

# Πρακτικά συνεδρίου ΙΕΠ «Καινοτομία στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 2019

## **«Δεν έχουν παιχνίδι οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες»: τα παιδιά μιλούν για το παιχνίδι και το «μάθημα» στο νηπιαγωγείο.**

**Καλλιρρόη Παπαδοπούλου**

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

*Σχολή Επιστημών της Αγωγής*

*Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*

*kalrapad@ecd.uoa.gr*

### **Περίληψη**

Πώς υπάρχει το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο; Τι μετράει ως παιχνίδι στο νηπιαγωγείο; Τι είναι αυτό που κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας; Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι; 20 παιδιά, ηλικίας 4 έως 6 ετών συζήτησαν σε 4 μικρές ομάδες για τα θέματα αυτά, σε μια απόπειρα καταγραφής και ανάδειξης της δικής τους άποψης για το παιχνίδι και τη μάθηση στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν στο παιχνίδι τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να ακολουθούν τα ενδιαφέροντα τους, να κατευθύνουν τις πράξεις τους, να βρίσκονται με τους φίλους τους, να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση, να βιώνουν έντονα συναισθήματα και την ένταση της δράσης. Κάποιες φορές, τα παραπάνω συνδέονται με την αταξία και την «ανυπακοή», τη ζαβολιά και την απόκλιση από το αναμενόμενο, ενώ δεν είναι σπάνιο το παιχνίδι να προκαλεί λύπη, θυμό ή απογοήτευση και απόρριψη. Τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο διαχωρίζουν το παιχνίδι από το μάθημα, ενώ κεντρικής σημασίας θέμα ως προς τη μάθηση μέσω παιχνιδιού αναδεικνύεται η κατάκτηση από τα παιδιά του ίδιου του παιχνιδιού και της επάρκειάς τους σε αυτό. Η οπτική αυτή των παιδιών για το παιχνίδι αμφισβητεί αντιλήψεις περί αυθόρμητου, ανέμελου και αναπτυξιακά κατάλληλου παιχνιδιού και μετασχηματίζει τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Ανοίγεται έτσι ένας δρόμος που η αναπτυξιακή ψυχολογία μπορεί να συνομιλήσει με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική.

### **Abstract**

How does play manifest itself in kindergarten? What counts as play in kindergarten? What do children gain when playing at kindergarten? 20 children between the ages of 4 and 6, divided in 4 groups, discussed these questions in an attempt to investigate their views about play and learning in the preschool context. Findings showed that in play children recognize the opportunity to make their own choices, to follow their interests, to make decisions, to be with their friends, to act, gain satisfaction and experience intense feelings. Sometimes, play involves disorderliness and disobedience, cheating and breaking rules as well as deviation from what is expected. Also, play may be related to feelings of sadness or anger and may result to disappointment and rejection. Children distinguish play from school work in similar ways, while central in their perceptions regarding learning through play is mastery of play and feeling competent. Such views, question the established rhetoric about the spontaneous and developmentally appropriate nature of play and transform its position in educational practice. They thus create opportunities for dialogue between developmental psychology, pedagogy and sociology of education.

### **Εισαγωγή**

Η θεωρία και η έρευνα φαίνεται να συγκλίνει στο ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και για τη μάθηση: καθιστά δυνατή την ανάπτυξη χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ψυχολογική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή, διευκολύνει την αναζήτηση της γνώσης, συνδέεται με κεντρικής σημασίας ικανότητες για τη μάθηση και καλλιεργεί την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τη διαδικασία μάθησης για τον εαυτό τους (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006· Smith, 2010). Η προσέγγιση αυτή του παιχνιδιού που δίνει έμφαση στα αναπτυξιακά επιτεύγματα και κατακτήσεις, συνδέεται κατά κύριο λόγο με θεωρίες για το αυθόρμητο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι ως φυσική δραστηριότητα με οικουμενική διάσταση και εσωτερικό κίνητρο (Fleer, 2018). Βρίσκεται δε πίσω από τη σύνδεση του παιχνιδιού με προγράμματα προσχολικής αγωγής στα οποία τονίζεται η σημασία του και η αναγκαιότητα ενθάρρυνσης και υποστήριξής του, προς επίτευξη των παραπάνω. Σ' αυτή τη λογική, η έμφαση φαίνεται να είναι στην προαγωγή, μέσω του παιχνιδιού, γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων οι οποίες, πέρα από την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ανάμεσα σε άλλες, επισημαίνονται η ικανότητα για αυτορρύθμιση της προσοχής, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων καθώς και η ικανότητα για κοινωνική κατανόηση και κοινωνική συμπεριφορά (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006).

