επισταμένως μέχρι σήμερα με παιδιά μικρών ηλικιών σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία με τα ψηφιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται. Όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη, η εμπειρία αυτή επέδρασε καταλυτικά στην ολοκλήρωση των έργων στις δύο ομάδες και κατ' επέκταση στην εμφάνιση διαφορετικών δεξιοτήτων ΥΣ. Τα παιδιά της Α ομάδας είχαν εκτεταμένη εμπειρία με το παιχνίδι, στοιχείο που τους επέτρεψε την άμεση χρήση του περιβάλλοντος (πλήκτρα ελέγχου, διεπαφή, λογική, ενέργειες κτλ) για την υλοποίηση του έργου τους. Αντίθετα, τα παιδιά της Β ομάδας δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία παιχνιδιού του Minecraft. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη γνωστική επιβάρυνση των παιδιών της Β ομάδας, καθώς θα έπρεπε σε πραγματικό χρόνο αφενός να μάθουν να αλληλεπιδρούν με το παιχνίδι και αφετέρου να εκτελούν το απαιτούμενο έργο. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει πιο εστιασμένα τον βαθμό στον οποίο η εξοικείωση με τα χρησιμοποιούμενα ψηφιακά εργαλεία, είτε πρόκειται για ψηφιακό παιχνίδι είτε όχι, μπορεί δυνητικά να επηρεάσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ αλλά και τη συνακόλουθη εξέλιξη τους.

Επιπρόσθετα, παρότι πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν το γεγονός ότι ο συνδυασμός αφήγησης και δραστηριοτήτων χωρίς υπολογιστή τείνει να είναι ο πιο αποτελεσματικός με μαθησιακούς όρους (Zhang et al., 2024), απαιτείται πιο ενδελεχή μελέτη τόσο των παραμέτρων της αφήγησης όσο και των ιδιοτήτων και δυνατοτήτων των ψηφιακών περιβαλλόντων για την προώθηση της ΥΣ. Για παράδειγμα, από τη συγκριτική εξέταση διδακτικών προσεγγίσεων με και χωρίς υπολογιστή εξάγεται το συμπέρασμα ότι πιθανόν η αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής μεθόδου να μην είναι τόσο συνάρτηση της χρήσης ή όχι υπολογιστή αλλά άλλων συναφών παραγόντων (Stururienè et al., 2024). Σε συνδυασμό με αποτελέσματα μετα-αναλύσεων που δείχνουν τη μεγαλύτερη καταλληλότητα ανοικτών έργων (Montuori et al., 2024), η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει συστηματικά τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα διαφόρων συνδυασμών αφήγησης και ψηφιακών περιβαλλόντων – ειδικά με όρους του βαθμού στον οποίο είναι ανοικτά τα έργα. Η σημασία των έργων της αφήγησης τόσο για την πλαισίωση των δραστηριοτήτων όσο και ως διδακτικό εργαλείο σε συνδυασμό με τα διάφορα επίπεδα δόμησης των δραστηριοτήτων αυτών (πολύ δομημένες – πολύ ανοικτές) αποτελεί μια υποσχόμενη ερευνητική περιοχή.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν ως «οδικός χάρτης» για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν είτε σχεδιάσουν είτε να εξελίσσουν αντίστοιχες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΥΣ, τόσο στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης όσο και γενικότερα σε επίπεδο δημοτικής εκπαίδευσης. Παρόλο που τα αποτελέσματα είναι πολύ υποσχόμενα σχετικά με τη συνεισφορά τόσο των έργων που σχεδιάστηκαν όσο και του Minecraft, απαιτείται συστηματικότερη έρευνα σε αυτό το πεδίο

για την ανάδειξη έργων, υπολογιστικών εργαλείων και διδακτικών - μαθησιακών πρακτικών που υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα την ανάπτυξη ΥΣ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akiba, D. (2022). Computational Thinking and Coding for Young Children: A Hybrid Approach to Link Unplugged and Plugged Activities. *Education Sciences*, 12(11), 793.
- Angeli, C., & Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior*, 105, 106185. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106185>
- Batni, B., & Junaini, S. N. (2024). Redefining computational thinking: Synergizing unplugged activities with block-based programming. *Education and Information Technologies*, 1-28.
- Bell, T., Witten, I., & Fellows, M. (1998). *Computer science unplugged: Off-line activities and games for all ages*.