Τελευταία, από τη σκοπιά (μεταξύ άλλων) της πολιτισμικής θεώρησης της ανάπτυξης των παιδιών, του νέου παραδείγματος της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και σύγχρονων παιδαγωγικών και ανθρωπολογικών προσεγγίσεων, επισημαίνεται η αναγκαιότητα κατανόησης 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 (James & Prout, 1997· Rogoff, 2003· Gaskins, Haight & Lancy, 2007· Fleer, 2014, 2018· Gougoulis, 2018). Επομένως η σύνδεση του παιχνιδιού με την προσχολική εκπαίδευση και η προώθηση της άποψης υπέρ της ενίσχυσής του στο περιβάλλον και τα προγράμματά της, απαιτεί την κατανόηση του παιχνιδιού ως προς τη σημασία και το νόημά του για τα ίδια τα παιδιά καθώς και τη σχέση του με τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Αυγητίδου, 2014· Fleer, 2014· Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016· Τανακίδου & Αυγητίδου, 2016· Fleer, 2018). Η προσέγγιση αυτή δεν αποδίδει απλά έναν ενεργητικό ρόλο στα παιδιά όταν παίζουν, αλλά τα αναγνωρίζει ως δρώντα πρόσωπα των οποίων οι ενέργειες, οι επιλογές και οι αποφάσεις διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν το παιχνίδι.

Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι σημαντικό να ακουστεί η φωνή των παιδιών και η άποψή τους για το τι συνιστά παιχνίδι και πώς το βιώνουν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου (Glenn, Knight, Holt & Spence, 2012· Colliver & Fleer, 2016· Pyle & Alaka, 2016). Μια τέτοια κατανόηση συμβάλλει στην κριτική ανάγνωση της ύπαρξης του παιχνιδιού στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης (Μακρυνιώτη, 2000) και των πρακτικών που υιοθετούνται σχετικά με το παιχνίδι ενώ παρέχουν τη δυνατότητα για αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό τρεχουσών πρακτικών του παιχνιδιού (Fleer, 2018).

## **Η ταυτότητα της έρευνας**

### *Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας*

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της οπτικής των παιδιών για το παιχνίδι και τους τρόπους ύπαρξής του στο νηπιαγωγείο, καθώς και για τη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- (α) Τι σημαίνει το παιχνίδι για τα παιδιά;

- (β) Τι κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας;
- (γ) Πώς υπάρχει το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;
- (δ) Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;

### *Μεθοδολογία έρευνας*

Επελέγη η ποιοτική έρευνα μέσω της διεξαγωγής ομάδων εστιασμένης συζήτησης (Τσιώλης, 2014). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη επειδή τα παιδιά εκφράζονται πιο άνετα όταν συζητούν με τους συνομηλίκους τους και έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων για το θέμα που διερευνάται. Δημιουργείται έτσι μια δυναμική η οποία απουσιάζει στις ατομικές συνεντεύξεις (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

### *Διαδικασία και ανάλυση*

Οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν στους οικείους για τα παιδιά χώρους του νηπιαγωγείου τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2017-18 από τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής η οποία, μαζί με την υπεύθυνη νηπιαγωγό της τάξης συμμετέχει ισότιμα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και είναι ιδιαίτερα αγαπητή στα παιδιά. Το γεγονός αυτό συνετέλεσε στη δημιουργία κλίματος οικειότητας κατά τις συζητήσεις και διευκόλυε τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Πραγματοποιήθηκαν 4 ομαδικές συζητήσεις. Οι ομάδες ήταν μικτές, με 4-5 παιδιά η κάθε μία και η σύνθεση τους αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη. Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία της επαγωγικής θεματικής ανάλυσης ενώ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συζητήσεις χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των ευρημάτων με τη χρήση ψευδωνύμων ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία των παιδιών.

### *Συμμετέχοντες στην έρευνα*

Συμμετείχαν 20 παιδιά, 11 αγόρια και 9 κορίτσια με μέση ηλικία τα 5 έτη, από ένα νηπιαγωγείο μεσοαστικής περιοχής της Αθήνας. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας και η επιλογή των παιδιών έγινε με βάση την επιθυμία τους να συμμετέχουν και την άδεια από τους γονείς. Υπήρχε ανοιχτή πρόσκληση προς τα παιδιά και συμμετείχαν στις συζητήσεις όσα ήθελαν, εφόσον υπήρχε η έγκριση των γονέων. Τα παιδιά είχαν τη διαβεβαίωση ότι μπορούν να απαντούν εάν και όπως επιθυμούν αλλά και να αποσυρθούν από τη διαδικασία όποτε θελήσουν.

**Πίνακας 1:** Σύνθεση ομάδων εστιασμένης συζήτησης

Ομάδα εστιασμένης συζήτησης	Αριθμός παιδιών	Σύνθεση
ΟΣ1	5	2 αγόρια 3 κορίτσια
ΟΣ2	5	3 αγόρια 2 κορίτσια
ΟΣ3	4	2 αγόρια 2 κορίτσια
ΟΣ4	6	4 αγόρια

## Αποτελέσματα

*Τι είναι και τι σημαίνει το παιχνίδι για τα παιδιά;*

Επτά διαφορετικά θέματα αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών στο τι είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά αναφέρθηκαν καταρχήν στα παιχνίδια-αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιούν όταν παίζουν καθώς και στα παιχνίδια που παίζουν και τους τρόπους που παίζουν. Με τα λόγια της Νατάσσας (ΟΣ4), «[παιχνίδι είναι] με κούκλες, ψεύτικα σκυλάκια, ψεύτικες γατούλες, πόλυ πόκετ, με δεινόσαυρους, με καρέκλες, με τα κουζινικά, σούπερ μάρκετ, με κάτι που φοράμε και κάνουμε επίδειξη ... και αυτά». Ιδιαίτερη θέση στις αναφορές τους έχουν τα παιχνίδια εξωτερικού χώρου, συνήθως με κίνηση, που παίζονται χωρίς την παρουσία ενηλίκων, όπως κατά τον Νίκο (ΟΣ3) που λέει «το παιχνίδι είναι που παίζουμε κάτι και τρέχουμε στην αυλή», αλλά και τα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια με παρουσία εκπαιδευτικών: «και μαζί σου (με τη νηπιαγωγό) όταν παίζουμε κυνήγι θησαυρού» (Κατερίνα, ΟΣ2).

Χαρακτηριστική στις συζητήσεις των παιδιών ήταν η σύνδεση του παιχνιδιού με έντονα συναισθήματα και τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση. Στο παιχνίδι τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά, είναι «μέσα» στο παιχνίδι, με τη χαρά το γέλιο, την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό να κυριαρχούν και ενίοτε να οδηγούν σε μια κατάσταση «εκτός ελέγχου». «Στο παιχνίδι είμαι τόσο χαρούμενη που θα μου βγει η καρδιά απέξω» λέει η Έλενα (ΟΣ1) και η Χριστίνα (ΟΣ1) συμπληρώνει «στο παιχνίδι είσαι ... εκτός ελέγχου». Διαφάνηκε όμως και η άλλη όψη του παιχνιδιού που συνδέεται με λύπη, θυμό, απογοήτευση και απόρριψη, όπως όταν «δε μου αρέσει όταν παίζω με κάποιον και μου λέει όχι, μην παίζεις, είναι πολύ στενάχωρο» (Κυριάκος, ΟΣ3).