- Bers, M. U. (2019). Coding as another language: A pedagogical approach for teaching computer science in early childhood. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 499-528. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00147-3>
- Bers, M. U., & Resnick, M. (2015). *The official ScratchJr book*. San Francisco, CA: No Starch Press.
- Bers, M. U., Strawhacker, A., & Sullivan, A. (2022). *The state of the field of computational thinking in early childhood education*. OECD.
- Busuttill, L., & Formosa, M. (2020). Teaching computing without computers: Unplugged computing as a pedagogical strategy. *Informatics in Education*, 19(4), 569-587. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.25>
- Chen, K.-Z., & Chi, H.-H. (2020). Novice young board-game players' experience about computational thinking. *Interactive Learning Environments*, 30(8), 1375-1387. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722712>
- Chen, P., Yang, D., Metwally, A. H. S., Lavonen, J., & Wang, X. (2023). Fostering computational thinking through unplugged activities: A systematic literature review and meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 1-25.
- Csizmadia, A., Standl, B., & Waite, J. (2019). Integrating the constructionist learning theory with computational thinking classroom activities. *Informatics in Education*, 18(1), 41-67. <https://doi.org/10.15388/infedu.2019.03>
- Denning, P. J. (2017). Remaining trouble spots with computational thinking. *Communications of the ACM*, 60(6), 33-39.
- Dietz, G., Landay, J. A., & Gweon, H. (2019). Building blocks of computational thinking: Young children's developing capacities for problem decomposition. *CogSci Proceedings*. Retrieved June 21, 2022, from <https://www.semanticscholar.org/paper/Building-blocks-of-computational-thinking%3A-Young-Dietz-Landay/218e3c20239850b6757215028de546f33477332a#citing-papers>
- Greyling, J. (2023). Coding Unplugged—A Guide to Introducing Coding and Robotics to South African Schools. *Transforming Entrepreneurship Education*, 155.
- Grover, S., & Pea, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. In S. Sentance, E. Barendsen, & C. Schulte (Eds.). *Computer science education: Perspectives on teaching and learning in school*, 19, 1257-1258. <https://doi:10.5040/9781350057142.ch-003>
- Hu, W., Huang, R., & Li, Y. (2023). Young Children's Experience in Unplugged Activities About Computational Thinking: From an Embodied Cognition Perspective. *Early Childhood Education Journal*, 1-14.
- Jehan, S., & Akram, P. (2023). Introducing Computer Science Unplugged in Pakistan: A Machine Learning Approach. *Education Sciences*, 13(9), 892.
- Kafai, Y. B., & Proctor, C. (2022). A reevaluation of computational thinking in K-12 education: Moving toward computational literacies. *Educational Researcher*, 51(2), 146-151. <https://doi.org/10.3102/0013189X211057904>
- Kutay, E., & Oner, D. (2022). Coding with minecraft: The development of middle school students' computational thinking. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 22(2), 1-19. <https://doi.org/10.1145/3471573>

- Lavigne, H., & Wolsky, M. (2021). Using stories to support computational thinking. *Edutopia*. Retrieved June 21, 2022, from <https://www.edutopia.org/article/using-stories-support-computational-thinking>
- Lavigne, H., Presser, A. L., Rosenfeld, D., Wolsky, M., & Andrews, J. (2020). Creating a preschool computational thinking learning blueprint to guide the development of learning resources for young children. *Connected science learning*, 2 (2). *Connected Science Learning*. Retrieved June 21, 2022, from <https://www.nsta.org/connected-science-learning/connected-science-learning-april-june-2020/creating-preschool>
- Lee, J., & Junoh, J. (2019). Implementing unplugged coding activities in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 709-716.
- Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2022). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01319-0>
- Leung, S. K., Wu, J., & Li, J. W. (2024a). Children's knowledge construction of computational thinking in a play-based classroom. *Early Child Development and Care*, 194(2), 208-229.
- Leung, S. K., Wu, J., Li, J. W., Lam, Y., & Ng, O. L. (2024b). Examining Young Children's Computational Thinking through Animation Art. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
- Li, F., Wang, X., He, X., Cheng, L., & Wang, Y. (2022). The effectiveness of unplugged activities and programming exercises in computational thinking education: A Meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7993-8013.
- Lin, Y., Liao, H., Weng, S., & Dong, W. (2023). Comparing the effects of plugged-in and unplugged activities on computational thinking development in young children. *Education and Information Technologies*, 1-34.
- Lin, Y., Liao, H., Weng, S., & Dong, W. (2024). Comparing the effects of plugged-in and unplugged activities on computational thinking development in young children. *Education and Information Technologies*, 29(8), 9541-9574.