Τα παιδιά έδωσαν επίσης ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι με φίλους, στο κοινό παιχνίδι με συνομηλίκους καθώς και σε συμπεριφορές όπως το μοίρασμα παιχνιδιών και η συνεργασία, διαστάσεις που δίνουν στους συμμετέχοντες την αίσθηση του «ανήκειν». «Να κάνουμε πράγματα με τους φίλους μας» (Γιάννης, ΟΣ2), «να κάνουμε φίλους» (Νίκος ΟΣ3), «το παιχνίδι είναι γιατί παίζουνε όλα τα παιδιά μαζί και συνεργάζονται» (Νικόλας, ΟΣ4) και «να είμαστε μια ομάδα» (Θοδωρής, ΟΣ4) είναι απαντήσεις που υποστηρίζουν τα παραπάνω.

Κεντρικό ζήτημα στις απόψεις που εκφράστηκαν από τα παιδιά ήταν η ελευθερία που βιώνουν στο παιχνίδι σχετικά με τις επιλογές τους, τη λήψη και την υλοποίηση αποφάσεων. Στο παιχνίδι τα παιδιά νοιώθουν ότι μπορούν να κάνουν αυτό που θέλουν, δρουν ανάλογα με τις ανάγκες τους, επιλέγουν τι θα κάνουν, θέτουν τους κανόνες και εκπληρώνουν επιθυμίες. «Το παιχνίδι είναι να παίζω με ό,τι θέλω και να κάνω ό,τι μου έρθει στο μυαλό» λέει ο Μανώλης (ΟΣ4) και η Αγγέλα (ΟΣ4) συμπληρώνει «και όταν παίζουμε οικογένεια, σημαίνει ότι παίζω οικογένεια στο μυαλό, ό,τι μου έρθει στο μυαλό, ό,τι θέλω θα κάνω, θα μιλάω ευγενικά», θέτοντας άλλη μια σημαντική πτυχή του παιχνιδιού που έχει να κάνει με τη φαντασία και την προσποίηση.

Η αίσθηση της ελευθερίας, της επιλογής και της ελεύθερης δράσης κατά το παιχνίδι, οδηγεί ορισμένες φορές στην αταξία, την «ανυπακοή» και τη ζαβολιά. Όπως λέει η Αγγέλα (ΟΣ4) «εμένα [το παιχνίδι] μου αρέσει πιο πολύ (χαμηλώνει τη φωνή της) που είναι κακό, οι βλακείες» ενώ ο Αντώνης (ΟΣ4) συμπληρώνει «το παιχνίδι είναι ότι θα κάνω σκανταλιές και θα με μαλώνουν ...!». Η απόκλιση από το αναμενόμενο, όπως όταν «... μια φορά στην παρεούλα κάναμε γυμναστούλα ... και γελάγαμε ... και αυτό ήταν παιχνίδι» επίσης συνδέθηκε από τα παιδιά με αυτό που βιώνουν ως παιχνίδι.

Τέλος, τα παιδιά αναφέρθηκαν στη δράση και την εκτόνωση/αποφόρτιση που θεωρούν συνδεδεμένα με το παιχνίδι. «Έχουμε δύναμη όταν τρέχουμε ... έχουμε δύναμη στα αυτιά, στα

μάτια, στο σώμα ... και στα χέρια, και το κεφάλι και τα μάγουλά μας ... και όλα», αναφέρει ο Πέτρος (ΟΣ2) για να συμπληρώσει ο Γιάννης (ΟΣ2) «... για να χαρούμε και να κάτσουμε μετά στην παρεούλα ήσυχα-ήσυχα. Αυτό είναι το παιχνίδι ...».

*Τι κερδίζουν τα παιδιά παίζοντας;*

Οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα αυτό, φάνηκε να ενισχύουν κάποιες από τις βασικές διαστάσεις που αναδείχθηκαν στον τρόπο που όρισαν το παιχνίδι. Η χαρά και η ευχαρίστηση που αντλούν από το παιχνίδι ήταν κυρίαρχη στις απαντήσεις τους, αφού «το παιχνίδι χρειάζεται, γιατί χωρίς το παιχνίδι πώς θα παίζουμε και πώς θα χαίρονται [τα παιδιά]» (Εύη ΟΣ3). Η σημασία που αποδίδουν τα παιδιά στο παιχνίδι με φίλους και στην αξία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αναδείχθηκε επίσης, μιας και «(τα παιδιά) κάνουν φίλους στο παιχνίδι» (Εύη, ΟΣ3) και «στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν φιλία!» (Μάγδα, ΟΣ3). Ταυτόχρονα, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες αφού «στο παιχνίδι μαθαίνουμε να είμαστε ευγενικοί ... να παίζουμε καλά ... να παίζουμε όμορφα» (Άννα, ΟΣ2) και επίσης «στο παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται» (Κατερίνα, ΟΣ2).

Η εκτόνωση μέσα από το παιχνίδι αναφέρθηκε επίσης, η οποία συνδέθηκε με χαλάρωση καθώς και με καλύτερη συγκέντρωση και μεγαλύτερο έλεγχο της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη: «Το παιχνίδι είναι για μένα, ... είναι κάτι που ... είναι για μένα ότι με ηρεμεί και όταν κάθομαι στην παρεούλα δε με κάνει να κάνω αυτά τα ... με κάνει να κάθομαι με ησυχία» (Γιάννης, ΟΣ2).

Πέρα από εκτόνωση, το παιχνίδι σύμφωνα με τα παιδιά προσφέρει και σωματική άσκηση, την οποία συνδέουν με δύναμη και δυνατό σώμα: «επειδή στο παιχνίδι τρέχουμε ... και επειδή τρέχουμε κάνουμε πιο πολλά δυνατά μπράτσα για να τρέχουμε γρήγορα» (Γιάννης, ΟΣ2). Θεωρούν όμως ότι ταυτόχρονα αφορά και το νου αφού όπως λένε «στο κρυφό δουλεύει πολύ γρήγορα το μυαλό μου ...» (Νατάσσα, ΟΣ4) ενώ δεν κάνουν τη διάκριση νους-σώμα: «... ξυπνάει το μυαλό μας [το παιχνίδι] ... δηλαδή όταν τρέχουμε δουλεύει το μυαλό μας ...» (Νικόλας, ΟΣ4).

Σύμφωνα με τα παιδιά, στο παιχνίδι μαθαίνουν επίσης να κάνουν πράγματα, όπως «μαθαίνουμε να χτίζουμε πύργους» (Πέτρος, ΟΣ2), κατακτούν δεξιότητες όπως όταν «φτιάχνουμε καινούργιες κατασκευές που δεν τις έχουμε (ξανα)κάνει» (Δημήτρης, ΟΣ1), αλλά και μαθησιακές ικανότητες «ναι, μαθαίνουμε κάποια πράγματα ... όταν παίζουμε και μετράμε, μαθαίνουμε τους αριθμούς»/ «τρέχουμε και λέμε την αλφαβήτα ... έτσι παίζουμε και μαθαίνουμε» (Ευγενία και Χριστίνα, ΟΣ1).

Το σημαντικότερο ωστόσο που τα παιδιά θεώρησαν ότι κερδίζουν μέσα από το παιχνίδι σχετίζεται με την επάρκεια στο παιχνίδι, η οποία συνίσταται σε καινούργια παιχνίδια, δεξιότητες παιχνιδιού και βελτίωση στο παιχνίδι όπως «όταν παίζουμε ... μαθαίνουμε παιχνίδια που δεν ξέρουμε πως παίζονται»/ «μαθαίνουμε πώς να είμαστε γρήγοροι, πώς να βρούμε κάποιον πολύ γρήγορα» (Γιώργος και Γιάννης, ΟΣ2), καθώς και στην κατανόηση κανόνων παιχνιδιού/τρόπου παιχνιδιού «... μαθαίνουμε πράγματα που έχει το παιχνίδι μέσα ... τους κανόνες» (Εύη, ΟΣ3). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μυούνται σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους παιχνιδιού και γίνονται καλύτεροι παίκτες: «παίζω ποδόσφαιρο και γίνομαι πιο καλός στο ποδόσφαιρο» (Αντώνης, ΟΣ4).