- Luo, F., Antonenko, P. D., & Davis, E. C. (2020). Exploring the evolution of two girls' conceptions and practices in computational thinking in science. *Computers & Education*, 146, 103759.
- Masarwa, B., Hel-Or, H., & Levy, S. T. (2024). Kindergarten Children's Learning of Computational Thinking With the "Sorting Like a Computer" Learning Unit. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(2), 165-188.
- Minamide, A., Takemata, K., & Yamada, H. (2020). Development of computational thinking education system for elementary school class. In *Proceedings of the IEEE 20th international conference on advanced learning technologies (ICALT)* (pp. 22-23). <https://doi.org/10.1109/ICALT49669.2020.00013>
- Montuori, C., Gambarota, F., Altoé, G., & Arfé, B. (2024). The cognitive effects of computational thinking: A systematic review and meta-analytic study. *Computers & Education*, 104961.
- Montuori, C., Pozzan, G., Padova, C., Ronconi, L., Vardanega, T., & Arfé, B. (2023). Combined unplugged and educational robotics training to promote computational thinking and cognitive abilities in preschoolers. *Education Sciences*, 13(9), 858.
- Odgaard, A. B. (2022). What is the problem? A situated account of computational thinking as problem-solving in two danish preschools. *KI- Künstliche Intelligenz*, 36(1), 47-57. <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00752-4>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms. Children. Computers and powerful ideas*. Basic Books.
- Pila, S., Aladé, F., Sheehan, K. J., Lauricella, A. R., & Wartella, E. A. (2019). Learning to code via tablet applications: An evaluation of Daisy the Dinosaur and Kodable as learning tools for young children. *Computers & Education*, 128, 52-62.
- Relkin, E., de Ruiter, L. E., & Bers, M. U. (2021). Learning to code and the acquisition of computational thinking by young children. *Computers & Education*, 169, 104222.
- Repenning, A., Webb, D. C., Brand, C., Gluck, F., Grover, R., Miller, S., Nickerson, H. & Song, M. (2014). Beyond minecraft: Facilitating computational thinking through modeling and programming in 3D. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 34(3), 68-71. <https://doi:10.1109/MCG.2014.46>

- Saxena, A., Lo, C. K., Hew, K. F., & Wong, G. K. W. (2020). Designing unplugged and plugged activities to cultivate computational thinking: An exploratory study in early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(1), 55-66.
- Strawhacker, A., & Bers, M. U. (2019). What they learn when they learn coding: investigating cognitive domains and computer programming knowledge in young children. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 541-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9622-x>
- Stupurienė, G., Jevsikova, T., Gülbahar, Y., Juškevičienė, A., Gindulytė, A., & Juodagalvytė, A. (2024). To plug or not to plug: exploring pedagogical differences for teaching informatics in primary schools. *Education and Information Technologies*, 1-38.
- Su, J., & Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education. *Computers and Education Open*, 100122.
- Sullivan, A., Elkin, M., & Bers, M. U. (2015). KIBO robot demo: engaging young children in programming and engineering. In *Proceedings of the 14th international conference on interaction design and children* (pp. 418-421).
- Vieira, C., Chiu, J., & Velasquez, B. (2023). Towards a learning progression of sequencing and algorithm design for five-and six-years-old children engaging with an educational robot. *Computer Science Education*, 1-21.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>
- Wei, Y., Wang, L., Tang, Y., Su, J., Lei, Y., & Peng, W. (2024). Influence of programming education modalities on the computational thinking in young children: A comprehensive review and meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in Psychology*. McGraw-Hill.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wong, G. K. (2024). Amplifying children's computational problem-solving skills: A hybrid-based design for programming education. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1761-1793.
- World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*.
- Yang, W., Ng, D. T. K., & Su, J. (2022). The impact of story-inspired programming on preschool children's computational thinking: A multi-group experiment. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101218.
- Zhang, Y., Liang, Y., Tian, X., & Yu, X. (2024). The effects of unplugged programming activities on K-9 students' computational thinking: meta-analysis. *Educational technology research and development*, 1-26.
- Φιδάνα, Σ., & Καρασαββίδης, Η. (2022). Σχεδιασμός και ανάπτυξη έργων για την ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης με ή χωρίς υπολογιστή: μια διερεύνηση με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος, Α. Καρατράντου, & Σ. Αρμακόλας, (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* (σ. 947-958). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.