*Πώς υπάρχει το παιχνίδι και τι μετράει ως παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;*

Για τα παιδιά, το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο έχει προσδιορισμένη, στα πλαίσια του προγράμματος, ώρα. Κατά κύριο λόγο μίλησαν για το παιχνίδι στο διάλειμμα και δευτερευόντως στις γωνιές: «παίζουμε στο διάλειμμα», «στο χώρο που είναι για παιχνίδι και

στο διάλειμμα»/ «μόνο στο διάλειμμα»/ «το μεσημέρι και το πρωί στις γωνιές με τα κουζινικά, με τα ζώα» (ΟΣ4).

Τα οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια, όταν συμβαίνουν, φάνηκαν να είναι επίσης αρκετά δημοφιλή: «κυνήγι θησαυρού, το μαντηλάκι, τις πυραμίδες» (Μανώλης, ΟΣ4) / «το πιο ωραίο παιχνίδι είναι να παίζουμε όλοι μαζί» (Θοδωρής, ΟΣ4).

Εκτός από τις γωνιές, τα παιδιά ανέφεραν ότι κάποιες φορές παίζουν μέσα στην τάξη με την καθοδήγηση της δασκάλας τους, όπως «τότε που παίζαμε μουσικές καρτέκλες, παιχνίδι ήταν αυτό» (Ευγενία, ΟΣ1). Λίγες φορές ανέφεραν ότι παίζουν με τις δασκάλες, όπως «... με ένα παζλ», κάτι που όπως είπε η Χριστίνα (ΟΣ1) «μου αρέσει να παίζω με τη δασκάλα μου, γιατί έχει πολλές ωραίες ιδέες για παιχνίδι και λοιπά λοιπά», πλην όμως «οι δασκάλες δεν παίζουνε γιατί έχουνε δουλειές». Κάποιες φορές επίσης οι οργανωμένες δραστηριότητες έχουν ψήγματα παιχνιδιού, όπως «... και κάτι εργασίες μέσα έχουνε και λίγα παιχνίδια. Δηλαδή να δούμε τους κρυμμένους αριθμούς είναι και λίγο παιχνίδι» (Κυριάκος, ΟΣ3).

*Τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο;*

«Στο σχολείο, έχουμε παιχνίδια και μαθήματα» απαντούν τα παιδιά στο ερώτημα τι είναι και τι δεν είναι παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, κάνοντας σαφή τη διάκριση και ξεκαθαρίζοντας ότι «δεν έχουν παιχνίδια οι εργασίες και το παιχνίδι δεν έχει εργασίες...». Διαστάσεις όπως χαρά, ενθουσιασμός, δράση, ελευθερία, επιλογή και λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα, φαντασία και αλληλεπίδραση με φίλους φάνηκαν στις απαντήσεις των παιδιών σημαντικές για το διαχωρισμό που κάνουν ανάμεσα στο παιχνίδι και τις εργασίες ή το μάθημα. Όπως ανέφεραν τα παιδιά,

*«το μάθημα είναι βαρετό»/ «το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό»*

*«Το παιχνίδι και οι εργασίες είναι διαφορετικά επειδή δε σηκωνόμαστε όρθιοι, δεν παίρνουμε κάτι, δεν κάνουμε πράγματα μόνο κάνουμε τη δουλειά μας, η εργασία είναι δουλειά ενώ το παιχνίδι διασκέδαση»*

*«... όταν παίζουμε είναι διαφορετικό γιατί είμαστε πολλή ώρα σηκωμένοι, ενώ όταν κάνουμε εργασία είναι κουραστικό και κρατά για πολλή ώρα, είμαστε πολλή ώρα καθισμένοι και η κυρία απαγορεύει μέχρι να τελειώσουμε να σηκωθούμε, μόνο αν θέλουμε να πάρουμε καμία ζύστρα, καμία γόμα, κανένα μολύβι. Γι' αυτό είναι και διαφορετικό»*

*«Έχει διαφορετικό ότι δεν παίζουμε και δεν κάνουμε ό,τι θέλουμε, κάνουμε ό,τι μας λέει η εργασία και ό,τι μας λέει η κυρία»*

*«Η εργασία δείχνει πρέπει να κάνουμε αυτό και δεν πρέπει να κάνουμε κάτι λάθος, και άμα κάνουμε κάτι λάθος παίρνουμε μια καινούρια. Στο παιχνίδι όταν κάποιος λέει ότι κάνουμε λάθος, εμείς του εξηγούμε ότι όπως μπορεί ο καθένας το κάνει»*

Αναγνώρισαν όμως ότι υπάρχει και η περίπτωση το «μάθημα» να γίνεται (και) παιχνίδι, όταν οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν χαρακτηρίζονται από τις διαστάσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, με κεντρικές την ελευθερία στην επιλογή και λήψη αποφάσεων αλλά και τη δυνατότητα να δράσουν δημιουργικά και με φαντασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ότι, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα από τις συζητήσεις των παιδιών, η δραστηριότητα δίνει σημασία στη χρήση των υλικών.

*«Οι μαρκαδόροι και οι νερομπογιές δεν είναι παιχνίδι ... γιατί κάνουμε εργασίες με αυτά»*

*«ναι, η ζωγραφική δεν είναι παιχνίδι επειδή πρέπει να κάνουμε εξάσκηση ... όταν όμως κάνουμε ό,τι θέλουμε με τα χρώματα τότε ναι, είναι παιχνίδι» (ΟΣ4)*

*«... το βιβλίο δεν είναι παιχνίδι, είναι διάβασμα»*

*«δεν είναι [παιχνίδι το βιβλίο]. Αλλά στο ελεύθερο παιχνίδι είναι. Δεν έχετε δει τη Μάγδα την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού που κάθεται και διαβάζει βιβλίο;» (ΟΣ3)*

*«όταν κάνουμε κατασκευές με πλαστελίνη ... δεν είναι παιχνίδι ... φτιάχνουμε πράγματα ... όταν φτιάχνω ζωάκια με την πλαστελίνη και μετά παίζω [με αυτά] ... είναι παιχνίδι» (ΟΣ1).*

## **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν στο παιχνίδι τη δυνατότητα να δρουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους, να κατευθύνουν τις πράξεις τους, να βρίσκονται με τους φίλους τους, να αντλούν ευχαρίστηση και απόλαυση, να βιώνουν έντονα συναισθήματα και την ένταση της δράσης, ευρήματα παρόμοια με άλλων προηγούμενων ερευνών (Glenn et al., 2012· Nicholson et al., 2014· Pyle & Alaka, 2016). Τα ευρήματα επίσης δείχνουν ότι το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά μια ιδιαίτερη δραστηριότητα, το κίνητρο της οποίας μοιάζει να συνδέεται και με την ανάγκη τους να κατακτήσουν το ίδιο το παιχνίδι και να γίνουν καλύτεροι παίκτες, ενεργώντας ως δρώντα πρόσωπα με δυνατότητα να έχουν και να ικανοποιούν επιθυμίες, να εκφράζουν προσωπικές προτιμήσεις, να κάνουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις (Nicholson et al., 2014). Επιπλέον, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι, από την οπτική των παιδιών, το παιχνίδι επίσης συνδέεται με την αταξία, την ανυπακοή, τη σκανταλιά και τη ζαβολιά, την ανατροπή και την απόκλιση από το αναμενόμενο, ενώ δεν είναι σπάνιο το παιχνίδι να είναι άδικο ή δυσάρεστο και να προκαλεί λύπη, θυμό ή απογοήτευση και απόρριψη. Τα παιδιά δηλαδή, υπαινίσσονται την άλλη, «σκοτεινή» όψη του παιχνιδιού (Μπιρμπίλη, 2018) και επιπλέον εκφράζουν μέσα από τα λόγια τους τις αντιφάσεις που συνυπάρχουν στο παιχνίδι: η χαρά και η λύπη, η ευχαρίστηση και ο θυμός, η αποδοχή και η απόρριψη, οι κανόνες και η ζαβολιά δηλαδή η ακύρωσή τους (Wood, 2014· Fleer, 2018). Με τα λεγόμενά τους επίσης αμφισβητούν τις αντιλήψεις περί αυθόρμητου παιχνιδιού, θέτοντας ζητήματα στρατηγικής στο παιχνίδι με στόχο τη βελτίωση, πως δηλαδή θα γίνουν καλύτεροι παίκτες.

Τα παραπάνω «προβληματοποιούν» το παιχνίδι (Μπιρμπίλη, 2018) καθιστώντας το μια δραστηριότητα και έννοια πολύπλοκη, ρευστή και αβέβαιη, με αντιφάσεις και παράδοξα (Wood, 2014· Fleer, 2018) τα οποία από τη μια αποτελούν μεγάλη πρόκληση και από την άλλη προκαλούν αμηχανία στην καθημερινή πρακτική. Δημιουργούν επίσης δυσκολίες τόσο για την επικρατούσα ρητορική σχετικά με το αυθόρμητο, ανέμελο, ευχάριστο και αναπτυξιακά κατάλληλο παιχνίδι όσο και για την προσέγγιση του παιχνιδιού ως μέσου επίτευξης αναπτυξιακών και μαθησιακών επιτευγμάτων (Fleer, 2014, 2018).

Σχετικά δε με το τελευταίο, από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ξεκάθαρα η διάκριση που κάνουν τα παιδιά ανάμεσα στο παιχνίδι και τις εργασίες ή το μάθημα, καθιστώντας το παιχνίδι σχεδόν συνώνυμο του ελεύθερου, όπως το ονομάζουν τα ίδια τα παιδιά, παιχνιδιού κυρίως στο διάλειμμα. Και αυτό γιατί στο παιχνίδι αυτό φαίνεται ότι τα παιδιά μπορούν από τη μια να απολαύσουν την ένταση, τη δράση, την αλληλεπίδραση και από την άλλη να αναζητήσουν και να επιτύχουν μια βασική γι' αυτά επιδίωξη: τη δυνατότητα για αυτόνομη και ενσυνείδητη δράση. Μέσα από τα λόγια των παιδιών φάνηκε ότι καμία από τις δύο αυτές δυνατότητες δεν εκπληρώνεται εξίσου σε άλλες δραστηριότητες στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, δείχνοντας ότι ήδη από τόσο νωρίς τα παιδιά βιώνουν και θέτουν με τον τρόπο τους ένα σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης: αυτό της έλλειψης απόλαυσης στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης.

Η αναζήτηση της οπτικής των παιδιών για το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο, η οποία αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, είναι

επομένως σημαντική για την πληρέστερη κατανόηση του παιχνιδιού στο πλαίσιο αυτό καθώς και για τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, όπως δείχνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, ανοίγει έναν δρόμο όπου μπορούν να συνομιλήσουν με γόνιμο τρόπο διαφορετικές επιστημονικές οπτικές.

## Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καμπεζά, Μ. & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.) *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2000). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19<sup>ος</sup> και 20<sup>ος</sup> αιώνας)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2018). Εισαγωγικό σημείωμα της επιστημονικής επιμελήτριας. Στο Μ. Fleer (2018) *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Τανακίδου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2016). Υποστηρίζοντας τις οπτικές των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 52-77.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Broadhead, P., Howard, J. & Wood, E. (Eds.) (2010). *Play and learning in the early years. From research to practice*. London: Sage.
- Colliver, Y. & Fleer, 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.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. N.Y.: CUP.
- Fleer, M. (2018). *Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Από τις προσωπικές εμπειρίες στις σύγχρονες θεωρίες* (Επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Μπιρμπίλη). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Gaskins, S., Haight, W. & Lancy, D. F. (2007). The cultural construction of play. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds), *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah, NJ.: Laurence Erlbaum.
- Glenn, N., Knight, C., Holt, N. & Spence, J. (2012). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. (2006). Why play=learning: a challenge to parents and educators. In D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. N.Y.: Oxford University Press.
- 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.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Nicholson, J., Shimpi, P.M., Kurnik, J. Carducci, C. & Jevgjovikj, M. (2014). Listening to children's perspective on play across the lifespan: children's right to inform adults' discussions of contemporary play. *International Journal of Play*, 3(2), 136-156.
- Pyle, A. & Alaka, B. (2016). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. N.Y.: Oxford University Press.
- Smith, P. (2010). *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.



Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18.